

1222·2022
800
ANNI



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Scienze Storiche, Geografiche e dell'Antichità

Corso di Laurea in Storia

Analisi degli strumenti didattici in tre manuali della
Secondaria di secondo grado

Relatore:

Prof. Andrea Savio

Laureando/a:

Serena Prato

Matricola: 1232495

ANNO ACCADEMICO 2021/2022

Indice

Introduzione	3
Capitolo 1 - Analisi e differenze tra tre manuali di storia della secondaria di secondo grado	7
1.1 Il manuale	7
1.2 Analizzare un manuale	12
1.3 Analisi di tre manuali per la classe quarta	14
Capitolo 2 - Le tecniche didattiche e come trattarle	20
2.1 Elementi base, forme della didattica e pratiche della didattica della storia	20
2.2 Strumenti della didattica	42
2.3 Come scegliere un manuale di storia	49
2.4 Analisi approfondita del manuale migliore tra i tre analizzati	50
Bibliografia	57
Ringraziamenti	61

Introduzione

Alla base di questo studio vi è l'analisi di tre manuali di storia indirizzati alle classi quarte della scuola Secondaria di secondo grado, analisi che si basa sulle recenti riflessioni degli studiosi di didattica della storia. Dunque, il principale oggetto di studio è il manuale, in quanto strumento didattico, con la sua struttura, l'evoluzione che lo ha caratterizzato nel corso degli ultimi anni, e la sua importanza per l'apprendimento, soprattutto se costruito nell'ottica della didattica modulare. L'attenzione verrà posta sulle pratiche didattiche e i nuovi strumenti che un testo scolastico è bene che offra, cioè, innanzitutto, un supporto digitale.

Le motivazioni che stanno alla base dell'interesse verso questa tematica nascono dalla mia aspirazione a diventare docente, tuttavia, nello specifico, l'attenzione per lo studio del manuale scolastico è scaturita dalle lezioni, e la preparazione dell'esame, del corso di *Didattica della storia*.

Durante il corso spesso ci si è soffermati sul concetto di competenze, elemento fondante delle nuove teorie didattiche e, di conseguenza, delle novità che si trovano nei manuali più recenti. Tale concetto ha origine dal documento redatto dalla Commissione dei Saggi incaricata dal ministro della Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer di individuare le conoscenze fondamentali per i successivi decenni. Tuttavia, ancora oggi c'è spesso confusione su cosa si intenda per competenze. Una delle definizioni ritenute più esaustive è quella formulata dall'Isfol, che afferma: «La competenza è la capacità della persona di porre in atto, gestire, coordinare singole azioni comprese in un insieme di attività omogenee ed integrate che producono un risultato e sono identificabili all'interno di uno specifico processo».

Molte sono le preoccupazioni dei docenti, degli educatori e dei genitori verso gli effetti che il digitale ha sui giovani che sono nati circondati dalla tecnologia, soprattutto in quanto si teme che comportino l'annullamento dell'utilità della scuola, tradizionalmente incaricata di trasmettere il sapere. Tuttavia, di certo la didattica delle competenze cerca di trovare una soluzione a tale pericolo trasformando la scuola in una guida verso la complessità e il caos di informazioni alle quali ormai chiunque può accedere attraverso Internet. Tale didattica sollecita lo studente a uscire dalla sua condizione di passività, in cui si è trovato per lungo tempo a causa della didattica tradizionale, e divenire protagonista del proprio sapere.

Walter Panciera, nel suo articolo *Le scienze storiche tra ricerca e didattica*, fa notare un problema consistente che riguarda l'insegnamento della storia, cioè che spesso non si sa realmente cosa si voglia ottenere dall'insegnamento di questa disciplina.¹ Inoltre, i programmi stessi non aiutano gli insegnanti: le *Indicazioni nazionali* richiedono loro di adempiere a un compito pressoché impossibile, in quanto, presuppone una formazione storica completa, spesso assente. Gli studi di didattica della storia cercano di dare risposte a problemi che hanno ripercussioni sulle conoscenze di storia basilari in possesso dei cittadini, dal momento che risultano assai scadenti. Sicuramente è necessario lavorare sui programmi scolastici rinunciando alla centralità dei contenuti e all'idea di formulare un percorso troppo denso perché pensato per contenere più avvenimenti possibili (obiettivo comunque impossibile).

Affinché tale didattica abbia successo è essenziale far comprendere agli studenti a cosa servono le competenze e a saperle utilizzare. La didattica delle competenze è applicabile a qualsiasi disciplina, ma per quanto riguarda quella storica significa principalmente sviluppare la capacità di «osservare la realtà cogliendone la dimensione diacronica per andare in profondità e comprenderne il senso nel suo stesso divenire».²

Tra le varie competenze che le *Indicazioni nazionali* indicano come essenziali vi sono: la competenza digitale, la competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, la competenza in materia di cittadinanza, e la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale.

Tra le pratiche prese in analisi che i manuali recenti propongono si trova quella del laboratorio. Esiste una stretta connessione fra la pratica laboratoriale e la nozione di competenza, infatti il laboratorio induce a un sapere umanistico che coinvolge i discenti che sono spinti a porsi domande, confrontarsi tra loro e trovare soluzioni diverse ai problemi. La didattica per competenze è dunque strettamente legata alla pratica laboratoriale, se ne serve per costruire un percorso didattico che permetta la graduale acquisizione di conoscenze e abilità e, allo stesso tempo, promuova la comunicazione tra le discipline.

Pertanto, l'obiettivo centrale di questo studio è quello di verificare quali strumenti offrono i manuali degli ultimi anni per la realizzazione della didattica delle competenze, cioè orientata all'apprendimento attivo degli studenti. Tutto questo con la consapevolezza che il manuale non è l'unico strumento didattico di cui l'insegnante può, e deve, usufruire

¹ Panciera, *Le scienze storiche tra ricerca e didattica*, p. 91.

² Panciera, *Le scienze storiche tra ricerca e didattica*, p. 95.

per strutturare le lezioni e le attività in classe. Ovviamente, tale strumento è oggi utile solo se tiene conto del cambiamento che il mondo digitale ha comportato, per questo, l'analisi dei tre manuali scelti si è basata sui quesiti basilari: è davvero sostanziale il rinnovamento metodologico che le case editrici dicono di applicare? I testi scolastici inducono i ragazzi ad acquisire competenze, oltre che conoscenze? C'è attenzione alla pratica laboratoriale?

Attraverso uno studio sia teorico che pratico di analisi si è cercato di rispondere a questi quesiti. Per la ricerca prettamente teorica sono stati utilizzati opere e articoli di didattica della storia, mentre per l'analisi dei manuali si ha fatto riferimento soprattutto alla griglia per esaminare i testi scolastici ideata dagli studiosi Sarti e Zagatti, riportata nell'opera *C'è manuale e manuale. Analisi dei libri di storia per la scuola secondaria*.³

La tesi è articolata in due capitoli: nel primo si trova una spiegazione di cosa si intende per manuale descrivendone le caratteristiche e ci si occupa di individuare la metodologia più adeguata ad analizzare questo strumento. Inoltre, ci si occupa di sviluppare il resoconto dell'analisi di tre manuali di storia, anche attraverso il confronto tra essi. Nel secondo capitolo ci si concentra sulle pratiche, gli strumenti e gli elementi base della didattica che devono essere considerati durante la scrittura di un manuale per la scuola Secondaria di secondo grado, ma non solo. Si descrivono gli aspetti che un docente deve tener conto durante la scelta del libro di testo e, infine, si sviluppa un'analisi più approfondita del manuale, tra i tre, che è risultato maggiormente in linea con gli studi di didattica più recenti.

Le conclusioni a cui si arriva sono dettagliatamente esposte nell'ultima parte del secondo capitolo, tuttavia riassumendo i punti focali si può anticipare che le case editrici negli ultimi anni stanno pubblicando manuali che tengono conto della didattica modulare e per competenze. Ad una più attenta analisi si riscontrano ancora delle problematiche, come un avvicinamento al multimediale che però non libera del tutto lo studente dalla sua condizione di passività, oppure la tendenza ad un'eccessiva banalizzazione dei fenomeni e/o della struttura testuale.

In generale, i manuali degli ultimi anni si presentano come dei buoni strumenti didattici per i docenti e gli alunni, ma solo se utilizzati in modo consapevole: non serve a nulla progettare testi all'avanguardia se gli strumenti che offrono vengono ignorati.

³ Sarti – Zagatti, *La griglia di analisi*, in Gualtierio - Melandri - Monducci - Morando - Pizzotti - Ricci - Sarti - Venturoli - Zagatti (a cura di), *C'è manuale e manuale*, pp. 46-51.

Capitolo 1

Analisi e differenze tra tre manuali di storia della secondaria di secondo grado

1.1 Il manuale

La disciplina della didattica della storia si interroga da tempo sulla funzione del manuale nella didattica nelle classi: si pone quesiti sulle modalità, sulla struttura, sull'uso e gli obiettivi al suo interno che siano in grado di renderlo un efficace strumento, sia per gli insegnanti, che per gli studenti.

Le case editrici offrono una davvero ampia e diversificata scelta per i manuali di storia, e addirittura il mercato è talmente tanto frammentato che risulta impossibile al momento identificare un "classico", elemento più facile per altre discipline. Inoltre, la storia vanta una riflessione sulla manualistica, soprattutto per le scuole superiori, abbastanza recente ma purtroppo molte volte incapace di influenzare l'editoria.⁴ Comunque, i manuali sono cambiati rispetto a quelli di un tempo, basati su lezioni frontali e interrogazioni orali, e strutturati per essere semplicemente parafrasati, o al massimo ampliati, dall'insegnante. Gli studenti erano messi nella condizione di apprendere passivamente i contenuti del testo, memorizzare eventi, date, nomi.

I primi manuali vengono introdotti nella scuola tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento: erano infatti i governi europei del tempo a insistere sulla loro introduzione, sia per controllare cosa si insegnasse nelle classi, sia per fornire una garanzia ai genitori su cosa i propri figli apprendevano. I manuali cambiano e si adattano ai periodi storici e nazionali in cui sono inseriti, ma continuando a mantenere alcune caratteristiche di fondo che erano gradite e approvate dagli insegnanti, perché, in fondo, erano loro i primi soggetti ai quali erano destinati. Nel Novecento, infatti, si possono rintracciare dei "classici", manuali che sono stati utilizzati per decenni in quanto amati dagli insegnanti e considerati migliori su tutte le altre proposte editoriali. L'esempio più eclatante lo troviamo in Francia: il testo scritto da Albert Malet e Jules Isaac (ebreo) sulla base dei programmi del 1920 «sopravvisse alla censura contro i libri ebraici del regime di Vichy e

⁴ Rovinello, *Pensare un manuale per le superiori: riflessioni a partire da un'esperienza*, in Adorno - Ambrosi - Angelini (a cura di), *Pensare storicamente*, pp. 225-226.

continuò ad essere un best-seller scolastico fino agli anni '70»⁵. Questo testo venne privato della sua funzione di manuale, ma ripubblicato come libro di affezione.

In linea generale si nota che i libri di impostazione maggiormente tradizionale sono quelli che vengono adottati per un arco maggiore di tempo, mentre quelli più innovativi tendono ad essere abbandonati molto prima. Questo fenomeno aiuta a comprendere cosa gli insegnanti ricercano in un manuale: una grammatica testuale dalla quale ricavare un buon discorso da proporre agli studenti, e che si presti poi ad essere da loro ripetuto.⁶

L'impostazione metodologica dei manuali dei decenni passati, precedentemente descritta, si è mantenuta a lungo soprattutto nei licei, ma oggi troviamo manuali più complessi, non più solo incentrati sulla storia lineare e politica. La novità sta soprattutto nel carattere ipertestuale, caratterizzato da una struttura "a matricosa": troviamo un'articolazione in macrosezioni, chiamate unità di apprendimento o moduli, suddivise in capitoli, paragrafi e sottoparagrafi. Tutto è arricchito da allegati sia cartacei che digitali di vario genere.⁷

Tuttavia, anche questi manuali attuali hanno dei punti deboli che si fatica a superare. In generale, osservando le impressioni degli studenti che iniziano la scuola Secondaria di secondo grado verso la disciplina storica si nota poco entusiasmo, la si ritiene marginale, e si ritiene di sapere già cosa si andrà a studiare negli anni successivi, siccome ci si è già scontrati precedentemente.

Antonio Brusa sintetizza i principali problemi dei testi scolastici in un suo articolo in cinque punti: in primo luogo lo spazio disponibile tende a limitare il numero di materiali, di conseguenza limita anche la scelta per la presentazione dei vari argomenti.⁸ Spesso lo spazio è limitato perché le case editrici non vogliono creare manuali con troppe pagine, che tendono ad intimorire gli studenti, e inoltre cercano di evitare polemiche riguardanti il peso degli zaini dei ragazzi. In secondo luogo, i riferimenti al presente e alla vita quotidiana sono difficili da inserire, infatti la maggior parte delle volte vengono inseriti nelle edizioni successive, e dunque ormai in ritardo rispetto ai tempi del dibattito storiografico. In terzo luogo, i testi scolastici sono perennemente in ritardo rispetto all'evoluzione digitale, risultando quindi sempre antiquati allo sguardo dei ragazzi. In

⁵ Brusa, *Lezione 4a. Il manuale*.

⁶ Brusa, *Lezione 4a. Il manuale*.

⁷ Monducci, *Il manuale, per una didattica attiva*, pp. 75-76.

⁸ Brusa, *Lezione 4a. Il manuale*.

quarto luogo, non sembrano soddisfare gli standard richiesti presentandosi o troppo complessi, o al contrario, troppo semplici e banali. Infine, deludono le aspettative degli specialisti che sottolineano la mancanza, o la superficiale trattazione, di alcuni argomenti da essi ritenuti essenziali.⁹

I manuali di oggi, a causa della loro ricchezza, tendono anche a disorientare e non sono sempre di facile utilizzo per gli insegnanti. Questo problema si fonda anche sulla formazione letteraria, e non storica, di molti insegnanti che ovviamente tendono a sentirsi in imbarazzo davanti a testi così complessi non avendo una robusta formazione nella disciplina. È un inconveniente che non è risolvibile sinché esisteranno delle cattedre di italiano, storia e geografia e di italiano, storia o filosofia, in quanto con questa impostazione la disciplina storica tenderà ad essere sempre messa in secondo piano.

Nondimeno, anche gli studenti sono spesso disorientati e tendono così ad affidarsi maggiormente su strumenti che già vedono come più famigliari: i media. Internet ha uno stile di comunicazione immediato, rapido e di sintesi al quale i ragazzi sono abituati, con il quale sono cresciuti e che, ovviamente, tendono a preferire al manuale cartaceo.

Questo fenomeno è forse una delle principali ragioni che spinge a rendere obbligatoria dalla legge un'estensione on-line del manuale, ma vediamo anche, successivamente, la creazione di contenuti digitali aggiuntivi.¹⁰ I manuali diventano così dei veri e propri strumenti di lavoro. Tuttavia, a tutto questo si deve accompagnare un approccio più consapevole al manuale da parte dell'insegnante.

Le estensioni on-line cercano di sfruttare al massimo le potenzialità del mondo digitale proponendo innanzitutto documenti sonori e documenti filmati. Queste, e altre tipologie di risorse documentarie, sono inoltre spesso presentate in dossier organici che consentono all'insegnante di usufruire di percorsi di approfondimento legati al manuale già strutturati. Un aspetto centrale, ma forse ancora da migliorare, è l'interattività. È, infatti, una caratteristica che si trova per l'analisi di carte e per la costruzione di percorsi ipertestuali, ma è ancora spesso assente negli esercizi per verificare le competenze, che finisco per verificare ancora, e banalmente, solo le conoscenze.¹¹

⁹ Brusa, *Lezione 4a. Il manuale*.

¹⁰ Nello specifico, con la Legge 6 agosto 2008, n. 133 si stabiliva che a partire dall'anno scolastico 2011-2012, il collegio dei docenti adotterà esclusivamente libri utilizzabili nelle versioni on-line scaricabili da internet o mista.

¹¹ Monducci, *Il manuale, per una didattica attiva*, pp. 82-83.

La maggior parte dei manuali veicola una specie di romanzo nazionale, nel caso italiano si mescolano pezzi della storia nazionale con parti della storia europea. In questa struttura è difficile trovare un senso di continuità. Dunque, quali dovrebbero essere gli obiettivi di un manuale?

Per rispondere a un tale quesito si deve prendere coscienza che il manuale è prima di tutto uno strumento, non solo per l'insegnante, ma anche per l'alunno, che offre una scelta di percorsi differenziati. I materiali all'interno devono offrire spunti per riflessioni, fornire la possibilità di essere integrati, suscitare uno spirito critico e innescare curiosità. Il manuale deve strutturarsi anche sull'idea che la storia è una disciplina in grado di dare un enorme contributo per la costruzione di competenze, abilità e conoscenze, anche grazie all'incrocio e il confronto con altre materie con le loro diverse metodologie. Dunque, gli obiettivi di base che un manuale deve prefissarsi sono: suscitare curiosità e interesse, sollecitare capacità analitiche e argomentative, insegnare a pensare storicamente leggendo il passato alla luce del presente, formare un cittadino democratico e accrescere competenze linguistiche.¹²

Non bisogna però mai dimenticare che ogni testo scolastico ha una natura commerciale.

Tutti questi obiettivi possono essere riassunti nel concetto di appassionare e, per fare ciò, non bisogna tralasciare che la storia è una scienza umana: questa sua natura la rende ricca di complessità, di dimensioni e fattori che insieme intercorrono a formulare la storia umana. Tale caratteristica aiuta ad incuriosire gli alunni, ma fondamentale è anche la scelta degli argomenti.

Elemento essenziale di un manuale è la capacità di non portare lo studente a imparare a memoria gli eventi, ma di far comprendere la storia attraverso un allenamento delle sue capacità di ragionamento e di pensiero critico. L'aspetto che più ostacola il raggiungimento di tale obiettivo è "tagliare" l'esposizione di fatti si fanno perdere il senso di causa ed effetto, tutto quegli eventi che aiutano lo studente a comprendere perché determinate scelte sono state prese, perché una guerra si è conclusa con tali esiti ecc. Si deve andare oltre al pregiudizio secondo cui la storia sono solo fatti da imparare e che, dunque, non vada capita; viceversa, lo studente deve comprendere la storia e questo può essere fatto solo se impara ad utilizzare il metodo storico, a pensare storicamente.

¹² Marescalchi, *Luoghi della memoria*, in Adorno - Ambrosi - Angelini (a cura di), *Pensare storicamente*, p. 229.

Altro obiettivo essenziale è insegnare allo studente ad analizzare il passato partendo dal presente, ma per fare ciò il manuale deve evitare anacronismi concettuali, categoriali e lessicali, non bisogna cadere nell'errore di mostrare la storia solo come monito perché il passato è nel presente, ma non è il presente. Questa capacità è utile anche per crescere degli studenti che siano anche dei buoni cittadini, infatti, il legame tra storia e cittadinanza è molto forte, ed è anche sottolineato dalle varie recenti riforme.

È dunque il fattore tempo ad essere centrale nella storia, e specialmente per il raggiungimento degli ultimi due obiettivi enunciati. È esso, inteso come oscillazione tra passato e presente, l'elemento che conferisce a un fatto narrato la dimensione della proposizione storica, dunque organizza il sapere storico. Si esplicita in tre operazioni basilari: datazione, cronologia e periodizzazione. La datazione è la collocazione oggettiva degli eventi nell'asse temporale; la cronologia è una scelta e utilizza i concetti di scala, tematizzazione, lungo e breve periodo; la periodizzazione è un'operazione di carattere interpretativo e cognitivo. Esistono più periodizzazioni, formulate dagli storici che vogliono restituire diverse visioni in maniera sintetica, ognuna con un diverso portato filosofico e culturale e con delle proprie finalità. La periodizzazione risponde a scopi didattici e di immediatezza comunicativa, ma presenta dei limiti in quanto schematica, convenzionale e arbitraria, e può sempre essere messa in discussione.

Resta comunque assolutamente essenziale per dare ordine al passato, soprattutto sul piano didattico. La cronologia e la periodizzazione sono delle basi essenziali per il docente per insegnare allo studente a concettualizzare l'idea di tempo, è quindi anche molto importate presentargliene diverse evidenziando la problematicità che sta alle spalle della stessa idea di periodizzazione e far sviluppare maggiormente un senso critico. È evidente quindi che la periodizzazione è un elemento fondante nella struttura manualistica, ma non si deve dimenticare che bisogna anche rispondere alle Indicazioni Nazionali che forniscono un'articolazione di massima per i vari anni di scuola. Inoltre, un manuale è sempre influenzato dalle concezioni dominanti nella comunità professionale, dalle mode metodologiche del momento e, come già detto, dal periodo storico in cui si colloca, «per tanto, accanto alla dimensione del sapere, è presente la dimensione della mediazione del sapere».¹³

¹³ Pentucci, *Manuale scolastico e la trasposizione dei saperi storici*.

1.2 Analizzare un manuale

Alla luce dell'importanza che lo strumento del manuale ha nella didattica risulta essenziale saper comprendere, all'interno della vasta scelta offerta dalle case editrici, quale testo sia più appropriato, quale faccia maggior attenzione alle competenze e, dunque, prestare maggior attenzione alle ultime riflessioni e scoperte della didattica della storia.

Sarti e Zagatti hanno sviluppato una griglia, suddivisa in tre parti, che permette una precisa e ordinata analisi del manuale.¹⁴

La prima parte si concentra sui dati identificativi del testo: i titoli, gli autori, il luogo e casa editrice, l'anno di pubblicazione, le dimensioni, il numero di tomi per annualità, il numero di pagine, il costo dell'opera e dei singoli tomi. Questo primo approccio al testo aiuta ad individuare i caratteri generali dell'opera, della sua metodologia e impostazione.

La seconda parte si concentra sulla struttura del manuale, sulle scelte di costruzione strutturale del percorso. Si vanno ad osservare elementi grafici, iconografici e integrativi e, nella maggior parte dei testi la partitura si articola in: macrosezioni, capitoli e altre articolazioni (paragrafi, sottoparagrafi, espansioni varie).

<i>Partitura del testo</i>	
<i>Marcatura del testo</i>	
<i>Apparato iconografico</i>	
<i>Apparato operativo</i>	
<i>Supporto multimediale</i>	
<i>Apparato integrativo</i>	
<i>Laboratori</i>	
<i>Guida per gli insegnanti</i>	
<i>Quaderno per lo studente</i>	

Tabella sulla struttura del manuale.¹⁵

La terza parte attua un'analisi dal punto di vista qualitativo e contenutistico. A sua volta si divide in analisi della qualità della scrittura e della documentazione e analisi per le tematiche sensibili.

¹⁴ Sarti – Zagatti, *La griglia di analisi*, in Gualtierio - Melandri - Monducci - Morando - Pizzotti - Ricci - Sarti - Venturoli - Zagatti (a cura di), *C'è manuale e manuale*, p.45.

¹⁵ Sarti – Zagatti, *La griglia di analisi*, in Gualtierio - Melandri - Monducci - Morando - Pizzotti - Ricci - Sarti - Venturoli - Zagatti (a cura di), *C'è manuale e manuale*, p. 48.

Per quanto riguarda la prima analisi, si va a comprendere se gli elementi grafici, iconografici e integrativi individuati nella struttura dell'opera sono effettivamente funzionali per l'insegnamento e l'apprendimento.

<i>Scrittura e funzione del testo</i>	
<i>Grado di complessità della scrittura</i>	
<i>Apparato iconico</i>	
<i>Riferimenti e rimandi bibliografici nel testo a documenti</i>	
<i>Cartine storiche</i>	
<i>Parole chiave evidenziate</i>	
<i>Documenti</i>	
<i>Osservazione sull'apparato operativo e sull'apparato laboratoriale</i>	
<i>Problematizzazione dell'argomento a inizio percorso e sua ripresa</i>	

Tabella sulla qualità della scrittura e della documentazione.¹⁶

Mentre, per quanto riguarda l'analisi per le tematiche sensibili, si osservano determinati argomenti, ritenuti essenziali, per come sono presentati nel testo e con che modalità. Sarti e Zagatti propongono in esami il tema della Shoah, della Resistenza, delle leggi razziali in Italia, delle foibe, del terrorismo e lo stragismo in Italia. Per avere più chiari gli elementi che si vanno ad esaminare è utile leggere la tabella offerta dai due storici sull'argomento della Shoah.

<i>Dove è inserito l'argomento</i>	
<i>Titolo specifico dato all'argomento</i>	
<i>Numero di pagine del capitolo</i>	
<i>Numero di paragrafi</i>	
<i>Numero paragrafi e righe dedicati all'argomento</i>	
<i>Foto/immagini</i>	
<i>Schede</i>	
<i>Documenti</i>	
<i>Glossario</i>	
<i>Parole evidenziate</i>	
<i>Definizione Shoah</i>	

¹⁶ Sarti – Zagatti, *La griglia di analisi*, in Gualtiero - Melandri - Monducci - Morando - Pizzotti - Ricci - Sarti - Venturoli - Zagatti (a cura di), *C'è manuale e manuale*, p. 49.

<i>Quali fatti sono indicati come salienti</i>	
<i>Riferimenti al coinvolgimento italiano</i>	

Tabella sull'analisi della trattazione dell'argomento specifico della Shoah.¹⁷

1.3 Analisi di tre manuali per la classe quarta

Basandosi soprattutto sulla griglia di analisi appena osservata si procede all'esame di tre manuali indirizzati alla classe quarta della scuola secondaria di secondo grado, testi che, secondo le Indicazioni Nazionali, trattano il Settecento e l'Ottocento circa.

I testi scelti sono:

- V. Castronovo, *Nel segno dei tempi* (Vol. 2), Milano, La Nuova Italia, 2015, nella settima edizione del 2021
- A. Brancati – T. Pagliarani, *Storia in movimento* (Vol. 2), Milano, La nuova Italia, 2019, nella seconda edizione del 2020
- A. Desideri - G. Codovini, *Storia e storiografia* (Vol. 2), Torino, G. D'anna, 2019, nella seconda edizione del 2020

Con un primo approccio ci si concentrerà solo sul testo cartaceo.

In tutte le opere si nota lo stesso tipo di partitura del testo in unità, capitoli, paragrafi, sottoparagrafi e altre ripartizioni minori; tutti costellati da schede di vario genere. L'indice del Castronovo e del Desideri - Codovini appaiono molto chiari e di facile lettura, mentre quello del Brancati - Pagliarani, forse nel tentativo di differenziare maggiormente le varie parti, risulta fin troppo colorato e rischia di disorientare.

Per quanto riguarda l'apparato iconografico, tutte le opere presentano varie immagini, sempre con a fianco le informazioni su di esse, ma se nel Castronovo sono sempre accompagnate da alcune righe che approfondiscono un determinato argomento legato all'iconografia, negli altri due testi non è sempre così, soprattutto nel Brancati - Pagliarani, dove l'iconografia poche volte viene contestualizzata.

Per quanto riguarda la marcatura e il grado di complessità del testo, il Castronovo si presenta come quello più complesso e fitto, mentre gli altri due manuali presentano un testo più arioso e con un carattere più grande, elemento importante che facilita anche gli studenti con problemi di apprendimento. Il Brancati - Pagliarani tende però a banalizzare

¹⁷ Sarti – Zagatti, *La griglia di analisi*, in Gualtierio - Melandri - Monducci - Morando - Pizzotti - Ricci - Sarti - Venturoli - Zagatti (a cura di), *C'è manuale e manuale*, pp. 49-50.

eccessivamente il testo, escludendo dalla spiegazione passaggi importanti che permetterebbero allo studente di meglio comprendere le connessioni tra vari eventi.

L'apparato operativo dei tre testi all'apparenza è molto simile: in tutti troviamo documenti letterari alla fine dei capitoli accompagnati da alcuni esercizi, schede sparse per tutto il testo che trattano argomenti specifici e di cittadinanza, sintesi dei capitoli, mappe concettuali, esercitazioni finalizzate all'esame di stato, indicazioni sulle date fondamentali... Tuttavia, se si osserva con più attenzione la reale quantità, e soprattutto qualità, dei materiali ci si accorgerà di rilevanti differenze tra le tre opere.

Il Castronovo propone quasi solamente esercizi su testi letterari, di circa una facciata e mezza ciascuno, e non offre laboratori di nessun genere, si trovano solo degli spunti nelle varie schede e nell'*Atlante storico e geopolitico*¹⁸, ma mai già strutturati. Inoltre, le varie schede di approfondimento non sono divise per materia/settore di interesse e non sono indicate nell'indice, dove se ne trovano solo alcune: quelle di cittadinanza e costituzione, le quattro che rimandano a paesi extra-europei e quelle intitolate "Questioni di genere", dedicate alle donne. L'opera non fornisce mappe concettuali, ma solo le sintesi testuali dei vari capitoli, all'inizio come introduzione all'argomento, e alla fine come materiale per il ripasso. Alla fine dei capitoli, oltre alle fonti letterarie citate poco fa, si trovano guide allo studio e guide all'esposizione orale composte quasi per intero da domande aperte, ed è proprio questa struttura che mostra come, anche in guide che dovrebbero potenziare le competenze dello studente, il manuale tende a concentrarsi ancora sulle conoscenze. Elemento positivo è la mancanza di sottolineature delle parti importanti dei documenti proposti per svolgere esercizi, lasciando così allo studente la possibilità di individuarle in autonomia. All'inizio delle unità è sempre presente una carta storica che esamina un fattore specifico e centrale nell'unità in questione, un elenco di date fondamentali, grafici e tabelle. Alla fine dell'unità si trovano degli esercizi chiamati "Verso l'esame di stato".

Nel complesso questo testo, nella sua versione cartacea, si presenta come il più tradizionale: si concentra principalmente sull'orazione ed esposizione dei fatti togliendo spazio a documenti, esercizi e laboratori; non ha tra i suoi obiettivi quello di far sviluppare delle competenze, di cui si accenna solamente nelle "schede metodologiche" alla

¹⁸ *Atlante storico e geopolitico* è un libretto di 140 pagine che accompagna il testo per la classe terza, ma può essere utilizzato anche negli anni successivi. Offre approfondimenti su varie parti del mondo, anche extra-europeo, e molte carte storiche e geografiche. È disponibile anche online in pdf.

fine dell'opera, che offrono delle indicazioni su come approcciarsi al manuale, alle fonti e come svolgere esercizi di vario tipo. Questa tendenza si nota anche osservando le parti evidenziate nel testo scritto, che tendono spesso ad essere pezzi di frasi, o frasi intere, e non singole parole chiave.

Il Brancati - Pagliarani indica tutte le schede di approfondimento nell'indice dividendole per materia, dunque, troviamo: scienza e tecnica, economia e finanza, lessico specialistico, parole chiave, fonti, cittadinanza e costituzione, arte e movimento. Tutte sono accompagnate, alcune più e alcune meno, da esercizi e domande aperte. Le "fonti", che sono dei documenti letterari, ai lati hanno delle note che spiegano i passaggi con un lessico più complesso e forniscono informazioni in più. All'inizio di ogni unità è illustrata una linea del tempo con le date fondamentali e una sintesi di pochissime righe per ogni capitolo che va a introdurre i vari argomenti. Inoltre, c'è sempre un suggerimento per l'esecuzione di laboratorio. Mentre, all'inizio di ogni capitolo, si trova un piccolo indice di tutti gli approfondimenti e i laboratori presenti al suo interno, una linea del tempo con le date fondamentali e una carta storica. Alla fine di ogni unità ci sono degli esercizi finalizzati alla preparazione per l'esame di stato e un set di esercizi chiamato "La storiografia" che mette a confronto due tesi riguardanti uno stesso argomento spingendo lo studente a sviluppare pensiero critico e capacità di confronto. Alla fine di ogni capitolo si trova una sintesi e la mappa concettuale. Inoltre, sono proposti dei compiti di realtà e degli esercizi differenziati che si strutturano per potenziare competenze legate allo spazio, al tempo, al lessico, ai nessi, all'organizzazione e comunicazione, al pensiero critico, alla creatività, al confronto passato/presente.

All'inizio di ogni compito di realtà si trovano le competenze che esso andrà a potenziare e per cui è stato pensato, elemento molto utile per l'insegnante aiutandolo ad individuare il laboratorio ritenuto più adeguato. Inoltre, alla fine di ogni compito di realtà c'è una scheda autobiografica cognitiva che permette allo studente di autovalutare il proprio lavoro e riflettere su cosa ha imparato. Alla fine del libro sono presenti delle schede metodologiche che guidano lo studente allo sviluppo della competenza dell'"imparare a imparare", e una scheda di autovalutazione da completare alla conclusione di un lavoro di gruppo.

Nell'insieme quest'opera si presenta più innovativa e attenta alle competenze rispetto a quella analizzata precedentemente. Il testo scritto è però semplificato e questo porta a evidenziare moltissime parole nella trattazione riducendo gli argomenti al minimo

necessario. I documenti, le fonti e gli esercizi sono diversificati e l'offerta è ampia. Si dà attenzione allo sviluppo delle competenze grazie all'offerta di molti laboratori, anche nel libretto *Lavorare con la storia 2*¹⁹ associato al manuale. Una problematica di questo testo è sicuramente la trattazione che risulta deludente e non prepara agli esercizi che la seguono, per esempio, come fa uno studente a ragionare sui nessi tra gli eventi se non gli sono fornite abbastanza spiegazioni sugli eventi stessi?

Il Desideri - Codovini, il manuale con più pagine tra quelli scelti, presenta un'elevata qualità nel suo apparato operativo cartaceo. Il testo scritto è costellato da schede e da documenti letterari con degli esercizi abbinati e delle note laterali che utilizzano delle frasi della fonte per offrire dettagli sull'argomento e approfondire il ragionamento dell'autore. All'inizio di ogni unità, i capitoli al suo interno vengono abbinati ad un'immagine e una citazione di un personaggio importante del passato o del presente inerente agli argomenti che si andranno a trattare in esso. Mentre, all'inizio di ogni capitolo, sono elencati i concetti chiave, in poche righe c'è uno spunto di riflessione che collega il passato al presente e c'è una linea del tempo con le date fondamentali. Alla fine di ogni capitolo si trova: la sintesi, fonti testuali divise per materia (economia e società, politica e istituzioni, cultura e mentalità, scienza e tecnologia) e abbinata ad esercizi differenziati, schede di cittadinanza e costituzione e una tipologia di esercitazione, chiamata "Sic e non", che mette più testi a confronto. Gli ultimi due materiali citati propongono entrambi anche uno esercizio di dibattito. Inoltre, si trovano anche degli esercizi, sempre distribuiti su due facciate e chiamati "Officina didattica", che sono pensati per consolidare conoscenze sullo spazio, il tempo, gli eventi e il lessico, e le competenze sull'organizzazione delle informazioni, sul cogliere i nessi e le trasformazioni, dell'individuare relazioni di affinità e diversità, sull'interpretare le fonti e sulla cittadinanza. Tutti questi esercizi portano quindi lo studente a condurre ricerche e riflessioni, a sviluppare quelle competenze richieste nelle Indicazioni Nazionali, grazie alla loro attenta e intelligente struttura. Alla fine delle unità si trovano esercitazioni e laboratori sotto il nome di "Crocevia": ci si concentra sui macro-concetti, si fornisce una mappa concettuale dell'unità domande aperte relative a concetti trattati, ed è sempre presente un compito di realtà. Per ogni laboratorio

¹⁹ *Lavorare con la storia 2* è il testo associato al manuale principale: propone 8 percorsi tematici, ognuno suddiviso in lavori con immagini, con le fonti, sulla storiografia, compiti di realtà legati a luoghi da visitare ed esercizi per connettere il passato al presente.

ci sono indicazioni sull'ambito lavorativo di interesse e sugli aspetti tecnici e organizzativi, come tempo, situazione, prodotto finale e risorse necessarie. Sempre alla fine di ogni unità è presente anche un esercizio intitolato "Per le competenze trasversali e l'orientamento" che in poche righe offre una spiegazione che collega il passato a situazioni attuali e richiede allo studente di indagare in prima persona, recandosi per esempio nel Comune della propria città a chiedere informazioni sul sistema demografico e catastale.²⁰

Nel complesso il Desideri - Codovini è il testo che si concentra maggiormente sullo sviluppo nei ragazzi delle competenze che la disciplina storica è in grado di insegnare proponendo esercizi, compiti di realtà, dibattiti e riflessioni coerenti con l'obiettivo. La struttura testuale non è troppo complessa, ma nemmeno troppo banale, quindi in grado di fornire gli elementi necessari per l'apprendimento di conoscenze e competenze, ma allo stesso tempo senza risultare troppo densa di informazioni.

Successivamente si procede all'analisi dei materiali multimediali e online dei tre manuali. Si osserva che la qualità dell'apparato operativo e laboratoriale di ciascuna opera nella sua versione cartacea si specchia quasi completamente nel suo apparato multimediale. Il Castronovo offre per ogni capitolo soprattutto approfondimenti attraverso poche slide con un testo accompagnato a delle immagini, minore è invece la quantità dei video. Inoltre, sempre per ogni capitolo, è presente una verifica che si struttura su domande a scelta multipla. On-line è presente una sezione chiamata "Calendario civile della memoria": sono evidenziate sette date rilevanti della storia, dunque non connesse specificatamente al programma della classe quarta, che vengono trattate e spiegate attraverso dei brevi filmati e delle slide simili a quelle dei vari approfondimenti dei capitoli.

Il Brancati - Pagliarani è il manuale che offre meno materiali multimediali: solo alcuni video per ogni unità. L'aspetto positivo è che nel testo cartaceo ci sono dei QR code che con rapidità permettono di visualizzare i video delle varie unità.

Il Desideri - Codovini è l'opera che fornisce maggior materiale audiovisivo: immagini interattive, carte interattive, mappe concettuali per ogni capitolo, audiolibri delle sintesi dei capitoli, un Power Point per capitolo, video di approfondimento, fonti e documenti letterari in aggiunta a quelli presenti nella versione cartacea, due schede su film collegate ad argomenti di due capitoli e una linea del tempo interattiva dal basso medioevo all'età

²⁰ Desideri - Codovini, *Storia e storiografia*, p. 99.

contemporanea. Tutti i materiali sono ben strutturati, di semplice utilizzo e offrono spunti per la costruzione di laboratori.

Nel complesso tutti i testi offrono maggior materiale nella loro versione cartacea, ma se il Brancati - Pagliarani è quello che offre di meno nel suo apparato multimediale, il Desideri - Codovini è quello che offre di più, sia a livello quantitativo che qualitativo. Il Castronovo fornisce maggiori materiali audiovisivi rispetto al Brancati - Pagliarani, ma nessuno di essi, a parte le verifiche di fine capitolo, è interattivo.

La seguente tabella mostra i risultati dell'analisi condotta confrontando i tre manuali.

	Apparato operativo e laboratoriale cartaceo	Apparato operativo e laboratoriale multimediale
Desideri - Codovini, <i>Storia e storiografia</i>	A	1
Brancati - Pagliarani, <i>Storia in movimento</i>	B	3
Castronovo, <i>Nel segno dei tempi</i>	C	2

Apparato operativo e laboratoriale cartaceo:

A: Apparato ben strutturato, che presta attenzione alle competenze e alle abilità, offre una vasta varietà di esercizi e laboratori ed è ben integrato con i contenuti aggiuntivi multimediali.

B: Apparato ben strutturato, che presta attenzione alle competenze e alle abilità, ha un'offerta abbastanza varia di esercizi e laboratori che però, a volte, tendono a semplificare eccessivamente il lavoro.

C: Apparato povero di esercizi, che inoltre tendono a ripetersi sempre uguali, e assente di proposte laboratoriali; non presta attenzione a competenze e abilità.

Apparato operativo e laboratoriale multimediale:

1: Apparato ricco di contenuti di vario tipo, anche interattivi, intuitivo e ben strutturato.

2: Apparato ben strutturato, che offre una buona quantità di materiale, ma privo di varietà e interattività.

3: Apparato che offre una scarsissima offerta di materiale, inoltre non interattivo.

Capitolo 2

Le tecniche didattiche e come trattarle

2.1 Elementi base, forme della didattica e pratiche della didattica della storia

La didattica tradizionale della disciplina storica si basa sulla storia generale, il principio cronologico-sequenziale e il modello trasmissivo del sapere.

Il primo pilastro, la storia generale, è un ambito storiografico considerato da molti come separato dalla ricerca scientifica in quanto “quella storia che si insegna a scuola”. I suoi contenuti sono decisi dalle politiche interne ai programmi ministeriali e dalle logiche delle case editrici, dunque da attori esterni alla scuola stessa. Questa tipologia di insegnamento porta a percepire un illusorio senso di completezza, poiché copre una vasta gamma di avvenimenti, ma in realtà si concentra solo su fatti e personaggi considerati arbitrariamente rilevanti. Oltretutto, adotta un chiaro approccio eurocentrico.

Il principio cronologico-sequenziale colloca i fatti in continuità dalla preistoria ad oggi, con una sequenza che ciclicamente è riproposta agli studenti nel corso del loro curriculum scolastico. Questo approccio si concentra chiaramente sulle conoscenze, a descrive il passato, senza contribuire a far comprendere analizzare criticamente la storia e il presente rispetto al passato; viceversa può essere opportuno partire proprio dall’oggi, dai problemi che gli studenti vivono, per poi esaminare, e meglio comprendere, i fatti del passato.

Il terzo e ultimo pilastro, il modello trasmissivo del sapere, è scomponibile in due fasi: la lezione frontale dell’insegnante e lo studio del manuale da parte dello studente. A questo segue la fase di verifica mediante una prova scritta o orale. La prima fase, della “trasmissione standard”, è strettamente legata al manuale utilizzato e la sua buona riuscita dipende solo dalle capacità retoriche e di chiarezza dell’insegnante. Non è necessario avere delle approfondite conoscenze storiche. Lo studente avrà poi il compito di studiare il manuale individualmente, di memorizzare i suoi contenuti, ed essere in grado anch’egli di parafrasare al meglio il suo contenuto; per questo si parla di “conoscenza storica parafrasata”. Ancora oggi, questa didattica non è completamente scomparsa nelle scuole divenendo la causa principale del disinteresse degli studenti verso la disciplina storica.²¹

²¹ Panciera - Zannini, *Didattica della storia*, pp. 116-118.

Infatti, con il passaggio da una società industriale a una post-industriale, una nuova centralità viene acquisita dalle informazioni, e la scuola non è più l'unica fonte da cui acquisirle, questo suo tradizionale compito viene superato. I mezzi di comunicazione di massa hanno omogeneizzato gradualmente le mentalità e le culture e, oggi, il principale mezzo di comunicazione è Internet. Questo enorme mutamento è stato ovviamente percepito dalle scienze dell'educazione. La pedagogia e la didattica hanno acquisito autonomia cominciando ad elaborare nuove teorie di apprendimento: al centro non c'è più la trasmissione di conoscenze della didattica tradizionale, ma l'allenamento di abilità, di capacità far proprie le conoscenze e rielaborarle coerentemente. Cambia radicalmente il compito della scuola, che non è più quello di insegnare, di fornire informazioni, ma di insegnare ad apprendere e a creare cultura.

Di conseguenza cambia il ruolo dell'insegnante: non basta più saper parafrasare con chiarezza il manuale, ma è necessario padroneggiare i moderni strumenti della didattica con un'approfondita conoscenza della disciplina storica.

Questa didattica ha al centro il curricolo e la programmazione. Il primo «è il percorso formativo di uno specifico grado scolastico, dalla scuola primaria a quella secondaria superiore, che può riguardare una o più aree culturali, materie, discipline»²²; esso è una delle operazioni che costituisce la programmazione didattica, introdotta negli anni Settanta. Programmare significa individuare con chiarezza i traguardi generali di apprendimento per ogni scuola, classe e individuo, strutturando già in partenza le forme di verifica in grado di far arrivare a quei determinati obiettivi. Questa operazione ha una struttura di cinque fasi: analisi della situazione, scelta degli obiettivi, scelta e organizzazione dei contenuti, scelta e organizzazione dei metodi, valutazione.

Il lavoro di programmazione, concretamente, si svolge su tre livelli: il primo, il *Piano dell'offerta formativa* (POF), è un documento redatto ogni anno dal collegio docenti nel rispetto dei programmi ministeriali.²³ Il secondo livello è quello della *programmazione del consiglio di classe o di interclasse* per la scuola primaria, dove gli insegnanti indicano generalmente il loro lavoro annuale e gli opportuni collegamenti con le altre

²² Panciera - Zannini, *Didattica della storia*, p. 108.

²³ Il POF è uno strumento obbligatorio di programmazione introdotto con il Regolamento dell'autonomia scolastica (D.P.R 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*).

discipline. Il terzo livello, di redazione della *programmazione disciplinare annuale*, è svolto dai singoli insegnanti e a cui seguirà la relazione finale.

Questa impostazione si deve evolvere maggiormente: oggi, non può più bastare un'articolazione dell'attività annuali per obiettivi, metodi e contenuti se non finalizzata all'acquisizione delle competenze indicate dalle Indicazioni Nazionali, verificabili e certificabili al termine della scuola dell'obbligo.²⁴

Il momento conclusivo della programmazione per obiettivi consiste nella progettazione dell'unità didattica (Ud), cioè dell'ideazione del concreto intervento didattico che può riguardare una o diverse aree disciplinari. L'attenzione non è volta ai soli contenuti, ma soprattutto alla formulazione degli obiettivi e alle strategie per verificarne al meglio il reale raggiungimento. Tuttavia, l'Ud al centro posiziona ancora il lavoro del docente e ha una funzione solamente didattica, non formativa. Nella scuola di oggi è necessario utilizzare l'unità di apprendimento (UdA) che lo "Schema di decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca concernente la disciplina dei profili di uscita degli indirizzi di studio dei percorsi di istruzione professionale, ai sensi dell'articolo 3, comma 3, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n.61" definisce: "insieme autonomamente significativo di competenze, abilità e conoscenze in cui è organizzato il percorso formativo della studentessa e dello studente; costituisce il necessario riferimento per la valutazione, la certificazione e il riconoscimento dei crediti, soprattutto nel caso di passaggi ad altri percorsi di istruzione e formazione. Le UdA partono da obiettivi formativi adatti e significativi, sviluppano appositi percorsi di metodo e di contenuto, tramite i quali si valuta il livello delle conoscenze e delle abilità acquisite e la misura in cui la studentessa e lo studente hanno maturato le competenze attese". Questa definizione ha tre accezioni principali: la prima è quella più vicina alla didattica tradizionale, basandosi sull'azione del docente, e intende l'UdA come una modalità di segmentazione ragionata di determinati contenuti di insegnamento. La seconda vede l'UdA come un micro-percorso pluridisciplinare finalizzato a perseguire determinati risultati di apprendimento, che richiede generalmente una strutturazione trasversale tra i vari insegnamenti. La terza accezione la intende come un insieme integrato di processi di apprendimento attivati dagli, o con, gli studenti e orientati alla soluzione di problemi a livello crescente di autonomia e responsabilità.

²⁴ Panciera - Zannini, *Didattica della storia*, pp. 106-110.

L'UdA è dunque un percorso curricolare interdisciplinare e intersettoriale il cui focus rimane sempre sulle competenze, su cui si organizza infatti l'intero curricolo. A livello progettuale, serve dunque disegnare un piano annuale di riferimento per le tematiche chiave cui riferire la selezione e costruzione delle varie unità di apprendimento, individuandone anche le modalità di personalizzazione. Inoltre, è necessario selezionare per ogni UdA le competenze-obiettivo, le situazioni reali, i problemi e le tematiche chiave.²⁵

La didattica "modulare" è la strategia ritenuta vincente recentemente; infatti, nella scuola primaria il "modulo" ha acquisito principalmente un carattere organizzativo, ma nella scuola secondaria è divenuto un approccio previsto da una normativa. Tuttavia, cos'è il "modulo"? Può essere definito una sezione del programma annuale, che ha come caratteristica principale l'omogeneità tematica e come scopo quello di far acquisire specifiche abilità e competenze. Inoltre, il modulo può essere destinato o agli insegnanti o agli studenti.

Questa didattica comporta il superamento del tradizionale principio cronologico-sequenziale, infatti il modulo «non è una parte del programma da svolgere, bensì una sezione autosufficiente che non è necessariamente in rapporto di linearità temporale con quelle che la precedono o la seguono»²⁶. L'elemento nuovo e caratterizzante del modulo è il partire dal presente, dai problemi contemporanei a lui lo studente è invitato e guidato nella dimensione del passato, per poi ritornare di nuovo all'attualità. Secondariamente, il modulo ha come nucleo centrale, non una serie di informazioni, ma l'esercizio.

Concretamente, ha la forma di un dossier con delle suddivisioni interne (sotto-moduli, sezioni, unità didattiche), ed è composto da materiali scritto-grafici e iconici; questi materiali possono essere o storiografici o di altro tipo come fonti storiche primarie o itinerari e percorsi sul territorio.

La struttura del modulo è divisibile in quattro fasi: la prima fase, la "riflessione sul presente" deve essere guidata dall'insegnante che in questo modo si renderà conto se gli studenti posseggono i prerequisiti necessari per affrontare quel determinato modulo. Nella seconda fase, "dal presente al passato", lo studente è condotto nel passato. La terza fase, "ricostruzione e analisi del passato", è il nucleo del modulo, infatti «vengono analizzati i fatti e i processi storici, si costruiscono le concettualizzazioni a essi funzionali»²⁷,

²⁵ Modello di Unità di Apprendimento, pp. 1-2.

²⁶ Panciera - Zannini, *Didattica della storia*, p. 121.

²⁷ Panciera - Zannini, *Didattica della storia*, p. 123.

così si affinano le abilità operative che rendono possibile un affronto utile al testo storico. Quindi si affronta la lettura di brani storiografici diversi, sempre seguiti da esercizi che permettono di comprendere e rielaborare le informazioni fornite dai testi. L'ultima fase, "ritorno al presente", consiste nel riprendere in considerazione i fatti e la realtà attuale sulla base delle nuove abilità acquisite durante l'apprendimento. Quest'ultima fase può essere svolta con strumenti molto diversi, tutti in grado mettere lo studente al centro, facendogli ricoprire un ruolo attivo.²⁸

Dunque, le strategie suggerite da questa più recente didattica eliminano l'ideale dell'insegnante-vate, ma dall'altra parte anche l'immagine dell'insegnante come facilitatore dell'apprendimento è ancora un'utopia. E questa difficoltà si sente con maggior intensità proprio nella disciplina storica che ha vissuto con maggior disagio le trasformazioni del sistema scolastico e della didattica, che richiedono un impegno assai più elevato rispetto al passato da parte dell'insegnante e che molti insegnanti non sono disposti a sostenere. Oltre a ciò, si richiedono conoscenze più approfondite che non sempre si possiedono.

Oggi, nell'ambito della ricerca, il confronto tra i sostenitori di una nuova didattica della storia e i difensori del modello tradizionale molte volte non trova un punto di incontro. Le due opzioni didattiche andrebbero considerate complementari, più che alternative, per esempio: è vero che la didattica tradizionale ha la pretesa, ormai chiaramente superata, di individuare una chiave di lettura univoca dell'intera storia dell'umanità; tuttavia, attribuire questo tipo di arbitrarietà alla sola storia generale sarebbe un enorme errore di valutazione: «la relatività di ogni argomento storico non dipende dalla sua ampiezza»²⁹. Dunque, anche la nuova didattica basata sul modulo non è estranea a questa formula.

Per quanto riguarda le critiche all'impostazione cronologico-sequenziale classica, è vero che la storiografia novecentesca ha scardinato la visione rigida del tempo della storia politico-militare, ma non ha avuto effetto contro il tempo quale principio ordinatore della storia.

²⁸ Panciera - Zannini, *Didattica della storia*, pp. 120-124.

²⁹ Panciera - Zannini, *Didattica della storia*, p. 118.

In questa direzione si sono mossi molti manuali scolastici percependo i fenomeni economici, sociali, politici e culturali come caratterizzati da tempi propri, a loro volta differenti.³⁰

I critici dell'approccio tradizionale devono anche tener conto che i manuali sono profondamente cambiati negli ultimi decenni e questo porta ad un'inevitabile innovazione del modo di insegnare: degli insegnamenti etichettati come tradizionali offrono elementi per rendere gli studenti attivi durante il processo di apprendimento.

Non sono da dimenticare, inoltre, i limiti della didattica modulare. Se il suo principale vantaggio è quello di rompere con l'ordine cronologico-sequenziale tradizionale, proprio questo rappresenta l'unico strumento per mantenere il senso di profondità temporale negli alunni. Proprio con l'obiettivo di evitare questo pericolo del creare confusione, la didattica modulare utilizza continuamente strumenti come quadri cronologici, linee del tempo e altri strumenti di rinforzo.

Un'altra critica rivolta alla didattica modulare riguarda il contatto tra insegnante e studente: se nella didattica tradizionale i momenti di contatto tra i due soggetti erano ridotti all'interrogazione orale, il modulo organizza una didattica che comporta maggiore interazione, dove però talvolta le capacità di autonomia e di autogestione dello studente appaiono ridotte. Questo approccio assistito viene così accusato di accentuare la già esistente e progressiva difficoltà degli adolescenti di rendersi autonomi dagli adulti.

Altra questione enormemente discussa, e già trattata precedentemente, riguarda la preparazione degli insegnanti nella disciplina storica, in quanto molto laureati in Lettere: la didattica modulare è ottima per svelare il meccanismo di costruzione del sapere storico, ma per essere davvero efficace in questo senso l'insegnante deve essere adeguatamente preparato. Proprio per questo è necessario concentrarsi in primis sulla formazione dei futuri insegnanti, altrimenti questo tipo di didattica così complessa non darà mai i risultati voluti.

Da non dimenticare sono anche le differenti reazioni alla didattica basata sul modulo che gli insegnanti hanno riscontrato applicandola nelle loro classi: da un lato c'è chi ottiene risultati più che incoraggianti, dall'altro chi evita di applicarla, giudicando questo

³⁰ Spesso si evoca l'opera di F. Braudel *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II* e la sua tripartizione del tempo centrata sui tempi lunghi e il rapporto uomo-ambiente come esempio di storiografia contraria alla cronologia tradizionale, dimenticandosi che nella maggior parte del suo testo questo autore si concentra proprio sugli avvenimenti politici e militari durante il regno di Filippo II.

approccio troppo complesso per alcuni studenti, e preferendo quindi la didattica tradizionale.

Tuttavia, un vantaggio incontestabile offerto dalla didattica modulare è l'attenzione per la costruzione di abilità. Questa modalità permette di fissare degli obiettivi all'inizio del percorso che vengono continuamente migliorati durante il percorso scolastico attraverso tecniche didattiche innovative e varie.³¹

In conclusione, si può affermare che l'approccio tradizionale "puro" non è più sostenibile, questo soprattutto in relazione all'abbondanza di dati e informazioni che la rete fornisce. L'enorme quantità di dati tra cui ora si naviga configura un contesto totalmente diverso da quello di un tempo costituito da testi cartacei che riuscivano ancora a contenere l'interno universo dei saperi e delle informazioni disponibili. Di fronte a una simile situazione si hanno solo due alternative: difendere il lato tradizionale stigmatizzando l'innovazione come la premessa di un declino epocale della cultura; oppure provare a formulare strategie di trasmissione del sapere e apprendimento nuove, ragionando sulle concrete opportunità forniteci da questa realtà aumentata, sia dentro che fuori dalla scuola.

In questo orizzonte, la pratica di un orientamento consapevole dovrebbe essere finalizzata alla costruzione di un progetto di cittadinanza tecnico-scientifica. Tuttavia, non si deve confondere questa proposta con un banale aggiornamento informatico, ma è necessario imparare a utilizzare gli strumenti tecnologici pensandoli come strumenti formativi; quindi, più che temere la situazione in cui ci si trova, bisognerebbe vederla come un'occasione formativa da sfruttare.

Nella scuola, questo significa aiutare lo studente ad apprendere e fare buon uso dell'approccio metodologico nello studio della storia, cosa che lo aiuterà a saper affrontare situazioni nuove, a comprendere autonomamente nuovi temi e risolvere problemi sulla base di dati che già conosce e ha già fatto suoi.

In un mondo in cui si teme che l'abbondanza di informazioni possa sopraffare è fondamentale avere un criterio autonomo di giudizio, che permetta di orientarsi.³²

Andando a trattare le pratiche didattiche nell'insegnamento della storia, esse devono primariamente considerare la fascia d'età a cui si rivolgono. Rivolgendo il nostro interesse alla scuola secondaria di secondo grado, è da evitare l'eccessiva semplificazione

³¹ Panciera - Zannini, *Didattica della storia*, pp. 118-120, 125-127.

³² Moriggi, *Che storia! La metodologia della scienza come nuovo orizzonte della didattica e della cittadinanza*; Vajola, *Tecnologie e didattica della storia: la rete INSMLI*.

che può indurre lo studente a considerare la materia inutile. Infatti, per insegnare bene ed efficacemente la storia occorre far leva sulla sua utilità, ma anche sul piacere di studiarla: piacere che nasce soprattutto dalla qualità del rapporto che si instaura tra docente e discente. In questa relazione, l'insegnante ha il compito di considerare con attenzione i bisogni emotivi dello studente: la capacità di catturare l'attenzione e suscitare emozioni rilevanti dà vita a piccoli momenti quotidiani di condivisione, che contribuiscono a consolidare la relazione tra insegnante e alunno. Ed è proprio su un buon rapporto docente-studente che si fonda il successo pedagogico.³³

Per quanto riguarda le emozioni, bisogna però sempre prestare attenzione. Per esempio, trattando un tema carico di componente emotiva come quello della Shoah, esistono due approcci diversi: la didattica della razionalità e la didattica dell'emozionalità. La storia analizza i fatti con un approccio scientifico, quindi anche nella didattica è necessario prediligere la razionalità. Tuttavia, nella didattica non bisogna nemmeno escludere del tutto un approccio più emotivo che ha il vantaggio, come ricordato poco fa, di interessare gli studenti. L'ideale è riuscire a far interagire i due approcci: accanto alla didattica emotiva si deve affiancare quella della razionalità che fa comprendere la vastità e la complessità del fenomeno. Tornando all'esempio sulla tematica della Shoah, significativo è il contatto diretto con i *luoghi della memoria*, la visita di un campo di concentramento o internamento porta con sé un forte carico emotivo, per questa ragione l'insegnante deve essere in grado di far capire che quel luogo è rappresentativo del terrore introdotto dai nazisti, e non della Shoah, nel senso stretto del termine. Il docente deve conoscere e saper spiegare con chiarezza il ruolo periferico che quei luoghi ebbero nel più vasto contesto del processo di sterminio.³⁴

Altra buona pratica che l'insegnante dovrebbe adottare per avvicinare maggiormente alla disciplina storica è rendere oggetto di riflessione il gergo usato dai propri studenti, soprattutto laddove alcuni termini sono frequenti e ricchi di significato.

Nella formulazione delle pratiche didattiche bisogna tener conto anche che la storia è utile, e deve essere utilizzata, come mezzo per l'educazione alla cittadinanza. Il concetto di cittadinanza è soggetto al mutamento nel tempo sotto due diversi profili: in primo luogo

³³ Ciappetta, *Funzione educativa della storia nei percorsi professionalizzanti*, in Adorno - Ambrosi - Angelini (a cura di), *Pensare storicamente*, pp. 112-114.

³⁴ Maria Feltri, *Tra storiografia e didattica. Suggestioni di metodo per insegnare la Shoah*, in Gualtieri - Melandri - Monducci - Morando - Pizzotti - Ricci - Sarti - Venturoli - Zagatti (a cura di), *C'è manuale e manuale*, pp. 116-118.

il concetto stesso e le sue implicazioni hanno assunto nel tempo nuovi contorni e contenuti che si sono tradotti in diverse recezioni costituzionali. Secondariamente, all'interno del medesimo assetto costituzionale, la cittadinanza muta sulla base del cambiamento dei contesti storici. La cittadinanza ha più significati: identifica il rapporto tra un individuo e l'ordine-politico e giuridico nel quale si trova, esprime i contenuti della partecipazione del singolo ad una comunità politica in termini di diritti e doveri e può rappresentare un insieme di valori di riferimento.

Noi apparteniamo alla cittadinanza democratica, che è il risultato dell'incontro tra la democrazia come affermazione dei diritti positivi e della massa, e i principi dello stato di diritti e diritti individuali. In essa sono incorporati i diritti sociali che sono divenuti un aspetto qualificante delle costituzioni postbelliche; si vedono poi i diritti di cittadinanza inglobare quelli di benessere. Infine, la nascita dell'Unione europea ha complicato il quadro rendendoci anche parte di una cittadinanza europea, i quali tratti influenzano e ridefiniscono i contenuti della cittadinanza nazionale.³⁵

Concentrandosi concretamente sulle pratiche della didattica della storia, la metodologia che meglio presta attenzione alla motivazione e il coinvolgimento dell'alunno è il laboratorio. Questa attività può avere carattere disciplinare o multidisciplinare, può prevedere l'intervento di uno o più insegnanti, può provvisoriamente far spostare la classe al di fuori della scuola e rappresenta uno dei momenti tipici di una didattica che ha come finalità centrale l'acquisizione di abilità e competenze. È una didattica di ricerca: lo studente è portato a simulare le operazioni che gli storici attuano sulle fonti, lavorando anch'egli su di esse. Lo scopo, peraltro, è sviluppare alcune abilità cognitive e strumentali tipiche dell'interpretazione storica, non solo per comprendere i fondamenti della disciplina, ma anche appropriarsene a fini formativi.

L'idea del laboratorio nasce dall'esigenza di offrire a insegnanti e studenti la capacità di leggere il passato attraverso la concretezza del gesto storiografico per raggiungere una maggior consapevolezza del presente. Il concetto è nucleare è di rendere l'apprendimento della storia attraverso operazioni di tipo storiografico.³⁶

³⁵ Cavazza, *La storia come educazione alla cittadinanza*, in Adorno - Ambrosi - Angelini (a cura di), *Pensare storicamente*, pp. 149-150.

³⁶ Delmonaco, *Il laboratorio di storia*, in Monducci (a cura di), *Insegnare storia*, p. 16.

Molto utile è lavorare su realtà vicine, che lo studente tende a sentire maggiormente proprie e con le quali può lavorare concretamente basandosi anche sulla propria esperienza e conoscenza. A livello teorico, su questo argomento si è aperto un dibattito sul concetto identità.

Da tempo si sente la necessità di rendere il più possibile autonomo lo studente nel lavoro di ricerca, per quanto il ruolo dell'insegnante rimanga fondamentale. Lo studente, nel suo cammino formativo, deve acquisire la consapevolezza che la ricostruzione storica non è un racconto di invenzione, ma un'interpretazione basata su prove accuratamente verificate. Ad ogni modo, non è necessario utilizzare solamente fonti primarie, anche perché nessuno storico si serve solo di esse, poiché spesso proprio da fonti secondarie sorgono quesiti molto stimolanti.

Il laboratorio di didattica della storia non può comunque avere la pretesa di sostituire la conoscenza che è acquisibile attraverso la storiografia, né il lavoro fatto a scuola può essere considerato come una reale alternativa rispetto alla storiografia ufficiale.

Questa pratica didattica richiede al docente alcune approfondite conoscenze di carattere metodologico, per questo non sempre viene accolta con facilità. La difficoltà maggiore è rintracciare le fonti e riordinarle a fini didattici, anche perché ciò comporta un considerevole impegno extracurricolare. Poi, per presentare le fonti storiche agli studenti si possono adottare due differenti prassi didattiche: una soluzione è che l'insegnante presenti dei documenti già precedentemente selezionati da lui, così lo studente si troverà di fronte a una collezione documentaria, magari digitale; una seconda soluzione è quella di creare un "archivio simulato". Questa procedura rende lo studente protagonista di una vera e propria ricerca d'archivio, infatti si troverà di fronte a poche decine di documenti, scritti e iconografici, magari suddivise nelle loro articolazioni proprie e originarie, e dovrà essere in grado di selezionare solo quelli utili all'argomento di interesse.³⁷ Al docente non sono richieste grandi capacità metodologiche, occorre principalmente saper usare la fonte, conoscerne le problematiche e presentarsi agli studenti come capaci di interpretarla. Sarà quindi necessario mostrare agli alunni come analizzare una fonte, fare delle prove con l'intera classe su alcune di esse, e poi lasciare che i singoli studenti, o i gruppi, lavorino in autonomia.

³⁷ Panciera - Zannini, *Didattica della storia*, pp. 127-131.

Si può affermare che l'archivio simulato è la forma più sofisticata di laboratorio di ricerca storica. Il suo punto di forza scaturisce dal fatto che i documenti, gli strumenti forniti, non sono solo mostrati, raccontati e spiegati, ma adoperati dallo studente in prima persona. Tuttavia, è sempre necessario fare attenzione a non trasformare il laboratorio in una sequenza di prove di verifica.

È necessario individuare delle operazioni di base che permettano di orientare il lavoro coi documenti in classe. In primo luogo, si deve procedere con la *selezione*: ovviamente lo studente non si troverà di fronte a infinite fonti come lo storico di professione, ma a un numero limitato selezionato dall'insegnante, e a sua volta dovrà compiere una scelta. La seconda operazione consiste nell'*interrogare*: in questo laboratorio non sono infatti importanti le risposte, o per lo meno, non lo sono quanto le domande. Lo studente deve sviluppare la capacità di formulare quesiti consapevoli e pertinenti. Questo passaggio si può concretizzare nell'elaborazione di un questionario: le prime volte si può presentarne uno già pronto o si può elaborarlo collettivamente con la classe; successivamente, quando gli allievi saranno più esperti, si può chiedere loro di formularlo in autonomia. Il terzo passaggio riguarda l'*interpretare*, dunque contestualizzare il documento. In base alle informazioni date dall'insegnante, riguardati, per esempio, l'autore e il periodo a cui risale la fonte, e quelle da lui acquisite studiando il documento, lo studente deve individuarne gli scopi e le problematiche. Durante questa fase è utile utilizzare le cosiddette cinque W³⁸, che permettono di ragionare sui soggetti dell'azione, le loro ragioni e le conseguenze del loro operato. Le domande, in generale, sono molto rilevanti nella didattica: se lo studente si pone dei quesiti di fronte al passato significa che si sta mettendo in relazione con esso con la propria identità e i propri interessi, e si impegnerà a rispondere con tutti i mezzi a sua disposizione.

Infine, la quarta operazione è *scrivere*: comporre le informazioni elaborate e ben valutate in un testo scritto. Anche in questo caso è opportuno procedere per gradi: se a uno studente esperto si richiederà la vera e propria elaborazione di un testo completo, le prime volte che si presenterà alla classe un laboratorio di questo tipo si richiederà, per esempio, di completare un testo già formulato con delle note oppure di completare testi parziali.

³⁸ Per cinque W si intendono le seguenti domande: Chi? Quando? Dove? Come? Perché?

Il dossier di documenti può anche essere utilizzato per la ricostruzione di un fatto. Il lavoro viene presentato sotto forma di gioco: si forniscono diverse fonti e si chiede allo studente di scoprire che fatto si nasconde al loro interno.

Il docente, che svolge il ruolo essenziale di “guida”, deve tener presente che non subito otterrà risultati soddisfacenti, ma man mano gli studenti acquisiranno le competenze e le abilità per interpretare al meglio i documenti.³⁹

Un esempio di laboratorio con un “archivio-simulato” viene fornito da Fabrizio La Manna all’interno dell’opera *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa* a cura di Valseriati.

La Manna, in quanto insegnante nella scuola secondaria di secondo grado, illustra un laboratorio da lui realizzato sul tema della Grande Guerra basato su un micro-archivio di cartoline storiche. Sottolinea l’importanza di rendere esplicita la provenienza delle immagini e di spiegar e il concetto di fonte, in questo caso soprattutto iconografica, in quanto lo studente deve aver chiaro che ogni reperto del passato ha sempre finalità utilitaristiche, strumentali e propagandistiche. Le cartoline prodotte durante il primo conflitto mondiale sono un vero e proprio strumento di comunicazione di massa. Da una parte vogliono rappresentare il nemico come incarnazione del male; dall’altra troviamo in alcune di esse rappresentazioni più idilliache e scherzose, spesso legate all’immagine di donne e bambini, che hanno il fine di depotenziare l’aspetto tragico della guerra. Questo conduce alla banalizzazione: si riduce la guerra a qualcosa di ovvio e comune, la si spoglia dei suoi caratteri drammatici rendendola irrealistica, la si rende familiare. Lo studente, con l’aiuto dell’insegnante, deve comprendere questi meccanismi di brutalizzazione del nemico e banalizzazione della guerra, arrivando alla consapevolezza di un loro obiettivo comune: orientare l’opinione pubblica condizionando l’immaginario comune.⁴⁰

Le immagini sono al centro del laboratorio appena proposto, esse hanno la capacità di stimolare interesse e desiderio di andare oltre l’immagine stessa da parte dello studente, e questo permette di esercitare le proprie capacità deduttive. Questo porta a ragionare su

³⁹ Brusa, *Il laboratorio nel curriculum di storia. Modelli e problemi*, in Adorno - Ambrosi - Angelini (a cura di), *Pensare storicamente*, pp. 56-61.

⁴⁰ La Manna, *Cartoline della Grande guerra, un laboratorio con repertori digitali e banche dati*, in Valseriati (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, pp. 89-101.

quanto l'insegnamento della storia debba essere necessariamente multidisciplinare per aver maggior efficacia.⁴¹

Come si è visto, nella didattica della storia, ma soprattutto nella pratica laboratoriale, un ruolo decisivo ha la fonte. Ci sono vari motivi che rendono tale strumento ottimo per l'apprendimento: in primo luogo per la sua valenza epistemologica. L'utilizzo delle fonti è indispensabile per avvicinare lo studente alla disciplina, gradualmente lo aiuterà a prendere consapevolezza di cos'è la storia, che procedimenti utilizza per reperire informazioni e come costruisce le proprie narrazioni. La fonte avvia alla comprensione di concetti e strumenti propri della disciplina, guidando lo studente ad acquisire un approccio storico-critico verso i problemi che gli si pongono, e questa è una delle finalità dell'apprendimento della storia. Il suo giusto utilizzo, attraverso didattiche attive come il laboratorio, porta ad un apprendimento alla cui co-costruzione partecipa lo studente stesso. Lo studente, oltre che a sviluppare competenze, può raggiungere obiettivi formativi di carattere più ampio: mostrare che la fonte può essere qualsiasi cosa significa educare ai beni culturali e al patrimonio.

L'utilizzo delle fonti ha anche delle valenze formative. Una riguarda la finalità classica, ovvero quella legata al raggiungimento dell'autonomia dello studente: saper individuare problemi, ricercare gli strumenti e le informazioni utili nella fonte e strutturare delle soluzioni. La seconda finalità è legata alla situazione contemporanea in cui la società è attraversata da un flusso sempre meno controllato di informazioni. Questo fenomeno colpisce la storia, in quanto le informazioni di carattere storico sono fornite da un ambiente extra-scolastico. La storia si rivela così utile nel mondo contemporaneo educando ad aver spirito critico.

Per introdurre le fonti nella didattica bisogna procedere per gradi, concentrandosi prima sulle competenze di base, ma nessun momento è prematuro per affrontare l'uso delle fonti.

Siccome nella scuola il loro utilizzo è solamente didattico è inevitabile operare delle semplificazioni nella loro presentazione; inoltre, gli studenti devono possedere le conoscenze necessarie per approcciarsi a determinate fonti prima di utilizzarle. Necessaria è

⁴¹ Ciappetta, *Funzione educativa della storia nei percorsi professionalizzanti*, in Adorno - Ambrosi - Angelini (a cura di), *Pensare storicamente*, p. 115.

anche la conoscenza dell'esistenza di più tipologie di fonti (dirette, indirette, originali, riprodotte ecc.)⁴²

Ci sono tre motivazioni che spingono alla costruzione di un laboratorio di storia e, in genere, gli insegnanti ne percorrono una sola partendo da un punto da loro considerato critico.

La prima ragione è quella didattica. Nasce dal palese insuccesso di una trasmissione della conoscenza che sia duratura, causato anche dall'uso pubblico della storia distorto da ragioni ideologiche. Nel complesso, infatti, la storia è poco amata e non è facile comprenderne la vera causa, ma il laboratorio può essere utile all'individuazione di tale insuccesso: quando gli studenti lavorano ad un progetto condiviso in modo differenziato palesano i loro problemi e possibilità, che l'insegnante può utilizzare come punto di partenza per creare un collegamento efficace tra passato e presente. In effetti, il laboratorio di storia è molto inclusivo, perché di fronte a compiti differenziati, ma integrati in quanto uniti dagli stessi obiettivi per il gruppo e per la classe, le abilità e disabilità si incontrano senza essere sottoposte a giudizi di valore: ognuno mette a disposizione degli altri quello che sa e che può. Inoltre, il sapere conquistato non si smarrisce facilmente nella memoria dei singoli individui a laboratorio concluso.

Una seconda motivazione è quella pedagogica, che scaturisce dal problema che l'ordine cronologico dei programmi di storia non corrisponde affatto ai ritmi di sviluppo delle capacità cognitive. Ormai, con il termine "apprendere" si intende «mettere in moto un processo attivo di cui ogni allievo e ogni allieva è soggetto centrale con le sue potenzialità, le sue motivazioni, i suoi interessi, la sua capacità di imparare a imparare»⁴³, non più adeguarsi alle istruzioni memorizzando nozioni. Questo nuovo modo di intendere questo processo da una parte determina la singolarità di ogni singolo individuo, dall'altra lo rende membro di vari circuiti di appartenenza. Si può quindi affermare che esistano due strategie didattiche: quella dove l'insegnante prende come punto di partenza le possibilità di apprendere dell'allievo e si adegua ad esse; e quella che crede che opportune condizioni d'apprendimento facciano colmare all'allievo la distanza tra le sue attuali capacità d'apprendere e quelle possibili in futuro. In contrasto con questa idea dell'apprendimento incentrato sul soggetto c'è il rifiuto di costruire un area geo-storico-sociale, nata

⁴² Rosso, *Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica*, in Monducci (a cura di), *Insegnare storia*, pp. 114-120.

⁴³ Delmonaco, *Il laboratorio di storia*, in Monducci (a cura di), *Insegnare storia*, p. 21.

sulla presa di coscienza che i concetti storici non sono puntuali e la rete dei loro nessi è intrecciata, creando diverse dimensioni del reale. È necessario costruire un ambiente formativo in cui l'individuo sia sostenuto dall'insegnante così da sviluppare dei propri percorsi mentali attraverso il confronto con saperi collettivi e tra diversi punti di vista. La didattica deve fondarsi sul rapporto molti-a-molti: la conoscenza è un obiettivo che si raggiunge con il tempo, ma è inutile se non accresce la voglia di capire e se avanza di pari passo con la consapevolezza di ciò che si sa.

La terza, e ultima, ragione che spinge ad utilizzare il laboratorio di storia è quella della storiografia. Se a scuola si tende a considerare la materia storica come una *summa* del passato, la scienza, e dunque qualsiasi storico, respinge l'idea che sia possibile conoscere tutto il passato e che esistano *summae* che possano raccogliere tutti i risultati della ricerca. Esistono, di conseguenza, due livelli, "sapere sistematico" e "conoscenza aperta", e bisogna stabilire se e come tale scarto sia accettabile senza che l'insegnamento perda completamente senso. Di certo non si può risolvere il problema collegando direttamente il campo didattico a quello scientifico in quanto gli studenti non hanno le stesse competenze degli storici, e le finalità sono diverse. Nella scuola è entrato in crisi il canone della "storia universale", ritenuto incapace di trattare questioni socialmente utili; infatti, alla disciplina storica è stato affiancato l'insegnamento dell'Educazione civica, che è apparso immediatamente confuso e problematico. Anche nella storiografia si è assistito ad un allontanamento dalla dimensione "universale" a una molteplicità di punti di vista, si è passati dalla storia alle storie. In conclusione, la funzione della storia deve essere quella di percorrere il tempo e gli spazi con attenzione, rintracciando i segni del passato sul presente e su di essi costruire progetti per il futuro; ma spesso l'assenza da parte dei giovani di una qualunque idea sui processi di costruzione storica rende difficile muoversi in tale molteplicità di punti di vista.

Pertanto, è necessario che ci sia un'idea della scansione delle fasi necessarie nel tempo formativo, che promuova un apprendimento per livelli di comprensione graduale; occorre che lo spazio didattico asseconi le scelte e aiuti a sviluppare le potenzialità degli studenti, degli insegnanti e, più in generale, della scuola stessa. Si deve ragionare secondo un curriculum ben definito, e che la capacità laboratoriale tenga insieme le ragioni della didattica, della pedagogia e della storiografia.⁴⁴

⁴⁴ Delmonaco, *Il laboratorio di storia*, in Monducci (a cura di), *Insegnare storia*, pp. 19-25.

Per comprendere quale potrebbero essere le tendenze da cui un laboratorio di storia si sviluppa è bene guardare alla ricerca aperta storico-didattica, che privilegia alcuni campi rispetto ad altri.

Si segnala un cambiamento degli statuti storiografici da quando la memoria è diventata problema e oggetto di cui la storia si occupa, mentre prima era un suo strumento. Nelle scuole si lavora sulla memoria e per la memoria per creare diversi collegamenti tra passato e presente, con il desiderio di stabilire un'effettiva comunicazione tra le generazioni. Questo approccio getta le basi per una memoria sociale e una storia come esperienza interiore, che può essere rievocata e rivissuta empaticamente.

Un campo, collegato al primo, ha a che fare con la soggettività. Si vuole far comprendere che dentro a scenari generali si muovono individui, che oltretutto, con la loro presenza modificano i punti di vista della storia.

Un ulteriore campo è lo spazio locale di cui si riconosce il valore formativo, conoscitivo e metodologico; in esso si imparano a riconoscere le tracce della storia dell'ambiente, rompendo la sbagliata visione della "grande storia omogenea" cogliendo le peculiarità di ogni luogo.

L'ultimo campo riguarda gli archivi scolastici, di cui si è già trattato precedentemente.⁴⁵

Per la migliore esecuzione di laboratori di storia sarebbe necessario disporre di un'aula adibita a questa attività, dove svolgere ricerca bibliografica, consultare testi, documenti, immagini, carte, allestire giochi didattici, analizzare fonti orali e musiche, preparare spettacoli e strumenti, come plastici, tabelloni, video, ipertesti e mappe. Usufruire di un luogo del genere vuol dire costruire un archivio di attività, con i rispettivi risultati, utilissimo per la formazione in itinere degli stessi insegnanti. Purtroppo, molto raramente le scuole hanno aule allestite a tali scopi.

Ad ogni modo, gli studi di didattica ritengono esperienze laboratoriali debbano essere limitate, ma significative, e che ci sia una relazione coerente tra il tempo che occupano e gli obiettivi che si intendono raggiungere.

Varie sono le modalità in cui si può strutturare un laboratorio. Una buona pratica è il cooperative learning: fondato sulla cooperazione tra gli studenti, organizzati in gruppi di apprendimento, ha la caratteristica di creare tra i soggetti un'interdipendenza positiva,

⁴⁵ Delmonaco, *Il laboratorio di storia*, in Monducci (a cura di), *Insegnare storia*, pp. 28-29.

interazione faccia a faccia e stimolare l'uso di abilità interpersonali. La formazione del gruppo spetta al docente, che deve unire studenti con personalità e abilità differenti, senza definire una leadership e assicurandosi che tutti contribuiscano al progetto. Una volta formati i gruppi, verranno definiti i ruoli di ciascuno e fornite precise consegne, e gli studenti, cooperando, dovranno lavorare per raggiungere determinati obiettivi. Inoltre, secondo alcuni autori questo metodo offre i migliori vantaggi proprio quando si tratta di svolgere lavori complessi.

In questa modalità si possono analizzare fonti: i gruppi simuleranno il lavoro in équipe, anche concentrandosi su argomenti di un certo spessore. L'insegnante ha il compito di organizzare il lavoro, predisponendo i materiali, i tempi e gli spazi, organizzando i gruppi di lavoro, fissando opportune modalità di verifica, sempre astenendosi dal fornire risposte precostruite ai problemi.

Il vantaggio è quello di educare gli studenti al rispetto per il lavoro altrui e alle responsabilità collettive; per di più, se il lavoro viene distribuito su un arco di tempo lungo gli studenti dovranno essere in grado di gestire i tempi. Dunque, con l'espressione "cooperative learning" non si indica semplicemente il "lavoro di gruppo", ma un insieme di principi, metodi e tecniche di conduzione della classe, sulla base dei quali gli studenti apprendono lavorando in gruppi in modo interattivo, responsabile, collaborativo e solidale. Questo metodo sviluppa la flessibilità, cioè la capacità e l'abitudine a considerare più punti di vista, di dare e chiedere aiuto.⁴⁶

Un'altra interessante pratica laboratoriale è il role-playing. Questa pratica consiste nell'interpretare un personaggio storico: dopo aver appreso le sufficienti conoscenze, lo studente dovrà sapersi immedesimare nella figura richiesta dall'insegnante motivando, per esempio, le scelte delle sue azioni. Questo metodo aiuta ad individuare i nessi di causa-effetto attraverso il ragionamento e pensiero critico.

Il dibattito è un altro modo efficace per coinvolgere i ragazzi e far capire loro, dal punto di vista cognitivo, l'importanza del dibattito storiografico. Il poter partecipare attivamente, dire la propria opinione, contestare o sostenere, appassiona gli studenti e allo stesso tempo mostra loro come, a seconda dei punti di vista, la storia stessa muti.

Fondamentale è il lavoro dell'insegnante, che precede il dibattito vero e proprio, egli deve infatti fornire documenti e conoscenze coerenti che permettano agli allievi di

⁴⁶ Panciera - Zannini, *Didattica della storia*, pp. 134-135.

avere basi solide per intraprendere il discorso. Il laboratorio si concluderà solo quando il docente proporrà una visione da lui considerata conclusiva, che verrà presa in analisi per scoprire analogie e differenze con le due già esposte dagli studenti.

Gli studenti, per rappresentare la loro posizione in modo efficace, dovranno essere in grado di utilizzare un lessico specifico, tener conto delle argomentazioni proposte dalla squadra opposta e, nel caso il discorso non sia compito di un solo membro del gruppo, con ruolo di mediatore e capo squadra, ciascun componente dovrà approfondire un argomento, così gli interventi risulteranno meno ripetitivi e più specifici. Attraverso questa pratica, si permette di potenziare la capacità di eloquenza, ragionamento e ricostruzione.⁴⁷

Nella didattica è efficace anche il gioco. Gli studenti spesso sono poco interessati alla storia, ma l'attività ludica ha la capacità di incatenarli a una determinata attività facendola apparire molto piacevole. Si tratta di *gamification*, cioè prendere degli elementi del gioco e importarli in un ambiente altro: questo avviene quasi ovunque nella società contemporanea, ma nella didattica può far ottenere ottimi risultati, in quanto strappa allievo dalla sua situazione di passività inserendolo in un ambiente ben pensato, in cui gli esercizi sono camuffati in giochi che gli permettono di acquisire, o meglio sviluppare, delle abilità. Si potrebbe però pensare che, siccome si è già a conoscenza di come gli eventi si sono sviluppati, fare un gioco nell'ambito storico sia contro-intuitivo. Questo non è vero se si parte dal passato per arrivare al presente, e non viceversa come spesso si è abituati a fare, mettendosi nei panni dei personaggi che stavano vivendo quel periodo storico e ragionando su quali potessero essere i loro pensieri in merito al futuro. Diverse possono essere le risposte e le interpretazioni.

Utili per l'apprendimento possono essere anche i videogiochi, che hanno la capacità di stupire attraverso le ambientazioni e, per quelli con un più mirato scopo didattico, mostrare fatti storici.⁴⁸

Un'altra pratica laboratoriale degna di nota è il compito di realtà. Lo scopo è creare una situazione problematica più vicina possibile alla realtà che gli studenti devono risol-

⁴⁷ Brusa, *Il laboratorio nel curriculum di storia. Modelli e problemi*, in Adorno - Ambrosi - Angelini (a cura di), *Pensare storicamente*, pp. 68-70.

⁴⁸ Antonio Brusa, *Historia Ludens: buone pratiche di Didattica della storia*, presentato al Ciclo di seminari sulla Didattica della storia – 2022.

vere. Per comprendere al meglio cosa sia un compito di realtà è utile osservarne un esempio, tra i vari proposti, all'interno del manuale *Storia e Storiografia*, uno dei tre manuali analizzati nel primo capitolo.

All'inizio viene inquadrata la situazione fornendo le informazioni di partenza in questo modo:

Situazione: la tua scuola ha organizzato un'indagine sulla diffusione degli stereotipi nella cultura popolare. Come all'estero gli italiani sono considerati alla moda, divoratori di pasta e pizza, propensi alla corruzione e alla criminalità (secondo il motto «pizza, mafia e mandolino»), così in Italia molte nazioni straniere subiscono analoghi *clichés*. Per capirne l'origine e la diffusione, la tua classe è chiamata a classificarli, a partire dai *mass media* di più immediata fruizione.

Prodotto: profilo *social* con immagini e *post*.

Tempi: tre fasi, di cui la prima di tre ore, la seconda e la terza non quantificabili.

Risorse: insegnante di storia; giornali e *media*; siti Internet; programmi di elaborazione di immagini; Pc e stampante.

Successivamente, si descrive come procedere nelle tre fasi. La prima è di organizzazione del lavoro: la classe discute insieme le linee da seguire per ricercare il materiale, poi si creano quattro gruppi e a ciascuno di affida un continente da indagare. Il carattere multietnico delle classi attuali può essere ovviamente un'ottima risorsa in questa fase. Nella seconda fase, i gruppi raccoglieranno e classificheranno il materiale, avendo come obiettivo principale il comprendere se quello che le fonti affermano corrisponde o meno alla realtà. Nell'ultima fase, il materiale sarà presentato dai singoli gruppi all'intera classe e all'insegnante, che lo vaglierà suggerendo eventuali correzioni. Infine, la classe aprirà un profilo *social* dove pubblicherà gradualmente tutti i materiali raccolti nella seconda fase.⁴⁹

Il compito di realtà appassiona gli studenti in quanto li rende attivi nella realtà che li circonda, li fa sentire parte di essa in quanto autori di un progetto utile, che ha ripercussioni concrete ed esterne all'ambiente della singola classe.

Ci sono altre pratiche, non strettamente laboratoriali, che sono ottime per l'apprendimento. Il primo luogo, fare un uso diffuso di esercizi costringe lo studente a porsi delle domande, a risolvere dei problemi, a scoprire da sé alcune cose, consente di superare o limitare la passività delle forme tradizionali di insegnamento. L'esercizio rende visibile

⁴⁹ Desideri - Codovini, *Storia e storiografia*, p. 749.

il processo di costruzione delle conoscenze e competenze, ed è anche lo strumento per verificarle. Possono essere eseguiti in vari modi, ma è opportuno che alcuni siano svolti sul *quaderno di storia*, cartaceo o elettronico. Malgrado si uno strumento poco utilizzato nelle scuole, ha differenti vantaggi: abitua a una tenuta ordinata del proprio materiale di studio, affianca alla dimensione orale della disciplina la pratica della scrittura, addestra a conservare e archiviare documentazione, e permette di concentrare la propria attenzione sulle modalità di redazione degli appunti (componente importante del quotidiano lavoro scolastico dello studente).

I grafici permettono di rappresentare molti fenomeni storici, e questo fa di essi un'efficace pratica didattica. Facilitano il processo di acquisizione di conoscenze chiarendo la spiegazione dell'insegnante, che può quindi adoperarli come supporto per offrire una visione più concreta e visivamente più comprensibile. Tuttavia, può essere ancora più efficace chiedere agli studenti stessi di creare un grafico, questo permetterà loro di affinare delle abilità.

I grafici possono essere di vario tipo e, in base al fenomeno che si vuole rappresentare, si deciderà se adottarne una tipologia rispetto ad un'altra.⁵⁰

Molto utile in classe è anche utilizzare le pratiche del *brainstorming* e del *problem solving*. Entrambe favoriscono la collaborazione facendo nascere domande a cui la scuola, attraverso la didattica tradizionale, non è mai riuscita a rispondere. L'insegnante funge da guida offrendo varie chiavi di lettura anche attraverso fatti storici, così la classe si trasforma in un laboratorio di idee ed elabora spiegazioni a partire dalla conoscenza di eventi storici. Dalle domande degli studenti possono nascere anche interessanti spunti per la progettazione di laboratori di storia.

Mentre, la pratica dell'*exaggeration* può essere utile soprattutto nella Primaria e nella Secondaria di primo grado, ma non è nemmeno da escludere nella didattica nelle scuole Secondarie di secondo grado. Si tratta di descrivere un fenomeno esagerandone le peculiarità per farlo meglio comprendere, ovviamente sempre spiegando l'operazione che si sta compiendo.

Attraverso la pratica del *visual storytelling* il docente può raccontare degli eventi attraverso delle immagini. Il suo principale vantaggio deriva dal fatto che permette la cosiddetta lettura silenziosa, ovvero una lettura immediata induttiva/deduttiva, in quanto

⁵⁰ Panciera - Zannini, *Didattica della storia*, pp. 136-139.

le raffigurazioni hanno un forte potere evocativo e colpiscono in primo luogo la psiche, solo successivamente vengono razionalizzate. Inoltre, le immagini sono molto utili per alunni DSA.

Oltre che ad essere proposto dall'insegnante, uno storytelling, può essere costruito dagli studenti come esercizio di sintesi, immedesimazione e contestualizzazione di nozioni in scenari realistici.

Infine, si ricorda la didattica capovolta, che consiste in un capovolgimento dei tempi e dei luoghi di apprendimento. Si anticipano i contenuti che si tratteranno in classe con l'insegnante attraverso video o strumenti digitali: gli alunni anticipano quindi a casa lo studio dei contenuti, che poi verranno approfonditi e chiariti in classe. È opportuno selezionare materiale coerente ed efficace, come video brevi, di massimo dieci minuti.

La materia storica si presta molto bene ad utilizzare questo tipo di didattica, in quanto utile per la capacità di osservare ed interpretare eventi vicini e lontani rispetto alla propria esperienza e, oltretutto, permette di prender le distanze da uno studio solo nozionistico. Provvede anche a risolvere un problema di cui molti docenti si lamentano: il poco tempo a disposizione in classe; anticipando la lezione a casa si ha modo di svolgere in aula tutte quelle attività, come gli esercizi, che tendono invece a essere demandate al ragazzo da svolgere individualmente a casa.

Questo metodo di insegnamento assomiglia a quello basato sugli episodi di apprendimento situato (Eas). Esso si struttura su tre momenti: il primo è quello preparatorio dove gli alunni entrano in contatto con l'argomento, per esempio attraverso un video; poi c'è la fase operatoria in cui gli studenti sviluppano le proprie competenze realizzando un prodotto, che può essere di vario tipo; infine c'è il momento ristrutturativo in cui si svolge la valutazione da parte dell'insegnante e l'autovalutazione. Quest'ultima fase permette di comprendere davvero quanto questo lavoro sia servito per lo sviluppo dell'apprendimento e delle abilità nei singoli studenti.

A proposito di valutazione, è importante sottolineare come la nuova didattica ha moltiplicato le occasioni in cui il docente si trova a compiere questo tipo di attività. È ritenuta talmente tanto fondamentale da far nascere una disciplina a sé stante: la docimologia.

La valutazione è suddivisa in tre momenti: la *valutazione iniziale*, che ha un carattere più amichevole rispetto alle altre ed è identificata con le cosiddette “prove d’ingresso”; la *valutazione formativa*, compiuta in itinere attraverso esercizi, laboratori e verifiche scritte o orali; e quella *finale* o *sommativa*. Con il paragone tra quest’ultima valutazione e la prima l’insegnante dovrà valutare se rivedere, confermare o modificare in parte la propria didattica. La valutazione sommativa si concretizza in un punteggio, che deve tener conto sia delle conoscenze, ma anche delle competenze acquisite dall’alunno.

Inoltre, fondamentale è l’autovalutazione che dovrebbe essere richiesta allo studente al termine di ogni attività, laboratoriale o di verifica più tradizionale, per far accrescere in lui maggior consapevolezza di sé, e aiutare l’insegnante a comprendere le necessità dell’alunno.⁵¹

In questo paragrafo ci si è concentrati molto sulla pratica laboratoriale, ma alla sua base ci vuole una determinata propensione da parte, in primo luogo, degli insegnanti. Infatti, spesso i docenti sono abituati a pensare che il sapere storico si acquisisca con un basso tasso di applicazioni di saper fare: occorre che la loro “mente manualistica” si modifichi in “mente laboratoriale”, dunque acquisisca dispositivi cognitivi disposti a costruire, o conquistare, conoscenze e saperi mediante attività pratiche. Tuttavia, questa tipologia di mente si forma solo mediante le pratiche, le situazioni di laboratorio e gli strumenti ad esso legati.

Per affermare che l’insegnante abbia una “mente laboratoriale” deve credere in più principi. Cioè, che la storia sia una disciplina, non una materia, cioè consistere in metodologia; che la formazione del sapere storico non può dipendere solo dalla frequentazione del manuale; che la storia non è orale, ma testuale; che la “storia generale” è un insieme di testi e conoscenze; che l’apprendimento consiste nella costruzione della conoscenza da parte del soggetto che apprende mediante testi; che l’esito dell’apprendimento è una mappa mentale del territorio testuale e della conoscenza; che le operazioni cognitive si elaborano nella mente, ma si manifestano nelle pratiche e sono favorite e rese più efficaci dall’applicazione di “saper fare” ; che occorre di disporre di processi di insegnamento e apprendimento di un percorso curricolare; che le pratiche sono insegnabili e ciò va fatto in laboratorio.

⁵¹ Panciera - Zannini, *Didattica della storia*, pp. 140-142.

La “mente laboratoriale” serve anche per definire i principi con cui la didattica di laboratorio storico può essere programmata, condotta, controllata per ottenere lo sviluppo di abilità e conoscenze di qualità, quei principi che fondano la buona pratica del laboratorio. Le pratiche che la compongono concretizzano la volontà teorica, e si condensano in una procedura che il docente insegna mostrandola. Tutto contribuisce a portare gli studenti a “saper fare” e a far emergere da esso le conoscenze.

In conclusione, la “mente laboratoriale” rivaluta il pensiero operatorio facendosi origine di uno stile di pensiero, di insegnamento molto diverso da quello tradizionale basato sulla trasmissione.⁵²

2.2 Strumenti della didattica

Le pratiche della didattica della storia si servono di specifici strumenti. Uno di questi, il manuale, è già stato ampiamente preso in esame nel primo capitolo, ma ci sono altri aspetti che lo riguardano sui quali è opportuno soffermarsi.

Il manuale, per la scuola Secondaria, è rimasto il principale strumento didattico, ma il cambiamento del suo apparato interno è evidente negli ultimi decenni: da testi base si è passati a un’ampia serie di apparati dalla funzione diversificata, come si è visto esaminando i tre testi scolastici scelti come campione di analisi. Questi testi sono ricchi di immagini siccome i giovani hanno sviluppato un’intelligenza che privilegia uno sguardo simultaneo ed iconico, dunque, davanti a un libro che presenta iconografia e parti scritte in sequenza, non si smarriscono, anzi si trovano a loro agio.

Non è facile realizzare una didattica efficace e che non banalizzi, ma la flessibilità di manuali attuali e le apposite “guide per l’insegnanti”, abbinate al libro di testo, aiutano in questa direzione. Infatti, i manuali offrono testi e documenti visivi, digitali, e parti dedicate alla storiografia, quindi si presentano come punto di partenza per la costruzione di vari laboratori di storia o UdA. Tuttavia, alcuni nuovi prodotti editoriali, basandosi sui programmi ministeriali, che richiedono la divisione in unità che si concentrano su macrotematiche partendo dal presente, arrivando al passato e ritornando alla realtà contemporanea, hanno dato vita a una sequela di anacronismi senza senso.⁵³ Un’altra problematica,

⁵² Panciera - Zannini, *Didattica della storia*, pp. 148-150.

⁵³ Panciera - Zannini, *Didattica della storia*, pp. 143-146.

che a volte si presenta, è il “taglio” di molti eventi per alleggerire il libro, ne consegue una narrazione ben poco narrativa.⁵⁴

Lasciando da parte queste problematiche, è bene saper utilizzare il manuale per renderlo uno strumento utile all'apprendimento. In primo luogo, è essenziale impiegare due lezioni per mostrare agli studenti come è fatto, in quanto quello che può essere semplice e ovvio per l'insegnante non lo è sempre anche per gli studenti. Per quanto concerne gli esercizi all'interno del testo, il docente deve svolgerli lui stesso prima di proporli alla classe, per valutarne difficoltà e validità. È bene che informi gli studenti per progetto che ha in mente esplicitando il senso e le finalità dell'esercizio che sta proponendo. Inoltre, è sempre opportuno evitare esercizi troppo facili, che non fanno nascere alcuna discussione, in quanto è proprio la discussione che sta alla base dell'interesse dello studente, che così svilupperà un buon rapporto con il manuale. Un buon esercizio deve, inoltre, indicare le parti del manuale che occorre leggere per affrontarlo, e va eseguito con il manuale aperto. Infine, è importante ricordare che non vanno sempre presentate domande aperte, per esempio, i questionari a scelta multipla possono essere applicati alla verifica delle conoscenze, ma anche all'interpretazione delle fonti.

In generale, il manuale è uno strumento prezioso per l'acquisizione di abilità trasversali e disciplinari, presentando agli studenti una serie di conoscenze in modo organico che sono alla base del sapere storico.⁵⁵

Tra gli strumenti della didattica ormai da alcuni anni ci sono le risorse digitali. Non si possono ancora avere delle certezze a lungo termine se le risorse umane ed economiche investite per rendere la didattica più digitale abbia davvero migliorato la qualità dell'apprendimento. Tuttavia, ciò che è certo è che usare il digitale è oggi considerato il primo modo per fare una didattica innovativa. Molti docenti ormai infatti utilizzano strumenti digitali in classe, da una parte utilizzando il materiale on-line offerto dai manuali, dall'altra cercando strade più creative affidandosi a software preparando schemi, mappe, slides e altri materiali.

In questa dimensione tecnologica, spesso è assente una riflessione “metadidattica”, cioè non ci si interroga se il materiale digitale che si sta utilizzando sta realmente contri-

⁵⁴ Rovinello, *Pensare un manuale per le superiori: riflessioni a partire da un'esperienza*, in Adorno - Ambrosi - Angelini (a cura di), *Pensare storicamente*, p. 232.

⁵⁵ Monducci, *Il manuale, per una didattica attiva*, pp. 80-82.

buendo a togliere lo studente dalla sua situazione di passività. Molte volte non ci si accorge che il materiale già pronto, come delle slides, colloca gli studenti in una dimensione di maggiore passività, evitandogli anche l'elementare sforzo di riordino delle idee che si attua nel prendere appunti, quindi nello scrivere. Un altro rischio è quello di rimanere eccessivamente legati al manuale, come accadeva un tempo, affidandosi solamente sulle proposte digitali di esso, ciò comporta il ritorno all'insegnare la storia solo in modo narrativo e cronologico.

Spesso ci vogliono alcuni anni di esperienza da parte dell'insegnante per imparare a padroneggiare i molteplici strumenti che il digitale offre e imparare a ricercare materiale in rete. Lo stesso vale per gli studenti, che non hanno gli strumenti per leggere il presente come storia a partire da un tema dato, limandosi a un banale confronto tra ieri e oggi, questo perché la ricerca in sé spesso genera confusione, in quanto spesso manca loro un'educazione alla cittadinanza digitale che riguarda la capacità di verificare l'autenticità delle informazioni, la loro provenienza e la possibile manipolazione. Gli studenti si possono facilmente perdere sopraffatti dalle informazioni, che possono anche portarli a perdere di vista l'obiettivo iniziale della ricerca. Tuttavia, c'è chi sostiene che proprio questo suo carattere complesso faccia del web uno strumento amato dai giovani: esso gli permette di accedere alle informazioni senza l'aiuto di adulti e insegnanti, dunque permette loro di essere più autonomi. Questa autonomia è garantita dagli smartphone che dilatano i tempi di connessione e di permanenza on-line degli studenti.

Il rapporto tra l'insegnamento della storia e l'uso delle risorse digitali ha ampliato la prevalenza della dimensione pratica su quella teorica, ma manca un pensiero didattico strutturato e condiviso in Italia che permetta di collocare le singole esperienze dei docenti in una riflessione più ampia e dibattuta. Questo ha come conseguenza che questioni che riguardano in generale la disciplina della storia siano state prese in carico da altre discipline, come la pedagogia.

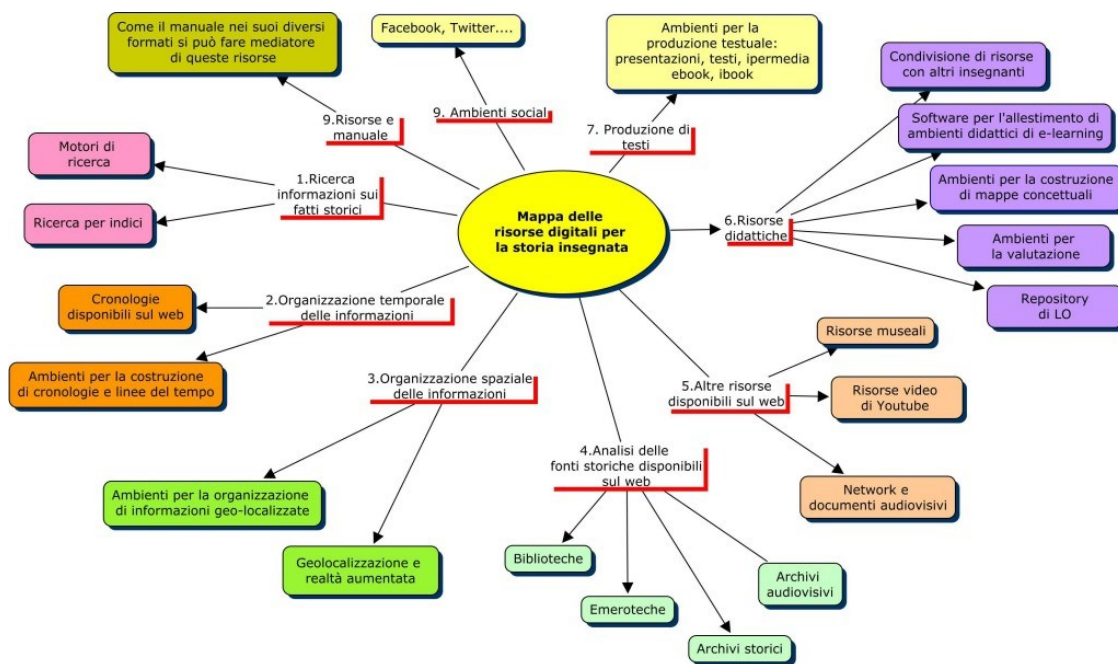
Evidente è come la mancanza di un pensiero condiviso sia un grande limite nell'insegnamento di tale disciplina. L'unico sforzo che vien fatto è spesso il formare il docente su come funziona una risorsa digitale, ma sta poi a lui individualmente capire come utilizzarla.

Inoltre, anche se ormai ci sono molti siti di istituzioni politiche o culturali che offrono la possibilità di consultazione di archivi documentari, molte volte tali fonti non sono

di facile utilizzo nell'apprendimento. In altri paesi europei gli insegnanti possono affidarsi a un'ampia serie di risorse on-line realizzate per l'insegnamento; in Italia ciò è molto difficile. In questa direzione l'Università potrebbe avere un ruolo fondamentale contribuendo alla risoluzione di due grandi questioni: la frammentarietà di una dimensione teorica della didattica della storia intesa come disciplina, e la scarsità di materiali documentari pensati per l'insegnamento.

In generale, si può affermare che la preparazione del materiale, soprattutto digitale, utile alla didattica deve nascere da una collaborazione tra storici e insegnanti.⁵⁶

Carla Antonini riporta uno schema esemplificativo dell'ergonomia realizzabile con le risorse digitali presentato da Ivo Mattozzi alla fine di un suo intervento, insieme a Giuseppe Di Tonto, sulle "Indicazioni ministeriali, risorse digitali e didattica della storia".⁵⁷ Questo schema è utile per comprendere quante possibilità queste risorse, relativamente nuove nella didattica, offrano all'insegnante e allo studente.



Mappe delle risorse digitali per la storia insegnata.⁵⁸

Come si è già detto, il materiale a disposizione sul web è assai ampio, pertanto, la questione della qualità delle risorse in rete è fondamentale. Ci sono alcuni indicatori che permettono di verificarla: ogni qualvolta ci trova davanti a un sito, o una risorsa digitale di qualsiasi tipo, si appurerà la sua *autorevolezza*, cioè se è possibile identificare gli

⁵⁶ Marcellini, Didattica della storia e risorse digitali. Dalla pratica quotidiana ai problemi aperti, in Adorno - Ambrosi - Angelini (a cura di), *Pensare storicamente*, pp. 163-174.

⁵⁷ Antonini, *Indicazioni ministeriali, risorse digitali e didattica della storia*.

⁵⁸ Antonini, *Indicazioni ministeriali, risorse digitali e didattica della storia*.

autori; l'*accuratezza*, la cura editoriale e formale; l'*obbiettività*, le finalità dell'autore scientifica o propagandistica; l'*aggiornamento*, ovvero se sono comunicate le date di composizione e eventuale revisione; la *chiarezza d'intenti*, cioè se sono indicati gli ambiti tematici e disciplinari e se il linguaggio è pertinente; l'*utilizzabilità*, quindi se la risorsa è facilmente rintracciabile e ben strutturata; infine, la *trasparenza*, se il contenuto è omogeneo e esplica chiaramente la sua funzione.

È necessario insegnare agli studenti a verificare tali elementi ogni volta che si trovano faccia a faccia con del materiale trovato sul web.

Strumenti utili nella didattica sono enciclopedie, dizionari e cronologie on-line, le "visite virtuali" e gli archivi che offrono l'accesso a documenti testuali e iconografici.⁵⁹ Tra le enciclopedie più conosciute c'è Wikipedia, che si trova tra i siti più visitati al mondo, ed è uno strumento straordinario per lo studio e l'insegnamento. È un wiki, cioè un sito in cui i contenuti sono modificabili da tutti i suoi utilizzatori, dunque è frutto di un'enorme collaborazione. Tale natura ha dato origine a posizioni differenti tra gli storici: dal più totale rifiuto alla più poco critica utilizzazione. La neutralità è ovviamente l'obiettivo dei collaboratori, ma ciò non impedisce episodi di atti vandalici che portano ad una cattiva informazione o al totale stravolgimento della realtà. Tuttavia, si è dimostrato che i suoi margini d'errore «non sono superiori a quelli delle più importanti opere di consultazione»⁶⁰; pertanto può essere un ottimo ausilio nella didattica della storia.⁶¹

Una delle principali innovazioni dell'ultimo decennio è stata l'introduzione della LIM (Lavagna Interattiva Multimediale), che consente la progettazione e la realizzazione di una architettura didattica basata sull'utilizzo diretto di materiali di vario genere da parte degli studenti. Tuttavia, la LIM non ha permesso di superare a pieno il problema della partecipazione vera e autentica da parte dello studente. Inoltre, senza una vera didattica laboratoriale completata dalla competenza tecnologica, gli insegnanti finiscono per utilizzarla come un semplice proiettore, neutralizzando il suo potere interattivo.

Un più decisivo passo verso la didattica collaborativa è stato fatto con l'utilizzo delle piattaforme e-Learning. Tuttavia, il vero salto in avanti potrebbe essere fatto con l'uso di tablet e smartphone individuali, che consentirebbe una fruizione e un'interazione immediata e capillare: gli studenti sarebbero individualmente e direttamente coinvolti nel

⁵⁹ Panciera - Zannini, *Didattica della storia*, pp. 150-153.

⁶⁰ Panciera - Zannini, *Didattica della storia*, pp. 155.

⁶¹ Panciera - Zannini, *Didattica della storia*, pp. 154-156.

processo di apprendimento. Questa soluzione è ottima anche per far fronte a problemi concreti con i quali spesso ci si scontra, come problemi di connessione a causa di laboratori e strumenti obsoleti.⁶²

Gli audiovisivi, come si è già ribadito più volte, aiutano la ricostruzione del passato; ma fino agli anni Settanta la scuola non ha iniziato ad utilizzarli, malgrado il mondo intorno a sé si era già fortemente modificato attraverso la radio, il cinema e la televisione. Le conoscenze vengono acquisite attraverso questo canale in modo più facile, e persino le opere di fantasia esprimono idee, cultura ed estetica di un certo periodo storico, e dunque possono esse utilizzate efficacemente nella didattica, se adeguatamente presentate come tali agli studenti. Per una buona comprensione l'insegnante deve educare alla lettura del linguaggio visivo, e deve inoltre valutare con criticità le risorse audiovisive da utilizzare in classe.⁶³

Negli ultimi decenni si è sviluppata una prolifera riflessione sul rapporto tra storia e cinema, e contemporaneamente il ricorso a film è divenuto una prassi nell'attività scolastica, anche se spesso si tratta di un utilizzo intuitivo e approssimativo, senza un'adeguata attività propedeutica. È necessario non considerare il film solo in maniera strumentale, ignorandone lo spessore e i processi che lo hanno reso possibile, ciò significherebbe ignorarne la natura specifica. Significa che si deve prendere in esame il quadro storico-culturale entro il quale il film viene prodotto, e il luogo (spaziale e simboli) e il tempo in cui esso viene recepito e fruito. Questi aspetti sono utili in quanto il passato proposto da un film è il risultato di un processo di rilettura e adattamento tipici dell'epoca in cui viene girato, funzionale alle esigenze produttive, e ha sempre alle spalle anche delle finalità commerciali. In sintesi, il film è inevitabilmente esso stesso un prodotto storico, non separabile da un contesto di riferimento. Deve essere trattato come un fonte attraverso una coerente metodologia, ma anche come portatore di letture e interpretazioni storiche.⁶⁴

Il linguaggio cinematografico è fortemente sintetico e ricco di informazioni; dunque la sua compressione non è sempre semplicissima, per questo è anche incrociarlo con altri tipi di fonti. Può essere proposto agli studenti integralmente oppure si possono selezionarne uno o più frammenti. Una visione integrale richiede molte ore di lezione e può far

⁶² Massari – Pizzirusso, *Insegnare storia con il web*, in Monducci (a cura di), *Insegnare storia*, pp. 93-94.

⁶³ Panciera - Zannini, *Didattica della storia*, pp. 147-150.

⁶⁴ La Manna, *Finzione filmica e uso della storia, tra ricerca e pratica didattica*, in Adorno - Ambrosi - Angelini (a cura di), *Pensare storicamente*, pp. 180-184.

perdere di vista il contesto, in quanto la trama può distrarre lo studente; mentre un'antologia di frammenti risulta portare con sé maggiori vantaggi. Ogni singolo frammento sarà indagato con una precisa metodologia volta alla sua decontestualizzazione rispetto alle intenzioni di chi lo ha prodotto, in modo che possa essere ricontestualizzato rispetto agli obiettivi della ricerca didattica in cui si colloca. Tenendo all'oscuro gli studenti sulla trama all'interno della quale si colloca, il frammento si presenta come un repertorio di informazioni. Esso può essere utilizzato almeno in tre modalità differenti: si può optare per la creazione di antologie di frammenti eterogenei come banche-dati da integrare con altre fonti; oppure si può partire già da un'antologia già costituita intorno a un nodo tematico specifico; infine, si può organizzare un laboratorio di selezione e montaggio di spezzoni da antologie in base a un preciso oggetto di studio.

L'obiettivo finale è sempre quello di acquisire la capacità di leggere il film come fonte rispetto ad un particolare oggetto di indagine, saper dunque leggere criticamente il contesto di ambientazione di un racconto cinematografico. Nelle scuole Secondarie è possibile raggiungere una fruizione critica del frammento cinematografico all'interno di una più ampia ricerca storica integrata anche da fonti di altro tipo.⁶⁵

In conclusione, visioni pedagogiche e scelte didattiche devono legarsi ad un uso consapevole delle tecnologie per riuscire a farle diventare strumento di innovazione didattica. Si possono individuare quattro livelli di implementazione delle tecnologie nella didattica. Il primo è la sostituzione, cioè si sostituiscono le tecnologie tradizionali con quelle digitali; il secondo è lo sviluppo, in cui lo strumento digitale viene usato ancora in un contesto di apprendimento tradizionale, ma offrendo funzionalità diverse; il livello della modifica, invece, consente al docente di modificare in modo significativo la progettazione delle attività; infine, il quarto livello è la ridefinizione, ovvero si utilizzano attività che senza la tecnologia non sarebbero applicabili modificando di conseguenza contenuti, attività, processi di apprendimento e ruolo di studenti e insegnanti.⁶⁶

«La nostra idea di realtà include ormai la realtà digitale: l'orizzonte formativo dei docenti dovrebbe tenere conto di tutte queste diverse realtà, naturali e artificiali, concrete e virtuali, per consentire ai nostri studenti di muoversi in questo mondo con spirito critico, coltivando un dubbio costruttivo, inquadrando anche lo sviluppo tecnologico all'interno

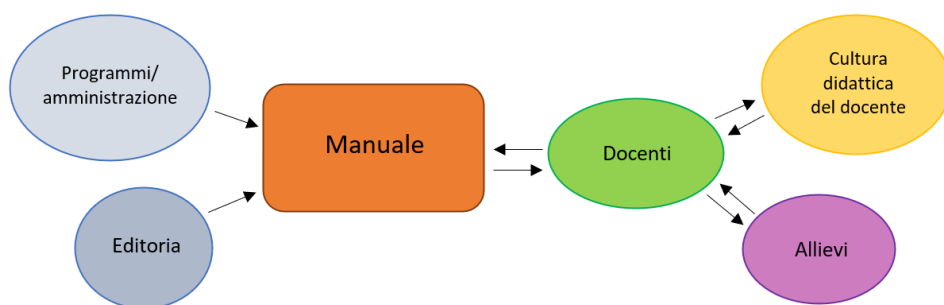
⁶⁵ Vayola, *Utilizzo degli audiovisivi nella didattica della Storia*.

⁶⁶ Massari – Pizzirusso, *Insegnare storia con il web*, in Monducci (a cura di), *Insegnare storia*, p. 107.

di un processo storico che dobbiamo imparare a governare o, almeno a tentare di considerare in tutte le sue implicazioni». ⁶⁷

2.3 Come scegliere un manuale

Alla luce di quanto esaminato fino ad ora, la scelta del manuale è essenziale per una didattica efficace, e spetta all'insegnante la responsabilità di tale scelta. Egli deve tener conto che il manuale è uno strumento complesso, infatti come Brusa afferma, «il manuale ha una complessità interna, dal momento che è un libro “segmentato” in tante parti. Il manuale ha, ancora, una complessità esterna, relativa alle relazioni che intrattiene con il contesto nel quale si forma e alle cui domande cerca di rispondere». ⁶⁸



Mapa sulla complessità del manuale. ⁶⁹

Secondo Brusa la decisione dipende da due criteri: la propria idea di storia e il lavoro che si intende fare.

Il primo criterio intende favorire la scelta di un manuale che permetta di costruire un curriculum coerente, con tematiche significative che contribuiscono a creare connessioni tra passato e presente, e tra processi di media e lunga durata. Tuttavia, bisogna anche prendere in considerazione gli interessi e le competenze specifiche dell'insegnante. La scelta è facilitata da un testo basato sulla didattica modulare, in quanto l'insegnante troverà davanti a sé una ripetizione di sequenze didattiche che trattano temi ricorrenti: potrà così confrontare più comodamente come, in ogni manuale, ogni sequenza tratta specifici argomenti. Non trascurabile è anche l'elemento della leggibilità, problema al quale due indici matematici possono essere utili all'insegnante: GULPEASE valuta la leggibilità di

⁶⁷ Massari – Pizzirusso, *Insegnare storia con il web*, in Monducci (a cura di), *Insegnare storia*, p. 108.

⁶⁸ Brusa, *Lezione 4a. Il manuale*.

⁶⁹ Brusa, *Lezione 4a. Il manuale*.

un testo confrontando le sue parole con un vocabolario di base, mentre l'indice Flesch valuta la lunghezza media delle frasi e delle parole. In ogni modo, questi indici hanno dei limiti oggettivi in quanto non proteggono sempre efficacemente dall'eccessiva facilità e non garantiscono l'effettiva fruibilità del testo. Questi limiti contribuiscono maggiormente a sottolineare il ruolo del docente come mediatore tra testo scolastico e alunni.

Il secondo criterio evidenzia come il manuale debba essere usato come un laboratorio, cioè uno strumento su cui gli studenti lavorano. Questo perché la storia va considerata come una disciplina formativa, in quanto basata sulla costruzione di conoscenze. Gli elementi da osservare per far sì che il testo possa svolgere questo ruolo sono i documenti scritti, i documenti iconografici, le carte geografiche, storiche e tematiche, tabelle e diagrammi. A volte alcuni di questi strumenti didattici non sono presenti, la causa sono i pregiudizi ancora esistenti verso i documenti non scritti, oppure il fatto che gli autori si concentrino solo sulla scrittura lasciando le altre parti al lavoro di redazione.

Infine, utili per la scelta del testo sono le guide, appositamente costruite per l'insegnante, che ormai tutte le case editrici allegano ai manuali: esse permettono di farsi rapidamente un'idea delle attività che tale testo propone e che, eventualmente, possono essere fonte di spunto per crearne altre.⁷⁰

2.4 Analisi approfondita del manuale migliore tra i tre analizzati

Nell'analisi compiuta sui manuali di storia per la classe quarta della Secondaria di secondo grado nel primo capitolo si è conclusa con la valutazione del Desideri - Codovini, *Storia e storiografia* come miglior testo tra i tre. Tale risultato scaturisce da tre caratteristiche principalmente: la maggior fruibilità del testo, la presenza di molteplici esercizi e laboratori, e una sezione digitale ricca e all'avanguardia.

Descrivendo più in dettaglio la struttura del testo nella sua versione cartacea, rispetto a quanto fatto precedentemente, si osserva, fin dall'indice, la divisione degli argomenti in sei unità. Dunque, c'è l'uso della didattica modulare, anche se le unità non hanno come protagonisti dei macro-argomenti che permettono di far comunicare periodi storici differenti, ma più che altro, come i tradizionali capitoli, suddividono le fasi in senso cronologico. La vera struttura del modulo non è quindi completamente realizzata, tuttavia,

⁷⁰ Monducci, *Il manuale, per una didattica attiva*, pp. 77-80.

tale limite è comunque attenuato dalla presenza di moltissime schede, esercizi, laboratori che permettono allo studente di mettere in relazione passato e presente.

Accortezze di struttura del testo facilitano lo studio: all'inizio di ogni capitolo si trova una linea del tempo che aiuta a fissare le date fondamentali e a collocare temporalmente gli eventi che si tratteranno nel capitolo. Sono anche presentati i concetti chiave in poche righe, utili per avere un quadro generale e introdurre i fatti centrali. Sempre all'inizio dei capitoli, si trovano poche righe, intitolate "Da ieri a oggi", che offrono uno spunto di riflessione evidenziando il legame tra passato e presente.

Inoltre, a lato del testo si trovano piccoli schemi che aiutano la comprensione dei fenomeni descritti, e che possono essere utili anche in fase di ripasso. Oltre a questi schemi, c'è un ottimo apparato iconografico: le immagini sono sempre pertinenti, accompagnate dai riferimenti sull'opera e da una spiegazione. Su alcune di esse è possibile approfondire attraverso il supporto digitale, che permette di interagire con l'immagine scomponendola e fornendo maggiori informazioni sull'opera stessa e/o sul tema a cui essa è collegata.

In più, si trovano molte carte di diverso tipo e, come per le immagini, alcune di esse sono anche consultabili digitalmente. Quest'ultime possono anche essere utilizzate solo attraverso il manuale cartaceo, ma la parte digitale offre molte più informazioni e permette di rendere il loro studio più interessante, coinvolgendo attivamente lo studente.

Alla fine di ogni capitolo troviamo la sintesi, disponibile anche online sottoforma di audiolibro. Mentre, alla fine delle unità si trova anche una mappa concettuale molto semplice che sottolinea i principali concetti da memorizzare.

Come già detto, oltre a questi elementi ci sono dei veri e propri esercizi e laboratori, che si trovano sia sparsi nel testo che a fine capitolo o unità. Essi spaziano da quelli di impostazione più tradizionale come dei brevi approfondimenti, intitolati "Tendenze", ed esercizi di analisi di fonti testuali con domande aperte, a laboratori di dibattito e compiti di realtà. Il manuale propone soprattutto laboratori di dibattito già strutturati, e dunque molto comodi per l'insegnante, nelle sezioni "Crocevia", "Sic et Non" e "Cittadinanza e Costituzione". Mentre, i compiti di realtà sono presenti alla fine delle unità, e anch'essi sono già strutturati, fornendo le fonti su cui lavorare e le indicazioni su come svolgere il laboratorio.

Alla fine di ogni capitolo si trovano degli esercizi che hanno lo scopo di valutare se lo studente ha acquisito le conoscenze e sviluppato le competenze che l'insegnante

aveva previsto. Tali esercizi, chiamati “Officina didattica”, si dividono in primo luogo in due sezioni (entrambe composte da una serie di esercitazioni di vario genere): una che ha lo scopo di consolidare le conoscenze, e l’altra di sviluppare le competenze. La prima, permette di lavorare sugli eventi, lo spazio, il lessico e il tempo; la seconda sull’organizzare informazioni, cogliere i nessi e le trasformazioni, individuare relazioni di affinità o diversità, interpretare e fonti, e sulla cittadinanza. Se gli esercizi della prima sezione sono più di completamento, cioè basati su risposte multiple o vero/falso; quelli della seconda richiedono allo studente di riflettere maggiormente, fare ricerche, interrogarsi su vari temi e darsi delle risposte. Questa struttura maggiormente laboratoriale è efficace e in linea con i recenti studi di didattica della storia, che sottolineano quanto il laboratorio sia essenziale per lo sviluppo di competenze.

Si riporta ora uno dei molteplici spunti di laboratorio incentrato sul dibattito:

DIBATTITO DEBATE

Leggete il seguente brano, tratto da un saggio di Norberto Bobbio (1909-2004), giurista e filosofo, che propone gli «ideali» a cui i cittadini si dovrebbero ispirare.

« Primo fra tutti ci viene incontro da secoli di crudeli guerre di religione l'ideale della tolleranza. Se oggi c'è una minaccia alla pace del mondo questa viene ancora una volta dal fanatismo, ovvero dalla credenza cieca nella propria verità e nella forza capace d'imporla. Poi viene l'ideale della nonviolenza [...]. Terzo, l'ideale del rinnovamento graduale della società attraverso il libero dibattito delle idee e il cambiamento delle mentalità e del modo di vivere: solo la democrazia permette la formazione e l'espansione delle rivoluzioni silenziose, com'è stata in questi ultimi decenni la trasformazione del rapporto tra i sessi: che è forse la maggiore rivoluzione dei nostri tempi. Infine l'ideale della fratellanza (la *fraternité* della rivoluzione francese). »

(N. Bobbio, *Il futuro della democrazia*, Einaudi, Torino 1984, pp. 27-28)

Dopo aver riassunto in uno schema gli ideali proposti da Bobbio, assegnatene uno a ciascuno dei quattro gruppi in cui avrete diviso la classe: ogni gruppo dovrà trovare almeno due argomenti per difendere il proprio ideale in una discussione moderata dall'insegnante.

Esercizio di dibattito sulla nascita del concetto di democrazia.⁷¹

Questo laboratorio è preceduto da brevi testi che spiegano, in modo riassuntivo, ideali di personaggi storici e pensatori importanti, fatti storici rilevanti e alcune delle più importanti Costituzioni formulate nel corso dell’età moderna e contemporanea. Dunque, lo studente ha a disposizione informazioni che gli permettono di acquisire le conoscenze base sull’argomento e mettere in comunicazione passato e presente, sarà così in grado di elaborare un discorso coerente applicando il metodo di analisi della disciplina storica.

⁷¹ Desideri – Codovini, *Storia e Storiografia*, p. 119.

Ad ogni modo, la caratteristica che rende il Desideri - Codovini un ottimo manuale è soprattutto il suo supporto multimediale. Nelle pagine precedenti si ha già ampiamente parlato di come il digitale sia ormai un elemento essenziale da inserire nella didattica, e gli autori di questo testo hanno creato vario e abbondante materiale multimediale.

Per ognuno dei diciotto capitoli si ha a disposizione una cartina interattiva nella quale si trovano dei numeri associati a un punto della carta che, se cliccati, mostrano una breve spiegazione sul fenomeno che interessa quell'area. Queste carte aiutano lo studente a collocare gli eventi nello spazio, oltre che nel tempo, e sono utili sia per lo studio individuale che durante la spiegazione in classe.

Ancora, oltre alle carte, si trovano immagini interattive che mettono in risalto gli elementi interessanti e degni di maggior attenzione, fornendo così allo studente la possibilità di analizzare con maggior facilità la fonte iconografica anche in autonomia. Questo materiale potrebbe però essere elaborato meglio: le spiegazioni sono molto brevi e non forniscono molti dettagli in più rispetto a quelli scritti sulla versione cartacea. D'altra parte, non esplicando tutto, lasciano spazio allo studente presentandosi come fonti pronte ad essere studiate attraverso il metodo storico. Ovviamente, ciò va fatto le prime volte con la guida dell'insegnante che dovrà insegnare come analizzare la fonte iconografica e come si svolge il lavoro dello storico. In generale, queste immagini interattive possono essere un utile archivio dal quale l'insegnante può attingere per creare laboratori intorno a fonti iconografiche, affiancandone anche altre, persino di diversa natura.

Oltre agli audiolibri delle sintesi, già menzionate, sono presenti delle mappe concettuali per ogni capitolo che è possibile ascoltare. Anch'esse possono essere utili allo studente, che individualmente può utilizzarle come strumento per il ripasso, ma anche all'insegnante che può presentarle alla classe alla fine della lezione per puntualizzare gli eventi e fenomeni più importanti.

Inoltre, si trovano dei PowerPoint dei capitoli: sono molto sintetici e, forse, a volte fin troppo semplificativi; tuttavia, si prestano ad essere un utile punto di partenza da cui l'insegnante può elaborare le proprie presentazioni per la classe. Hanno il pregio di inserire dei veloci collegamenti alle carte e le immagini interattive, e di essere sotto forma di mappa, dunque di non risultare troppo densi di informazioni scoraggiando lo studente. Perciò, questi PowerPoint nel complesso sono più utili all'insegnante che può modificarli, integrandoli con altro materiale a suo piacimento, per ottenere uno strumento il più possibile adatto alla classe che ha davanti.

Il supporto digitale offre anche dei PDF interattivi collegati ad alcuni capitoli: si tratta di approfondimenti su specifiche tematiche sotto forma di testo scritto. Non comprendono esercizi o video ad essi collegati, che sarebbero stati utili per evitare di far rimanere lo studente nella sua tradizionale posizione di passività. Malgrado ciò, rimangono uno strumento utile per l'insegnante che, presentando semplicemente i titoli di tali approfondimenti, può chiedere alla classe quale/i tra essi suscita in loro maggior curiosità per poi approfondirli lui stesso, far fare ricerche agli studenti o crearci un laboratorio.

Per ogni capitolo è disponibile un breve e chiaro video che permette di approfondire alcune tematiche e integrare la spiegazione generale. Non essendo di lunga durata permettono di non far annoiare gli alunni che, sempre di più, faticano a rimanere concentrati. Sono ottimi per suscitare curiosità nello studente e appassionarlo con tematiche che riguardano la vita quotidiana o fenomeni che influenzano ancora in modo evidente il presente.

In versione digitale ci sono anche delle fonti letterarie in aggiunta a quelle già presenti sul manuale cartaceo. In entrambe le versioni la fonte è preceduta da un'introduzione a cosa si andrà a leggere e perché, ma nei materiali digitali non sono presenti esercizi conclusivi, che invece si trovano nella versione cartacea.

Per i capitoli cinque e quindici sono presenti delle schede digitali su dei film: *Danton* e *Soldati a cavallo*. Tali schede analizzano le pellicole sotto vari aspetti sottolineandone l'interesse storico, prestandosi molto bene come base dalla quale sviluppare un laboratorio cinematografico.

Infine, è presente una linea del tempo interattiva che copre il periodo dal 950 al 2016, divisa in quattro periodi (Basso medioevo, Prima età moderna, Seconda età moderna e Età contemporanea): scorrendo lungo la linea, per ogni anno su cui si clicca, appare un elenco. Non sono riportati solo fenomeni di storia politica, ma culturali in genere, dunque oggetto di studio di altre discipline, e proprio questo carattere multidisciplinare rende questo strumento efficace e completo.

In conclusione, il Desideri - Codovini adempie per molti versi a quello che la disciplina della didattica della storia richiede per i manuali moderni. Ci troviamo in un contesto tecnologico che ha ormai da tempo superato il web 1.0 con il suo approccio unidirezionale e testuale alla comunicazione; ci troviamo di fronte al web 2.0 che consente una comunicazione effettivamente multimediale, interattiva e delocalizzata. Per certi aspetti

questo testo scolastico più migliorarsi, ma di certo propone numeroso materiale in linea con la modalità di trasmissione tipica del web 2.0.

Il materiale multimediale offerto da questo manuale risponde alla realtà extrascolastica in cui i ragazzi vivono ormai a partire fin dalla loro nascita: un ambiente costantemente impregnato da strumenti di comunicazione digitale. Testi scolastici come questo vengono però spesso utilizzati da docenti che non hanno una formazione digitale, questo va ad annullare l'utilità degli strumenti multimediali al loro interno. Infatti, delle indagini comparative promosse dall'Unione Europea mostrano come le scuole italiane, nell'anno scolastico 2011-2012, non possedevano banda larga o cablatura, e addirittura alcune di esse non offrivano nemmeno la possibilità di connessione. Dalle indagini risulta che, in generale, i docenti in Italia che sanno utilizzare materiale multimediale sono molto pochi e, conseguentemente, gli studenti italiani sono tra coloro che fanno meno uso di strumenti digitali.⁷²

Da non trascurare è l'importanza dell'alfabetizzazione storica, che è di vario tipo (digitale, artistica, visiva, meccanica ecc.). Ha varie dimensioni: quella delle conoscenze, cioè la capacità degli studenti di ricordare eventi passati; di comprensione dei concetti; del lavoro sulle fonti, dunque il saper applicare il metodo storico; della conoscenza storica, che è l'abilità di saper connettere passato, presente e futuro; e infine quella del linguaggio storico, che è complesso, fondato su tecnicismi e correlato ad altre discipline. Proprio la complessità e la varietà delle dimensioni dell'alfabetizzazione storica evidenziano l'inutilità del manuale impiegato nel suo modo tradizionale: non serve che l'alunno sappia ripetere a memoria quello che l'insegnante e il manuale gli hanno trasmesso, ma deve saper fare connessioni tra i vari tempi, capire le cause e gli effetti dei fenomeni e saper lavorare sulle fonti. Per raggiungere questi livelli di alfabetizzazione storica occorrono strumenti adeguati e un mutamento della cultura didattica dell'insegnante.⁷³

«Verrebbe quasi da dire che lavorare in modo tradizionale con i manuali attuali sia un autentico spreco di tempo e risorse».⁷⁴

⁷² Vajola, *Tecnologie e didattica della storia: la rete INSMLI*.

⁷³ Brusa, *Lezione 4b. Il manuale e l'alfabetizzazione storica*.

⁷⁴ Monducci, *Il manuale, per una didattica attiva*, p. 84.

Bibliografia

Bibliografia

BRANCATI Antonio – PAGLIARANI Trebi, *Storia in movimento* (Vol. 2), Seconda edizione, Milano, Rizzoli Education, 2019

BRANCATI Antonio – PAGLIARANI Trebi, *Lavorare con la storia 2*, Milano, Rizzoli Education, 2019

BRUSA Antonio, *Il laboratorio nel curriculum di storia. Modelli e problemi*, in ADORNO Salvatore – AMBROSI Luigi – ANGELINI Margherita, *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Milano, Franco Angelini, 2020, pp. 49-71

CASTRONOVO Valerio, *Nel segno dei tempi* (Vol. 2), Settima edizione, Milano, Rizzoli Libri, 2015

CAVAZZA Stefano, *La storia come educazione alla cittadinanza*, in ADORNO Salvatore – AMBROSI Luigi – ANGELINI Margherita, *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Milano, Franco Angelini, 2020, pp. 149-162

CIAPPETTA Livio, *Funzione educativa della storia nei percorsi professionalizzanti*, in ADORNO Salvatore – AMBROSI Luigi – ANGELINI Margherita, *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Milano, Franco Angelini, 2020, pp. 111-122

DELMONACO Aurora, *Il laboratorio di storia*, in MONDUCCI Francesco (a cura di), *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, Terza edizione, Torino, UTET, 2018, pp. 15-36

DESIDERI Antonio – CODOVINI Giovanni, *Storia e storiografia. Per la scuola del terzo millennio* (Vol. 2), Seconda edizione, Torino, G. D'anna, 2019

LA MANNA Fabrizio, *Cartoline della Grande guerra. Un laboratorio con repertori digitali e banche dati*, in VALSERIATI Enrico (a cura di), *Prospettive per la didattica della storia in Italia e in Europa*, Palermo, New Digital Frontiers, 2019, pp. 89-117

LA MANNA Fabrizio, *Finzione filmica e uso della storia, tra ricerca e pratica didattica*, in ADORNO Salvatore – AMBROSI Luigi – ANGELINI Margherita, *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Milano, Franco Angelini, 2020, pp. 175-184

MARCELLINI Carla, *Didattica della storia e risorse digitali. Dalla pratica quotidiana ai problemi aperti*, in ADORNO Salvatore – AMBROSI Luigi – ANGELINI Margherita,

Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali, Milano, Franco Angelini, 2020, pp. 163-174

MARESCALCHI Maria Laura, Luoghi della memoria, in MONDUCCI Francesco (a cura di), *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, Terza edizione, Torino, UTET, 2018, pp. 227-242

MARIA FELTRI Francesco, *Tra storiografia e didattica. Suggestioni di metodo per insegnare la Shoah*, in GUALTIERO Lidia - MELANDRI Gian Luca - MONDUCCI Francesco - MORANDO Maria Paola - PIZZOTTI Davide - RICCI Giulia - SARTI Marinella - VENTUROLI Cinzia - ZAGATTI Paola (a cura di), *C'è manuale e manuale. Analisi dei libri di storia per la scuola secondaria*, Viterbo, Sette Città, 2010, pp. 115-118

MASSARI Chiara - PIZZIRUSSO Igor, Insegnare storia con il web, in MONDUCCI Francesco (a cura di), *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, Terza edizione, Torino, UTET, 2018, pp. 88-110

MONDUCCI Francesco, *Il manuale, per una didattica attiva*, in MONDUCCI Francesco (a cura di), *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, Terza edizione, Torino, UTET, 2018, pp. 76-86

PANCIERA Walter - ZANNINI Andrea, *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Terza edizione aggiornata, Milano, Mondadori Education, 2013

ROSSO Ermanno, *Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica*, in MONDUCCI Francesco (a cura di), *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, Terza edizione, Torino, UTET, 2018, pp. 112-140

ROVINELLO Marco, *Pensare un manuale per le superiori: riflessioni a partire da un'esperienza*, in ADORNO Salvatore - AMBROSI Luigi - ANGELINI Margherita, *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Milano, Franco Angelini, 2020, pp. 225-255

SARTI Marinella - ZAGATTI Paola, *La griglia di analisi*, in GUALTIERO Lidia - MELANDRI Gian Luca - MONDUCCI Francesco - MORANDO Maria Paola - PIZZOTTI Davide - RICCI Giulia - SARTI Marinella - VENTUROLI Cinzia - ZAGATTI Paola (a cura di), *C'è manuale e manuale. Analisi dei libri di storia per la scuola secondaria*, Viterbo, Sette Città, 2010, pp. 45-51

Sitografia

ANTONINI Carla, *Indicazioni ministeriali, risorse digitali e didattica della storia*, Novecento.org, n. 1, 2013. DOI: 10.12977/nov8, <http://www.novecento.org/dossier/la-storia-nellera-digitale/indicazioni-ministeriali-risorse-digitali-e-didattica-della-storia/>

BRUSA Antonio, *Lezione 4a. Il manuale*, Historia Ludens, 2021, <http://www.historialudens.it/news/414-lezione-4a-il-manuale.html>

BRUSA Antonio, *Lezione 4b. Il manuale e l'alfabetizzazione storica*, Historia Ludens, 2021, <http://www.historialudens.it/news/415-lezione-4b-il-manuale-e-l-alfabetizzazione-storica.html>

MORIGGI Stefano, *“Che storia!” La metodologia della scienza come nuovo orizzonte della didattica e della cittadinanza*, Novecento.org, n. 3, 2014. DOI: 10.12977/nov55, <http://www.novecento.org/dossier/le-risorse-didattiche-digitali-su-resistenza-e-seconda-guerra-mondiale/che-storia-la-metodologia-della-scienza-come-nuovo-orizzonte-della-didattica-e-della-cittadinanza/>

PANCIERA Walter, *Le scienze storiche tra ricerca e didattica*, “Didattica della storia - Journal of Reseach and Didactics of History”, 2 n.1S, pp. 90-99, 2020, <https://dsrivista.unibo.it/article/view/11365>

PENTUCCI Maila, *Manuale scolastico e la trasposizione dei saperi storici. Un esempio di analisi*, Novecento.org, n. 12, agosto 2019, DOI: 10.12977/nov293, <http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/il-manuale-scolastico-e-la-trasposizione-dei-saperi-storici-un-esempio-di-analisi-3886/>

VAYOLA Patrizia, *Tecnologie e didattica della storia: la rete INSMLI*, Novecento.org, n.18, dicembre 2022. DOI: 10.12977/nov46, <https://www.novecento.org/dossier/le-risorse-didattiche-digitali-su-resistenza-e-seconda-guerra-mondiale/tecnologie-e-didattica-della-storia-la-rete-insmli/>

VAYOLA Patrizia, *Utilizzo degli audio visivi nella didattica della storia*, 2020/2021, <https://www.homolaicus.com/storia/trasversale/fonti/cinema.pdf>

Modello di Unità di Apprendimento, s. a. s. d., sito controllato il 24 luglio 2022, <https://www.nuoviprofessionalicommerciali.it/wp-content/uploads/2018/10/Modello-UDA-MIUR.pdf>

Ringraziamenti

Vorrei dedicare questo spazio alle persone che, con il loro supporto, mi hanno aiutato in questo meraviglioso percorso.

In primo luogo, ringrazio i miei genitori per avermi dato la possibilità di studiare cosa desideravo e per dimostrarmi sempre il loro affetto.

Ringrazio mia sorella per avermi fornito una parte essenziale della bibliografia di questa tesi e per volermi sempre tanto bene.

Un grazie a mio nonno, che con le sue chiamate del mercoledì sera, e la sua allegria, mi ha sempre supportato e fatto capire di essere fiero di me.

Ringrazio anche le mie amiche Simona e Irene per essermi vicine da tempo e che, anche durante questi tre anni, mi hanno aiutato a superare le situazioni più difficili.

Grazie ai miei amici e compagni di corso per tutti i momenti di spensieratezza e per aver condiviso le paure e le gioie che il percorso universitario comporta.

Un ringraziamento speciale va ad Alessandro, che mi ha sempre supportato, e sopportato, anche nei momenti di maggior difficoltà e sconforto e mi è sempre stato vicino quando avevo bisogno di aiuto, strappandomi sorrisi e risate.

Un ultimo saluto va ai miei nonni che mi guarderanno sempre dall'alto.