

# L'insegnamento della storia nella scuola primaria alla luce delle indicazioni ministeriali

**Rolando Dondarini**

---

Storicamente, 4 (2008).

ISSN: 1825-411X. Art. no. 14. DOI: [10.1473/stor318](https://doi.org/10.1473/stor318)

---

A premessa delle considerazioni seguenti sul tema delle più attuali questioni legate all'insegnamento della storia nella scuola primaria e secondaria inferiore desidero precisare che prima decidere di esporle avevo dapprima atteso le nuove "Indicazioni" curriculari annunciate dall'attuale e ormai uscente ministro della Pubblica Istruzione, nella speranza di cambiamenti significativi rispetto alla situazione creata da quelle promulgate dalla precedente ministro. Purtroppo tale speranza era andata delusa poiché le nuove "Indicazioni" emanate il 3 settembre scorso non avevano sostanzialmente mutato i riferimenti curriculari, cronologici e tematici imposti dal precedente governo per l'insegnamento della storia nei primi gradi scolastici. Nonostante le ampie, articolate e rassicuranti premesse, esse infatti riproponevano quelle stesse scansioni che già tanti danni avevano procurato a tutto il sistema formativo; e non mi riferisco certo al fisiologico disorientamento conseguente ad ogni innovazione, ma ai guasti che la legge del febbraio/marzo 2004 aveva obiettivamente già indotto e che enuncerò di seguito. La loro mancata rimozione, nonostante le precedenti e spesso veementi promesse di cassazione totale, mi ha indotto a prorogare ulteriormente la trattazione del tema nell'intenzione di "ascoltare" motivazioni e giustificazioni di fautori e sostenitori. Dopo averne richiesto ragione e dopo aver assistito in questi mesi a molti loro interventi, ritengo di poter rilevare

che essi stessi sono costretti ad ammettere l'handicap oggettivo che per l'insegnamento della storia viene imposto dalle vecchie e nuove *Indicazioni*, giustificandolo però con continue sottolineature delle poche frasi metodologicamente innovative introdotte il 3 settembre 2007, per approdare poi alla ben poco sostenibile ed edificante argomentazione per cui «...ogni insegnante pur nel rispetto delle indicazioni può scegliere di proporre periodi di storia non compendiatati attraverso proposte di storia locale e nelle ore dedicate all'educazione alla cittadinanza»; come dire: "abbiamo effettivamente sbagliato, ma potete rimediare voi". Inutile sottolineare che una simile considerazione non solo vale da ulteriore incentivo alla maggioranza degli insegnanti che non si pongono nemmeno il problema di una efficace didattica della storia, ma getta nello sconcerto e nella confusione anche coloro che nonostante tutto si aggiornano e si impegnano al meglio. Naturalmente questi insegnanti più sensibili alla questione, vale a dire quelli che non intendono né insegnare storia con metodi superati e trasmissivi né sottostare a limitazioni e forzature di contenuto e di metodo, si sono nel frattempo mobilitati. Con petizioni, manifesti, raccolte di firme assemblee e convegni, hanno manifestato la loro preoccupazione e in diversi casi la loro protesta; ne fanno fede i dibattiti e i forum aperti in rete dai siti didattici.

Per affrontare la questione occorre riprenderne con maggior dettaglio i diversi aspetti premettendo che il quadro che segue attesta un'avvenuta e perdurante rimozione degli ultimi millecinquecento anni di storia dalla formazione primaria, con conseguenze già verificate in molteplici ambiti educativi e formativi, compresi quelli universitari. Si tratta di conseguenze oggettive che non possono essere valutate con leggerezza. Solo con uno sguardo superficiale le si può considerare di importanza trascurabile e non soltanto perché si ripercuotono anche sui corsi di laurea e sulle scuole di specializzazioni che formano e abilitano all'insegnamento nella scuola primaria e secondaria inferiore, ma anche perché rientrano in una generale

e preoccupante contrazione dell'insegnamento della storia per fasi particolarmente delicate e sensibili dell'intero percorso formativo, con inevitabili influenze anche sugli stadi finali della formazione. Si ricorda in proposito che a seguito delle [Indicazioni allegate al decreto del Governo](#) (emanato il 23 gennaio 2004 e pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale il 24 febbraio 2004) con le quali l'allora Ministro Letizia Moratti ha inteso riordinare la scuola primaria e quella secondaria di primo grado (ex media), il curriculum verticale per l'insegnamento della storia si è ridotto a 2 cicli cronologici completi: il primo tra la terza elementare e la terza media, il secondo nell'arco della scuola secondaria superiore.

Questi provvedimenti sono giunti come un ciclone a sconvolgere le acquisizioni e le buone pratiche avviate dalle componenti più sensibili e preparate degli insegnanti a partire dai Programmi Nazionali del '79, dell' '85 e del '91; e ora, con la loro recente e sostanziale conferma, amplificano la confusione e il disagio in cui si trova ad operare chi insegna storia ad ogni ordine e grado scolastico. Tuttavia, per esplicita affermazione del ministro, per l'arco di un biennio si valuteranno proposte alternative. Prenderne atto è una premessa necessaria per individuare quali siano le prospettive attuali e l'eventuale ruolo che le Facoltà di Scienze della Formazione possono svolgere come interlocutrici degli organi e delle commissioni ministeriali.

Sarebbe fuorviante presumere che prima dell'emanazione di tali provvedimenti il panorama dell'insegnamento della storia ai diversi gradi scolastici fosse da considerarsi ottimale. Tale insegnamento in realtà pagava e paga tuttora la persistenza di antichi mali e l'insorgenza di rinnovate difficoltà ad adeguarsi alle esigenze anche più pressanti ed evidenti. Quindi non vi è alcun atteggiamento nostalgico o restaurativo alla base di questa comunicazione, ma semmai la volontà di presentare la situazione che si è venuta creando dopo l'impatto delle riforme vigenti per valutarne conseguenze e prospettive sia per aspetti aggravanti rispetto al passato sia per spunti utili ad un effettivo adeguamento. Insomma stimolare

un atteggiamento non pregiudizialmente ostile alla conservazione o all'innovazione, ma problematico, consapevole e propositivo, capace di far convergere retaggi positivi ed elementi innovativi.

Volendo passare in sommaria rassegna i mali palesi e persistenti dell'insegnamento della storia in Italia, si può constatare come le rapide trasformazioni degli ultimi decenni abbiano messo drammaticamente a nudo gli anacronismi nello studio e nell'insegnamento di molteplici discipline, facendo emergere lo stridente contrasto tra le nuove e incalzanti spinte che ne richiedono un aggiornamento, e la persistenza di modalità inadeguate e inefficaci. È quanto oggi si deve rilevare in particolare per l'insegnamento della storia sul cui rinnovamento sembrano convergere innumerevoli sollecitazioni, ma che spesso continua ad essere proposto e condotto con metodi e contenuti ampiamente superati e quindi sterili e controproducenti: un insegnamento spesso compromesso dalla demotivazione, dall'impreparazione, e dall'assenza di attenzioni metodologiche e strategiche di buona parte degli insegnanti. Già dobbiamo constatare che con il suo "uso pubblico" la storia diviene troppo spesso terreno di disputa per esponenti di movimenti e partiti che vi cercano conferme e premesse alle loro scelte ideologiche e politiche. Vederla così piegata, deformata e strumentalizzata non aiuta certo ad arginare la crescente indifferenza che i giovani manifestano nei suoi confronti: un'indifferenza che trae principalmente motivo dalla convinzione che la conoscenza storica non sia per loro di alcuna utilità e sia estranea alla sfera dei loro valori e interessi. Del resto prevalendo forme di insegnamento poco stimolanti, alla gran parte di loro la storia appare una materia priva di attrattiva e avida di energie, profuse solo per acquisire passivamente nozioni e contenuti destinati quasi esclusivamente al superamento di interrogazioni ed esami. Questa percezione non è solo allarmante, ma anche paradossale, poiché mai come oggi di fronte alle sfide inquietanti dell'attualità si avverte il bisogno di conoscenza del passato. Di fronte all'appiattimento all'*indifferenza*, all'*estraneità*

e alla *passività* che compromettono la percezione della storia le risposte che più coerentemente debbono essere perseguite sono esattamente il loro contrario: *motivare, interessare e attivare*.

In realtà non mancano gli insegnanti e gli studiosi preparati, attenti e solleciti all'esigenza di un continuo rinnovamento, ma è sul quadro generale che le indicazioni vigenti vanno a sommarsi alle lacune e alle storture di una materia generalmente già proposta male e appresa peggio e da troppo tempo pregiudicata da un'insufficiente riflessione sulle sue motivazioni e sui suoi significati. Benché il suo insegnamento non debba più trarre motivo dalla volontà di forgiare i modelli conformistici delle società tradizionali né essere indirizzato ad un'erudizione fine a se stessa, ancora troppo spesso la storia continua ad essere impartita e percepita come una massa di nozioni da assumere con rassegnata passività. Al contrario proprio l'apertura degli orizzonti della informazione e la straordinaria accelerazione nei processi di cambiamento del mondo dovrebbero indurre a considerare la sua conoscenza un presupposto fondamentale per una migliore comprensione del presente e per ogni progettazione del futuro. Sono le questioni più pressanti della realtà contemporanea a suggerirlo inducendo a risalire alle loro premesse, origini ed evoluzioni per poterle affrontare con maggiore consapevolezza e autonomia di giudizio. Su questa base è possibile scegliere e adottare percorsi metodologici, contenuti e strumenti che puntino ad un apprendimento motivato, attivo e partecipato, secondo un atteggiamento laboratoriale che tenda a far acquisire non solo le conoscenze, ma soprattutto le competenze necessarie.

Ad ulteriore intralcio nella diffusione e nell'adozione di adeguate forme di insegnamento della storia si deve registrare il doppio fronte su cui si confrontano in maniera non sempre costruttiva concezioni, criteri e riferimenti divergenti; da un lato i cosiddetti didattologi, cioè gli studiosi che elaborano le teorie della didattica della storia, la disciplina specifica enucleatasi negli ultimi decenni con un proprio statuto epistemologico;

dall'altro gli insegnanti che si scontrano quotidianamente coi problemi reali della didattica pratica e che spesso accolgono con un certo scetticismo le formulazioni teoriche degli esperti accademici. Ne deriva un dialogo difficile dal quale raramente emerge un vicendevole apporto.

Gli insegnanti paiono esserne ben consapevoli. Nell'ambito di un'inchiesta promossa dal Laboratorio Multidisciplinare di Ricerca Storica operante presso il Dipartimento di Discipline Storiche dell'Università di Bologna, nell'anno scolastico 2006 – 2007, sono stati 512 gli insegnanti di ogni ordine e grado che hanno risposto ad un "questionario anonimo sullo stato e le prospettive della Didattica della Storia". Alla domanda "ritiene positivo e utile il ruolo degli esperti della didattica della storia?" il 38% ha risposto *no, per nulla* e il 36% ha risposto *poco*, per un ammontare del complesso delle risposte poco o per nulla positive del 74% a cui si contrappone un desolante 13% di *sì*, un 6% di *sì, molto* e un 2% di *non so*. Da notare che nei commenti sollecitati a margine della stessa domanda compaiono frequentemente giudizi molto duri sugli ambiti - accademici e non - che si occupano di Didattica della Storia con ricorrente uso di attributi molto significativi, come "complicati" o "inutilmente complicati", "cervellotici", "ermetici", "fuori dalla realtà", "politicizzati".

In un quadro generale di prevalente inadeguatezza, le "indicazioni" ministeriali hanno portato l'ulteriore danno indotto dallo sconvolgimento delle corrispondenze disciplinari, soprattutto in relazione alla scuola primaria, ma non poco anche per i gradi successivi. Anche sulla base di queste evidenti discordanze esse appaiono ben poco motivate, ma semmai l'esito di un compromesso tra le diverse posizioni espresse nel lungo dibattito che negli ultimi decenni ha coinvolto sul tema dei curricoli di storia autorevoli esperti di didattica, storici e insegnanti. Di quel confronto e dei suoi apporti non si vogliono disconoscere motivazioni, considerazioni e contributi; ma di certo questo esito non può essere considerato soddisfacente; tanto d'aver già provocato reazioni negative da più parti, sia tra gli insegnanti che hanno

rifiutato le nuove scansioni sia anche fra coloro che con più convinzione hanno sostenuto la necessità di superare il triplice ripetersi della storia dalle origini ai nostri giorni. Pur affrontando senza preclusioni questo aspetto della ciclicità, occorre ammettere che le suddette “indicazioni” comportano obiettivamente e automaticamente arretramenti, perdite e conseguenze negative immediatamente verificabili.

Oltre ad aver diviso gli insegnanti tra coloro che le hanno accettate (molti per non apparire inadempienti) e coloro che le hanno rifiutate, hanno procurato danni che sono sotto gli occhi di tutti e di cui si sono fatti testimoni i firmatari dell'appello che a suo tempo lanciò e che ha avuto oltre 500 adesioni da parte prevalentemente di docenti di ogni ordine, ma anche da parte di genitori, studiosi e studenti. L'effetto più macroscopico di quel provvedimento fu la rimozione dalla scuola primaria della Storia Contemporanea, di quella Moderna e di quella Medievale: in pratica gli ultimi 1500 anni di storia, condannando i nostri bambini ad avvicinare i grandi temi che li vedono ben presto coinvolti – almeno attraverso l'informazione (ma sappiamo, anche per ben altro) – solo nel corso della scuola secondaria: il tutto giustificato come necessario compromesso con chi addirittura vorrebbe che l'insegnamento storico si completasse nella proposta di un solo ciclo per tutta la carriera scolastica. Molto discutibile poi la presunta compensazione che sarebbe data dal fatto che alla storia medievale si dedichi l'intero primo anno della secondaria inferiore e a quella moderna il secondo, come se in precedenza l'intero secondo anno non fosse dedicato alla prima e l'intero terzo alla seconda. Anche affermare che così si potrà affrontare il Novecento per tutta la terza media appare poco sostenibile, poiché per riservare allo studio XX secolo l'ultimo anno della secondaria inferiore occorrerebbe solo un aggiustamento riguardante due o tre mesi di insegnamento effettivo da ridistribuire nelle precedenti scansioni, senza sacrificare l'intero ciclo della scuola primaria.

A parte l'evidente compromesso politico da cui scaturiscono, le “indicazioni”

e le loro recenti conferme sembrano piuttosto derivare dal pregiudizio che attribuisce i mali dell'insegnamento della storia al ripetersi per tre volte dello stesso ciclo cronologico nell'arco dell'intero curriculum formativo. Credo di poter dire che oramai gran parte dei didattologi e gli storici più attenti abbiano superato tale pregiudizio, nella consapevolezza che sono ben altre le motivazioni e le modalità che rendono l'apprendimento della storia ostico, inadeguato e inefficace. La nuova scansione curricolare risale dunque sia al gravissimo e persistente equivoco di chi confonde "curricolo verticale" o "curricolo unitario" con un unico ciclo cronologico dell'intera storia e sia a quegli slogan semplicistici e superficiali adottati e diffusi qualche decennio fa che attribuivano i problemi della didattica della storia al "mostro a tre teste" della ciclicità. La contraddizione più evidente nel testo delle Indicazioni Nazionali si coglie in merito alla proclamata considerazione degli scolari come persone. Vi si insiste molto in via di principio generale, ma poi tutto viene smentito e contraddetto nelle proposte delle scansioni disciplinari. Un coerente interesse per la persona-scolaro significa avere rispetto di quella che c'è davanti a noi, così come è, così come impara, a partire dalle motivazioni e dagli interessi che ha. La verticalizzazione in un unico ciclo dei contenuti di storia, implica invece la concezione di un percorso formativo simile ad una catena di montaggio in cui le persone sono da costruire pezzo per pezzo pensando solo all'esito finale, quasi che i nostri scolari non esistano se non in funzione di un modello da perseguire o di un percorso da completare. Come si fa a presumere che una persona di terza elementare abbia analoghe potenzialità, capacità e attenzioni di una persona di terza media? Fatalmente il suo apprendimento sarà legato alla sua età evolutiva e i periodi affrontati, la cui conoscenza rimarrà condizionata da tale età. Una certa programmazione verticale non è solo auspicabile, ma necessaria; nel senso però che l'itinerario formativo complessivo deve avere una sua coerenza, soprattutto nella successione e nel formato dei diversi cicli. Ma se la verticalizzazione è troppo rigida, come nel caso dei programmi di storia

imposti dalle indicazioni, si finisce per predisporre l'esito finale, nella totale mancanza di rispetto dei nostri interlocutori. Mi sembra di potervi cogliere una scoria di certi schemi ideologici di natura totalitaria che prevedevano modelli precostituiti di società e dei loro componenti. Non attribuisco malafede a coloro che hanno proposto ed elaborato le Indicazioni col la loro scansione temporale; ma non se ne possono trascurare le carenze oggettive. Sommessamente mi chiedo se ancora oggi si concepiscano le regole dell'insegnamento nelle aule dei partiti o nelle sacrestie.

Molti insegnanti hanno recepito tali slogan in maniera quasi irriflessa come postulati e assiomi ideologici che garantirebbero automaticamente un'effettiva innovazione ed efficacia; salvo poi ricredersi di fronte ai nodi reali della pratica educativa.

In effetti chi insegna storia sa bene che a comprometterne l'insegnamento/apprendimento non è certo la ripetitività, ma la passività e la mnemonicità con cui gli scolari sono costretti ad imparare nozioni che sentono estranee ai loro interessi. Da questo punto di vista la profonda e vera innovazione che manca totalmente anche dalle premesse teoriche delle recenti conferme ministeriali, sarebbe quella di far perno sul presente per affrontare ogni argomento e periodo con stimoli e motivazioni capaci di indurre ad atteggiamenti attivi e interessati. Obiettivo della Storia non dovrebbe essere quindi come recitano le nuove "indicazioni" di «...comprendere e spiegare il passato dell'uomo, partendo dallo studio delle testimonianze e dei resti che il passato stesso ci ha lasciato», bensì comprendere il presente cercandone e apprendendone motivazioni e premesse.

Al contrario i danni prodotti dalle "indicazioni" con la loro forzata contrazione a due cicli tra terza elementare e terza media fanno percepire a quale disastro si perverrebbe se si arrivasse davvero al ciclo unico per tutto il curriculum formativo, che purtroppo alcuni e influenti teorici continuano a sostenere in maniera quasi fideistica, anche al di là dell'evidenza.

Quella qui espressa non è dunque una difesa corporativa, dato che chiunque faccia parte del nostro novero non vede in tali provvedimenti alcun rischio immediato per la propria professione.

Si tratta invece di una preoccupazione legittima per un paese che ha nel patrimonio storico e artistico una delle sue risorse maggiori, considerato dall'UNESCO di incomparabile consistenza, e che con l'accantonamento dell'insegnamento della storia, rischia di perderne consapevolezza e conoscenza destinando all'incuria e all'abbandono ciò che potrebbe divenire una sua ricchezza.

In pratica le indicazioni sottovalutano

- il rispetto della personalità degli scolari e delle sue fasi di formazione, poiché ignorano le fasi di sviluppo delle loro capacità di apprendimento e dei loro interessi, presumendo che tra la terza elementare e la terza media vi sia un unico ciclo.
- il presupposto irrinunciabile che per un paese come l'Italia la cultura storica non possa essere trascurata, oltre che per comprendere, rispettare e tutelare il formidabile patrimonio di cui siamo custodi, anche per le sollecitazioni al confronto e al dialogo indotte dall'inarrestabile realizzarsi di una società multietnica, multiculturale e multireligiosa. Rimandano alle scuole medie l'insegnamento di Medioevo, Storia Moderna e Storia Contemporanea, si privano gli scolari fino ad allora di indispensabili strumenti cognitivi, affidando questi delicati compiti solo al tempo dedicato alla "educazione alla convivenza civile".

Certo si tratta di "indicazioni" e non di programmi; ma è pur vero che sono state pubblicate sulla Gazzetta Ufficiale e che sono diventate punti di riferimento istituzionali, difficilmente eludibili anche ricorrendo agli spazi di autonomia delle diverse scuole. Pertanto hanno avuto e avranno

immane ricadute sia sulla produzione dei manuali scolastici, sia sugli indirizzi della gran parte degli insegnanti

Per molti aspetti e per esplicita ammissione dei loro propugnatori le “indicazioni” vogliono mediare tra il “ciclo unico” proposto con la riforma Berlinguer-De Mauro e i tre cicli precedenti, ma con un esito che si è rivelato un compromesso gravido di conseguenze negative sia in ambito scolastico che extrascolastico e come un’operazione autolesiva per un contesto così ricco di vestigia storiche come quello italiano:

- In ambito scolastico, perché di fatto escludono Medioevo, Storia Moderna e Storia Contemporanea dagli orizzonti di un fascia scolare come quella elementare, che rimane ben scissa da quella successiva, oltre per la differente fase evolutiva che attraversano gli scolari, anche per il fatto che i relativi insegnanti continuano ad essere formati da facoltà e corsi ben diversi e separati dagli altri. Inoltre il presupposto su cui si basa lo svolgimento di un unico ciclo tra terza elementare e terza media è del tutto artificioso: un vero gioco di prestigio, come se racchiudere elementi diversi in un contenitore più ampio potesse annullarne le differenze.
- In un quadro più ampio, perché vanificano e annullano migliaia di esperienze di valorizzazione e coinvolgimento dell’extra-scuola nei processi formativi delle prime età scolari. È un pesante paradosso che nel paese riconosciuto dall’Unesco come di gran lunga il più ricco al mondo di beni culturali, d’improvviso, musei, biblioteche, pinacoteche, centri di studio, associazioni culturali e quant’altro, siano divenuti muti e siano stati disertati dalla età scolare in cui più si può far leva su sensibilità che se adeguatamente stimolate producono frutti indelebili. Purtroppo le indagini svolte di recente confermano che dalla promulgazione delle “indicazioni” si è verificata una caduta verticale delle esperienze di didattica museale condotte dalla scuola primaria, senza che ciò sia stato compensato da una maggiore affluenza per la

secondaria.

Ne consegue:

- che non affrontando i suddetti periodi prima della scuola media (che “media” continua ad essere non solo perché così generalmente percepita da scolari e genitori, ma per le ricordate persistenti distinzioni di formazione dei relativi insegnanti) diviene estremamente difficile trattare i temi che l’attualità continuamente ci impone, col rischio di mantenere i nostri scolari in uno stato di totale inconsapevolezza..
- che i corsi di formazione degli insegnanti della scuola primaria hanno visto e vedranno declinare le frequenze delle discipline storiche, col possibile paradosso di produrre figure professionali destinate all’insegnamento dotate di laurea, ma oggettivamente carenti e lacunose, perché totalmente carenti di preparazione storica. A questo paradosso se ne aggiunge un altro evidentissimo: benché le nuove indicazioni attribuiscono in relazione alla scuola primaria uno spazio esorbitante alla Protostoria e un certo rilievo alla Storia Antica, nei corsi delle facoltà di scienze della formazione questi due ambiti continuano ad essere trascurati se non del tutto assenti.

Dunque, al di là delle dichiarazioni di intenti di entrambi i ministri e dei loro più stretti collaboratori secondo cui al centro della loro riforma ci sarebbero la persona e la sua formazione, le “indicazioni” non sembrano certo prendere le mosse dalle esigenze ad essa connesse, ma da un poco edificante compromesso politico. Non sarà che il riferimento alla centralità della persona costituisca un ulteriore esempio di quei preamboli oggi così frequenti in politica che enunciano volontà e intenti edificanti per poi poterli contraddire totalmente?

Qui non si tratta di perorare un presunto immobilismo: anche se si sa che ogni cambiamento inquieta e trova inerzie e resistenze; si tratta invece di

prendere atto di un'esigenza di buon senso.

Investiti da un'ondata di critiche i fautori delle indicazioni, accusati di un silenzio "catacombale", riemersero alla luce con le "raccomandazioni" che in gran parte contraddicevano le prescrizioni precedenti, creando ulteriore confusione. Ora, dopo tante dichiarazioni e pronunciamenti per una totale cassazione sia delle *indicazioni* sia delle *raccomandazioni*, è sopraggiunta un loro sostanziale avallo, già da tanti previsto in base alla composizione della commissione ministeriale incaricata di occuparsene.

Naturalmente queste constatazioni lasciano presumere esiti ancor più negativi nel caso si adottasse per l'intero curriculum scolastico un unico ciclo cronologico, ancor più aberrante perché ancor più irrispettoso dell'età evolutiva e della diverse facoltà percettive delle successive età scolari. Altre e autorevoli voci hanno già sottolineato le incongruenze di una simile scelta e come essa leghi fatalmente l'apprendimento dei vari periodi storici alle diverse fasi della crescita e alle loro differenti opportunità di approfondimento e renda quanto mai problematiche le correlazioni con altre discipline come letteratura, l'arte, la filosofia.

Molto efficaci in proposito le parole con cui Chiara Frugoni ha voluto ribadire la sua contrarietà al ciclo unico: «basta una volta: questa è l'idea che guida lo studio della storia nella riforma, senza tener conto che i modi di apprendimento si sviluppano con l'età. Il sapere è fatto di sedimenti, di ricordi e di emozioni, di ripensamenti. Oggi invece per tutto basta una volta, perché il principio aziendale di ottimizzare i tempi ha contagiato anche i pedagogisti».

È significativo che su questa posizione ora convergano anche autorevoli cultori della didattica della storia che in precedenza avevano sostenuto la proposta del ciclo unico, divenuto invece per altri un dogma intoccabile e purtroppo un evidente irrigidimento preconettuale.

In realtà, se è auspicabile e condivisibile programmare un curriculum verticale per un coerente e ordinato percorso formativo, ciò non significa affatto

ridurre i cicli della storia ad un numero inferiore rispetto ai gradi scolastici, ma predisporli con fasi e modalità di insegnamento adeguate alle età scolari, complementari e organicamente collegate.

Anche su questo punto si può registrare il ravvedimento di alcuni noti studiosi della didattica della Storia, che sulla base dell'evidente fallimento delle "indicazioni" propongono di superare la ripetitività dei cicli con una profonda differenziazione dei "formati" con cui la storia possa essere affrontata per intero nella scuola primaria, in quella secondaria di I grado e nella scuola secondaria superiore.

Comune auspicio è che la questione sollevata consenta di abbandonare visioni preconcepite o di parte in una prospettiva non certo conservativa, ma di effettivo rinnovamento e di continuo adeguamento di finalità, metodi e contenuti per rispondere all'esigenza di valorizzare e rilanciare le conoscenze storiche nell'ambito dei percorsi formativi; soprattutto in funzione di una maggiore consapevolezza e responsabilità che l'attualità ci impone.

Verificato che anche nelle sedi e nelle occasioni ufficiali si fanno strada le posizioni del buon senso ampiamente condivise dalla gran parte degli insegnanti e in vista di future riforme e controriforme rese presumibili dall'asprezza delle contrapposizioni attuali, occorre dar corpo alla speranza che le pregiudiziali teoriche lascino posto ad una più attenta valutazione di tutte le possibili soluzioni, chiedendo intanto che le indicazioni ministeriali non abbiano un valore vincolante e prescrittivo.

Tirando le somme le indicazioni e la loro recente conferma comportano

- La scomparsa delle visioni anche più generali dei due ultimi millenni dagli orizzonti formativi di una fascia scolare come quella "primaria", nella quale si acquiscono sensibilità e interessi che rimangono indelebili.
- La sottovalutazione e il ritardo dell'acquisizione della consapevolezza e del rispetto del patrimonio storico/artistico scaturito da quei periodi.

- L'abbandono di una ricca varietà di esperienze didattiche innovative condotte sia in ambito scolastico che extrascolastico, per le quali insegnanti e operatori culturali hanno attivato ampie convergenze multidisciplinari; in particolare in riferimento alle didattiche museale, archivistica e bibliotecaria e agli apporti di enti e associazioni.
- Le conseguenti lacune e mancanze di riferimenti per gli apprendimenti riferiti agli aspetti storico/ambientali da un lato e globali dall'altro, che si stavano sempre più spesso adottando come terreni di incontro e di comune formazione per gli scolari di diversa provenienza.
- Le gravi ripercussioni sui corsi di formazione per gli insegnanti della scuola primaria, i quali, non essendo più tenuti a prepararsi su quei periodi storici, potrebbero eliminarne lo studio dai loro curricula con le conseguenti carenze formative e culturali.

Denunciare queste conseguenze non significa alzare un argine di difesa settoriale da parte di una cerchia di esperti legati da comuni competenze sulla storia, né ripristinare metodologie e contenuti di insegnamento superati; ma al contrario stimolare lo sviluppo delle positive sperimentazioni che in questi anni e a tutti i livelli hanno cercato di adeguare l'insegnamento della storia alle nuove attese ed esigenze. Tra queste se ne prospettano due apparentemente opposte: da un lato la necessità di orizzonti allargati per un mondo in cui informazione, comunicazione e partecipazione ai grandi eventi non hanno più confini; dall'altro il bisogno di concretezza e afferrabilità che solo i contesti vicini e circoscritti possono fornire. Ma all'apertura della storia generale o "globale" corrispondono i limiti dovuti alla sua astrattezza, mentre la tangibilità della dimensione locale comporta rischi di eccessiva chiusura: ad affrontare questo difficile dilemma sono gli insegnanti più sensibili e impegnati, capaci di trovare efficaci forme di compromesso, rese ancora più ardue dalla scarsa disponibilità di tempo e dalle pressioni spesso tradizionaliste dei genitori.

Dato che i contesti odierni sono le risultanze provvisorie di una lunghissima

serie di mutamenti e di linee evolutive dipanatesi nella storia e che le loro tracce sono ancora impresse nei fenomeni, nei paesaggi e nelle questioni attuali, lo spessore storico del presente si fa percepibile sia attraverso le grandi questioni indotte da visioni “globali” sia attraverso temi ed ambienti prossimi, quelli che ci coinvolgono e ci ospitano. Leggerne ed esaminarne le fonti e gli esiti attuali comporta quindi una più approfondita conoscenza degli aspetti ambientali, dei comportamenti e delle relazioni che ognuno vive e sperimenta quotidianamente. L’attenzione per il tempo e gli spazi vicini infatti, non solo risponde pienamente all’allargamento delle capacità percettive degli scolari, ma contribuisce a quelle forme di radicamento culturale che oggi sono ritenute tanto importanti, anche dal punto di vista delle appartenenze e delle identità collettive. In ambito locale può consentire di mobilitare e vitalizzare tutte le risorse e le istituzioni culturali presenti (biblioteche, musei, associazioni, università), di ricorrere alle testimonianze dirette degli anziani e di fornire così occasioni di dialogo tra generazioni nell’attuale delicata fase di transizione, in cui il veloce e generalizzato mutamento dei modi e dei modelli di vita sta producendo vaste lacerazioni e disorientamenti.

Si consideri infine che per una collettività di provenienza eterogenea la conoscenza della storia del proprio ambiente può costituire la base comune su cui imbastire e costruire una nuova appartenenza, che non annulli le peculiarità di origine, ma le faccia concorrere a progettare e pianificare il futuro, superando incomprensioni e ostilità.

La necessità di conformare continuamente le strategie didattiche per renderle quanto più capaci di corrispondere alle istanze formative del presente comporta un continuo ripensamento su metodi, contenuti e strumenti da adottare. È un’esigenza che si rinnova continuamente e che è tornata in primo piano proprio a seguito dei dibattiti sulle varie riforme dei programmi scolastici.

Come si è già rilevato, il miglior movente su cui basare e stimolare

l'apprendimento della Storia è dato dalla constatazione della maggior consapevolezza che esso offre per capire meglio il mondo e la vita attuali. Infatti le condizioni e gli sviluppi odierni sono esiti parziali e conseguenze provvisorie di tutto quanto li ha preceduti e possono far meglio comprendere caratteri distintivi, fenomeni e tendenze attuali relative a persone, comunità e popoli. Fernand Braudel affermava che il passato ritorna continuamente su di noi e condiziona a tal punto il nostro presente da renderne apparente ogni tipo di scelta. Su questo postulato cercare di conoscere il passato equivale più che mai a cercare di conoscere se stessi. Del resto un'adeguata conoscenza della storia può far sì che essa non venga usata, deformata e negata a sostegno di ideologie, interessi e movimenti odierni.

Al termine di questa rassegna delle questioni e delle prospettive attuali dell'insegnamento della storia nei primi gradi scolastici, mi permetto di formulare alcune proposte che naturalmente mi guardo bene dal chiamare "indicazioni" o "raccomandazioni". Si tratta di suggerimenti molto generici, ma che mi pare emergano come opportuni negli auspicabili prossimi contatti coi due ministeri di riferimento: quello dell'Università e quello dell'Istruzione.

- Dimostrare un'effettiva attenzione ai temi della didattica, dei suoi orientamenti e del suo reale svolgimento, cercando di monitorare su ampia scala le effettive modalità adottate dagli insegnanti di ogni ordine e grado.
- Sollecitare i cosiddetti esperti della didattica a confronti e dibattiti su motivazioni, metodi e contenuti per non lasciare che si perpetui l'attuale distacco che lascia tanta parte degli insegnanti alla mercé di dettami spesso astrusi, ostici e artificiosi che finiscono col ritorcersi sulla loro efficacia e che sono spesso lontani dalle acquisizioni della ricerca storiografica di punta.
- Assumere un atteggiamento di apertura e propositivo sulle novità della didattica e delle sue scansioni cronologiche – anche che queste vadano ad infrangere le tradizionali periodizzazioni – per promuovere

un'educazione in cui la storia assuma un ruolo adeguato per la formazione i cittadini vecchi e nuovi del nostro paese e dell'Europa,

- In questo quadro di attenzione al complesso della formazione storica, adoperarsi per adeguare e uniformare i piani di studio universitari affinché includano corsi obbligatori di storia contemporanea, di storia moderna, di storia medievale, di storia antica, oltre che specifici corsi di didattica della protostoria.

In conclusione mi preme sottolineare che le conseguenze delle "Indicazioni" non fanno che inserirsi nel contesto generale dell'intero settore formativo dal quale quotidianamente ci giungono segnali allarmanti.

Demotivazione, rassegnazione, scarsa qualità, inerzia, mancanza di adeguata preparazione e di passione costituiscono la marea oscura, limacciata e deprimente che sta avvolgendo e assediando quella minoranza sempre più esigua di docenti che ai diversi gradi trovano ancora la forza di impegnarsi per conferire al loro lavoro quell'altissima dignità e quell'incommensurabile valore che dovrebbe e può ancora avere.

Perché questa considerazione non appaia troppo pessimistica, desidero precisare che prendere atto con realismo di questa tendenza generale non significa affatto assecondarla o lasciarsene sopraffare, ma al contrario creare i presupposti per lanciare segnali di solidarietà, di apprezzamento e di incoraggiamento a tutti coloro che non vi si rassegnano e che anzi fanno ancora – e semmai ancor di più - trarne stimoli per una didattica di altissima qualità.

Insomma si intende perseguire anche per questo specifico ambito educativo una delle finalità essenziali per cui è sorta la nostra associazione, quella di stimolare l'impegno per il presente e la ripresa di discussioni e confronti che ci vedano partecipi attivi nelle grandi questioni della società attuale.

# Link

Ministero della Pubblica Istruzione

Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione

*...Storia*

Obiettivo della storia è comprendere e spiegare il passato dell'uomo, partendo dallo studio delle testimonianze e dei resti che il passato stesso ci ha lasciato. La conoscenza storica si forma e progredisce attraverso un incessante confronto fra punti di vista e approcci metodologici diversi (storici, archeologici, geografici, ecc). L'apprendimento della storia contribuisce all'educazione civica della nazione, perché permette agli allievi di conoscere il processo di formazione della storia italiana, europea e mondiale e di capire come si sono formati la memoria e il patrimonio storici nazionali. Al tempo stesso, la storia favorisce negli alunni la formazione di un "abito critico", fondato sulla capacità di interpretare le fonti e le conoscenze acquisite. Nei tempi più recenti, infatti, il passato e in particolare i temi della memoria, dell'identità e delle radici hanno fortemente caratterizzato il discorso pubblico e dei media sulla storia. In tale contesto, la padronanza degli strumenti critici permette di evitare che la storia venga usata strumentalmente e in modo improprio. Inoltre, la formazione di una società multietnica e multiculturale ha portato con sé la tendenza a trasformare la storia da disciplina di studio a luogo di rappresentanza delle diverse identità, con il rischio di comprometterne il carattere scientifico e, conseguentemente, di diminuire la stessa efficacia formativa del curricolo. Per tale motivo, è opportuno sottolineare come proprio la storia offra una base solida per ragionare sulle diversità dei gruppi umani che hanno popolato il pianeta, a partire dall'unità del genere umano. In questo ambito acquisisce un rilievo centrale la trattazione di argomenti la cui conoscenza è imprescindibile per tutti gli alunni, da qualsiasi luogo provengano: dal Neolitico alla Rivoluzione industriale, dalla storia dell'ambiente a quella dei processi di globalizzazione. Ma anche il ragionamento critico sui fatti essenziali relativi alla storia italiana ed europea, in questo contesto, si rivela altamente positivo e costituisce una buona base per avviare il dialogo fra le diverse componenti di una società

multiculturale e multiethnica e permette di aprire la scuola a un confronto sereno ed educativo sui temi delle identità e delle differenze culturali.

Infatti, la storia europea e italiana mostrano, fin dalle fasi più antiche del popolamento, un continuo rimescolamento di genti e di culture. Questa dinamica, nel corso del suo sviluppo – dalle prime società organizzate del protostorico alla colonizzazione greca e fenicia, al processo di unificazione del Mediterraneo, realizzato dall'Impero Romano – consente di capire i profondi intrecci che si stabiliscono fra le genti del Mediterraneo e le popolazioni dei continenti europei, asiatici e africani. Gli studi più recenti sul Medioevo mettono in evidenza la formazione di una società aperta, inclusiva, nella quale i diversi apporti culturali ed etnici favoriscono l'emersione di modelli di controllo politico del territorio particolarmente efficaci, come i domini signorili e gli stati moderni. È su questa base che si sviluppano le città, medievali e moderne, e i processi culturali che hanno caratterizzato vicende che sono state prima europee e poi mondiali: dalla nascita e dalla diffusione del Cristianesimo all'esordio dell'Umanesimo e del Rinascimento, alla Rivoluzione scientifica e all'Illuminismo. In questo modo, l'Europa si costituisce come un'area economica e culturale ben individuata, che, come l'India e la Cina, ha caratterizzato la dinamica, a volte pacifica e di scambi, a volte violenta e di conquiste, del mondo moderno e contemporaneo. La conoscenza degli aspetti fondamentali di questa storia è dunque essenziale per orientarsi nella nostra società. E, fra questi aspetti, va sottolineata l'importanza della formazione degli stati ottocenteschi e, sicuramente con particolare attenzione, quella dello Stato italiano. Questo modo di studiare la storia fornisce agli alunni l'opportunità di costruire un fondamento storico a questioni che, altrimenti, sarebbero interamente schiacciate nella dimensione del presente. I due poli - il passato e il presente - devono entrambi avere il loro giusto peso nel curriculum e è opportuno che si richiamino continuamente. Tuttavia, l'analisi del mondo contemporaneo reclama un suo spazio educativo preciso: le guerre mondiali, il fascismo, il comunismo, la liberaldemocrazia, la decolonizzazione e le complesse vicende – economiche, sociali, politiche e culturali – che caratterizzano il mondo attuale; la formazione dell'Unione Europea; la nascita e le vicende della Repubblica italiana, sono da considerarsi decisive, se osservate dal punto di vista del raggiungimento degli obiettivi di cittadinanza e della capacità di orientarsi nella complessità del mondo attuale e di progettare il futuro. Per questo motivo, l'ultimo anno del primo ciclo viene riservato allo studio della storia del

Novecento. La complessità della storia è lo sfondo ineludibile del curricolo. Essa dipende dalla diversa natura dei soggetti che la costituiscono (il genere, il censo, i gruppi sociali, le religioni, gli stati e così via), dall'intervento intenzionale degli individui, dalla molteplicità delle scale e dei punti di vista a partire dai quali può essere ricostruita. Una didattica plurale, che sappia praticare strade diverse di insegnamento, sembra la risposta più corrispondente a questa fisionomia della disciplina. L'alunno impara a confrontare società, a studiare la portata di fatti di grande ampiezza temporale e geografica; si sofferma su una biografia, emblematica per la comprensione di un'epoca; studia eventi epocali, impara a usare la cronologia per scoprire l'andamento di una guerra o di un ciclo economico oppure per dare sistematicità alle conoscenze studiate. Apprende dai libri, ma anche dall'osservazione diretta di elementi concreti: un castello, una piazza, una fabbrica, una chiesa. Ogni volta deve imparare a usare scale temporali e spaziali diverse. La disciplina, per questa sua complessità, richiede la formulazione di un percorso ben articolato, con una progressione di attività e di conoscenze adatta alle diverse fasi dell'apprendimento e che permetta di distribuire lungo tutto l'arco della primaria e della secondaria di primo grado i diversi compiti di apprendimento. Nella fase del primo insegnamento, i docenti cureranno la formazione dei concetti di base del ragionamento storico e si soffermeranno su aspetti di storia locale, esperibili da vicino, ma anche su fatti e racconti di storie lontane nel tempo e nello spazio, dalla preistoria ai giorni nostri, purché presentati in forme comprensibili e utilizzabili dagli allievi. La storiografia, infatti, ha accumulato, nella sua plurimillenaria tradizione, racconti affascinanti che vanno considerati una risorsa preziosa per avvicinare i bambini alla conoscenza del passato. La conoscenza sistematica e diacronica della storia verrà realizzata fra il secondo biennio della primaria e la fine della secondaria di primo grado. Si inizierà focalizzando l'attenzione degli alunni sugli aspetti della vita sociale, culturale e materiale delle società preistoriche, protostoriche e del mondo antico, e si passerà, man mano che le capacità degli allievi crescono, allo studio di processi più complessi. La scansione fra primaria e secondaria di primo grado è costituita dalla Caduta dell'impero Romano d'Occidente, mentre nel primo biennio della scuola secondaria di primo grado il percorso sarà compreso fra il Tardo Antico e la fine dell'Ottocento. L'ultimo anno della scuola secondaria di

primo grado viene dedicato allo studio della storia del Novecento.

### **Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria**

- L'alunno conosce elementi significativi del passato del suo ambiente di vita.
- Conosce gli aspetti fondamentali della preistoria, della protostoria e della storia antica.
- Usa la linea del tempo, per collocare un fatto o un periodo storico.
- Conosce le società studiate, come quella greca e romana, e individua le relazioni tra gruppi umani e contesti spaziali.
- Organizza la conoscenza, tematizzando e usando semplici categorie (alimentazione, difesa, cultura).
- Produce semplici testi storici, comprende i testi storici proposti; sa usare carte geo-storiche e inizia a usare gli strumenti informatici con la guida dell'insegnante.
- Sa raccontare i fatti studiati.
- Riconosce le tracce storiche presenti sul territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale.

### **Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria**

#### *Organizzazione delle informazioni*

- Rappresentare graficamente e verbalmente le attività, i fatti vissuti e narrati, definire durate temporali e conoscere la funzione e l'uso degli strumenti convenzionali per la misurazione del tempo.
- Riconoscere relazioni di successione e di contemporaneità, cicli temporali, mutamenti, permanenze in fenomeni ed esperienze vissute e narrate.

#### *Uso dei documenti*

- Individuare le tracce e usarle come fonti per ricavare conoscenze sul passato personale, familiare e della comunità di appartenenza.

- Ricavare da fonti di tipo diverso conoscenze semplici su momenti del passato, locali e non.

#### *Strumenti concettuali e conoscenze*

- Avviare la costruzione dei concetti fondamentali della storia: famiglia, gruppo, regole, agricoltura, ambiente, produzione, ecc.
- Organizzare le conoscenze acquisite in quadri sociali significativi (aspetti della vita sociale, politico-istituzionale, economica, artistica, religiosa,...).
- Individuare analogie e differenze fra quadri storico-sociali diversi, lontani nello spazio e nel tempo (i gruppi umani preistorici, o le società di cacciatori/raccoglitori oggi esistenti).

#### *Produzione*

- Rappresentare conoscenze e concetti appresi mediante grafismi, racconti orali, disegni.

### **Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria**

#### *Uso dei documenti*

- Ricavare informazioni da documenti di diversa natura utili alla comprensione di un fenomeno storico.
- Rappresentare in un quadro storico-sociale il sistema di relazioni tra i segni e le testimonianze del passato presenti sul territorio vissuto.

#### *Organizzazione delle informazioni*

- Confrontare i quadri storici delle civiltà studiate.
- Usare cronologie e carte storico/geografiche per rappresentare le conoscenze studiate.

#### *Strumenti concettuali e conoscenze*

- Usare la cronologia storica secondo la periodizzazione occidentale (prima e dopo Cristo) e conoscere altri sistemi cronologici.

- Elaborare rappresentazioni sintetiche delle società studiate, mettendo in rilievo le relazioni fra gli elementi caratterizzanti.

### *Produzione*

- Confrontare aspetti caratterizzanti le diverse società studiate anche in rapporto al presente.
- Ricavare e produrre informazioni da grafici, tabelle, carte storiche, reperti iconografici e consultare testi di genere diverso, manualistici e non.
- Elaborare in forma di racconto - orale e scritto - gli argomenti studiati.

### **Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado**

- L'alunno ha incrementato la curiosità per la conoscenza del passato. Si informa in modo autonomo su fatti e problemi storici.
- Conosce i momenti fondamentali della storia italiana dalle forme di insediamento e di potere medievali alla formazione dello stato unitario, alla formazione della Repubblica.
- Conosce i processi fondamentali della storia europea medievale, moderna e contemporanea.
- Conosce i processi fondamentali della storia mondiale, dalla civiltà neolitica alla rivoluzione industriale, alla globalizzazione.
- Conosce gli aspetti essenziali della storia del suo ambiente.
- Conosce e apprezza aspetti del patrimonio culturale, italiano e dell'umanità.
- Ha elaborato un personale metodo di studio, comprende testi storici, ricava informazioni storiche da fonti di vario genere e le sa organizzare in testi.
- Sa esporre le conoscenze storiche acquisite operando collegamenti e sa argomentare le proprie riflessioni.
- Usa le conoscenze e le abilità per orientarsi nella complessità del presente, comprendere opinioni e culture diverse, capire i problemi fondamentali del mondo contemporaneo.

# Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

## *Uso dei documenti*

- Usare fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali, ecc.) per ricavare conoscenze su temi definiti.
- Conoscere alcune procedure e tecniche di lavoro nei siti archeologici, nelle biblioteche e negli archivi.

## *Organizzazione delle informazioni*

- Formulare problemi sulla base delle informazioni raccolte.
- Costruire grafici e mappe spazio-temporali, per organizzare le conoscenze studiate.
- Collocare la storia locale in relazione alla storia italiana, europea, mondiale.

## *Strumenti concettuali e conoscenze*

- Selezionare, schedare e organizzare le informazioni con mappe, schemi, tabelle e grafici.
- Conoscere aspetti e strutture dei momenti storici italiani, europei e mondiali studiati.
- Conoscere il patrimonio culturale collegato con i temi studiati.
- Usare le conoscenze apprese per comprendere problemi ecologici, interculturali e di convivenza civile.

## *Produzione*

- Produrre testi, utilizzando conoscenze, selezionate e schedate da fonti di informazione diverse, manualistiche e non.

Dalle *Indicazioni* allegate al decreto del Governo (emanato il 23 gennaio 2004 e pubblicato sulla *Gazzetta Ufficiale* il 24 febbraio 2004 (Ministro Letizia Moratti)

### **...Scuola elementare**

#### **In terza**

La terra prima dell'uomo e le esperienze umane preistoriche: la comparsa dell'uomo, i cacciatori delle epoche glaciali, la rivoluzione neolitica e l'agricoltura, lo sviluppo dell'artigianato e primi commerci.

Passaggio dall'uomo preistorico all'uomo storico nelle civiltà antiche. Miti e leggende delle origini

#### **In quarta e in quinta**

In relazione al contesto fisico, sociale, economico, tecnologico, culturale e religioso, scegliere fatti, personaggi esemplari evocativi di valori, eventi ed istituzioni caratterizzanti:

La maturità delle grandi civiltà dell'Antico Oriente (Mesopotamia, Egitto, India, Cina),

Le civiltà fenicia e giudaica e delle popolazioni presenti nella penisola italiana in età preclassica,

La civiltà greca dalle origini all'età alessandrina,

La civiltà romana dalle origini alla crisi e alla dissoluzione dell'impero,

La nascita della religione cristiana, le sue peculiarità e il suo sviluppo.

### **Scuola secondaria di primo grado**

#### **I biennio, I e II classe**

##### ***Conoscenze***

In relazione al contesto fisico, sociale, economico, tecnologico, culturale e religioso, scegliere fatti, personaggi, eventi ed istituzioni caratterizzanti:

l'Europa medioevale fino al Mille;

la nascita dell'Islam e la sua espansione;

la civiltà europea dopo il Mille e l'unificazione culturale e religiosa dell'Europa:

le radici di una identità comune pur nella diversità dei diversi sistemi politici;

l'apertura dell'Europa ad un sistema mondiale di relazioni: la scoperta

dell'"altro" e le sue conseguenze;  
 la crisi della sintesi culturale, politica e sociale del Medioevo;  
 Umanesimo e Rinascimento;  
 la crisi dell'unità religiosa e la destabilizzazione del rapporto sociale;  
 il Seicento e il Settecento: nuovi saperi e nuovi problemi; la nascita dell'idea di progresso e sue conseguenze;  
 l'Illuminismo, la Rivoluzione americana e la Rivoluzione francese.

### **Abilità**

Utilizzare termini specifici del linguaggio disciplinare.

Costruire "quadri di civiltà" in base ad indicatori dati di tipo fisico-geografico, sociale, economico, tecnologico, culturale e religioso.

Comprendere aspetti essenziali della metodologia della ricerca storica e delle categorie di interpretazione storica.

Distinguere tra svolgimento storico, microstorie e storie settoriali o tematiche.

Distinguere e selezionare vari tipi di fonte storica, ricavare informazioni da una o più fonti.

Utilizzare, in modo pertinente, gli aspetti essenziali della periodizzazione e organizzatori temporali tipo ciclo, congiuntura, accelerazione, stasi...

Utilizzare in funzione di ricostruzione storiografica testi letterari, epici, biografici,

...

Scoprire specifiche radici storiche medievali e moderne nella realtà locale e regionale.

Approfondire le dimensioni e le risonanze locali di fenomeni ed eventi di interesse e portata nazionale e sovranazionale.

Identificare in una narrazione storica problemi cui rispondere adoperando gli strumenti della storiografia.

### **Classe terza**

#### **Conoscenze**

Napoleone e l'Europa post-napoleonica;

il collegamento tra cittadinanza, libertà, nazione: la costituzione dei principali stati liberali dell'Ottocento;

lo stato nazionale italiano e il rapporto con le realtà regionali;

il significato di simboli quali la bandiera tricolore, gli stemmi regionali, l'inno nazionale;

l'Europa ed il mondo degli ultimi decenni dell'Ottocento;

le istituzioni liberali e i problemi, in questo contesto, dell'Italia unita;

***Abilità***

Utilizzare in modo paradigmatico alcune fonti documentarie per verificarne la deformazione, volontaria o involontaria, soprattutto per quanto riguarda i mass-media.

Distinguere tra storia locale, regionale, nazionale, europea, mondiale, e coglierne le connessioni, nonché le principali differenze (anche di scrittura narrativa).

Mettere a confronto fonti documentarie e storiografiche relative allo stesso fatto, problema, personaggio, e interrogarle, riscontrandone le diversità e le somiglianze.

Approfondire il concetto di fonte storica e individuare la specificità dell'interpretazione storica.

Riconoscere la peculiarità della finzione filmica e letteraria in rapporto alla ricostruzione storica.

Usare il passato per rendere comprensibile il presente e comprendere che domande poste dal presente al futuro trovano la loro radice nella conoscenza del passato.

Di un quotidiano o di un telegiornale comprendere le notizie principali, utilizzando i nessi storici fondamentali necessari per inquadrarle o sapendo dove andare a reperirli.

[Indietro](#)