

mundus editoriale

mundus questioni

mundus ricerche

mundus dossier

mundus laboratorio

mundus panorama

mundus biblioteca

mundus strutture

# mundus

rivista di didattica della storia

rivista semestrale

anno III

numero 5-6

gennaio-dicembre 2010



G. B. PALUMBO EDITORE

# Ostacoli cognitivi alla comprensione della storia. Causalità in storia e personalizzazione\*

Diverse ricerche sintetizzate nell'articolo comparso nel numero precedente di questa rivista, hanno messo in evidenza varie carenze di natura epistemologica che ostacolano la comprensione della storia, specie negli studenti più giovani. Tra esse rientrano la scarsa sensibilità alle fonti, la difficoltà a valutare forza e debolezza di diverse argomentazioni, e il possesso di concezioni della conoscenza assolutistiche o al contrario radicalmente relativistiche. Altri ostacoli riguardano la comprensione della causalità in storia e il fenomeno, ad essa connesso, della personalizzazione.

## Causalità in storia e personalizzazione

Il tema della causalità nella storia (e più in generale negli eventi e processi sociali) è ampio e controverso e vede tuttora impegnati storici, epistemologi, studiosi di scienze sociali (si vedano, ad esempio, Topolski, 1991; Sperber, 1996; von Wright, 1971). In quale misura nelle scienze dell'uomo è impiegabile il concetto di causa, che rinvia all'azione tra entità materiali? Quali anelli, nella lunga catena di eventi che hanno preceduto quello da spiegare, possono conside-

rarsi cause? Come si intrecciano gli effetti provocati da entità eterogenee come gli esseri umani, dotati di stati mentali, i prodotti delle loro attività e processi ed eventi naturali come condizioni geografiche, cambiamenti climatici, epidemie? Al fondo di questi interrogativi c'è quello sullo statuto ontologico dei fenomeni sociali: alla loro base si trovano entità distinte dagli individui e dotate di un proprio potere causale (come lasciano intuire certe metafore fisiche o biologiche, espresse da termini come *forze* sociali, *rivoluzione*, *strati* sociali, *vita* culturale, *riproduzione*), o i fenomeni sociali devono essere ricondotti ad azioni materiali e stati mentali di individui (vedi Skinner, 1953; Sperber, 1996; Weber, 1922)? Nelle risposte a queste domande si esprimono diverse concezioni, relative non solo a cosa sia una spiegazione, ma anche a cosa siano la storia e le scienze dell'uomo.

La maggior parte delle ricerche sulla comprensione della causalità storica si è focalizzata su un particolare aspetto di questa problematica: l'*immagine personalizzata* della storia. Questa espressione è stata introdotta da alcuni sociologi tedeschi (riprendendo un concetto formulato da Theodor Adorno) per descrivere i risultati di una serie di ricerche condotte esaminando i componimenti svolti da studenti delle scuole medie superiori su temi come *La storia della Repubblica di Weimar*, o *Come è iniziata la seconda guerra mondiale*. L'immagine personalizzata può essere così caratterizzata:

Gli eventi storici e i loro nessi vengono rappresentati per mezzo di categorie dell'esperienza quotidiana ingigantite, quando non siano semplicemente ridotti (come avviene nei ragazzi fino all'età di circa 13 anni) alle categorie normali della cosiddetta esperienza concreta "immediata". [...] Tutti gli avvenimenti storici e le situazioni sociali vengono visti sempre come il risultato dello sforzo di singole persone. Le motivazioni e le caratteristiche ad esse attribuite "spiegano" i nessi di condizionamento relativi alla struttura sociale e la continuità della storia (von Friedeburg, Hubner, 1964, trad. it. p. 271).

\* Questo saggio costituisce la seconda parte della mia rassegna di studi sulla comprensione storica. La prima è comparsa nel precedente numero di «Mundus».

Più in particolare, nell'immagine personalizzata della storia vengono rappresentati tre tipi di attori: *soggetti dominanti*, cioè "grandi uomini", alle cui azioni viene ricondotta la maggior parte degli eventi storici; *entità collettive personalizzate*, come popoli o classi sociali ("i tedeschi", "i lavoratori", "i capitalisti"), a cui si attribuiscono caratteristiche, fini e motivazioni non distinguibili da quelli di una singola persona; *schemi stereotipici dicotomici*, come "capitalismo-comunismo", "democrazia-dittatura", nei quali sopravvive in mutate spoglie la distinzione infantile tra buoni e cattivi.

La ricerca di von Friedeburg e Hubner ha stimolato anche in Italia la realizzazione di alcuni studi sulla personalizzazione della storia. In uno di questi, studenti di prima e di quarta di diversi istituti superiori dovevano indicare, scegliendole da una lista, le cause di diversi eventi storici (Unità d'Italia, avvento del fascismo, crisi della società feudale, seconda guerra mondiale) e, più in generale, "le forze che determinano il cambiamento nella storia" (Calvani, Pentolini, Tendi, Scardigli, 1977). Le cause di gran lunga più prescelte sono state quelle di tipo economico-sociale. I riferimenti di tipo personalizzato diminuivano con l'età (e quindi con la scolarizzazione), ed erano più frequenti nelle scuole dove l'insegnamento della storia è meno approfondito (istituti tecnici e professionali, rispetto a licei e magistrali). Secondo questi risultati, la personalizzazione sembra essere un fenomeno piuttosto circoscritto.

La personalizzazione è invece emersa in modo più deciso in una seconda indagine, realizzata coinvolgendo nuovamente ragazzi di prima e quarta superiore (Calvani, 1979) a cui è stato chiesto questa volta di descrivere, anziché scegliere da una lista, le cause di quattro diverse trasformazioni: l'evoluzione della specie umana, la crisi dell'impero romano, l'avvento dell'Unità d'Italia e un evento immaginario, cioè un colpo di Stato militare in una società a regime parlamentare. Le varie componenti della personalizzazione si sono manifestate con forza diversa. L'attenzione ai *soggetti dominanti* ha caratterizzato solo il 22% delle risposte, e con connotazioni negative. Molto più diffuso è stato invece il riferimento a schemi stereotipici dell'ordinamento sociale. Due sole componenti sociali sono infatti comparse con una certa frequenza nei discorsi dei ragazzi: "popolo" o "gente" (49% delle risposte) e, a grande distanza, "governanti" o "uomini politici" (17% delle risposte). Solo l'1% delle risposte conteneva riferimenti alla borghesia e agli strati intermedi.

**“nell'immagine personalizzata della storia vengono rappresentati tre tipi di attori: soggetti dominanti, entità collettive personalizzate e schemi stereotipici dicotomici”**

Si è visto inoltre che termini mentalistici ("bisogno", "piacere", "corruzione", "sentimento", "conoscenza", "desiderio") comparivano nel 38% delle risposte, con una diminuzione significativa dalla prima alla quarta superiore. Questi termini erano usati soprattutto nelle spiegazioni della caduta dell'impero romano (che per molti ragazzi fu provocata dalla rilassatezza dei romani) e dell'ipotetico golpe (attribuito prevalentemente al malcontento della gente), ma soprattutto dell'unificazione italiana (vista come conseguenza del desiderio di libertà). Tuttavia, quando sono stati interrogati esplicitamente sul ruolo di fattori economici nell'unificazione dell'Italia, più di un terzo dei ragazzi ha risposto in modo pertinente, parlando della ricerca di mercati più ampi, libertà doganali ecc.

Nei bambini della scuola elementare l'uso di categorie dell'esperienza quotidiana per spiegare cambiamenti storici si manifesta in modo più eclatante nell'uso di alcuni "modelli analogici" che consentono di assimilare fenomeni di lunga durata, verificatisi grazie al concorso di moltissime persone e di varie circostanze, a processi, eventi o azioni che hanno luogo nella vita individuale. L'esperienza della crescita dà origine all'idea che ci sia un miglioramento progressivo nella condizione umana e che il puro e semplice trascorrere del tempo sia una causa di cambiamento; l'invenzione o la scoperta, da parte di un individuo particolarmente intelligente o fortunato, e il successivo apprendimento da parte di altri, vengono posti alla base del progresso tecnologico; volontà e decisioni vengono considerati cause immediate di eventi, senza considerare che i cambiamenti che hanno luogo nella società sono diversi da quelli che si verificano in un piccolo gruppo, dove le persone possono mettersi d'accordo per conseguire un certo risultato (Calvani, 1988).

Il concetto di personalizzazione è stato ripreso negli anni Ottanta del Novecento dallo svedese Ola Halldén (1986) in una ricerca che ha stimolato anche altri studiosi ad affrontare l'argomento. Osservando le spiegazioni e le interpretazioni di eventi storici proposte da ragazzi diciassettenni durante conversazioni in classe con i loro insegnanti, Halldén è giunto alla conclusione che:

[per gli studenti] l'oggetto di studio della storia è la persona o dei fenomeni personificati. Una condizione che una spiegazione deve soddisfare, per essere accettata come tale, è che un evento deve essere definibile in termini di "azioni intenzionali" (ivi, p. 63).

Ad esempio, l'espressione "l'Unione Sovietica vuole" veniva intesa come se a volere fosse tutto il popolo e non semplicemente il governo. Alla domanda su cosa avesse significato per la Germania il trattato di Versailles, nessuno dei ragazzi ha descritto i termini della resa, mentre qualcuno ha risposto che la Germania si sentiva umiliata. In una discussione sull'aumento della popolazione inglese nel XIX secolo, dopo che l'insegnante aveva parlato di immigrazione, decremento della mortalità e aumento del numero delle nascite, i ragazzi si sono limitati a menzionare il terzo fattore e a interrogarsi sulle sue cause.

L'ipotesi della personalizzazione ha ricevuto nuova forza anche da una ricerca sulle cause della scoperta dell'America condotta con ragazzi spagnoli dagli 11 ai 18 anni, studenti universitari (di psicologia e di storia) e storici (Jacott, Lopez-Manjon, 1993). Con l'eccezione degli studenti di storia e degli storici, gli intervistati hanno in grande maggioranza menzionato come attori dell'evento Cristoforo Colombo e la regina Isabella di Castiglia, cioè singoli individui. Gli esperti di storia hanno invece parlato soprattutto di "agenti sociali" come la monarchia di Spagna e Portogallo, la Chiesa, la Spagna. Le motivazioni attribuite a questi attori erano diverse a seconda dell'età. Quasi tutti i ragazzi di 11 e 15 anni hanno nominato soltanto il desiderio di fare nuove scoperte, molti di quelli più grandi hanno parlato della ricerca di nuove vie commerciali, mentre gli esperti di storia hanno introdotto anche motivi politici, come il conflitto tra il regno di Castiglia e il Portogallo. La conclusione degli autori è che

[le persone non esperte di storia] hanno considerato più importante negli eventi storici l'influenza di specifiche persone che quella di fattori astratti e non personali, come strutture politiche e sociali [probabilmente perché] questi fattori astratti implicherebbero una conoscenza molto più approfondita dei processi storici e sociali (ivi, p. 13).

Scarsa presenza di personalizzazione è stata riscontrata invece in uno studio dello stesso periodo, in cui veniva chiesto ad alcuni studenti universitari di scrivere un breve componimento sulle cause del crollo dell'Unione Sovietica (Voss, Carretero, Kennet, Silfies, 1994). Per quanto semplicistici, i testi prodotti identificavano sia delle condizioni politiche, economiche e psicologiche (stati d'animo diffusi tra la popolazione) che azioni di individui e di gruppi.

La conclusione suggerita da questo complesso eterogeneo di dati è che la personalizzazione della storia si presenta in gradi diversi, a seconda dell'età degli intervistati, di come e quanto essi abbiano studiato la storia, del tipo di eventi storici considerati e degli strumenti usati per esaminare la conoscenza. Tuttavia, il fatto che la personalizzazione sia stata riscontrata in ricerche diverse condotte in vari paesi testimonia che si tratta di un fenomeno reale e non di un artefatto. Quali sono le sue cause?

### Le cause della personalizzazione

Theodor Adorno (Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson, Sanford, 1950) aveva introdotto il concetto di personalizzazione per descrivere un espediente, usato soprattutto dagli individui caratterizzati da personalità autoritaria, per superare l'ansia provocata da una realtà che, in assenza di un'interpretazione riduttiva, apparirebbe caotica e incontrollabile. Gli autori che hanno ripreso il concetto applicandolo alla comprensione della storia ne hanno fornito delle interpretazioni puramente cognitive. Guarracino e Ragazzini (1991) hanno riletto i dati di von Friedeburg e Hubner (1964) alla luce della teoria di Piaget, vedendo nella personalizzazione un riflesso dell'egocentrismo adolescenziale. Calvani (1979), a chi vedeva nella personalizzazione l'espressione di processi psicologici più "profondi", ha obiettato che essa denota semplicemente lacune concettuali e linguistiche che sta all'insegnante di storia rimediare. Altri studiosi si sono richiamati a teorie cognitive più recenti, considerando la personalizzazione come un atteggiamento caratteristico non degli adolescenti ma di tutte le persone non esperte di storia, indipendentemente dalla loro età.

Secondo Judith Torney-Purta (1994) il fenomeno della personalizzazione non è altro che la particolare versione che, nell'ambito della conoscenza storica, assume un fenomeno già rilevato dalle ricerche che

hanno confrontato principianti ed esperti in vari campi delle scienze naturali. Gli esperti formulano le loro spiegazioni in termini di entità non osservabili e di processi privi di inizio, fine e cause ben definite (ad esempio, quelli a cui si riferiscono i concetti di calore, luce e corrente elettrica nelle formulazioni della fisica moderna). I principianti invece spiegano i fenomeni sulla base di entità concrete e visibili ed eventi identificabili grazie a precisi confini spazio-temporali.

Secondo un altro punto di vista, che si integra – più che contrapporsi – a quello appena esposto, la persona-

“Adorno aveva introdotto il concetto di personalizzazione per descrivere un espediente, [...] per superare l'ansia provocata da una realtà che, in assenza di un'interpretazione riduttiva, apparirebbe caotica e incontrollabile”

lizzazione deriva dal fatto che per interpretare e ricordare gli eventi e i processi storici vengono usati particolari tipi di strutture cognitive, cioè le *narrazioni* (Jacott, Lopez-Manjon, 1993, p. 13). Le narrazioni sono delle strutture cognitive costituite da sequenze temporali di eventi che riguardano persone o altri oggetti simili ad esse (come gli animali nelle favole di Esopo) e si connettono mediante relazioni causali che includono stati mentali come desideri, emozioni, credenze (Levorato, Nesi, 2001). La comparsa precoce della capacità di comprendere e raccontare brevi storie suggerisce come l'uso di queste strutture derivi da una capacità innata.

Mentre la visione della personalizzazione come modo per dominare l'ansia o come espressione dell'egocentrismo adolescenziale suggerisce che alla sua base ci siano delle cause psicologiche che vanno combattute, l'idea che la personalizzazione derivi dal pensiero narrativo suggerisce che essa sia il riflesso di processi psicologici che, adeguatamente sfruttati, possono essere d'aiuto, anziché di ostacolo, alla comprensione della storia. È questo il punto di vista proposto da Perfetti e collaboratori (1994), secondo cui imparare la storia (*history*) vuol dire imparare una storia (*story*) e non c'è alcuna incompatibilità tra un approccio all'apprendimento della storia basato sulle storie (*story approach*) e un approccio basato su spiegazioni complesse. Seguendo l'argomentazione proposta da questi autori e integrandola con le considerazioni di Calvani, possiamo sostenere che il pensiero narrativo costituisca lo scheletro per la comprensione storica, una volta che ci sia una miglior conoscenza delle entità coinvolte nei processi sociali. Occorre dunque identificare le carenze concettuali alla base del fenomeno della personalizzazione, in modo da poterle superare e far fruttare le potenzialità insite nel pensiero narrativo.

### La comprensione di azioni di individui e di entità collettive

L'analisi di alcuni esempi di personalizzazione, che abbiamo appena descritto, suggerisce come gli studenti incontrino due diversi tipi di difficoltà, relativi rispettivamente alla spiegazione di azioni individuali e alla rappresentazione di entità collettive e del loro modo di agire.

La spiegazione di azioni individuali è esemplificata dalle risposte in merito alla scoperta dell'America riportate da Jacott e Lopez-Manjon (1993). Qui infatti la differenza principale tra esperti e principianti non risiede tanto nel fatto

“ **l'idea che la personalizzazione derivi dal pensiero narrativo suggerisce che essa sia il riflesso di processi psicologici che possono essere d'aiuto, anziché d'ostacolo, alla comprensione della storia** ”

di aver citato la monarchia piuttosto che Isabella di Castiglia (in fondo si tratta di due modi diversi di indicare lo stesso referente), quanto nelle motivazioni attribuite a tale soggetto. L'intenzione di aprire nuove vie commerciali o di espandere i territori della Spagna, di cui hanno parlato gli esperti di storia, non è un fattore “non personalizzato” (come lo hanno chiamato gli autori della ricerca) ma una motivazione umana, al pari della curiosità e del desiderio di scoprire nuove terre citati dagli altri studenti. Sia gli esperti che i principianti, per spiegare le azioni di singoli individui, hanno insomma fatto ricorso a una “teoria

cornice” di tipo psicologico, ovvero a una “psicologia ingenua” (e in quale altro modo le azioni dei singoli potrebbero essere spiegate?). A distinguere i principianti dagli esperti è il fatto di aver impiegato una psicologia alquanto rozza, incapace di distinguere le motivazioni di una regina da quelle di una persona qualsiasi.

Ciò che manca nelle spiegazioni “personalizzate” delle azioni individuali non è dunque la comprensione di “fattori astratti” e “non personalizzati”, ma la comprensione degli obiettivi che possono porsi coloro che si trovano al vertice del potere politico in considerazione del proprio ruolo, della situazione economica e politica del proprio paese, e dei mezzi di cui diversi gruppi sociali dispongono per far valere i propri interessi. Alla base di queste risposte sembra esserci un' inadeguata nozione di cosa sia un regnante. Solo conoscendo gli obblighi e le prerogative che caratterizzano una carica è possibile attribuire a chi ne è investito sia motivazioni di tipo personale (come la curiosità) sia motivazioni derivanti dal suo ruolo (per un monarca, promuovere gli interessi economici e politici dei gruppi che sostengono il suo potere).

La comprensione di cosa siano e come agiscano le entità collettive (come quelle designate da termini quali “i tedeschi”, “gli spagnoli”, “i deputati italiani”, “l'Illuminismo francese”) può invece mettere in difficoltà non solo i principianti ma anche gli esperti come storici, filosofi, studiosi di scienze sociali. Ernest Nagel (1961), uno dei più grandi epistemologi del Novecento, ha messo in evidenza come sia problematico specificare l'estensione di alcuni di questi termini, cioè stabilire quali individui facciano parte di ciò che essi designano, o quali relazioni e caratteristiche forniscano la base di tale appartenenza. Per alcune espressioni, come “i deputati italiani in data 17/1/2012”, questa specificazione è semplice, ma in altri casi, ad esempio “l'Illuminismo francese”, si tratta di un compito estremamente diffi-



cile se non impossibile. Secondo Nagel questo potrebbe essere il motivo per cui alcuni studiosi hanno inteso i termini dall'estensione indeterminata come se si riferissero a entità diverse da singoli individui umani, concependo l'esistenza di "individualità super-organiche", dotate di poteri atti a dirigere l'azione umana individuale.

Così, i teorici della politica hanno sostenuto che il popolo possiede una "volontà generale" che è distinta dalla volontà dei suoi membri individuali e che può persino non essere oggetto di consapevolezza esplicita per questi ultimi; gli psicologi hanno postulato l'esistenza di "menti di gruppo" per spiegare differenze etniche e razziali [...] gli storici hanno negato l'efficacia dello sforzo umano individuale per mutare il corso degli eventi a causa dello schiacciante potere che ascrivono a "forze" che si suppone siano autosussistenti, le quali determinano la direzione dei mutamenti storici (Nagel, 1961, p. 552).

Le "entità collettive personalizzate" paiono dunque abitare non solo l'immagine della storia di bambini e adolescenti, e più in generale delle persone inesperte, ma anche il pensiero degli studiosi più raffinati.

Un altro problema che può insorgere, soprattutto negli studenti più giovani, quando si tratta di comprendere discorsi in cui ricorrono termini collettivi, deriva dal fatto che tali termini possono indicare entità di composizione molto varie. In alcuni casi si tratta di insiemi di individui con poche o nessuna relazione reciproca, come i tifosi del Milan, i fan dei Beatles (a meno che non siano organizzati in tifoserie o club), o gli svedesi nella frase "la maggior parte degli svedesi sono biondi". In altri casi, invece, si tratta di collettività composte a loro volta da entità collettive come ceti sociali, associazioni di categoria, chiese, organizzazioni politiche ecc. a cui si riferiscono i termini "gli italiani" o "gli inglesi" quando usati per denotare la popolazione di uno Stato. Il modo in cui viene intesa la collettività designata dai termini collettivi influisce sul tipo di caratteristiche e di azioni che vengono ad essa attribuite.

Consideriamo, ad esempio, l'espressione "nazione bellicosa". A una persona per la quale una nazione è composta da diverse entità collettive, essa suggerisce attività che coinvolgono in gradi e modi diversi tali gruppi, come l'industria delle armi, l'esercito, il ministero della Difesa, i servizi segreti, la stampa, i comuni cittadini. Questa persona, leggendo un testo che contiene tale espressione, potrebbe anche arrivare alla conclusione che la maggior parte della popolazione non sia bellicosa per niente, e magari vittima più che partecipe della politica del proprio governo, se sa che la nazione in questione è retta da una dittatura militare. Chi invece non ha tale idea di nazione, ma se la rappresenta

come un insieme di individui ("la gente") la cui unica organizzazione è quella di essere diretta da "capi", "politici" o da un "governo", potrà pensare che l'espressione si riferisca a caratteristiche prevalenti nella popolazione (come nel caso di "gli svedesi sono biondi") e concludere che la maggior parte dei cittadini di tale nazione sia favorevole alla guerra. Diversi esempi di personalizzazione riportati nelle ricerche su questo fenomeno potrebbero essere spiegati in questo modo.

Anche le concezioni di eventi complessi come la guerra dipendono dalla conoscenza delle entità collettive che ne sono coinvolte. Una ricerca sul concetto di guerra in bambini di seconda e quarta elementare e di prima e terza media, condotta da chi scrive (Berti, Vanni, 2000), ha messo in evidenza diverse concezioni, ciascuna connessa a una diversa visione dei gruppi sociali che ne sono attori. In seconda elementare i bambini non possiedono ancora la nozione di Stato e raffigurano la guerra come l'azione di insiemi privi di struttura, o tutt'al più dotati di generici "capi", schierati contro altri gruppi analoghi per motivi di vendetta o di rancore. In prima e terza media, quando il concetto di Stato è ben padroneggiato, la guerra viene decisa dalle autorità politiche, combattuta da eserciti, e ha obiettivi politici ed economici.

Se questa analisi è corretta, il problema che gli studenti devono fronteggiare non è tanto quello di capire l'azione di "fattori astratti e non personali", quanto di raffinare le proprie idee sugli esseri umani come individui e come membri della società, di sapere in quali e quanti modi diversi gli esseri umani possano costituire dei gruppi sociali, come si esplicano le azioni di questi gruppi, e quali diverse motivazioni le persone possono avere a seconda della loro posizione all'interno di essi. Queste considerazioni ci rinviano al modo in cui si sviluppa la conoscenza della società.

### La comprensione delle istituzioni sociali

Varie ricerche sullo sviluppo della comprensione delle istituzioni economiche e politiche, condotte in diversi paesi del mondo (delle rassegne sono presentate in Berti, 2004; Lastrucci, 1997a), hanno identificato la seguente sequenza di sviluppo.

I bambini in età prescolare e nei primi anni della scuola elementare conoscono pochi ruoli occupazionali, come quelli di negoziante, insegnante, medico, conducente di autobus, vigile urbano. Essi credono che le persone che li svolgono lo facciano perché ne hanno voglia o perché le loro azioni sono utili agli altri: i poliziotti, ad esempio, prendono i malviventi perché così hanno deciso; i conducenti di autobus portano in giro la gente per evitare che rimanga a piedi. I bambini ignorano la produzione e distribuzione

dei beni; non capiscono come avvenga la compravendita (molti pensano che anche il negoziante debba dare dei soldi ai clienti); credono che il denaro sia facilmente accessibile grazie alle banche e al resto dato dai negozianti; descrivono il lavoro come un posto in cui i genitori vanno a rifornirsi di denaro; non hanno alcuna idea di ente pubblico. Manca insomma ogni conoscenza relativa alle istituzioni economiche e politiche: l'unico quadro entro cui i bambini collocano gli eventi che hanno come protagonisti le persone è una "psicologia ingenua", che interpreta il comportamento in termini di credenze e desideri o di generici doveri.

Un'embrionale teoria economica ingenua comincia ad affacciarsi durante i primi anni della scuola elementare, man mano che i bambini iniziano a capire come funziona il denaro nella compravendita e a formarsi il concetto di lavoro come attività retribuita. L'unica forma di lavoro che i bambini inizialmente si rappresentano è quello autonomo, pagato direttamente da clienti o utenti; essi dicono, ad esempio, che le maestre sono pagate dai genitori degli alunni e che i netturbini ricevono i soldi dalle persone a cui portano via le immondizie. Non c'è traccia invece di alcuna nozione via politica. Alcuni termini, come "Stato", "governo", "Comune", sono del tutto ignorati; altri, incontrati nelle fiabe o nei cartoni animati, subiscono una semplificazione del significato che li spoglia di ogni connotazione politica: il re è quello che indossa la corona o che bacia la principessa; le tasse (conosciute grazie al cartone disneyano di Robin Hood) sono semplicemente dei soldi.

L'idea di lavoro dipendente, cioè svolto per un capo che comanda e paga, compare verso i 7-8 anni, anche se a quest'età non è chiaro in che modo il capo si procuri i soldi ed è del tutto assente l'idea di profitto. I bambini non distinguono tra pubblico impiego e lavoro svolto in aziende private perché o non conoscono le autorità politiche o non le distinguono da altri "capi" (come i padroni delle fabbriche). I fenomeni politici sono dunque interpretati nei termini di un'"economia ingenua".

Una "politica ingenua" è presente verso gli 11-12 anni, quando i bambini mostrano di possedere l'idea di un potere centrale che fa le leggi e si articola mediante autorità periferiche; a questa età però i bambini non differenziano ancora forme diverse di governo e non distinguono il decentramento politico da quello amministrativo, poiché credono che siano i sindaci a realizzare le decisioni del governo. La visione delle leggi è all'inizio coercitiva: esse consistono in

**“l'unico quadro entro cui i bambini collocano gli eventi che hanno come protagonisti le persone è una “psicologia ingenua”, che interpreta il comportamento in termini di credenze e desideri o di generici doveri”**

divieti e comandi la cui violazione comporta punizioni. La concezione del processo è penalistica, poiché i ragazzi ignorano che ci si possa rivolgere a un giudice per dirimere controversie come quelle che possono insorgere tra inquilini o tra un venditore e un cliente moroso.

Economia e politica ingenua, dopo la loro comparsa, presentano diversi sviluppi. Per quanto riguarda l'economia, entro la fine della scuola media i ragazzi arrivano a comprendere le seguenti nozioni: i negozianti non possono vendere le merci a prezzo di costo, pena il fallimento; il padrone di un'azienda si procura il denaro attraverso la vendita dei beni o servizi che questa produce; spesso il proprietario di un'azienda non coincide con il "capo" che controlla personalmente il lavoro dei dipendenti. La nozione di profitto è scarsamente compresa al di fuori dell'ambito della vendita al minuto. Molti ragazzi pensano che gli interessi che le banche chiedono sui prestiti siano uguali a quelli che esse pagano per i depositi e hanno idee alquanto limitate sui costi che un'industria deve sostenere: essi credono che i prezzi delle merci vengano stabiliti tenendo conto soltanto di materie prime, energia consumata e retribuzione del lavoro, senza considerare l'ammortamento. Per quanto riguarda le conoscenze politiche, durante la scuola media viene compresa la distinzione tra forme di governo diverse come democrazia, dittatura e monarchia e la visione della legge comincia a diventare meno coercitiva grazie alla conoscenza di alcuni diritti.

Le conoscenze economiche e politiche presenti nelle età corrispondenti alla scuola dell'obbligo sono dunque estremamente esigue, e non adeguate né per comprendere il funzionamento delle società presenti, né per offrire un punto di riferimento alla comprensione di quelle passate. I limiti di queste conoscenze possono però essere superati, poiché essi non riflettono caratteristiche intrinseche delle abilità cognitive presenti nelle diverse età, ma l'assenza di un insegnamento sistematico ed esplicito. Le sperimentazioni effettuate in alcune classi elementari basate sull'insegnamento di alcuni concetti economici, come il funzionamento di banca (Berti, Monaci, 1998), agricoltura e lavoro industriale (Ajello, Bombi, Pontecorvo, Zucchermaglio, 1986, 1987), nonché di concetti politici come "legge" e "Stato" (Berti, 1996; Berti, Andriolo, 2001), hanno provocato progressi consistenti. Lo stesso è avvenuto nella sperimentazione di unità didattiche sul sistema democratico e sul problema della pace alle medie inferiori e al primo anno delle superiori (Lastrucci, 1997b).

## Comprensione di termini politici, economici, sociologici e insegnamento della storia

Le ricerche sulla conoscenza della società realizzate in Italia sono state in buona parte eseguite prima che alle elementari fosse introdotto l'insegnamento degli studi sociali (la cui efficacia è peraltro tutta da verificare). Le idee che abbiamo descritto nel paragrafo precedente sono quelle che i bambini e i ragazzi hanno costruito da soli, in assenza di un insegnamento esplicito e sistematico. Le idee sulle istituzioni del passato sono invece il risultato dell'insegnamento. È possibile che la comprensione del passato sia superiore a quella del presente e fornisca magari gli strumenti per il suo progresso? Ci sono diverse ragioni per dubitarne.

Come hanno osservato alcuni studiosi (Girardet, 1983; Lastrucci, 1989), la storia mal si presta a un insegnamento sistematico dei concetti che essa stessa usa, perché l'organizzazione cronologica che la caratterizza impedisce di partire dai concetti più semplici per arrivare a quelli più complessi:

Mentre nell'insegnamento della matematica, della fisica, o della biologia si può cercare di stabilire un itinerario didattico corrispondente ad una sequenza concettuale che vada dal più semplice al più complesso (ad esempio dai numeri naturali ai numeri relativi, dai numeri interi ai numeri frazionari), un'operazione analoga è pressoché impossibile in storia.

In storia, infatti, la sequenza dei contenuti è data dalla successione cronologica degli avvenimenti e non da quella logica, e la strumentazione concettuale usata è fin dall'inizio complessa. Lo studio degli antichi egiziani richiede l'utilizzazione di una serie di concetti – come produzione, potere, classi sociali, economia, rapporti sociali – che sono estremamente complessi [...] non esiste cioè alcuna gradualità tra le difficoltà legate ad argomenti tradizionalmente affrontati nel primo anno e quelle relative a temi studiati alla fine della scuola dell'obbligo (Girardet, 1983, pp. 292-293).

La carenza di definizioni e spiegazioni dei termini impiegati è stata riscontrata in analisi di libri di testo per la scuola elementare condotte in Italia (Berti, Bassan, Pinto, 1986) e Stati Uniti (Beck, McKeown, Gromoll, 1989) e in testi italiani per la scuola media inferiore (Lastrucci, 1989). Gli inconvenienti provocati da questa carenza sono stati

più volte documentati. Ad esempio, i bambini italiani di terza elementare capiscono in modo parziale o fraintendono del tutto i termini politici (come "Stato", "governo") che incontrano quando cominciano lo studio della storia antica. Essendo privi del concetto di organizzazione politica, intendono alla lettera espressioni che impiegano termini propri della lingua di tutti i giorni per indicare processi politici. L'unione o la separazione di Stati vengono così intese solamente come costruzione di collegamenti (case, strade) o di barriere fisiche (mura, fossati) (Berti, 1991; 1996). Bambini americani tra i 10 e i 12 anni sono stati ostacolati, nella comprensione della rivoluzione americana, dall'assenza di conoscenze su concetti come "colonia", "rappresentanza", "tasse" (McKeown, Beck, 1990).

Quando nel contesto della storia si riesce a fornire una spiegazione abbastanza chiara di concetti che si riferiscono a istituzioni sociali, si corre il rischio che questi vengano indebitamente trasferiti al presente. In una ricerca condotta con bambini e ragazzi italiani di vari livelli scolari sui diversi tipi di governo, numerosi ragazzi di terza media hanno

indicato monarchia come opposto di democrazia, menzionando come esempi contemporanei di Stati non democratici Gran Bretagna, Olanda, Belgio e Spagna (Agazzi, Berti, 1995). Dopo aver studiato l'impero carolingio, alcuni bambini di quarta elementare hanno descritto sulla sua falsariga il rapporto tra l'attuale governo italiano e gli enti locali (Benesso, Berti, 1966).

Viceversa, quando nei libri di testo ricorrono termini del cui significato i bambini hanno qualche conoscenza in rapporto al contesto attuale (come alimentazione, lavoro, soldi, Chiesa, famiglia), c'è il rischio che essi traspongano nel passato, anche remoto, le caratteristiche del presente, così come essi lo conoscono, elaborando delle concezioni anacronistiche, come quelle ri-

levate da Bombi e Ajello (1988) interrogando ragazzi di terza elementare e prima media su vari aspetti della vita quotidiana degli egizi. Diversi intervistati hanno attribuito agli egizi istituti di epoche molto recenti (ad esempio, affermando che i bambini andavano a scuola).

## Vie per facilitare l'apprendimento della storia

Sintetizzando i risultati presentati in questo articolo e in quello precedente (Berti 2009), possiamo concludere che gli ostacoli cognitivi alla comprensione della storia finora messi in luce dalle ricerche possono essere ricondotti a carenze

“ quando nei libri di testo ricorrono termini del cui significato i bambini hanno qualche conoscenza in rapporto al contesto attuale, c'è il rischio che essi traspongano nel passato le caratteristiche del presente, così come essi lo conoscono ”



che riguardano specifiche abilità e conoscenze, più che ai limiti di strutture logiche di portata generale presenti negli studenti, specie i più giovani, come ipotizzato dai sostenitori del punto di vista piagetiano. Un primo gruppo di ostacoli è di tipo epistemologico e consiste nella scarsa sensibilità alle fonti, nella difficoltà di valutare forza e debolezza di diverse argomentazioni, e nel possesso di concezioni della conoscenza assolutistiche o al contrario radicalmente relativistiche. Un secondo gruppo di ostacoli, evidenziati dalle ricerche sulla personalizzazione e sul fraintendimento di concetti, deriva dalla scarsa conoscenza delle entità e dei processi sociali di cui si parla nei testi di storia, della varietà di motivi sottostanti le azioni umane e del modo in cui esse risentono della collocazione di un individuo nella società.

Mentre il punto di vista piagetiano suggerisce tutto sommato una posizione attesista, l'individuazione di ostacoli più specifici comporta anche il suggerimento di come superarli. Se ciò che manca o difetta sono specifiche conoscenze e abilità, non resta altro che insegnarle. Già alle elementari si può insegnare ad argomentare, a valutare le caratteristiche di fonti diverse e stimolare la riflessione sui modi di acquisizione e sulla validità della conoscenza (vedi Mason, Santi, 1996; Pontecorvo, Ajello, Zuccherma-glio, 1991; Santi, 1995). Del pari, si possono fornire conoscenze sui vari tipi di collettività che gli esseri umani possono formare, i modi in cui esse agiscono e le motivazioni che gli individui acquisiscono in conseguenza della propria posizione sociale. Queste soluzioni sono però difficilmente praticabili fintanto che l'insegnamento della storia inizia in terza elementare e i suoi contenuti vengono iterati (con degli ampliamenti) negli altri gradi scolastici.

Non è pensabile che nei primi due anni della scuola elementare si costruiscano le conoscenze biologiche necessarie a capire l'evoluzione umana, nonché i concetti economici, sociologici e politici necessari per parlare di differenziazione e stratificazione sociale, formazione dei primi Stati, economia schiavistica. I bambini della scuola elementare non hanno altra scelta che apprendere una storia personalizzata e interpretare i processi storici in conformità a concetti tratti dalla loro esperienza quotidiana. È difficile stabilire quali conseguenze ciò possa avere sui loro apprendimenti futuri. Per farlo bisognerebbe mettere a confronto l'apprendimento della storia in ragazzi di una certa età (poniamo 12 o 16 anni) che affrontano quest'argomento per la prima volta e altri che l'hanno studiata alle elementari. Tale esperimento, almeno in Italia, per il momento non si può attuare, perché tutti i ragazzi studiano le stesse cose. Tuttavia, siamo in possesso di dati che mostrano come l'insegnamento della storia alle elementari sia di scarsa

utilità, e abbiamo ragionevoli motivi di pensare che esso possa essere addirittura dannoso. Diverse ricerche mostrano come le idee preesistenti influiscano sulla comprensione e memorizzazione di nuove informazioni. Storie malintese e maldigerite dovrebbero, per le stesse ragioni, ostacolare la comprensione della storia.

Anche studiosi di didattica della storia hanno avanzato preoccupazioni di questo genere. Secondo Antonio Brusa (1985), la visione unilineare della storia formatasi alle elementari potrebbe ostacolare la comprensione, nella scuola secondaria, delle relazioni di contemporaneità, obbligando l'insegnante a veri e propri salti mortali "per ottenere obiettivi che, proposti ad un allievo digiuno di storia, si rivelerebbero forse più accessibili" (ivi, p. 155). Secondo Antonio Calvani (1988, p. 136), durante la scuola elementare il bambino interpreta i cambiamenti storici mediante una serie di "modelli analogici" o concetti tratti dalla propria vita quotidiana (come crescere, svilupparsi, scoprire-inventare, insegnare-imparare, o l'idea che il semplice trascorrere del tempo sia causa di cambiamenti), che nel loro insieme possono costituire una sorta di "filosofia del cambiamento sociale" che rimane impressa a lungo, forse per tutta la vita.

Le ricerche e le riflessioni più avanzate nel campo delle scienze dell'educazione indicano che gli argomenti vanno scanditi nel corso dell'intero itinerario scolastico sulla base di rapporti di propedeuticità, in modo da assicurarsi che in ogni momento gli allievi siano in possesso dei quadri concettuali necessari per comprendere i concetti via via introdotti (Duschl, Schweingruber, Shouse, 2007). Si tratta di indicazioni che convergono con quella di un *curricolo verticale* avanzata da didatti italiani per superare la ciclicità, ovvero la riproposizione degli stessi argomenti nei diversi cicli dell'iter scolastico che caratterizza i programmi della scuola italiana, in particolare quelli di storia (Rabuiti, 2004). Una serie di esempi molto dettagliati di percorsi di apprendimento verticali per le principali materie scolastiche in un arco di tempo che va dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado si può trovare nei *benchmarks* (reperibili sul sito <http://www.project2061.org>) formulati per le scuole americane da un comitato di eminenti studiosi promosso dall'American Association for the Advancement of Science, una delle più importanti società scientifiche internazionali.

La scansione degli argomenti secondo rapporti di propedeuticità è però particolarmente ardua nel caso della storia. Gli studi sullo sviluppo della conoscenza della società e quelli sul fraintendimento dei termini sociali che ricorrono nei testi di storia suggeriscono che a ostacolare gli studenti non sia semplicemente la povertà di un'"attrezzatura linguistico-concettuale", al cui arricchimento potrebbe provvedere

“ **Quello che si richiede è dunque un insegnamento sistematico** ”

l'insegnante di storia, come suggerito da Calvani (1979). I concetti relativi al mondo sociale, al pari di quelli riguardanti altri ambiti della realtà, non sono costituiti da semplici definizioni, che l'insegnante potrebbe fornire man mano che il testo o il programma di storia mettono i bambini di fronte a termini che non conoscono. I concetti psicologici, economici, politici, come quelli fisici e biologici, sono interconnessi e inseriti all'interno di "teorie cornice" che difficilmente possono mutare in seguito a interventi occasionali. Quello che si richiede è dunque un insegnamento sistematico.

Ho già parlato degli ostacoli che impediscono di imparare in modo efficace questo insegnamento nel contesto della storia stessa. Non è esente da rischi neppure la soluzione di introdurre sistematicamente i concetti economici e politici riferiti al mondo attuale, nel quadro degli studi sociali, presenti nelle ultime *Indicazioni per il curricolo* (2007) non come area disciplinare autonoma ma come complessi di temi da affrontare all'interno dell'area storico-geografica. La nozione di Stato, riferita al contesto moderno, non può essere trasposta di peso all'impero romano o alla polis greca; la conoscenza dell'organizzazione giudiziaria italiana aiuta solo in parte a capire in che modo il faraone svolgesse la funzione di "giudice supremo" o come funzionasse l'ordalia; la comprensione dell'organizzazione del lavoro in una società industriale getta una luce molto limitata su un'economia schiavistica o feudale. L'attribuzione ai termini sociali di significati focalizzati sul presente genera, come abbiamo visto, una visione anacronistica del passato.

Le difficoltà che insorgono sia quando si cerca di applicare al passato un termine che si riferisce a un'istituzione presente, sia quando si tenta l'operazione inversa, riflettono una peculiarità propria dei concetti sociali, rispetto a quelli che denotano entità o processi fisici o biologici. Questi ultimi denotano somiglianze effettivamente esistenti. C'è qualcosa che realmente accomuna cani, gatti, giraffe, e si può pervenire al concetto di "mammifero" partendo indifferentemente dall'una o dall'altra di queste specie. I concetti sociali invece contengono sempre il riferimento a un insieme di stati mentali e credenze, e alla base dell'uso di uno stesso termine per denotare istituzioni presenti in società diverse (ad esempio, "re" per indicare la suprema autorità politica) c'è più il tentativo di presentare le istituzioni di una società in termini comprensibili ai membri di un'altra, che la presenza di caratteristiche generali effettivamente condivise. È questo il caso, secondo Dan Sperber (1996), di termini come "Stato", "religione", "matrimonio", "sacrificio", "tribù", "casta", "clan", "schia-

vitù", "guerra", "rituale", "magia", "stregoneria", "mito", quando applicati a società molto diverse. Alla base di questi concetti sembra dunque esserci una rete di analogie, piuttosto che l'identificazione di aspetti comuni a tutte le società.

Se alla base dei concetti relativi alla società ci sono delle analogie, cioè una serie di confronti tra coppie, queste analogie possono essere fruttuose solo se uno degli elementi della coppia è conosciuto. Questa conoscenza potrebbe essere promossa in due modi diversi. Il primo consiste nell'utilizzare la conoscenza del presente per facilitare quella del passato. Ciò potrebbe avvenire dedicando i primi anni della scuola dell'obbligo alle nozioni sociali (cioè psicologiche, sociologiche, economiche, politiche) più accessibili ai bambini perché relative al mondo in cui vivono, spostando in avanti l'insegnamento delle società passate. Grazie a queste nozioni, durante l'insegnamento della storia sarà possibile proporre dei ragionamenti analogici e dei ragionamenti controfattuali, identificando in altre società

le attività e le forme di organizzazione che assolvono funzioni simili a quelle svolte dai loro corrispettivi nella nostra società, formulando delle ipotesi sul funzionamento di certe attività in assenza degli strumenti tecnologici, delle istituzioni o delle credenze che attualmente offrono loro i mezzi e le condizioni, o chiedendosi cos'altro verrebbe a mancare se eliminassimo qualche pezzo dal mondo che ci è più familiare.

Se la conoscenza della società contemporanea non fornisce concetti direttamente impiegabili nello studio

della storia, si può riflettere sull'utilità di ribaltare questa proposta, iniziando con le istituzioni del passato che, grazie alla loro maggiore semplicità, potrebbero facilitare la comprensione dei loro corrispettivi attuali, più complessi e articolati. Se questo vuol dire continuare a fare quanto si è finora fatto in Italia, si può obiettare che le ricerche sull'apprendimento della storia che abbiamo passato in rassegna indicano come l'insegnamento tradizionale non abbia portato a risultati entusiasmanti. Va anche osservato che l'impero egizio, quello romano o la polis greca, che attualmente i bambini studiano durante la scuola elementare, non sono esattamente dei modelli di semplicità.

Un secondo modo di fornire in partenza le nozioni propedeutiche alla comprensione della storia è quello di adottare inizialmente un taglio di tipo antropologico. Questo vuol dire trattare a fondo la preistoria (e all'interno di essa il processo di neolitizzazione) durante la scuola elementare, integrando questo studio con l'analisi di società contemporanee prive di scrittura in cui siano identificabili forme di

“ **Un secondo modo di fornire in partenza le nozioni propedeutiche alla comprensione della storia è quello di adottare inizialmente un taglio di tipo antropologico** ”

organizzazione politica, economica e religiosa a vari livelli di complessità; ad esempio, per quanto riguarda l'organizzazione politica, banda, tribù, *chefferie*, Stato, secondo la tipologia condivisa da molti antropologi (e descritta in Diamond, 1997). Le ragioni per cui a un tema così importante è stato finora riservato un ruolo marginale nella scuola italiana sono state messe in luce da Massimo Tarantini (2008), assieme ad alcune argomentazioni molto convincenti sul perché da esso non si possa prescindere in una programmazione didattica. Prima fra tutte, quella che

l'insegnamento del Neolitico ci offre l'opportunità di studiare alcuni nodi critici (differenze sociali, organizzazione economica, rapporto con l'ambiente), cogliendoli all'origine, quando i tratti essenziali delle questioni sono per molti versi più semplici da comunicare (ivi, p. 77).

Mentre l'efficacia dell'insegnamento di nozioni economiche e politiche nella scuola elementare è documentata da diverse ricerche (riassunte in Berti, 2004), la fecondità di questa seconda via è ancora da provare. Le sperimentazioni sull'in-

segnamento dell'antropologia promosse dal MCE già a partire dagli anni Sessanta avevano finalità diverse da quelle qui proposte, perché volevano favorire il superamento dell'etnocentrismo e la "sbanalizzazione" della propria società, e non l'acquisizione di conoscenze sulle organizzazioni economiche e politiche. Sappiamo comunque, dai resoconti di queste esperienze, che i bambini hanno manifestato un vivo interesse per le società prive di scrittura (Falteri, Lazzarin, 1986): il loro studio potrebbe dunque costituire un contesto stimolante anche per l'acquisizione di nozioni economiche e politiche.

Infine, poiché le due proposte non sono incompatibili, esse si possono compendiare in una terza: lasciare lo studio della storia vera e propria alla scuola secondaria di primo e secondo grado e dedicare i primi anni del percorso scolastico allo studio della società contemporanea, di alcune società prive di scrittura e della preistoria fino alla rivoluzione neolitica e alla nascita delle prime civiltà. Il libro di Diamond (1997) offre a questo riguardo un quadro d'insieme e delle informazioni più specifiche (ad esempio, quelle sulla domesticazione di animali e piante) proponibili, con le opportune semplificazioni, anche ai bambini. ■

### Elenco dei testi citati

- ▶ Adorno T.W., Frenkel-Brunswick E., Levinson D.J., Sanford R.N. (1950), *The Authoritarian Personality*, Harper, New York, trad. it. *La personalità autoritaria*, Edizioni di Comunità, Milano.
- ▶ Agazzi A., Berti A.E. (1995), *La comprensione del concetto di democrazia in studenti di V elementare, III media, I anno di Università*, in "Scuola e Città", 45 (7), pp. 290-301.
- ▶ Ajello A.M., Bombi A.S., Pontecorvo C., Zuccheromaglio C. (1986), *Children's Understanding of Agriculture as an Economic Activity*, in "European Journal of Psychology of Education", 1, pp. 67-80.
- ▶ Ajello A.M., Bombi A.S., Pontecorvo C., Zuccheromaglio C. (1987), *Teaching Economics in the Primary School: The Concepts of Work and Profit*, in "International Journal of Behavioral Development", 10, pp. 51-69.
- ▶ Beck I.L., McKeown M.G., Gromoll E. (1989), *Learning from Social Study Text*, in "Cognition and Instruction", 6, pp. 99-158.
- ▶ Benesso M., Berti A.E. (1996), *Il concetto di stato in quarta elementare. Idee spontanee ed effetti di un curriculum*, in "Scuola e Città", 47 (5-6), pp. 241-250.
- ▶ Berti A.E. (1991), *La comprensione dell'articolazione del potere politico in bambini dagli 8 ai 14 anni*, in "Scuola e Città", 42, pp. 555-560.
- ▶ Berti A.E. (1996), *Lo sviluppo delle concezioni politiche da 5 a 20 anni*, in P. Legrenzi, V. Girotto (a cura di), *Psicologia e politica*, Raffaello Cortina, Milano.
- ▶ Berti A.E. (2004), *Lo sviluppo della comprensione delle istituzioni economiche e politiche*, in R. Vianello, D. Lucangeli (a cura di), *Lo sviluppo delle conoscenze nel bambino*, Edizioni Junior, Bergamo, pp. 2-32.
- ▶ Berti A.E. (2009), *Ostacoli cognitivi alla comprensione della storia. Costruzione dei concetti storici e uso delle fonti*, in "Mundus", 3-4, pp. 50-59.
- ▶ Berti A.E., Andriolo A. (2001), *Third Graders Understanding of Core Political Concepts (Law, Nation-State, Government) before and after Teaching*, in "Genetic, Social, and General Psychology Monographs", 127, (4), pp. 346-377.
- ▶ Berti A.E., Monaci M.G. (1998), *Third Graders' Acquisition of Knowledge of Banking: Restructuring or Accretion?*, in "British Journal of Educational Psychology", 68, pp. 357-371.
- ▶ Berti A.E., Vanni E. (2000), *Italian Children Understanding of War. A Domain Specific Approach*, in "Social Development", 9 (47), pp. 478-496.
- ▶ Berti A.E., Bassan B., Pinto G. (1987), *La comprensione, in bambini di III elementare, di nozioni politiche presentate nel sussidiario*, in "Scuola e Città", 38 (3), pp. 100-105.
- ▶ Berti A.E., Calogero M.C. (1994), *La comprensione di processi politici in bambini dagli 8 ai 14 anni: unione e disgregazione di stati*, in "Scuola e Città", 45 (1), pp. 19-28.
- ▶ Bombi A.S., Ajello A.M. (1988), *La rappresentazione della storia nei bambini*, in "Orientamenti Pedagogici", 35, pp. 17-27.
- ▶ Brusa A. (1985), *Guida al manuale di storia. Per insegnanti della scuola media*, Editori Riuniti, Roma.
- ▶ Calvani A. (1979), *La storia personalizzata*, in "Riforma della Scuola", 26 (12), pp. 30-32.
- ▶ Calvani A. (1988), *Il bambino, il tempo, la storia*, La Nuova Italia, Firenze.
- ▶ Calvani A., Pentolini L., Tendi A., Scardigli P. (1977), *Uso di categorie storiche nell'adolescenza: la personalizzazione della storia*, in "Scuola e Città", 28, pp. 241-250.

- ▶ Corda Costa M. (a cura di) (1997), *Formare il cittadino. Laboratorio di educazione civica per la scuola secondaria*, La Nuova Italia, Firenze.
- ▶ Diamond J. (1997), *Guns, Germs, and Steel. The Fates of Human Societies*, W.W. Norton & Company, New York, trad. it. *Armi, acciaio e malattie. Breve storia del mondo negli ultimi tredicimila anni*, Einaudi, Torino.
- ▶ Duschl R.A., Schweingruber H.A., Shouse A.W. (a cura di) (2007), *Taking Science to School: Learning and Teaching Science in Grades K-8*, The National Academies Press, Washington (D.C.).
- ▶ Falteri P., Lazzarin G. (a cura di) (1986), *Tempo, memoria, identità*, La Nuova Italia, Firenze.
- ▶ Girardet H. (1983), *Un curriculum di storia come costruzione di reti concettuali*, in C. Pontecorvo (a cura di), *Storia e processi di conoscenza*, Loescher, Torino.
- ▶ Guarracino S., Ragazzini D. (1991), *L'insegnamento della storia*, La Nuova Italia, Firenze.
- ▶ Halldén O. (1986), *Learning History*, in "Oxford Review of Education", 12, pp. 53-66.
- ▶ *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, allegato al DM 31 luglio 2007.
- ▶ Jacott L., Lopez-Manjon A. (1993), *Reasoning and Causal Theories in History*, relazione presentata alla 5ª Conferenza Earli, Aix-en-Provence, settembre 1993.
- ▶ Lastrucci E. (1989), *Leggibilità e difficoltà di comprensione lessicale dei manuali di storia per la media inferiore*, in "Scuola e Città", 40, pp. 465-480.
- ▶ Lastrucci E. (1997a), *Alfabetizzazione civica e civismo*, in M. Corda Costa (a cura di), *Formare il cittadino. Laboratorio di educazione civica per la scuola secondaria*, La Nuova Italia, Firenze.
- ▶ Lastrucci E. (1997b), *Sperimentazione di unità didattiche per l'alfabetizzazione civica degli adolescenti*, in M. Corda Costa (a cura di), *Formare il cittadino. Laboratorio di educazione civica per la scuola secondaria*, La Nuova Italia, Firenze.
- ▶ Levorato M.C., Nesi B. (2001), *Imparare a comprendere e produrre testi*, in L. Camaioni (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Il Mulino, Bologna.
- ▶ Mason L., Santi M. (1996), *La discussione in classe tra argomentazione e metacognizione*, in "Scuola e Città", 47 (1), pp. 17-30.
- ▶ McKeown M.G., Beck I.L. (1990), *The Assessment and Characterization of Young Learner's Knowledge of a Topic in History*, in "American Educational Research Journal", 27 (4), pp. 688-726.
- ▶ Nagel E. (1961), *The Structure of Science*, Harcourt, Brace & World, London, trad. it. *La struttura della scienza*, Feltrinelli, Milano 1968.
- ▶ Perfetti C.A., Britt M.A., Rouet J.F., Georgi M.C., & Maiou R. (1994), *How Students Use Text to Learn and Reason about Historical Uncertainty*, in M. Carretero, J.F. Voss (a cura di), *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences*, Erlbaum, Hillsdale (N.J.).
- ▶ Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1991), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- ▶ Rabuiti S. (2004), *La didattica della storia oggi in Italia*, in "Storia e Futuro", aggiornamento al n. 4, luglio 2004, pp. 2-11.
- ▶ Santi M. (1995), *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, La Nuova Italia, Firenze.
- ▶ Skinner B.F. (1953), *Science and Human Behavior*, MacMillan, New York, trad. it. *Scienza e comportamento*, Franco Angeli, Milano 1992.
- ▶ Sperber D. (1996), *Explaining Culture. A Naturalistic Approach*, Blackwell, Oxford, trad. it. *Il contagio delle idee. Teoria naturalistica della cultura*, Feltrinelli, Milano.
- ▶ Tarantini M. (2008), *Perché il Neolitico a scuola*, in "Mundus", 1, pp. 76-77.
- ▶ Topolski J. (1991), *Towards an Integrated Model of Historical Explanation*, in "History and Theory", 30, pp. 324-338.
- ▶ Torney-Purta J. (1994), *Dimensions of Adolescents' Reasoning about Political and Historical Issues: Ontological Switches, Developmental Processes, and Situated Learning*, in M. Carretero, J.F. Voss (a cura di), *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences*, Erlbaum, Hillsdale (N.J.).
- ▶ von Friedeburg L., Hubner P. (1964), *Das Geschichtsbild der Jugend* (Überblick zur wissenschaftlichen Jugendkunde, vol. 7), Juventa Verlag, München, trad. it. *Immagine della storia e socializzazione politica*, in M. Barbagli (a cura di), *Scuola, potere, ideologia*, Il Mulino, Bologna 1972.
- ▶ von Wright G.H. (1971), *Explanation and Understanding*, Cornell University Press, Ithaca (N.Y.), trad. it. *Spiegazione e comprensione*, Il Mulino, Bologna 1988.
- ▶ Voss J.F., Carretero M., Kennet J., Silfies L.N. (1994), *The Collapse of the Soviet Union: A Case Study of Causal Reasoning*, in M. Carretero, J.F. Voss (a cura di), *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences*, Erlbaum, Hillsdale (N.J.).
- ▶ Weber M. (1922), *Wirtschaft und Gesellschaft*, Mohr, Tübingen, trad. it. *Economia e società*, vol. I, Edizioni di Comunità, Milano 1995.