

3·4

mundus editoriale

rivista semestrale

anno II

numero 3-4

gennaio-dicembre 2009

mundus questioni

mundus ricerche

mundus ricerche monografiche

mundus dossier

mundus laboratorio

mundus panorama

mundus biblioteca

mundus strutture

mundus

rivista di didattica della storia



G. B. PALUMBO EDITORE

Ostacoli cognitivi alla comprensione della storia. Costruzione dei concetti storici e uso delle fonti*

Il confronto fra le prime ricerche di Jean Piaget, sulla comprensione storica, e lo stadio attuale dei lavori, rivela un panorama di analisi, problemi e soluzioni profondamente cambiato. Per lo studioso svizzero la comprensione storica era essenzialmente un problema di logica. Gli studiosi contemporanei, invece, ci forniscono una visione più complessa, basata da una parte sulle nuove teorie della mente, e – dall'altra – su una nuova considerazione più attuale degli statuti epistemologici della storia.

L'interesse per i processi mentali coinvolti nell'apprendimento della storia si è manifestato a più riprese e con differenti intensità in momenti e luoghi diversi nel corso della storia della psicologia. Al presente, questo interesse, seppure di gran lunga inferiore a quello che suscitano altre materie, come matematica, fisica, scienze naturali, è testimo-

niato dalla pubblicazione, nell'arco dell'ultima quindicina di anni, di diversi volumi che contengono ricerche empiriche sull'argomento¹, di alcune rassegne in testi di psicologia dell'educazione², e dal fatto che un intero numero dell'«Educational Psychologist» (1994, 29 [2]), l'organo ufficiale della Divisione di Psicologia dell'educazione dell'Associazione degli psicologi americani, è stato dedicato all'insegnamento e apprendimento della storia. Inoltre, verso la fine del secolo scorso è stata condotta un'imponente indagine, «I giovani e la storia», che ha coinvolto 30.000 ragazzi di 14-15 anni di 27 paesi diversi³.

La riflessione degli psicologi sulla comprensione della storia ebbe inizio negli Stati Uniti nei primi decenni del Novecento con la nascita della psicologia dell'educazione. I primi testi dedicati a questa disciplina contenevano solo pochi cenni all'insegnamento della storia. Edward Lee Thorndike⁴ si chiese se era meglio iniziare dal passato per arrivare al presente o seguire un percorso a ritroso. Granville Stanley Hall⁵ sostenne che lo scopo della storia è di favorire l'educazione morale. Tra i fondatori della psicologia dell'educazione, solo Charles Hubbard Judd⁶ si diffuse sulle problematiche della storia, esaminando la natura del pensiero cronologico e individuando degli ostacoli alla comprensione della storia nel giudizio causale (più complicato che nelle scienze), nell'utilizzazione di fonti, e nella difficoltà a pensare al passato senza applicare canoni morali propri del presente.

* Questo saggio presenta la prima parte della mia rassegna di studi sulla comprensione storica. La seconda, sulla personalizzazione e la causalità, comparirà nel prossimo numero di questa rivista.

1. J. Brophy, B. VanSledright, *Teaching and Learning History in Elementary Schools*, Teacher's College Press, New York 1997; M. Carretero, J.F. Voss (a cura di), *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences*, Erlbaum, Hillsdale (N.J.) 1994; O.L. Davis jr., E.A. Yeager, S.J. Fo-

ster (a cura di), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Rowman and Littlefield, Lanham 2001; G. Leinhardt, I.L. Beck, C. Stainton (a cura di), *Teaching and Learning in History*, Erlbaum, Hillsdale (N.J.) 1994; P.N. Stearns, P. Seixas, S.S. Wineburg (a cura di), *Knowing, Teaching and Learning History*, New York University Press, New York 2000; J.F. Voss, M. Carretero (a cura di), *International Review of History Education: Learning and Reasoning in Hi-*

story, Woburn Press, Portland (Or) 1998.

2. P.J. Lee, *Putting Principles into Practice: Understanding History*, in M.S. Donovan, J.D. Bransford (a cura di), *How Students Learn. History, Mathematics, and Science in the Classroom*, The National Academies Press, Washington (DC) 2005, pp. 31-78; P. Seixas, *Conceptualizing the Growth of Historical Understanding*, in D.R. Olson, N. Torrance (a cura di), *Education and Human Development*, Blackwell, Oxford 1996; S.S. Wineburg, *The*

Psychology of Learning and Teaching History, in D.C. Berliner, R.C. Calfee (a cura di), *Handbook of Educational Psychology*, Macmillan, New York 1996.

3. M. Angvik, B. von Borries (a cura di), *Youth and History*, Körber-Stiftung, Hamburg 1997.

4. E.L. Thorndike, *Education: A First Book*, MacMillan, New York 1912.

5. G.S. Hall, *Educational Problems*, Appleton, New York 1911.

6. C.H. Judd, *Psychology of High-School Subject*, Ginn, Boston 1915.

Fu nel 1917 che per la prima volta vennero pubblicati degli articoli riguardanti la storia sul «Journal of Educational Psychology», fondato otto anni prima. Si tratta di due articoli, uno teorico sul «senso storico»⁷ e uno empirico, dedicato ad un esame delle conoscenze storiche presenti dalla quinta elementare al college⁸. Nonostante entrambi siano dello stesso autore, c'è tra essi una considerevole discrepanza. Il «senso storico» viene operazionalizzato nel primo articolo in una serie di prestazioni di vario impegno intellettuale come rispondere correttamente a domande su personaggi ed eventi, saper apprezzare una narrazione storica, rispondere a domande che richiedono uno sforzo di pensiero, ricostruire un evento attraverso l'esame di un insieme di fonti eterogenee⁹. Tuttavia, il test impiegato nella seconda ricerca riguardava soltanto la conoscenza fattuale (cioè relativa a date, eventi importanti, nomi di personaggi famosi), con la giustificazione che le abilità più importanti sono anche quelle più difficili da misurare. Iniziava così una tradizione di ricerca che giunge fino ai giorni nostri, e che ha replicato in anni diversi i risultati dell'indagine del 1917, documentando con grande costanza le scarse conoscenze storiche dei ragazzi americani. Il movimento per la misurazione obiettiva della conoscenza storica fu rinvigorito dai progressi dell'approccio psicometrico e dal fatto che nella storiografia americana stava prevalendo un approccio fattualista.

L'avvento del comportamentismo impedì per diversi decenni che negli Stati Uniti qualcuno riprendesse la riflessione sulle peculiarità della conoscenza storica e cercasse di tradurla in ricerche empiriche. Negli anni Sessanta del Novecento, il declino del comportamentismo e il diffondersi di teorie cognitiviste (da quella di Piaget a quelle della elaborazione dell'informazione) non riuscì a ravvivare la ricerca sulla storia. Le indagini sulle componenti più complesse del «senso storico», cioè la spiegazione di eventi e l'uso delle fonti, iniziarono negli Stati Uniti solo a partire dagli anni Ottanta.

In Gran Bretagna, invece, la riflessione e la ricerca empirica sull'apprendimento della storia cominciarono negli anni Sessanta, in coincidenza con la crisi dell'insegnamento tradizionale della storia e l'inizio di una riflessione sulla sua riforma¹⁰, e hanno prodotto, nell'arco di due decenni, una ventina di tesi di laurea e diversi articoli. Negli anni Sessanta del Novecento la teoria dello sviluppo cognitivo dominante era quella di Jean Piaget e ad essa si sono richiamate molte ricerche, esaminando soprattutto bambini e ragazzi tra gli 11 e i 17 anni per individuare i tipi di logica utilizzati nei problemi di storia e le loro relazioni con lo sviluppo cognitivo. Eredi di questo tipo di ricerche sono degli studiosi britannici che più di recente hanno investigato lo sviluppo in bambini e ragazzi dai 7 ai 14 anni di varie nozioni che formano l'intelaiatura della storia intesa come disciplina: **che cosa è un resoconto storico?** Perché ci sono resoconti diversi su uno stesso tema, ad esempio la caduta dell'Impero romano, o gli effetti della conquista romana della Britannia sui popoli che la abitavano?¹¹ Come spiegare istituzioni del passato tanto difformi da quelle in uso attualmente nella nostra società (ad esempio l'ordalia)?¹² E, più in generale, **in che modo gli studenti si raffigurano il passato?**¹³

Negli Stati Uniti le ricerche sulle abilità coinvolte nella comprensione della storia hanno preso avvio verso la fine degli anni Ottanta, quando anche l'astro di Piaget era già stato eclissato da nuovi paradigmi di ricerca, che ponevano al centro del loro interesse altri temi e altre fasce d'età. Gli studi condotti in questo paese hanno esaminato l'uso di fonti e la comprensione della causalità storica soprattutto in studenti della scuola media superiore, universitari e adulti.

Anche in Italia, a partire dalla seconda metà degli anni Settanta, sono state condotte diverse ricerche empiriche con bambini e ragazzi della scuola elementare¹⁴ e delle medie superiori¹⁵ e sono state formulate proposte didattiche per la scuola dell'obbligo¹⁶ e la scuola media superiore¹⁷ con il supporto dei dati empirici raccolti sia in Italia sia in altri paesi.

7. J.C. Bell, *The Historical Sense*, in «Journal of Educational Psychology», 1917, 8, pp. 317-318.

8. J.C. Bell, D.F. McCollum, *A Study of the Attainments of Pupils in United States History*, in «Journal of Educational Psychology», 1917, 8, pp. 257-274.

9. Bell, *The Historical Sense*, cit.

10. M. Booth, *Cognition in History: A British Perspective*, in «Educational Psychologist», 1994, 29 (2), pp. 61-69.

11. P.J. Lee, R. Ashby, *Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14*, in Stearns, Seixas, Wineburg (a cura di), *Knowing, Teaching and Learning History*, cit., pp. 199-222.

12. P.J. Lee, R. Ashby, *Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding*, in Davis jr., Yeager, Foster (a cura di), *Historical Empathy* cit., pp. 21-50.

13. D. Shemilt, *The Devil's Locomotive*, in «History and Theory», 1983, 22 (4), pp. 1-18.

14. A.E. Berti, *La comprensione dell'articolazione del potere politico in bambini dagli 8 ai 14 anni*, in «Scuola e Città», 1991, 42, pp. 555-560; A.E. Berti, B. Bassan, G. Pinto, *La comprensione in bambini di III elementare, di nozioni politiche presentate nel sussidiario*, in «Scuola e Città», 1987,

38 (3), pp. 100-105; A.S. Bombi, A.M. Ajello, *La rappresentazione della storia nei bambini*, in «Orientamenti pedagogici», 1988, 35, pp. 17-27; A. Calvani, *Il bambino, il tempo, la storia*, La Nuova Italia, Firenze 1988; H. Girardet, *Un curriculum di storia come costruzione di reti concettuali*, in C. Pontecorvo (a cura di), *Storia e processi di conoscenza*, Loescher, Torino 1983.

15. A. Calvani, *La storia personalizzata*, in «Riforma della Scuola», 1979, 26 (12), pp. 30-32; A. Calvani, L. Pentolini, A. Tendi, P. Scardigli, *Uso di categorie storiche nell'adolescenza: la personalizzazione*

della storia, in «Scuola e Città», 1977, 28, pp. 241-250; A. Cavalli (a cura di), *Il tempo dei giovani*, Il Mulino, Bologna 1985.

16. A. Brusa, *Guida al manuale di storia per insegnanti della scuola media*, Editori Riuniti, Roma 1985; A. Calvani, *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze 1986; Id., *Il bambino, il tempo, la storia*, cit.; Girardet, *Un curriculum di storia*, cit.

17. S. Guarracino, D. Ragazzini, *L'insegnamento della storia*, La Nuova Italia, Firenze 1991.

In questa rassegna verrà presentata una sintesi di tali ricerche, con alcune eccezioni rese necessarie dai limiti di spazio. Verranno saltati gli argomenti su cui sono già disponibili dei resoconti in italiano, come lo sviluppo della nozione di tempo storico¹⁸ e i risultati della ricerca su «I giovani e la storia»¹⁹. Le ricerche del gruppo britannico, tanto vaste da richiedere un articolo a sé, verranno solo accennate.

Ricerche di matrice piagetiana sulla comprensione della storia

La teoria piagetiana dello sviluppo cognitivo²⁰ ha al suo centro l'idea che i bambini di un certo livello di età siano caratterizzati da un insieme di abilità cognitive ampie e pervasive che si manifestano in tutti i compiti cognitivi e in tutte le sfere di vita. Le abilità al centro della teoria piagetiana sono di tipo logico, riguardano cioè il ragionamento e la costruzione dei concetti. Connessa alle abilità logiche è la capacità di decentrarsi, cioè di comprendere la relatività del proprio punto di vista. Lo sviluppo intellettuale avviene attraverso una sequenza di stadi, ciascuno caratterizzato da forme di pensiero peculiari, a cui corrispondono peculiari forme di egocentrismo, cioè di assolutizzazione del proprio punto di vista.

Piaget stesso ha dedicato alcune riflessioni alla concezione della storia nei bambini²¹, sottolineando la visione egocentrica della storia presente fino a circa 10 anni e la difficoltà a comprendere il passato non vissuto:

Il passato infantile non è lontano né ordinato in epoche distinte. Non è qualitativamente diverso dal presente. L'umanità vive identica a se stessa, nella sua cultura e nelle sue attitudini morali. E soprattutto l'universo è centrato sui paesi o anche sulla città in cui vive il soggetto (p. 13).

I bambini intervistati da Piaget credevano infatti che i propri genitori o nonni avessero assistito ad eventi acca-

duti in realtà centinaia di anni prima e che bambini di altre nazionalità avessero lo stesso interesse per eventi della storia svizzera dei piccoli ginevrini.

Il compito cui gli studiosi che si sono richiamati alla teoria di Piaget si sono dedicati con maggior impegno non è stato però lo studio della comprensione del tempo storico, quanto piuttosto l'individuazione di stadi di ragionamento storico e di costruzione di concetti storici paralleli a quelli piagetiani.

La maggior parte delle ricerche di Piaget ha preso in esame concetti di tipo fisico, o logico-aritmetico, o geometrico, che si prestavano ad essere investigati mediante prove in cui i bambini e i ragazzi dovevano non solo rispondere verbalmente a delle domande, ma anche manipolare dei materiali ed eseguire vere e proprie sperimentazioni. Il tentativo di applicare la teoria di Piaget all'ambito della storia ha perciò comportato innanzitutto un esame delle rassomiglianze e differenze tra concetti e ragionamenti storici e quelli che si riscontrano nell'ambito della fisica, e la formulazione di prove verbali che costituissero l'analogo, in campo storico, di quelle ideate da Piaget per i concetti fisici.

Hallam (1966)²² ha sottoposto a ragazzi da 10 a 17 anni tre brani che descrivevano degli eventi storici: il tentativo di Mary Tudor (1516-1558) di imporre la religione cattolica attraverso una sanguinosa persecuzione dei protestanti, la conquista normanna, la guerra civile in Irlanda. Ogni brano era seguito da alcune domande. Ad esempio, nel caso di Mary Tudor, erano le seguenti:

Mary Tudor pensava che Dio voleva che lei riportasse l'Inghilterra al cattolicesimo. a) Cosa avrebbe pensato Dio dei suoi metodi? b) Riesci a pensare a qualche motivo che potrebbe aver indotto Mary a usare tali metodi per convincere il popolo a seguire la sua religione?²³

Le risposte venivano classificate come preoperatorie se non contenevano alcun riferimento alle informazioni

“
Le abilità al centro della teoria piagetiana sono di tipo logico, riguardano cioè il ragionamento e la costruzione dei concetti.
”

18. Calvani, *Il bambino, il tempo, la storia*, cit.

19. E. Lastrucci, *Aspetti educativi della coscienza storica*, «Il Mulino», 2000, 1, pp. 126-136.

20. J.H. Flavell, *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, Van Nostrand, London 1963 (trad. it.,

La mente dalla nascita all'adolescenza nel pensiero di Jean Piaget, Ubaldini, Roma 1971); P.H. Miller, *Theories of Developmental Psychology*, Freeman, San Francisco 1983 (trad. it., *Teorie dello sviluppo psicologico*, Il Mulino, Bologna 1987); G. Petter, *Lo sviluppo men-*

tale nelle ricerche di Jean Piaget, Giunti-Barbera, Firenze 1961.

21. J. Piaget, *Psychologie de l'enfant et enseignement de l'histoire*, in «Bulletin Trimestriel de la Conférence Internationale pour l'Enseignement de l'Histoire», 1933, 2, pp. 1-18.

22. Cit. in M. Booth, *Cognition in History: A British Perspective*, in «Educational Psychologist», 1994, 29 (2), pp. 61-69.

23. Cit. in *ibid.*

fornite nel brano, operatorie concrete se questo riferimento c'era, operatorie formali se contenevano anche ipotesi che andavano oltre le informazioni presenti nel testo. Questa procedura, utilizzata anche in diverse altre ricerche (passate in rassegna da Booth²⁴), ha messo in evidenza gravi ritardi nell'applicazione del pensiero logico alla storia. Ad esempio, nella ricerca di Hallam sopra descritta, solo due dei ragazzi più grandi hanno manifestato il pensiero operatorio formale. Hallam ne ha concluso che la povertà di queste prestazioni dimostra quanto sia difficile per i ragazzi la comprensione della storia. Un'altra conclusione che se ne può ricavare è che compiti come quelli illustrati sono poco adatti a mettere in luce le abilità di ragionamento e che l'assegnazione delle risposte agli stadi piagetiani è arbitraria.

Un tentativo diverso di costruire dei compiti atti a suscitare risposte valutabili nei termini delle operazioni logiche studiate da Piaget è stato effettuato da M.F. Jurd²⁵, usando eventi immaginari. Lo scopo della ricerca era di mettere in luce in che modo a età diverse (dagli 11 ai 18 anni) vengono costruiti i concetti attinenti alla storia, e comprese le relazioni causali che connettono eventi storici.

Il compito era il seguente. Veniva presentato un foglio di carta diviso in quattro colonne. Nelle prime due erano descritte (una per colonna) due serie di eventi riguardanti due paesi immaginari: Adza e Mulba. Le due serie, nonostante differenze nelle circostanze e nei dettagli, presentavano notevoli somiglianze ed erano traducibili in questa sequenza: si insedia un nuovo governante, le linee politiche che egli adotta impongono delle restrizioni che peggiorano le condizioni economiche della popolazione, questa si solleva e alla fine riesce a realizzare una forma di governo più democratica. Ciascuna storia differiva però nei dettagli: ad Adza c'era un re che aumentava le tasse per accrescere la flotta mercantile; a Mulba c'era un dittatore che costringeva al servizio militare tutti gli uomini tra i 18 e i 25 anni. Il re di Adza subiva solo una limitazione del proprio potere con l'imposizione di un organo rappresentativo; il dittatore di Mulba veniva ucciso. Ogni passo delle vicende dei due paesi era descritto nella stessa riga delle due colonne, in modo da facilitare il confronto. I ragazzi dovevano trascrivere nella

terza colonna frasi analoghe, riguardanti un terzo paese, fornite loro in un ordine casuale. Infine, nella quarta colonna dovevano indicare le somiglianze tra gli eventi dei tre paesi. Scopo di questo compito era di vedere in quale misura i ragazzi erano capaci di usare e definire concetti generali (cambiamento di leadership, linee politiche del governante, azione del popolo contro il governante, cambiamento nel tipo di governo).

La Jurd ha ipotizzato una sequenza di sviluppo dei concetti sulla base di un'analisi a priori del tipo di operazioni mentali coinvolte. Comprendere che «Henry divenne re dopo la morte di suo padre» e «Richard divenne dittatore dopo aver guidato il suo popolo nella vittoria contro gli invasori» sono simili, in quanto esempi di «nuova leadership», richiede solo l'astrazione di due comuni attributi (nuovo + leadership), cioè una addizione di classi. Poiché gli attributi da considerare sono solo due, questo concetto è più facile da comprendere di «azione del popolo contro il governante» che, pur richiedendo ugualmente un'addizione di classi, contempla tre attributi (azione, popolo, governante). Ancora più difficile è capire le somiglianze tra «il re consentì di essere affiancato da un organo rappresentativo» e «il popolo elesse un gruppo di nuovi governanti»,

esprimibile come «cambiamento di governo». Qui infatti è in gioco la comprensione che c'è una somiglianza tra due relazioni (il cambiamento tra la situazione iniziale e quella finale), cioè una moltiplicazione biunivoca di seriazioni. Le età in cui sono stati risolti i problemi hanno dato sostegno a questa analisi. L'ultimo concetto (cambiamento di governo) è stato espresso solo da pochi dei soggetti più grandi.

Il ragionamento causale veniva esaminato attraverso una serie di domande: perché il popolo di Adza ha imposto un organo rappresentativo? Quali conseguenze avrà avuto il suo insediamento? Perché il dittatore è stato ucciso? In che modo egli avrebbe potuto evitare l'uccisione? Alcune di queste domande avevano lo scopo di vedere se i ragazzi capivano le relazioni tra cause ed effetti, altre se essi sapevano immaginare cosa succede se si inverte una causa (abbassare le tasse ai proprietari terrieri dopo averle aumentate) o la si compensa con un'altra azione che ne

“
Nelle prove di ragionamento causale, il pensiero operatorio formale è continuato a rimanere appannaggio di un'esigua minoranza.
 ”

24. *Ibid.*

25. M.F. Jurd, *Concrete and Formal Operational Thinking in Hi-*

story, in J.A. Keats, K.F. Collins, G.S. Halford (a cura di), *Cognitive Development. Research Based on*

a Neo-Piagetian Approach, Wiley, New York 1978.

annulla l'effetto (fornire sussidi alla produzione agricola). Le risposte sono state classificate in questo modo: 1. Livello preoperatorio: risposte sbagliate, risposte contenenti solo una negazione o una compensazione; 2. Livello operatorio concreto: risposte contenenti più negazioni o più compensazioni; 3. Livello operatorio formale: risposte contenenti sia negazioni che compensazioni.

Nonostante la diversa procedura, i risultati hanno confermato l'arretratezza del ragionamento messa in evidenza da Hallam con le domande su brani di storia. Nella costruzione dei concetti, la maggioranza dei ragazzi dagli 11 ai 15 anni ha mostrato di avere un pensiero addirittura preoperatorio, che nelle prove di Piaget caratterizza invece i bambini sotto i 7/8 anni, e anche a 17/18 anni solo una minoranza ha manifestato un pensiero operatorio formale. Nelle prove di ragionamento causale, il pensiero operatorio formale è continuato a rimanere appannaggio di un'esigua minoranza, ma la maggioranza dei ragazzi, a tutti i livelli di età considerati, ha manifestato almeno un pensiero operatorio concreto.

Come questa ricerca esemplifica, secondo gli studiosi di approccio piagetiano gli ostacoli alla comprensione della storia risiedono nei limiti delle operazioni intellettuali disponibili prima dello stadio delle operazioni formali. I problemi di storia, imponendo di ragionare su materiale verbale, sembrano inoltre più difficili di quelli di fisica che consentono sperimentazioni e manipolazioni: le operazioni formali vengono infatti esercitate con alcuni anni di ritardo. Il suggerimento principale che ne deriva è quello di calibrare l'insegnamento agli stadi dello sviluppo cognitivo.

L'uso di un'adeguata definizione intensiva di un concetto dipende evidentemente dalla disponibilità delle operazioni logiche appropriate. È raccomandabile che gli insegnanti analizzino i concetti che intendono insegnare in modo da identificare gli attributi e le relazioni di cui sono composti, così da assicurarsi che il concetto non sia troppo lontano dal livello di pensiero degli alunni²⁶.

Si osservi come il tipo di prova sopra descritto sembri implicare l'assunto che i con-

cetti relativi ad istituzioni sociali siano costruiti (dal ragazzo da solo, senza insegnamento) attraverso un processo di induzione, cioè confrontando coppie di casi e costruendo concetti via via più astratti che descrivono le loro proprietà comuni. In realtà possiamo aspettarci che i ragazzi costruiscano concetti come "governo democratico" e "cambiamento di governo" cercando di capire il significato dei termini corrispondenti quando li trovano nei testi scolastici, nei giornali, o ne sentono parlare in televisione. Comprendere i concetti sarà più o meno facile, a seconda della ricchezza delle informazioni che accompagnano questi termini e delle precedenti conoscenze sull'argomento.

Gli studiosi che si sono richiamati a Piaget hanno avuto il merito di riprendere gli interrogativi sull'acquisizione del senso storico che erano stati formulati, come abbiamo visto, già nei primi decenni del Novecento, per venire immediatamente abbandonati col prevalere di ricerche di carattere psicometrico e comportamentista. Ci sono tuttavia dei dubbi sulla validità degli strumenti che gli studiosi piagetiani hanno proposto per misurare il ragionamento storico anziché la pura e semplice ripetizione di fatti, e sulle conseguenze pratiche di tali ricerche. Secondo Wineburg²⁷, gli studi di ispirazione piagetiana hanno da una parte scoraggiato gli educatori, inducendoli a sottovalutare le capacità dei loro allievi, dall'altra hanno stimolato una serie di altre ricerche, e in particolare quelle di Lee, Ashby e Shemilt, delle quali abbiamo già accennato, che, sull'onda della sperimentazione di nuovi modi di insegnare la storia promossa dal governo inglese negli anni Settanta, hanno cercato di identificare le nozioni fondamentali relative alla storia presenti in bambini e ragazzi e di verificare la possibilità di promuoverle verso forme più avanzate.

Queste ricerche si collegano a quelle di derivazione piagetiana per l'obiettivo di tracciare delle sequenze di sviluppo o, per seguire la denominazione proposta dagli autori, «progressioni» (*progressions*), ovvero successioni di idee, concezioni, modi di ragionare, ordinati in base a una crescente «potenza», cioè capacità di fornire le basi per avanzare nella comprensione della storia²⁸. Esse si discor-

gono a quelle di derivazione piagetiana per l'obiettivo di tracciare delle sequenze di sviluppo o, per seguire la denominazione proposta dagli autori, «progressioni» (*progressions*), ovvero successioni di idee, concezioni, modi di ragionare, ordinati in base a una crescente «potenza», cioè capacità di fornire le basi per avanzare nella comprensione della storia²⁸. Esse si discor-

“ **Ci sono dei dubbi sulla validità degli strumenti che gli studiosi piagetiani hanno proposto per misurare il ragionamento storico anziché la pura e semplice ripetizione di fatti, e sulle conseguenze pratiche di tali ricerche.** ”

26. Ivi, p. 335.

27. Wineburg, *The Psychology of Learning* cit.

28. P.J. Lee, D. Shemilt, *A Scaffold, not a Cage. Progression and Progression Models in Hi-*

story, in «Teaching History», 2003, 111, pp. 13-23.

stano però nettamente dall'approccio piagetiano per il loro carattere prevalentemente descrittivo: gli autori hanno costruito induttivamente a posteriori le varie categorie di risposta, non hanno proposto alcuna ipotesi sui processi cognitivi ad esse sottostanti, non hanno assunto che le sequenze fossero invarianti e universali, né che ci fossero delle sincronie tra le sequenze relative a concetti diversi.

Gli scopi dichiarati di queste indagini sono quelli di fornire gli strumenti per progettare gli interventi educativi, confrontare gli studenti che hanno partecipato a sperimentazioni curricolari con quelli che hanno seguito un curriculum tradizionale, e offrire agli insegnanti una panoramica delle idee probabilmente presenti in varia misura nei loro allievi, in modo che essi possano correggere quelle errate e usare quelle più avanzate come base per costruire nuova conoscenza²⁹. Queste caratteristiche fanno sì che tali ricerche siano in sintonia con uno dei più recenti approcci allo sviluppo cognitivo e all'insegnamento-apprendimento di materie scolastiche: l'approccio delle teorie ingenue o del cambiamento concettuale³⁰.

Ricerche contemporanee su abilità e concezioni degli studenti

La teoria piagetiana, alla quale si sono richiamate le ricerche sulla comprensione della storia condotte negli anni Sessanta e Settanta, è stata oggetto, negli ultimi decenni, di moltissime critiche sfociate nell'affermazione di un approccio diverso. Alla visione olistica secondo cui la mente umana ha delle strutture cognitive ampie e pervasive che sottendono i ragionamenti e le concezioni sui più vari aspetti della realtà, è stata contrapposta una visione pluralistica, secondo la quale c'è una molteplicità di strutture distinte che si sviluppano lungo itinerari in larga parte indipendenti gli uni dagli altri³¹. I bambini (e gli adulti) possiedono molteplici abilità (o «co-

noscenze procedurali») distinte, in alcune delle quali essi possono eccellere e in altre avere prestazioni medie o scadenti, a seconda della dotazione innata, gli interessi, e le opportunità di apprendimento³². Ad esempio, un bambino o una bambina (o un uomo o una donna) può essere brillantissimo nel gioco degli scacchi, nel disegno, o nella musica, o avere una grande capacità di capire le altre persone, ma essere pari se non inferiore alla media dei coetanei in altre abilità.

Oltre ad abilità, i bambini (e gli adulti) possiedono diversi sistemi di credenze, relativi a vari ambiti della realtà. Si ritiene che queste credenze non dipendano da operazioni logiche di portata generale come quelle alla base degli stadi piagetiani, ma che siano condizionate da fattori specifici: dotazione innata, opportunità di esperienza, interesse, accesso a conoscenze scientificamente accreditate, possesso delle conoscenze necessarie a capire queste ultime. Abilità e credenze vengono a costituire una sorta di ecologia mentale³³, con cui le nuove informazioni (provenienti dall'esperienza diretta, o da televisione, letture, insegnamento, conversazioni, ecc.) interagiscono in vari modi e con diverse intensità, cosicché la loro acquisizione può essere facilitata, del tutto impedita oppure ostacolata. Hanno così origine una serie di idee errate o «misconcezioni». Ad esempio, i bambini in età prescolare si formano l'idea che la terra è piatta e che il sole e la luna compaiono e scompaiono andando su e

giù dietro l'orizzonte. Questa credenza non è semplicemente una conseguenza diretta dell'esperienza percettiva, ma rispecchia anche alcune credenze di portata più generale e profondamente radicate, come la credenza epistemologica secondo cui le cose sono come sembrano, e le credenze fisiche secondo cui esistono un alto e un basso assoluti e un corpo non sorretto cade³⁴.

Alcuni studiosi hanno proposto una distinzione tra credenze specifiche e credenze di portata

“ **Abilità e credenze vengono a costituire una sorta di ecologia mentale, con cui le nuove informazioni interagiscono in vari modi e con diverse intensità.** ”

29. *Ibid.*

30. A.E. Berti, *Cambiamento concettuale e insegnamento*, in «Scuola e Città», 2002, 102 (1), pp. 19-38; L. Mason, *Concettualizzazione e insegnamento*, in C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna 1999, pp. 243-270.

31. Cfr. Berti, *Cambiamento concettuale e insegnamento*, cit.; S. Carey, *Conceptual Change in Childhood*, Mit Press, Cambridge (Ma) 1985; F. Keil, *Concepts, Kinds, and Cognitive Development*, Mit Press, Cambridge (Ma) 1989.

32. H. Gardner, *Frames of Mind*.

The Theory of Multiple Intelligences, Basic Books, New York 1983 (trad. it., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987).

33. K.A. Strike, G.J. Posner, *A Conceptual Change View of Learning and Understanding*, in L.H.T. West, A.L. Pines (a cura di), *Cognitive*

Structure and Conceptual Change, Academic Press, New York 1985.

34. S. Vosniadou, *Designing Curricula for Conceptual Restructuring: Lesson from the Study of Knowledge Acquisition in Astronomy*, in «Journal of Curriculum Studies», 1991, 23, pp. 219-237.

più generale, denominando queste ultime «teorie cornice»³⁵. La nozione di «teoria cornice» si richiama alle nozioni di paradigma, programma di ricerca, e tradizione di ricerca formulate nell'ambito dell'epistemologia (tutte e tre queste nozioni sono presentate in Laudan³⁶). Tornando alle concezioni dei bambini sul nostro pianeta, perché l'idea della terra piatta venga sostituita da quella che la terra è una sfera che ruota sospesa negli spazi celesti, non basta che i bambini ricevano questa informazione, ma è necessario che abbandonino le teorie cornice epistemologiche e fisiche sopra descritte o limitare il loro ambito di applicazione.

L'approccio pluralistico si traduce in ricerche molto diverse da quelle ispirate dalla teoria di Piaget. Quest'ultima, come abbiamo visto, induceva a esaminare soprattutto le operazioni logiche coinvolte nella costruzione dei concetti, i modi di ragionamento, la concezione della causalità, e a cercare parallelismi con gli stadi. Le ricerche contemporanee, invece, considerano una gamma più vasta di problemi, cercano relazioni tra un ventaglio più ampio di abilità e credenze, assegnano un ruolo maggiore all'insegnamento e alla qualità delle informazioni sulla base delle quali vengono costruite le credenze³⁷.

Negli ultimi anni sono state condotte molte ricerche su varie abilità (aritmetiche, spaziali, logiche, sociali), sulle concezioni che bambini e ragazzi di varie età hanno di particolari fenomeni fisici, biologici, chimici, sulle «teorie cornice» («fisica ingenua», «psicologia ingenua» e «biologia ingenua») che guidano la costruzione di tali concezioni, e sui modi in cui queste abilità e conoscenze possono interferire con l'apprendimento scolastico (rassegne di queste ricerche sono presentate in Cavallini³⁸ e Mason³⁹).

Le ricerche sulla storia, oltre ad essere meno numerose, sono concentrate sulle abilità coinvolte nell'apprendimento di questa disciplina e su concetti «di secondo ordine», ovvero attinenti la storia come disciplina o forma di cono-

scenza, anziché su specifici contenuti storici. I fenomeni di cui si occupano le scienze della natura (ad esempio, la caduta dei gravi, i movimenti dei corpi celesti, l'evaporazione dell'acqua, la combustione, la crescita di piante e animali) fanno parte dell'esperienza quotidiana, ed è ragionevole aspettarsi che gli studenti se ne siano fatte delle idee antecedenti e indipendenti dall'esperienza scolastica. Poiché la storia ha come oggetto il passato, ci si può aspettare invece che bambini, ragazzi, e in genere le persone non esperte di questa disciplina, abbiano scarse occasioni di formarsi delle concezioni prima dell'istruzione scolastica⁴⁰. Le ricerche sulle concezioni degli studenti hanno perciò esaminato soprattutto concetti come quelli di resoconto storico, fonte, spiegazione storica, anziché le conoscenze di particolari eventi, processi o periodi storici.

Le idee sulle fonti storiche e sulla loro utilizzazione

Da cosa deriva la nostra conoscenza del passato e cosa la rende attendibile? Peter Lee, Davis Shemilt e i loro colleghi britannici hanno affrontato più volte questo tema nel corso delle loro indagini, prendendo spunto da diversi quesiti proposti ai bambini e ai ragazzi intervistati, ad esempio: «come fai a sapere che è stato Hitler a provocare la seconda guerra mondiale?»⁴¹, «Leggi questi due testi sulla caduta del-

l'Impero romano. Uno sostiene che è avvenuta nel 476, quando Odoacre ha deposto l'ultimo imperatore occidentale; l'altro dice che è avvenuta nel 1453, quando Costantinopoli è stata conquistata dai turchi. Come mai queste differenze? È possibile stabilire chi ha ragione?»⁴².

La «progressione» o sequenza individuata comprende alcuni passaggi fondamentali. I bambini più piccoli si limitano

a dire che le informazioni si trovano in un libro, senza interrogarsi su come il suo autore ne sia venuto a conoscenza, o sostenendo che a sua volta egli le ha trovate in un altro libro. Compare poi l'idea di «testimonianza», ovvero di testi

“ **Secondo molti bambini, il compito dello storico è quello di identificare il testimone più attendibile o la versione dei fatti su cui il maggior numero di testimoni concorda.** ”

35. *Ibid.*; H.M. Wellman, S.A. Gelman, *Knowledge Acquisition in Foundational Domains*, in D. Kuhn, R.S. Siegler (a cura di), *Handbook of Child Psychology. Fifth Edition. Volume 2: Cognition, Perception, and Language*, Wiley, New York 1997.

36. L. Laudan, *Progress and Its Problems. Towards a Theory of Scientific Growth*, University of California Press, Berkeley 1970 (trad. it., *Il progresso scientifico. Prospettive per una teoria*, Armando, Roma 1977).

37. Berti, *Cambiamento concet-*

tuale e insegnamento, cit.

38. G. Cavallini, *La formazione dei concetti scientifici. Senso comune, scienza, apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

39. Mason, *Concettualizzazione e insegnamento*, cit.

40. Cfr. ad esempio O. Halldén,

Learning History, in «Oxford Review of Education», 1986, 12, pp. 53-66.

41. Lee, *Putting Principles into Practice*, cit.

42. Lee, Ashby, *Progression in Historical Understanding*, cit.

scritti da persone che vivevano all'epoca del "fatto" con l'intenzione di trasmettere informazioni su di esso. Assieme a questa idea si fanno strada diverse spiegazioni del perché una fonte può essere inaccurata o addirittura falsa: sincerità o meno del "testimone", interessi personali, tendenze a esagerare o omettere certe informazioni, errori intervenuti nel riportarle. Il compito dello storico è perciò quello di identificare il testimone più attendibile o la versione dei fatti su cui il maggior numero di testimoni concorda. Infine, l'idea di prova storica si amplia per includere sia testi che non sono stati scritti con l'intenzione di trasmettere informazioni su un certo fatto, sia manufatti o altri prodotti dell'attività umana. Ricerche condotte in Italia con bambini di scuola elementare, ai quali si chiedeva come fanno gli autori dei libri di storia a saper le cose che scrivono⁴³, o come facciamo a sapere molte cose su popoli antichi⁴⁴ hanno riportato risultati simili, almeno per quanto riguarda le risposte più primitive.

In questa progressione si intrecciano vari fili, riguardanti lo sviluppo di idee diverse. L'idea di fonte, che abbiamo appena visto. Il suo complemento, cioè l'idea di lavoro dello storico, che i bambini più piccoli si rappresentano come individuazione delle testimonianze più attendibili, e che per alcuni dei ragazzi più grandi consiste invece nell'interrogare e far parlare testi e materiali che sono stati prodotti con scopi diversi da quello di trasmettere quelle informazioni. Anche nelle idee sul tipo di eventi di cui si occupa la storia traspaiono dei cambiamenti: i bambini più piccoli sembrano rappresentarsi solo eventi di breve durata, localizzabili in uno scenario e un momento precisi, così che, ad esempio, c'è solo una risposta giusta alla domanda su quando è caduto l'Impero romano. I ragazzi più grandi, invece, si rappresentano processi di lunga durata e con molte sfaccettature, così da poter affermare che sulla caduta dell'Impero romano gli storici possono avere punti di vista diversi, a seconda dei criteri che decidono di adottare, ponendo maggiormente l'accento su aspetti economici, culturali, o politici⁴⁵.

Alcune ricerche, condotte a partire dagli anni Novanta del Novecento, hanno rilevato direttamente in che modo persone con vari livelli di competenza storica utilizzano le fonti, estendendo alla storia una procedura ideata negli anni Ottanta per investigare le competenze nel campo della fisica⁴⁶. Questa procedura consiste nell'esaminare in che

modo un esperto di una certa disciplina (ad esempio un fisico) risolve dei problemi, chiedendogli di pensare a voce alta e registrando tutto quello che dice. Con l'esame della prestazione e delle verbalizzazioni che l'hanno accompagnata si cerca di ricostruire l'insieme di abilità e conoscenze che caratterizzano l'esperto, per poi confrontarle con quelle di principianti (ad esempio studenti del primo anno di Fisica), rilevate con la stessa procedura. Si ha così la descrizione del punto di partenza e di quello di arrivo del processo che porta alla competenza specialistica, e dunque un'indicazione del percorso che l'insegnamento dovrebbe far compiere agli studenti.

Il primo studioso che ha esteso questa procedura alla storia⁴⁷ ha chiesto di ricostruire attraverso l'esame di numerosi documenti scritti ed iconografici un evento della storia americana (la battaglia di Lexington). I principianti (otto studenti di 16/17 anni) hanno cercato di mettere assieme le informazioni ricavate dai diversi documenti, come se si trattasse di sistemare i pezzi di un puzzle, senza effettuare dei confronti, interrogarsi sulle discrepanze, e soprattutto senza badare minimamente a chi fossero gli autori dei documenti. Gli esperti (otto storici di professione) si sono invece soffermati per prima cosa proprio su quest'ultimo aspetto. Per gli storici nessun resoconto della battaglia era neutrale, perché ciascuno rifletteva un particolare punto di vista. Gli studenti invece distinguevano tutt'al più tra resoconti obiettivi e resoconti tendenziosi, e cercavano di identificare i primi. Alcuni espressero la convinzione che i testi più obiettivi fossero i manuali scolastici. In conclusione

Gli studenti sembrano considerare i testi come veicoli per trasmettere informazioni [...] gli storici invece non come veicoli ma come persone, non come informazioni da unire alle altre, ma come scambi sociali da comprendere⁴⁸.

Questi dati, tuttavia, sono stati confermati solo in parte da uno studio condotto con ragazzi più grandi (studenti universitari). Il compito, questa volta, richiedeva di utilizzare vari tipi di documenti secondari (come testi di storia) o primari (come atti ufficiali e corrispondenza militare) per rispondere a dei quesiti sulla storia del canale di Suez⁴⁹. Gli studenti riuscirono ad usare adeguatamente i documenti, soprattutto se in precedenza avevano avuto la possibilità

⁴³. Bombi, Ajello, *La rappresentazione della storia nei bambini*, cit.

⁴⁴. M.T. Bozzo, S. Morra, S. Pierimarchi, *Il concetto di documento storico nella scuola elementare*, in «Scuola e Città», 1989, 40 (8), pp. 345-350.

⁴⁵. Lee, Ashby, *Progression in Historical Understanding* cit.

⁴⁶. Larkin *et al.*, cit. in S.S. Wineburg, *Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence*,

in «Journal of Educational Psychology», 1991, 83 (1), pp. 73-87.

⁴⁷. Wineburg, *Historical Problem Solving* cit.

⁴⁸. Ivi, p. 83.

⁴⁹. C.A. Perfetti, M.A. Britt, J.F. Rouet, M.C. Georgi, R.A. Mason,

How Students Use Texts to Learn and Reason About Historical Uncertainty, in Carretero, Voss (a cura di), *Cognitive and Instructional Processes*, cit.

di familiarizzare con alcuni di essi, mostrandosi consapevoli che i documenti potevano essere poco obiettivi. Essi giudicarono le fonti primarie più attendibili di quelle secondarie, e indicarono alcuni criteri per stabilire l'obiettività di un documento, come il ruolo degli autori (il fatto che si trattasse di un professore, di un militare, di un'autorità politica), le loro motivazioni (ad esempio difendere la propria reputazione), la loro partecipazione all'evento in questione (testimone oculare, politico), il tipo di testo (manuale, accordo tra governi), il suo contenuto (presenza di argomentazioni prive di supporto, espressioni di opinione, ecc.). Tuttavia, gli studenti non seppero indicare cosa si può fare quando i documenti danno informazioni contrastanti (cioè rivolgersi ad altri documenti primari).

Dal momento che queste due ricerche differiscono sia per le età dei partecipanti che per il compito loro proposto, non è chiaro il motivo per cui i risultati divergono. Presi assieme, questi risultati suggeriscono due ipotesi degne di approfondimento: il modo in cui una persona legge e confronta dei documenti storici è in relazione con le sue idee circa la loro obiettività. Queste idee, e il modo di considerare i documenti, cambiano con l'età. Entrambe queste ipotesi ricevono conferma da un'indagine condotta con dei ragazzi dagli 11 ai 18 anni e un gruppo di adulti. Il compito era più semplice di quelli delle due ricerche sopra descritte, perché si trattava di descrivere le cause e lo svolgimento di una guerra immaginaria, basandosi soltanto su due diversi resoconti, uno attribuito allo storico ufficiale dei vincitori e l'altro a quello dei vinti⁵⁰.

La maggior parte dei ragazzi di 11 anni mostrò di non distinguere tra resoconti ed eventi, ma di credere che il racconto degli storici corrispondesse allo svolgimento dei fatti, senza alcuna influenza da parte dell'osservatore. I ragazzi non notarono le incongruenze tra i due testi oppure le considerarono come pure differenze quantitative, dovute all'omissione o all'aggiunta di informazioni. Un quadro completo della guerra poteva dunque essere ottenuto attraverso l'addizione delle informazioni contenute nei due resoconti. Una minoranza di ragazzi di 11 anni colse la differenza tra i due testi, ma l'attribuì a malafede, con l'i-

dea che un osservatore neutrale avrebbe potuto fornire un resoconto corretto. Dai 14 anni in su (e in particolare a 17/18 anni) i ragazzi manifestarono l'idea che entrambi i resoconti potessero essere corretti, in quanto entrambi espressioni di due punti di vista diversi: essi sembravano dunque credere che non esistessero fatti accertabili e qualsiasi opinione fosse ugualmente valida. Infine, alcuni ragazzi di 17/18 anni e alcuni degli adulti mostrarono di distinguere tra **prospettiva soggettiva e fatti oggettivi, identificabili attraverso la valutazione critica di molti resoconti**.

Le idee sui documenti storici e sulla possibilità di pervenire ad una ricostruzione dei fatti attraverso il loro confronto rispecchiano quelle che sono state identificate negli studi sullo sviluppo delle concezioni epistemologiche. Questi studi⁵¹ hanno messo in evidenza una sequenza di sviluppo composta di tre livelli. Il primo è caratterizzato da *Assolutismo*. La conoscenza viene considerata una conseguenza della percezione. Essa procede in modo cumulativo, è indipendente dalla mente umana. Quando si scopre che spesso le persone hanno idee diverse sullo stesso argomento e che anche tra gli esperti ci sono disaccordi, si perviene al *Relativismo assoluto*, secondo il quale tutte le opinioni sono ugualmente valide. Infine si accede alla *Epistemologia matura*, che riconosce l'esistenza di canoni di giustificazione razionale, cosicché alcuni punti di vista sono più corretti di altri. La conoscenza comporta giudizio, valutazione, argomentazione.

L'uso dei documenti storici è dunque condizionato da idee epistemologiche che sembrano travalicare l'ambito della storia. I dati a disposizione non consentono tuttavia di stabilire se le idee epistemologiche degli studenti sono indipendenti dalle discipline e dotate di una portata generale, così che, ad esempio, un progresso nell'epistemologia della fisica si riverbera anche in quella della storia e viceversa, o se per le diverse discipline ci sono epistemologie diverse, che si sviluppano l'una indipendentemente dall'altra, pur seguendo percorsi simili. Le ricerche dedicate a questo problema hanno esaminato solo studenti universitari, e prodotto risultati contrastanti⁵².

“ **Nella concezione epistemologica assolutista, la conoscenza viene considerata una conseguenza della percezione. Essa procede in modo cumulativo, è indipendente dalla mente umana.** ”

50. D. Kuhn, M. Weinstock, R. Flaton, *Historical Reasoning as Theory-Evidence Coordination*, in

Carretero, Voss (a cura di), *Cognitive and Instructional Processes*

51. Per una rassegna si veda L. Mason, *Verità e certezze. Natura e sviluppo delle epistemologie ingenue*,

Carocci, Roma 2001.

52. *Ibid.*

Ci sono invece dati incoraggianti per quanto riguarda la possibilità di condurre i bambini della scuola elementare a modi più sofisticati di valutare e usare le fonti storiche. Questo risultato è stato ottenuto da Fasulo, Girardet e Pontecorvo coinvolgendo dei bambini di quarta in lavori e discussioni di gruppo su documenti scritti o iconografici⁵³ e da Boscolo e Mason⁵⁴ impegnando dei bambini di quinta in un uso riflessivo della scrittura. In questa se-

conda ricerca, i bambini che dovevano scrivere le loro ipotesi di spiegazione e interpretazione di documenti e fonti storiche alla fine mostravano una conoscenza migliore degli eventi storici esaminati, e del modo in cui operano gli storici, rispetto a quelli che dovevano solo scrivere quanto dettato dall'insegnante, a integrazione del libro di testo, come avviene spesso nella scuola elementare. ■

53. A. Fasulo, H. Girardet, C. Pontecorvo, *Historical Practices in School Through Photographical Reconstruction*, in «Mind, Culture, and Activity», 1998, 5 (4), pp. 253-271; Eaed., *Representing a Different Culture. Exercises on Point of View*, in «Language and Educa-

tion», 1999, 13, pp. 1-21.

54. P. Boscolo, L. Mason, *Writing to Learn, Writing to Transfer*, in P. Tynjälä, L. Mason, K. Lonka (a cura

di), *Writing as a Learning Tool. Integrating Theory and Practice*, Kluwer, Dordrecht 2001, pp. 83-104.