



Citation: Massimo Galtarossa (2021) Intervista a Walter Panciera: *Insegnare il metodo storico e la sua utilità*. *Diciottesimo Secolo* Vol. 6: 199-202. doi: 10.36253/ds-12568

Copyright: © 2021 Massimo Galtarossa. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.net/index.php/ds>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Note critiche

Intervista a Walter Panciera: *Insegnare il metodo storico e la sua utilità*

MASSIMO GALTAROSSA

Università di Padova

Abstract. The interview with one of the major specialists in Didactics of modern Italian History concerns the subject of teaching the discipline, renewed since the late nineties of the XIX century thanks to the emergence of new historiographical addresses, advancements in the legislative field and the contribution of pedagogical disciplines. The manual, a controversial but valuable literary genre, remains a useful teaching tool for a new teaching profession, which contemplates a more precise awareness of the historical method and its implications. The history laboratory appears to be the place where the use of sources, experimentations, interdisciplinarity and problematization are highlighted; further, today the problem arises of breaking into the educational systems from everyday reality. Thus, even the Eighteenth-century cultural debate, such as the history of colonization or epidemics, can undoubtedly contribute to the formation of a citizen who is aware and oriented on the level of historical vision.

Keywords. Didactics of History, manual, laboratory, Eighteenth century.

Walter Panciera è professore ordinario di Storia moderna presso il Dipartimento di Scienze storiche, geografiche e dell'antichità dell'Università di Padova. Insegna *Storia Moderna* nel corso di laurea triennale in Storia e *Storia della Repubblica di Venezia* nel corso di laurea magistrale in Scienze Storiche; è responsabile di Dipartimento per gli insegnamenti di Didattica della storia. Presiede la Commissione didattica del Coordinamento delle società storiche costituita presso la Giunta centrale per gli studi storici. Fa parte del Comitato scientifico della rivista «Mediterranea - ricerche storiche».

È autore di numerosi lavori che riguardano la storia economica, sociale e politica del XVIII secolo, in particolare per quanto riguarda la Repubblica di Venezia, tra i quali: *Fiducia e affari nella società veneziana del Settecento*, CLEUP, Padova 2000; W. Panciera, S. Russo, *Economia*, in *Atlante storico dell'Italia rivoluzionaria e napoleonica*, V, Ecole française de Rome, Roma 2013, pp. 163-201; *La Repubblica di Venezia nel Settecento*, Viella, Roma 2014; *Testimoniali veneziani di avaria marittima (1735-1764)*, «Mediterranea. Ricerche storiche», XIII/38, 2016, pp. 517-568; «*L'acqua giusta*». *Il sistema portuale veneziano nel XVIII secolo*, Viella, Roma 2021.

Il manuale rimane il principale veicolo per l'insegnamento della storia, soprattutto a scuola, ma è anche una tipologia testuale particolare ovvero

un genere storiografico con caratteri e limiti suoi propri (Massimo Galtarossa).

Il manuale scolastico o universitario è uno strumento di fatto indispensabile per un approccio sistematico al sapere storico. Le sue caratteristiche di vero e proprio genere storiografico sono quelle ben note: lo svolgimento cronologico-sequenziale della narrazione, l'asse ordinatore sui temi politico-istituzionali, il costante riferimento alle coordinate spaziali e soprattutto cronologiche. La coerenza del testo è data da questi elementi, ma il suo grado di complessità è nel tempo aumentato in base al manifestarsi di due fattori: l'esplosione tematica della nostra disciplina e la prospettiva globale delle vicende contemporanee. Di fatto tutto questo ha reso sempre più 'pesanti' i testi, sia in termini di foliazione (si vedano i volumi sul Novecento/Duemila per l'ultimo anno delle superiori), sia in funzione dell'aggiornamento su questioni che vanno oltre la tradizionale 'spolverata' di storia economico-sociale: la storia religiosa, della cultura, di genere, della tecnologia, ecc. Il cosiddetto testo base con i suoi consueti apparati (cronologia, sintesi, bibliografia, qualche esercizio a fine capitolo) è diventato sempre più difficile da gestire, meno coeso, a costante rischio di un'eccessiva semplificazione. Inoltre, la necessità editoriale, vera o presunta che sia, di offrire molti materiali di contorno ai manuali destinati alla scuola (*box* che contengono dati, fonti, immagini, carte, grafici, glossari, ecc.) rende oggi qualsiasi manuale tutto sommato assai simile agli altri già presenti sul mercato, tutti molto più 'ricchi' rispetto al passato, ma anche molto più caotici. I detrattori dello strumento manualistico hanno sempre sostenuto che in realtà l'uso del manuale facilita e semplifica il ruolo del docente, nel senso di ridurre lo studio della Storia al processo spiegazione - studio - interrogazione, finendo per sviluppare nell'allievo solo le capacità di memorizzazione e (forse) di comprensione del testo. Ciò è vero solo in parte, perché i docenti hanno sempre potuto problematizzare le tematiche trattate: altrimenti a che serve una lezione? Inoltre, proprio la complessità degli attuali manuali ne consente un diverso utilizzo: ad esempio, con esercizi sui materiali iconografici e cartografici, sulla storiografia o sulle fonti proposte, anche indipendentemente dal testo base. Il vero punto è come viene utilizzato lo strumento. E qui purtroppo è la formazione del docente a rivelarsi decisiva: la maggior parte dei docenti di storia nei diversi ordini di scuola possiede scarsa o addirittura nessuna competenza circa l'epistemologia, la metodologia e i traguardi della disciplina. I percorsi universitari attuali in lettere, in filosofia e per la scuola primaria sono del tutto insufficienti per insegnare storia a scuola in maniera accettabile, soprattutto dopo

che è stato abolito ogni percorso di specializzazione: È per questa ragione che una larga maggioranza degli insegnanti ritiene che tutta la storia sia contenuta nel manuale e il solo vero limite di questo, per molti versi, insostituibile strumento è proprio l'esclusivo suo utilizzo nell'attività didattica.

La pervasività e il successo delle discipline pedagogiche hanno portato a un serio ripensamento della professionalità docente e dunque anche delle competenze richieste all'insegnante di Storia (M.G.).

Quanto abbiamo appena detto trova conferma nel percorso che, su scala europea, si è aperto a Bologna nel 1999 riguardo alla definizione delle cosiddette competenze chiave. Non si tratta a mio avviso di una moda pedagogica, ma della necessità che i sistemi educativi escano finalmente dalla logica del 'sacco da riempire' per approdare a un'adeguata visione della crescita culturale nella società globale delle comunicazioni di massa e della rete telematica. Il concetto di competenza fonde conoscenze, capacità di fare e contesto; in fin dei conti chiama in causa una modalità di educazione per *problem solving* anziché per accumulo di conoscenze (le quali, per inciso, sono molto spesso facilissime da reperire, ma ovviamente non altrettanto da utilizzare in modo congruo ed efficace). Il nuovo insegnante di storia dovrebbe prima di tutto chiedersi quali traguardi di apprendimento si deve porre per ciascuna delle unità didattiche che va a impostare e per ciascuna annualità, correlate naturalmente a contenuti adeguati. Per fare questo dovrebbe appunto conoscere bene la disciplina, i suoi fondamenti, i metodi su cui si basa. Non voglio sostenere che ogni insegnante di storia debba essere un ricercatore, ma certamente che abbia contezza del metodo storico, magari applicato anche alle sole fonti secondarie, ai diversi generi storiografici e alle finalità della disciplina. Oggi siamo evidentemente ancora molto lontani da questo obiettivo, almeno per quanto riguarda i docenti di scuola attualmente in servizio. Per i docenti universitari spero proprio di no, anche se nutro qualche dubbio su singoli casi, come sono pure più ottimista sui giovani che nel recente passato hanno potuto frequentare dei buoni percorsi di specializzazione come le Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS), i Tirocini formativi attivi (TFA) e i Percorsi abilitanti speciali (PAS).

Le sperimentazioni svolte a scuola hanno rivelato la flessibilità del laboratorio di storia nel recepire l'apporto delle scienze sociali e in particolare delle discipline letterarie, pedagogiche e filosofiche (M.G.).

Il laboratorio di storia è una metodologia didattica che ha come suo scopo precipuo proprio quello di sviluppare precise competenze. Non posso qui dilungarmi sui diversi modelli possibili, ma in sostanza si tratta di affrontare un oggetto o una tematica in chiave storica, lavorando in modo cooperativo nel gruppo classe, all'interno del quale l'insegnante assume la veste dell'organizzatore e del facilitatore per il raggiungimento di un preciso obiettivo finale (che i pedagogisti chiamano di solito 'compito di realtà'). Per sua natura un laboratorio di storia si presta molto facilmente a relazioni interdisciplinari, non solo con le materie affini (si pensi ad esempio alla letteratura e alla filosofia su un tema come quello dell'enciclopedismo) ma anche con le scienze cosiddette 'dure' (esempio, ahimè, di attualità: le pandemie). Vorrei aggiungere per estrema chiarezza: l'interdisciplinarietà non si ottiene certo accostando due approcci (ad esempio Kant e l'Illuminismo), ma affrontando un problema storico secondo prospettive disciplinari diverse ma complementari centrate sull'oggetto: utilizzare (anche) Kant per la domanda di rito «cos'è l'Illuminismo?» e magari per produrre assieme agli allievi una presentazione multimediale, un video o un poster che illustri almeno in parte la complessità del tema. Questo aspetto della realizzazione di un 'prodotto' che scaturisca dall'attività didattica svolta è troppo spesso sottovalutato in un sistema scolastico che ancora oggi privilegia il momento retorico della restituzione orale, come se la ricostruzione storica non si appoggiasse sulla redazione di testi scritti e/o sulla rielaborazione di dati e di immagini, e oggi anche di prodotti multimediali, soprattutto per quanto riguarda l'alta divulgazione.

Il Settecento è stato il secolo della ragione e della tolleranza, ma anche il secolo delle utopie e dell'ateismo: quali contenuti originali e innovativi può contribuire a trasmettere agli studenti? (M.G.)

Un lavoro di tipo laboratoriale condotto per tematiche e con l'utilizzo di fonti non può che far emergere prospettive e interpretazioni non stereotipate. Soprattutto l'accostamento diretto alle fonti può contribuire a fornire agli studenti quel senso della complessità del reale che è senza dubbio uno dei portati fondamentali del sapere storico. Penso, ad esempio, ai testi di Diderot, Rousseau o Voltaire, la cui lettura di prima mano mette certamente in crisi qualsiasi interpretazione rigida nei confronti del loro fondamentale apporto alla cultura settecentesca. Gli studenti di tutti gli ordini di scuola non solo non conoscono nulla del lavoro degli storici (chi sarà mai questo Gibbon?), ma si accostano a problemi di enorme attualità civile soltanto attraverso sintesi

manualistiche spesso eccessivamente semplicistiche, se non addirittura fuorvianti. Per tornare alla domanda: il difficile percorso verso una reale tolleranza religiosa, l'elaborazione di una concezione giusnaturalistica del diritto penale, i modelli diplomatici per la preservazione dell'equilibrio europeo, la visione enciclopedica del sapere sono altrettanti temi che, senza essere stravaganti né di impossibile approccio, possono contribuire in modo decisivo all'obiettivo generale del nostro sistema educativo, cioè la formazione del cittadino consapevole, senza per questo rinunciare alla loro storicità. Penso proprio che una sana, massiccia e non ingenua 'riscoperta' dell'Illuminismo sia di per sé un antidoto al fenomeno del falso e delle *fake news*, da un lato; dall'altro, alla progressiva perdita del senso critico e al rinnovato potere di *auctoritates* spesso solo improvvisate.

L'emergenza sanitaria ha influenzato l'approccio didattico, svolto anche in modalità online, se non le nostre stesse esistenze; entro quali limiti le epidemie possono essere raccontate agli studenti? Si può pensare a un percorso di contestualizzazione storica a partire dal linguaggio: peste, cordoni sanitari, quarantene, 'case serrate', ecc.? (M.G.)

In questo caso, credo che la strategia didattica più fruttuosa sia quella di partire dalle domande dell'oggi per cercare, attraverso la storiografia specialistica e le testimonianze dirette, di comprendere analogie e differenze con il passato: l'approccio analogico viene riconosciuto da molti esperti su scala europea come una delle metodologie maggiormente efficaci della didattica della storia. Per il recente caso dell'epidemia da Covid-19 abbiamo ovviamente a disposizione molte possibilità di raffronto: un'abbondanza di fonti primarie e secondarie, soprattutto sulle grandi epidemie di peste e di colera, ma anche sull'influenza detta spagnola del 1918-1920, i cui effetti furono ancora più ampi e che a noi risultano davvero spaventosi. Penso però che in queste circostanze potrebbe essere ancora più istruttivo affrontare gli effetti devastanti dell'insieme di agenti patogeni che gli europei hanno involontariamente introdotto presso le popolazioni native del Nuovo Mondo, questione per la quale disponiamo di ottime sintesi e di testimonianze coeve. L'utilità di confrontare le valutazioni quantitative di quel terribile fenomeno del passato, come anche nel caso della peste o della spagnola, è tanto più interessante quanto sono difformi le valutazioni medesime. Non assistiamo forse proprio ora a un analogo problema di raccolta di dati, di interpretazione delle cifre, di ricerca di soluzioni basate su numeri incerti? Non è forse vero che, nonostante strumenti scientifici molto più sofisticati

ti e l'uso delle tecnologie informatiche e telematiche, le strategie per affrontare il contagio appaiono incredibilmente simili a quelle elaborate dai Veneziani secoli or sono? Quale migliore lezione dallo studio della storia per i nostri giovani, allora, che capire come la nostra disciplina non fornisce alcuna soluzione per il presente, né è mai davvero *magistra vitae*. Caso mai, ci dà la certezza della continuità che lega le generazioni e la consapevolezza che perfino nei peggiori frangenti la civiltà umana è finora sempre riuscita a riemergere; che la tragedia della diffusione delle malattie fa parte del destino comune. La storia delle epidemie ci aiuta dunque a capire il senso della condivisione e della solidarietà, al di là dei lutti, del caos e della follia collettiva che, purtroppo, periodicamente aleggia tra gli uomini.

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE RELATIVA ALLA DIDATTICA DELLA STORIA

- Brusa A., *Il laboratorio storico*, La Nuova Italia, Firenze 1991.
- Brusa A., *Il manuale di storia*, La Nuova Italia, Firenze 1991.
- Cajani L., *Formazione iniziale e formazione in servizio degli insegnanti: cenni su esperienze italiane ed europee*, «Mundus. Rivista di didattica della storia», 3/4, 2009, pp. 74-76.
- Castoldi M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2013.
- Elementi di metodologia e di didattica della storia*, a cura di G. Greco, CLUEB, Bologna 1994.
- Greco G., Mirizio A., *Una palestra per Clio. Insegnare ad insegnare la Storia nella Scuola Secondaria*, con un contributo di A. Grotti, UTET, Torino 2008.
- Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, a cura di P. Bernardi, UTET, Torino 2006.
- La didattica della storia di genere: metodologie ed esperienze*, a cura di I. Gagliardi e A. Savelli, «Ricerche Storiche», XLIX, 2019, 2.
- Lorè V., Rao R., *Medioevo da manuale. Una ricognizione della storia medievale nei manuali scolastici italiani*, «Reti Medievali Rivista», 18, 2017, 2, pp. 305-340.
- Mattozzi I., *Le reti degli insegnanti per ri-formare la cultura storica a scuola*, «Mundus. Rivista di didattica della storia», 3/4, 2009, pp. 82-87.
- Mattozzi I., *Pensare la storia da insegnare*, vol. 1. *Pensare la storia*, Cenacchi, Castel Guelfo (BO) 2011.
- Minuti, R., *Il web e gli studi storici. Guida critica all'uso della rete*, Carocci, Roma 2015.
- Pancierera W., *Le scienze storiche tra ricerca e didattica*, «Didattica della Storia. Journal of Research and Didactic of History», 2, 2020, 1, pp. 89-99.
- Pancierera W., *Verso il nuovo percorso di formazione universitaria per l'insegnamento: lauree magistrali, TFA e conseguenze per le discipline storiche*, «Mundus. Rivista di didattica della storia», 3/4, 2009, pp. 69-73.
- Pancierera W., Zannini A., *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Mondadori Education – Le Monnier, Milano-Firenze 2013.
- Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, a cura di E. Valseriati, New Digital Frontiers, Palermo 2019.
- Trincherò R., *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano 2012.