

# Potenziare il pensiero storico a scuola. Un modello integrato (contenuti, categorie, competenze) per individuare e valutare gli obiettivi didattici

**Valentina Della Gala<sup>1</sup>**

Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa – Indire

**Antonio Calvani**

Società per l'Apprendimento e l'Istruzione Informati da Evidenza – S.Ap.I.E.

## Abstract

La questione dell'apprendimento della storia a scuola e del suo miglioramento è da lungo tempo oggetto di discussione, ma continua a presentare criticità irrisolte per le difficoltà degli alunni nel comprendere questa disciplina, per quelle relative alla definizione di obiettivi chiari e rendicontabili e per la carenza di adeguati sistemi di valutazione. In linea con la ricerca internazionale, questo lavoro intende dimostrare come sia possibile superare queste criticità individuando nello sviluppo del pensiero storico il fine dell'apprendimento della storia, esplicitando le dimensioni di cui si compone e facendo corrispondere ad esse una tassonomia di obiettivi didattici traducibili in adeguate prove di valutazione. Il lavoro presenta un esempio di questo processo concretizzatosi nella costruzione di una prova modello applicata in V Primaria ed inserita in un percorso di miglioramento progressivo dei cui obiettivi gli allievi sono stati resi consapevoli.

The question of history learning at school and its improvement has long been a subject of discussion, but it continues to present unresolved critical issues due to pupils' difficulties in understanding this discipline, difficulties in defining clear and accountable learning objectives and the lack of adequate assessment systems. In line with international research, this article intends to show how it is possible to overcome these critical issues by identifying the development of historical thinking as the purpose of learning history, making explicit the dimensions of which it is composed and matching them with a taxonomy of learning objectives that can be translated into adequate assessment tests. The work presents an example of this process in the construction of a model test applied in the final year of primary school as part of an instructional intervention for progressive improvement of whose objectives the pupils were made aware.

**Parole chiave:** didattica della storia; pensiero storico; concetti di second'ordine; obiettivi di apprendimento; valutazione

---

<sup>1</sup> Pur essendo il lavoro oggetto di una impostazione e revisione comuni, sono attribuibili a Valentina Della Gala i paragrafi 2 e 5 e ad Antonio Calvani i paragrafi 3 e 4. L'Introduzione e le Conclusioni sono frutto di una elaborazione congiunta.

**Keywords:** history education; historical thinking; second order concepts; educational objectives; assessment

Valentina Della Gala, Antonio Calvani – *Potenziare il pensiero storico a scuola. Un modello integrato (contenuti, categorie, competenze) per individuare e valutare gli obiettivi didattici*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/18575>

## 1. Introduzione

In un contesto culturale come quello in cui stiamo vivendo, connotato da rigide dicotomie e polarizzazioni ideologiche, da slogan e *fake news* pervasive in cui la stessa capacità di distinguere, contestualizzare e argomentare viene sistematicamente occultata, non ci si può non chiedere quali *antidoti* in termini di pensiero critico la scuola intenda e possa sviluppare nelle nuove generazioni e, in questo quadro, se anche l'educazione storica non possa svolgere un ruolo importante. Se ci volgiamo però a considerare la rilevanza nel curriculum e la chiarezza delle finalità attribuite a questa disciplina, non ci imbattiamo certo in uno scenario rassicurante. Ne è prova la stessa scarsa attenzione che questo ambito riceve da parte delle agenzie internazionali o nazionali che si occupano di valutazione (in confronto ad esempio alla lettura, alla matematica e alle scienze, oggetto di attenzione del PISA-OCSE, del PIRLS, del TIMSS e dell'INVALSI).

Pur in questo quadro non positivo, negli ultimi decenni a livello internazionale si è consolidata la volontà di compensare questo ritardo nella valutazione dell'apprendimento della storia da parte sia di responsabili politici, sia dei ricercatori di didattica della storia (Ercikan & Seixas, 2015; McGrew et al., 2018; Reisman et al., 2019; Shemilt, 2018; Smith et al., 2018; VanSledright, 2014). Lo si è fatto individuando la funzione formativa della storia nel potenziamento dei processi cognitivi corrispondenti alle dimensioni di cui si compone il *pensiero storico*, adeguatamente definite e operazionalizzate.

Diversi orientamenti di ricerca nell'ambito della didattica della storia, teorici ed empirici, pur nella loro diversità, convergono infatti nel sottolineare come *pensare come uno storico* e quindi comprendere e rendere operativi i principi della storia come disciplina, sia una condizione per il conseguimento di una conoscenza storica significativa e di abilità cognitive di alto livello. Tra le dimensioni più rilevanti del pensare storicamente sono state considerate: la capacità di elaborare domande storiche, di riconoscere il ruolo delle fonti nella ricostruzione storica e valutarne l'affidabilità, di comprendere ed elaborare una spiegazione storica, di contestualizzare fenomeni, eventi o persone del passato e comprendere punti di vista diversi dal proprio, di conoscere il significato e le caratteristiche dei concetti di durata, periodizzazione, cambiamento e significatività storica, di riconoscere la storicità della condizione umana e il ruolo della storia nella costruzione dell'identità individuale (Stearns et al., 2000; Wineburg, 2001; Barton & Levistik, 2004; VanSledright, 2004; Lee et al., 2005; Monte-Sano, 2011; Lévesque, 2008; Chapman, 2011; Blow et al., 2012; Seixas & Morton, 2012; Körber, 2015; van Drie & van Boxtel, 2018). Per migliorare la qualità dell'apprendimento della storia, oltre ad un modello teorico di pensiero storico, è necessario anche individuare cornici di obiettivi didattici coerenti con le strategie cognitive ad esso connesse e sistemi per valutarne l'apprendimento e la progressione. È quanto avvenuto, ad esempio, negli Stati Uniti con l'elaborazione di standard per la storia a livello dei singoli stati e con l'introduzione a livello federale dei *Common Core State Standard*<sup>1</sup> e del framework *College, Career, and Civic Life (C3)*<sup>2</sup> o in Inghilterra con l'introduzione del *National Curriculum*<sup>3</sup> o nel mondo tedesco con l'adozione nella Svizzera tedesca del *Lehrplan 21* (Della Gala, 2021) e in Germania con l'elaborazione di molteplici modelli di competenze (Körber, 2015).

Nel contesto italiano, in particolare dalla fine degli anni '70, non sono mancate riflessioni di insegnanti e ricercatori che hanno dato vita ad intensi dibattiti volti ad individuare soluzioni alternative al tradizionale modello di insegnamento trasmissivo di una conoscenza limitata alla storia politica nazionale di tipo *evenemenziale*<sup>4</sup>. In anni recenti alcuni autori si sono posti in modo esplicito anche la questione del *pensare storicamente* come obiettivo di apprendimento privilegiato (ad es. Mattozzi, 2011; Lastrucci, 2018; Adorno et al., 2020; Brusa, 2021). Tuttavia, non appare esplorata la relazione tra elaborazioni teoriche e la loro implementazione in sistemi di valutazione entro percorsi di sperimentazione adeguatamente rendicontati.

Questo lavoro, nato nel contesto delle iniziative di SApIE<sup>5</sup> (*Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenze*), intende contribuire a colmare questa lacuna. In un'ottica *evidence-based* e a partire dagli orientamenti internazionali, abbiamo messo in relazione un modello teorico di pensiero storico con una cornice di obiettivi di apprendimento, accompagnati da una prova di valutazione ad essi coerente. Abbiamo poi sperimentato la prova su un campione di alunni di V Primaria nella fase di avvio dell'anno scolastico.

## **2. Definire una cornice teorica per gli obiettivi dell'apprendimento storico: perché è importante, quale strada percorrere**

È necessario premettere che la ricerca didattica *evidence-based* ha conseguito un pressoché generale consenso sul fatto che, se gli insegnanti hanno un'idea chiara degli obiettivi che i loro studenti devono raggiungere, sono più propensi ad aiutarli nel loro apprendimento. Gli effetti aumentano se gli insegnanti riescono anche a far comprendere gli obiettivi agli stessi alunni, in modo da consentire loro di ridurre la dispersione di energie che invece attività non finalizzate comportano (Hattie, 2009). La chiara definizione degli obiettivi e la loro valutazione in itinere (valutazione formativa) con adeguati feedback, sono in breve nella letteratura contemporanea il fattore fondamentale per il miglioramento (Vertecchi, 1983; Mager, 1987; Hattie, 2009).

Il concetto di valutazione e la sua reale importanza didattica è tuttavia oggetto di fraintendimenti nella cultura didattica diffusa, in particolare in Italia dove ogni progetto innovativo stenta ad uscire da schemi autoreferenziali, rimanendo imprigionato in un circolo vizioso la cui costante è sempre il fatto di eludere la valutazione dei risultati (Calvani & Menichetti, 2020).

Nella ricerca sociale e nella docimologia, quando si parla di obiettivi si raccomanda di non limitarsi alla definizione linguistica ma di passare alla loro operazionalizzazione<sup>6</sup>, cioè alla indicazione dettagliata degli strumenti e dei modi (contesto, tempi) usati per la loro valutazione, aspetto che è praticamente assente nella cultura didattica italiana (Mager, 1987; Calvani & Menichetti, 2020).

Valutare la qualità delle conoscenze e del pensiero storico degli alunni non è certo semplice ma nemmeno impossibile se si tengono in adeguata considerazione diverse istanze che devono essere affrontate contestualmente. A questo fine abbiamo:

1. analizzato le preconcizioni e gli ostacoli cognitivi degli alunni;
2. individuato un modello di pensiero storico di riferimento;
3. definito una cornice di obiettivi operazionalizzabili.

## **3. Analizzare le preconcizioni e gli ostacoli cognitivi degli alunni**

Le difficoltà che presentano gli alunni nella scuola primaria che cercano di apprendere la storia hanno molto da insegnare per la definizione degli obiettivi dell'apprendimento. Esiste una vasta letteratura sul ruolo dei preconcetti degli studenti in relazione ai fenomeni fisici, naturali e sociali (Berti et al., 1988; Confrey, 1990; Berti, 2004; Vosniadou, 2008). Essa si estende anche alle preconcizioni sulla storia (Piaget, 1933; Shemilt, 1978; Calvani, 1988; Barton, 1996; VanSledright, 2002; Lee, 2005; Berti, 2010; per una sintesi recente Epstein & Salinas, 2018) e alle difficoltà che incontrano i novizi quando si confrontano con aspetti di base del lavoro storico come l'analisi delle fonti (Wineburg, 1991).

Dai lavori iniziali di Piaget, ad esempio, emerge che i bambini percepiscono gli eventi nel loro aspetto *puntuale* e non si rivelano particolarmente interessati alle loro *durate*. Secondo Piaget le caratteristiche tipiche del pensiero infantile si riverberano anche nella storia e nella difficoltà a comprendere il passato: a suo parere il passato infantile non è lontano né ordinato in epoche distinte ed è qualitativamente simile al presente (Piaget, 1933).

Nell'immagine del passato gli eventi si collocano negli anni come accadimenti isolati, in successione (*e poi, e poi, e poi...*), periodi e fasi si concludono con eventi, quando non ci sono eventi non c'è storia. Il dato più evidente riguarda la difficoltà a comprendere l'adeguato spessore temporale di un fenomeno o evento storico: se un bambino deve confrontare due eventi storici che presentano una sensibile differenza nella durata, egli è in grado di riconoscere quello che ha richiesto *più tempo*, ma fallisce clamorosamente nella dimensione temporale attribuita. Mostra, infatti, una tendenza a contrarre le lunghe durate, ridotte a tempi brevi anche a causa dell'impiego di un linguaggio che si avvale di analogie antropomorfe (*una civiltà nasce, cresce, si sviluppa, declina, cade...*), aspetto che perdura anche in ragazzi di oltre 12 anni che pur sanno contare e conoscono i riferimenti del tempo metrico (Calvani, 1988; Berti, 2010). Questo aspetto rende inoltre difficile riconoscere le permanenze in cui siamo immersi in quanto soggetti storicamente definiti (concezioni della famiglia, abitudini, atteggiamenti culturali, superstizioni ecc.).

Sul piano delle cause, quando agli alunni viene chiesto di spiegare il perché un evento si è verificato, la loro risposta è prevalentemente generica, con tratti personalistici e volontaristici e l'impiego di categorie biopsicologiche (*perché gli uomini importanti hanno deciso così... perché gli uomini volevano progredire o volevano diventare più umani*), mentre incontrano difficoltà a pensare sia ad una molteplicità di fattori interagenti, sia al fatto che gli eventi storici possono essere il prodotto di fattori casuali (Berti, 2009).

Circa la natura della storia, gli alunni presentano altre difficoltà: quando si imbattono a scuola nella storia-racconto del manuale si rendono conto che ciò che è scritto nel testo non è *tutta la storia* ma perché ritengono impossibile che il manuale possa contenere tutto l'insieme delle cose passate e non perché riconoscono la distinzione tra storia e passato. In particolare, è difficile riconoscere il lavoro degli storici in quanto operazione di ricostruzione multiprospettica: gli alunni stentano a comprendere che i documenti storici sono influenzati da punti di vista soggettivi (ad esempio intenzionalità celebrative o denigratorie di eventi o personaggi), che gli esseri umani del passato sono portatori di punti di vista diversi da quelli del presente, che ogni storico ne ha uno proprio e opera a partire da determinate domande di ricerca, posizioni culturali e teoriche e tramite determinati metodi e tecniche: sono tutti aspetti che possono essere riportati a quanto segnalato da Piaget circa le difficoltà di decentramento del pensiero infantile (Piaget, 1933).

Se sulla frequenza e sulla natura di queste criticità vi è stata a lungo discussione, oggi prevale una concordanza sul fatto che gran parte di esse non sia dovuta a difficoltà cognitive strutturali, tanto più disponibili in un'ottica stadiale-piagetiana, ma che sia dipendente da una carenza di esperienze e di informazioni significative, oltre che da difficoltà tipicamente linguistiche (Calvani, 1988; Berti, 2009) e che questi limiti possano essere superati con un'adeguata mediazione didattica (Lee, 2005; Barton & Levistik, 2004; VanSledright, 2014). L'ipotesi che si è affermata e che ci sentiamo di condividere è che gli alunni possano essere portati ad acquisire una visione criticamente più accorta di cosa sia la storia, di come lavorino gli storici e di quali accorgimenti si possano mettere in atto per elaborare ricostruzioni storiche fondate e che proprio questi progressi favoriscano una migliore conoscenza storica e un più alto livello di pensiero storico. Queste sintetiche osservazioni sulle credenze epistemiche degli alunni segnano già una pista da percorrere e suggeriscono gli obiettivi da conseguire per il loro graduale superamento.

#### **4. Individuare un modello di pensiero storico di riferimento**

Per quanto qualunque elaborazione teorica rimanga una costruzione convenzionale e parziale è comunque importante assumere un modello di pensiero storico ragionevolmente condiviso, in grado di contenere le caratteristiche essenziali del *sapere sapiente* e di fare da ponte verso un *sapere insegnabile* (Chevallard, 1985).

Circa i modelli relativi alle rappresentazioni del pensiero storico si possono riconoscere a livello internazionale quattro grandi famiglie corrispondenti ai principali contesti nazionali di ricerca dell'ambito: i modelli inglese, tedesco, canadese e statunitense (Seixas, 2015; Lévesque & Clark, 2018).

La ricerca inglese ha indagato, in particolare, il ruolo dei cosiddetti concetti di second'ordine o metastorici (*evidence, causation, rational understanding, change, historical account*), considerati i pilastri della logica sottesa alla storia come disciplina scientifica<sup>7</sup> (Lee et al., 1978; Lee, 1983; Shemilt, 1983; Booth, 1983), per ognuno dei quali è stato elaborato un modello di progressione dell'apprendimento (*model of learning progression, MoP*) che informa gli strumenti di valutazione impiegati negli esami che il sistema inglese prevede al termine dell'obbligo scolastico (Shemilt, 2018).

La ricerca di matrice tedesca, di stampo più teorico-filosofico, a partire dalla teoria della storia di Jörn Rüsen (Rüsen, 2001) ha elaborato, tra gli altri, un modello di competenze secondo cui la formazione storica a livello scolastico ha il fine di sviluppare una competenza complessa, la competenza narrativa della coscienza storica, che si compone di quattro sotto-competenze: la competenza di elaborare domande storiche, di impiegare il metodo storico per rispondere alle domande elaborate, di utilizzare la risposta individuata per orientare il proprio punto di vista in relazione all'ambito indagato, infine, la competenza relativa alla conoscenza dei concetti e delle categorie impiegate dagli storici per strutturare l'universo storico (Körber, 2015).

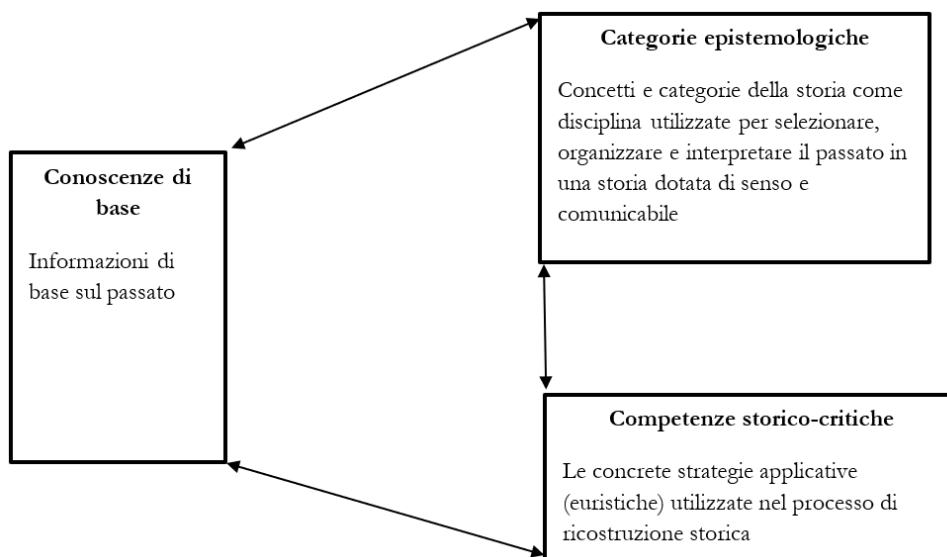
La ricerca canadese ha articolato in modo originale i risultati della ricerca anglosassone e tedesca elaborando modelli specifici di pensiero storico (Seixas & Morton, 2012; Duquette, 2015). Ricordiamo quello elaborato da Peter Seixas, un benchmark non solo in Canada, che si compone di sei euristiche in parte basate sui concetti di second'ordine elaborati dai ricercatori inglesi e in parte su una dimensione etica di derivazione tedesca: stabilire la significatività storica, usare le fonti primarie, identificare continuità e cambiamenti, analizzare cause e conseguenze, acquisire una prospettiva storica, comprendere la dimensione etica della storia (Seixas & Morton, 2012). Negli Stati Uniti, infine, possiamo distinguere due filoni di ricerca: quello di matrice socioculturale che ha come focus il ruolo e le idee sulla storia degli allievi entro il processo di emancipazione individuale (Barton, 1996; Wertsch, 2001; Barton & Levistik, 2004) e quello che ha indagato, anche sulla scia delle ricerche inglesi, le diverse euristiche che caratterizzano il lavoro dello storico e il loro impiego nella didattica (Bain, 2000; Wineburg, 2001; VanSledright, 2002).

In questa sede ci sembra utile soffermarci su due tipologie: i modelli che cercano un punto di incontro con modelli cognitivi propri delle tassonomie correnti<sup>8</sup> e quelli che mettono più espressamente in risalto azioni tipiche del pensare storicamente.

Tra i primi risulta interessante l'apporto di Bruce A. VanSledright che propone un modello secondo cui la conoscenza storica può essere divisa in *sostanziale* e *strategica*. La conoscenza sostanziale può essere a sua volta distinta nella conoscenza di chi, cosa, dove, quando, come e dei cosiddetti concetti di prim'ordine come rivoluzione, dittatura, democrazia ecc., che consente una comprensione di taglio descrittivo del passato e in quella relativa ai concetti di second'ordine che include idee come progresso/declino, cambiamento/continuità, significatività storica, fonte ecc., un tipo di conoscenza che ha componenti procedurali e funziona anche come ponte verso la conoscenza strategica. Quest'ultima ha una natura attiva, coinvolge il possesso e l'impiego di strategie con cui acquisire una conoscenza profonda della disciplina e implica la ricerca e la valutazione delle fonti ed altre euristiche che gli storici mettono in atto per ricostruire la storia, cioè per dare risposte alle domande che si pongono sul passato e produrre narrazioni sensate (VanSledright, 2014). Il modello proposto da VanSledright si basa, per quanto riguarda la conoscenza strategica relativa all'impiego delle fonti, sul lavoro seminale di Sam Wineburg (Wineburg, 2001).

Tra i modelli che pongono l’attenzione in misura maggiore sugli aspetti procedurali, ricordiamo quello elaborato proprio da Wineburg, che si concentra sull’uso delle fonti e si compone di sei euristiche: *sourcing* (chi ha scritto questo documento? Quando? A quale scopo? Quanto è affidabile? Perché?), *contextualization* (quali altre conoscenze possediamo sul periodo a cui risale questa fonte? Come era la vita a quel tempo?), *close reading* (lettura attenta del documento), *using background knowledge* (utilizzo di conoscenze pregresse per comprendere il documento), *reading the Silence* (individuare cosa il documento non dice), *corroborating* (conferma delle informazioni e interpretazioni emerse comparando più documenti) (Wineburg, 2010).

Su queste basi abbiamo elaborato il modello PS<sub>3C</sub> (3C=Conoscenze; Categorie epistemologiche; Competenze): vedi Fig. 1.



**Figura 1.** Modello PS<sub>3C</sub>

Come si vede, per comodità didattica il pensiero storico viene suddiviso in tre dimensioni: conoscenze di base, categorie epistemologiche, competenze storico-critiche. Le conoscenze di base costituiscono il set di informazioni necessarie per rappresentare i punti di riferimento più importanti e identificare il telaio spazio-temporale capace di fare da supporto all’orizzonte storico in formazione: l’attività tipica a questo livello è quella del riconoscimento di elementi o reperti tipici di una civiltà (identificazione spazio-temporale). Le categorie epistemologiche riguardano i costrutti concettuali che consentono di comprendere come gli storici selezionano, organizzano, interpretano e comunicano le informazioni sul passato. In questo ambito le dimensioni operative più significative riguardano l’analisi delle cause, il riconoscimento delle durate, la conoscenza delle tipologie e del ruolo delle fonti. Per competenze storico-critiche intendiamo le concrete attività degli storici, con particolare riferimento all’insieme di euristiche per l’analisi e l’interpretazione delle fonti che possono essere ragionevolmente consentite anche ad alunni dei diversi livelli di età, sulla base del modello elaborato da Wineburg sopra indicato (Wineburg, 2010).

### 5. Definire una cornice di obiettivi operazionalizzabili

Individuato un modello di riferimento del pensiero storico e tenendo conto delle criticità tipiche degli alunni, si è passati ad indicare una tassonomia di obiettivi ad esso coerenti. Ne è derivata una cornice per la valutazione

dell'apprendimento storico che accosta le criticità maggiori degli alunni, l'indicazione degli obiettivi e alcuni esempi di quesiti per la loro valutazione<sup>9</sup>.

Il percorso che procede dalla definizione teorica alla operazionalizzazione degli obiettivi necessita, tuttavia, di un ulteriore passaggio relativo alla operazionalizzabilità di tale cornice. Si è allora implementato il modello elaborato in una prima prova di valutazione applicabile all'inizio di una V Primaria (PS3c-TVp-i)<sup>10</sup>.

La costruzione di una prova di valutazione richiede il rispetto di accorgimenti ampiamente documentati nella letteratura generale sulla valutazione (Domenici, 2003; Vertecchi, 2016), cui si aggiungono quelli specifici per la valutazione della storia (Edmund, 2006; Ercikan & Seixas, 2015; Shemilt, 2018; Smith, 2018). Come noto, la valutazione può avere un ruolo diagnostico, formativo o sommativo: ognuna di queste tipologie è importante, anche se quella più incisiva per il miglioramento è la valutazione formativa che ha un ruolo dinamico e deve comprendere un feedback per favorire il progresso dell'alunno verso l'obiettivo.

La valutazione può assumere la forma di prove a scelta multipla, vero-falso, associazioni, domande aperte a risposta breve, problemi con rubriche, elaborazione di un breve saggio, di un progetto di ricerca, strumenti i cui pro e contro sono stati ampiamente esaminati (Shemilt, 2018; Smith et al., 2019; Young & Leinhardt, 1998). Inoltre, nell'ambito della storia sono stati sviluppati strumenti specifici, oltre a quelli classici, come ad esempio le prove scritte in cui si richiede l'analisi di un set di fonti (*Document-based question*, DBQ) o i questionari a scelta pesata elaborati da VanSledright, in cui si chiede all'alunno di valutare la verosimiglianza maggiore o minore di spiegazioni storiche, usando come riferimento analisi storiche documentate (VanSledright, 2015). Interessanti sono anche le prove HAT (*History Assessment of Thinking*) elaborate dal gruppo di Stanford di Wineburg, che presentano agli studenti una o al massimo due fonti accompagnate da una affermazione funzionale ad indagare una delle dimensioni del pensiero storico e su cui è richiesto di esprimere il proprio accordo (o meno) e fornire una breve spiegazione (Smith et. al., 2018).

La prova che abbiamo elaborato è molto ampia, si estende su tutte e tre le dimensioni del pensiero storico indicate. Essa è intesa come matrice per prove successive che possono riguardare solo una o due delle dimensioni del pensiero storico individuate ed avere funzioni diagnostiche, formative o sommative. Le prime due dimensioni sono state ulteriormente scomposte in ambiti più specifici: la prima in item di identificazione e di ordinamento spazio-temporale, la seconda in item relativi alle durate, alle permanenze, alle cause e alle fonti.

La prima implementazione, che ha avuto una funzione diagnostica, intesa ad individuare lo stato di partenza e le criticità principali degli alunni, è stata strutturata in 80 item che, nel caso specifico (V Primaria), hanno riguardato in gran parte le prime due dimensioni, con la parte residua riservata alle competenze storico critiche (Tab. 1).

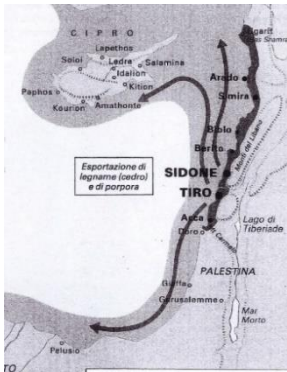
**Tabella 1.** Ambiti in cui è suddivisa la prova PS3c-TVp-i e numero di item per ognuna

Dimensioni del modello di pensiero storico	Ambiti della prova	N. item
Conoscenze di base	ID_S_T (identificazioni)	19
	ID_S_T (ordinamenti)	17
Categorie epistemologiche	DURATE E PERMANENZE	14
	CAUSE	10
	FONTI	10
Competenze	COMP_ST_CR (abilità storico-critiche)	10
	Totale	80



Per l'identificazione spazio-temporale si è fatto ricorso ad attività di riconoscimento di reperti, cartine o tratti tipici delle diverse società, da identificare, ordinare e situare nello spazio-tempo (Tab. 2).

**Tabella 2.** Esempio di item relativi all'ambito dell'identificazione spazio-temporale

Identificazione spazio-temporale		
Testo domanda	Opzioni di risposta	Risposte attese
<p>Questa cartina raffigura il territorio in cui ha vissuto un noto popolo dell'antichità. Quale?</p> 	Fenici; Babilonesi; Ittiti; Ebrei	Fenici
In quale periodo storico lo collochi?	8000 a. C. - 5000 a.C.; 5000 a.C. - 1500 a.C.; 1500 a.C. - nascita di Cristo; nascita di Cristo-500 d.C.	1500 a.C. - nascita di Cristo
Come si chiama oggi questo territorio?	Libano; Egitto; Iran; Iraq	Libano

Nell'ambito delle cause e dei collegamenti di causa-effetto, se non sempre è stato possibile ricorrere a criteri di effettiva confermabilità storica, si è fatto ricorso a criteri di verosimiglianza, oltre che ai riferimenti tratti dalle visioni stereotipiche infantili (Tab. 3).

**Tabella 3.** Esempio di item relativo all'ambito delle cause

Cause		
Testo domanda	Opzioni di risposta	Risposte attese
<p>I più antichi antenati degli uomini camminavano appoggiando le braccia in terra. Poi nel corso di molto tempo hanno iniziato a camminare in piedi. Pensi che questo cambiamento sia avvenuto perché: (scegli 2 risposte)</p>	1. i nostri antenati volevano assumere un atteggiamento più umano	
	2. dovevano avvistare pericoli e prede a maggiore distanza	X

	3. si vergognavano a rimanere a testa bassa	
	4. per adattarsi alla vita nelle pianure	X

Nell’ambito delle durate si è trattato di presentare eventi di diversa durata ed anche *non cambiamenti o permanenze* per valutare se e quanto l’alunno sappia ragionevolmente collocare sulla fascia del tempo l’origine di strumenti dell’ambiente che ci circonda o di usanze che abbiamo interiorizzato (Tab. 4).

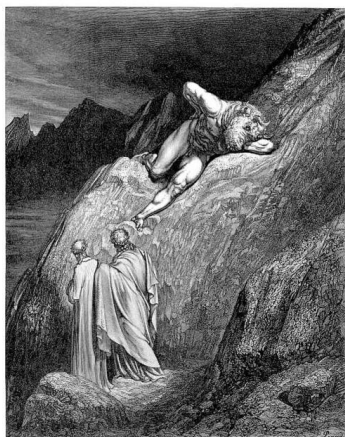
**Tabella 4.** Esempio di items relativi all’ambito delle durate

Durate		
Testo domanda	Opzioni di risposta	Risposte attese
Quanto tempo pensi sia stato necessario per la diffusione dell’agricoltura dalle regioni della Mesopotamia alle regioni dell’area mediterranea?	Ore-giorni; Mesi-anni; Secoli; Migliaia di anni; Centinaia di migliaia di anni	Migliaia di anni
Quando sono comparsi per la prima volta... • I proverbi	Prima della nascita di Cristo Tra la nascita di Cristo e il 1900 Tra il 1900 e il 1950 Tra il 1950 e oggi	Prima della nascita di Cristo
• L’usanza di salutarsi	Prima della nascita di Cristo Tra la nascita di Cristo e il 1900 Tra il 1900 e il 1950 Tra il 1950 e oggi	Prima della nascita di Cristo

Nell’ambito delle fonti sono risultati utili i suggerimenti che provengono da strumenti come gli HAT in cui all’alunno si chiede di valutare l’accordo o meno a determinate affermazioni relative al lavoro dello storico o alla natura della storia e in particolare al ruolo e alle caratteristiche delle fonti (Tab. 5).

**Tabella 5.** Esempio di items relativi all’ambito delle fonti

Fonti		
Testo domanda	Opzioni di risposta	Risposte attese
Questo è un famoso dipinto del 1800 che rappresenta il Minotauro morto. Secondo te questo dipinto potrebbe aiutare gli storici a capire l’origine della leggenda del Minotauro?	Si, è una fonte utile No, non è una fonte utile	No, non è una fonte utile



THE SINSYDER  
And on the border of the broken chain / The Atlas of Cæsa was stretched along /  
Who was crowned in the picture one 314. 315. 316.

Dai una spiegazione alla risposta precedente (risposta libera)

Es. È un'opera di fantasia di un pittore vissuto molto dopo.

L'ambito delle competenze storico-critiche riguarda la concreta capacità dell'alunno di adottare alcune delle strategie proprie del lavoro storico. In questa prima prova ci siamo limitati a stimolare una riflessione sull'affidabilità delle fonti (Tab. 6).

**Tabella 6.** Esempio di item relativo all'ambito delle competenze storico-critiche

Competenze storico-critiche		
Testo domanda	Opzioni di risposta	Risposte attese
<p>Dopo aver letto queste tre fonti, cosa risponderesti alla domanda su chi ha costruito le piramidi?</p> <p><b>Fonte a):</b> Nel sito Internet “Storia e fantascienza”, dove scrivono romanzieri e appassionati di fantascienza, un autore ha scritto: “Si potrebbe pensare che le piramidi egizie siano state costruite dal popolo proveniente dall’isola di Atlantide, un’isola che poi per una catastrofe naturale sarebbe scomparsa. Gli Atlantidei avrebbero potuto conquistare l’Egitto, costruire le Piramidi e poi ritornare nella loro isola che poi fu distrutta”.</p> <p><b>Fonte b):</b> Nel sito Internet “Curiosità storiche”, nel quale i lettori appassionati di storia riportano notizie curiose si legge che: “Gli storici dell’antichità, come Erodoto, hanno sempre ritenuto che le piramidi siano state costruite da una grande moltitudine di schiavi”.</p> <p><b>Fonte c):</b> Nel museo egizio di Torino si trova un’iscrizione che riporta come degli operai che lavoravano per costruire le piramidi si lamentassero del fatto che non avevano ricevuto il cibo e la ricompensa per il loro lavoro.</p>	<p>Sono stati gli schiavi.</p> <p>Sono stati gli operai pagati per il loro lavoro.</p> <p>Sono stati gli abitanti di Atlantide.</p>	<p>Sono stati gli operai pagati per il loro lavoro.</p>
Delle tre fonti, quale pensi sia la più affidabile?		Fonte c)

La prova è stata applicata su un campione formato da 12 classi di V Primaria appartenenti a tre istituzioni scolastiche, per un totale di 165 alunni quasi equamente divisi tra maschi e femmine (Tab. 7).

**Tabella 7.** Suddivisione del campione per istituzioni scolastiche, classi e genere

Scuole	Num. classi	Num. alunne/i	Femmine %	Maschi %
IC Pascoli (PZ)	4	61	56%	44%
IC Milani (SA)	1	16	56%	44%
IC Gavorrano e Scarlino (GR)	7	88	43%	57%
Totale	12	165	51%	49%

Il livello linguistico di queste classi è risultato complessivamente medio-basso<sup>11</sup>.

La prova si è svolta in aula informatica nel caso di cinque classi e nella propria aula per le restanti classi che disponevano di dispositivi mobili d’istituto. Alle insegnanti erano state fornite le indicazioni per consentire agli alunni di accedere in modo anonimo alla piattaforma informatica che ospitava le prove. Alle insegnanti era stato inoltre chiesto di considerare un lasso di tempo di circa 45 minuti come stima di massima pur considerando questo margine con flessibilità (di fatto l’80% degli alunni ha completato nel tempo stabilito). È stato deciso di far eseguire la prova a tutti i soggetti, compresi i non italofoeni e i certificati; i dati di quest’ultimi non sono però stati inclusi nell’analisi, portando così il campione a un numero totale di 125 individui (Tab. 8).

**Tabella 8.** Partecipanti totali e numero di individui i cui dati sono stati analizzati

Partecipanti	Numero
Alunne/i totali	165
Alunne/i che hanno partecipato alla prova	145
Alunne/i certificati o non italofoeni	20
Alunne/i i cui risultati sono stati analizzati	125

In Tab. 9 sono riportati i risultati complessivi conseguiti dagli alunni per ogni ambito della prova.

**Tabella 9.** Risultati della prova

	N. Item	M	SD	M (f)	M (m)
ID_S_T (identificazioni)	17	9,3	2,8	9,3	9,3
ID_S_T (ordinamenti)	19	8,8	2,4	8,9	8,9
DURATE e PERMANENZE	14	5,1	1,9	5,1	5,1
CAUSE	10* (5)	1,9	1,3	1,9	1,9
FONTI	10	3,4	2,0	3,4	3,4
COMP_ST_CR (Competenze storico-critiche)	10	3,0	1,7	2,9	2,9

\*I dieci item sono stati strutturati in cinque gruppi di 2 item. Solo la risposta corretta di entrambi gli item per gruppo è stata valutata positivamente.

Senza che sia di interesse in questo lavoro sottoporre i dati ad elaborazioni più sofisticate, su un piano diagnostico quanto qui raccolto mette in evidenza come la maggioranza dei bambini incontra difficoltà tipiche nel pensiero infantile così come da noi descritto. Se gli item relativi all'identificazione spazio-temporale sono risultati i più facili (con una media di risposte corrette del 55%), difficoltà maggiori sono state rilevate negli item sulle stime di durata (con mediamente il 36% di risposte corrette). Come era immaginabile, le criticità principali si trovano nell'ambito della comprensione di cosa sia una fonte e delle competenze storico-critiche, in particolare nel riuscire a motivare le risposte con commenti personali: è dunque su questi ambiti che appare necessario focalizzare l'intervento.

Come abbiamo già anticipato, lo scopo di questa applicazione non è stato tuttavia quello di una rilevazione puramente descrittiva, ma di valutare la sostenibilità della cornice docimologica adottata per farne la base di un sistema ricorrente di prove da applicare soprattutto in ottica formativa in linea con il modello assunto.

Al momento sette delle 12 classi sono impegnate in un programma di potenziamento mirato: alle insegnanti, sono state date indicazioni per compiere azioni focalizzate sulle criticità rilevate e creare autonomamente una prova di valutazione formativa strutturata in modo simile a quella da noi elaborata, in attesa che le classi siano sottoposte ad una prova sommativa che sarà condotta a fine anno scolastico e che dovrà verificare l'efficacia dell'intervento effettuato.

## 6. Conclusioni

L'obiettivo di sviluppare una visione del mondo non affetta da forme di pensiero rigido, contrapposizioni dogmatiche e fondamentalismi rimane un'aspirazione di grande rilevanza formativa, in particolare per le nuove generazioni. È opinione sostanzialmente condivisa che l'educazione storica possa contribuire a questo scopo. Perché ciò possa accadere occorre però impegnare le energie progettuali nell'attuazione di programmi sottoponibili a sistemi di valutazione affidabili. A questo fine è necessario trovare un accordo sulle funzioni formative della storia e sul modello di pensiero storico di riferimento, definire l'insieme delle strategie che possono caratterizzarlo didatticamente, tenendo anche conto delle difficoltà degli alunni in ragione della loro età ed elaborare un quadro di obiettivi didattici da trasformare in prove di valutazione affidabili e comparabili. Si tratta dunque di un processo delicato che coinvolge conoscenze provenienti da ambiti diversi: psicologia cognitiva, teoria della storia, storiografia, docimologia. In questo lavoro abbiamo esemplificato come si possa compiere questo percorso e mostrato la sua utilità operativa.

Per attuarlo ci siamo avvalsi dei risultati della ricerca internazionale non solo per quanto concerne la riflessione teorica e la centralità consolidata attribuita allo sviluppo del pensiero storico come fine dell'educazione storica, ma anche per l'attenzione al rapporto tra modelli teorici, obiettivi e criteri di valutazione che negli ultimi 15 anni ha prodotto un numero crescente di interventi sperimentali. Abbiamo, dunque, desunto un modello di pensiero storico composto da tre ambiti: conoscenze di base, categorie epistemologiche, competenze storico-critiche. A tale modello abbiamo fatto corrispondere una cornice di obiettivi da cui abbiamo ricavato una prova di valutazione sperimentata in 12 classi di V Primaria all'inizio dell'anno scolastico.

I risultati considerati nel loro aspetto diagnostico confermano le criticità che la letteratura nazionale e internazionale attribuisce all'apprendimento della storia di bambini e bambine di questa età. Ma l'ottica da privilegiare è soprattutto quella formativa. Gli esiti della prima prova, infatti, sono stati discussi con gli alunni ai quali è stato mostrato dove e come si siano manifestate forme di pensiero ingenuo. Ad un gruppo di insegnanti sono state fornite indicazioni per creare in autonomia una prova strutturalmente simile con funzione formativa. Una terza prova a fine anno, se da un lato consentirà di valutare il miglioramento conseguito rispetto al gruppo di

controllo, sarà anch'essa sottoposta ad un'ulteriore discussione con gli alunni, nell'intento di renderli attori sempre più consapevoli degli obiettivi da raggiungere mostrando gli avanzamenti conseguibili in un processo di miglioramento progressivo.

## Note

1. <https://www.thecorestandards.org/ELA-Literacy/RH/6-8/>, visitato il 10 aprile 2024.
2. <https://www.socialstudies.org/standards/c3>, visitato il 10 aprile 2024.
3. <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>, visitato il 10 aprile 2024.
4. Una sintesi del dibattito italiano sulla didattica della storia rimane al di fuori degli intenti di questo lavoro che si limita a considerare indagini sperimentali per la valutazione del pensiero storico. Manca d'altronde un'opera che offra una storia del dibattito e della ricerca in Italia, si possono comunque reperire importanti indicazioni nei seguenti lavori: Brusa (2008); Gusso (2014); Cajani (2019); Lastrucci (2018); Angelini (2020). Non mancano invece indagini empiriche in particolare volte a rilevare l'interesse e l'idea di storia di studenti e di insegnanti (ad es. Baiesi & Guerra, 1997; Bravin et al., 2018; Calvani et al., 1978; Cajani, 1997; Chiaramonte, 2000; Cavalli & Argentin, 2011; Lastrucci, 1997; Rombi, 2013).
5. La finalità dell'Ass. SApIE ([www.sapie.it](http://www.sapie.it)), è di ricercare nella letteratura internazionale programmi e metodologie che hanno dimostrato sperimentalmente di essere efficaci e studiarne la possibile contestualizzazione in Italia. Per la metodologia cfr. Calvani et al. (2018) e Calvani & Marzano (2020).
6. Questa nozione deriva dall'operazionalismo di P. W. Bridgman (1952). Il principio fondamentale è che non sono sufficienti le definizioni teoriche ma queste vanno accompagnate da strumenti di valutazione che ne concretizzino il significato.
7. H. W. Burston è tra i primi studiosi ad individuare nella teoria della storia e nella filosofia analitica della storia le fonti per rintracciare i principi della storia funzionali ad essere impiegati nel processo di insegnamento e apprendimento (Burston, 1963). È stato poi Peter Lee, suo allievo all'*Institute of Education* della *London University*, a indagarne il ruolo nel processo di apprendimento di studenti e studentesse. Gli autori di riferimento di questo approccio sono, oltre a Collingwood (1946), Walsh (1967), von Wright (1971).
8. Nelle tassonomie è comune distinguere tra conoscenza fattuale, concettuale, procedurale e metacognitiva, cfr. Anderson et al. (2022).
9. Per motivi di spazio non è stato possibile inserire questa parte del lavoro che è consultabile all'indirizzo: <https://storia.sapie.it/wp-content/uploads/2024/04/Cornice-per-gli-obiettivi.pdf>
10. La prova è consultabile all'indirizzo: [https://storia.sapie.it/wp-content/uploads/2024/04/Test-Valutazione-Primaria-PS3c\\_16\\_4\\_24-1.pdf](https://storia.sapie.it/wp-content/uploads/2024/04/Test-Valutazione-Primaria-PS3c_16_4_24-1.pdf)
11. Per valutarlo è stato impiegato il test elaborato da Laura Menichetti "Summarizing Test" (Menichetti, 2018).

## Bibliografia

Adorno, S., Ambrosi, L. & Angelini, M. (2020). *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*. Franco Angeli.

Valentina Della Gala, Antonio Calvani – *Potenziare il pensiero storico a scuola. Un modello integrato (contenuti, categorie, competenze) per individuare e valutare gli obiettivi didattici*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/18575>

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2022). *Una tassonomia per l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione. Revisione della tassonomia degli obiettivi educativi di Bloom*. Anicia.
- Angelini, M. (2020). Didattica della storia. Nascita e sviluppo di una disciplina. In S. Adorno, L. Ambrosi & M. Angelini (Eds.), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali* (pp. 29-40), Franco Angeli.
- Baiesi, N. & Guerra, E. (1997). *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*. CLUEB.
- Bain, R. B. (2000). Into the breach: Using research and theory to shape history instruction. In P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching & learning history: National and international perspectives* (pp. 331-352), New York University Press.
- Barton, K. C. (1996). Narrative simplifications in elementary children's historical understanding. In J. Brophy (Ed), *Advances in research on teaching* (Vol. 6) (pp. 51-83), JAI Press.
- Barton, K. C. (2005). Primary sources in history: Breaking through the myths. *Phi Delta Kappan*, 86(10), 745-753. <https://doi.org/10.1177/003172170508601006>
- Barton, K. C. & Levistik L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.
- Berti, A. E. (2004). Children's understanding of politics. In M. Barrett & E. Buchanan-Barrow (Eds), *Children's Understanding of Society* (pp. 69-104), Routledge.
- Berti, A. E. (2009). Ostacoli cognitivi alla comprensione della storia. Costruzione dei concetti storici e uso delle fonti. *Mundus*, II(3-4), 50-59.
- Berti, A. E. (2010). Ostacoli cognitivi alla comprensione della storia. Causalità in storia e personalizzazione, *Mundus*, III(5-6), 43-52.
- Berti, A. E., Bombi, A. S. & Duveen, G. T. (1988). *The child's construction of economics*. Cambridge University Press.
- Booth, M. B. (1983). Skills, concepts, and attitudes: The development of adolescent children's historical thinking. *History and Theory*, 22(4), 101-117. <https://doi.org/10.2307/2505218>
- Bridgman, P. W. (1952). *La logica della fisica moderna*. Bollati Boringhieri.
- Brusa, A. (2008). Le sfide dell'insegnamento della storia. In A. Brusa & L. Cajani (Eds), *La storia è di tutti* (pp. 13-26), Carocci.
- Brusa, A. (2021). Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica. Tecniche e problemi di insegnamento fra innovazione e tradizione. *Dimensioni e Problemi della Ricerca Storica*, 1, 183-230. <https://doi.org/10.13133/2723-9489/735>
- Burston W. H. (1963). *Principles of history teaching*. Methuen young books.
- Cajani, L. (1997). Gli studenti italiani nella ricerca Youth and History: un primo sguardo analitico. In F. Lanthaler (Ed), *Jugend und Geschichte/I giovani e la storia. Eine Studie zum Geschichtsbewußtsein/Un'indagine sulla coscienza storica* (pp. 229-250), Pädagogisches Institut/Istituto Pedagogico/Istitut Pedagogich.
- Cajani, L. (2019). Le vicende della Didattica della Storia in Italia. In E. Valseriati (Ed), *Prospettive per la didattica della storia in Italia e in Europa* (pp. 121-130), InFieri.
- Calvani, A. & Marzano, A. (2020). Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia? *Italian Journal of Educational Research*, XIII, 24, 67-83. <https://doi.org/10.7346/SIRD-012020-P67>

Valentina Della Gala, Antonio Calvani – *Potenziare il pensiero storico a scuola. Un modello integrato (contenuti, categorie, competenze) per individuare e valutare gli obiettivi didattici*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/18575>

- Calvani, A. & Menichetti, L. (2020). *Come fare un progetto didattico. Gli errori da evitare*. Carocci.
- Calvani, A., Pentolini, L., Tendi, A. & Scardigli, P. (1977). Uso di categorie storiche nell'adolescenza: la personalizzazione della storia. *Scuola e Città*, 80, 241-250.
- Calvani, A., Trincherò, R. & Vivinet, G. (2018). Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica: il Manifesto S.ApI.E. *Educational Cultural and Psychological Studies Journal*, 18, 311-339. <https://doi.org/10.7358/ecps-2018-018-cal1>.
- Cavalli, A. & Argentin, G. (2011). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola: Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Il Mulino.
- Chapman, A. (2011). Understanding historical knowing: Evidence and accounts. In L. Perikleous, D. Shemilt (Eds.), *The future of the past: Why history education matters* (pp. 170-214), AHDR.
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Chiaromonte, U. (2000). Indagine sull'apprendimento della storia tra gli studenti dell'ultimo anno delle scuole superiori. *Innovazione educativa*, 6, 22-25.
- Collingwood R. G. (1946). *The idea of history*. Oxford University Press.
- Confrey, J. (1990). Chapter 1: A review of the research on student conceptions in mathematics, science, and programming. *Review of Research in Education*, 16(1), 3-56. <https://doi.org/10.3102/0091732X016001003>
- Crivellari, C., Bravin, R. & Balbo, M. (2018). I giovani e la storia. Un'indagine tra gli studenti delle scuole superiori del Veneto. *Italia Contemporanea*, 287, 175, 175-194. <https://doi.org/10.3280/IC2018-287008>
- Della Gala, V. (2021). Il Piano di studio 21 e la riforma del sistema educativo elvetico. *I Problemi della Pedagogia*, LXVII Gennaio/Giugno, 101-125.
- Domenici, G. (2003). *Manuale della valutazione scolastica*. Laterza.
- Duquette, C. (2015). Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. In K. Ercikan & P. Seixas (Eds), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 51-63), Routledge.
- Edmunds, J. (2006). *How to assess student performance in history: beyond multiple-choice tests*. SERVE.
- Epstein, T. & Salinas, C. (2018). Research methodologies in history education. In Metzger S. A., McArthur, L. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. John Wiley & Sons. 61-91. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch3>
- Ercikan, K. & Seixas, P. (2015). *New directions in assessing historical thinking*. Routledge.
- Gusso, M. (2014). Le associazioni di didattica della storia. Una risorsa per la formazione storica scolastica. In C. Fiamingo, *Culture della memoria e patrimonializzazione della memoria storica* (pp. 269-291), Unicopli.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning, A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Körber, A. (2015). Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics. 56 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108118 - DOI: 10.25656/01:10811
- Lastrucci, E. (1997). Specificities of historical consciousness in Italian adolescents. In M. Angvik & B. von Borries (Eds), *Youth and history: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents* (pp. 344-353), Koerber-Stiftung.

Valentina Della Gala, Antonio Calvani – *Potenziare il pensiero storico a scuola. Un modello integrato (contenuti, categorie, competenze) per individuare e valutare gli obiettivi didattici*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/18575>



- Lastrucci, E. (2018). *Insegnare a pensare la storia*. Armando Editore.
- Lee, P. (1983). History teaching and philosophy of history. *History and Theory*, 22(4), 19-49. <https://doi.org/10.2307/2505214>
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. In Bransford J.D. & Donovan M.S. (Eds), *How students learn: History, math and science in the classroom* (pp. 31–77).
- Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students aged 7-14. In P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds), *Knowing, Teaching, Learning. National and International Perspectives* (pp. 199-222), New York University Press.
- Lee, P. & Dickinson, A. K. (1978). *History teaching and historical understanding*. Heinemann Educational Books Limited.
- Lee, P. & Shemilt, D. (2004). ‘I just wish we could go back in the past and find out what really happened’: Progression in understanding about historical accounts. *Teaching History*, 117, 25-31.
- Lévesque, S. & Clark, P. (2018). Historical thinking: Definitions and educational applications. In S. A. Meltzer & L. M. Harris (Eds.), *The Wiley International handbook of history teaching and learning*. John Wiley & Sons, 119–148. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch5>
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.
- Mager, R. F. (1987). *Gli obiettivi didattici*. Giunti Lisciani.
- Mattozzi, I. (2011). *Pensare la storia da insegnare*. Vol. 1. Cenacchi.
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M. & Wineburg, S. (2018). Can students evaluate online sources? Learning from assessments of Civic Online Reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 46(2), 165-193. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>
- Menichetti, L. (2018). Valutare la capacità di riassumere. Il Summarizing Test, uno strumento per la scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 369-396. <https://doi.org/10.7358/ecps-2018-018-meni>
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write in history by focusing on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212-249. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873x.2011.00547>
- Piaget, J. (1933). Psychologie de l'enfant et enseignement de l'histoire. *Bulletin Trimestriel de la Conférence Internationale pour l'Enseignement de l'Histoire*, 2, 1-18.
- Reisman, A. (2015). Entering the historical problem space: Whole-class text-based discussion in history class. *Teachers College Record*, 117(2), 1-44. <https://doi.org/10.1177/016146811511700206>
- Reisman, A., Brimsek, E. & Hollywood, C. (2019). Assessment of Historical Analysis and Argumentation (AHAA): A new measure of document-based historical thinking. *Cognition and Instruction*, 37(4), 534-561. <https://doi.org/10.1080/07370008.2019.1632861>
- Rombi, M. (2013). *Un'indagine empirica su livelli di conoscenza, rappresentazioni ed esperienze didattiche degli studenti neo-diplomati dell'Università "Sapienza" di Roma*. La Nuova Cultura.

- Rüsen, J. (2017). *Lineamenti di un'istorica*. Voll. 1-2-3. Aletheia.
- Seixas, P. (2015). A Model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, P. & Morton, T. (2012). *The big six: Historical thinking concepts*. Cengage Learning EMEA.
- Shemilt, D. (1978). Formal operational thought in history. *Teaching History*, 4(15), 237-243.
- Shemilt, D. (1983). The Devil's locomotive. *History and Theory*, 22(4), 1-18. <https://doi.org/10.2307/2505213>
- Shemilt, D. (2018). Assessment of learning in history education. Past, present, and possible futures. In S. A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 449-472). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch17>
- Smith, M. (2018). New multiple-choice measures of historical thinking: An investigation of cognitive validity. *Theory & Research in Social Education*, 46(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1351412>
- Smith, M., Breakstone, J. & Wineburg, S. (2018). History assessments of thinking: A validity study. *Cognition and Instruction*, 37(1), 118-144. <https://doi.org/10.1080/07370008.2018.1499646>
- Stearns, P. N., Seixas, P. & Wineburg, S. (eds) (2000). *Knowing teaching & learning history. National and international perspectives*. New York University Press.
- van Drie, J. & van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- VanSledright, B. A. (2002). Confronting history's interpretive paradox while teaching fifth graders to investigate the past. *American Educational Research Journal*, 39(4), 1089-1115. <https://doi.org/10.3102/000283120390041089>
- VanSledright, B. A. (2002). *In search of America's past: Learning to read history in elementary school*. Teachers College Press.
- VanSledright, B. A. (2004). What does it mean to think historically... and how do you teach it? *Social Education*, 68(3), 230-233.
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing historical thinking and understanding. Innovative design for new standards*. Routledge.
- VanSledright, B. A. (2015). Assessing for learning in the history classroom. In K. Ercikan, P. Seixas (Eds), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 75-87), Routledge.
- Vertecchi, B. (1983). *Valutazione formativa*. Loescher.
- Vertecchi, B. (2016). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Franco Angeli.
- von Wright, G. H. (1971). *Explanation and understanding*. Cornell University Press.
- Vosniadou, S. (2008). *International handbook of research on conceptual change*. Routledge.
- Walsh, H. W. (1967). *Philosophy of history: An introduction*. Harper & Row.
- Wertsch, J. V. (2001). Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history? In P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (eds), *Knowing, teaching, learning. National and international perspectives* (pp. 38-50), New York University Press.
- Valentina Della Gala, Antonio Calvani – *Potenziare il pensiero storico a scuola. Un modello integrato (contenuti, categorie, competenze) per individuare e valutare gli obiettivi didattici*  
DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/18575>

Wineburg, S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28, 495-519.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Temple Univ Press.

Wineburg, S. (2010). Thinking like a historian. *Teaching with Primary Sources Quarterly*, 3(1).

Young, K. M. & Leinhardt, G. (1998). Writing from primary documents: A way of knowing in history. *Written Communication*, 15(1), 25-68. <https://doi.org/10.1177/0741088398015001002>

**Valentina Della Gala**, laurea in Storia presso l'Università di Firenze, PhD in Storia presso University College London (UK). Collabora con l'INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione e Ricerca Educativa) dal 2011 in progetti per la formazione dei docenti.

**Contatto:** [v.dellagala@indire.it](mailto:v.dellagala@indire.it)

**Antonio Calvani**, già Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale all'Università degli Studi di Firenze. Direttore Scientifico dell'Associazione S.A.p.I.E.

**Contatto:** [antonio@calvani.it](mailto:antonio@calvani.it)