Perché fare storia in CLIL?

di Umberto Baldocchi

Il CLIL in storia: rischio inutile o "valore aggiunto"?

Fare storia in CLIL: quale è il senso di un'operazione che ha suscitato (e suscita) perplessità e scetticismo ancor più forti che per il CLIL in altre discipline, non solo tra i docenti in genere, ma anche e soprattutto tra i disciplinaristi della materia? Anche in chi è consapevole che questa nuova metodologia non significa semplicemente fare una disciplina in lingua straniera le perplessità rimangono. Ci può essere davvero uno specifico "valore aggiunto" per la didattica della storia fatta in lingua straniera? O non si tratta di una ennesima "moda" imposta dall'alto, e importata da contesti a noi estranei, che può solo ostacolare, complicare, disorientare invece che agevolare, una pratica didattica che, in Italia, diciamolo chiaro, è in forte crisi da vari decenni?

In questo caso non possiamo ripetere il ritornello abituale e grottesco del "ce lo chiede l'Europa" (ma poi l'Europa non dovremmo essere noi?). La mia opinione è che ce lo chiedano le nuove generazioni, o meglio, ce lo impongano i nuovi bisogni educativi. In particolare per noi italiani poi, questa è forse anche l'occasione che attendevamo da decenni, l'occasione insperata per introdurre finalmente una vera innovazione entro una disciplina in crisi come la storia. Una disciplina il cui statuto e il cui significato paiono talvolta tanto poco consistenti e convincenti, che essa potrebbe forse oggi essere sostituita da altre pratiche (studi sociali, educazione alla legalità ecc.) senza perdite irrimediabili a livello educativo.

Non è un caso però che, in Italia, nonostante questo, in una indagine ministeriale, la storia sia risultata, sorprendentemente la più "gettonata" delle discipline in CLIL. Gli insegnanti che per primi hanno accettato, nonostante tutto, il "rischio CLIL" - e statisticamente questi non sono gli insegnanti più giovani e di recente reclutamento, ma insegnanti con uno o due decenni di esperienza didattica - stanno probabilmente cercando strade nuove e approcci diversi, cominciando proprio dalla disciplina che più pare aver bisogno di innovazione.

Una sfida tecnologica o una sfida antropologica?

Il CLIL non può considerarsi un cambiamento nato (o tanto meno "imposto") dalla disponibilità delle nuove tecnologie. È piuttosto l'emergere di una sfida culturale e antropologica. È la sfida di un contesto globalizzato, universalmente interrelato in cui viviamo, un contesto dominato da un linguaggio monodimensionale e da una comunicazione assertiva, più che argomentativa e razionale. La conoscenza e la informazione-comunicazione stanno divorziando dalla cultura e dalla dimensione comunitaria e civile

Questa pagina può essere fotocopiata esclusivamente per uso didattico - © Loescher Editore

dell'uomo. La comunicazione come informazione, come slogan, come marketing tende a essere unidirezionale non biunivoca. Ciò che è vicino e connesso con noi non pare molto diverso da ciò che è lontano ed è distinto; l'interesse per la conoscenza effettiva dell'"altro" (o meglio del suo "essere") svanisce gradualmente, nonostante le attestazioni in contrario. Ciò è tanto più facile in quanto la mobilità umana, che ha sempre caratterizzato l'Europa, e che è stato uno strumento straordinario di costruzione della libertà, ora ha raggiunto una intensità eccezionale.
Si può finire in questo modo col perdere la percezione della varietà culturale dell'uomo, per appiattirne l'immagine su un'unica dimensione. Il multiculturalismo banalizzato, che si ammanta di una ambigua e comoda "tolleranza", è il veicolo di una crescente indifferenza per l'altro che presumiamo sempre fondamentalmente omogeneo a noi nel suo "essere", magari diverso solo nella sua connotazione esteriore, nel suo "avere". È la radice di quella che è stata chiamata la "globalizzazione dell'indifferenza".
È forse proprio per questi nuovi problemi allora - paradossalmente - il momento ideale di una vera innovazione scolastica, una innovazione che non punti a riforme programmatiche e organizzative, che non vanno al cuore del problema, ma piuttosto auna riforma "paradigmatica" (E. Morin) che rivoluzioni cioè i paradigmi e le strutture concettuali del sapere insegnato, promuovendo un sapere personalizzato e costruito dal basso, in grado di guidare e influenzare gli stili di vita delle persone e mettendo la scuola in grado di far fronte alle altre onnipresenti e ubiquitarie agenzie formative diffuse.

In questo contesto infatti è divenuto difficile fare anche quello che in altri tempi sembrava ovvio e naturale, ragionare cioè sulla dimensione del bene comune, essenziale per costruire la politica e fondare la responsabilità personale del cittadino. L'orizzonte culturale dei singoli si restringe progressivamente sino a fare di ciascuno una monade che ha bisogno di orientarsi su punti di riferimento e orientamento costruiti da altri, il mercato, le tecnologie, i leader mediatici, le convenienze economiche, a prima vista più efficaci, perché più veloci della "lenta" politica.

Le nuove (possibili) finalità della storia insegnata

La storia insegnata nelle scuole non può più essere oggi una disciplina che è finalizzata a descrivere e legittimare le identità collettive a ricostruire le radici, a spiegare i fondamenti della realtà in cui noi viviamo e neppure a mostrarci il labirinto degli errori umani del passato per difenderci dal sempre possibile "ritorno del passato (peggiore)". Ai futuri cittadini (europei e italiani) le istituzioni scolastiche devono fornire le competenze di cittadinanza attiva e critica, essenziali per rapportarsi a identità diverse, per deliberare in modo maturo e responsabile in contesti che tendono rapidamente a mutare, per rispondere in modo originale e creativo a nuovi possibili condizionamenti.

Questa pagina può essere fotocopiata esclusivamente per uso didattico - © Loescher Editore

Cittadinanza critica significa certo capacità di giudizio. Però la visione "critica" della realtà sociale insegnata dalla storia non può essere soltanto lo sguardo imparziale e severo di un giudice che osserva le cose da lontano. Essa deve essere oggi una ricognizione empatica, una ricognizione cioè che consente di comprendere la diversità umana che segna la vicenda storica e che ne fa la sua straordinaria ricchezza conoscitiva, quella ricchezza che tendiamo a perdere con una globalizzazione, che tende a unificare superficialmente, mettendo in ombra l'incremento delle distanze sociali e culturali e rendendo superfluo lo sforzo di interpretazione dell'alterità. Comprendere dunque, più ancora che giudicare, diviene il fine di questa educazione storica.

Dobbiamo però allora misurarci con una operazione quasi opposta, rispetto a quella che si faceva nell'insegnamento tradizionale: Bisogna privilegiare la comprensione della diversità, il che ci consente di prendere (temporaneamente) le distanze anche dalle nostre identità per leggerne e approfondirne il senso profondo. L'obiettivo non può più essere costruire o consolidare le identità, o persino le ideologie, come era ai tempi della "nazionalizzazione delle masse", quando è nata la storia insegnata, o come è successo nella storia nazio-centrica.
L'obiettivo deve essere invece quello di fornire gli strumenti necessari per deliberare in modo equilibrato e per realizzare quella cittadinanza attiva e critica di cui si è detto. Si tratta di contrastare quella "de-civilizzazione" delle masse che ha prodotto l'antipolitica e oggi alimenta la turbo-politica trainata dalla finanza, guidata dall'emergenza e ossessionata da un futuro considerato la semplice proiezione del presente. L'"immersione" entro la storia (al posto della "narrazione" della storia che sembra a molti l'unica didattica praticabile) è la prospettiva offerta dal CLIL. È una prospettiva che rovescia le vecchie pratiche didattiche.

La "full immersion" nella documentazione del passato e il ruolo dell'"empatia" storica:

Per spiegarci meglio, potremmo usare il concetto (certo più filosofico che storico) di "empatia" - che qui abbiamo "preso in prestito" dalla affascinante riflessione di Keith C. Barton e Linda S. Levstik, citata in nota - per descrivere l'obiettivo essenziale cui dovrebbe mirare l'operazione storica compiuta dall'alunno che lavora col CLIL. Che cosa può significare l'empatia nell'insegnamento storico?

Empatia, vale a dire la capacità di identificarsi nell'altro significa, nel nostro caso, il ricorso alle prospettive delle persone del passato per spiegare le loro azioni, una operazione che per forza di cose, si fonda sull'immersione nelle fonti e nelle testimonianze, non per ricostruire gli eventi, ma per lavorare sulle convinzioni, sulle aspettative, sulle attitudini, sulle conoscenze che guidavano le azioni degli uomini del passato, anche a prescindere dai risultati ottenuti. Trattare gli uomini del passato come se fossero simili a noi, con gli stessi obiettivi e le stesse intenzioni, di fronte a situazioni analoghe, è la trappola che ostacola la comprensione vera e

Questa pagina può essere fotocopiata esclusivamente per uso didattico - © Loescher Editore

favorisce l'analogia superficiale e strumentale. Entrare dentro il punto di vista degli altri, a prescindere dal fatto che lo si condivida o meno, è uno dei vantaggi che può essere offerto dalla storia in CLIL.

La storia ha bisogno di un impegno, anche emotivo, verso l'oggetto della conoscenza che deve contribuire a costruire. Se ciò è vero, a un certo livello, anche per lo storico, è vero soprattutto per il giovane che, molte volte, ricerca in un museo o in un film quella storia per cui non è mai riuscito a realizzare alcun autentico *feeling* nell'esperienza scolastica. È questa una premessa essenziale per produrre – attraverso l'apprendimento storico – una educazione alla cittadinanza attiva e allo sviluppo personale, pratiche didattiche di costruzione della cultura dal basso, promozione di un apprendimento creativo. È il *format* dell'educazione storica che può mutare alle radici. Ma non può farlo se non si costruisce una nuova motivazione. Per questo è fondamentale l'empatia.

L'"empatia storica" può esser letta secondo quattro prospettive diverse, riprendendo sinteticamente le linee esposte da Barton e Levstik.

Prima di tutto l'"empatia storica" implica il prendersi a cuore i casi umani, ciò che si è definito "*caring for*". *Caring for* significa appassionarsi e coinvolgersi emotivamente nelle vicende delle persone del passato e interessarsi emotivamente alle questioni implicite in esso. Ad esempio provare pena e simpatia per le vittime dell'ingiustizia e della violenza in modo da sviluppare una serie di motivazioni positive che promuovano partecipazione e impegno nella sfera civile.

Un secondo aspetto è l'interesse ai problemi, allo specifico *topic*, il *caring about*. *Caring about* significa prendersi a cuore un problema, avvertire, emotivamente oltre che intellettualmente, la rilevanza di un evento o di un fenomeno storico; è il caso del fascino esercitato sui giovani dalle esperienze estreme ed eccezionali che mettono alla prova, di solito attraverso la tragedia, l'essere umano, e fanno conoscere il fondo della dimensione umana, le esperienze che hanno a che fare con la paura, l'ingiustizia, il male "assoluto", l'eroismo, la corruzione o il degrado dell'essere umano. Di qui l'interesse degli studenti per l'Olocausto, per i drammi della migrazione, per la storia dello schiavismo nei secoli, per le forme estreme di male e di ingiustizia, come il terrorismo o la criminalità politica.

Comprendere la storia poi significa anche prendersi cura di ciò che è successo per esprimere un giudizio sui fatti. *Caring that* significa interessarsi auna questione per esprimere giudizi, anche morali, su eventi e fenomeni. Significa non limitarsi a comprendere gli eventi passati, ma esprimere un giudizio complessivo a partire dai risultati sulle scelte operate; lo studente può, in questo modo, simulare il processo deliberativo che comportava alternative diverse esprimendosi sulla scelta fatta concretamente. Quale sarebbe stato il comportamento più adatto, date le circostanze e dato il contesto culturale e antropologico? Purtroppo effetti e conseguenze sono grandi ignorati della storia insegnata, che puntava tutto sulle cause e sulle origini, e magari sulle origini che

Questa pagina può essere fotocopiata esclusivamente per uso didattico - © Loescher Editore

spiegano tutto. Di qui nascevano un tempo le filosofie della storia preconfezionate e da qui nasce oggi il pensiero "unico", che ignora sistematicamente tutte le alternative, proclamate non esistenti. È il pensiero post-tatcheriano "TINA" *there is no alternative* oggi in versione aggiornata e integrata con l'altro assioma " *è un processo irreversibile*", essenziale per distruggere in partenza creatività e libertà civile.

C'è infine l'*empatia* che si traduce nella volontà di applicare ciò che si è imparato dalla storia e di attualizzare un insegnamento del passato (in un certo senso la versione aggiornata della *historia magistra vitae*). *Caring to* significa il coinvolgimento personale e attivo, la mobilitazione civile dei soggetti in apprendimento, la volontà di partecipare in spirito di indipendenza alle deliberazioni comuni, magari a partire dall'ambito scolastico. È un coinvolgimento che mira a realizzare un salto di qualità della partecipazione civile, che potrebbe trarre forza ulteriore dallo scambio di idee e dal confronto aperto, che prende sul serio le idee degli altri e tratta gli interessi diversi come se fossero i propri. Gli studenti possono smettere perciò di percepirsi come isole disperse nell'oceano della globalizzazione, senza legami col continente, e di agire come le persone-monadi profeticamente descritte da Bob Dylan nella sua forse più nota canzone, nel momento in cui rinasceva in USA la partecipazione civile:

"Yes, 'n how many ears must one man have / before he can hear people cry? Yes, 'n how many deaths will it take till he knows / that too many people have died' ... Yes, 'n how may times can a man turn his head / pretending he just doesn't see?" (Bob Dylan)

La storia in CLIL allora, se vista come una storia che parte da una "immersione" nelle fonti e utilizza la lingua come strumento di comprensione e di esplorazione coinvolgente dei problemi, può effettivamente realizzare tutte insieme queste finalità. Ma a una condizione, che l'"empatia storica" sia prima di tutto una "empatia linguistica", cioè sia una "immersione profonda" nella "diversità" concettuale della lingua seconda, superando la banalità-ingenuità della "traduzione" intesa come sostituzione di due termini corrispondenti e intercambiabili. L'alunno, nello sforzo di comprensione della fonte, deve passare dal noto all'ignoto, mettere in secondo piano ciò che è simile e analogo all'esperienza a lui nota e vedere invece soprattutto cosa c'è di diverso. Solo un esempio: l'espressione anglosassone "rule of law" non può essere tradotta con "legalità" a meno di impoverire radicalmente il senso del concetto espresso con quella locuzione. L'alunno che deve ricorrere a una locuzione diversa e diversamente articolata per esprimerla in italiano (ad esempio "Stato costituzionale di diritto"), si rende conto del motivo profondo della "intraducibilità" delle lingue, che è poi la "peculiarità irripetibile e complessa" del fenomeno storico.

L'insegnamento storico, sino a oggi, si è sempre configurato invece come una narrazione, talvolta sostenuta dalle fonti, altre volte no, fatta propria dallo studente, non come un apprendimento costruito dallo studente. In

Questa pagina può essere fotocopiata esclusivamente per uso didattico - © Loescher Editore

questa disciplina, più che in altre, la passività dell'alunno è stata realizzata radicalmente. Per questo è necessario mutare le "cornici" o gli "organizzatori concettuali" della storia insegnata che non possono più essere i medesimi organizzatori della storia nazio-centrica o del nazionalismo metodologico, né quelli di una generica e globalizzante *world history.*

Ed è necessario anche tener conto che non possono essere considerate richieste sensate quelle - ossessive - di una "copertura" il più completa possibile di tutti I contenuti possibili, facendo rientrare tutto lo scibile storico entro un contenitore che finisce con l'essere un letto di Procuste sempre più ridotto, nella misura in cui nuove tematiche e nuovi soggetti divengono oggetti di potenziale conoscenza storica.

Le responsabilità nuove dei docenti (e della scuola)

La metodologia CLIL in storia richiede allora una nuova responsabilità dei singoli docenti e dei singoli dipartimenti disciplinari, cui compete selezionare e costruire i percorsi di apprendimento storico, dando l'importanza che è necessaria alle fonti, al lessico, ai concetti, alle competenze espositive e alla organizzazione del discorso, dal punto di vista metodologico ea una dimensione problematica transnazionale dal punto di vista dei contenuti. Si tratta di aprire una strada non semplice, che richiederà parecchia sperimentazione.

È una proposta sperimentale del genere quella che, ad esempio, abbiamo avanzato con i materiali pubblicati dalla casa editrice D'Anna per il XX secolo (si veda l'Appendice online a Z. Ciuffoletti, U. Baldocchi, S. Bucciarelli, S. Sodi, *Comprendere la storia- scoprire le differenze, interpretare i cambiamenti*, Firenze, D'Anna, 2013) per le classi quinte dei Licei. Le cornici proposte qui sono molto diverse da quelle adoperate usualmente nei corsi di storia, anche se si tratta di tematiche di solito "coperte" dai manuali.

Abbiamo considerato che non era opportuno coprire sinteticamente un certo periodo cronologico, ma era più sensato toccare alcune grandi "issues", che ha senso oggi ripensare. Abbiamo selezionato, per fare un esempio, il grande fenomeno culturale della nascita di un anomalo movimento giovanile transnazionale e transcontinentale, il 1968, considerandolo nella sua peculiarità culturale, vale a dire non come una esplosione di inquietudine sociale e politica legata alle ideologie della sinistra e una sorta di movimento precursore del terrorismo, ma come un evento peculiare da comprendere e ricostruire analizzandolo "in progress" prescindendo dai risultati e dagli sviluppi successivi.

Abbiamo fornito materiali utili per entrare dentro le peculiarità del movimento, quali il suo carattere transnazionale (esso non conosce neppure i limiti della "cortina di ferro" che allora divideva e sigillava in sé le due metà dell'Europa), l'uso dei nuovi canali comunicativi, come la musica, la sua anomala composizione socio-

Questa pagina può essere fotocopiata esclusivamente per uso didattico - © Loescher Editore

demografica, correlata essenzialmente all'età giovanile, l'uso massiccio dei miti culturali, più ancora delle ideologie, le nuove modalità della protesta sociale e il loro legame con le lotte per i diritti civili svoltesi in USA.

In questo modo lo studente è chiamato a "ridisegnare" la storia, partendo dalla conoscenza comune fissata nei luoghi comuni della coscienza diffusa, e a porsi il problema della spiegazione di quelle peculiarità storiche, oltre i luoghi comuni, attraverso un lavoro di analisi, di approfondimento, di scavo, di ripensamento dei materiali originali, che qui vengono messi a disposizione con un apparato di esercizi e di *tasks*.
È evidente che si tratta di affrontare una modifica radicale del *format* educativo e didattico. L'apprendimento storico, come apprendimento personalizzato, deve essere un processo centrato sull'alunno che si deve svolgere entro un ambiente che faciliti l'apprendimento attivo, che è, in effetti, la sfida centrale della nuova didattica della storia. L'indicazione di link e fonti online legate ad attività strutturate, che non sono i classici "esercizi", ma, in prevalenza, specifici "tasks" ein particolare, "true to life tasks", cioè compiti operativi che riproducono quelli praticati nella realtà quotidiana, sono pratiche nuove che possono funzionare se c'è un insegnamento che si muove in direzione delle "finalità empatiche" sopra indicate.

Il superamento del vecchio *format* dell'insegnamento storico

La leva dell'apprendimento si sposta dunque dalla conoscenza dell'evento in sè (certo obiettivo imprescindibile) verso i concetti e verso la costruzione analitica dell'interpretazione, nonchè verso l'attenzione al linguaggio, a partire da quello usato dalle fonti.

Lo sforzo di comprensione linguistica facilita lo sforzo di comprensione dell'alterità e della diversità storica. Si supera in questo modo il meccanismo dell'analogia (antistorica) che esenta lo studente dalla necessità di storicizzare e cioè di vedere cambiamenti e diversità e quindi di sottoporre ad analisi e critica i termini che usiamo acriticamente nella comunicazione ordinaria e che rendono impossibile il discorso argomentativo (rimpiazzato dal semplificante discorso assertivo, confuso spesso col discorso pseudoargomentativo).

Al tempo stesso il nuovo *format* cosi configurato può tradurre in realtà quell'apprendimento "personalizzato e flessibile" che è funzionale alla promozione dello sviluppo personale e delle attitudini critiche; la conoscenza storica è costruita dallo studente con un uso attento delle TIC (Tecnologie di Informazione e Comunicazione) e soprattutto delle OER (Open Education Resources) che, in misura crescente, dovranno integrare e anche rimpiazzare gli strumenti più tradizionali di studio.
L'uso delle tecnologie, in particolare delle OER, non può però essere semplicemente aggiunto alle attività tradizionali, non può essere una variabile aggiungibile o eliminabile, ma deve essere incardinato entro le pratiche educative.

Questa pagina può essere fotocopiata esclusivamente per uso didattico - © Loescher Editore

La dimensione tecnologica (le OER in particolare) non è questione da "tecnici", ma è una questione didattico-educativa che può essere sciolta solo dai docenti: la selezione delle risorse informatiche e la loro prima elaborazione richiede la creazione di un team che costituisca l'archivio di partenza e fornisca la prima strutturazione di esse e il necessario *scaffolding*. È opportuno anche contare su una dirigenza scolastica (e una comunità scolastica) che abbia l'autorevolezza e la competenza necessaria per giustificare e sostenere i mutamenti necessari a creare il diverso ambiente didattico, promuovendo, se necessario, lo spostamento delle risorse finanziarie su queste novità dell'attività didattica, magari sacrificando altre funzioni e attività, divenute nel contempo obsolete, in accordo con un collegio dei docenti (o con un eventuale organo rappresentativo dei docenti) che assuma con chiarezza le proprie responsabilità.

E questo è forse il problema più arduo: l'apprendimento personalizzato della disciplina storica metterà in crisi definitiva il *format* individualistico della docenza e imporrà un lavoro di squadra che richiederà cooperazione sistematica, capacità di valutazione comparata dei risultati, differenziazione delle funzioni e dei compiti, e soprattutto una organizzazione progettuale della didattica che dovrà sostituire una programmazione didattica ormai nettamente obsoleta, e infine richiederà coinvolgimento sistematico del contesto a partire dal territorio e dagli Enti locali, ma con l'istituzione scolastica, questa volta, nel ruolo di "primo motore" e non di semplice "braccio operativo" per le scelte dell'Ente locale. È un compito che solo una scuola rinnovata radicalmente può assolvere e senza il quale il CLIL in storia, o in altre discipline, potrebbe costituire davvero un rischio o un salto nel buio.

Le nuove opportunità dell'educazione storica

In questo percorso il CLIL in discipline storiche potrebbe fornire una nuova modalità per riscoprire la storia come "ricerca" (domandare, interrogare, indagare è in realtà il senso originario e profondo della parola "storia") al di là delle tradizionali banalizzazioni sullo studente come "piccolo storico".

In realtà riscoprire le fonti storiche attraverso un contesto linguistico "altro" e diverso da quello della lingua d'uso quotidiano - in un contesto in cui siamo forzati a concentrare l'attenzione su parole, concetti e passaggi logici, è un metodo che mette in moto le competenze analitiche e di giudizio degli studenti, senza necessariamente farne dei "piccoli storici". È un modo per sollecitare quelle competenze che è necessario valorizzare se vogliamo ripensare l'educazione in termini di *learning outcomes*, di apprendimento personalizzato, di promozione e sviluppo della persona, nonché in prospettiva di quell'innalzamento della qualità, che è il vero antidoto al rischio del fallimento educativo, come ci ricorda la Commissione Europea (*Rethinking Education-Communication of the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social Committee, and the Committee of the Regions*,2012)

Questa pagina può essere fotocopiata esclusivamente per uso didattico - © Loescher Editore

Bibliografia essenziale

U. Baldocchi, L. Paggiaro (a cura di), *CLIL history units, 1: Europe Lost and Found (1914-1919); 2: The Shaping of Europe: Division and Union throughout the Cold War (1945-1989); 3: 1968: the year that rocked the world; 4: Europe, a continent of migrants,* Appendice online a Z. Ciuffoletti, U. Baldocchi, S. Bucciarelli, S. Sodi, *Comprendere la storia - scoprire le differenze, interpretare i cambiamenti*, Firenze, D'Anna, 2013.

K. Barton, L.S. Levstik, *Teaching history for the common good*, L. Erlbaum Assoc., Mahwah, New Jersey, 2004.

C.M. Coonan, *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET, 2002 (poi 2011).

European Commission, *Rethinking Education - Communication of the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social Committee, and the Committee of the Regions*, Strasbourg, 20/11/2012.

H. Koksal, *Innovative history education - Exemplar Activities*, Harf Publishing House, Ankara, 2012.

R. Stradling, *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*, Council of Europe, 2009.

R. Stradling, C. Rowe, *Handbook on values for life in a democracy*, Council of Europe publishing, Strasbourg, 2009.

Questa pagina può essere fotocopiata esclusivamente per uso didattico - © Loescher Editore