

dustriale. La diversa interpretazione dello stesso fenomeno non si è basata soltanto sulla scoperta di nuovi documenti; ha contato molto di più il tramonto dell'ideologia nazionalistica o il ritorno di fiamma della lotta di classe. Ma l'insegnamento della storia pone anche altri problemi, come quelli emersi da una ricerca condotta di recente negli Stati Uniti.

La *Carnegie Foundation* ha appena portato a termine uno studio concernente l'insegnamento delle discipline storiche nelle migliori scuole d'America, e il quadro che ne vien fuori è quanto mai desolante. «La storia, si legge nel rapporto, è offerta ai giovani come i pezzi di un *puzzle*, scomposti e slegati fra loro. Tocca ai ragazzi raccogliere un frammento del *puzzle* e concentrarsi su quello anche se il pezzo che viene prima e quello che viene dopo restano sconosciuti. Ciò getta il seme di una cultura specializzata che cresce senza una base, oppure, se il giovane si dedica in seguito ad altri studi, gli resterà traccia di uno o alcuni episodi senza un quadro di vicende dentro il quale orientarsi». Si può così arrivare al paradosso di conseguire una laurea in storia con un bizzarro curriculum che affianca gli uni agli altri corsi sull'età di Ramsete II, sulle campagne militari di Napoleone, sull'economia spagnola al tempo di Carlo V, sulla Russia di Ivan il Terribile, e così via. Argomenti di indubbio fascino ma che, senza un quadro di riferimento unitario, rischiano di diventare schegge inutili di un sapere specialistico fine a sé stesso.

Di fronte a questo stato di cose le reazioni non si sono fatte attendere. Arthur Schlesinger, professore alla *City University* di New York, ha violentemente stigmatizzato questo modo impressionistico di presentare i grandi fatti storici rilevando il danno che può derivare da una percezione tanto frammentata degli elementi costitutivi della nostra civiltà: «La mancanza del senso di prospettiva storica, ha osservato, è la causa dei gravi errori politici cui si assiste in modo ricorrente». E i ricercatori della *Carnegie Foundation* hanno calcato ancora di più la mano sostenendo che «non si può scrivere neppure un buon rapporto economico senza il senso della storia».

È difficile dar loro torto. Col pretesto che la storia è inafferrabile nella sua globalità, si è cercato di eludere il vero problema che è quello di cogliere il suo senso, la sua direzione di marcia, per non trovarsi smarriti di fronte alle vorticosi trasformazioni che stanno cambiando il mondo sotto i nostri occhi. La velocità dei cambiamenti sembra aver reciso ogni legame con il passato e, per la stessa ragione, l'avvenire si prospetta incerto e imprevedibile. Se adottiamo una prospettiva di breve periodo – cioè se facciamo a meno della storia – è difficile cancellare questa sensazione. Se invece ci collochiamo nei tempi lunghi – i soli che consentono di cogliere la direzione di marcia dell'umanità – ci accorgiamo che l'avvento della società postindustriale non è più traumatico della rivoluzione urbana che investì l'Europa all'inizio di questo Millennio, o della

rivoluzione industriale di due secoli fa. E possiamo anche essere sollevati per il fatto che le catastrofiche previsioni dei nostri antenati non si sono avverate ma che è accaduto esattamente il contrario. La città non è diventata un luogo di perdizione come temeva Bernardo da Chiaravalle, e la rivoluzione industriale non ha creato masse di diseredati alla mercé delle macchine e dei loro biechi proprietari.

Ciò non significa, ovviamente, che i traumi e le sofferenze dei protagonisti di quelle due rivoluzioni, come di tanti altri cambiamenti, siano irrilevanti. E non significa neppure che la storia li possa tranquillamente trascurare, perdendo così una buona occasione per

trarre qualche frutto dall'esperienza. Significa soltanto che un evento acquista compiutamente il proprio senso alla luce dei legami con il passato e delle conseguenze sull'avvenire. So bene che un simile approccio alla storia non è pacificamente accettato. Ma è difficile pensare che senza un orientamento globale sia possibile costruire buoni programmi scolastici e offrire ai giovani, che ne sono i più diretti interessati, uno strumento di riflessione sul destino dell'uomo e della società. Che è poi la sola riflessione che ci consente di non essere inghiottiti dal vortice superficiale della cronaca.

Giovanni Vigo

Semplici riflessioni sull'introduzione della «storia antica» nella scuola media

Rispondendo all'invito rivoltomi da alcuni colleghi intervengo sul tema dell'insegnamento della storia antica nella scuola media (SMe) soprattutto per due motivi.

Il primo fa riferimento ad un mio personale desiderio di chiarire al maggior numero possibile di colleghi le motivazioni di fondo che mi hanno spinto, alla fine dello scorso anno scolastico, a chiedere all'UIM la possibilità di svolgere, nel presente anno scolastico, una sperimentazione, che se tale è, almeno in parte, per quanto riguarda la scuola media, così non risulta per me, nell'ambito della mia esperienza di docente. Tale sperimentazione concerne appunto lo svolgimento di un programma che definirò genericamente di preistoria e di storia antica, in tre sezioni di prima della SMe di Chiasso. Il secondo scaturisce essenzialmente dalla necessità di mettere nero su bianco alcune considerazioni che mi auguro possano servire a tenere vivo il dibattito apertosi dopo l'incontro colloquio con la professoressa Callari-Galli a Bellinzona, il 9 gennaio scorso.

Per alcuni lettori, ciò che andrò brevemente esponendo non rappresenterà una novità, ma dopo l'incontro a cui ho fatto testé riferimento mi sono reso conto di quanto, pur nel nostro piccolo, le informazioni facciano fatica a venir trasmesse con la dovuta chiarezza e, nei limiti del possibile, oggettività.

In questo breve intervento mi soffermerò essenzialmente sul tema dell'insegnamento della storia nel primo biennio, ben cosciente che sarebbe auspicabile una ridiscussione di alcuni problemi che emergono dalla attività didattica delle nostre materie – considerando anche l'Introduzione alla Vita Politica e Sociale – nel secondo biennio della SMe.

Ho già avuto modo di rendere pubbliche alcune osservazioni che nascono dal lavoro

quotidiano «sul campo», e che si ricollegano ad una preoccupazione che, come docente e appassionato di storia, è venuta sempre più crescendo da qualche anno a questa parte.

Tale preoccupazione è strettamente legata:

1. al vistoso calo d'interesse dimostrato dagli allievi del primo biennio, ma in particolare del primo anno di scuola media, per la storia (evito di proposito la più altisonante definizione di «studio della storia» o consimili);
2. alla ormai nota constatazione, espressa più volte anche dal prof. Lepori e dagli esperti (non da tutti, in verità!), del sovrapporsi di temi, argomenti, esercitazioni di storia locale¹⁾ simili – se non identici – tra il secondo ciclo della scuola elementare e il primo anno della scuola media²⁾.

In definitiva, è da questi due riferimenti, che richiamano però in campo aspetti più sfumati e variegati, che è andata crescendo in me la convinzione che, in ogni caso, le esperienze fatte fin qui, in relazione allo svolgimento del programma di storia – o di storiogeografia, se si preferisce – erano giunte ad una fase cruciale. Mi s'impose sempre più l'idea che un cambiamento di rotta era, ed è a tutt'oggi, auspicabile, anzi necessario.

Ecco, molto sinteticamente i perché della scelta che ho ritenuto opportuno fare, dopo essermi confrontato con i colleghi di sede, e di cui mi assumo la completa responsabilità.

Premesso che la sperimentazione che stiamo realizzando, gli allievi ed io, non rappresenta sicuramente la «pietra filosofale» della didattica della storia nella prima media, desidero esternare alcune impressioni in

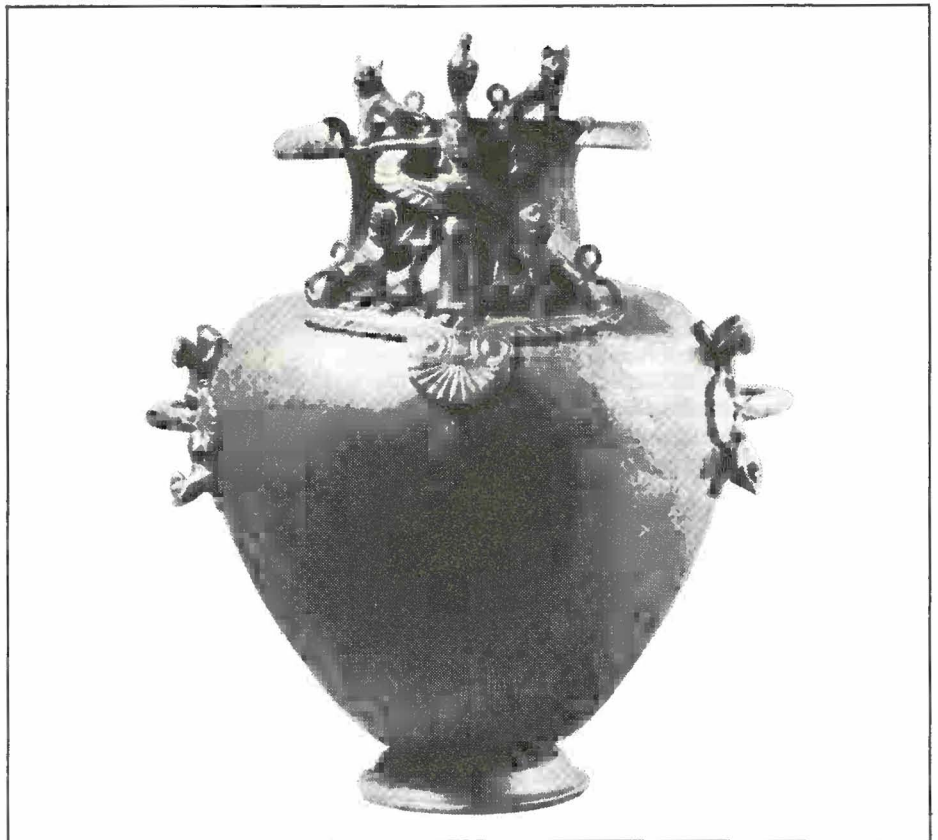
merito all'attività didattica in corso nelle tre sezioni prime in cui insegno, anche se ciò potrebbe costarmi l'accusa di superficialità. Allo stato attuale del lavoro mi sento di esprimere, con la più tranquilla immediatezza, che tale sperimentazione mi ha fatto riscoprire l'interesse d'insegnare nelle classi prime, dopo alcuni anni in cui, quasi inavvertitamente, tendevo a prediligere l'attività didattica svolta con gli allievi del secondo biennio.

Ad esempio: l'interesse dimostrato dagli allievi per i modi di vita elementari degli uomini primitivi; la partecipazione alle discussioni in classe di un numero più consistente di allievi rispetto ad esperienze passate, senza l'assillo di quella che qualcuno ha definito «l'interrogazione continua»; l'immediatezza degli interventi degli alunni messi a confronto con i sussidi didattici di vario genere, mi spingono a non avere remore nell'affermare – dopo aver ribadito che è ben lontana dal mio modo di vedere qualsivoglia pretesa di additare orizzonti radiosi ai colleghi – che sono complessivamente soddisfatto dell'esperienza in atto.

Qualcuno potrà obiettare che la mia rosea visione dipende anche da altri fattori non immediatamente riconducibili all'insegnamento. Non devo essere io a fornirne un elenco, ma uno potrebbe essere fatto risalire alla personale riscoperta di letture interrotte parecchi anni fa: non vedo, però, nulla di scandaloso nel fatto che un docente trasmetta ai suoi allievi *anche* quello che lo appassiona e non solo ciò che piace all'esperto o che potrebbe imporre un programma – che fino ad ora non è mai esistito, per nostra fortuna! – rigidamente prescrittivo. Mi auguro vivamente che nel corpo docente del Canton Ticino non vi siano sostenitori di una «libertà d'insegnamento» a senso unico!

Quello che sto cercando di esprimere nel minor spazio possibile è poco scientifico? Manda all'aria l'integrazione storia-geografia? Rappresenta un passo indietro? Per alcuni potrebbe essere così; personalmente ritengo che i problemi veri siano altri, diversamente non avrei mai chiesto all'UIM di sperimentare questo non nuovo (lo so benissimo) programma.

Ma che cosa ci sta veramente a cuore? Il principio dell'integrazione a tutti i costi, i sistemi invarianti, le «spiralì» cognitive?²⁾ Oppure, lavorare nella direzione di tentare di coinvolgere il maggior numero di allievi in attività che li avvicinino il più possibile alla storia, ai suoi diversi aspetti, alla sua dimensione mondiale, al piacere di imparare, di scoprire l'esistenza di popoli e culture diverse con l'intento di fondo di stimolare l'attitudine a confrontarsi con gli altri per una visione meno ristretta della realtà in cui viviamo? Mi stupisce, e mi amareggia, che alcuni colleghi sottovalutino, o mettano in secondo piano, l'importanza di questo secondo gruppo di elementi anche a partire dal programma di prima media. Personalmente tengo a sottolineare che non vedo antitesi tra i due gruppi di principi: insisto, invece, sul problema della gradualità nell'affrontare specifi-



L'idria con tre anse fu rinvenuta in un tumulo notevolmente sconvolto presso Grächwil (BE); proviene da un'officina dell'Italia meridionale. 580-570 a.C. Altezza 58 cm. Berna, Historisches Museum.

che tematiche, e sulla necessità di proporre agli allievi punti e riferimenti a loro intelligibili.

Mi risulta altresì incomprensibile il rifiuto, personalmente l'ho inteso così, più o meno degli stessi colleghi, di tentare strade diverse, perché, in questo caso, potrebbero apparire loro, agli allievi e all'opinione pubblica, come gli unici portatori di verità didattiche e metodologiche che, mi si passi il tono ironico, hanno del miracolistico, con tutto ciò che ne consegue!

Semplifico troppo? Tralascio la coscienza del presente, del partire dalle realtà locali? Fornisco agli allievi fantasie e non problemi? Non credo proprio, e ne sono intimamente convinto.

Non spetta, in ogni caso, a me, e mi scuso per la ripetizione, indicare ai colleghi le strade da percorrere; mi limito, a mo' di conclusione, a riportare un lungo brano da un testo che mi è stato utile nella preparazione di questa esperienza:

«Non crediamo che partire dal presente per risalire al passato costituisca valida motivazione alla ricerca storica. Crediamo che questa posizione didattica postuli possibilità di elaborazione e trasposizione molto mature, capacità di valutazione e di meditazione che non sono presenti nei ragazzi dei quali ci occupiamo. Crediamo più genuina e schietta la meraviglia e l'emozione che possono scaturire da importanti contatti, esperienze, situazioni didattiche, argomenti (i graffiti camuni, la città di Ostia, la formazione dell'uomo). Questa è la motivazione che proponiamo: la meraviglia per l'argomento

o il documento proposto, che genera piacere, interesse, voglia di capire, di proseguire, di continuare nella ricerca. Crediamo che la motivazione «dall'interesse per il presente all'interesse per il passato» costituisca una proiezione dell'adulto, che «sente» così, e crede che anche i ragazzi di dieci-undicidodici anni possano «sentire» come lui.»⁴⁾ Non sottolineo e non aggiungo altro!

Romano Bonfanti

Note

¹⁾ Non ho nessuna difficoltà a riconoscere l'importanza della storia locale, che del resto – come sostiene G. Chittolini – non considero diversa, metodologicamente ed epistemologicamente parlando, della cosiddetta «storia generale». Semmai è tutta una questione di misura e di età dei fruitori.

Per le posizioni di Chittolini, vedi il suo intervento al Congresso organizzato dalla Società Storica Pisana, tenutosi nel dic. 1980 i cui Atti sono pubblicati in: *La storia locale. Temi, fonti e metodi della ricerca*, a cura di C. Violante, Bologna 1982, cfr. in particolare p. 121 e sgg.

Segnalo anche il contributo del prof. G. Guderzo, al medesimo Congresso: «Storia contemporanea, storia locale e didattica della storia», *ibidem* pp. 157-171.

²⁾ Si vedano, a questo proposito, le indicazioni programmatiche pubblicate sull'apposito opuscolo edito dal DPE: *Programmi per le scuole elementari*, approvati dal Consiglio di Stato nel maggio 1984; in particolare pp. 51-54.

³⁾ Non nego assolutamente validità epistemologica e didattica agli elementi citati, ma non li considero attuabili, pur con le dovute mediazioni, nelle prime classi della SME.

⁴⁾ Il brano è tratto da: W. Bendazzi – *Un curriculum di storia*, MI 1982, p. 46.