

venir letti. Qui l'intervento degli allievi sulle schede di lavoro richiede pur sempre un minimo di attenzione: e non può sussistere certo il gioco della fotocopiatrice.

Va da sé che con il testo a portata di mano gli allievi possono avere una visione immediata sia del lavoro che dovranno svolgere, sia delle eventuali difficoltà – con richieste di chiarimenti – che incontreranno. Rispetto ai fogli del classatore, distribuiti di volta in volta a scadenze più o meno regolari, il testo offre un'immagine diretta dei contenuti del programma: ciò non impedisce, certo, modifiche dell'itinerario. In quest'ottica è evidente che capitoli non trattati direttamente o non letti possono essere ripresi individualmente da chi ha interesse. L'importante, e questo ci sembra ovvio, è che al docente sia

sempre lasciata la libertà di rendere vivo e attuale il manuale con gli interventi più opportuni suggeritigli dalla sua esperienza e dalla sua professionalità. Se con il manuale si paventa il rischio dell'assuefazione ad un itinerario prestabilito da altri, non è detto che con il classatore, elaborato in proprio o preso a prestito da altri colleghi (operazione che riteniamo legittima), non si corra il medesimo rischio. Nessuno, comunque, vieterebbe di poter cambiare un manuale che potesse risultare inadeguato.

Concludiamo prendendo in considerazione il testo da noi utilizzato: Carlo Cartiglia, *Storia e lavoro storico*, Torino, Loescher, 1985. Ogni capitolo si articola in due parti:

– la prima espone sinteticamente i principali fatti storici.

– la seconda è costituita da schede di lavoro: ampliamento o approfondimento toccati nell'esposizione, discussione e spiegazione di termini, concetti, analisi della storiografia, completamenti di carte o costruzioni di grafici.

È un manuale sicuramente valido e ben strutturato che, chiaramente, si presta anche ad alcune critiche; in particolare il linguaggio a volte difficile necessita di spiegazioni, che costituiscono pur sempre un arricchimento linguistico.

I testi d'esposizione risultano qui troppo succinti: ciò comporta spiegazioni approfondite, ma i testi brevi annoiano sicuramente meno gli allievi.

I docenti di storia della Scuola Media di Chiasso

A proposito di storia antica, storia, e «geostoria»

Ho sempre ritenuto, e tuttora ritengo, una curiosa anomalia l'esclusione della storia antica dal curriculum della scuola dell'obbligo: e ciò non soltanto per quanto riguarda il Ticino, ma anche in generale. La scuola dell'obbligo dovrebbe avere infatti l'obiettivo di fornire ad ogni allievo, tra le altre cose, anche i rudimenti metodologici e le conoscenze fondamentali di una disciplina, obiettivo quanto mai importante se si tien conto che una buona parte della popolazione scolastica è destinata, al termine della quarta media, ad entrare nel mondo del lavoro, rinunciando quindi alla possibilità di acquisire in un ciclo superiore conoscenze più specifiche. L'anomalia inoltre mi pare ancora più accentuata considerando che anche nei programmi delle Scuole Medie Superiori del Cantone non è contemplato lo studio della storia antica: e se limitare la storia dell'umanità a due millenni circa mi pare già una scelta scientificamente discutibile, mi chiedo quali difficoltà ciò possa comportare per quegli studenti che devono affrontare al Liceo lo studio della filosofia greca. Ma anche senza estendere il discorso alle Scuole Medie Superiori – e comunque il problema complessivo del curriculum storico non va sottovalutato – ritengo che esistano ottimi motivi per affrontare lo studio della storia antica anche nella Scuola Media: motivi di ordine scientifico, didattico e psicologico. Scientificamente mi ha sempre lasciato perplesso la segmentazione, operata dai programmi di Scuola Media, in storia del mondo preindustriale e storia del mondo industrializzato; non che la segmentazione sia in sé scorretta: nulla vieta di cogliere nell'industrializzazione uno dei momenti fon-

damentali della storia dell'umanità. Il fatto è piuttosto che questa distinzione è solo una delle tante possibili, ed operarla a scapito di tutte le altre costituisce metodologicamente una forzatura. Se l'unica discriminante nella storia è il fenomeno industriale, si finisce per operare uno schiacciamento di alcune migliaia di anni in un'etichetta di «preindustriale» in cui si perde di vista lo specifico storico di momenti estremamente diversi. Di più: si rischia di non cogliere l'importanza di fenomeni relevantissimi: come dimenticare, ad esempio, che la società europea del Medio Evo, oltre che preindustriale, è anche cristiana (con tutto ciò che il cristianesimo, dalle strutture politiche alla più umile quotidianità, comportava)? Occorrerebbe quindi operare una separazione, nel preindustriale, tra pre-cristiano e cristiano: una separazione necessaria, ma non sufficiente, se si pensa che altre (ad esempio tra periodi anteriori e posteriori alla rivoluzione agricola) andrebbero tenute in considerazione. Per di più l'allievo che non affronta lo studio della storia antica e, prima ancora, della preistoria, rischia di non afferrare che la storia umana è essenzialmente cumulativa; con periodi di sviluppo e di crisi, magari con lunghe pause in cui si verificano dimenticanze del sapere accumulato in precedenza: ma essenzialmente con una lenta e progressiva, per quanto incostante, sedimentazione di conoscenze di ogni genere, dalle quali incessantemente si sviluppano nuovi problemi e nuovi tentativi di soluzione.

A queste considerazioni di ordine disciplinare se ne aggiungono poi alcune di ordine didattico e psicologico, legate da un lato al problema della motivazione, dall'altra alle

caratteristiche stesse del programma e dei piani di lavoro individuali elaborati dal docente.

I programmi di storia della Scuola Media hanno sempre presupposto, soprattutto nelle loro meno recenti formulazioni, il principio secondo cui l'allievo dovrebbe elaborare le proprie conoscenze a partire da ciò che gli è più vicino nell'esperienza quotidiana; ecco quindi durante il primo anno della Scuola Media lo studio genealogico, lo studio d'ambiente, ecc. Ma proprio ciò che è materialmente vicino all'allievo non necessariamente gli è più prossimo nell'interesse: che un allievo trovi stimolante occuparsi delle professioni dei nonni o di come si viveva nel Ticino dell'Ottocento è una supposizione indebita; ciò di cui si deve tener conto sono i canali di informazione con cui l'allievo si trova a contatto. Cinema e televisione sono oggi canali privilegiati, tramite i quali il preadolescente si apre al mondo, e attraverso di essi viene a contatto con realtà a lui lontanissime, nello spazio e nel tempo. In questo modo l'uomo primitivo diventa più interessante della vita quotidiana del secolo scorso, le piramidi suscitano passione e curiosità assai più vive dei problemi dell'emigrazione ticinese: è un dato da cui non si può prescindere se si vuole salvare il principio della centralità dell'allievo nell'attività didattica. Personalmente trovo poco valido costruire un curriculum dando assoluta preminenza agli aspetti scientifici della disciplina che deve essere insegnata: per quanto riguarda, nel caso specifico, la storia, penso che i problemi della civiltà materiale, o della lunga durata, o della assimilazione di certi territori dell'indagine storica da parte di altre discipline non vadano posti in primo piano, facendone la costante a cui le varianti (in primis l'allievo) devono adeguarsi. La problematica metodologica più recente della

Le illustrazioni da pag. 14 a pag. 23 sono tratte da «Le Alpi: archeologia e cultura del territorio», Ed. Zanichelli, Bologna, 1987.

Quale storia insegnare, oggi

storia può – e deve – rientrare nel curricolo a due condizioni: innanzitutto non usurpando lo studio dei caratteri tradizionali della metodologia (ad esempio la critica delle fonti), secondariamente adeguandosi alle capacità degli allievi, in ossequio al principio della progressività dell'apprendimento. Dal facile, al difficile; dal semplice, al complesso.

Non dedicherò invece tante parole ad un altro problema: quello della ripetitività di taluni contenuti che, già affrontati nella Scuola Elementare, vengono poi ripresi nella Scuola Media: ritengo sufficiente segnalare come anche ciò contribuisca ad una forte caduta della motivazione, della curiosità, della partecipazione degli allievi.

L'ultimo problema su cui vorrei soffermarmi è quello del notevole sforzo che viene richiesto agli allievi da talune programmazioni che li obbligano a spostarsi a più riprese avanti e indietro nel tempo, con salti di secoli se non di millenni. Il confronto tra il presente e il passato, a cui ci si richiama solitamente per giustificare questo tipo di programmazione, è senza dubbio valido, ma mi pare che in questa forma costringa ad almeno un paio di forzature: la prima riguarda la capacità dell'allievo ad operare bruschi e consistenti salti di secoli, quando ancora il passato non gli si presenta in modo – se non strutturato – almeno abbozzato nelle sue grandi linee. La seconda riguarda il fatto che, ancora una volta, il confronto passato-presente privilegia solo alcuni aspetti della realtà (principalmente quelli economici o di organizzazione del territorio), dimenticando forse che la storia ha come proprio oggetto un campo ben più vasto ed articolato. Mi pare opportuno richiamare a questo proposito l'intervento di un noto storico italiano sulle colonne del quotidiano «Repubblica», secondo il quale moltissimo si può imparare, anche oggi, sui problemi e le dinamiche della democrazia studiando la storia delle poleis greche del V-IV secolo a.C. Si tratta in questo caso di un confronto che mira ad un'educazione politica, oltre che storica, che mi pare assolutamente irrinunciabile, e allo stato attuale delle cose poco sottolineato da programmi di carattere «economicista».

Per concludere vorrei infine osservare che lo studio della storia antica permetterebbe anche all'allievo di formarsi un'idea abbastanza precisa dell'origine e del significato di istituzioni politiche, di strutture economiche, di forme della mentalità collettiva che più difficilmente potrebbero invece essere comprese studiandole in un momento storico di secoli (o millenni) successivo alla loro formazione. Ciò permetterebbe altresì di strutturare l'insegnamento della storia in modo progressivo, studiando dapprima il funzionamento di forme sociali più semplici (specialmente per la preistoria), per poi passare all'analisi di società più complesse, in cui le dinamiche economiche, sociali e politiche richiedono la considerazione di un numero assai più elevato di variabili.

Giuseppe Negro

«Papà, spiegami a che serve la storia.» Così, pochi anni or sono, un ragazzo che mi è molto vicino, interrogava suo padre, uno storico. Vorrei poter dire che questo libro rappresenta la mia risposta, perché non credo che ci sia lode migliore, per uno scrittore, che di saper parlare, con il medesimo tono, ai dotti e gli scolari. Ma una semplicità tanto elevata è privilegio di alcuni rari eletti. Tuttavia la domanda di quel fanciullo, di cui sul momento non riuscii gran che bene a soddisfare la sete di sapere, la conserverei volentieri qui, come epigrafe. Senza dubbio, alcuni ne giudicheranno ingenua la formulazione; a me pare, invece, del tutto pertinente. Il problema ch'essa pone, con la sconcertante dirittura di quell'età inesorabile, è, né più né meno, quello della legittimità della storia».



Fermaglio da Riaz (FR). VI secolo d.C.

Con questo lontano ricordo Marc Bloch iniziava la stesura, nella clandestinità cui l'aveva costretto l'occupazione tedesca, della *Apologia della storia*. L'ingenua domanda colta da Marc Bloch sulle labbra di quel fanciullo affiora, più o meno consapevolmente, nelle intricate dispute riguardanti l'insegnamento della storia nei paesi occidentali. Quale posto deve occupare la storia nella memoria collettiva delle nostre società esasperatamente individualistiche? Fin dove è legittimo che le pubbliche istituzioni investano risorse nella ricerca e nello studio di questa disciplina?

In realtà, che lo studio della storia sia legittimo e necessario nessuno lo mette in dubbio. Ciò che noi siamo dipende in larga misura dal nostro passato, e ad esso dobbiamo ricorrere per spiegarci situazioni ed istituti politici o sociali che ci sembrano irrazionali o addirittura assurdi. Qualche esempio ci aiuta forse a chiarire il peso dell'eredità

storica. La vitalità mostrata dal villaggio rurale nel corso dei secoli e dei millenni è stata spiegata da Lewis Mumford con il fatto che quel tipo di aggregazione umana aveva creato dei costumi e dei comportamenti così radicati negli uomini da resistere anche quando la comunità di villaggio rappresentava ormai un freno piuttosto che uno strumento di sviluppo per la società come accadeva nella Russia del secolo scorso e come accade ancora oggi in molte parti del mondo.

L'Italia, per citare un caso a noi più vicino, sconta ancora oggi le conseguenze di un dualismo economico e sociale le cui origini risalgono probabilmente agli inizi di questo millennio, quando la parte centro-settentrionale della penisola fu investita dalla rivoluzione urbana mentre il Mezzogiorno non riuscì a scrollarsi di dosso la soffocante organizzazione feudale.

Naturalmente per cogliere questi processi è necessario porsi nella prospettiva della lunga durata, che non significa soltanto far proprio un concetto storiografico particolarmente fecondo, ma anche adottare il solo punto di vista che ci consente di andare alla radice delle cose, di capire quanto sia difficile rimuovere costumi e mentalità che sono cambiati impercettibilmente nel corso dei secoli, di farci una ragione di anomalie e contraddizioni apparentemente inspiegabili. Recidere arbitrariamente la lunga catena della storia come ci si propone di fare in Italia per gli anni di istruzione obbligatoria, comporta perciò il rischio di accorciare questa prospettiva e di rendere incomprensibile, insieme al passato, anche il presente.

Che cosa significa eliminare dall'orizzonte culturale di un giovane l'esperienza della civiltà greca con il suo bagaglio di riflessioni filosofiche, di realizzazioni artistiche, di istituzioni politiche, se non privarlo delle ragioni che spiegano le origini del pensiero moderno? Che cosa significa riorganizzare lo studio della storia per temi o per periodi, come qualcuno propone di fare, se non si è poi in grado di offrire una sintesi capace di spiegare l'evoluzione della società nel suo insieme?

* * *

Quella di svecchiare l'insegnamento della storia è una preoccupazione che riaffiora periodicamente nel nostro tempo proprio per la consapevolezza che ogni epoca riscrive la storia sulla base dei propri valori, della propria concezione del mondo e delle proprie speranze. Tutta la storia, sosteneva Benedetto Croce, è storia contemporanea. Che Croce avesse ragione è facile constatarlo mettendo a confronto, ad esempio, la storiografia degli ultimi cinquant'anni sulle dominazioni straniere in Italia o sull'andamento del tenore di vita della classe operaia in Inghilterra durante la prima rivoluzione in-