

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

Quale storia insegnare, oggi

«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-

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 mercè 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 storia-geografia, 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