



COLLEGAMENTO DEI DOCENTI DI STORIA NEI GINNASI E NELLE SCUOLE MEDIE TICINESI

Il problema del manuale

Il 5° numero di «Collegamento», variando una tradizione ormai consolidata che voleva questo supplemento a «Scuola Ticinese» costituito da numerosi apporti di varia natura — dal saggio, alla proposta di discussione, alle recensioni, al notiziario — presenta principalmente all'attenzione dei colleghi un lungo saggio. Ad esso per ragioni di spazio si son potuti aggiungere soltanto due altri interventi e cioè quelli dei colleghi Vigo e Origoni.

Frutto di una ricerca organica condotta presso l'Università di Pavia dal collega Negro, che i lettori di «Collegamento» ricorderanno autore di numerosi e sempre puntuali, stimolanti interventi, il saggio vuol allargare e ulteriormente incentivare un dibattito più che mai vivo nella nostra scuola. E ciò non solo riferendo con molta chiarezza i termini di una discussione che ha coinvolto nello scorso decennio una larga schiera di storici, ma pervenendo a fissare alcuni criteri metodologici e avanzando pure precise proposte per la costruzione di un manuale di storia utilizzabile nella nostra scuola media. Negli ultimi anni, molti docenti hanno manifestato il bisogno di avere a disposizione un'agile raccolta di testi di sintesi in grado di fornire agli allievi quel «filo conduttore» di cui spesso si è sentita ed è stata lamentata la mancanza nella pur stimolante fioritura delle iniziative individuali e di gruppo di tanti docenti.

Piuttosto differenziate rimangono però le opinioni sulla sua impostazione: tra chi riterrrebbe utile un'antologia di critica storica vicina al livello dei ragazzi e ai programmi di scuola media, e coloro che vedrebbero volentieri la pubblicazione di un testo scolastico aggiornato di storia svizzera e regionale che faccia da complemento ai manuali a disposizione per le nostre scuole, ed altri, infine, che ritengono necessario un nuovo manuale in grado di integrare la storia nazionale in quella generale.

Differenze spesso legate ad una diversa concezione della sua utilizzazione nella scuola se non addirittura del proprio insegnamento. Sulle proposte del collega Negro ci auguriamo si apra un dibattito, capace di coinvolgere tutti gli insegnanti, stimolando una riflessione più generale sull'impiego dei diversi strumenti e materiali per l'insegnamento della nostra disciplina.

Quanto a noi, non solo siamo profondamente convinti della necessità di un costante aggiornamento così delle conoscenze co-

me delle metodologie di lavoro, ma riteniamo nostro preciso e precipuo dovere offrire ai colleghi ogni sussidio in tale direzione. È in questa prospettiva che abbiamo preparato l'antologia di documenti e materiali di storia dell'età preindustriale, avviato l'organizzazione dell'antologia dei documenti di storia svizzera e ticinese, ed ora iniziamo il dibattito sul manuale.

**Angelo Airoidi
Giulio Guderzo
Renato Simoni**

Introduzione

La didattica della storia per lungo tempo ha riservato scarso spazio all'esame dei problemi inerenti al libro di testo. Il manuale è stato quasi sempre considerato una delle tante porte d'accesso ai più dibattuti temi degli obiettivi dell'insegnamento, della definizione dei contenuti, delle difficoltà dell'allievo di fronte al linguaggio storico, ma tradizionalmente ben di rado è stato fatto oggetto di una specifica analisi, come problema didattico degno di per sé di ogni attenzione. Prova ne sia il fatto che ben raramente — e

solo in un passato abbastanza recente — sul mercato editoriale sono apparse monografie attente ai problemi della didattica del libro di testo, tema a cui di solito si dedicava invece qualche distratta riflessione o, al massimo, un saggio di poche pagine.

È auspicabile che questa tendenza, segno di una maggiore attenzione ai problemi della didattica del manuale anche da parte dell'editoria, non si esaurisca in breve, ma che anzi si rafforzi ulteriormente, poiché è sull'uso e sulla struttura del libro di testo che si giocano in buona parte le possibilità di un serio rinnovamento dell'insegnamento della storia.

In questo lavoro si prenderanno in esame i principali problemi inerenti all'uso del manuale di storia nella scuola secondaria inferiore. Dati i rapporti culturali, storici e linguistici che legano il Ticino all'Italia, sarà dapprima esaminata la letteratura in lingua italiana che più recentemente ha contribuito a tenere vivo il dibattito sul manuale; la problematica così emersa verrà in un secondo momento confrontata con la situazione e le esigenze della scuola ticinese; infine saranno delineate alcune riflessioni circa l'opportunità e la possibilità dell'uso del manuale di storia nella scuola media, con particolare attenzione ai requisiti a cui un manuale dovrebbe rispondere perché il suo uso risulti non solo praticabile, ma proficuo, e tale da risolvere alcuni dei problemi in cui l'insegnamento della storia oggi si dibatte.

ISTRUZIONE CIVICA

PROPOSTA

AD USO DELLE SCUOLE TICINESI

DAL PROFESSORE A. SIMONINI

PARTI PRIMA



LUGANO
Tipolitografia Cantonale
1887.

CARLO SAMBUCCO

CORSO DI STORIA

ad uso delle Scuole Tecniche e dei Ginnasi inferiori
del Cantone Ticino

Volume III:

I TEMPI MODERNI

(Approvato dal Lod. Dipartimento della Pubblica Istruzione)

BELLINZONA
Stab. Arti Grafiche Artero-Saladini & C. 1910

Capitolo I Dal rinnovamento didattico alla polemica sul manuale

«Sino a non molto tempo fa chi avesse parlato di didattica negli ambienti della scuola secondaria avrebbe probabilmente suscitato un malcelato moto di fastidio, se non anche un aperto diniego del valore del discorso medesimo»¹⁾. Così esordiva Roberto Berardi pubblicando nel 1972 i risultati di seminari tenuti nel 1965-66 presso l'Istituto di Storia della Facoltà di Magistero di Torino. La svalutazione della didattica nella scuola italiana era imputabile, secondo Berardi, alla negativa influenza esercitata dall'egemonia culturale gentiliana, a cui si affiancavano la mentalità superficiale e l'arretratezza negli studi riguardanti la revisione dei programmi, l'impiego degli audiovisivi e altri temi didattici. A questo stato di cose nella scuola faceva riscontro un profondo disinteresse dell'editoria, che solo nel 1963 provvedeva a colmare le lacune di pubblicazioni di didattica per la scuola secondaria, dando avvio, a quasi mezzo secolo di distanza da un'analoga iniziativa, a una collana di studi riguardanti i problemi dell'insegnamento nel secondo ciclo.

Anche se nel dopoguerra si ebbe una rifioritura della didattica, promossa in parte dagli interventi della Sottocommissione Alleata di Controllo per l'educazione — di cui era capo Carleton W. Washburne —, in parte dalla reazione di correnti sia laiche sia cattoliche al lungo predominio idealistico, ancora alla metà degli anni '60 la didattica era ben lontana dall'aver raggiunto quella considerazione che pure le spettava di diritto.

L'aumento della scolarità, la trasformazione della scuola italiana in scuola di massa, l'attenzione posta dallo Stato alla riforma dei programmi, il rinnovamento del corpo insegnante: questi alcuni dei motivi che negli anni successivi contribuirono a diffondere maggiormente l'attenzione per i problemi didattici. Se si tiene poi conto della fortuna degli studi di Dewey e Piaget nella cultura italiana, e dell'imponente lavoro di revisione critica sul ruolo e la funzione dell'istituzione scolastica svolto tra la fine degli anni '60 e i primi anni '70, non appare difficile cogliere i motivi che portarono alla definitiva affermazione della importanza della didattica nella scuola.

Sembra tuttavia da sottolineare, in tale processo di affermazione, il ruolo svolto dal dibattito politico prodottosi in Italia a partire dal 1968: un dibattito la cui forma e i cui esiti non è qui pertinente esaminare, ma che, coinvolgendo ampi settori studenteschi destinati all'insegnamento, incise profondamente sul carattere 'politico' che ha permeato tanta parte delle riflessioni didattiche dell'ultimo decennio.

Era ovvio che la storia, dato il carattere squisitamente politico del suo insegnamento, finisse per divenire oggetto privilegiato del rinnovamento didattico: un rinnovamento che in questo caso assumeva le caratteristiche di una critica volta precipuamente agli aspetti ideologici della disciplina e ai meccanismi della sua trasmissione sociale nella scuola.

In questa prospettiva neppure il manuale poteva sfuggire alla revisione critica promossa: anzi, proprio contro di esso vennero

lanciate accuse tali da comprometterne la stessa fruibilità in sede didattica.

Cercheremo ora di ripercorrere le tappe fondamentali della polemica sul manuale seguendo — per la sua emblematicità — il dibattito sviluppatosi negli anni 1972-78, e che ebbe tra i principali protagonisti G. Ricuperati.

Nell'ottobre del 1972 la «Rivista di storia contemporanea» pubblicava un articolo di G. Ricuperati dal titolo *Tra didattica e politica: appunti sull'insegnamento della storia*²⁾, col quale si avviava un interessante dibattito sul ruolo politico dell'insegnante e sulle sue implicazioni a livello didattico. Ricuperati manifestava un sostanziale scetticismo sulla capacità dei nuovi insegnanti di procedere oltre velleitarie scelte semplificatorie: particolarmente criticate dall'autore la ricerca d'ambiente, il privilegio dato allo studio esclusivo dei fatti contemporanei, la ricerca monografica. Il rifiuto di tale scelta era motivato principalmente con la constatazione che i giovani insegnanti erano impreparati didatticamente e metodologicamente, e tendevano pertanto a svolgere tali lavori con eccessive semplificazioni; il predominio del 'politico' sul 'didattico' non solo non risolveva il problema di un insegnamento demistificato, ma scaricava sugli allievi le conseguenze di scelte contenutistiche non mediate da una chiara coscienza dei relativi problemi pedagogici e didattici. La strada del rinnovamento, secondo Ricuperati, doveva procedere da una migliore preparazione universitaria dei futuri insegnanti: solo in questo modo essi potevano evitare errori grossolani e sperimentare forme d'insegnamento alternative a quelle tradizionali, ivi compreso il manuale. A distanza di cinque anni Ricuperati ritornava sull'argomento: in un articolo³⁾ pubblicato su «Italia contemporanea» rettificava le posizioni precedentemente espresse, e, pur manifestando compiacimento per gli sforzi compiuti dall'editoria nella pubblicazione di collane di documenti e antologie di brani storiografici⁴⁾, sottolineava il fatto che «il discorso sull'uso corretto degli strumenti alternativi che non voglia ripercorrere le vie sbrigate ed un po' avventuristiche degli anni precedenti, richiede un ripensamento non solo dell'iter della ricerca, ma anche del ruolo del manuale, e più in generale della conoscenza di una grammatica storica precedente alla ricerca»⁵⁾.

Dopo aver sottolineato che il manuale costituiva uno strumento didattico essenziale per gli insegnanti impreparati alla ricerca, Ricuperati si domandava se, anche per quanti sono in grado di condurla, il manuale non fosse, tutto sommato, necessario. La ricerca infatti «presuppone piuttosto un ruolo diverso del manuale e forse un manuale diverso, ma non la sua abolizione»⁶⁾. Partendo da questo assunto, Ricuperati ipotizzava per il libro di testo la funzione di strumento in grado di fornire, nella fase preparatoria della ricerca, gli elementi essenziali per individuare i problemi, per circoscriverli, ma al tempo stesso per coglierli nei nessi fondamentali con la civiltà da cui sono scaturiti. Il manuale «non è più inevitabilmente lo strumento da imparare a memoria nei suoi stereotipi, (...) ma lo strumento che, dopo una propedeutica iniziale, torna sempre utile per la consultazione e il chiarimento, una memoria razionale ed esterna»⁷⁾. L'articolo di Ricuperati era per certi versi

provocatorio: non solo perché denunciava il permanere nella scuola italiana di sacche di resistenza al rinnovamento didattico, ma altresì perché, sottolineando la superficialità di taluni esempi di sperimentazione, dava l'impressione (peraltro errata) di voler sacrificare all'efficienza didattica e a un'impostazione tradizionale le legittime aspirazioni al rinnovamento di parte delle nuove leve del corpo insegnante, insieme alle motivazioni politiche che le sorreggevano.

Nel numero successivo di «Italia contemporanea»⁸⁾, Ivo Mattozzi rispondeva all'intervento di Ricuperati: prescindendo dall'esame delle qualità o dei difetti insiti in particolari libri di testo, Mattozzi poneva sotto accusa il manuale giudicandolo autoritario, acritico, positivista. Autoritario: perché — sosteneva Mattozzi avvalendosi del giudizio di M. De Certeau — «mimetizza il modo di produzione delle rappresentazioni storiche, le loro relazioni con gli archivi, con le problematiche contemporanee che determinano la loro fabbricazione (...) In altre parole il manuale parla di storia ma non mostra la sua propria storicità. Per questo deficit metodologico il manuale impedisce allo studente la possibilità di vedere come esse si fabbricano e di essere lui stesso produttore di storia e di storiografia. Esso impone il sapere di un'autorità: cioè a dire di una non-storia»⁹⁾. Acritico: in quanto non concederebbe spazio alla varietà delle interpretazioni, privilegiando gli aspetti contenutistici e mnemonici a scapito di quelli critici e formativi. Positivista: perché oggetto culturale prodotto da una storiografia ottocentesca per la quale «il metodo positivista postulava la possibilità di accertare i fatti così come si erano svolti e di ricostruire la loro successione in un racconto cronologico ordinato secondo relazioni semplici di causa e conseguenza, sul modello *post hoc propter hoc*. L'analisi critica delle fonti era esibita come massima garanzia dei fondamenti scientifici di quell'elaborazione del passato e della sua 'oggettività'. Dalla presunzione di un universo finito di fatti disposti in concatenazione cronologica e accertabili oggettivamente è originata l'idea di una storia generale e narrativa, coincidente con lo stesso passato nella sua totalità»¹⁰⁾.

Accanto a queste accuse, Mattozzi ne ricordava le implicazioni a livello ideologico e politico, sottolineando come il manuale finisse per determinare il suo oggetto nel passato della nazione, dello Stato e della classe dirigente; un passato in cui una visione teleologica poneva al termine della storia la borghesia, con le sue conquiste e con lo Stato a cui essa dava l'impronta. Un passato, continuava Mattozzi, che «divenne il veicolo per comunicare alla classe dominante il senso di identità e di superiorità: ne avallava le ambizioni e le pretese, mentre alle classi dominate poteva inoculare il senso di unità nazionale e di immedesimazione col vincitore»¹¹⁾. Era quindi la struttura stessa del manuale ad essere denunciata come produttrice di una visione del passato alla quale finivano per adeguarsi i programmi d'insegnamento, senza considerare minimamente né gli stadi di maturazione, né i bisogni intellettuali specifici degli allievi di diverse età.

Alle argomentazioni di Mattozzi rispondevano due articoli pubblicati sul successivo numero di «Italia contemporanea»: il primo di Raffaella Lamberti¹²⁾, tendente ad accertare la possibilità di considerare il manuale

come uno degli strumenti utilizzabili dell'attività didattica, anche di ricerca; il secondo¹³), di Claudio Costantini e Antonio Gibelli, orientato maggiormente alla confutazione delle tesi di Mattozzi. Pur condividendo «la sua voglia evidente di opporsi in qualche modo all'alluvione restauratrice nella scuola», i due autori ritenevano sterile e inadeguata ogni polemica con la quale «il manuale di storia, insomma, è messo sotto accusa in quanto specifico *genere letterario*»¹⁴). Il fatto di non aver colto le differenze tra i manuali scritti prima dell'unità d'Italia, quelli compilati in regime liberale e quelli del periodo fascista — per non parlare dei manuali pubblicati negli ultimi anni — secondo i due autori portava Mattozzi a esprimere sul libro di testo un giudizio totalmente negativo; ma «quello che vale per il manuale vale per ogni altro genere storiografico: lo stesso intento apologetico è uno dei caratteri originari dell'attività storiografica ed è impossibile accorgersene solo a proposito dei manuali di scuola»¹⁵).

L'attenzione, secondo i due autori, andava invece spostata sia sulle caratteristiche del manuale sia sull'uso che se ne proponeva nell'attività didattica: «Ci sono manuali buoni e manuali cattivi. Ma in una scuola 'buona' sarebbe perfino inutile distinguere tra manuali buoni e manuali cattivi, poiché una buona scuola dovrebbe insegnare ad usare con uguale profitto le cose buone e le cattive»¹⁶).

Proprio il richiamo a una maggior attenzione al possibile uso del manuale ci sembra il contributo più importante di Costantini e Gibelli: definire negativamente il ruolo didattico del libro di testo, basandosi su ricostruzioni simili a quella proposta dal Mattozzi, ci pare un ragionamento teoricamente riduttivo, viziato da un certo idealismo. Se il manuale è nato positivista, acritico e autoritario, è perché le condizioni storiche della sua nascita producevano al tempo stesso un'istituzione scolastica in cui il manuale trovava una certa fruibilità, legittimata, per così dire, dal carattere elitario della stessa scuola, e dai rapporti sociali ed economici che ne erano alla base. Il fatto è che oggi sono mutati sia i rapporti di classe, sia le condizioni culturali di produzione del manuale,

sia le istituzioni scolastiche; il libro di testo non può essere valutato in sé, come genere letterario: vanno invece tenuti in considerazione il processo culturale che lo genera, le sue condizioni sociali d'uso autorizzate o meno dalla scuola, le sue reali capacità di prestarsi a pratiche didattiche non regressive.

Nella prospettiva di un giudizio sempre critico, ma più meditato, si sono mosse recentemente diverse pubblicazioni. Un'interessante proposta è ad esempio quella di Stefano Gasparri: pur muovendo dalla constatazione che «accanto alla tradizionale 'storia degli avvenimenti' (...) si è andati via via aggiungendo — soprattutto nei manuali più recenti — notazioni sulla vita economica e sociale, sulle istituzioni, qualche rara volta sulla religione intesa anch'essa come oggetto possibile di un'indagine storica»¹⁷), Gasparri ritiene comunque che il manuale continui a proporre un modello di storia incentrato sulle vicende e i valori delle classi superiori; il manuale perpetuerebbe così una visione monolitica della storia, laddove la ricerca propone invece una pluralità di storie possibili.

Gasparri propone quindi che vengano trasferiti nell'insegnamento risultati acquisiti in sede di ricerca: «Si è compreso che una storia intesa esclusivamente come *storia urbana* è, anche per l'occidente europeo, un modo incompleto ed elusivo di affrontare i problemi. Lentamente, al centro dell'interesse degli studiosi si è posto, più che una realtà (la città), un rapporto dialettico: quello tra *città e campagna*. Storicizzare questo rapporto, vederlo nei suoi intricati sviluppi millenari, significa andare ad una riconsiderazione generale di tutti i punti nodali della storia»¹⁸). Ma se la storiografia non si occupa «più soltanto dei ceti dominanti, ma anche delle classi inferiori (...) per operare un tale ampliamento di orizzonti, sia pure nei limitati confini dell'insegnamento scolastico, si deve porre al centro della propria attenzione la problematica *storia urbana* — *storia non urbana*, che costituisce un nodo fondamentale»¹⁹).

La proposta di Gasparri, circoscritta ad un rinnovamento dei contenuti del manuale (peraltro ampiamente giustificato in sede

metodologica), indica chiaramente come la polemica sull'uso del libro di testo vada attenuandosi; dallo scontro tra le tesi degli 'apocalittici' e quelle degli 'integrati' esce oggi vincente una proposta che, tenendo conto dei diversi aspetti del dibattito, si orienta verso la ricerca dei mezzi più idonei per fare del manuale un migliore strumento didattico.

È la posizione condivisa, tra l'altro, da Guaracino e Ragazzini, allorché ricordano che «il manuale fa parte in maniera piena della didattica solo se non è lasciato interamente all'uso che lo studente può farne da solo al momento dello studio condotto fuori dell'aula scolastica»²⁰), e segnalano la necessità di «inserirlo all'interno di una programmazione chiaramente articolata»²¹).

Va comunque segnalata, per concludere, la tendenza della letteratura più recente ad analizzare i problemi della didattica del manuale in una prospettiva curricolare: il che permette sia di neutralizzare gli effetti negativi di ogni discorso che, muovendosi in un ambito esclusivamente ideologico, non si preoccupi della praticabilità delle soluzioni proposte; sia di non relegare i problemi didattici relativi al libro di testo ad un ruolo marginale, ancorandoli al contrario a tutto il complesso della strumentazione didattica (definizione degli obiettivi, scelta e organizzazione dei mezzi necessari al loro raggiungimento, realizzazione di procedure di verifica, ecc.).

Note al capitolo primo

¹) ROBERTO BERARDI, *Didattica della storia*, Torino 1972, p. 5.

²) GIUSEPPE RICUPERATI, *Tra didattica e politica: appunti sull'insegnamento della storia*, in «Rivista di storia contemporanea», 4 (1972), pp. 496-516.

³) GIUSEPPE RICUPERATI e DINO CARPENETTO, *Editoria e insegnamento della storia* in «Italia contemporanea», 128 (1977), pp. 57-90.

⁴) Ricuperati svolgeva nell'articolo un'analisi dettagliata anche a proposito dei nuovi manuali comparsi dopo il 1970 sul mercato italiano. Esprimeva, pur con talune riserve, il suo compiacimento per il rinnovamento verificatosi per quanto concerneva l'impostazione didattica, e in particolare modo per l'abbandono dell'ormai superata concezione dell'*histoire-bataille*, al posto della quale si era affermata un'impostazione volta a inserire nel manuale prevalentemente temi di storia economica, sociale, culturale.

⁵) RICUPERATI e CARPENETTO, op. cit., p. 79.

⁶) RICUPERATI e CARPENETTO, op. cit., p. 79.

⁷) RICUPERATI e CARPENETTO, op. cit., p. 79.

⁸) IVO MATTOZZI, *Contro il manuale per la storia come ricerca*, in «Italia contemporanea», 131 (1978), pp. 63-79.

⁹) M. DE CERTAU, intervento a un dibattito pubblicato dal «Magazine littéraire», 1977 (123), p. 12; cit. da MATTOZZI, op. cit., p. 70.

¹⁰) MATTOZZI, op. cit., p. 67.

¹¹) MATTOZZI, op. cit., p. 67.

¹²) RAFFAELLA LAMBERTI, *Sulla didattica della storia nella scuola secondaria*, in «Italia contemporanea», 132 (1978), pp. 75-88.

¹³) CLAUDIO COSTANTINI e ANTONIO GIBELLI, *Ma la colpa è tutta del manuale?*, in «Italia contemporanea», 132 (1978), pp. 88-92.

¹⁴) COSTANTINI e GIBELLI, op. cit., p. 89.

¹⁵) COSTANTINI e GIBELLI, op. cit., p. 90.

¹⁶) COSTANTINI e GIBELLI, op. cit., p. 91.

¹⁷) STEFANO GASPARRI, *Un curriculum di storia non urbana*, Firenze 1982, p. 3.

¹⁸) GASPARRI, op. cit., pp. 5-6.

¹⁹) GASPARRI, op. cit., p. 6.

²⁰) SCIPIONE GUARRACINO e DARIO RAGAZZINI, *Storia e insegnamento della storia*, Milano, 1980, p. 295.

²¹) GUARRACINO e RAGAZZINI, op. cit., p. 295.

Winkelried sul campo di battaglia (da G. Marty, *Storia illustrata della Svizzera*, 1884)



Capitolo II I problemi dell'insegnamento della storia nel Canton Ticino

In questo secondo capitolo verrà presa in esame la situazione dell'insegnamento della storia nella scuola media ticinese, con particolare attenzione per i problemi relativi all'uso del manuale di storia.

La scuola media ha introdotto, rispetto al ginnasio, diverse novità nell'insegnamento della storia; gli orari prevedono nelle classi prima, seconda e quarta due ore settimanali d'insegnamento; in terza le ore sono invece tre. I programmi, appositamente redatti, sono stati sottoposti a svariate verifiche e revisioni, giungendo a una stesura che pare — in linea di massima — definitiva. Limitatamente agli aspetti pertinenti al presente lavoro, le caratteristiche da sottolineare sono le seguenti:¹⁾

a) i programmi del primo anno prevedono lo studio del passato regionale ticinese, con particolare riferimento all'Ottocento ma senza fissare limiti cronologici tassativi; per il secondo anno sono previsti temi di studio compresi cronologicamente tra l'età romana e la crisi religiosa del Cinquecento; per la terza classe è proposto lo studio della società preindustriale e dei principali mutamenti successivi, sino agli ultimi decenni dell'Ottocento; il programma di quarta infine prevede l'analisi di temi di storia del nostro secolo.

b) I programmi contemplano riferimenti sia alla storia del Ticino che a quella della Confederazione.

c) Viene auspicato il coordinamento tra i programmi di storia e di geografia: «le affinità tra le due discipline portano a ricercare il miglior coordinamento possibile tra i loro programmi pur nel rispetto di un indispensabile equilibrio di tempi e di contenuti storici e geografici»²⁾.

Per quanto concerne le indicazioni metodologiche, i programmi indicano «lezioni espositive e di raccordo, [che] si alternano a lavori di ricerca individuali e di gruppo, condotti su fonti opportunamente raccolte e presentate su diversi, facili testi di sintesi, scelti a indicare la varietà di testimonianze e valutazioni storiche. Manuali e monografie sono usati come testi di riferimento e di consultazione»³⁾.

A questo proposito occorre rilevare come proprio il reperimento di materiale adeguato ai programmi costituisca per i docenti un notevole ostacolo: il Canton Ticino, regione di lingua e cultura italiana, non dispone a tutt'oggi di un manuale di storia per la scuola media, e deve pertanto dipendere dall'offerta proveniente dal mercato italiano. Questa dipendenza provoca notevoli inconvenienti a livello dell'attività didattica: i manuali italiani utilizzati (o utilizzabili) nella scuola media ticinese non possiedono che parte dei requisiti necessari per una proficua utilizzazione.

Differente è infatti la ripartizione cronologica della materia, con la conseguenza che non sempre il linguaggio del manuale è quello adeguato all'età degli allievi; inoltre il manuale italiano è prevalentemente impostato sulla trattazione di temi di storia italiana e manca completamente di argomenti di storia ticinese e svizzera, così come non si

presta che raramente al coordinamento fra storia e geografia.

Questi motivi hanno prodotto, negli ultimi anni in particolare, un rifiuto del manuale di storia da parte degli insegnanti. Il rifiuto è però motivato anche da altri elementi: alcuni sono quegli stessi che già in Italia, come abbiamo visto, hanno portato alla ricerca di itinerari didattici alternativi al libro di testo; altri sono invece più propriamente legati alla situazione culturale e scolastica del Ticino, e su di essi vale ora la pena di soffermarci, cominciando col domandarci perché il Ticino non disponga di manuali di storia per la scuola media. La risposta va cercata nella situazione culturale e politica locale. Il Ticino, che conta poco più di 250.000 abitanti, dispone oggi di eccellenti riviste storiche e di un numero di ricercatori certamente invidiabile. Sembrerebbe perciò logico che la cultura storica ticinese producesse, insieme a qualificate ricerche destinate agli 'adetti ai lavori', anche pubblicazioni per la scuola, e, in primis, un manuale.



La ristrettezza del mercato impedisce peraltro che nel Ticino si pervenga a una serie di pubblicazioni in concorrenza tra loro, e un solo manuale — che venisse adottato nelle scuole — rischierebbe di trasformarsi tout-court in una sorta di 'manuale di Stato', verso il quale sia da parte degli insegnanti sia da parte dell'opinione pubblica nascerebbero inevitabili resistenze. Consci di questa difficoltà, gli storici ticinesi si sono ben guardati sino ad oggi del produrre un manuale che, soprattutto in relazione ai temi più recenti della storia regionale e svizzera, potrebbe suscitare accuse di tendenziosità e partitismo.

Il complesso di motivi sopra esposti ha pertanto prodotto tra gli insegnanti ticinesi una progressiva disaffezione nei confronti del manuale: del quale si sente, peraltro, la mancanza, sia da parte di chi vorrebbe farne un uso tradizionale, sia da parte di chi lo utilizzerebbe, insieme ad altri strumenti, per una pratica didattica tesa alla ricerca del rinnovamento e della sperimentazione.

L'assenza del manuale ha tuttavia avuto nel Ticino anche aspetti positivi: gli insegnanti hanno infatti dovuto produrre in prima persona sintesi ed esposizioni da utilizzare nelle classi, costringendosi ad un continuo lavoro

di verifica nei confronti della realtà scolastica dei loro allievi. Di qui i diversi tentativi di sostituire alla didattica basata principalmente sull'uso della lezione espositiva e del manuale nuove forme d'insegnamento, orientate in prevalenza in direzione della ricerca, dello studio della storia locale e/o della civiltà materiale.

Questi tentativi hanno sortito esiti diversi, a seconda della realtà scolastica delle classi con la quale hanno dovuto misurarsi e della consapevolezza didattica con la quale gli insegnanti hanno agito. Vi è stato perciò chi, animato da un generico slancio al rinnovamento, si è volto alla sperimentazione di soluzioni alternative al manuale armato unicamente di buona volontà, ma con scarsa coscienza dei problemi metodologici; vi è stato però anche chi ha affrontato i temi della ricerca o della storia locale costruendo itinerari didattici seriamente programmati, in modo da poter verificare al termine della sperimentazione se gli obiettivi previsti erano stati raggiunti, e, se no, per quali motivi.

Come spesso accade allorché si intraprende la realizzazione di un progetto mai affrontato in precedenza, in diversi casi si sono verificati parziali fallimenti, che hanno indicato la necessità di una revisione teorica dei principi didattici di partenza. Molti insegnanti sono perciò tornati a riflettere sulle scelte effettuate, giungendo a formulare nei loro confronti considerazioni a nostro avviso quanto mai opportune.

È risultato infatti che spesso la ricerca, per quanto correttamente programmata nell'itinerario che avrebbe dovuto permettere il conseguimento di particolari obiettivi, risultava assai dispersiva, vuoi per il suo stesso carattere sperimentale, vuoi per la scarsa preparazione degli allievi a operare metodologicamente su un corpus di documenti, studi, dati non elaborati, che, in assenza di una conoscenza generale dei problemi del periodo storico considerato, facevano riemergere la necessità di un'informazione preliminare, di tipo manualistico.

Questo fatto è emerso con maggiore chiarezza soprattutto in quei casi in cui l'abbandono del manuale aveva suggerito il ricorso sistematico alla ricerca come forma 'non autoritaria' d'insegnamento. In secondo luogo si è notato come l'uso esclusivo o preponderante della ricerca presentasse l'indubbio svantaggio di mettere gli allievi in condizione di apprendere conoscenze approfondite e circostanziate solo su alcuni argomenti, dai quali era poi difficile risalire a conoscenze più generali.

Così, nel primo come nel secondo caso, all'allievo risultava comunque assai difficile giungere a una sintesi delle conoscenze: sintesi che solo l'insegnante è in grado di produrre, operando nella maggior parte dei casi o con semplificazioni eccessive, o, come già ammoniva Ricuperati, passando «ancora una volta sulla testa degli allievi»⁴⁾.

Anche il ricorso allo studio della storia locale ha posto gli insegnanti di fronte a numerose difficoltà: innanzitutto ci si è resi conto che affidare l'apprendimento della storia allo studio di problemi regionali era riduttivo rispetto alla complessità del passato. Soprattutto se non si metteva l'allievo in grado di confrontare i problemi locali — e le loro soluzioni — con quelli più generali della società europea, si finiva per suscitare in lui il convincimento che la storia locale potesse essere utilizzata come parametro per l'inter-

pretazione di tutta la storia. Inoltre lo studio della storia locale non permetteva all'allievo di acquisire un importante concetto: quello della relatività delle risposte umane a problemi propri di un certo periodo o di un certo luogo, venendo meno ogni esempio di diversità spazio-temporale.

Anche la terza strategia didattica utilizzata — il ricorso allo studio della civiltà materiale — ha finito col segnalare alla lunga i suoi limiti, principalmente quando per una demagogica pretesa di rispettare gli interessi degli allievi si è ricostruito il passato unicamente sullo studio di reperti materiali, trascurando gli aspetti di vita economica, sociale e politica ad essi relativi.

È apparso fin troppo evidente che ricostruire la civiltà contadina ticinese dell'Ottocento sulla scorta dello studio degli strumenti di lavoro e delle abitazioni era assai riduttivo: sia il bracciante, sia il mezzadro, sia il piccolo proprietario utilizzavano aratri, rastrelli o altri strumenti di lavoro; ma le loro condizioni di esistenza dipendevano da altri elementi: tralasciare, ad esempio, l'esame dei vari contratti d'affitto o i dati relativi alla retribuzione dei braccianti, significava annullare in una fittizia omogeneità della vita materiale situazioni sociali assolutamente non assimilabili. Ma anche qualora fosse stato compiuto l'esame degli aspetti socio-economici relativi alla civiltà materiale studiata, ancora un passo era da compiere: quello dell'integrazione dei dati nell'ambito più generale della problematica del periodo storico e del loro raffronto con dati di diversa provenienza, problema identico, quindi, a quello che abbiamo già segnalato in relazione agli studi di storia locale.

Sia la ricerca, sia la storia locale, sia le indagini sulla civiltà materiale pongono quindi dei problemi riconducibili, in modo più o meno diretto, all'uso del manuale. Ciascuno dei tre percorsi didattici presi in esame finisce per riproporre l'opportunità dell'uso del manuale nella scuola. Non di qualunque manuale, però; le finalità che la scuola media persegue, la storia del Ticino, l'esigenza di una didattica moderna inducono alla conclusione che un manuale di storia per la scuola media ticinese debba possedere par-

ticolari requisiti: al loro esame sarà dedicato il capitolo successivo.

Note al secondo capitolo

1) Cfr. Programmi della scuola media (progetto), in «Scuola ticinese», (103), 1983, pp. 22-27.

2) Programmi della scuola media, cit., p. 22.

3) Programmi della scuola media, cit., p. 25.

4) Tra didattica e politica, cit., p. 510.

Capitolo III Per un manuale di storia destinato alla scuola media ticinese

Un manuale di storia che voglia proporsi come libro di testo da utilizzare nella scuola media del Canton Ticino deve possedere diversi requisiti. Innanzitutto deve corrispondere nella trattazione degli argomenti ai programmi emanati dal Consiglio di Stato. Tali programmi pongono l'accento su temi di storia economica, sociale, religiosa, culturale, politica, indicando quindi con estrema chiarezza l'abbandono dell'ormai superata concezione dell'*histoire-bataille*.

È chiaro pertanto che il manuale dovrà riprodurre questa impostazione, quanto mai opportuna non solo dal punto di vista didattico, ma anche da quello scientifico. Secondariamente il manuale dovrà essere senz'altro ricco d'informazioni: «Se il libro è ampio — ammonivano Bendiscioli e Berardi fin dal 1968 — lo potrete ridurre con facilità, ma se è striminzito, non altrettanto facilmente lo potrete ampliare. Se è breve, può essere studiato con facilità, ma non condurrà mai l'allievo a sforzare altre facoltà che la memoria; è un compendio buono per l'utilissimo ripasso prima dell'esame»¹⁾.

A questa preoccupazione occorre però aggiungere un'altra: quella di non inserire nel manuale ciò che è inutile. La notizia curiosa, l'esempio circostanziato, possono ovviamente trovare spazio nel manuale, poiché facilitano la comprensione dell'allievo; ma i particolari, i dettagli che non hanno alcuna funzione, vanno eliminati, poiché possono

unicamente distrarre l'attenzione dagli elementi fondamentali dell'esposizione. Non un manuale aneddótico, quindi, ma un manuale in cui il discorso generale sia sorretto dalle esemplificazioni solo quando esse siano didatticamente funzionali.

L'essenzialità del testo rimanda a un'ulteriore caratteristica del manuale: non più relativo alla sua struttura, ma al suo uso. È opportuno insistere sulla necessità che il manuale venga utilizzato non come testo da leggere e ricordare, ma come strumento didattico che, insieme a documenti, audiovisivi, brani storiografici, ecc. concorra a stimolare l'allievo nella sua attività scolastica. Un manuale da consultare, un manuale che informi relativamente ai dati essenziali di un'epoca o di un problema: non, comunque, un manuale 'da imparare'.

Relativamente all' 'taglio' da dare all'esposizione dei fatti, sembra debbano esser tenute in considerazione alcune particolari esigenze, prima fra tutte la collocazione geografica e politica del Ticino e la sua storia. Regione posta a sud delle Alpi, il Ticino ha condiviso secoli di storia con la Lombardia e, più in generale, con il mondo padano; politicamente è stato a lungo territorio del Ducato di Milano e ciò fino all'inizio del 1500, quando si è verificato il suo passaggio come *baliaggio* ai Cantoni svizzeri. Non per questo motivo però ha interrotto i rapporti culturali ed economici con il mondo 'italiano', che anzi hanno continuato a sussistere, intensi e proficui, sino ai giorni nostri.

D'altra parte, la permanenza sotto il dominio dei Cantoni Svizzeri ha portato al Ticino diversi elementi propri della cultura d'oltre Gotardo, che hanno a lungo influito — e assai più oggi influiscono — sulla sua realtà.

Un manuale di storia per la scuola ticinese non può prescindere dalle considerazioni sopra esposte e dovrà pertanto «indirizzare gli allievi ad apprezzare il patrimonio culturale del loro paese, riconoscendovi l'originaria eredità padana ed italiana e i successivi apporti elvetici ed europei»²⁾.

Qualche considerazione, infine, va fatta relativamente agli aspetti editoriali e tipografici del manuale. Per essere proficuamente utilizzato, il manuale dovrebbe — penso — essere composto di tre parti: la prima, consistente nel manuale vero e proprio; la seconda e la terza, come chiariremo più avanti, destinate rispettivamente al docente e all'allievo.

La prima parte dovrebbe comprendere:

- a) l'esposizione dei temi divisi per unità didattiche desumibili dai programmi;
 - b) l'iconografia e la cartografia, non puramente decorative, ma miranti a illustrare e precisare visivamente le informazioni fornite dal testo: per l'iconografia la scelta dovrebbe ricadere su illustrazioni contemporanee al periodo a cui si riferiscono; per la cartografia si dovrebbero scegliere cartine tematiche, relative a uno o più argomenti presi in esame nel testo;
 - c) i quadri sinottici e gli schemi di ricapitolazione necessari per operare sintesi di elementi che appaiono 'dispersi' nel testo.
- Ogni unità didattica dovrebbe essere suddivisa in capitoli, a margine di ognuno dei quali andrebbero posti i titoli indicanti l'argomento di ciascun paragrafo o capoverso. Il testo dovrebbe inoltre essere scritto con caratteri diversi, utilizzando quelli più marcati per mettere in rilievo nomi, date, avvenimenti o termini di particolare importanza.

I Confederati piangono i caduti di Arbedo (da G. Marty, Storia illustrata della Svizzera, 1884)



Sarebbe anche opportuno che la parte manualistica contenesse una serie di schede metodologiche pertinenti ai temi affrontati nel testo; tali schede potrebbero introdurre progressivamente l'allievo al lavoro dello storico, fornendogli con gradualità gli strumenti necessari per produrre non solo lavori 'di storia' ma anche lavori 'da storico', pur nei limiti che l'età e la preparazione imponessero. Si tratterebbe naturalmente di partire dagli elementi fondamentali del lavoro dello storico (come si conta il tempo, quali altre discipline aiutano la storia nella sua opera di ricostruzione del passato, ecc.), per giungere, nel manuale destinato alla quarta classe, all'analisi delle questioni che nei tempi più recenti hanno alimentato tra gli storici il dibattito relativo alla metodologia (storia di lunga durata e storia événementielle, metodi della storia sociale, criteri di utilizzazione delle fonti orali, ecc.).

Con queste schede l'allievo verrebbe a disporre di un manuale di storia estremamente utile per eseguire in modo corretto ricerche, lavori di gruppo, analisi di documenti, acquisendo una preparazione metodologica a cui non sempre l'insegnamento ha prestato la necessaria attenzione.

Ogni unità didattica dovrebbe concludersi con un glossario in cui sarebbero riportate le definizioni di tutti i termini usati nel testo il cui significato non fosse in partenza conosciuto dall'allievo, e da indici analitici per materia, che permetterebbero una più rapida consultazione del manuale.

La seconda parte del manuale, riservata all'allievo, dovrebbe consistere in una serie di suggerimenti per stimolarlo al lavoro e facilitarli l'apprendimento. Potrebbero essere compresi in questa parte: esercizi, cartine mute da compilare e/o colorare, tabelle di dati da commentare, grafici da interpretare, indicazioni bibliografiche per letture accessibili all'allievo e facilmente reperibili sul mercato, proposte per lavori di ricerca individuali e di gruppo e suggerimenti per eseguirli.

La terza parte, infine, riservata al docente, dovrebbe contenere indicazioni utili per l'utilizzazione del manuale. In essa andrebbe innanzitutto indicata la bibliografia utilizzata per la redazione del testo e quella relativa ad ulteriori approfondimenti; inoltre si dovrebbero fornire informazioni su sussidi audiovisivi utilizzabili per lo svolgimento di ogni unità didattica ed eventuali proposte sul percorso più opportuno per presentarla agli allievi. Infine sarebbe utile proporre esempi di esercizi di verifica, di temi di discussione, di lavori individuali o di gruppo da proporre alla classe.

Per terminare, una riflessione sul modo di superare la diffidenza che il manuale potrebbe suscitare, come già accennato, negli insegnanti; il libro di testo dovrebbe essere 'aperto', vale a dire composto di varie parti separate, e non compreso in un unico volume; questo espediente permetterebbe, a chi volesse utilizzarne solo una parte, di ricorrere liberamente ad altri materiali che, per motivi didattici o per un'impostazione diversa, risultassero più consoni alle sue esigenze.

Giuseppe Negro

Note al capitolo terzo

¹⁾ MARIO BENDISCIOLI e ROBERTO BERARDI, *L'insegnamento della storia*, Firenze 1972², p. 178.

²⁾ *Programmi della scuola media*, cit., p. 25.

Storia e politica

Da qualche tempo, sulla stampa quotidiana si discute della storia e della sua funzione sociale con una ampiezza e un impegno davvero inusuali. In parte questo interesse è dovuto alla riforma dei programmi d'insegnamento di cui si parla ormai da anni in alcuni paesi europei. Ma, mettendo insieme le informazioni che provengono da più parti, non è difficile accorgersi che dietro un simile interesse si cela anche qualcosa di diverso, qualcosa di più profondo. Mi sembra perciò istruttivo riprendere in mano alcuni interventi degli ultimi mesi e trovare, se possibile, il comune filo conduttore.

Sul versante della riforma dei programmi d'insegnamento, la sortita più sorprendente è stata quella del ministro francese della pubblica istruzione Alain Savary, il quale ha annunciato che nelle scuole transalpine si tornerà ad insegnare la storia col metodo classico basato sulla cronologia. Gli ha fatto eco Jacques Le Goff, presidente della commissione ministeriale nominata da François Mitterrand, per sottolineare che «non si può tornare semplicemente alla storia e alla geografia dei nonni». Ma è possibile che si debba riprendere una polemica sterile solo per riconoscere i diritti della cronologia (chi mai potrebbe pensare di studiare la storia senza riferimenti temporali)?

Sull'argomento è intervenuto con tutto il peso della sua autorità Fernand Braudel, non per meravigliarsi della lunga sequela di inutili date di cui sono infarciti i manuali di storia, ma per l'assenza, anche nei migliori fra essi, di una trattazione accettabile dei processi fondamentali che stanno alla base della nostra civiltà. «Non una parola valida sul capitalismo, scrive Braudel, sulle crisi economiche, sulla popolazione del mondo, sulle civiltà extraeuropee, sulle ragioni profonde dei conflitti, al posto dei conflitti studiati per se stessi» (*Corriere della Sera*, 27 settembre 1983).

Ma l'intervento di Braudel non si limita a contrapporre le proprie ragioni a quelle degli

altri; pone, a conclusione del suo discorso, una questione di interesse generale che investe direttamente la funzione sociale della storia. «Chi può negare, si domanda lo storico francese, il ruolo violento della storia? Certo, essa non deve perdersi nella fabbricazione di un nazionalismo che è sempre criticabile, né abbandonarsi solamente all'umanesimo, che ha per me la priorità. Il grosso problema è che la storia è l'ingrediente senza il quale nessuna coscienza nazionale può essere vitale. E senza questa coscienza non possono esistere una cultura originale e una vera civiltà, in Francia come in Italia».

L'identità storica di un uomo dipende, ci si perdoni il bisticcio, dalla storia della propria comunità che, a sua volta, viene percepita e assimilata attraverso la ricostruzione che ne fanno gli storici.

Questo è il nodo centrale della questione perché è proprio a questo punto che si manifesta, quando ciò accade, la mistificazione. Per evitare di perdersi in un labirinto di parole, consideriamo un esempio concreto. Interi generazioni di italiani hanno studiato sui libri di scuola che gli invasori stranieri hanno calpestato per secoli «il bel paese», spogliandolo delle sue ricchezze e riducendo in servitù i suoi abitanti. Che questa fosse la verità nessuno ne dubitava. Negli anni a noi più vicini, quando lo schermo nazionalistico che si frapponeva fra l'occhio dello storico e le testimonianze del passato si è indebolito, si sono invece fatte strada interpretazioni più equilibrate che hanno riabilitato persino il tanto vituperato dominio spagnolo sullo Stato di Milano.

Pur guardando al passato, come ammoniva del resto lo stesso Croce, lo storico si trova fra le mani armi insospettabili per plasmare la coscienza del cittadino e della società. Di qui l'interesse che i politici hanno sempre prestato e prestano tuttora allo studio della storia. Talvolta, però, si spingono un po' troppo avanti, fino al punto di varcare la li-

FRASSINETO

LETTURE DI EDUCAZIONE CIVICA

AD USO DELLE SCUOLE
MAGGIORI E GINNASIALI
COMPILATO DAL

Dr. BRENNO BERTONI

TESTO APPROVATO
DALLE AUTORITÀ SCOLASTICHE E ILLUSTRATO
PER CURA DEL LOD. DIPARTIMENTO CANTONALE DELLA PUBBLICA
EDUCAZIONE DAL PROFESSORE ALDO CRIVELLI

NONA EDIZIONE
ILLUSTRATA

ISTITUTO EDITORIALE TICINESE LUGANO-BELLINZONA 1942



... I consoli conducevano sette ragazzi a visitare tutti i termini di confine.