

# SCUOLA 136 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno XVI (serie III)

Marzo-Aprile 1987

## SOMMARIO

La situazione occupazionale dei giovani universitari - «I Malavoglia» di Giovanni Verga in una nuova edizione commentata - Approvato il nuovo regolamento di applicazione della Legge sulla Scuola media - Ambiente e lettura: un'esperienza alla materna - Il Centro svizzero di coordinazione della ricerca educativa - Collegamento dei docenti di storia nelle scuole medie ticinesi (no. 8) - La ricreazione, forse, è finita - Il corso cantonale per la formazione di analisti-programmatori in informatica di gestione (CIG) - Giovanni Serodine - Comunicati, informazioni e cronaca.

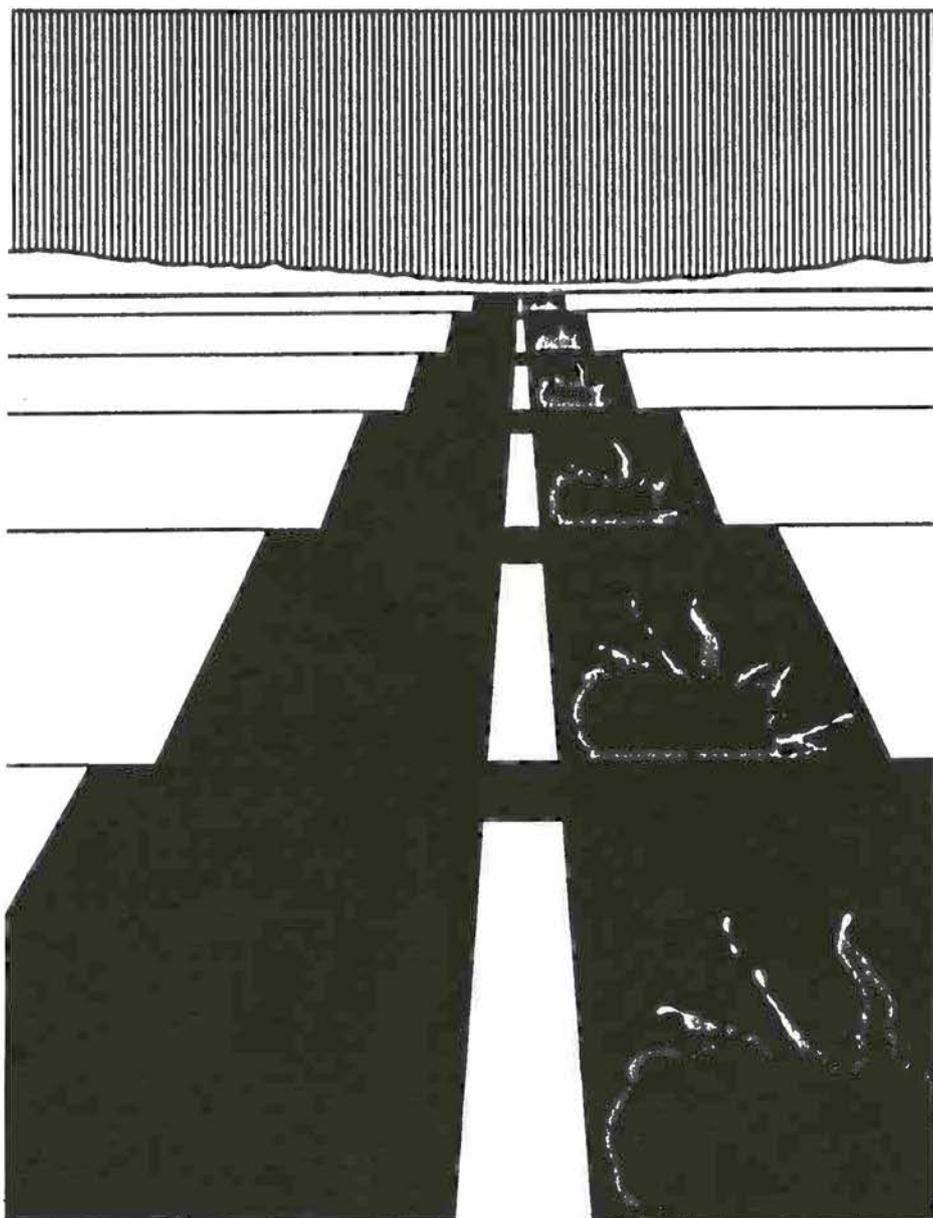
## La situazione occupazionale dei giovani universitari

*Un'indagine nazionale sull'occupazione dei giovani universitari venne effettuata, per la prima volta, nel 1977, al momento in cui la recessione economica faceva temere prevedibili difficoltà negli sbocchi offerti ai neo-diplomati delle nostre università o dei politecnici.*

*Da allora l'inchiesta viene riproposta ogni due anni (gli ultimi dati si riferiscono al 1985) ed è realizzata dall'Associazione svizzera per l'orientamento universitario, con il patrocinio dell'UFIAML e il sostegno finanziario della Conferenza universitaria svizzera.*

*Come le precedenti inchieste, anche quest'ultima si è resa necessaria a seguito del costante aumento registrato nel numero degli studenti presenti nel sistema universitario.*

*Scopo principale dell'inchiesta è quello di analizzare le conseguenze derivanti dall'evoluzione numerica sull'ingresso nella vita professionale dei giovani uni-*



versitari, come pure di evidenziare quali sono, rispetto alle inchieste precedenti, i cambiamenti qualitativi e quantitativi nella transizione verso la professione; quali le attività professionali iniziate dai neo-diplomati; in quale misura i giovani universitari sono soddisfatti dell'occupazione trovata ed altre specifiche informazioni.

E' pure interessante conoscere il pensiero dei giovani diplomati riguardo alla scelta precedentemente effettuata nei diversi settori della formazione universitaria e il loro giudizio sui contenuti degli studi e sui programmi seguiti.

I risultati dell'inchiesta possono quindi costituire un insieme di valide osservazioni a beneficio delle istanze politiche preposte alla formazione e all'impiego; rappresentano inoltre un elemento informativo di indubbia importanza per gli uffici di orientamento sia universitario che professionale, come pure per chi consulta questi servizi.

Il rapporto 1985 è articolato in otto capitoli, attraverso i quali si presenta il tipo di inchiesta, si fa la sintesi dei risultati, si evidenziano le domande inerenti agli studi, si descrive la situazione occupazionale dei diplomati, si esaminano i diversi aspetti del passaggio dalla scuola alla vita professionale, si analizzano le provenienze geografiche degli studenti e la componente femminile nella popolazione universitaria, per giungere a prospettare un'immagine conclusiva della situazione presa in esame.

### I risultati dell'inchiesta

Nelle grandi linee l'inchiesta è stata preparata e realizzata ricalcando i metodi applicati in quelle precedenti.

In effetti è stato inviato un questionario a tutti i giovani universitari diplomati nel 1984, fatta eccezione per gli stranieri non domiciliati in Svizzera: si tratta pertanto di un'inchiesta condotta nella forma scritta e in modo anonimo.

Al termine fissato per la scadenza del ritorno del questionario (fine luglio 1985), erano pervenute 3'599 risposte su un totale di 7'446 interpellati. Grazie ad un ulteriore richiamo, altri 731 diplomati davano seguito all'invito, portando a 4'330 il totale delle risposte, con un tasso pari al 58%, sensibilmente più ridotto rispetto a quelli precedenti (66% e 62%).

Dal campione preso in esame emergono soprattutto due dati, che rappresentano una parziale modifica rispetto alle precedenti situazioni: da un lato si registra un aumento della presenza femminile (ora attestata attorno al 28%), qua-

le diretta conseguenza di una maggiore licealizzazione delle giovani. D'altro canto l'età degli studenti neo-diplomati tende a salire: la parte più consistente (60%) si situa infatti tra i 26 e i 30 anni. Questo particolare fenomeno non è tanto dovuto al prolungamento della durata degli studi, quanto alla tendenza a posticipare l'inizio degli stessi.

La lettura e l'analisi dei risultati dell'inchiesta permettono di prospettare alcune considerazioni di carattere generale, così riassumibili:

- rispetto al precedente sondaggio si constata un leggero miglioramento nell'inserimento occupazionale dei giovani universitari.

Questo dato è conseguente alla favorevole evoluzione congiunturale e alle maggiori possibilità di inserimento offerte nell'economia privata, che occupa ora il 43% dei neo-diplomati. Nel settore pubblico, per contro, l'inserimento ha subito una contrazione e resta quantificato attorno al 52%. A questo proposito occorre pure rilevare che i giovani diplomati, contrariamente a quanto si verificava in precedenza, sembrano intenzionati a voler affrontare al più presto un'esperienza professionale. Coloro che rinunciano momentaneamente a qualsiasi forma di attività al termine degli esami sono in continua diminuzione (7% dei neo-laureati).

- La situazione occupazionale non ha però registrato miglioramenti su tutti i fronti. Se la disoccupazione è calata soprattutto nei settori in cui i diplomati trovano l'aggancio lavorativo nell'economia privata (scienze economiche e tecniche e, parzialmente, - chimica, ad esempio - scienze naturali), la situazione resta precaria nelle scienze sociali e nelle lettere. Questi due indirizzi registrano, ancora una volta, il tasso di disoccupazione più elevato. Per i licenziati in lette-

re la situazione sfavorevole è dovuta a quanto si è verificato nel settore dell'insegnamento, dove il regredire dell'offerta di posti va di pari passo con la diminuzione del numero di allievi.

- Una percentuale significativa di giovani diplomati non considera più il lavoro a tempo parziale o a tempo limitato come una soluzione transitoria. A lungo termine questa prospettiva si sta facendo strada e non è facile poter valutare in quale misura è determinata dalle difficoltà di inserimento professionale.

- Infine, tra i neo-laureati, anche nel 1985 le donne sembrano incontrare maggior difficoltà occupazionali rispetto ai colleghi maschi. Questa disparità si avverte soprattutto nei settori delle lettere e delle scienze sociali, due aree di studio in cui la presenza femminile è nettamente più accentuata che in altre.

Analoghe, maggiori difficoltà di inserimento professionale si registrano soprattutto per i diplomati della Svizzera romanda - rispetto a quelli di lingua tedesca - con però comprensibili differenze a seconda della facoltà.

Anche in questo caso si tratta di una tendenza che è ancora in fase di rafforzamento e per la quale non si intravede, a breve termine, un'immediata possibilità di correzione.

- Quest'ultimo rilievo trova conferma nello specchio seguente, che sintetizza i dati inerenti al tasso di disoccupazione nelle tre regioni linguistiche così come risultano dalle due ultime indagini.

Per il nostro Cantone la situazione occupazionale dei neo-diplomati ha registrato, nel 1985, un sostanziale miglioramento rispetto al precedente rilevamento: l'attuale tasso di disoccupazione (6,7%) resta comunque il più alto registrato sul piano nazionale.

Tasso di disoccupazione dei neo-diplomati

Regioni linguistiche		Disoccupati		Totale diplomati
		Totali	%	
1. Svizzera tedesca	1983	120	4,6	2 628
	1985	86	3,1	
2. Svizzera romanda	1983	51	5,4	941
	1985	63	6,5	
3. Ticino	1983	10	10,3	97
	1985	8	6,7	

# «I Malavoglia» di Giovanni Verga in una nuova edizione commentata

Riportiamo l'intervento del prof. Ferruccio Cecco, pronunciato in occasione della presentazione, presso il Liceo di Bellinzona, del volume: G. Verga, *I Malavoglia*, a cura di F. Cecco, Milano, Bruno Mondadori, 1986.

Alla presentazione hanno partecipato il prof. Cesare Segre e il prof. Ottavio Besomi.

[ . . ]

Dopo le parole di chi mi ha preceduto, credo che ben poco mi resti da dire, ma il rituale vuole che anch'io debba intervenire; mi limiterò quindi a poche osservazioni nate in margine al lavoro.

La prima riguarda la giustificazione stessa di mettere in cantiere un nuovo commento dei *Malavoglia*.

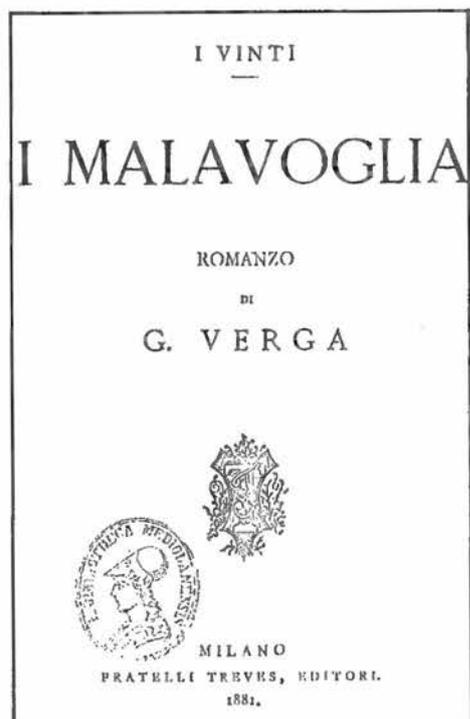
Forse la frase è un po' abusata in questi casi, ma devo dire che l'esigenza era quella di colmare un vuoto. Può sembrare infatti strano, ma per un testo dell'importanza dei *Malavoglia*, un classico ampiamente adottato nelle scuole, non esisteva sul mercato un'abbondanza di proposte di edizioni commentate. Solo dalla metà degli anni settanta la situazione è parzialmente mutata, da quando cioè sono caduti i vincoli editoriali che riconoscevano alla casa editrice Arnoldo Mondadori i diritti esclusivi di pubblicazione del romanzo. Ho detto parzialmente, perché tranne pochissime eccezioni, nessuna edizione pubblicata in quegli anni era pensata in modo specifico per la scuola.

I due testi cui fare riferimento rimanevano quindi i commenti di Luigi Russo e di Piero Nardi. Per ragioni diverse però entrambe le opere non potevano costituire un modello: il commento del Russo è infatti di una sobrietà eccessiva per rispondere alle esigenze scolastiche, mentre quello del Nardi è da un punto di vista filologico, a dir poco, sconcertante.

L'edizione del Nardi circola in due differenti versioni, che sono però accomunate dalla mancanza totale di scrupolo filologico. Il commentatore interviene infatti ampiamente sul testo, stralciando interi paragrafi e limitandosi a segnalare l'intervento con tre puntini, che possono essere facilmente scambiati dal lettore per tre punti di sospensione presenti nel testo. Va detto che la scelta di antologizzare un romanzo, pur essendo un'operazione in sé alquanto rischiosa, e doppiamente per un romanzo come *i Malavoglia*, può avere una sua legittimità, a condizione però che il lettore ne sia chiaramente informato e che gli interventi non modifichino in modo profondo i delicati equilibri su cui si regge l'opera. Nel nostro caso le manipolazioni del Nardi sembrano per lo più dettate dall'esigenza di «alleggerire» il testo: si riscontrano infatti con maggior frequenza in quelle parti in cui la prosa verghiana si fa apparentemente divagante,

pretestuosa, condotta com'è sul filo di sottili risposdenze interne. Ma queste sono anche le parti che rivelano più chiaramente la novità dell'operazione verghiana, sopprimerle significa quindi snaturare il testo, non certo facilitarne la lettura nelle classi di liceo.

Un esempio, fra i tanti che si potrebbero citare, può forse meglio chiarire. Il capitolo secondo è interamente occupato dal fitto chiacchiericcio degli abitanti di Trezza, nella sera che segue la partenza della *Provvidenza*. I personaggi, disposti in gruppi distinti nei punti strategici del villaggio (la farmacia, gli scalini della chiesa, la piazza...), conversano fra loro e il narratore mette in atto particolari accorgimenti per riportare i vari discorsi senza dover intervenire con raccordi narrativi espliciti. La focalizzazione del racconto muta continuamente da un gruppo all'altro, sull'onda di parole e di battute che i personaggi captano nell'oscurità. In questo modo la narrazione risulta affidata, «delegata» quasi, agli stessi personaggi, in ossequio a uno dei presupposti teorici più innovativi di Verga. Ebbene è proprio in coincidenza dei punti in cui più chiaramente si può cogliere l'operazione verghiana che il Nardi stralcia tre ampi paragrafi, rendendo così più «scorrevole» la narrazione, a scapito però di una percezione più profonda della novità degli espedienti narrativi verghiani. Ma se questi sono gli interventi più discutibili del commentatore, i più curiosi sono quelli dettati da assurdi scrupoli moralistici. Nel capitolo IV, ad esempio, nel mirabile ritratto dello zio Crocifisso, interamente condotto mediante l'intarsio di più voci che con passaggi rapidissimi spostano continuamente il punto di vista narrativo in una sorta di «linguaggio concertato», si dice tra l'al-



Frontespizio della prima edizione dei *Malavoglia* (Milano, Treves 1881).

tro: «Egli badava gli affari suoi, ed avrebbe prestato anche la camicia; ma poi voleva essere pagato, senza tanti cristi...». Il Nardi sopprime l'espressione «senza tanti cristi», che si mette in serie con altre che la precedono e che permette di cogliere con evidenza, attraverso il gioco sul valore antifrastico del soprannome (zio Crocifisso), il carattere di falso devoto del personaggio, che cerca, inutilmente, di mascherare la sua vera natura di usuraio.

Abbiamo accennato a due diverse edizioni del commento del Nardi, ma va precisato che differiscono solo per la quantità degli interventi, non per la qualità: nella seconda edizione infatti si riducono quelli del primo tipo, ma rimangono inalterati quelli del secondo.

Acicastello in una fotografia da «L'Illustrazione italiana», 29 agosto 1920.



Può sembrare fuori luogo, nel presentare un'opera nuova, dilungarsi a rilevare le pecche di quelle che l'hanno preceduta, ma c'è una precisa ragione: il testo del Nardi è stato per anni l'unica edizione scolastica dei *Malavoglia* e se ha avuto indubbiamente dei meriti, si è però resa responsabile della diffusione di un testo del romanzo *ad usum delphini*, ampiamente manipolato e, cosa più grave, senza che il lettore ne fosse chiaramente avvertito.

Non credo esista una ricetta sicura per allestire un buon commento, ma penso che con sufficiente chiarezza si possa concordare su come non bisognerebbe farlo.

Ebbene, se il lavoro che questa sera si presenta ha un merito, penso che consista proprio nell'aver rifiutato il presupposto che un'edizione scolastica sia un'edizione di serie B, nella quale possano venir meno il rigore filologico e un chiaro e corretto rapporto col lettore.

Alla luce di quanto abbiamo detto si capisce la cura particolare riservata, per questa edizione, alla costituzione del testo da proporre. Il problema era quello di fornire al lettore un testo del romanzo che fosse affidabile, per questo è stata scartata la soluzione più semplice, cioè quella di riprodurre meccanicamente una delle precedenti edizioni. Si è proceduto così a una collazione diretta sulla prima edizione del romanzo (Treves 1881), che è stata seguita fedelmente, anche se in modo non acritico, mantenendone cioè le oscillazioni grafiche, morfologiche e di punteggiatura, che rispecchiano l'*usus scribendi* dell'autore, senza esimersi per questo dall'intervenire qualora la condizione particolare del testo lo richiedesse. Sul piano operativo il compito si è rivelato meno semplice di quanto potesse apparire a prima vista; com'è noto infatti l'edizione Treves presenta molti punti dubbi, per i quali si rendeva necessario l'intervento dell'editore (sono i casi in parte indicati da Verga stesso nella lettera al suo traduttore francese E. Rod).

I casi più problematici erano però quelli in cui una lezione dubbia non era riconducibile con sicurezza a un refuso tipografico, ma probabile conseguenza della difficoltà di lettura, da parte del tipografo, delle tormentatissime carte verghiane, inviate oltre tutto in tipografia dall'autore in tempi diversi, nella fase più intensa della revisione del romanzo. La soluzione più corretta ci è sembrata quella di non rinunciare a prendere posizione, informando però chiaramente il lettore, che può così giudicare della bontà o meno degli interventi effettuati. Sono casi questi per i quali non può essere risolutivo nemmeno il ricorso al manoscritto autografo, che comunque è stato costantemente consultato, infatti numerosi sono gli interventi di Verga nella fase di correzione di bozze, per cui una discordanza fra manoscritto e stampa potrebbe trovare qui la sua giustificazione.

Vorrei a questo punto soffermarmi brevemente sul progetto che sta alla base del commento.

L'intento principale è stato quello di costru-

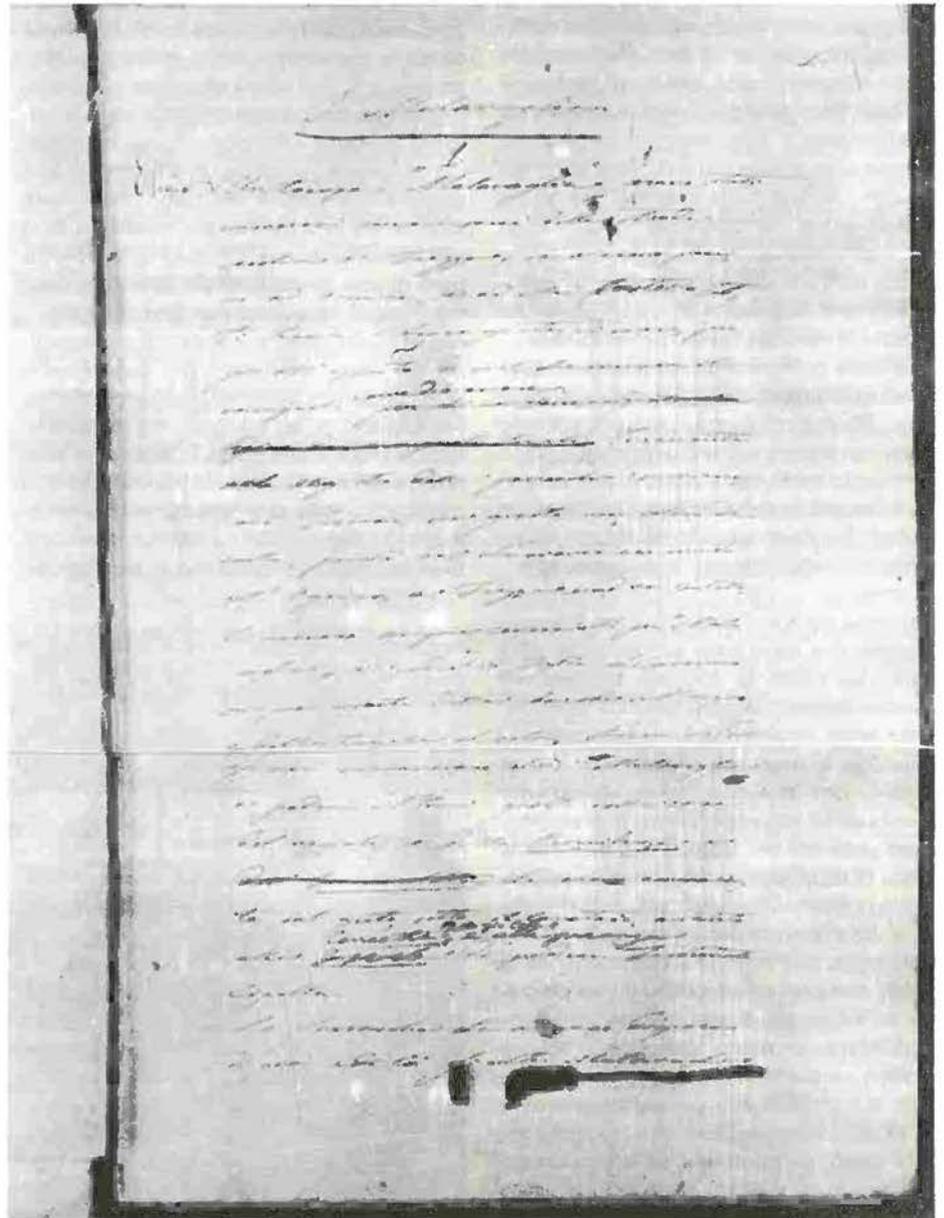
re un commento che crescesse col testo. Si trattava quindi di distribuire le informazioni fondamentali seguendo la progressione dei capitoli. La soluzione di distinguere note puntuali, a piè di pagina, e riflessioni più articolate, nelle schede di analisi alla fine di ogni capitolo, ha permesso di raggiungere, almeno credo, un certo equilibrio fra osservazioni di dettaglio e visione più ampia dello sviluppo del testo. Un elemento di novità poteva inoltre essere costituito dall'utilizzazione di materiale manoscritto inedito, a più riprese citato nel commento e impiegato per chiarire qualche punto dubbio o per suggerire il senso del complesso percorso correttorio dell'autore.

Il taglio poi delle note a piè di pagina doveva rispondere a un'esigenza di funzionalità, fornendo cioè concrete indicazioni linguistiche e stilistiche, piuttosto che inutili dilatazioni impressionistiche. La schedatura di moduli espressivi e di stereotipi rappresentativi, con la conseguente registrazione puntuale delle occorrenze, se in qualche caso può in-

tralciare la fluidità di lettura della nota, vuole suggerire, d'altra parte, una chiave interpretativa del romanzo, permettendo di cogliere la mirabile ricchezza di soluzioni stilistiche, celata sotto un'apparente povertà e ripetitività di mezzi espressivi. Il rilievo quantitativo non è infatti inteso come un fine, ma come un mezzo per evidenziare la fitta trama di richiami interni che caratterizzano la prosa verghiana nei *Malavoglia*. E' infatti interessante notare come le formule ricorrenti, che si accompagnano spesso alla comparsa di un personaggio, siano sottoposte a un sottile gioco di variazioni, determinato anche dal diverso contesto nel quale la formula è calata, e che solo un'analisi comparata delle occorrenze permette di cogliere. Il discorso può risultare più chiaro con qualche esempio.

L'espressione «*pestare l'acqua sporca nel mortaio*» compare, con qualche lieve variante, ben nove volte nel romanzo ed è sempre direttamente o indirettamente riferita al farmacista don Franco, ma il contesto

Pagina iniziale (c. 1) del manoscritto autografo del romanzo, conservato nella Biblioteca Universitaria di Catania.



ne determina di volta in volta sfumature diverse:

– pronunciata dagli abitanti di Trezza, assume il valore di maligna allusione alla ricchezza che un'attività esercitata in modo per lo meno sospetto garantisce allo speciale;

– pronunciata da 'Ntoni, lo sfaccendato nipote di padron 'Ntoni, rivela l'invidia nei confronti di chi esegua un lavoro che non comporta grandi fatiche;

– pronunciata dallo stesso farmacista, serve a denunciare la fatica che si richiede all'intellettuale del paese per convincere dei poveri pescatori ad accettare le sue idee rivoluzionarie.

Una formula quindi ricorrente, ma che si inserisce nel complesso gioco dei diversi punti di vista presenti nel romanzo.

Allo stesso modo mi sembra significativo il caso di un proverbio, fra i tanti che compaiono nei *Malavoglia*: «*Il mare è amaro e il marinaio muore in mare*», che con la marcata sottolineatura allitterativa, condensa quel senso di dolente sottomissione al destino che percorre tutto il romanzo. Il proverbio è più volte citato nel testo e deriva dalla fusione operata da Verga di due distinti proverbi che compaiono nella raccolta del Pitré. La prima citazione è di padron 'Ntoni e avviene nel capitolo secondo, quando oscuri indizi sembrano preannunciare la tragica fine della *Provvidenza*. In questo caso la citazione è parziale, viene infatti tralasciata sintomaticamente la seconda parte del proverbio (*Il marinaio muore in mare*), quasi per esorcizzare l'allusione più drammatica in essa contenuta.

La ripresa del proverbio nella sua forma completa avviene quando ormai gli indizi si sono mutati in realtà, col naufragio cioè della *Provvidenza*, e gli eventi ne hanno dimostrato drammaticamente la veridicità.

L'ultima occorrenza è più segreta, misteriosa e può essere colta proprio grazie al gioco delle iterazioni.

Nella scena finale del romanzo, quando 'Ntoni sta abbandonando definitivamente il villaggio, in un'alba che vede l'immutato riproporsi delle povere attività di Trezza e che segna la presa di coscienza da parte del personaggio della sua completa estraneità a quel mondo, si dice: «...*tornerà a guardare il mare, che s'era fatto amaranto*...». Vediamo riapparire il sintagma MARE AMARO celato in MARE...AMARanto (una parola che tra l'altro compare una sola volta nel romanzo); il proverbio è ormai quindi solo segretamente alluso all'interno di una notazione di colore, nell'ottica cioè di un personaggio che non si riconosce più nelle leggi inesorabili che regolano il mondo di *Acì Trezza*. Sono solo due esempi tra i molti che si potrebbero portare, ma a questo punto credo di aver già abbastanza abusato della vostra pazienza. Concludo quindi rinnovando i ringraziamenti a coloro che sono intervenuti e con l'augurio che il testo possa superare la prova più ardua, quella rappresentata dalla pratica diretta nella scuola, alla quale si indirizza.

**Ferruccio Cecco**

## Approvato il nuovo regolamento di applicazione della Legge sulla Scuola media

Il Consiglio di Stato ha approvato, l'11 marzo 1987, il nuovo Regolamento di applicazione della legge sulla Scuola media.

Il precedente regolamento, abrogato con la fine del corrente anno scolastico, ha retto il funzionamento delle scuole medie per il primo decennio della loro esistenza. Esso era stato elaborato nel 1976 anche se per vari motivi fu approvato formalmente solo nel 1979.

Il nuovo regolamento si era reso necessario per le modificazioni di legge votate il 18 marzo 1986 dal Gran Consiglio, intese a generalizzare l'organizzazione dell'insegnamento nelle classi III e IV con una parte comune e una differenziata.

L'opportunità, emersa in diverse forme, di modificare anche parti del regolamento non connesse con questa necessità e di affrontare temi sorti negli ultimi anni ha portato a riscrivere completamente il testo. Una prima versione dell'agosto 1985 era servita per la consultazione dei quadri della scuola media; una seconda, dal settembre 1986, era stata aperta anche alla consultazione dei docenti e del Comitato cantonale delle assemblee dei genitori (se ne vedano i risultati nella pubblicazione UIM 86.10).

Per quanto riguarda le norme legate alle modificazioni di legge, il nuovo regolamento adotta, con alcuni ritocchi, quelle elaborate dalla Commissione di valutazione delle forme organizzative del ciclo d'orientamento (si veda il rapporto del gennaio 1985), pubblicate in appendice nell'apposito messaggio del Consiglio di Stato (N. 2951 del 2 luglio 1985).

Per un verso esse sono la convalida delle norme già applicate nelle scuole sperimentali; per un altro, esse le modificano o le rendono più chiare, come, ad esempio, per il passaggio dalla terza alla quarta classe secondo il curriculum prescelto nella parte differenziata dell'insegnamento. Per i «corsi 2» è stato fissato un massimo iniziale di 16 allievi in terza e di 18 in quarta.

Diamo una sintesi degli altri cambiamenti, rinviando al testo per gli aspetti più particolari.

Nel capitolo sull'organizzazione interna della sede di scuola media vi sono stati due tipi di cambiamento: uno di natura politica, con una posizione più profilata del direttore e con l'assegnazione della presidenza del collegio dei docenti a un docente; l'altro di natura funzionale, con il potenziamento tangibile della funzione di docente di classe nel ciclo d'orientamento e la possibilità data di riconoscere l'impegno procurato ad alcune sedi dai servizi di trasporto e di mensa per gli allievi.

Il capitolo sul funzionamento delle sedi contiene parti nuove, tra cui spiccano le norme

concernenti l'adattamento dell'insegnamento alle particolari situazioni di alcuni allievi, i nuovi criteri per la formazione delle classi secondo la grandezza della sede (criteri volti a non discriminare le sedi di media e grande capienza, non a sfavorire quelle piccole) e alcune indicazioni di principio sulle attività scolastiche a domicilio.

Nella sistematica del nuovo regolamento le norme sulla valutazione hanno dato luogo a un capitolo a se stante. Rispetto alle norme precedenti, rileviamo l'introduzione delle note 4,5 e 5,5 e la possibilità data, a determinate condizioni, di concedere la licenza dalla scuola media agli allievi del corso pratico.

Nel nuovo regolamento è stato integrato anche quello (dell'aprile 1982) sugli esperti delle diverse materie d'insegnamento, senza cambiamenti sostanziali (si sono comunque inseriti gli esperti in scienze dell'educazione, i quali non hanno una funzione di vigilanza all'infuori delle pratiche per l'abilitazione dei nuovi docenti).

Infine vi sono, nel nuovo regolamento, due nuovi capitoli dedicati alla vigilanza sull'insegnamento e ai provvedimenti disciplinari nei confronti degli allievi.

Il primo ha provocato molte osservazioni critiche da parte dei docenti, però più sul principio (in particolare sul ruolo di vigilanza dei direttori) che non sulle procedure previste. Da parte nostra osserviamo che finora per il ruolo di vigilanza si è dovuto far capo, con qualche difficoltà, alla Legge sulla scuola del 1958 e che una normativa esplicitamente riferita alla scuola media era perciò opportuna. D'altra parte, la Legge sulla scuola media del 1974 demandava al regolamento d'applicazione la definizione dei ruoli di vigilanza (art. 20, cpv 2, lett. f).

Il nuovo regolamento precisa, e rende trasparente, come si applica il ruolo di vigilanza (che è sempre stato implicito in queste funzioni) da parte dei direttori, degli esperti e dei capigruppo del servizio di sostegno pedagogico.

Per quanto attiene ai provvedimenti disciplinari nei confronti degli allievi, il nuovo regolamento non poteva ignorare alcuni casi che negli ultimi anni si erano imposti all'attenzione di docenti, direzioni scolastiche e dipartimento.

Esso ammette la possibilità di adottare la sospensione dall'insegnamento da parte del Dipartimento nei confronti di allievi che non sono stati in grado di migliorare il loro comportamento malgrado gli interventi educativi e punitivi decisi all'interno della sede. Si tratta di provvedimenti eccezionali per i quali occorre una normativa chiara.

**Ufficio dell'insegnamento medio**

# Ambiente e lettura: un'esperienza alla materna

Nella primavera 1986 si è dato inizio a un progetto di ricerca-azione, di natura pedagogico-didattica, con la collaborazione di un gruppo di venti docenti dei quattro circondari di scuola materna. L'obiettivo è stato quello di approfondire, dando specificità e organicità, talune attività definite di «lettura d'ambiente» già svolte in diverse sezioni prescolastiche.

In una concezione dinamica e creativa dell'approccio educativo – inteso come apprendere eseguendo, apprendere scoprendo, apprendere costruendo – non si può non proporre l'ambiente e i suoi linguaggi come area di esperienza.

«L'ambiente (il contesto territoriale e culturale in cui è inserito il bambino) si propone come prezioso libro di lettura, come «cesto di segni» da interpretare e decodificare. Esso (nelle sue componenti «fisiche» e «sociali») può essere insieme:

- occasione di apprendimento «democratico», in quanto pur nei diversi gradi di complessità delle sue articolazioni è direttamente accessibile a tutti, quindi, non bisognoso di materiali strutturati specifici, non legato al possesso di prerequisiti discriminanti;
- banca di dati, bosco costellato da un'infinità di stimoli convenzionali e alternativi, omogenei e contraddittori, abecedario attraverso il quale tutti possono conseguire la padronanza di una «grammatica» costituita di nessi, relazioni, messaggi...;
- palestra, nella quale il bambino sperimenta se stesso affinando le proprie capacità percettive, intuitive, cognitive, espressive, comunicative, creativo/costruttive...;
- luogo di incontro (socializzazione, comunicazione, azione) di culture diverse in cui è possibile fare, scoprire, costruire cultura.<sup>1)</sup>

Nel nostro specifico progetto si tratta di stimolare, sollecitare il bambino del terzo livello (quindi in età tra i cinque e sei anni) a «leggere» la realtà linguistica ambientale, per coglierne significati e segni.

Si vuole sviluppare nel bambino la capacità di «vedere veramente», capacità che lo porterà più tardi – nelle successive fasi evolutive – a formulare ipotesi, ad avere una «curiosità scientifica», ad essere in tensione cognitiva verso quanto lo circonda.

Abbiamo parlato di lettura, scrittura, sollecitazione: non vogliamo identificare lettura con decifrazione, scrittura con copia di un modello, sollecitazione con anticipazione.

Si stimola il bambino, gli si offrono occasioni di apprendimento, ma non si impone: si rispettano gli obiettivi generali della scuola materna, ma soprattutto i gradienti di svi-

luppo del bambino, le sue fasi maturative; dunque un approccio spontaneo alla lettura e alla scrittura perchè il bambino, prima della lettura e della scrittura convenzionali, legge.

«Per il maggior numero di bambini, a quattro anni la scrittura non è soltanto un tratto o un segno, ma anche un oggetto simbolico, una rappresentazione di qualcosa di esterno alla scrittura in quanto tale... A questa stessa età, il disegno appare come una delle forme privilegiate di rappresentazione grafica.

Disegno e scrittura sono sostituti materiali della cosa evocata, manifestazioni della funzione semiotica più generale, ed hanno origine in una rappresentazione grafica comune....

A quattro anni la maggior parte dei bambini sa quando il risultato del tratto grafico è un disegno e quando può essere denominato scrittura. Mentre cerca di capire cosa è ciò che la scrittura rappresenta, il bambino comincia a stabilire le differenziazioni tra disegno e scrittura e, parallelamente, tra immagine e testo».<sup>2)</sup>

## Esperienze realizzate nelle sezioni

Le attività concrete hanno considerato i diversi aspetti dell'itinerario: un'attenta osservazione degli spazi interni della materna, i messaggi scritti esistenti in aula, all'albo e una lettura per anticipazioni; i diversi angoli didattici (del negozio, della scrittura, della lettura, ecc.) e una lettura per immagini; una prima lettura di ambiente esterno per cogliere segnali e leggere per indizi.

<sup>1)</sup> F. Frabboni, *Scuola maggiorenne* (Scuola dell'infanzia e nuovi contenuti educativi). Sansoni, Firenze, 1980 – pag. 147.

<sup>2)</sup> Ferreiro-Teberoski, *Il bambino inventa la lingua scritta*, Giunti Barbera, Firenze, 1985, pp. 313, 314.

### Spunti per un itinerario didattico

La sede di scuola materna ● spazi interni  
● spazi esterni

il quartiere

(le strade, gli affissi pubblicitari, i negozi ecc.)

i dintorni della scuola materna  
(il piazzale, il parcheggio per le automobili ecc.)

### La vita alla scuola materna

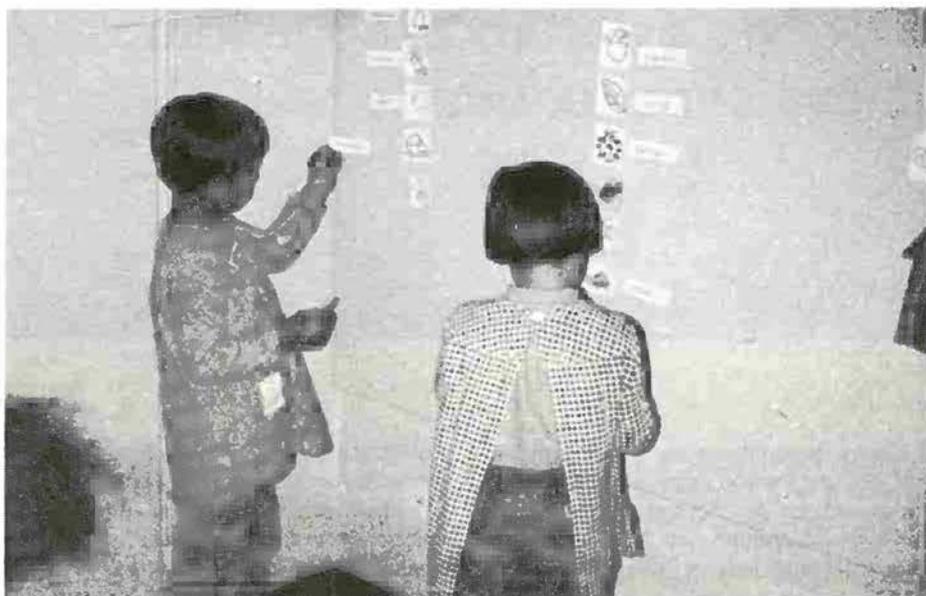
- io e gli altri (i bambini del I e II livello, i genitori: binomio contrassegno-nome; vita pratica e corretta informazione alla famiglia)
- l'albo e i menu giornalieri
- l'aula e gli angoli
  - l'angolo della casa (gli oggetti, il telefono e l'elenco telefonico ad esempio)
  - l'angolo del negozio (insegna del negozio, oggetti ecc.)
  - l'angolo della lettura (libri significativi e diversificati)
  - l'angolo della scrittura ecc.
- i messaggi scritti (produzioni dei bambini, «dettati» alla maestra, brevi comunicazioni ai genitori ecc.)
- il «nostro» libro di lettura.

A settembre i bambini si presentano e raccontano le esperienze dell'estate.





Esperienza spontanea di un'ipotesi di «scrittura».



Il binomio contrassegno-nome.



Fabrizia spiega alla maestra:  
«Ho scritto auguri maestra da Fabrizia.»

**Schema di un itinerario didattico  
«I bambini camminano e vanno a vedere...»**

Obiettivo specifico:	sviluppare la capacità di osservare e interpretare i segnali che l'ambiente ci offre
Livelli:	terzo
Aree prevalenti:	perceptiva e linguistica
Contenuti:	spunti dall'ambiente esterno (le chiese, i cartelli stradali, altro)
Mezzi:	uscite, apparecchio fotografico, materiale d'uso esterni
Spazi:	esterni
Tempi:	gennaio-febbraio
Sequenze di lavoro:	uscite di osservazione, conversazioni, fotografie; elaborazione di un fascicolo: i bambini «scrivono» il testo, ricercano il titolo.

Maria Luisa Delcò

**«Testi» dei bambini**

Sabrina

«I bambini di scuola devono fare attenzione perché passano le macchine.»

Nino

«Le macchine si devono fermare quando ci sono i bambini di scuola.»

Fabiana

«È il cartello della posta perché c'è la lumaca.»

Sabrina

«È il rotondo con la tromba perché si ferma la posta; lo deve guardare chi guida la macchina altrimenti fa lo scontro con la posta.»

Alan, Sabrina, Fabiana

«C'è la bandiera perché hanno vinto l'Ambri e il Lugano.

No, no, è la Michela Figini.

No, la sua amica.

...per dire: evviva, evviva, ho vinto.»



# Il Centro svizzero di coordinazione della ricerca educativa

Il Centro di coordinazione è stato fondato nel 1971 dal Canton Argovia e dalla Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione. Dal 1977 è retto dai seguenti statuti (articoli 1-2):

## Articolo 1

La Confederazione, rappresentata dal Dipartimento federale dell'interno, e i cantoni, rappresentati dalla Conferenza dei direttori cantonali della pubblica educazione, istituiscono congiuntamente il «Centro svizzero di coordinazione della ricerca educativa» (detto in seguito Centro di coordinazione).

## Articolo 2

1. Il Centro di coordinazione favorisce lo scambio d'informazione e la collaborazione fra i ricercatori, gli operatori e il personale amministrativo che opera nel settore educativo, come pure con i responsabili della politica della ricerca.
2. Il Centro in particolare:
  - a) raccoglie gli studi in corso o progettati e le indagini svolte dai centri di ricerca cantonali, regionali o nazionali del settore delle scienze dell'educazione;
  - b) facilita i contatti con i centri cantonali e regionali di pianificazione, come pure con gli istituti stranieri e internazionali incaricati della ricerca e della pianificazione nel settore scolastico;
  - c) elabora l'elenco dei temi di ricerca che interessano la politica educativa a livello cantonale e federale.
3. Il Centro di coordinazione può svolgere, per conto di terzi, attività conformi ai suoi scopi.

Sulla base di questi nuovi statuti il Centro di coordinazione costituisce, unitamente al Centro svizzero di documentazione in materia d'insegnamento e d'educazione di Ginevra, uno dei servizi istituiti congiuntamente dalla Confederazione e dai cantoni nel settore educativo.

## Attività principali

Il Centro di coordinazione promuove un'indagine permanente sulla ricerca e sullo sviluppo dell'educazione in Svizzera. Questi risultati sono pubblicati ogni due mesi nelle «Informazioni sulla ricerca nel settore educativo» e possono essere richiesti gratuitamente al Centro di coordinazione.

Dal 1978 il Centro gestisce un servizio di ricerca bibliografica che permette l'accesso ai sistemi stranieri di documentazione nel campo delle scienze dell'educazione. Attualmente il collegamento interessa più di venti banche di dati. Questo servizio può essere utilizzato da tutti e informazioni in proposito sono da richiedere al Centro di coordinazione, Francke-Gut, Entfelderstr. 61, 5000 Aarau (064/21 2180). Il Centro organizza pure dei seminari e delle giornate di studio, collabora con numerose commissioni e pubblica dei rapporti. Infine il Centro di coordinazione fornisce informazioni sullo stato della ricerca e sullo sviluppo dell'educazione in Svizzera e all'estero.

Qui di seguito si riassumono le risultanze di due ricerche recentemente segnalate dal Centro di coordinazione di Aarau.

## L'allievo in difficoltà nel sistema scolastico svizzero

### L'organizzazione dell'insegnamento pubblico per gli scolari deboli

Il profitto e l'età sono i due criteri che stabiliscono l'appartenenza dell'allievo a un gruppo scolastico omogeneo e cioè alla classe. In altre parole: gli allievi con profitto scolastico elevato si ritrovano negli esigenti ranghi del livello secondario; gli allievi con rendimento deficitario si ritrovano nell'insegnamento speciale. Cosa offre l'istituzione scolastica all'allievo in difficoltà? È questa la domanda principale che si è posto Gabriel Stürny, del Segretariato svizzero di pedagogia curativa, nel suo studio. La sua analisi ha toccato dapprima le forme organizzative dell'insegnamento speciale. Descrive le strategie tradizionali ma anche nuove tendenze quali il sostegno individuale e le forme integrative nelle quali gli allievi deboli frequentano la classe cosiddetta normale. La complessità dei risultati dovuta essenzialmente ai ventisei sistemi di insegnamento in atto nel nostro paese, ci consente di presentare solo alcune indicazioni. In Svizzera possiamo distinguere principalmente due forme di insegnamento speciale:

- 1) gli scolari deboli frequentano una classe speciale nella stessa sede scolastica dei loro compagni. Questa modalità è diffusa soprattutto nella Svizzera centrale e orientale; rappresenta invece l'eccezione

nella Svizzera romanda e nord-occidentale.

- 2) gli scolari deboli frequentano un insegnamento relativamente simile a quello citato al punto 1) con la differenza che certe materie (per esempio ginnastica, canto, disegno) sono svolte in classi miste (cioè con «allievi normali»). Questa formula è piuttosto diffusa nella Svizzera romanda e nord-occidentale, ma è meno frequente nella Svizzera centrale e orientale.

In quasi tutti i cantoni esistono altre varianti marginali. La loro presenza dimostra che si cercano e si sperimentano nuove forme. Il Ticino rappresenta un'eccezione: in questo cantone tutti gli allievi deboli frequentano una classe normale e beneficiano di un sostegno pedagogico durante dei periodi di tempo ben precisi. Solo un'esigua minoranza (percentualmente molto inferiore in rapporto alle altre regioni della Svizzera) gode del beneficio di una scuola speciale.

(Numero di riferimento: 86.010)

## Svantaggi scolastici: un punto di vista diverso

Gli allievi stranieri di lingua materna diversa da quella locale incontrano generalmente maggiori difficoltà scolastiche: questo fatto è ormai conosciuto e provato da tempo.

I risultati di un'inchiesta condotta da Walo Huttmacher, direttore del Servizio della ricerca sociologica del Dipartimento della pubblica educazione di Ginevra, rivelano un nuovo aspetto del problema: essi mettono in risalto il fatto che l'origine sociale degli allievi è un fattore molto più importante. La nazionalità e la lingua materna giocano sicuramente un ruolo importante, ma tuttavia secondario. La dimostrazione di questo fatto ha sorpreso non poco lo stesso autore.

A Ginevra convergono correnti migratorie di disparata origine geografica che concernono l'insieme della stratificazione sociale. Ciò costituisce un fatto eccezionale per una ricerca che si prefigge di differenziare gli handicap scolastici dovuti al passaporto da quelli inerenti alla posizione sociale.

L'analisi statistica indica che a parità di origine sociale, gli svizzeri beneficiano di un vantaggio sugli stranieri, ma questo vantaggio è minimo se paragonato alle ineguaglianze a parità di nazionalità tra i vari livelli sociali. Le conseguenze che si possono trarre da questa ricerca risultano pertanto chiare: le misure di sostegno per i figli dei lavoratori stranieri con difficoltà scolastiche non devono dunque interessarli solamente in quanto figli di immigrati, ma anche in quanto figli provenienti dagli strati sociali più sfavoriti.

(Numero di riferimento: 86.024)

Per un complemento di informazione sulle due ricerche, rivolgersi al «Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation, Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau, tel. 064 21 21 80».



## COLLEGAMENTO DEI DOCENTI DI STORIA NELLE SCUOLE MEDIE TICINESI

### Rinnovarsi per progredire

Chi, come noi, ritiene che la routine sia la vera morte della scuola ha avuto, negli ultimi mesi, più di un motivo per rallegrarsi. Promossa all'inizio dell'anno da una circolare dell'Ufficio dell'insegnamento medio (UIM), il cui contenuto ci ha trovato senz'altro consenzienti, la riforma dei programmi di storia (e di geografia) ha risvegliato tra molti colleghi un interesse al dibattito generale sulla scuola e i suoi obiettivi quale da tempo non si riscontrava. Non foss'altro che per questo, benedetta la famosa circolare!

Per la verità, qualcuno, non sappiamo se per ingenuità o con malizia, ha rilevato come la precedente riforma (altrettanto, se non più innovativa, perché correggeva addirittura l'originario programma di storia della scuola media) fosse passata poco tempo fa senza provocare alcuna protesta. Il fatto è che allora si era dovuto eliminare un programma di seconda in cui erano pur presenti anche quegli elementi di storia antica nuovamente ora richiesti dall'UIM, ma che appariva di difficile realizzazione, sia per la stessa ampiezza cronologica prevista, sia – e forse più – perché si era dimostrato tetragono a tutti i tentativi fatti dagli interessati per «integrarlo» con un qualunque programma di geografia.

E qui si tocca, secondo noi, il vero cuore del problema. Perché che cosa turba della circolare? Innanzitutto, ci pare, il fatto che essa pretende di modificare quel «programma integrato» di prima o «geostorico», come generalmente lo si definisce, che dopo tanti anni è diventato una cara consuetudine, con abbondanza di materiali per gli allievi.

Che l'UIM non abbia poi tutti i torti nel far presente che quel programma già lo si svolge – e più lo si svolgerà in futuro – nella scuola elementare, e dunque non è il caso di insisterci, pena il disinteresse degli allievi, che un'intera sede (Chiasso), ottenuto il permesso dall'UIM abbia provato già quest'anno a innovare, portando immediatamente a contatto con la preistoria e la storia antica i ragazzi, e ciò con esiti pubblicamente dichiarati eccellenti, non sembra far breccia in chi teme che, rotti gli argini in prima, tutta l'impalcatura «geostorica» possa crollare.

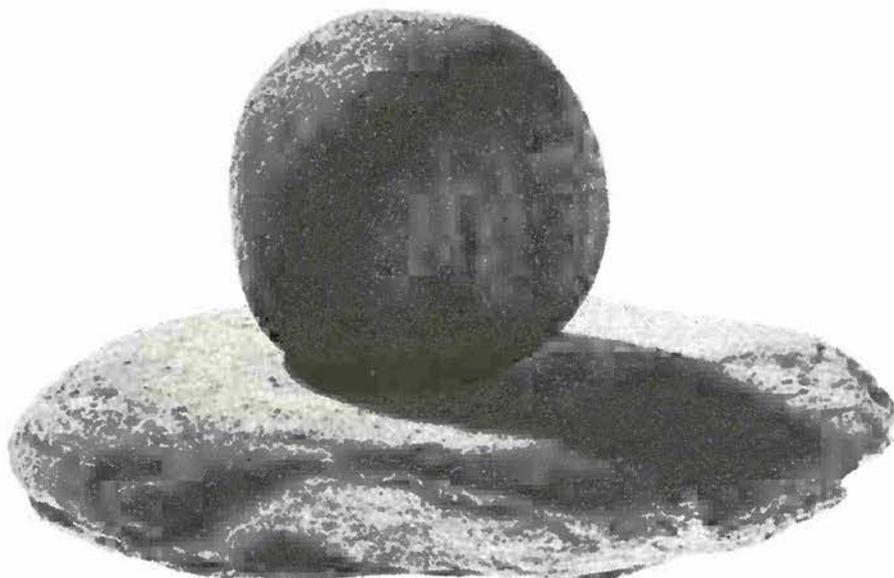
Non a caso, e ci pare anzi con fondate ragioni, la solita circolare proclama la «necessità di chiarire le relazioni tra le due materie e di stabilire un quadro di riferimento programmatico in modo da assicurare al docente l'autonomia d'insegnamento». Perché, diciamo chiaro, la scelta di quel che si può insegnare o non insegnare della storia ai ragazzi non dovrebbe dipendere dalla possibilità o meno di «integrarsi» con la geografia (o con qualsiasi altra disciplina), in una visione francamente riduttiva del processo storico. Invece è proprio quel che oggi spesso si verifica secondo una logica che non può non essere fuorviante.

Nessuno più di noi è convinto della necessità del collegamento, diremo di più, dell'interdipendenza tra storia e geografia (ed economia, e demografia, e in generale le scienze sociali che in esse si ricomprendono), ma il collegamento, l'interdipendenza devono nascere da un rapporto dialettico tra due discipline che procedono autonomamente, e non da una più o meno artificiosa fusione. Se viceversa si intende fonderle, e insegnare la geografia storica (che è disci-

plina con suo statuto), si abbia il coraggio e la chiarezza concettuale che preliminarmente occorrono per porre il problema. Se, infine, nemmeno questo è lo scopo autentico, ma sotto il termine – usato ambiguamente – di geostoria si vogliono insegnare in generale le scienze sociali, ebbene lo si dica e lo si precisi, in una proposta di programma, così da consentire un dibattito oggi impossibile. Si vedrà, allora, se, come e quanto esso possa conciliarsi con le necessità degli allievi. Diversamente continueremo a pestar acqua nel mortaio. Che è, purtroppo, un'occupazione improduttiva e frustrante.

Quanto a noi, dopo la bozza di programma sottoposta al giudizio dei colleghi, abbiamo pensato di dedicare gran parte di questo «Collegamento» al tema. Non per imporre soluzioni prefabbricate, ma per collaborare a una discussione, che vorremmo il più ampia e aperta possibile. Già aperta in altre sedi, essa prosegue qui, e ci auguriamo porti a quel generale chiarimento che pare ormai indispensabile. Per il bene dei docenti, ma soprattutto degli allievi e più in generale della scuola.

**Angelo Aioldi  
Giulio Guderzo  
Gianni Tavarini**



Piccola macina manuale. Scala ca. 1:3. Pierangelo Donati, «Bellinzona a Castel Grande - 6000 anni di storia», in *Archeologia svizzera*, 9.1986.3.

## In casa d'altri

Per contribuire al dibattito in corso sulla proposta di nuovi programmi, abbiamo ritenuto utile mettere a disposizione dei colleghi alcune informazioni e considerazioni sull'insegnamento della storia negli altri cantoni svizzeri e in due Paesi europei, Francia e Italia, che rappresentano, per la ricchezza del dibattito sulla scuola e sui suoi orientamenti didattici e pedagogici, un termine di confronto quasi obbligato per le nostre riflessioni e scelte nel campo dell'insegnamento. Anche se non è stato possibile esaminare con rigore e approfondimento critico tutti i programmi in nostro possesso, gli esempi che abbiamo confrontato crediamo rappresentino fedelmente le tendenze generali presenti nel nostro Paese, anche se, per l'autonomia riconosciuta ai vari cantoni, è difficile cogliere gli elementi comuni e trarre conclusioni generali.

## La Svizzera tedesca

Nonostante le diversità di approccio, in tutti i cantoni prevale un orientamento fortemente prescrittivo; si stabiliscono i limiti cronologici relativi ad ogni sigolo anno e si elencano semplicemente gli argomenti da svolgere. Spesso il programma di storia del-

l'intero ciclo è contenuto in una sola pagina (Uri, Zurigo, Basilea e Grigioni).

Alcuni cantoni introducono argomenti complementari, con la possibilità di approfondire temi illustrativi di certi periodi storici (vedi San Gallo, Zurigo e Berna).

Storia svizzera e civica sono richiamate in tutti i programmi, anche se in modo differenziato.

Gli argomenti previsti dai vari programmi ricalcano la tradizionale impostazione cronologica della storia, ma differiscono notevolmente nel primo anno di insegnamento: da quale epoca e con quale argomento iniziare l'insegnamento della storia sono interrogativi ai quali vengono date risposte molto differenziate (San Gallo, Zurigo e Basilea con la storia antica e medioevale; Lucerna con la storia medioevale; Obwaldo, Uri e Grigioni con la storia moderna). È chiaro che le differenze proposte vanno inquadrare in un curriculum scolastico più generale, comprendente i vari ordini di scuola, in particolare quella primaria.

Riteniamo poco utile proporre, a titolo di esempio, uno dei tanti programmi vigenti.

## La Svizzera romanda

Per la scuola media esiste, nella Svizzera romanda, una commissione intercantionale di

coordinamento, alla quale aderiscono sette cantoni (Berna, Friburgo, Ginevra, Giura, Neuchâtel, Vallese, Vaud), rendendo più agevole e significativo il lavoro di analisi dei programmi proposti.

La strada scelta dai cantoni romandi rinvia, anno per anno, a un approccio cronologico affiancato sistematicamente da un insieme di proposte tematiche complementari, fra le quali scegliere gli argomenti desiderati. Nei tre anni della scuola media si inizia con la preistoria per giungere, alla fine del ciclo, all'epoca contemporanea (dalla preistoria al 1515, in prima; dal 1515 al 1815, in seconda; dal 1815 ai giorni nostri, in terza). Non manca naturalmente la civica, il cui insegnamento è organizzato attorno a due grandi temi: la vita in comune e lo Stato. Le proposte di curriculum sono precedute da un'introduzione in cui si presentano gli obiettivi generali e specifici da raggiungere. Al programma segue un'appendice in cui si indicano le relazioni esistenti tra l'insegnamento della storia e l'educazione civica, si ribadisce la complementarità dell'approccio cronologico e di quello tematico e la necessità di introdurre la storia nazionale nel contesto più ampio della storia generale.

Qui di seguito pubblichiamo i programmi in questione.

## HISTOIRE ET ÉDUCATION CIVIQUE

### Objectifs de l'enseignement de l'histoire générale et suisse

#### OBJECTIFS GÉNÉRAUX

L'enseignement de l'histoire a pour objectifs:

- de relier l'homme à son passé, d'amener l'élève à une prise de conscience de son enracinement (acquisition d'une mémoire historique), de développer en lui le sentiment de solidarité avec les générations passées, présentes et futures;
- de rendre le monde actuel intelligible en faisant connaître à l'élève quelques grands courants de l'histoire universelle et les fondements sur lesquels se sont formées les civilisations humaines, afin de l'amener à comprendre la société dans laquelle il vit (aspects politiques, économiques, sociaux, culturels et religieux...);
- de former la personnalité de l'élève en lui fournissant les instruments propres à éveiller sa curiosité, à développer une aptitude à la réflexion autonome, ainsi qu'à l'analyse critique de l'information et des sources;
- de préparer l'élève à jouer un rôle actif dans la société en l'amenant à prendre conscience de ses responsabilités envers les autres.

#### OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

A la fin de la scolarité obligatoire,

**dans le domaine des connaissances,**

l'élève devrait être capable, selon les cas, de:

- situer dans le temps quelques grandes civilisations et les étapes marquantes de l'histoire universelle et suisse;
- décrire, en les situant les uns par rapport aux autres, certains éléments caractéristiques des grandes civilisations étudiées et de leur évolution, sur les plans politique, économique, social, culturel et religieux;
- comprendre et savoir utiliser un vocabulaire spécifique aux faits culturels, économiques, institutionnels, politiques, religieux et sociaux;

**dans le domaine des aptitudes,**

l'élève devrait être amené, selon les cas, à:

- observer et analyser les sources d'information (vestiges, monuments, documents écrits, iconographiques, enregistrés, cartes et graphiques, media) selon leur nature et leur contexte historique;
- comparer et coordonner ces sources;
- appliquer aux faits établis par les sources une réflexion personnelle;
- reconnaître la diversité des situations, en comparant des faits entre eux, pour en dégager les causes, les conséquences, les analogies et les différences;

- utiliser des techniques (prises de notes, résumés, mémorisation, constitution de dossiers, classements, tris, recherches, exposés, etc.) qui permettront d'entreprendre plus efficacement d'autres activités;

**dans le domaine des attitudes,**

l'élève devrait être amené, selon les cas, à:

- adopter, face au flot des informations diffusées, la distance critique nécessaire;
- développer son autonomie de jugement;
- prendre position, opérer des choix;
- se situer dans la société, y jouer un rôle actif et responsable;
- faire preuve de tolérance, de respect des opinions d'autrui;
- prendre conscience de la solidarité humaine en comprenant que les hommes du passé ont été confrontés à des problèmes semblables aux nôtres et qu'ils leur ont trouvé des solutions à la mesure de leur mentalité et des moyens dont ils disposaient.

### Objectifs de l'enseignement de l'éducation civique

#### Introduction

- Pour l'éducation civique, de nombreux objectifs sont propres à l'ensemble de l'enseignement, toutes les disciplines contribuant à former l'homme, donc le futur citoyen, en développant chez l'élève le sens de l'analyse et de l'objectivité. La responsabilité de l'ensemble des maîtres est donc engagée.
- La formation civique doit dépasser la simple description des institutions pour aborder l'ensemble des réalités du pays et du monde, les confrontations d'idées et d'intérêts. Intégrée ou non à l'enseignement de l'histoire, elle ne négligera pas les apports de la géographie, du droit, de l'économie politique et des autres sciences humaines.
- Chaque fois que l'éducation civique est en prise directe avec l'actualité et prend en compte les préoccupations des jeunes, il reste indispensable de structurer l'esprit des élèves en leur donnant les outils intellectuels nécessaires, et de systématiser la matière.

#### OBJECTIFS GÉNÉRAUX

L'enseignement de l'éducation civique a pour objectifs

- de susciter ou de renforcer le sentiment d'appartenance à une collectivité, à un pays, en tenant compte des diversités qui apparaissent dans les attitudes et les mentalités;
- de faire acquérir aux élèves une ouverture sur l'Europe et sur le monde d'aujourd'hui.

## OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

### Dans le domaine des connaissances

l'élève devrait être capable, selon les cas, de :

- comprendre l'esprit et les principes de la démocratie suisse, décrire le fonctionnement des institutions fédérales, cantonales et communales, en expliquer le rôle et certains mécanismes;
- reconnaître la place occupée dans la vie publique par les partis politiques, les associations économiques et professionnelles, les syndicats, les autres groupes de pression, les mass media;
- situer l'importance dans la vie sociale de l'administration, des écoles, des Eglises, de l'armée, des manifestations communautaires, de la culture;
- comparer des systèmes politiques différents;
- décrire les tâches des organismes internationaux.

### Dans le domaine des aptitudes

l'élève devrait être amené, selon les cas, à :

- participer à un débat et s'exprimer en public;
- distinguer les avis partisans des informations objectives et se mettre progressivement en état de faire des choix en connaissance de cause;
- appréhender certaines opérations de la vie courante (budget, impôts, assurances, relations avec l'administration, etc.).

### Dans le domaine des attitudes

l'élève devrait être amené, selon les cas, à :

- prendre conscience de son appartenance à une communauté démocratique de type fédéraliste;
- comprendre le sens de sa responsabilité sociale par rapport aux autres et par rapport à l'Etat;
- avoir le sens de la solidarité, le souci de l'opinion d'autrui, le respect des droits de l'homme et la volonté de les défendre;
- porter un regard lucide et critique sur une société en mutation, en montrant de l'intérêt pour la culture et la sauvegarde du milieu.

## FUNDAMENTUM

Le fundamentum est constitué

- d'une approche chronologique entraînant le parcours de sujets choisis;
- d'une approche thématique complémentaire contenant plusieurs propositions.

### HISTOIRE DES ORIGINES À LA FIN DU MOYEN ÂGE

#### De la préhistoire à l'histoire

Caractères principaux

##### La Grèce

La civilisation grecque

##### Rome et l'Helvétie romaine

De la cité primitive à la conquête du monde méditerranéen

La diffusion du christianisme

La conquête et les héritages

#### Du monde antique à la naissance des temps modernes; Confédération Suisse

Les grandes migrations; l'Islam et l'expansion arabe

L'Etat féodal et la naissance des monarchies modernes

Les cantons suisses, des origines à 1515

- période régionale, défensive (1291-1388)
- période nationale, de développement (1388-1460)
- période européenne, expansionniste (1460-1515)

#### Thèmes proposés

- L'écriture et ses supports
- La navigation et le commerce
- Les échanges et la monnaie
- Objets et ustensiles de la vie quotidienne
- L'habitat
- L'esclavage

### DES TEMPS MODERNES À 1815

#### Renaissance, réforme et contre-réforme

Les grandes découvertes

#### Les systèmes politiques aux 17<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> siècles

Les divers types de monarchie

Les régimes oligarchiques dans les cantons suisses

La neutralité suisse

#### Révolution et empire; république une et indivisible et acte de médiation

La Suisse et la Révolution

#### Thèmes proposés

- Le classicisme (arts et littérature)
- Les savants et inventeurs
- La montée de la bourgeoisie
- L'agriculture (permanence et changements)
- L'esclavage et la traite
- L'imprimerie et la diffusion des idées

### DE 1815 À NOS JOURS

#### Du congrès de Vienne au traité de Versailles

Naissance et développement des Etats modernes

La Suisse: l'Etat fédératif (la Constitution fédérale de 1848)

Economie et société

La colonisation

La première guerre mondiale

La révolution russe

#### Du traité de Versailles au monde d'aujourd'hui

L'entre-deux-guerres

La grande dépression des années trente

La deuxième guerre mondiale et ses suites

La naissance de l'O. N. U.

La décolonisation

L'antagonisme Nord-Sud

La troisième révolution industrielle

Une société en mutation

#### Thèmes proposés

- Les sciences et la pensée
- Les moyens de communication de masse
- L'énergie, la crise de l'énergie, les énergies nouvelles
- La démographie: quelques cas de pays jeunes et de pays vieux - évolution de la natalité et de la mortalité à travers les âges
- L'Islam et les Temps modernes
- Les religions dans le monde- remise en cause des valeurs traditionnelles
- L'école et l'alphabétisation

## ÉDUCATION CIVIQUE

### LA VIE EN COMMUN

Droits et devoirs des individus entre eux

L'individu dans la société et face à l'Etat

La formation de l'opinion

- rôle des mass media
- rôle des institutions

### L'ÉTAT, SES INSTRUMENTS, SON FONCTIONNEMENT

La commune

- ses fonctions, ses ressources, son organisation
- ses autorités

Le canton

- le canton, Etat souverain (la Constitution cantonale)
- ses fonctions, ses ressources, son organisation
- ses autorités

La Confédération

- La Suisse, Etat fédératif (la Constitution fédérale)
- ses fonctions, ses ressources, son organisation
- ses autorités

Les structures politiques

- régimes autoritaires et régimes pluralistes
- séparation des pouvoirs
- démocratie directe, semi-directe, représentative
- systèmes électoraux (majoritaire, proportionnel)

L'action du citoyen

- droit de vote et d'éligibilité
- droit de pétition, d'initiative, de référendum
- les partis politiques
- associations économiques et professionnelles, syndicats, groupes de pression

### LA VIE INTERNATIONALE

La Suisse dans le monde, neutralité et solidarité

Les organisations internationales

- l'O. N. U. et les organismes qui en dépendent
- la Communauté européenne
- la Suisse dans l'Europe

Les droits de l'homme

- la liberté d'opinion
- le respect de la personne

La Francia possède pure un programma completo, dalle origini dell'umanità ai giorni nostri, ripartito su quattro anni.

Sotto il cappello «Histoire et géographie», si presentano due materie con obiettivi e contenuti specifici, cui si accompagnano, ogni

anno, alcune ore dedicate a una terza materia, l'«Initiation économique». Anche il testo dei programmi francesi - che facciamo seguire - è preceduto da un'introduzione che ne chiarisce gli obiettivi e suggerisce alcune interessanti indicazioni di metodo.

# Histoire et géographie

## 1. Nature et objectifs

L'enseignement de l'histoire et de la géographie se propose de répondre à la curiosité des élèves pour le monde qui les entoure ; il leur donne le sentiment des solidarités qui les lient à ceux qui les ont précédés et à leurs contemporains.

Sans altérer les apports spécifiques de chaque discipline, cet enseignement constitue un ensemble cohérent, qui vise à donner aux élèves, tout autant que des connaissances limitées mais sûres, des moyens de connaissance et des méthodes leur permettant de mieux connaître le monde et de jouer dans la société un rôle responsable.

La conscience de la diversité des milieux et des civilisations est particulièrement propice à la remise en question des idées reçues, à l'acquisition du sens de la relativité, au développement de l'esprit critique, à la reconnaissance de l'universel au sein des différentes cultures. La présence dans les classes d'élèves d'origine étrangère peut constituer l'occasion de mieux présenter certains événements historiques ou des faits de civilisation.

Cet enseignement permet de comprendre la multiplicité des réponses apportées par l'homme aux défis de la nature et de l'histoire et crée les conditions d'un dialogue fécond entre les peuples.

## 2. Instructions

La conscience claire de ces objectifs est, pour le professeur, la meilleure protection contre l'excès des ambitions. Porté par les médias à saisir confusément le cours rapide de l'actualité et les images changeantes d'un monde en devenir, l'élève apprend, par l'étude de l'histoire et de la géographie, à éclairer le présent, à distinguer l'essentiel de l'accessoire, ce qui dure de ce qui est éphémère. Tous les élèves ne sont pas également armés pour le faire. Aussi convient-il d'adopter, dans des classes hétérogènes, une pédagogie différenciée qui, tout en faisant largement appel à la méthode inductive, exploite la faculté encore intacte de mémorisation des élèves. Le travail individuel ou de groupe fournit également aux élèves la possibilité d'établir un itinéraire et une progression en relation avec leurs capacités.

Cette nécessité d'une pédagogie différenciée suppose plusieurs niveaux d'analyse dans l'utilisation des documents (textes, photographies, diapositives, films, graphiques, statistiques...). L'abondance des images, la présence des équipements informatiques mettent à la disposition des professeurs et des élèves des supports d'apprentissage nombreux et des occasions de connaissance multipliées. Seule la cohérence du projet

pédagogique, construit par rapport aux objectifs essentiels, permet le choix des techniques, des méthodes et des documents les plus pertinents.

En histoire, il convient d'élaborer une trame chronologique aux repères peu nombreux, bien connus des élèves et significatifs : événements marquants, faits de civilisation. En outre, l'élève se familiarise avec les temps de l'histoire : temps court des événements et des générations, temps plus long des cycles économiques et des changements sociaux, longue durée des civilisations. Le professeur insiste sur la mise en perspective des réalités — l'espace, les sociétés, les économies, les techniques, les mentalités — qui constituent une civilisation. Il donne à l'histoire nationale la place qui lui revient dans le dialogue des grandes civilisations. Il montre comment s'est constituée l'identité nationale et fait apparaître, à travers les siècles et les régimes, la continuité de l'histoire de la France, creuset de peuples et de cultures, ainsi que la nature des défis successifs auxquels notre pays a été confronté.

En géographie, le professeur fait acquérir des repères spatiaux qui permettent à l'élève de localiser, d'apprécier la relativité des distances et des superficies. Il lui apprend à établir des relations entre les réalités physiques, les aires de civilisation et les activités des hommes dans des espaces variés ; il l'initie au raisonnement géographique et utilise comme support permanent le planisphère et des cartes à échelles différentes. Il fait, dans toute la mesure du possible, référence aux enseignements tirés de l'espace vécu.

L'horaire imparti à l'enseignement de l'histoire et de la géographie est partagé également entre ces deux disciplines.

A la fin de chaque programme d'histoire et de géographie, les notions ou les thèmes qui figurent en caractères italiques permettent au professeur d'assurer une organisation cohérente du travail de l'année ainsi que la bonne compréhension des questions étudiées.

L'initiation économique, indispensable à la compréhension du monde contemporain, est assurée au cours de quelques séances annuelles (quatre à six heures). Les analyses sont présentées en liaison avec l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

## 3. Programmes

### CLASSE DE SIXIÈME

#### Histoire

Les élèves étudient quelques grandes civilisations de l'Antiquité, dans le monde méditerranéen, dans le monde asiatique.

Présentation sommaire de la préhistoire : la succession de ses civilisations ; leurs acquis.

Anciennes civilisations du monde méditerranéen :  
L'Égypte.

Les Hébreux.

La civilisation de la Grèce classique ; les grands traits de la civilisation hellénistique.

Rome : la République romaine ; l'Empire romain (la paix romaine) ; la Gaule celtique et romaine.

Naissance et développement du christianisme.

La dislocation de l'Empire romain.

Anciennes civilisations de l'Asie : grands traits des civilisations de la Chine et de l'Inde.

*La notion de civilisation*

## Géographie

Les élèves étudient la diversité des conditions de vie des hommes sur la Terre, les efforts d'adaptation des groupes humains ou des sociétés humaines et leur action sur le milieu.

La Terre : continents et océans.

Les hommes dans les milieux tempérés.

Les hommes dans les milieux désertiques chauds.

Les hommes dans les milieux intertropicaux.

Les hommes dans les milieux polaires.

L'homme et la montagne dans les milieux tempérés et intertropicaux.

*La notion de zone climatique*

*La répartition des hommes à la surface de la Terre*

## Initiation économique

Les élèves comprennent la notion d'agent économique et reconnaissent les acteurs de la production et des échanges, en prenant appui sur l'étude du circuit économique dans la commune (les ménages, les entreprises locales, les échanges locaux).

## CLASSE DE CINQUIÈME

### Histoire

Les élèves étudient les principales civilisations médiévales et la naissance du monde moderne.

Notions sur la civilisation byzantine.

La civilisation arabo-islamique : l'Islam et son expansion ; les sciences et les arts ; les rapports avec l'Occident.

L'évolution de la civilisation chrétienne en Europe occidentale :

Du royaume des Francs à la féodalité.

Le grand essor de l'Occident ; naissance et construction de la France.

La grande crise et la reconstruction des XIV<sup>e</sup> et XV<sup>e</sup> siècles.

L'Europe à la conquête du monde : les grands voyages de découverte, les civilisations précolombiennes et les premiers empires coloniaux.

Renaissance, Réforme.

*Présence du Moyen Age et naissance de l'esprit moderne*

## Géographie

Les élèves découvrent l'Afrique, l'Asie et l'Amérique latine. Ils comprennent les problèmes que pose la mise en valeur des ressources de la Terre pour les hommes d'aujourd'hui, c'est-à-dire la notion de développement.

L'Afrique :

Le continent, son peuplement, ses populations ; la carte politique.

Les problèmes du développement en Afrique : un pays du Maghreb (l'Algérie), un pays d'Afrique noire (la Côte-d'Ivoire).

L'Asie :

Le continent. Le riz et la civilisation dans l'Asie des moussons.

Le développement en Inde, en Chine, au Japon.

L'Amérique latine :

Le monde latino-américain : Amérique centrale et Amérique du Sud ; peuplement et populations ; la carte politique.

La question agraire en Amérique latine.

Les contrastes du développement : le Brésil.

*Le développement dans le monde d'aujourd'hui*

## Initiation économique

Les élèves étudient la monnaie, sa nature, son rôle et prennent conscience des problèmes que posent les échanges internationaux.

## CLASSE DE QUATRIÈME

### Histoire

Les élèves étudient les grands traits de l'histoire du XVII<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècle. Ils ont une attention particulière pour la prépondérance de l'Europe, le rôle de la France, la montée de la bourgeoisie.

L'Europe absolutiste :

L'Ancien Régime en France : aspects économique, social, religieux, culturel et politique.

La remise en cause de l'absolutisme : les révolutions anglaises au XVIII<sup>e</sup> siècle ; la Philosophie des Lumières en France ; la Révolution américaine.

La Révolution française et l'Empire :

Grandes phases et principaux acteurs ; les transformations de la France et de l'Europe.

L'Europe au XIX<sup>e</sup> siècle et son expansion :

Les progrès scientifiques et techniques : la révolution industrielle.

Les transformations de la société. La naissance du mouvement ouvrier.

Les principaux mouvements nationaux et libéraux.

Rivalités et tensions internationales. Conquêtes coloniales et partage du monde.

La France de 1815 à 1914 : les régimes politiques et l'évolution vers la démocratie. La III<sup>e</sup> République, son œuvre.

*L'apogée de l'Europe au seuil du XX<sup>e</sup> siècle*

## Géographie

Les élèves étudient la géographie de l'Europe.

L'espace européen :

Les grands traits physiques.

Peuplement ; migrations et populations ; la carte politique de l'Europe.

Axes et réseaux de communication ; le fait urbain. L'exemple du Benelux.

Types de régions économiques ; leur inégal dynamisme.

Quatre États européens :

La République fédérale d'Allemagne.

Le Royaume-Uni.

Un État de l'Europe méditerranéenne : Espagne ou Italie.

Un État de l'Europe de l'Est : République démocratique allemande ou Pologne ou Tchécoslovaquie ou Hongrie.

La Communauté économique européenne (C.E.E.) et le Conseil d'assistance économique mutuelle (C.A.E.M.), leur place dans les échanges internationaux.

*Unité et diversité de l'Europe. Son influence dans le monde*

## Initiation économique

Les élèves étudient l'entreprise et ses problèmes : les choix économiques, les hommes et le travail, le financement et le crédit.

## CLASSE DE TROISIÈME

### Histoire

Les élèves étudient le monde au XX<sup>e</sup> siècle.

Guerres et crises de 1914 à 1945 :

La première guerre mondiale et ses conséquences.

Le déclin de l'Europe.

La Révolution russe et la naissance de l'Union des républiques socialistes soviétiques.

Les États-Unis, de la prospérité à la crise. La crise économique mondiale.

L'Italie fasciste ; l'Allemagne national-socialiste.

La France entre les deux guerres mondiales.

La seconde guerre mondiale.

Le monde de 1945 aux années 60 :

Les nouveaux rapports internationaux ; la formation des Blocs.

La France de la IV<sup>e</sup> République ; le relèvement de l'économie.

Émergence du tiers monde et décolonisation.

Le temps présent, des années 60 à nos jours :

L'accélération des progrès scientifiques et techniques. L'évolution culturelle.

Croissance et mondialisation de l'économie.

La V<sup>e</sup> République.

Les crises des années 70 et le monde d'aujourd'hui : la montée de puissances nouvelles (Japon, Chine, pays arabes...).

Les nouveaux espaces stratégiques : l'exemple du Pacifique.

*Accélération et dimension mondiale de l'histoire*

## Géographie

La France

L'espace et les hommes :

L'originalité de l'espace français.

La population de la France.

Structures économiques et secteurs d'activité. Diversité régionale et aménagement du territoire

Axes de communication ; la modernisation des réseaux.

Paris et sa zone d'influence directe.

Les régions anciennement industrialisées : Nord et Nord-Est.

De nouveaux pôles : Lyon et le Sud-Est.

Des régions rurales en voie de transformation : l'Ouest et le Sud-Ouest.

La mise en valeur des régions de montagnes. Départements et territoires d'outre-mer.

Place et influence de la France dans la Communauté économique européenne et dans le monde.

Les États-Unis d'Amérique ; l'Union soviétique :

Cadre spatial et grands contrastes régionaux.

Population et occupation du territoire.

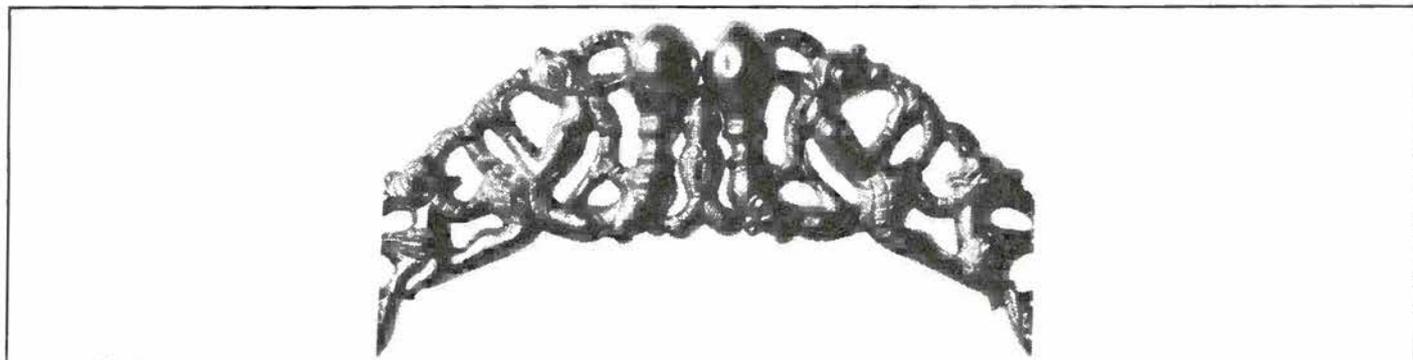
Structures de l'économie et mise en valeur des ressources.

Puissance et rôle mondial.

*La notion de puissance. L'interdépendance des États*

## Initiation économique

Les élèves étudient les aspects et les problèmes de l'économie de la région où est situé l'établissement.



Questo straordinario fermaglio di un anello da collo d'oro proveniente da Erstfeld (UR) consiste in un intreccio grottesco di creature fantastiche con teste mostruose e membra contorte in modo singolare. I sette anelli di questa offerta alle divinità della montagna (fig. a pag. 16) sono un documento molto rappresentativo dell'antica arte celtica dell'Europa centrale. Intorno al 400 a.C. Larghezza del particolare 10,9 cm. Schweizerisches Landesmuseum.

Chiudiamo con il programma italiano che, molto scarno per quanto riguarda i contenuti, riserva ampio spazio alle indicazioni metodologiche e degli obiettivi. Anche la scuola media italiana ha un pro-

gramma completo, dalla preistoria ai giorni nostri, ripartito sull'arco dei tre anni e presenta storia, geografia e civica come materie complementari tra loro. Lo proponiamo all'attenzione dei lettori.

### I. — Finalità e obiettivi

L'insegnamento della storia deve anzitutto proporsi di far comprendere che l'esperienza del ricordare è un momento essenziale non solo dell'agire quotidiano del singolo individuo, ma anche della vita della comunità umana (locale, regionale, nazionale, europea, mondiale) cui l'individuo stesso appartiene. Solo diventando in qualche modo partecipe di questa memoria collettiva, si diventa uomini, e cittadini, a pieno titolo. L'acquisita consapevolezza del fatto che l'anno della propria nascita non è anche l'anno di nascita della comunità di cui si viene a far parte, arricchisce l'individuo di una dimensione nuova; radicandolo nel passato, lo mette in condizione di valutare con maggiore penetrazione il presente e di assumere elementi per progettare il futuro. Dal momento che risulta essere il prodotto di una lenta stratificazione, il mondo circostante cessa di apparire come un dato esterno ostile ed immutabile, per proporsi come un campo aperto a nuove esperienze che contribuiranno a farlo evolvere ulteriormente.

Ciò corrisponde alla particolare esigenza del preadolescente di conoscere la vicenda umana non solo al fine di comprendere il passato, ma anche, e soprattutto, di dare un orientamento alla propria esistenza con riferimento alla realtà che lo circonda. Su questo bisogno si fonda la possibilità di costruire e coltivare il «senso della storia» come naturale premessa al formarsi di una vera e propria «coscienza storica» che maturerà nell'adolescenza.

In concreto, l'obiettivo che l'insegnante di scuola media deve proporsi è quello di condurre gli alunni sia a percepire la dimensione temporale del fenomeno storico, sia a rendersi conto di come il lavoro storiografico obbedisca a regole che garantiscono la genuinità dell'operazione e il controllo dei risultati, sia a considerare, come avvio di giudizio critico, le soluzioni che gli uomini e le società hanno dato nel tempo ai loro problemi.

Ne deriva pertanto l'opportunità di far acquisire strumenti di verifica adeguati alla effettiva capacità degli alunni ai vari livelli di età e alle oggettive possibilità offerte dalla situazione locale.

### II. — Contenuti

Per quanto concerne la scelta dei contenuti meglio adatti a realizzare l'obiettivo educativo su esposto, considerato il carattere peculiare della scuola dell'obbligo, che deve fornire a tutti gli strumenti indispensabili alla comprensione della realtà, si suggerisce di privilegiare, nella progettazione dell'azione didattica, gli aspetti connessi con la formazione e lo sviluppo (in particolare, ma non esclusivamente, nel mondo classico, e nell'Europa medioevale, moderna e contemporanea) delle forme di organizzazione della vita associata, nei loro risvolti politici ed economico-produttivi, nonché delle istituzioni giuridico amministrative e religiose, con continui riferimenti al variare dei modi di vita, al succedersi delle espressioni linguistiche ed artistico-letterarie e alle tappe del progresso tecnico e scientifico, in modo da «datare» concretamente i diversi momenti e le diverse età che scandiscono l'evoluzione delle forme di vita associata.

Per conseguire tale risultato che è essenziale ai fini dell'acquisizione del senso della «dimensione temporale» debbono essere utilizzati i riferimenti cronologici collegati a fatti o prodotti che connotano le diverse epoche storiche. Invenzioni e scoperte, arti e scienze, progresso tecnologico e grandi movimenti di pensiero, coerentemente inseriti nella successione dei momenti di sviluppo della civiltà, costituiscono un tessuto di elementi capace di far cogliere all'alunno il fluire del tempo nell'arco del divenire della storia. Si rileva, tra l'altro, la necessità di fornire l'informazione basilare sull'origine e sulla storia delle singole minoranze linguistiche presenti in Italia e ciò in particolare modo nelle zone abitate da dette minoranze.

All'interno di questa rete di riferimenti cronologici e rivolgendosi sempre una preminente attenzione alla contemporanea evoluzione delle diverse forme di vita associata, si collocheranno la ricostruzione e lo studio dei fatti storici propriamente detti e l'analisi degli elementi che su di essi variamente incidono, tenendo sempre presente la necessità di impegnare l'alunno in attività che stimolino le sue capacità e il suo spirito di iniziativa.

Ciò risulta tanto più importante se si pone nella prospettiva dell'educazione permanente e se si tiene conto del carattere orientante di ogni disciplina nella scuola obbligatoria non solo ai fini della prosecuzione degli studi, qualora ciò avvenga, ma anche per un responsabile inserimento in ogni tipo di attività lavorativa; è essenziale perciò che il preadolescente acquisisca sufficiente consapevolezza dei metodi, delle operazioni e del linguaggio che sono propri del lavoro storiografico.

### III. — Suggestivi metodologici

Tale lavoro consiste in tutta una serie di operazioni (quali il reperimento e la consultazione di fonti, la formulazione di ipotesi, la selezione di dati, l'analisi di documenti anche non scritti, l'individuazione di «racconti» con altri fatti contemporanei o successivi) che possono essere riprodotte a fini didattici a un livello di sperimentazione molto elementare. Tutto ciò, lungi dall'escludere l'intervento assiduo dell'insegnante, lo qualifica nella funzione dell'insegnare ad apprendere, e gli consente svariate forme di insegnamento individualizzato. Al fine però di evitare che le singole esercitazioni assumano carattere frammentario ed episodico, costituendosi ciascuna come esperienza a se stante, sarà cura del docente inserire in una linea organica di svolgimento, senza «salti» arbitrari, raccordandoli con ampie sintesi, gli argomenti che vengono fatti oggetto di un più specifico approfondimento.

Tali approfondimenti offriranno altresì la migliore occasione per stabilire collegamenti organici con tutte le altre discipline, di volta in volta chiamate, da sole o per gruppi, ad integrarsi con la ricerca storica, a seconda del tipo di problema affrontato. A titolo di esempio, si ricordano le connessioni con la storia della lingua, con le letture antologiche, con la geografia, con l'educazione artistica, musicale, scientifica e tecnica.

La storia è infatti una disciplina complessa, peculiare fra le scienze dell'uomo, in quanto dà evidenza al tipico potere umano di produrre

cultura, nella più articolata accezione del termine. Conviene pertanto che, escludendo ogni forma di enciclopedismo, l'insegnante punti a dare il gusto della ricerca, che potrà proseguire anche fuori della scuola, parallelamente alla esperienza di vita, purché si sia acquisito, anche attraverso la consuetudine con la lettura libera, l'interesse per tale tipo di indagine e purché il preadolescente abbia maturato in sé la consapevolezza che tutti gli uomini, tutti i popoli, l'umanità intera sono protagonisti della storia.

Per quanto attiene poi alle verifiche periodiche e finali del processo di apprendimento, esse dovranno sempre essere costruite sulla base del lavoro effettivamente svolto, nella triplice prospettiva di:

accertare l'acquisizione e l'organizzazione dei concetti e delle conoscenze;

accertare il possesso dei metodi di ricerca;

accertare il livello di sviluppo di capacità e abilità generali e specifiche.

Sembrano pertanto da valorizzare anche le verifiche pratiche e scritte, (utilizzando a tale scopo le visite a musei e monumenti, il reperimento di fonti, la scelta e l'elaborazione di dati da documenti, l'uso di bibliografie ecc.) che consentono omogeneità, oggettività e frequenza di controlli e un loro pratico impiego didattico.

Lo sviluppo delle capacità di esposizione orale sarà curato nel corso delle discussioni e nei momenti di dialogo che il piano di lavoro dovrà comunque prevedere.

### IV. — Suddivisione per anno

L'indicazione della suddivisione annuale della materia si limita volutamente alla individuazione dei termini cronologici in modo da lasciare al consiglio di classe la programmazione curricolare, possibile solo in quella sede, in rapporto all'effettivo e verificato livello di partenza degli alunni.

In altri termini l'indicazione dei contenuti non significa necessariamente trattazione dettagliatamente svolta per argomenti, ma, nel caso lo esiga la funzionalità del processo di insegnamento, e per particolari periodi storici, lo svolgimento potrà avvenire su linee di sviluppo fondamentali, caratterizzanti l'epoca, fra loro ricordate da opportune sintesi.

Si raccomanda, in particolare, che anche in connessione con il programma di educazione civica l'insegnante si preoccupi di svolgere il programma del III anno in modo che esso dia ampio spazio alla trattazione dei problemi della vita contemporanea.

Classe I: dalla preistoria al IX secolo;

Classe II: dal X secolo al 1815;

Classe III: dal 1815 ai giorni nostri con riferimenti essenziali all'Europa, al mondo, alla decolonizzazione. Si avrà particolare riguardo all'Italia nell'ultimo cinquantennio, nel quadro della storia mondiale.

## EDUCAZIONE CIVICA

### I. — Finalità generali e obiettivi

L'educazione civica, intesa come finalità essenziale della azione formativa della scuola, esige il responsabile impegno di tutti i docenti e la convergenza educativa di tutte le discipline e di ogni aspetto della vita scolastica. Essa è, pertanto, un grande campo di raccordo culturale, interdisciplinare, che ha anche suoi contenuti specifici rappresentati dalle informazioni sulle forme e sulle caratteristiche principali della vita sociale e politica del Paese e che richiede interventi coordinati del consiglio di classe intesi a far maturare la coscienza delle responsabilità morali, civiche, politiche, sociali, personali e comunitarie di fronte ai problemi dell'umanità, nel contesto sociale italiano, europeo, mondiale e, quindi, a far acquisire comportamenti civili e socialmente responsabili.

In tale prospettiva la scuola attua il suo impegno di educazione civica attraverso il contatto col mondo civile e la presa di coscienza dei valori sui quali si fonda la Costituzione, l'offerta di conoscenza di problemi e di metodologie per la valutazione critica dei fatti, nonché attraverso un concreto esercizio di vita democratica nella scuola, di ricerca e di dialogo nel rispetto più attento della libertà di coscienza morale e civile degli alunni.

Obiettivi che l'educazione civica, come impegno costante del consiglio di classe, deve perseguire cogliendo tutte le occasioni educative e didattiche più opportune, sono:

a) la maturazione, da parte dell'alunno, degli orientamenti che sostanziano la responsabilità personale all'interno della società, l'iniziativa civica e la solidarietà umana;

b) la conquista di una capacità critica che permetta alla persona di darsi dei criteri di condotta, di comprendere la funzione delle norme che consentono un corretto svolgersi della vita sociale, di definire il rapporto intercorrente tra libertà individuale ed esigenze della comunità: ciò nell'intento di porre l'alunno nella condizione di analizzare i vari aspetti dei problemi e di tendere all'obiettività del giudizio;

c) la crescita della volontà di partecipazione come coscienza del contributo che ciascuno deve portare alla risoluzione dei problemi dell'uomo, della società nazionale ed internazionale.

A tal fine il consiglio di classe utilizzerà nella sua programmazione i contributi che possono essere offerti dallo studio dei principi costituzionali e delle istituzioni che sono alla base della organizzazione democratica dello Stato; identificherà i problemi che possono essere oggetto di analisi interdisciplinari; farà riferimento anche a significativi aspetti del rapporto con la dimensione europea e mondiale dei problemi, con particolare riguardo a quello del sottosviluppo dell'uomo e dei popoli, sentito come positiva sfida del nostro tempo.

## II. — Contenuti specifici della disciplina

L'educazione civica, quale specifica materia d'insegnamento, esplicitamente prevista dal piano di studi, ha come oggetto di apprendimento le regole fondamentali della convivenza civile, come risultati di un processo storico pervenuto a formulazioni giuridiche positive e come presupposto per ulteriori sviluppi.

Il relativo insegnamento è affidato al docente di materie letterarie per la riconosciuta opportunità di sviluppare la trattazione dei suoi contenuti specifici in costante correlazione con l'insegnamento della storia.

Il nucleo fondamentale di tali contenuti è dato dal testo della Costituzione italiana, legge fondamentale dello Stato e sintetica espressione della nostra civile convivenza che abbisogna del concorso di tutte le forze per la sua completa attuazione.

La comprensione della Costituzione — che gioverà anche a dare sistemazione, quasi secondo un indice ragionato, agli altri temi di educazione civica — avrà un momento più organico nella classe terza, in quanto lo consentono l'età e l'esperienza raggiunta dagli allievi.

Nelle classi prima e seconda lo studio, pur avviando, appena possibile, alla conoscenza del testo costituzionale, assumerà la forma di una considerazione sui valori umani e sociali insiti nell'esperienza di vita comunitaria dell'allunno (la famiglia, il gruppo, la comunità scolastica...).

La stessa esperienza della classe scolastica, anche nei momenti della sua eventuale articolazione in gruppi, dovrà essere utilizzata, anche in sede di riflessione specifica, per guidare alla scoperta, al suo interno dei ruoli e delle strutture di questo microcosmo che deve essere organizzato secondo le esigenze del metodo democratico e della partecipazione responsabile; così pure dovranno essere presentati gli organi collegiali della scuola previsti dai decreti delegati del 1974 e, per quanto possibile, sperimentate le forme di partecipazione alla vita della scuola anche in vista di più ampio impegno nella scuola secondaria superiore.

Accanto al nucleo delle norme costituzionali, e raccordate con esse, saranno rese comprensibili, in forma semplice ed adatta all'età degli allievi, le funzioni di taluni istituti fondamentali dell'ordinamento pubblico e privato, la cui conoscenza aiuti a comprendere i meccanismi sempre più complessi della società contemporanea. In tale quadro, potranno essere trattati, ad esempio, temi attinenti alla persona, alla famiglia, alle comunità territoriali, all'ordinamento della giustizia, al sistema tributario, al lavoro, alla sua organizzazione, alla sua tutela e alle sue condizioni di sicurezza, all'educazione stradale, all'educazione sanitaria, alla cooperazione internazionale.

Gli scambi sempre più frequenti, le interdipendenze delle economie, le necessità della cooperazione internazionale, rendono, inoltre, necessaria la conoscenza delle funzioni e delle attività dei principali organismi di cooperazione ed integrazione europea nonché degli altri organismi internazionali.

Nel quadro delle finalità dell'educazione civica trova una sua collocazione l'attenzione per i problemi delle minoranze linguistiche — da approfondire in modo particolare nelle zone in cui esse sono presenti — per quanto riguarda il loro significato sul piano sociale e gli ordinamenti ad esse riferiti.

## III. — Suddivisione della materia per anno

### Classi I e II.

Partendo dall'esperienza diretta della classe scolastica si valorizzi la progrediente capacità del preadolescente di inserirsi nel lavoro comune di gruppo, della classe, della scuola, sicché egli possa via via realizzare una riflessione consapevole sui valori umani e sociali insiti nelle sue esperienze di vita comunitaria (la famiglia, il gruppo la comunità scolastica) e sui diritti e sui doveri relativi alle varie forme di vita sociale.

I temi da affrontare saranno graduati, con opportuni riferimenti al testo della Costituzione, passando dalla famiglia e dalla comunità scolastica alle più complesse forme di aggregazione comunitaria (gruppi associativi, partiti, sindacati, comune, provincia, regione, Stato, organismi della cooperazione internazionale, con particolare riguardo alla Comunità europea).

Si evidenzia, comunque, appena lo si riterrà possibile, il principio della partecipazione responsabile alla vita politica, caratterizzante tutte le forme associative sopra indicate e ben presente nel testo della Costituzione.

### Classe III.

Studio della Costituzione, con riferimenti alla sua genesi, ai suoi principi ispiratori e alla sua attuazione; opportuni raffronti con testi costituzionali di altri Stati, soprattutto europei.

Trattazione elementare di taluni temi attinenti ad istituti fondamentali dell'ordinamento pubblico e privato.

Principi e organismi della cooperazione europea ed internazionale.

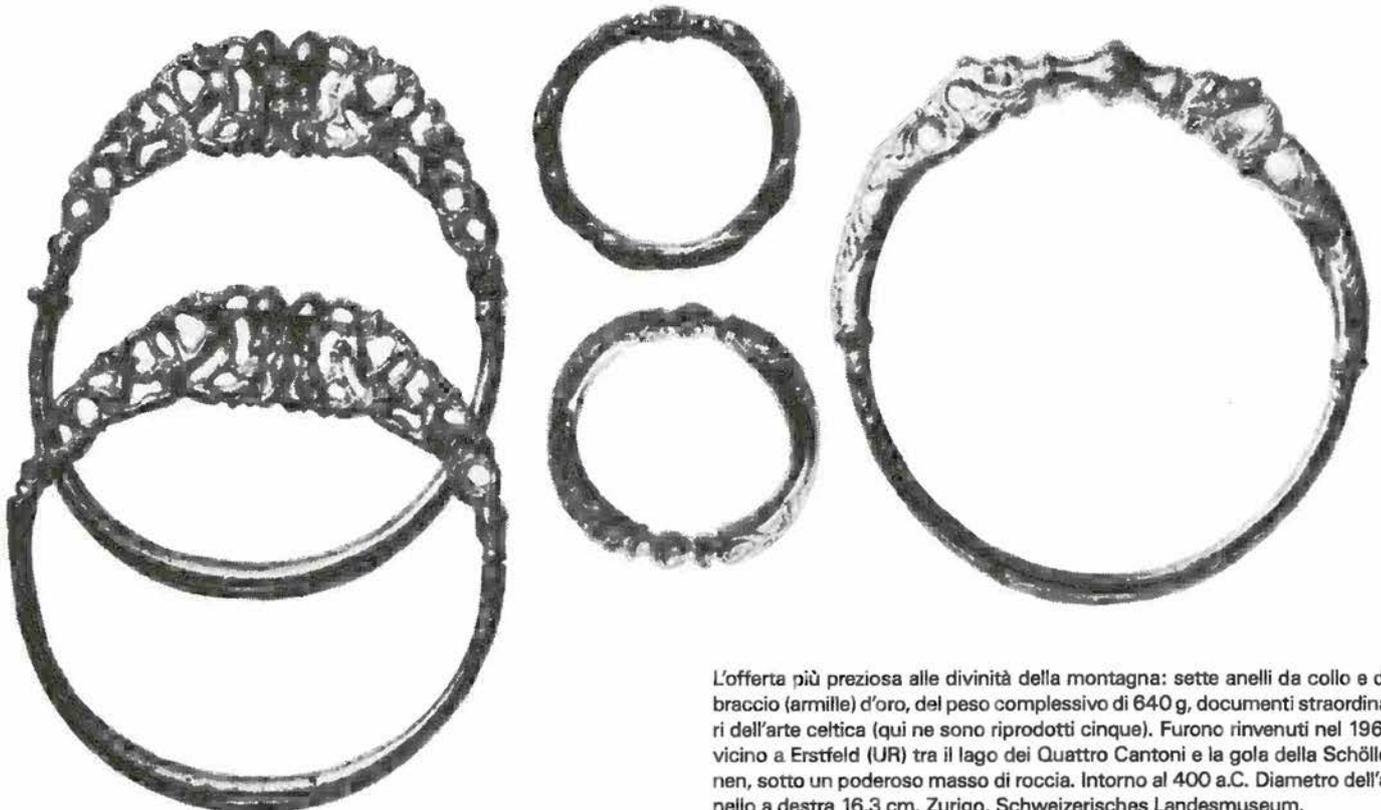
## Conclusione

Una conclusione legittima ci sembra possa essere individuata nella necessità di dare un quadro di riferimento cronologico essenziale ma sicuro, in modo da offrire all'insegnante la massima libertà nella scelta delle modalità migliori per integrare, approfondire e completare le tematiche inizialmente scelte.

In questo modo, accanto ad una struttura essenziale impostata cronologicamente, si potrebbe prevedere ampio spazio di intervento

aperto alle esigenze, alle scelte e alle capacità dell'insegnante nel saper proporre di volta in volta gli argomenti e i metodi migliori per soddisfare la voglia di conoscere e di partecipare dei singoli studenti.

Angelo Airoidi  
Giulio Guderzo  
Gianni Tavarini



L'offerta più preziosa alle divinità della montagna: sette anelli da collo e da braccio (armille) d'oro, del peso complessivo di 640 g, documenti straordinari dell'arte celtica (qui ne sono riprodotti cinque). Furono rinvenuti nel 1962 vicino a Erstfeld (UR) tra il lago dei Quattro Cantoni e la gola della Schöllenen, sotto un poderoso masso di roccia. Intorno al 400 a.C. Diametro dell'anello a destra 16,3 cm. Zurigo, Schweizerisches Landesmuseum.

# La didattica della storia in Italia: l'uso dei documenti

L'utilizzazione didattica dei documenti ha diviso a lungo gli insegnanti italiani di storia, con una cesura molto netta: da una parte coloro i quali si rivolgevano ai documenti caricandoli di speranze innovative totalizzanti; dall'altra, gli insegnanti legati all'uso del manuale, accusati spesso (e spesso non a torto) di ostilità a qualsiasi innovazione. La didattica dei documenti degli anni '70 sembra collegare strettamente il documento alla ricerca scolastica, nell'ipotesi che la ricerca effettuata a scuola dovesse essere modulata – sia pure in modi limitati – sulla falsariga della ricerca professionale. Probabilmente il primo segnale di una critica collettiva verso questa impostazione fu il convegno sulle fonti orali e l'insegnamento della storia, tenutosi a Venezia nel 1981.

Il rifiuto del «piccolo storico» e la ricerca di una didattica «di laboratorio», nella quale gli allievi potessero usufruire di «simulazioni» scolastiche di processi di conoscenza tipici del mondo degli storici sono probabilmente fra i risultati più importanti di quel convegno<sup>1</sup>. Di recente Scipione Guaracino ha chiuso la questione definendo «falsa» l'opposizione fra documenti e testi (manualistici e no)<sup>2</sup>. E, in effetti, i vari gruppi di ricerca didattica attualmente operanti sembrano rivolgersi verso una didattica che mescoli – secondo i dosaggi più vari ma sicuramente in forme più sagge che nel passato – documenti e testi.

Il problema sembra quello di individuare quelle pratiche e quegli obiettivi curriculari che con maggiore efficacia possano essere raggiunti sfruttando l'uno o l'altro degli ingredienti della storia a scuola. Questo stadio della riflessione didattica non è privo di implicazioni storiografiche di notevole spessore. L'abbandono dell'«alternatività» è infatti connesso, a mio giudizio, con l'abbandono collettivo di un'immagine positivista del documento (oggetto vero, in contrapposizione al testo, oggetto interpretante). Di conseguenza, invita gli insegnanti ad entrare nella problematica attuale della storiografia, per la quale il documento è un oggetto che va interrogato, manipolato, distrutto, ricomposto in serie, e così via.

In questo caso, l'attenzione didattica si sposta dalla lettura del documento «come se fosse un'immagine più vera della storia», ai sistemi di interrogazione del documento (griglie, questionari, ecc.). Diventano, ancora, centrali le questioni legate alla «fondazione» del concetto di documento, perché si scopre che, il più delle volte, l'immagine del documento della quale gli allievi sono portatori è decisamente antitetica a quella che si cerca di formare in classe e molto più in sintonia proprio con la visione positivista-

ca (spesso l'allievo considera il documento alla stregua di «una carta di identità» o un certificato, o assegna al documento il valore forte di «prova» di verità giudiziaria).

Fondazione del concetto e uso scolastico, sembrano dunque le due strade, naturalmente molto intrecciate nella pratica didattica, che i vari gruppi di ricerca hanno intrapreso in questi ultimi anni. Questi gruppi, a loro volta, si differenziano per i tipi di documenti che si ritiene utile privilegiare: le fonti orali, ad esempio, o i documenti legati alla storia locale. Si differenziano ancora per le modalità tecniche del lavoro scolastico: c'è

documento è complesso: è in pratica un insieme concettuale, composto da vari ingredienti, ciascuno dei quali abbisogna di forme specifiche di insegnamento. Alla base ci dovrebbe essere quella che nel gergo storiografico si chiama «costituzione epistemologica della fonte». Con questa espressione si intende dire che il documento non esiste, già bell'e pronto, ma è lo storico che in qualche modo lo crea. Collegata con questo aspetto, c'è la consapevolezza che il documento è un «segno di qualche cosa», dunque è parziale rispetto alla realtà e non la riproduce mai nella sua totalità. Ciascuna di queste consapevolezze metodologiche ha già (ed è questo forse l'aspetto didattico più difficoltoso) un suo «corrispettivo di senso comune», che fa parte della cultura storica della quale l'allievo è provvisto, ben prima di iniziare a studiare storia in classe. Nella tabella visualizzo alcuni degli aspetti che fanno parte dell'insieme concettuale del documento e i loro corrispettivi di senso comune.

<i>Concetti storici</i>	<i>Senso comune storico</i>
il documento è creato dallo storico	il documento esiste
il documento è un segno	il documento è una fotografia della realtà
il documento ebbe un soggetto e uno scopo reali	è un oggetto senza tempo che riguarda gli storici
il documento è un oggetto materiale (è fatto di qualche cosa)	è un'immagine senza spessore
il documento viene trasmesso	non ha storia
il documento viene selezionato dai tempi e dagli uomini	è un resto passivo
il documento va interrogato	è autoevidente
il documento è polisemico (serve per molte storie)	serve solo per convalidare le conoscenze del testo

chi sviluppa e mette a punto didattiche fondate essenzialmente sull'interazione informale tra insegnanti e allievi o sulle dinamiche di gruppo; chi, invece, si fonda prevalentemente su prove strutturate predisposte dall'insegnante; chi combina i due approcci; chi utilizza un solo documento, particolarmente ricco (ad esempio il *Capitulare de villis*) sul quale invitare gli allievi a ricostruire il massimo possibile di una società; chi, al contrario, preferisce immettere i documenti nel corso della curriculazione invitando gli allievi a ricavarne solo ciò che occorre per affrontare il discorso specifico di quella data unità didattica<sup>3</sup>.

Mancando un lavoro sistematico di ricognizione e di classificazione di questi vari approcci, questo mio intervento va considerato come una mappa del tutto personale delle possibilità didattiche<sup>4</sup> esplorate in Italia.

## Problemi di concettualizzazione

Si va diffondendo la consapevolezza che la questione del fondamento concettuale non sia semplice, risolvibile cioè con poche pratiche didattiche risolutive. Il concetto di do-

Questo elenco è più che sufficiente per dimostrare come la questione della fondazione sia da considerarsi lunga e mai risolta definitivamente, nel corso del curriculum. Certamente, non basta affrontarla una volta per tutte nella prima unità didattica. È talmente complessa che a volte dà luogo a curriculazioni (soprattutto di scuola elementare) interamente dedicate alla cura e alla messa a punto raffinata di questo concetto. Per parte mia, considero con più favore quelle pratiche didattiche nelle quali, dopo aver messo a punto una parte sola del concetto, si provvede immediatamente alla sua spesa e alla sua applicazione su documenti o sull'interazione fra testi e documenti.

## Le tecniche didattiche di uso dei documenti

Si possono sommariamente suddividere in tre classi: le tecniche di interazione informali; quelle basate su domande guida o prove vero falso e a risposta multipla; quelle finalizzate all'acquisizione di abilità trasferibili. Sulle prime, non mi sembra che uno storico possa fornire suggerimenti utili. La loro pro-

gettazione e la loro implementazione, infatti, fanno particolarmente riferimento a competenze di tipo più squisitamente pedagogico e psicologico (come attivare una discussione, come indirizzarla, ecc.). Queste pratiche hanno dalla loro la possibilità di sollecitare partecipazione della classe e di interagire con gli aspetti più affettivi del processo educativo. I loro inconvenienti mi sembrano: l'eccessivo dispendio di tempo e la scarsa formalizzazione delle procedure conoscitive.

Il secondo tipo di pratiche, sicuramente «più freddo» del precedente, permette una prima ed efficace risposta all'interrogativo dell'allievo: «come si usa un documento?» (un documento infatti non può essere «narrato» o «riassunto»). La precisione, dunque, e la guida operativa sono i vantaggi più rilevanti di questo approccio<sup>51</sup>. I suoi limiti mi sembrano da riscontrarsi sui tempi lunghi: un questionario, infatti, risolve magnificamente il problema interno dell'unità didattica. Lascia però aperta la questione della trasferibilità dell'operazione effettuata sul singolo documento e, probabilmente, fa troppo affidamento sull'acquisizione di capacità operative stabili mediante la semplice ripetizione dei singoli esercizi.

Può dunque trovare uno spazio e un interesse didattico la ricerca su forme di uso che – in qualche modo – siano destinabili alla trasferibilità dell'operazione. Un primo suggerimento, può consistere nell'esplicitazione delle finalità di un esercizio, consegnato secondo le modalità del secondo tipo. Formule del tipo: «questo esercizio serve per capire la cultura materiale», «per l'acquisizione del concetto di causa», «per capire lo scopo dell'autore», ecc. potrebbero aiutare l'allievo a scollegare la pratica dal suo oggetto immediato, per riferirla ad un carattere più generale del lavoro storico. Naturalmente questo suggerimento troverà maggiore efficacia se l'esercizio ha una finalità ristretta e

precisa e se l'indicazione viene dosata rispetto ai livelli generali della curricolazione. È abbastanza evidente, infatti, l'inutilità per un allievo di undici anni di un avvertimento di questo tipo: «questo esercizio serve per interpretare il documento».

Per rendere meno episodico e più strutturato questo approccio, si possono progettare operazioni seriali (cioè letture selettive sull'ambiente, sulla cultura materiale, sulle attività, sulla struttura sociale, sui comportamenti, ecc.), che vengono distribuite nel corso della programmazione secondo il loro carattere di maggiore o minore immediatezza per l'allievo.

Una risoluzione più sistematica di questo problema, si scontra con il carattere stesso della documentazione, che a differenza dei testi che si possono costruire per gli allievi, non è in nessun modo seriabile e – com'è ovvio – non ha nessuna finalità didattica intrinseca. Bisogna perciò costruire una tipologia didattica della documentazione e cercare, per ogni tipo, le diverse operazioni che questo consente. Una tipologia, anche in questo caso del tutto provvisoria, è la seguente:

- gli oggetti del vissuto
- gli oggetti-documenti (resti, scavi, ecc.)
- i documenti iconografici e le riproduzioni iconiche di documenti
- i documenti quantitativi
- i documenti seriali
- le fonti orali
- i documenti scritti (a loro volta suddivisibili in vari tipi)

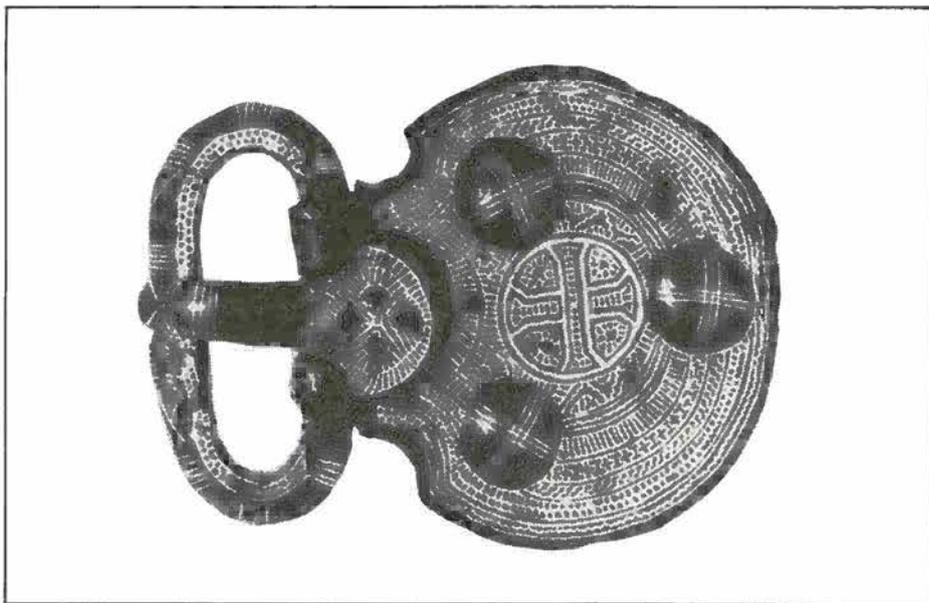
Teoricamente ciascuna classe di documenti può consentire l'intera gamma delle operazioni che didatticamente si possono considerare utili. In pratica, però, alcune operazioni risultano più facili su determinate classi. Ad esempio, le fonti orali si prestano meglio di altre per provare il processo di costruzione della fonte, o per osservare come il

punto di vista dell'autore interviene nella produzione della testimonianza. Una fonte iconografica non è mediata dal codice scritto e, quindi, si presta meglio ad operazioni d'avvio che, se gravate dal compito della comprensione del testo, risulterebbero particolarmente pesanti per bambini. Una fonte quantitativa, dal suo canto, proprio perché passa attraverso codici controllabili dall'allievo (i numeri e le quattro operazioni di base) consente anche nelle fasi d'avvio operazioni di elaborazione, di confronto e di correlazione che sarebbero impensabili con altre fonti. In più le fonti quantitative si prestano a trattamenti assolutamente ripetibili e questa loro caratteristica dovrebbe privilegiarne la considerazione didattica. L'identità ripetitiva è patrimonio delle fonti seriali: ma gli ostacoli della lettura ne consigliano l'uso prudente: la serie di documenti andrebbe preventivamente trattata dal docente; oppure ci si dovrebbe rivolgere a fonti facilmente leggibili (registri parrocchiali, anagrafi, ecc.)<sup>52</sup>.

Le fonti del vissuto offrono buone possibilità per gli esercizi di «fondazione» del concetto di fonte. Tuttavia quando si miri a provocare uno scarto conoscitivo fra ciò che l'allievo sa già e ciò che deve scoprire attraverso la ricerca, i problemi si complicano perché ci si scontra spesso con la difficoltà e la specificità delle operazioni che bisognerebbe eseguire per realizzare tale obiettivo. Problemi del tutto particolari, poi, vengono posti dall'utilizzazione didattica di quelli che ho chiamato gli oggetti-documento. Questi, infatti, sono già classificati nella cultura dell'allievo come gli oggetti storici per eccellenza e già l'allievo ha maturato un suo approccio verso di loro: sono le antichità che si visitano e che magari qualcuno illustra. Dunque, il loro impiego a scuola dovrebbe passare addirittura attraverso un mutamento di approccio: da oggetti-spettacolo a «strumenti di laboratorio». Ciò dovrebbe richiedere la progettazione di unità didattiche ad hoc, nelle quali gli allievi possano effettuare delle scoperte, durante il sopralluogo. Naturalmente la scoperta e la sequenza di operazioni che l'allievo deve effettuare variano, a seconda degli oggetti e il grado di scolarità. Infine, i documenti scritti: la loro varietà e la possibilità di combinazioni sono tali, che non ci si può limitare alle brevi note di questo intervento (soprattutto per la didattica delle scuole superiori). Alcune operazioni iniziali potrebbero essere:

- la lettura selettiva (alla quale si è accennato sopra);
- la classificazione (operazione che si può effettuare basandosi anche su caratteristiche esterne del documento e che risulta utile anche quando venga realizzata con griglie didattiche: per materia, per destinazione, per tipo di informazione prevalente, ecc.);
- l'ipotesi di fonti (a partire da un testo dato, inventarsi delle possibili fonti);
- la valutazione della distanza cronologica fra documento e oggetto narrato (naturalmente quando il documento sia corredato da essenziali note filologiche: autore e data);

Fibbia da cintura di ferro da Riaz (FR), decorata con la tecnica dell'ageminazione. VI secolo d.C. Lunghezza 9,4 cm. Friburgo, Service archéologique cantonal.



– ipotizzazione dello scopo del documento e messa in relazione fra scopo e contenuto del documento (le due ultime operazioni possono preludere a fasi successive e più alte di lettura critica del documento);

– la simulazione di archivi: dati un certo numero di documenti, su un periodo conosciuto, effettuare operazioni di: messa in ordine cronologico, di ricerca di informazioni su personaggi, eventi, caratteristiche del periodo<sup>7)</sup>.

La ricerca didattica condotta secondo questo approccio sembra dare risultati apprezzabili e, la cosa non guasta, anche divertenti per gli allievi. Pone però una seria ipoteca sulla revisione dei programmi e, più in generale, sull'immagine che il docente ha dell'insegnamento della storia. In realtà, quando la programmazione viene realizzata secondo queste procedure, risulta più un insieme di esperimenti conoscitivi e si perde quello che molti insegnanti chiamano il senso della «continuità storica». La questione è di quelle rilevanti perché è di confine fra due modalità assolutamente diverse di concepire lo scopo dell'insegnamento: far conoscere la storia o far conoscere la scienza storica.

Antonio Brusa

#### Note

<sup>1)</sup> AA.VV., *La storia, fonti orali nella scuola*, Marsilio, Padova 1982.

<sup>2)</sup> GUARRACINO S., *Didattica della storia e laboratorio storico*, in «Informazione», III, 6 (novembre 1984), pp. 10-13.

<sup>3)</sup> Come esempi recenti di una letteratura che comincia a diventare composita, si vedano: GIRARDET H., *Leggere e interpretare le fonti*, in «Scuola viva», XXII, 9 (Ottobre 1986), pp. 19-23; CALVANI A., *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze 1986, pp. 84-100; DELMONACO A., *Storia: uomini, tempi, spazi*, in *La storia insegnata. Problemi, proposte, esperienze*, Ed. Sco. Bruno Mondadori, Milano 1986, pp. 74-102; AA.VV., *La memoria e l'ascolto*, Ed. Sco. Bruno Mondadori, Milano 1986.

<sup>4)</sup> Sviluppo qui le considerazioni già esposte in *Guida al manuale di storia*, Ed. Riuniti, Roma 1985, pp. 170-178. Mi propongo di pubblicare nel corso di quest'anno le esperienze successive a quella data e alle quali mi riferisco in questo intervento.

<sup>5)</sup> Esempi di questo tipo si trovano in diversi manuali, fra i quali CARTIGLIA C., *Storia e lavoro storico*, Loescher, Torino 1985; AA.VV. *Storia 1 2 3*, Ed. Sco. Bruno Mondadori, Milano 1983 e *Nuova storia 1 2 3*, edizione rinnovata e corredata di un numero maggiore di esercizi. Questa edizione è accompagnata da tre quaderni di lavoro, che contengono più di ottanta unità didattiche, molte delle quali centrate sull'uso dei documenti.

<sup>6)</sup> Nel terzo dei quaderni di lavoro citati alla nota precedente si danno alcuni esempi di archivi simulati. Esempi di lavori con fonti seriali e quantitative, progettati per le superiori si trovano in BRUSA A., *Usi delle fonti e problemi di insegnamento della storia delle mentalità*, Ed. Sco. Bruno Mondadori, Milano 1986, pp. 111-131; GUARRACINO S., *Un approccio alla storia economica: la storia dei prezzi*, *ibidem*, p. 43-84. Altri esempi in *Operazione storica*, a cura di A. De Bernardi e S. Guarracino, Ed. Sco. Bruno Mondadori, Milano 1986-87, *passim*.

## Utilizzazione del manuale di storia L'esperienza di Chiasso

Circa un anno fa i docenti di storia della Scuola media di Chiasso espressero la loro intenzione di utilizzare, a titolo di prova, il manuale di storia per gli allievi di tutte le classi (nelle classi prime iniziò contemporaneamente la sperimentazione relativa all'introduzione della «storia antica»). Dopo averne discusso con l'esperto di materia, prof. Guderzo, e la direzione e dopo averne chiesto l'autorizzazione all'UIM, a partire dal settembre 1986 si è dato inizio all'esperienza. Con questo breve intervento, i docenti desiderano rendere pubbliche sia le motivazioni che li hanno spinti a formulare la richiesta di cui sopra, sia i primissimi risultati dell'esperienza tuttora in corso di svolgimento. In sintesi fu richiesta l'autorizzazione ad utilizzare il manuale di storia in base alle seguenti considerazioni.

1. Gli attuali manuali di storia, utilizzati nelle Scuole medie italiane, hanno subito, per impostazione e contenuti, notevoli cambiamenti rispetto al cosiddetto «solito manuale». Basta richiedere qualche copia in saggio alle diverse case editrici (la sede di Chiasso si è orientata sul manuale edito dalla Loescher «Storia e lavoro storico» di C. Cartiglia) per rendersene direttamente conto. Quindi una delle remore di fondo nei confronti del manuale è oggettivamente caduta.
2. L'utilizzazione di materiali di diverso genere (fotocopie, fogli scritti dagli allievi: grafici, cartine che di solito devono venir spiegate graficamente e colorate, schemi riassuntivi, ecc.), raccolti in un classatore, pone continuamente notevoli problemi, che si sostanziano, alla fin fine, in una notevole perdita di tempo (distribuire i fogli, ordinarli, colorare cartine e schemi, ecc.) con risultati non sempre brillanti, anzi spesso dispersivi, anche perché parecchi allievi finiscono con il perdere i fogli, sbagliarne l'ordine o la colorazione di carte: quindi controlli e altre perdite di tempo! L'utilizzazione di simili materiali, se da un lato ha pure risvolti positivi, dall'altro presenta la grave lacuna di impedire un'adeguata utilizzazione dell'apparato iconografico che un libro a stampa può fornire immediatamente e in maniera molto ordinata.
3. La mancanza di un libro di storia personale degli allievi è particolarmente negativa anche al di là di considerazioni veramente pratiche. La nostra cultura, a tutt'oggi, si avvale di libri, oltre ad altri «media», per trasmettere i diversi contenuti: che gli allievi della scuola dell'obbligo non imparino anche ad avere, a maneggiare e a leggere un libro di storia è un fatto decisamente insostenibile.
4. L'utilità del libro di storia sta anche nelle sue svariate possibilità di fruizione. Vari

studiosi si sono chinati, in questi ultimi tempi, sul problema del manuale e diversi di loro si sono pronunciati sulla sua fondamentale indispensabilità quale strumento di base, non unico, non esaustivo, per l'impostazione di un'attività didattica che mantenga comuni riferimenti. Uno di questi autori è: A. Brusa, *Guida al manuale di storia*, Roma, 1985.

A questo punto ci si può senz'altro domandare se queste premesse hanno trovato un riscontro nella realtà operativa quotidiana. La risposta è globalmente affermativa.

Uscendo dall'anonimato, non solo stilistico, i docenti sottoscritti ritengono di poter affermare che l'esperienza di utilizzazione del manuale di storia ha dato, complessivamente, risultati positivi.

Gli allievi dimostrano di recepire il valore del libro, non solo come oggetto, ma anche come mediatore di conoscenza e trasmettitore, perché no?, di nozioni. La stragrande maggioranza degli allievi ha cura del proprio testo, molta più cura dei fogli sparsi, più o meno ordinati, del classatore.

Se il testo dei vari capitoli è, in certi casi, troppo limitato – e questa constatazione la fa il docente di volta in volta, argomento per argomento, in relazione anche agli interessi espressi dagli alunni – si rende necessaria una sua integrazione, ma questa è una delle tante dimostrazioni che l'utilizzazione adeguata del manuale non porta, come sostengono altri, ad un impoverimento del lavoro didattico. Anzi, qui si tratterebbe di un'operazione del tutto contraria: le lacune, volute o no, stimolano all'integrazione di quei temi che il docente e la classe ritengono più importanti di altri.

L'apparato iconografico, cartografico, di dati quantitativi, ... proposto dal manuale scelto per la nostra sede ci ha fatto risparmiare tempo prezioso (meno cartine da colorare, meno grafici da disegnare, riproduzioni esemplificative, ...): tempo che è stato utilizzato, molto più proficuamente, nell'approfondimento o nella ripetizione, per chi ha trovato difficoltà di vario genere, di determinati argomenti o problemi. Un altro «risparmio di tempo» lo si ha senz'altro nella possibilità di proporre confronti, rimandi che risultano veloci e immediati grazie all'impaginazione.

L'immediatezza di certi elementi iconografici ha portato molti allievi, e non solo quelli cosiddetti «motivati», a formulare domande, chiarimenti, osservazioni che, nel loro complesso, contribuiscono ad animare alcuni momenti delle lezioni.

Alcuni allievi, a volte, dimenticano il testo, ma la difficoltà di riprendere una parte delle pagine non utilizzate nel corso della lezione in classe è decisamente minore di quella di recuperare fogli andati persi, che, il più delle volte venivano fotocopiati senza neppure

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, vieterà 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 rilevantissimi: 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.

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 polis 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 vorticoso 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 locale<sup>1)</sup> simili – se non identici – tra il secondo ciclo della scuola elementare e il primo anno della scuola media<sup>2)</sup>.

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

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<sup>23)</sup> 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-undici-dodici anni possano «sentire» come lui.»<sup>4)</sup> Non sottolineo e non aggiungo altro!

**Romano Bonfanti**

#### Note

<sup>1)</sup> 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.

<sup>2)</sup> 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.

<sup>3)</sup> 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.

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

# La ricreazione, forse, è finita

Considerazioni sul libro di Norberto Bottani\*)

Un libro a volte vale più per i problemi che solleva che per quelli che risolve. Il saggio di Norberto Bottani è di questo genere: appassionato e delude. Delinea la crisi dell'istituzione scolastica con un'ampiezza di documentazione che ha pochi riscontri nella letteratura contemporanea, e così facendo solleva dubbi e interrogativi salutari; tenta anche alcune risposte: e qui delude. Lo ritengo, malgrado questo, un libro importante, perché induce a diffidare delle illusioni e della retorica e a considerare con chiarezza il problema: è un buon approdo per ripensare la crisi attuale del sistema scolastico.

## L'accusa

Le polemiche contro la scuola e gli atti d'accusa sulle sue disfunzioni sono numerosi quasi quanto i fallimenti scolastici; il libro di Bottani è un altro indice puntato contro l'istituzione, e però è diverso. Questa volta non è il sistema scolastico tradizionale ad essere posto sotto inchiesta, ma proprio le riforme, i rimedi proposti alle disfunzioni del sistema. Bottani compone meticolosamente il mosaico delle sperimentazioni e delle innovazioni dell'ultimo ventennio, e ne contempla la figura risultante: un'inutile fatica. Le riforme non hanno permesso «di migliorare in media i risultati scolastici e il livello delle conoscenze degli studenti e neppure di modificare la provenienza sociale degli alunni che ottengono i migliori risultati» (p. 11); le innovazioni degli anni Sessanta «volevano colmare il ritardo della scuola e adeguare l'insegnamento alle esigenze culturali, sociali ed economiche della società. Esse non hanno però alterato le caratteristiche del modello scolastico dominante. Un vero cambiamento non c'è stato, ed è lecito chiedersi se sia possibile cambiare la scuola in futuro...» (p. 13); «i metodi d'insegnamento non sono cambiati, nonostante se ne conoscano altri più efficaci; la maggioranza degli insegnanti continua a lavorare come quarant'anni fa...» (p. 12).

Il fallimento delle riforme viene valutato in rapporto agli obiettivi prevalenti negli anni tra il 1950 e il 1980, ossia la democratizzazione degli studi e la riduzione delle disuguaglianze di fronte all'istruzione. Ebbene, gli interventi messi in atto hanno mancato entrambi gli obiettivi: «La democratizzazione e la generalizzazione dell'istruzione non hanno sostanzialmente modificato la ridistribuzione delle opportunità d'istruzione fra le classi sociali» (pp. 118-119); bisogna ammettere il «fallimento delle politiche egualitarie» (ivi). «Nonostante l'aumento delle prestazioni e la specializzazione degli

interventi, la scuola non è riuscita né a risolvere i problemi dell'istruzione di base della popolazione né a ridurre le disuguaglianze dei risultati scolastici nella scuola dell'obbligo, né ad assicurare le stesse possibilità di formazione per tutti.» (p. 128). Se il compito della scuola dell'obbligo è di dare a tutti una formazione di base fatta di competenze elementari, ma sicure, allora il fallimento della scuola è segnato, in particolare, dalla presenza nelle società industriali più progredite di «cento milioni di persone che non sanno decifrare un testo» (p. 114).

Approfondiamo l'analisi. Le riforme introdotte per fronteggiare l'insuccesso scolastico e adeguare la politica dell'istruzione alla scolarizzazione di massa sono state, essenzialmente, riforme di struttura: si sono rivisti i programmi, potenziati i servizi, introdotte misure di sostegno. Alla prova dei fatti, nessuno di questi provvedimenti ha prodotto miglioramenti significativi.

Qualche esempio:

– si è assistito alla comparsa di operatori specializzati (psicologi, orientatori, specialisti di singole discipline, pedagogisti): «gli effetti sono stati spesso opposti a quelli desiderati. I docenti in genere si sono sentiti più minacciati che rassicurati da questa evoluzione, perché la collaborazione con altri specialisti, all'interno e all'esterno dell'aula scolastica, non era facile da accettare» (p. 46);

– si è ridotto il numero di allievi per sezione: «non si può dimostrare che le classi ridotte siano più efficaci di quelle numerose; anzi, molti risultati farebbero pensare il contrario» (p. 202);

– si sono aumentate le offerte di scolarità, prolungato il percorso della formazione scolastica; ma non si rileva alcuna correlazione tra la maggiore quantità di ore del curricolo e la quantità di sapere acquisito: «coloro che hanno speso più tempo a scuola non hanno imparato di più degli altri» (p. 198).

Tralascio altri dati, per i quali la lettura diretta del testo è insostituibile. Vengo alla diagnosi: ad una crescita quantitativa si è risposto con misure quantitative, ma questa logica ha solo esasperato i problemi esistenti. «Per correggere le insufficienze del sistema scolastico manifestatesi negli anni del dopoguerra, i governi e le pubbliche amministrazioni hanno reagito aumentando l'offerta educativa, gonfiando il sistema scolastico e suscitando così nuovi problemi, che a loro volta hanno indotto a moltiplicare e a diversificare le possibilità, facendo sorgere nuovi problemi più gravi e complessi. Ampliando il sistema se ne sono aumentati anche i difetti.» (p. 78).

## La terapia

L'intervento quantitativo, in sostanza, non risolve il problema. Aumentando la complessità strutturale, ci si è mossi nella stessa logica che ha prodotto le disfunzioni del sistema – e ciò ha inasprito la crisi. Occorre dunque spezzare la spirale senza sbocco, cambiare la logica d'intervento. Occorre ridefinire il problema: «Se si vogliono mettere in atto politiche scolastiche che migliorino la qualità dell'istruzione, occorre trascurare

Il gioco delle biglie.



\*) Norberto Bottani, *La ricreazione è finita*, Il Mulino, Bologna 1986.

le riforme di struttura che assorbono energie sproporzionate rispetto ai vantaggi che si ottengono sul piano dell'istruzione, per occuparsi invece di ciò che ha una maggiore incidenza sulla qualità della vita scolastica.» (p. 199).

In fondo, il nodo problematico del libro di Bottani (ma anche della scuola) sta in questa formula essenziale e vaga, importante e ambigua: *qualità dell'istruzione*. Che cosa si deve intendere con questo termine che difficilmente si lascia definire? Per poterlo circoscrivere, per afferrare e tener ferma la sfuggente «qualità», Bottani restringe gli obiettivi tradizionalmente assegnati alla scuola: «*la scuola serve innanzitutto per imparare*» (p. 216). Se, – così ragiona l'autore – se assumiamo con chiarezza e con decisione che il compito primario della scuola è quello di trasmettere un sapere codificato, sistematico, rigoroso, potremo allora liberare l'insegnamento dalla folla dei compiti supplementari che si sono aggiunti via via sotto la spinta di istanze eterogenee, politiche e sociali, e potremo valutare l'efficacia dell'istruzione in base al sapere che produce: non in base al nozionismo, s'intende, ma alle competenze conoscitive che si acquisiscono, alla diffusione della razionalità e delle capacità analitiche, alla valorizzazione del pensiero creativo (p. 147).

Sfrondando gli obiettivi della scuola, Bottani indica con chiarezza ciò a cui si rinuncia: bisogna ammettere che la funzione di socializzazione, per anni proposta come finalità primaria della scuola, non lo è (p. 147); bisogna accettare che «*la scuola non può fare di tutto*» (p. 146), che «*occorre sfolire il programma d'insegnamento dando una*

*priorità assoluta alle attività conoscitive.*» (p. 161).

In fondo, si è tentati di accogliere con sollievo una mannaia del genere, che, troncando di netto la proliferazione dei compiti attribuiti alla scuola, restituisce all'insegnante il senso preciso della sua funzione e gli permette di dirsi: «*Ecco dunque cosa sono; ecco cosa devo fare*». Per anni si è preteso che la scuola rimediassi artificialmente alle carenze educative della società; e l'insegnante si è così visto definire, di volta in volta, operatore sociale, sostegno psicologico per i problemi affettivi, consulente familiare, animatore culturale, agente di socializzazione, rappresentante ideologico della società presso l'individuo... Tutto ciò avveniva nello sforzo di agganciare la scuola al mondo esterno dell'economia, della politica, della cultura di massa; ora, dice Bottani, occorre fare proprio l'opposto: «*proteggere la scuola, far sì che essa diventi un'oasi di pace*» (p. 204) dove, al riparo dalle influenze e dalle sollecitazioni dell'attualità, essa possa coltivare la sua specificità, che è d'essere «*innanzitutto un'istituzione di trasmissione delle conoscenze e di sviluppo del pensiero razionale*» (p. 15).

Senonché, proprio da questi enunciati di per sé apparentemente chiari, torna ad emergere un'ambiguità inquietante: che cosa significa, propriamente, «*insegnare*» e «*imparare*»? E la priorità assegnata alle attività conoscitive può prescindere davvero dalla dimensione affettiva e relazionale? Quali caratteristiche deve avere una trasmissione delle conoscenze che garantisca la qualità dell'insegnamento? Che cos'è, in definitiva, la «*qualità dell'insegnamento*»?

## La crisi del discorso pedagogico

In sostanza, Bottani insiste sulla strutturazione ordinata del sapere: una cultura complessa quale è la nostra attuale non può riprodursi in forme episodiche nei discenti (era già la tesi di Bruner); deve essere il docente a ordinarla secondo la sua struttura specifica e a trasmetterla organicamente agli allievi: «*l'insegnare e l'apprendere diventano necessariamente attività codificate, che non si possono improvvisare col pretesto di rispettare la creatività e la spontaneità dei bambini*» (p. 157). Mi sta bene: e tuttavia mi inquieta non riuscire a vedere con chiarezza in che debba consistere questa nuova trasmissione del sapere codificato e strutturato; talvolta ho la sensazione che si tratti di un ritorno all'antico, quando il docente disponeva di un sapere privo di dubbi, strutturato da una tradizione ferrea, e lo traduceva fedelmente nella prassi didattica. Se fosse così, la conclusione sarebbe che quando hai provato tutte le innovazioni, sei pronto per tornare al passato. Ma non è questa la tesi di Bottani (per lo meno, non così semplicisticamente); di fatto, egli rileva che occorre «*delineare una nuova teoria dell'insegnamento che valorizzi la personalità dei discenti e applichi nel contempo le regole che garantiscono un apprendimento efficace e quindi un buono sviluppo delle capacità conoscitive*» (p. 157). Ma, appunto, questa «*nuova teoria dell'insegnamento*» è fuori del testo, non vi si disegna, e perciò il discorso lascia un senso di disorientamento: tante negazioni si accumulano senza che ne nasca un'alternativa precisa.

Che ne è dei legami tra cognitivo e affettivo, su cui ha tanto insistito il rinnovamento pedagogico del dopoguerra? Che ne è dei discorsi pedagogici che richiamavano alla necessità di procedere dal vissuto del ragazzo e di rendere così significativo per lui un tessuto culturale altrimenti irrilevante? Il lettore apprende, ad esempio, che la pretesa importanza della spontaneità, dei processi naturali di ricerca, dei metodi non strutturati non ha fondamento: queste procedure non sono adatte (o non sono le più adatte) a trasmettere la conoscenza. Ma, soprattutto, si viene a sapere che proprio queste procedure di apprendimento sfavoriscono gli allievi culturalmente e socialmente svantaggiati: «*Incentrate sullo sviluppo personale e affettivo, la creatività, la spontaneità, la liberazione delle potenzialità soggettive, secondo una pedagogia proficua agli allievi delle classi medie e superiori... queste riforme non sono altrettanto efficaci per gli alunni provenienti da famiglie operaie, contadine o persino piccolo borghesi.*» (p. 148). Non contesto questa conclusione che, mi pare, può ben essere attendibile; ma non posso dimenticare i tanti *maîtres à penser* della pedagogia contemporanea che hanno sostenuto l'esatto contrario: che, cioè, proprio la sistematicità e il rigore formale ostacolano l'apprendimento degli svantaggiati, i quali sarebbero invece favoriti qualora potessero riallacciarsi al proprio vissuto e costruire da sé un sapere che altrimenti non apparter-



rebbe mai loro. Così, nel discorso pedagogico, possono tranquillamente coesistere una tesi e il suo opposto: con quali criteri metodologici sceglieremo? Bottani appoggia le sue conclusioni sui dati di verifiche sperimentali; ma la verifica è spesso difficile e incerta, specie quando si vuole misurare il «qualitativo» con gli strumenti quantitativi della statistica. Nessun dato, tra quelli riferiti, mi sembra fornire un'assoluta certezza; ma tutti valgono certamente a produrre incertezze e una salutare diffidenza. Indirettamente, al di là (e all'interno) della crisi della scuola si disegna un'altra crisi, quella del discorso pedagogico. Quand'anche non accettassi alcuna delle tesi di Bottani, riterrei il suo libro importante per l'antidogmatismo che ne deriva, perché obbliga le scienze dell'educazione a confrontarsi direttamente con una crisi di credibilità, perché legittima il dubbio che dalla pedagogia alla retorica il passo può essere breve.

Ma questo libro è investito anch'esso dalla stessa crisi: segnala la debolezza dei discorsi passati, ma non pronuncia nessun nuovo discorso «forte». Non è certo convincente che l'alternativa offerta da Bottani si riduca alla proposta con cui si chiude il volume: rendere autonoma l'istituzione scolastica, rinunciare al modello unico, uguale per tutti, della istruzione obbligatoria. Si avverte, ogni volta che l'Autore simpatizza per una privatizzazione dell'istruzione, una costante irrisolta nostalgia per Illich e per la sua proposta di descolarizzazione, magari rinvigorita dagli apporti della cibernetica (p. 193). Ma il risvolto conservatore delle tesi di Illich e l'implicita penalizzazione delle classi meno abbienti può ben riconoscersi anche in questa nuova proposta: come essere certi che la sostituzione di scuole private a quelle pubbliche, la maggiore autonomia degli istituti e la rinuncia all'uniformità dell'istruzione non tornerebbero ancora a danno del diritto all'istruzione? L'Autore stesso avanza la proposta in forma dubitativa: «*Bisognerebbe verificare se si possono migliorare le scuole rendendo più flessibile l'inizio e la fine della scuola dell'obbligo, dando cioè a ognuno il diritto a un periodo minimo d'istruzione, utilizzabile a proprio piacimento, in una sola volta oppure scaglionandolo lungo l'arco dell'intera esistenza, oppure rinunciando al principio stesso dell'obbligo scolastico*» (p. 211).

In questa incertezza totale, l'alternativa proposta da Bottani di rinunciare alla obbligatorietà scolastica perché non ha dato i frutti sperati riflette la crisi di sfiducia che investe la totalità del discorso pedagogico. Poiché la teorizzazione pedagogica risulta impotente a inventare soluzioni efficaci, ci affideremo alle forze naturali dell'iniziativa privata: l'autonomia dell'istituzione e dei suoi utenti dovrebbe sanare i guai prodotti dalla programmazione della politica scolastica statale. Questa proposta sa di resa; in questa prospettiva, l'«oasi di pace» suggerita da Bottani ricorda più un orto, quello di Candide.

**Franco Zambelloni**

## Il Corso cantonale per la formazione di analisti-programmatori in informatica di gestione (CIG)

### Come è nato il Corso

Nel 1984 un Gruppo di lavoro ricevette dal Consiglio di Stato l'incarico di valutare l'opportunità di istituire nel nostro Cantone corsi nel campo dell'elaborazione dei dati e di definire la partecipazione dello Stato alle iniziative promosse da privati.

Dal rapporto, rassegnato dal Gruppo nel 1985, emergono – per quanto ci concerne – due considerazioni:

- i corsi di specializzazione in informatica sono organizzati esclusivamente grazie all'iniziativa di associazioni private o di fabbricanti di hardware. Lo Stato si limita ad offrire un supporto finanziario facendo capo ai sussidi previsti dalle Leggi federale e cantonale sul perfezionamento professionale;
- i vari tipi di formazione offerti sono molto eterogenei e quindi difficilmente confrontabili.

Per cercare di ovviare almeno in parte a questa situazione, il Gruppo formulò all'Esecutivo cantonale varie proposte, tra le quali anche quella di istituire presso la Scuola cantonale di commercio a Bellinzona il Corso cantonale per la formazione di programmatori-analisti in informatica di gestione (CIG), prendendo lo spunto tra l'altro dal fatto che un simile corso già era stato istituito con successo in due cantoni della Svizzera romanda.

### A chi si rivolge

Il Corso è destinato a coloro i quali hanno concluso una formazione scolastica post-obbligatoria di indirizzo commerciale e che, essendo interessati ai problemi della programmazione e dell'analisi, desiderano approfondire le loro conoscenze nell'ambito dell'informatica di gestione. Lo scopo del CIG è proprio quello di preparare adeguatamente persone già in possesso di conoscenze tecniche e commerciali a esercitare in qualità di collaboratori, presso aziende piccole o medie, l'attività di programmatore-analista.

### Come vi si accede

Per poter accedere al Corso si deve superare un esame di ammissione che prevede due prove scritte: una in informatica ed una in contabilità. All'esame possono iscriversi i giovani che sono già in possesso di uno dei seguenti titoli di studio o che li conseguiranno entro il prossimo mese di giugno:

- a) Licenza della Scuola cantonale di commercio

- b) Maturità di tipo E
- c) Diploma di una scuola di commercio triennale riconosciuta dall'UFIAML
- d) Certificato di capacità professionale di apprendista di commercio.

Occorre però precisare che, oltre al possesso di uno dei titoli citati, è indispensabile aver seguito durante gli studi un corso di informatica della durata di almeno due anni ed un corso di inglese.

È infine concessa alla Direzione del Corso la facoltà di permettere ad altri candidati di partecipare agli esami di ammissione: quest'ultimi devono essere in possesso di titoli di studio equivalenti a quelli citati e nel contempo devono aver esercitato per un periodo di almeno due anni un'attività nel settore commerciale.

### Caratteristiche

Il Corso inizierà il 1° settembre 1987 presso la Scuola cantonale di commercio a Bellinzona ed è così strutturato:

- **un anno di corsi a tempo pieno con lezioni teoriche ed esercitazioni pratiche** (da settembre a giugno)  
L'onere scolastico settimanale è di 34 ore-lezione.  
Durante la formazione l'insegnamento teorico copre all'incirca il 40% delle ore, il rimanente 60% è invece dedicato alle esercitazioni. Accanto allo studio di materie «tradizionali» quali la matematica, la contabilità, l'economia aziendale e l'inglese troviamo le materie caratterizzanti questa formazione: lo studio dei sistemi, l'analisi di progetti nell'ambito economico-commerciale, l'apprendimento di due linguaggi di programmazione (Cobol e RPG) e un approccio ai cosiddetti prodotti-programma.
- **uno stage**  
Terminato il normale anno scolastico, ciascun allievo dovrà effettuare un periodo di pratica (stage) della durata di 3 mesi presso un'azienda pubblica o privata del settore.  
Si offre così l'opportunità all'allievo di mettere a frutto le conoscenze acquisite e nel contempo di evidenziare eventuali lacune per poi poterle colmare.  
Non da ultimo l'esperienza fatta in altri cantoni con corsi analoghi insegna che il fatto di poter mostrare le proprie reali capacità durante il periodo di stage costituisce di per sé un ottimo biglietto da visita per un futuro collocamento.

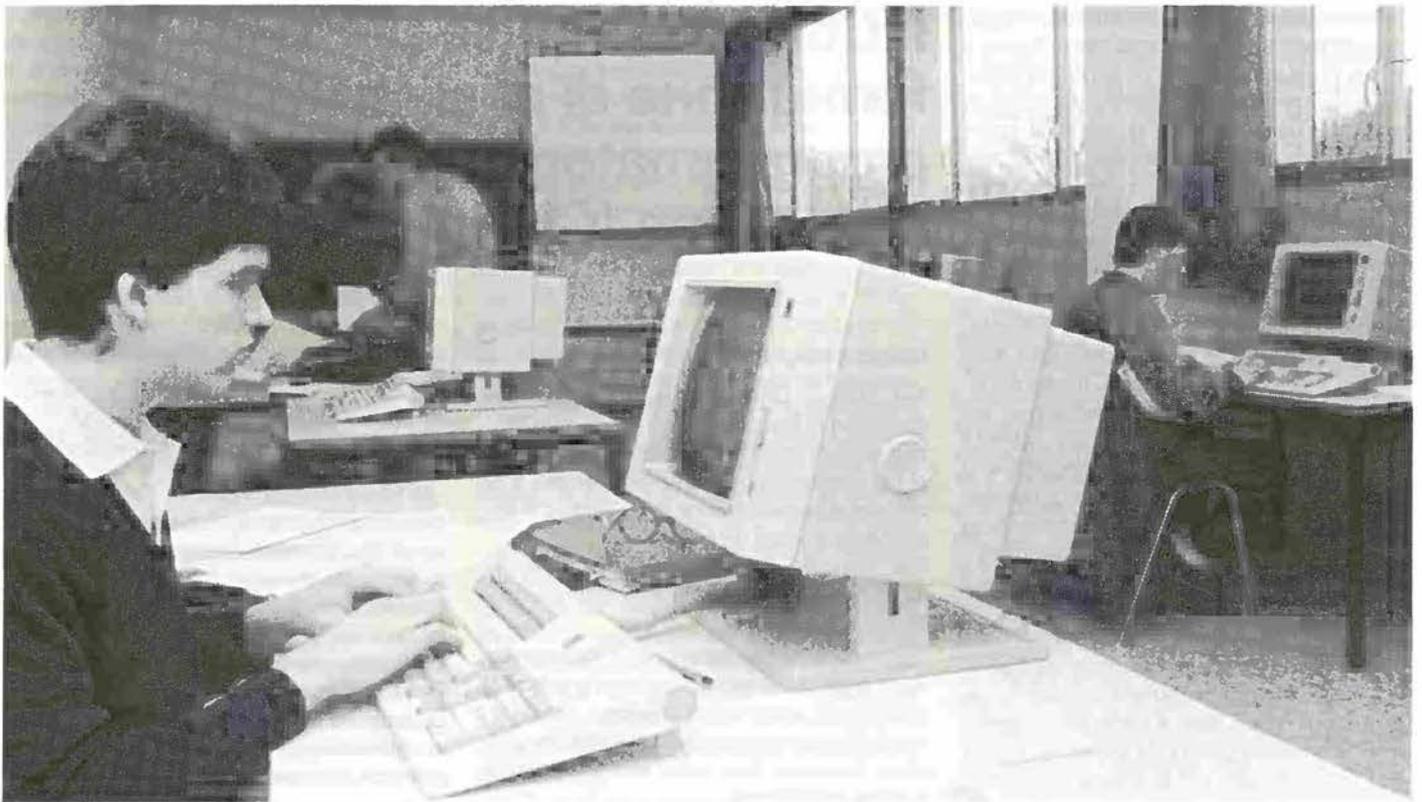


Foto Massimo Pacciorini, Giubiasco

#### ● gli esami finali

Alla fine del Corso, dopo aver effettuato lo stage, si dovranno sostenere gli esami di diploma, con prove in 7 diverse materie.

Nel secondo semestre, nell'ambito della lezione «lavori pratici», ciascun allievo dovrà eseguire e produrre un lavoro di diploma.

Le condizioni per ottenere il Certificato finale sono le seguenti:

- conseguire la media del 4
- non presentare più di un'insufficienza (non inferiore al 3)
- aver ottenuto la sufficienza nel lavoro di diploma.

#### Titolo rilasciato

Chi supera con successo gli esami di diploma riceve il Certificato cantonale di programmatore-analista: si tratta quindi di un titolo riconosciuto dal Cantone.

In due cantoni romandi, Ginevra e Neuchâtel, si tengono da alcuni anni corsi analoghi sia per il contenuto dei programmi sia per il tipo di titolo rilasciato: è probabile che in un prossimo futuro il riconoscimento del titolo venga esteso anche a livello intercantonale.

#### Mercato del lavoro per i diplomati

Chi frequenta il Corso e già in possesso di una solida formazione nel campo economico-commerciale, conoscenze queste che verranno ulteriormente affinate e approfondite: già solo per questa ragione la sua qualifica è tale da consentirgli, senza troppe difficoltà, l'accesso alla professione. Un'adeguata preparazione nel campo del-

l'informatica costituisce oggi un valido passaporto per il mondo del lavoro.

Il CIG è un corso di perfezionamento, rappresenta quindi un complemento alla formazione di base in informatica.

In un prossimo futuro, nel settore delle piccole e medie aziende ticinesi, laddove appunto dovrà prestare le sue competenze il licenziato del nostro Corso, si farà sempre più ricorso all'informatica gestionale.

La nostra Scuola poi, intrattiene ottimi rapporti con la Camera di Commercio del canton Ticino, che segue con attenzione questa iniziativa e che nel contempo si è fatta promotrice di una campagna di sensibilizzazione all'indirizzo dei suoi aderenti.

Lo scopo di questa azione è duplice: da un lato serve da termometro per valutare la rispondenza del CIG alle esigenze degli imprenditori, dall'altro serve per trovare un posto per lo stage e, perché no, anche un possibile posto di lavoro.

Per le ragioni che ho ora espresse, chi terminerà con successo il suo ciclo di studi al CIG, disponendo di una solida preparazione, sarà molto facilitato al momento dell'assunzione.

#### Possibilità di perfezionamento

Una prima considerazione, solo apparentemente banale, è che la miglior palestra per il perfezionamento sarà il luogo di lavoro: qui si acquisisce una valida esperienza e si è continuamente stimolati a ricercare nuove soluzioni ai problemi che si presentano quotidianamente.

È però altrettanto vero che la pratica da sola non può bastare.

L'offerta di corsi di perfezionamento, in tutti i settori legati all'informatica, è vasta.

Ne citerò qui, a titolo di esempio, una che potrà sicuramente interessare i licenziati del CIG:

L'autunno prossimo, l'Associazione ticinese elaborazione dati (ATED) organizzerà a Bellinzona, in collaborazione con la Scuola cantonale di commercio, un corso per la preparazione agli esami per l'ottenimento del brevetto federale di analista-programmatore.

Il corso si terrà al di fuori del normale orario di lavoro e avrà la durata di due anni.

In seguito, chi avrà superato questi esami intermedi, dopo ulteriori due anni di corsi, potrà presentarsi agli esami per l'ottenimento del diploma federale di informatico aziendale.

Se l'esperienza sarà positiva, e le premesse perché lo sia ci sono, questi corsi si ripeteranno con frequenza ravvicinata.

#### Conclusioni

Cosa deve fare in pratica chi fosse interessato al Corso cantonale per la formazione di analisti-programmatori in informatica di gestione?

1. Prendere contatto con la segretaria del Corso, telefonando allo 092/25 17 92. Riceverà, oltre ad eventuali chiarimenti, una documentazione con le informazioni necessarie.
2. Dovrà ricordarsi due date importanti: **giovedì 30 aprile**: giorno in cui chiudono le iscrizioni e **venerdì 29 maggio**: giorno in cui avranno luogo gli esami di ammissione.

**Bruno Winkler**

# Giovanni Serodine

«Che Giovanni Serodine non sia soltanto il più forte pittore del Canton Ticino ma uno dei maggiori di tutto il Seicento italiano è affermazione che fu lungamente impedita da ragioni di ordine vario. Esterno, come lo smarrimento progressivo e la ubicazione troppo eccentrica delle poche opere; interno, e più decisivo, l'orientamento dottrinale del gusto, durato per oltre due secoli, in favore dei precetti accademici e perciò sempre in grave sospetto di fronte ad ogni inclinazione naturalista». Il lusinghiero giudizio espresso da Roberto Longhi nella sua monografia immediatamente successiva all'eco suscitata dalla grande mostra dedicata al Serodine nel 1951 alle Isole di Brissago, avrebbe dovuto fornire occasione e stimolo per avviare finalmente l'operazione di recupero critico del solo nostro pittore che ha saputo issarsi su posizioni di assoluta avanguardia, schiudando inediti e preziosi orizzonti all'arte europea.

Tuttavia da allora nessuno studio organico è venuto a portar nuova luce sull'artista, assai considerato dagli addetti ai lavori ma finora quasi sconosciuto al grosso pubblico. La rassegna promossa dal Museo di Locarno (Casa Rusca 14 marzo - 17 maggio) intende riaprire il discorso sul Serodine, alla luce di nuovi ritrovamenti documentari e della scoperta di alcune opere inedite, ma soprattutto rivalutare in sede critica la figura del grande artista di origine asconese, nato a Roma nel 1600.

L'approccio del Serodine alla pittura avviene nel 1623 allorché, abbandonata l'attività di stuccatore al seguito del fratello Giovanni Battista, decora lo spazio absidato della Chiesa della Concezione di Maria a Spoleto offrendo un'interpretazione in chiave esistenziale del testo sacro raffigurando l'Assunzione di Maria con un linguaggio di forte impronta realista - seppur venato da alcune incertezze compositive e da qualche asistematicità strutturale - estraneo agli effetti luministici caratteristici del caravaggismo allora imperante. Il suo successivo avvicinamento ai moduli espressivi del naturalismo - pensiamo alle due tele asconesi «I figli di Zebedeo» e l'«Invito ad Emmaus» dipinti nel 1625 e al successivo risultato pieno del «Miracolo di Santa Margherita» oggi al Prado, eseguito nello stesso anno - assume perciò un rilievo assai significativo in quanto operato sulla spinta di un'autentica adesione sentimentale ad un messaggio e un atteggiamento come quelli del Merisi che necessitavano, per essere compresi nella loro eccezionale carica innovatrice, di approcci ben altrimenti radicati anche della più fedele e perfetta registrazione formale.

Ma ancor più importante e stupefacente è il fatto che il Serodine, appena venticinquenne, conseguiva per via intuitiva la più alta comprensione della lezione caravaggesca pur ignorandone gli estremi esiti stilistici raggiunti dal maestro a Malta e in Sicilia. Più che di influssi si dovrebbe parlare di meditazioni parallele. Tuttavia mentre il furore polemico spinge il caposcuola, soprattutto durante il periodo romano di più radicato egualitarismo naturalistico, ad una pittura spesso

deliberatamente provocatoria, il Serodine riesce a riportare il discorso su di un tono di maggior comprensione e di meditata partecipazione, in definitiva a renderlo più autentico. Ed è proprio in virtù di una maggior disponibilità a confrontarsi con la realtà minore che appaiono in nuce già nelle sue prime opere i sintomi del superamento della matrice caravaggesca.

Siamo nel 1626. Nel breve svolgere di due anni, dalle tele asconesi ai dipinti laurenziani, il Serodine è approdato a moduli espressivi precorritori, che lo hanno inserito al vertice della produzione romana del tempo. Lo ha fatto in modo estremamente coerente sviluppando organicamente i pochi insegnamenti ricevuti in gioventù dal fratello Giovanni Battista di professione stuccatore. Ma soprattutto, e anche da questo emerge la sua grande statura di artista, ha agito seguendo una meditata strategia di progressive elaborazioni formali (l'iniziale messa a fuoco del ritratto psicologico perseguita soprattutto ne «I figli di Zebedeo»; la scelta di un'impaginazione aperta e coinvolgente studiata ne «L'elemosina di San Lorenzo» e nella «Decollazione del Battista» e infine l'exasperazione della dialettica tra luce ed ombra stupendamente raggiunta ne «L'incontro dei Santi Pietro e Paolo sulla via del Martirio») indubbiamente tra loro complementari. Un traguardo pittorico conseguito in piena coscienza, grazie ad una personale, intensa applicazione.

Difficile perciò ipotizzare la presenza alle spalle del giovane di una guida. Orazio Borgianni, da molti considerato il suo maestro è ormai morto da un decennio, il caravaggismo attraversa attorno al 1620 una forte crisi umana e d'identità: tra i suoi esponenti nessuno possiede la necessaria statura morale, ancor prima che artistica, per porsi quale punto di riferimento per il Serodine, che nonostante la relativa popolarità, è senza dubbio il miglior pittore di Roma.

La critica è quindi ricorsa per definire il carattere della sua pittura, fondata sulla schiettezza del racconto, sul corposo rilievo

delle figure rese con caldo cromatismo, sull'approfondimento psicologico dei personaggi, ad artisti come Domenico Feti e Bernardo Strozzi, attivi in zone periferiche dell'Italia del nord. Ma anche in questo caso l'accostamento trova pochi appigli validi: il rigore della ricerca serodiniana, di tutt'altro tenore rispetto alle intuizioni coloristiche e al calligrafismo di effetto dei due colleghi, evidenzia il carattere fuorviante di una simile ipotesi che appare ancor meno sostenibile, se si pensa all'ulteriore sviluppo maturato dal discorso serodiniano attorno al 1628 con gli altissimi esiti del «Ritratto del padre» e del «San Pietro in carcere», allorché la comprensione dello spazio scenico consente all'artista un maggiore e più diretto confronto con la realtà. La principale conseguenza della nuova visione investe l'uso del lume. Non si tratta più del bagliore accecante, strategicamente indirizzato, che illumina per un istante la scena, carpando alle tenebre espressioni e stati d'animo dei vari personaggi, ma di un lume in apparenza di minor intensità, proteso però ad abbracciare l'intero episodio. Il confronto dialettico tra luce ed ombra viene superato nella prospettiva di un rapporto immediato tra luce e materia iniziatosi già nella «Vergine dei Mercenari» in cui, per la prima volta, l'artista raggiunge una completa autonomia d'espressione non solo formale ma etica e morale, della quale l'arte caravaggesca è certo ancora premessa irrinunciabile ma non più fonte diretta.

Nella pletora di facitori d'arte giunti a Roma nel primo trentennio del Seicento, il Serodine è l'unico capace di sventare il pericolo di un riassorbimento accademico della protesta caravaggesca, senza per questo scivolare, nel tentativo di tradurla in un più comprensibile linguaggio di destinazione popolare, verso un'irreversibile degradazione stilistica e di contenuti. Al contrario riesce nella straordinaria impresa di mantenere vivo lo spirito innovatore portato dal Merisi, corroborandolo con il contributo della propria pittura ma soprattutto di una personale meditazione sull'aspetto terreno della nostra esistenza, per trasmettere poi questo impagabile patrimonio ai maggiori e più sensibili spiriti dell'imminente epoca barocca.

**Rudy Chiappini**

Figura femminile allegorica.

