

Il difficile mestiere di insegnante

L'Institut national de recherche pédagogique di Parigi ha dedicato il suo sesto incontro sui problemi della didattica della storia e della geografia al tema «analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage».

Dalle relazioni generali e dai gruppi di lavoro organizzati su specifici aspetti relativi alla difficile problematica della trasposizione didattica, sono scaturite indicazioni che, pur non rappresentando una novità assoluta, nondimeno confermano e avvalorano suggerimenti e linee di tendenza a più riprese segnalate negli incontri con i docenti e presenti nei nuovi programmi di storia.

La doppia coppia analizzare-gestire e insegnamento-apprendimento rinviano entrambe ad una concezione della conoscenza come costruzione, basata su rappresentazioni particolari della realtà e possibile solo grazie ad un personale coinvolgimento.

Nel caso specifico della storia ciò significa che bisogna tener conto di molteplici variabili interattive:

- a) l'esistenza di una divulgazione scientifica che si pone come «ideale di scientificità» a cui far riferimento, ma che si pone anche come un sapere extra scolastico che precede e fonda culturalmente quest'ultimo;
- b) la presenza di una teoria della conoscenza nel suo significato più ampio di costruzione personale del sapere a sua volta comunque inscritto nella sfera dei rapporti sociali;
- c) il ruolo di altre discipline più o meno affini che possono intervenire proficuamente come referenti scientifici utili al raggiungimento della conoscenza.

La difficoltà dell'insegnamento e il ruolo della didattica consistono nel far correttamente interagire queste variabili; al docente si chiedono doti di programmazione e capacità di orientamento e di decisione di notevole responsabilità. Si tratta infatti di saper scegliere gli elementi giusti per i giusti scopi sapendo che l'oggetto di studio così circoscritto darà origine a rappresentazioni molto diverse nella testa degli allievi e in quella degli insegnanti; così diverse da poter essere considerate contraddittorie. Gli allievi saranno naturalmente portati a privilegiare una lettura di tipo con-

creto (fatti, individualità, descrizione) mentre l'insegnante tenderà a voler evidenziare gli aspetti astratti (generalizzazioni e concetti).

La conciliazione di queste due procedure di analisi può portare a duratura conoscenza nel caso in cui si riesca a porre i termini dello studio sotto forma di problema in grado di sollevare domande a cui dover rispondere attraverso procedure di soluzione sulla base di strumenti e conoscenze in parte già possedute: il successo massimo si avrà quando la soluzione dal punto di vista personale del problema coincide o rientra nella soluzione generale dello stesso; quando cioè il particolare trova giustificazione e fondamento nel generale.

Un tale modo di agire esige l'individuazione di situazioni-problema effettivamente significative e presuppone il raggiungimento di un «contratto didattico» tra l'insegnante e la classe il cui denominatore comune consiste nella disponibilità da parte di entrambi ad investire tempo e sforzo nella risoluzione del problema. Lo sforzo deve essere finalizzato al raggiungimento di coerenza verso le

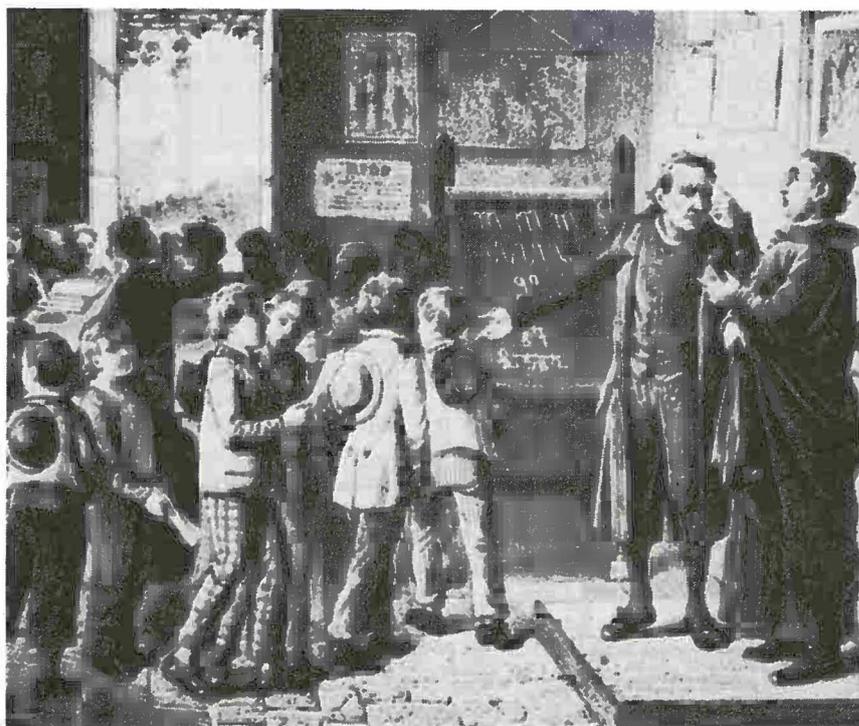
ipotesi formulate e di gratificazione sia di ordine scientifico sia di ordine valoriale.

Un processo di conoscenza realizzato in questo modo, non sempre ovviamente possibile nelle concrete situazioni scolastiche, mette in evidenza la necessità dell'intervento personale nell'appropriazione del sapere e contemporaneamente considera il sapere stesso come una frontiera mobile, assolutamente non preesistente e definito; non solo, in più induce a prendere coscienza della relatività delle «verità» e a contrapporre alla categoria del giusto/sbagliato quella molto più proficua del se... allora e delle molteplici catene causali in grado di spiegare un fenomeno.

Un caso estremamente interessante e fondamentale che può entrare in considerazione in questo contesto, poiché intrinsecamente connaturato alla storia, è il problema del tempo, della sua percezione e di un suo possibile insegnamento. Non è certamente possibile affrontare in brevi righe un argomento di così grande complessità, ma val la pena sottolineare come il problema del tempo rinvia anch'esso ad una percezione soggettiva dello stesso.

In effetti il tempo storico ha poco a che vedere con il tempo oggettivo e quantificabile della fisica, anche se la

Una scuola ticinese. Questa illustrazione è apparsa nell'Almanacco popolare della Svizzera Italiana per l'anno 1871, anno 1°, Lugano, Tipografia Cortesi, 1870. (da R. Ceschi, Storia dell'Ottocento ticinese, 1986).



storia non ne può fare a meno per ovvi motivi di riferimento e ordinamento soprattutto cronologico: più utile e significativa è la percezione soggettiva del tempo entro cui si inseriscono e si organizzano fino a darne un significato di coerenza gli avvenimenti storici: come già sottolineava* Sant'Agostino non esistono né il passato né il futuro, bensì il presente del passato, il presente del presente e il presente del futuro, il che tra l'altro ci fa capire la falsità del luogo comune che identifica la storia come scienza del passato!

Il problema del tempo allora si pone in relazione all'oggetto storico che si intende studiare e dipende dal modo con cui si viene a conoscenza della storia, un insieme di segni interpretati e rielaborati da specialisti, con la quale in un modo o nell'altro siamo confrontati e unico mezzo a nostra disposizione per elaborare una coscienza collettiva.

Il racconto, attraverso il quale ancora oggi ci costruiamo la nostra immagine del passato, risulta quindi essere molto lontano da quella oggettività di cui vorrebbe essere neutrale testimone e necessita perciò di strumenti e metodologie di indagine e di comprensione più complessi e articolati di cui da tempo la storiografia più attenta e seria ne ha evidenziato la ricchezza di apporti e informazioni.

La conoscenza del passato e quindi il senso storico si può afferrare meglio attraverso particolari situazioni-problema che necessitano di modelli esplicativi, relazioni e nessi che dimostrano la coerenza dei fatti e da cui il tempo risulta come punto di arrivo di un processo generale di spiegazione: il tempo, o meglio le diverse temporalità sono costruite, non date e preesistenti.

Il prima e il dopo di per sé sono vuoti di senso storico; essi acquistano significato se messi in relazione e se, opportunamente riempiti di contenuti, riescono a dare intellegibilità storica a fatti altrimenti giustapposti e poco comprensibili.

Coniugare la necessità del racconto, ricco e stimolante mezzo di rievocazione, con l'apporto della scienza storica è l'arduo ma soddisfacente compito di ogni insegnante di storia.

Gianni Tavarini

Ancora sul manuale

Tra coloro che seguono con attenzione e assiduità i problemi della didattica della storia, pochi avrebbero oggi difficoltà a indicare nel manuale l'elemento fatto maggiormente oggetto di riflessione, dibattito e polemiche negli ultimi vent'anni. Accusato di crimini orrendi negli anni Settanta, rivalutato e recuperato alla pratica didattica nel decennio successivo, il manuale ha infatti attirato su di sé l'attenzione di un tale numero di studiosi e insegnanti, e fornito lo spunto per una tanto vasta mole di pubblicistica, da rendere sempre più problematica una seria riflessione che non si limiti a ribadire tesi del passato.

E' pertanto con un certo stupore, o con sospettosa curiosità, che si può guardare all'ultimo libro di Antonio Brusa, *Il manuale di storia*, La Nuova Italia, 1991; ma è con sorpresa che, iniziata la lettura, ci si rende conto di come il sopirsi delle polemiche – anche aspre – del passato, invece di chiudere il discorso sul manuale, renda possibile una nuova serie di riflessioni capaci di riattivare l'analisi critica di un oggetto che l'uso quotidiano rischia continuamente di rendere scontato o banale.

In un agile volumetto di circa 80 pagine, corredate da utili schede di esercitazione ad uso del lettore, Brusa propone una rivisitazione del dibattito sul manuale sviluppatosi negli ultimi vent'anni in Italia; trae inoltre da ciò lo spunto per un'analisi dei meccanismi – spesso poco visibili – che hanno condizionato e a tutt'oggi condizionano la trasformazione del manuale sia nei suoi contenuti, sia nella sua struttura, sia negli aspetti grafico-compositivi. Brusa passa poi a delineare una serie di procedure atte ad analizzare il manuale in una prospettiva strettamente didattica, per concludere con interessanti proposte di lavoro per chi intenda in futuro legare la riflessione didattica principalmente al manuale.

Per l'Italia all'inizio del dibattito pro o contro il manuale si può porre il lavoro di un gruppo di insegnanti genovesi che nel 1969, a coronamento del faticoso esame di ben 263 testi di scuola elementare, avevano pubblicato i risultati ottenuti in un volume dal significativo titolo *Contro i libri di testo*. Il contributo rompeva il taci-

to patto di non-belligeranza esistente in precedenza tra chi vedeva il manuale come elemento di chiarezza, certezza e sicurezza e chi lo voleva invece colpevole «di quell'uccisione dell'imprevisto e della ricerca, che genera sempre il tedio del lettore». Spezzando questa tradizione, il lavoro degli insegnanti genovesi poneva una questione diversa: il manuale va rifiutato perché è fatto male, o per il semplice fatto di essere un manuale? Il dibattito che si sviluppò fu strettamente connesso al tentativo di dare sbocco politico a riflessioni nate in ambito didattico, ma che si voleva diffondere in un'arena politica più vasta: erano gli stessi concetti usati per l'analisi (selezione scolastica, concentrazione editoriale, neocapitalismo) a richiederlo.

Accese in questo modo le polveri, non potevano tardare a scendere in campo gli storici di professione; il loro contributo fu essenzialmente quello di collegare la riflessione sul manuale ad un chiarimento preventivo delle caratteristiche proprie del modello di storia che gli allievi apprendono a scuola; e poiché tale modello si costituiva acriticamente su elementi di finalismo, etnocentrismo

Alle origini della Confederazione: la consegna di un documento (carta di libertà?) (P. Etterlin, Cronaca confederata, 1507).



* «Le confessioni», Cap. XX, p. 325 B.U.R.