

gnati. La prima parte dell'opera, relativa all'antichità e al Medio Evo, dovrebbe poter arrivare ai colleghi entro l'anno, sempre che tutto vada come speriamo. Abbiamo mosso i primi passi anche in un'altra direzione, ancor più ambiziosa. Chi ci legge sa che crediamo, pur con tutte le cautele e le riserve del caso, nell'utilità del manuale. Nel n. 3 di «Collegamento» abbiamo spiegato come lo vorremmo: agile, aperto, al riparo, per la sua stessa struttura, dalla possibile e temuta accusa di «manuale di Stato». Non nascerà — pensiamo — come operazione 'di vertice', ma dalla base, ossia dalla concreta esperienza del nostro corpo docente. Nel corso di abilitazione in Storia (l'ultimo della serie) avviato nell'82, la maggior parte dei docenti è attualmente impegnata nella redazione di unità didattiche o 'capitoli' di un ideale nostro manuale. Un altro collega sta portando innanzi come tesi di

laurea una «proposta di manuale» per la II media. Da tutto questo molteplice impegno pensiamo uscirà qualcosa di buono, ma la partecipazione alla costruzione del testo dovrà essere ben più vasta, estesa dunque a tutto il corpo docente, con l'intervento e il consiglio — speriamo — anche di illustri studiosi del Paese, sinora rimasti per i più vari motivi 'alla finestra'. Anche nel settore della Civica i segnali positivi si moltiplicano. L'impegno degli uomini di scuola si sta qui esercitando attivamente per mettere a nostra disposizione nuovi strumenti operativi, tali da valorizzare le opportunità offerte dai mass-media, in particolare dalla televisione. È, questo della Civica, un settore in cui dobbiamo operare con grande senso di responsabilità, ben sapendo che esso non potrà né dovrà esserci sottratto. La separazione della Civica dalla Storia sarebbe operazione demagogica e rea-

zionaria, sempre possibile, beninteso, e contro cui vigilare, ma a nostro avviso estranea alla cultura della nostra migliore classe politica. Un'ultima considerazione sul tema dell'aggiornamento. I colleghi avranno notato, nel numero di agosto di «Scuola ticinese», l'articolo del dott. Ghirlanda sul Centro Universitario della Svizzera Italiana. Dal DAP (Dipartimento per l'Aggiornamento Permanente) ci aspettiamo, se non a breve almeno a medio termine, la soluzione del problema. Dopo tanti progetti e speranze, e anche, diciamo, tante delusioni, i nostri docenti se lo meritano. Non resta che augurarci la più rapida realizzazione. Con molti auguri a tutti.

Angelo Airoidi  
Giulio Guderzo

## Dalla storia alla didattica Circolazione delle idee e pratica scolastica

di Dario Ragazzini

*Pubblichiamo in anteprima, per cordiale concessione dell'autore e dell'Amministrazione Provinciale pavese, il testo dell'intervento del prof. Ragazzini al convegno internazionale tenuto a Pavia nei giorni 22-23-24 aprile 1982 sul tema «Fare scuola in Europa».*

L'interesse per la storia si è sensibilmente accresciuto e diffuso negli ultimi anni. Questo «trionfo della storia»<sup>1)</sup> andrebbe analizzato con un po' di attenzione. Senza dubbio si registra un successo editoriale delle opere di storia.

Anche se in Italia non abbiamo un caso emblematico — quanto a successo di vendita — come *Montaillou* o *Le carnaval de Romans*<sup>2)</sup>, registriamo senz'altro una fortuna continuata e diffusa durante gli ultimi anni, riguardo alla storia, con una certa preminenza — nella attività editoriale e d'«immagine» — della storia d'estrazione «annalistica». C'è insieme una attenzione di «pubblico» e di ricercatori.

Insieme all'attenzione della storia, anche se in forma minore, si è manifestata una nuova attenzione al tema dell'insegnamento della storia. Una maggiore attenzione a questi problemi è dedicata non solo dagli insegnanti, ma anche da ricercatori dalle diverse competenze (storici, pedagogisti, filosofi e psicologi). Oltre ai convegni, che da più parti vengono organizzati sulle diverse sfaccettature del problema storia-didattica, e oltre ad iniziative di nuovo tipo per l'aggiornamento degli insegnanti, va segnalato l'inizio di una certa attenzione da parte di istituzioni e centri culturali che cercano di dare un supporto non episodico di strumenti e di riflessioni all'attività didattica o di interpretare il proprio ruolo non solo come rivolto alla ricerca<sup>3)</sup>.

Ma ciò non autorizza a una interpretazione che consideri questi «successi» come inseriti in una circolazione o divulgazione delle idee di tipo continuo e omogeneo. Al contrario esistono «scarti» significativi nella circolazione sociale delle idee. J. Le Goff, a proposito del successo di *Montaillou* ha parlato di un ruolo analogo a quello svolto dal romanzo storico dell'ottocento<sup>4)</sup>, accennando così, implicitamente, allo «scarto» tra idee della ricerca e loro uso sociale. L. Stone, in un saggio precedente<sup>5)</sup>, ha segnalato come nei citati lavori di Ladurie si ritrovi — proprio come nei romanzi moderni — non una storia lineare, ma una storia che «vaga nella testa della gente». Inoltre, passando in rassegna una parte della recente produzione storiografica europea, egli ha interpretato il ritorno al narrativo (e alla sua destinazione di massa) come un avvio di una nuova fase della ricerca storica. Altri constatano lo scarto tra il diffondersi presso il grande pubblico della scuola «annalista», proprio mentre le posizioni della scuola francese sono fortemente discusse presso gli storici ricercatori.

Le idee storiche hanno a che fare con le ideologie sociali, hanno a che fare con la consapevolezza che di sé hanno le società, cioè con il rapporto che queste riconoscono con il proprio passato, ma anche con quello che stabiliscono con il proprio presente e ipotizzano con il loro futuro. Ho usato la parola «società», ma non dimentichiamo che essa è articolata in gruppi e ceti che intrecciano ideologie proprie e ideologie comuni. Inoltre né le idee sono casuali, né è casuale la loro diffusione, né, infine, essa avviene senza strumenti materiali di divulgazione. Le idee storiche, insomma, si distribuiscono secondo luoghi e contesti in processi «materiali» e «scalari».

Dalla ricerca al grande pubblico i passaggi non sono irrilevanti. Le stesse idee — quand'anche rimangano le stesse — servono a rispondere a esigenze diverse, in contesti e per gruppi diversi (i pubblici e gli storici). M. De Certeau ha insistito nell'interpretare la storia come un «rapporto» tra il mestiere degli storici (come gruppo), le loro procedure (la disciplina) e la costruzione di un testo ('letteratura')<sup>6)</sup>. Qui io voglio sottolineare le differenziazioni interne del pubblico destinatario della 'letteratura': i diversi fruitori e i diversi modi di avere un rapporto e di fare la fortuna di idee e testi. Gli insegnanti sono uno di questi gruppi di «pubblico» e la didattica della storia sembra inserirsi come tema professionale di idee sociali, connesso sia alle condizioni di insegnanti, sia alle condizioni della scuola.

Prima di affrontare i contesti della didattica, voglio segnalare il rischio di una separazione possibile tra la nuova attenzione alla storia e la pratica scolastica.

Mi domando se l'aumento di attenzione e di impegno nella pratica didattica storica non sia insufficientemente proporzionale all'aumento di attenzione culturale al tema. Forse la soglia oltre la quale l'interesse, da diffuso e generico, si fa specifico e operativo, non è stata ancora raggiunta. Ciò nonostante, vedo il rischio di una sorta di divaricazione tra discorsi e pratiche. Due motivi sono del tutto evidenti. Mi riferisco innanzitutto a una non circolarità tra didattica, riflessione didattica e teoria, vale a dire di una non organizzazione della ricerca (parlo proprio delle strutture organizzative). Mi riferisco, inoltre, a una insufficiente attenzione (salvo quella commerciale) alle strumentazioni che sostengono le pratiche didattiche (ridotte al libro di testo e assai più da parte di storici che di pedagogisti). La «spontaneità» di chi insegna e la «spontaneità» di chi ricerca si incontrano (quando si incontrano) con grande fatica.

Potremmo interrogarci su questa mancata (o insufficiente) corrispondenza tra interessi culturali e pratiche didattiche. Forse la risposta non rimanda solo alla mancanza di strutture della ricerca e di strumentazioni didattiche. Senza voler dedurre troppo da indizi troppo esili, potremmo chiederci se tutto ciò non segnali che esistono anche esigenze che non sono esaurite da questi am-

biti propriamente didattici. Penso a esigenze di riflessione sul significato della storia nella formazione degli alunni, cioè di riflessione sul rapporto con le nuove generazioni in relazione alla storia degli adulti e al loro comune presente. Ciò aggiungerebbe un ulteriore motivo alle esigenze evidenti di aggiornare l'insegnamento storico ai livelli raggiunti dalla ricerca storica. Quest'ultimo sarebbe solo l'aspetto evidente e normale di qualcosa di più complicato e profondo, precedente e contestuale alla didattica vera e propria.

Recentemente Franco Fortini<sup>7)</sup> ha scritto sul ruolo della memoria e della storia nella esperienza individuale e in quella sociale e di come essa appaia modificata negli ultimi cinquanta anni. Il problema è il rapporto degli adolescenti con la storia dei loro padri, anzi, per essere drammaticamente precisi, di quella del prefascismo con la generazione nata durante il fascismo, di quella della resistenza con la generazione del dopoguerra, di quella degli anni 60 e 70 con la nuova generazione. Il moderno universo tecnologico e dei consumi avrebbe sostenuto l'emergere di una «memoria involontaria (ossia del piacere e del sogno)» separata dal «ricordo (ossia della razionalità e della prestazione)» fino a una loro «giustapposizione schizoide». Nell'articolo non si parla di scuola e la stessa parola storia compare con grande discrezione. Eppure, quando poco fa dicevo che lo scarto tra didattica e discorsi di storia poteva essere spia d'altro, pensavo a qualcosa del genere. L'attività storiografica e la didattica della storia hanno proprio a che fare — per usare le parole di Fortini — con la costruzione di «dure sequenze di una temporalità non individuale», un «ricordo» che sia «oggetto e strumento». Nel nostro linguaggio pedagogico, diremmo della necessità di modulare vissuto personale e passato collettivo, della necessità di trovare un senso al rapporto con le nuove generazioni e all'attività educativa. La storia sembra emergere in primo piano per le sue connotazioni proprie (non trasformata in una inesistente storia educativa). Allargare gli orizzonti temporali, evitare la schizofrenia, gli anacronismi, gli egocentrismi culturali, la ipertrofia dell'io e della cultura di gruppo, il giudicatorismo, sviluppare il senso della diversità, della relatività, del decentramento dei punti di vista, della contestualizzazione. Nessuna tentazione, naturalmente, di ricapitolazione organicistica, ma, appunto, apprezzamento della continuità e della discontinuità. Nessuna impossibile negazione del vissuto, quanto piuttosto costruzione di convivenze, tra vissuto e ricordo storico, non giustapposte, ma controllate e portate a consapevolezza<sup>8)</sup>.

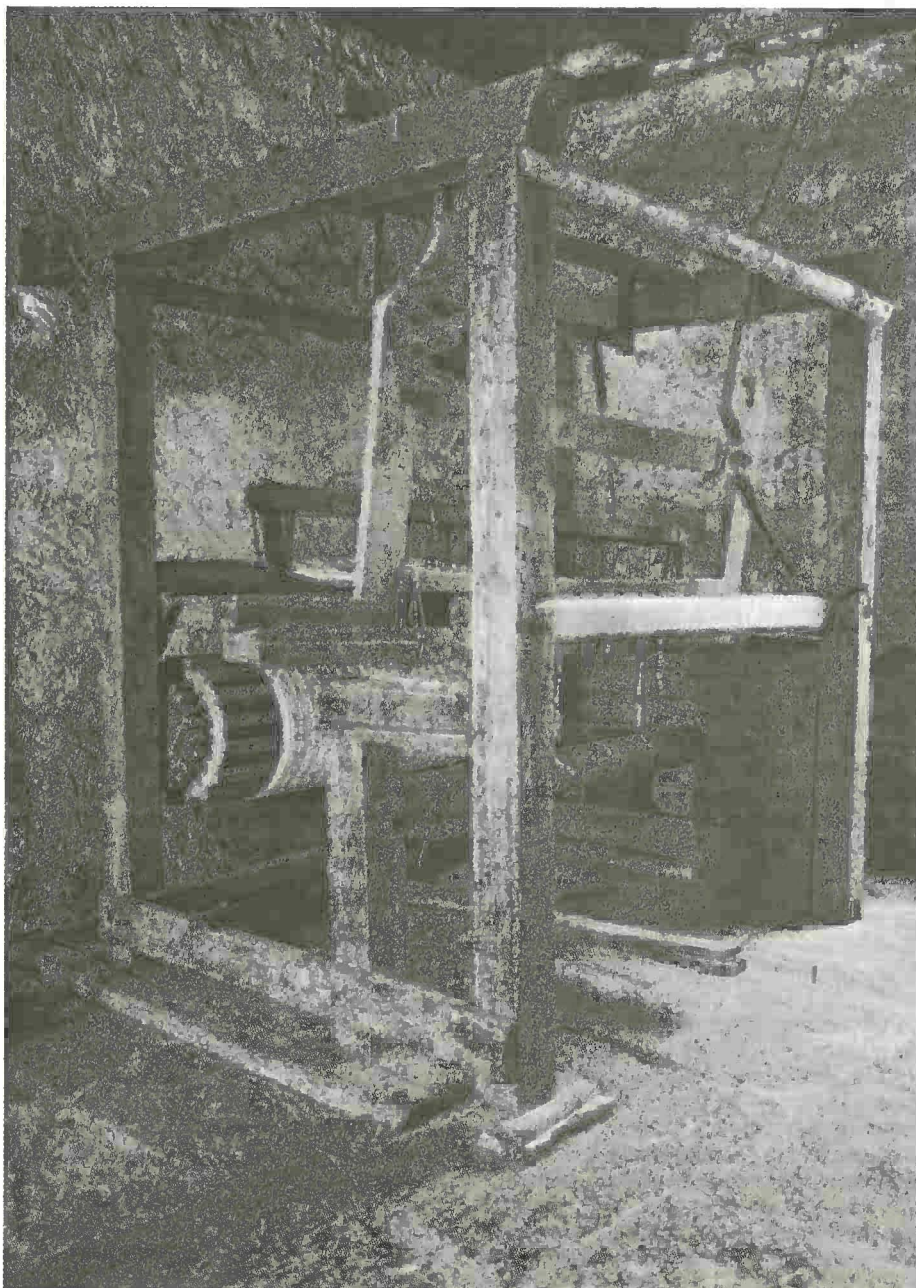
Si tratta proprio dell'esigenza di una nuova collocazione della storia nell'insegnamento che si esprime, prima di tutto, nella esigenza di collocare questa «materia» in modo non strumentale, né accessorio, né laterale rispetto ad altre. A ciò concorre sia l'esigenza di un nuovo rapporto con la storia e di un suo nuovo ruolo sociale in relazione al presente e al futuro (cioè all'identità e alla prospettiva), sia un ripensamento della storiografia con se stessa e un nuovo costituirsi dell'area disciplinare (e quest'ultimo è l'aspetto più evidente). Ma a ciò concorrono anche nuove sensibilità nella ricerca culturale non storica e nella concezione della scuola. Quest'ultimo punto è il meno avver-

tito nell'ambito delle considerazioni inerenti l'educazione storica, ma ha un suo peso perché l'identità della storia e la sua collocazione nell'insegnamento deriva sia da connotazioni proprie, sia dalle interconnessioni che implicitamente ed esplicitamente si stabiliscono con le altre discipline, secondo equilibri dinamici tra identità proprie e reciproche. Proverò a fare due esempi.

Si pensi all'affermarsi sempre più impetuoso della linguistica, della teoria delle comunicazioni ecc. e degli effetti conseguenti sulla didattica dell'«italiano». Questa «materia», così ambigua, ma contemporaneamente così consolidata per tradizione didattica e organizzativa (il tema, il commento alla poesia, la contestualizzazione dell'autore organizzata secondo secoli ecc.) si sta trasformando. Da una parte la storia della letteratura rafforza i suoi legami con la storia della società (testo e contesto, autori e lettori, committenti e destinatari, cultura colta e cultura popolare), dall'altra il bello scrivere perde i caratteri di modello unico per espri-

mersi in più registri e in più possibilità, caratterizzandosi secondo il destinatario e allargandosi al problema della comunicazione non solo tramite scrittura. L'antica corrispondenza scolastica tra letteratura e bello scrivere è tramontata. Con essa viene a scomparire — anche se tenta di sopravvivere altrimenti — l'insediamento in questo insegnamento del cardine tradizionale del «buon» senso comune scolastico (i buoni propositi e le buone idee dei bei temi). Contemporaneamente quel gruppo di considerazioni storico-sociali che facevano blocco nell'insegnamento dell'italiano finisce per perdersi. Più complesso il discorso sulle componenti storico-sociali nell'insegnamento della letteratura, dato che qui le tendenze sono due: quella che tende a limitarsi all'illustrazione dei testi e degli autori e quella che tende ad allargarsi all'indagine sui contesti sociali (ma con l'impossibilità di trasformarsi in storia sociale tout court). Questa giusta tendenza alla distinzione tra educazione linguistica e storia della lettera-

Vecchio telaio a Losone (Foto Ufficio cant. musei)



tura (che non esclude forme di raccordo, mentre esclude le vecchie identificazioni) riguardo all'insegnamento storico produce sia rischi che occasioni. Il rischio è quello che l'insegnamento storico venga usato come rivale e risarcimento della perdita di terreno di «buone» considerazioni sociali che l'insegnamento dell'italiano si sente franare sotto i piedi. In tal caso l'insegnamento storico verrebbe caricato di buone finalità di «educazione» con una storia molto «educativa», ma poco ... storica. L'occasione è che la ridefinizione di tematiche disciplinari finora contigue o sovrapposte aiuti l'insegnamento della storia a riconoscersi come settore proprio che non ha bisogno di mentite spoglie per dichiararsi. (Non si dimentichi poi che in molti casi è uno stesso insegnante che si occupa di queste discipline).

Il secondo esempio concerne le conseguenze dell'emergere del tema del rapporto tra scuola e lavoro, tra scuola e sviluppo, su cui si gioca la credibilità stessa della scuola e del progetto formativo. Se interpretato come indicazione di una semplicistica deduzione della formazione (di tutta la formazione) dalle richieste delle vigenti mansioni lavorative, questo tema può produrre pericolose reazioni di rigetto che potrebbero mascherare le loro avversioni sotto il manto della storia, in quanto campo di formazione esemplarmente non deducibile dalla registrazione delle richieste del mercato del lavoro. La formazione storica, così alla moda, diverrebbe la bandiera di un male inteso umanesimo, astrattamente formativo, separato dal lavoro con implicite connotazioni antiscientifiche e antimoderne. Una diversa interpretazione apre al tema dei rapporti tra formazione storica e formazione per il lavoro, tra formazione disinteressata e interessata, tra formazione per il tempo di vita e quella per il tempo di lavoro, tra formazione per un lavoro esecutivo, appiattito sulle mansioni e quella per una prestazione capace di padroneggiare la propria collocazione nel processo produttivo ecc. Anche questa strada richiede un nuovo ruolo della storia nei processi formativi.

Del resto, nel dibattito per la riforma della secondaria, il tema dei rapporti tra area comune e aree opzionali — ovvero tra formazione comune e formazione pre-specialistica — si è configurato diversamente dai primi progetti ad oggi. Il rapporto da stabilirsi tra storia, scienza e scienze sociali non è stato argomento marginale (storia e scienza; storia, storia della scienza e scienza; scienze sociali e scienza).

Alla ricollocazione della storia nel processo educativo contribuisce — infine — la ridefinizione della storia, in quanto ambito di ricerca degli storici, come scienza sociale o, almeno, come settore che utilizza le scienze sociali. È, questa, una prima grande opzione a favore delle scienze sociali nella storia (che si contrappone alla «storia delle date»). Ma questa grande opzione andrebbe ulteriormente approfondita, specificando quali scienze sociali e in quale rapporto tra loro, così come andrebbe approfondito il nesso tra storia della società e storia politica (essendo fuorviante la contrapposizione tra storia sociale e storia delle date).

Questa *vexata quaestio* sembra entrata in una nuova fase<sup>9)</sup>. Se il problema, anche dal lato didattico, è quello di analizzare e descrivere situazioni sociali, è anche vero che non meno interessanti — anzi — sono i muta-

menti e le loro dinamiche. In questo entrano in campo i processi di cambiamento (quelli effettivi, non solo quelli formalmente dichiarati tali) e i processi decisionali con la dislocazione del potere; non solo, dunque, la politica, ma anche le modalità della politica e il suo ruolo sociale supposto e quello effettivo.

Aveva osservato Gramsci che il passaggio da una concezione ristretta del potere ad una concezione allargata (egemonia) comportava il passaggio dalla considerazione del diritto (formale) a quella del così detto indifferente giuridico (norme, abitudini, costumi, ecc.)<sup>10)</sup>.

Il tema della storia delle mentalità appare, da questo punto di vista, la strada imboccata da alcuni storici per passare dalla sociologia storica alla antropologia storica, ovvero per passare dalle situazioni agli uomini che vi agiscono<sup>11)</sup>. Si potrebbe ricordare l'origine delle due discipline e i loro rapporti reciproci: l'antropologia, nata come parte della sociologia, può essere considerata come l'insieme di cui la sociologia è un sottoinsieme<sup>12)</sup>.

Ma questa non è l'unica strada. Esprime piuttosto l'esigenza di comporre nell'analisi storica staticità e cambiamento, processi e tentativi degli uomini di dirigerli e controllarli. Non è difficile pensare a una storia delle società assumendo ad oggetto *anche* la storia politica — insieme alle modalità e ai ruoli della politica nella società —.

Abbiamo fin qui considerato i reciproci rapporti tra la storia — con la nuova identità e consapevolezza di sé, con il ruolo giocato nelle idee sociali — e la sua collocazione scolastica — con i problemi della sua didattica, con i rapporti con gli altri insegnamenti ecc. —. Per chi voglia occuparsi di didattica della storia è necessario aggiungere, però, la considerazione di quel complesso di punti di riferimento e di meditazione entro cui si svolge il lavoro didattico. Mi riferisco a quel complesso di regole, norme e strumenti che costituiscono quello che potremmo chiamare la vita materiale degli insegnanti: penso ai programmi scolastici, agli abbinamenti di materie, agli orari, fino alle risorse didattiche. La «materialità» del contesto non va dimenticata. Non va, però, neppure dimenticato che occorre distinguere i livelli del discorso tra programma generale e scelte didattiche individuali. Si tratta di compiti e finalità diverse e non vale chiedere ai programmi il tipo di scelte che spettano agli insegnanti, né gli insegnanti debbono farsi un alibi con i programmi rispetto a scelte di merito e di metodo che sono loro.

Il rinnovamento storiografico e didattico deve riuscire a esprimersi tenendo conto di queste diverse complessità del discorso. Le domande: quale storia? quale formazione? quale scuola? devono organizzarsi in risposte di qualità diversa secondo i livelli. Non basta definire i due livelli come programma e programmazione, se intesi come un continuum che va dal generale al particolare o dal 'nazionale' al locale. Detto altrimenti, progetti formativi 'nazionali' debbono compiere scelte non generiche e contemporaneamente permettere pluralità di approcci e di esperienze didattiche, le quali soltanto permettono di passare dall'affermazione del pluralismo come criterio nella pratica del pluralismo come confronto.

A proposito del significato della storia nella formazione potremmo dire che siamo di

fronte a tre tendenze diverse e ineliminabili, la cui composizione non mi pare possa essere decisa una per sempre: la necessità di una autonomia della didattica della storia, la necessità di non separarla dalla crisi dei giovani (e degli adulti) nella società e della società con se stessa, la necessità di non concepirla come separata dalle condizioni di lavoro degli insegnanti e dalle condizioni della scuola. Si tratta di un dosaggio da stabilirsi volta per volta, con riequilibrate successive. Gli sbilanciamenti sono ammessi solo per imprimere controtendenze, non assolutamente.

Dario Ragazzini

#### Note

<sup>1)</sup> Per usare l'espressione di J. LE GOFF, *Intervista sulla storia*, a cura di F. Maiello, Laterza, Bari 1982.

<sup>2)</sup> E. LE ROY LADURIE, *Montailou, village occitan de 1294 a 1324*, Parigi 1976 (trad. it. Rizzoli, Milano 1977); id., *Le Carnaval de Romans*, Parigi 1979 (trad. it. Rizzoli, Milano 1981).

<sup>3)</sup> Limitando il lungo elenco ad esempi per i quali si può rimandare a materiali a stampa, ricordo l'impegno di alcuni Istituti della Resistenza (di cui v. gli atti del convegno nazionale *La storia: fonti orali nella scuola*, Marsilio 1982 e il bollettino bibliografico dell'Istituto toscano «In/formazione») o l'impegno dell'Archivio di Stato di Bologna (nelle considerazioni di I. ZANNI ROSIELLO, *Gli archivi di stato: una forma di sapere «segreto» o pubblico?*, in «Quaderni storici», n. 47, agosto 1981, pp. 624-638 e id., *Didattica degli archivi, didattica della Storia*, in «Rivista di storia contemporanea», n. 4 ottobre 1981, pp. 620-636).

<sup>4)</sup> V. la voce *Storia* in *Enciclopedia*, Einaudi, Torino 1981.

<sup>5)</sup> L. STONE, *The Revival of Narrative: Reflections on a New Old History*, in «Past & Present», n. 85, novembre 1979, pp. 3-24 (trad. it. in «Comunità», n. 183, novembre 1981).

<sup>6)</sup> M. DE CERTAU, *L'opération historiographique*, in *L'écriture de l'histoire*, Gallimard, Parigi 1975, p. 64 (trad. it. *La scrittura della storia*, Il pensiero scientifico, Roma 1977).

<sup>7)</sup> F. FORTINI, *Perché non vogliamo ricordare*, in «Corriere della sera», 24 febbraio 1982.

<sup>8)</sup> Sugli incroci tra tempo, tempo storico e vissuto personale rimando a saggi raccolti in *Il tempo in psicanalisi* (A. Sabbadini ed.), Feltrinelli 1979, *Le frontiere del tempo* (R. Romano ed.), Il Saggiatore 1981; mi permetto di richiamare anche il mio cap. V in S. Guarracino - D. Ragazzini, *Storia e insegnamento della storia*, Feltrinelli 1980.

<sup>9)</sup> Mi riferisco al dibattito avviato da «Past & Present» con il citato saggio di L. STONE e proseguito con i saggi di E.F. HOBSBAWN, *The Revival of Narrative: Some Comments*, ivi, n. 86, 1980 pp. 3-8 e P. ABRAMS, *History, Sociology, Historical Sociology*, ivi, n. 87, 1980, pp. 3-16. Su questo dibattito intervengo esplicitamente anche J. LE GOFF nella citata voce *Storia dell'Enciclopedia* Einaudi. Cenni e problemi contigui anche nell'intervista di F. FURET, *Discorso sulla rivoluzione*, in «Rinascita», 5-II-1982, pp. 23-25.

<sup>10)</sup> V. ad es. Q.13, n. 7 dei *Quaderni del carcere*, ed. critica, Einaudi 1975, p. 1566.

<sup>11)</sup> Ciò non significa necessariamente considerare la sociologia una scienza descrittiva delle situazioni stabili. In proposito si possono registrare posizioni differenti. Per esempio sono per una interpretazione in termini statici sia Stone che Abrams nei saggi cit., per una in termini dinamici J. TOPOLSKI, *La storiografia contemporanea*, Roma, Ed. Riuniti 1981 (parte IV, cap. VI), F. FERRAROTTI, *Note su storia e sociologia*, in «La critica sociologica», n. 60, inverno 1981-82, pp. 60-67. Ma il problema non può essere affrontato in una nota.

<sup>12)</sup> Per richiamare alcuni temi del noto dibattito TH. W. Adorno, K.R. Popper, R. Darendorf, J. Habermas, H. Albert, H. Pilot, *Dialettica e positivismo in sociologia*, Torino, Einaudi, 1972.

# Storia e...

Un'intervista al prof. Luigi Poma

*La relazione del prof. Ragazzini solleva, tra le altre, la questione degli abbinamenti disciplinari, oggetto anche da noi di meditazioni e dibattiti a non finire. Fattori assoluti del principio di abbinamento, almeno nella scuola media, siamo altrettanto tenaci assertori di una relativa libertà di abbinamento, nel senso che vorremmo i nostri storici impegnati anche nell'insegnamento soltanto di una o due altre discipline, e precisamente l'italiano e la geografia. Sull'abbinamento con la geografia, abbiamo più volte espresso il nostro parere favorevole (le nostre riserve sono sempre state rivolte alle modalità operative dell'abbinamento). Dell'abbinamento con l'italiano si è discusso meno; per questo abbiamo voluto intervistare un esperto, intendendo in tal modo avviare un dibattito che ci pare importante e prezioso per la nostra scuola.*

«Personalmente — ci ha dichiarato il prof. Luigi Poma — sono convinto (contro tante mode antistoricistiche), che la letteratura è un prodotto storico, nato dalla convergenza e dall'intreccio di tanti condizionamenti sociali, politici, culturali, storici in senso lato. Studiare la letteratura significa pertanto, a mio avviso, cercare di conoscere anzitutto questi aspetti e momenti genetici dell'opera letteraria, al fine di evitare fraintendimenti o parzialità interpretativi, o (peggio ancora) degustazioni impressionistiche, rapsodiche, personalistiche.

Da qui l'utilità anzi, la necessità, dell'abbinamento dell'insegnamento dell'italiano a quello della Storia per lo studio della Letteratura. Nell'ambito della scuola media va poi considerata particolarmente l'utilità di tale abbinamento ai fini dell'educazione linguistica. La Storia, se è storia della civiltà e della cultura, è uno dei veicoli più importanti per l'arricchimento interiore degli allievi; personalmente sono convinto che sia l'arricchimento interiore a portare a un arricchimento espressivo (e non viceversa). Sempre da questo punto di vista, la riesposizione da parte dell'allievo della lezione di Storia tenuta dal docente costituisce indubbiamente un utilissimo esercizio di lingua. V'è poi un terzo aspetto da considerare, ed è quello, previsto dai programmi, dello studio storico della lingua, magari limitato all'età moderna e contemporanea. La lingua si evolve non per forze endogene ma, anche qui, per condizionamenti esterni, e si tratta soprattutto di forze sociali (storiche in senso lato) che occorre conoscere per capire l'evoluzione dei processi linguistici. Ad esempio, il mutamento dell'italiano contemporaneo è connesso a vari fattori: migrazioni interne, elevazioni delle classi sociali (con la conseguente maggior scolarizzazione e la progressiva scomparsa del dialetto), diffusione dei mass-media e particolarmente della TV, ecc. Orbene, l'individuazione e la spiegazione di tutti questi fenomeni in rapporto coi mutamenti dell'italiano contemporaneo richiede che italianista e storico siano fisicamente la stessa persona, almeno se vogliamo ottenere risultati ottimali.

In conclusione ritengo che la separazione dell'italiano dalla Storia risulterebbe dannosa per l'insegnamento dell'italiano nella nostra scuola media. Ciò mi sento di poter affermare nell'interesse della disciplina di cui sono esperto».

# A proposito della Storia nel primario

di Vasco Gamboni

*Il prof. Vasco Gamboni, membro della Commissione incaricata di preparare i nuovi programmi per la scuola elementare, da noi richiesto di qualche informazione e annotazione sul lavoro svolto nell'ambito di tale commissione e sulle nuove prospettive di coordinamento con l'insegnamento della nostra disciplina nella scuola media, ha così voluto gentilmente risponderci:*

«I criteri di partenza, anche per la dimensione storica, sono stati dettati dalla *Linea Programmatica* per una riforma dei programmi di scuola elementare (SE), elaborati dal Gruppo operativo riforma programmi SE (GORPSE) nel 1977. Questo documento pone alla base di tutta l'attività didattica nella SE l'*Ambiente* inteso in senso lato, cioè in tutte le sue dimensioni: sociali, affettive, linguistiche ed anche storiche e geografiche. Secondo la *Linea Programmatica*, l'attività didattica, soprattutto nei primi anni di SE, deve svolgersi in modo il meno disciplinare possibile, bensì globale. Alle discipline si dovrebbe arrivare per gradi soltanto negli ultimi anni di SE dopo aver praticato i metodi che le sostengono non trascurando però di mantenere l'interdisciplinarietà tra le diverse attività di studio. Evidentemente talune attività specifiche, soprattutto di matematica e di lingua, esigono esercizi (i cosiddetti 'laboratori') che hanno una logica loro e che sfuggono all'esigenza di un continuo collegamento delle attività.

Il nostro gruppo si è evidentemente adattato a questo modello, ritenendo che fosse importante insistere più sulle metodologie che sui contenuti.

Il legame tra geografia e storia resta strettissimo fino alla V<sup>a</sup> elementare, mentre con la biologia e le scienze naturali è spesso soltanto occasionale; in ogni caso non deve essere forzato.

Per tutta l'area *Ambiente* ci si è riferiti a modelli di altri paesi, soprattutto a quelli francesi elaborati dall'Institut National de la Recherche Pédagogique di Parigi (INRP), di cui abbiamo conosciuto alcuni membri a un congresso del 1980 a Chamonix. Abbiamo poi mantenuto regolari rapporti con il professor Jordan che attualmente insegna anche all'Università di Ginevra.

A Chamonix, abbiamo pure conosciuto la signora Clotilde Pontecorvo dell'Università di Roma, che aveva lavorato intensamente, con gruppi di lavoro formati da pedagogisti e da docenti di SE, sull'argomento. Da lei e dal gruppo Università - Scuola di Roma - Firenze abbiamo ricevuto documenti e materiali ai quali ci siamo in qualche caso ispirati, pur tenendo conto delle specificità ticinesi. Alla signora Pontecorvo abbiamo poi inviato le bozze dei nostri progetti, ricevendone preziosi consigli. Per la determinazione di obiettivi, metodi e contenuti, per 3 anni si è intensamente lavorato con gruppi di docenti di SE.

Come i colleghi avranno potuto constatare, nel nostro progetto di programma (che è attualmente in fase di riorganizzazione) si parte dal presente e dal vicino, dal vissuto dell'allievo, e si va poi a poco a poco ma progressivamente, alla scoperta di tempi e di spazi più lontani.

In prima classe, si tratta per lo più di mettere in cantiere attività di preparazione alla storia, insistendo su esercizi di strutturazione

del tempo e sui concetti fondamentali che lo sostengono: quelli di anteriorità e posteriorità, durata, contemporaneità, successione e via dicendo.

Vi è poi la storia del bambino, con la ricerca di documentazione quali fotografie, album di famiglia, vestitini dei primi mesi, giocattoli, resoconti di esperienze vissute ecc.. Si passa poi alla realtà della famiglia, della casa, del quartiere o villaggio, della regione, per arrivare alla fine della SE al Cantone.

La procedura dovrebbe essere più o meno sempre la stessa: dall'osservazione e dall'analisi del presente a quelle del passato, per ritornare poi ancora al presente facendo scoprire agli allievi i mutamenti ma anche la continuità di certi fenomeni, le costanti, le permanenze.

Il metodo di lavoro non potrà quindi che essere attivo, di ricerca, di scoperta, per sviluppare l'attitudine nei ragazzi ad osservare, raccogliere, classificare ed interpretare.

Gli ambiti di ricerca sono evidentemente scelti, ispirandosi però al programma, dal docente, gli itinerari all'interno di questi ambiti lo sono di concerto con i ragazzi. Si passa da 'cose' vicine e concrete a realtà più lontane quanto astratte negli ultimi anni di SE. Ci si dovrebbe muovere a spirale.

A mio modo di vedere, il programma di I<sup>a</sup> media dovrebbe inserirsi sul Ticino e sul passato recente (fino al 1800 compreso), riprendendo qualche argomento del programma di V<sup>a</sup> elementare con un maggiore approfondimento. Non si dovrebbe però ripetere per mesi attività (quali le ricerche genealogiche sulle famiglie) che possono benissimo essere fatte con successo già dalla III<sup>a</sup> elementare. Lo dico per averlo verificato nelle classi. Il Ticino ed il suo passato fino all'800 dovrebbe essere l'anello di collegamento tra SE e SM. Poi, già in I<sup>a</sup> media, a mio avviso, si dovrebbe partire verso lidi e tempi più lontani.

Il nostro programma potrà a taluno sembrare troppo geografico e troppo fondato sulle 'cose' materiali. Ma il tempo avvolge tutto, sempre, anche il territorio (a maggior ragione quello umanizzato). Le dimensioni del fantastico, della leggenda, del mito, della sensibilità ecc. vengono affrontate soprattutto a partire dal programma di lingua materna e sono il collegamento ideale con l'ambito storico-geografico.

È chiaro che soprattutto nella SE storia e geografia sono indissolubilmente legate. Qualche attività specifica, per esempio su aspetti di morfologia e geologia, è più prettamente geografica, evidentemente. Attività sulle tradizioni popolari, il folclore, la religiosità popolare, la sensibilità collettiva sono più prettamente 'storiche' (anche se traggono ispirazione dalla sociologia, dalla psicologia collettiva, ecc.). I livelli, è chiaro, debbono essere 'elementari', malgrado le parolone che ho appena usato.

Va da sé che, affinché si possa lavorare seguendo le nostre proposte, occorrerà in futuro un'approfondita e costante formazione dei docenti già in servizio. Le Magistrali, a questo proposito, potrebbero fare parecchio. Esse però dovranno assolutamente essere tenute a stretto contatto con la Scuola Elementare; con l'istituzione della postliceale questo legame dovrebbe anzi essere rafforzato.