

# Didattica della storia: nuove proposte

Presso la Scuola Media di Giubiasco, il 24 e il 25 agosto, si è tenuto un frequentatissimo corso di aggiornamento sulla didattica della Storia. Oltre 90 gli iscritti, provenienti da tutte le Scuole medie del Cantone, assai alte le presenze soprattutto ai seminari tenuti dal Dott. Antonio Brusa, attualmente tra i maggiori specialisti italiani della disciplina. Noto è risultato l'interesse dei corsisti anche alle esemplificazioni portate dalla Dott. Luciana Bresil e, rispettivamente, alla proposta di programma per la I media, trattato dal Prof. Adriano Martignoni anche a nome del collega Silvano De Antoni (Acquarossa) e al consuntivo di un anno di sperimentazione del programma a Chiasso, tenuto dai Professori Romano Bonfanti e Fiorenzo Valente. Pubblichiamo, di questi ultimi, il testo delle relazioni tenute al Corso.

## L'insegnamento della preistoria e della storia antica in prima media: bilancio di un anno

### Premessa

Ho già avuto modo di esporre l'iter della scelta che ha portato il collega Valente e me a realizzare nel corso dell'anno scolastico 1986/87, nelle sezioni prime della Scuola media di Chiasso, il programma di storia che cercheremo di presentare in maniera semplice e, ci auguriamo, chiara. In questa sede non intendiamo, quindi, riparlare di atteggiamenti e punti di vista che hanno trovato eco, nelle parole del Consigliere di Stato direttore del DPE, anche in Gran Consiglio.

Ci limitiamo a ricordare – scusandoci con i colleghi che hanno seguito e magari anche letto alcuni dei miei interventi (di cui sono ovviamente l'unico responsabile) – il problema della ormai acquisita inagibilità e aggungerei inattuabilità del programma di storia – più corretto sarebbe dire di geostoria – nelle prime medie, considerata l'avviata attuazione della riforma dei programmi della Scuola elementare – almeno per quanto risulta dalla nostra esperienza dopo i contatti avuti con alcuni colleghi della scuola elementare di Chiasso, la cui sede – vale la pena di precisarlo – si trova nello stesso edificio della scuola media (SMe).

Qui vorrei specificare, perché la richiesta porta la mia firma, che la decisione di chiedere di poter effettuare la sperimentazione è maturata anche a seguito di letture, che ritengo con qualche immodestia sufficientemente meditate. Prima di esporre il lavoro svolto e le considerazioni che da esso abbiamo tratto, desidero citare almeno quattro delle letture di cui sopra:

– Wladimiro BENDAZZI, *Un curriculum di storia*, B. Mondadori, Milano 1982

– Antonio BRUSA, *Guida al manuale di storia*, Editori Riuniti, Roma 1985

– Scipione GUARRACINO, *Guida alla storiografia e didattica della storia*, Editori Riuniti, Roma 1983

– Scipione GUARRACINO – Dario RAGAZZINI, *Storia e insegnamento della storia*, Feltrinelli, Milano 1980.

Chi conosce, in tutto o in parte, queste opere avrà notato che non si tratta di testi direttamente focalizzati sull'insegnamento della storia antica (con questo termine comprendo per comodità anche la preistoria): una, addirittura, concerne l'utilizzazione dei manuali, ma la presenza di quest'ultima si giustifica subito in base anche alla presa di posizione di tutti i docenti di storia – che sono anche docenti di geografia – della SMe di Chiasso sul problema appunto del manuale di storia, apparsa sul numero 136 di «Scuola Ticinese».

Attraverso quelle letture, affrontate – lo preciso a scanso di equivoci inutili – con il solo intento di ricercare stimoli operativi per dare una possibile risposta ai problemi dello scarso impegno e dell'altrettanto scarso interesse dimostrati in precedenza dagli allievi delle sezioni prime della SMe in cui lavoriamo, è scaturita, in maniera spontanea, la seguente osservazione:

Da queste e altre letture risulta in modo evidente l'utilità, o per lo meno la fattibilità, di un programma di storia antica realizzato con ragazzi di 11/12 anni nelle scuole di diversi paesi europei: perché non provare anche nella nostra scuola?

Crediamo che questa sia una richiesta più che legittima, fondata essenzialmente, più che su complicate e forse inattuali argo-

mentazioni relative a determinati interessi ritenuti molto superficialmente «innati» dei pre-adolescenti per l'ambiente di cui vivono, su una cospicua dose di buon senso.

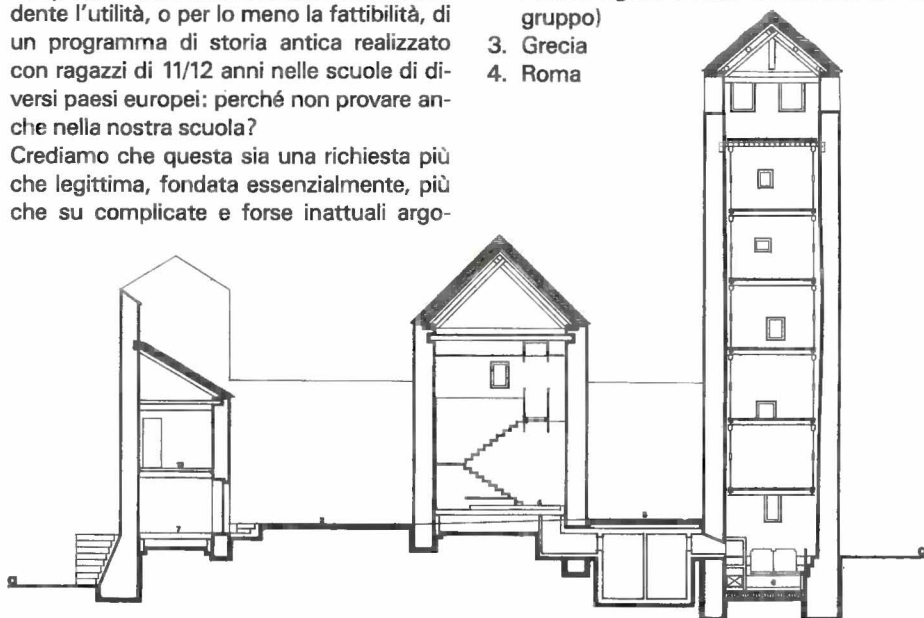
Poiché non è assolutamente nostra intenzione di apparire polemici, desideriamo proporre subito un rimando bibliografico – indubbiamente autorevole – in cui ci pare si sostenga, alla fin fine, la tesi secondo la quale a una pedagogia che oggi fa sempre più discutere, perché sembra dare risultati poco paganti – fondata su inconsistenti, alla resa dei conti, predilezioni degli allievi della scuola media per argomenti dati per scontati una volta per tutte – si prospetta di sostituire, prendendola in considerazione con maggiore attenzione, una pedagogia, e una didattica, del «buon senso».

Ad affrontare un argomento così delicato sono MARAGLIANO e VERTECCHI in *Leggere scrivere far di conto*, Editori Riuniti, Roma 1986, in particolare all'interno del capitolo quinto che porta il significativo titolo: «Sono solo bambini!»

### Esposizione del programma

Passerò ora a una rapida esposizione del lavoro svolto. Rapida non perché le varie attività didattiche si siano svolte in modo semplice – anche se ci pare giusto affermare che non si sono presentati insoliti problemi, in particolare per quanto riguarda le reazioni degli allievi –, ma soprattutto perché non pretendiamo assolutamente, con queste nostre spedite osservazioni, di voler indicare un percorso miracoloso nell'attuazione di un tale lavoro. Siamo convinti che esso sia realizzabile in modi anche molto differenti da come noi abbiamo cercato di attuarlo. Tutte le attività didattiche si sono focalizzate intorno alla preistoria e agli aspetti più noti della storia antica. Abituati come siamo stati fino a poco tempo fa a un certo tipo di linguaggio della didattica contemporanea, con i suoi alti e bassi, possiamo incasellare i temi di fondo in quattro unità didattiche:

1. Preistoria
2. Antico Egitto e altre civiltà (Lavoro di gruppo)
3. Grecia
4. Roma



Il Museo civico di Bellinzona. Sezione trasversale del Castello Museo.

Sempre per usare un linguaggio a tutti familiare: lo schema interpretativo o di lettura è stato quello di privilegiare gli aspetti più appariscenti della vita materiale, peraltro con il suo insieme di credenze soprannaturali, delle varie popolazioni a cui abbiamo fatto cenno.

Lasciando al collega Valente il compito di delineare alcune delle esperienze svolte nella pratica didattica quotidiana, desidero qui soffermarmi non tanto a descrivere ogni singola unità didattica, quanto a sottolineare come il lavoro sia stato affrontato in base a una griglia di analisi che si è ripetuta nello studio delle varie organizzazioni sociali. In altre parole: l'analisi dei testi e dei vari documenti didattici – comprendendo con questo termine anche le fonti iconografiche: dalle illustrazioni, alle diapositive, ai brevi filmati – è sempre stata orientata, ovviamente non in maniera meccanica, tenendo presenti i seguenti parametri:

- a. ambiente naturale
- b. organizzazione sociale
- c. aspetti di vita materiale
- d. testimonianze «dirette» relative ai modi di vita
- e. credenze soprannaturali.

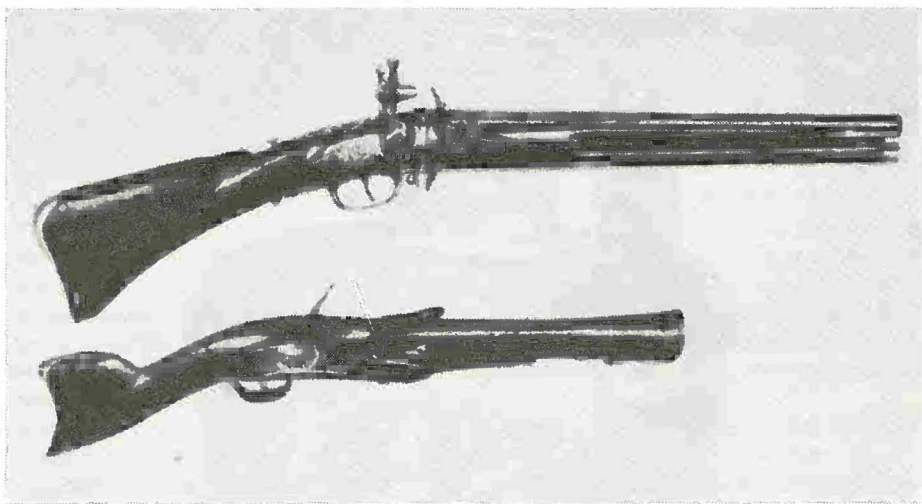
Il procedimento adottato ha dato risultati, tutto sommato, positivi, perché nell'incontro con diversi popoli – diciamo pure con diverse civiltà – gli allievi hanno avuto la possibilità di fare, abbastanza direttamente, dei confronti che sono risultati significativi.

Già che siamo nel merito, desideriamo precisare a quei colleghi che vedono l'insegnamento della storia antica nella SME attuabile essenzialmente attraverso i metodi delle storielle o «favolette» e del racconto evolutivistico di stampo ottocentesco, che nulla di ciò riteniamo sia riscontrabile nella nostra esperienza. Analizzare diverse realtà, confrontarle tra di loro e cercare concordanze e peculiarità non ci pare un modo di agire scorretto, pur a livello (ricordiamocelo!) di bambini.

I materiali utilizzati per lo svolgimento dell'esperienza non permettevano sicuramente d'impostare un'analisi superficiale: elementare sì, ma non superficiale.

Ci pare piuttosto che questa possibile critica, che senz'altro accettiamo se proposta in buona fede, potrebbe semmai dimostrare che uno dei nostri maggiori difetti come docenti sia quello di credere che gli allievi sono in possesso di un'innata cultura storiografica, per cui risulterebbe impossibile presentare loro lo studio della storia in chiave di racconto. Oppure che siano così refrattari alla storia per cui sarebbe indispensabile ricorrere a metodi espositivi ottocenteschi. Nell'uno caso come nell'altro non risulta facile spiegare come mai nelle sezioni seconde sia sempre stato possibile parlare della società medievale senza incorrere nei possibili inconvenienti segnalati.

Rassicuriamo, in ogni modo, i colleghi affermando che, nell'effettiva attuazione delle unità didattiche indicate, gli allievi hanno esternato, senza formali richieste da parte nostra, un rinnovato interesse ogni qual vol-



Fucile a due canne girevoli (1720 circa) - Pistola a pietra (fine XVIII sec.).

ta si è completato un capitolo, o un argomento, per affrontarne altri.

Questo atteggiamento è risultato con particolare intensità proprio con gli allievi delle sezioni prime, che come tutti sappiamo, per esperienza diretta, si mostrano particolarmente reattivi ad ogni novità che sia alla loro portata.

Crediamo che l'aver impostato il lavoro in base a un modello di operatività che si è ripetuto più volte nel corso dell'anno, ma nei confronti di realtà antiche diverse, sia servito a parecchi allievi come possibile schema di studio. Potremo verificare questo aspetto negli anni futuri.

Riteniamo di aver detto l'essenziale al riguardo; siamo comunque a disposizione per rispondere a richieste di chiarimenti e a ulteriori precisazioni. Questa, che potrebbe apparire come un'affrettata chiusura dell'argomento, non è da considerare una secca cesura per non riferirvi altri particolari, anche se siamo ben coscienti di non aver rivoluzionato un bel niente, ma perché desideriamo, nei limiti di spazio che rimangono, affrontare anche un altro aspetto dell'esperienza svolta, e cioè l'utilizzazione di un manuale.

### Il manuale di storia

Come vi sarà già noto, tutti i docenti di storia della SME di Chiasso hanno sottoscritto la richiesta indirizzata agli esperti e all'UIM di poter utilizzare, nello svolgimento del programma di lavoro, un manuale di storia per ciascun allievo; un testo, cioè, che rimane all'allievo per tutta la durata dell'anno scolastico.

La nostra esperienza non può, a nostro modo di vedere, essere valutata appieno senza tenere in dovuta considerazione anche questo aspetto. Sia ben chiaro: non perché crediamo a una sorta di valore fetichistico del manuale, ma semplicemente per il fatto che il manuale è risultato un valido supporto nello svolgimento delle varie fasi del lavoro con gli allievi.

Tornando, per un momento, a parlare a titolo personale, qualche collega, ammesso che non lo abbia già fatto, si stupirà di que-

sta perentoria affermazione. Non per protagonismo, ma per dovere d'informazione nei confronti dei più giovani colleghi, devo pur dire che in passato sono stato un nemico dichiarato dei manuali di storia. Per usare un'etichetta non troppo compromettente, credo di potermi definire, in tutto e per tutto, un «laico» convinto. Non desidero quindi, senza voler ironizzare su argomenti di tutto rispetto, invitarvi a meditare né su cadute da cavallo sulla via di Damasco né, tanto meno, su ritorni alla figliuol prodigo.

Riteniamo – e non si tratta di plurale maiestatis, perché riguarda tutto il gruppo dei docenti di storia della SME di Chiasso – che i cambiamenti intervenuti nella scuola dell'obbligo, il consolidarsi della SME – uscita definitivamente dalla fase sperimentale – e i vistosi mutamenti rilevabili nel modo di strutturare numerosi manuali in circolazione, siano argomenti più che sufficienti per spiegare quello che a molti potrà apparire come un brusco cambiamento di direzione. L'excursus è risultato già troppo lungo, e qui ci fermiamo anche perché l'argomento non è del tutto nuovo. Mi preme però di aggiungere, a titolo personale, che avrei ancora molto da dire sul falso problema dei manuali: anche a proposito dei manuali di geografia..., ma questo non è certamente il luogo! Dunque: che peso ha avuto il manuale nello svolgimento del programma, come è stato utilizzato e recepito dagli allievi, come ha svolto la funzione di supporto accennata sopra?

Iniziamo subito col dire che il manuale è stato più che ben accetto a tutti gli allievi: certamente nulla di imprevedibile, ma ciò non può certo essere considerato un punto negativo. Le motivazioni sono così ovvie che non stiamo neanche a elencarle.

Il manuale ha avuto un ruolo consistente – anche se non indispensabile, sia ben chiaro! – nell'indicare o, meglio, nel visualizzare con immediatezza, in primo luogo, quali sarebbero stati i temi trattati nel corso dell'anno e quindi il carattere generale del lavoro da svolgere. Questo ha prodotto negli allievi un certo atteggiamento di sicurezza, correlato alla chiarezza nei confronti di quello che sarebbe stato loro richiesto.



Locarno - Necropoli romana di Solduno: brocca.

Il manuale ha fatto da sostegno per lo svolgimento di un lavoro di gruppo oltre che per gli esercizi di cui si dirà, di carattere riassuntivo e sistematico, per fare il punto della situazione, a circa metà anno scolastico. Bisogna dire che tutti hanno potuto svolgere, senza gli atteggiamenti di rifiuto esternati dagli allievi meno motivati (che si materializzano nel dimenticare questo o quel foglio, nell'inventare, a volte, scuse per nascondere un totale disinteresse o addirittura l'incapacità di saper utilizzare un libro, ecc.), il lavoro previsto.

Insomma, tutti quegli inutili disguidi che, non di rado, rischiano di mettere in crisi l'impegno del docente nella preparazione di simili attività si sono notevolmente ridimensionati. E sarebbe ridicolo, e comunque superficiale, liquidare il tutto con la notazione che ci sono docenti che non amano svolgere questo genere di attività.

Il manuale da noi adottato: CARLO CARTI-GLIA «Storia e lavoro storico», Loescher Torino 1985, che non è certamente l'unico in circolazione con caratteristiche che lo rendono consigliabile, si avvale anche di un consistente repertorio di esercizi: le Schede di lavoro, che avevamo già utilizzato in passato perché edite separatamente dal manuale. Alcuni docenti le avranno già adoperate, magari con qualche difficoltà perché, pur essendo in qualche modo indipendenti dal manuale, risentivano del fatto di essere state preparate come ausiliarie a un testo. Con il manuale, anche l'utilizzazione di queste attività di lavoro risulta più diretta e immediata: gli allievi possono trovare con facilità i riferimenti necessari nel testo. L'operazione risulta indubbiamente più agibile rispetto all'uso del *classeur* e ci si lasci dire che non è poco a livello di prima media.

Anzi, gli allievi più interessati non hanno neppure atteso che il docente proponesse loro determinate attività, le hanno svolte di loro iniziativa; al riguardo, un buon successo hanno avuto gli esercizi fondati sull'osservazione dei materiali iconografici.

Lo schema di lettura, di cui si diceva prima, adottato nell'affrontare le unità didattiche presentate, si è potuto applicare senza intoppi con il manuale adottato: ciò ha comportato il fatto che alcune parti (singoli paragrafi, più che capitoli) del testo non sono state analizzate in classe. Gli allievi più motivati le hanno comunque affrontate, facoltativamente, a domicilio. Questo per sfatare quello che è senz'altro un luogo comune e cioè che il manuale costringerebbe allievi e docenti a uno schema di lavoro obbligato e ripetitivo. A parer nostro una simile osservazione sottintende un'enorme dose di malafede nei confronti di tutto il corpo insegnante.

Quasi tutti gli allievi hanno dimostrato di recepire con relativa facilità sia gli argomenti programmati, sia il modo in cui essi venivano affrontati: quando si è trattato di elaborare dei raffronti, lo hanno fatto in modo tale da escludere qualsiasi parvenza di lettura di stampo evolucionistico nel succedersi delle varie civiltà. Anche a questo proposito, dobbiamo ribadire che proprio il fatto di avere immediatamente una visione abbastanza completa, a livello di SME, del lavoro da svolgere ha permesso agli allievi di non disperdersi nell'affrontare i momenti di sintesi.

A questo punto converrebbe, senz'altro, esporre questo o quel difetto del manuale per non apparire (secondo la visione di qualcuno) completamente succubi. Però

non ci sembra assolutamente il caso e se ci è permesso ce la caviamo con una battuta: abbiamo utilizzato, e ci auguriamo di aver insegnato a utilizzare, il manuale come uno strumento didattico; lo strumento perfetto non esiste. Per gli amanti dell'elvetismo diciamo che anche gli orologi svizzeri vanno in tilt, ai modernisti ricordiamo che anche il computer ha limiti vistosi!

Poiché, ahimè purtroppo, ho qualche anno di esperienza e di età in più del collega Valente, gli chiedo ancora una volta di lasciarmi parlare a titolo personale per dire con tutta tranquillità che ho utilizzato il manuale e ho affrontato il programma di storia antica con lo stesso spirito e atteggiamento con i quali, gli anni scorsi, ho realizzato il programma «tradizionale» di prima SME: ci mancherebbe altro che bastasse o un manuale o l'esperienza di un solo anno per modificare la personalità di chicchessia! E l'esperienza, anche grazie alla collaborazione attiva del più giovane collega, si è dimostrata del tutto soddisfacente. Sarei senz'altro disposto a ripeterla proprio perché un anno non è certamente sufficiente per aggiustare il tiro di alcune attività.

### Nota conclusiva

Non desideriamo assolutamente proporre frasi fatte a mo' di conclusione, così come non pretendiamo neppure di additare la nostra esperienza a modello da seguire, ammesso che ci possa essere un seguito (che, ovviamente, non dipende da noi).

Ad ogni modo le attività svolte, ci si scusi la ripetizione, ci sembra che siano, in parte, anche servite a dare agli allievi una visione più precisa di cosa si intende generalmente (ma non siamo all'università) con il termine storia. Non desideriamo aggiungere altro e se la considerazione appena espressa può sembrare in qualche modo poco «moderna», scarsamente progressista o addirittura di stampo «conservatore», possiamo solo ribadire che le medesime classificazioni si dovranno adottare per tutta una serie di nomi di prestigio della storiografia contemporanea, Braudel compreso!

Fra qualche giorno, quando nelle sezioni seconde della SME di Chiasso, cominceremo a parlare delle invasioni barbariche, avremo già un terreno ampiamente dissodato e non dovremo ricorrere – e in questa circostanza il termine ci sembra appropriato – a storielle più o meno ottocentesche per continuare il lavoro con gli allievi. Anzi, questi allievi conoscono già le linee portanti dei temi che dovranno svolgere e, forse, hanno acquisito anche qualche elemento di metodo. Con ciò non sottintendiamo neppure lontanamente che svolgeremo il programma di seconda media meglio di altri colleghi: cominceremo semplicemente e immediatamente ad affrontare un'altra tappa della storia della società in cui ci troviamo a vivere.

Abbiamo evidenziato, ci pare, il carattere strumentale della nostra esperienza, proprio perché siamo partiti con la precisa intenzione di non caricare di valori particolari la scelta della storia antica. Credevamo, al-

l'inizio di questa esperienza, e continuiamo a credere, ma con la precisazione che esporremo, che la storia antica non possiede in sé caratteristiche tali da renderla un elemento insostituibile nel processo di educazione-istruzione del cittadino di domani. Ma qualsiasi nuova attività lascia un segno sulla nostra esperienza di vita e di lavoro.

Di qui prende il via una considerazione conclusiva e del tutto personale che desidero illustrare facendo riferimento a una recente lettura – questa volta più amena e di genere propriamente letterario. Essa, molto riduttivamente, può essere espressa facendo ricorso alla banale affermazione che, al di là del mero aspetto strumentale, una certa dose di storia antica non può certo considerarsi negativa per i nostri allievi. Il libro a cui mi riferisco è: *Le città bianche*, di Joseph ROTH, Adelphi, Milano 1987, nell'originale pubblicato postumo nel 1956, con una riedizione ampliata e corretta nel 1976. Il breve testo raccoglie una diecina di testimonianze dell'Autore scaturite da un suo viaggio, compiuto nel 1925, in Provenza.

In sé, il testo non presenta particolari difficoltà di carattere linguistico. Roth è considerato dalla critica un nostalgico, è vero, ma di un periodo storico che non risale certamente all'antichità.

Ebbene, pensavo di utilizzare alcuni passi di questo libro, nel corso delle lezioni di geografia, come testimonianza del modo in cui un grande scrittore riesce a descrivere alcune città del sud della Francia d'inizio secolo. Purtroppo non potrò mettere in cantiere una simile esperienza, realizzabile con allievi del secondo biennio, per il semplice motivo che Roth, per meglio caratterizzare le città visitate, adotta ampiamente il paradigma stilistico di partire dalle vestigia – intese in senso molto ampio – della civiltà romana, e a volte anche di quella pre-romana, che incontra in quei centri urbani.

Il testo, ripeto, è relativamente facile, ma i reiterati e ampi richiami all'antico passato di città quali Lione, Marsiglia, Nîmes e Arles lo rendono senz'altro inintelligibile, e quindi noioso, a lettori che non hanno almeno un'infarinatura di storia antica.

E allora mi chiedo, e chiedo ai colleghi, non tanto se ciò sia giusto, perché a domanda retorica si risponde, di solito, in modo retorico e cioè senza una effettiva intenzione di agire, ma se è conveniente trovarsi di fronte a una simile eventualità. In altri termini: se è davvero conveniente che noi si salti tout court, a livello di scuola dell'obbligo e oltre, un periodo storico che è tutt'ora «visibile», in favore di ripetizioni che spesso fanno scemare l'interesse degli allievi per le materie che insegniamo.

Non ho in mano la formula per ottenere il massimo della convenienza didattica, e il collega è dello stesso mio avviso, però noi crediamo che un piccolo passo sia stato fatto: sta ad altri assumersi la responsabilità di decidere se bisogna andare avanti oppure restare fermi anche nel futuro.

Romano Bonfanti

## Ancora sull'esperienza di Chiasso

Estremamente positiva l'esperienza di quest'anno in prima media a Chiasso: le classi, seppur numerose, erano stimolanti e interessate al lavoro che via via proponevamo loro ed è soprattutto merito loro se ora possiamo stendere queste note. Ritengo anche di poter affermare che il programma di storia antica, elaborato con l'amico Romano Bonfanti e svolto con il prezioso sussidio del testo personale degli allievi, si è mostrato valido, sia da un punto di vista didattico, che da un punto di vista professionale.

La nuova proposta di programma si è rivelata un terreno estremamente fertile per il lavoro didattico, sia per quanto concerneva gli stimoli, sia per quanto poteva fornire sotto forma di spunti: non si trattava in ogni caso di uno sterile programma di stampo ottocentesco, né di un rigurgito classicheggiante e romantico quale ci si potrebbe attendere da un manipolo di *laudatores temporis acti*, né tantomeno di un criptofascistico tentativo di restaurare il culto della romanità o che so io. Si trattava, in fondo, di attivare delle competenze negli allievi e di stimolare un atteggiamento di positivo interesse nei confronti della scienza storica, che, come ci ricorda il trinomio che sottotitola le attuali *Annales*, si volge alla comprensione di ogni forma storica.

Pare opportuno concentrare in questa sede l'attenzione su alcune delle attività didattiche realizzate nell'ambito di tale programma.

### Le attività di ricerca in gruppo

L'attività di gruppo è stata sistematicamente impiegata quando si riteneva che fosse la soluzione migliore per affrontare dei temi, che fossero in primo luogo abbastanza ampi per permettere un'agevole ripartizione del lavoro fra gruppi (5-6 di 4-5 unità ciascuno), in secondo luogo non strettamente collegati tra loro, in modo da permettere al

gruppo un approccio non difficoltoso all'argomento, in terzo luogo tali da permettere alla fine la realizzazione collettiva di un lavoro pratico che coinvolgesse tutti gli allievi.

L'idea di fondo che ha governato queste operazioni si può riassumere così: mettere gli allievi nella condizione di realizzare un lavoro che li vedesse protagonisti attivi e di confrontarsi allo stesso tempo con le difficoltà di organizzazione e, anche, di collaborazione.

Operativamente l'attività è stata, di regola, organizzata seguendo questo iter:

I fase: una presentazione succinta dell'argomento da parte del docente, che ne evidenziava le linee portanti: nel caso qui evidenziato, si trattava dell'U.D. relativa a quelle che taluno indica come civiltà (o popoli) del Vicino Oriente.

II fase: indicazione a tutta la classe – in modo che ognuno sapesse di che cosa si sarebbero occupati gli altri – delle aree di lavoro (Mediterraneo, Vicino Oriente e relative popolazioni, Egizi, Sumeri, Babilonesi, Assiri, Ebrei, Fenici) e indicazione dei materiali da usare (testo personale [Carlo CARTI-GLIA, *Storia e lavoro storico*, Torino, Loescher, 1985, vol. I], testi a disposizione in classe, dizionari, dossiers...).

III fase: inizio del lavoro dei gruppi, dapprima sul testo personale, in una sorta di lavoro di approccio più immediato, e redazione di una breve scheda ciclostilata da stampare e distribuire; poi sui materiali complementari, al fine di individuare i vari temi d'approfondimento, in parte suggeriti: la vita quotidiana, agricoltura e artigianato, i rapporti con gli altri popoli, la scrittura, le invenzioni tecniche e le scoperte scientifiche, la religione, la guerra, padroni e schiavi, etc... L'attenzione del gruppo doveva poi rivolgersi alla scelta di un tema di approfondimento, che sarebbe diventato l'oggetto di un lavoro più propriamente manuale e cioè l'elaborazione di un cartellone da appendere in classe.

IV fase: elaborazione.

V fase: presentazione alla classe del proprio lavoro e autocritica.

Abbiamo detto più sopra qual era l'obiettivo che ci prefiggevamo di raggiungere mettendo in cantiere una tale attività e ci sentiamo di affermare che esso è stato raggiunto, anche se non sempre la collaborazione e la buona disposizione verso i compagni sono state quelle attese; ma ciò è relativamente importante, in quanto importante era mettere i ragazzi nelle condizioni di saggiare le difficoltà di un lavoro di questo tipo e non giungere ad ogni costo alla collaborazione totale e perfettamente affiatata. Dobbiamo inoltre annotare che l'interesse per questo tipo di lavoro è stato molto alto: i ragazzi hanno sentito il bisogno della biblioteca e riteniamo estremamente positivo che siano stati coinvolti anche quelli generalmente più restii nei confronti delle attività scolastiche.

Lampada (134.58.83)

