

Carlo D'Arpa

Docente di Filosofia e Storia, Liceo classico "Vittorio Emanuele II" (Palermo)

La polemica sui libri di testo nasconde la pretesa di intervenire sull'insegnamento della storia e sul ruolo che essa svolge sul piano della conoscenza e dell'educazione delle coscienze, relativamente, soprattutto, alle vicende che hanno caratterizzato il Novecento.

Polemica intorno all'insegnamento della storia, dunque. Essa nasce dalla denuncia della mancata presenza, in taluni manuali, di alcuni fatti in assenza dei quali non sarebbe possibile disegnare un quadro completo ed obiettivo dei momenti e delle circostanze che hanno scandito il corso del secolo appena trascorso.

Chi ha voluto agitare la questione mostra di possedere scarsa dimestichezza con la storia e con i suoi statuti epistemologici, e la considera semplicemente una "scienza del passato" che, come tale, ha già detto tutto di sé, un tutto definitivamente vero, non modificabile. Ma, di un tale passato, quale scienza è possibile?

La storia è una forma di conoscenza che si esercita attraverso l'esplorazione, la selezione e l'interpretazione dei fatti. I fatti, che si vorrebbero obiettivi, a considerarli nella loro semplice datità, sono muti e vuoti. A caricarli di contenuto e di senso, a farne «una cosa in fieri, che si trasforma e si perfeziona incessantemente», è l'interrogazione a cui li sottopone lo storico che, così solo, li fa parlare, ne fa dei fatti storici, quando se ne serve per raccontare la sua storia, nella consapevolezza – come scriveva Edward H. Carr – che «il passato è comprensibile per noi soltanto alla luce del presente, e possiamo comprendere il presente unicamente alla luce del passato. Far sì che l'uomo possa comprendere la società del passato e accrescere il proprio dominio sulla società del presen-

te: questa è la duplice funzione della storia». E forse non è un caso che M. Bloch – pur così distante per formazione e orientamento dallo storico inglese – abbia scritto parole assai simili: «L'incomprensione del presente nasce fatalmente dall'ignoranza del passato. Forse non è però meno vano tentar di comprendere il passato, ove nulla si sappia del presente».

Il senso della storia, in fondo, non è che questo misurarsi col continuo divenire del presente e del passato, nella prospettiva del comprendere.

Ed è essenzialmente questo che noi insegnanti cerchiamo di trasmettere e far comprendere ai nostri scolari fin dalla prima classe del liceo, quando essi hanno un'età compresa tra i quindici e i sedici anni.

Anche a questa età, se opportunamente aiutati a lavorare e attentamente guidati ad autoorientarsi, gli adolescenti saranno in grado di leggere, non soltanto il manuale, ma anche pagine di storici che la storia l'hanno fatta e del fare storia hanno discusso. Quando questa circostanza si verifica, è bene che il docente faccia ricorso, in aggiunta al corredo di base, a dei supporti che via via riterrà più efficaci, anche sul piano del metodo.

Poiché siamo qui per testimoniare anche del nostro lavoro e dei risultati della nostra esperienza, voglio ricordare che, giusto quest'anno, fra i testi che adopero nella mia prima classe figura *Sei lezioni sulla storia* di Edward H. Carr⁶⁸. Il valore del saggio dello storico inglese è fin troppo noto a tutti perché io mi debba soffermare ad illustrarne l'utilità.

Naturalmente, il testo che ho citato non viene dato da leggere autonomamente ai ragazzi, così come ad essi non viene dato da leggere il manuale, le cui pagine vengono sempre selezionate e introdotte dal docente che ha il compito di organizzare, graduandoli, i tempi e i modi di apprendimento e di mettere a punto strategie di studio che man mano i ragazzi imparano a padroneggiare.

Così operando, si esercita sì un condizionamento, ma nel senso di stabilire condizioni di lavoro alle quali tutti devono adeguarsi, non perché se ne possano controllare le scelte ma, al contrario, perché ciascuno, educandosi al confronto e alle ragioni degli altri, impari a sua volta a scegliere, e a sottrarsi all'omologazione e all'indifferenza.

⁶⁸ E. H. Carr, *Sei lezioni sulla storia*, Einaudi, Torino 2000.

Se così non fosse, avrebbero ragione quanti giudicano il lavoro dell'insegnante monotono e ripetitivo, come se egli fosse il semplice esecutore di un mandato affidatogli da chi pretende che esistano verità da trasmettere e obiettività da professare: i fatti chiari e trasparenti.

Oggi i nostri mandanti di turno vorrebbero essere quei politici ancora convinti della verità del fatto, idolatri del fatto che si dà da sé. Già questo pregiudizio sarebbe sufficiente a svuotare di senso la polemica sui manuali e a vanificare, anche sul piano politico, l'iniziativa.

L'iniziativa avrebbe un qualche valore, anche politico, se nascesse dalla conoscenza dei bisogni dei giovani e dalla riflessione sul senso del lavoro scolastico e sul ruolo che le materie d'insegnamento svolgono all'interno del percorso formativo.

Ma tutto questo pare sia marginale. Si ignora, inoltre, che le linee di sviluppo che segnano l'efficacia del rapporto insegnamento-apprendimento non sono legate ai semplici contenuti e alla natura definita della "cosa" che si studia, ma si sostanziano rispetto al ruolo che essa svolge all'interno della programmazione che, quando è consapevolmente e opportunamente finalizzata, assume le materie d'insegnamento anche come strumento. Uno strumento, nel momento in cui cominciamo ad usarlo, perde la sua natura neutra ed inerte e diventa metodo d'indagine, occasione per cominciare a determinare gradualmente le condizioni per il formarsi di una coscienza critica, capace di sviluppare la consapevolezza di sé e degli altri nella dimensione, anche, della diversità e della differenza.

Se non si discute di questo, se si vuole che il discorso sulla scuola verta su altro e si va in cerca di pretesti, allo stupore si accompagnano imbarazzo e perplessità. Ma non tanto per la proposta – se ne fanno tante ormai che la scuola sembra poter vivere soltanto di proposte! – quanto invece, in questo caso, per le ragioni che hanno potuto spingere taluni a formularla. Di costoro allarmano gli orizzonti culturali e le prospettive educative.

E poi, la questione più ampiamente agitata: il problema della scelta e dell'imposizione dei manuali, della loro faziosità e della loro incompletezza. Ma cosa si vorrebbe? Salve le modalità con cui si giunge all'adozione e che il prof. Cavadi ha appena illustrato, la scelta del ma-

nuale non può che essere relativa al modo in cui l'insegnante intende articolare il lavoro in classe. La stessa impostazione del manuale, anche quando è condivisa, è sottoposta a discussione e, quando è possibile, a verifica attraverso l'uso di altri strumenti di cui si dispone. Inoltre l'attenzione alle interpretazioni serve a spiegare che la storia contiene fatti selezionati, non semplici fatti.

Se tutto questo, e certamente non sempre è facile, si riesce opportunamente a mettere in chiaro, nessuno troverà scandalosa l'assenza da un volume del manuale di un fatto particolare.

Il manuale, d'altra parte, non è un'enciclopedia; è il risultato di inclusioni ed esclusioni. Un libro di storia, anche quello scolastico, è il risultato dell'impostazione storiografica e del metodo del suo autore; non può contenere tutto né si può pretendere che svolga esaurientemente tutti i problemi. Molti ne rimangono fuori, e anche per questo c'è l'insegnante. La funzione del docente è, eventualmente, anche quella di integrare il manuale, non tanto – ma anche – sul piano del semplice fatto, quanto sul piano delle letture di esso. E poi, lo sappiamo, i fatti, da soli, non fanno la storia.

Infine, vorrei ricordare a chi pretende che nulla venga tralasciato “in nome della verità”, che in ogni caso lo storico non detta leggi; lo storico formula ipotesi e le argomenta. Le ipotesi si fanno proprie o si confutano. Chi non è d'accordo non deve contrapporre avvenimenti ad avvenimenti, ma deve, con i propri argomenti, sostenere le proprie tesi e mostrare i limiti delle argomentazioni altrui.

Sono queste le regole del gioco che dovremmo sempre rispettare. E, allora, saremmo qui a discutere, ma di altro; di questioni sicuramente più stimolanti e che potrebbero aiutarci ad affinare la nostra sensibilità e a migliorare la qualità del lavoro che facciamo nelle nostre aule. Ed è per questo che a me piacerebbe che gli incontri tra scuola e università fossero sollecitati non soltanto da circostanze occasionali, ma costituissero una costante pratica di collaborazione e di proficua comunicazione, lasciando ad altri il diletto rozzo della provocazione.