



ISSN: 2038-3282

Publicato il: 01 Aprile 2011

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Between Historiography and history teaching. Models and problems Tra storiografia e didattica della storia. Modelli e problemi

di Rosati Agnese

Università degli Studi di Perugia

agnese.rosati@unipg.it

Abstract

Questo discorso intende fornire elementi di riflessione e di analisi su alcuni aspetti che divengono motivo di studio in un approccio pedagogico e didattico, poiché individua delle “questioni aperte”, tracce e piste di ricerca che necessitano di risposte e sollecitano attenzione in quanto volte a rafforzare il senso della propria identità civile, storica e politica, in vista di un’educazione alla cittadinanza di ampio respiro, tale da accogliere la dimensione interculturale ponendo così fra i suoi obiettivi l’apertura, l’uguaglianza e la coesione sociale.

Parole chiave: storiografia, didattica della storia, identità civile, storica e politica

Questo discorso intende fornire elementi di riflessione e di analisi su alcuni aspetti che divengono motivo di studio in un approccio pedagogico e didattico, poiché individua delle “questioni aperte”, tracce e piste di ricerca che necessitano di risposte e sollecitano attenzione in quanto volte a rafforzare il senso della propria identità civile, storica e politica, in vista di un’educazione alla cittadinanza di ampio respiro, tale da accogliere la dimensione interculturale ponendo così fra i suoi

obiettivi l'apertura, l'uguaglianza e la coesione sociale (L. Amatucci, 2011). Pertanto, nell'economia del contributo, sarà chiarito che cos'è in primo luogo la storia, a che cosa serve, come si fa e come si insegna, entrando pertanto nel merito dei contenuti disciplinari e della didattica.

Per definire la storia, intesa come sapere e scienza dell'uomo nel pensiero di Mario Mencarelli (1978) e forma di cultura in Cassirer, potremmo usare tante definizioni elaborate nel tempo da quei filosofi e storici che contribuiscono ad esaltarne la dimensione "spirituale", non perché si tratti di un sapere astratto o metafisico, se è vero che l'uomo ne è il protagonista, quanto per sottolinearne il movimento dialettico. Sicuramente nella storia trovano espressione il fare e l'agire individuale e collettivo, per rivelarsi avventura della vita umana, ben più, dunque, di un'arida somma di date e una ricostruzione di fatti e avvenimenti, pur se di indiscutibile importanza. Quello storico è un sapere che rivela la sua scientificità nel momento in cui definisce possesso di un preciso ambito di indagine, contraddistinto da un lessico specifico e, soprattutto, da un'attenta metodologia.

Conoscere il passato serve, vuol dire padroneggiare gli strumenti cognitivi e culturali senza i quali non si dà senso di cittadinanza, dimensione indispensabile per il nuovo protagonismo, auspicato da Hanna Arendt, e per l'action di cui sottolineava l'importanza il filosofo Blondel.

Maturare coscienza storica significa avere coscienza del tempo in cui viviamo, in vista della formazione integrale di uomini e donne che possono dare il proprio contributo per un millennio alternativo (F. Frabboni, 2005), nel quale sarà loro offerta la possibilità di progettazione di senso della vita (Ibidem, p. 31), per il delinearsi di un nuovo esser-ci, orizzonte nel quale risalterà il progetto esistenziale (G. Marcel, 1964, p. 40) della persona.

Ciò dà per implicito il possesso di una matura coscienza del mutamento sociale e culturale, con un'adesione alla realtà che rende il soggetto consapevole, facendogli cogliere pienamente il tempo della vita secondo una visione positiva e propositiva tale da superare il vuoto e il nichilismo che negano il riconoscimento di valori, ostacolano possibilità espansive future all'essere umano e conducono, in maniera pressoché inevitabile, alla mesta rassegnazione.

Avere coscienza della Stimmung rende possibile al soggetto la contestualizzazione dei problemi, in una vivace capacità di problematizzare che obbliga ad un costante allenamento alla critica (D. Antiseri, 1999) che fa cogliere il legame, o meglio l'eterno confluire, fra fatti, periodi, problemi e idee. Quel passato che non passa, non cessa mai di esistere per rendersi eterno presente, non costituisce, difatti, una dimensione perduta poiché in connessione con il presente nel quale si rivela, per "consacrarsi" in un futuro non distante. Il passato ha il sorprendente potere di gettare costantemente luce sul presente, illuminando l'uomo nel tempo della sua esistenza nella quale il peso della memoria potrà farsi prezioso strumento per non dimenticare, poiché dimenticando si perdono tasselli di vita, attimi importanti che si sovrappongono nel "regno dello spirito" che, per Bergson, è la memoria.

Attraverso la memoria i fatti ritrovano vitalità, parlano, dichiara Burckhardt, e rivelano in questo modo la significatività che a loro appartiene.

La memoria finisce per testimoniare la sua forza di coesione nella collettività, ma in sua assenza predomina il vuoto, come se il sistema nervoso non fosse più in grado di codificare e rievocare le informazioni possedute, sulle quali conoscenze e saperi si consolidano e servono per maturare consapevolezza e abilità sociale. Saper cogliere le situazioni "al volo", nelle dinamiche più complesse, in un processo di codificazione/de-codificazione di segnali che fa vivere interazioni

umane, diviene sinonimo di intelligenza sociale per Daniel Goleman (2006), nonché prevenzione di quell'autismo sociale che per lo studioso deriva da rapporti freddi, impersonali, anonimi e aridi, segno di un cambiamento negativo a livello culturale che si riflette anche nelle relazioni umane.

Ipercomplessità, cambiamento, liquidità (Z. Bauman, 2006) e “primato del nulla” (G.Marcel, 1964), finiscono per diventare tratti dominanti il proprio tempo storico, a cui bisogna opporre resistenza con il continuo esercizio di una razionalità scientifica alla quale la storia come disciplina e scienza dell'uomo e per l'uomo abitua. Il metodo, difatti, in quanto ragione e via da seguire nel percorso di conoscenza, invita all'onestà perfetta, una trasparenza che emerge nella ricerca di tracce, documenti e testimonianze. Nella storia dell'uomo astrazione e interpretazione si alternano per la lettura della realtà che da fenomeno, qual è inizialmente, diviene fatto di coscienza. L'arte di riscrivere la storia che nella definizione di Campanella è la storiografia, dà il suo contributo e permette di individuare la significatività nel processo di definizione del discorso storico, il quale si articola attraverso la comparazione delle situazioni, quindi delle inferenze, la comparazione dei metodi per leggere e spiegare le tracce, per giungere poi alla comparazione dei contenuti rispondenti ai problemi avvertiti nel tempo. La storiografia riunisce, non dimentica né emargina gli aspetti della realtà per contribuire piuttosto a delineare il senso del passato. “La storia deve essere sempre ripensata e reinterpretata dalle generazioni viventi” (K. Löwith, 2004, p. 22) , e questo tentativo di comprensione è necessario per spiegare l'agire e il patire degli uomini (Ibidem, p.23) collocato nella prospettiva di un senso del futuro per Spengler, che rende la storia, nella visione di Toynbee, un interessante “colloquio” fra sfide e risposte.

La formazione di concetti, l'applicazione di schemi cognitivi, la valutazione dell'adeguatezza delle informazioni ed il legame fra presente, processi storici e dati, tramite la storiografia si rendono modalità privilegiate di conoscenza della storia, attraverso modelli che prendono forma da abbozzi teorici, quali sono inizialmente, per articolarsi in schemi rappresentativi e funzionali, prodotti da una sedimentazione storica. I modelli storici sono improntati alla continuità, che anima la cosiddetta “storia totale” in un'ottica di lunga durata, e alla discontinuità, espressione di processi dinamici di mutamento tali da porre in risalto micro e pluralità di storie.

I modelli della didattica (L. Cottini, 2008) per obiettivi, concetti, progetti e sfondi integratori, permettono di procedere nell'insegnamento del “sapere” storico attraverso una didattica che si fa “viva”, perché coinvolgente in vista di un apprendimento capace di suscitare entusiasmo nello studente, per dare risposte a dubbi e problemi che, pur se radicati nel proprio presente, hanno una loro genesi. Ecco allora che la storia si apre alla vita, in un insegnamento che rifiuta lo sterile ricercismo e l'arido nozionismo, inevitabilmente conduttori a quel sovraccarico cognitivo (A. Calvani, 2009) che poco produce in termini di abilità e di apprendimento umano.

Privilegiare un insegnamento aperto, critico e costruttivo, in grado di non cadere nelle trappole della monolinearità del tempo storico, sensibile alle fratture descritte da Kosloswkij (1991), vuol dire affermare la pluralità dei periodi storici, con i loro spazi, i problemi storiografici e le letture che danno considerazione alla stessa dilatazione della storia che sa farsi locale come globale e planetaria, secondo un approccio interdisciplinare che accoglie economia, politica, filosofia, etica e diritto.

Una didattica per problemi tiene conto della laboriosità della mente che si prodiga in ipotesi e congetture le quali danno conto di teorie che, ricorda Popper, necessitano comunque di essere costantemente falsificate.

La didattica per concetti, i quali si articolano fra di loro producendo strutture e mappe, se rende possibile, osserva Damiano (1993), l'unione fra saperi e linguaggi, consente altresì di trasformare il mondo in saperi, contestualizzati per mezzo di categorie analitiche e pragmatiche. L'elaborazione di mappe concettuali richiede la scelta di contenuti con i quali identificare un problema, in base alle attitudini e alle preconoscenze degli allievi, tali da dar conto dei loro schemi pregressi. In questo modo verranno compiute operazioni concettuali importanti per lo sviluppo cognitivo degli allievi, in quanto obbligati ad ordinare, enumerare, catalogare e definire.

Attualmente acquisisce un rinnovato interesse anche l'attività laboratoriale, valorizzata dalla stessa riforma Gelmini per l'Università, che fa di uno spazio fisico il luogo della ricerca e della documentazione, contribuendo alla definizione di uno scenario mentale aperto a percorsi e sentieri di ricerca.

Indipendentemente dalle scelte di metodo che spettano all'educatore nella contingenza del contesto educativo, ogni allievo dovrà comunque essere attivamente coinvolto nel processo di ricerca, per rendersi costruttore del suo sapere, quindi in grado di usare testi storici, di articolare le informazioni in proprio possesso, con una spiccata propensione a tematizzare e problematizzare. Analisi, sintesi e rielaborazione personale non divengono degli obiettivi e delle capacità attese nel processo di apprendimento, quanto naturali abilità che derivano dall'esercizio cognitivo. Sono gli strumenti cognitivi ed intellettuali che permetteranno allo studente di leggere la realtà nei suoi molteplici aspetti, usando agevolmente quei documenti che saprà interrogare e comprendere per formulare un giudizio personale. Chiaramente un apprendimento di questo tipo non vale solo per la storia, ma per tutti quei saperi che, se posseduti e fatti propri, si traducono in un "saper essere al mondo", in un esercizio di pensiero autonomo e critico che stimola la metacognizione, ovvero l'abilità di costruire concetti, modelli e reti, ma che, soprattutto, nasce dall'allenamento razionale che dà senso alla prospettiva totale dell'uomo, in quanto soggetto capace di apprendimento che sa afferrare le conoscenze, poiché le comprende e le assimila con la propria mente (L. Trisciuzzi, 2001). Questo del resto è il valore ed il riscontro di un apprendimento concretamente significativo.

Riferimenti Bibliografici:

- AMATUCCI L., *Educare alla cittadinanza nella società multiculturale. Gli sviluppi dell'interculturalità*, Roma, Anicia, 2011;
- ANTISERI D., *Didattica della storia. Epistemologia contemporanea*, Roma, Armando, 1999;
- BAUMAN Z., *Vita liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2006;
- CALVANI A., *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo. Modelli per una scuola efficace*, Trento, Erickson, 2009;
- COTTINI L., (a cura di), *Progettare la didattica: modelli a confronto*, Roma, Carocci Faber, 2008;
- DAMIANO E., *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Roma, Armando, 1993;
- FRABBONI F., *Società della conoscenza e scuola*, Trento, Erickson, 2005;
- GOLEMAN D., *Intelligenza sociale*, Milano, Rizzoli, 2006;
- KOSLOWSKI P., *La cultura postmoderna. Conseguenze socio-culturali dello sviluppo tecnico*, Milano, Vita e Pensiero, 1991;
- LÖWITZ K., *Significato e fine della storia. I presupposti teologici della filosofia della storia*,

Milano, Il Saggiatore, 2004;

MARCEL G., *L'uomo problematico*, Torino, Borla, 1964;

MENCARELLI M., *La storia una scienza dell'uomo per la scuola di base*, Brescia, La Scuola, 1978; *Dizionario di Didattica*

TRISCIUZZI L., (a cura di), , Firenze, Edizioni ETS, 2001.