

BRUNO BETTA

EDUCAZIONE CIVICA E STORIA NON STORIA ED EDUCAZIONE CIVICA

Il presente studio è nato dal bisogno di chiarire, prima di tutto a me stesso, da che cosa deve *muovere* l'educazione civica nella Scuola media; come va inteso lo *studio* della storia; in qual modo va posto il rapporto fra educazione civica e storia (come realtà di fatto) e il relativo studio di essa; se si potrà mai giungere alla formazione del civismo mediante l'insegnamento della storia; che funzione vi ha invece la *vita* sociale nella presente *struttura storica*.

Bisogna che sia spazzata via la concezione che una educazione civica sia possibile mediante lo studio della storia negli schemi del tradizionale insegnamento di storia. Fra l'educazione civica e tale insegnamento *non c'è alcun rapporto*; non è neppure immaginabile. Dev'essere chiaro che bisogna stabilirne uno in modo molto diverso. La sua motivazione costringe a concepire l'« insegnamento » di storia in modo direi rivoluzionario.

Se per aver chiaro in che cosa consista l'educazione civica, deduciamo dall'esame del civismo i singoli aspetti della nostra opera educativa in questo settore; se il civismo ci si palesa come il complesso dei modi di agire e di comportarsi dell'uomo-cittadino nei suoi rapporti con gli altri (singoli e associati, nelle collettività sociali, nelle varie comunità, nei sindacati, nei partiti), nei suoi rapporti con la comunità politica nazionale e internazionale; con il suo stesso lavoro; perfino con se stesso come persona; il suo comportamento sotto l'aspetto civile, cioè la sua buona educazione formale, sotto l'aspetto determinato dalla sua sensibilità sociale, dalla capacità di immedesimarsi negli altri, di collaborare ed essere solidale in quanto l'uomo è soggetto di diritti e di doveri ed ha sempre comunque *responsabilità* anche *soltanto* negativa, per omissione; allora è

chiaro anche che *l'educazione al civismo riguarda essenzialmente l'agire*, anzi, il modo positivamente responsabile di agire e di comportarsi, la cosciente formazione del metodo della responsabilità in ogni aspetto dell'attività di chi vive, e non può non vivere, nell'ambito comunitario sociale. Allora diviene chiaro che per dare fondamento alla responsabilità di decisioni, azioni e giudizi è necessaria la consapevolezza della *storicità* (dei valori, dei diritti, della situazione presente, e via dicendo); si pone solo a questo titolo un rapporto con la storia, di natura tale da lasciare alle esigenze stesse del vivere responsabilmente la possibilità di modificare elementi della struttura storica ereditata e ormai ragione di disagio se non addirittura di malessere e oppressione, nei confronti dei nuovi bisogni urgentemente proposti dalla vita. Allora deve divenire chiaro che solo l'esigenza civica (sociale - politica - etica) in quanto è *necessità della vita* produce l'interesse e la conoscenza di quella storia, e soltanto di quella, che è necessaria per avere sicurezza di agire in modo responsabile e che su tale piano i filoni che possono suscitare interesse sono quelli che riguardano le condizioni che hanno promosso la situazione attuale, la conquista degli attuali diritti, la necessità di certi doveri, le ideologie in funzione di un'azione per mantenere lo stato attuale e per modificarlo, per risolvere certi problemi della convivenza dovuti all'impostazione storica ereditata, e spiegano la lotta attuale sul piano umano, economico, sociale, politico.

Il civismo è frutto di educazione; ma il civismo esige azione responsabile, e l'esigenza di azione, benché abbia una sua *radice* storica, *non scaturisce dalla storia, ma dalla vita*, non porta ad un generico ed anodino studio — che per i docenti è « insegnamento » — della storia, ma ad una ben precisa retrospezione storicizzante: è la vita sociale nella presente struttura storica la matrice così dell'educazione civica come della storia.

Sono convinto e mi sforzo da tanti anni di far comprendere che l'educazione civica in funzione del civismo democratico ha da essere considerata centro dell'attenzione e dell'opera educativa nella scuola, in particolare, nella scuola media. La formazione civica è, e diverrà sempre più, una necessità nella società industriale se le masse vorranno autogovernarsi in un'effettiva democrazia evitando una incombente tecnocrazia, e il crollo sotto il peso degli errori della irresponsabilità. Dev'essere operato un rovesciamento nella considerazione dell'importanza del civismo e quindi dell'educazione alla responsabilità civica: non più cenerentola, ma signora; non appendice trascurata e svalutata di uno studio della storia, vano ed impossibile, ma anzi sua matrice, in modo che la storia sia

promossa da esigenze dell'educazione civica e siano gli interessi civici vivi ad indirizzare lo studio della storia facendone rifluire benefiche conseguenze per il civismo.

Ma per adempiere alla nostra funzione di educatori responsabili noi dobbiamo cercare preliminarmente:

— che rapporto c'è fra la vita ed esperienza dei ragazzi e la storia intesa come *realtà umana esistente*;

— che rapporto c'è fra gli interessi dei ragazzi e lo studio e l'insegnamento della storia;

— che rapporto c'è fra l'educazione in generale e civica in particolare e l'insegnamento della storia;

— in qual modo c'è per il ragazzo la storia, questa realtà attuale fatta di *cose* e di *istituzioni* e *organizzazione sociale* , *diritti norme etiche* , ecc. (una realtà muta ed incompresa);

— in qual modo gli si può far conquistare la *storicità* in funzione del suo agire responsabile;

— perché l'educazione civica, che ha una sua matrice autonoma, rispetto allo studio della storia, assomma nella sua complessità e importanza ogni sforzo educativo e deve avere il primato in una Scuola che sia responsabile e degna del suo gravoso compito nei riguardi dell'avvenire.

IL FINE DELL'EDUCAZIONE: LA RESPONSABILITÀ

Penso che prima di affrontare l'argomento sia necessaria qualche chiarificazione preliminare.

La prima riguarda il fine stesso dell'attività educativa. Esso rimane assai nebuloso nelle molte definizioni in cui compare « la formazione integrale », « plasmare l'uomo e il cittadino », « dare e accrescere la capacità di partecipare e contribuire ai valori della cultura e della civiltà », e via dicendo. Non abbiamo colto il nocciolo ! Chiediamoci invece a che cosa si riduce quella ... formazione, ecc.; a che cosa mira, proprio al fondo, quell'attività consapevole che diciamo educazione; che cosa vogliamo alla fin fine da chi ci è affidato. A me sembra, allora, che dovrebbe risultare chiaro; *vogliamo che sia capace di agire in modo responsabile* . Ridotto alla sua essenzialità, il fine dell'attività educatrice non può essere

altro che la conquista, da parte di chi ci è affidato, di un metodo, *il metodo per l'esercizio della capacità di agire con responsabilità nella situazione*, e perciò nella società in cui vive. In questo noi vediamo pienamente *l'umanità*.

La responsabilità e il suo metodo

La responsabilità di cui qui si parla non è specificabile in civile o penale o morale o giuridica, ecc.; rispecchia soltanto quel carattere dell'agire « in scienza e coscienza », del fare « sapendo che cosa si deve fare, come farlo, con quali conseguenze » per corrispondere ad una esigenza in una certa situazione: la responsabilità c'è anche quando socialmente non è valutata in senso positivo.

La responsabilità è il risultato di un metodo di impegno totale per raggiungere la certezza da parte di un soggetto che si trova a dover decidere e agire per risolvere *una qualsiasi relazione fra due situazioni diverse*, e, questo, tanto sul piano conoscitivo, come è il caso del ricercatore del *vero* (scienziato, storico, giudice o ragazzo che appunto agisce per cercarlo e raggiungerlo), quanto sul piano pratico, come potrebbe essere ad esempio quello del meccanico che debba riparare un guasto d'un motore o del chirurgo che debba operare un paziente, e che perciò agiscono sul fondamento di conoscenze già possedute. In ambedue i casi è comunque evidente il rapporto dialettico fra conoscere per agire e agire per conoscere.

Se ci si dà la pena di analizzare la genesi, e la forma, e il metodo dell'agire responsabile non si può rimanere colpiti dall'analogia con la genesi, la forma e il metodo del lavoro critico-scientifico, e, anzi, della presenza di questa « responsabilità » nel lavoro di tipo scientifico.

Sul piano del metodo scientifico: la curiosità o il bisogno di sapere nato in una situazione esistenziale muove all'osservazione, all'analisi in funzione induttiva e porta alla sintesi per induzione concludendosi questo primo momento nell'intuizione del vero, ancora insicura, provvisoria, ipotetica; segue un momento di dubbio che si concreta nell'esigenza di verifica, di prova; e, a questa, segue il terzo momento, l'esperimento o verifica, nel quale di nuovo riappare l'osservazione l'analisi — benché questa volta in funzione deduttiva —, compare la sintesi per deduzione, a conferma della validità dell'intuizione formulata antecedentemente in via ipotetica, e infine compare la certezza nell'affermazione del vero (o della legge).

Sul piano del metodo dell'azione responsabile: l'impulso ad agire muove all'osservazione o analisi della situazione qual è storicamente attuale (dati di fatto) per chiarire le ragioni di azione sulla base del disagio avvertito come causato da un certo dato individuato nell'analisi, e porta ad un'intuizione circa l'azione ipoteticamente necessaria, come prospettazione del fine da raggiungere con essa; segue un momento di sospensione della decisione; a questo succede un riesame della prospettazione in rapporto con i dati dai quali si deve partire per valutare le conseguenze e la validità dell'azione da intraprendere, e infine vien presa la decisione di agire e segue l'azione.

La responsabilità ha dunque le caratteristiche del procedimento scientifico-critico. Essa si riflette tanto sull'azione che porta alla scienza quanto su quella pratica e le conduce. Si può vedere come forma *unica*, sotto due aspetti fondamentali:

a) nella *scoperta del vero* (di tutto il vero: nell'arte come bello; nell'economia come utile; nei fatti come storia; nei rapporti giuridici come diritto; ecc.) che dà luogo ad ogni forma di scienza e ad ogni suo progresso;

b) nella *scoperta dell'azione o del comportamento veramente opportuni o necessari* nella soluzione di esigenze pratiche della convivenza, cioè dei problemi della vita di relazione, *sulla base della ricerca del vero* (etico come bene; del vero nella professione come onestà; nelle relazioni interpersonali come rispetto, cortesia, lealtà; del vero politico come individuazione del *bene* della comunità politica, e così via, per la scelta dei programmi, degli uomini rappresentativi, del controllo, del servizio, del contributo in denaro nelle imposte e loro pagamento, ecc., ecc.).

TUTTA L'ATTIVITÀ DELL'UOMO È CIVICAMENTE RESPONSABILE

Il fine dell'educazione non è dunque la conoscenza, la cultura, *in sè e per sè*, ma *la conoscenza come strumento per essere attivo in modo responsabile*, la cultura in quanto necessaria all'esercizio della responsabilità, nella comunità del proprio tempo. Vi è un rapporto dialettico fra le due cose: non si può essere responsabili senza rapporto col *vero*, il vero dev'essere raggiunto con responsabilità!

Ma se la Scuola è *uno* dei tramiti della cultura, è *uno* dei luoghi in cui si deve dare *particolarmente* il metodo della responsabilità; e se

vogliamo che adempia alla funzione che le è propria, dev'essere il luogo in cui il giovane è condotto a porre l'esigenza dell'agire-nella-vita e la cultura in rapporto fra loro, e a sentire la necessità della cultura per essere responsabile verso sé, verso gli altri, verso la comunità, verso il lavoro, verso il futuro. Infatti noi educiamo nel presente, ma *per il futuro* del giovane e della società. Dimmi qual'è il presente modo di educare, ti dirò quale sarà la civiltà futura!

A questo punto, vediamo con chiarezza che storia, cultura, vita sociale, civismo, democrazia, sono fra loro tanto contesti da non poterci esimere dal proporci il problema del *punto focale* sul quale convergere la nostra attenzione e dal quale partire.

L'esercizio dell'azione responsabile non è qualcosa di astratto, è evidentemente condizionato dal fatto che ciascuno è inserito nella società, ne dipende e ne viene sollecitato ad agire. Essendo impossibile pensare all'uomo se non come ad un essere che deve operare in comunità ben precise e sempre più interdipendenti, entro una civiltà storicamente ben determinata, in un ambiente ben concreto, è anche impensabile un uomo che non sia in modo concreto « cittadino ».

La responsabilità riguarda l'azione, il *modo* dell'agire. È l'aspetto caratteristico della vita *dell'uomo che vive nel suo presente* nella società (ed ha rapporti con sé, con altri, col lavoro e con la comunità, le varie comunità, dalla più piccola a quella mondiale. Questo aspetto primario, urgente della vita umana è, dev'essere il campo dell'attenzione e delle cure, dell'attività propria dell'insegnante). *Si tratta di qualcosa che è strettamente legato alla formazione dell'uomo-cittadino*. Nel suo « essere cittadino » sono inclusi tutti i vari aspetti pratici della sua condotta responsabile verso sé e la sua cultura, il suo divertimento, il suo tempo libero; verso il lavoro che svolge; nelle relazioni con altri, ma soprattutto, importantissima, in rapporto con la Comunità. La sua organizzazione, il funzionamento dei suoi organi, la formazione delle leggi, il governo come *potere*, ecc. ecc. sono condizioni della vita stessa sua di uomo-cittadino ed egli deve contribuirvi in modo responsabile. Ma essendo la comunità una formazione storica, ed essendo essa la condizione della situazione per ognuno, dev'esserne conosciuta la storia, (la trasformazione avvenuta nel tempo, le ragioni di questa trasformazione), dev'essere riconosciuto l'invecchiamento delle strutture nei confronti dell'avvenuto mutamento, perfino il diverso significato assunto dalle parole, ma altrettanto dev'essere chiaro che, com'è avvenuto in altri momenti storici, anche oggi è possibile modificare le condizioni presenti.

Dev'essere conosciuto il modo attuale di concepire le condizioni della vita.

La formazione del metodo della responsabilità sotto l'aspetto del civismo dà valore preminente all'educazione civica come immediatamente e direttamente interessata alla vita civica *nel presente* e per l'avvenire.

Nessuna attività, pur particolare e specifica, è civicamente indifferente: lo studio, l'attività lavorativa, la cooperazione o l'indifferentismo, l'onestà o la disonestà nel guadagno, l'interessamento o l'apatia nella partecipazione alla vita democratica, la scelta e il controllo dei rappresentanti per l'organizzazione del potere, per la formazione delle leggi, l'onestà o la disonestà nella partecipazione al pagamento dei servizi collettivi mediante il pagamento delle imposte, il controllo critico sull'informazione, la protesta o la succube passiva accettazione di ingiustizie, soprusi, violazioni di diritti e via dicendo; *tutta insomma l'attività dell'uomo è civicamente responsabile* e non può sottrarsi al giudizio dal punto di vista *civico*.

GLI ASPETTI ESSENZIALI DELLA PERSONALITÀ SVILUPPATA

Se esaminiamo gli aspetti essenziali della personalità matura in relazione con l'attività educativa nella Scuola, possiamo dedurre qualche considerazione assai importante e chiarificatrice.

Umanità

Vediamo il primo di tali aspetti: l'umanità. Essa è caratterizzata dalla conquista di ricchezza d'animo, di sensibilità e immaginazione, dalla capacità di immedesimarsi, di comprendere e di comunicare, dalla capacità di collaborare. Nella Scuola noi dobbiamo curare questa formazione mediante il linguaggio, la lettura dei capolavori *di ogni popolo*, la riflessione, lo stimolo dell'immaginativa e del sentimento, il raffinamento del gusto e del senso del bello, l'apprezzamento dell'arte (poesia, canto, musica, pittura, scultura, architettura) anche applicata alla tecnica nelle cose comuni d'uso e nelle macchine, stimolando ogni corrispondente espressione. L'arricchimento dell'animo è sempre seguito dalla ricerca espressiva e quindi dall'arricchimento del lessico come d'ogni altro possibile mezzo d'espressione; d'altra parte, mediante il linguaggio — che è scambio di

comunicazione — si ottiene, purché si segua il metodo necessario, l'arricchimento dell'animo. Secondo il livello di sensibilità e d'intelligenza personale, noi abbiamo la ricchezza del linguaggio corrispondente alla ricchezza dei contenuti della vita di relazione che abbiamo sviluppato e che gli educatori hanno saputo sviluppare in noi. Il fatto di convivere, di essere membri della comunità, di essere indotti a capire che ciò che proviamo soggettivamente è sentito anche da altri, e a condividere le esperienze, è di intrascutabile enorme importanza.

Disciplina fisica

Un secondo aspetto della personalità matura riguarda lo sviluppo armonico e la disciplina del corpo, sano prodotto dell'educazione fisica, dell'igiene e del gioco, della ginnastica come della gara sportiva, del ritmo come dello sforzo: anch'esso ha un'importanza formativa che ancora oggi nel nostro Paese rimane sottovalutata e che è pure impretebibile compito della Scuola e delle Autorità, per tutti i riflessi sugli altri aspetti della formazione personale da quelli di socializzazione a quelli sul civismo, da quelli sulla sanità delle generazioni a quelli di qualità essenziali come la lealtà, la perseveranza, la dedizione ai compagni nell'impegno comune, ecc. non ultimi la capacità di superare complessi, e il coraggio, compreso quell'aspetto di esso che consiste nel riconoscere qualità altrui e difendere proprie idee.

Mente critico-scientifica

Un terzo aspetto essenziale caratteristico che contrassegna la personalità maturata è l'amore al vero e alla sua scoperta, accompagnato dalla corrispondente forma mentis, dal metodo rigorosamente critico-scientifico: una permanente curiosità che spinge all'osservazione, alla ricerca, alla verifica e alla documentazione per raggiungere il vero e per saperne usare. Nella Scuola noi non dobbiamo dimenticarne. Quest'educazione della mente si riflette su ogni sua applicazione: dalla scienza alla lettura (d'un libro come d'un giornale!), dalla storia ad un comune fatto della vita o alla valutazione d'un discorso qualunque. In essa consiste quell'atteggiamento critico e responsabile senza il quale l'uomo è più simile ad una gallina che a quanto egli ritiene di essere, e dalla deficienza del quale viene la gran parte dei mali della vita di relazione dai pregiudizi alla maldicenza, dalle follie collettive alle speculazioni dei manipolatori della pubblica opinione, dalle elezioni sbagliate alle mode.

Anche questo aspetto dell'azione educativa mira (dovrebbe mirare !) a porre il fondamento di quel metodo della responsabilità che guida al sapere come nell'azione pratica, costituisce lo scopo ultimo dell'educazione e influisce sull'impostazione critica di ogni attività.

Coscienza della storicità e cultura storica

Altro aspetto essenziale d'una personalità matura è la coscienza della storicità con la cultura storica che ne consegue. Nella Scuola è necessario stimolarla e formarla perché non si può prescindere ai fini e per la stessa genesi della responsabilità dell'agire. Ma, per la sua importanza, a questo aspetto darò più ampio sviluppo più sotto.

Civismo

Ho lasciato per ultimo l'aspetto della personalità maturata rappresentato dal civismo, che io ritengo da solo il più valido biglietto di presentazione dell'individuo, palesando realmente ed evidentemente *nella condotta* il grado di effettiva conquista del senso della responsabilità, il suo effettivo esercizio, nei vari campi della vita di relazione del soggetto con altri, con il lavoro proprio e d'altri, e, soprattutto importante, con la comunità, dalla più piccola a quella mondiale. Frutto dell'esigenza etico-politica esso viene illuminato e diretto dalla consapevolezza del valore dell'organizzazione comunitaria, dei suoi vantaggi, ma anche delle sue necessità, dell'importanza che ha l'apporto della partecipazione personale al buon funzionamento dei suoi organi, alla soluzione dei problemi relativi, politici, sociali, economici, di costume, ecc. Anche qui, soprattutto qui, la completezza del senso della responsabilità rispecchia l'ampiezza della coscienza del rapporto fra vita e storia, fra apprezzamento e conservazione dell'eredità etico-giuridica e necessità di contribuire a foggare il futuro agendo nel presente.

Anche il civismo, e direi in particolar modo, è il frutto d'una complessa e assidua educazione. Se vi contribuisce la vita sociale stessa, a noi deve interessare la parte che vi ha la Scuola, nei primi anni e costantemente, avvedutamente, con ogni cura, su su fino al termine degli studi. Qui mi interessa la questione soprattutto nella scuola media dell'obbligo.

La scuola media dell'obbligo è scuola per tutti. Ogni alunno — intelligente, meno intelligente o incapace — vi passa per tre anni, e, ad adempimento dell'obbligo, può anche non procedere negli studi. Appunto per ciò dovrà avere il fondamento della sua formazione civica — e non l'avrà più — *in modo determinante* dalla Scuola. Ogni alunno, maschio o femmina, è sempre *anche* cittadino, seppure non possa esercitare appieno tutti i diritti e i doveri che gli sono propri, ma soltanto quelli possibili alla sua età. E come ad essere uomo, così ad essere cittadino *deve imparare*, come e direi più ancora che per ogni altro aspetto della sua formazione. Il conseguimento universale dei diritti politici e sociali esige che si crei in lui la coscienza della responsabilità della sua condotta *attiva* e l'abito dell'esercizio delle virtù civiche necessarie. Questo è il più grosso problema della Scuola.

A prescindere da altre considerazioni, la nostra Società non è ancora sufficientemente e diffusamente democratica, ed è in un momento di grande trasformazione: appunto per questo ha urgente bisogno di essere aiutata. Essa conta sulla Scuola, che ha creato, perché prepari cittadini capaci di assicurarle la vita, di migliorare le condizioni della democrazia, per renderla prima di tutto possibile per la partecipazione responsabile, efficace di ognuno al funzionamento degli organi e delle istituzioni in cui essa si esprime. Lo scopo della Scuola è di garantire la rinnovazione dei valori nelle generazioni mediante la coscienza storica della loro conquista, la loro attuazione nel comportamento di ognuno, mediante la coscienza della loro necessità vitale nel presente della vita comunitaria, ma è anche la formazione della capacità di corrispondere ad esigenze nuove imposte dal procedere della vita; di provvedere alla modificazione delle istituzioni rese inefficienti dalla trasformazione sociale, a mano a mano che se ne avverte il bisogno, e alla creazione di istituzioni nuove e adeguate; giungere ad una visione nuova dei rapporti fra individui e popoli, mediante la fondazione e l'esercizio della *struttura*, della *forma mentis* della responsabilità; l'abitudine alla progettazione, o comunque alla ricerca creativa mediante la discussione e la verifica di proposte formulate.

Tutto ciò non certo perché ognuno sia in grado di farlo, ma soltanto perché la Scuola ha impostato *un certo genere di lavoro* ed ha operato in modo da rendere possibile *un certo tipo di mente*, ha contribuito in maniera insostituibile al formarsi di quell'aristocrazia di personalità, coscienti e attive dal punto di vista più importante per la vita

etico-politica, senza la quale aristocrazia ogni democrazia è perduta e impossibile ⁽¹⁾.

Dalla Scuola la Società non attende ciò che essa non può fare, ma soltanto quello che essa può fare e dovrebbe fare, e che, se non fa, la condanna ad un giudizio di tradimento. Non si tratta perciò di pensare che la Scuola possa risolvere il problema di una siffatta partecipazione dei cittadini alla soluzione di quei problemi posti dalla convivenza, per i quali occorrono dati e capacità di valutazione e di intelligenza e deduzioni tali che il comune cittadino non può avere, ma molto più semplicemente che la Scuola per quel certo tipo di lavoro mentale richiesto, per la sua organizzazione, per la sua vita democratica interna, ad opera di tutti gli insegnanti, ciascuno fattosi *civicamente maturo* e consapevole dell'enorme sua responsabilità (e la frase non è affatto troppo grossa), ciascuno consapevole dei problemi di fondo della vita democratica, ciascuno sapendo usufruire delle occasioni offerte entro l'ambito delle sue specifiche competenze, ciascuno, dico, costruisca il senso e l'abito della responsabilità, una mentalità, un abito democratico, un metodo, una capacità di interessamento e comprensione della realtà storica *nelle cose* e *nella società*, in quella nazionale come in quella di ogni altro popolo, tali che si rifrangano in ogni campo d'azione, nella vita di ciascuno.

Dalla Scuola media si attende qualcosa di essenziale, evidente ad ogni insegnante che abbia un barlume di coscienza etico-politica, un po' di apertura mentale, e che non sia stato accecato tanto, dall'educazione che ha avuto, da non poter più vedere che siamo davanti alla più seria delle questioni nei riguardi nostri e in quelli della Società. La Scuola media deve realizzare il fine dell'educazione di un uomo-cittadino, assumendosi anche un compito di rottura e di ricostruzione, senza altro timore che di essere impari a un così importante dovere; deve realizzarlo col far lavorare la mente dell'alunno per conoscere *anche le condizioni negative esistenti*, al fine di renderlo cosciente e responsabile di dover partecipare alla soluzione di problemi sovra-personali, collettivi. Poiché la Scuola

⁽¹⁾ L'impostazione della nuova scuola media dell'obbligo non è il parto cervelotico di qualche riformatore visionario, ma l'effetto di un bisogno e d'una esigenza sociale: uno strettissimo rapporto lega il travaglio sociale al travaglio delle istituzioni, la profonda crisi della Scuola alla crisi della Democrazia occidentale. Soltanto in chi non si è reso e forse ancora non si rende conto di questo, soltanto in insegnanti ormai incartapecoriti e sclerotizzati dall'inerzia, nell'incoscienza di un troppo lungo disinteressamento alla realtà in cui pur vivevano e di cui purtroppo non si accorsero da soli, le esigenze della impostazione della Scuola sembrano introdurre incubi e tormenti. E siamo tuttavia solo ad un inizio: se vi sarà coscienza i veri tormenti saranno proposti dalla necessità d'una rivoluzione didattica.

media fallirebbe nel suo compito — come ha fallito la Scuola in passato — se non sapesse muovere dalla realtà dell'esperienza viva degli alunni situati come essi sono in una realtà storica sociale per far nascere la coscienza del significato e per far conquistare la conoscenza di quella realtà storica, l'interesse a capire per agire: andando però dalla vita alla storia! Si cerca la storia, infatti, per poter comprendere e superare il presente, non si cerca per un'inerte presupposta curiosità. Ogni cultura è sempre una cultura di combattimento imposta dalla vita.

Educazione civica e storia

L'educazione civica, dunque, non può non costituire il grosso problema della Scuola media — di ogni scuola, veramente — ponendolo al centro dell'attenzione, delle riflessioni e dell'opera educativa.

Poiché si tratta di studiare il *rapporto fra vita e storia* in funzione del metodo per formare il senso della responsabilità in ogni occasione di impegno del giovane nella situazione in cui si trova a vivere e perciò ad agire, devono essere presi in attenta considerazione tanto la vita sociale, quanto la storia.

C'è chi dice: l'educazione civica si ottiene mediante lo studio della storia. Io non sono di questo parere. Per me la vita urge, oggi. Il problema primario è quello di partire dalle esigenze del ragazzo situato nella comunità fra vita e storia e di sapere quale storia c'è per lui: di capire che bisogna arrivare alla storia mediante l'analisi del presente e le deduzioni possibili che ne discendono. Noi viviamo infatti: *a)* in una realtà storica di cose, istituzioni, cultura, leggi, ecc., ma in particolare *b)* in una realtà *sociale che è quella che è*, e *c)* sentiamo bisogni nuovi sotto l'urgenza della vita. Occorre partire da questa realistica constatazione.

Per l'insegnante, a questo punto, problemi preliminari sono questi: come giovare dell'inter-azione fra realtà storica dell'ambiente umano esistente e vita del giovane che vi è inserito, ma che pure è e sarà spinto anch'egli dalla vita a servirsi ma anche a modificare l'ambiente (storico-naturale) in cui è inserito per le sue avvertite inadeguatezze, cercando e dovendo creare risposte adeguate al suo disagio;

come non ostacolare (ma anzi rendendosene e facendo rendersene conto!) l'inter-azione fra il presente e il passato (storia) e il futuro;

come agire perché il giovane non perda ma riconquisti i valori già conquistati dall'umanità, ma al tempo stesso abbia la capacità di rinnovarli, creando con la sua azione responsabile, tempestivamente, innovazioni, strumenti, istituti che rispondano ai bisogni;

rendersi conto dell'enorme importanza della relazione fra storia (come *res actae*), conoscenza storica e azione responsabile: nessun uomo è soltanto individuo umano astrattamente, avulso dalla umanità sociale in cui vive; per essere uomo dev'essere cittadino responsabile, produttore (lavoratore) responsabile, perché è costretto ad essere attivo sotto i diversi aspetti della sua umanità: verso se stesso; nei rapporti interumani (gli altri, vicini e lontani), verso la comunità, da quella più piccola e prossima a quella più vasta inter o sopra nazionale e mondiale; nel suo lavoro; nel suo ozio o tempo libero.

Ma per rispondere a tale prospettazione l'insegnante deve aver capito

— che cosa è la storia, e in che modo essa c'è per i ragazzi;

— che cos'è il civismo e in che consiste l'educazione civica;

— che interesse possono avere i ragazzi alla storia *in termini di conoscenza* e quando, e a quali condizioni;

— in che modo è possibile, soltanto, dare linguaggio alle *res actae*, cioè far parlare e far capire la realtà storica di cui abbiamo bisogno;

— che cosa significa « insegnare » storia, se è possibile e come ed entro quali limiti;

— infine, *a quali condizioni* l'insegnante può adempiere alla sua funzione riguardo alla storia e alla vita (rendersi conto della vita umana e sociale del suo tempo, della realtà della società industriale e dei mutamenti intervenuti, dei bisogni, ecc. ecc.). Egli deve rispondere a queste domande:

È più importante la memoria della pseudo-storia da Adamo a oggi o è più importante la conquista della struttura, della *forma mentis* per cui si capisce che da un bisogno in una *certa* situazione procede un'azione in un *certo* modo ?

È più importante « sapere » (intellettualisticamente) la storia o capire l'oggi ?

E si può capire l'oggi se non si è in grado di fare un raffronto con l'ieri, col passato ?

Tutto il passato umano è *nel presente* in *rebus ipsis*; ebbene è necessario conoscere, per chi vive oggi, *tutto* il cammino o si debbono rintracciare gli aspetti essenziali e interessanti, *oggi* ?

LA STORIA

Anche alla storia mi sembra vada riservata preliminarmente una chiarificazione.

L'uomo riassume la sua storia; è, fino a un certo punto, prodotto storico; vive immerso nella storia, ma, proprio perché *vivo*, la vita trascende la storia, ed egli è nuovo attore di storia.

Non possiamo dimenticare che il fondamento imprete ribile dell'attività umana fu ed è la spinta vitale, invisibile ma sempre presente regista, che produce nel disagio il bisogno e mediante esso stimola la ricerca di una risposta che è insieme conquista di una conoscenza e creazione di uno strumento, sia esso un utensile sia una norma e una istituzione: azione pratica e azione conoscitiva in continua dialettica vicenda. Non possiamo dimenticare che il tesoro delle risposte date dall'umanità nel tempo costituisce nient'altro che la storia nella sua oggettività e che il patrimonio delle conoscenze assunte dall'umanità costituisce la cultura che corrisponde a quella storia. Il rapporto fra vita umana e storia è irreversibile; la vita umana è espressa nella storia e non può fare a meno di riferirvisi perché l'esigenza di azione costruttiva e responsabile richiede conoscenza storica, ma la storia *da sola* è documento della vita che è trascorsa e non fa la vita, la quale invece mediante l'azione umana fa ancora e di nuovo storia. V'è nella spinta della vita un elemento creativo che non è determinato dalla storia anche se non può necessariamente non tenerne conto.

Alla domanda « che cos'è la storia ? » si risponde di solito, non solo dalla gente indotta, ma anche dalla maggior parte degli insegnanti: è la conoscenza, la scienza del passato. Così essi trovano scritto nei libri. Io vorrei attirare l'attenzione su aspetti assai più importanti e diversi, non per il gusto della disquisizione teorica, ma proprio al contrario, per l'importanza pratica che la chiarezza potrebbe avere sull'impostazione, sulla prospettiva educativa da parte dell'insegnante.

I teorici insegnano, certo, che « storia » è un termine ambiguo: ora significa le *res gestae*, il corso storico, le vicende e ora l'*historia* o la *notitia rerum gestarum*, e che, meglio, in tal senso si dovrebbe dire allora storiografia. Altri ci dicono, inoltre, che la storia come *res gestae* non può essere qualcosa di estraneo alla mente (ma, essi dicono, non a quella individuale, bensì a quella dell'umanità), sì che infine coincide con lo spirito umano, vichianamente identificandosi il *verum* col *factum*. Tutto ciò può essere stimolo a una bellissima problematica, ma per molti crea anche grande confusione.

Partiamo tuttavia dalla prospettazione — giustissima — che la storia sono le *res gestae*, sono i fatti, le costruzioni umane, e chiediamoci, per arrivare per passi successivi, alla chiarezza: e le *res gestae* che cosa sono? che cosa sono i fatti, tutto ciò che l'uomo ha creato? che cosa è al suo fondo, nella sua oggettività, per se stessa, la storia?

A me pare che si dovrebbe rispondere:

1. Azione umana realizzata

1. — Essa è azione umana (*prassi e poièsi*) realizzata sotto lo stimolo della vita per rispondere a un bisogno, in certo tempo, in certe condizioni. L'azione — che come tale è sempre soltanto umana — implica di per sé un complesso di atti che vanno dall'avvertimento del bisogno all'intuizione d'un legame fra causa ed effetto, alla rappresentazione del fine, alla ricerca d'uno strumento o d'un modo per appagare quel bisogno, ai tentativi per riuscirvi, al finale conseguimento pratico come termine dell'azione. Ma non è qui il luogo per disquisire sull'argomento, qui basta cogliere l'essenza del risultato, saper identificare ogni *res gesta* come frutto di azione, come *realizzazione pratica*. Le *res gestae*, cose, fatti, istituti, norme, costumi, conoscenze, ecc. sono frutto dell'azione umana; su questo va posto l'accento!

2. Condizione della situazione presente di ognuno

2. — A questo punto l'attenzione va spostata su altri aspetti importanti per l'insegnante.

Questa realizzazione umana che è la storia ci si presenta come la *condizione della situazione presente di ognuno di noi*; l'uomo è situato, ognuno per sé al centro della realtà storica in cui gli edifici costruiti che gli stanno attorno, in cui abita, in cui lavora, le strade, i mezzi di trasporto e di comunicazione, ma anche le norme morali e giuridiche che regolano il suo comportamento, le istituzioni sociali, ecc. ecc. tutto, insomma, è *condizione della sua presente situazione*; l'azione realizzata in passato costituisce ora una realtà che gli è causa di benessere o di malessere, secondo il caso, ma sempre *non ignorabile*, sia essa benedetta sia maledetta, da conservarsi o da modificare o da buttar giù!

Sarebbe molto importante capire e far capire questo aspetto della storia, sottolineare questo fatto, che la realtà storica non è ignorabile, e dovrebbe essere esaminata, compresa, valutata, mentre essa dall'enorme maggioranza umana è soltanto avvertita, accettata o sofferta, ma ancora

ignorata, come fosse natura. E tanto più dal ragazzo, che è nato nel caos delle città, che si può servire di tutto con facilità, eppure... ignora che tutto è dovuto all'azione e che dalla *sua* azione dipenderà il progresso o la stasi e la sofferenza o il regresso.

3. Linguaggio implicito e testimonianza potenziale

3. — La storia come « realizzazione di umana attività », e come « condizione della presente situazione per noi », dev'essere dunque ulteriormente considerata sotto un altro aspetto.

L'esserci della storia, l'immanenza della storia nella realtà umana che ci circonda, e in noi stessi, *come fatto* esiste a prescindere dalla coscienza che si tratti di testimonianza del lavoro compiuto dall'uomo in passato, è muta e incompresa. È come se fosse scritta in un linguaggio indecifrabile o, meglio, ancora ignoto. E perciò grandemente ignorata.

La storia che è nelle cose, nelle istituzioni, nei diritti, nel mondo della cultura e della civiltà d'un popolo, di ogni individuo, dell'intera umanità vi è come c'è l'energia nella materia o la cultura nel libro d'una biblioteca: in modo potenziale. Come la materia è oggi definita « un magazzino di energia » (un'energia potenziale che potrebbe divenire cinetica, calorica, luminosa, ecc.) e come effettivamente potremmo dire che una biblioteca è un magazzino di potenziale cultura, un deposito di attività spirituale potenzialmente a disposizione di chi saprà o vorrà usufruirne, anche la *storia nelle cose è potenzialmente a disposizione* (ma soltanto così), di chi saprà e dovrà rendersela *mentalmente esplicita* o palese perché abbia significato e valore storico: un magazzino che mette a disposizione in un punto qualsiasi, in una cosa qualsiasi tutta la storia necessaria a chi ne vorrà usufruire. La storia *in rebus*, non è evidentemente lo stesso che la storia *delle cose* !

Fino a che non ci si convincerà a cercare di decifrare il suo linguaggio essa resterà sì testimonianza, documento dell'azione realmente compiuta dall'uomo in un certo tempo della vita passata, ma *testimonianza allo stato potenziale*, non ancora, evidentemente, compresa come « testimonianza », una quasi natura, *senza storicità*, una realtà storica che ancor vige nel presente, ma che, tuttavia, all'estrema parte degli uomini non appare come tale, rimane soltanto avvertita, *essendo usata senza consapevole conoscenza*. Perché esca da tale potenzialità e si faccia reale storicità occorre l'opera della mente. Soltanto mediante essa ogni cosa assume un significato, e mai prima ed indipendentemente da essa. Soltanto dopo questo lavoro mentale le *res gestae* saranno collocate in

una « struttura » nella quale assumeranno la loro *storicità*, parleranno il loro linguaggio e questa lingua sarà intesa e produrrà la *conoscenza* storica.

Perché vi sia « storicità » dal punto di vista mentale è necessario che vengano posti in relazione due o più momenti temporali (oggi e passato) e stati diversi delle cose dello stesso genere o tipo (casa, vestito, città, costume, diritto, ecc.) e sia possibile un confronto e una valutazione; nasca in tal modo la coscienza di un processo di azione nel tempo; nasca la coscienza che i singoli momenti di questo processo hanno rappresentato, ciascuno, fasi di risposta per appagare un bisogno nelle condizioni possibili in quel momento (che cosa si conosceva? che stato economico c'era? quali conoscenze tecniche? che esigenze, che materiali a disposizione, che condizioni d'ambiente, ecc.ecc.); sia resa possibile la valutazione (questo poteva bastare in quel momento, ma l'uomo che cosa fa? rimane fermo o si evolve? Si evolve il senso del comodo, il gusto, prima il necessario, poi l'accessorio, poi il lusso... si cercano nuove risposte e si acquistano nuove conoscenze, si *realizzano* le risposte... E nel presente, in stato di disagio, che cosa si fa? si pensa a come provvedere, occorre decidere e agire...).

La conquista della storicità consiste nella scoperta di certi rapporti reciproci e costanti fra due o più elementi che isolatamente, da soli, non possono avere il loro significato, e che possono essere compresi solo nella loro relazione.

La storicità è dunque una strutturazione della conoscenza, una regola mentale che pone una necessaria relazione fra bisogno e stato della conoscenza del tempo, organizzazione economico-sociale, ecc. e risposta, cioè formulazione di un diritto, creazione d'un utensile, costruzione di una cosa qualsiasi, realizzazione d'un fatto qualsiasi (res gestae).

Ma a quali condizioni, come viene provocato questo lavoro mentale?

A quali condizioni la storia nelle cose parla e diviene la storia delle cose

Teoricamente si è dimostrato con sufficiente ampiezza che tale lavoro mentale viene promosso dal bisogno di agire per la necessità di procedere: quando un bisogno produce un interesse a considerare le cose in relazione con esso e in funzione del loro uso.

Naturalmente ciò avviene come è possibile allo stato dell'esperienza e della cultura di quell'individuo, ma anche secondo l'urgenza e l'impegno dell'azione da parte sua. Anche nell'incolto si effettua *sempre* e nei limiti in cui può avvenire, il nesso fra conoscenza storica e azione, in lui una

conoscenza povera, superficiale, spesso solo un barlume d'intuizione seguita da un'azione come potrà essere, da un tentativo, qualche volta con conseguenze tragiche o almeno drammatiche. Ma certo non vi si potrà vedere responsabilità piena e vera, anche se egli sarà chiamato in giudizio, chiedendogli tuttavia una cosa impossibile nel suo stato. E nel ragazzo si nota la stessa genesi: se un ragazzo, che può non aver avuto fino a un certo momento alcuno stimolo reale a rendersi conto che un comodo, una condizione, un valore sono frutto di una conquista che è costata lacrime e sangue, che è stata difficile ed è ora preziosa, non concepisce il loro valore storico, li sfrutta, ma non li apprezza. Soltanto quando gli mancasse, ne avvertirebbe il significato. Ma sarebbe troppo tardi; la riconquista gli insegnerebbe da sola quanto non aveva né immaginato né capito. Così se si guastasse l'apparecchio televisivo nel momento in cui stesse per essere trasmessa una cosa che lo interessasse... allora sentirebbe l'impulso a cercare la cognizione dell'apparecchio *per aggiustarlo*, e, non avendola, capirebbe che è troppo tardi per farlo in quel momento, e ciò servirebbe in previsione di un'altra volta: in questa circostanza le cognizioni assumerebbero per lui un valore.

La conoscenza storica diviene possibile solo se motivata da un problema di azione: alla *res gesta* si chiede lume per intendere il presente e per agire in modo responsabile. L'origine della *storia come coscienza e conoscenza della storicità* è dunque nella motivazione pratica, benché, per se stessa anche questa conoscenza debba possedere i caratteri del vero come ogni altra: la ricerca del *vero* è premessa necessaria, in ogni campo, all'uso di quel vero sul piano pratico; la ricerca del sapere *per sapere*, è in funzione del sapere *per agire* in modo costruttivo e responsabile.

Due tipi di conoscenza storica

Vi sono per me due tipi di conoscenza storica, che rispondono a due diverse motivazioni, delle quali si deve pur tener conto.

L'ingegnere che sta progettando un nuovo tipo di motore, ricerca storicamente il progresso delle trasformazioni del motore fino al punto in cui gli è necessario per procedere, a prescindere dalle ragioni che pur vi sono storicamente connesse per le quali un certo motore era condizionato all'esistenza di certe condizioni storiche più generali, tecniche, sociali, allo stato delle fabbriche, delle strade, del genere di benzina e altro. Un chimico ripercorre mentalmente le conquiste umane nel solo campo della chimica che lo interessa in quel momento e in funzione della scoperta che gli sta in animo di raggiungere. Questo tipo di conoscenza storica è

per linea di sviluppo d'un aspetto particolare. Esso è motivato dall'esigenza pratica di un sapere *in forma scientifica* ben circoscritto.

V'è però un altro tipo di conoscenza, che direi *per irradiazione*; partendo da una cosa qualsiasi come centro noi estendiamo l'esame agli aspetti vari e complessi che sono ad essa collegati: per es. la considerazione di uno specchio romano di metallo ci porta a evocare le condizioni di vita di colei che lo possedeva, nel tale periodo, la casa, la vita sociale, usi e costumi, divertimenti e feste, stato di benessere; ci porta a considerare il lavoro, la fucina dell'artigiano che l'ha prodotto, commerci, trasporti, vita civica e politica, rapporti — diciamoli così — internazionali di quel tempo ecc. ecc. Questo tipo è motivato dall'esigenza pratica della *comprensione* della vita umana in una situazione storica concretamente esaminata sulla base di una guida, d'una bussola per intendere il nesso fra quello che l'uomo fa (e ha fatto) e le condizioni della vita, nel tentativo d'una rievocazione che permetta la comprensione più ampia e completa, per la valutazione dell'umanità e dei suoi valori.

Tutti e due questi tipi di conoscenza sono necessari perché la storia è in funzione tanto del progresso scientifico-tecnico quanto del progresso di umanità, dell'orientamento e conquista di valori come diritti, comodità, rapporti sociali, norme per vivere sempre meglio in comunità, arte e poesia, amore e disponibilità verso gli altri; tuttavia ai fini che ci interessano ha evidentemente maggiore importanza quel tipo che ho caratterizzato sopra « per irradiazione ».

La storia, nel senso che ha comunemente la parola, è conquista mentale della storicità, cioè d'una strutturazione mentale in cui diviene possibile la conoscenza del significato, della genesi, delle cause e modalità d'una cosa, d'un fatto e via dicendo; è darsene una ragione, attribuire valore, riuscire ad attingere il vero; è, in fondo, esplicitazione del racconto fatto nel linguaggio delle cose.

Ma per la maggior parte degli uomini e per i ragazzi, a cagione della loro immaturità e mancanza d'esperienza e di cultura, e in mancanza di uno stimolo *presente* per promuovere l'interesse in funzione dell'azione, occorre un *maieuta* che stimoli il lavoro mentale e con le sue domande insegni a capire il linguaggio delle cose, della storia che è dentro la realtà, nelle cose, istituti, diritti, norme, ecc. A scuola, questo maieuta è l'educatore; nella vita sociale, il politico, il giornalista, il sindacalista, ed altri, per singole questioni, entro certi limiti.

A noi qui interessa non tanto il secondo aspetto di questa specifica

questione, quanto il primo: il rapporto dei ragazzi con la realtà storica *in rebus ipsis*, la loro mancanza di una particolare stimolazione all'azione promotrice di interesse per questioni singole di storia, se vi sono eventualmente condizioni dalle quali è possibile partire per un approccio utile alla storia, il modo per usufruire di tali condizioni, il metodo per creare un'abitudine a interrogare le cose, il metodo perché i ragazzi conquistino la possibilità di intendere il linguaggio delle cose, e infine divengano coscienti di esso e lo conoscano; il metodo dunque per giungere alla struttura in cui consiste la storicità.

I RAGAZZI DA 11 A 14 ANNI E LA STORIA

S'è detto e ripetuto: l'origine dell'interesse per la storia è la necessità di conoscere e comprendere il significato delle *res gestae*, di valutarle in relazione col bisogno presente, di giudicare se valgono ancora totalmente, parzialmente o più nulla in relazione al bisogno e quindi *per decidere di agire nel modo opportuno*: in funzione, dunque, dell'esigenza di azione.

Se ciò vale per tutti, anche per l'uomo comune, benché nei limiti ai quali s'è fatto cenno poco più sopra, vale per il ragazzo? e quando, in quali settori? e per quali cose? Ha questa vitale urgenza di azione, ha questo necessario interesse, il ragazzo? A che è interessato e da che è motivato un eventuale suo interesse? È diretto o è indiretto tale suo interesse?

Le risposte a questi interrogativi sono di capitale importanza per l'insegnante.

No, non si può contare ancora per lui sulla necessità immediata di agire nel senso pieno di questa espressione, per conoscere la storia in funzione della vita; si può contare tuttavia sul fatto che vive fra le *res gestae* nella comunità; che conosce, pur senza essere ancora consapevole, la necessità di condursi secondo certe norme, di doverle rispettare perché vive *entro* il mondo storico, è diretto e costretto (ed egli sente proprio questa costrizione di cui non comprende spesso ancora il valore e che non si spiega!).

Mentre gli aspetti, o almeno qualche aspetto della natura, suscitano una spontanea curiosità nel bambino e nel ragazzo e anche nell'adolescente, curiosità che muove all'osservazione, alla meraviglia, alla ricerca per giungere ad una spiegazione, il mondo umano, le *res gestae* che pur

gli stanno attorno, una quasi-natura, vengono avvertite e accettate senza suscitare per se stesse un interessamento capace di avviare *spontaneamente* alla ricerca del significato, all'indagine in funzione conoscitiva, alla comprensione della « storicità »; se si prescinde, forse, per qualche macchina che si muove, degna di meraviglia, analogamente alla sua particolare attenzione all'insetto che si muove... Ed occorre quel maieuta, di cui dicevo sopra, per iniziarlo ad apprendere come la lingua materna, così anche il linguaggio delle opere umane! Una conoscenza contrassegnata dal carattere della storicità non è possibile infatti che tramite l'insegnante che possieda egli stesso una vera cultura storica e la problematica relativa. Non si tratta però di pensare ad un lavoro nei modi tradizionali (presentazione-esposizione di un manuale!). Si tratta di un'azione tutta diversa che dipenderà dal fatto se l'insegnante avrà pensato al modo di far sorgere l'interesse alla storia, di far comprendere preliminarmente un linguaggio ignoto, di rendere esplicito ciò che è implicito, di rendere mentalmente possibile una relazione fra le cose e la vita sua di elemento inserito nella società del suo tempo, tenendo conto della mancanza o dei limiti della sua esperienza, che è quella stessa che gli impedisce di capire... il libro di storia, perché molta parte di ciò che è scritto non è significativo per lui, sono soltanto parole inerti. Ma anche di rendere dunque possibile che egli estenda nozioni e intuizioni possedute, *a qualcosa di analogo in un tempo diverso*.

Un lavoro da parte dell'insegnante che operi non dal di fuori, verbalisticamente, ma nell'intimo dell'alunno, provocando la sua attività mentale, nell'unico modo valido e produttivo: stimolandola e guidandola maieuticamente!

L'OPERA DELL'EDUCATORE UN METODO PER RENDERE ATTIVA LA MENTE

In queste condizioni l'opera dell'insegnante che voglia e sappia essere educatore è difficile e complessa. La realtà storica *in rebus* è tutta attorno al ragazzo, ma non gli parla: bisogna fare in modo che gli parli. Le *res gestae* sotto ogni loro aspetto (costruzioni, oggetti, istituti, norme, costumi, ecc.), in ogni campo, sono il frutto dell'azione umana compiuta per appagare esigenze della vita: bisogna che sia capito, chiaramente. La realtà storica è condizione della nostra situazione presente, del benessere come dello scomodo, dell'utile come di quanto non lo è più, del

favorevole come del non favorevole: bisogna che siano riconosciuti gli aspetti della vita sociale e le cose che sono per noi oggi indispensabili, ma anche che sia individuata tanta altra parte della realtà che ostacola la nostra vita, rendendo possibile di dedurla dall'indagine dello stato di disagio. E, a questo punto, si dovrebbero sollecitare dagli alunni delle proposte soltanto per far loro capire la possibilità di modificare e mutare la realtà e la necessità d'un impegnativo esame, d'un lavoro serio di ricerca, d'una progettazione che va saggiata e verificata nelle conseguenze.

Ma con tutto ciò si conclude solo un primo aspetto del lavoro dell'insegnante, essenziale, imprescindibile. Ve n'è un secondo, anche esso importante, necessario. La coscienza della *storicità* nasce dalla relazione per confronto fra le *res gestae* come realtà storica sotto i nostri occhi e *res gestae* di vari altri momenti del passato: 25, 50, 100, 3000 anni fa: ma nel ragazzo essa è molto limitata, e occorre fornire un'adeguata, accuratamente scelta possibilità di confronto, e si può fornire soltanto mediante documentazione probante, e facendo fare su di essa quel lavoro di cui s'è sopra detto. Occorre, in altre parole, dare *cultura storica*.

V'è un terzo aspetto: l'insegnante deve tener presente anche l'arco di tempo entro il quale è necessario condurre questo impegnativo lavoro: tre anni, e ogni anno saper fare un passo avanti nella strutturazione della mente, sfruttando la crescente maturità e possibilità d'esperienza.

L'opera efficace dell'insegnante non consiste dunque nell'« insegnare » storia con lezioni verbalistiche sulla traccia d'un manuale tradizionalmente concepito; « insegnare » storia in tal modo è manifestamente impossibile. Essa consiste invece nel servirsi come punto di partenza di un dato qualunque, purché significativo e di possibile complesso sviluppo, e farlo centro di indagine e irradiazione di essa sugli aspetti importanti, ponendo domande mediante le quali venga

1) provocato il processo di mentalizzazione, ciò che è implicito nelle cose divenga esplicito nella mente, divenga coscienza e comprensione di quella lingua che prima era sconosciuta, indecifrabile, incomprensibile;

2) sia resa possibile la scoperta della *storicità*: a) perché gli si rende palese che le condizioni di vita spingono l'uomo a mutare ciò che ha fatto per creare un mondo diverso e più rispondente ai propri bisogni (e perfino desideri e aspirazioni): un mondo mutato muta la mentalità umana, ed essa, a sua volta, spinge ad operare un nuovo mutamento del mondo; b) perché gli si è fatto comprendere che questo rapporto è costante, regolare, e vale per ogni momento esaminato, e gli si è fornito quindi un canone, una regola, una forma mentis, un metodo, uno stile di

ricerca, o come si vuol chiamarlo, prima per capire, poi per valutare e infine per decidere la sua azione o condotta.

Poiché l'opera efficace dell'insegnante deve essere sempre in funzione di considerazioni costruttive del senso della responsabilità, di riflessioni e deduzioni nei riguardi della vita che il ragazzo in parte vive e in parte si prepara a vivere, bilanciato com'è fra passato e futuro.

Solo in tal modo con la scoperta e con la conquista d'una *struttura* (in cui consiste la « storicità ») si raggiunge qualcosa che non andrà più perduto, e si risolverà anche il problema della memorizzazione e dell'apertura su orizzonti storici più ampi, un amore alla storia che sia in funzione della vita all'insegna della responsabilità !

Le *res gestae* sono cose, fatti, istituti, norme, costumi, conoscenze già formulate come tali e tramandate, ecc. ecc. tutto quanto esiste di realizzato attorno a noi. Ma *per comodità di lavoro*, vorrei che si sapesse distinguere, anche se sono fra loro indissolubilmente conteste, la realtà storica *delle cose* dalla realtà storica più specificamente *sociale* delle norme etiche e giuridiche esistenti, degli istituti esistenti, del costume, dell'organizzazione politica, dell'ordinamento dello stato, delle relazioni e delle organizzazioni internazionali, ecc. ecc. perché l'attenzione dell'insegnante sia portata sulle due diverse vie che si possono e si debbono seguire nel campo di indagine a livello degli alunni della scuola media.

Come fare

Faccio qualche esempio.

Un solo oggetto preso in considerazione (un edificio, un diritto, un'opera d'arte, un libro) dà la possibilità di un lungo cammino e d'un complesso di deduzioni storicizzanti nelle quali campeggiano l'uomo e la sua azione (come protagonisti), in una situazione chiaramente determinata, concreta, in una certa società, in un complesso di rapporti di interdipendenza.

Ecco là un palazzo: che materiali vi sono impiegati ? Ferro, cemento, mattoni, vetro, legname . . . che ne possiamo dedurre ? L'esistenza di fonderie, metallurgia; cementifici; fabbriche di mattoni, tegole, ecc.; segherie ecc. ecc. E chi vi lavora ? Operai. E dietro a loro chi c'è ? Famiglie . . . sì e, anche, chi ? Tecnici . . . sì, e ancora ? Scienziati al lavoro, insegnanti, scuole, università . . . un'organizzazione sociale, dunque, una cultura, un'esperienza, ecc . . . Specializzazione, divisione di compiti, collaborazione . . . Trasporti, vie di comunicazione, mezzi di comunicazione . . . già (e anche qui nuovi spunti da tener presenti !) commerci,

grossisti e... bottegai al minuto, prezzi... Il lavoro: salari, pericoli nel lavoro, rapporti fra datori di lavoro e lavoratori, il denaro come merce d'acquisto, il bilancio familiare, entrate e... spese, costo della vita, spese di trasporto per gli operai, disagi, e se non ce se la fa? tentativi di ottenere una equa mercede, le trattative sindacali, lo sciopero... Ma lasciamo andare, torniamo al palazzo: come può sorgere un così grande edificio? la progettazione, l'architetto, l'ingegnere, i geometri... i calcoli statici, la funzionalità, l'estetica... la responsabilità... solo dell'ingegnere o anche di ciascuno? E anche qui, chi ha più responsabilità? Perché? Chi più sa, più deve rispondere: gli studi... perché si studia? perché si paga di più l'ingegnere che non l'operaio? Quanti sono gli operai... quanti gli ingegneri? possono quelli fare il lavoro dell'ingegnere? e lui? potrebbe fare ciò che fanno gli operai? Quando lavora l'ingegnere? Prima e durante. È giusto che a maggiore responsabilità corrisponda migliore compenso? Solo questo? o anche maggiore pena in caso di crollo? Anche qui, dunque, tutto un complesso lavoro, insieme, perché è reso possibile dalla specificazione delle funzioni...

Vediamo ora altre cose: vedo l'attacco alla conduttura elettrica... Esame degli impianti nell'edificio: gli impianti elettrici, per l'illuminazione, per l'ascensore, e giù in cantina, per il bruciatore di nafta... Che ne deduciamo? L'esistenza delle centrali e degli elettrodotti... e che ne deduciamo? La costruzione delle dighe e dei bacini artificiali in montagna; le fabbriche di profilati di ferro per i tralicci, di isolatori di vetro per sostenere i fili e impedire che la corrente si disperda a terra; già, chi lavora, e come si lavora nelle centrali? Chi ha fatto quegli impianti? Che conoscenze devono avere? che responsabilità?... E se mancasse la corrente?... Che importanza ha che ognuno faccia bene il suo lavoro?... Come ci si impossessa di tale energia (storia della scoperta)?

L'acqua nelle case: sugli acquai, nei gabinetti, nei termosifoni... E l'impianto di riscaldamento? che ne deduciamo? Tutto dunque è coordinato... da chi? Come accade tutto ciò? Chi dirige tutto? Dall'avvertimento che c'è bisogno di nafta, all'ordine (telefono, lettera, ecc., i servizi relativi, ecc.), al trasporto (autobotti, ecc.). E da dove viene? I pozzi di petrolio, dove sono? perché? Le spese, le trivellazioni, i grandi capitali, il consumo e il guadagno... Tante deduzioni utili e illuminanti...

Ma torniamo di nuovo in casa: elettrodomestici, il lavoro delle persone in casa... L'apparecchio radio e il televisore... anche qui scienza e tecnica per fabbricarli... sono semplici o complessi? Chi li può costruire? E per fare il radiotecnico non si deve studiare? Ma se

si fa entrare la corrente elettrica in quegli apparecchi che cosa succede ? ... La trasmissione, ecc. ... Che ne deduci ? Il lavoro che comportano le trasmissioni, la gente che vi è occupata ... nuove deduzioni.

C'è sempre stato tutto ciò ? Avete fatto un confronto con la tale vecchia casa ? come ? Come sono i suoi servizi ? ... ecc. Deduzioni: confronto. Perché quella era così, e il palazzo che abbiamo esaminato è invece così diverso ? Come erano sentiti allora i bisogni ? C'era la stessa volontà del comodo ? ma i bisogni erano analoghi ? Ma come erano invece le condizioni economiche ? e come le conoscenze di quella gente lì, nel luogo e nel tempo precisi e certi, per costruire, ecc. ecc.

Perché oggi grattacieli ? Non solo per le cognizioni tecniche, nuovi materiali, ecc. ma anche ? La città ... il suo crescere, la fame di spazio, necessità di risparmio, sì, ma anche speculazione edilizia (esempi semplici di che significa e da che cosa è stimolata: terra, suo valore, rendita edilizia, come nasce il fenomeno dell'accrescersi del valore economico, ecc.) ... Esempi di speculazione edilizia: zone verdi distrutte, giardini scomparsi ... ricordate ? ... E dove vanno i ragazzi a giocare ? È giusto ? Che cosa si dovrebbe fare ? Chi lo dovrebbe fare ? ecc. ecc.

Un altro esempio

Se chiedo ad un ragazzo: « che cosa porti addosso che sia stato fatto da te, con le tue mani ? » posso farlo giungere alla considerazione che egli dipende *per tutto* dagli altri, posso condurlo alla ulteriore osservazione che quello che porta, usa, usufruisce è senza difetti, ben fatto, e ne posso far dedurre che ogni lavoratore ha dovuto portare il suo lavoro sino in fondo, farlo perfettamente per dare al ragazzo quel prodotto, poniamo la stoffa, e così ogni altro, la biancheria, le scarpe, il semplice bottone, ecc ... bella bravura tutto è fatto a macchina ! ... E l'uomo non fa nulla ? E chi fa le macchine ? ... Storia del lavoro, delle scoperte tecniche derivate dall'osservazione del lavoro umano (spola per tessere per es.). L'industria, oggi ... e ieri ? Perché non era possibile e oggi è divenuta possibile ? Le fonti d'energia ... Conseguenze ? Produzione abbondante ... perciò ? Costa molto ? più o meno ? Con lo stesso importo che cosa si sarebbe potuto avere prima ? Come si doveva perciò procurarsi la stoffa (spesso in casa !) e le scarpe ? ecc. ... Come erano fatti i vestiti ? I sarti; botteghe d'artigiani: condizioni di lavoro: più o meno ore di oggi per fare uno stesso pezzo ? Pensi che gli operai siano stati più contenti e siano stati meglio allora o lo siano oggi ? A che cosa è dovuta questa trasformazione ?

Un'altra lunga serie di riflessioni e deduzioni attinenti, in funzione della formazione della coscienza del ragazzo e come base efficace per una proficua valutazione e per il suo comportamento futuro, illuminato da questa conquista o scoperta di conoscenze *vive e vitali*!

In ambedue gli esempi è dato il metodo che è possibile applicare (e dev'esserlo, se si vuole avere qualche risultato valido!) alle costruzioni di Ninive o di Babilonia, alle Piramidi d'Egitto, o a un papiro, al codice di Hammurabi! Basteranno domande adeguate e pertinenti.

Per domande intelligentemente poste quale ampiezza di scoperta del linguaggio delle cose, delle risposte che le cose possono fornire mediante un lavoro mentale a chi le sa interrogare! Vengono così stimulate la immaginazione, l'intuizione, la riflessione, la « logica » delle relazioni, la possibilità di connettere fra loro vari elementi, di dedurre e di « comprendere in unità » gli elementi... E si crea un metodo, una *forma mentis* nel rapporto fra *res actae* (storia nella sua realtà oggettiva) e vita, fra azione già compiuta (costruzione, creazione, costumi, norme ecc.) e sua utilità, uso, valore, significato per la vita presente e coscienza che ancora meditata azione, ancora responsabilità saranno necessarie in avvenire per usufruire del passato, per innovarlo, secondo il bisogno...

Ma l'insegnante non sa spesso nulla di argomenti che interesserebbero gli alunni!

Perché la sua opera sia efficace l'insegnante deve accompagnare questa impostazione del suo lavoro *fornendo cultura storica* mediante strumenti adeguati.

Fra tali strumenti sono anche le opere degli storici, gli scritti, le raccolte di illustrazioni e di documenti complementari.

In tal modo l'insegnante partendo da una chiara coscienza del fine dell'educazione (far conquistare un metodo per giungere alla responsabilità dell'azione), avendo assunto per fermo che le *res actae* sono testimonianza di un'azione ormai compiuta, sono storia implicita che bisogna rendere esplicita per giovare alla responsabilità dell'azione, del comportamento, fornisce il metodo per raggiungere l'implicito nelle cose, per conseguire la *verità storica*, e fornisce insieme anche la necessaria possibilità di *cultura storica*, cioè conoscenze, documentazione, ecc. che siano richiesti dagli interessi provocati dalla situazione nel presente; dà la possibilità dell'intuizione delle connessioni d'un fatto, d'una « cosa » con l'insieme di cui risulta la vita e induce alla *storicizzazione*, ottiene la scoperta della struttura in cui consiste la storicità.

A quali condizioni è possibile questo lavoro dell'insegnante

Un lavoro come sopra è detto, assai complesso e di grande responsabilità, potrà essere fatto soltanto da un insegnante che

sente i problemi del suo tempo, ha coscienza e animo *politico* (e non soltanto ed esclusivamente partitico !);

è arrivato lui stesso a interrogare le *res gestae* e a svelarne il linguaggio;

si è sentito impegnato ad arricchire la sua cultura storica, almeno quella che gli è necessaria;

si è reso conto degli enormi vantaggi del metodo maieutico per i ragazzi;

ha sentito la necessità di pensare alle domande da porre affinché siano stimoli intelligenti per i ragazzi, di costituire catene di interrogativi per guidare e far procedere il loro lavoro mentale in modo da raggiungere la formazione della *forma mentis* che fonda la loro responsabilità etico-civica, la coscienza della storia, la cultura storica fino a dove è possibile e utile, fonda la loro capacità di *dirigere* il rovesciamento della prassi;

si è posto in grado di conoscere gli interessi reali dei ragazzi come punto di partenza di ogni suo lavoro di sviluppo (l'insegnante — quando va bene — ha « studiato » una quantità di storia che è per i ragazzi di ben limitata utilità — faccio mie le parole del Jeffreys — mentre non sa nulla di argomenti che interesserebbero i suoi alunni; egli deve sapere e saper scegliere gli argomenti);

è nella possibilità di ricorrere lui, per sé, e di indirizzare l'alunno a fonti di informazione documentaria, di illustrazione, a libri da leggere;

esce dalla sua « cristallizzazione » e si aggiorna, e soprattutto *vive* nella presenza della sua responsabilità verso il futuro (noi educiamo per il futuro !);

è capace di autocritica dei pregiudizi, degli errori, della visione detta « storica » sussunti nella propria formazione, vigenti nell'ambiente, causa di informazione errata da parte sua o ingiusta o inesatta o manchevole e di combatterli in sé e negli altri;

è scrupolosamente onesto nello scindere il proprio punto di vista e nell'invitare alla verifica: quello che conta è il vero, e non la propria ideologia ! avere chiara visione e prospettiva dello sviluppo della vita ! saper giovare al progresso o conservare ? chiusura o apertura internazionale ?

Non c'è oggi sufficiente coscienza della responsabilità nella maggior parte degli insegnanti

a) perché essi non sono *coscientemente nella storia*;

b) non si danno cura di conoscere la genesi del presente;

c) non si interessano alla profonda trasformazione avvenuta negli ultimi quarant'anni e alle conseguenze che essa ha portato in ogni campo ma in particolare sui ragazzi: ci sono dentro, ma ciò non è sufficiente.

Il loro compito — liberamente assunto, questo è il punto ! — richiede invece proprio la maggiore consapevolezza della genesi del presente

— di *vedere*, di *capire* la storia negli aspetti che più hanno relazione con i bisogni del giovane nella scuola e per la vita;

— di consacrare molto tempo a riflettere su queste cose.

UN ALTRO ASPETTO DELLA REALTÀ STORICA, E UN ALTRO IMPORTANTISSIMO CAMPO DI LAVORO: LA REALTÀ SOCIALE E IL SUO RAPPORTO CON LA VITA SOCIALE PRESENTE, ATTUALE

V'è un altro campo della realtà storica che è condizione della presente situazione come di ognuno di noi anche di quella del ragazzo, e che non ha per lui, come per tanta gente, « storicità », né gli è « palese ». Essa è la realtà *sociale*. L'ho, in un certo senso, « isolata » e costituita *centro* di particolare attenzione per la sua importanza pratica ai fini dell'educazione civica, per poter esaminare con cura un campo complesso e difficile e dedurne indicazioni d'azione educativa.

La realtà sociale non è data da *cose*, ma, insieme, a) da comportamenti, azioni, modi di vivere e agire della gente che vive attorno a noi, e b) da strutture, istituzioni, forze, imposizioni e costrizioni sotto forma di coazioni giuridiche e di norme, da un'organizzazione e da un ordinamento democratico, dalla presente travagliata forma di democrazia, ecc. ecc. V'è qui un mondo vivo in movimento entro strutture invisibili, benché *realmente* esistenti e operanti, anche se rappresentate da parole, simboli, targhe e solo qualche volta da persone. Questa realtà ha dunque due aspetti, e l'insegnante dovrebbe per primo riuscire a rendersene edotto: per un aspetto essa è essenzialmente *vita* sociale, per l'altro è un complesso di strutture, reali, concrete; ambedue sperimentabili, esaminabili . . .

La *vita* sociale non è però la stessa cosa della realtà (strutturale) della società: in un certo senso la società vive, agisce, si esprime, si dibatte e si divincola entro un complesso di strutture storiche che la condizionano, la rendono possibile, ma nello stesso tempo ne costituiscono la camicia di Nesso. Sì che nella vita sociale in cui si esprime la vita umana, gli uomini ora si servono utilmente delle condizioni che costituiscono la complessa struttura esistente, ora invece per bisogni, fermenti, aspirazioni nuove, presenti, sentono quelle strutture come ostacolo, e testimoniano il loro disagio, esprimono istanze etico-giuridiche e civiche nuove, spinti a modificare la realtà storica (sociale) esistente abrogando, mutando, sostituendo istituti, leggi, diritti, rapporti, ecc. ecc.

La realtà sociale e il ragazzo

Questa reale *vita* sociale come *c'è* per il ragazzo? Come gli sta attorno? E come *c'è* per lui la *realtà* sociale come struttura storica che condiziona la situazione presente? Ha per lui « storicità », significato, valore storico? Può costituire elemento di valutazione nei riguardi della sua presente (o futura) necessità di prendere posizione e di agire, di mutare il mondo in cui è?

Sono, essenzialmente, problemi della scuola media inferiore; quantunque l'aspetto della storia di cui qui io parlo abbia possibilità di un più ampio sviluppo negli anni della scuola media superiore, dai 15 ai 20, è indispensabile che sia intelligentemente affrontato nella scuola media dell'obbligo, non solo perché è la parte più proficua e costruttiva dal punto di vista dell'educazione civica, ma soprattutto perché è la parte in cui c'è un fondo d'esperienza e di interessi diretti dal quale partire sicuri.

Vediamo qualche punto. Il ragazzo *vive* nella comunità, talvolta soltanto in « collettivi », nella più ampia comunità nazionale, e, di riflesso, nella comunità internazionale; vi si muove e agisce, vi si deve comportare secondo norme — etiche, giuridiche, di costume, tradizionali — assunte, talvolta solo per imitazione ed « induzione », ma pur sempre condizionanti; ascolta i discorsi o almeno frammenti di discorsi degli adulti, ne spartisce problemi e preoccupazioni, a suo modo, ora indirettamente ora invece in modo diretto e talvolta drammatico; è bersagliato da impressioni, particolarmente interessanti qui, al nostro fine, quelle di dissidio fra il dire e il fare, fra quello che è criticato e riprovato in altri e che non lo è più quando si tratta di familiari, magari solo di quelli

diretti e prossimi, ma non più per parenti un po' meno vicini, un po' più benestanti... sente imprecare per es. contro certe denunce delle imposte; da commenti a notizie di giornale o dai giornali-radio sente notizie « politiche » (ma che sono mai per lui ?) e parole che ricorrono, scioperi, lotte sindacali, socialismo, comunismo, partito tale, tal altro, la Democrazia cristiana, e nomi di uomini politici, e commenti, poi prezzi, salari, produzione, costo della vita, e, ancora sente parlare della NATO, del Viet-nam, dell'India, della Germania di Bonn, ecc. ecc.

Il ragazzo è dentro *l'organizzazione*, egli può e deve servirsi di essa, invisibili forze la regolano; c'è un ordine — comunque ! — e non sa ancora individuarne la *ragione* e come *veramente* ci sia: provate; non ha capito quali organi vi provvedano, all'infuori forse del carabiniere di cui gli si è minacciato l'intervento per fargli paura, ma che ne sa dei tanti uffici, del complesso lavoro dal quale scaturisce ? Vi sono servizi pubblici — di tante specie — ma per semplificare come possono identificarsi in essi la scuola, i treni e gli autobus, o il portalettere, o i medici che lo controllano o le guardie che esaminano se la carne o l'insalata sono commestibili ? E che rapporto c'è fra costo e spesa e le imposte ? Che significato hanno veramente le targhe degli uffici pubblici, e le leggi, e la Legge, e tanti aspetti dell'organizzazione sociale che gli rende possibile la vita con un certo benessere, una certa tranquillità ? Che rapporto c'è, per es., fra la Scuola e il diritto all'istruzione e all'educazione ? e fra questo e il diritto di voto ? e fra questo e l'esistenza d'un governo come Potere che darà ordini e li farà rispettare ? e se quel potere è fazioso, rappresenta il prevalere di *certi* interessi, si può porre in rapporto con una non oculata elezione ? ...

Che *significato* ha dunque tutto ciò per il ragazzo ? Che rapporto è riuscito a costituire ? ... Tutto o quasi avviene così, perché avviene ! Anche in questo campo occorre l'opera maieutica dell'educatore, ma un educatore *fatto*, maturo, stimolato lui stesso dalla responsabilità civica di tali problemi, impegnato in un'opera più difficile di quella precedente, che esige più acutezza, più preparazione, più intelligenza, più « fuoco sacro », più animo « politico » ...

Al ragazzo il mondo sociale, la vita sociale stanno attorno così, in modo spesso incomprensibile e strano. La realtà *non ha* « storicità »; le strutture dell'organizzazione, le forze politiche *quae agitant molem*, i diritti stessi non hanno « storicità » perché non esistono termini di confronto, fino a che non gli è possibile la conoscenza delle condizioni

dalle quali è nata la loro conquista, l'esperienza, l'intuizione di ciò che è per lui *invisibile*.

In questo campo l'esplicitazione del linguaggio delle cose è sostituita per molti aspetti da un *lavoro per rendere visibile, palese la esistenza delle strutture invisibili*, il valore, il rapporto fra la vita e le strutture e la ragione del loro mutamento, ecc.

Eppure il ragazzo sarà interessato, anzi attratto da questo lavoro maieutico se l'insegnante saprà partir bene; quanto lontano giungerà sulla via di un'educazione civica rinnovatrice, per un futuro sociale in cui la responsabilità avrà operato un profondo rivolgimento democratico !

A quale deduzione porta per es. questa pagina dell'Attisani ?

« L'insegnamento della storia, si dice, specie nella scuola di grado inferiore, è tanto poco indirizzato o motivato dagli interessi e problemi vitali del discente, che, mentre questi è di solito occupato in problemi della sua vita domestica o assai limitatamente "pubblica", quello la trasporta violentemente in cerchie di vita pubblica o politica, in situazioni e problemi che son tanto lontani da quella che strettamente riguardano e interessano lo "scolaro". Ma né il discente, anche nelle scuole inferiori, come or ora s'è detto, è del tutto estraneo alla più larga vita pubblica che pulsa attorno a lui, né la scuola prepara o deve limitarsi a preparare l'individuo soltanto alla vita privata o domestica, come se questa si potesse svolgere e concepire fuori della vita pubblica o, in largo senso "politica" (sociale, morale, religiosa, e via dicendo). E allora, poco o molto, problemi di vita "politica" e però di storia politica e morale, problemi della sempre più ampia collettività alla quale, direttamente o indirettamente, la sua vita d'individuo privato e persino "domestico" si connette, non possono non nascere, e salve le dovute proporzioni, nella coscienza anche del piccolo discente e non possono non chiedere le corrispondenti, appropriate soluzioni. La storiografia, così, entra di *necessità* nella sfera di interessi di codesto discente, e non già movendo dalle astratte categorie o classi che sono a base dei così detti "centri di interesse", ma movendo, come s'è detto, dai concreti interessi nascenti dalle individuate situazioni di fatto, in cui l'individuo, *hic et nunc*, si trova e che l'insegnamento aiuterà a individuare, assai più che a promuovere (ché l'individuo, piccolo o grande che sia, per quel che s'è detto, fuori della "politica" non è mai e perciò non può fare a meno, mai, della storia politica) » (2).

E quali riflessioni stimola quest'altro passo, ancora dell'Attisani ?

« I discenti — si dice — specie se già adolescenti e giovanetti — hanno già o è bene che abbiano o debbono avere (e la scuola non dovrebbe restare indifferente a un tale compito) una coscienza politica, e allora come è possibile — se dobbiamo attenerci al metodo attivo nell'insegnamento della storia — prescindere da essa e perciò da un'ideologia, da una tendenza, nel narrare e giudicare la storia ? » (3).

(2) *Storia ed educazione*. Ed. D'Anna. Firenze, pp. 30-31.

(3) *Storia ed educazione*. Ed. D'Anna. Firenze, p. 58.

E ancora più esplicito, questo passo del Lombardo-Radice:

«... un certo preliminare orientamento nel presente, una certa conoscenza dell'assetto sociale e politico dei nostri giorni, una certa anche rozza intuizione dei problemi religiosi, scientifici, politici, economici del nostro tempo è indispensabile per lo studio del passato e per la sua comprensione. Il presente illumina il passato e ne è illuminato; ma il problema nasce evidentemente dal presente, cioè dal bisogno di trovarne la genesi » ⁽⁴⁾.

È dunque questa esigenza civica, questo essere « cittadini » anche se non ancora di pieni diritti, nel proprio ambiente sociale-storico, è questo partecipare ai problemi della vita o questo farli giungere alla coscienza per le domande poste dall'insegnante, la ragione del bisogno di capire la realtà storica, l'origine dell'interessamento per la storia, da un centro particolare e concreto irradiandosi ad un complesso di aspetti secondo la natura della storicità, per la quale *in un solo punto essa c'è tutta intera*.

Che lavoro bisogna fare. Un esempio

Anche qui si tratta di partire dalla via sociale come si svolge attorno al ragazzo, *a)* individuare *temi* che permettano di fargli fare ogni volta lunghe serie di deduzioni e di riflessioni in modo da condurre lontano, da richiedere nuovi elementi, documenti, chiarimenti, *b)* fargli fare paragoni (era meglio prima o oggi, sarebbe meglio così o cosà, si può ottenere più facilmente così o, per es., unendosi insieme? e allora come sarà avvenuto? ecc.) e *c)* saper fornire documenti, descrizioni, narrazioni che riguardano le condizioni precedenti, condizioni diverse attualmente in altri stati, per altri popoli, con altre impostazioni politiche, e che tutto sia *vero* e *verificabile*, che si *voglia* il vero, anche se spiace all'insegnante e dà una bella botta a una cieca convinzione accarezzata fino allora, in modo che anche al ragazzo si faccia raggiungere il vero perché i documenti non sono addomesticati e sfalsati; e, infine, *d)* sollecitare il suo giudizio, la sua valutazione, il suo apprezzamento e giustificarlo sulla base del vero dei documenti, realizzando la sua convinzione della direzione in cui andare, del valore da conservare o anche solo perseverare contro la tendenza a diminuirlo o a non riconoscerlo, eventualmente anche soltanto la convinzione dell'attuale sua insufficienza...

⁽⁴⁾ *Lezioni di didattica*. Sandron, 1936, p. 348.

Individuazione delle strutture da rendere palesi: l'organizzazione che rende possibile e assicura la convivenza — nella famiglia, nel Comune, nello Stato, fra gli Stati . . .; a quali condizioni è possibile? Ci può essere organizzazione senza norme coordinatrici? Vediamo in famiglia — vediamo nel Comune — vediamo nello Stato, dunque . . . Esistenza di norme, leggi, diritti, doveri; individuarli; chi li ha fatti; perché; l'esistenza d'un complesso d'uffici e di persone: il governo — che cos'è, come è nato, chi lo costituisce . . . Chi fa osservare le leggi, le norme, le disposizioni? Sviluppare: i codici; le forze di polizia; i giudici . . . E il semplice cittadino che cosa può e deve fare? Ricerca sugli uffici esistenti in loco che fanno capo alle grandi branche dell'amministrazione e ai Ministeri e Ministri responsabili del « governo »: per l'ordine interno; per i rapporti con l'estero; per le strade, le comunicazioni, i trasporti; per le poste e telecomunicazioni; per l'agricoltura e foreste; per il commercio; per le miniere e prodotti del sottosuolo; per l'istruzione; per la giustizia; per le opere pubbliche; per le finanze, tesoro e bilancio, ecc. ecc. Se non ci fossero? Se funzionano male? Ci sono sempre stati organi di tal genere? Vediamo . . . in Roma antica per es., fra gli Incas; nel Medio Evo . . .

Far fare l'esperienza della disorganizzazione e quelle di un'organizzazione; far riflettere e capire come si raggiunga (distinzione di compiti e responsabilità, creazione di « organi » e di istituti, necessità della coordinazione); far fare l'esperienza del lasciar fare ad altri per evitare brighe e noie o per indifferenzismo, ignoranza, apatia; dedurne lo scontento, le conseguenze per le cose che si *devono* fare, necessariamente *qualcuno* le impone, nasce l'autoritarismo, la dittatura; e tu dov'eri? che hai fatto per evitarlo? che conclusione bisogna trarne? (necessità di partecipare!); far fare l'esperienza contraria degli effetti della collaborazione nella ricerca d'una soluzione: valore della discussione, valore di una visione da più punti di vista.

Far capire maieuticamente *che un diverso tipo di organizzazione corrisponde a un diverso tipo di struttura economico-sociale*: quale è oggi nella società industriale? (la democrazia *sociale*), quale è (e fu) in un paese agricolo, sottosviluppato; quale sarà stata per un popolo di cacciatori-pescatori; far capire che il diverso tipo di organizzazione poggia su un proprio « diritto ». Come sarà stato, che cosa avrà riguardato il diritto in una comunità di cacciatori? per gli agricoltori? per gli artigiani medievali, nel Comune? che cosa è divenuto per le masse operaie nei paesi industriali? . . . Esame per es. del diritto alla tutela del lavoro, all'assistenza e previdenza, allo stesso lavoro e perché (l'organizzazione indu-

storiale porta anche alla disoccupazione non volontaria!), diritto alla tutela della libertà, alla giustizia, al giusto salario, ecc. . .

Far osservare la parte che ha nell'organizzazione sociale l'*organizzazione del lavoro* (nelle società primitive, e via via fino ad oggi); partire dalla constatazione della standardizzazione d'un prodotto (eguale qui come in ogni altro Paese del mondo!); perché? i prodotti dell'industria paragonati a quelli artigiani; nell'isolamento e con mercati mondiali; la tendenza all'unificazione . . .

Le ore di lavoro dell'operaio; da sempre? da quando? La lotta per la protezione del lavoro — il lavoro delle donne e dei « bambini » — condizioni del lavoro alla metà del secolo scorso: dalle terribili condizioni di vita e di lavoro disumano alla ribellione e reazione, all'unione per essere forti nei sindacati, alla lotta . . .

L'organizzazione nelle lotte sociali e politiche: perché nasce, dunque? Per unirsi e stare uniti occorre? (scopo comune, ecc.). Dunque: i sindacati, i partiti, i movimenti, le associazioni, le varie società civili? . . . Dunque, per perseguire lo scopo? Programma . . . teoria giustificativa, e cioè? Ideologia . . . Origine delle ideologie politiche: loro successione nel tempo (dispotismo, autoritarismo medievale, ecc., liberalismo, socialismo, comunismo, ideologia del cattolicesimo o democrazia cristiana . . .).

L'organizzazione e la struttura in un reggimento democratico: dalle elezioni al governo — che cosa rispecchia — significato di conservatori e progressisti — il mezzo per progredire — come sono le decisioni quando la maggioranza è conservatrice? e come saranno quando essa sarà progressista? Come furono quando erano forti i nobili? e quando gli agrari? e quando i detentori di capitale, e quando gli industriali, e quando gli operai . . . Il ragazzo vive oggi, nel momento della trasformazione della democrazia « politica » in democrazia « sociale », ma che termini di confronto ha? come può capire il significato assunto dalle parole stesse che egli usa (libertà, diritto, giustizia, potere democratico di governo, ecc.)? C'è tutto un complesso lavoro da fare!

L'organizzazione per la difesa dei lavoratori . . . dal sindacato all'Organizzazione internazionale del lavoro (ILO e OMT). L'organizzazione nei servizi — *seguendoli là dove è possibile in nuce, in famiglia, e però sempre dal Comune allo Stato, al mondo intero per opera delle grandi istituzioni specializzate dell'ONU* — iniziare da: perché ti arriva la posta, il pane, il latte, ecc.? Chi e che cosa c'è dietro ad ogni servizio? — lavoro e norme e controlli: uffici e persone con precise funzioni — medici, guardie, istituti di ricerca, d'igiene, di analisi, ecc.

per la salute — nel Comune... la C.R.I. e corrispondenti come la mezzaluna rossa, ecc. fino all'organizzazione mondiale per la sanità (WHO oppure OMS), il Fondo internazionale per l'infanzia (UNICEF)... Conseguenze, vantaggi;

per le poste e telecomunicazioni — dal paesetto... fino all'Unione postale universale (UPU), all'Unione Internazionale delle telecomunicazioni (ITO);

per le comunicazioni e trasporti... le FF.SS., ecc. gli orari ferroviari, aerei, di navigazione... e tutto ciò che vi è connesso fino all'Organizzazione dell'Aviazione civile internazionale (ICAO) e all'Organizzazione marittima consultiva internazionale (IMCO);

per l'educazione — nel Comune... su fino al BIE (Ufficio internazionale per l'educazione), al Centro europeo della cultura (CEC), alla UNESCO (Organo delle N.U. per l'educazione, la scienza e la cultura)... che cosa fa l'UNESCO? avete mai visto il Corriere dell'UNESCO... Eccolo, guardate... la sua opera grandiosa, mondiale, per la conoscenza reciproca dei popoli, per salvaguardare il patrimonio artistico. Sarebbe mai stato possibile salvare i grandiosi monumenti di Abu Simbel dalle acque del Nilo? ... Ancora, la sua opera per far conoscere in traduzione i capolavori mondiali della letteratura, dell'arte, della musica, ecc.; i grandi benefattori dell'umanità, filantropi, scopritori, costruttori della pace, ecc.; l'opera per far conoscere il livello culturale dei popoli sottosviluppati e i loro bisogni; per promuovere mondialmente sentimenti di fraternità negli scolari, ecc. ecc.

L'organizzazione per le risorse alimentari nel mondo, per lottare contro la fame e i pericoli della miseria: la FAO... gli studi e gli esperimenti necessari per un'evoluzione agricola, per estrarre e trasformare le alghe marine in prodotti utili, ecc...

L'organizzazione per mantenere ordine e tranquillità, difendere i cittadini e i loro averi, scoprire i delitti e i delinquenti... dalla guardia municipale alla polizia e all'INTERPOL... E per aiutare, tutelare i cittadini viventi o che si trovano occasionalmente in un altro Stato per lavoro, commercio, studi? Ecco le relazioni diplomatiche, gli ambasciatori, i consoli, gli incaricati di affari, ecc., le Camere di commercio all'estero, ecc.

Per tutto ciò, far sempre dedurre dai dati conosciuti (o fatti conoscere) estraendoli dal calderone dei problemi e delle discussioni familiari, dalla lettura di notizie sui giornali, dal caleidoscopio dei motivi e dell'esperienza reale dei ragazzi e portare dall'oggi all'ieri, al *prima* nel

tempo, e far notare l'estensione dei servizi, la loro trasformazione, la sempre crescente complessità ed importanza, perché... ecc.

Far osservare e far riflettere sui fondamenti dell'organizzazione: la ricerca di *liberarsi* da bisogni, lavorando insieme; l'attuazione delle libertà dovute all'organizzazione, la necessità della *disciplina*, della *responsabilità* sempre crescente quanto maggiore è l'interdipendenza di ciascuno e degli altri.

Come centro di indagine per « irradiazione », ognuno dei temi *porta* alla storia; ognuno di questi argomenti porta inevitabilmente a giudicare una situazione precedente, quella presente e una possibile, futura, *ma non viceversa*. Si parte dalla situazione, dalla vita sociale e si va alla storia per illuminare il faticoso cammino della conquista di ciò che oggi è goduto, e farne apprezzare il valore, per comprendere che le esigenze passate hanno ottenuto questo e che ora, poniamo, è insufficiente per i bisogni e per le aspirazioni presenti, e va modificato, ma che tutto può andare perduto se ciascuno non è consapevole di ciò che va difeso e conservato, e di ciò che va conquistato.

Educazione civica, dunque, e storia in funzione della formazione civica !

Un esempio di documentazione

Poniamo che si voglia far capire il perché della lotta per i diritti del lavoratore e il valore della loro conquista nella realtà sociale attuale. Dopo un'indagine di essi passare *indietro* e *avanti*: indietro, perché siano conosciute le condizioni da cui è venuta la loro conquista, avanti per sentire se sono sufficienti per i loro genitori o se essi non sono contenti e chiedere che cosa si potrebbe fare (parte creativa, materia di discussione e riflessione). Per dare qualche motivo di valutazione, cioè di storicizzazione, leggere le pagine del « Il popolo dell'abisso » di J. London o del « Tallone di ferro » dello stesso autore, vividissime e documentarie oppure quelle di B. Russel, dalla « Storia delle idee del secolo XIX », sul lavoro dei bambini di *cinque* anni, nelle filande e nelle miniere inglesi.

« ... C'erano due sistemi di lavoro dei ragazzi: quello, più antico, degli apprendisti poveri e quello, più recente, dei ragazzi "liberi". a) Il vecchio sistema era il seguente. A Londra e in vari altri luoghi, quando un uomo riceveva il sussidio dei poveri, la parrocchia reclamava il diritto esclusivo di disporre dei suoi figli fino all'età di ventun anni. Fino al 1767, quasi tutti i ragazzi in queste condizioni morivano, così non si presentava nessun problema per le autorità. In quell'anno, tuttavia, un filantropo di nome Hanway fece approvare una legge perché i fanciulli fino all'età di sei anni dovessero essere mantenuti dalla parrocchia, invece di essere rinchiusi nella casa di

lavoro. La conseguenza fu che un gran numero ebbe la disgrazia di sopravvivere e le autorità di Londra dovettero affrontare il problema di impiegarli. La richiesta di ragazzi da parte delle fabbriche del Lancashire fornì la soluzione. I ragazzi venivano messi in tirocinio presso qualche proprietario di fabbrica e diventavano virtualmente sua proprietà fino all'età di ventun anni. Se la fabbrica lavorava continuamente, giorno e notte, i fanciulli erano impiegati in due turni di dodici ore l'uno, e ogni letto era diviso tra un fanciullo del giorno e uno della notte. Questi erano i più fortunati. Nelle fabbriche che chiudevano durante la notte, vi era un solo turno, e i fanciulli dovevano lavorare quindici o sedici ore al giorno.

Qualche volta i proprietari della fabbrica fallivano e i fanciulli venivano portati con un carro in un luogo solitario, e poi gettati fuori ad arrangiarsi da sè. Se non accadeva questo, i fanciulli non lasciavano mai la fabbrica, tranne che per andare in chiesa la domenica, se le macchine erano state pulite a tempo. La possibilità di una insufficiente istruzione religiosa era quasi l'unico argomento a cui fosse sensibile la coscienza comune del tempo; sebbene si commovesse anche alquanto per le frequenti epidemie per le quali moriva un gran numero di fanciulli.

... l'impiego degli apprendisti si avviò a essere sempre più sostituito b) da quel sistema che fu piacevolmente chiamato dai ragazzi "liberi", che andavano cioè al lavoro con il beneplacito dei genitori benché non fossero stati privati del diritto legale di morir di fame. Il cambiamento fu dovuto alla sostituzione del vapore alla forza idraulica, per cui le fabbriche furono trasportate nelle città, dove era disponibile un rifornimento locale di lavoro di fanciulli. Le autorità rifiutarono il soccorso della "Legge per i poveri" ai genitori i quali si opponessero a mandare i loro figli nelle fabbriche, e a causa della concorrenza delle nuove macchine vi erano molti tessitori sul punto di morir di fame. Il risultato fu che molti fanciulli furono costretti a cominciare a guadagnarsi di che vivere all'età di sei o sette anni, e talvolta anche prima. La loro vita come operai salariati è descritta dagli Hammond nel *The Town Labourer*.

Una volta che i fanciulli erano diventati salariati, la loro vita di lavoro differiva poco da quella degli apprendisti già descritta. Entravano dai cancelli della filanda alle cinque o alle sei di mattina, e ne uscivano (al più presto) alle sette o alle otto di sera, compreso il sabato. Tutto questo tempo stavano rinchiusi con una temperatura variante dai 75 agli 85 gradi Fahrenheit (dai 26 ai 30 gradi centigradi, circa). L'unica sosta durante questa reclusione di quattordici o quindici ore era costituita dalle ore dei pasti, al massimo mezz'ora per la colazione e una per il pranzo. Ma ore regolari per i pasti erano un privilegio degli adulti soltanto: per i ragazzi per tre o quattro giorni alla settimana significavano unicamente un mutamento di lavoro; anziché badare a una macchina in azione, pulivano una macchina ferma, sbocconcellando e trangugiando il loro pasto come meglio potevano in mezzo alla polvere e alla lanugine. I bambini perdevano presto ogni gusto per i pasti mangiati nella fabbrica. La lanugine soffocava i loro polmoni. Quando non riuscivano a espellerla sputando, venivano somministrati generosamente degli emetici.

Il lavoro per cui venivano assunti questi fanciulli era spesso descritto come leggero e facile, di fatto quasi un divertimento, che richiedeva attenzione, ma non sforzo. I tre quarti dei fanciulli erano "annodatori", vale a dire occupati a riunire insieme o aggiungere i fili spezzati nelle varie macchine per torcere e per filare. Altri erano addetti a spazzare via il cotone di scarto o a togliere e rimettere le bobine. Fielden (1748-1849), il datore di lavoro illuminato e umano, il quale rappresentava Oldham insieme a Cobbett, e divide gli allori che illustrano la memoria di Shaftesbury e di Sadler, fece un interessante esperimento per misurare lo sforzo fisico che i fanciulli sopportavano. Colpito da alcune dichiarazioni fatte da commissari di fabbrica sulle miglia percorse in un giorno da un fanciullo nel seguire la macchina per filare, sottopose i dati ad una prova pratica nella sua stessa fabbrica, e trovò con grande meraviglia che in dodici ore la distanza coperta era di venti miglia per lo meno. Vi erano, è vero,

brevi intervalli di riposo, ma nessun sedile su cui sedersi, essendo questo contrario alle regole. L'opinione che il lavoro degli "annodatori" fosse veramente leggero fu data meglio dal sig Tufnell, uno dei commissari di fabbrica. I tre quarti dei fanciulli, egli dice, sono adibiti come annodatori ai fusi, e mentre i fusi tornano indietro, non vi è niente da fare e gli annodatori stanno in ozio per circa tre quarti di minuto. Da questo trae la conclusione che se un fanciullo lavora nominalmente dodici ore al giorno, "per nove ore egli non compie nessun lavoro effettivo", o se, come generalmente avviene, attende a due fusi, allora "il suo riposo è di sei ore invece di nove".

Le quaranta o cinquanta ore di reclusione per sei giorni alla settimana erano le ore "regolari": nei momenti di gran lavoro le ore erano elastiche e talvolta si allungavano a un punto quasi incredibile. Il lavoro dalle tre del mattino alle dieci di sera non era sconosciuto; nella filanda del signor Varley, per tutta l'estate, si lavorava dalle 3,30 di mattina alle 9,30 di sera. Nella filanda, chiamata a ragione « Baia d'inferno », per due mesi alla volta, non solo lavoravano regolarmente dalle 5 del mattino alle 9 di sera, ma per due notti alla settimana lavoravano ugualmente tutta la notte. I datori di lavoro più umani si contentavano quando erano occupati per un periodo di sedici ore (dalle 5 antimeridiane alle 9 di sera).

Era materialmente impossibile mantenere intatto un tale sistema, eccetto che con la forza di propulsione del terrore. I sorveglianti che testimoniarono davanti alla Commissione di Sadler non negarono che i loro metodi fossero brutali. Dissero che dovevano o esigere la razione completa del lavoro o essere licenziati, e in queste condizioni la pietà era un lusso che uomini con famiglia non potevano permettersi. Le punizioni per il ritardo la mattina dovevano essere rese così crudeli da vincere la tentazione, nei fanciulli stanchi, di restare a letto più di tre o quattro ore. Un testimonio davanti alla Commissione di Sadler aveva conosciuto un bambino il quale era giunto a casa, una notte, alle undici, si era alzato la mattina dopo alle due terrorizzato ed era corso zoppicando al cancello della filanda. In alcune filande a malapena un'ora di tutta la lunga giornata passava senza rumore di battiture e grida di dolore. I padri picchiavano i figlioli, per salvarli da battiture peggiori da parte dei sorveglianti. Nel pomeriggio lo sforzo diventava così severo che il pesante bastone di ferro, conosciuto sotto il nome di *billy-roller*, era continuamente in attività e, anche allora, non era raro il caso che un fanciullo più piccolo, nell'assopirsi, rotolasse dentro la macchina accanto a lui, da rimanere storpiato per tutta la vita o, se era più fortunato, da trovare un Lete più lungo del suo sonno mancato. In una filanda, inverò, dove il proprietario, un certo signor Gott, aveva proibito l'uso di ogni altra cosa che non fosse una ferula, alcuni dei torcitori cercavano di tenere svegli i bambini, quando lavoravano dalle cinque di mattina alle nove di sera, con l'invitarli a cantare inni. Coll'avanzare della sera il dolore, la stanchezza e la tensione mentale diventavano insopportabili. I ragazzi imploravano chiunque andasse loro vicino, di dire quante ore avevano ancora davanti a sé. Un testimonio disse alla Commissione di Sadler che suo figlio, un fanciullo di sei anni, gli diceva: "Babbo, che ora è?" Gli ho detto che erano circa le sette: "Oh, ancora due ore alle nove? Non ce la faccio più!".

Quando i particolari furono conosciuti, sorse un'agitazione in favore di una legge che proibisse i peggiori abusi, della quale ci occuperemo in un capitolo successivo. Per il momento osserverò solo che una legge fu approvata nel 1819, ma si dimostrò del tutto inefficace, avendo lasciata ai magistrati e ai membri del clero l'opera di ispezione. Con sollievo dei datori di lavoro, l'esperienza mostrava che magistrati e clero non avevano obiezioni per le infrazioni alla legge, quando il loro scopo non era altro che torturare dei ragazzi. Questi non soffrivano soltanto nelle filande del cotone, ma erano sottoposti a condizioni altrettanto orribili nelle miniere. Vi erano, per esempio, i *trappers*, generalmente dai cinque agli otto anni, i quali per dodici ore sedevano in una piccola buca, fatta di fianco alla porta, tenendo in mano una cordicella, "di regola stavano al buio, ma qualche volta un minatore di buon

cuore dava loro un pezzo di candela". Una bambina di otto anni – secondo la relazione della Commissione per l'assunzione dei fanciulli nel 1842 – disse: "Io devo stare alla trappola senza luce, e ho paura. Entro alle quattro e qualche volta alle tre e mezzo la mattina, ed esco alle cinque e mezzo (del pomeriggio). Non vado mai a dormire. Qualche volta canto, quando c'è luce, ma non al buio: allora ho paura a cantare".

Fu con il lavoro dei fanciulli a queste condizioni che Lord Melbourne acquistò il patrimonio che gli permise di diventare così colto e affascinante. Castlereagh, al pari di Lord Londonderry, era un importantissimo proprietario di miniere. In verità, la differenza principale tra le miniere e i cotonifici era che molti dei capi aristocratici dei due partiti erano direttamente interessati nelle miniere, e si mostravano altrettanto insensibili quanto i più brutali proprietari di fabbriche fattisi da sé. L'agonia dei ragazzi torturati è un accompagnamento in sordina alla raffinata conversazione di casa Holland.

Ho parlato dei ragazzi, perché questo è l'aspetto più terribile dell'industrialismo di cent'anni fa. Ma tali sofferenze dei fanciulli non sarebbero state possibili se i loro genitori non si fossero trovati in condizioni di disperazione. Le ore di lavoro, per gli adulti, erano lunghe in maniera quasi incredibile, i salari erano molto bassi, e le condizioni di abitazione abominevoli. Gli operai dell'industria, molti dei quali erano vissuti fino a poco tempo prima in campagna, erano ammassati insieme in città nuove, mal costruite, piene di fumo, malsane; molti vivevano perfino in cantine e il tifo e il colera erano epidemici. Artigiani specializzati erano ridotti alla miseria dalle nuove macchine; tessitori, che erano stati un tempo prosperi, non potevano guadagnare più di sei scellini e mezzo alla settimana. Le associazioni tra i salariati fino al 1824 furono illegali, e benché esistessero le *Trade Unions* (Unioni di mestiere), queste furono necessariamente modeste e inefficaci finché dovettero rimanere segrete. Il governo impiegava spie, il cui compito era di spingere i disgraziati a manifestare sentimenti rivoluzionari. Le stesse spie, con gran pena, organizzavano piccoli moti, e le loro vittime erano impiccate o deportate» ⁽⁵⁾.

A quali condizioni l'insegnante potrà fare questo lavoro

Un lavoro preliminare dev'essere fatto dall'insegnante, per rendersi conto di questa realtà storico-sociale, per mettersi in questo punto di vista in modo da poter cogliere i due aspetti di cui si è parlato, quello della *vita* entro la *struttura* sociale. Conosce, sente l'insegnante questo dramma entro la struttura storica esistente? Capisce una possibile esigenza che tale struttura venga modificata? In altre parole, ha coscienza della grande trasformazione economico-sociale cominciata da 30/40 anni a questa parte e che sta ancora avvenendo vertiginosamente, la quale ha avuto conseguenze non solo economiche ma sulla mentalità, sul funzionamento delle istituzioni, sui costumi, sulla democrazia *politica*, sul significato dei termini d'uso comune nel campo civico-politico come libertà,

⁽⁵⁾ B. RUSSELL, *Storia delle idee del secolo XIX*. Mondadori, pp. 107-108; 109-113

diritto, giustizia, potere, popolo, volontà popolare? Che significano oggi queste parole, e che significato avevano mezzo secolo fa?

Dalla tradizione culturale l'insegnante ha ereditato una serie di termini il significato dei quali non corrisponde più al significato attuale loro attribuito, e che egli tuttavia continua a usare nella sua opera educativa diventando ragione di un grave ostacolo alla formazione delle nuove generazioni che saranno impegnate a vivere e a realizzare la storia secondo le esigenze della società industriale, a dirigerla e a non esserne travolte. L'attuale travaglio della democrazia nel nostro Paese, come del resto in tutto l'occidente, richiede di essere studiato con grande senso di responsabilità.

Stiamo vivendo il difficile travaglio sociale del rapporto fra la strutturazione del mondo economico sotto la spinta scientifico-tecnica e le istituzioni in cui si era organizzata quella forma di governo che fu detta democrazia *politica* o *governata* e in cui oggi dovrebbe vivere un'altra forma, di cui i principi costituzionali sono segno, la democrazia *sociale* o *governante*. Tanto nella prima quanto nella seconda, il potere è attribuito ad una rappresentanza eletta, mentre nella prima, la rappresentanza sarebbe espressione della *volontà* della nazione, dei « cittadini » — concepiti astrattamente come liberati da egoismi e passioni, da faziosità e da interessi, come prodotti dalla cultura e dalla ragione — e perciò capaci di una volontà politica nell'interesse nazionale, in cui in altre parole sono kantianamente sovrani e sudditi, governanti in quanto razionali, governati in quanto debbono soprassedere alle loro passioni, ai loro interessi egoistici; nella seconda, invece, quella che travagliosamente si manifesta, il popolo, la massa vuole essere realmente governante, gli uomini vogliono ottenere ciò di cui sentono bisogno nella concreta situazione in cui sono. Il potere vi è concepito in funzione della sua capacità di appagare bisogni. Esso rappresenta non più la volontà della nazione, ma la volontà della massa degli uomini con i loro reali bisogni. I diritti sono concepiti come crediti da esigere da parte del potere. La libertà non è più concepita platonicamente, astrattamente, ma significa l'effetto reale d'una liberazione, il godimento di effettive condizioni per esercitare i propri diritti, — e diritto significa, oggi, esigenza delle *reali possibilità di godere ciò che è stato enunciato* giuridicamente come diritto —, giustizia, quindi, significa « vedere realizzato un diritto ». Per ciò libertà e giustizia, oggi, sono complementari: non si concepisce giustizia se non nell'attuazione delle condizioni per una liberazione reale da certi bisogni, secondo la coscienza di averne diritto; non si concepisce libertà se non come effetto d'una

giustizia che attui un diritto. È oltrepassata, sebbene per nulla dimenticata, la premessa della libertà come facoltà di iniziativa.

Un educatore che manchi di comprendere l'attuale realtà sociale e di riferirvisi non saprà mai regolare la sua azione in modo adeguato. La cosa, come si è visto, è più difficile di quello che qualcuno pensi. Il rapporto fra questa realtà e la storia e l'educazione da perseguire è così stretto che determina l'esito positivo o il fallimento dell'educazione. L'attuale crisi e il relativo travaglio della scuola ne sono testimonianza. Invano l'impostazione della nuova scuola media sta costringendo gli insegnanti ad un lavoro di chiarificazione, di ricerca didattica, di ricostruzione del loro sapere, se essi non sono in grado di rendersi conto individualmente e nel loro insieme, della realtà sociale e del travaglio attuale della democrazia nel nostro Paese, come del resto in tutto l'occidente. Che qualità dovrà avere l'uomo cittadino che gli insegnanti dovranno concorrere a formare, nell'attuale situazione storica della società industriale, perché vi sia apertura verso l'avvenire? E si è visto che la qualità dev'essere la capacità di agire in modo responsabile.

La vita sociale del proprio tempo deve divenire per l'insegnante campo d'indagine, proprio in relazione con la vita dei ragazzi, fra storia e cultura. Se ciò non avviene, abbiamo il senso dell'inermità degli sforzi fatti singolarmente dall'insegnante e dalla Scuola nel suo insieme, abbiamo il senso dello stacco fra la vita e la cultura, avvertiamo un pericolo, un disorientamento, e parliamo di crisi: crisi di valori, di costumi, della democrazia, nel lavoro, nelle relazioni umane...

Ogni epoca ha i suoi problemi; il nostro è l'estremo bisogno di aiutare il giovane uomo a vivere nella società industriale e a dirigerla, diventando sempre più capace di azione responsabile come cittadino della democrazia sociale che si sta affermando nel nostro tempo.

Ma « la democrazia — come dice il Suchodolski — può essere custodita e consolidata solo da uomini democraticamente educati, ma nel contempo l'educazione di uomini democratici può compiersi soltanto nella democrazia, e, quindi, l'educazione alla democrazia e l'educazione mediante la democrazia sono due processi paralleli che si completano a vicenda » (*).

Dovrebbe essere chiaro che essendo il civismo la complessa attività sotto il cui angolo visuale vanno visti praticamente tutti gli aspetti della vita umana, la formazione civica diventa necessaria e assume importanza

(*) SUCHODOLSKI, *Trattato di pedagogia*. Ed. Armando, Roma, p. 123.

primaria e anche il rapporto con la storia e con la cultura ne viene illuminato: il civismo, come aspetto globale dell'attività moralmente e giuridicamente responsabile dell'uomo, acquista valore di fine dell'azione educativa, e la storia e la cultura, valore di strumento necessario.

Se il rapporto con la storia è necessario al procedere stesso della vita umana, questo rapporto per quanto essenziale, è pur tuttavia subordinato alle esigenze della vita; il presente lo condiziona e lo pone secondo le istanze della vita. Ma se lo pone per ognuno, lo pone in modo particolare anche per l'insegnante proprio per la specifica funzione che egli si è assunta. Il problema che gli si prospetta è di partire dalle istanze della vita sociale in cui è posto il ragazzo perché il contributo della conoscenza storica lo aiuti a conquistare l'abito della responsabilità per sempre, inserito com'è fra la storia e la vita che lo spinge verso il futuro.

Di qui si deve iniziare: se è necessario avere ben chiaro il fine dell'educazione come sopra s'è detto, quale uomo e quale cittadino dobbiamo formare, quali sono i principi della Costituzione e del regime democratico, quali sono gli aspetti essenziali dello sviluppo della personalità sviluppata per essere attivamente impegnata nella democrazia, il civismo vi ha un'importanza enorme e ad esso dev'essere consacrata la più grande attenzione nell'opera educativa. Ma l'educatore non può procedere senza aver preso coscienza che deve rivedere profondamente tutto, che non può ispirarsi ancora agli schemi teorici della democrazia classica, ma deve invece tener presente la realtà della società attuale, ciò che è avvenuto e sta avvenendo, e deve provvedere a formare cittadini *nuovi* secondo le esigenze e le condizioni *nuove* della democrazia che *oggi* dev'essere costruita con l'apporto vitale di ciascuno.

Da questa realistica considerazione dell'educazione civica, dunque, può venire la valorizzazione di uno studio della storia che abbia validità e positive conseguenze che, di nuovo, confluiscono nella formazione civica. A questo problema non si è posto finora un'attenzione pari alla sua importanza.

SOMMARIO - Partendo dall'esame del fine dell'educazione (nella sua essenzialità, dare un metodo per l'esercizio della capacità di agire) ed esaminata la genesi, forma e metodo dell'agire responsabile nella sua analogia con la genesi, forma e metodo del lavoro critico-scientifico; esaminati poi gli aspetti essenziali della personalità sviluppata (umanità, sviluppo fisico, forma mentis critico-scientifica, civismo) ai quali corrispondono altrettanti aspetti dell'attività educativa, l'autore dimostra che quello in cui

si assommano anche gli altri ed è fine dell'azione educativa, è il civismo dell'uomo-cittadino-situato, quale essere morale capace di azione responsabile sotto i vari punti di vista: verso sè, verso gli altri, nel lavoro, nel tempo libero, ecc. Ma ad essere uomini civicamente disponibili si deve imparare e compito dell'insegnante è di trovare il modo per operare questa preparazione. Pertanto l'autore esamina quali sono i problemi preliminari per l'insegnante educatore nell'inter-azione fra realtà storica presente e vita; vede la storia come testimonianza di azione umana compiuta in una certa situazione e in un certo tempo, realtà oggi esistente attorno a noi, distinguendo la storia nelle cose dalla storia delle cose, e deducendo la necessità che la realtà storica divenga conoscenza storica soggettivamente per permettere un'azione individualmente responsabile. L'autore approfondisce quindi l'indagine sulla storia che egli vede prima di tutto come *res gestae* nei tre loro aspetti: a) prassi realizzata; b) condizione della situazione presente di ognuno di noi non ignorabile; c) testimonianza, documento per sè solo potenziale e senza storicità dal punto di vista mentale. Perché avvenga questo lavoro mentale è necessaria una motivazione: l'interesse, il bisogno di sapere per agire. Distinti due tipi di motivazione e due tipi di conoscenza storica, l'autore osserva che alla maggior parte degli uomini e ai ragazzi occorre essere aiutati *maieuticamente*. Il politico, il sindacalista, l'insegnante sono questi *maieuti*. L'opera dell'educatore sta nel rendere attiva la mente, rendere possibile la « struttura » in cui consiste la storicità. Fornisce qualche esempio di come si possa fare e traccia le condizioni che rendono possibile il lavoro dell'insegnante. Attira infine l'attenzione sull'altro campo di lavoro, le *res gestae* come struttura sociale, diritti, istituzioni, ecc.; insistendo sulla profonda ed evidente differenza fra vita sociale e realtà storica entro la quale la vita è costretta a svolgersi. Indaga i rapporti fra la realtà sociale e il ragazzo per suggerire (esemplificando) quale lavoro l'insegnante debba fare.

