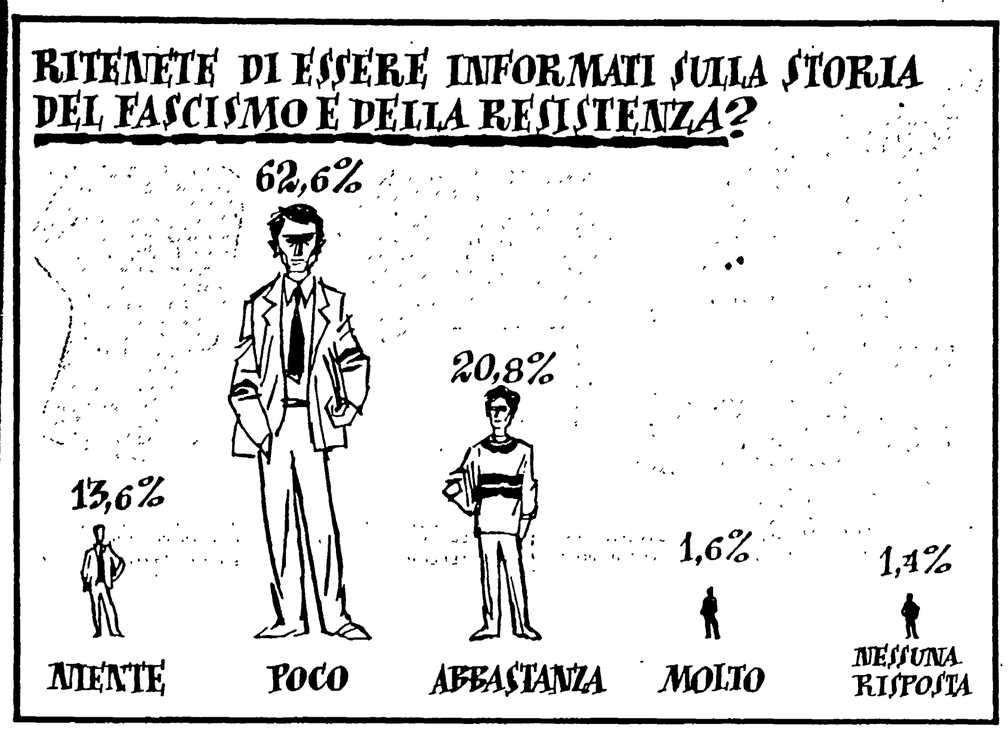
l'Unità / venerdì 30 aprile 1965

la scuola

UN'INCHIESTA TRA GLI STUDENTI DI VOGHERA

I «nati dopo» di fronte alla Resistenza

I giovani vogliono sapere - Come sorse il fascismo? Perchè trovò un terreno così fertile? Come operò e si sviluppò l'antifascismo? - A questi interrogativi la scuola non sa ancora rispondere adeguatamente



Nei prossimi giorni uscirà un numero della rivista *Il Ponte* interamente dedicato alla Resistenza. Una delle parti più interessanti del fascicolo sarà una inchiesta condotta nelle scuole medie superiori di Voghera da uno studente, Claudio Bertoluzzi, che ha inteso con oscere le opinioni dei suoi amici di scuola nei confronti del fascismo, dell'antifascismo e della Resistenza. Volevamo sapere — egli ha scritto — cosa era rimasto, venti anni dopo, *« di quel periodo di sofferenze e di speranze, di grandi passioni e grandi ideali »*: sapere se esso, cioè, era destinato a spegnersi con la generazione che l'aveva direttamente vissuto o se, invece, aveva trasmesso il suo messaggio ideale alle generazioni che stavano nascendo. L'indagine ha interessato complessivamente 1003 studenti, i *nati dopo*, che dovevano rispondere a 14 domande formulate con metodo GALLUP: hanno risposto 482 maschi e 521 femmine di sei istituti del vogherese (un liceo classico, un liceo scientifico, un istituto tecnico commerciale, un istituto agrario statale, un istituto professionale per il commercio, un istituto parificato per segretarie d'azienda), la cui età media si aggira sui 16 17 anni. Balza subito evidente una constatazione: la stragrande maggioranza degli studenti non sa nulla, o quasi, del fascismo e dell'antifascismo; ignora non diciamo le ragioni storiche, politiche e sociali che lo hanno determinato, ma persino l'esistenza di alcuni personaggi fondamentali dell'ultimo quarantennio della vita politica italiana. Ci troviamo, spesso, di fronte a giovani impreparati, scettici, in gran parte distaccati dalla realtà o contagiati da qualunquismo.

Un quadro allarmante

Se questo è il quadro allarmante che ci viene presentato, di chi la colpa? La prima imputata è la scuola: non vi è dubbio. Le tare che essa si trascina dietro da anni si sono infittite ed oggi essa presenta alla società civile, dove alcuni passi in avanti sono stati compiuti, una massa di giovani che conosce gli egiziani, ma che ignora le origini del fascismo, che è stata costretta a sudare sulla guerra dei trent'anni e che non sa chi era Giacomo Matteotti. Sono questi i risultati della scuola « agnostica », teorizzata dai sostenitori della *pedagogia del disimpegno*, per i quali la scuola non deve essere una palestra di confronto di idee e di dibattito democratico.

Come dimostrano anche le risposte dei giovani di Voghera, nella scuola non si dice nulla sulla problematica storico politica degli ultimi quaranta anni e, quando lo si dice, buona parte del corpo insegnante preferisce rifugiarsi nei comodi « distinguo », favorendo nel giovane lo scetticismo e la confusione.

Certo, colpa della scuola, principalmente: ma anche — come dice nella prefazione Ugoberto Alfassio Grimaldi — colpa della società, e, per certi rispetti, dei partiti, che non hanno curato sufficientemente le nuove generazioni, quasi non esistesse un problema di trasmissione di alcuni valori fondamentali che è compito precipuo di ogni società democratica ed avanzata.

Ma passiamo ad una analisi più dettagliata dell'inchiesta di Bertoluzzi. Alla domanda concernente l'informazione degli studenti intorno al fascismo e alla Resistenza, i risultati sono stati i seguenti: 136 hanno dichiarato di non saper niente, 628 di sapere poco, 209 abbastanza, 16 molto, 14 non hanno dato alcuna risposta. All'altra domanda: *si parla del fascismo a scuola?* 400 hanno risposto affermativamente e ben 603 negativamente. Il commento a questi dati significativi ci viene dallo stesso Bertoluzzi: *« Nella scuola si parla poco e male del fascismo; questa parte del programma viene solitamente svolta alla fine dell'anno scolastico, quando si approssimano gli esami di Stato. Se poi a un programma del tutto sbagliato si aggiunge la mentalità degli insegnanti, completamente e rigidamente assimilata a tale programma e al sistema di insegnamento che vi ha dato origine, i risultati diventano disastrosi ».*

Alla domanda: *Chi era Matteotti?* 437 studenti, pari al 43,6%, hanno dichiarato di non conoscerlo; ma anche chi ha dato una risposta affermativa, ha fornito motivazioni sconcertanti. Chi lo ha definito *« capo del governo ucciso dai fascisti nel 1924 perchè stava denunciando l'imperialismo di Mussolini »*; chi ha detto che è stato ucciso *« in circostanze oscure »*; uno studente lo ha presentato come *« uno degli ultimi giolittiani socialisti sopresso dal fascismo »*; per un altro studente, infine, Matteotti era *« un tale, trovato morto, che era all'opposizione »*.

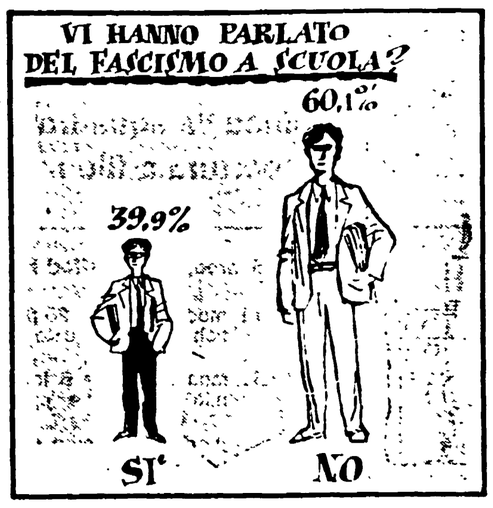
Problemi e perplessità

Un'altra indicazione (sempre negativa) viene dalla scelta, chiesta dal questionario, di un elenco di personalità di antifascisti: mentre 593 giovani non hanno saputo indicare un solo nominativo, 88 hanno segnalato Matteotti (forse influenzati dalla precedente domanda); 82 De Gasperi, 75 Togliatti, 59 Nenni, 27 Gramsci. Ma si trovano anche Dino Grandi, Ciano... e il regista De Santis.

La diffidenza (unita a un certo tono di perplessità) risulta chiara nelle risposte alla domanda, un po' generica, che dice: *Vi sono particolari problemi sull'argomento fascismo e antifascismo che vi interessano?* 807 studenti hanno risposto no, 196 sì. Perchè? Esemplare ci sembra la risposta di un giovane: *« Non ho trovato ancora una persona a cui rivolgermi per sapere qualcosa: c'è gente contraria al fascismo e quindi ne parla male; c'è gente che lo difende soltanto »*. Il giudizio sul fascismo è presentato come un'opinione individuale e non come una motivazione storica acquisita. Alla domanda se il fascismo debba essere giudicato positivo e negativo, le risposte sono state le seguenti: 83 positivo, 332 negativo, 378 perplessi, 210 nessuna risposta. Qui è la larga zona di incertezza a suscitare sgomento. Alcuni simpatizzanti fascisti si giustificano affermando che *« A quei tempi in Italia non succedevano i rari scandali (Fiumicino, Mastrella, Ippolito) »*, oppure con citazioni da libri di testo usati nelle scuole. All'altra domanda sull'opera dei partigiani, 291 studenti hanno espresso parere positivo, 131 positivo con riserva, 91 negativo, 469 nessuna risposta e 21 in modo estremamente eterogeneo.

Ma, nonostante questa situazione, il desiderio di sapere dei giovani appare evidente, ed è questo il dato positivo dell'inchiesta. Non mancano le domande, le richieste precise: come sorse il fascismo? Perchè trovò un terreno così fertile per il suo sviluppo? In che modo gli antifascisti ostacolarono il sorgere del fascismo? A questi interrogativi, la scuola italiana non sa ancora rispondere. Di qui scaturisce, una volta di più, l'irrinunciabile ed urgente esigenza della riforma democratica, che ne rinnovi i contenuti e le strutture.

Giovanni Lombardi



Programmi troppo estesi, scarsità di tempo, ma, soprattutto, un metodo che resta astratto e libresco e ignora i risultati critici più avanzati cui la storiografia è pervenuta: questi i mali che affliggono l'insegnamento della storia

L'IMPERATORE INESISTENTE

Un ciclo di conferenze organizzato a Torino sui problemi della didattica delle materie storiche

TORINO, aprile.

— « Chi successe a Napoleone I? ».

— Napoleone II.

— Me ne parli.

E la storia di Napoleone II, personaggio « inventato », nasce nel racconto del giovane esaminando, che, con sicurezza, ne enumera le battaglie, le date fondamentali, le mosse diplomatiche, ecc. Ecco l'« avvio » di un'interrogazione ad un esame di maturità di un liceo torinese intorno ad un personaggio storico inesistente.

In quell'alliero c'era, indubbiamente, molta impreparazione, ma, per poter « inventare » un personaggio storico ricordando una sfilza di avvenimenti mai esistiti senza battere ciglio, vi era anche la convinzione che la storia, così come gli era stata insegnata, poteva benissimo contenere un personaggio in più e niente cambiava.

Proprio la necessità di rivedere completamente i metodi e lo spirito dell'insegnamento storico nelle nostre scuole è stato l'argomento di un seminario organizzato dal prof. Quazza, ordinario di storia moderna presso la Facoltà di Magistero di Torino, in cui in un ciclo di dibattiti pubblici sulla didattica della storia, hanno preso la parola i professori Roberto Berardi e Raimondo Luraghi.

Nozionismo e intellettualismo

I nuovi programmi della scuola media, pur nelle loro formulazioni a volte frutto solo di genericità, lasciano lo spazio per un insegnamento profondamente rinnovato della storia. Se ciò non avviene (e non avviene, come ha ricordato il prof. Luraghi raccontando l'episodio della maturità), è perchè manca la volontà e mancano i mezzi per poter attuare quella rivoluzione didattica, pedagogica e dei contenuti che si è fatta oggi irrinunciabile. Altrimenti, (come noi veniamo sostenendo da anni) le riforme delle strutture scolastiche (quale quella della nuova media unica) rimangono vuote formule, incapaci di incidere alla realtà di una scuola italiana profondamente in crisi.

Come si insegna oggi nella nuova scuola media la storia? Il quadro presentato dal professor Berardi, studioso di didattica della storia e professore nelle medie superiori, è davvero sconsolante.

In pratica, nulla è mutato. L'insegnamento della storia continua ad essere quanto di più intellettualistico, astratto, libresco, isolato dalla vita si possa immaginare.

Una serie di nomi e date

E' effettivamente difficile ritrovare nelle aule della nuova scuola media o dei licei una conoscenza storica che vada al di là di una ritenzione mnemonica di nomi e di date, un apprendimento che sia pure per poco si discosti dalla passiva accettazione di un modello e di una tesi del professore o del manuale.

Si oscilla fra un insegnamento della storia impartito con il metodo autoritario, coltivando nel giovane, attraverso la accettazione passiva di una « versione ufficiale », una personalità acritica nei confronti della realtà che lo circonda e un insegnamento di una storia romanzata, volgarizzata dove « la preoccupazione principale è di comporre una narrazione la più ricca di particolari possibile, ma dove il controllo critico delle fonti è del tutto secondario »

Ed è così che si perde sciocamente tutta quella forza vitale e culturalmente formativa che l'insegnamento della storia possiede e che sta innanzitutto nel suo metodo di indagine, nel modo con il quale gli storici più avanzati operano nel formulare un sapere storico.

Dato il suo sviluppo psichico e intellettuale, il ragazzo, fino ai 13 anni, è decisamente poco incline, in generale, a staccarsi dal concreto; egli appare poco idoneo a ritenere concetti astratti che non partano dal maneggiato, dal visto, dal toccato.

Nel ragazzo preadolescente non sono ancora presenti in pieno quelle capacità di generalizzazione e di critica, che si sviluppano al di sopra dei 14 e 15 anni e in particolare al momento dell'ultimo triennio delle scuole medie superiori.

Resta quindi fondamentale per i ragazzi delle medie inferiori apprendere la storia soprattutto come metodo di indagine e di lavoro, basato essenzialmente sulla analisi dei documenti che una data epoca della civiltà hanno lasciato dietro di sè. Il punto di partenza sono queste testimonianze e questi documenti tracce che l'uomo ha lasciato della propria esistenza e il modo con cui essi devono venire letti e interpretati. Una opera d'arte, una cronaca, un atto pubblico, un documento diplomatico, un trafiletto di stampa, una visita ad un museo possono divenire il punto di partenza per comprendere un certo fatto, la ragione di un dato evento.

Guidati dall'insegnante, i ragazzi dovranno lentamente arrivare alla « lettura » di questi documenti; dalla loro classificazione giungeranno a darsi un quadro delle varie epoche storiche, cogliendo tendenzialmente quei tempi e quelle società in tutti i loro aspetti, senza limitarsi alle sole battaglie, ai patti diplomatici, agli accordi di pace, al succedersi dei re quanti e delle dinastie. Imparerà a fare confronti, a non accontentarsi di una sola verità, a cogliere, magari soltanto attraverso la lettura di due libri di testo di autore diverso (come nelle scuole inglesi), le discordanze e le differenze nell'interpretazione e spiegazione del fatto storico.

Ma di tutto ciò difficilmente si ha sentore nella preparazione storica nella scuola italiana. Il libro di testo, zeppo di date, di battaglie, di nomi di re e generali (oltre che di false interpretazioni e false « verità »), resta l'unico sussidio didattico all'insegnante e al ragazzo che apprende.

Sebbene i programmi nuovi lascino aperte molteplici possibilità di iniziative e aprano alcune prospettive nella realtà effettiva dell'insegnamento, di queste non vi è, a volte, neppure l'ombra.

Vi sono le ragioni di sempre: eccessiva estensione dei programmi che appaiono, soprattutto a detrimento della storia contemporanea, mal distribuiti nel tempo; scarsità di ore messe a disposizione dei programmi, che sono essenzialmente centrati sulle materie aventi lo scritto; necessità, secondo le disposizioni ministeriali (così importanti per i presidi!), di interrogare gli alieri almeno due o tre volte al mese, avendo a disposizione poche ore.

Ore e ore d'interrogazione

A proposito di questo ultimo fatto, il prof. Luraghi ha ricordato queste gustose cifre: data una classe di 33 alunni (normale in qualunque scuola media), dato un tempo minimo di interrogazione di un quarto di ora per alunno, si ottiene che con due interrogazioni a testa si occupano la bellezza di 16 ore e mezzo per le interrogazioni con un tempo a disposizione (fissato dai programmi) che non supera le 15 ore al trimestre.

La storia nelle nostre scuole e, dunque, ancora ben lontana dall'avere nei programmi e nelle concezioni pedagogiche della scuola italiana quella centralità che invece le competerebbe. Eppure, la validità formativa dell'insegnamento storico è ormai messa fuori discussione in ogni ambiente pedagogico che sia tale. Anzi, tale validità si è venuta sempre più accentuando, mano a mano che il metodo storico ha affinato i suoi strumenti, ha ampliato i suoi orizzonti culturali trasformando la storia in lucida e documentata rievocazione di vita passata, agganciata al presente: dal momento, cioè, che la storia si è fatta scienza e come tale si è collegata alle altre discipline che studiano l'uomo e la società.

Gianni Giardiello

Un libro dello psichiatra francese Le Moal

Un cattolico e l'educazione sessuale

Che oggi esista una interessante vivacità nel seno della cultura cattolica, è quanto riconferma una recente pubblicazione: si tratta di un volume dello studioso francese Le Moal, che, da cattolico e da psichiatra, affronta il problema della educazione sessuale dei giovani (1).

Il pregio del libro, ci sembra consiste non tanto nelle soluzioni che l'A. prospetta di un così rilevante problema, ma piuttosto nel fatto di testimoniare come, *da parte cattolica*, si avverta oggi la necessità di gettare un ponte tra le tradizionali posizioni morali e religiose e il mondo moderno, anche al livello della tematica sessuale. Si vuol dire, insomma, che scopo dell'A. è di sollecitare la cultura cattolica ad abbandonare certo rigorismo — falso e contraddittorio — e a cercare invece il modo di armonizzare indubbie esigenze educative moderne con i postulati etici della fede.

Questo, ci sembra è il pregio, appunto, e insieme il limite del libro: non solo nel senso che certe preoccupazioni « ideologiche » (la difesa del matrimonio tradizionale, la riaffermazione della procreazione come fine del l'atto sessuale) rischiano di prevalere sulla logica della ricerca scientifica, ma anche nel senso che non sempre l'A. riesce a cogliere la dimensione storico-culturale di determinati atteggiamenti educativi e sessuali e cede invece, alla tentazione di esaurirli in chiave psicologica. Bastino alcuni esempi: se è vero che generalmente i genitori esitano o addirittura si rifiutano di rispondere francamente alle domande dei figli circa i « misteri » della procreazione, ciò non avviene solo per « resistenze » di origine psicologica, ma anche perchè tutta una cultura tradizionale (di origine cristiano cattolica) ha creato certi pregiudizi e certe paure. Tradizione culturale che, per altro, ha un evidente — e più volte studiato — rapporto di funzionalità con un assetto sociale classista.

Ed ancora: se è vero, come risulta da statistiche pubblicate nel volume, che l'atteggiamento sessuale dei giovani è diverso da quello delle ragazze, ciò va indubbiamente riferito — in ultima istanza — alla diversa collocazione (ed esperienza) storico sociale dei due sessi, salvo restando le differenze psicologiche che, sulla base di questa collocazione si son venute storicamente creando.

Entro tali limiti, però, il libro contiene affermazioni assai interessanti. In primo luogo, va notato che l'A. invita i genitori — e, in generale, gli educatori — ad una estrema franchezza nei riguardi della educazione sessuale. E questo per due motivi: perchè non soddisfacendo legittime curiosità e reprimendo impulsi oggettivi, non solo non si risolvono i problemi, ma ad dirittura si rischia di creare situazioni di ansietà e di ansia nevrotica nel giovane; ed ancora perchè quella sessuale si confonde in realtà con l'educazione *in generale*. Così come è giusto indirizzare il giovane verso comportamenti leali e responsabili, altrettanto giusto — dice l'A. — è educarlo a riconoscere e a disciplinare i propri impulsi sessuali.

Lo stesso problema dell'autoerotismo è affrontato dall'A. sul la base del nesso educazione *sessuale* educazione *tout court*. Al fondo delle pratiche masturbatorie va rintracciata una situazione affettiva manchevole: esse infatti sorgono da un atteggiamento egocentrico, non ancora aperto all'*altro*.

Contro tali pratiche quindi ben poco efficace è la reprimenda morale o il tentativo di spaventare il giovane per le conseguenze del suo comportamento. Nella realtà l'atteggiamento giusto è quello di indirizzare il soggetto verso forme di esperienza collettiva allo scopo di favorirne lo sviluppo della personalità.

A questo punto, è ben chiaro che quello dell'educazione diviene il problema di una organizzazione sociale generale che favorisca il collettivismo dei giovani. Ma questo è problema che l'A. non affronta.

Stefano G. De Luca

(1) Paul Le Moal: *Per una autentica educazione sessuale*. Brescia, La Scuola editrice, 1965, L. 1200.

le riviste

Un fascicolo di « Scuola e Città »

I socialisti e la scuola per l'infanzia

Un vuoto da colmare: questo è il titolo dell'articolo di Lamberto Borghi con cui si apre il fascicolo di *Scuola e Città* (febbraio - marzo) interamente dedicato al problema della scuola per l'infanzia, visto nei suoi aspetti psicologici, pedagogici e sociali. Si tratta di un contributo di estremo interesse, che ha inteso dare forma organica alla elaborazione pedagogica più avanzata della questione e, sul piano della politica scolastica, prospettare le diverse posizioni delle forze più impegnate nel paese.

Dopo un'ampia analisi di Guido Petter sul carattere « originale » della psicologia infantile rispetto a quella adulta e sulle tecniche d'osservazione e sperimentali che ci permettono di verificarla, il fascicolo contiene un saggio di Angiola Massucco Costa sulla « socializzazione » del bambino. L'autrice riprende e sviluppa la precedente affermazione del Borghi sulla necessità di una adeguata educazione dell'infanzia, proprio per realizzare una scuola di base veramente formativa per tutti scrivendo: *« L'età prescolastica è per eccellenza quella in cui si deve cercare di rimediare, con l'ambiente delle scuole per l'infanzia, ai dislivelli sociali e culturali che inducono nei bambini molte di quelle diversità di reazioni e di iniziative che ci sembrano a torto espressioni totalmente spontanee ».*

Per questo ella parla di una « socializzazione democratica » che fa accettare al bambino i suoi compagni come pari, dentro e fuori la scuola, senza curarsi della appartenenza sociale. Questa impostazione formativa conduce, evidentemente, ad un rinnovamento dei metodi e culturale: liquidazione, dunque, dell'insegnamento nozionale e dogmatico (e perciò, anche di una formazione religiosa precoce) e delle lingue dialettali, che dividono i bambini e costituiscono strumenti restrittivi di espressione e di pensiero.

La creazione di questa atmosfera comunitaria è il modo più valido per risolvere anche i problemi più specificamente personali, emotivi, affettivi e conflittuali.

La conclusione alla quale si arriva è che per avere una scuola per l'infanzia di questo respiro democratico e culturale sia necessaria innanzitutto una organizzazione ed una direttiva pubbliche: *« Un'organizzazione statale, infatti, può meglio controllare l'efficienza e la razionale distribuzione delle scuole, utilizzando insegnanti preparati e dando a tutti eguali possibilità di una prima iniziazione al sapere e di una prima educazione ai rapporti democratici. L'esistenza di scuole private, associata alla carenza di scuole pubbliche, provoca invece il triste fenomeno di una precoce selezione dei bambini e di un loro addestramento intenzionale verso sbocchi futuri di formazione di tipo tradizionale, dove già si delineano differenze di ceti e classi e dove già operano pressioni culturali di tipo conservatrice o falsamente progressista ».*

Ad analoghe considerazioni portano molti altri articoli, tra i pregevoli saggi pubblicati nel fascicolo, che non possiamo ricordare per mancanza di spazio, da quello di Pier Mario Masciangelo, sull'igiene mentale infantile in una società in evoluzione, a quello di Dina Bertoni Jovine, sulla storia dell'educazione infantile in Italia.

Ma il problema politico centrale, nei suoi immediati precedenti e nelle sue prospettive, della scuola dell'infanzia è messo a fuoco da un'ampia e vivace analisi di Tristano Codignola su cui varrà la pena di soffermarsi con attenzione. Egli ricorda come la *legge-stralcio* triennale del '62, dopo il ritiro del *piano decennale*, prevedesse lo stanziamento di 4 200 milioni per « la istituzione e la gestione di scuole materne statali », e di 3200 milioni per l'edilizia delle stesse. Per le scuole materne non statali (per lo più private e clericali), invece, venivano stanziati 7.500 milioni, oltre gli 8.400 milioni per l'edilizia.

Ora, si è verificato che le somme stanziate per la scuola materna statale non siano state erogate per la mancanza della legge istitutiva della scuola materna statale stessa. Al contrario, le somme stanziate per le scuole materne non statali sono state tutte interamente spese.

A questo punto Codignola esamina il d.d.l. governativo *« per rilevarne gli elementi di dissenso, dato per scontato l'elemento fondamentale di consenso, quello che si riferisce all'oggetto stesso del provvedimento »*: cioè l'accordo è sul fatto che venga istituita la scuola materna statale, mentre manca completamente sul problema di *quale* scuola materna debba essere istituita.

Viene infatti criticato il d.d.l. governativo per la sua restrittiva impostazione educativa; per l'imposizione autoritaria da parte dell'amministrazione degli orientamenti programmatici; per l'eccessivo carico-alunni delle classi (se ne propongono 25 invece di 30); per l'assistenza affidata ai patronati; per la conservazione dell'assurda scuola magistrale per la formazione delle insegnanti (e perchè poi solo donne?) e del loro discriminatorio stato giuridico; per la mancanza di un esplicito riconoscimento dell'autonomia didattica del personale docente e della funzionalità democratica del consiglio degli insegnanti.

Cosa si salva del d.d.l. governativo dopo una critica così serrata? Codignola afferma che *« la stessa istituzione della scuola materna statale, qualunque sia il suo limite, costituisce di per sé un passo rilevante... ».*

Una scuola materna statale qualsiasi, dunque? Le condizioni e le ragioni di questa sostanziale rinuncia politica e pedagogica sono da ritrovare nella discriminazione a sinistra, contro i comunisti, che hanno presentato l'unica proposta di legge valida sulla scuola per l'infanzia, sin dal febbraio '64. Il testo di essa è riportato tra i documenti in fondo al fascicolo, e ne accenna brevemente Pasquale D'Abbiero nel suo articolo. Ma Codignola non ne parla.

Ci auguriamo che tutto ciò non comporti, di fatto, un altro passo indietro dei socialisti rispetto al movimento democratico reale nel paese, al livello di lotta e di aspirazioni delle forze migliori della scuola e della cultura. Anche di quelle che nel fascicolo di *Scuola e Città* hanno compiuto una elaborazione educativa avanzata, cui però non ha corrisposto una adeguata impostazione politica.

Luciano Biancatelli