

Giovannella Cresci Marrone*Dipartimento di Scienze dell'Antichità e del Vicino Oriente – Università degli Studi di Venezia "Ca' Foscari"***Attilio Mastrocinque***Dipartimento di Discipline Storiche Artistiche e Geografiche – Università degli Studi di Verona***Cristina Mengotti***I.R.R.E. Veneto*

L'insegnamento della storia antica tra Scuola e Università: valenza formativa, problematiche e prospettive

La didattica della storia antica, come delle altre discipline antichistiche, soffre negli ultimi tempi di un certo disagio, avvertibile lungo un filo conduttore che va dalla scuola dell'obbligo all'insegnamento universitario: il contributo si propone di focalizzare l'attenzione su tali problematiche e su alcuni nodi da sciogliere per restituire consistenza a questa disciplina[1]. Ciò nella prospettiva di creare un momento costruttivo di colloquio tra obiettivi e metodologie di apprendimento rivolti ad una diversa utenza, progettando un sistema di integrazione e di coordinamento delle conoscenze, che permetta un più compiuto investimento di risorse[2]. Preliminare nell'affrontare queste tematiche sarà una riflessione sul ruolo che questa disciplina ha nella formazione delle giovani generazioni, discorso che va ad investire il conflittuale rapporto dei nostri giorni con la conservazione e trasmissione della memoria dell'antico[3] così come quello tra cultura contemporanea e classica. (C.M.)

Come intendere la didattica della Storia Antica

Due questioni fondamentali si pongono se ci domandiamo se e come debba essere insegnata la storia antica: che cosa insegnare e come insegnare. Il "che cosa" attiene alla domanda "se insegnare la storia antica", e la questione non è oziosa, perché questo ambito di studi è stato recentemente ridimensionato nei programmi di insegnamento scolastico. La risposta credo debba essere prima di tutto una: bisogna insegnare la storia antica in quanto storia di popoli che avevano idee e aspirazioni molto chiare su ciò che è la libertà. Jean-Jacques Rousseau proponeva la Roma repubblicana come modello per tutti i popoli liberi e, per certi aspetti, non aveva tutti i torti. Lo studio della storia greca può essere, in larga misura, uno studio di piccole repubbliche che per secoli si batterono per garantire la propria indipendenza, soprattutto perché i loro cittadini avevano raggiunto un equilibrio interno che permetteva loro di decidere della loro sorte, e questo non doveva essere messo in discussione da una potenza esterna. Gran parte della storia greca è una storia di guerre per l'indipendenza delle democrazie contro grandi monarchie territoriali. Lo studio di questi avvenimenti, di per sé emozionanti, di necessità porta ad un approfondimento della natura di queste democrazie. Le istituzioni della città antica sono quindi al centro dell'interesse, nella loro evoluzione dall'arcaismo monarchico all'enucleazione dei principi generali sui quali si basava la città: l'uguaglianza dei diritti per i cittadini, la legge come strumento per applicare la giustizia e per superare la sopraffazione.

zione del più forte, la dialettica politica al centro della vita sociale, l'educazione ai principi ispiratori della città... Lo studio della storia antica porta fatalmente alla conoscenza delle armonie geometriche e matematiche che erano state scoperte dagli antichi per dare forma ai rapporti sociali: le suddivisioni razionali del corpo civico, i principi armonici per ottenere una rappresentanza negli organi legislativi ristretti e nei collegi dei magistrati, le teorie urbanistiche... La storia romana può essere un ambito di lavoro magnifico per chiarire come le leggi e i principi dell'uguaglianza non fossero un dato di fatto, ma una conquista difficile e sofferta. Le pagine di Livio o di Dionisio di Alicarnasso possono ancor oggi rivelarsi altamente educative: in esse si trova il ricordo di antiche lotte fra patrizi e plebei, lotte che permisero di mettere in chiaro quali fossero i termini della contesa fra le persone illustri e i semplici cittadini, fra il principio del merito e quello dell'uguaglianza come fondamenti della vita sociale. Lo studio delle istituzioni democratiche concepite da Clistene ci dà la misura del livello di consapevolezza sulla natura geometrica e matematica dell'equità sulla quale si fondavano i principi della democrazia antica, mentre lo studio della vita politica della repubblica romana ci dà la misura della chiazzatura con cui si riuscì ad esprimere il fondamento dei diritti da parte di ricchi o poveri, di patrizi o plebei. Il livello di approfondimento della storia antica nella scuola media permette di porre a confronto il dibattito politico della Roma repubblicana con quello dell'Atene periclea e di esaminare come le due più famose città del mondo antico abbiano fornito risposte al problema della povertà. I plebei, da una parte, e gli Ateniesi poveri dall'altra, richiesero di avere gli stessi diritti dei ricchi nel contribuire al bene dello Stato, di essere messi in grado dalle strutture politico-sociali di dare il meglio di sé attraverso il lavoro, il dibattito pubblico, il valore militare. Lo studio della storia antica dovrebbe valorizzare ciò che di meglio hanno dato i pensatori, i leaders e i gruppi sociali per il progresso dell'umanità. I difetti di fondo o gli errori degli antichi devono pure essere oggetto di attenzione, senza peraltro entrare nel campo delle ipotesi e dei "se", ma restando ancorati ai fatti. Tuttavia i difetti risulteranno molto più chiari ed evidenti delle virtù, per cui si dovrà spendere meno tempo per manifestarne la natura. A tutti risulterà chiaro che la schiavitù antica era frutto di sopraffazione, che la negazione dei diritti politici alle donne era un'ingiustizia, che il ricorso frequente alla guerra come soluzione dei problemi internazionali era una scelta svantaggiosa e spesso tragica. Meno facile sarà capire fenomeni apparentemente estranei alla mentalità moderna, come quello della municipalizzazione, che permetteva di trasformare in cittadini di Roma popolazioni distribuite in aree vaste come l'Italia, o come il libertinaggio, che trasformava gli schiavi liberati in cittadini romani. L'impero romano risulterà un ottimo campo di indagine per conoscere il modo in cui può essere amministrata una compagine statale di dimensione ecumenica. Anche in questo caso si dovrà far capire come il governo di città e campagne, di rotte marittime e terrestri, di confini che non finiscono mai non fosse un dato di fatto, ma il risultato di provvedimenti razionali, miranti allo scopo di creare la prosperità economica dell'impero. Anche in questo ambito sarà necessario individuare i fattori di debolezza del sistema e rendere evidente come questi fattori abbiano determinato la crisi del sistema stesso.

E veniamo ora al "come insegnare". Lo studio della storia, antica o moderna che sia, risulta spesso difficile per gli studenti, e le difficoltà in genere sono dovute al fatto che essi sentono i fatti narrati come estranei al loro mondo, ai loro interessi; al massimo, li considerano importanti come memoria del passato. Fatalmente si incontra questa difficoltà di fondo se la storia viene insegnata solo come una successione di avvenimenti: battaglie, trattati di pace, creazione di alleanze, interferenze di autorità religiose, utilizzo di nuove tattiche militari o di nuove tecnologie... Se invece si parte dalla necessità di conoscere il nostro mondo socio-culturale come il risultato di scoperte o fallimenti, di conquiste culturali o di superamenti di ingiustizie avvenuti nel passato, allora la storia prenderà un senso. Facciamo un esempio: se insegniamo la storia greca del VI o del V secolo come una

successione di guerre, otterremo che gli studenti concepiranno quei fatti come qualcosa di estraneo ai loro interessi e ai loro problemi; ma se insegnneremo come Clistene affrontò il problema dell'uguaglianza dei diritti e lo risolse ricorrendo a principi geometrici e matematici simili a quelli che ci sono familiari, otterremo che la storia antica non sarà estranea a qualunque studente si cominci a chiedere "cos'è giusto?". Ben presto gli studenti dimenticheranno le battaglie combattute dai Romani dal V al IV secolo a.C., ma difficilmente potranno dimenticare l'apologo di Menenio Agrippa, sulla concordia fra patrizi e plebei, o il suicidio di Virginia, prologo mitico della *lex Canuleia*, che permise i matrimoni fra patrizi e plebei. Sarà utile lo studio della conquista del voto segreto, dell'accesso al consolato per i plebei, delle votazioni nei comizi tributi e centuriati, più che lo studio della strategia che condusse Annibale alla vittoria di Canne. Sarà utile studiare la natura della monarchia e della repubblica, che si contrapponevano nella lotta fra Atene e Filippo II, più che studiare lo svolgimento delle battaglie dei Campi di Croco o di Cheronea. Sarà utile studiare il sistema federale concepito e sviluppato nel mondo ellenistico, più che insistere sui trionfi di Alessandro Magno. La "modernità" del brano di Strabone sulla federazione dei Lici era stata colta dai padri della federazione degli Stati Uniti, ma è sempre sfuggita agli autori dei manuali di storia antica. L'ossatura costituita dalle battaglie, dalle alleanze e dai trattati di pace dev'essere ridotta ai fatti più importanti e accompagnata dagli elementi che rendono facilmente memorizzabili i fatti stessi, come, ad esempio, il ricorso ai rostri da parte di Duilio o alla falange obliqua da parte di Epaminonda. Sarà meglio leggere il brano dei Persiani di Eschilo sulla battaglia di Salamina, piuttosto che una pagina del manuale. E si devono privilegiare i fatti militari che hanno avuto conseguenze di gran rilievo su quelli che non hanno portato a cambiamenti, nonostante l'entità degli scontri stessi. La didattica deve privilegiare la lettura di brani di autori antichi, siano essi storici o filosofi o poeti o testi di iscrizioni, che pongano gli studenti direttamente a confronto con le opinioni e le testimonianze degli antichi. Ed è su questi brani che si deve concentrare l'attenzione degli studenti.

Solo nel caso il docente disponga di adeguato materiale illustrativo sarà opportuno mettere gli studenti a confronto con problematiche storiche che emergono solo da monumenti o reperti. Ad esempio, risulterà efficace una lezione sull'evoluzione militare del IV secolo se di mostreranno le fortificazioni di Siracusa, quelle di Aigosthenai, di Atene, di Efeso ecc. Diversamente, sarà meglio non parlare di cose che risultano fatalmente troppo astratte. L'evoluzione economica potrà invece essere efficacemente spiegata attraverso brani di autori antichi che descrivono la vita quotidiana, o le condizioni di lavoro, o le pratiche commerciali. In tal caso, l'abbinamento di semplici campioni di reperti illustrativi potrà risultare efficace. Lo stesso dicasi dell'evoluzione religiosa. Per esempio, la lettura di un brano della *Historia Augusta* sul culto del Sole fondato da Heliogabalo e poi da Aureliano potrà essere utilmente associato ad immagini di monete o monumenti raffiguranti quel dio.

La *conditio sine qua non* per un efficace insegnamento della storia antica è, ovviamente, la preparazione del docente e l'interesse che egli tributa alla disciplina stessa. La lettura di brani importanti di autori antichi già di per sé avrà una certa efficacia sugli studenti, tuttavia, non essendo prevista la lettura di opere nella loro integralità, il ruolo del docente risulta veramente importante. Giuliano l'Apostata ebbe torto a proibire ai cristiani di insegnare la letteratura pagana, perché gli autori antichi parlano da soli, se letti nella loro integrità, mentre i brani scelti hanno bisogno di interpreti che conoscano e percepiscano i problemi storici nella loro profondità. Per questo sarà preferibile che il docente selezioni in partenza le tematiche che conosce meglio e che sente più congeniali a se stesso. (A.M.)

L'insegnamento della Storia Antica nella scuola...

L'insegnamento della storia, uno dei punti cardine del curricolo scolastico, ha dato origine ad una copiosa produzione di strumenti a supporto del lavoro dei docenti, accompa-

gnando la riforma dei programmi che ha segnato i diversi ordini di scuola nel decennio 1979-89 (da quelli della Scuola media di 1° grado, a quelli della Scuola Elementare del 1985, ai programmi Brocca per la secondaria) e dando voce alle innovazioni didattiche che ne sono seguite. Tale stimolante sviluppo di ricerche ha tuttavia trascurato di indagare sulla metodologia didattica, sugli obiettivi e sulle problematiche dell'insegnamento della storia antica, che sembra oggi sospesa tra una concezione tradizionale ed un'immagine innovativa, tra dimensione nazionale e approfondimenti locali.

Una occasione che ha stimolato una riflessione su questa disciplina, a cui deve essere attribuita un'indiscussa valenza formativa, come è stato appena sottolineato[4], è stata offerta dal decreto ministeriale n.682 del 4/11/96 che ha stabilito per l'insegnamento della storia una nuova scansione temporale, in base alla quale l'ultimo anno della scuola media e della scuola secondaria doveva essere riservato alla trattazione della storia del '900[5]. Se le specifiche finalità di queste disposizioni erano quelle di consentire un adeguato sviluppo alla storia dell'ultimo secolo, evitando una sovrabbondanza di eventi e dettagli nell'insegnamento della storia antica, di fatto si è attuata una compressione del periodo che va dalla preistoria alla metà del XIV secolo.

Nel dibattito che ha fatto seguito al decreto, incentrato per lo più sui criteri di insegnamento della storia del Novecento[6], si è levata solo qualche voce in difesa della storia antica, che, anche se isolata, si è fatta tuttavia portatrice di altre voci, testimonianza pertanto di una preoccupazione più diffusa. Secondo le tendenze della moderna ricerca storiografica, si è sottolineata per esempio la necessità metodologica di guardare alla storia su una scala temporale più ampia di quella che viene offerta dalla storia recente, nella convinzione che, come dice il fisico Lucio Russo nella sua provocatoria analisi della scuola italiana, "La storia di lungo periodo fornisce strumenti concettuali preziosi per approfondire la comprensione della civiltà attuale"[7]. Per la scuola superiore si sono avanzate anche delle proposte concrete, come quella di una periodizzazione dei programmi alternativa a quella decretata dal ministro Berlinguer[8] o come quella di istituire una figura di insegnante di antichistica che superasse la distinzione tra storia e letteratura classiche, tra mondo antico e cultura moderna[9]. Così pure si è pensato di affiancare opere letterarie, lette anche in traduzione, alla storia antica[10].

Alla distanza di alcuni anni dal decreto legislativo, non sempre interpretato in modo prescrittivo, c'è la sensazione che tale utilizzo, per così dire, di scorciatoie, abbia reso ancor più ostico, in quanto frettoloso, l'insegnamento di questa disciplina ed ancora più fredda e remota l'antichità per gli allievi.

Tale disagio percorre l'apprendimento della storia antica dalla scuola media, dove nel primo anno sembrano perdersi le potenzialità di interessi acquisite nelle scuola elementare[11], fino alla scuola superiore, in quanto la necessità di condensare un arco temporale vastissimo impedisce un'adeguata riflessione sulle vicende storiche.

Senza dubbio è possibile individuare alcune strategie didattiche per restituire consistenza alla storia antica nell'attuale sistema formativo.

In primo luogo una oculata scelta tra le proposte dell'editoria scolastica potrà garantire la qualità dell'insegnamento in rapporto all'età dei giovani destinatari[12]: mi riferisco non solo ai manuali di storia antica, di cui c'è stato un rinnovo fin troppo esuberante, ma anche a quelli delle età successive che devono essere stimolanti ed aperti in modo da permettere, con un accorto intervento dell'insegnante, di ritrovare nella storia di tutti i periodi analogie o diversità con la storia antica.

Nel collegamento interdisciplinare, da tempo entrato nella pratica didattica, un posto privilegiato sarà tenuto dall'insegnamento dell'educazione civica che dovrebbe avere un rapporto di interazione continua con il mondo antico, al quale si devono far risalire i concetti formativi della nostra coscienza civile, che risulteranno in tal modo di non difficile comprensione.

Così pure, nella convinzione che lo studio delle fasi storiche più antiche non significa ne-

gazione della moderna metodologia, sarà indispensabile un utilizzo sempre più crescente delle tecnologie informatiche, attraverso le quali negli ultimi anni si è cercato di rinnovare l'insegnamento anche delle discipline non scientifiche[13]. A questo proposito si segnalano nel web <http://www.antica.unibo.it/struminf/intro.html> che rinvia a siti nordamericani, tedeschi e inglesi ed <http://www.stoa.org/diotima/> dedicato alla storia delle donne nell'antichità, che offre numerosi riferimenti bibliografici.

Ma soprattutto, se questa disciplina suscita scarso interesse per i tagli subiti, quasi cristallizzata in un insieme di nozioni, sarà necessario far ripercorrere talvolta ai ragazzi quel processo di ricerca che ha consentito allo storico di ricostruire le vicende passate: essi potranno cimentarsi in qualche esperienza di uso delle fonti[14], dopo aver appreso alcuni dei principi metodologici che si devono seguire nel loro esame, comprendendo così che la relazione fra il dato documentale materiale e quello scritto (ad eccezione della preistoria, per la quale, per definizione, disponiamo esclusivamente di fonti non scritte) costituisce uno degli assi portanti dell'indagine storica[15].

Certamente le fonti materiali, presentando i caratteri della visibilità, costituiscono un susseguirsi didattico privilegiato[16] rispetto a quelle letterarie[17]: ci si riferisce sia al patrimonio archeologico conservato nei musei, nella maggior parte dei quali gli studenti (purtroppo ancora poco numerosi quelli provenienti dalla scuola secondaria) sono accolti da articolati percorsi di apprendimento[18], sia quello distribuito nel nostro Paese, più capillarmente ed intensamente che altrove, quasi in un *continuum* di paesaggi culturali[19]. Così, per stimolare un rapporto diretto con le testimonianze storiche, saranno offerti itinerari culturali ed indicazioni concrete per viaggi individuali nelle zone dove è possibile incontrare situazioni ambientali in cui il passato convive felicemente con noi.

Le tematiche appena proposte portano ad accennare al discorso della cosiddetta "storia locale" (altresì indicata, quasi come una nuova categoria storiografica, come storia territoriale, settoriale o regionale) il cui insegnamento, che può dare un contributo originale alla formazione della cultura storica dei giovani[20], prende avvio necessariamente dalla individuazione delle fonti del territorio. Ciò anche alla luce del processo di rinnovamento che sta interessando la scuola negli ultimi anni, nel quale un ruolo significativo viene ricoperto dalla costruzione del "curricolo" che consente alle istituzioni scolastiche, entrate in regime di autonomia nell'anno scolastico 2000/2001, di proporre percorsi didattici impernati sui saperi legati al territorio.

Va detto, riguardo a ciò, che il punto di vista locale potrà recare un contributo significativo alla comprensione del periodo storico più antico se gli insegnanti saranno in grado di diffondere la conoscenza non solo e non tanto delle molteplici pubblicazioni locali, supportate talvolta da intento campanilistico e da accattivanti ipotesi più che da una corretta interpretazione delle fonti, ma piuttosto delle non poche indagini sul territorio che sono state affrontate con criteri scientifici. È proprio nel territorio infatti che negli ultimi anni si è andato rafforzando il raccordo fra discipline storiche e archeologiche[21], producendo risultati stimolanti anche sul piano didattico, in relazione alla ricostruzione del paesaggio antico[22].

Forse anche da qui, in un ripensato e calibrato raccordo fra microstoria e storia generale, può prendere avvio il riscatto dell'Antico nella cultura del nostro tempo, allentando nello stesso tempo la tensione fra ciò che è informazione locale e globalizzazione, tra particolare e generale.

Se la modifica più urgente al decreto ministeriale può essere quella di alleggerire i programmi del periodo che va dalla fine del medioevo agli inizi del Novecento, in modo da allungare il tempo destinato all'insegnamento della storia delle età più antiche, c'è la convinzione tuttavia che avanzare proposte isolate non basta. È infatti necessaria una presa di coscienza del distacco progressivo in atto nelle nostre scuole dalla cultura classica e del conseguente disinteresse degli studenti. Così non può sfuggire che il trattamento riduttivo subito dall'insegnamento storico riguardo alle età più antiche non ha giova-

to al recupero e al mantenimento di una identità culturale in dissolvimento e che così pure le difficoltà e le incertezze didattiche nella quali si dibattono al giorno d'oggi le lingue classiche, nonostante alcune recenti proposte innovative[23], contribuiscono ad indebolire la conoscenza del passato. In realtà, se fin ora nella "Didattica dell'Antico" l'attenzione si è focalizzata sulle problematiche relative all'insegnamento di queste discipline, sembra ora necessario progettare un sistema di ristrutturazione delle conoscenze, quasi un curricolo di cultura classica, inteso come unità di lingua, di storia, arte e letteratura[24], con finalità formative specifiche per la scuola di base e per la secondaria. In esso lo studio delle età più antiche, potrebbe costituire un inaspettato veicolo di integrazione, ai fini della costruzione di una, forse, imminente identità europea, stimolando le culture nazionali a confrontare le loro origini e la loro evoluzione. (C.M.)

...e nell'Università

L'insegnamento della storia antica, come di tutte le discipline antichistiche, ha risentito nelle Università italiane dei problemi derivanti dal progressivo mutamento del profilo identitario della componente studentesca. Gli esiti della liberalizzazione degli accessi agli studi universitari hanno infatti progressivamente diminuito tra gli utenti il numero dei liecali con solida conoscenza del mondo antico e familiarità con le lingue e le letterature di riferimento, i quali avevano approfondito i lineamenti della storia del mondo classico in tappe reiterate del loro curriculum; è contestualmente aumentata la quota di studenti provenienti da differenti esperienze di studio che, pur fortemente motivati, non possedevano gli strumenti per una conoscenza diretta del mondo antico.

Fatte salve lodevoli eccezioni, le vie intraprese di fronte alle difficoltà di apprendimento sono state di duplice natura: o ignorare il cambiamento, continuando ad impartire come in passato una didattica di taglio esclusivamente monografico, finalizzata ad introdurre al metodo della ricerca scientifica, o ricorrere a compromessi e scorciatoie quali consentire che fossero escluse dall'apprendimento del mondo antico le conoscenze relative alle lingue, con conseguente esclusione di un approccio diretto a molta parte della documentazione. Entrambe le soluzioni erano da considerarsi insoddisfacenti, in quanto la prima contribuiva ad incrementare gli abbandoni o i gravi ritardi nelle carriere curriculare di una massa quantitativamente ormai rilevante dell'utenza, la seconda comportava una metodologia inaccettabile con il relativo rifiuto al confronto con il documento scritto e il privilegio accordato solo al portato della cultura materiale (si veda in proposito l'esponenziale successo di quella che oserei definire «archeologia senza storia»).

Un contributo all'acuizione delle difficoltà è stato poi in un passato recente rappresentato, come del resto si è appena sottolineato, dalle indicazioni berlingueriane a riservare l'intero programma dell'ultimo anno di storia nella scuola media e secondaria allo studio del Novecento, con inevitabile contrazione del tempo e dell'attenzione rivolti negli anni precedenti all'approfondimento della storia del mondo antico; essa veniva, quindi, per lo più recuperata all'interno di percorsi tematici quale termine di confronto (in positivo o in negativo) per problematiche di natura politica, istituzionale, ma più spesso sociale, tratte in senso diacronico e ispirate a interessi fortemente attualizzanti. Ne derivava una conoscenza segmentata ed episodica del mondo antico, che è quella con cui attualmente si confrontano, quale patrimonio di saperi di partenza, i docenti universitari di antichistica.

La riforma dei cicli universitari (qualunque giudizio si formuli sui contenuti e sulle modalità di applicazione della stessa) ha costretto, dunque, una classe docente spesso pigra, distratta o scarsamente sensibile ai temi della didattica a cimentarsi con problemi fino ad allora misconosciuti, o meglio, rimossi; gli stessi problemi che i docenti della scuola media avevano già affrontato con fatica e per i quali avevano acquisite competenze professionali assolutamente sconosciute alla maggioranza dei docenti universitari le cui progressioni di carriera sono fino ad oggi connesse alla qualità della loro ricerca scientifica e

quasi mai al rendimento didattico o al successo del loro insegnamento.

Il disorientamento e le resistenze nei confronti della riforma si sono manifestate e permangono tuttora numerose. Poiché nella maggioranza dei casi solo la didattica di base del triennio è stata sperimentata, mentre quella del biennio specialistico e del dottorato rimane ancora inesistente, l'atteggiamento per lo più adottato è stato quello della difesa ad oltranza del corso monografico, con relativa delega a personale di supporto della didattica di base. In un'ottica che introduce poi la misurazione in crediti dell'impegno cognitivo, il problema a cui è stata dedicata maggiore (e spesso esclusiva) attenzione è stato quello dell'adozione di un manuale che rispondesse ai requisiti di quantificazione creditizia accordata alla disciplina. L'offerta editoriale si è rivelata in proposito ampia quanto deludente; molti docenti universitari italiani, soprattutto quelli che non si erano mai cimentati con una didattica di base, si sono infatti affrettati a confezionare versioni ridotte (talora miserrime) dei manuali convenzionali, mentre affermate case editrici, nella convinzione che i docenti stranieri si giovassero di una maggiore esperienza in materia, hanno optato per traduzioni di manuali commercializzati oltralpe o hanno loro affidato la confezione di testi di taglio divulgativo. I risultati si sono rivelati per lo più inidonei, perché, ancora una volta, la matematica creditizia o l'intenzione di delegare integralmente al manuale la parte generale della disciplina hanno prevalso sulla definizione di obiettivi formativi condivisibili.

Sono, quindi, forse maturi i tempi perché anche i docenti universitari confrontino le loro esperienze e maturino orientamenti comuni in tema di didattica trovando opportune sedi ed occasioni di approfondimento, ovviamente in ambito disciplinare; e a tal proposito la Consulta della storia antica (organismo cui aderiscono la maggioranza dei docenti universitari di Storia Greca e di Storia Romana) potrebbe svolgere un ruolo propositivo di stimolo e di coordinamento.

In vista di tali obiettivi più che avanzare proposte di soluzioni è forse utile prospettare un'agenda di temi di discussione.

In primo luogo sembra necessario riflettere sul rapporto di collegamento da instaurare in maniera istituzionalizzata e non estemporanea con i docenti delle scuole medie superiori del bacino di utenza di riferimento, in modo da concordare qualità e natura dei cosiddetti «saperi minimi» disciplinari, nonché modalità di accertamento degli stessi nei test di autovalutazione che ormai anche le facoltà umanistiche si apprestano ad introdurre in fase di accesso al percorso universitario.

In secondo luogo, nella prospettiva di un insegnamento universitario ormai stabilmente graduato risulterà produttivo confrontarsi circa le tipologie di didattica (frontale, seminariale, personalizzata) relativa ai tre livelli di studio (triennale, biennale, dottorale), nonché all'insegnamento a distanza la cui attivazione per gli studenti-lavoratori risulterà presto non procrastinabile. Anche le modalità di accertamento delle conoscenze acquisite potrebbero rappresentare un tema di riflessione, poiché l'introduzione della prova scritta per almeno una parte del programma di studio, laddove è stata sperimentata, ha comportato un netto abbassamento delle votazioni con allineamento ai livelli delle facoltà scientifiche ma si è tradotta anche in qualche caso in somministrazione di test dai contenuti culturali assai discutibili.

Irrinunciabile poi si rivela il confronto circa i contenuti delle singole discipline, soprattutto di quelle generali (Storia del vicino oriente antico, Storia greca, Storia romana); a tal proposito, e per limitarsi al livello di insegnamento universitario primario, è necessario porsi alcuni interrogativi. È accettabile rinunciare anche in tale sede al tessuto evenemenziale della disciplina, con la giustificazione che esso viene dimenticato e rimosso entro un breve lasso di tempo? L'accesso diretto al documento antico con quale metodologia e con quale livello di approfondimento deve essere accolto nella parte generale? Quale proporzione anche oraria deve essere mantenuta tra parte generale e corso monografico? Deve dedicarsi alla didattica di base (la più problematica) il personale docen-

te di maggior esperienza, che spesso però ritiene a torto tale incombenza dequalificante, ovvero le forze più fresche della docenza che, spesso più sensibili ai temi dell'apprendimento e disponibili alla sperimentazione, non si giovano tuttavia di una sufficiente maturità nella selezione di temi e fondamenti disciplinari? Quale rapporto impostare tra insegnamento della parte generale e uso del manuale? Come sollecitare una produzione manualistica più confacente alle necessità didattiche del momento che risponda a requisiti di qualità, che colmi le lacune conoscitive pregresse, che si conformi alle medie creditizie accordate alla disciplina impartita?

Come si vede, gli argomenti dell'approfondimento e del confronto non mancano; resta da accettare se manchi o meno la volontà di affrontarli e la fatica di risolverli ovvero se, dietro la bandiera della libertà di insegnamento e la *laudatio temporis acti*, non si celo piuttosto pigrizia intellettuale, pretesa superiorità epistemologica, indifferenza circa i destini formativi degli studenti che parte della docenza universitaria stenta ancora a considerare come obiettivo qualificante del proprio lavoro.

(pervenuto il 12.11.03; versione definitiva pervenuta il 15.6.04)

Note e riferimenti bibliografici

- [1] Va segnalata l'attivazione di un corso di Didattica della Storia Antica presso la S.S.I.S di Maceata, tenuto dal prof. Alessandro Pagliara, a cui sono grata per i materiali ricevuti. Ringrazio anche la prof.ssa Vannina Fonte Basso dell'IRRE Veneto per gli spunti interessanti di discussione riguardo a queste tematiche.
- [2] È da precisare che in tale contributo non si fa riferimento alle riforme ultimamente in atto per le quali ci si riserva un ulteriore approfondimento.
- [3] Cfr. a questo proposito L.Settis, *Continuità, distanza, conoscenza. Tre usi dell'antico*, in S.Settis (a cura di) *Memoria dell'antico nell'arte italiana*, III, (Torino, 1986), 375-486.
- [4] Cfr. a tale proposito E.Gabba, "Premessa", in *Cultura classica e storiografia moderna*, Bologna 1995, 7-10, che attribuisce un profondo significato morale all'esperienza storica antica, valida e vitale per la vita culturale e l'organizzazione sociale e politica del presente.
- [5] Il cambiamento nei programmi non ha interessato né gli istituti professionali e d'arte, né la scuola elementare dove il decreto ha fornito solo degli orientamenti didattici.
- [6] Il dibattito è stato aperto già negli *Annali della Pubblica Istruzione*, XLII, 3-4, 107-145 (1996).
- [7] L.Russo, *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?*, (Milano, Feltrinelli, 1998), 109.
- [8] Tale proposta, che consiste nel far cominciare i programmi dell'ultimo anno dal 1870, è contenuta nell'appello per la conservazione dello studio della storia antica, sottoscritto (per iniziativa di F.Polacco, dell'Associazione PRISMA) da circa millecinquecento docenti di storia e pubblicato in appendice allo studio ricordato di L.Russo.
- [9] L.Canfora, *Noi e gli Antichi*, (Bergamo, 2002), 132-133.
- [10] F.Polacco, Rec. a L.Canfora, "Noi e gli Antichi", *Archeo*, XVIII, 7 (209), 102-103 (2002).
- [11] Nella scuola elementare la storia antica viene studiata nel corso del secondo ciclo, durante il quale sembra rimanere ancora viva la curiosità per il mondo classico, stimolata soprattutto attraverso l'attenzione alle fonti materiali provenienti dal territorio, ed in particolare alla valenza comunicativa delle immagini: temi privilegiati sembrano essere la mitologia, i costumi e i ruoli sociali del mondo antico. Ringrazio Isanna Bortolato, docente della Scuola Elementare «C.Goldoni» di Mira (Ve) per lo scambio di idee riguardo a queste tematiche, per le quali è in progetto un comune approfondimento.
- [12] Per approfondire questo argomento cfr. L.Bessone, *I manuali di storia e le fonti della storia: uno storico del mondo antico tra approccio scientifico ed esigenze didattiche*, in *Fare storia con l'archeologia. Raccolta di testi dalle lezioni di aggiornamento per insegnanti – anni 1994-1997*, a cura di A.Menegazzi, I, (Padova, 1998), 163-172.
- [13] Cfr. P.Donati Giacomin, *Innovazione e tradizione. Le risorse telematiche e informatiche nello studio della storia antica*, (Bologna, 2002).
- [14] Per i benefici formativi di un lavoro sulle fonti cfr. I.Mattozzi, *Pensare il concetto di fonte per la ricerca storico-didattica*, in *Fare storia con l'archeologia. Raccolta di testi dalle lezioni di aggiornamento per insegnanti – anni 1994-1997*, cit., 137-138.

- [15] Cfr. a questo proposito F.Sartori, "Dal manufatto alla Historia" in *La ricostruzione dell'ambiente antico attraverso lo studio e l'analisi del terreno e dei manufatti (strumenti e metodi di ricerca)* (seminari dell'università di Padova, a.a.1987-88), Padova 1989, 149-160. Sulla documentazione di cui si dispone per lo studio dell'antichità è da vedere L.Cracco Ruggini (a cura di), *Storia Antica. Come leggere le fonti*, (Bologna, 1996); M.Crawford, E.Gabba, F.Millar, A.Snodgrass, *Le basi documentarie della storia antica*, (Bologna, 2000) e più recentemente T.Mannion, *Modi di conoscere la storia con l'archeologia. Variazioni sul tema dei rapporti tra cultura materiale e cultura esistenziale*, *Archeologia Medievale*, XXIX, 415-420 (2002).
- [16] Cfr. a questo proposito I.Mattozzi, *La didattica dei beni culturali: alla ricerca di una definizione*, in *Il museo come laboratorio per la scuola*, a cura di M.Cisotto Nalon, (Padova, 2000), 35-37.
- [17] Tuttavia negli ultimi anni suggestive ed inedite esperienze di drammaturizzazione hanno dato vita alla voce agli scrittori antichi, come quelle che hanno avuto luogo nell'anno scolastico 2000/2001 nel Museo Nazionale Atestino di Este, condotte dal prof. Mauro Bertulli, con classi di quarta ginnasio e di prima liceo del Liceo di Stato «G.B.Ferrari» di Este (Pd).
- [18] Tra le varie esperienze di didattica ricordo quelle attivate presso le raccolte epigrafiche dei musei archeologici nazionali di Venezia e di Este, del Castello del Buonconsiglio di Trento, del Museo Civico di Padova e del Museo Maffeiano di Verona, illustrate nella seconda parte del volume A.Menegazzi (a cura di), *Musei nella storia. Raccolta di testi dalle lezioni di aggiornamento per insegnanti – anni 1998-1999*, II, (Padova, 2001). In relazione agli argomenti sviluppati in questo contributo vedi in particolare A.Buonopane, *Musei epigrafici e didattica della storia e del latino*, 105-108.
- [19] S.Settis, *Italia S.p.A.*, (Torino, 2002).
- [20] Per la valenza educativa della storia locale cfr. anche C.Mengotti, "Alla scoperta delle antiche tracce. Dal Territorio al Museo", *Scuola e Didattica*, XLVIII, 6, 78 (2002).
- [21] Sulle prospettive innovative degli studi del territorio in ambito antichistico v. in particolare L.Cracco Ruggini, *Introduzione: la storia antica oggi*, in *Storia Antica. Come leggere le fonti*, cit., XXV- XXVI.
- [22] Da leggere a questo proposito G.Traina, "Geografia e topografia storica" in *Storia Antica. Come leggere le fonti*, cit., 9-31.
- [23] Vale la pena di ricordare il Convegno nazionale sul tema "La formazione degli insegnanti di discipline classiche. Il ruolo delle SSIS" tenutosi a Padova il 7 febbraio 2003, promosso dal CRED - Centro interdipartimentale per la ricerca educativa e didattica - di Padova, dalla SSIS - Scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario - del Veneto e dal Dipartimento di Scienze dell'Antichità dell'Università degli Studi di Padova.
- [24] Queste sono alcune delle prospettive emerse nella Giornata di Studio dal titolo "Per un rinnovamento della Didattica dell'Antico. Esperienze e proposte a confronto dalla scuola dell'obbligo all'esame di stato", promossa dall'I.R.R.E. Veneto e tenutasi a Mestre il 21 gennaio 2002. Cfr. C.Mengotti, "Didattica dell'Antico", *Archeo* , XVIII, 12 (214), 30-31 (2002).