

ALDO CHEMELLI, *Le disposizioni ministeriali per la cultura storica e l'educazione civica*, in «Atti della Accademia Roveretana degli Agiati. Classe di scienze umane, lettere ed arti» (ISSN: 1122-6064), s. 7 v. 5 (1995), pp. 7-30.

Url: <https://heyjoe.fbk.eu/index.php/ataga>

Questo articolo è stato digitalizzato dal progetto ASTRA - *Archivio della storiografia trentina*, grazie al finanziamento della Fondazione Caritro (Bando Archivi 2021). ASTRA è un progetto della Biblioteca Fondazione Bruno Kessler, in collaborazione con Accademia Roveretana degli Agiati, Fondazione Museo storico del Trentino, FBK-Istituto Storico Italo-Germanico, Museo Storico Italiano della Guerra (Rovereto), e Società di Studi Trentini di Scienze Storiche. ASTRA rende disponibili le versioni elettroniche delle maggiori riviste storiche del Trentino, all'interno del portale [HeyJoe](#) - *History, Religion and Philosophy Journals Online Access*.

This article has been digitised within the project ASTRA - *Archivio della storiografia trentina* through the generous support of Fondazione Caritro (Bando Archivi 2021). ASTRA is a Bruno Kessler Foundation Library project, run jointly with Accademia Roveretana degli Agiati, Fondazione Museo storico del Trentino, FBK-Italian-German Historical Institute, the Italian War History Museum (Rovereto), and Società di Studi Trentini di Scienze Storiche. ASTRA aims to make the most important journals of (and on) the Trentino area available in a free-to-access online space on the [HeyJoe](#) - *History, Religion and Philosophy Journals Online Access* platform.

## Nota copyright

Tutto il materiale contenuto nel sito [HeyJoe](#), compreso il presente PDF, è rilasciato sotto licenza [Creative Commons](#) Attribuzione–Non commerciale–Non opere derivate 4.0 Internazionale. Pertanto è possibile liberamente scaricare, stampare, fotocopiare e distribuire questo articolo e gli altri presenti nel sito, purché si attribuisca in maniera corretta la paternità dell’opera, non la si utilizzi per fini commerciali e non la si trasformi o modifichi.

## Copyright notice

All materials on the [HeyJoe](#) website, including the present PDF file, are made available under a [Creative Commons](#) Attribution–NonCommercial–NoDerivatives 4.0 International License. You are free to download, print, copy, and share this file and any other on this website, as long as you give appropriate credit. You may not use this material for commercial purposes. If you remix, transform, or build upon the material, you may not distribute the modified material.



ALDO CHEMELLI

## LE DISPOSIZIONI MINISTERIALI PER LA CULTURA STORICA E L'EDUCAZIONE CIVICA

ABSTRACT - There are reported the instructions of the School Department on this matter and the recommendations concerning a civic education of European level and with historical probing. The final notes remember the cultural components that compete to the patrimony of the common western civilization, suggest as the essential acquaintance of the humanistic, ethical, and social doctrines that have created it.

KEY WORDS - European civic and historic education.

RIASSUNTO - Vengono riferiti i disposti ministeriali e i commenti che raccomandano un'educazione civica di portata europea e di approfondimento storico. Le note conclusive ricordano le componenti culturali che concorrono al patrimonio della comune civiltà occidentale, riproposte come l'indispensabile conoscenza delle dottrine umanistiche, etiche e sociali che l'hanno creata.

PAROLE CHIAVE - Educazione civica e storica europea.

Dopo la lunga parentesi di rassegnazione a un regime che non ammetteva opposizioni o interferenze politiche, la gravità dell'impreparazione civica e democratica entro e oltre l'arco degli ordini scolastici s'era fatta evidentissima e la questione della sua rieducazione era così preoccupante che il nuovo governo repubblicano la impose nelle Scuole medie statali con decreto del 13 giugno 1958 (n° 585), credendo di risolverla in una cultura storica integrata di «educazione civica».

I grandi temi del civismo nelle scuole medie superiori dovevano ricalcare quelli programmati nella scuola d'obbligo ed erano raccolti intorno ai «fondamentali problemi della libertà, delle sue garanzie, dei suoi limiti, della persona, dei suoi doveri e dei suoi diritti, dello Stato

moderno nei suoi impegni di solidarietà e di previdenza sociale, delle formazioni politiche di cooperazione internazionale»<sup>(1)</sup>.

Sostanzialmente erano dedotte dalle massime convenute nella Carta sociale d'Europa, con la quale il Consiglio Europeo promuoveva le libertà fondamentali dell'uomo e disciplinava il benessere economico e sociale della nuova comunità federale <sup>(2)</sup>.

A questa riforma, che si presentava al mondo della scuola con nuove impostazioni e criteri nuovi di cultura storica, la coscienza dei docenti sollevò subito giudizi critici e prudenti riserve di metodo.

Il problema dell'educazione civica impostato su una cultura storica presenta tuttora difficoltà di soluzione per la sua complessità teorica e didattica; ciascuno ne ha un'esperienza diretta e ancor oggi val la pena di tornarci su dopo il suo lungo decorso decennale.

Nel coro delle osservazioni, una delle voci lamentava che da noi facesse penosamente difetto un organismo qualificato per la preparazione dei docenti alla promozione dei nuovi valori spirituali e morali, estesa a tutte le componenti sociali, non solo scolastiche; un'altra voce considerava la difficoltà di formare educativamente la persona a una libera democrazia che si conciliasse con i doveri di concordia con i paesi di diversa libertà, di diverse tradizioni politiche, di diverso sviluppo economico e sociale; altre voci attendevano prima di considerare i testi di storia con la nuova (e strana) rifusione del «civismo» raccomandato dalle autorità e si chiedevano in che modo andava posto un rapporto così inconcepibile fra storia ed educazione civica; non mancava chi riduceva quell'educazione al solito «conformismo rispettoso delle autorità» ormai di lunga esperienza; infine altri relegavano l'educazione civica nel fondo delle altre «informazioni da aggiungere», come fosse un'altra croce da addossare ai discepoli con un ultimo invito alla rassegnazione.

Da parte sua il Ministero della P. I. sosteneva che il problema della

---

<sup>(1)</sup> Questa e le altre citazioni sono tratte dagli Orari e programmi di insegnamento del Ministero della P. I. degli anni 1950 e del 1961.

<sup>(2)</sup> La Carta sociale d'Europa assicurava a tutti la possibilità di guadagnarsi la vita con un'occupazione liberamente accettata e a realizzare un livello di occupazione più elevato e più stabile possibile; di garantire ai lavoratori e ai datori di lavoro il diritto sindacale di associarsi liberamente in organismi nazionali e internazionali per la protezione dei loro interessi economici e sociali; il diritto di stipulare contratti collettivi; il diritto alla sicurezza e all'assistenza sociale e medica; il diritto della famiglia ad una adeguata protezione sociale, giuridica ed economica; il diritto alla protezione e all'assistenza dei lavoratori emigranti e delle loro famiglie; il diritto ad eque condizioni di lavoro.

nuova educazione dei giovani doveva assumere un carattere di assoluta priorità e impegnava seriamente alla ricerca dei concetti di base e allo studio dei criteri didattici, data la profonda crisi in cui la scuola era immersa in questo settore educativo: in fondo si trattava di riscoprire l'umanità dell'uomo nelle sue più larghe componenti politiche, sociali, religiose, economiche in nome del bene comune.

Una corrente politica sosteneva la necessità di educare a una partecipazione consapevole e operosa di idee e di azioni a favore di una forte e operosa comunità; chiedeva di concorrervi con impegno e rigore etico, instaurando nella scuola un clima di ordine, di indagine, di ricerca costruttiva sulla realtà comune; o meglio, sollecitava di educare a togliersi dal cerchio individualista, che non sa conciliare il proprio interesse con quello comune.

Con un diverso criterio politico-sociale altri teorici dell'educazione civica erano convinti che in un moderno paese democratico, federativo l'educazione civica è attitudine a difendere il proprio utile, personale o di categoria, pratico o ideologico, in modo che la superiore unità dell'assetto politico si arricchisca di quel contributo di convinzione e di esperienza collettiva: era necessario salvare lo Stato dalla dispersione individuale, ma non c'era più da illudersi che a determinare civilmente l'uomo di fronte allo Stato fossero sufficienti le lusinghe delle grandezze tradizionali, i grandi appelli alla generosità patriottica, gli slogans del benessere della nazione e gli altri orpelli d'una sofisticazione ormai consunta; solo una pedagogia meno opaca doveva richiamare all'utile nazionale senza riempire la gioventù dei complessi meccanismi costitutivi dello Stato; occorreva difendere la persona da una pianificazione statale assoluta e onnipotente e perciò occorreva una predica meno superficiale per convincere al bene comune <sup>(3)</sup>.

C'era da considerare inoltre che nel rapido evolverasi di una economia a tendenza industriale, i concetti di libertà (come condizione di esercitare i propri diritti), di giustizia (come effettiva realtà di veder realizzato il diritto), di aspirazioni sociali del cittadino (che vuole soddisfare i suoi bisogni) tendevano ad assumere per i «governanti politici» un significato diverso da quello «sociale dei governati».

Tutto sommato si è tuttora convinti che per avvertire e comunicare convinzioni che salvino l'interesse del singolo, del suo mondo, della sua società, si deve risvegliare gli studenti-cittadini dal grigiore delle nozioni comuni; si deve assecondarli nel desiderio di chiarezza politica e so-

---

<sup>(3)</sup> Cfr CHEMELLI 1964.

ziale, nel bisogno di una cultura civile che li accompagni nelle tappe dei mutamenti storici, illustri le novità delle sue concezioni ideologiche, scopra una coscienza civile più profonda e la trattenga più a lungo nella sua responsabilità <sup>(4)</sup>.

#### L'EDUCAZIONE CIVICA NEI PROGRAMMI MINISTERIALI DEL 1961

Dopo tante incertezze il Ministero della Pubblica Istruzione inserì l'educazione civica nel piano di studi della scuola media, presentando la nuova disciplina di studio come l'eco di una voce che si levava preoccupata in occasione della ricorrenza decennale della Costituzione, quando discorsi e stampa ne denunciavano soprattutto il difetto di popolarità e mettevano il dito sulla piaga dell'assenteismo civico e politico, diagnosticato come un malanno ereditato dall'abitudine servile.

Il senso e la struttura della nuova disciplina erano meglio distinti nel 1961, precisando, ancora, che l'educazione civica doveva essere il «necessario complemento del corso di storia», più che una sua appendice, e doveva stabilire con essa «il suo dialogo più naturale e diretto» <sup>(5)</sup>.

Gli argomenti fissati nel programma di civismo, secondo il Ministero, dovevano accompagnarsi a una maggiore meditazione storica, che nelle classi superiori è portata a una buona comprensione della civiltà e a una sufficiente preparazione sociale e umana.

Le nuove disposizioni ministeriali sollevarono altre considerazioni culturali e pedagogiche.

Si avvertiva che lo studio della storia nella sua risonanza politica insegnava a gestire il presente e a progettare il futuro con maggiore prudenza, poiché «nel suo corso interno» suggeriva esperienze di vita civile, sociale e morale riproponendo l'immagine di un umanesimo razionale per tutti i tempi.

Il Ministero aggiungeva che lo studio della genesi storica dei problemi civili non poteva essere appagato da nozioni e da enunciati lasciati ai margini informativi; che non sarebbe nemmeno studio, se non fosse formativo e non portasse alla convinzione e alla prudenza, se non fosse accorgimento che potesse salvare dal disorientamento e dall'improvvisazione delle nostre azioni.

---

<sup>(4)</sup> *Ibidem.*

<sup>(5)</sup> Questa e le altre citazioni sono tratte dagli Orari e programmi di insegnamento del Ministero della P. I. degli anni 1950 e del 1961.

A questa pratica di autogoverno doveva preparare solo la formazione di una vigile coscienza, di un'attitudine ad agire educata al rispetto delle idee e dei problemi della civiltà e della vita. Pertanto quello di trovare una tale dimensione allo studio e all'insegnamento umanistico era per il Ministero il preciso dovere di un insegnante che si volesse qualificare educatore.

A ben considerare, i condizionamenti interpretativi dell'attività umana, assunti nel corso degli studi con i correlativi riflessi sociali e politici, suppongono la realtà storica dell'uomo; ogni esperienza ha origine da una situazione concreta e ad essa bisogna risalire per spiegarne le conseguenze e le giustificazioni dottrinali e pratiche. Si riconosce che solo nella coscienza del proprio processo storico l'umanità riesce a comprendere se stessa, a portare alla coscienza di ciascuno la reciprocità dei suoi diritti e dei suoi doveri, a proporre un'educazione adeguata alle esigenze civili della comunità. Non si mette in dubbio che solo in quello studio ciascuno concreta la propria personalità, la responsabilità di contribuire alla civiltà per la parte che gli tocca nella consapevolezza del proprio diritto e del proprio dovere, partecipando nel miglior modo alla vivacità, alla ricchezza, al dinamismo evolutivo dell'umanità.

Secondo i principi di storia e di filosofia si tendeva a convenire che l'ampiezza di questo programma culturale doveva formularsi su una scala di valori basilari riconosciuti e codificati storicamente nella più vasta sede umana: è lì infatti che l'esperienza dottrinale e pratica si esprime in tutta la portata politica, sociale, religiosa, economica; è nel suo più ampio livello confederativo, o meglio universale, che la libertà, l'uguaglianza, la fraternità sociale e politica assumono il loro pieno significato; rispetto al quale ogni particolare ordinamento costitutivo non è che l'espressione degli impegni civili dei singoli popoli verso quei valori, dove gli ideali di libertà e di giustizia sono vivi e più o meno operanti, quando non sono compromessi dai rivolgimenti nazionali e internazionali.

Si riconosce che tutte le componenti fondamentali della civiltà devono concorrere verso questa superiore intesa, perché la ragione delle distinte dottrine e delle diverse testimonianze civili che la storia ci propone non è quella di esasperare le divergenze, ma di confrontarle dialetticamente e di conciliarle e superarle in una più larga comprensione umana. In tempi di rapida evoluzione, quando tutto un concorso di fattori accresce la civiltà, quando il progresso tecnico e scientifico sposta continuamente i confini delle sue possibilità, da un orizzonte di vita che di giorno in giorno si allarga a più vasti interessi sorgono e si esaltano nuove sigenze di formazione e di preparazione. Così mentre

ogni equilibrio di forze sociali e politiche si fa dinamico e necessità sempre nuove portano ordinamenti e istituti a un rapido declino, non è una sorpresa dell'ultima ora che in tale rapidità di processo l'arretratezza dei piani scolastici si faccia via via più preoccupante e si avverta sempre più urgente la necessità di correggere l'insufficienza di una cultura di precaria sistematicità. In fondo è proprio questa inadeguatezza di sviluppo che tiene il problema educativo in una crisi costante.

Le avvertenze ministeriali della Pubblica Istruzione del 1961 erano esplicite nel raccomandare una complessiva maturità che rendesse illuminata e consapevole la partecipazione alle funzioni che il cittadino svolge nell'ambito sociale; erano altrettanto precise nell'invitare gli insegnanti a prepararsi a «una maggiore organicità di cultura e una visione più unitaria e più ricca dello svolgimento della civiltà... a far conoscere le strutturazioni civili sociali ed economiche... lo stato del pensiero, della cultura, della religione, in guisa da avviare gli alunni a meglio intendere i problemi del tempo in cui vivono».

Sapendo che la maturità civica di un insegnante presuppone la conoscenza delle dottrine e dei momenti più significativi della nostra esperienza storica e quindi attuale, bisognava anzitutto che vi si esercitasse con la riflessione critica indispensabile a quello studio e si rendesse conto che quella conoscenza era preferibile alla noia di un breve balbettio su un processo umano tanto doloroso e faticoso.

#### INCOERENZE MINISTERIALI TEORICHE E PRATICHE

Da parte sua lo Stato, dopo le sollecitazioni ministeriali e le promesse di riforma, lasciò l'ordinamento scolastico in una gestione immobile, mal raccomandata a una società in ripresa industriale: chiedeva di provvedere al «pieno sviluppo della persona umana e alla effettiva preparazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale», ma non si preoccupò di promuovere le necessarie e adeguate innovazioni in senso egualitario e democratico; lasciò prosperare la delinquenza organizzata nel Meridione senza provvedere seriamente ai malanni che diffondeva nel paese; accoglieva i Patti Lateranensi rendendo obbligatorio l'insegnamento religioso cattolico come «fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica», ignorando di proposito il diritto alla laicità e al pluralismo di fede; prometteva di attuare una riforma dell'ordinamento scolastico medio superiore, da tutti ritenuta necessaria e improrogabile, e si permise di rinviarla per mezzo secolo; in seguito alle proteste studentesche del 1968 ridusse in modo drastico l'esame di maturità e raccomandò

l'applicazione di una «democrazia scolastica», senza rendersi conto delle difficoltà di concepirla e di attuarla.

Sei anni dopo il D. P. R. del 31 maggio 1974 tit. II, art 43 riconfermava alla scuola la sua missione di civiltà e ne prevedeva la realizzazione concreta mediante «un'educazione alla democrazia, alla solidarietà, all'uguaglianza», condizioni proprie di una società aperta, rispettosa dei valori familiari, religiosi, scolastici. In coerenza con questi principi provvede all'istituzione delle assemblee studentesche, che, secondo il legislatore, dovevano costituire l'«occasione di partecipazione democratica per l'approfondimento dei problemi della scuola e della società, in funzione della formazione culturale e civile degli studenti». E le assemblee trasformate in altrettanti comizi erano l'espressione del principio democratico per il Ministero, poiché «alle assemblee si partecipava preparati secondo una democrazia che si apprende solo vivendola».

Anche in questo caso, riducendo le asimmetrie istituzionali di dignità, di potere, di sapere, non si teneva conto che la scuola, come la Chiesa e la famiglia, costituisce un ente gerarchico, in cui gli insegnanti non sono legittimati dagli alunni, ma sono investiti di autorità dall'alto; la scuola pertanto non attua le decisioni collettive degli alunni. L'espressione ministeriale corrente di «democrazia scolastica» ci presenta una scuola democratica impossibile dotata com'è di una iniziale disuguaglianza di autorità e di qualificazione fra insegnanti e allievi, anche se presentata con modi e linguaggi diversi.

Ci si rende conto che da un punto di vista filosofico una «democrazia scolastica» è inconcepibile o incompatibile: non si può mettere sullo stesso piano responsabile insegnanti e alunni, di così diversa e autorevole competenza culturale <sup>(6)</sup>. Gli alunni si educano ad agire autonomamente in vista del più alto modo di vita della comunità; per questo agli insegnanti si chiede coscienza di professionalità, paziente aiuto alla ricerca delle soluzioni pratiche con un discorso razionale attraverso la mediazione di giudizi critici, si trasforma la scuola in un luogo dove si educa, ma non in un rapporto democratico.

Non sfugge ai colleghi più accorti che l'educazione culturale e civica si deve tradurre in esercizio di autogoverno pratico <sup>(7)</sup>; deve espri-

<sup>(6)</sup> Cfr. CORRADINI 1990, 503 e segg.

<sup>(7)</sup> Autogoverno pratico o ideologico sono aspetti distinti d'un unico processo educativo. A questo proposito si veda anche ARDIGÒ 1980. Cfr. ancora le seguenti trattazioni fondamentali sull'educazione civica: BETTA 1976, XVII; 1968; 1960, 2/3; ivi, 1961, 5/6; 1963; 1964, 6; 1962, VI, 5-16; 1966, VI, 25-67; 1967, VI, 37-59.

Cfr. anche JEFFREYS 1983; TOYNBEE 1977; BASSO 1980; CHEMELLI 1965.

mersi cioè in uso cosciente e responsabile che accompagna la libertà, quando e dove abbia a trovare un'aderenza concreta all'azione; a tutti era e è tuttora evidente che nella parentesi scolastica, in sede educativa, il civismo non si presenta come prassi, ma come un compito ben definito di riflessione inserito e disciplinato da una prudente preparazione al civismo, tutto affidato ai docenti.

È vero che la scuola come unità di discepoli e di insegnanti ha tutte le carte in regola per una qualificazione sociale, ma questo non autorizza a credere che il «suo» modo di vita comunitaria possa iniziare con tanta disinvoltura a un «altro» modo «democratico» condotto con un criterio diverso e più complesso <sup>(8)</sup>.

A queste incoerenze e difficoltà di collegarsi al civismo con semplici voli storici partecipava anche un'accolta di «perplexi», pubblicata poi in *Scuola e Famiglia* (nov. 1969). Vi si narrava che in un liceo classico la storia era affidata a un insegnante filosofo che «in genere ha più disposizione ad affrontare i problemi dell'educazione civica» e lì un preside dava questo esempio di passaggio dalla storia all'educazione civica: «Se qualcuno deve parlare di costituzione di Solone può trovare un momento propizio per richiami e confronti coll'età moderna, colla costituzione attuale... facendo notare il lungo percorso e progresso del costume politico». Un vecchio insegnante di greco e di storia antica notò a questo punto che conosceva benissimo la costituzione di Solone, ma non era qualificato certo a commentare giuridicamente la costituzione italiana attuale e i suoi principi morali.

La nostra costituzione in tutte le sue componenti civili è oggetto di uno studio accurato, condotto, se mai, da insegnanti di diritto e da giuristi qualificati nell'arte di intenderla e di interpretarla criticamente <sup>(9)</sup>; le chiacchiere servirebbero a tradirla, non a chiarirla.

#### L'EDUCAZIONE RELIGIOSA E LA CULTURA STORICO UMANISTICA NELLE SCUOLE MEDIE SUPERIORI

Alle discussioni sopra riferite si aggiunse ultimamente anche il dibattito sull'educazione religiosa, non solo disertata da alcuni alunni per il consenso al facoltativo disimpegno, ma soprattutto per la contestazione o l'indifferentismo di altri.

<sup>(8)</sup> Cfr CHEMELLI 1964.

<sup>(9)</sup> *Ibidem*.

I giovani culturalmente più maturi sono interessati a una tematica religiosa per i suoi rapporti col mondo storico, letterario, filosofico, artistico, scientifico e giuridico, ma ad essa chiedono soprattutto un dialogo con le culture religiose di ogni paese del mondo antico e contemporaneo. In questo senso anche il papa Giovanni XXIII cercava più ciò che unisce che ciò che divide nel nostro esercizio operoso prima che nelle discussioni teologiche; e dava esempio di spirito di fraternità, di dialogo, di collaborazione sul piano operativo verso le attese della cultura contemporanea, del reciproco rispetto, della ricerca, della condivisione e della collaborazione con tutti per superare ogni spirito settario mediante la carità <sup>(10)</sup>.

Poiché sono complementari le ragioni politiche, sociali e religiose, non sarà inutile e inoperoso legare la cultura al civismo, accompagnare il civismo alla morale, portare la morale alla religione e consentire ad essi come a una loro reciprocità di intenti. E quando qualcuno fosse tentato di escludere da quel mondo la religione, consideri prima che una pregiudiziale laica posta all'educazione civica la ridurrebbe a un atteggiamento polemico e la condannerebbe come cultura e come educazione, sapendo quanto l'opera cristiana si è adoperata per la struttura morale dello Stato e dei suoi compiti politici e sociali. Come avverte il Croce, il cristianesimo è l'evento più rivoluzionario della storia.

Con questo non vogliamo negare che la cooperazione della religione cristiana allo Stato e alla civiltà non deva condursi nel rispetto di ogni minoranza confessionale o aconfessionale e che in questo senso non abbia a riformare la sua intransigenza di metodo; al contrario dovrà abbandonare certi privilegi feudali, uscire dal mondo medievale della sua baronia spirituale, se non vuol perdere l'altezza del suo compito e lasciare la posta della sua missione nell'età presente. Riproponendo il colloquio con l'anima moderna, così dibattuta e sofferta pur nell'ebbrezza delle sue conquiste, il cristianesimo non può dimenticare che fu la sua prima lezione a educarla all'orgoglio della libertà di coscienza <sup>(11)</sup>.

Il Ministero della Pubblica Istruzione nel marzo del 1986 riconfermò che i responsabili dell'educazione scolastica devono farsi carico di assicurare la cultura religiosa non solo con l'ora settimanale di religione, ma con una riflessione culturale più ampia per la formazione completa della persona umana e nell'udienza pontificia al convegno UCIIM del 13 marzo 1986 il papa invitò gli insegnanti ad aiutare gli alunni a spa-

---

<sup>(10)</sup> cfr. SECCO 1993, 456-467.

<sup>(11)</sup> Cfr CHEMELLI 1964.

lancare una finestra sull'infinito trascendente di Dio suscitando nei giovani la fiducia «anche nei confronti della fede religiosa, di cui la ragione può dirci la fondatezza» (12).

La critica e l'autocritica degli insegnanti non mancarono di riprendere voce sulla componente religiosa dei fenomeni sociali sostenendo che la varietà dell'ambiente umano soprattutto nei modelli culturali d'Oltralpe e di Oltreoceano costituivano da tempo una progressiva difficoltà a comprendere i fatti socio-religiosi sempre più contrapposti ai giudizi di intolleranza nei confronti di fedi e di morali tanto diverse.

Nell'avvicinarsi di costumi e di forme di vita più o meno tradizionali, nei comportamenti più disinvolti e moderni e negli ambienti scientifici più maturi si veniva accentuando una apatia religiosa che si traduceva presto in totale indifferenza.

Tutto ciò indusse a riflettere sull'opportunità di arricchire i temi dell'educazione civica e religiosa soprattutto dove la minore sensibilità umanistica denuncia la deficienza di una seria base culturale sui fondamentali problemi della vita politica, religiosa, sociale. In fondo dobbiamo riconoscere che tutta la formazione culturale deve concludersi «naturalmente» in una consapevolezza che permetta l'autonomia critica delle convinzioni personali (13).

#### LE AVVERTENZE PER UN CIVISMO REGIONALE ED EUROPEO

Negli ultimi decenni il Ministero della Pubblica Istruzione rinnovò con maggiore fermezza l'urgenza di preparare alla vita della federazione europea, di approfondire la conoscenza delle organizzazioni civili e politiche che la distinguono, di partecipare consapevolmente al processo integrativo dell'unità europea e mondiale, accogliendone i valori con responsabile comprensione e cooperazione (14).

Le avvertenze ministeriali, seguite qualche anno dopo, ripetevano la raccomandazione di iniziare gli alunni alle «tematiche interculturali» (!) sugli ordinamenti delle comunità locali, regionali, nazionali ed extranazionali e di educarli a una solidale convivenza con i cittadini delle altre culture (15).

(12) Cfr. DI BIASE 1986, 306-308.

(13) Cfr. MARITAIN 1964; JEMOLO 1963; CARDIA 1980.

(14) Cfr. CINI, 231; ORIZIO 1979, 22-26.

(15) Cfr. *I Nuovi Programmi Ministeriali per la Scuola media statale*, 1979, Parte II, III, IV.

In altre parole, un prudente interscambio culturale politico e civile tra le regioni e le nazioni doveva confermare la preminenza del benessere comune, poiché tutti i modelli culturali in un reciproco apprezzamento sono chiamati a concorrere a una visione più largamente umana. Come se questo non fosse un preciso compito istituzionale!

La tendenza popolare a perseverare nelle consuetudini e nelle tradizioni del proprio passato, nasce soprattutto dal rispetto della persona e della storia della propria gente e quanto più la oppressione della politica economica comunitaria impone esigenze e restrizioni alla sacrosanta autonomia di vita regionale e personale, tanto più vivi si accendono i risentimenti e le opposizioni.

Anche il Ministero della Pubblica Istruzione e le autorità ecclesiastiche raccomandano la fedeltà al patrimonio dei valori morali e civili di ciascuna regione e affermano il dovere di un concorde rispetto ai beni, alle bellezze e alle tradizioni culturali di ogni popolo, evitando ogni nozione informativa che ne tradisca la realtà.

L'esperienza storica di un popolo, la sua fede, le sue tradizioni, i suoi costumi, i suoi gusti costituiscono il suo indispensabile patrimonio di vita, di pensiero e di azione. Il giudizio di buono e di cattivo è legato alle tradizioni del paese, della famiglia, oltre che al livello morale più corrente nello Stato. Ma è anche vero che l'educazione civica deve tener conto che ogni società, come ogni individuo, vive in parte di tradizioni e in parte di innovazioni, si esprime in manifestazioni consuetudinarie e in nuove iniziative, nella ripetizione e nella creazione.

Il conformismo sociale e la singolarità della persona sono due aspetti complementari: l'uno ci prepara alla vita sociale, l'altro umanisticamente alla vita personale.

I Programmi ministeriali negli ultimi decenni prescrivono una adeguata conoscenza della realtà in cui i giovani vivono e in cui possono per libera scelta maturare il loro destino di vita. Tale conoscenza, «non limitata né marginale» prevede nel triennio della scuola media superiore un parallelismo di trattazione tra storia regionale e storia generale e un abbinamento alla educazione civica durante la lezione settimanale.

Questa nuova apertura di storia locale nella struttura dell'educazione civica, già tanto ardua in sé, portò ad altre discussioni e a sostenere alla fine che una più opportuna possibilità di attuazione era offerta dalla flessibilità dei programmi scientifici e geografici relativi alle specifiche realtà territoriali e ambientali <sup>(16)</sup>.

---

<sup>(16)</sup> Cfr. DANDOLI 1989, 240-46.

Sul tema dell'integrazione europea non si può dire che manchino le discussioni anche contrastanti negli Istituti di studio, di ricerca, di coordinamento e di approfondimento del problema europeo e di identificazione dell' «idea d'Europa».

Un aiuto alla comprensione e alla definizione dell'idea d'Europa ci viene anzitutto dalla storia dei miti, come quella di Giove che rapisce la giovane Europa, o dai racconti biblici dei padri della Chiesa <sup>(17)</sup>; ma si discute ancora se tutta la conoscenza delle vicende europee, tutta la storia del suo patrimonio culturale non sia più qualificato a definire meglio la civiltà europea.

Una delimitazione storica dell'Europa deve pur seguire il suo lungo processo formativo: nasce come comunità politica, culturale, religiosa nei liberi Stati democratici della civiltà greca, cresce tra luci e ombre nei vari centri di potere del Rinascimento, della rivoluzione industriale fino ai grandi movimenti religiosi dei secoli XVI e XVII, infine in quelli illuministici e romantici del secolo XVIII e XIX che coinvolsero tutto l'Occidente europeo in un continuo dialogo politico, spirituale e scientifico. Negli aspetti più rilevanti di quei fenomeni e nei suoi collegamenti con la storia letteraria, artistica, economica, filosofica, scientifica, nei nodi principali del suo sviluppo storico il concetto dell'Europa trova certo un posto tutto singolare. L'Europa «una e unita» si può intravedere nel programma mazziniano della Giovine Europa (1832-34), che proponeva la rinascita dei popoli dal travaglio degli imperi ottocenteschi; l'insieme dei suoi beni culturali portò il pensiero umano alla massima espressione del tempo!

Carlyle augurava a tutti la serena profondità interiore in armonia col mondo e col prossimo; Hegel ammoniva che una disciplina interna regola il corso di ogni grande istituzione umana dalla sua formulazione alla sua conclusione: sono considerazioni che non si possono dimenticare nel turbinoso agitarsi dei nazionalismi che si preparano alla federazione europeistica.

---

<sup>(17)</sup> È difficile riassumere i motivi di un coro così prestigioso per la formazione culturale dell'Europa. Ne troviamo accenni generici, sociali e politici nei Persiani di Eschilo, nella *Politica* di Aristotele, nella letteratura medievale dal Piccolomini al Machiavelli e al Guicciardini; nella letteratura moderna: nelle *Lettere persiane* del Montesquieu, nelle opere di Buffon e di Linneo, in Tocqueville, in Chateaubriand, in Romagnosi, in Guizot, in Mazzini, in Meinecke.

Per Hegel l'Europa avrebbe raggiunto la perfezione, il fine della storia, la conquista della libertà.

Si vedano ad es. le opere: di DE REYNOLD 1947-57; ANNONI 1958; GIARDINI 1959; UCIIM 1969; DAVSON 1969; FISHER 1973.

L'educazione alla vita europea si realizza concretamente in una severa, spirituale conquista comune; si conduce con l'assiduo impegno di ciascuno a realizzare la persona non solo nei comportamenti regionali e nazionali, ma anche nelle diverse comunità interregionali e internazionali<sup>(18)</sup>.

Da cinquant'anni si osserva giorno su giorno l'evolversi della grande «Idea europea», proclamata da Monet, da Adenauer, da De Gasperi, nel suo coinvolgersi nel processo di comunità socio culturale; si avverte che il vecchio mito è tuttora alle prese con le ragioni economiche opposte nelle aree a lento sviluppo e in questo difficile intreccio di bisogni di base, di gerarchie territoriali, i processi di educazione e di formazione della comunità politica, economica e ideale si fanno altrettanto gravi<sup>(19)</sup>.

Come è possibile, tutto sommato, che non si avverta l'urgenza di raccogliere e offrire alla conoscenza tutto il complesso storico, dottrinale, letterario europeo, indagato nel vero e nell'utile della sua attualità presente? Diverrebbe educazione, convinzione morale di collettiva responsabilità verso il patrimonio spirituale comune!

In effetti la storia dell'umanità come è concepita e offerta nella successione delle più interessanti esperienze politiche, ideologiche e religiose, più che nella sequenza delle guerre (alle quali tuttavia non si può non riferirsi), diviene un fattore fondamentale della coscienza civile e sociale: è una realtà che induce a meditare sui valori ideali dei rivolgimenti umani e costituisce il «leitmotiv» dell'esperienza «di tutti i tempi», di tutte le riflessioni sociali, politiche e civili.

Non va dimenticato però che l'educazione alla vita europea nel complesso rapporto di una convivenza più ampia comporta anzitutto un'educazione a un più alto livello civico, culturale e morale.

Perciò un buon libro di testo dovrebbe mantenere un rigoroso rispetto dei giusti limiti di concordia, di pace, di vita pratica e spirituale tra i popoli, in modo che la meditazione su quei valori non resti impotente o indifferente, dopo l'attuale lezione dell'Europa balcanica in cui sono riaccesi con violenza terrificante i contrasti etnico religiosi e i grandi interessi politici e capitalistici sostenuti dall'aspra intolleranza militare. Non si può cancellare ogni diversa civiltà, ogni diversa moralità di razza e di religione; solo una ferma disciplina educativa e una intransigente norma collettiva reagiscono alle tristezze desolanti e alle depravazioni che ne deriverebbero e risvegliano una religiosità che chiarisce le ragio-

<sup>(18)</sup> Cfr. Circ. Min. n° 44 del 12/02/1993.

<sup>(19)</sup> Cfr. ALICI 1987, 137 e segg.; DE RITA 1991; CAPPELLETTI 1993, 29 e segg.

ni di una più felice esistenza comune a servizio dell'umanità e della sua storia.

L'interdipendenza dei paesi europei è conseguenza dei loro interessi reciproci e questa è volontà provvidenziale per favorire la solidarietà e lo scambio di aiuti tra i paesi bisognosi ed amici, perché è convertibile in migliori prospettive di impegno reciproco e concorre alla dimensione soprannazionale del bene comune. L'EE trova la sua finalità in questo sviluppo etico sociale al raccordo dei valori pratici.

Sul piano etico l'educazione alla mondialità prevale su quella europeistica: è come uno spirito di assoluta comprensione e di collaborazione, come un'offerta al dialogo di ogni realtà locale, regionale, nazionale, continentale: è un aspetto di libertà e di solidarietà, di riconoscimento e di scambio a favore dell'unità che gli Europei devono sentire come una responsabilità mondiale del loro processo di integrazione. È in grazie a quello spirito che tutti i paesi sono animati da una fretta di stabilire rapporti di conoscenza e di amicizia e la consapevolezza del ritardo ammonisce a non perdere altro tempo per maturare in ciascuno profonde motivazioni umanistiche, come scelta di civiltà e di progresso <sup>(20)</sup>.

#### I TESTI AUSILIARI DI CULTURA STORICA E DI EDUCAZIONE CIVICA

Alle premesse ministeriali sopra ricordate si richiama ancor una volta la convinzione che il migliore contributo educativo alla nuova cittadinanza internazionale sia offerta da un testo che possa offrire una visione unitaria della civiltà europea in un largo panorama di configurazione economica, sociale, politica e religiosa, nelle dottrine che la caratterizzano, nella singolarità delle esperienze da cui nascono, nella possibilità di una sua più valida conclusione federativa dell'umanità.

Per la massima parte del processo educativo insegnanti ed alunni sono disposti a uno studio più profondo sui valori che garantiscono un contributo alla migliore vita comune.

Il rilievo delle costanti civili e spirituali che non mutano nella labilità mutevole del tempo potrà costituire idealmente una prima guida alla partecipazione nuova a cui ciascuno è chiamato; guardando alle grandi esperienze dottrinali della nostra civiltà europea, ai grandi saggi che l'hanno animata, potrà scorgere almeno di lontano i più alti e unitari valori che hanno promosso la vicenda storica della sua realtà e del suo futuro.

<sup>(20)</sup> Cfr. ORIZIO 1973; 1977 capp. XVII, XVIII, IX; 1979, 251.

Si deve convenire che non sono mancate al patrimonio delle disponibilità scolastiche alcune ponderose antologie di «critica storica» che raccolgono una vasta mole di pagine di eminenti autori e di tradizioni storiografiche, politiche e sociali diverse, se non proprio contrastanti, ma è accertato anche che tali aggregazioni farraginose risultano spesso poco ordinate, ridondanti e dispersive per gli alunni.

Altre antologie ausiliarie per lo studio dei problemi contemporanei si limitano a dare dei saggi esemplari per la preparazione culturale relativa agli argomenti storici o di attualità proposti negli esami di maturità.

Non si può dire invece che nella nostra regione manchino testi di «educazione morale, civile e di conoscenza della terra natale» che rendano accessibili agli alunni gli elementi indispensabili alla sua conoscenza storico culturale, in attesa che i più volenterosi li approfondiscano più tardi nelle numerose opere di ricerca e di accurata indagine storico regionale <sup>(21)</sup>.

Nelle più recenti riunioni collegiali per l'impostazione dei corsi di maturità umanistica e civica viene confermata piuttosto, e con maggiore insistenza dagli insegnanti di materie letterarie, l'esigenza di una buona antologia complementare di dottrine politiche sociali e religiose relative alle rilevanti parentesi di vita europea disposta nel percorso triennale degli studi medi superiori.

Le dottrine politiche, religiose e sociali delle migliori esperienze medievali, moderne e contemporanee proposte come studio e disciplina formativa, personale e di gruppo, sono riconosciuti senza riserve come un sussidio scolastico essenziale: tutti concordano che i più interessanti esempi comunitari discussi e commentati a scuola, ripresi nelle esercitazioni scritte, nelle osservazioni critiche sollecitate nelle interrogazioni risulterebbe prezioso e fondamentale per una seria maturazione educativa.

Hanno un certo peso nell'educazione per gli apporti storici e civici le ricerche interdisciplinari dei corsi di scienza, di tecnica e di vita pratica, che presentano i problemi emergenti nell'attualità mutevole dei tempi e in molti casi vengono via via superati da nuove, originali impostazioni risolutive.

I più diffusi argomenti di questo genere si riferiscono alle tragedie del mondo moderno, alle tecnologie rivoluzionarie, agli aspetti del pro-

---

<sup>(21)</sup> Cfr. un ottimo esempio per la Provincia Autonoma Trentina: BETTA 1954. Cfr. anche l'interessante raccolta di *Lecturae Trentinae* e delle opere di storia trentina curata dalla casa editrice Panorama di Trento.

gresso scientifico nei vari settori della medicina, dei miracoli elettronici, delle interdipendenze nel campo dei rapporti di consumo, dell'evoluzione del diritto, delle distonie della cultura di massa, dell'arte, dell'occupazione femminile, delle divergenze sindacali e di quelle fra Nord e Sud: tutti problemi che denotano spesso lacune e sono votati presto a inevitabili arretratezze e contraddizioni.

Nel loro insieme costituiscono sicuramente una miniera di idee e di problemi, di letture stimolanti per informazioni più ampie, per suggerimenti umani, ma la quotidianità dei fatti e dei casi porta anche a non essere giudici competenti e obiettivi nei confronti di altre realtà, di altri popoli e della loro «diversa» libertà personale.

In sostanza quelle attualità sono spesso motivo di squilibri di natura sociale, economica, politica, razziale e persino scientifica: sono comuni purtroppo le contestazioni, il rincrudirsi delle degenerazioni politiche di diverso stampo, che conducono a volte a straordinarie rotture di valori e di costumi, a versioni politiche di opposizione, a violente insofferenze di ordine, a opposti rapporti di ingiustizia, di inciviltà, di sperperi, di sfruttamento dei fronti opposti. Nei confronti della civiltà dell'era atomica ci danno spettacolo di vita arretrata, di conflitti e di schiavitù disumane, di pregiudizi intollerabili e di divergenze inconciliabili.

Tutte insieme queste distonie offrono un difficile panorama interpretativo della società contemporanea, difficile a comprendere i pericoli e le promesse del mondo in cui si vive, difficile a intuirne le contrapposte discipline, le realtà e le verità di altro sapere e di altro ordine politico o scientifico, tanto da risultarne un campo in cui ogni lettore potrebbe servirsene, se mai, per rendere più attenta la sua capacità interpretativa e il suo buon senso <sup>(22)</sup>.

Al civismo e alla cultura storica degli alunni sono più indispensabili appendici di studio sui concetti fondamentali dello Stato democratico moderno (accenni sui partiti politici di destra e di sinistra, sulla partecipazione dello Stato in campo industriale, economico, sulla stampa di indirizzo diverso, sulle ideologie politiche principali, sui termini convenzionali più correnti) <sup>(23)</sup>.

La preparazione al civismo esige anche un senso critico dei proble-

---

<sup>(22)</sup> Un ottimo studio delle componenti sociali, politiche, economiche del nostro secolo fu condotto dallo storico austro britannico HOBBSAWM 1995,

<sup>(23)</sup> cfr. BETTA 1964, 184-210; BALDUCCI - ONORATO 1993; NEUMANN 1973; BOBBIO 1974, capp. XI e XIV; MACCHITELLA 1979; BARILE 1984.

mi d'Europa, della loro attualità, delle alternative di scelta meditata tra i poli dei partiti (equità sociale, libertà, doti comuni di umanità e di saggezza); altre appendici potrebbero accennare al Disegno preliminare di una costituzione mondiale, al Federalismo mondiale e alla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo<sup>(24)</sup>, alle nuove condizioni politiche che porteranno alla revisione della Costituzione italiana e agli attuali organismi internazionali e supernazionali per la cooperazione tra i popoli<sup>(25)</sup>.

Nel vasto campo educativo di questa complessa cultura il Consiglio d'Europa da quindici anni cerca di definire i mezzi di promozione attiva dei «Diritti dell'uomo dell'UNESCO», del mantenimento della pace e della sicurezza, raccomandando l'educazione e la collaborazione fra le nazioni per il rispetto e la protezione della giustizia, della legge, delle libertà fondamentali dell'uomo, della pace a livello locale, regionale, europea, mondiale.

La pace, solitamente considerata un ideale etico religioso, è diventata ora il compito di un pacifismo di vita morale per tutti, il dovere razionale ed essenziale di tutta l'esistenza, la missione stimolatrice delle proposte federative raccomandate da Kant «per una pace perpetua». Saggiamente indicava nel federalismo un giusto superamento delle sovranità chiuse, a dimensione regionale o nazionale, uno strumento politico ideale per decidere la cooperazione dei popoli a realizzare lo sviluppo, la tolleranza e la pace, ispirati santamente dal messaggio evangelico<sup>(26)</sup>.

#### L'URGENTE RIFORMA DELLA SCUOLA MEDIA SUPERIORE

Nel 1992, a Firenze, i massimi responsabili del Ministero della Pubblica Istruzione e i funzionari della Comunità Europea si riunirono per provvedere alla «dimensione europea dell'istruzione» in connessione con gli altri paesi, come è stabilito dall'art. 126 del Trattato di Maastricht.

Ma già anche prima, dopo il grande rivolgimento politico dell'Est e i tragici eventi balcanici, la scuola italiana era chiamata a concorrere

<sup>(24)</sup> Cfr. BETTA 1964; BALDUCCI e ONORATO 1993.

<sup>(25)</sup> Cfr. MACCHITELLA 1979; BRANCA 1976.

<sup>(26)</sup> Cfr. Le autorevoli formulazioni etico religiose sui problemi dell'esistenza umana e della pace nel mondo delle encicliche sociali dei papi Giovanni XXIII e Paolo VI, «Pacem in terris e Populorum progressio». Cfr. anche BOBBIO 1979; BALDUCCI e GRASSI 1983.

all'integrazione delle culture comuni come depositaria della tradizione umanistica europea.

L'obiettivo primario di preparare i cittadini alla vita culturale e civile europea era stato assunto nel 1991 dalla Commissione Brocca del Ministero della P. Istruzione e inserito nelle «discipline comuni» di un vasto Piano di riforma della Scuola Secondaria Superiore. «Proprio per coprire una lacuna della formazione di base del cittadino in quanto tale» era stato inserito nel biennio comune dell'ordine superiore un insegnamento di -Diritto ed Economia-, cui era parzialmente assegnato il compito dell'educazione civica che, «per altri aspetti non strettamente cognitivi, riguarda trasversalmente tutte le discipline e anche le dinamiche relazionali», avvertendo che solo quando i contenuti erano appresi in modo critico, riflesso e consapevole, assicuravano la dignità formativa indipendentemente dall'essere una disciplina totalmente comune, parzialmente comune oppure di indirizzo»<sup>(27)</sup>.

Nel biennio di Diritto ed Economia era inserita un'integrazione di tematiche giuridico sociali «per far maturare la dialettica del rapporto persona-società-istituzioni», perchè in questo campo il ruolo scolastico è fondamentale per avviare uomini liberi alla vita collettiva<sup>(28)</sup>.

È augurabile che si attui il Piano della Commissione Brocca e si arrivi finalmente a gettare i ponti culturali sulle isole dei diversi indirizzi classici, scientifici e tecnici, tradizionalmente e orgogliosamente distinti gli uni dagli altri; una nuova comune corrispondenza di discipline culturali e una «interdisciplinarietà» di sostegno comune, presentata come una chiarificazione e una sistemazione di tutta la materia dell'istruzione secondaria, è certo un progetto formalmente innovativo nel suo insieme. Per questo ci sorprende che lasci l'educazione civica alle tematiche giuridico sociali e «ad altri aspetti non strettamente cognitivi che riguardano trasversalmente tutte le discipline e anche le dinamiche relazionali».

Non tiene conto che l'attuale disamore per l'educazione civica europea, la preoccupante diserzione di interesse culturale, di intendere e di educare civilmente, deriva dalla mancanza di una adeguata, riflessa preparazione della nostra civiltà tradizionale, da un dissenso interpretativo della nostra storia, e che non è imputabile certo alla mancanza di qualche norma giuridica.

---

<sup>(27)</sup> Cfr. «Piani di studio della Scuola Secondaria Superiore. Le proposte della Commissione Brocca», 1991, 20-21.

<sup>(28)</sup> Cfr. AUGENTI 1993, 11-14.

Nella Conferenza Nazionale del Progetto Giovani '93 (a Roma nel febbraio di quell'anno) che proponeva di «Star bene nelle istituzioni in un' Europa che conduce verso il mondo», il Ministero della Pubblica Istruzione sollecitava i giovani «a uscire dalla solitudine per avventurarsi in Europa» secondo i principi di identità e di solidarietà. Li invitava a pensare e a vivere la «dimensione europea», abbandonando ogni riserva di comodo. Ma già nella nota di commento la relazione di quella conferenza affermava: «La grave crisi delle istituzioni che stiamo attraversando rischia di trasformarsi in una cultura del disfattismo e del disimpegno: occorre recuperare un positivo rapporto con le istituzioni attraverso un programma mirato e specifico di educazione civica» (29).

Anche Piero Scoppola due anni prima, nel 1991, aveva scritto: «L'esperienza ha messo in evidenza la mancanza, sul terreno culturale, dei presupposti minimi per dare concreta attuazione (di educare al civismo): i dissensi sul modo di intendere l'educazione civica riflettono un dissenso più profondo sull'interpretazione della storia d'Italia... Così la storia dell'educazione civica è in qualche misura proprio il test rivelatore della lacuna che si intendeva colmare» (30).

Le pubblicazioni sui convegni aperti sui temi raccomandati dal Ministero e sui metodi educativi più adeguati ad attuarli vennero raccolte in numerose riviste, una delle quali sulla «Dimensione europea nella scuola e nei libri di testo di educazione civica e di storia» venne menzionata in un saggio degli Atti dell'Accademia Roveretana degli Agiati (31). Vi si riportava che nel seminario di studio tenuto dall'Università degli Studi di Trento nel novembre 1993 si tornò ad accertare e a lamentare le inadempienze di trent'anni prima, come se il Ministero non se ne fosse accorto.

«L'educazione civica scolastica avviene oggi per lo più in modo implicito, non intenzionale... dovuto a molteplici fattori», tra i quali il rischio di determinare l'opinione degli alunni o «addirittura di volerli plagiare»; «gran parte dei messaggi tipici dell'educazione civico-politica non si insegnano, si vivono e si trasmettono con l'esempio, con la comunicazione spontanea, nei rapporti interpersonali, nell'organizzazione della scuola»; «c'è la mancanza di una preparazione sistematica

---

(29) Cfr. Annali della Pubblica Istruzione, 1993, n° 6, 701.

(30) Cfr. SCOPPOLA 1991 (ripreso da Annali della Pubblica Istruzione, 1993, n° 6, 702-703).

(31) Cfr. Ediz. del Convegno tenuto a Trento nei giorni 29-30 novembre 1993, pubblicato a cura dell'Università degli Studi di Trento nel 1995 e BOMBARDELLI 1994, 121-136.

per i futuri docenti, che in Italia sono autodidatti in questo campo»; nella storia «è sempre presente un rapporto imprescindibile con l'educazione civica», (come se tutto si risolvesse lì!); «la gioventù è abbandonata all'ignoranza delle vicende più prossime» e «i nostri manuali delle scuole superiori sono più poveri di notizie rispetto a quelli delle medie»; «non spetta al manuale di classe dare tutte le conoscenze, tutti i sussidi didattici possibili, (è) invece essenziale una corretta impostazione di fondo»; nei testi di storia di più recente pubblicazione «raramente è dedicato un capitolo specifico al processo di unificazione europea»; verso l'Europa «i libri trattano volentieri dei vantaggi e degli svantaggi che il proprio stato trae dal processo di integrazione europea».

Tutto sommato si presentò una situazione veramente avvilente e il Ministero della Pubblica Istruzione non può permettersi di ignorare che molti insegnanti disertano l'impegno dell'educazione civica ed altri vi accennano saltuariamente con poca convinzione, tanto che è stata generalmente trascurata con conseguenze negative per tutta l'educazione scolastica.

Ne risulta che i giovani ascoltano molte chiacchiere nell'insegnamento dell'educazione civica e partecipano poi in modo indifferente, se non sprezzante, alla vita politica e ai problemi collettivi irretiti dalle istituzioni statali così spesso compromesse con la criminalità organizzata. La nebulosa infarinatura rivestita di una valanga di nozioni rituali accresce nei giovani un senso di degrado dell'apparato politico di cui si serve lo Stato.

In questi decenni di forte crisi istituzionale i giovani pensano alle scarse prospettive di lavoro, vivono nel clima esasperato che riduce tutto all'interesse immediato, al desiderio di non occuparsi d'altro che della propria soggettività. L'importanza delle regole di convivenza, il valore dello Stato, l'educazione alla civiltà, il civismo, velati come sono dalle convenzionali parole enfatiche, sfuggono; ognuno va per la propria strada seguendo i propri interessi, accusando la scuola di essere un meccanismo di assoggettamento ideologico <sup>(32)</sup>.

Gli effetti della crisi della scuola in genere, soprattutto della secondaria di ordine medio superiore, si estendono alla società degli adulti e il dibattito su quella crisi è ormai talmente ampio che non può essere raccolto in poche battute. La rassegnazione alla passività sociale e all'abdicazione del proprio diritto-dovere di iniziativa e di responsabilità, di falso utilitarismo di comodo prepara una scorciatoia alla vita della giungla.

---

<sup>(32)</sup> Cfr. DE RITA 1990, 488-491.

È necessario tradurre le nebulose magniloquenti enunciazioni Ministeriali sui Programmi della scuola media superiore in chiare disposizioni per la preparazione dei docenti nei fondamentali impegni di maturazione civile. Tanti giovani avvertono la tematica dei diritti e dei doveri nei viaggi, negli studi, nell'impegno per una migliore vita a sostegno di una politica di prassi quotidiana, non di promesse vuote. Lo spirito internazionale di comprensione e di fraternità negli incontri giovanili e familiari è un vincolo affettivo e culturale di grande prestigio fra le persone e i paesi stranieri e infonde la consapevolezza che il superamento di ogni pregiudizio di razza o di casta costituisce la più autentica libertà e verità di vita, di cittadinanza continentale e mondiale.

La scuola media superiore che deve preparare alla vita attiva e agli studi universitari va alla disperata ricerca di quei contenuti e di quei principi e metodologie che permettano di realizzarli. L'impegno dei giovani e delle istituzioni a costruire nuovi modi di essere e di convivenza sarebbe vano senza le istituzioni che li orientino a costruirli<sup>(33)</sup>. Considerando che l'orizzonte culturale in cui si svolge un compito educativo è quello di orientare i giovani a comprendere e a valutare con libertà critica i drammi e gli insuccessi della vicenda umana nel suo lungo corso storico; che l'educazione civica deve concludersi in una seria preparazione alla vita collettiva evitando il confuso agitarsi delle deviazioni, degli aspetti alienanti dei costumi nazionali e internazionali; che un più attento studio dei modelli di vita familiare e comunitaria, delle istituzioni e degli ordinamenti civili, sociali e politici della storia europea sono il migliore coronamento del compito educativo, dovremmo riconoscere che è il più grave impegno di riforma che il Ministero della Pubblica Istruzione dovrebbe assumere con urgenza.

#### UNA NOTA CONCLUSIVA

Solo dopo una tale riforma e un impegno di studio, a cui si è accennato, è augurabile che gli alunni possano convincersi che l'unità europea si è maturata dolorosamente attraverso le guerre che l'hanno sconvolta in tutte le nazioni e in tutti i tempi sin negli ultimi antagonismi rovinosi per il suo prestigio spirituale ed economico; di rendersi conto che il vero patriottismo è aperto ai più larghi orizzonti politici ed è fondato sul rispetto e sulla stima anche per i popoli che si levano sulle

---

<sup>(33)</sup> Cfr. RESTELLI 1990, 584-490; COON 1970; BOWEN 1979; CAFFIERI 1991, 51-63.

scene storiche con nuove offerte federative, con un programma di libertà comune nella più larga prospettiva di vita, di civiltà oltre ogni confine nazionale e continentale.

Appunto perché l'educazione civica e storica deve concorrere con le altre discipline ad assicurare un incontro utile e fruttuoso con la vita civile, deve preparare ad essa additando agli alunni i valori che ne assecondano la migliore attuazione e convincerli a parteciparvi secondo l'onestà delle loro convinzioni.

Di valori culturali c'è grande carestia in una società che scivola su una superficie informativa senza cercare le prese più tenaci del mondo umano, personale o sociale che sia.

Come potrà configurarsi un sistema coerente di democrazia, di responsabilità personale, di solidarietà sociale, se non nella coscienza delle diverse e opposte forme politiche, e nei rapporti che intercorrono tra libertà e autorità e nella consapevolezza delle comunità intermedie che favoriscono a un tempo la socialità e la dignità individuale? Come potrà articolarsi un prospetto di valori civili fondamentali che siano validi insieme per un'educazione e una realtà patriottica, regionale, europea e mondiale? Come si potranno promuovere senza ispirarsi al patrimonio ideale che ce li raccomanda attraverso le dottrine e i momenti della nostra vita religiosa, sociale e politica?

Ciò non è, come il Ministero pensa, un'altra nota aggiuntiva al diritto e all'economia, è una cultura che non si polverizza, non si sbriciola in frammenti aggiunti o contrapposti; né tollera sconnessure e lacune che compromettano una sufficiente maturazione personale; è una cultura che dall'intelletto scende unitariamente in fondo all'anima.

Per tutte queste ragioni una buona educazione civica e storica deve esser condotta su un corredo delle più significative dottrine e istituzioni politiche e sociali di ogni tempo, che conceda un respiro più profondo ai maggiori autori e alle iniziative intente ad assicurare le più rapide scorcioie al progresso: una tale raccolta del dramma spirituale della vita umana sarebbe il miglior testo che ci accompagna anche dopo la scuola.

Tutto ciò richiederà una maggiore applicazione nello studio meditato delle attualità storiche, ma giova sapere che è la vita stessa a imporcio; aiuterà ad affrontarla la certezza che una seria comprensione dei valori da rispettare come uomini e come cittadini maturerà il giudizio e la sicurezza di partecipare ai mutamenti dell'umanità, preparerà più luminose giornate politiche e tratterrà una cultura troppo frettolosa e tecnicistica sugli interrogativi della vita personale e civile nella speranza di renderla prudente ed esperta a guarire le piaghe sociali, non a inasprirle.

## BIBLIOGRAFIA

- ALICI L., 1987 - *Alla ricerca dell'Europa*, in *Cultura e Scuola*, Ente Naz. Biblioteche Popol. e Scol., Roma, n°108, 137-segg.
- ANNONI A., 1958 - *L'Europa nel pensiero italiano del Settecento*, Milano.
- ARDIGÒ A., 1980 - *Crisi di governabilità e mondi vitali*, Bologna.
- AUGENTI A., 1993 - *Le ragioni di un confronto*, in «Annali della Pubblica Istruzione», Roma, n°1-2, 11-14.
- BALDUCCI E. - ONORATO P., 1993 - *Cittadini del mondo*.
- BALDUCCI E. - GRASSI L., 1983 - *La Pace, realismo di un'utopia*.
- BARILE P., 1984 - *I diritti dell'uomo e Libertà fondamentali*, Bologna.
- BASSO L., 1980 - *Il risveglio dei popoli*, Milano.
- BETTA B., 1976 - *Educazione civica e storia nella scuola media*, p. XVII.
- 1960 e 1961 - *L'educazione civica e i problemi sociali e culturali dell'Italia come paese pluriculturale*, in «I problemi della pedagogia», Ist. Pedag. Univ. di Roma, nn°2/3 e 5/6.
- 1963 - *Che cosa fare per l'educazione civica*, in «Scuola e Città», Firenze.
- 1964 - *L'educazione civica nel nostro tempo*, in «I problemi della pedagogia», Ist. Pedag. Università di Roma, n°6.
- 1962 - *Perchè nella scuola non si cura l'educazione civica*, in «Atti Acc. Rov. Agiati», Rovereto, s VI, 5-16.
- 1966 - *Educazione civica e storia, non storia ed educazione civica*, in «Atti Acc. Rov. Agiati», Rovereto, s VI, 25-67.
- 1967 - *Che significa educare alla democrazia, oggi*, in «Atti Acc. Rov. Agiati», Rovereto, s VI, 37-59.
- 1954 - *Per oggi e per domani*, Trento.
- 1964 - *La guida del cittadino. Educazione civica*, 184-210.
- BOBBIO N., 1974 - *Politica e cultura*, Torino, capp. IX e XIV.
- 1979 - *Il problema della guerra e le vie della pace*, Bologna.
- BOMBARDELLI O., 1994 - *Cultura europea e regionale nella scuola e nei libri di testo*, in *Atti Acc. Rov. Agiati*, s. VII, vol. III A, 121-136.
- 1995 - *L'Europa e i libri di testo di storia e di educazione civica*, in «La dimensione europea nei libri di testo. Convegno Internazionale Trento 1993», Università di Trento, 99-105.
- BOWEN J., 1979 - *Storia dell'educazione occidentale*, Milano.
- BRANCA G., 1976 - *Commentario alla Costituzione*, in AA.VV., Bologna.
- CAFFIERI L., 1991 - *Valore e significato dell'educazione umanistica nella società del Duemila*, in «Atti Acc. Rov. Agiati», s VI, 51-63.
- CAPPELLETTI V., 1993 - *La cultura come lingua comune per l'Europa*, in «Cultura e Scuola», Roma, n°1-2, 29 e segg.
- CARDIA C., 1980 - *La riforma del Concordato, dal confessionarismo alla laicità dello Stato*, Torino.
- CHEMELLI A., 1964 - *Un'educazione che attende*, in «Annuario dell'Istituto tecnico A.Tambosi», Trento, 103-118.
- 1965 - *Umanesimo e vita sociale*, Padova.
- CINI L., s.a. - *Federalismo integrale*, in AA.VV., 231.
- COMMISSIONE BROCCA, 1991 - *Piani di studio della Scuola Secondaria Superiore. Le proposte della Comm. Brocca*, 20 e 21.

- COON C.C., 1970 - *Il concetto di cultura*, Torino.
- CORRADINI L., 1990 - *Democrazia scolastica*, in «Annali della Pubblica Istruzione», Roma, n°5-6, 503 e segg.
- DANDOLI L., 1989 - *La storia regionale nelle scuole medie superiori*, in «Cultura e Scuola», Roma, n° 2, 240-46.
- DAWSON C.H., 1969 - *La nascita dell'Europa*.
- DE RITA G., 1991 - *Introduzione al n°5-6 di Cultura e Scuola*, Roma.
- 1990 - *Tendenze e interrogazioni*, in «Annali della Pubblica Istruzione», Roma, n°5-6, 488-491.
- DI BIASE M.L., 1986 - *Il 110° Convegno nazionale UCIIM*, in «Cultura e Scuola», Roma, n°99, 306-308.
- FISHER A.L., 1973 - *Storia dell'Europa*, Bari.
- GIARDINI F.V., 1969 - *Ieri e domani (Il cammino dell'uomo)*, Firenze.
- HOBSBAWM E.J., 1995 - *Il secolo breve*.
- JEFFREYS M.V.C., 1983 - *L'insegnamento della storia secondo il metodo delle linee di sviluppo*, trad. di L. Tornatore.
- JEMOLO A.C., 1963 - *Chiesa e Stato in Italia negli ultimi cento anni*, Torino.
- MACCHITELLA C., 1979 - *I nodi della Costituzione*, Einaudi, Torino.
- MARITAIN J., 1964 - *Umanesimo integrale*.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, 1950-61 - *Orari e Programmi d'insegnamento*, Roma.
- 1993 - *Annali della Pubblica Istruzione*, Roma, n°6, 701.
- 1979 - *I Nuovi Programmi Ministeriali per la Scuola Media Statale. Parte II, III, IV*, Roma.
- 1993 - *Circolare Ministeriale 44° del 12/02/1993*, Roma.
- NEUMANN F., 1973 - *Lo Stato democratico e lo Stato autoritario*, Bologna.
- ORIZIO B., 1979 - *Educare all'Europa. Vita e pensiero*, Milano, 22-26.
- 1973 - *Orientamenti di riforma scolastica nella CEE*, in «Cultura, Scuola e Società», L'Aquila.
- 1977 - *Pedagogia comparativa*, in «La Scuola», Brescia, capp. XVII, XVIII, IX.
- 1979 - *Educare all'Europa*, Milano, 251.
- RESTELLI S., 1990 - *Educazione politica, Scienze sociali e Riforma della Scuola Secondaria Superiore*, in «Annali della P. Istruzione», Roma, 584-590.
- REYNOLD DE G., 1947-57 - *La formation de l'Europe*, Paris, voll 5.
- SECCO L., 1993 - *Interculturalità, identità ed educazione sociale, affettiva, etnica e religiosa*, in *Cultura e Scuola*, Roma, n°5, 456-467.
- SCOPPOLA P., 1991 - *Un'incerta cittadinanza italiana*.
- TOYNBEE A., 1977 - *Il racconto dell'uomo*, Milano.
- UCIIM, 1969 - *L'Europa e l'educazione europea*, in AA.VV., UCIIM, Roma.

---

Indirizzo dell' autore:

dr. prof. Aldo Chemelli, Via Muralta 9, I-38100 Trento

---