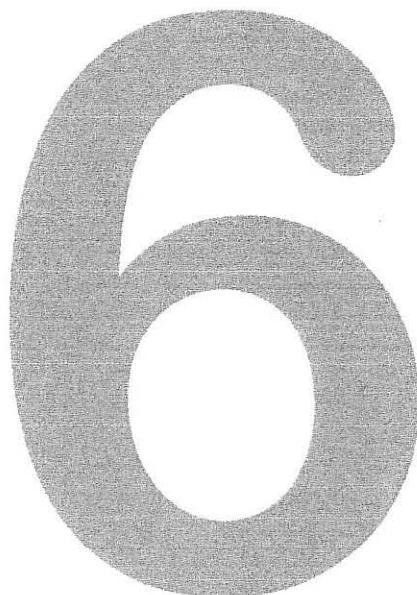


BOLETÍN INFORMATIVO

Asociación Universitaria del Profesorado de
Didáctica de las Ciencias Sociales



Diciembre de 1998



*Feliz Año Nuevo
1999*



1. EDITORIAL

El currículum de Ciencias Sociales y los retos del futuro

UN AÑO DESPUÉS...

Hace un año sonaban tambores de guerra: había estallado la "Guerra de las Humanidades". Prensa, radio, televisión, etc... se dedicaron a diseccionar el currículum de Ciencias Sociales y dieron la palabra a todo tipo de opiniones. Se escribieron muchas cosas y también se dijeron muchas barbaridades. Luego una Comisión ad hoc intentó reorientar el debate y elaboró una propuesta para dar una salida al supuesto conflicto. De todo ello dimos cumplida cuenta en nuestro Boletín. ¿Qué ha sido de todo ello casi un año después?

No tenemos noticias de que se hayan producido cambios sustanciales ni de que se vayan a proponer de manera inmediata. La prensa de finales de diciembre informa de que el MEC pretende incrementar el número de horas de determinadas áreas en la enseñanza obligatoria, entre otras la de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y de que se va a reorganizar el 4º de ESO para orientar al alumnado hacia los bachilleratos o la formación profesional. Y poca cosa más.

¿Hacia falta todo el revuelo producido para seguir donde estábamos? Probablemente sí. Si aplicamos la máxima "que se hablé de mí aunque sea mal", el debate fue positivo porque por primera vez en la historia de este país, la enseñanza de la historia, y en menor medida la de las otras humanidades, ha tenido un gran protagonismo social. Si lo que se pretendía era averiguar qué pasaba con la enseñanza de la historia y de las otras humanidades, no hemos avanzado sustancialmente. Estamos donde estábamos. El debate, sin embargo, ha proseguido por cauces más tranquilos. Ha preocupado a sectores profesionales, como los historiadores, hasta ahora bastante despreocupados por lo que ocurría con la enseñanza de la historia. Ha seguido preocupando a los didactas de las ciencias sociales. Creemos que es por ello que distintas revistas (dos nuevas, otra ya existente) han dedicado números monográficos a la enseñanza de la historia. Nos felicitamos y felicitamos a las revistas y a sus autores y autoras. En este mismo Boletín reproducimos los índices de tres de estas revistas.

En nuestra opinión el debate debe proseguir por otras vías y acercarse a los problemas reales de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia. La preocupación por el currículum de esta área de conocimiento no es exclusiva de nuestro país. Es una preocupación universal. En muchas revistas dedicadas a la enseñanza de las Ciencias Sociales de los países de nuestro entorno cultural podemos comprobar el interés que suscita el debate curricular sobre los contenidos de las disciplinas de nuestra área. Esta preocupación, que siempre ha estado presente en nuestros debates, se ha acrecentado a medida que nos acercamos al siglo XXI. Los retos a los que la infancia y la juventud deberá dar respuesta en el futuro presiden muchos de los interrogantes que se plantean quienes proponen cambios en el currículum del área.

Parece que el cambio de milenio nos impone repensar las finalidades y los contenidos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la enseñanza obligatoria. En este Boletín reproducimos algunos trabajos publicados en los últimos años.

El interés por repensar las finalidades y los contenidos ha de ir acompañada, sin embargo, por una apuesta mayor por la investigación didáctica. Es impensable reformar o cambiar el actual currículum y las prácticas de la enseñanza sin conocer en profundidad qué ocurre cuando se enseña y se aprende Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En nuestro país la investigación va creciendo lenta y pausadamente, pero hace falta aún que aumente mucho más. Las expectativas de futuro son, sin duda, buenas aunque la financiación dedicada a este campo sigue siendo escasa y poco generosa. Muchos investigadores e investigadoras trabajan con escasos recursos o sin ellos. Otros investigadores potenciales, entre ellos muchos profesores y profe-

soras de educación primaria y secundaria interesados por investigar sus propias prácticas no acaban de lanzarse a ello por falta de recursos o de orientaciones sobre el tipo de investigación que deben realizar. Siguen faltando plataformas (revistas y colecciones de libros especializadas) en las que se puedan dar a conocer los resultados de las investigaciones ya finalizadas o en curso de realización. Es necesario generar un debate científico sobre sus aportaciones teóricas y metodológicas que permita aumentar nuestro conocimiento y enriquezca a investigadores, profesores y estudiantes en formación.

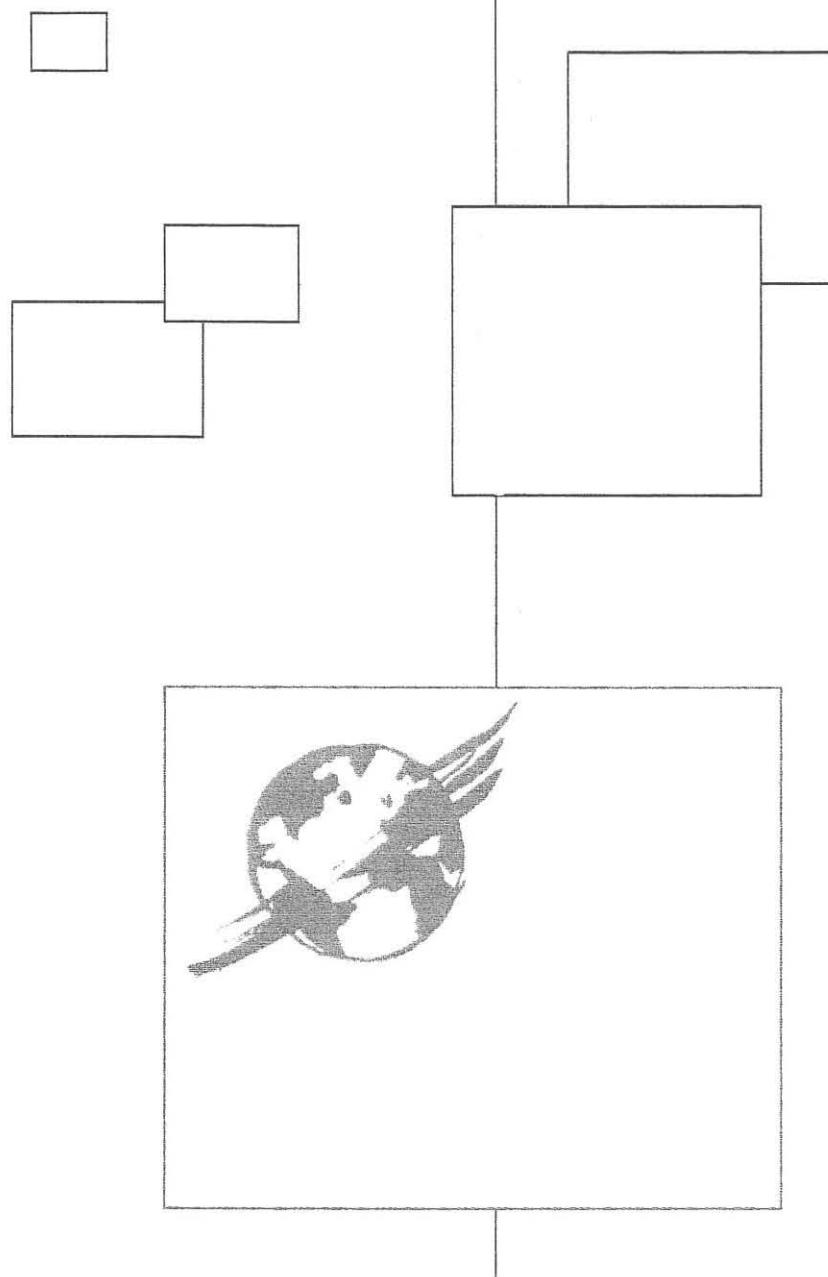
El futuro es, desde luego, esperanzador. Pero quienes nos dedicamos a la Didáctica de las Ciencias Sociales debemos exigirnos rigor y profundidad y seguir con nuestro trabajo. La Asociación ha pretendido y pretende fomentar un debate riguroso y científico sobre los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia y sobre la formación del profesorado. A ello vamos a dedicar nuestros dos próximos Simposios. En marzo de 1999 nos reuniremos en la Universidad de La Rioja para analizar y debatir las características de un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. No pretendemos hallar el currículum. Pretendemos conocer, analizar y debatir criterios para la construcción de un currículum más acorde con los problemas de la práctica y con los cambios producidos en el mundo. Pretendemos poner a debate el conocimiento acumulado sobre el tema a la luz de nuevas conceptualizaciones científicas, pedagógicas y didácticas.

En el año 2000, dedicaremos nuestro Simposium en la Universidad de Huelva a la Formación del Profesorado para enseñar Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Son algunas de las aportaciones que como Asociación podemos hacer al debate.

Nuestro Boletín va a proseguir indagando y dando a conocer aquellos trabajos que se publiquen aquí y en otras partes y aquellas investigaciones que aporten conocimientos relevantes para la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Sin pretensiones de monopolización de este saber emergente hacemos aquello que nos corresponde como profesores y profesoras universitarias adscritas a esta área de conocimiento. No pretendemos, ni podemos, hacer más ni menos.

Consejo de Redacción
Bellaterra, diciembre de 1998





2. El X Simposium de la Asociación

Un currículum de Ciencias Sociales para el Siglo XXI: qué contenidos y para qué

PROGRAMA

Martes, 23 de Marzo

9,30.- Recepción y acreditación de los participantes

10,30.- Acto de apertura

11,00.- Ponencia:

El cambio del concepto de ciencia y sus implicaciones en la didáctica de las ciencias sociales.

Ponente: **Pilar Benejam Arguinbau**, Universidad Autónoma de Barcelona

13,00.- Visita al Ayuntamiento de Logroño

16,30.- Presentación de comunicaciones a la primera ponencia.

Debate.

18,30.- Asamblea de la Asociación Universitaria de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales

Miércoles, 24 de marzo

9,30 Ponencia:

Cambios de las perspectivas espacial y temporal en el currículum.

Perspectiva espacial.

Ponente: Roser Batllori, Universidad de Girona.

12,00.- Presentación de comunicaciones.

Debate.

16,30.- Ponencia

Cambios en las perspectivas espacial y temporal en el currículum.

Perspectiva temporal.

Ponente: **José Luis Gómez Urdañez**, Universidad de La Rioja

18,30.- Presentación de comunicaciones

Debate.

20,00.- Visita a la ciudad de Logroño

Jueves, 25 de marzo

9,30.- Ponencia:

Disciplinariedad, transdisciplinariedad e integración en el currículum de ciencias sociales.

PONENTE: **Jurjo Torres**, Universidad de la Coruña.

12,00.- Presentación de comunicaciones.

Debate.

16,30.- Mesa redonda

Disciplinariedad, transdisciplinariedad e integración en el currículum: Aportaciones desde la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Participantes:

Luis Arranz, Universidad Complutense.

Gabriel Travé, Universidad de Huelva.

Carlos Gutián, Universidad de Las Palmas.

Maria Guzmán, Universidad de Granada.

COORDINA: **Angel Lázaro**, Universidad de la Rioja.

21,00 Cena de despedida

Viernes 26, de marzo

Excursión a los monasterios de San Millán de la Cogolla.

LUGAR DE CELEBRACIÓN

Aula Magna
Edificio Quitiliano
C/ Cigüeña, s/n (Logroño)

Coordinación General:

Teresa García Santa María

E-Mail: teresa.garcia@dchs.unirioja.es
<http://www.unirioja.es/didacticacienciassociales>



3. Artículos de fondo

Relacionados con el currículum de ciencias sociales

Los cuatro artículos seleccionados están relacionados con el currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Además de estos cuatro artículos, en el apartado "Recomendamos" aparecen algunos índices de revistas en los que, así mismo, hay información sobre el tema. La intención de esta selección es aportar información, ideas y sugerencias para el debate sobre el currículo que realizaremos en la Universidad de La Rioja en el transcurso de nuestro próximo Simposium.

Referencias bibliográficas:

- I. HOPE, Warren C. (1996): "It's Time to Transform Social Studies Teaching". *The Social Studies*, vol. 87, nº 4, july/august, p. 149-151.
- II. McCALL, Ava L. (1996): "Making a Difference: Integrating Social Problems and Social Action in the Social Studies Curriculum". *The Social Studies*, vol. 87, nº 5, september/october, p.203-209.
- III. PELLUCI, C. (1998): "L'insegnamento della storia nella scuola primaria, tra teoresi interculturale e prassi educativa. Aspetti metodologici". *Orientamenti Pedagogici*, anno XLV, nº 4, luglio-agosto, p. 693-704.
- IV. ROSS, E, Wayne (1998): "Educating and Organizing for a Democratic Society". *Theory and Research in Social Education*, vol. 26, nº 3, summer, p. 306-309.



Commentary

It's Time to Transform Social Studies Teaching

KAREN C. HOPE

Some years ago when I was a seventh-grade social studies teacher, I came across words in the geography book that have remained with me to this day. While conducting a textbook inventory, that routine and dreaded procedure, I read on the front inside cover of one book the words "absolutely 100% junk." At first, I found the message humorous and smiled. Later, I pondered the expression, which I surmised represented a student's feelings about geography in particular and social studies in general. In the end, I considered those words an affront to me and to the subject in which I had invested much time to acquire teaching expertise and passion I had grown to love.

From my perspective, I wondered if it was possible for anyone not to enjoy social studies. Why, I thought, could a student, who could learn so much about a world of people, places, things, dismiss such an important subject as geography? The subject provided students with an opportunity to learn the world vicariously. They could

travel to the great capital cities, gaze at countries' natural wonders, immerse themselves in the culture, and meet the people, all of this right in the classroom. How could anyone not be excited about taking this trip around the globe?

Lounsbury (1988) submitted that the reason for the students' lack of respect for social studies was the teacher's failure to articulate meaningful and relevant objectives. Hence, this trip around the globe really held no meaning for students who were growing up in a rural community and happened to be enrolled in a geography class. How could such study be relevant to their lives?

More than a decade has passed since the day I discovered those acrid words in the geography textbook, and since that time, thousands of students have entered and exited social studies classrooms across the nation. I wonder today how much of the "absolutely 100% junk" sentiment of one student years ago lies dormant in the minds of other students who have passed through social studies classes.

Today I am haunted by the statements made by my college students as they reflect on their k-12 social studies experiences. The students invariably speak of their dislike for social studies, commenting that the teacher did not

make it interesting, what was taught was irrelevant, it was taught by a coach who had other things on his mind, or the teacher sat behind the desk and told the students to read the chapter and answer the questions at the end. Being bombarded with these highly distressing comments on occasion after occasion is very upsetting to a teacher. If, however, that is the pedagogy those students experienced, it is no wonder that social studies is so routinely and soundly criticized.

For decades social studies has been rated as one of the least liked subjects in the curriculum (Shaughnessy and Haladyna 1985). It is the subject students love to hate. Only one other core subject, English (Lounsbury 1988) receives more negative reviews about the teaching of its content.

To what can we attribute the characterization of social studies as a boring subject to be avoided? Who is to blame for social studies being perceived as lacking meaning and concerning unimportant talk of the past? The most important question to be asked is what can be done to energize social studies and restore respect for so important a field.

Every so often some new strategy intended to revitalize the social studies has come along. Recent movements,

KAREN C. HOPE is an assistant professor of middle-grades education at Georgia Southwestern College in Americus, Georgia.

such as the New Social Studies, Charting a Course: Social Studies for the 21st century, and Curriculum Standards for Social Studies, have emerged as rudders for this troubled field. The most recent, Curriculum Standards, has attempted to refine the social studies and encapsulate its essence into strands. In those strands is the important content for social studies teaching. This sequencing of content is meaningful and outlines the important areas to be taught in the social studies. To what extent will social studies teachers embrace this latest effort to enhance the subject and project great importance? Will social studies teaching, based on the content of the strands, be revitalized? Will this effort produce the tide of social studies reform that other disciplines have been engaged in for years?

The burden of implementing the latest approach will fall to the teachers themselves. What are the prospects of social studies teachers changing the way in which they teach? Has the advent of television, video tapes, audio tapes, slides, and technology significantly influenced social studies teaching? Moreover, have these changes produced exciting and stimulating classroom sessions in which students desire to acquire social studies skills? Have these changes helped students enjoy learning social studies skills?

The answer is yes and no. Although some social studies teachers have made efforts to invigorate their students through experiential learning, add real-world relevance to their teaching, and infuse their course work with stimulating assignments, too many are yoked to the textbook, captive to chalk and talk, unable or unwilling to connect objectives with the real world, which results in the perpetuation of students' derogatory comments.

The teacher is the pivotal personality in the classroom, the one who can make things happen. How a teacher projects the content of a subject in the classroom is a determining factor in the subject's being liked or disliked by students and in students' diligent efforts to acquire the skills deemed important by the teacher.

Risinger and Garcia (1995) reported that criticism of the social studies gains momentum from the results of national tests that magnify students' failure to achieve at expected levels. National test results along with negative commentary by students have caused social studies teachers to reconsider their teaching of social studies.

Hootstein (1995) identified motivational history teaching strategies for eighth-grade students from teachers' observations of what prompted students' interest in class. High on the teachers' list of successful strategies were role-playing characters, projects, and review games, almost the same as those indicated by the students. Viewing historical videos or films was also among the students' choices. These activities, according to Hootstein (1995), are not anchored in the usual social studies instruction, which consists primarily of lecture, recitation, and textbook learning. More disturbing, however, is Hootstein's report of the findings of Brophy and Merrick (1987), noting that even when social studies teachers were introduced to new teaching strategies, they remained attached to their own ways of teaching.

When assigning blame for the sad state of social studies, we must ask if the teacher is at fault for the subject's lack of appeal to students and their criticisms of the subject. Is the teachers' failure to incorporate motivational teaching strategies, to make relevant to students the objectives being taught, and to enliven the social studies by linking students to the community and the world the cause of past and present criticisms?

Some researchers contend that social studies is characterized as a field of confusion (Risinger and Garcia 1995), others recognize that social studies exists but wonder whether it is worth saving (Barth 1993), and some are even calling for its abolition (Roldao and Egan 1992). These challenges are too great to ignore. They should move social studies teachers to indignation and foster a zeal for the field that would manifest itself in transformed teaching.

That social studies education needs reforming is easily understood (White

1991). By what means and in what time frame will the reformation take place? The means to transform social studies teaching is within reach. Meeting the challenge through transformed teaching is especially important now when the swirl of debate is becoming so acrimonious. I believe social studies teachers ought to take personally the attack by critics and move deliberately to force themselves out of obsolete methods and the drudgery of following the same routine day after day. There is no better time than now to revitalize social studies.

Teachers can make any subject interesting, motivating, and worth a student's time. Because of their respect for the social studies and its importance in teaching students how to live when they leave school, teachers need to recognize that their teaching of social studies must be transformed into a relevant discourse that encourages students to create meaning in their own lives from the diversity and dynamism of social studies.

Although other core subjects, such as English and mathematics, are moving toward student-centered, experiential, hands-on learning and constructivist learning strategies, the social studies remains subject-centered. Social studies, perhaps more than any other subject, needs to offer experiential learning to students. A constructivist approach that empowers students to ask their own questions and seek their own answers (Brooks and Brooks 1993) fits well into the social studies curriculum. The constructivist approach to teaching social studies allows students to deal from their viewpoint with the facets of citizenship: What is my responsibility? What are my values? What is the right thing to do? Which side should I support?

Technology is a promise waiting to be fulfilled by teachers bold enough to realize its potential and seize the opportunity to bring the world into the classroom. The Internet and other telecommunications options are resources that can contribute directly to transforming social studies teaching. The Internet is a great resource for making students aware that they are intertwined in the global community (Peha 1995). State of the art software and CD ROMs to

engage students are available to the social studies teacher. Regrettably, however, researchers have found that there is no widespread use of technology in the social studies (Ehman and Glenn 1987; White 1991; Ross 1994). Social studies teachers need to invest time in understanding the possibilities and potential of technology in the classroom and use technology to create a dynamic classroom, demonstrating for their students that the social studies classroom is an exciting place to be. The extent to which social studies teachers integrate technology into their classrooms will be the answer to the critics who decry social studies as "rites, deeds, dullness, battles, biographies, and boredom" (Lounsbury 1988, 6), as the memorization of contextless information (Ruenzel 1994), or as inert (Brooks and Brooks 1993).

Teachers using technology in their classrooms to motivate students to learn and change their minds about social studies can make the content of social studies relevant and connect with the needs, objectives, and goals of the students (Hootstein 1995). They will be creating a different and better learning environment in which to teach social studies by using technology to provide experiential learning. Social studies teachers need to integrate technology into their repertoire of skills so that they can bring an end to boring lessons, stimulate creativity, and exploit the need to be able to locate, identify, and use information in the new century. As part of their transformation process, social studies teachers will see the need to change to meet the challenges of a curriculum for the twenty-first century.

In *A Vision of Powerful Teaching and Learning in the Social Studies: Building Social Understanding and Civic Efficacy* (National Council of the Social Studies 1994), five features of ideal social studies teaching and learning are identified. The authors of the report maintain that social studies teaching and learning are powerful when they are meaningful, integrative, value-based, challenging, and active. When teachers use these features in their social studies teaching, they eliminate the process of presenting facts and ideas taught in isolation, connect events of the past with the present, build an appreciation for the diversity of people, require their students' thoughtful examination of ideas and events, and involve students in constructing learning from the content presented by the teacher (National Council of the Social Studies 1994).

To transform social studies teaching, teachers need to implement experiential learning in classrooms. The new focus of instruction will permit students to become active, rather passive, learners. In the process of better preparing students for the twenty-first century, social studies teachers must concentrate on preparing their students for adulthood. Service learning is a great way to achieve that goal. Change is always easier to talk about than to accomplish, yet it is essential that social studies teachers undergo this metamorphosis for the sake of their professional responsibility and love of teaching social studies.

When the transformation has taken place, the critics of social studies will become like dinosaurs, and students will speak enthusiastically about their social studies course of study with com-

ments such as, "I had the greatest social studies teacher ever. My social studies classroom was an exciting place. I learned things that I will never forget, and I apply them to my life even now."

REFERENCES

- Barth, J. 1993. Social studies: There is a history, there is a body, but is it worth saying? *Social Education* 57(2): 56-57.
- Brooks, J., and G. Brooks. 1993. *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ehman, L., and A. Glenn. 1987. *Computer-based education in the studies*. Bloomington, Ind.: Social Studies Development Center.
- Hootstein, E. 1995. Motivational strategies of middle school social studies teachers. *Social Education* 59(1): 23-26.
- Lounsbury, J. 1988. Middle level social studies: Points to ponder. *Social Education* 52(2): 116-118.
- National Council for the Social Studies. 1994. *Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies*. Washington, D.C.
- Peha, J. (1995). How K-12 teachers are using computer networks. *Educational Leadership* 53(2): 18-25.
- Risinger, C., and J. Garcia. 1995. National assessment and the social studies. *The Clearing House* 68(4): 225-228.
- Roldao, M., and K. Egan 1992. The social studies curriculum: The case for its abolition. ERIC ED 350 208.
- Ross, E. 1991. Microcomputer use in secondary social studies classrooms. *Journal of Educational Research* 85(1): 39-46.
- Ruenzel, D. 1993. A course of action. *Teacher Magazine* 4(4): 14-18.
- Shaughnessy, J. M., and T. M. Haladyna. 1985. Research on student attitude toward social studies. *Social Education* 49(8): 692-695.
- White, C. 1991. Technology and social studies education: Potentials and a prognosis. *NASSP* 75(531): 3-41.

Making a Difference: Integrating Social Problems and Social Action in the Social Studies Curriculum

A L. McCALL

Many students at the University of Wisconsin/Oshkosh enter social studies methods course with either few or negative memories of social studies in elementary and middle school. They recall emphasis on the memorization of content that they quickly forgot after the tests. Consequently, students believe they have not developed the appropriate background knowledge or the necessary interest in a subject to become effective social studies teachers. In the course I teach, I introduce my students to the exciting and challenging possibilities of teaching to create a more just, caring society through a multicultural, social reconstructionist approach (Sleeter and Grant 1993) to social studies. I offer several aspects of this orientation, including integration of the perspectives and experiences of women and men from different races and socioeconomic classes in order to address issues of sexism, sexism, and classism. I encourage the students to analyze their experiences for gender, race, and/or class

oppression. I present opportunities for students to think critically about different views and to learn about the use of social action to move toward equality.

The focus of this article is the importance of dealing with social problems, such as discrimination against people with AIDS, sexism, racism, poverty, and violence, and of responding through social action. Social studies is often the logical course in which to study the democratic ideals of justice and equality, the social problems that represent our failure to realize our lofty ideals, and people's collective efforts to help solve them. For educators interested in including social problems and social action in social studies, I offer some suggestions for doing so. I also will discuss using children's and young adult literature to introduce social problems and social action and present some guidelines for meaningful, beneficial projects.

Classroom Possibilities for Social Problems and Social Action

In social studies methods last semester, the students and I focused on incorporating caring concepts (Oliner 1983) and real world, controversial issues as part of teaching for social responsibili-

ty in social studies (Berman 1990). After analyzing the strengths and weaknesses of these ideas, we turned to the social problem of discrimination against those who are HIV positive or have AIDS. I asked, "What do you already know about AIDS?" and "What would you like to know about AIDS?" The students were immediately curious and interested. After they wrote short, individual responses on small cards, one student made a list of what we already knew and what our questions were on a large paper chart. Despite the amount of information available about AIDS, college students often have limited or inaccurate knowledge about how the AIDS virus is transmitted and want to know more about this deadly disease.

Following a brief discussion, students selected one or two of the following trade books to read in small, cooperative groups: *What's a Virus, Anyway? The Kids' Book About AIDS* (Fassler and McQueen 1990); *Alex, the Kid with AIDS* (Girard 1991); *Losing Uncle Tim* (Jordan 1989); *Children and the AIDS Virus: A Book for Children, Parents, and Teachers* (Hausherr 1989); *Come Sit By Me* (Merrifield 1990); *Daddy and Me: A Photo Story of Arthur Ashe and His Daughter Camera* (Moutoussamy-Ashe 1993); *Whisper*

A L. McCALL is an associate professor in the Department of Curriculum and Instruction at the University of Wisconsin at Oshkosh.

er Jesse, Whisper Whisper Josh: My About AIDS (Pollack 1992); Flowers (Quinlan 1994); Z's Gift (Lyman 1988); You Can Call Me... A Story for Children About AIDS (Verneiero 1995); and Be a Friend: Children with HIV Speak Out (Best and Pizzo 1994).

After reading the books, the students discussed what they learned about AIDS from the books, what questions had been answered, what points they had missed, the authors were trying to convey, what their reactions were to the books, and how the books influenced their views on AIDS. As I observed the students reading and discussing the books, I could see the power of literature in the empathetic response to the characters with AIDS and their need for supportive family and friends. A number of students said the texts put a human face on the AIDS disease. As others in her group listened sympathetically, one student shared her own story of losing a family member to AIDS and the reluctance of some family members to discuss the loss.

Together the class and I discussed the summaries of the books, the new knowledge we had gained, and our actions to the texts' strengths and weaknesses. Two of the groups decided that their texts did not explain how AIDS was transmitted carefully enough, which could perpetuate misconceptions among readers that teachers would need to clarify. Members of another group thought that their texts might not hold children's attention. Most students were surprised to discover that children's literature addressed such controversial topics as AIDS. During the discussion, a student recorded on the chart the main ideas we learned from the texts and any answers to our earlier questions. Because not all of the students' questions were answered from the trade books, everyone contributed additional knowledge and encouraged each other to complete further research to answer the rest of their questions.

Finally, I asked what we as a class could do to help those who were HIV positive or had AIDS, or to educate oth-

ers about AIDS to reduce prejudice and discrimination and encourage humane treatment for those with the disease. By brainstorming, we were able to produce a list of ideas for social action projects, which included making our own ceramic pots, filling them with plants, selling them, and donating the money to the local organization that provides assistance to those with HIV and AIDS and community education. Although we did not complete the social action project, I met my goal of introducing the possibilities of integrating social problems within the social studies curriculum through trade books and of responding to the new knowledge through social action projects.

Other teachers have also incorporated the study of social problems in the curriculum and addressed the problem with social action projects. Kate Lyman described her experiences in teaching about AIDS to correct students' misinformation about the disease and to raise the children's awareness (Lyman 1995). In her first- and second-grade classroom, Ms. Lyman used children's literature, videos, and guest speakers to instruct the students about AIDS, its transmission, and the discrimination that those who carry the HIV infection and those with AIDS often endure. Because of the students' interest in the topic and Ms. Lyman's guidance, the class engaged in several social action projects. They made and sold red ribbons that symbolize compassion for people affected by AIDS and donated the money to the local AIDS Support Network. They also created a class book about AIDS that they read to other classes in the school and made posters to increase the school's awareness and knowledge about AIDS.

Do the Right Thing: Include Social Problems and Social Action in Social Studies

Social problems are part of reality for a significant number of our students. Many children's lives are touched by experiences with racism, sexism, poverty, violence, and the loss of loved ones from AIDS. Children are

frequently harmed by these social problems, and they may participate in harming others through discriminatory behavior. In our educational institutions, racism, sexism, and classism limit opportunities for children of color, girls, and poor students. Girls and children of color receive less attention from teachers than European American boys; they seldom learn about the experiences and perspectives of women and people of color in the curriculum; and girls are increasingly harassed by boys in school (AAUW 1992). Students of color may have fewer opportunities to engage in extracurricular activities, are expected to accomplish less, and have the teachers with lesser reputations than do European American students at the same school (Naimark 1995). Children of color and those from poverty often attend schools with fewer resources, encounter low teacher expectations, and suffer from inadequate nutrition and health care (AAUW 1992).

Children may learn sexism and racism early and participate in degrading girls and children of color. Some preschoolers learn to value "whiteness" and devalue "blackness" (Cole 1995). By age four, many children not only understand differences in race and gender but also learn societal biases and show racism and sexism in their own interactions. A number of young children use derogatory names and exclude other children, based on race and gender, from activities (Derman-Sparks 1989; Logan 1994; Tenorio 1994). As girls and children of color grow older, they often have internalized the negative messages about their value. Perhaps this process contributes to the decline in confidence and self-esteem that girls frequently experience as they move from elementary to middle school (AAUW 1992). Often, students are not taught that there is a link between racism and poverty that results from the denial of education, housing, equal protection under the law, jobs, and access to capital (Elrich 1994). Instead, schools and society tend to blame people of color and those in poverty for their lack of economic advancement. Children may

ort these views by ostracizing and isolating peers who have worn clothing of a generic brand, rather than the newer items worn by more affluent children.

school and out, conflict and violence are also part of children's lives. Children observe violence on television, in video games, and in schools. Violence in schools and the use of guns to solve disputes are on the increase, stimulated by the mass media and political leaders who support military responses to conflict (Noguera 1993). Violence is also linked to prejudice. Among children and adults in schools and society, prejudice can lead to discriminatory behavior or the denial of opportunities for education, jobs, housing, raises, and promotions and escalate anger to racially motivated violence such as assaults, bombings, and murders (Duvall 1994). During the past several years, there has been a decrease in tolerance for others viewed as "different" and an increase in hate crimes motivated by hatred of another's race, ethnicity, gender, or sexual orientation. These crimes have been primarily committed by youth under the age of nineteen (Duvall 1994).

Children and youth frequently do not believe adults are doing all they can to solve these social problems and feel powerless to make changes themselves (Ferman 1993). However, according to a 1994 survey of ten to seventeen year olds, young people today are concerned about and want to create a safer society, help the homeless, end unemployment, and solve racial problems. They express a desire to help others and improve their communities (Van Scotter 1994). Even young children are capable of understanding others' feelings and responding with sympathy and prosocial action or the voluntary behavior intended to benefit another such as helping, sharing, and comforting. When significant others (family members, parents, and teachers) lead the way in encouraging prosocial behavior, children's behavior becomes more caring (Eisenberg 1992). Younger children's moral attitudes are more open to change toward democratic views than are those

of older children and adults (Banks, in Heller and Hawkins 1994).

Educators who have engaged in significant studies of social problems and incorporated social action projects with their students cite numerous benefits. Students, even at young ages, often feel empowered when they think about and voice their ideas, are listened to, and offer solutions to significant social problems (Danielson 1993). Community-service learning projects that integrate academic learning, the improving of one's community, and reflection on the experience have benefited students who may lack an understanding of the larger, structural issues underlying the social problems. The benefits to the students include greater self-esteem, self-efficacy, motivation for and interest in school, academic achievement, and social responsibility (Wade 1995a). When students complete individual research projects on social problems and address them through social action projects, they feel appreciated, respected, valued, and involved (Yeager and Patterson 1996). Educators have also found that when students learn to use conflict resolution, rather than aggressive actions or violence, to solve conflicts and serve food at a soup kitchen after learning about hunger, their self-esteem and their confidence in their ability to solve a problem increase (Yeomans 1993; Bryan 1993).

The social studies field has traditionally emphasized preparation for citizenship as one of its main goals, and studying and addressing social problems may be one means of helping children and youth become good citizens. The recent *Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies*, published by the National Council for the Social Studies (1994), includes civic ideals and practices as one of the ten thematic strands. Within this theme, students and teachers study the democratic principles of justice and equality and consider the problems that develop when we do not always live up to these ideals. The standards reflect the expectation that young students will learn about citizenship through stories and drama, middle-level students will envi-

sion themselves taking civic roles in their communities, and finally at the high-school level, students will actually participate in community service programs and political activities. I would submit that the authors of the standards have perhaps underestimated the abilities of younger students to recognize and analyze the lack of democracy in schools and communities and contribute toward realizing our democratic ideals.

Other educators also emphasize citizenship education, including the importance of creating a better world through direct action by teachers and students. Sheldon Berman, president of Educators for Social Responsibility and coeditor of *Promising Practices in Teaching Social Responsibility* (1993), criticizes traditional citizenship education for its failure to encourage students to take an active role in society. He advocates a stronger emphasis on teaching social responsibility by encouraging students to make an investment in others as well as the planet to balance the traditional emphasis on self-realization. Berman envisions participation as doing something to address problems and injustices as we encounter them in our daily lives in order to move toward creating a more just and peaceful world. He encourages teachers, even those at the elementary level, to engage students in conversations about issues that concern them and to act in small ways to cause positive changes. Berman cautions educators against introducing social problems to students without also offering social action opportunities. When students learn about problems without being able to contribute to the reduction or solution of them, they may feel anger and helplessness and become less interested in civic participation. In the final analysis, preparation for citizenship must require students to act as responsible citizens of democracies in their classrooms, schools, and communities.

Opening the Door to Social Problems with Children's Literature

Young adult and children's literature is a valuable means of introducing

social problems because it depicts experiences that readers do not always have. Readers can hear the subjective voices of characters, glimpse the world through their eyes, understand and feel some of the characters' thoughts and feelings, and vicariously experience life through different points of view (Bauman 1995; Smith and Johnson 1995). As charac-

solve social problems and be inspired to engage in social action projects.

Guidelines for Integrating Social Problems and Social Action in Social Studies

For those social studies educators willing to explore the possibilities of raising social problems through chil-

Before tackling a discussion of social issues, the teacher must develop a safe classroom environment for discussing sensitive social problems. To do that, the teacher must be well acquainted with the community and develop trusting relationships.

ters experience discrimination and hardship because of sexism, racism, poverty, violence, or being ill as the result of AIDS, readers can walk with the characters through these experiences, identify with them emotionally, and empathize with them. As students read such literature, they develop deeper understanding and greater sensitivity to different social realities. Good historical fiction, contemporary fiction, biographies, and informative nonfiction books can make complicated social issues more accessible to readers than is possible with traditional social studies textbooks (Wade 1995b). After reading selections from the trade books available to them, students can discuss racism, the destruction caused by war, the pain of poverty, and homelessness from a safe distance (Beckwith 1993).

For those students whose lives have been touched by these social problems, their experiences may be validated through the literature. The literature provides relevance and may be a means of their gaining new insights into their lives. When young readers encounter literature in which the characters fight against discrimination and help and work to create a more democratic society, they can analyze the effectiveness of specific actions to

address them through social action, I suggest the following guidelines to help create meaningful, successful projects. The teacher must develop a safe classroom environment for discussing sensitive social problems. It is prudent to become acquainted with the students and community and develop trusting relationships before introducing social issues. I would suggest beginning with the less-controversial social problems, then moving to the more challenging issues. It is helpful if the teacher has developed background knowledge that includes different views on the issues (McBee 1996). Before engaging in large group discussions, the teacher needs to help the students become more confident about their ideas by having them write about them or discuss them in small groups. The teacher should work collaboratively with the students in developing class discussion guidelines such as the following (Brody, Goldspinner, Green, Leventhal, and Procino 1992):

- One person talks at a time; all listen to the speaker
- Each person voices his or her views, even if disagreeing with others
- The views of others must be clear to all participants, even if there is disagreement

- Speakers must strive to build confidence in others and not use put-downs
- The contributions made to the class discussions are confidential
- All participants should challenge themselves to take risks during the discussion and present their opinions
- All may pass at any time during the discussion if they prefer not to contribute

The teacher needs to model and practice following these guidelines before embarking on discussions of social problems. To begin, the teacher may share his or her own experiences with some social problems and invite students to talk about their experiences. The young people should not be pressured to divulge experiences that may be difficult to share in class. The teacher needs to remember to talk *with* students, rather than *at* them (Reindl 1993).

The consideration of any social problems should be only a part of the total social studies curriculum. Children and young adolescents should not feel that we are asking them to solve all of the world's problems (Kreidler 1990). It is well to focus on only one social problem at a time (Adams and Marzollo 1992) and, as much as possible, to integrate the study of social problems with other parts of the curriculum, such as reading, language arts, mathematics, art, and music, to deepen the students' understanding through the different disciplines.

Before beginning a social problem/social action project, the teacher needs to develop support for the project among the school's faculty members and administrators (Kreisberg 1993). Teachers will find additional support available from Educators for Social Responsibility, 23 Garden Street, Cambridge, Massachusetts 02138; the staff of *Rethinking Schools*, 1001 East Keefe Avenue, Milwaukee, Wisconsin 53212; or the Institute for Democracy in Education, College of Education, Ohio University, 313 McCracken Hall, Athens, Ohio 45701-2979.

Students need to have some choice in the selection of the social problem

the class will focus on. For a successful unit, I would suggest choosing a problem that both teacher and class are concerned about, and one that they can address through a concrete social action project in the local community (Bryan 1993; Reindl 1993; Yeomans 1993).

I must caution teachers to be sensitive to students' backgrounds when selecting a social problem/social action project. If the students and their families have often experienced the effects of racism, sexism, poverty, AIDS, or violence, the social action project could involve activities in which they would help themselves in addition to helping others (Bryan 1993).

After the group has selected a social problem, the teacher can use strategies such as semantic webs, Know, Want to Know, and Learned charts, or anticipation guides to elicit and assess students' prior knowledge and experiences. With this information in hand, the teacher can address any misconceptions held by the group and provide any needed knowledge.

To introduce literature that portrays the social problem, the teacher should select books that will be meaningful and appeal to the students' different reading tastes (Koeller 1996). In planning the activity, the teacher must balance the reading of the texts for pleasure with reading for an understanding of the social problem. The students will need different avenues for responding to the literature, including class discussions, simulations, drama, creative writing, poetry, and journals.

Journals are especially important for students who are reluctant to share responses but do have strong reactions to the literature. Students should know that they may keep parts of their journals private but that if they write about a serious problem in their lives, the teacher must share that information with the school's guidance counselor. With older students, the teacher should clarify that, although this mandatory reporting is a legal requirement, there will be a student/teacher talk before the report is made. Students can clip together those pages of their journal

together that they prefer to keep private (Beckwith 1993; Van Ausdall 1994).

When reading, the students should be encouraged to empathize with the main characters in the selection and to respond to the diverse ways of viewing the social problem in the text. The young people can analyze the characters' views and actions in terms of justice and determine which views and actions helped justice and which hindered it (Wade 1993). Because students tend to process new information about controversial issues in such a way that it fits with their prior knowledge, the teacher needs to offer the students numerous opportunities to express what they are learning and how it compares with their prior understandings (Lynch and McKenna 1990).

To ensure that there are varied responses, the teacher can create and assign diverse roles to the students. Once the teacher presents his or her view of the text and social problem, the students can voice their disagreements in a nongraded exercise (Peterson, 1994). Adult family members and other guest speakers can bring out alternative views on the social problem. Students can use the "believing game" when they hear a guest speaker or first read the literature. Enter into the speakers' or authors' realities, believe as they believe, put aside your own opinions, read and ask questions to seek understanding of their points of view. After the guest speakers have left and during a follow-up discussion of the text, teach students to use critical analysis or the "doubting game." Question the speakers' or authors' truthfulness, the reasons they hold the views, and their real interests. Look for flaws in thinking and any weaknesses in texts or speech (Yeomans 1993). As a class, summarize the evidence for different views on the social problem (Lynch and McKenna 1990).

I feel that it is important that teachers help their students realize that they can make a difference and do something about the social problem they have studied. When students work together to help solve a problem created by society, they are engaging in social action.

In a brainstorming session, students can suggest possible solutions and make a class list. They can talk with their families and friends to explore other solutions and find out about other organizations within the community that are working on the same social problem. By consensus, they can decide on a social action project, which should be concrete so students can see the results of their contribution. The project, which should be completed within a limited period of time to prevent students from losing interest before they are finished, should be connected with the work of an organization already addressing the social problem in order to provide additional support to the students. All students should make a contribution, but what each student does may be different. For older, more independent students, small groups may choose to work on different projects that are related to the same social problem. All projects should require students to learn more about the social problem and work together to accomplish the goals (Klubock 1991).

If the social action project is publicized, the emphasis should remain on the effort to solve the social problem rather than on the students who are engaged in the project. The teacher must encourage the students to view their efforts as working in solidarity with others in the community to make life better for everyone, not as charitable "do-gooding" (Wade 1996). Unfortunately, media attention can portray those engaging in social action as "do gooders," rather than as efforts that reflect a genuine concern for a social problem and ways to solve it (Bryan 1993).

I would recommend that teachers invite the participation of families throughout the project. Before initiating a social problem/social action project, the teacher needs to inform the students' families of the goals, the literature to be used, and the value that the children will receive from the unit. If the teacher is aware that certain families may be critical of the project, it would be prudent to meet with them first to explain the goals to be achieved

and to ask for their suggestions. The families should examine the texts and share their questions and concerns. After the initial class discussion of the social problem, the teacher needs to send a letter to the children's families explaining the main points of the discussion and inviting the family to continue the discussion at home (Danielson 1993). The teacher should involve adult family members to contribute to the discussions as guest speakers or members of a panel to offer different views on the social problem (Shirley 1993). Ideas for social action projects can come from the families of the class members, and family participation in the social action project itself should be encouraged (Bryan 1993). Should family members object to the project, the teacher should welcome their views and listen carefully to their comments in order to understand their deep concerns and assumptions (Willis 1995).

Conclusion

Although exploring controversial social problems through children's literature and responding through social action projects can be one of the challenging components of the social studies curriculum, educators who do so are offering opportunities for students to recognize that social studies is very relevant to their lives today. Those teachers are also providing their students with experiences as citizens in a democracy by having them address issues that are part of the world in which all of us live. Such educators offer their students a glimpse of their power not only to discuss and understand an issue but also to improve a situation and make a difference in the world.

REFERENCES

- Adams, P., and J. Marzollo. 1992. *The helping hands handbook*. New York: Random House.
- American Association of University Women. 1992. *The AAUW report: How schools shortchange girls*. Washington, D.C.: AAUW Educational Foundation.
- Bauman, S. 1995. School stories. *Teaching Tolerance* 4 (2): 16–18.
- Beckwith, B. 1993. Literature in the classroom: Pathways to social responsibility. In *Promising practices in teaching social responsibility*, edited by S. Berman and P. La Farge. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Berman, S. 1990. Educating for social responsibility. *Educational Leadership* 48 (2): 75–80.
- . 1993. Introduction. In *Promising practices in teaching social responsibility*, edited by S. Berman and P. La Farge. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Brody, E., J. Goldspinner, K. Green, R. Leventhal, and J. Porcino. 1992. *Spinning tales weaving hope: Stories of peace, justice, & the environment*. Philadelphia: New Society.
- Bryan, D. A. 1993. Teaching for global responsibility through student participation in the community. In *Promising practices in teaching social responsibility*, edited by S. Berman and P. La Farge. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Cole, D. 1995, April. Teaching children about differences. *Parents*: 87–90.
- Danielson, J. B. 1993. Controversial issues and young children: Kindergartners try to understand Chernobyl. In *Promising practices in teaching social responsibility*, edited by S. Berman and P. La Farge. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Derman-Sparks, L. 1989. *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Duvall, L. 1994. *Respecting our differences: A guide to getting along in a changing world*. Minneapolis: Free Spirit.
- Eisenberg, N. 1992. *The caring child*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Elrich, M. 1994. The stereotype within. *Educational Leadership* 51 (8): 12–15.
- Fassler, D., and K. McQueen. 1990. *What's a virus anyway? The kids' book about AIDS*. Burlington, Vt.: Waterfront Books.
- Girard, L. W. 1991. *Alex, the kid with AIDS*. Morton Grove, Ill.: Albert Whitman.
- Hausherr, R. 1989. *Children and the AIDS virus: A book for children, parents, and teachers*. New York: Clarion.
- Heller, C., and J. A. Hawkins. 1994. Teaching tolerance: Notes from the front line. *Teachers College Record* 95 (3): 337–368.
- Jordan, M. 1989. *Losing Uncle Tim*. Morton Grove, Ill.: Albert Whitman.
- Klubock, D., ed. 1991. *Taking part: An elementary curriculum in the participation series*. Cambridge, Mass.: Educators for Social Responsibility.
- Koeller, S. 1996. Multicultural understanding through literature. *Social Education* 60 (2): 99–103.
- Kreidler, W. J. 1990. *Elementary perspectives 1: Teaching concepts of peace and conflict*. Cambridge, Mass.: Educators for Social Responsibility.
- Kreisberg, S. 1993. Educating for democracy and community: Toward the transformation of power in our schools. In *Promising practices in teaching social responsibility*, edited by S. Berman and P. La Farge. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Logan, T. 1994. Creating a kindergarten community. *Democracy & Education* 8 (3): 41–44.
- Lyman, K. 1995. "AIDS—you can die from it!" Teaching young children about a difficult subject. *Rethinking Schools* 10 (2): 14–15.
- Lynch, D. J., and M. C. McKenna. 1990. Teaching controversial material: New issues for teachers. *Social Education* 54 (5): 317–319.
- McBee, R. H. 1996. Can controversial topics be taught in the early grades? *Social Education* 60 (1): 38–41.
- Merrifield, M. 1990. *Come sit by me*. Toronto: Women's Press.
- Moutoussamy-Ashe, J. 1993. *Daddy and me: A photo story of Arthur Ashe and his daughter, Camera*. New York: Alfred A. Knopf.
- Naimark, S. 1995. The role of white parents in overcoming racism. *Rethinking Schools* 9 (3): 20–21.
- National Council for the Social Studies. 1994. *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies*. Washington, D.C.: National Council for the Social Studies.
- Noguera, P. 1993. Coming to terms with violence in our schools. *Rethinking Schools* 8 (1): 6–7.
- Oliner, P. M. 1983. Putting compassion and caring into social studies classrooms. *Social Education* 47 (4): 273–276.
- Peterson, B. 1994. Teaching for social justice: One teacher's journey. In *Rethinking our classrooms: Teaching for equity and justice*, edited by B. Bigelow, L. Christensen, S. Karp, B. Miner, and B. Peterson. Milwaukee, Wisc.: Rethinking Schools.
- Pollack, E. 1992. *Whisper whisper Jesse, whisper whisper Josh: A story about AIDS*. Cambridge, Mass.: Advantage/Aurora.
- Quinlan, P. 1994. *Tiger flowers*. New York: Dial Books for Young Readers.
- Reindl, S. 1993. Bring global awareness into elementary school classrooms. In *Promising practices in teaching social responsibility*, edited by S. Berman and P. La Farge. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Shirley, D. 1993. Promising practices in

- social studies. In *Promising practices in teaching social responsibility*, edited by S. Berman and P. La Farge. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Sleeter, C. E., and C. A. Grant. 1993. *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*, second edition. Columbus, Oh.: Merrill.
- Smith, J. L., and H. A. Johnson. 1995. Dreaming of America: Weaving literature into middle-school social studies. *THE SOCIAL STUDIES* 86 (2): 60–68.
- Starkman, N. 1988. *Z's gift*. Seattle: Comprehensive Health Education Foundation.
- Tenorio, R. 1994. Race and respect among young children. In *Rethinking our classrooms: Teaching for equity and justice*, edited by B. Bigelow, L. Christensen, S. Karp, B. Miner, and B. Peterson. Milwaukee, Wisc.: Rethinking Schools.
- Van Ausdall, B. W. 1994. Books offer entry into understanding cultures. *Educational Leadership* 51 (8): 32–35.
- Van Scotter, R. 1994. What young people think about school and society. *Educational Leadership* 52 (3): 72–78.
- Verneiero, J. C. 1995. *You can call me Willy: A story for children about AIDS*. New York: Magination.
- Wade, R. 1993. Beyond Tolerance. *Rethinking Schools* 8 (1): 8.
- . 1995a. Developing active citizens: Community service learning in social studies teacher education. *THE SOCIAL STUDIES* 86 (3): 122–128.
- . 1995b. Made for each other: Social studies and children's literature. *Social Studies and the Young Learner* 8 (2): 18–19, 26.
- . 1996. Prosocial Studies. *Social Studies and the Young Learner* 8 (4): 18–20.
- Wierner, L. S., A. Best, and P. A. Pizzo. 1994. *Be a friend: Children who live with HIV speak*. Morton Grove, Ill.: Albert Whitman.
- Willis, S. 1995. When parents object to classroom practice: Resolving conflicts over techniques, materials. *Education Update* 37 (1), 1, 6, 8.
- Yeager, E. A., and M. J. Patterson. 1996. Teacher-directed social action in a middle school classroom. *Social Studies and the Young Learner* 8 (4): 29–31.
- Yeomans, A. 1993. Words, not weapons: Dialogue, not debate: Managing conflict at the middle- and secondary-school levels. In *Promising practices in teaching social responsibility*, edited by S. Berman and P. La Farge. Albany, N.Y.: State University of New York Press.

Pique Student Interest with Resources from Teacher Ideas Press

¡TEATRO!

Angel Vigil

Help capture the essence of Hispanic culture and traditions of the American Southwest with 14 exciting reproducible scripts. **Grades 3–9.**

ca. 220p. 8 ½x11 paper
ISBN 1-56308-371-X
\$25.00 (\$30.00)



SOCIAL STUDIES READERS THEATRE FOR CHILDREN: Scripts and Script Development

Alfredred Knight Laughlin, Peggy Tubbs Black, and Margery Kirby Lobenberg

Fourteen reproducible tall tale scripts and 60 suggested scripts for student writing help students learn about colonial America and the Revolutionary War.

xi, 189p. 8 ½x11 paper ISBN 0-87287-865-1 \$22.50 (\$27.00)

AMAZING AMERICAN WOMEN

Kendall Haven

Create interest in our often forgotten foremothers with concise, inspirational stories of women who helped shape our nation.

xxii, 305p. paper ISBN 1-56308-291-8 \$24.00 (\$29.00)

SOCIAL STUDIES READERS THEATRE FOR YOUNG ADULTS: Scripts and Script Development

Kathy Howard Latrobe, Carol Casey, and Linda A. Gann

Need a link to world literature from social studies—or the reverse? Try any of these 16 reproducible scripts from YA classics to get your students' attention. **Grades 7–12.**

ix, 189p. 8 ½x11 paper ISBN 0-87287-864-3
\$21.50 (\$26.00f)



Receive a 20% discount when you mention this ad.

**TEACHER IDEAS PRESS • Dept. A87 • P.O. Box 6633 • Englewood, CO 80155-6633
1-800-237-6124 • fax 303-220-8843**

L'insegnamento della storia nella scuola primaria, tra teoresi interculturale e prassi educativa

Aspetti metodologici

di CARLA PELLUCCI

Nel costituire la propria specificità in campo teoretico e pratico, la pedagogia interculturale sta procedendo verso l'elaborazione di propri principi fondanti e di proprie finalità.

In questa prospettiva fa riferimento ad una filosofia dell'educazione o, come qualcuno preferisce, ad un'antropologia filosofica di tipo personalistico, in grado di legittimare la pari dignità di ogni alunno, e di affermare il suo inalienabile diritto ad essere educato, qualunque sia la sua provenienza etnica, culturale, nazionale o religiosa.

Le finalità pedagogiche di chi opera in contesti multiculturali, divengono quelle della formazione nelle nuove generazioni, della coscienza di una cittadinanza mondiale, dell'allargamento degli orizzonti della propria identità nazionale, dell'educazione all'apertura dialogica, intesa come capacità di comunicazione paritetica e come capacità di gestione creativa e positiva delle differenze, ed eventualmente, dei conflitti.

Il prefisso «inter», che compone il termine relativamente recente di «intercultura», implica in effetti un presupposto concettuale attinente alla relazione tra due o più realtà di riferimento culturale differente, e dovrebbe tradursi nella prassi educativa in termini di «comunicazione» e di «reciprocità», nel campo delle relazioni interpersonali.

La pedagogia interculturale intende approdare, ed in questo consiste la specificità della sua progettualità innovativa, alla formazione generalizzata e coerente, di una nuova identità personale e sociale, che possa interessare le coscenze, sia dei membri autoctoni delle culture ospitanti, sia dei soggetti provenienti da altre «culle» culturali.

Si parla così di «formazione interculturale», come formazione di un nuovo modo di gestire la propria identità, che dovrebbe riguardare ogni individuo, in quanto «essere umano», e non solo in quanto «soggetto immigrato».

Questo duplice coinvolgimento nel confrontarsi con la diversità, trova il suo fondamento nel concetto di «universalità» del genere umano, in forza

«Orientamenti Pedagogici» 45 (1998) 693-704.

del quale, e solo in forza del quale è possibile pensare di stabilire una relazione comunicativa tra gli individui, e dà motivo di spingersi oltre i propri particolari «recinti» socio-culturali.

Questa sembra per il momento la prospettiva pedagogica maggiormente funzionale e coerente alle realtà multiculturali che caratterizzano le società della post-modernità.

L'istanza etica fondamentale inherente alla pedagogia interculturale sarà dunque la definizione di un concetto di società in cui nessun individuo sia condannato a sentirsi completamente «estraneo», «escluso», «non appartenente»: deve dunque essere dato il concetto di «Uomo», come valore primario in grado di infrangere la campana di vetro delle assolutizzazioni culturali.

Viene in questo modo sollecitato l'avvento di un nuovo umanesimo, che possa prevedere, sul piano biologico, antropologico, psicologico, spirituale ed esistenziale, la definizione scientifica di un'unica appartenenza alla razza umana.

Il valore attribuito all'espressione di ogni particolare cultura si pone come presupposto utile ad invalidare ogni presunzione di superiorità culturale che ancora volesse affacciarsi al teatro della storia, ogni pretesa di «missione civilizzatrice» di hegeliana memoria, ogni tentativo di gerarchizzazione.

È quindi da considerare come fondamentale assunto della pedagogia interculturale la profonda attenzione per l'Essere umano, a qualunque «storia» appartenga.

1. Aspetti metodologico-didattici

Ogni area disciplinare, nel nostro caso l'insegnamento della storia, che nella scuola elementare è inserito nel curriculum «storia, geografia e studi sociali», richiede ovviamente una metodologia coerente ai propri obiettivi.

Occorre quindi delineare una metodologia della ricerca storica, utilizzabile nella scuola elementare che, oltre a mantenere i caratteri di un'epistemologia specifica, evidenzi anche alcuni aspetti di «novità» in relazione alla formazione interculturale.

Le considerazioni emerse dalle problematiche sollevate dalla storiografia contemporanea, hanno portato alla convinzione che le modalità attraverso cui si realizza la trasmissione scolastica del sapere storico, corrispondono ad una precisa politica educativa.

Se si parte dal presupposto che può essere realizzata una didattica funzionale ad ogni tipo di impostazione storiografica, si può anche affermare che non tutte le impostazioni didattiche possono essere ritenute conformi alla finalità formativa interculturale.

1.1. La metodologia della ricerca

La metodologia delle *Annales*, pur non rappresentando un paradigma universalmente accolto nella scuola, si pone, ad esempio, in linea di coerenza con le esigenze della comprensione tra le culture, in quanto insiste sul valore didattico della ricerca.

È il lavoro della ricerca storica, infatti, che impone un'esigenza di verifica riguardo al pregiudizio e allo stereotipo, per accedere alla scoperta del «non ancora conosciuto».

Gli estensori dei programmi della scuola elementare (1985) insistono sul valore metodologico ed educativo della ricerca storica, affermando che «ogni giudizio e ogni discorso storico devono avere la loro fondazione nella ricerca e nella conoscenza delle fonti e nel rigore metodologico»¹.

L'introduzione della pratica della ricerca, nell'area disciplinare storica della scuola elementare, rappresenta un aspetto notevolmente innovativo nei confronti dei precedenti programmi del 1955 che, ricalcando il modello storiografico ottocentesco, prevedevano un insegnamento della storia basato sulla presentazione dei grandi personaggi storici nazionali, da far rivivere stimolando la partecipazione emotiva degli alunni.

I programmi del 1985 vengono quindi a capovolgere questo tipo di impostazione, nel momento in cui affermano che un efficace insegnamento della storia non si risolve in una mera informazione sugli avvenimenti e sui personaggi del passato.

La procedura della ricerca storica diventa dunque nella scuola primaria, allo stesso tempo, il «metodo» e l'«oggetto» dell'insegnamento. E in effetti la metodologia di cui si serve lo storico per la sua indagine può essere rudimentalmente percorsa dal bambino a partire dal secondo ciclo.

Non si intende con questo fare del bambino uno storico in miniatura. Si tratta semplicemente di educarlo ad esprimere le sue prime valutazioni sulla verosimiglianza storica, imparando ad esempio a distinguere la favola dal mito.

L'attività di ricerca diventa nella scuola di base lo strumento per la specifica formazione dell'atteggiamento storico.

Fu il Bruner ad affermare che in una disciplina non c'è nulla di più essenziale della sua metodologia, e che quindi nulla è così importante, nell'insegnamento di una disciplina, che l'offrire al più presto al bambino l'occasione di apprendere tale metodologia. Fu certo merito dell'attivismo pedagogico

¹ Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *Programmi didattici per la scuola primaria*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma, 1985, p. 6.

l'attribuzione al discente della possibilità di un intervento dinamico nel percorso conoscitivo².

L'adozione sul piano metodologico e didattico di quella che gli attuali programmi definiscono come una «metodologia scientifica» implica per l'insegnante l'adozione di un atteggiamento antidiomatico, quando si trovi a dover leggere ed interpretare un qualsiasi documento.

Questo tipo di atteggiamento risponde molto bene alle esigenze propriamente interculturali di comprendere in modo poliedrico gli eventi e i personaggi della storia.

Non si tratta quindi di convincere gli alunni che le conoscenze del passato di cui disponiamo sono autentiche per il solo fatto che sono basate su determinati documenti, perché vi è il rischio in questo modo di ricadere nei parametri della storiografia «oggettiva», cara all'impostazione positivista.

Anche nel testo degli attuali programmi troviamo l'indicazione esplicita di pervenire, nei limiti delle possibilità psicologiche degli alunni, ad una assunzione non dogmatica delle conoscenze storiche³.

1.2. L'uso critico del documento

Particolarmente favorevole allo sviluppo di un atteggiamento antidiomatico risulta il lavoro su documenti che potrebbero invalidare o addirittura negare le affermazioni ufficiali presentate dal libro di testo.

Non esistono in effetti documenti da privilegiare. Né il materiale documentario fornito agli alunni deve avere la pretesa di essere esauriente.

L'insegnante, per il pedagogista francese Roger Cousinet, dovrebbe limitarsi a «riunire una collezione di questi documenti, onde metterli a disposizione dei suoi alunni prima che il lavoro abbia inizio»⁴.

² Bruner (1967, pp. 234-235) così scriveva: «In una disciplina non c'è nulla di più essenziale della sua metodologia, e perciò nulla è così importante, nell'insegnamento della disciplina stessa, come offrire al più presto al bambino l'occasione di apprendere tale metodologia [...] ; il giovane discente dovrebbe avere la possibilità di dibattere e risolvere problemi e formulare congetture esattamente secondo i modi di pensiero propri della disciplina che deve apprendere».

³ Così recita il testo ministeriale: «In tal modo gli alunni, nei limiti delle loro possibilità psicologiche, perverranno a una assunzione non dogmatica delle conoscenze storiche, acquistando progressivamente un'agile capacità critica» (*Ministero della Pubblica Istruzione, Programmi didattici per la scuola primaria*, cit., p. 52).

⁴ Egli scriveva negli anni '50: «Per il fanciullo interessarsi significa agire, ed il suo interesse esiste fintantoché la sua azione si prolunga, non si esaurisce e può esercitarsi liberamente. L'interesse cessa se non è sorretto dall'azione. Occorre dunque che la storia, come la geografia e la scienza, costituisca un lavoro per il fanciullo e che sia un'attività, in modo che all'insegnamento del maestro si sostituisca il lavoro del fanciullo» (Cousinet, 1955, p. 55).

I documenti dovevano inoltre essere solamente accompagnati dal nome e dalla data, e avrebbero dovuto essere mostrati addirittura senza l'ausilio di una spiegazione o di una didascalia.

La ricerca storica praticata con gli alunni della scuola elementare, non deve avere la pretesa di fornire un quadro completo delle civiltà analizzate, ma deve semplicemente fornire alcuni spunti per la conoscenza dell'uomo, seguendo le tracce lasciate sul suo cammino.

Inoltre, l'uso critico del documento diventa l'elemento metodologico indispensabile per evitare che quest'area del sapere possa venire strumentalizzata, cadendo nei canoni pragmatici dell'ideologia al potere.

Questa è anche l'opinione dello storico francese contemporaneo Marc Ferro, quando teorizza la necessità di una «nuova storia». Egli fa riferimento ad un sapere storico capace di affrontare lo studio del passato, attraverso il confronto di «segmenti» di verità verificabili, studiati nelle loro connessioni e nei loro rapporti. Un sapere che come altri saperi, percorra il metodo dell'osservazione, della comparazione e della classificazione⁵.

Iniziare gli alunni ad un approccio critico del documento significa portarli a riconoscere quei documenti che possono essere definiti «intenzionali».

Lando Landi precisa che sono da considerarsi «intenzionali» quei documenti che furono prodotti con una precisa intenzione di trasmettere un particolare giudizio a carattere storico o politico, riguardante un personaggio o un avvenimento.

Gli alunni debbono arrivare a valutare se un documento sia da ritenersi un prodotto intenzionale di chi, detenendo il potere abbia voluto lasciare alle generazioni successive una determinata immagine di sé, un'immagine che può essere di conquista, di forza, di supremazia, oppure può essere portatrice di un significato simbolico che rimanda ai valori più profondi di una determinata civiltà.

Egli ascrive a questa classe di documenti, i discorsi politici, i ritratti dei personaggi illustri, e perfino certi palazzi costruiti per testimoniare la potenza di una famiglia o di un regime.

I documenti non intenzionali potranno essere invece tutti quei ritrovamenti che non possono essere fatti risalire ad alcuna intenzione politica, ma che rappresentano un «resto» accidentale, che ha il carattere della casualità, come una forma abitativa, un utensile, un oggetto ornamentale, e che in genere appartengono alla vita quotidiana (cfr. Landi, 1993, pp. 543-544).

⁵ G.L. Solfaroli Camilloci, nella prefazione all'edizione italiana del libro di M. Ferro, scrive: «È questa, in qualche modo, anche l'opzione di Marc Ferro, quando teorizza la necessità di una nuova storia sperimentale, non ideologica, libera dai condizionamenti del potere, capace di affrontare la realtà globalmente attraverso il confronto di 'segmenti di verità verificabile' studiati nelle loro connessioni e rapporti» (Solfaroli Camilloci, 1982, p. X).

1.3. Complessità dei processi conoscitivi

Va tenuto presente che per il bambino, la lettura di una fonte scritta, ma anche di un'immagine, costituisce un'attività complessa, che richiede una serie di abilità specifiche: il saper osservare, il saper riconoscere, il saper distinguere la differenza tra un dato e un'ipotesi, il saper analizzare, il saper leggere, il saper consultare diversi testi per reperire le informazioni necessarie, il saper confrontare, il saper selezionare le informazioni significative, il saper scoprire i rapporti tra le informazioni, il saper attivare i processi mentali di deduzione, di induzione, di abduzione e di inferenza, il saper verbalizzare, il saper utilizzare ciò che si è appreso in nuovi contesti.

L'insegnamento tradizionale della storia ha riposato a lungo sulla semplificazione didattica di andare a ricercare, nel succedersi degli eventi, la causa che ha prodotto un determinato effetto.

È importante che tale tipo di impostazione venga superato già a partire dalla scuola elementare, in modo tale che i bambini possano cogliere, al loro primo contatto con gli eventi passati, l'insufficienza e il limite delle spiegazioni monocausali.

L'individuazione di una pluralità di cause, e la loro complessa articolazione interna, l'opportunità di poter considerare la molteplicità delle variabili coinvolte, il saper cogliere l'esistenza di diversi punti di vista in seno ad un medesimo evento, oltre che a costituire un approccio epistemologicamente corretto, porta con sé un interessante contenuto educativo: il bambino impara ad esercitare un atteggiamento critico di fronte ad ogni interpretazione univoca dei fatti, come pure dei fenomeni sociali a lui contemporanei.

Attraverso il lavoro di ricerca, il bambino arriverà poi a considerare che gli stessi documenti forniscono dei frammenti estremamente parziali di ciò che in realtà è avvenuto, e rappresentano degli aspetti molto parziali rispetto alle informazioni che vorremmo reperire.

Basti considerare che in molti casi gli stessi storici si sono trovati davanti a grandi testimonianze del passato sulle quali non hanno potuto elaborare delle interpretazioni esaustive, come ad esempio è il caso delle piramidi, dei monoliti di Stonange e delle grandi statue dell'isola di Pasqua.

Ecco allora che attraverso l'uso delle metodologie proprie della disciplina storica, il lavoro sulle fonti, le osservazioni critiche sulle fonti stesse, il rilevamento degli indizi, il lavoro di confronto e di collegamento, è possibile raggiungere anche con i bambini della scuola primaria l'obiettivo dell'acquisizione di un metodo storico, la cui valenza formativa va ben oltre la memorizzazione, fine a se stessa, dei dati.

I bambini, una volta addestrati ad un modello scientifico di approccio disciplinare, sapranno distinguere il «certo», dal «possibile» e dal «probabile».

Queste distinzioni di carattere epistemologico permetteranno agli alunni di evitare di cadere facilmente nelle reti ideologiche delle conclusioni unilate-

rali e tendenziose, di evitare che essi nutrano la pretesa di essere giunti ad una verità storica oggettiva e definitiva, sapranno forse difendersi meglio dai richiami del mito, del fanatismo e del fondamentalismo.

Saranno indotti invece ad apprezzare le interpretazioni flessibili ed aperte, che lasciano cioè spazio ad ulteriori e sempre possibili ipotesi.

Sulla base di questo atteggiamento epistemologico la stessa storiografia nazionalistica o etnocentrica può divenire oggetto di studio e venire letta come il prodotto di determinate esigenze politico-sociali.

Né l'insegnante dovrebbe fornire i dati e le informazioni relative ai documenti, come momento preliminare al lavoro della ricostruzione storica, in quanto soffocherebbe il momento della problematizzazione, della nascita dell'interesse, e andrebbe dunque a scapito della partecipazione attiva degli alunni. Il solo fatto di presentare delle immagini destrutturate, dà loro un'idea molto chiara che la storia non è qualcosa di «già fatto» ma «da fare».

Lo stesso verbo greco «*historeo*», da cui deriva il nome «storia», non significa «narrare» o «raccontare», bensì «investigare» e «ricercare».

Attraverso il contatto giornaliero con oggetti ed immagini i bambini possono prendere familiarità con le elementari operazioni storiche e nello stesso tempo possono sviluppare le loro potenzialità creative.

La capacità di esprimere dubbi, scoperte, ragionamenti, ipotesi, discussioni, creazioni, correzioni, precisazioni, li renderà dei ricercatori appassionati.

Siamo di fronte ad un capovolgimento dell'idea stessa di «insegnamento della storia». E con esso, il ruolo stesso della figura docente chiede di essere ridefinito. In una classe che viene a configurarsi come un gruppo di ricerca, dove ad ogni alunno viene richiesto di dare il proprio contributo, l'insegnante viene a definirsi sempre più come un «coordinatore» ed un «esperto».

2. Elementi metodologici coerenti agli assunti della pedagogia interculturale, che introducono delle novità rispetto al testo ministeriale

Si potrebbero passare ora in rassegna alcune istanze metodologiche specificamente interculturali, utili nell'elaborazione del curricolo storico, cui i programmi del 1985 non hanno dato un esplicito rilievo.

2.1. L'approccio pluralistico alle fonti

L'idea che i fatti storici siano qualcosa di isolato, circoscritto e concluso, è il frutto di un metodo di indagine oggettivizzante, che va benissimo per le scienze naturali, ma non per la storia.

La strategia metodologica di mettere a disposizione degli alunni dei documenti tra loro contrastanti, diventa un'operazione «scientificamente» con-

dotta e indubbiamente più stimolante per l'interesse dei bambini. Essa permette di sperimentare il concetto di «relativizzazione» delle «verità» storiche.

L'approccio pluralistico risulta coerente agli assunti della pedagogia interculturale, nel momento in cui dà agli alunni la possibilità di porre attenzione alle voci discordi di differenti testimoni, aventi un diverso punto di vista, in merito alla descrizione o alla valutazione di un medesimo fatto o personaggio.

Riteniamo che questo tipo di operazione possa avere un utile risvolto formativo, in quanto fornisce lo stimolo alla discussione collettiva in classe, e porta a considerare la verità, nel nostro caso la verità storica, non tanto come una conoscenza oggettiva, ma come un tipo di sapere che deve tener presente ogni voce, ogni prospettiva.

Per la storiografia positivista le fonti e i documenti avevano rappresentato una facile quanto illusoria garanzia di una metodologia scientifica. Lo storico aveva la pretesa di poter narrare i fatti, così come erano avvenuti.

Il problema dell'obiettività storica è stato lungamente dibattuto. Le correnti del relativismo storico del XX secolo, hanno condotto gli storici ad interrogarsi nuovamente sui fondamenti epistemologici della loro disciplina.

Lo storico si pone certo come obiettivo la conoscenza dei «fatti», ma questo obiettivo può essere compromesso allorché egli si sottomette, ad esempio, alle esigenze di una ideologia, di un regime politico, di un intento demagogico.

In ordine alla tematica interculturale, possiamo affermare che le tesi del relativismo storiografico, che negano la possibilità di una conoscenza storica «assoluta» e «definitiva», possono garantire la possibilità della riscoperta delle storie «altre», quelle che la storiografia ufficiale non ha preso in considerazione, quelle dei vinti, quelle dei popoli scomparsi, che non hanno potuto dare voce alla loro storia.

Il rischio più comune per l'insegnante che vuole utilizzare le fonti storiche, è costituito dunque dal presentare il «documento» come sinonimo di «verità storica».

Mettere a disposizione degli alunni una serie di documenti che presentino anche versioni contrastanti, si dimostra quindi come un'operazione di valore estremamente scientifico.

Essa permette di sviluppare negli alunni la capacità di relativizzare ogni pretesa di «verità storica». Questo non significa disorientare il bambino. Occorre superare il timore che egli si smarrisca nel ginepraio delle voci discordi, per fargli di conseguenza comprendere il carattere complesso e poliedrico dell'interpretazione degli eventi umani.

E quando si dovranno presentare agli alunni episodi di conflitti tra nazioni ed etnie, l'analisi storica non potrà semplicisticamente individuare i torti e le ragioni, i vincitori o i vinti. Si dovranno invece mettere a fuoco

le molteplici variabili di tipo ideologico, economico, politico, religioso, che hanno innescato il determinarsi degli eventi.

Si tratta, in altri termini, di sviluppare nelle presenti e future generazioni un atteggiamento di umiltà intellettuale, nel momento in cui esse entrano in contatto con i fenomeni umani della storia.

Attraverso questo tipo di percorso, gli alunni potrebbero percepire che la «verità storica» può certo pretendere un carattere di obiettività, se si tratta di eventi altamente convenzionali, come la data di nascita di un personaggio, o l'incoronazione di un imperatore; ma la ricerca sui documenti e la loro interpretazione, forniscono sempre una verità provvisoria, che può essere rimessa in discussione ognqualvolta vengano portati alla luce nuovi elementi e nuove testimonianze.

La riflessione, la discussione, il confronto tra le tesi, il richiamo costante ai limiti delle nostre conoscenze, oltre che ad essere in linea con una metodologia scientifica, ricoprono una funzione formativa di carattere interculturale.

2.2. Classi multiculturale e presenza di quadri storico-culturali differenti

Nei bambini provenienti da altre culture la comprensione dei contenuti storici in genere avviene in modo parziale o distorto, e questo non deve essere preso a motivo per una ipovalutazione del loro livello di intelligenza.

Ovviamente, l'accesso ai contenuti si rende più problematico nel caso dei bambini per i quali la lingua italiana rappresenta la seconda lingua.

Nei loro confronti si rende necessaria da parte dell'insegnante una verifica costante dell'appropriata decodificazione linguistica.

In prospettiva di una formazione interculturale viene inoltre richiesta all'insegnante una specifica competenza antropologica, intesa soprattutto come approfondita conoscenza degli aspetti culturali dei Paesi da cui i bambini provengono.

Il fatto che gli insegnanti conoscano solo superficialmente il significato delle tradizioni, delle pratiche, dei valori delle culture d'origine degli alunni, del modo stesso che tali culture hanno di considerare la scuola, può generare situazioni comunicative estremamente conflittuali, senza che ve ne sia una reale intenzione.

Non è certo sufficiente che l'insegnante si limiti a prendere qualche sommaria informazione sull'area geografica di provenienza, sulla lingua parlata dai bambini, perché si realizzi una situazione interculturale.

L'atteggiamento eurocentrico domina la nostra cultura, proprio per il diffuso disinteresse per i sistemi filosofici, per le visioni del mondo, per le visioni dell'uomo, per la letteratura, per l'arte e per tutto il complesso delle rappresentazioni simboliche, sviluppatesi al di fuori dell'Europa.

L'insegnante, inteso ora come mediatore interculturale, deve saper indi-

viduare nel processo di integrazione fra i bambini di diverse culture, quali siano i valori, i comportamenti, le modalità di relazione familiari e sociali, ai quali sono disposti a rinunciare, e quali siano invece quegli aspetti ai quali essi non possono rinunciare, in quanto verrebbero a destabilizzare in maniera troppo conflittuale la loro identità personale.

È utile ricordare a questo proposito l'indicazione della C.M. n. 73 del 1994, relativa agli apporti che ciascuna disciplina può offrire alla progettualità interculturale, laddove si prevede, per quanto riguarda l'insegnamento della storia, il superamento delle rigide impostazioni a carattere etnocentrico o eurocentrico⁶.

2.3. La formazione interculturale e le tesi «revisioniste»

Dal punto di vista interculturale, l'insegnamento della storia non va inteso come un ultimo modello di utilizzazione pragmatica del passato, in funzione di una sorta di considerazioni apologetiche sulle buone relazioni tra i popoli.

Qualsiasi intenzionalità educativa non deve scalfire minimamente la rigidità metodologica propria delle conoscenze storiche.

La proposta di coloro che suggeriscono di eliminare dall'insegnamento della storia le guerre, le atrocità, le accuse fratricide che hanno contrapposto i popoli, equivarrebbe all'adozione di una politica del silenzio, che non corrisponderebbe affatto ad una procedura metodologicamente corretta, dal punto di vista storico.

Gli alunni devono dunque conoscere la verità, anche se aberrante, sul passato, per valutare le perdite inestimabili che i conflitti etnici e le guerre di conquista hanno causato.

La ricerca storica deve quindi affrontare le tematiche della violenza, dell'intolleranza, della prevaricazione.

Ma le immagini relative ai crimini perpetrati da colui che fu chiamato «nemico», andrebbero, in sede interculturale, compensate con documentazioni riguardanti i crimini operati per mano della propria nazione, delle nazioni «alleate», e tutte insieme indurrebbero ad una riflessione priva di argomentazioni tendenziose.

Il superamento degli atteggiamenti etnocentrici non implica affatto che l'entità degli eventi debba essere contraffatta, ma è l'atteggiamento con il quale noi «visitiamo» gli eventi, che deve essere radicalmente mutato.

⁶ Così si legge nella Circolare Ministeriale: «Si è [...] rilevato che l'insegnamento della storia deve riconoscere gli apporti e i valori autonomi delle diverse culture e liberarsi da rigide impostazioni a carattere etnocentrico o eurocentrico, per un'analisi obiettiva dei momenti di incontro e di scontro tra popoli e civiltà» (Cfr. schedario di legislazione per la scuola materna ed elementare, C.M. n. 73 del 1994: *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*, al paragrafo: *Discipline e intercultura*, scheda n. 1.4.48.B).

Dunque l'istanza interculturale può trovare attuazione per il tramite dell'insegnamento della storia, solo attraverso la nostra concezione delle diversità culturali e nazionali.

Un conto è guardare gli episodi della seconda guerra mondiale con gli occhi del patriota, un conto è guardare gli stessi episodi con lo sguardo di chi considera la guerra una modalità obsoleta di risoluzione dei conflitti.

Quindi è l'ottica attraverso la quale si vedono i fatti che diventa di per sé formativa.

Non è quindi amputandola, attraverso i meccanismi della rimozione, né edulcorandola, che si farà della storia uno strumento capace di servire l'ideale della comprensione tra i popoli.

È questo il caso ad esempio del dibattito, molto acceso oggi in Germania, circa l'insegnamento della storia dell'epoca hitleriana.

Secondo lo storico tedesco Ernst Nolte, il maggior esponente delle tesi del revisionismo, la colpa ossessiva del «passato» non dovrebbe più pesare sull'immagine negativa del loro Paese che le giovani generazioni subiscono.

Egli sostiene che le atrocità e i delitti dei nazisti andrebbero relativizzati, in modo tale da recuperare un'immagine positiva per la nazione tedesca.

Sull'altro versante della disputa si trova il filosofo francofortese Jurgen Habermas, il quale sostiene la tesi che in nome della veridicità della storia, nulla va minimizzato. Egli mantiene la posizione di tenere ferma la «memoria solidale» verso le vittime di un evento che rimane irreparabile.

Per superare questa *impasse*, l'atteggiamento da lui auspicato, non è tanto quello della «rimozione» o dell'«oblio», quanto quello di portare argomenti a favore della formazione di un'«identità post-nazionale»⁷.

CARLA PELLUCCI

⁷ In risposta agli intellettuali tedeschi che affermano la necessità di un rinnovamento dell'identità collettiva che possa rivalutare il rispetto per la propria nazione e riproporre un elementare patriottismo, J. Habermas scrive: «È così che si giunge a motivare il 'conferimento di senso' compensatorio, che la storiografia deve fornire agli sradicati dal processo di modernizzazione. L'appiglio identificatorio alla storia nazionale richiede però una relativizzazione del significato dell'epoca nazista, caratterizzata negativamente: a tal fine non è più sufficiente mettere tra parentesi quel periodo, bisogna togliere il senso di colpa che su esso grava» (Habermas, 1987, p. 104).

BIBLIOGRAFIA

- BENDAZZI W. (1981), *La scuola come ricerca. Insegnanti e programmazione*, Roma, Armando.
- BENDISCOLI M. - R. BERARDI (1968), *L'insegnamento della storia*, Firenze, Le Monnier.
- BRAUDEL F. (1973), *Scritti sulla storia*, Milano, Mondadori.
- BRUNER J.S. (1967), *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando.
- CATALANO F. (1977), *Metodologia e insegnamento della storia*, Milano, Feltrinelli.
- CHABOD F. (1985), *Lezioni di metodo storico*, Bari, Laterza.
- COUSINET R. (1955), *L'insegnamento della storia e l'educazione nuova*, Firenze, La Nuova Italia.
- FEBVRE L. (1992), *Problemi di metodo storico*, Torino, Einaudi.
- FERRO M. (1982), *Uso sociale e insegnamento della storia. Come si racconta la storia ai ragazzi di tutto il mondo*, Torino, SEI.
- GIRARDET H. (1987), *Storia, geografia e studi sociali nella scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia.
- GUARRACINO S. (1981), *Il racconto e la ragione. La storia nella scuola elementare*, Firenze, Nuova Guaraldi.
- GUARRACINO S. - D. RAGAZZINI (1980), *Storia e insegnamento della storia. Problemi e metodi*, Milano, Feltrinelli.
- HABERMAS J. (1987), *L'uso pubblico della storia*, in: RUSCONI G.E. (Ed.), *Germania: un passato che non passa. Crimini nazisti e identità tedesca*, Torino, Einaudi.
- LANDI L. (1993), *Informazione e uso delle fonti nell'insegnamento della storia nella scuola elementare*, in «Scuola e Città», pp. 542-551.
- LANDI L. (Ed.) (1987), *Storia locale e didattica della storia*, Milano, F. Angeli.
- NANNI A. (1997), *Didattica interculturale della storia*, Bologna, EMI.
- PONTECORVO C. (Ed.) (1983), *Storia e processi di conoscenza*, Torino, Loescher.
- SOLFAROLI CAMILLOCCI G.L. (1982), *Lo specchio «spezzato»*, prefazione all'edizione italiana di:
FERRO M., *Uso sociale e insegnamento della storia. Come si racconta la storia ai ragazzi di tutto il mondo*, Torino, SEI, pp. V-XI.
- TODOROV T. (1992), *La conquista dell'America. Il problema dell'altro*, Torino, Einaudi.
- TOPOLSKI J. (1975), *Metodologia della ricerca storica*, Bologna, Il Mulino.
- VISALBERGHI A. (1985), *Scuola e cultura di pace. Suggerimenti e spunti per gli insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia.