

Friedrich D.E. Schleiermacher
L'insegnamento della storia*

a cura di *Hagar Spano*

[489] La maggior parte di coloro che hanno ricevuto una cosiddetta educazione intellettuale è a digiuno di conoscenze nel campo delle scienze storiche più che nel campo di qualsiasi altra scienza. Nelle accademie l'insegnamento di storia è frequentato quasi solo dai futuri uomini di Stato, e nelle scuole sembra quasi che persino le menti migliori ricavano gusto solo di rado da quest'interessante settore delle conoscenze umane. Se il motivo di ciò fosse da ricercare soprattutto nel tipo di insegnamento, si dovrebbe concludere che da un lato non si sono ancora prodotte al riguardo sufficienti indagini, e dall'altro i risultati di esse, ovvero i miglioramenti nel metodo, non sono ancora stati recepiti in molte situazioni. Singole istituzioni e insegnanti si

* Si presenta qui per la prima volta in traduzione italiana il saggio *Über den Geschichtsunterricht*. Secondo le indicazioni fornite da Dilthey, che per primo ne pubblicò nel 1870 un breve estratto, Schleiermacher lo avrebbe redatto nel settembre del 1793. La prima edizione integrale del testo, che come altri appare nella forma del manoscritto autografo privo di titolo oltretutto di data, è tuttavia quella pubblicata nel vol. II delle *Pädagogische Schriften* (Düsseldorf 1957) a c. di Erich Weniger, il quale si è diffusamente espresso intorno al problema della datazione. Più recentemente Günter Meckenstock, curatore del vol. I/1 della *Kritische Gesamtausgabe*, sulla base della quale la presente traduzione è stata condotta, ha circoscritto all'ultimo trimestre del 1793, e segnatamente al mese di novembre, lo *Entstehungszeitraum* del documento. Di là dalla pur nevralgica questione della sua datazione esso denota sotto il profilo dei contenuti cospicui motivi di interesse teoretico e storico-concettuale. Gli interpreti non hanno mancato di evidenziare come il saggio, che testimonia «l'alto interesse e la grande consapevolezza critica delle questioni pedagogiche» (Oberdorfer) e assieme comprova il «significativo» tentativo di acquisire gli «strumenti per un'indagine sulla metodologia della didattica storica» (Moretto), da un lato recuperi e consolidi temi (per es. l'armonia delle facoltà quale autentica *destinazione* umana) che venivano affacciandosi nella produzione giovanile dell'Autore; dall'altro capitalizzi in modo assai fruttuoso suggestioni – chiara è «l'influenza lessinghiana» (Quapp) – proprie del *milieu* intellettuale settecentesco, si pensi alla concezione della storia come *Menschenbildung*, anticipando temi della futura riflessione schleiermacheriana quanto del posteriore dibattito intellettuale. Di fatto, lasciateci rapidamente alle spalle le considerazioni sull'insegnamento storico ginnasiale da cui pure era stato occasionato e spingendosi ben oltre la propria finalità didattico-pedagogica e il profilo *schultheoretisch*, questo breve ma denso documento configura «un considerevole contributo protostoricista» (Nowak).

dimostrano in ciò particolarmente pregiudizievole: in alcune scuole non vi è affatto un corso completo di storia, e se in altre vi sono molte ore di storia, si guarda meno alla loro coerenza rispetto a un programma stabilito che non all'assetto delle altre ore di lezione.

Che meraviglia c'è se qualche docente, insegnando materie così malamente assemblate, non sa produrre altro che noia, accontentandosi di scorrere sommariamente un autore, di leggere una dispensa, o di proporre un arido racconto! Quantunque però tali errori ingigantiscano il male, questo non nasce da essi. Si riscontrerebbero altrimenti molti esempi del fatto che buone intelligenze, a dispetto della sua misera veste, vengono tuttavia conquistate dalla bellezza della materia, come avviene nel caso di altre scienze che spesso sono trattate ugualmente male. Ora ci sarebbe motivo di ritenere che un oggetto d'insegnamento sia davvero difficile da trattare solo perché la materia resiste troppo tenacemente allo sforzo di chiarezza e intelligibilità, oppure quando esso non mette a disposizione strumenti sufficienti per risvegliare negli animi un interesse verso di sé; sotto entrambi i profili, anche quando vengono meno gli errori dell'istituzione esterna, l'insegnamento della storia resta sempre un compito gravoso.

È certamente più facile capire fatti che non proposizioni astratte, però è più difficile tenerne a mente l'ordine e la connessione. [490] Nei teoremi di una scienza la necessità del collegamento, che noi intuiamo, viene in soccorso della memoria; nella storia tutto ha per l'intelletto una connessione soltanto arbitraria e esteriore; e oltretutto laddove non c'è una ricchezza di dettagli di grado sufficientemente elevato la somiglianza dei fatti ingenera di continuo confusioni. In altre scienze la conoscenza a fondo dell'ordine facilita quella della connessione. Chi ha dimenticato la dimostrazione o i corollari di un teorema matematico si orienta facilmente ricordando la posizione che esso occupava; di contro, nella storia le due cose stanno in una sorta di contraddizione necessaria: per rendere chiara la connessione si deve sovente infrangere l'ordine in un modo che è per la memoria altamente caotico. Può bensì assicurare qualche vantaggio una buona metodologia di unificare l'ordine reale, che finché non ha seguito tutti i mutamenti di una tappa non passa all'altra, con l'ordine cronologico, il quale finché non ha esaurito l'intero contenuto di un periodo non passa a un altro periodo. Ma ciò non può eliminare questo conflitto con la connessione, può solo frammentarlo. La connessione da una parte collega tra loro cose delle più distanti regioni, dall'altra ricerca nei tempi più remoti le ragioni di un avvenimento, e ci lascia soltanto la difficile scelta: o rinviare al futuro per spiegare una cosa, o anticipare qualcosa che a sua volta di per sé non può ancora essere reso davvero chiaro.

Ancora più improbo è il compito di suscitare e conservare un amore fattivo per lo studio della storia. Che abitualmente ne sia presente poco lo dimostra l'esperienza; la questione è solo fino a che punto anche qui la responsabilità sia della cosa stessa e in che modo vi si possa porre rimedio. [Ora] la passione della gioventù per una scienza può scaturire da tre fonti: o dal piacere per i vantaggi esteriori che sono legati all'apprendimento, o dalla cognizione della sua indispensabilità, o dall'amore per la cosa stessa. Non ci vuole molto per procurare un abbondante flusso alle prime due fonti; basta soltanto utilizzare materiale per descrizioni romanzesche e poetiche. Esso si trova sempre in abbondanza, che la narrazione sia cronachistica oppure pragmatica. [491] E per quanto concerne la convinzione dell'indispensabilità delle conoscenze storiche, essa finisce per accrescersi da sé man mano che si amplia l'orizzonte mentale dei giovani. E ci vuole poco per rammentare con discrezione e sollecitudine questo giudizio spontaneo. Per quanto però le due cose siano facili, per questo tramite si eleva ben poco il tasso di interesse. In generale l'espedito di attirare l'attenzione attraverso cose di poco conto è sbagliato; la gioventù intende il contratto diversamente, e lo osserva in tal senso con maggiore esattezza di quanto auspichiamo. Ben sapendo che uno vuole utilizzare il piacere come movente, essa rimane con la massima coerenza al suo interno, restringendo la validità della raccomandazione soltanto alle cose accessorie con le quali si era tentato di far risaltare il tutto, e si ritiene non responsabile per tutto il resto. Anche fare dell'indispensabilità il movente è altrettanto rischioso; dato il modo in cui la gioventù ragiona, essa limiterà il proprio dovere al bagaglio facilmente collazionabile di nomi e aneddoti celebri, e cercherà una conoscenza un po' più sistematica derivante da questo motivo semplicemente nel ristretto lasso temporale della storia classica e di quella del [nostro] secolo.

Ma anche a prescindere da ciò, supponendo che attraverso simili incentivi si possa promuovere così intensamente l'impegno a acquisire una conoscenza completa di tutti gli avvenimenti importanti, si raggiunge davvero lo scopo dello studio della storia? Sarebbe un grande discredito per questa scienza se presumessimo di riporne l'utilità soltanto nel riempimento della memoria, e non piuttosto nel fatto che solo essa ci rende capaci di acquisire una esatta, estesa e generale visione della situazione del mondo, e di procurarci, partendo da ogni punto di vista che si presenti, una panoramica sul corso dell'umanità o su una delle sue parti. Alla base di questa capacità non si può tuttavia porre alcun fondamento, se è semplicemente in azione la brama di conoscere gli avvenimenti. Per la facoltà teoretica dell'uomo vale quel che vale per la facoltà pratica. Anche nella storia dobbiamo perciò nutrire piacere e amore per la scienza, nella misura in cui sia

tale. In una scienza in sé non vi è da [492] discernere che l'esatta e definita designazione della materia, la quale è, per così dire, la formula generale alla quale ogni singola parte deve poter fare riferimento, e la completezza della forma sistematica, la quale esaurisce l'idea della materia. Perciò la gioventù deve imparare a amare fin dall'inizio ambedue le cose. Non mi pare giusto pretendere di negarle la capacità di avere interesse per l'aspetto sistematico. Le prove che di contro si adducono sulla base di singoli esempi, come quello della generale disaffezione per la grammatica, riguardano soltanto la cattiva trattazione [della materia], giacché il modo in cui una volta la si studiava non contemplava che formule e regole; ma era ben poco un sistema, tanto quanto lo è l'abituale trattazione della storia, che consta soltanto di materiali. D'altra parte quanto si dice in contrario si riferisce soltanto a quegli anni in cui sostanzialmente non è ancora possibile un insegnamento vero. Quale altro fascino vi sarebbe, se non quello che tanti ammiratori tra i giovani di buona intelligenza procura la matematica e lo studio accurato della lingua? Dove si trova uno studio anche di tipo storico, come per es. la geografia e la descrizione della natura, che palesemente non ottenga credito tra tutti coloro che hanno superato l'età infantile?

Se dal canto suo la storia raramente gode di questa trattazione, e qualcuno la ritiene addirittura inadatta a essa, ciò dipende soltanto dal punto di vista da cui si considera la sua materia. Già la prima nozione che gli alunni ne ricevono dev'essere adatta per portarli all'idea della trattazione sistematica, e per instillare in loro questo genere di propensione, e tutto l'insegnamento successivo si deve poi rapportare a questa prima nozione. Se si dice loro che devono imparare quanto è via via accaduto nel mondo, ciò per loro non è soltanto un'idea vuota e priva di attrattiva; essi infatti vivono in ciò che è, la storia invece è sfortunatamente la conoscenza di ciò che non è [più]. Peraltro essi non trovano neppure alcuna occasione per immaginarsi una qualche forma sistematica che si riferisca a quell'idea. Al posto di parti naturali e di una loro trattazione dettata dalla cosa stessa, dinanzi a sé non vedono altro che periodi temporali arbitrari [493] e un loro graduale riempimento, laddove, senz'altra necessità che il capriccio del destino, un evento ignoto si sussegue all'altro. Al posto di un insegnamento in cui si esercita la ragione, attraverso la ricerca di cause e effetti, l'intelletto, attraverso la sussunzione di singole cose sotto concetti generali, e l'immaginazione, attraverso il procedimento contrario o la scoperta di nuove combinazioni; tutto questo beninteso necessariamente in un movimento sistematico; ebbene, al posto di un simile insegnamento essi non vedono altro che una narrazione progressiva, in cui per quanto riguarda la cosa stessa essi non hanno altro da fare che ascoltare e memorizzare. Tutte le difficoltà che derivano dalla

manca di un autentico amore per la cosa stessa andranno sempre combattute in questo modo, e sarà inutile adoperarsi per rimpiazzare questo movente con qualcosa d'altro.

Ma non dovrebbe essere possibile un'altra visione iniziale della storia? Mettiamo che si dica loro che devono apprendere come si è progressivamente formata l'odierna condizione degli esseri umani, ebbene tutte quelle difficoltà scompaiono nella misura in cui si resta fedeli a questa visuale. Ora certo è necessario prendere le mosse dalla descrizione della condizione attuale, facendo loro notare all'interno di essa tutto quanto si presta a un interessante confronto con la storia del passato; e parimenti sarà necessario condurli sino alla presumibile condizione primordiale degli esseri umani; però non c'è motivo di temere che ciò costituisca una perdita di tempo o di energie. Nulla è più nocivo quanto trascurare di preparare l'animo a una scienza; in tal caso infatti tutto finisce per essere compreso soltanto in modo confuso, e spesso bisogna azzerarlo di nuovo per ricominciare secondo un piano migliore. Ora i principianti, quando sono alle prese con l'enorme intervallo [temporale] tra le due condizioni e con la spiegazione del passaggio dall'una all'altra, hanno una rappresentazione dell'intero ambito della scienza, un'idea alla quale deve certamente essere interessata in sommo grado ogni mente anche solo moderatamente impegnata. La storia è ora veramente la scienza di ciò che è, giacché tutto quanto precede gli appare adesso come fondamento del presente. Anche nella visione della forma dell'intero esso non può più mancare. Mostrando loro i momenti salienti di quel grande intervallo [temporale], essi rinverranno con minor fatica [494] l'intera ossatura della scienza.

Gli si presentino le diverse tipologie di storia, a seconda delle diverse visuali da cui è possibile trattare della condizione degli esseri umani, e si lasci che studino più dappresso quella che dovrà essere trattata insieme a loro. Nel caso sia quella che insegna come si è venuta formando tra gli uomini la condizione attuale delle società civili, noteranno agevolmente in che misura avvenimenti e popoli sono importanti per essa, e a quali condizioni le notizie su essi sono pertinenti a quella tipologia. In base al genere della prima idea di essa non solo scoprono i confini della scienza, ma anche la sua scansione; perché in modo del tutto autonomo distingueranno la storia prima e dopo la nascita delle costituzioni civili, e non c'è bisogno d'altro che di richiamare la loro attenzione su pochi dati loro noti, integrando qui e là i loro concetti, per fare individuare loro anche le epoche della grande migrazione dei popoli e della trasformazione del sistema politico agli albori della storia moderna. Io penso che bisogna semplicemente perseguire questa idea, per riconoscere con sicurezza ciò che ne risulta per il metodo più utile e interessante di in-

segnare la storia. Naturalmente bisogna fornire loro subito i caratteri della condizione degli esseri umani in ognuna di queste epoche, allo stesso modo di come si è fatto all'inizio presentando la condizione primordiale e quella di oggi, per comprendere parimenti ciascuna di queste grandi scansioni [storiche], interessandoli alla sua spiegazione e aiutandoli a mettersi sulle tracce dei principali e più generali avvenimenti. In questo modo si forma una panoramica generale sull'insieme dalla storia, la quale può già contenere in sé molto. Gli alunni credono di averne scoperto il grosso da soli; quanto vi aggiunge l'insegnante appare loro solo come il disegno completo dei loro schizzi o come una convalida delle loro idee. Questi dev'essersi servito male dei propri strumenti, se essi non dovessero amare questo lavoro personale, e non dovessero desiderare ardentemente il suo pieno completamento mediante la progressiva esposizione di avvenimenti secondari.

Fin qui questo metodo sembra aver superato tutte le difficoltà: un'idea particolareggiata di ciò che deve avvenire è il primo sprone che opera nella maniera giusta; il legame in apparenza esteriore e arbitrario si trasforma in un legame intrinseco e comprensibile; e l'insegnamento unilaterale, che aveva lasciato gli studenti inoccupati, in un insegnamento che li mantiene costantemente in attività. Ma tali difficoltà non si ripresenteranno tutte di nuovo, allorché si giunge a quest'ultima parte di completamento dell'insegnamento, che inevitabilmente deve contenere una narrazione progressiva nella quale deve cessare la ricerca personale e deve iniziare la registrazione del dato positivo? [495] Io penso di no; il carattere precedentemente stabilito di ogni epoca e di ogni popolo in questo lasso temporale, nonché il risultato già noto degli avvenimenti, suscita in loro un duplice interesse: vedere quale contributo hanno dato alla formazione di questo risultato, e in quale relazione stanno rispetto a quello spirito dell'epoca; se cioè sono più eredità (*Folgen*) del passato o i primi germogli del futuro, o addirittura meteore passeggere. Questa trattazione degli avvenimenti nella loro relazione con l'insieme al quale essi appartengono ha certamente molto fascino; essa è una terza [opzione] rispetto a quella erronea divaricazione tra la presentazione cronachistica, che si limita a stilare un registro degli avvenimenti, e quella usuale pragmatica, che di singoli fatti cerca di lumeggiare l'origine. Ambedue assecondano in modo diverso un falso interesse, e fanno sì che ogni studente si scelga il proprio eroe o la nazione e il periodo preferiti. Ma ciò contravviene al fine ultimo dell'insegnamento.

Solo questo modo di considerare le cose rientra nell'interesse autentico della scienza e promuove la capacità di inquadrare gli avvenimenti nell'insieme. Quel falso pragmatismo favorisce la sciagurata ricerca di colpi teatrali e romanzeschi nel grande corso dell'umanità, di cause insignificanti per

grandi avvenimenti. Senza vedere che l'autentico fondamento dei grandi avvenimenti è sempre la condizione generale del tempo, la quale solo fa sì che spesso un fattore insignificante possa avere tanta incidenza, esso resta ancorato a cause occasionali di poco conto, che avrebbero potuto essere rimpiazzate da cento altre. Alla base di giudizi falsi e pedanti sulle cose pone la motivazione più sicura, e nei giovani, segnatamente nella loro presunta psicologia, pone le basi per confondere gli avvenimenti con le opinioni su di essi. Sicché è sicuramente un grosso vantaggio del metodo sinora esposto quello di apportare da sé nella narrazione, invece della sua [del metodo pragmatico] narrazione progressiva, qualcosa di più vero, che impegna non meno intelletto e ragione. Ma si possono mettere in azione non soltanto queste due facoltà se si ha vieppiù occasione di impegnare l'immaginazione. Tuttavia è necessario un sussidio per evitare quella unilateralità che deriva dal fatto che abitualmente la storia la si tratta solo in chiave politica; a ciò si può provvedere nel modo migliore tra giovani che sono abituati a ricondurre gli avvenimenti a un certo punto di vista, e provano diletto nel farlo con lavori personali assegnati loro. In tali lavori essi, partendo dagli avvenimenti che sono loro noti, devono ricercare e raccogliere quelli che in una specifica visuale costituiscono assieme una sequenza. [496]

Anche per altri mali credo di ritrovare i migliori rimedi in quel tipo di insegnamento. In questo modo la memoria avrà incontestabilmente un grande guadagno, poiché esercitando la memoria è sempre più agevole risalire dalle conseguenze alle cause che non il contrario. Su questo piano gli avvenimenti sono sicuramente noti all'alunno secondo nessun altro profilo che quello della loro importanza; e quelli più importanti, che nella prima parte dell'insegnamento gli sono stati presentati come problemi, sono per lui secondo la loro gerarchizzazione le insegne e le bandiere in base alle quali egli impara molto rapidamente a assegnare il suo posto a ogni singolo avvenimento che nella parte finale ha appreso come soluzione. Parimenti diventa assai meno rilevante il dannoso conflitto tra ordine e connessione; gli avvenimenti che si presentano nella narrazione progressiva, e indubbiamente in questi ha luogo il conflitto, in rapporto al loro comune periodo più prossimo sono tra loro coordinati più che subordinati. Certo nella trattazione finale dei singoli periodi storici è da preferire l'ordine reale, e non sarà possibile evitare del tutto di dover esporre un avvenimento che forse rientra in larga parte nella storia di un altro popolo. Tuttavia proprio questo male inevitabile ha qui un'influenza di gran lunga minore; giacché si mira più a rilevare il contributo dei singoli avvenimenti a quello generale più prossimo, che non a mostrare la loro origine, la quale sopravviene pur sempre abbastanza tempestivamente laddove se ne presenta la minima occasione. Sicuramente,

perlomeno in casi rilevanti, in cui un tale travisamento è più generalizzato, le ripetizioni, che collocano la cosa in un'altra connessione, costituiscono il miglior ausilio; è sicuro che esse saranno più facili e gradite tra coloro che sono istruiti secondo tale metodo, così come quegli altri lavori personali.

Peraltro mi si impongono un altro paio di considerazioni, le quali possono costituire la conclusione di questo abbozzo. 1) Di solito si prova imbarazzo per il grado di ricchezza di dettagli da raggiungere nell'insegnamento della storia, per la giusta misura tra asciuttezza e prolissità retorica. Questo metodo ha i propri confini che è quasi impossibile oltrepassare. Ampliare più del dovuto il primo insegnamento estensivo attraverso una quantità eccessiva di suddivisioni sarebbe dannoso, poiché creerebbe parimenti confusione, e d'altro canto falserebbe la storia stabilendo una connessione naturale forzata e le assegnerebbe un'apparenza teleologica. Senonché questo oltrepassamento è impossibile, perché c'è una legge di per sé evidente, secondo cui non si può considerare avvenimento principale ciò che non esercita una decisiva influenza sull'insieme della storia del tempo; e avvenimenti del genere non si riscontreranno in periodi temporali troppo brevi. D'altra parte sarebbe parimenti pericoloso dilatare eccessivamente la narrazione progressiva [497], e qui l'insegnante è vincolato dallo scopo annunciato di presentare soltanto quello che ha un collegamento rilevabile con l'epoca successiva. È proprio questo che lo obbliga, se non vuole mettere in mostra davanti ai suoi alunni il lato debole della sua partigianeria, a distribuire equamente la ricchezza di particolari senza riguardo per il suo argomento preferito. Se infatti egli lascia capire agli alunni quale parte della storia gli interessa principalmente, ciò può accadere soltanto per mostrare loro con tanta maggiore efficacia che questo non ha alcuna influenza sulla sua esposizione. Di contro l'insegnante in ogni narrazione meramente progressiva ha campo libero per mettere in gioco le proprie simpatie, perché gli alunni non hanno altro criterio per valutare l'importanza delle cose che appunto la sua narrazione. 2) Durante la lunga durata di un insegnamento della storia che prende le mosse dall'inizio, prima che i giovani conoscano qualcosa del proprio tempo e della propria patria, qualche volta si è indotti a adottare la procedura di iniziare da qui. Io penso che ciò lo si possa accordare per una gioventù che non è destinata a un insegnamento completo, laddove questo al massimo dà occasione per una spiegazione popolare dei fatti storici. Ma non ho mai potuto reputare appropriato, in un'educazione intellettuale, anticipare il frammento, abituando gli alunni a accontentarsi di spiegazioni incomplete e a iniziare una cosa dal primo finale ottimo. Con questo metodo viene meno l'unica ragione dell'esperimento, giacché il contesto generale della storia che maggiormente gli interessa si presenta già nella prima panoramica, e

all'occasione si può mostrare dove è in gioco la sua patria. Anche qui nulla impedisce che nella narrazione, appena conclusa la panoramica, si inizi allo stesso tempo con la storia antica e moderna, giacché in sostanza sembra essere particolarmente vantaggioso sotto diversi profili questo metodo di distribuire secondo un piano l'insegnamento storico in più unità didattiche [*Klassen*] tra loro affiancate o subordinate.

