

Il mondo come orizzonte

apologia dell'insegnamento della storia mondiale nella scuola

di Luigi Cajani

Università La Sapienza

Roma

*Die Anlage zu einem
Erziehungsplan muß kosmopolitisch
gemacht werden*
(Immanuel Kant)

La costruzione di un progetto educativo deve avere un carattere cosmopolita

Nella seconda metà del Settecento si diffuse fra molti intellettuali europei la convinzione che la storia dovesse assumere un ruolo nuovo, più importante, all'interno dell'insegnamento secondario, emancipandosi dal modello della *ratio studiorum* dei gesuiti, che l'avevano confinata nel contesto dell'*humanitas*, facendone un supporto allo studio della cultura classica¹. Fu soprattutto nell'ambiente degli illuministi tedeschi che queste istanze diedero vita a un gran numero di riflessioni didattiche e di manuali di storia, ispirati a quel cosmopolitismo che rappresentava il senso profondo dell'educazione illuministica. La storia da insegnare, conformemente a questa impostazione, doveva essere una storia universale, che consentisse allo studente di diventare un cittadino del mondo. Uno dei massimi teorici dell'insegnamento della storia, Ludwig August Schlözer, professore all'Università di Gottinga, espresse con grande chiarezza la volontà di presentare una storia completa di tutti gli eventi più importanti della storia del mondo, senza privilegiare nessun popolo, nessuna epoca, rifiutando esplicitamente qualsiasi centralità nazionale: "In quanto storia mondiale, essa comprende tutti gli stati e tutti i popoli del mondo. Senza patria e senza orgoglio nazionale essa si estende a tutte le terre che ospitano società umane; e abbraccia con lo

sguardo tutta la scena, sulla quale in qualsiasi tempo abbiano recitato gli essere umani. Per lei tutte le parti del mondo sono uguali. Non ha predilezioni né per le quattro monarchie, che ne escludono gretamente circa altre trenta, né per il popolo di Dio, né per i Greci e i Romani. La sua curiosità si estende sia al fiume Huangò e al Nilo, che al Tevere e alla Vistola. Ilidschuzaj per lei è più importante di Mecenate, e Alessandro, Cesare e Gustavo Adolfo non sono più importanti di Attila, degli Inca e di Tamerlano"².

Naturalmente esisteva un criterio di selezione dei fatti, affinché la storia insegnata fosse un sistema intellegibile e non un semplice assemblaggio di nozioni. Schlözer identifica il filo conduttore in una serie di Hauptvölker, distinti in "herrschende" (dominanti) e "blos wichtige" (solo importanti). I primi sono caratterizzati dall'essere popoli dominanti che hanno determinato per secoli interi il destino di milioni di esseri umani grazie alla forza, che ne ha fatto dei conquistatori, e alla ragione, che ne ha fatto dei legislatori. In questa categoria Schlözer classifica, per la storia antica (alte Geschichte), gli Assiri, i Persiani, i Macedoni e i Romani; per la storia successiva (neue Geschichte), i Franchi, i Normanni, gli Arabi, i Mongoli e Turchi; e infine, per la storia moderna (neueste Geschichte), gli Spagnoli, i Russi, gli Olandesi, i Britannici e i Mancini. I popoli che invece egli definisce blos wichtig sono quelli che senza la violenza, ma solo con la saggezza, le invenzioni, il commercio, la religione, la superstizione, o grazie al caso, hanno dato luogo per molto tempo ai cambiamenti fondamentali che hanno interessato gran parte dell'umanità: e fra questi egli annovera gli

Egiziani, i Fenici, gli Ebrei, gli altri Greci, per la alte Geschichte, e per la neue Geschichte, lo Stato della Chiesa, i Bizantini e i Siriani³.

La storia universale per Schlözer ha dunque un taglio essenzialmente eurasiatico. L'Africa è presente solo con gli Egiziani e i Cartaginesi, legati ai Fenici: una scelta questa condivisa anche da altri autori di manuali. L'America poi è del tutto assente. Ciò che però colpisce in questo quadro è l'assenza della Germania. La storia tedesca infatti non ha una collocazione autonoma, ma è inserita da Schlözer all'interno di quella più generale dei Franchi⁴. Non che Schlözer fosse contrario all'insegnamento della storia nazionale. Al contrario, quando nel 1769 aveva redatto un piano di studi di geografia, storia ed educazione civica per tre giovani nobili russi aveva sottolineato l'importanza che essi studiassero a fondo anche la storia del proprio paese⁵. Ma inserita, appunto, in un contesto di storia universale, "senza patria, senza orgoglio nazionale".

Simile concettualmente a quello di Schlözer, ma più ampio e completo come presenza delle varie parti del mondo, è il quadro su cui è costruito uno dei più importanti manuali di storia dell'epoca, la *Allgemeine Weltgeschichte für Kinder* di Schröckh. Nella prefazione questi si sofferma successivamente sulle quattro parti del mondo, delineando il ruolo di ciascuna nella storia universale. All'Asia riconosce una primazia nello sviluppo della civiltà umana, perché è lì che è stato creato l'uomo, che sono nate le quattro grandi religioni, molte forme d'arte e di scienza, e i primi imperi. Lo sviluppo dell'Asia era tale che nell'antichità sembrava che dovesse restare la parte più importante e felice del mondo. Ma poi i suoi abi-

tanti si sono scatenati tanto violentemente gli uni contro gli altri, che oggi solo in una piccola parte dell'Asia c'è il benessere. Anche in Africa le distruzioni provocate dagli uomini hanno fatto perdere molte conoscenze e arti, e al tempo stesso si è messo troppo poco zelo per uscire da uno stato primitivo, per cui essa è adesso la meno progredita di tutte le parti del mondo. L'Europa ha invece guadagnato poco a poco la preminenza sulle altre parti del mondo. L'America è stata facilmente conquistata dagli Europei, e ha imparato molto da loro, "ma cionostante anche prima a molte migliaia di loro non mancavano costumi ed istituzioni civili" ⁶. E fra i popoli eccellenti, ovvero quelli che hanno maggiormente contribuito al progresso dell'umanità nel campo dei costumi, della religione, del lavoro, delle leggi, delle arti e delle scienze Schröckh annovera anche "Peruviani e Messicani ... due popoli, il cui ricordo vive ancora nella storia" ⁷. Rispetto all'elenco di Schlözer troviamo in Asia anche gli Indiani. Quanto all'Europa, quasi tutti i suoi popoli sono importanti: Greci, Romani e Germani, e i popoli che da loro sono discesi, cioè Danesi, Svedesi, Inglese, Olandesi, Portoghesi, Spagnoli, Francesi e Svizzeri; fra gli Italiani soprattutto i Veneziani; fra i popoli slavi i Russi e i Polacchi; e infine gli Ungheresi. Analoga attenzione ad una storia che comprenda tutto mondo la troviamo in altri manuali di stampo illuministico. La *Kleine Weltgeschichte* di Pölit, che va dalle origini dell'uomo fino alla "storia dei nostri giorni", segue assiduamente il cammino delle stirpi indiana e cinese e dei califfati arabi ⁸; così pure la *Weltgeschichte* di Eichhorn, che mette l'accento sulle interconnessioni fra le varie parti del mondo, distinguendo le varie epoche nel passaggio da un mondo diviso ad un mondo unito, dà molto spazio all'Asia, soffermandosi su Arabia, India,

Battriana, Cina, Unni, Turchi orientali, Turchi e Mongoli, ⁹ e dedicando addirittura un volume monografico all'Asia, all'Africa e all'America contemporanee ¹⁰.

In questa fase della storia dell'insegnamento della storia in Europa si era dunque giunti alla definizione di un quadro di storia universale sostanzialmente equilibrato nell'informazione e attento esclusivamente alle motivazioni scientifiche dell'insegnamento. Questo modello cosmopolitico venne però messo in discussione nella nuova temperie nazionalistica che attraversò tutta l'Europa. Una visione della storia "senza patria, senza orgoglio nazionale" collideva infatti con il progetto di una educazione nazionale, come quella reclamata appassionatamente da Fichte nelle sue *Reden an die deutsche Nation*, cioè con le esigenze di legittimazione degli stati nazionali ottocenteschi.

Così, nel corso del secolo XIX il modello illuministico venne progressivamente contestato e abbandonato, in Germania e in altri stati europei ¹¹. L'orizzonte della conoscenza storica trasmessa agli studenti si restrinse ad un'Europa che faceva da sfondo alle varie storie nazionali.

Seguiamo ad esempio il caso italiano. Nel Piemonte sabauda, un'*Istruzione* del 1856 affermava il netto rifiuto dell'insegnamento della storia universale a favore della storia d'Italia, per sviluppare nei giovani la coscienza nazionale, con un'attenzione particolare alla storia del Piemonte e della dinastia regnante, con l'argomento che la dimensione locale sarebbe quella che maggiormente attira i giovani:

"Si è creduto che, meglio d'una storia universale, troppo difficile ad insegnarsi e ad apprendersi, potesse giovare per dette classi [delle scuole speciali primarie] quella della nostra Nazione. Il quale divisamento fu consigliato ancora più dal pensiero che dalle siffatte lezioni abbiano i giovani ad imparare a

conoscere le vicende dell'Italia antica e moderna, a trarre da esse utili esempi di amor di patria, e ad informarsi al più elevato sentimento della nazionalità e della dignità civile. Noteranno i Professori, come nel programma siasi fatta più larga parte agli avvenimenti del Piemonte e della sua illustre Dinastia, parendo conveniente che si dovesse assecondare l'istinto il quale conduce il giovane a cercar di conoscere con più viva curiosità le cose di casa sua" ¹².

Con l'unità d'Italia si confermò e si accentuò l'impostazione dei programmi di storia come biografia della nazione italiana, a cui fa da prologo la storia di Roma. Michele Coppino, già Ministro della Pubblica Istruzione, e autore dei nuovi programmi del 1867, rispondendo pochi anni più tardi, nell'ambito dell'inchiesta Scialoja sull'istruzione secondaria, alla domanda sull'insegnamento della storia, ribadiva la centralità assoluta della storia nazionale: "Io dico che è tanto difficile compiere una buona storia italiana che io sarei contento che [gli studenti] sapessero un po' della greca e dopo fosse la storia italiana. La storia dei paesi che furono in contatto col nostro si dovrà far dopo. Io direi con quell'arabo che si deve studiare prima di tutto la storia del proprio paese. Io in fatto di storia sarei restrittivo e mi contenterei che ognuno sapesse la storia del proprio paese" ¹³.

L'insegnamento della storia doveva dunque foggare non più il cittadino del mondo, ma il buon patriota. La storia del proprio paese doveva essere al centro dell'insegnamento e solo in funzione di essa veniva tagliata tutta l'altra storia. Le istruzioni, particolarmente ampie, ai programmi per i licei del 1881, precisavano ad esempio che dopo aver insegnato la storia antica nel ginnasio, "nelle due classi liceali s'insegna la storia dei popoli europei dopo la caduta dell'Impero romano, dando peraltro assoluta preferenza

alla storia italiana: e a buon diritto, poiché l'Italia per ragioni molteplici, tra gloriose e funeste, venuta a contatto coi principali popoli d'Europa, può benissimo essere considerata come centro della storia medioevale e in gran parte anche della moderna" ¹⁴. La storia d'Italia come nazione viene fatta risalire fino al Mille, quando un "volgo disperso o senza nome, contrito da lunghe sventure... si desta all'anelito della nuova vita, ritemprato col sangue degli antichi vincitori" ¹⁵. L'apertura al resto dell'Europa è motivata solo dalla sua rilevanza per la storia d'Italia. Leggiamo infatti: "Col principiare dell'età moderna, per una dolorosa necessità, la storia d'Italia s'intrinseca a quella d'altri Stati, giacché da tutte le parti vengono flagelli o dominatori, Turchi, Tedeschi, Svizzeri, Francesi, Spagnoli, Africani. Nel percorrere questa storia assegnata alla seconda classe liceale, il Professore meno che mai potrà limitarsi agli avvenimenti nazionali: dia però a questi la preferenza, e si studi a mostrarne il nesso e la relazione con quelli esterni" ¹⁶.

La storia insegnata era così diventata un *instrumentum regni*, perdendo le sue motivazioni scientifiche, che avevano ispirato gli illuministi. La storia universale era definitivamente tramontata. Ad essa si erano sostituite storie nazionali, variamente ancorate al mondo classico, e variamente collegate alla storia degli altri stati europei. E l'insegnamento della storia, in un contesto nazionalistico, diventava non solo strumento per fondare un'identità nazionale, e magnificarla in un sentimento di superiorità, ma anche per sviluppare un atteggiamento di ostilità nei confronti di stati nemici. Al punto che varie società per la pace, già agli inizi del XX secolo, si posero il problema di contrastare questa funesta tendenza e di operare una revisione dei libri di testo per eliminarne pregiudizi e immagini negative riguardo stati e popoli

stranieri e diffondere piuttosto l'idea di pace e di riconciliazione fra i popoli ¹⁷. Dopo la Prima guerra mondiale queste iniziative si moltiplicarono a vari livelli: sia nazionale, come nel caso delle associazioni di insegnanti francese e tedesca, che lavorarono insieme ¹⁸; sia a livello internazionale, in particolare ad opera del Comitato Internazionale per la Cooperazione Intellettuale, istituito dalla Società delle Nazioni ¹⁹. Dopo la Seconda guerra mondiale questa iniziativa venne ripresa dall'UNESCO, mentre in Germania si segnala l'Internationales Schulbuchinstitut fondato da Georg Eckert, che varò una serie di commissioni bilaterali fra la Germania federale e altri stati.

Il nazionalismo dei manuali di storia era ormai stato messo apertamente in discussione, e il nuovo clima politico dell'Europa occidentale, caratterizzato dalla fine della plurisecolare lotta per l'egemonia e dall'avvio di un processo di unificazione, ne rendeva possibile, anzi necessario il superamento. Ancora una volta un cambiamento politico si rifletteva sull'insegnamento della storia. Il Consiglio d'Europa organizzò infatti fra il 1953 e il 1958 una serie di sei conferenze, allo scopo di eliminare dai manuali di storia allora esistenti i pregiudizi negativi e polemici nei confronti degli altri stati europei e di proporre, come scriveva uno dei delegati italiani, Roberto Berardi, "un nuovo angolo visuale, una nuova tavola di valori, in base alla quale scrivere o riscrivere la storia d'Europa: che doveva apparire raccontata non più da un osservatorio angustamente nazionalistico, ma da un osservatorio "europeo" ²⁰.

Nel corso degli anni i voti del Consiglio d'Europa si sono realizzati. Nei manuali di storia degli stati aderenti alla Comunità europea il punto di vista si è spostato sempre più dalla dimensione nazionale a quella europea. Come scriveva Falk Pingel, in conclusione di

una ricerca sull'immagine dell'Europa nei manuali per la scuola media di storia, geografia ed educazione civica di vari stati comunitari, condotta agli inizi degli anni '90 presso il Georg-Eckert-Institut: "Non si può certo più dire che i manuali da noi esaminati cerchino esplicitamente di sviluppare una coscienza nazionale: piuttosto orientano verso valori globali, o cercano di destare la coscienza della tradizione europea e occidentale" ²¹.

Dalle varie coscienze storiche nazionali, in conflitto fra di loro, si è così passati ad una coscienza storica europea, tendente alla pacificazione interna. Uno spostamento di accento certo rilevante. Ma che rimane tutto all'interno di un contesto europeo, senza influenzare la rappresentazione del resto del mondo, che continua a restare ai margini. L'orizzonte, rispetto ai manuali del tardo Ottocento, è rimasto sostanzialmente immutato. Quasi inconsapevolmente. Infatti anche se non troviamo nei programmi di storia un'ideologia eurocentrica, analoga alla precedente ideologia nazionalistica, di fatto, anche senza una dichiarazione programmatica, la storia che viene insegnata è eurocentrica. Si prenda il caso del programma per la scuola media italiana del 1963. Nell'introduzione non compaiono mai né il termine Europa né il termine Italia, anzi, l'inizio sembra addirittura ispirato ad una visione mondiale: "Nello svolgimento della storia, gli alunni impareranno a conoscere gli aspetti caratteristici della vita dei vari popoli e il loro contributo al divenire della civiltà, intesa come patrimonio comune del genere umano" ²². Ma quando poi si passa a leggere il programma si vede che lo scenario nel quale si muove la storia narrata è solo europeo. Esso si apre infatti con le civiltà antiche, ovvero Grecia e Roma e quel mondo orientale che appunto agli antichi greci e romani era conosciuto; ancora in Europa si svolge il

periodo successivo, “dal Sacro Romano Impero alla conclusione del periodo napoleonico”; e anche negli ultimi due secoli l’Europa rimane protagonista, seppur con un’apertura verso l’esterno e una specificazione verso la storia nazionale: “L’Europa e il mondo nei secoli diciannovesimo e ventesimo, con particolare riguardo alla storia d’Italia dagli inizi del Risorgimento ai giorni nostri”²³.

Questa impostazione, in cui la storia inizia col mondo greco-romano, con un prologo in Mesopotamia e in Egitto, per poi proseguire con l’Europa carolingia, frutto della sintesi fra civiltà romana e civiltà germanica sotto l’egida del cattolicesimo romano, e quivi restando fino ad oggi, con un’apertura a quel pezzo di Europa geograficamente fuori d’Europa che sono gli USA, è comune anche ai manuali di altri stati europei. Del resto del mondo si parla solo quando entra in contatto con l’Europa: ad esempio durante i conflitti fra Europa e arabi o turchi, o a proposito del colonialismo e della decolonizzazione. Il resto del mondo non ha insomma sua storia autonoma, ma esiste solo in funzione dell’Europa.

I manuali, anche quando non propongono esplicitamente un’ideologia europea²⁴, la creano di fatto implicitamente concentrando l’attenzione sulla storia europea e dando scarsissime informazioni, e discontinue, sul resto del mondo. Sicché gli studenti europei acquisiscano a scuola un’immagine deformata della storia: un corpo con un’enorme enfiatura, l’Europa, a cui sono attaccati una serie di moncherini, le altre parti del mondo.

Insegnare una storia etnocentrica non è peraltro un atteggiamento soltanto europeo, ma è diffuso ovunque nel mondo: in America latina²⁵, come in Giappone²⁶, come nel mondo islamico²⁷. In quest’ultimo anzi è anche emerso, come in Europa, un progetto di insegnamento della storia che andasse al di là dei vari punti di

vista nazionali in una sintesi arabo-islamica: infatti una risoluzione presa dalla V Conferenza culturale araba, sotto l’egida della Lega Araba, ha raccomandato l’unificazione dei manuali di storia, affinché mettessero l’accento sul ruolo avuto dagli arabi nello sviluppo della civiltà e nella lotta contro l’imperialismo²⁸.

In questi ultimi anni sembra peraltro che nella cultura occidentale si stia creando un insieme di fattori che spingono verso un superamento di questa parzialità dell’insegnamento della storia e verso un ritorno a quell’orizzonte mondiale che lo caratterizzava nel Settecento. Si tratta di fattori eterogenei, di tipo didattico, sociale e scientifico. Sul piano didattico l’attività di revisione dei manuali ha diffuso una sempre maggiore consapevolezza delle manipolazioni dell’insegnamento della storia e sviluppato una critica negativa. Sul piano sociale la crescente immigrazione di extraeuropei ha posto a vari stati europei, anche se in misura e con tempi diversi, il problema di una trasformazione in senso multiculturale della scuola, dove sono cominciati ad entrare i figli degli immigrati. Vi è poi da considerare il diffondersi nell’opinione pubblica dell’attenzione al processo di globalizzazione, che ha portato ad osservare non soltanto il presente ma anche il passato su una scala mondiale. Infine la stessa scienza storica ha compiuto negli ultimi tre decenni importanti passi avanti nello studio della storia mondiale come sistema, dando quindi un ulteriore impulso al rinnovamento dei contenuti dell’insegnamento.

Il primo passo verso l’introduzione della dimensione mondiale nell’insegnamento della storia è stato compiuto negli Usa negli anni ’90, dopo un lungo travaglio che ha investito il mondo della politica e della cultura e che è molto istruttivo per capire quanto sia grande la posta in gioco e quali siano gli elementi favorevoli e quali le diffi-

coltà per l’attuazione di questa riforma. La consuetudine scolastica in quel paese vede due curricoli separati di storia, uno di storia statunitense ed uno di storia non statunitense. Fino agli anni ’80 il primo era caratterizzato dall’attenzione verso l’élite bianca, mentre il secondo era una storia della *Western Civilization*, sostanzialmente simile al modello eurocentrico insegnato in Europa. Negli anni ’80 questa impostazione venne vivacemente messa in discussione dai gruppi etnici di origine non europea che vivono negli Usa, ovvero afroamericani, asiatici, *latinos*, *natives americans*, i quali cominciarono tutti a pretendere che nelle scuole venisse loro insegnata quella che ritenevano essere la propria storia, e non più quella dei bianchi dominatori. Come reazione al monoculturalismo fino ad allora imperante si ebbe così un multiculturalismo conflittuale²⁹. La risposta fu rappresentata da una revisione dei programmi di storia, affidata al National Center for History in the School, basata sull’inclusione nella storia statunitense dei gruppi sociali ed etnici fino ad allora trascurati, e per la storia non statunitense sulla costruzione di un quadro mondiale. Questi nuovi programmi, i *National Standards for History*, vennero presentati all’opinione pubblica e al Senato alla fine del 1994 e furono oggetto di durissime critiche da parte dei repubblicani, che li accusarono di denigrare e diffamare gli USA e l’Occidente. Bob Dole, futuro candidato presidenziale, dichiarò al meeting annuale della American Legion nel 1995:

“Fra i responsabili del sistema educativo, a tutti i livelli – e in maniera particolarmente evidente nei National History Standards – è in corso una sorprendente campagna per accusare l’America e rifiutare le idee e le tradizioni dell’Occidente... lo scopo dei National History Standards sembra essere non quello di insegnare ai

nostri figli i fatti essenziali della nostra storia, ma di denigrare la storia dell'America, e di abbellire e magnificare le altre culture" ³⁰.

La violenza dei toni di questa campagna era motivata anche dalle contingenze elettorali: superate queste, ben presto le acque si calmarono ed una nuova versione degli *Standard*, che conteneva alcune modifiche che non tradivano affatto il loro spirito originario, venne pubblicata ed entrò in vigore poco dopo ³¹. Ma al di là delle contingenze questo episodio mostra che i valori particolaristici rappresentano ancora il principale ostacolo ad un insegnamento della storia libero da condizionamenti politici.

Credo però che sia giunto il momento in cui è possibile riprendere le istanze cosmopolitiche. Dopo la meritevole opera di revisione dei manuali è necessario compiere un passo ulteriore, cioè scrivere una storia mondiale, che presenti le comuni linee di sviluppo della storia dell'umanità in tutti i luoghi e in tutti i tempi, per superare in tal modo le innumerevoli storie tribali che oggi vengono insegnate nel mondo. Un quadro di storia mondiale, nel quale le varie storie locali, la cui conoscenza è necessaria alla formazione del cittadino, dovranno essere inserite coerentemente, "senza patria, senza orgoglio nazionale".

1 Cfr. FRANÇOIS DE DAINVILLE S.I., *L'enseignement de l'histoire et de la géographie et la "ratio studiorum"*, in *Studi sulla Chiesa antica e sull'Umanesimo. Studi presentati nella Sezione di Storia Ecclesiastica del Congresso Internazionale per il IV Centenario della Pontificia Università Gregoriana, 13-17 ottobre 1953* [= *Analecta Gregoriana Cura Pontificiae Universitatis Gregorianae edita*, vol LXX Series Facultatis Historiae Ecclesiasticae Sectio A (n. 3)], Romae, Apud Aedes Universitatis Gregorianae, 1954, pp. 123 - 156.

2 AUGUST LUDWIG SCHLÖZER, *Vorstellung seiner Universal-Historie*, Göttingen und Gotha, bey Johann Christian Dieterch, 1772, p. 28 (ristampa anastatica in: LUDWIG AUGUST SCHLÖZER, *Vorstellung seiner Universal-Historie (1772/73) mit Beilagen*,

herausgegeben, eingeleitet und kommentiert von Horst Walter Blanke (Beiträge zur Geschichtskultur, Band 4, Herausgeber Jörn Rüsen), Margit Rottmann Medienvarlag, Hagen, 1990)

3 *Ivi*, pp. 106 s.

4 *Ivi*, p. 177.

5 Cfr. HANS-JÜRGEN PANDEL, *Historik und Didaktik. Das Problem der Distribution historiographischen erzeugten Wissens in der deutschen Geschichtswissenschaft von der Spätaufklärung zum Frühhistorismus (1765-1830)* (= *Fundamenta historica. Texte und Forschungen*, herausgegeben von Georg G. Iggers, Peter Hanns Reill, Jörn Rüsen, Hans Schleier, Bd. 2), frommann-holzboog, Stuttgart - Bad Cannstatt, 1990, pp. 235 s.

6 JOHANN MATTHIAS SCHRÖCKH, *Allgemeine Weltgeschichte für Kinder*, Leipzig, 1779-1784, I, pp. 8-12.

7 *Ivi*, p. 22.

8 KARL HEINRICH LUDWIG PÖLITZ, *Kleine Weltgeschichte: oder gedrängte Darstellung der allgemeinen Geschichte für höhere Lehranstalten*, Leipzig, 1834 (7^a ed.).

9 JOHANN GOTTFRIED EICHHORN, *Weltgeschichte*, Göttingen, 1799-1800.

10 *Ivi*, vol. 4.

11 Per la Germania si veda PANDEL, *Historik und Didaktik*, cit., pp. 262 - 270; per la Francia si veda EVELYNE HERY, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au lycée 1870-1970*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1999, pp. 66 - 71.

12 *Istruzione del Ministero della Pubblica Istruzione del 10 dicembre 1856. Norme ai Direttori degli studi e ai Maestri per gli insegnamenti a darsi, e per l'uniforme indirizzo delle scuole speciali*, in GIANNI DI PIETRO, *Da strumento ideologico a disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, Milano, 1991, pp. 189 s.

13 LUISA MONTEVECCHI, MARINO RAICICH (a cura di), *L'inchiesta Scialoja sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875)*, (= Pubblicazioni degli Archivi di Stato, Fonti XXI: Archivio Centrale dello Stato, Fonti per la storia della scuola, IV), Ministero per i Beni Culturali e Ambientali, Ufficio Centrale per i Beni Archivistici, 1995, p. 267.

14 *Istruzioni e programmi per l'insegnamento nei licei e nei ginnasi in esecuzione del Regio Decreto 16 giugno 1881*, in DI PIETRO, *Da strumento ideologico...*, cit., p. 261.

15 *Ivi*.

16 *Ivi*, S. 262.

17 Cfr. CARL AUGUST SCHRÖDER, *Die Schulbuchverbesserung durch internationale geistige Zusammenarbeit*, Georg Westermann Verlag, Braunschweig, 1961, p. 48.

18 *Ivi*, pp. 50-54.

19 *Ivi*, pp. 66-75.

20 ROBERTO BERARDI, *La V conferenza "europea" per la revisione dei manuali di storia*, in "Annali della pubblica istruzione", IV (1958), fasc. 1, p. 8.

21 FALK PINGEL, *Befunde und Perspektiven - eine Zusammenfassung*, in FALK PINGEL (Hrsg.): *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*, (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Band 84), Diesterweg, Frankfurt am Main, 1995, p. 287.

22 *Orari, programmi d'insegnamento, prove d'esame per la scuola media statale, D.M. del 24 aprile 1963*, in DI PIETRO, *Da strumento ideologico...*, cit., p. 406.

23 *Ivi*, p. 408.

24 E' questo il caso, peraltro, di uno dei manuali per la scuola media più diffusi in Italia negli anni '80, quello di ALBERTO CAOCCI, *Conoscere per capire la storia*, Mursia, Milano, 1990.

25 Si veda il caso venezuelano illustrato da NIKITA HARWICH VALLENILLA nel suo saggio *Kollektive Vorstellungswelt und nationale Identität: Drei Etappen im landesgeschichtlichen Unterricht in Venezuela*, in WALTER FÜRROHR (Hrsg.): *Geschichtsbewußtsein und Universalgeschichte. Das Zeitalter der Entdeckungen und Eroberungen in Geschichtsschreibung, Unterricht und Öffentlichkeit* (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Bd. 73), Diesterweg, Frankfurt am Main, 1992, pp. 99-113.

26 Si veda MARTIN BOOTH, MASAYUKI SATO, RICHARD MATTHEWS, *Case Studies of History Teaching in Japanese Junior High Schools and English Comprehensive Secondary Schools*, in "Compare", vol. 25, n. 3, 1995, pp. 279-301.

27 Per il Marocco si veda MOSTAFA HASSANI IDRISSE, *Les manuels d'histoire et l'identité nationale*, in *Travaux du séminaire: La recherche en éducation au Maroc. Méthodes et domaines*, 22-24 avril 1982, Faculté des sciences de l'éducation, Rabat, pp. 139-160; su altri stati islamici si veda MARC FERRO, *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*, Payot, Paris, 1986, pp. 77-122.

28 Cfr. FERRO, *Comment on raconte...*, cit., p. 79. Hassani Idrissi nota peraltro che questa raccomandazione è rimasta senza esito e che ogni stato arabo è rimasto legato ad una propria concezione della storia (cfr. *Les manuels d'histoire...*, cit., p. 148).

29 GARY B. NASH, CHARLOTTE CRABTREE, ROSS E. DUNN, *History on Trial. Culture Wars and the Teaching of the Past*, Alfred A. Knopf, New York, 1999, p. 99.

30 *Ivi*, S. 245.

31 *National Standards for History, Basic Edition*, National Center for History in the Schools, Los Angeles, 1996.