

La pluralità di prospettive, un fondamento essenziale del pensiero storico¹

Birger Hass

Traduzione di Umberto Baldocchi

Attualmente la *multiperspectivity* è considerata quasi una parola magica. Nei contesti più svariati si sente parlare e si legge della necessità di prendere in considerazione e di valutare le prospettive diverse e contrarie e, non da ultimo, si sente parlare della necessità di saper negoziare il proprio punto di vista entro un ordine sociale pluralisticamente strutturato. Per l'Europa che sta costruendo la sua unione politica, quest'espressione sembra assumere un significato centrale, per aiutarci a capire meglio l'Europa e le sue varie nazioni che stanno ora cercando obiettivi e percorsi comuni per perseguire i loro interessi e le loro aspirazioni.

Perciò è naturale che, sin dagli inizi della sua fase operativa, il gruppo di progetto EuroCoMi abbia dovuto porre in agenda la *multiperspectivity* come una delle fondamentali strategie didattiche assieme al “discovery learning”, cioè all'orientamento per problemi e all'orientamento verso la promozione dell'apprendimento attivo in aggiunta ai classici metodi centrati sul docente. Anche la semplice composizione del gruppo di lavoro, formato da quattro nazionalità (polacca, olandese, italiana e tedesca) ha messo sul tappeto una pluralità di prospettive. La “multiperspectivity” è stata di fatto operativa in tutto il percorso del lavoro di gruppo. A questo punto Klaus Bergmann parlerebbe di *controversiality* e *pluralismo* termini che saranno spiegati più avanti.²

Un secondo motivo per considerare la *multiperspectivity* come categoria centrale sta nella tematica scelta dal gruppo di progetto: la migrazione come componente costitutiva della storia europea. La migrazione non concerne soltanto le motivazioni e gli interessi degli stessi migranti, ma concerne, ancor di più, la percezione del fenomeno da parte dei cosiddetti “nativi” che vivono nei paesi di destinazione e “quelli che restano” nei paesi abbandonati dai migranti. In questo caso Bergmann parlerebbe di *multiperspectivity* in un senso più ristretto, inteso come insieme di esperienze e percezioni di differenti testimoni contemporanei.³

Il motivo decisivo per la nascita di quest'espressione rimane una causa tecnica e didattica. Sin dalla partenza si è rivelato importante per tutti i partner fornire agli allievi docenti in formazione un sussidio formativo, per aiutarli a considerare le varie prospettive rispetto alle medesime tematiche e da ultimo anche per consentire al destinatario finale, gli studenti delle scuole, di costruire, attraverso una formazione adeguata, i loro giudizi, le loro posizioni ed opinioni in un modo storicamente fondato.

Questo articolo cerca di introdurre le più importanti tesi sull'approccio in quattro schemi:

¹ Quest'articolo tratta in modo particolare la *multiperspectivity* come un aspetto particolare del pensare storico. In un capitolo precedente è contenuta un'introduzione sui principi specifici della didattica della storia e in particolare sul “pensare storico”.

² Bergmann, Klaus: *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. Schwalbach/Ts: Wochenschau- Verlag, 2000. 29/30.

³ Ibid. p. 29.

in primo luogo, un principio fondamentale di teoria storica dimostrerà che le attività degli esperti (coinvolti nel progetto) si caratterizzano per avere già i tratti essenziali della *multiperspectivity*. Successivamente vengono tratte conclusioni dalle tecnologie didattiche e qui si sottolinea la stretta relazione con l'espressione "competenza narrativa". Infine si arriva a lavorare sulle proposte per l'implementazione concreta delle proposte che include i risultati sviluppati e presentati nell'ambito del progetto EuroCoMi da un gruppo di docenti in formazione.

La teoria fondamentale della multiperspectivity in storia

"L'idea della *multiperspectivity* è deducibile dalla teoria storica, dalla riflessione sulle operazioni degli storici".⁴

Così Klaus Bergmann apre il suo essenziale approccio di teoria della storia e formula come punto di partenza la premessa che "i rapporti (le relazioni) sono sempre rifrazioni prospettiche e non il rispecchiamento oggettivo di una realtà del passato".⁵

Da qui derivano plausibilmente le ulteriori attività degli storici. Nella fase euristica il punto iniziale consiste preferibilmente nel trovare tutti i rapporti pertinenti. Il termine *multiperspectivity* già appare qui. E' essenziale prendere in considerazione i più svariati "percorsi" verso il problema e le questioni poste. Nel 1983 Bodo von Borries sostiene in questo contesto, un concetto ristretto di *multiperspectivity* che Bergmann qui prende in considerazione e definisce come quello che "emerge dall'esperienza diretta con le percezioni dei contemporanei".⁶

La fase euristica è seguita da un processo d'analisi critica delle fonti, che mette in discussione la "validità di ciò che è contenuto nelle fonti, nelle percezioni e nelle affermazioni" e alla fine consente un'interpretazione coerente della questione (fase dell'interpretazione). In questo contesto egli si riferisce anche ad una "costruzione narrativa" o ad una "costruzione storica del significato" (Jorn Rusen).⁷ Bergmann definisce questa forma come *controversiality* e considera la "controversia di Fischer", o la "controversia di Goldhagen", come i più importanti esempi per la ricerca in Germania negli ultimi anni.⁸

La terza forma di *perspectivity* è definita come pluralità. Essa concerne "gli orientamenti di quelli che prendono in considerazione le percezioni dei contemporanei e le interpretazioni delle eredità storiche".⁹ Questo riguarda perciò tutti coloro che s'impegnano in tematiche storiche, a prescindere dal fatto di come, chi e per quale scopo, perché la pluralità prende in considerazione opinioni e posizioni che risultano da quest'impegno con la "storia". A questo punto, sorge spontanea un'obiezione di rilievo capitale: la storia allora è qualcosa d'arbitrario, dipendente soltanto dalla visione personale, non è tutto virtualmente relativo? Le spiegazioni che abbiamo dato prima non hanno nulla a che vedere con questo. In effetti, il punto essenziale è mettere in discussione ogni quadro storico in relazione alla sua "cogenza narrativa" (forza di persuasione narrativa) per prevenire un'irriflessiva accettazione di una posizione particolare, un obiettivo di fatto esigente in una società che tende al rapido consumo. Bergmann qui cita Rusen che parla di una "costante espansione delle prospettive attraverso la riflessione sul punto di vista" e aggiunge che il punto essenziale dovrebbe essere quello di "abolire una fede scientifica *naive*".¹⁰

⁴ Bergmann, p. 25

⁵ Ibid., p. 26.

⁶ Ibid., p. 29.

⁷ Ibid., p. 28/29

⁸ Ibid., p. 28/29. La "controversia di Fischer" riguardava la scelta tra il respingere o il sostenere la tesi della responsabilità tedesca del primo conflitto mondiale. La tesi della premeditazione tedesca della guerra fu avanzata in un libro dello stesso Franz Fischer nel 1961 e ribadita più tardi. La Controversia di Goldhagen si riferisce invece alla discussione suscitata dal libro dello studioso americano Daniel Jonah Goldhagen, pubblicato nel 1996, sui "volonterosi carnefici" di Hitler, in cui spiega l'adesione massiccia dei tedeschi al nazismo sulla base dell'antisemitismo eliminazionista prevalente all'epoca, a suo modo di vedere, in Germania.

⁹ Ibid.

¹⁰ Ibid., p. 41.

Che questo si applichi ancor di più alla profondità delle rappresentazioni storiche nei media e al mercato dei romanzi storici ancora fruibili è ovvio. Anche qui vengono divulgate immagini storiche più che discutibili. A questo punto il fare obiezione e il promuovere le capacità di percezione e valutazione critica si mostra come un compito-chiave della moderna formazione storica.

Conclusioni sulla didattica della storia

“La storia di per sé non esiste; è sempre percepita e comunicata da una certa prospettiva....In coerenza con questo gli studenti devono anche imparare a porre sempre in discussione le fonti in relazione alla posizione cui esse sono legate”.¹¹

L’affermazione di Melanie Salewski lancia un ponte tra la teoria storica di base della *multiperspectivity* e le esigenze che ne conseguono per la didattica della storia. Nel suo articolo, emerge il fatto che la studiosa privilegi l’interpretazione delle fonti; il che appare significativo soltanto quando più prospettive compaiono in essa. L’insegnamento storico ha risposto per lungo tempo a quest’esigenza. Appare problematico il fatto che per molti popoli e gruppi storici non esista alcun corrispondente inventario di fonti, sia che si tratti degli strati sociali inferiori, illetterati, sia che si tratti degli oppositori politici di un determinato periodo tramandate con molte difficoltà - solo per fare due esempi. L’articolo qui finisce di occuparsi della *multiperspectivity* e passa ad indicare gli schemi operativi partendo dall’ambito della competenza narrativa.¹²

Per K. Bergmann, comunque, tutto questo concerne più aspetti: egli vorrebbe mostrare come una pluralità d’atteggiamenti mentali, ideali, interessi, mentalità e quante più fonti possibile consentano a ciascuno di imparare, attraverso le prospettive delle parti coinvolte, a “vedere” e “pensare”.¹³

L’obiettivo è quello di combinare la capacità di afferrare la prospettiva della persona che subisce la vicenda in modo da potersi collocare in una dimensione temporale estranea e di imparare contemporaneamente come costruire, per via d’ipotesi, argomentazioni a partire da quelle prospettive.¹⁴

Ciò non riguarda una conoscenza meccanica di tempi, gruppi e individui a noi estranei, ma riguarda piuttosto un giudizio sui comportamenti reciproci. Di solito qui cominciano le critiche che sottolineano il pericolo che gli studenti possano essere potenzialmente incoraggiati verso acquisizioni e giudizi non storici ed anacronistici. In effetti, il pericolo esiste se non si riflette a sufficienza sulle varie posizioni e sui risultati del lavoro degli studenti, se non si cerca di costruire valutazioni a partire dal tempo storico, e di porre domande a partire dalla loro plausibilità storica. Di nuovo questo riguarda ciò di cui si è già discusso, come la solidità della narrazione storica ed ancora una volta tocca le questioni chiave della competenza narrativa.

Bergmann stesso vede qui un rischio ulteriore: la questione in gioco è come evitare di giustificare obiettivi e motivi dell’agire storico e dei suoi esiti attraverso la comprensione dell’agire storico “Comprendere non significa dare il consenso a qualcosa!”.¹⁵

L’obiettivo ulteriore dovrebbe essere compilare e apprendere insieme agli studenti una “sequenza processuale di acquisizioni”. Bergmann distingue tre livelli, lo stato (virtualmente le componenti di una fonte sotto l’aspetto dei contenuti), il significato (il livello dell’interpretazione), e il merito (le valutazioni costruite a partire dal presente). È essenziale evitare ogni condanna preventiva, ma bisogna piuttosto interrogarsi prima di tutto sugli standard di valore prevalenti nelle diverse fasi

¹¹ Salewski, Melanie: *Multiperspektivität* [Multiprospettività]. In: Mayer, Ulrich: *Wörterbuch Geschichtsdidaktik* [Dizionario di didattica della storia]. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag 2006, p. 128.

¹² Vedere qui Sauer, M.: *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik* [Una concezione della storia - Introduzione alla didattica e alla metodologia]. Seelze-Velber, Kallmeyer, 2004, p. 69. Nella sua proposta, quella di lasciare agli studenti la libertà di scrivere le fonti per colmare questi „gap“, ad es., lettere di emigranti, diari o fonti simili, rientra la dimensione della competenza narrativa.

¹³ Bergmann, p. 53.

¹⁴ Ibid., p. 61.

¹⁵ Ibid., p. 62.

della storia. Detto in altro modo, l'agire storico può essere oggetto di valutazione negativa solo allorquando "il giudizio storico e corrente collassa".¹⁶

Quando seguiamo questa successione di pensiero, il nucleo centrale della *multiperspectivity*, il suo prodotto principale diviene subito chiaro. L'insegnamento della storia, in quest'ambito, forma le capacità di giudizio personali e la strutturazione dell'opinione. Gli studenti apprendono i singoli passaggi dell'interpretazione e del giudizio e il metodo con cui decostruire i propri stereotipi alieni, in modo da evitare la condanna immediata o il giudizio di colpevolezza e di abituarsi a costruire una propria posizione giustificata da argomenti precisi. In fin dei conti tutto questo riguarda l'acquisizione di una "tolleranza che merita altra tolleranza" ma, in compenso, anche un "diritto all'intolleranza verso coloro cui questa idea - un'idea di moralità sociale - si ritiene possa essere di danno."¹⁷

Così la lezione di storia diviene educazione per il presente, particolarmente importante in un'Europa pluralistica, di parecchie nazioni e orientata verso l'unificazione, che va in cerca di obiettivi comuni e valori standard.

Interfacce tra *multiperspectivity* e competenza narrativa

Negli ultimi tempi l'espressione "competenza narrativa" ha acquisito una posizione-chiave all'interno del corrente dibattito scientifico sui principi basilari e sugli obiettivi della moderna formazione storica. Si discute frequentemente "soltanto" a livello metodico, benché questo non sia un termine didattico, ma piuttosto teoretico e scientifico. Questo fatto mette in evidenza una fondamentale incomprensione, come Michele Barricelli, uno dei principali rappresentanti di quest'area di ricerca sottolinea: "Ogni comprensione storica è ...comprensione narrativa e *la conoscenza storica è sempre conoscenza narrativa*"¹⁸

Interfacce rilevanti emergono, ad un'osservazione più dettagliata, confrontando l'articolo di Bergmann e le tesi centrali di Barricelli. Entrambi sottolineano l'utilità di esaminare in dettaglio le conclusioni degli storici, per quanto riguarda il carattere della storia come costruzione, cioè il suo carattere di interpretazione già confezionata. Barricelli dice questo ancor più chiaramente, quando sottolinea che solo la "rappresentazione presente" può pretendere di essere la realtà, non ciò che è rappresentato, non cioè il passato.¹⁹

Di qui, secondo Jorn Rusen e Hans Georg Pandel, la necessità di esser sempre consapevoli del problema del carattere fittizio della descrizione storica, come anche della necessità di rendere gli studenti consapevoli di questo - una delle richieste centrali di Bergmann, quando il punto è affrontare le posizioni controverse degli storici con gli studenti e elaborare una posizione propria, originale.

Concretamente ciò significa che si dovrà spiegare agli studenti che tutto questo concerne non quanto riportato su come qualcosa sia realmente accaduta, ma come questa precedente "realtà" potrebbe essere vista da qualcuno in modo diverso, per esempio "la rappresentazione di Burckhardt del Rinascimento" invece del "Rinascimento come è veramente stato". E' perciò un'esigenza imperativa quella di indagare la credibilità della "cogenza narrativa" come anche sul significato del racconto storico e sui suoi narratori.²⁰

¹⁶ Ibid., p. 63.

¹⁷ Ibid., p. 64.

¹⁸ Barricelli, Michele: "The story we're going to try and tell". Zur andauernden Relevanz der narrativen Kompetenz fuer das historische Lernen "La storia che stiamo tentando di raccontare". La persistente rilevanza della competenza narrativa per l'apprendimento della storia. Edito da Olfgang Asberg, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik [Rivista di didattica storica]. Jahresband 2008, p. 140-153.

¹⁹ Barricelli, Michele: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht [Gli studenti spiegano la storia. La competenza narrativa nell'insegnamento della storia]. Schwalbach/Ts. Wochenschau- Verlag 2005, p. 30.

²⁰ Ibid., p. 76.

A questo punto Joseph Memminger parla dell'enorme "significato dell'analisi riflessiva e della verifica dei risultati didattici, per conseguire la finalità che la falsificazione e l'immaginazione extrastorica vengano contrastate".²¹

Qui incontriamo la tesi centrale di Bergmann, quella di mettere gli studenti in grado di giudicare storicamente, evitando di condannare astoricamente oppure anacronisticamente e onnicomprensivamente – un'ulteriore, importante, punto di contatto tra *multiperspectivity* e competenza narrativa.

Inoltre, le concrete proposte di implementazione di Barricelli chiarificano molto rapidamente altri importanti punti di contatto tra i due concetti. Barricelli distingue tra quattro diversi livelli di acquisizione della competenza narrativa:

- Già il "raccontare di nuovo come un atto del raccontare", che caratterizza il resoconto frontale di solito presentato dall'insegnante, mostra agli studenti i loro vincoli situazionali per mezzo dei differenti prodotti, dei diversi punti focali e delle associazioni del discorso. Barricelli comunque sostiene che questa forma del narrare stimola solo in modo limitato "l'educazione della competenza narrativa".
- Un altro punto è il "processo della costruzione narrativa". Qui il punto sta nel trarre da un testo continuo estratti raccontati e fonti predisposte. In questa narrazione Barricelli individua un modo di "elaborare il materiale strutturato", il che implicherebbe già un essenziale obiettivo di trasformazione.
- Il metodo più diffuso potrebbe essere il "raccontare di nuovo con una prospettiva alterata" il che potrebbe esser esaminato in modo più trasparente nella didattica dell'insegnamento del tedesco ed a cui molteplici qualità sono state concordemente attribuite: la *multiperspectivity* e le esperienze su identità e alterità, non ultimo, col rovesciamento dei ruoli. L'autore attribuisce il valore centrale alla differenziazione: "non, pensare come l'altro, non, vedere attraverso gli occhi dell'altro, ma piuttosto vedere cose differenti coi propri occhi e imparare a vedere in un modo diverso potrebbe essere un obiettivo realistico da porre in prospettiva".
- L'autore individua il livello più elevato nel "rivedere il racconto storico", nella "decostruzione", sviluppata a partire dai criteri, di storie narrate, "conclude". Qui il punto sta nel sottoporre ad esame interpretazioni differenti tra loro della storia (presentazioni della storia) con un riferimento a quest'informazione: che cosa vuol porre in evidenza colui che interpreta la storia? Che cosa vuole omettere? A quale fonte in particolare attribuisce credibilità e così via. Questioni come questa e questioni simili guidano gli studenti alla decostruzione ed alla competenza di revisione del testo, componenti essenziali, per Barricelli, di una coscienza storica moderna.²²

Si può facilmente riconoscere che qui Barricelli concentra la sua attenzione per cogliere forme d'attività orientate sullo studente, forme che raccolgono la questione centrale della *multiperspectivity*, rendendo trasparente la diversità delle prospettive ed utilizzando il fatto che gli studenti possono adottare e valutare prospettive diverse, acquistando così profondità di comprensione nella peculiarità della ricerca storica e nel processo di presentazione della conoscenza acquisita.

Trasferimento concreto entro l'acquisizione formativa

²¹ Memminger, Josef: Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben zwischen Funktionalität and Faktizität. [Gli studenti scrivono la storia. La scrittura creativa tra funzionalità e fattualità]. Schwalbach/Ts. 2007, p. 17.

²² Barricelli (2005), p. 281.

In aggiunta alle proposte metodologiche sopra illustrate di Barricelli, in chiusura, si possono porre in discussione alcune asserzioni con riferimento alla concreta struttura didattica ed al presente progetto:

- La *multiperspectivity* ha sempre bisogno di materiale rappresentato dalle fonti, almeno due, meglio ancor di più, per avere prospettive multiple.
- Ciò comporta atteggiamenti di ricerca diversi e tra loro differenziati, che poi sono sottoposti a discussione per la tematica che interessa.
- L'istruzione storica offre agli studenti una direzione per sviluppare e presentare in modo adeguato le loro opinioni fondandole storicamente.
- Queste opinioni e queste "valutazioni" (i risultati degli studenti) devono essere sottoposte a critica e ripensate per poter valutare in modo reciproco la loro plausibilità (o "cogenza narrativa").
- Ciò nonostante deve esser possibile sostituire come anche accettare posizioni differenti purché esse siano "narrativamente cogenti".
- Le fasi di formazione centrate sul docente partono dal docente stesso che rende visibili i punti decisivi con cui argomenta la sua posizione – per esempio i passaggi valutativi in una delle lezioni - e lascia spazio agli alunni per le domande o per esprimere il loro "scetticismo".
-

La *multiperspectivity* esclude la lezione-conferenza dell'insegnante cui piacerebbe spingere i suoi studenti ad accettare la sua opinione, la sua posizione e la sua visione della storia senza porla in questione.

I risultati del lavoro dei docenti in formazione nell'ambito del progetto (EuroCoMi) hanno preso in considerazione, come requisiti essenziali della *multiperspectivity*, l'inclusione di interpretazioni e definizioni differenti del termine "migrazione" (*controversiality*), punti di vista diversi sui vari casi individuali e su obiettivi e moventi della migrazione (*multiperspectivity* in senso stretto) e hanno lasciato ampio spazio agli allievi, per consentire loro di sviluppare i materiali e dedicare attenzione a costruire una loro opinione storicamente fondata e giustificata sul tema della migrazione (*plurality*). Che gli stereotipi correnti siano posti criticamente in discussione e, se necessario, corretti e che l'Europa sia considerata come un continente che non potrebbe e non può esistere senza migrazioni, è stato, in effetti, il punto centrale dell'intero progetto.

Bibliografia

Barricelli, Michele: *Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht* [Gli studenti spiegano la storia. La competenza narrativa nell'insegnamento della storia]. Schwalbach/ Ts. 2005.

Barricelli, Michele: „The story we're going to try and tell". *Zur andauernden Relevanz der narrativen Kompetenz für das historische Lernen*. [La persistente rilevanza della competenza narrativa per l'apprendimento storico] In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*. [Rivista di didattica della storia] Jahresband 2008, p. 140 – 153.

Bergmann, Klaus: *Multiperspektivität. Geschichte selber denken*. [Multiperspectivity. Pensare la storia da soli]. Schwalbach/Ts. 2000.

Ders.: *Multiperspektivität* [Multiperspectivity]. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* [Manuale metodologico in didattica della storia]. Schwalbach/ Ts. 2004, p. 65 – 77.

Ders.: *Gegenwarts- und Zukunftsbezug*. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* [Manuale metodologico in didattica della storia]. Schwalbach/ Ts. 2004, S. 91 – 112.

Mayer, Ulrich u.a. (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. [Manuale metodologico di formazione storica]. Schwalbach/ Ts. 2004.

Memminger, Josef: *Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben zwischen Funktionalität und Faktizität* [Gli studenti scrivono la storia. Scrittura creativa tra funzionalità e fattualità]. Schwalbach/ Ts. 2007.

Pandel, Hans-Jürgen: *Erzählen* [Recounting]. In: Mayer, Ulrich u.a. (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* [Manuale metodologico di formazione storica]. Schwalbach/ Ts. 2004, p. 408 – 424.

Salewski, Melanie: *Multiperspektivität* [Multiperspectivity]. In: Mayer, Ulrich : Wörterbuch Geschichtsdidaktik [Dizionario di didattica storica]. Schwalbach/ Ts. 2006

Sauer, Michael: *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik* [Formazione storica- Una introduzione alla didattica e alla metodologia]. 3. Auflage Seelze-Velber 2004.

Schönemann, Bernd: *Identität* [Identità]. In: Mayer, Ulrich Wörterbuch Geschichtsdidaktik [Dizionario di didattica storica]. Schwalbach/ Ts. 2006.