

Dai programmi alla prassi

(pubblicato in "Scuola e Didattica", a. XXXIV, 5 (15-11-1988), pp. 24-8

Qualunque sia l'approccio e l'indirizzo che il docente intende proporre per lo studio della storia nella scuola media, resta imprescindibile il confronto con i programmi ministeriali. La *querelle*, tra «consigli didattici» e prassi, in genere è sempre stata superata lasciando fare all'insegnante «come ha sempre fatto» e demandando ad altri il compito di portare i docenti a «prendere coscienza» di dimensioni diverse della storia, rispetto al proprio modello formativo<sup>1</sup>.

La situazione non è così rigidamente determinata; si possono enucleare tentativi condotti con competenza da vari insegnanti, ma il quadro generale, purtroppo, resta ed è quello. Basterebbe in proposito analizzare i manuali e le giustificazioni delle loro adozioni<sup>2</sup>, per comprendere quanto sia fossilizzata e superata la cultura storiografica dell'insegnante. Quali sono le cause? Certamente il numero delle discipline che si insegnano, così diverse tra di loro, ma, a prescindere dalla quantità, le cause della carenza dell'insegnamento della storia possono essere nella mancanza di una discussione teorica; ovvero gli insegnanti hanno perso il piacere di indagare intorno al proprio lavoro, e di questa disaffezione si è scritto anche troppo sui *mass-media* durante le trattative dell'ultimo contratto.

Non è a questo punto il caso di parlare di assenza di professionalità come farebbe chi, al di fuori della scuola, si sente sempre e comunque in dovere di intervenire sulla scuola, sugli insegnanti, su ciò che si insegna, è, piuttosto, il caso di intervenire collettivamente in prima persona, cercando di condurre quelle riflessioni che fino ad ora sono mancate: va di pari passo, è ovvio, un aggiornamento anche disciplinare, magari evitando di cedere alle suggestioni acritiche delle mode storiografiche. Resta la domanda di fondo: come si fa storia nella scuola media? In che modo l'insegnante può fare una storia non ripetitiva e quindi sentirsi «coinvolto» nella lezione? Perché di questo si tratta: coinvolgere gli alunni, ma anche coinvolgersi. È appiattimento, poiché viene a mancare qualunque gratificazione didattico-culturale, l'insegnamento degli argomenti ogni anno nello stesso modo o, almeno, nelle varianti proposte dai singoli manuali, poiché molto spesso la lezione è un semplice riferire il contenuto del libro di testo anziché porsi nella condizione di portare la scolaresca al tanto decantato «saper fare». E perché non criticare storiograficamente il testo, quando l'interpretazione non ci soddisfa o contrasta con la tesi corrente o appare superata? Perché non gestire qualche raccolta documentaria con maggior competenza? E in fondo perché non aggiornarsi sul piano disciplinare oltre che della didassi? Perché non riappropriarsi della conoscenza critica? Insegnare, a qualunque livello, una disciplina significa possederla nel suo divenire critico<sup>3</sup>.

1. Organi periferici e centri culturali come gli IRSSAE o i CIDI offrono corsi d'aggiornamento di buon spessore, ma incentrati sull'aspetto didattico; una panoramica abbastanza esauriente di queste iniziative si può avere in *Repertorio informazioni*, «I viaggi di Erodoto», a. I/1,2,3 (1987), II/4 (1988).
2. Cf. D. Antiseri, *Insegnamento della storia ed educazione alla mente critica*, in *Quale storia insegnare, come e perché*, a cura di S. Spreafico, Bologna 1984, pp. 77-8; A. Calvani-G. Nerbini, *Epoche e temi nei libri. Rassegna di manuali*, «Riforma della scuola», 5, 1985, pp. 57-64.
3. Di qualche utilità, per cogliere la complessità degli sviluppi storiografici e della storia della storiografia possono risultare S. Guarracino, *Guida alla storiografia e didattica della storia. Per insegnanti di scuola media e superiore*, Roma 1983; *La storiografia contemporanea. Indirizzi e problemi*, a cura di P. ROSSI, Milano 1987; E. Penoncini, *Storiografia e insegnamento della storia*, «Scuola e didattica», a. XXXII, 12 (1987), pp. 32-4; sul piano didattico proposte alternative sono state fatte da S. Gasparri, *Un curriculum di*

A proposito dei programmi

Tra gli obiettivi previsti dai programmi vi è la «percezione della dimensione temporale» (ma perché non anche spaziale?) degli eventi storici. Eppure non sempre appare così scontato e accade che questo «obiettivo» non sia raggiunto, in particolare quando si presenta un gruppo di ragazzi il cui retaggio culturale non va oltre il dipanarsi della percezione del proprio tempo e del proprio luogo, e mai un tempo lungo o un luogo ampio. L'operato del docente in queste situazioni è di grande momento per l'acquisizione dell'obiettivo, e l'azione è legata alla scelta e alla trattazione dei contenuti. Non aiutano certo in queste situazioni i suggerimenti dei programmi riguardanti la sfera contenutistica e le aree settoriali della disciplina; suggeriscono tutto, il che è sempre troppo, innanzi tutto quando si ricerca la dinamica del lavoro storiografico in grado di garantire «la genuinità dell'operazione e il controllo dei risultati».

Il lavoro storico

Confesso che questo punto mi suona oltre misura ambiguo. Forse con l'espressione «genuinità dell'operazione» si vuol intendere obiettività? E se poi l'espressione «controllo dei risultati» qualcuno la volesse intendere come manipolazione? Certamente il legislatore non ha inteso né l'uno né l'altro; sicuramente l'obiettività è una finalità, nello stesso grado in cui la verità è perseguibile, in quanto sta alla base della metodologia del lavoro storico<sup>4</sup>; nei ragazzi però sono categorie in divenire, in quanto l'insegnamento deve perseguire il certo e non l'incerto, il documentato e non il supposto, ciò che è stato e non quanto potrebbe essere stato, il verificato e non la suggestione, tutt'al più l'intuibile, e non può addentrarsi nel campo dell'ipotetico. La «genuinità dell'operazione» sta in questo: nel conseguimento di una percezione cognitiva, già determinata nel docente, da parte del discente attraverso il «controllo dei risultati», già conosciuti dal docente. È questo il vero obiettivo affettivo da proporsi, di là da valori etici, politici e ideologici che hanno caratterizzato fino ad oggi l'insegnamento della disciplina, a meno che non si voglia fare della storia un uso strumentale, anziché educativo e formativo.

A questo punto è doveroso mettere a fuoco meglio i temi per un più concreto esito dell'insegnamento della storia. Il lavoro dello storico prende sempre l'avvio dalle fonti; i programmi raccomandano l'analisi delle fonti scritte e non scritte: dove reperire le fonti<sup>5</sup>? In genere gli insegnanti utilizzano direttamente i brani documentari riportati nel manuale, solo di rado si avvalgono di altri tipi di fonti; si verifica però che molto spesso nei testi il documento sia adattato e strumentalizzato ai fini delle proprie incontrovertibili affermazioni, pur se il contesto è quello corrispondente; genuinità dell'operazione evidentemente indicherà l'uso del documento così come a noi è giunto, quindi analisi di tutto quanto c'è, se si vuol cogliere anche ciò che non c'è. Naturalmente un lavoro in profondità porta inevitabilmente a grossi tagli del programma: derogare da esso non sarebbe un peccato grave o un provvedimento al di fuori della legge,

---

*storia non urbana*, Firenze 1982; A. Calvani, *Una diversa articolazione dei contenuti di storia per la scuola media*, Relazione presentata al convegno sul tempo prolungato di Treviso del 1987; Aa.Vv., *La storia insegnata. Problemi-Proposte-Esperienze*, Milano 1986 (in particolare i contributi di M. Gusso e I. Mattozzi); A. Brusa, *Guida al manuale di storia. Per insegnanti della scuola media*, Roma 1985.

4. Spunti interessanti si trovano in una lettera di un grande storico recentemente scomparso a Nicola Abbagnano, vd. A. Momigliano, *Il linguaggio e la tecnica dello storico*, in Id., *Secondo contributo alla storia degli studi classici e del mondo antico*, Roma 1960, pp. 365-72. Sugli aspetti connessi all'uso della storia è d'obbligo rinviare a M. Ferro, *Uso sociale e insegnamento della storia. Come si racconta la storia ai ragazzi di tutto il mondo*, Torino 1982.
5. Sull'uso del documento a scuola ha scritto su questa rivista C. Bonelli, *Conoscere indagando. La «ricerca» e l'uso delle fonti*, «Scuola e didattica», 16/1984, pp. 28-9; per un sintetico quadro d'insieme circa le operazioni da effettuare sulle fonti vd. I. Mattozzi, *Obiettivi dell'educazione storica*, in Aa.Vv., *La storia insegnata...*, cit., pp. 65-6.

sarebbe semplicemente un non attenersi alle disposizioni programmatiche sui contenuti, per conseguire un obiettivo da storico di professione, anche se il suggerimento parla di «operazioni ... riprodotte a fini didattici a un livello di sperimentazione molto elementare». Non siamo però sulle posizioni avanzate da Mattozzi sull'insegnamento della storia come ricerca. La ricerca presuppone la storia anche *événementielle*, politica, istituzionale e soprattutto ampî e giustificati raccordi di lungo e breve periodo; siamo insomma a un livello decisamente meno maturo, occorre creare dei quadri di riferimento culturale e operativo, in una prospettiva mosaicale sì, ma non aprioristicamente spezzata come indicano Gusso o Calvani, anche se i lavori dei due autori hanno fortemente stimolato più di un insegnante alla riflessione<sup>6</sup>. Se la storia, così come in genere è proposta, in modo sequenziale-cumulativo, è soggetta a un apprendimento meccanico con successiva dimenticanza, non solo di informazioni di supporto, ma anche di informazione pilastro<sup>7</sup>, il rischio di una storia, fuori da un reticolo determinato, e magari fatta a fasce temporalmente più vicine a noi, pur anche con connotazioni economico-sociali, produce lo stesso effetto *boomerang*, procurando una serie di conoscenze prive di una concretazione immediata, ma anche futura; lo stesso di una serie di poesie mandate a memoria e operativamente razionalizzate non offrono la conoscenza della letteratura.

Seguendo i programmi, l'insegnante troverà comunque un consiglio risolutore: il docente provvederà a tagliare con «ampie» sintesi di raccordo. Ne consegue, inevitabilmente, il disorientamento degli alunni che non sono in grado di sfruttare questa sintesi. Parallelamente i programmi propongono, sempre all'interno delle due o tre ore settimanali, gli approfondimenti; questi mireranno ad escludere «qualunque forma di enciclopedismo» -ma se ci si dovesse attenere ai suggerimenti contenutistici sarebbe impossibile non cedere a visioni enciclopediche e tenderanno a creare collegamenti interdisciplinari (altro punto caldo dell'attuale didassi). Da un lato i collegamenti dovrebbero sviluppare il gusto della ricerca (ma quale tipo di ricerca?), dall'altro rendere gli alunni consapevoli «che tutti gli uomini, tutti i popoli, l'umanità intera sono protagonisti della storia».

Andiamo per gradi. L'interdisciplinarietà richiede la capacità di introdursi (incursioni le chiamerebbe Carlo Ginzburg) con competenza nelle trattazioni di un collega; molto spesso queste «incursioni» procurano, però, confusione negli alunni e incomprensioni tra gli insegnanti, ognuno geloso della propria disciplina e timoroso di essere giudicato da un collega in qualche modo competente. Sui protagonisti della storia non ci sono dubbi, i manuali parlano chiaro: l'eurocentrismo è una costante più o meno di tutti; solo qualche testo concede qui e là un capitolo sulle lontane civiltà indiana e cinese, o qualche nota sugli imperi medievali africani, ma in effetti la trattazione verte sempre su disamine cronologiche riguardanti la storia dell'Europa occidentale: quanto spazio si dedica per esempio ai paesi scandinavi, alle crociate del Nord, o alla Russia premoderna, o all'impero bizantino, Giustiniano a parte? Pochissimo, ma non è questo che mi preoccupa.

Innanzitutto bisogna osservare cosa propone il libro, quale la tendenza ideologica, non c'è manuale che non la evidenzi; perché certe scelte, anche documentarie, e non altre? Procedere al controllo delle produzioni linguistiche specifiche. Tutte fasi di notevole utilità per conoscere il manuale in tutte le sue parti, per studiare, insomma, la sua struttura. Esistono manuali buoni e

---

6. Ai lavori di Calvani già citati aggiungerei almeno *Tassonomie e didattica della storia*, «Scuola e città», 12/1985, pp. 519-27; vd. inoltre A. Brusa, *Quali contenuti, in quali tempi e con quali obiettivi*, «I viaggi di Erodoto», 1/2 (1987), pp. 142-7; M. Gusso, *Dal programma ai curricoli*, *ibid.*, pp. 148-55; un'utile rassegna bibliografica a cura di M. Gusso in Aa.Vv., *La storia insegnata...*, *cit.*, pp. 270-83.

7. Calvani, *Una diversa ...*, *cit.* p. 2 del dattiloscritto.

meno buoni, come l'analisi di Calvani-Nerbini ha mostrato<sup>8</sup>, e da essi bisogna comunque partire anche se non dobbiamo ad essi soltanto finalizzare la nostra attività, poiché non va mai dimenticato che è il manuale al servizio di discenti e docenti e non il contrario. È indispensabile scegliere ciò che è significativo, non per lo storico ma per l'alunno al quale vanno indirizzati tutti i nostri sforzi, compreso quello di far pervenire i ragazzi a costruire griglie interpretative per grappoli associativi, diagrammi, schemi a stella affinché affinino la capacità di sintesi (obiettivo trasversale), essenziale per elaborare una forma di comunicazione storica<sup>9</sup>.

#### Il senso della storia

I programmi ministeriali, non sempre forniti di una visione dinamica e moderna del concetto di storia, presentano al lettore un punto fortemente controverso: «costruire e coltivare il senso della storia». Un'espressione che invita alla meditazione, quasi un invito a mettersi in crisi. Cosa significa per ragazzi dagli undici ai quattordici anni «senso della storia»? Non è forse insistere troppo su pretestuose connotazioni didattico-culturali senza rendersi conto della realtà psicologica di preadolescenti e adolescenti? Se il senso della storia si può percepire attraverso l'inserimento di se stessi nella storia del proprio tempo e da qui ripensare qualunque riferimento culturale del passato, ebbene nei ragazzi questo non è possibile; manca loro uno spessore culturale che solo gli anni di formazione scolastica ed extrascolastica potranno dare. O forse senso della storia significa semplicemente possedere coordinate temporali?

Il senso della storia varia con il variare delle età (storiche e psicologiche). Esso, di là da una serie cronologica di visioni, muta attraverso una struttura verticale di elementi che nei secoli passati hanno costituito la peculiarità letterario-culturale della narrazione storica e oggi presenta articolazioni tanto variegata da mutare con il cambiare dell'approccio alla storia. Disquisire sulla base di criteri teoretici lontani dai parametri mentali dei nostri ragazzi, che giustificano la storia con una concretezza disarmante sul piano della propria sensibilità, ben poco astratta, contribuisce a sviare il problema in quanto l'interrogativo resta! Si tratta di avviare i ragazzi al senso della storia? Bene, e quale senso allora? E se il senso della storia non esistesse, come ha affermato una ventina d'anni fa Roland Mousnier? E se la storia non esistesse come fa dire Leonardo Sciascia a un suo personaggio ne *Il consiglio d'Egitto*? E se si dovesse addirittura cancellare la storia secondo l'ottica provocatoria di Jean Chesneaux<sup>10</sup>? Interrogativi che la funzione educativa della scuola deve in un certo senso censurare, ma che il docente nella sua vitalità, partecipazione e professionalità non deve ignorare.

La storia, per i nostri allievi, potrà assumere un senso solo se, nella scuola attuale, muterà l'approccio alla storia stessa. L'astrattezza in proposito dei programmi presuppone da parte degli operatori scolastici l'individuazione di sfere d'intervento atte a predisporre gli alunni al pensiero storico, così come nella sfera scientifica si educa al pensiero scientifico (e, in questo caso, l'erba del vicino è effettivamente più verde), attraverso strategie proprie dello storico: storicità non solo di grandi ma anche di piccole entità, di grandi e piccoli individui; conoscenza delle procedure del lavoro storiografico; conoscenza dell'organizzazione discorsiva delle conoscenze; uso e conoscenza del linguaggio storico. Ciò non sottintende la formazione dello storico in miniatura, a patto che si abbia coscienza dell'incolmabilità dello scarto tra «studente educato storicamente e storico di professione» (I. Mattozzi).

---

8. *Art. cit.*

9. Brusa, *Guida ...*, *cit.*

10. R. Mousnier, *Le gerarchie sociali dal 1450 ai nostri giorni*, Milano 1971; J. Chesneaux, *Che cos'è la storia. Cancelliamo il passato?*, Milano 1977; sulle finalità (senso della storia) utili le osservazioni di I. Mattozzi, *Obiettivi dell'educazione storica*, *cit.*, pp. 58-64.

Diacronia e sincronia: per una conclusione aperta

Quanto fino ad ora affrontato è il frutto di un confronto tra pratica educativa quotidiana e ricerca storica. È indubbio, ritengo, il dissidio che pervade chi deve procedere ad una *reductio* dei «massimi sistemi» senza violentare l'indole curiosa dei ragazzi con argomenti da mandare a memoria o controvoiglia, e la deontologia dello storico di ampliare sempre per linee concentriche la ricerca. Le conclusioni non sono dunque definitive, né indicative, utili, forse, come termine di confronto; sono la somma di elementi di una crisi, derivata dal disagio di una condizione professionale vissuta in prima persona, in continua evoluzione prospettica e di ripensamento attraverso l'esperienza quotidiana, nel tentativo di pervenire a creare le basi, non solo mie, per un laboratorio permanente in grado di permettere il superamento della concezione della storia in quanto docente, a vantaggio di una concezione della storia, in certo modo istintiva, dell'alunno.

Molto schematicamente: la storia è sempre diacronica<sup>11</sup>; vi è una legge diacronica che, seguita nell'insegnamento, porta inevitabilmente a uno schematismo particolarmente accentuato e dunque a precarietà dell'apprendimento in quanto emotivamente meno coinvolgente. L'insegnante, come lo storico, sente l'esigenza di un approccio sincronico perché esso consente un'ampia trattazione e impegna gli alunni coinvolgendoli maggiormente<sup>12</sup>; l'apprendimento risulta più duraturo e contemporaneamente l'alunno viene stimolato a una scoperta più consapevole del proprio passato. È necessario, però, che l'insegnamento verta preferibilmente sulla storia materiale e della mentalità come la storiografia francese e polacca, e non pochi storici italiani, bene ci hanno insegnato, senza in questo modo snaturare o negare ragion d'essere alla storia degli avvenimenti.

Se l'insegnamento sincronico è storia comparata, come già Marc Bloch avvertiva nel lontano 1928<sup>13</sup>, in che modo allora far penetrare l'alunno in questa problematica, o, per dirla con Bloch, «come lavorare»? La sincronia presuppone come fine ultimo la sintesi, non storiografica, ovviamente nel nostro caso, poiché la riflessione si affosserebbe da sé. Dai programmi pertanto coglieremo l'invito a far ripercorrere all'allievo le tappe del lavoro dello storico per quanto concerne l'analisi e non la sintesi, l'età stessa dei ragazzi lo sconsiglia, se non come un elemento costitutivo del processo storicizzante esercitabile attraverso attività di affinamento. Ma torniamo più da vicino a diacronia e sincronia.

Tenuto presente che indagine sincronica non significa fare storia globale, come qualcuno potrebbe sospettare, alla Braudel tanto per intenderci -ma proprio pochi mesi prima di morire l'insigne studioso francese ha richiamato in Francia i docenti a insegnare una storia più attenta agli eventi-, e che indagine diacronica, riprendendo le fila del discorso, per lo stesso motivo non implica la riduzione della storia a *histoire événementielle*, nelle mie riflessioni mi sono chiesto quanto veramente sia possibile procedere ad analisi diacroniche e sincroniche particolari senza creare «traumi» d'apprendimento negli alunni. Va considerato inoltre, almeno questa è la mia esperienza, che gli allievi provengono dalle elementari, ma forse anche plasmati dai *mass-media*, convinti che l'evolvere del tempo storico, pur con tutto il limite della loro percezione temporale, costituisca per forza di cose un progresso sempre e comunque. Ed esemplare mi

---

11. A. Ja. Gurevic, *Le categorie della cultura medievale*, Torino 1983, p. 23.

12. Scriveva infatti C. Sideri su queste pagine («Scuola e didattica», 6/1987, p. 46): «È probabile che i ragazzi, abituati ad un'ottica unitaria..., davanti allo sminuzzarsi della storia in tanti avvenimenti apparentemente locali e separati, si smarriscono in una confusione di date e fatti e perdano di vista il senso di quanto stanno studiando: il lento evolversi della società europea verso le forme attuali di governo e di vita».

13. M. Bloch, *Per una storia comparata delle società europee*, in ID., *Lavoro e tecnica nel Medioevo*, Bari 1972<sup>3</sup> (UL), pp. 29-71.

sembra la testimonianza di Artifoni e Sergi, due operatori universitari torinesi, seppure le loro considerazioni sono riferite alla scuola media superiore più che a quella inferiore:

L'atteggiamento della cultura corrente verso il passato è condizionato da due categorie mentali, fra loro opposte: la categoria del distanziamento (tutto il male è in un passato lontano e diverso, la storia è storia del progresso della civiltà e dell'«ascesa della razionalità») e la categoria dell'assimilazione (la natura umana non cambia, mutano gli assetti politici ma non le pulsioni individuali, la storia è gioco perenne di oppressi e oppressori, nel passato si trovano situazioni già ben conosciute nel presente). Ottimistica la prima, scettica e populista la seconda, queste due categorie condizionano largamente l'insegnamento e l'apprendimento della storia nella scuola media.<sup>14</sup>

Il dato di fatto resta ugualmente: la difficoltà, talora estrema, dei ragazzi nel mettere in relazione diversi sistemi su scala diacronica e sincronica. Importanti sono, per esempio, sul piano operativo l'adozione e le elaborazioni di tavole sinottiche<sup>15</sup>, verso le quali gli alunni mostrano particolare interesse, ma di là da esse stentano, e non solo al primo anno, a vedere una scadenza temporale diacronica all'incontrario nel rapporto tra Sumeri e Indios amazzonici, o Egiziani e Papuasiani per esempio; oppure a mettere in relazione, come metodo di lavoro, un individuo del Paleolitico superiore con un Aborigeno del 1988, dove tendono nella fattispecie a individuare una scansione sincronica, anziché diacronica; o ancora la enorme difficoltà a comparare e quindi a rapportare sincronicamente la civiltà dell'occidente dal VI al IX secolo, con tutti i suoi particolarismi, e la civiltà bizantina nello stesso periodo con la sua certezza e fissità istituzionale. Certo qualcuno osserverà che siamo sull'ozioso, che l'alunno ha anche il diritto di crescere per risolvere questi problemi, ma allora perché certi suggerimenti metodologici nei programmi ministeriali? Come fare storia senza considerare le categorie storiche? Esiste una legge epistemologica che lo vieta! A me comunque resta ancora un dubbio come *trend* di ricerca verso un altro insegnamento: storia o antropologia?

Se le tendenze degli ultimi vent'anni hanno spostato la mira dell'indagine storica e la ricerca si è avvalsa delle aperture e delle scoperte di etnologi e antropologi tra gli altri, perché non avviare nell'insegnamento un processo di ammodernamento dei contenuti? Nessuno vuole negare liceità e il diritto ad essere argomento di studio alla guerra dei trent'anni o alle guerre di successione, però, se «in passato si potevano accusare gli storici di voler conoscere soltanto le 'gesta dei re', oggi, certo, non è più così. Sempre più essi si volgono verso ciò che i loro predecessori avevano taciuto, scartato o semplicemente ignorato»<sup>16</sup>. Pure l'insegnante in questa prospettiva dovrebbe avviare una riconsiderazione del proprio insegnamento e delle proprie conoscenze.

L'anomala conclusione di queste note è che l'unica prospettiva didattica possibile sembra essere quella che affronta lo studio della storia nell'angolazione di κτημα εις αι, una conoscenza valida per sempre, come la definiva Tucidide. Lo studio del passato è in funzione di una capacità di comprendere le radici ideologiche e culturali del presente, quasi la storia si sviluppasse secondo quei ritmi ciclici che, individuati da Plutarco, sono alla base della visione storica machiavelliana. Ma noi ben sappiamo che più che un modello, la storia costruisce un mosaico di situazioni irripetibili, poiché «gli uomini fanno la storia con la loro volontà, per mezzo delle loro scelte, ed essi scelgono ad ogni istante col loro comportamento»<sup>17</sup>; così ciascuna

---

<sup>14</sup>. E. Artifoni-G. Sergi, *Ancora sul «senso comune» di Edoardo Grendi. Microstoria e indizi, senza esclusioni e senza illusioni*, «Quaderni storici», 46 (1980), p. 1116.

<sup>15</sup>. Non mancano di utilità i cosiddetti *games*, vd. Aa.Vv., *I giochi di simulazione nella scuola*, Bologna 1987, *praesertim* pp. 133-86.

<sup>16</sup>. C. Ginzburg, *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del 500*, Torino 1976, p. XI.

<sup>17</sup>. Mousnier, *op. cit.*, p. 165.

situazione risulta caratterizzata dal *particolare* assommarsi di cause e circostanze legate a precise condizioni di spazio e tempo. Come quindi accontentarsi di un insegnamento fondato su una visione paradigmatica della storia, se oggi più che mai lo storico è seguace del pragmatismo guicciardiniano?

Il libro di testo nell'insegnamento della storia<sup>18</sup>  
(scuola media)

---

<sup>18</sup>. Il testo riproduce con alcune varianti la relazione presentata a Rimini al Convegno *L'insegnamento della storia nella scuola media: verifiche e prospettive*, 2-4 marzo 1990, organizzato dalla Rivista.

## 1. Premessa

Parlare del libro di testo richiede considerazioni più ampie sul modello di studio proposto o da proporre ai discenti; tutto ciò coinvolge a più livelli le figure che intervengono nel processo educativo, con tutte le variabili che di volta in volta si possono presentare, e, più in generale, il fare storia di là da strategie speculative relative a sfere conoscitive che implicano specificità culturali e funzionali. E' la storia come memoria<sup>19</sup>, come processo di comportamenti che trovano nella memoria collettiva la loro ragion d'essere. La funzione è conoscitiva, l'obiettivo della storia è quello di comprendere un determinato fatto nella contestualità in cui si verifica. Se questo è vero ne deriva che, nell'insegnamento della storia, lo scopo è di avviare alla comprensione delle conoscenze relative alle mutazioni della realtà umana nel tempo e, a maggior ragione oggi, nello spazio. Per Bloch, al quale tanti si sono riferiti, la storia è la scienza degli uomini nel tempo<sup>20</sup>, scienza particolare che si rifà a strategie diverse, che si rivolge e parte dai documenti, non perché in essi lo storico trovi la storia già predisposta, come affermavano Langlois e Seignobos e su cui Collingwood ironizzava chiamando quella una <<storia forbici e colla>>, ma perché i documenti costituiscono la vera natura epistemologica della ricerca e si moltiplicano con il variare dell'approccio<sup>21</sup>.

La natura dell'argomento, il pubblico a cui il contributo si rivolge e la sede in cui viene pubblicato porta a dare per scontate molte cose; perché qualche punto possa essere comunque meglio chiarito si è fatto ampio uso delle note con citazioni unicamente in lingua italiana, affinché il lettore possa accedervi più agevolmente.

---

19. Su questa tematica in particolare si possono vedere J. LE GOFF, *Storia e memoria*, Einaudi, Torino 1986, che raccoglie i contributi apparsi nell'Enciclopedia Einaudi, e I. ZANNI ROSIELLO, *Archivi e memoria storica*, Il Mulino, Bologna 1987.

20. M. BLOCH, *Apologia della storia o mestiere di storico*, Einaudi (PBE), Torino 1969, p. 42.

21. Cf. B. CROCE, *Teoria e storia della storiografia*, a cura di G. GALASSO, Adelphi, Milano 1989, p. 16; E. PENONCINI, *Dai programmi alla prassi*, <<Scuola e Didattica>>, XXXIV,5 (1988), p. 26.

## 2. Il dibattito sui manuali<sup>22</sup>

All'inizio di un libro del 1971 Dario Antiseri scriveva:

*<<L'insegnamento della storia, più che l'insegnamento di qualsiasi altra disciplina, è ormai da anni sottoposto alla reiterata accusa di "nozionismo": date di nascita, generali e dinastie sembrano unicamente interessare un certo tipo di stampa. Certamente, la 'tisi' del nozionismo va superata e occorre smetterla di considerare l'apprendimento del manuale come un punto d'arrivo nell'insegnamento della storia. E su questo non c'è nulla da ridire, ma quando poi si passa alle proposte positive e ai criteri operativi (perché un insegnante ha bisogno anche di questi) in grado di superare siffatto nozionismo si rimane sconcertati.*

*E si rimane sconcertati perché al nozionismo pare che si sia solo capaci di rimediare con qualcosa di ancor peggiore: cioè con varie forme di quella malattia grave del pensiero che è lo slogan.>> 23*

Parole a caldo scritte in un determinato clima, ma le patologie individuate e soprattutto denunciate da Antiseri solo da qualche anno sembrano in qualche modo in via di superamento, benché, se solo ci si addentra nei luoghi più qualificanti di una vera e propria preparazione storica, secondo le aspirazioni dei programmi, è facile notare quanto si sia ancora piuttosto lontani dal saper fare, cioè da quella fase dell'apprendimento più matura rispetto al nostro vecchio sapere. E il dibattito, che proprio sui manuali, o almeno prendendo a pretesto essi, si è sviluppato sulla didattica della storia, è il segno più evidente di un malessere che, ancora, caratterizza la formazione storica all'interno del sistema scolastico italiano; un malessere di cui si è avuta più chiara percezione a partire dall'inizio degli anni '70, quando, sulla scia di avvenimenti noti a tutti, si è praticato l'insegnamento alternativo, l'antipedagogia, secondo percorsi che, nel fiorire di quegli avvenimenti, avevano anche sviluppato itinerari ricchi di fantasia e fervidamente creativi, benché disancorati da progetti globali plausibili sul piano educativo; le stesse case editrici, fiutate l'alveo di un filone vergine, si erano gettate in una produzione corroborante di quell'insegnamento "diverso". E il manuale languiva, e non poteva essere diversamente, ma intanto si predisponeva ad una palingenesi attraverso la ristrutturazione di sé.

### 2.1. Il "triste manuale"

I manuali non erano allora, e non lo sono oggi, strumenti neutri, né potrebbe essere diversamente, percorsi come sono sempre stati da sottili nervature ideologiche, se uno storico che, comunque, nella sua grandezza neutro non era, Marc Bloch, nell'apologia della storia parlava "della preponderanza del triste manuale, sostituito alla vera sintesi dall'ossessione di un insegnamento malinteso"<sup>24</sup>. E la presa di coscienza venne proprio come è giunta la

crisi di un insegnamento che si era rivoltato contro se stesso.

L'intervento, che in certo qual modo costituì l'avvio al dibattito, fu quello di Giuseppe Ricuperati, che, nel 1972, denunciava "l'eccessiva ideologizzazione dell'insegnamento della

22. Il dibattito investiva soprattutto i manuali della scuola superiore, ma per la sua pregnanza e le situazioni presenti ha avuto un'eco anche all'interno della media inferiore.

23. D. ANTISERI, *Epistemologia contemporanea e didattica della storia*, Armando, Roma 1974<sup>2</sup>, pp. 5-6

24. BLOCH, *Op. cit.*, p. 86.

storia“ e poneva in essere il problema dell'insegnamento come ricerca, previo un apprendimento del saper fare ricerca da parte degli insegnanti<sup>25</sup>; nel 1977, in un nuovo contributo, mitigava le posizioni antimanualistiche del 1972, e sosteneva la necessità dell'uso del manuale semplicemente come strumento<sup>26</sup>.

Questa diversa impostazione suscitava la perentoria risposta di Ivo Mattozzi<sup>27</sup> su “Italia contemporanea“ che, senza troppe perifrasi, polemizzava col mondo universitario, si scagliava contro il manuale come feticcio, il cui discorso “è sempre pervaso da un'impostazione teleologica e deterministica“, e rimproverava a Ricuperati l'abbandono della causa antimanualistica, riaffermando l'utilità di applicare la ricerca su una fascia di tempo di 60-70 anni così da consentire l'uso della metodologia della *Oral History* e della storia locale. Solo in un secondo tempo si sarebbe passati alla documentazione scritta su problemi analoghi a quelli già affrontati attraverso le fonti orali, ma riferiti a tempi più lontani<sup>28</sup>. Sulla stessa rivista, in contrapposizione al Mattozzi, apparivano due articoli a firma, l'uno, di Raffaella Lamberti<sup>29</sup>, l'altro, di Costantini e Gibelli<sup>30</sup>.

La Lamberti ricordava lo scarto, presente in tutte le discipline, tra ricerca e didattica<sup>31</sup> e, citando Bourdieu e Passeron, sosteneva che “ogni sistema scolastico tenderebbe a riprodurre con un ritardo proporzionale alla sua autonomia relativa i cambiamenti sopravvenuti nell'arbitrario culturale che ha il mandato di riprodurre (ritardo culturale della cultura scolastica)“. Alla proposta di Mattozzi contrapponeva l'idea di un laboratorio per “l'esercizio quotidiano delle capacità operative“ di insegnanti e studenti<sup>32</sup>, ed affermava l'esigenza di imparare a interrogare libri e documenti, in quanto manuali e monografie non offrono lo “spettacolo della ricerca“, ma i suoi risultati. Imparare a leggere grafici, statistiche, serie di bilanci, documenti di cultura materiale non bastava, occorreva anche imparare a costruirli per evitare che gli studenti fossero “tagliati fuori non solo dalla lettura di certe monografie, ma anche da quella dei migliori manuali“<sup>33</sup>.

Gibelli e Costantini, rilevando che il manuale è in sostanza opera di sintesi, richiamavano l'attenzione sul grado di difficoltà degli strumenti e dei campi di ricerca proposti da Mattozzi, pertanto “la microanalisi non è più semplice della macroanalisi, e la fonte orale non è più accessibile della fonte scritta“; al tempo stesso avvertivano del rischio che la scuola, visto che gli insegnanti e gli allievi dovevano fare come gli storici, diventasse “subalterna al mondo accademico“<sup>34</sup>.

Questi erano i termini del dibattito su “Italia contemporanea“, corollario al dibattito svoltosi nel 1972 sulla “Rivista di storia contemporanea“.

## 2.2. Manuale e senso comune storiografico

Nel 1979, un contributo di Edoardo Grendi<sup>35</sup>, nato da una riflessione per un gruppo di

---

25. G. RICUPERATI, *Tra didattica e politica: appunti sull'insegnamento della storia*, <<Rivista di storia contemporanea>>, 4 (1972), pp. 496-516.

26. ID., *Manuali e testi alternativi nella scuola secondaria*, <<Italia contemporanea>>, 128 (1977), pp. 69-85.

27. I. MATTOZZI, *Contro il manuale. Per la storia come ricerca. L'insegnamento della storia nella scuola secondaria*, *ibid.*, 131 (1978), pp. 264-78.

28. *Ibid.*, pp. 72-3.

29. R. LAMBERTI, *Per un laboratorio di storia*, *ibid.*, 132 (1978), pp. 75-88.

30. C. COSTANTINI-A. GIBELLI, *Ma la colpa è tutta del manuale?*, *ibid.*, pp. 88-92.

31. LAMBERTI, *Art. cit.*, p. 77

32. *Ead.*, p. 82.

33. *Ead.*, p. 84.

34. COSTANTINI-GIBELLI, *Art. cit.*, p. 91.

35. E. GRENDI, *Del senso comune storiografico*, <<Quaderni storici>> (d'ora in poi <<QS>>), 41 (1979), pp.

insegnanti, dava l'avvio, dallo stesso numero della rivista, ad un interessante dibattito, che solo in parte è rimasto legato alle aspettative, almeno formali, di Grendi, poiché "il vero bersaglio polemico è il cosiddetto senso comune storiografico, cioè la serie di valori che sono più o meno impliciti non nell'insegnamento manualistico della storia, ma nel modo accademico di produrre storia in Italia"<sup>36</sup>. La posizione di Grendi si giustifica in considerazione della sua frequentazione della storiografia delle "Annales", della storia sociale anglosassone, di Polanyi, e la polemica contro il manuale, di fatto, "nascondeva una sfiducia, o forse, peggio, una negazione del bisogno di continuare a problematizzare all'indietro il passato, una implicita negazione di quella che forse è la ragione della storia stessa come disciplina"<sup>37</sup>. Ma restiamo all'ancora della didattica.

Nel suo intervento Grendi avanzava una dura critica al comune senso storiografico, identificabile con i contenuti dell'attuale didattica della storia <<in riferimento all'unico indicatore che è costituito dal libro di testo, il manuale>><sup>38</sup>. Per Grendi, esso offre una copertura all'insegna del feticcio della civiltà conquistatrice e liberatoria, le cui premesse sono state poste nella storia antica e si snodano fino a noi<sup>39</sup>. Il dogmatismo, la storia è sempre e comunque un progresso, di cui si impregna il senso comune storiografico, porta ad un'antididattica, in quanto non propone sperimentazione e neppure offre alcun modello di analisi<sup>40</sup>. La didattica della storia corrente è apodittica, assertoria in qualche modo "altra" dalla propria esperienza<sup>41</sup>. Esiste però una possibilità di costruire una nuova didattica fondandola su quella storiografia "critica" che segue indirizzi ed esperienze di lavoro che sono state diagnosticate come una crisi del lavoro storico e addirittura come "dissoluzione della storiografia"<sup>42</sup>.

L'estrinsecazione di questa possibilità presuppone che essa si generi dall'esperienza stessa del mondo giovanile e si trasformi in attività di ricerca sui temi propri del vissuto: la famiglia, i sentimenti, l'amore, la morte, la sessualità, la scuola.

Accettati tutti i limiti, messi ben in evidenza dai contributi degli altri intervenuti, e riconosciute le difficoltà notevolissime di applicazione didattica, un punto sopra gli altri appariva di notevole stimolo per l'operatore scolastico quando si affermava che era <<curioso davvero questo destino di una scuola dove si insegna la storia e dove talora si contesta l'istituzione, ma non ci si preoccupa di spiegarla storicamente. Come è nata l'organizzazione in classi secondo età, come è nata la pratica della disciplina, come è nata, su quali presupposti, la determinazione delle materie d'insegnamento e degli stessi programmi? Istituzione microcosmo di ruoli interpersonali, ricca di tutte le tensioni relative alla sua continua riproposta situazionale, germe di etiche diverse -solidaristiche concorrenziali autoritarie- la scuola non ha il coraggio di darsi come oggetto di studio e quindi di proporre esplicitamente la propria storicità, né d'altronde di proporre criticamente, cioè storicamente, il problema dell'altra istituzione-chiave dell'esperienza adolescenziale, cioè la famiglia>><sup>43</sup>.

Degli articoli successivi apparsi sulla rivista, solo tre<sup>44</sup> restarono ancorati al tema e alle

---

698-707.

36. G. RICUPERATI, *Scienze sociali e storia nell'area comune della nuova scuola secondario*, ora in ID., *Clio e il centauro Chirone*, ed. scolastiche B. Mondadori, Milano 1989, p. 115.

37. *Ibid.*, 116.

38. GRENDI, *Art. cit.*, p. 698.

39. *Ibid.*, p. 699.

40. *Ibid.*, p. 700.

41. *Ibid.*, p. 702.

42. *Ibid.*

43. *Ibid.*, pp. 703-4.

44. C. COSTANTINI, *Quel minimo di accordo necessario per fare scuola*, <<QS>>, 41 (1979), pp. 708-11; S.

preoccupazioni esplicite di Grendi; gli altri cinque<sup>45</sup>, comunque interessanti, si soffermarono a puntualizzazioni interne sul mestiere dello storico o sulla didattica della storia in ambito universitario, ciò perché, come ha rilevato Paolo Macry, la spinta profonda, che aveva sorretto la “provocazione” grendiana, era di natura diversa, epistemologica o, addirittura, di filosofia della storia.

Non tutti i contributi che si sono soffermati sulla didattica sono apparsi informati e incisivi. Claudio Costantini vedeva, nella proposta della ricerca come soluzione didattica, il rischio di scimmiettare la ricerca accademica.<sup>46</sup> Sergio Anselmi individuava nella proposta di Grendi il rilancio di ingenuità sessantottesche e filosofie roussoiane del “rifare da capo” e non dava troppo peso alla *Oral History*, poiché sulla sua memoria poco si può contare sia perché considera un arco temporale troppo breve, sia perché condizionata da troppi fattori; il *case History* non deve quindi divenire il nuovo “senso comune storiografico”<sup>47</sup>. Il contributo didatticamente più informato era certamente quello di Mattozzi, il quale si dilungava sugli aspetti di più immediata proposizione scolastica riprendendo in parte le fila della sua polemica sui manuali e ribadendo che la storia manualistica non è oggettivamente scientifica, è ideologica ed in ritardo con lo statuto epistemologico della disciplina.

Il lavoro di Mattozzi ha il merito di aver posto l'accento sulla didattica e sul dibattito che ha investito la didattica stessa, portando un contributo all'interno di un mondo, quello accademico, troppo spesso lontano dai problemi reali che hanno determinato la crisi d'identità della scuola stessa.

Mattozzi parte da considerazioni che ritiene condivisibili anche dagli altri storici -per inciso egli dichiara provocatoriamente di voler rivolgersi esclusivamente agli storici- e che l'insegnamento della storia sui programmi attuali e sui manuali correnti non funziona; con Tommaso Detti ricorda che “il dato incontrovertibile è che la scuola appare sempre meno capace di garantire la formazione storica”,<sup>48</sup> soprattutto in una situazione di evidente mutamento delle relazioni tra passato e presente, prodotte dalle trasformazioni della vita sociale. Nessuno scambio reale sarebbe avvenuto in questo tempo tra la storia-materia e la storia-scienza, e a riprova di ciò Mattozzi riproduce una tabella in cui individua otto indicatori - passato, tempo, oggetto, causalità, tematica, fonti, presentazione, livello di complessività- e rispettive categorie<sup>49</sup>.

Il dibattito si concludeva con la replica di Grendi alle accuse rivoltegli, ribadendo e chiarendo alcuni punti, in particolare, in risposta a Pitocco, che non pensava all'introduzione della microstoria nella scuola e specificava che <<il “vissuto” è esperienza diretta delle asimmetrie sociali; la microanalisi tende invece a ricostruire e diagnosticare i rapporti di dipendenza sia strutturali sia innovativi>><sup>50</sup>.

### 2.3. Il manuale ritrovato

Anche Giuseppe Ricuperati è intervenuto, non tanto per esternare la propria posizione, già

---

ANSELMI, *Ricerca storica e didattica: da una metafisica all'altra*, *ibid.*, pp. 711-9; I. MATTOZZI, *Per una nuova storia materia*, *ibid.*, 43 (1980), pp. 264-78.

45. E. ARTIFONI-G. SERGI, *Microstoria e indizi, senza esclusioni e senza illusioni*, *ibid.*, n. 45 (1980), pp. 1116-1127; G. NENCI, *Tra □□□□□□ e □□□□□□*, *ibid.*, pp. 1127-35; F. PITOCCO, *Didattica della storia e storiografia*, *ibid.*, n. 46 (1981), pp. 313-37.

46. COSTANTINI, *Art. cit.*, p. 710.

47. ANSELMI, *Art. cit.*, pp. 712, 717-8.

48. MATTOZZI, *Art. cit.*, p. 266.

49. *Ibid.*, p. 269.

50. E. GRENDI, *Lo storico e la didattica incosciente*, <<QS>>, 46 (1981), p. 341.

altrimenti affermata, quanto con richiami all'interno di riflessioni più ampie<sup>51</sup>. Una sottolineatura appare significativa: “dietro questo dibattito si può leggere ancora una volta la separazione reale che esiste tra i compiti di formazione degli insegnanti e l'attività di ricerca dell'università“ e che i cambiamenti in atto nel mondo universitario “potrebbero ancora una volta tagliar fuori da forme di aggiornamento continuo gli attuali docenti, espropriandoli di ogni rapporto con la ricerca“<sup>52</sup>.

Questi i termini del dibattito sui manuali negli anni '70; gli anni '80 hanno determinato il ritorno del manuale ad una centralità didattica, non tanto per la sua forza propositiva quanto per la mancanza di strategie alternative in grado di sostituirlo veramente; la voce più alta che si era alzata con maggior veemenza, quella di Mattozzi, si è adoperata a smussare molti degli spigoli contro cui cozzava e, a ben leggere, per quanto ancora duro nei confronti della didattica manualistica, i suoi contributi più recenti appaiono più utili all'insegnante di quanto non lo fossero stati quelli del 1978 e del 1980.

Pochi sono oggi coloro i quali sono veramente disposti a rinunciare al libro di testo in nome della *Oral History*<sup>53</sup>, dopo che in campo storiografico si sta imbastendo un discorso, particolarmente caro al Violante, che tende a vedere la storia locale come storia complessa, piuttosto che semplice ambito della memoria disgiunto dagli altri ambiti,<sup>54</sup> e dopo che la storia locale ha perso la sua connotazione particolaristica e i confini, che delimitavano il suo territorio di indagine e la distinguevano dalla storia generale, sono saltati<sup>55</sup>.

Nella pratica scolastica, oggi, si tende non tanto ad accantonare il libro di testo, quanto ad integrarlo, ad usarlo, adottando strategie di lettura specifiche; e in questa prospettiva si indirizzano sempre più spesso i corsi d'aggiornamento per gli insegnanti, analisi dei libri di storia e ricerche sull'uso del manuale.

Questa svolta va anche imputata ai programmi del '79, dove richiamano la programmazione curriculare e dove affermano la necessità di acquisire <<sufficiente consapevolezza dei metodi, delle operazioni e del linguaggio che sono propri del lavoro storiografico>>, che <<consiste in tutta una serie di operazioni ... che possono essere riprodotte a fini didattici a un livello di sperimentazione molto elementare>>; se ciò sarà fatto non si potrà ignorare un buon manuale che permetta più percorsi, di metodi e di contenuti, così esso sarà “ancora utilizzabile come un primo canovaccio, come un repertorio di problemi o un inventario di eventuali interessi ... in breve, non (sarà) più il punto di arrivo nell'insegnamento della storia...piuttosto, il punto di partenza“<sup>56</sup>.

---

51. G. RICUPERATI, *Storiografia e insegnamento della storia*, in ID., *Clio e il centauro Chirone*, cit., pp. 47-53; *Storia generale e mediazione didattica*, *ibid.*, pp. 55-62.

52. RICUPERATI, *Storiografia*, cit., p. 49.

53. G. D'AGOSTINO, *Ricerca e didattica*, in *La storia insegnata. Problemi proposte esperienze*, ed scolastiche B. Mondadori, Milano 1986, pp. 16-21.

54. D'obbligo è almeno il rinvio agli Atti del Congresso su *Temi, fonti e metodi della ricerca storica locale*, Pisa 9-10 dicembre 1980, in *La storia locale. Temi, fonti e metodi della ricerca*, a cura di C. VIOLANTE, Il Mulino, Bologna 1982; F. DE GIORGI, *La storia locale*, in L. DE ROSA (a cura), *La storiografia italiana degli ultimi vent'anni*, III, *L'età contemporanea*, Laterza, Roma-Bari 1989, pp. 253-86.

55. Cf. P. PRODI, *A proposito della storia locale dell'età moderna: cultura, spiritualità, istituzioni ecclesiastiche*, in VIOLANTE, *La storia locale*, cit., p. 143, ma vd. anche le riserve di G. CHITTOLINI, *A proposito di storia locale per l'età del Rinascimento*, *ibid.*, pp. 121-4.

56. ANTISERI, *Op. cit.*, p. 75.

### 3. Libro di testo e curricolo

Esprimere un curricolo è esigenza didattica importante e primaria nel lavoro scolastico. I contributi più recenti, che vanno di là dalla teoria e dalla prassi pedagogica di stampo anglosassone in generale e statunitense in particolare, stimolati dalla elaborazione dei recenti programmi della scuola elementare e di quelli ancora da stendere definitivamente del biennio, sono partiti da posizioni propriamente storiche, nel senso che sono stati elaborati da storici veri e propri, quantomeno in partenza, o da pedagogisti con forti interessi per l'apprendimento storico.

#### 3.1. Il curricolo verticale

La proposta, che più viene dibattuta, è quella di un curricolo verticale che eviti la ripresa ciclica nei vari ordini di scuola: infatti attualmente, secondo gradi di complessità diversi, la storia viene sviluppata attraverso la suddivisione storia antica, medioevo, età moderna e storia contemporanea dal secondo ciclo della scuola elementare al termine del liceo, e anche all'interno dell'università, se vogliamo, tenendo presenti tutte le altre "storie" che accompagnano comunque la ripartizione tradizionale degli insegnamenti fondamentali.

La proposta ovviamente va valutata attentamente e inquadrata in un contesto molto ampio e generale, che purtroppo si svolgerà al di fuori della scuola, in quanto resta un problema di portata non solo didattica, pedagogica, storica, ma, soprattutto, politica. Nel concreto resta la situazione degli insegnanti che devono tenere presenti gli strumenti a disposizione e che non li possono aumentare o variare: difficilmente un genitore accetterà di acquistare ulteriori strumenti scolastici, una volta che abbia già speso i soldi dei libri in adozione

. Quale curricolo dunque sviluppare, partendo dal libro di testo? A me pare, considerando che le famiglie non sono nemmeno disposte all'acquisto dei tre volumi all'inizio del primo anno, che si potrebbe procedere, onde ovviare al solito curricolo predisposto dal manuale in ordine cronologico secondo una linearità che <<è la negazione della temporalità storiografica>><sup>57</sup>, per problemi, cercando di sviluppare quelle abilità tipiche della proposizione storiografica sul piano didattico: selezione, classificazione, gerarchizzazione, relazione, inferenza, comparazione, ipotesi; per la sintesi sarei più cauto e mirerei a perseguirla partendo dalla seconda media. Questo resta un piano ipotetico, puramente indicativo.

Il Brusa nella sua guida, tracciando lo schema di una programmazione per la prima classe, fissa i gradi di selezione in successione, unità per unità, dalla Preistoria all'Alto Medioevo; tale schema presuppone selettori via via più complessi che vanno dalla percezione dei bisogni primari dell'uomo della preistoria alla percezione di concetti di continuità e rottura dell'ultima unità. Si parte quindi dall'uso di un selettore nella prima, per arrivare all'uso di cinque-sei selettori per la sesta unità<sup>58</sup>.

Questa rappresenta indubbiamente un'ipotesi di curricolo percorribile, ma non si discosta da una prassi verticale tradizionale, in quanto presuppone semplicemente un cambio di prospettiva operativa, più che contenutistica; riflette, ovviamente, un determinato strumento di lavoro, un

57. F. PITOCCO, *Come si costruisce un libro di testo. Storia: il tempo del manuale e dello storico*, intervista a cura di C. DE LUCA, <<Riforma della Scuola>>, 1986/3, p. 66.

58. I selettori sono: Lo strumento; L'ambiente; Le attività; I personaggi sociali; Burocrazia ed esercizio; cf. A. BRUSA, *Guida al manuale di storia. Per insegnanti della scuola media*, Editori Riuniti, Roma 1985, p. 46.

manuale specifico.

### 3.2. *Un curriculum per problemi*

Il curriculum che io vedrei diverso da quello tradizionale, realizzabile con gli attuali mezzi a disposizione, consiste nell'individuare problemi, un po' come ha fatto Stefano Gasparri nel proporre un curriculum di storia non urbana<sup>59</sup>. L'individuazione di problemi, estrapolati dal contesto, cioè dalla storia generale, quali la guerra, i sistemi di produzione, le attività commerciali, i sistemi di potere, cellula nucleare/clan/società, l'alimentazione, il ruolo della Chiesa nella società, possono, a mio avviso, consentire il terreno per un avvicinamento alla storia che permetta di effettuare raffronti e sviluppare un'analisi di tipo spaziale e diacronico di gestione più immediata, sul piano intellettuale, da parte dei ragazzi. Ciò presuppone l'uso di materiali di supporto e un'attenta analisi del testo da adottare, che deve essere il più possibile conforme al curriculum che si intende predisporre, tenendo presente che i manuali presentano ancora una forte impronta politico-diplomatica<sup>60</sup>.

L'uso del manuale va visto a tutto campo, cioè non come una sequenza di pagine da sfogliare una ad una, ma come uno strumento, che potremmo, senza demonizzarne troppo il termine, usare come una enciclopedia. Avverrebbe in tal modo il passaggio dal racconto all'analisi dei problemi e verrebbero avviati processi di categorizzazione e interazione. Rivoluzione neolitica non risulterebbe più un evento da raccontare, ma un evento da analizzare partendo dalla sua stessa valenza semantica e dai processi di periodizzazione che può ingenerare.

Ugualmente si potrebbero allestire vere e proprie unità didattiche, diverse dai semplici spezzoni temporali, chiamati unità, dei più recenti manuali, individuando obiettivi secondo la specificità propria della programmazione curricolare che prevede l'indicazione di obiettivi generali, specifici e operativi.

### 3.3. *Microstoria e storia locale*

Non escluderei nemmeno elementi di storia della vita materiale, senza comunque farne un feticcio, dato che essa trova giustificazione e seguaci in chi tende a ribellarsi all'oblio delle cose sancite dal passaggio da una società industriale, ancora legata agli archetipi mentali del lavoro individuale, pur entro una struttura di fabbrica, ad una post-industriale che stravolge il concetto di lavoro e dell'individuo lavoratore, estraniandone l'azione dal processo produttivo e spezzando il legame con il passato. Così la storia delle cose che, già nel 1950, auspicava Cousinet<sup>61</sup>, poiché nei bambini si manifesta l'interesse per le cose che li circondano e per le loro radici, appare, alla luce degli stravolgimenti dei valori culturali di cui si impenna la società, poco convincente, proprio in relazione alla perdita di identità, o delle proprie origini, o di coscienza storica che si è verificata negli ultimi decenni<sup>62</sup>. Per esemplificare, a me suscita interesse profondo l'osservazione di una miniatura medievale raffigurante un aratro trainato da buoi, in quanto mi ricorda scene che all'inizio degli anni '50 ancora caratterizzavano quella parte della pianura basso-ferrarese nella quale sono cresciuto; un museo della civiltà contadina mi appare oltre modo interessante, perché suscita in me ricordi legati a determinati tipi di produzione: canapifici lateralmente costeggiati da stagni entro i quali erano immerse donne con

59. S. GASPARRI, *Un curriculum di storia non urbana*, La Nuova Italia, Firenze 1982.

60. Lo rilevano le ricerche di A. CALVANI-G. NERBINI, *Epoche e temi nei libri. Rassegna di manuali, <<Riforma della scuola>>*, 5, 1985, p. 60, tab. 4; E. LASTRUCCI, *Leggibilità e difficoltà di comprensione lessicale dei manuali di storia per la media inferiore, <<Scuola e città>>*, XL/11 (1989), pp. 474-8, tab. 5.

61. *L'insegnamento della storia e l'educazione nuova*, La Nuova Italia, Firenze 1955.

62. Per una critica al lavoro di Cousinet cf. S. GUARRACINO-D. RAGAZZINI, *Storia e insegnamento della storia. Problemi e metodi*, Feltrinelli, Milano 1980, pp. 267-9.

stivaloni di gomma, e qualcuna a gambe nude, che maceravano la canapa; mondine sedute sul ciglio di un fosso con un tovagliolo a scacchi bianchi e rossi dal quale fuoriusciva una coppia di pane ferrarese.

Vedere in un museo della civiltà contadina un falchetto mi consente di riappropriarmi di un passato di cui in qualche modo sono direttamente figlio; agli allievi tutto questo sembra non appartenere e la storia della vita materiale li interessa molto meno di quanto si creda e resta spesso un insieme di nozioni astratte, proprio come il rogo nel quale brucia Savonarola o l'organizzazione curtense. E' una storia che soddisfa prioritariamente i bisogni di conoscenza legati alla preadolescenza del docente più che i bisogni del preadolescente odierno. Ciò si spiega con le mutazioni che si sono verificate attraverso l'evoluzione dell'istruzione: in società rurali dove l'analfabetismo si manifestava in modo massiccio, l'onere della socializzazione, dell'"istruzione" era delegato alla comunità locale (famiglia patriarcale, gruppo sociale, parrocchia); venuto meno questo sistema legato "all'osservanza ortodossa di regole sociali e culturali" specifiche, è venuto meno l'aggancio a una cultura popolare legata a un preciso contesto di relazioni e di conseguenza si è affermata l'estraneità dei "contenuti al di là delle possibili analogie della forma"<sup>63</sup>.

Anche legarsi alla storia locale non è detto che possa essere utile: quali radici potranno essere riscoperte in una scuola della cintura milanese frequentata da figli di immigrati? Oppure quale sarà mai la competenza di un insegnante del sud che si trova improvvisamente di fronte a una classe del basso Polesine? Va poi detto che, anche quando ci si trovi di fronte a insegnanti e allievi radicati, spesso si fa una storia locale totalmente avulsa dal contesto, senza agganci con la storia più vasta della regione, nazionale ecc. E non so esattamente quali abilità prettamente storiche in particolare sviluppi<sup>64</sup>.

Una storia per problemi, di contenuto e di metodo, dunque, che mi permetta di sviluppare determinate abilità; dovendo fare una scelta tenderei a preferire una storia dei sistemi di potere, la storia sociale e la storia economica, esse mi consentono infatti di sviluppare rispettivamente ordinatori temporali, ordinatori spaziali e ordinatori concettuali, tutto ciò indipendentemente dalle lunghe durate che tanti didattologi oggi auspicano, e non si comprende bene perché dovremmo abbandonare schemi certi per fare ciò che nemmeno Braudel, il padre della lunga durata, ha fatto.

All'inizio della terza parte del suo *Civiltà e imperi del Mediterraneo al tempo di Filippo II*, Braudel afferma che <<La storia è l'immagine della vita in tutte le sue forme: non è scelta>>. Sulla scorta di questa constatazione, ricordava che <<gli avvenimenti attraversano la storia come lampi successivi>><sup>65</sup>; eppure nonostante la fugacità di quegli avvenimenti egli riteneva che la sua indagine senza di essi non sarebbe stata completa, sarebbe mancata alle prime due parti (*L'ambiente* e *Destini collettivi e movimenti d'insieme*) l'orchestrazione degli avvenimenti, avremmo avuto soltanto due tempi della storia, quello geografico e quello sociale, ci sarebbe mancato quello individuale, quello più infido, ma anche più sensibile, perché con le sue oscillazioni permette di cogliere le vibrazioni degli altri due tempi più lunghi, <<quasi immobile>> il primo, <<lentamente ritmato>> il secondo<sup>66</sup>.

---

63. GRIBAUDI, *A proposito di linguistica e storia*, <<QS>>, 46 (1981), p. 220.

64. Sulle problematiche legate alla storia locale, <<una storia degli àmbiti delle varie durate e delle varie dimensioni spaziali>> (Violante), si veda *La storia locale, cit., passim*; sulle prospettive didattiche vd. ivi G. GUDERZO, *Storia contemporanea, storia locale e didattica della storia*, pp. 157-71.

65. F. BRAUDEL, *Civiltà e imperi del Mediterraneo al tempo di Filippo II*, trad. it. C. PISCHEDDA, Einaudi, Torino 1953, p. 977.

66. *Ibid.*, pp. XXXIV-V.

Sono due possibilità, quelle più sopra indicate, di affrontare l' insegnamento storico; un curriculum triennale richiederebbe uno spazio più ampio.

#### 4. Gli obiettivi dell'insegnamento storico

Gli obiettivi dell'insegnamento storico sono stati oggetto di ricerca da parte di numerosi studiosi; nella stessa guida per l'insegnante, acclusa ai vari manuali, sono indicati gli obiettivi dell'insegnamento storico. Ovvio è partire dai programmi ministeriali, nei quali però sono rinvenibili obiettivi prevalentemente socio-affettivi; manca in essi qualunque riferimento all'operatività degli obiettivi, e non è detto che ciò sia un male, se però non si fosse proceduto a stendere una scheda sperimentale. Non dico che mi piaccia o no, semplicemente mi pare che, se si voleva creare una omogeneità valutativa, quanto meno come criteri esterni, meglio sarebbe stato far lavorare veramente gli IRRSAE<sup>67</sup>.

Manca, per essere chiari, nei programmi della scuola media quella operatività che è per esempio presente nei programmi ancora in bozze per il Canton Ticino<sup>68</sup>. Questo, in Italia, è lasciato all'insegnante: in nome della libertà d'insegnamento? Non azzardo una risposta.

##### 4.1. Gli obiettivi specifici

Proviamo a fissare obiettivi specifici, intesi come enunciati di carattere generale, riferiti ai contenuti particolari di una disciplina (concetti, principi, applicazioni, ecc.): riconoscere e usare la terminologia disciplinare; riconoscere fatti storici; percepire e orientarsi nel tempo storico; comprendere nessi di causa/effetto; leggere e costruire grafici. Questi obiettivi potrebbero essere classificati ai primi quattro livelli della tassonomia di Bloom, ammesso che ciò sia importante. Cosa mi dicono? Se dovessi analizzarli con la lente di Mager<sup>69</sup>, niente. Essi sono generici; qualcuno è doppio; non sono effettivamente misurabili. Eppure essi compaiono, in certo modo, nella scheda sperimentale: conoscenza degli eventi storici, capacità di stabilire relazioni tra fatti storici (e in questo modo viene buttato a mare, ed era anche ora, il fuorviante causa/effetto<sup>70</sup>), comprensione e uso dei linguaggi e degli strumenti specifici. Si noti che nei programmi delle medie la sezione terminologica non è propriamente focalizzata, in quanto si parla soltanto di <<sufficiente consapevolezza ... del linguaggio ... del lavoro storiografico>>.

67. Alcuni IRRSAE come quelli del Veneto o del Friuli hanno prodotto materiali valutativi: l'IRRSAE Veneto attraverso un gruppo di insegnanti ricercatori; attualmente il materiale viene somministrato su un campione di scuole venete per la validazione. L'IRRSAE del Friuli, diversamente, ha, come dire, appaltato il lavoro al CIDI della Carnia, ottenendo, sì, materiali valutativi, ma privi di processo validatorio. Per l'esperimento dell'IRRSAE Veneto si veda *Problemi di valutazione scolastica. Note sulla complessità dei problemi valutativi*, a cura di S. BASALISCO-V. FONTE BASSO-G. RIGHETTO, IRRSAE Veneto-Liviana editrice, Padova 1989.

68. Cf. <<Scuola Ticinese>>, XVIII, s. III (aprile-maggio 1989); i 24 obiettivi sono riferiti al quadro epistemologico (3), agli ordinatori concettuali (5), al metodo (4), alla terminologia (3), all'espressione (3, graduati e trasversali), all'area socio-affettiva (6).

69. Per la classificazione tassonomica cf. B.S. BLOOM (a cura), *Tassonomia degli obiettivi educativi. La classificazione delle mete dell'educazione, I, Area cognitiva*, trad. it. di M. LAENG, Giunti & Lisciani, Teramo 1983; per l'analisi degli obiettivi cf. R.F. MAGER, *Gli obiettivi didattici*, trad. it. G. DI PAOLO, Lisciani & Giunti, Teramo 1983; ID., *L'analisi degli obiettivi*, trad. it. E. DI LORENZO, Lisciani & Giunti, Teramo 1985.

70. Sulla sostituzione della categoria di causa con quella di relazione o di funzione, si veda G. BORSA, *Introduzione alla storia. Cos'è, come si scrive, come si studia*, Marzorati, Milano 1988, pp. 88-9, 195; H.I. MARROU, *La conoscenza storica*, trad. it. A. MOZZILLO, Il Mulino, Bologna 1962, p. 185, parla di <<relazioni -non ... più di causa e di effetto- ma di sviluppo.

così come non è scontato che tra linguaggi e strumenti specifici debbano essere inclusi anche le raffigurazioni grafiche, le quali però, per l'uso sempre più frequente che se ne fa nei manuali, richiedono che se ne persegua la lettura e le leggi che ne regolano la costruzione; la collaborazione con il collega di scienze matematiche risulta importantissima.

#### 4.2. *Gli obiettivi operativi*

Come rendere operativi, o come far discendere obiettivi operativi, intesi come quelli <<definiti nei termini delle attività pedagogiche al livello della sequenza d'apprendimento, che permettono la realizzazione concreta degli obiettivi generali sotto forma di una serie di acquisizioni scolastiche (sapere, saper fare, atteggiamenti, valori, ecc.)>>, da quelli generali e specifici?

Per la terminologia potrebbero essere: riconoscere termini tecnici, specifici del linguaggio disciplinare; riconoscere il campo semantico di un brano: individuare cioè se si fa riferimento ad ambiti economici, sociali, politici, religiosi, ecc.; riconoscere simboli e referenti; riconoscere parole-chiave; ovviamente per ogni obiettivo relativo alla conoscenza (riconoscere) ne corrisponde uno relativo all'uso (usare).

Per la sezione eventi si possono indicare obiettivi come riconoscere categorie, classi, insiemi; selezionare le attività economiche di uno stato riportando su una carta prodotti, luoghi di produzione, itinerari, città, empori, porti; compilare una tabella a doppia entrata; riconoscere una fonte da un testo storiografico; riconoscere il carattere di una fonte; compiere abbinamenti spazio-temporali; comparare diversi organi costituzionali o sistemi sociali; ma anche identificare uno schema; analizzare uno schema; confrontare uno schema con un grafico; tradurre il linguaggio grafico in linguaggio verbale; (abilità sollecitate in rapporto alle preconcoscenze sono identificazione e applicazione).

Per la sezione tempo, considerando che nel preadolescente si compie il passaggio dal tempo personale al tempo altro, senza però giungere alla percezione totale della dimensione temporale, connessa allo sviluppo delle capacità astrattive, che di norma si completano intorno al sedicesimo anno di età, si potrebbero indicare obiettivi quali costruire una sequenza temporale; ordinare secondo rapporti «prima», «dopo», «contemporaneamente»; classificare dati storici, disponendoli in ordine cronologico su una tavola sinottica; stabilire la durata di una fase storica; individuare cesure cronologiche di una fase storica; (abilità sollecitate in rapporto alle preconcoscenze sono: ordinamento, associazione temporale, stima di durata)<sup>71</sup>.

Per le relazioni tra fatti storici si possono dare obiettivi quali confrontare, individuare relazioni tra eventi e aree geografiche; classificare; ordinare fatti storici in sequenza gerarchica; ordinare premesse, cause, conseguenze e conclusioni delle trattazioni storiche; stabilire rapporti di inferenza tra i concetti-chiave; (abilità sollecitate in rapporto alle preconcoscenze sono: inferenza, ricostruzione indiziaria e relazionamento causale).

Per la lettura e l'uso di grafici si possono indicare obiettivi come leggere dati per costruire un grafico; trasporre una forma di comunicazione in un'altra leggendo grafici; usare simboli per leggere grafici; usare simboli per costruire grafici; (abilità sollecitate in rapporto alle preconcoscenze sono: interpretazione, traslazione, costruzione/lettura grafici).

Gli obiettivi possibili sono molti e potrebbero essere molti di più: mi sono fermato a indicare obiettivi operativi riferibili alle prime quattro categorie della tassonomia di Bloom<sup>72</sup>; mancano

<sup>71</sup>. Cf. GUARRACINO-RAGAZZINI, *Op. cit.*, pp. 229-37. La stima di durata varierebbe col variare dell'età e, inerente al senso del tempo, mancherebbe anche nell'adulto. *Ibid.*, p. 230. Gli insegnanti talora, e non di rado, confondono o scambiano freudianamente i termini, il senso storico con il senso del tempo.

<sup>72</sup>. Per i raffronti della tassonomia di Bloom con altre tassonomie si rinvia a V.-G. DE LANDSHEERE, *Definire gli obiettivi dell'educazione*, trad. it. I. BRUSA, La Nuova Italia, Firenze 1977; C. VENTURI, *Programmi e*

obiettivi operativi per la sintesi e la valutazione. Ovviamente ogni obiettivo presuppone tempi diversi, infatti occorre stenderli in sequenza triennale; soprattutto occorre perseguirli e accertarli.

#### 5. Didattica e libro di testo

“La storia ha ancora tutto il fascino di un'indagine incompiuta”<sup>73</sup>; sono parole di Marc Bloch e a distanza di cinquant'anni forse rivestono ancora quell'ampiezza di respiro che le aveva dettate e caratterizzato la ricerca dello studioso alsaziano. Proprio partendo da esse, però, ci si rende conto di quanto lo iato tra indagine (etimologicamente il senso proprio del termine storia) e insegnamento della storia, l'abbiamo anche visto, si faccia più profondo<sup>74</sup>: lo storico da un lato sembra avanzare verso confini indistinguibili, scollando una struttura di ricerca che sembrava inossidabile (si pensi a Langlois e Seignobos), dando l'impressione, con taluni colpi di coda, di procedere verso mete che, con il comune senso storiografico presente nella scuola, sembrano indistinguibili: penso ad alcuni lavori della storiografia francese costruiti con disinvolta intuizione<sup>75</sup>. L'insegnante, invece, e tutto quanto gira intorno alla sua figura, resta nella scuola disancorato da questi nuovi indirizzi, ma anche dai nuovi risultati dei vecchi indirizzi<sup>76</sup>, geloso di custodire un orticello all'insegna dell'artigianato più tradizionale e meno, oggi, efficace, irrigidito sul suo fare storia, non di rado legato a stilemi dei quali non coglie effettivamente il significato, offrendo una visione pur anche erudita, ma non colta e frequentemente priva di operazioni didattiche coerenti coi

---

*programmazione: Scuola Media anni '80*, Zanichelli, Bologna 1979; per un approccio didattico alle tassonomie vd. A. CALVANI, *Tassonomie e didattica della storia*, <<Scuola e città>>, XXXVI,12 (1985), pp. 519-27; per l'elaborazione di una tassonomia specificatamente per storia vd. ID., *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze 1986; un adattamento della tassonomia di Bloom in S. GUARRACINO, *Guida alla storiografia e didattica della storia*, Editori Riuniti, Roma 1983, pp. 141-7.

<sup>73</sup>. M. BLOCH, *La società feudale*, trad. it. di B.M. CREMONESI, Einaudi (Reprints), Torino 1974, p. 68.

<sup>74</sup>. Cf. E. PENONCINI, *Storiografia e insegnamento della storia*, <<Scuola e Didattica>>, a. XXXII, 12 (1987), pp. 32-4.

<sup>75</sup>. Vd. J. LE GOFF, *La borsa e la vita: dall'usuraio al banchiere*, trad. it. S. ADDAMIANO, Laterza, Roma-Bari 1987, il libro, di sapore sicuramente <<divulgativo>>, tende a cogliere l'aspetto religioso come una <<sovrastuttura>>, più che come <<un'esigenza profonda di autorappresentazione, di presa di coscienza alternativa rispetto a quella che aveva tramandato l'antropologia del mondo classico, delle realtà della storia e dell'uomo>> (O. CAPITANI, *Il Medioevo una mentalità alternativa*, Fotografis Edizioni, Bologna 1982, pp. 2-3), ne risulta una Chiesa ben diversa da quella che appare in un altro libro, pure di carattere divulgativo, come quello di H. FUHRMANN, *Guida al Medioevo*, trad. it. P. VASCONI, Laterza, Roma-Bari 1989, che fa ricostruzione storica senza cedere a suggestioni rapsodiche come accade al Le Goff.

<sup>76</sup>. Sugli sviluppi della storiografia e gli indirizzi più recenti cf. P. ROSSI (a cura), *La storiografia contemporanea. Indirizzi e problemi*, il Saggiatore, Milano 1987; LE GOFF, *Storia e memoria*, cit., pp. 111-29; DE ROSA, *La storiografia italiana*, cit.; si possono anche vedere i volumi *La nuova storia*, a cura di J. LE GOFF-R. CHARTIER-J. REVEL Mondadori, Milano 1980 e *Fare storia*, a cura di J. LE GOFF-P. NORA, Einaudi, Torino 1981, ma sono traduzioni molto parziali delle edizioni originali francesi.

programmi ministeriali del '79: così si succedono sequele di date, nomi e luoghi, come dimostrano alcuni libri di testo tra i più adottati.

E' un fatto che in Italia non esiste l'insegnante di storia, compresa l'università dove l'insegnamento si frantuma in una miriade di storie; nella migliore delle ipotesi abbiamo l'insegnante di storia e filosofia al liceo, o di storia, educazione civica e geografia, ma solo per un anno, nella scuola media e semplicemente per una combinazione accidentale nella struttura di una cattedra. E' vero che una simile situazione ingenera negli insegnanti genericità diffusa sul piano didattico, in quanto si tende a trasferire strategie didattiche specifiche di una disciplina negli altri campi disciplinari.

#### 5.1. *Conoscenza storiografica e conoscenza didattica*

La prospettiva di un insegnamento coerente non può prescindere da un contatto più o meno ravvicinato con il mondo della ricerca scientifica, ma solo in una prospettiva di ricerca didattica, intesa come realizzazione del saper fare secondo un binomio ricercare/apprendere. Questa può essere la storia/laboratorio che da più parti si auspica, a patto però che vengano rispettate dinamiche precise. Gusso, per parte sua, esemplifica attraverso quadri problematici di riferimento/orientamento (città popolazione urbana; bacino produttivo e commerciale) che discenderebbero da specifici rapporti interattivi tra ricerca/fare storia, insegnamento/consumare storia, apprendimento/comprendimento. Mentre le prime due coppie individuano risorse a monte relative all'insegnante, l'ultima coppia riguarda la sfera propria dell'allievo e richiede lo stimolo ad operazioni proprie, ne consegue che la comprensione è possibile attraverso una linea ricerca-metodo induttivo-rimandi e connessioni e una linea di confronto: macro/micro, astratto/concreto, generale/individuale. Il filo conduttore di questo processo è il manuale; va da sé che privilegiare o fermarsi unicamente a una storia locale, alla microstoria o alla storia orale, come indica D'Agostino, che addirittura auspica insegnanti/ricercatori, determinerebbe, come rileva giustamente De Bernardi, <<un disastro conoscitivo molto grosso>><sup>77</sup>.

Onde evitare fraintendimenti si cercherà di chiarire cosa significa conoscenza storiografica come senso comune storiografico e conoscenza come ricerca: nel primo caso è il risultato raggiunto attraverso sequenze d'apprendimento secondo criteri che variano dalla lezione di tipo tradizionale a tipi di insegnamento diversi, quali l'uso della storia orale, della storia locale, della ricerca didattica. Una conoscenza che si forma per accumulo razionale e determina schemi attraverso i quali si compiono operazioni sia didattiche sia storiografiche, cioè si innestano o si sviluppano abilità (per es. relazioni, inferenze, associazioni) e contenuti (per es. periodizzazione, valutazione). E' stato scritto che <<l'apprendimento non è solo accumulazione quantitativa di sapere, ma anche ridefinizione qualitativa del già noto in un nuovo sistema, inclusione del nuovo e contemporanea ridefinizione del vecchio nella costruzione delle strutture cognitive>><sup>78</sup>. In questo senso anche l'accademico, secondo

---

<sup>77</sup>. A. DE BERNARDI, *I modelli di spiegazione storica*, in *Storia e insegnamento della storia: dalle categorie di spiegazione storica ai modelli esplicativi del libro di testo*, a cura di I. FOSSATI DAVIDDI, Istituto comasco per la storia del movimento di liberazione, Como 1987, p. 22.

<sup>78</sup>. GUARRACINO-RAGAZZINI, *Op. cit.*, pp. 220-1.

un'affermazione di Ricuperati, possiede il 99% delle proprie conoscenze.

Per conoscenza storiografica, come ricerca, si intendono quelle conoscenze proprie del ricercatore, conseguite attraverso indagini in archivi, biblioteche, musei e maturate mediante i procedimenti della ricerca; esse sono "negative", se confermano risultati di precedenti ricerche, o positive, se approdano a risultati nuovi. <<Per lo storico si tratta di una esigenza di connessione tra la propria ricerca e il contesto, per lo studente del quadro di riferimento. Per lo storico ciò che è problematico è come la nuova ricerca cui si è applicato integra, verifica o contraddice l'impostazione del sapere storico cui egli si riferisce (che è quanto dà significato al suo lavoro), per lo studente ciò che è problematico è il procedimento di conoscenza, cioè come il proprio sapere si combina con il sapere storico e come esso non è un dato assoluto, ma il prodotto di apparati teorici e ricerche empiriche, con la loro faticosa storia e provvisoria omogeneità>><sup>79</sup>.

I risultati sono nuovi non tanto in relazione al fatto che il tal documento rinvenuto nel tal archivio è ignoto agli studiosi, quanto nell'uso che di quel documento si fa in una situazione concreta<sup>80</sup>. Questo tipo di conoscenza, anche a semplici livelli è inaccessibile agli alunni in quanto mancano di una visione pluriprospectica e non possono permettersi il lusso di pervenire a risultati di conoscenza negativi<sup>81</sup>.

#### 5.2. *Lo strumento manuale*

Cosa fare dunque con il libro di testo? Realisticamente partirei da un po' di matematica. Un anno scolastico consente circa sessanta ore di insegnamento storico curriculare; un libro di testo di norma si aggira intorno alle trecento pagine. Una delle premure dell'insegnante non è di programmare, ma fare il programma, cioè il libro di testo, dalla prima all'ultima pagina. E' questo un modo per dimenticare quel punto dei programmi in cui si raccomandano sintesi di raccordo. Trecento diviso sessanta uguale cinque: ad ogni lezione l'insegnante dovrebbe essere in grado di "spiegare" cinque pagine, di far compiere determinate operazioni per il saper fare, controllare l'operatività acquisita sulle cinque pagine della lezione precedente o su eventuali recuperi, procedere ad ulteriori attività di recupero o sviluppo; francamente mi sembra che non ci siano spazi di sedimentazione, di riflessione, di intervento, di dialogo, di raffronto, di indagine. Cosa dunque fare del libro di testo?

Esiste una difficoltà d'approccio al testo, soprattutto nel primo anno, che si misura nella quantità stessa del testo; non più la realtà semplificata del sussidiario<sup>82</sup>, ma il libro di storia con la sua complessità interna ed esteriore: dai caratteri tipografici (tondo, sottolineato, grassetto, corsivo, maiuscoletto), all'apparato illustrativo, ai grafici, alle tabelle, agli schemi, alle didascalie d'accompagnamento, all'apparato narrativo, a quello documentario, allo specchietto introduttivo, al quadro di sintesi, alle linee cronologiche, all'apparato esercitativo, agli indici: c'è da

---

<sup>79</sup>. *Ibid.*, pp. 271-2.

<sup>80</sup>. Cf. MARROU, *Op. cit.*, p. 47.

<sup>81</sup>. Cf. GUDERZO, *Art. cit.*, pp. 167-8.

<sup>82</sup>. Parlando di semplificazione ci si riferisce unicamente alla veste esteriore, poiché l'organizzazione concettuale presenta, invece, difficoltà, in rapporto all'età, decisamente superiori nei libri destinati alla scuola elementare che non nei testi di storia destinati alla scuola media.

perdersi, tanto più che ogni disciplina ha il suo testo con i suoi apparati ogni volta specifici.

Nella situazione didattica intervengono tre attori: l'insegnante, gli allievi, la disciplina d'insegnamento. L'insegnante ha certe competenze e non altre; è disposto a riqualificarsi professionalmente, ma non può farsi carico dell'universo; gli allievi sono un'incognita: non si sa quanto tempo sono disposti a concedere fuori dall'ambito scolastico e non si conosce esattamente se e a partire da quando possono raggiungere certi obiettivi. Per esempio, quando è possibile superare la pura cronologia per proporre la periodizzazione? Infine la materia d'insegnamento, la storia, continuamente fluttuante, poiché, essendo scienza nomotetica, non offre una visione valida una volta per tutte, ma fatti che vengono continuamente rivisitati alla luce di variabili nuove. Strumento, tra gli altri di insegnamento, è il testo. Le difficoltà che presenta sono molte, alcune sono già state viste; non ci si deve illudere che esse siano facilmente superabili, nemmeno però che siano più grandi di quel che sono, come fa Guarracino, che alle difficoltà notorie addebita al manuale anche quella di essere di difficile utilizzazione perché ha una carica autoritaria<sup>83</sup>, il manuale interessa per i contenuti, per l'organizzazione della loro spiegazione, per il rapporto tra spiegazione e verifica, per il rapporto con le fonti.

Cos'è il manuale? A me sembra un *ortus conclusus*, che provvede a sé; eppure nel 90% dei casi, esso è la risultante di processi culturali che stanno alla base della formazione storica dell'autore e che in certa misura, il più delle volte, restano soltanto impliciti, talaltra nemmeno questo, poiché il testo resta allo stato puro di semplice operazione di mercato. Al tempo stesso il manuale è uno strumento che parte da considerazioni preliminari propriamente commerciali: è un dato che non esistono testi altamente innovativi, l'eccessiva innovazione è respinta dall'editore poiché si pone in contrasto con il senso comune; di contro i manuali si trovano a confrontarsi e ad adeguarsi ai programmi ministeriali e quest'ultimi, secondo Pitocco<sup>84</sup>, sono decisamente più avanti dei manuali e dello stesso lavoro degli insegnanti. In effetti manca quella compenetrazione analitica tra storiografia ed organizzazione didattica (documentazione scritta/visiva) che dovrebbe tenere presente la struttura <<scientifica>> della disciplina e la struttura cognitiva dell'alunno, il quale non deve fare a meno della guida dell'insegnante nello stesso grado in cui l'insegnante non può affidare il manuale soltanto all'alunno.

### 5.3. *Le parole della storia*

Tra le peculiarità di un manuale devono essere presenti chiarezza di linguaggio, gradualità e soluzioni didattiche, pertanto il primo uso del libro di testo prevede un approccio linguistico; la specificità dei linguaggi di cui tanto parlano i programmi è anche questa; casa per casa, da non scambiare con domicilio; commercio da non usare semplicemente per mercato; emporio e colonia come fasi diverse di uno stesso processo; feudalesimo e società feudale; crisi economica in rapporto a determinate variabili (prezzi) per cui si determina una crisi sia in presenza di una diminuzione dei prezzi provocata da sovrapproduzione, eccedenza, sia se si verifica un aumento dei

---

<sup>83</sup>. S. GUARRACINO, *I libri di testo: un inventario di proposte metodologiche*, in *Storia e insegnamento della storia, cit.*, a cura di I. FOSSATI DAVIDDI, p. 65.

<sup>84</sup>. PITOCCO, *Art. cit.*, p. 66.

prezzi provocato da scarsa disponibilità: le conseguenze, attraverso percorsi di diversa complessità, sono le medesime; individuare una serie di termini che possono essere individuati come parole-chiave, parole-concetto e parole epistemologiche, così da perseguire la loro specificità, tenendo presente la diversa pregnanza che alcune di esse assumono con il variare dell'ambito storico. In genere un'enunciazione generale deriva da un'analisi del sistema europocentrico che necessita di un confronto e di una verifica del particolare in un contesto diverso.

La storia come studio delle parole, questo è l'uso primario del libro di testo. In questa prospettiva si inquadra anche la lettura selettiva; presupporre che l'allievo sia in grado di selezionare solo perché glielo chiediamo è un pretesto; prima della selezione viene la presa di coscienza linguistica. Un determinato termine trova una sua giustificazione in un preciso contesto, e non si tratta solo di un lessico di base a livelli elementari come la conoscenza e l'uso di parole quali emigrazione, mercato, regno, economia, tradizione, testimonianza<sup>85</sup>, ma anche termini più tecnici quali istituzione, ratificare, editto, convenzione ... La lettura selettiva deve essere un'attività da ritenere come un prerequisito per la comprensione del testo, se è vero che il processo di comprensione, dalle ricerche condotte in ambito cognitivista, è possibile solo in rapporto alle pre-conoscenze: cioè solo se si riesce a unire le informazioni ricevute con quelle che già si possiedono<sup>86</sup>. Se la lettura selettiva va vista in una prospettiva di analisi linguistica assolve allo scopo, diversamente resta semplicemente tecnica, capace di permettere utilissime operazioni di archiviazione, anche da arricchire con l'uso di un *database*, ma che difficilmente consentirà operazioni logiche come confrontare, classificare, gerarchizzare e relazionare.

Quando si affrontano unità o argomenti nuovi, inevitabilmente i ragazzi si trovano davanti a termini che non possiedono o possiedono solo in parte; proprio questo parziale possesso linguistico deve costituire un elemento forte nella strategia didattica, se si vuole che l'allievo operi sulle parole<sup>87</sup>. Per esempio, rivoluzione neolitica: quantomeno i ragazzi dovranno conoscere il significato dei due termini; il primo non si può recuperare nel percorso che fino a quel punto si è fatto, tutt'al più può essere recuperato come residuo dalla scuola elementare; si può però recuperare neolitico, perché fino a quel momento la classe ha incontrato almeno tre espressioni che possono aiutare: materiale litico, paleolitico, mesolitico: che l'elemento caratterizzante di queste espressioni è dato dalla pietra e dalla sua lavorazione, gli alunni ne avranno certamente percezione:

---

<sup>85</sup>. Osservando le risposte alla sezione *Terminologia* delle prove di ingresso per la prima media da me elaborate all'interno del progetto VASME dell'IRRSAE Veneto, sono emersi dati curiosi su alcuni termini quali colonialismo, rivoluzione, economia, religione. Se il primo risente di una complessità concettuale legata alla ristrettezza di spazio -nel libro di testo- e di tempo -nella scuola elementare-, rivoluzione viene visto unicamente come moto di cambiamento profondo attraverso la violenza, economia e religione risentono del senso comune quotidiano legato all'area nella quale sono state somministrate le prove, quella basso polesana. Economia viene inteso come fare risparmio e religione come studio dell'esistenza di Dio. Sul linguaggio dello storico cf. *Lo storico e il suo linguaggio*, Atti del Convegno della Società degli storici italiani, Prato 1-3 aprile 1982; P. VILAR, *Le parole della storia*, trad. it. di G. GARRITANO, Editori Riuniti, Roma 1985.

<sup>86</sup>. Vd. A. CALVANI, *Il manuale: piste di lavoro*, <<I viaggi di Erodoto>>, I/3 (1987), p. 157.

<sup>87</sup>. Cf. MARROU, *Op. cit.*, pp. 88, 93.

ecco che si innesta già un meccanismo che porta il ragazzo a considerare la rivoluzione neolitica come una fase che innesci cambiamenti attraverso una diversa lavorazione della pietra; l'associazione linguistica per individuare il concetto di nuovo può essere condotta partendo dal linguaggio corrente: neonato, neoprimitista mondiale ... Operando sulla terminologia si aiutano anche altre operazioni, come la periodizzazione: paleolitico-mesolitico-neolitico.

Un altro esempio può essere offerto dalle forme di governo che tanto angustiano i ragazzi di fronte alla storia greca: monarchia, aristocrazia, oligarchia, democrazia: stabilito che questi termini contengono il concetto di dominio, di potere e che richiamano quanti o chi gestisce questo potere, gli alunni di fronte all'espressione talassocrazia ateniese non tarderanno a individuare una qualche forma di supremazia esercitata da Atene nei confronti delle altre □□□□□□. Queste operazioni vanno fatte in una fase preliminare, di anticipazione rispetto allo svolgimento proprio del capitolo o dell'unità: è implicita in questo senso la conoscenza e l'analisi del manuale da parte dell'insegnante, nulla può essere improvvisato se si vuole agire su determinate corde e non genericamente sul mucchio.

#### 5.4. La storia nelle parole

Ciò presuppone, ovviamente, una leggibilità del libro di testo stesso. Quando possiamo definire leggibile un manuale? Di norma, a meno che non ci si trovi di fronte a un testo con frequentissimi termini complessi e che richiedono eccessive doti di astrazione, il manuale viene definito leggibile in relazione alla sua costruzione sintattica: periodi mediamente di venticinque parole, mai superiori alle quarantacinque-cinquanta; una gradualità dal primo al terzo volume; possibili sottolineature o uso del corsivo o del grassetto per indicare i termini propriamente storici, somministrati con cautela: è inutile mettere un allievo davanti a venti termini tecnici o di uso non comune all'interno di un capitolo di quattro pagine, certamente non è in grado di operazionalizzarle tutte. Paragrafi non eccessivamente lunghi e possibilmente monotematici: è altamente fuorviante il paragrafo all'interno del quale compaiono, interdipendenti temi economici, politici, sociali; oppure scansioni spazio-temporali eccessive con intervento di agenti diversi scarsamente coesi. Anche la titolazione dovrebbe essere oggetto di particolare attenzione: più che mirare all'effetto, essa dovrebbe rappresentare un indicatore preciso che aiuterebbe già di per sé la selezione e favorirebbe la sintesi.

Detto questo, le indagini condotte concordano tutte nel ritenere i libri in adozione scarsamente leggibili, in quanto non tengono presente il vocabolario dei ragazzi, poco astratto, e soprattutto le presupposizioni che dagli autori sono date per scontate, mentre i ragazzi, che hanno referenti diversi, non possiedono ancora<sup>88</sup>. Sembra quasi che gli autori di manuali abbiano accettato l'asserto blochiano che, però, partiva dall'interpretazione dell'implicito nell'analisi delle fonti: <<Ciò che il testo dice espressamente non costituisce più l'oggetto preferito della nostra attenzione. A noi di solito interessa maggiormente

---

<sup>88</sup>. CALVANI-NERBINI, *Art. cit.*, p. 63. Si vedano anche V. DEON, *Analisi linguistica di alcuni manuali di storia per la scuola dell'obbligo*, in S. CARGNEL-G.F. COL-MELET-V. DEON, *Prospettive didattiche della linguistica del testo*, Quaderni del Giscel/3, La Nuova Italia, Firenze 1986, pp. 183-97; LASTRUCCI, *Art. cit.*, pp. 465-78, i due lavori si soffermano sull'analisi linguistica il primo, propriamente lessicale il secondo.

quello che ci lascia intendere, senza averlo voluto dire in maniera esplicita>><sup>89</sup>.

Sul piano operativo, per agevolare la comprensione, possono essere proposti tre tipi di lettura, secondo Brusa<sup>90</sup>, per brani non superiori alla pagina, ad ogni tipo di lettura corrisponde una diversa abilità selettiva delle informazioni. La lettura veloce è finalizzata all'individuazione dell'evento, della struttura, la lettura attenta all'individuazione delle micro-unità, delle relazioni interne; la lettura analitica è in funzione del fare, più che del raccontare, operazione che richiede abilità più mature che si svilupperanno lentamente e solo dopo che si sarà osservato che l'allievo riesce a fare e a farsi domande. Questo procedimento di lettura implica la comprensione dai livelli più semplici, dati, a quelli più complessi, dati concettuali, e attiva processi di categorizzazione, sollecita interazioni, avvia a ulteriori "investigazioni".

---

<sup>89</sup>. BLOCH, *L'apologia*, cit., p. 69. Per un rapporto tra linguistica e storia può essere utile consultare GRIBAUDI, *Art. cit.*, pp. 236-66.

<sup>90</sup>. BRUSA, *Op. cit.* Sui limiti della lettura selettiva proposta da Brusa si veda CALVANI, *Il manuale*, cit. p. 156, mentre sugli aspetti della ricerca didattica cf. G. RICUPERATI, *L'insegnamento della storia nella scuola secondaria fra ricerca, ideologie e istituzioni scolastiche*, in ID., *Clio*, cit., p. 127.

## 6. Contenuti e fonti nei libri di testo

Contenutisticamente i libri di testo offrono una gamma estremamente variegata: dal tradizionalissimo testo di storia ricco di eventi e parco di problemi, al testo molto aggiornato sui temi cari alla storiografia "di punta" (cultura materiale, cultura popolare, streghe, mentalità, storia familiare ...) o sui temi sentiti come particolarmente importanti dalla storiografia vicina all'ideologia marxista quali i conflitti economico-sociali. Di fatto tutti presentano pregi e difetti, soprattutto resta uno schema di presentazione sequenziale, anche in quei testi forniti di apparati esercitativi ampî, e una proposizione essenzialmente assertiva, quasi mai problematica, dei contenuti, facendo mancare uno dei punti qualificanti della produzione dello storico: la possibilità di individuare posizioni diverse secondo il procedimento seguente: lo storico X partendo da questo punto conclude che ..., mentre lo storico Y differisce da X e afferma che ..., come se conoscenze e metodo in storia non fossero al servizio di una problematica: <<la storia>> afferma Le Goff <<è problema>><sup>91</sup>. L'accostamento di specchietti richiamo delle diverse posizioni potrebbero avvantaggiare questo tipo di approccio alla storia-materia.

### 6.1. Correttezza e aggiornamento

L'attenzione va centrata anche sulla correttezza che non sarà fondamentale per sviluppare abilità e saper fare in termini immediati, ma denota competenza e serietà dell'autore e dell'editore. Poco importante è conoscere che il capitolare di Quiersy-sur-Oise è dell'877 anziché dell'887, ma dal momento che certe datazioni diventano dei punti cardine nel nostro sistema mentale di riferimento temporale, o almeno per qualcuno è così, allora anche una data, che in quel determinato momento dell'attività didattica può essere ininfluenza, in futuro, poiché non si può ipotecare il ruolo che giocherà la memoria degli allievi, potrà ingenerare errori che nessuno riterrebbe di dover ascrivere all'errore di quel libro di testo, passato con la compiacenza dell'insegnante.

La correttezza non riguarda solo la data, ma anche il concetto: ecco che allora gli effetti possono essere più devastanti; la forzatura o la suggestione di determinati avvenimenti attuali (più frequenti quando gli autori dei libri di testo sono giornalisti, anche se di chiara fama e comprovata preparazione) fa scrivere che la distruzione della retroguardia di Carlomagno nella gola di Roncisvalle ad opera delle popolazioni pirenaiche (i Baschi) fu un attacco portato in nome dell'indipendenza nazionale, travisando in tal modo le rivendicazioni autonomistiche basche, vessate nel periodo della dittatura franchista, che hanno caratterizzato la storia spagnola e, ancora oggi, seppur con toni meno violenti che in passato, la caratterizzano.

Questo tipo di proposta didattica si poggia spesso sul metodo dell'empatia; personalmente sarei poco propenso, sulla scorta delle argomentazioni addotte da Ragazzini, all'uso di strategie empatiche: l'identificazione con un personaggio, un popolo, e la conseguente deduzione di un comportamento in una situazione

---

<sup>91</sup>. LE GOFF, *Art. cit.*, p. 183.; cf. MARROU, *Op. cit.*, pp. 61-2.

data, rischia di far trasferire categorie del presente dell'allievo nel passato. Se ciò avvenisse si rischierebbe di pervenire a pensare solo come nel passato <<ignorando il suo futuro e dunque privandoci del nesso passato/presente>><sup>92</sup>. Queste riserve, credo, possano estendersi anche ai giochi di simulazione cui si riferisce Brusa.

E che dire di un libro di testo che afferma, testualmente, che i veri rivoluzionari del Medioevo furono gli eretici? Niente di male in un'affermazione di questo tipo, se non ci fosse una travisazione di quel che la ricerca recente più avvertita in tema di erezologia ha (mi si scuserà la cattiva espressione) etichettato come malessere ereticale<sup>93</sup> e non come malessere rivoluzionario ereticale, tanto più che parlare di rivoluzione nel Medioevo pare un po' eccessivo e caso mai si è parlato di sommosse. Ma anche ammesso che fosse possibile fare affermazioni disancorate da un contesto preciso, un'affermazione di quel tipo presuppone che il piano di lavoro abbia come scopo cognitivo primario quello di andare alla ricerca dei veri rivoluzionari, anziché indagare le dinamiche sociali che vengono innescate dall'affermazione di un'eresia con risvolti sociali, come poteva essere quella catara<sup>94</sup>.

Alla correttezza fa seguito naturale l'aggiornamento del libro di testo. Esso è uno strumento che non deve mai odorare di stantio, di muffa, non deve però nemmeno essere disancorato, come afferma Pitocco, da un certo senso comune, l'editore probabilmente vi si opporrebbe, e gli stessi fruitori, nella figura degli insegnanti, resterebbero spiazzati; d'altronde i risultati della ricerca devono entrare in circolazione dopo una *decantazione* (il termine è di Le Goff), devono essere passati al vaglio della stessa critica storiografica. <<Il processo dall'"invenzione" (non scoperta) alla diffusione dei risultati della ricerca non può essere né troppo lento né troppo brutale. Lasciare tempo al tempo>>. Così l'insegnamento della *nuova* storia può avvenire se questo comporta l'uso delle <<nuove strumentazioni>>, non se comporta la proposizione di <<modellini, ipotesi, sperimentazioni>><sup>95</sup>.

#### 6.2. Testo e documento.

In molta prassi esiste l'uso del documento come lettura, ritenendo, in tal modo, necessario confermare quanto il testo ha già detto. Parlare di ricerca è impossibile senza il ricorso al documento; è anche vero d'altra parte che la ricerca scientifica non muove sempre necessariamente dal documento, poiché esiste un lavoro di sondaggio al di fuori dell'archivio o della biblioteca prima di procedere alla formulazione dell'ipotesi<sup>96</sup>.

Quando pure lo storico si trovasse tra le mani una documentazione che non conosce, verificherebbe quanto quella documentazione può apportare di nuovo allo stato delle conoscenze. Probabilmente la scoperta di dieci contratti

---

<sup>92</sup>. GUARRACINO-RAGAZZINI, *Op. cit.*, p. 265.

<sup>93</sup>. L'espressione è di uno storico di ispirazione cattolica, G. ZANELLA, *Malessere ereticale in Valle padana (1260-1308)*, <<Rivista di storia e letteratura religiosa>>, XXIV,2 (1978), pp. 341-90.

<sup>94</sup>. Una affermazione come quella di Cartiglia può anche essere accettata, con tutti i distinguo di carattere educativo e storiografico, a patto che essa venga dichiarata: io voglio fare questa proposta, pertanto tutto quanto esce da questa sfera non interessa il presente manuale; dichiarazione che, ovviamente, il Cartiglia non fa.

<sup>95</sup>. LE GOFF, *Art. cit.*, pp. 182-3.

<sup>96</sup>. Cf. MARROU, *Op. cit.*, pp. 60, 120-1.

enfiteutici nulla di nuovo ci dicono sull'enfiteusi dal punto di vista giuridico e diplomatico; possono dirci qualcosa di nuovo sulla proprietà terriera in quella determinata zona come possono confermare quanto già si sa.

E' un dato che è sempre meno diffusa la figura dello storico erudito che trascorre la giornata in archivio, le tecniche di indagine sono cambiate: non è più tanto il pezzo nuovo che si ricerca, ma si rivisita la documentazione già nota e spesso edita. Ci sono fonti che sono state studiate e ristudiate e ogni volta, cambiando la tematica d'approccio, hanno permesso di ricavare informazioni diverse<sup>97</sup>. Una rilevazione catastale può essere usata con un'ottica giuridica, economica, sociale, demografica; può dare la consistenza del patrimonio immobiliare, ma anche moltissime informazioni sui beni mobili; dà informazioni importantissime per la micro-toponomastica ma anche sul numero dei fuochi; sulla mobilità, ovviamente con qualche approssimazione, dell'emigrazione o dell'immigrazione, ecc. Emblematico è un documento longobardo del 715 (o 730), studiato infinite volte, da ottiche continuamente diverse (storia politico-istituzionale, commerciale, dei traffici e delle comunicazioni, del sale, dell'alimentazione, per la periodizzazione<sup>98</sup>).

Se i nuovi criteri dell'indagine storica sono, in parte, questi, perché dovrebbero non esserlo nel nostro insegnamento? Perché l'insistenza di certi insegnanti di portare le classi negli archivi comunali o parrocchiali e mettere sotto gli occhi documenti che ai ragazzi risultano illeggibili e impenetrabili, e far credere ad essi che le deduzioni dell'insegnante sono frutto della loro analisi? «Un punto di diversità tra la ricerca e l'insegnamento sussiste certamente per quanto riguarda il rapporto con i materiali documentari; contrariamente a ciò che spesso si dice, l'idea di portare gli studenti negli archivi o di abituarli alla ricerca sulle fonti ha soltanto un valore metaforico»<sup>99</sup>. Perché non far vedere cos'è un archivio, cos'è una biblioteca, cos'è un museo? Scopo della scuola sarà quello di far in modo che i nostri allievi sappiano dove, caso mai, sono conservati i vari tipi di documentazione, ciò permetterebbe anche di avviarli a una tipologia delle fonti per luogo di conservazione<sup>100</sup>.

---

<sup>97</sup>. ID., p. 74.

<sup>98</sup>. Per la questione in generale di questo documento e per i vari approcci cf. E. PENONCINI, *Profilo di codice diplomatico comacchiese dalla concessione di Liutprando al 1371: aspetti e problemi*, in Atti del Convegno nazionale di studi storici, 16-18 maggio 1984, *La civiltà comacchiese e pomposiana dalle origini preistoriche al tardo Medioevo*, Nuova Alfa Editoriale, Bologna 1986, pp. 697-9; una traduzione del documento è stata da me proposta in *Vassallaggio e regime feudale*, «Scuola e didattica», XXXIV/15 (1989), p. 23.

<sup>99</sup>. GUARRACINO-RAGAZZINI, *Op. cit.*, p. 330; cf. MARROU, *Op. cit.*, pp. 75-6, 83.

<sup>100</sup>. Sulla frequentazione delle classi negli Archivi di Stato cf. *Archivi e didattica*, a cura di L. LUME, «Rassegna degli Archivi di Stato», XLV/1-2 (1985), in particolare si vedano i contributi di F. PITOCCHIO, *Archivio, scuola e insegnamento della storia*, pp. 21-8 e di M. DEL TREPPO, *Noterelle di didattica storica*, pp. 29-43 per un inquadramento del problema da parte dello storico, mentre per le iniziative specifiche condotte in un archivio si vedano i contributi di I. ZANNI ROSIELLO, *Sull'attività didattica dell'Archivio di Stato di Bologna: alcune "risposte" ad una "domanda"*, pp. 149-55 e di I. GERMANI-C. SALTERINI, *Il passato è avvenuto veramente. Itinerari di ricerca nell'Archivio di Stato di Bologna*, pp. 156-64. Un lavoro

Personalmente vedrei l'approccio a un tema partendo dal testo; il documento mi serve nella misura in cui mi permette ulteriori chiarimenti e mi dà informazioni complementari: credo abbia poco senso far leggere direttamente e interamente le clausole di un trattato di pace quando io le posso trovare riassunte nel libro.

Esiste anche il problema della tipologia delle fonti: spesso sui testi viene utilizzata la fonte scritta, piuttosto che quella non scritta; tra i documenti scritti si tende a privilegiare, per il loro carattere generale, quello pubblico: una bolla papale, un diploma imperiale, un atto notarile, un trattato di pace, che risultano peraltro utili da analizzare da un punto di vista diplomatico<sup>101</sup>, e si trascura la scrittura privata, la produzione cronachistica, come se studiare, che so, la storia fiorentina del XIII-XIV secolo fosse possibile senza far ricorso massiccio alle cronache di un Dino Compagni, di un Ricordano Malispini, dei Villani, di Marchionne di Coppo Stefani, di Domenico Velluti, o agli epistolari mercantili.

Le fonti cronachistiche richiederebbero un uso a tutto campo, non tanto un breve passo giusto per avere conferma di una notizia e magari legata all'aneddotica, quanto un'analisi ampia che coinvolga anche il linguaggio, proprio per la sua scarsa oggettività..

Il documento non è oggettivo, nemmeno se noi utilizziamo un' investitura feudale, un contratto agrario, un trattato di pace; certo i confini, i contraenti, anche il tempo, sono oggetti storici, ma non si tratta di stabilire se un documento è falso o no, non ci stiamo crocianamente occupando di false testimonianze o falsi documenti<sup>102</sup>, quanto di osservare se esso è attendibile<sup>103</sup>. Gli archivisti affermano che il documento riflette sempre l'ideologia di chi lo ha prodotto, individuo o istituzione che sia. Ciò è particolarmente vero per le fonti narrative: se qualcuno si trovasse a leggere le origini della signoria estense attraverso le pagine di Riccobaldo da Ferrara, non troverebbe invero molta obiettività, così come se volesse indagare sull'ideologia del potere a Bisanzio nelle fonti narrative dell'età giustiniana<sup>104</sup>. Ovviamente sono esempi estremi, non fruibili da ragazzi di scuola media; servono però a chiarire come non basti citare dieci righe di Giovanni Villani per tracciare il quadro demografico di Firenze nella prima metà del '300: esse sono spie che vanno inserite in riquadri più ampi e, magari, confrontati con altre fonti; oppure utilizzate per estrapolare informazioni implicite, per esempio: cosa provarono gli uomini di fronte al sacco di Roma del 410 o di fronte alla deposizione dell'Augustulo nel 476 ad opera di Odoacre?

### 6.3. Fonti e linguaggio

---

esemplificativo nato nella scuola media è rappresentato dal volume di M.T. DI GIACINTO-F. FUSCHINI, *Furlonus de Ciola Fangonesia eius uxor*, Tip. La Nazionale, Parma 1989; un resoconto dell'esperienza dato dalle stesse curatrici del volume e con il medesimo titolo è apparso in <<Scuola e Didattica>>, XXXV/16 (1990), pp. 81-5.

<sup>101</sup>. Cf. DI GIACINTO-FUSCHINI, *Op. cit.*, pp. 14-27.

<sup>102</sup>. Cf. CROCE, *Opere*, VII, *La storia come pensiero e come azione*, (Ed. economica), Laterza, Roma-Bari 1978<sup>4</sup>, pp. 101-8.

<sup>103</sup>. Anche un falso può essere attendibile, ovviamente in relazione all'uso che se ne fa, cf. PENONCINI, *Profilo, cit.*, pp. 701-2

<sup>104</sup>. Cf. A. CARILE, *Consenso e dissenso fra propaganda e fronda nelle fonti narrative dell'età giustiniana*, in *L'imperatore Giustiniano. Storia e mito*, a cura di G.G. ARCHI, Giuffrè, Milano 1978, pp. 37-93.

L'uso che si farà del documento non sarà insidioso filologicamente come può esserlo per lo storico che, a volte, sull'analisi filologica confuta una tesi; nella ricerca didattica serve per far ricercare ulteriori informazioni, per avanzare altre ipotesi, per ampliare il quadro, mai per restringerlo. Se così fosse, poco senso avrebbe fare il discorso dei linguaggi cui ho accennato più sopra. Quand'anche fosse possibile un uso del documento scritto, "una considerazione del linguaggio deve essere pensata come essenziale"; la linguistica sembra proporsi come uno strumento con il quale rivolgersi in maniera nuova alle fonti. Il linguaggio andrebbe dunque anch'esso visto come documento, in quanto espressione e tramite di idee, mentalità, visioni del mondo, espressione "della specificità culturale che lo ha trasmesso"<sup>105</sup>.

Se dal linguaggio scendiamo alle parole ci rendiamo conto che il significato di certe parole non è fisso e neppure univoco, ma varia in funzione dell'area e del tempo, esso può essere ricostruito soltanto attraverso l'osservazione attenta del contesto discorsivo<sup>106</sup>. Esistono relazioni di opposizione, identità ed associazione tra uso grammaticale e significato; la parola descritta come elemento di un campo semantico e non solo come singola entità opaca:<sup>107</sup> nella parola contadino sussiste la contrapposizione a operaio, a cittadino; l'identità con il lavoratore agricolo; l'associazione all'aspirante proprietario terriero; la parola onore da termine feudale si trasforma in termine etico-sociale, con forti complicazioni, in certe regioni, nella sfera personale familiare; una cosa è parlare di regime feudale e una cosa di regime fascista. Si rende quindi necessario osservare le caratteristiche di ogni sfera di relazione e cogliere la particolarità del significato che ogni sistema assume nel suo contesto di relazioni<sup>108</sup>.

Tutto ciò, quanto aiuta a comprendere il lavoro dello storico? Un lavoro sul documento, premessi i vincoli di tempo cui si accennava all'inizio, credo che difficilmente riuscirà a dare una chiara immagine del lavoro dello storico. Resta dunque l'interrogativo di fondo: cosa fare del documento?

Intanto occorre tenere presente che non esiste un linguaggio, ma più linguaggi e, quando sia possibile, occorre associare l'analisi della fonte scritta a quella della fonte non scritta (monete, monumenti, manufatti, reperti archeologici). Se noi vogliamo avvicinare i ragazzi alla comprensione di un fenomeno

---

<sup>105</sup>. GRIBAUDI, *Art. cit.*, p. 248. Indagini sui linguaggi e sul valore semantico delle parole in un determinato contesto sono state condotte in vari settori da storici francesi, in particolare è stato sondato il vocabolario feudale, rivoluzionario, politico; in Italia esemplare in questo senso mi sembra il libro di P. COSTA, *Iurisdictio. Semantica del potere politico nella pubblicistica medievale (1100-1433)*, A. Giuffrè, Milano 1969. Sul campo uno studio interessante in questa prospettiva è stato compiuto, sulla scorta delle intuizioni di Agostino Pertusi, da A. CARILE, *La cronachistica veneziana (secoli XIII-XVI) di fronte alla spartizione della Romania nel 1204*, L. Olschki, Firenze 1968. Un esempio di applicazione didattica in campo scientifico è dato dal bel contributo di G. NAVARRA, <<E se una triandria di poliferi ammirasse una scultura perilitica>>, <<Scuola e Didattica>>, XXXV/10 (1990), pp. 79-82.

<sup>106</sup>. GRIBAUDI, *Art. cit.*, p. 249.

<sup>107</sup>. *Ibid.*, p. 250.

<sup>108</sup>. *Ibid.*, p. 258. Vd. anche per il diverso valore semantico assunto nel tempo da una parola tristemente nota, che oggi evoca immagini di barbarie, il contributo di P. MARTINO, *Ndranghita*, <<Storia e dossier>>, V, 41 (1990), pp. 31-3.

che nei manuali viene sempre riportato con grande risalto, l'aumento della produzione agricola dopo il Mille, possiamo certamente sottoporre alla loro attenzione un documento scritto sui dissodamenti e riproduzioni di miniature che visualizzino, che so, un aratro trainato da un cavallo con un attacco di spalla o da una coppia di buoi aggiogati. Dall'analisi del documento apprendo che nuove terre sono state messe a coltura: paludi bonificate o terreni diboscati; questo già mi permette di dedurre che se aumenta l'area produttiva anche il raccolto aumenta; ma nel testo si parla anche di nuove tecniche: la rotazione triennale, l'aratro di ferro, l'attacco di spalla per i cavalli, il giogo per i buoi, tutte informazioni ottenibili attraverso la documentazione non scritta.

Anche l'uso di carte può ritornare utile; non tanto nei termini del vecchio atlante storico, sempre meno diffuso nella scuola media, quanto perché consente di visualizzare meglio gli aspetti geografici, le direttrici del traffico commerciale per mare e per terra, la natura di un territorio, il grado di isolamento naturale, ciò determina una serie di reti grafiche e concettuali di più agevole memorizzazione da parte dell'allievo, che possono essere utilizzate anche nella prospettiva geografica del rapporto uomo-ambiente e nell'acquisizione del senso del paesaggio.

## 7. Esempificazione operativa

L'intervento didattico è il punto di coagulo tra strategia di pensiero e organizzazione concettuale di chi impara. L'intento di questo paragrafo è di mostrare come si può effettuare l'intervento didattico su un argomento specifico utilizzando il testo attraverso operazioni concrete.

I Programmi parlano di <<condurre gli alunni a percepire la dimensione temporale del fenomeno storico>>, ... di presa di coscienza delle procedure del <<lavoro storiografico>> e delle regole <<che garantiscono la genuinità dell'operazione e il controllo del risultato>>, ... delle <<soluzioni che gli uomini e le società hanno dato nel tempo ai loro problemi>>. Si parla poi di riferimenti cronologici, epoche storiche, fatti storici, variabili (<<elementi che variamente incidono sui fatti storici>>), fonti, formulazione di ipotesi, selezione di dati, analisi di documenti non scritti, individuazione di raccordi con altri fatti contemporanei e successivi (scala diacronica e sincronica), organizzazione di concetti; è predisposta una rete concettuale che connota la disciplina nella sua natura <<scientifica>> e nella prassi didattica. Solo però un'attenta riflessione consente di calarla nella quotidianità dell'insegnamento e di creare schemi cognitivi idonei alla comprensione della storia.

L'approccio a un argomento è sempre graduale, in quanto presuppone delle preconcoscenze; solo se vengono fissate delle tappe è però ipotizzabile di portare l'allievo alla comprensione del testo e dell'argomento; diversamente si corre il rischio di un apprendimento della storia <<leggi e ripeti>>. Fissare degli indicatori o degli organizzatori cognitivi permette agli allievi di conoscere quale itinerario percorrere.

Un argomento sottovalutato dai testi e dalla prassi scolastica è rappresentato dal *Vassallaggio*. È noto che esso costituisce l'elemento germinale del sistema feudale. *Vassallaggio* e *feudalesimo* sono due istituti specifici, hanno una loro cronologia, un campo d'applicazione diverso. Va da sé che l'uno dovrebbe essere sviluppato al termine del primo anno, l'altro all'inizio del secondo, se si resta legati alle divisioni cronologiche dei programmi ministeriali. I manuali uniscono i due sistemi di governo alla fine del primo o all'inizio del secondo volume, in un capitolo solitamente intitolato *Il sistema feudale*, nel quale il *Vassallaggio* viene appena citato come elemento del sistema feudale. Anche l'aspetto pregnante dell'azione governativa dei due istituti viene ridotta alla classica piramide. È naturale che una corretta comprensione del *Feudalesimo* non può prescindere da un altrettanto corretto sviluppo del *Vassallaggio*.

Il testo va compreso; la comprensione non implica necessariamente la ripetizione, che spesso fa ritenere all'insegnante che l'argomento sia stato interiorizzato. Nei paragrafi precedenti si è fatto riferimento alla terminologia, come elemento forte della strategia didattica, ed alla operatività; per ogni unità esse dovranno essere determinate, congiuntamente ad organizzatori cognitivi che ne faciliteranno le fasi d'esecuzione (vd. **tab. 1**).

Le sollecitazioni terminologiche saranno effettuate partendo dall'analisi del testo e dei documenti e costituiranno la prima fase, poiché solo il possesso dei termini specifici permette di percepire le dinamiche degli argomenti.

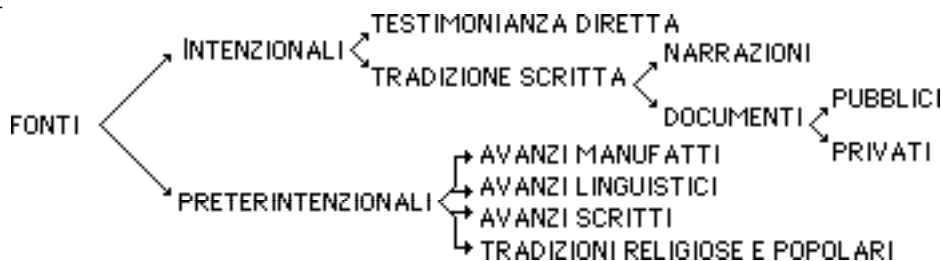
Il testo usato per le esemplificazioni è stato *Storia*, I, a cura di G. Camillocci Solfaroli, SEI, Torino 1983, pp. 460-3, mentre per la documentazione si è fatto riferimento a PENONCINI, *Vassallaggio e regime feudale*, cit., pp. 22-3. Assai utili per l'analisi di ulteriori fonti scritte sono le due raccolte curate da A. CARILE, *Il sistema feudale*, Editori Riuniti, Roma 1974 e M. SANFILIPPO, *Il sistema feudale nell'Occidente medievale*, SEI, Torino 1978.

La tabella 1/1 indica la corrispondenza tra organizzatori cognitivi ed operazioni possibili, ovviamente in riferimento alla tabella 1. Le operazioni sono date come possibili attività guidate o autonome.

Le tabelle 2-13 costituiscono esempi di operazioni logiche riferite a specifici organizzatori; qui si daranno alcune indicazioni per l'uso.

- Tab. 2. E' un diagramma che può essere elaborato dagli allievi mediante appunti, definizioni, selezioni e costituisce lo sviluppo della tematizzazione; potrebbe essere modificato ed elaborato anche come un diagramma di flusso da parte degli insegnanti.
- Tab. 3. Costituisce uno schema guida per l'approccio alle fonti, che, nell'insieme e singolarmente, possono essere inserite in un quadro classificatorio<sup>109</sup>.
- Tab. 4. Presenta due linee cronologiche da compilare da parte degli allievi: nella prima dovranno essere indicate le informazioni cronologiche richieste (i secoli di sviluppo del *Vassallaggio*), dopo che il segmento sarà stato suddiviso in tanti segmenti quanti sono i secoli che si vogliono considerare tra T<sub>1</sub> e T<sub>2</sub> (data iniziale e finale); nella seconda linea si classificheranno cronologicamente le informazioni desunte dal testo e dalla documentazione analizzata.
- Tab. 5. Stabilita una linea orizzontale, T<sub>1</sub> e T<sub>2</sub>, la si intersecherà con una o più linee verticali, S<sub>1</sub> e S<sub>2</sub> (aree territoriali diverse) e si faranno individuare le relazioni di contemporaneità tra dati disposti su linea verticale (scansione sincronica) e di priorità o posteriorità tra fatti diversi disposti su linea orizzontale (scala diacronica).
- Tab. 6. Spazio/mutamento e tempo/durata interagiscono: il tempo agisce sullo spazio come la durata evidenzia il mutamento.
- Tab. 7. Se è vero che la storia è problema, essa deve essere sollecitata tramite interrogativi posti, possibilmente, dall' allievo stesso; ad esso si potrà rispondere ripercorrendo il testo o la documentazione, o rifacendosi alle preconcenze; operativamente può essere predisposto anche un diagramma di flusso. Negli interrogativi della tabella, p. es., il primo può essere sondato nel testo, il secondo sviluppato sulle fonti, il terzo recuperato dalle preconcenze.
- Tab. 8. Un diagramma di Eulero Venn può essere utilizzato per far meglio comprendere la differenza tra benefici/feudi maggiori e minori, determinati non dalla grandezza territoriale, ma dalla diversa figura istituzionale del concessionario. Il cerchio A raffigura l'impero o il regno; il sovrano concede in beneficio direttamente i possedimenti indicati con la lettera B, questi sono i cosiddetti benefici o feudi maggiori; le subinfeudazioni, cioè le concessioni in beneficio di possedimenti all'interno dei benefici maggiori, costituiscono i benefici minori, concessi dal vassallo regio e non dal re. L'uso del diagramma di Eulero Venn, usato nell'insegnamento dell'insiemistica, permette di visualizzare direttamente i procedimenti descritti e di comprendere che la definizione di beneficio maggiore o minore non dipende dalla grandezza territoriale.
- Tab. 9. L'analisi lessicale può puntare sull'etimologia delle parole (latifondo: ampio (*latus*) possedimento terriero), o sulla diversa valenza semantica che la caratterizza nel tempo, come appunto il

109.



(Vd. G. FASOLI, *Guida allo studio della storia*, Pàtron, Bologna, varie edizioni)

termine vassallo o il valore giuridico dell'immunità, la quale nel basso impero riguardava le persone (dapprima l'imperatore, poi anche i membri dell'aristocrazia senatoria), in età merovingia si trasferì direttamente sulla terra e nel IX secolo divenne un elemento fondamentale per il passaggio dal *Vassallaggio* al *Sistema feudale*.

- Tab. 10. Le categorie di durata e mutamento vengono schematizzate su una linea cronologica, nella quale si dovrà far indicare il momento di coesistenza della *trustis* e della *commendatio*, e il loro cambiamento determinato dalla confluenza nel *Vassallaggio*; la *commendatio* conosce inoltre l'evoluzione da istituto servile.
- Tab. 11. Sempre su una linea cronologica si faranno individuare le periodizzazioni relative al *Vassallaggio* e al *Sistema feudale*, facendo giustificare i periodi con argomentazioni precise.
- Tab. 12. Gli schemi a stella consentono di creare delle reti di relazioni tra un centro e le estremità dei raggi, la linea di congiunzione rappresenta la relazione che l'allievo dovrà essere in grado di esplicitare a richiesta.
- Tab. 13. Vengono presentati due modi diversi di raffigurazione di un fenomeno; serve per mostrare la varietà di rappresentazione grafica di un fatto: nel diagramma di Eulero Venn, le relazioni sono implicite (un insieme contiene dei sottoinsiemi), nel diagramma laterale le relazioni sono esplicitamente indicate dalle linee.