

– ipotizzazione dello scopo del documento e messa in relazione fra scopo e contenuto del documento (le due ultime operazioni possono preludere a fasi successive e più alte di lettura critica del documento);

– la simulazione di archivi: dati un certo numero di documenti, su un periodo conosciuto, effettuare operazioni di: messa in ordine cronologico, di ricerca di informazioni su personaggi, eventi, caratteristiche del periodo⁷⁾.

La ricerca didattica condotta secondo questo approccio sembra dare risultati apprezzabili e, la cosa non guasta, anche divertenti per gli allievi. Pone però una seria ipoteca sulla revisione dei programmi e, più in generale, sull'immagine che il docente ha dell'insegnamento della storia. In realtà, quando la programmazione viene realizzata secondo queste procedure, risulta più un insieme di esperimenti conoscitivi e si perde quello che molti insegnanti chiamano il senso della «continuità storica». La questione è di quelle rilevanti perché è di confine fra due modalità assolutamente diverse di concepire lo scopo dell'insegnamento: far conoscere la storia o far conoscere la scienza storica.

Antonio Brusa

Note

¹⁾ AA.VV., *La storia, fonti orali nella scuola*, Marsilio, Padova 1982.

²⁾ GUARRACINO S., *Didattica della storia e laboratorio storico*, in «Informazione», III, 6 (novembre 1984), pp. 10-13.

³⁾ Come esempi recenti di una letteratura che comincia a diventare corposa, si vedano: GIRARDET H., *Leggere e interpretare le fonti*, in «Scuola viva», XXII, 9 (Ottobre 1986), pp. 19-23; CALVANI A., *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze 1986, pp. 84-100; DELMONACO A., *Storia: uomini, tempi, spazi*, in *La storia insegnata. Problemi, proposte, esperienze*, Ed. Sco. Bruno Mondadori, Milano 1986, pp. 74-102; AA.VV., *La memoria e l'ascolto*, Ed. Sco. Bruno Mondadori, Milano 1986.

⁴⁾ Sviluppo qui le considerazioni già esposte in *Guida al manuale di storia*, Ed. Riuniti, Roma 1985, pp. 170-178. Mi propongo di pubblicare nel corso di quest'anno le esperienze successive a quella data e alle quali mi riferisco in questo intervento.

⁵⁾ Esempi di questo tipo si trovano in diversi manuali, fra i quali CARTIGLIA C., *Storia e lavoro storico*, Loescher, Torino 1985; AA.VV. *Storia 1 2 3*, Ed. Sco. Bruno Mondadori, Milano 1983 e *Nuova storia 1 2 3*, edizione rinnovata e corredata di un numero maggiore di esercizi. Questa edizione è accompagnata da tre quaderni di lavoro, che contengono più di ottanta unità didattiche, molte delle quali centrate sull'uso dei documenti.

⁶⁾ Nel terzo dei quaderni di lavoro citati alla nota precedente si danno alcuni esempi di archivi simulati. Esempi di lavori con fonti seriali e quantitative, progettati per le superiori si trovano in BRUSA A., *Uso delle fonti e problemi di insegnamento della storia delle mentalità*, Ed. Sco. Bruno Mondadori, Milano 1986, pp. 111-131; GUARRACINO S., *Un approccio alla storia economica: la storia dei prezzi*, *ibidem*, p. 43-84. Altri esempi in *Operazione storica*, a cura di A. De Bernardi e S. Guarracino, Ed. Sco. Bruno Mondadori, Milano 1986-87, *passim*.

Utilizzazione del manuale di storia L'esperienza di Chiasso

Circa un anno fa i docenti di storia della Scuola media di Chiasso espressero la loro intenzione di utilizzare, a titolo di prova, il manuale di storia per gli allievi di tutte le classi (nelle classi prime iniziò contemporaneamente la sperimentazione relativa all'introduzione della «storia antica»). Dopo averne discusso con l'esperto di materia, prof. Guderzo, e la direzione e dopo averne chiesto l'autorizzazione all'UIM, a partire dal settembre 1986 si è dato inizio all'esperienza. Con questo breve intervento, i docenti desiderano rendere pubbliche sia le motivazioni che li hanno spinti a formulare la richiesta di cui sopra, sia i primissimi risultati dell'esperienza tuttora in corso di svolgimento. In sintesi fu richiesta l'autorizzazione ad utilizzare il manuale di storia in base alle seguenti considerazioni.

1. Gli attuali manuali di storia, utilizzati nelle Scuole medie italiane, hanno subito, per impostazione e contenuti, notevoli cambiamenti rispetto al cosiddetto «solito manuale». Basta richiedere qualche copia in saggio alle diverse case editrici (la sede di Chiasso si è orientata sul manuale edito dalla Loescher «Storia e lavoro storico» di C. Cartiglia) per rendersene direttamente conto. Quindi una delle remote di fondo nei confronti del manuale è oggettivamente caduta.
2. L'utilizzazione di materiali di diverso genere (fotocopie, fogli scritti dagli allievi: grafici, cartine che di solito devono venir spiegate graficamente e colorate, schemi riassuntivi, ecc.), raccolti in un classatore, pone continuamente notevoli problemi, che si sostanziano, alla fin fine, in una notevole perdita di tempo (distribuire i fogli, ordinarli, colorare cartine e schemi, ecc.) con risultati non sempre brillanti, anzi spesso dispersivi, anche perché parecchi allievi finiscono con il perdere i fogli, sbagliarne l'ordine o la colorazione di carte: quindi controlli e altre perdite di tempo! L'utilizzazione di simili materiali, se da un lato ha pure risvolti positivi, dall'altro presenta la grave lacuna di impedire un'adeguata utilizzazione dell'apparato iconografico che un libro a stampa può fornire immediatamente e in maniera molto ordinata.
3. La mancanza di un libro di storia personale degli allievi è particolarmente negativa anche al di là di considerazioni veramente pratiche. La nostra cultura, a tutt'oggi, si avvale di libri, oltre ad altri «media», per trasmettere i diversi contenuti: che gli allievi della scuola dell'obbligo non imparino anche ad avere, a maneggiare e a leggere un libro di storia è un fatto decisamente insostenibile.
4. L'utilità del libro di storia sta anche nelle sue svariate possibilità di fruizione. Vari

studiosi si sono chinati, in questi ultimi tempi, sul problema del manuale e diversi di loro si sono pronunciati sulla sua fondamentale indispensabilità quale strumento di base, non unico, non esaustivo, per l'impostazione di un'attività didattica che mantenga comuni riferimenti. Uno di questi autori è: A. Brusa, Guida al manuale di storia, Roma, 1985.

A questo punto ci si può senz'altro domandare se queste premesse hanno trovato un riscontro nella realtà operativa quotidiana. La risposta è globalmente affermativa.

Uscendo dall'anonimato, non solo stilistico, i docenti sottoscritti ritengono di poter affermare che l'esperienza di utilizzazione del manuale di storia ha dato, complessivamente, risultati positivi.

Gli allievi dimostrano di recepire il valore del libro, non solo come oggetto, ma anche come mediatore di conoscenza e trasmettitore, perché no?, di nozioni. La stragrande maggioranza degli allievi ha cura del proprio testo, molta più cura dei fogli sparsi, più o meno ordinati, del classatore.

Se il testo dei vari capitoli è, in certi casi, troppo limitato – e questa constatazione la fa il docente di volta in volta, argomento per argomento, in relazione anche agli interessi espressi dagli alunni – si rende necessaria una sua integrazione, ma questa è una delle tante dimostrazioni che l'utilizzazione adeguata del manuale non porta, come sostengono altri, ad un impoverimento del lavoro didattico. Anzi, qui si tratterebbe di un'operazione del tutto contraria: le lacune, volute o no, stimolano all'integrazione di quei temi che il docente e la classe ritengono più importanti di altri.

L'apparato iconografico, cartografico, di dati quantitativi, ... proposto dal manuale scelto per la nostra sede ci ha fatto risparmiare tempo prezioso (meno cartine da colorare, meno grafici da disegnare, riproduzioni esemplificative, ...): tempo che è stato utilizzato, molto più proficuamente, nell'approfondimento o nella ripetizione, per chi ha trovato difficoltà di vario genere, di determinati argomenti o problemi. Un altro «risparmio di tempo» lo si ha senz'altro nella possibilità di proporre confronti, rimandi che risultano veloci e immediati grazie all'impaginazione.

L'immediatezza di certi elementi iconografici ha portato molti allievi, e non solo quelli cosiddetti «motivati», a formulare domande, chiarimenti, osservazioni che, nel loro complesso, contribuiscono ad animare alcuni momenti delle lezioni.

Alcuni allievi, a volte, dimenticano il testo, ma la difficoltà di riprendere una parte delle pagine non utilizzate nel corso della lezione in classe è decisamente minore di quella di recuperare fogli andati persi, che, il più delle volte venivano fotocopiati senza neppure

venir letti. Qui l'intervento degli allievi sulle schede di lavoro richiede pur sempre un minimo di attenzione: e non può sussistere certo il gioco della fotocopiatrice.

Va da sé che con il testo a portata di mano gli allievi possono avere una visione immediata sia del lavoro che dovranno svolgere, sia delle eventuali difficoltà – con richieste di chiarimenti – che incontreranno. Rispetto ai fogli del classatore, distribuiti di volta in volta a scadenze più o meno regolari, il testo offre un'immagine diretta dei contenuti del programma: ciò non impedisce, certo, modifiche dell'itinerario. In quest'ottica è evidente che capitoli non trattati direttamente o non letti possono essere ripresi individualmente da chi ha interesse. L'importante, e questo ci sembra ovvio, è che al docente sia

sempre lasciata la libertà di rendere vivo e attuale il manuale con gli interventi più opportuni suggeritigli dalla sua esperienza e dalla sua professionalità. Se con il manuale si paventa il rischio dell'assuefazione ad un itinerario prestabilito da altri, non è detto che con il classatore, elaborato in proprio o preso a prestito da altri colleghi (operazione che riteniamo legittima), non si corra il medesimo rischio. Nessuno, comunque, vieterà di poter cambiare un manuale che potesse risultare inadeguato.

Concludiamo prendendo in considerazione il testo da noi utilizzato: Carlo Cartiglia, *Storia e lavoro storico*, Torino, Loescher, 1985. Ogni capitolo si articola in due parti:

– la prima espone sinteticamente i principali fatti storici.

– la seconda è costituita da schede di lavoro: ampliamento o approfondimento toccati nell'esposizione, discussione e spiegazione di termini, concetti, analisi della storiografia, completamenti di carte o costruzioni di grafici.

È un manuale sicuramente valido e ben strutturato che, chiaramente, si presta anche ad alcune critiche; in particolare il linguaggio a volte difficile necessita di spiegazioni, che costituiscono pur sempre un arricchimento linguistico.

I testi d'esposizione risultano qui troppo succinti: ciò comporta spiegazioni approfondite, ma i testi brevi annoiano sicuramente meno gli allievi.

I docenti di storia della Scuola Media di Chiasso

A proposito di storia antica, storia, e «geostoria»

Ho sempre ritenuto, e tuttora ritengo, una curiosa anomalia l'esclusione della storia antica dal curriculum della scuola dell'obbligo: e ciò non soltanto per quanto riguarda il Ticino, ma anche in generale. La scuola dell'obbligo dovrebbe avere infatti l'obiettivo di fornire ad ogni allievo, tra le altre cose, anche i rudimenti metodologici e le conoscenze fondamentali di una disciplina, obiettivo quanto mai importante se si tien conto che una buona parte della popolazione scolastica è destinata, al termine della quarta media, ad entrare nel mondo del lavoro, rinunciando quindi alla possibilità di acquisire in un ciclo superiore conoscenze più specifiche. L'anomalia inoltre mi pare ancora più accentuata considerando che anche nei programmi delle Scuole Medie Superiori del Cantone non è contemplato lo studio della storia antica: e se limitare la storia dell'umanità a due millenni circa mi pare già una scelta scientificamente discutibile, mi chiedo quali difficoltà ciò possa comportare per quegli studenti che devono affrontare al Liceo lo studio della filosofia greca. Ma anche senza estendere il discorso alle Scuole Medie Superiori – e comunque il problema complessivo del curriculum storico non va sottovalutato – ritengo che esistano ottimi motivi per affrontare lo studio della storia antica anche nella Scuola Media: motivi di ordine scientifico, didattico e psicologico. Scientificamente mi ha sempre lasciato perplesso la segmentazione, operata dai programmi di Scuola Media, in storia del mondo preindustriale e storia del mondo industrializzato; non che la segmentazione sia in sé scorretta: nulla vieta di cogliere nell'industrializzazione uno dei momenti fon-

damentali della storia dell'umanità. Il fatto è piuttosto che questa distinzione è solo una delle tante possibili, ed operarla a scapito di tutte le altre costituisce metodologicamente una forzatura. Se l'unica discriminante nella storia è il fenomeno industriale, si finisce per operare uno schiacciamento di alcune migliaia di anni in un'etichetta di «preindustriale» in cui si perde di vista lo specifico storico di momenti estremamente diversi. Di più: si rischia di non cogliere l'importanza di fenomeni relevantissimi: come dimenticare, ad esempio, che la società europea del Medio Evo, oltre che preindustriale, è anche cristiana (con tutto ciò che il cristianesimo, dalle strutture politiche alla più umile quotidianità, comportava)? Occorrerebbe quindi operare una separazione, nel preindustriale, tra pre-cristiano e cristiano: una separazione necessaria, ma non sufficiente, se si pensa che altre (ad esempio tra periodi anteriori e posteriori alla rivoluzione agricola) andrebbero tenute in considerazione. Per di più l'allievo che non affronta lo studio della storia antica e, prima ancora, della preistoria, rischia di non afferrare che la storia umana è essenzialmente cumulativa; con periodi di sviluppo e di crisi, magari con lunghe pause in cui si verificano dimenticanze del sapere accumulato in precedenza: ma essenzialmente con una lenta e progressiva, per quanto incostante, sedimentazione di conoscenze di ogni genere, dalle quali incessantemente si sviluppano nuovi problemi e nuovi tentativi di soluzione. A queste considerazioni di ordine disciplinare se ne aggiungono poi alcune di ordine didattico e psicologico, legate da un lato al problema della motivazione, dall'altra alle

caratteristiche stesse del programma e dei piani di lavoro individuali elaborati dal docente.

I programmi di storia della Scuola Media hanno sempre presupposto, soprattutto nelle loro meno recenti formulazioni, il principio secondo cui l'allievo dovrebbe elaborare le proprie conoscenze a partire da ciò che gli è più vicino nell'esperienza quotidiana; ecco quindi durante il primo anno della Scuola Media lo studio genealogico, lo studio d'ambiente, ecc. Ma proprio ciò che è materialmente vicino all'allievo non necessariamente gli è più prossimo nell'interesse: che un allievo trovi stimolante occuparsi delle professioni dei nonni o di come si viveva nel Ticino dell'Ottocento è una supposizione indebita; ciò di cui si deve tener conto sono i canali di informazione con cui l'allievo si trova a contatto. Cinema e televisione sono oggi canali privilegiati, tramite i quali il preadolescente si apre al mondo, e attraverso di essi viene a contatto con realtà a lui lontanissime, nello spazio e nel tempo. In questo modo l'uomo primitivo diventa più interessante della vita quotidiana del secolo scorso, le piramidi suscitano passione e curiosità assai più vive dei problemi dell'emigrazione ticinese: è un dato da cui non si può prescindere se si vuole salvare il principio della centralità dell'allievo nell'attività didattica. Personalmente trovo poco valido costruire un curriculum dando assoluta preminenza agli aspetti scientifici della disciplina che deve essere insegnata: per quanto riguarda, nel caso specifico, la storia, penso che i problemi della civiltà materiale, o della lunga durata, o della assimilazione di certi territori dell'indagine storica da parte di altre discipline non vadano posti in primo piano, facendone la costante a cui le varianti (in primis l'allievo) devono adeguarsi. La problematica metodologica più recente della

Le illustrazioni da pag. 14 a pag. 23 sono tratte da «Le Alpi: archeologia e cultura del territorio», Ed. Zanichelli, Bologna, 1987.