



COLLEGAMENTO DEI DOCENTI DI STORIA E DI GEOGRAFIA DELLA SCUOLA MEDIA

Manuale di sopravvivenza dell'insegnante di storia

Prologo: due medievisti a distanza di cinquant'anni giudicano l'insegnamento storico

Nel 1938 il Ministero dell'Educazione Nazionale istituì una commissione di docenti universitari, guidata da padre Agostino Gemelli, per valutare le relazioni dei commissari degli esami di maturità classica, individuare disfunzioni e proporre rimedi. A quella commissione partecipò Giorgio Falco, uno dei grandi medievisti di questo secolo. Ecco come riassunse la preparazione storica dei maturandi: «Scarsa conoscenza dei grandi momenti della storia generale e dei fatti storici particolari, non esclusi i più recenti; incapacità di valutare storicamente e di cogliere i nessi tra i fatti; ignoranza delle date e difetto di orientamento cronologico».

Leggiamo questo giudizio nella raccolta degli scritti di Falco, da lui stesso ordinata e pubblicata nel 1960, con l'avvertenza che «a parte il colorito del tempo, mi pare che le varie osservazioni siano ancora di attualità». Immagino che un qualsiasi insegnante dei nostri anni '90 sottoscriverebbe senza fiatare le sue osservazioni.

A queste antiche, accostiamo le recenti note di un altro medievista, Salvatore Tramontana, che, intervenendo sui tempi dell'insegnamento storico, denuncia:

«Molti giovani leggono con difficoltà e non sono in grado di parlare e di scrivere in modo corretto e comprensibile».

E anche la sua denuncia, immagino, troverebbe vasti consensi fra i docenti. C'è, lo lascia intuire questo accordo delle osservazioni, una lunga durata delle difficoltà dell'insegnare storia,

che rende perennemente attuali i medesimi problemi e rischioso il tentativo di additare cause certe e individuate di queste disfunzioni: la televisione o il computer, ad esempio (ma lo stesso Giorgio Falco lamentava la scarsa dimestichezza degli allievi nei confronti della scrittura, prima della guerra mondiale); o, come sembra preferire Tramontana, il reclutamento **ope legis** di buona parte del corpo insegnante: ma lo stesso Falco, nel lontanissimo 1938 – e sicuramente quello fu un periodo poco «lassista» – scriveva che insegnavano ai licei «un'infinità di giovanotti e di signorine, che, a nostra memoria, avevano assai scarsa confidenza con gli elementi dell'italiano, del latino, del greco e della storia. Dopo qualche anno, se non immediatamente raggiungono la sede più ambita, e definitiva, e chiudono così, in certo modo, la loro carriera di insegnanti e di studiosi, prima d'aver acquistato un buon patrimonio di cultura e di buona esperienza didattica, che nella pace della loro nicchia non acquisteranno più».

(A vantaggio dei nostri giorni si dovrebbe annoverare la circostanza che gli insegnanti in servizio hanno spesso al proprio attivo almeno un'esperienza decennale, e impiegano buona parte della propria vita professionale a raggiungere la sede di elezione). Ma si tratta di un vantaggio del tutto involontario e insperato, soprattutto da parte delle istituzioni formative, la cui lunga durata principale sembra essere consistita in una curiosa sottovalutazione della questione. Ecco come Giorgio Falco inquadrava l'argomento, all'indomani della Liberazione: «Tenuto conto di tutto: cultura e preparazione specifica, difficoltà dei tempi e umane miserie, raccomanda-

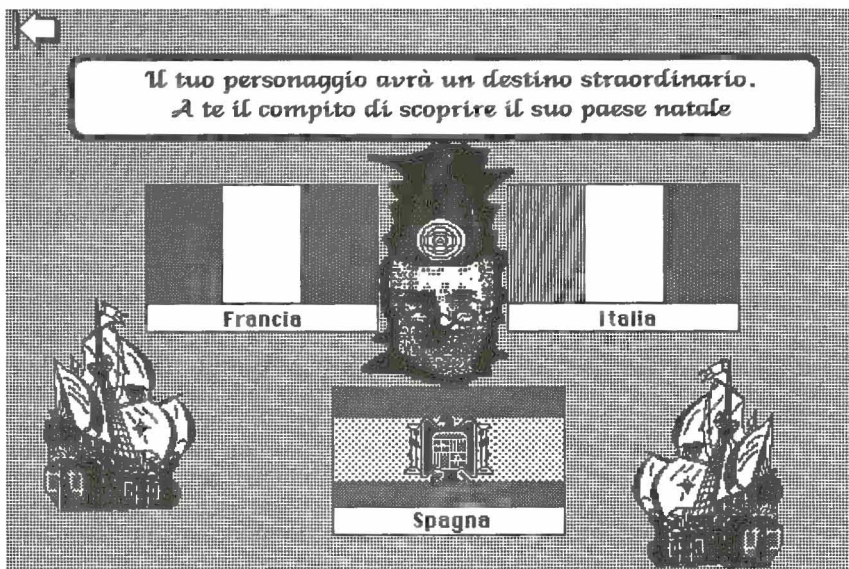
zioni, il bilancio non è lusinghiero. I cinque o sei giovani che hanno fatto una prova eccellente se ne andranno prima o poi all'Università. La grande maggioranza non è ancora o non sarà mai in grado di tenere una cattedra di storia [...] Scarseggia invece purtroppo in modo preoccupante l'elemento intermedio, la buona mediocrità che dà affidamento di soddisfare degnamente alle necessità della scuola». Proprio sulla «buona mediocrità» nessuno investe molto: in questa tacita e durevole convinzione deve risiedere la spiegazione della solitudine professionale di chi insegna storia, della trascuratezza istituzionale che lo circonda. Ancora oggi, dopo decenni che si denunciano gli stessi problemi, e ogni volta ci si meraviglia come se fossero un parto inaudito di tempi decadenti e barbari, non è esaltante che il medievista odierno sia costretto a esordire, quando affronta argomenti di scuola, così:

«Scrivere di metodologie didattiche in un paese in cui è mancato un progressivo e armonico adeguamento alle esigenze della società non è certo esaltante».

La conseguenza principale di questa assenza di formazione professionale non consiste affatto nell'insuccesso

Questo numero di «Collegamento» intende proporre all'attenzione dei colleghi materiale di riflessione su alcuni aspetti essenziali del nostro lavoro, relativi sia ai contenuti sia agli aspetti metodologici dell'attività didattica.

In un momento di sperimentazione e riflessione sui nuovi programmi, ci è sembrato opportuno dedicare ampio spazio a questioni di ordine generale, in grado di orientare l'insegnante nelle sue difficili scelte operative, ma anche di evidenziare le reali difficoltà, pratiche e teoriche, con cui si confronta quotidianamente.



scolastico: anche altre nazioni più agguerrite in questo settore non sembrano godere di salute scolastica eccessiva (da questo punto di vista si deve riconoscere agli insegnanti una notevole capacità nel far fronte al loro compito, con i mezzi più disparati). Le conseguenze più importanti consistono, invece, nella mancanza di sistematicità nei profili professionali che si creano spontaneamente al di fuori dell'istituzione; nella mancanza di modelli espliciti di intervento didattico (efficaci o da contestare che siano); nell'assenza di un lessico comune e di una gerarchia accreditata di questioni.

In poche parole, ciò vuol dire che, volendo mettere mano ad un processo di riforma o di innovazione, anche locale e limitato, non si sa mai da che parte incominciare; e, osservando la questione dal punto di vista del singolo insegnante, che è estremamente complicato stilare un'agenda tranquilla per il proprio autoaggiornamento, senza inseguire emergenze storiografiche e didattiche mutevoli; cercando di cumulare le esperienze, invece di distruggere tutto e ricominciare da capo ad ogni cambiamento di clima pedagogico (consistendo, mi pare, la professionalità didattica più nell'accettazione razionale dei problemi, che nel frenetico agitarsi per annullarli).

Su quali capisaldi questa agenda può essere costruita? Fra le conseguenze della situazione didattica attuale, c'è anche il fatto che ciascuno parla per sé stesso (dal momento che non esiste una didattica istituzionalizzata a no-

me o contro la quale parlare). E a questa regola non sfuggo nemmeno io, che avanzo la mia modesta proposta di "cose fondamentali".

I luoghi dove ho cominciato a formularla sono tre: il Centro Pedagogico Didattico di Berna, nel quale per alcuni anni ho condotto una sperimentazione insieme con gli insegnanti di lingua e cultura italiana in Svizzera; il Dipartimento storico-geografico dell'Università di Pavia, presso il quale mi sono posto il problema di ideare e sperimentare un corso rapido di formazione post-universitaria per docenti (in collaborazione con Sandra Ferraresi); l'IRRSAE di Puglia, attraverso il quale ho cercato di mettere a punto un piano di formazione per docenti elementari, che nel più breve tempo li mettesse in grado di realizzare poche cose ma necessarie (al momento attuale questa attività ha coinvolto oltre trecento docenti).

E appena tre sono i capitoletti di questo "manuale di sopravvivenza". Li illustro rapidamente.

Capitolo I: riscrivere

Della diffusa disabitudine alla lettura – degli allievi, ovviamente – si scrive ovunque: e collidendo con la scarsa strutturazione didattica del docente, le informazioni si trasformano in allarme e diventano catastrofe annunciata e imminente. Si riflette poco: dove sono le serie storiche, a dimostrare che si tratta di un peggioramento di massa? Come si fa a paragonare il prodotto di un liceo d'élite di decen-

ni or sono con quello di una scuola tecnica di periferia? (e i lamenti di Falco dovrebbero testimoniare che non tutto funzionava allora, così come si sostiene nelle volgare didattiche odierne); esistono dei confronti fra "plebi alfabetizzate" di epoche diverse? Perché non cominciare a ritenere che per la prima volta nella storia dell'umanità ci troviamo di fronte a masse-lettrici: e naturalmente con loro ritmi, con loro richieste, idiosincrasie, difficoltà e problemi inediti, per noi che apparteniamo costituzionalmente all'élite dei lettori?

Ad un amore per la lettura che viene sempre più presentato con il contrassegno della buona formazione perduta (quasi un omaggio ad una sorta di "pedagogia del Mulino Bianco"), corrisponde poi il terrore per le trame profonde del pensiero storico, comunicato dalla cattiva digestione di normali e spesso paciosissime ricerche di psicopedagogia. Nasce, dunque, il Moloch del senso del tempo, che impedisce ai bambini di capire la preistoria; l'insidioso concetto di causa attenta alla loro comprensione della prima guerra mondiale; l'inafferrabile concetto di documento li obbliga a lunghe penitenze di purificazione, prima di leggere con mente salda una pagina di storia.

Sicuramente l'osservazione collettiva che gli studenti capiscono solo una parte di ciò che leggono è vera: ma perché non fare l'ipotesi che questo accade anche perché i testi non sono adatti? E, in realtà, per quale miracolo gli autori di manuali e di libri di storia per ragazzi dovrebbero esprimersi in linguaggi a loro confacenti, dal momento che non esiste una sola ricerca di scrittura storica, alla quale rifarsi: ma solo eventuale buona volontà e il dilettantismo del "facilese", o dell'approccio colloquiale ("avrà certamente letto che..." "quante volte la mamma ti ha raccontato...", "fra i giovani è abitudine di...", e via battendo la spalla del lettore, spiritualmente ma sempre con giovialità). Alla palese mancanza di ricerca scientifica non può non corrispondere l'impossibilità professionale di una scelta misurata dei testi. Qualsiasi insegnante è certo di saper commisurare un testo di storia alle capacità dei propri allievi e di saper valutare le difficoltà testuali dei libri che adotta: ma si deve dubitare di tale convinzione, dal momento che non esiste un luogo istituzionale dove tale abilità venga studiata e possa essere appresa.

Dunque, la capacità di scegliere è uno degli **idola** didattici collettivi, tanto più pericoloso se è motivato dall'esperienza ("queste sono cose che si imparano con la pratica").

Per sopravvivere, in attesa dei cambiamenti strutturali, il sistema c'è: riscrivere.

Si colga al volo quel brano incompreso dagli allievi. Se ne ritagli un passo di venti righe, non di più (ci si accorgerà rapidamente che è un lavoro abbastanza duro, quello che qui si propone). E, come prima approssimazione, lo si riscrive comprensibile, come vorremmo che fosse: ma senza farne una parafrasi, conservando tutte le informazioni contenute nel brano.

Il secondo tentativo sia il seguente: ci si fornisca di regole di semplicità (lunghezza delle frasi, subordinate, rapporto fra nominalizzazione e verbalizzazione) e di chiarezza (incisi troppo sintetici, anafore introvabili) e si tenti di riscrivere il testo al "grado zero". È vero che le norme a suo tempo elaborate da Tullio DeMauro sono discutibili e non sono sufficienti. Però forniscono un parametro esterno e obbligano ad una disciplina di scrittura. Con gli insegnanti di lingua e cultura italiana in Svizzera e di storia in Puglia abbiamo raccolto un buon numero di raccomandazioni: possono essere adottate, ritoccate, integrate. Ma si provi a riscrivere, sforzandosi di chiarire l'ipotesi linguistica del proprio grado zero. Poi si controlli la differenza fra il nuovo testo, il testo di partenza e la riscrittura *naïve* fatta in precedenza.

Ho constatato che il terzo tentativo è di un'efficacia crudele. Si realizza in piccoli gruppi, dopo che ci si è messi d'accordo sulle regole di semplificazione che si seguiranno. Ciascuno riscrive un brano. Gli altri lo leggono e lo criticano inflessibili, evidenziando le pecche comunicative, le difficoltà che lo allontanano dal grado zero. L'autore non può replicare. Può solo accettare le critiche e riscrivere.

Se il gruppo sopravvive anche a questa regola di sopravvivenza, può tentare l'ultimo gradino: scrivere il testo di una unità didattica. Cerca le fonti (bastano per incominciare quelle manualistiche). Cerca di esporre in 8-10 paragrafi di una ventina di righe ciascuno un tema storico compiuto, selezionando accuratamente la tipologia testuale e l'argomento dell'unità: la descrizione degli aspetti di una società; o la descrizione di un problema; o lo svolgersi di un processo o di catene

di eventi; o la spiegazione di un enigma storico o storiografico; o la dimostrazione di una tesi storica, ecc..

Col tempo, l'esercizio garantisce un colpo d'occhio sempre più rapido (e questa volta più prossimo al vero) nella scelta di brani adatti e calibrati alle capacità degli allievi e all'esperimento didattico che intendiamo compiere; è di aiuto nell'attribuzione delle responsabilità delle difficoltà dell'apprendimento storico (si dia al testo quello che è del testo). Se si arriva all'ultima fase dell'esercitazione, si avrà inoltre una unità didattica, sulla cui difficoltà di lettura siamo in grado di azzardare un'ipotesi.

Capitolo II: esercitarsi

Gli anni '80 sono stati quelli delle abilità e degli esercizi. Si è riversato nell'insegnamento della storia, credo, un certo ottimismo degli anni precedenti, sul legame fra apprendimento e estensione della democrazia, fra acculturazione delle masse e loro partecipazione al governo. Poi, alla fine del decennio, le grandi crisi: muri, ideologie, patti e blocchi, certezze, ragione, scienza, identità, stati, politica, ruoli sessuali e via crollando. E, compagna dei tempi delle apocalissi, si è fatta oppressiva la ricerca dei valori da trasmettere, dei sensi della storia da fornire, delle strade da indicare. (Curiosamente, più entriamo in crisi noi, e più ci sentiamo maestri degli altri).

Probabilmente eccessive, sia le attese che le delusioni, vanno ridisegnate sul piano della riflessione realistica: quello, ad esempio, che ricaviamo dalla descrizione del prodotto culturale dei licei anteguerra. È mezzo secolo che si constata come gli studenti finiscono le scuole "senza sapere stabilire connessioni tra i fatti, senza coordinate di orientamento temporale, senza capacità di valutazione di fatti", come Giorgio Falco scrisse, individuando con precisione il *know how* necessario per ragionare con credibilità storiografica.

Per impadronirsi di questa "tecnologia per pensare" non c'è altra strada che esercitarsi. Per far esercitare gli allievi, non c'è altra strada che imparare a inventare esercitazioni, senza opprimerli con attese eccessive. Le esercitazioni non trasformano gli individui, non li fanno diventare più buoni, non rivelano sensi nascosti della realtà. Non sono pratiche esoteriche, ma tentativi di insegnare qualche trucco del mestiere storico, gli approcci prevalenti del ragionare storico, alcuni modi dell'argomentazione storiografica.

Non diventeranno storici, i nostri studenti, a meno che non intraprendano una carriera formativa apposita; né faranno la storia, a meno che non siano più fortunati di noi. Se le esercitazioni saranno ben fatte e costanti, probabilmente si limiteranno ad aumentare la loro competenza di lettori di scritti di storia.





Per sopravvivere, dunque, il secondo consiglio del nostro manuale è di imparare a creare esercitazioni. Si scelga un brano di venti righe, dal senso compiuto e lo si analizzi: ci sono aspetti temporali, connessioni di vario genere, descrizioni di vari aspetti, personaggi che compiono azioni o dei quali si predicano attributi? Se l'allievo fosse seduto accanto a noi, gli indicheremmo col dito: "vedi questo e quello?" Sostituiamo al dito la descrizione formale e comprensibile di quell'operazione: e avremo l'esercizio.

Se si lavora in piccoli gruppi, ecco il primo passo. Ci si distribuisce le copie di un brano e si stabilisce un tempo. Vince chi stila il maggior numero di esercizi.

Per il secondo passo, ogni componente il gruppo lavora su brani diversi. Ogni esercizio sarà accompagnato da due indicazioni: la sua finalizzazione (a che cosa serve: a concentrare l'attenzione su un particolare; a comprendere; a cogliere il senso generale del passo; a connettere con legami causali, ecc.); il grado presunto di difficoltà. Queste due indicazioni restano segrete. Il collega esamina l'esercizio, lo risolve e esprime il suo parere sul grado di difficoltà e sullo scopo dell'esercizio. Si discutono le differenze di vedute, si eliminano gli esercizi tortuosi e quelli troppo ambiziosi; si accettano i divertenti e quelli che creano discussioni.

Se l'esercizio viene effettivamente proposto in classe, si prende atto della sua difficoltà, direttamente proporzionata al numero di quelli che sba-

gliano, e la si confronta con la nostra previsione.

Questo lavoro, protratto nel tempo, non garantisce nulla di più di una valutazione sempre più accurata e rapida degli esercizi in commercio; può aiutare a metterli in sequenza – dal facile al difficile – e a proporli con criterio, in modo che anche l'allievo venga messo in grado di capire che sono delle esercitazioni per ragionare, e non degli strumenti di tortura.

Capitolo III: pensare in grande

In apertura di questo capitolo, il nostro breve manuale reca la seguente citazione:

«Come ci si poteva aspettare che fossimo in grado di capire gli eventi del momento se i nostri maestri non ci avevano insegnato nulla di quanto era accaduto dopo il 1870? E anche loro, poveri diavoli, come avrebbero potuto comprimere nelle due ore settimanali loro assegnate i greci e i romani, il Sacro Romano Impero e i re svevi, Federico il Grande e la rivoluzione francese, Napoleone e Bismarck?»

La virtù terapeutica di questo brano dell'**Amico ritrovato** rivela i suoi benefici non appena si getta lo sguardo alle date: sono eventi del 1933 e nemmeno allora gli insegnanti riuscivano a spiegare "tutta" la storia (e il bello doveva ancora venire! siamo autorizzati a commentare).

Dunque, non è segno della particolare nefandezza dei nostri tempi il fatto che gli insegnanti spieghino la storia "a salti" e che gli stessi programmi, come quelli di recente proposti per il

medio del Canton Ticino, abbiano uno strano aspetto "a quadri", al posto della tradizionale cronologia lineare. Il fatto è che, ben prima che gli storici e gli epistemologi avessero scoperto e descritto la fallacia della cronologia universale, nella realtà gli insegnanti avevano già sperimentato che "tutta la storia non può essere la somma di tutte le sue parti".

Ma questa scoperta, a un tempo teorica e pratica, può aprire a due soluzioni. La prima, muove dalla decisione che non esiste più una "visione di insieme", una storia generale; e che, perciò, ci si deve limitare allo studio di casi particolari (con qualche riferimento a quella che sembra essere l'unica invenzione storiografica italiana dei nostri giorni: la microstoria); o locali; oppure ripiegando sulla soggettività, o sulle soggettività, posto che non esiste più una "oggettività del mondo". Ma si badi che, proprio quando si diminuisce il valore conoscitivo della storia, si accentua il suo valore segreto: e se no, perché insegnare una disciplina così debole? Dunque, si perde in capacità generalizzatrici ma si acquista in significatività (l'apprendimento della storia come recupero della propria memoria; come formazione e affermazione della propria identità, sessuale, etnica, di classe, di gruppo; come costituzione di sistemi fondativi di valore, ecc.).

Certamente, chi voglia intraprendere l'altra strada, deve partire dall'accettazione di tremende sconfitte. Da sempre, infatti, la storia generale è stata segnata da marchi che oggi si rivelano poco gradevoli: l'universalismo cristiano, o l'eurocentrismo, o il progressismo positivista, o la vulgata materialista. Anche in questo caso si riprende da un grado zero, forse, o da una speranza, che sia possibile ripensare a una storia "umanocentrica, senza incorrere nel rischio di una storia pro o contro l'Europa o l'Occidente"; con l'unica convinzione che non sarà un bel futuro quello che vedrà la moltiplicazione delle storie autocentrate – islamo, cino, indo, euro (così si esprime uno storico olandese, André Gunder Frank).

«World-History – pensa Eric Hobsbawm – non è più la concessione ben educata che gli accademici occidentali fanno all'UNESCO, ma la sola storia che si può scrivere». E motiva la sua convinzione con argomenti di grande presa per chi insegna, sulla ridistribuzione delle attività economiche, politiche e culturali sull'intero

planeta terra; sui poderosi eventi che ne hanno cambiato radicalmente la vita (il capovolgimento del rapporto fra agricoltura e industria; l'acculturazione delle masse, ecc.); sul fatto che questi processi sono marcati dall'alto grado di inconsapevolezza di chi pure li ha vissuti.

Il contemporaneo irrompe con una violenza inaudita nell'orticello delle storie e ci obbliga a ripensarle, a rivederle insieme, per poter capire. Ma non è solo la vittoria di Benedetto Croce, come pure appare dalla formula (il presente obbliga sempre a ripensare il passato). Sembra piuttosto il riproporsi imperioso di un'altra formula: «Nessuna storia può essere scritta, se non è universale», scritta nel secolo scorso dallo studioso che ha avuto la ventura di attirare su di sé gli impropri dell'intera storiografia successiva: Ranke.

Così non essendo questo un manuale per avere successo, ma soltanto per sopravvivere, esso si chiude con la riflessione che per quanto noi si sappia spiegare poco (e in questa consapevolezza ci differenziamo dai nostri predecessori ottocenteschi), però dobbiamo spiegare tutto, come, d'altra parte, essi avevano capito assai lucidamente: non fosse altro che per sopravvivere.

Nota bibliografica

Le citazioni di G. Falco sono ricavate dal capitolo *Cose di scuola*, una parte del libro *Pagine sparse di storia e di vita*, Riccardo Ricciardi, Milano-Napoli 1960, nella quale lo storico ha raccolto tutti i suoi interventi di carattere pedagogico; e in particolare: il giudizio sugli allievi di liceo e sui loro professori in *Per una riforma del liceo classico* (1938), pp. 573-588, 574 e 580; il brano sulla "buona mediocrità" da *Concorsi per reduci* (1949), pp. 612-620, 619. L'articolo di S. Tramontana è *Mezzogiorno e Sicilia nei manuali di storia medievale*, in «Quaderni Medievali», 30, 1990, pp. 169-183, 169 e s.

Esiste una sola ricognizione sistematica sulla questione della formazione dei docenti di storia e della didattica della storia all'Università: G. Guderzo, *La formazione degli insegnanti di storia in Italia*, in «Critica Storica», aprile 1985, pp. 222-235. Una ricognizione problematica è in A. Brusa, *Appunti sulla formazione degli insegnanti di storia*, in «In/Formazione», III, 6, 1984, pp. 7-10. Al convegno di Cesena degli Istituti storici della resistenza, L. Baldissara, A. Parmeggiani e M. Pedrolò hanno fatto il punto sulla formazione degli insegnanti di storia, nei corsi di laurea in storia, attivati in Italia (ed. in «Italia contemporanea», n. 156, 1984). L'intervento più recente sulla questione è di G. Quazza, *Storia contemporanea nell'Università: la didattica come ricerca*, in «Rivista di Storia contemporanea», 4, 1989, pp. 477-516, che affronta il rapporto più generale fra insegnamento della storia e mercato del lavoro.

Il lavoro al Centro Pedagogico Didattico di Berna, coordinato da Vincenzo Medda, ha prodotto dieci unità, che hanno costituito il terreno concreto di prova delle pratiche di scrittura che qui sono sollecitate. Di queste una sola è stata pubblicata in Italia, sia pure in forma ridotta: V. Medda, *Città, uomini, arti*, in «I Viaggi di Erodoto», Quaderno n. 1, supplemento al n. 9, 1989, pp. 4-21. Le altre furono pubblicate dal Centro, oggi chiuso: per queste vicende vedi V. Cesari e V. Medda, in *Un convegno (storico?) sull'insegnamento della storia*, in «InterDialogos», supplemento al n. 1, 2, 1990.

Del lavoro di Pavia, promosso presso quel Dipartimento storico-geografico, da Giulio Guderzo, alcune unità hanno già visto la luce: G. Fusi, A. Sartori, *Il bosco nell'anno Mille*, in «I viaggi . . .», Quad. n. 1, cit., pp. 22-26; B. Adamo, M. Brambati, D. Lanè, P. Martinenghi, M. Perazzi, *Al seguito di Attila*, in «I viaggi . . .», Quad. n. 2, 11, 1990, pp. 30-39. Nel corso dell'anno l'intera esperienza verrà pubblicata nelle Ed. Scol. Bruno Mondadori, di Milano. Allo stesso modo, nel corso dell'anno vedrà le stampe, a cura dell'IRRSAE pugliese, il lavoro condotto in questa regione, mentre la prima unità è in corso di stampa nel Quaderno n. 4 dei «Viaggi . . .»: si tratta di un testo sulla preistoria, dimostratosi "digeribile" per bambini dai 6 ai 10 anni.

Le raccomandazioni per la riscrittura si trovano in A. Brusa, *Il manuale di Storia*, La Nuova Italia, Firenze 1991, pp. 51-58, con una bibliografia iniziale, che comprende i titoli di T. De Mauro e di L. Lumbelli ai quali si fa diretto riferimento nel testo (lunghezza delle frasi e anafore). Oltre a questi, sulla comprensione dei manuali si veda P. Senni, *Radiografia di un libro di testo. Approcci integrati alla diagnosi di comprensibilità*, in «Riforma della scuola», XXXI, 12, 1985, pp. 28-36. Ivo Mattozzi ha scritto le indagini più accurate sulla struttura di un testo didattico storico: *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza editrice, Faenza 1990, pp. 11-38, e Idem, *Struttura della conoscenza storica e didattica della storia nella scuola elementare*, in *Storia, geografia, studi sociali* Quaderno dell'IRRSAE Emilia-Romagna, a c. di P. Roseti, Bologna 1987, pp. 32-40. Ha proposto, in questi lavori, esercitazioni interessanti e diverse da quelle qui richiamate. Si attende l'uscita del saggio che Walter Deon ha dedicato al-

l'argomento, da un punto di vista più schiettamente linguistico, nei quaderni dell'IRRSAE Veneto. Per le ingiustificate preoccupazioni sulle sorti della scrittura e, per converso sulle nuove possibilità aperte dall'elettronica, R. Maragliano, L. Vitali, *Videoscrivere in classe*, Ed. Riuniti, Roma 1989, specie alle pp. 19 ss.

Per le esercitazioni, resta ancora solitario A. Brusa, *Guida al manuale di storia*, Ed. Riuniti, Roma 1985, al quale, si affiancherà, nel corso dell'anno *Il laboratorio di Storia*, La Nuova Italia, Firenze, del medesimo.

Il brano dell'*Amico ritrovato*, di F. Uhlman, edito in Italia da Feltrinelli, è a p. 76 dell'edizione in mio possesso (Euroclub). La disamina più completa sulle questioni della storia generale, sulla formazione del paradigma didattico si trova ancora in S. Guarracino, *Guida alla storiografia e didattica della storia*, Ed. Riuniti, Roma 1983. Nel testo si fa diretto riferimento a A. Gunder Frank, *A theoretical Introduction to 5000 Years of World System History*, in «Review of Fernand Braudel Center», XVIII, 2, Spring 1990, pp. 155-248. L'intervista a Eric Hobsbawm fu data al «Times Literary Supplement» nel 1989 e fa parte di un'inchiesta intitolata *The missing History*, nel corso della quale fu chiesto a 15 storici di fama di descrivere il libro di storia che avrebbero voluto leggere nei prossimi anni. Ho trovato le notizie che riporto in M. Palla, *Che libro di storia vorresti leggere nei prossimi anni?* in «Belfagor», XLV, 31 marzo 1990, pp. 196-7. L'UNESCO ha posto per tempo la questione del rapporto fra storia generale e mondializzazione, sia pure in termini che vanno oggi interamente rivisti: J. A. Laweys, *Les manuels d'histoire et la compréhension internationale*, UNESCO, Paris 1953. Una vulgata molto chiara delle questioni connesse alla World-History è in I. Wallerstein, *Sistema mondo e civiltà*, in «Prometeo», 3, 12, 1985, pp. 6-15, che cita il celebre aforisma di L. Febvre: «Non è mai una perdita di tempo scrivere la storia di un mondo». L'attribuzione della microstoria all'Italia è autorevole: P. Burke, *The Annales in global Context*, in «International review of social History», XXXV, 1990, 3, pp. 421-432, 423. Sulla recente conversione quantitativa degli storici verso il soggettivo: A. Carrino, *Il soggetto al centro della scena*, in «I viaggi . . .», 12, 1990, pp. 36-49.

Antonio Brusa al-

