

storia non ne può fare a meno per ovvi motivi di riferimento e ordinamento soprattutto cronologico: più utile e significativa è la percezione soggettiva del tempo entro cui si inseriscono e si organizzano fino a darne un significato di coerenza gli avvenimenti storici: come già sottolineava\* Sant'Agostino non esistono né il passato né il futuro, bensì il presente del passato, il presente del presente e il presente del futuro, il che tra l'altro ci fa capire la falsità del luogo comune che identifica la storia come scienza del passato!

Il problema del tempo allora si pone in relazione all'oggetto storico che si intende studiare e dipende dal modo con cui si viene a conoscenza della storia, un insieme di segni interpretati e rielaborati da specialisti, con la quale in un modo o nell'altro siamo confrontati e unico mezzo a nostra disposizione per elaborare una coscienza collettiva.

Il racconto, attraverso il quale ancora oggi ci costruiamo la nostra immagine del passato, risulta quindi essere molto lontano da quella oggettività di cui vorrebbe essere neutrale testimone e necessita perciò di strumenti e metodologie di indagine e di comprensione più complessi e articolati di cui da tempo la storiografia più attenta e seria ne ha evidenziato la ricchezza di apporti e informazioni.

La conoscenza del passato e quindi il senso storico si può afferrare meglio attraverso particolari situazioni-problema che necessitano di modelli esplicativi, relazioni e nessi che dimostrano la coerenza dei fatti e da cui il tempo risulta come punto di arrivo di un processo generale di spiegazione: il tempo, o meglio le diverse temporalità sono costruite, non date e preesistenti.

Il prima e il dopo di per sé sono vuoti di senso storico; essi acquistano significato se messi in relazione e se, opportunamente riempiti di contenuti, riescono a dare intellegibilità storica a fatti altrimenti giustapposti e poco comprensibili.

Coniugare la necessità del racconto, ricco e stimolante mezzo di rievocazione, con l'apporto della scienza storica è l'arduo ma soddisfacente compito di ogni insegnante di storia.

**Gianni Tavarini**

## Ancora sul manuale

Tra coloro che seguono con attenzione e assiduità i problemi della didattica della storia, pochi avrebbero oggi difficoltà a indicare nel manuale l'elemento fatto maggiormente oggetto di riflessione, dibattito e polemiche negli ultimi vent'anni. Accusato di crimini orrendi negli anni Settanta, rivalutato e recuperato alla pratica didattica nel decennio successivo, il manuale ha infatti attirato su di sé l'attenzione di un tale numero di studiosi e insegnanti, e fornito lo spunto per una tanto vasta mole di pubblicistica, da rendere sempre più problematica una seria riflessione che non si limiti a ribadire tesi del passato.

E' pertanto con un certo stupore, o con sospettosa curiosità, che si può guardare all'ultimo libro di Antonio Brusa, *Il manuale di storia*, La Nuova Italia, 1991; ma è con sorpresa che, iniziata la lettura, ci si rende conto di come il sopirsi delle polemiche – anche aspre – del passato, invece di chiudere il discorso sul manuale, renda possibile una nuova serie di riflessioni capaci di riattivare l'analisi critica di un oggetto che l'uso quotidiano rischia continuamente di rendere scontato o banale.

In un agile volumetto di circa 80 pagine, corredate da utili schede di esercitazione ad uso del lettore, Brusa propone una rivisitazione del dibattito sul manuale sviluppatosi negli ultimi vent'anni in Italia; trae inoltre da ciò lo spunto per un'analisi dei meccanismi – spesso poco visibili – che hanno condizionato e a tutt'oggi condizionano la trasformazione del manuale sia nei suoi contenuti, sia nella sua struttura, sia negli aspetti grafico-compositivi. Brusa passa poi a delineare una serie di procedure atte ad analizzare il manuale in una prospettiva strettamente didattica, per concludere con interessanti proposte di lavoro per chi intenda in futuro legare la riflessione didattica principalmente al manuale.

Per l'Italia all'inizio del dibattito pro o contro il manuale si può porre il lavoro di un gruppo di insegnanti genovesi che nel 1969, a coronamento del faticoso esame di ben 263 testi di scuola elementare, avevano pubblicato i risultati ottenuti in un volume dal significativo titolo *Contro i libri di testo*. Il contributo rompeva il tacito

patto di non-belligeranza esistente in precedenza tra chi vedeva il manuale come elemento di chiarezza, certezza e sicurezza e chi lo voleva invece colpevole «di quell'uccisione dell'imprevisto e della ricerca, che genera sempre il tedio del lettore». Spezzando questa tradizione, il lavoro degli insegnanti genovesi poneva una questione diversa: il manuale va rifiutato perché è fatto male, o per il semplice fatto di essere un manuale? Il dibattito che si sviluppò fu strettamente connesso al tentativo di dare sbocco politico a riflessioni nate in ambito didattico, ma che si voleva diffondere in un'arena politica più vasta: erano gli stessi concetti usati per l'analisi (selezione scolastica, concentrazione editoriale, neocapitalismo) a richiederlo.

Accese in questo modo le polveri, non potevano tardare a scendere in campo gli storici di professione; il loro contributo fu essenzialmente quello di collegare la riflessione sul manuale ad un chiarimento preventivo delle caratteristiche proprie del modello di storia che gli allievi apprendono a scuola; e poiché tale modello si costituiva acriticamente su elementi di finalismo, etnocentrismo

Alle origini della Confederazione: la consegna di un documento (carta di libertà?) (P. Etterlin, Cronaca confederata, 1507).



\* «Le confessioni», Cap. XX, p. 325 B.U.R.

**MANUALE**  
DI  
**PEDAGOGIA E METODICA**

AD USO  
DELLI MAESTRI, DEI MAESTRI, DEI MAESTRI,  
DEI DIRETTORI ED INSEGNANTI SCOLASTICI  
E DELLE AUTORITÀ AMMINISTRATIVE

DEL GINTORI TICINO

DI  
**L. A. PARRAVICINI**

DIRETTORE DELL'I. R. SCUOLA TECNICA DI VENEZIA

VOLUME II.

LUGANO  
*Edigrafia del Verbano*  
1845

e fede in valori razionali assoluti, non si poteva sperare che il suo corrispondente didattico, il manuale, si strutturasse in modo alternativo, magari proponendo un insegnamento critico, un apprendimento legato all'esperienza del discente e una spiccata attenzione alle tecniche della ricerca storica. Né la semplice immissione nella pratica didattica di ricerche d'ambiente, di storia materiale o locale, potevano ritenersi soddisfacenti: facendo derivare dalla teoria storiografica la pratica didattica, si precludeva a questa ogni possibilità di articolare un discorso autonomo; inoltre si trattava di iniziative che apparivano legate più a fenomeni di moda stimolati dall'industria culturale, che a salde convinzioni teoriche radicate negli insegnanti. Si rivelava in quest'aspetto della questione una rigida separatezza tra mondo accademico, a cui erano per lo più estranei i problemi della formazione didattica dei futuri insegnanti, e mondo della scuola: una separatezza già testimoniata dal fatto che nel dibattito era stato assente qualunque accenno ai nuovi programmi di Scuola Media e alla legge sulla valutazione nel frattempo entrata in vigore.

L'imponente produzione di nuovi manuali, verificatasi in conseguenza del dibattito a cui si è accennato, era destinata comunque a restare fortemente condizionata dall'assenza di un adeguato apparato concettuale didattico e dalla affermazione della tesi

secondo cui l'inadeguatezza del manuale era frutto di pratiche storiografiche scorrette. Una tesi che se da un lato permetteva un rinnovamento non solo formale del manuale, contribuendo a trasformarlo da «sommario di storia» a testo con più sezioni (iconografia, glossario, atlante, esercitazioni, ecc.), dall'altro non poteva impedire che in alcuni casi la ricerca storiografica subisse vere e proprie forzature e distorsioni nell'adeguamento che se ne tentava a fini didattici. Il che dimostra come nella produzione di nuovi manuali più condizionanti della pratica storiografica siano altri elementi: la politica delle case editrici, i programmi, le richieste degli insegnanti.

Ma dove cercare dunque i criteri per una corretta valutazione del manuale? Invece di individuare ancora una volta in elementi esterni la soluzione del problema, Brusa opta per l'approccio più diretto: l'analisi della struttura del manuale stesso. Ed ecco emergere l'esigenza che il testo sia scientificamente corretto, che non appiattisca la narrazione ma offra un tessuto problematico, che abbia condizioni generali di leggibilità (con un linguaggio comprensibile, l'impiego di periodi non troppo lunghi, un uso non indiscriminato dell'ipotassi). Ma accanto a questi aspetti di spiccata evidenza, altri vanno tenuti in considerazione: come ad esempio il fatto che la difficoltà di un brano di storia sta anche «nella rete di riferimenti interni e esterni che il lettore è obbligato a costruire, o che deve aver già introiettato come sua competenza (...). Tale difficoltà propone una alternativa rigida: o il manuale se ne fa carico nella sua stessa struttura, reinventando in qualche modo la categoria della manualistica, e si predispone ad essere uno strumento di laboratorio, sul quale l'allievo acquisisca gradatamente tali competenze; oppure resta il compendio, falso libro di lettura di tutte le storie, affogandole per di più con schede, glossari e domandine, e passa il cerino acceso ad un insegnante, confinato nel ruolo familiare di chi 'spiega'».

Analoghe attenzioni sono da prestare agli apparati di esercitazioni, che durante gli anni Ottanta hanno costituito il cambiamento più appariscente nei manuali di Scuola Media: «C'è un solo modo per acquisire la capacità di scelta degli esercizi interessanti e ben fatti, e conseguentemente la capacità di impiegarli corretta-

mente...: imparare a costruirli. Questo apprendimento non comporta lunghissimi allenamenti di tipo tecnico: richiede piuttosto un approccio particolare verso la pagina di storia che si legge. Può darsi che questa sia vista come uno scritto da capire, metabolizzare e da spiegare ai propri allievi: gli esercizi si imparano a progettare, quando si incominciano a immaginare delle attività da eseguire su quella stessa pagina».

Accanto a questo problema acquista rilevanza quello della leggibilità dei testi, tanto più grave in quanto oggi si assiste ad una massiccia diffusione di testi difficili: è una questione che «penetra soprattutto per effetto delle discussioni e dei lavori in campo linguistico, anche nelle ore di storia. Produce per il momento alcune ipotesi generali di leggibilità. Per compiere dei passi avanti, richiede sperimentazioni specifiche sulla storia, che forniscano modelli testuali e producano inventari di difficoltà».

La ricerca di soluzioni per questi problemi è per ora interamente affidata all'iniziativa di singoli insegnanti, di autori o di case editrici: del tutto assenti invece sono le istituzioni e i centri di ricerca; la loro collaborazione è peraltro indispensabile se si vorrà, in un prossimo futuro, raggiungere buoni risultati nell'innovazione non solo dei linguaggi e delle attività di studio, ma anche dei contenuti, tanto globali che di singoli settori della storia.

Giuseppe Negro

