

La didattica della storia in Italia: l'uso dei documenti

L'utilizzazione didattica dei documenti ha diviso a lungo gli insegnanti italiani di storia, con una cesura molto netta: da una parte coloro i quali si rivolgevano ai documenti caricandoli di speranze innovative totalizzanti; dall'altra, gli insegnanti legati all'uso del manuale, accusati spesso (e spesso non a torto) di ostilità a qualsiasi innovazione. La didattica dei documenti degli anni '70 sembra collegare strettamente il documento alla ricerca scolastica, nell'ipotesi che la ricerca effettuata a scuola dovesse essere modulata – sia pure in modi limitati – sulla falsariga della ricerca professionale. Probabilmente il primo segnale di una critica collettiva verso questa impostazione fu il convegno sulle fonti orali e l'insegnamento della storia, tenutosi a Venezia nel 1981.

Il rifiuto del «piccolo storico» e la ricerca di una didattica «di laboratorio», nella quale gli allievi potessero usufruire di «simulazioni» scolastiche di processi di conoscenza tipici del mondo degli storici sono probabilmente fra i risultati più importanti di quel convegno¹. Di recente Scipione Guarracino ha chiuso la questione definendo «falsa» l'opposizione fra documenti e testi (manualistici e no)². E, in effetti, i vari gruppi di ricerca didattica attualmente operanti sembrano rivolgersi verso una didattica che mescoli – secondo i dosaggi più vari ma sicuramente in forme più sagge che nel passato – documenti e testi.

Il problema sembra quello di individuare quelle pratiche e quegli obiettivi curriculari che con maggiore efficacia possano essere raggiunti sfruttando l'uno o l'altro degli ingredienti della storia a scuola. Questo stadio della riflessione didattica non è privo di implicazioni storiografiche di notevole spessore. L'abbandono dell'«alternatività» è infatti connesso, a mio giudizio, con l'abbandono collettivo di un'immagine positivista del documento (oggetto vero, in contrapposizione al testo, oggetto interpretante). Di conseguenza, invita gli insegnanti ad entrare nella problematica attuale della storiografia, per la quale il documento è un oggetto che va interrogato, manipolato, distrutto, ricomposto in serie, e così via.

In questo caso, l'attenzione didattica si sposta dalla lettura del documento «come se fosse un'immagine più vera della storia», ai sistemi di interrogazione del documento (griglie, questionari, ecc.). Diventano, ancora, centrali le questioni legate alla «fondazione» del concetto di documento, perché si scopre che, il più delle volte, l'immagine del documento della quale gli allievi sono portatori è decisamente antitetica a quella che si cerca di formare in classe e molto più in sintonia proprio con la visione positivista-

ca (spesso l'allievo considera il documento alla stregua di «una carta di identità» o un certificato, o assegna al documento il valore forte di «prova» di verità giudiziaria).

Fondazione del concetto e uso scolastico, sembrano dunque le due strade, naturalmente molto intrecciate nella pratica didattica, che i vari gruppi di ricerca hanno intrapreso in questi ultimi anni. Questi gruppi, a loro volta, si differenziano per i tipi di documenti che si ritiene utile privilegiare: le fonti orali, ad esempio, o i documenti legati alla storia locale. Si differenziano ancora per le modalità tecniche del lavoro scolastico: c'è

documento è complesso: è in pratica un insieme concettuale, composto da vari ingredienti, ciascuno dei quali abbisogna di forme specifiche di insegnamento. Alla base ci dovrebbe essere quella che nel gergo storiografico si chiama «costituzione epistemologica della fonte». Con questa espressione si intende dire che il documento non esiste, già bell'e pronto, ma è lo storico che in qualche modo lo crea. Collegata con questo aspetto, c'è la consapevolezza che il documento è un «segno di qualche cosa», dunque è parziale rispetto alla realtà e non la riproduce mai nella sua totalità. Ciascuna di queste consapevolezze metodologiche ha già (ed è questo forse l'aspetto didattico più difficoltoso) un suo «corrispettivo di senso comune», che fa parte della cultura storica della quale l'allievo è provvisto, ben prima di iniziare a studiare storia in classe. Nella tabella visualizzo alcuni degli aspetti che fanno parte dell'insieme concettuale del documento e i loro corrispettivi di senso comune.

<i>Concetti storici</i>	<i>Senso comune storico</i>
il documento è creato dallo storico	il documento esiste
il documento è un segno	il documento è una fotografia della realtà
il documento ebbe un soggetto e uno scopo reali	è un oggetto senza tempo che riguarda gli storici
il documento è un oggetto materiale (è fatto di qualche cosa)	è un'immagine senza spessore
il documento viene trasmesso	non ha storia
il documento viene selezionato dai tempi e dagli uomini	è un resto passivo
il documento va interrogato	è autoevidente
il documento è polisemico (serve per molte storie)	serve solo per convalidare le conoscenze del testo

chi sviluppa e mette a punto didattiche fondate essenzialmente sull'interazione informale tra insegnanti e allievi o sulle dinamiche di gruppo; chi, invece, si fonda prevalentemente su prove strutturate predisposte dall'insegnante; chi combina i due approcci; chi utilizza un solo documento, particolarmente ricco (ad esempio il *Capitulare de villis*) sul quale invitare gli allievi a ricostruire il massimo possibile di una società; chi, al contrario, preferisce immettere i documenti nel corso della curriculazione invitando gli allievi a ricavarne solo ciò che occorre per affrontare il discorso specifico di quella data unità didattica³.

Mancando un lavoro sistematico di ricognizione e di classificazione di questi vari approcci, questo mio intervento va considerato come una mappa del tutto personale delle possibilità didattiche⁴ esplorate in Italia.

Problemi di concettualizzazione

Si va diffondendo la consapevolezza che la questione del fondamento concettuale non sia semplice, risolvibile cioè con poche pratiche didattiche risolutive. Il concetto di do-

Questo elenco è più che sufficiente per dimostrare come la questione della fondazione sia da considerarsi lunga e mai risolta definitivamente, nel corso del curricolo. Certamente, non basta affrontarla una volta per tutte nella prima unità didattica. È talmente complessa che a volte dà luogo a curriculazioni (soprattutto di scuola elementare) interamente dedicate alla cura e alla messa a punto raffinata di questo concetto. Per parte mia, considero con più favore quelle pratiche didattiche nelle quali, dopo aver messo a punto una parte sola del concetto, si provvede immediatamente alla sua spesa e alla sua applicazione su documenti o sull'interazione fra testi e documenti.

Le tecniche didattiche di uso dei documenti

Si possono sommariamente suddividere in tre classi: le tecniche di interazione informali; quelle basate su domande guida o prove vero falso e a risposta multipla; quelle finalizzate all'acquisizione di abilità trasferibili. Sulle prime, non mi sembra che uno storico possa fornire suggerimenti utili. La loro pro-

gettazione e la loro implementazione, infatti, fanno particolarmente riferimento a competenze di tipo più squisitamente pedagogico e psicologico (come attivare una discussione, come indirizzarla, ecc.). Queste pratiche hanno dalla loro la possibilità di sollecitare partecipazione della classe e di interagire con gli aspetti più affettivi del processo educativo. I loro inconvenienti mi sembrano: l'eccessivo dispendio di tempo e la scarsa formalizzazione delle procedure conosciute.

Il secondo tipo di pratiche, sicuramente «più freddo» del precedente, permette una prima ed efficace risposta all'interrogativo dell'allievo: «come si usa un documento?» (un documento infatti non può essere «narrato» o «riassunto»). La precisione, dunque, e la guida operativa sono i vantaggi più rilevanti di questo approccio⁵¹. I suoi limiti mi sembrano da riscontrarsi sui tempi lunghi: un questionario, infatti, risolve magnificamente il problema interno dell'unità didattica. Lascia però aperta la questione della trasferibilità dell'operazione effettuata sul singolo documento e, probabilmente, fa troppo affidamento sull'acquisizione di capacità operative stabili mediante la semplice ripetizione dei singoli esercizi.

Può dunque trovare uno spazio e un interesse didattico la ricerca su forme di uso che – in qualche modo – siano destinabili alla trasferibilità dell'operazione. Un primo suggerimento, può consistere nell'esplicitazione delle finalità di un esercizio, consegnato secondo le modalità del secondo tipo. Formule del tipo: «questo esercizio serve per capire la cultura materiale», «per l'acquisizione del concetto di causa», «per capire lo scopo dell'autore», ecc. potrebbero aiutare l'allievo a scollegare la pratica dal suo oggetto immediato, per riferirla ad un carattere più generale del lavoro storico. Naturalmente questo suggerimento troverà maggiore efficacia se l'esercizio ha una finalità ristretta e

precisa e se l'indicazione viene dosata rispetto ai livelli generali della curricolazione. È abbastanza evidente, infatti, l'inutilità per un allievo di undici anni di un avvertimento di questo tipo: «questo esercizio serve per interpretare il documento».

Per rendere meno episodico e più strutturato questo approccio, si possono progettare operazioni seriali (cioè letture selettive sull'ambiente, sulla cultura materiale, sulle attività, sulla struttura sociale, sui comportamenti, ecc.), che vengono distribuite nel corso della programmazione secondo il loro carattere di maggiore o minore immediatezza per l'allievo.

Una risoluzione più sistematica di questo problema, si scontra con il carattere stesso della documentazione, che a differenza dei testi che si possono costruire per gli allievi, non è in nessun modo seriabile e – com'è ovvio – non ha nessuna finalità didattica intrinseca. Bisogna perciò costruire una tipologia didattica della documentazione e cercare, per ogni tipo, le diverse operazioni che questo consente. Una tipologia, anche in questo caso del tutto provvisoria, è la seguente:

- gli oggetti del vissuto
- gli oggetti-documenti (resti, scavi, ecc.)
- i documenti iconografici e le riproduzioni iconiche di documenti
- i documenti quantitativi
- i documenti seriali
- le fonti orali
- i documenti scritti (a loro volta suddivisibili in vari tipi)

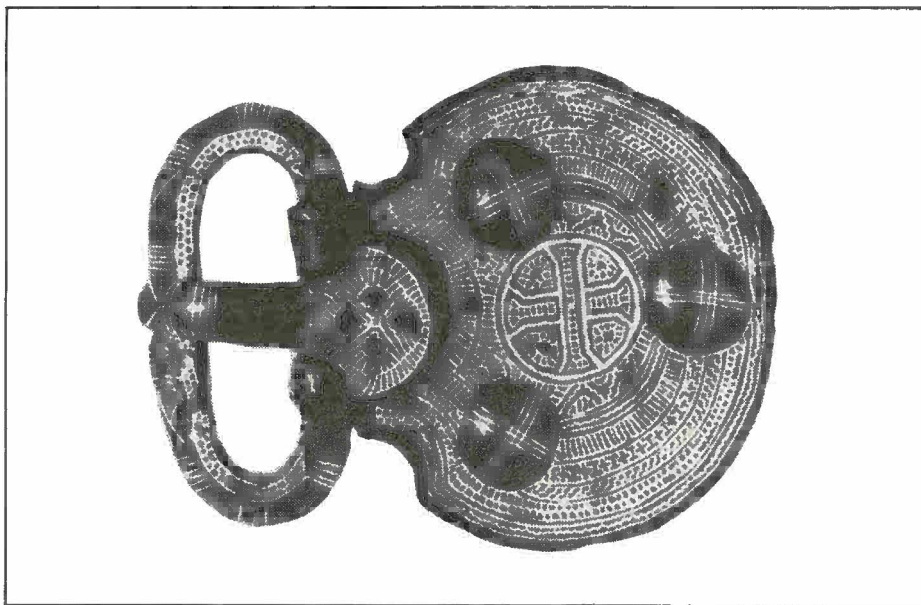
Teoricamente ciascuna classe di documenti può consentire l'intera gamma delle operazioni che didatticamente si possono considerare utili. In pratica, però, alcune operazioni risultano più facili su determinate classi. Ad esempio, le fonti orali si prestano meglio di altre per provare il processo di costruzione della fonte, o per osservare come il

punto di vista dell'autore interviene nella produzione della testimonianza. Una fonte iconografica non è mediata dal codice scritto e, quindi, si presta meglio ad operazioni d'avvio che, se gravate dal compito della comprensione del testo, risulterebbero particolarmente pesanti per bambini. Una fonte quantitativa, dal suo canto, proprio perché passa attraverso codici controllabili dall'allievo (i numeri e le quattro operazioni di base) consente anche nelle fasi d'avvio operazioni di elaborazione, di confronto e di correlazione che sarebbero impensabili con altre fonti. In più le fonti quantitative si prestano a trattamenti assolutamente ripetibili e questa loro caratteristica dovrebbe privilegiarne la considerazione didattica. L'identità ripetitiva è patrimonio delle fonti seriali: ma gli ostacoli della lettura ne consigliano l'uso prudente: la serie di documenti andrebbe preventivamente trattata dal docente; oppure ci si dovrebbe rivolgere a fonti facilmente leggibili (registri parrocchiali, anagrafi, ecc.)⁵².

Le fonti del vissuto offrono buone possibilità per gli esercizi di «fondazione» del concetto di fonte. Tuttavia quando si miri a provocare uno scarto conoscitivo fra ciò che l'allievo sa già e ciò che deve scoprire attraverso la ricerca, i problemi si complicano perché ci si scontra spesso con la difficoltà e la specificità delle operazioni che bisognerebbe eseguire per realizzare tale obiettivo. Problemi del tutto particolari, poi, vengono posti dall'utilizzazione didattica di quelli che ho chiamato gli oggetti-documento. Questi, infatti, sono già classificati nella cultura dell'allievo come gli oggetti storici per eccellenza e già l'allievo ha maturato un suo approccio verso di loro: sono le antichità che si visitano e che magari qualcuno illustra. Dunque, il loro impiego a scuola dovrebbe passare addirittura attraverso un mutamento di approccio: da oggetti-spettacolo a «strumenti di laboratorio». Ciò dovrebbe richiedere la progettazione di unità didattiche ad hoc, nelle quali gli allievi possano effettuare delle scoperte, durante il sopralluogo. Naturalmente la scoperta e la sequenza di operazioni che l'allievo deve effettuare variano, a seconda degli oggetti e il grado di scolarità. Infine, i documenti scritti: la loro varietà e la possibilità di combinazioni sono tali, che non ci si può limitare alle brevi note di questo intervento (soprattutto per la didattica delle scuole superiori). Alcune operazioni iniziali potrebbero essere:

- la lettura selettiva (alla quale si è accennato sopra);
- la classificazione (operazione che si può effettuare basandosi anche su caratteristiche esterne del documento e che risulta utile anche quando venga realizzata con griglie didattiche: per materia, per destinazione, per tipo di informazione prevalente, ecc.);
- l'ipotizzazione di fonti (a partire da un testo dato, inventarsi delle possibili fonti);
- la valutazione della distanza cronologica fra documento e oggetto narrato (naturalmente quando il documento sia corredato da essenziali note filologiche: autore e data);

Fibbia da cintura di ferro da Riaz (FR), decorata con la tecnica dell'ageminazione. VI secolo d.C. Lunghezza 9,4 cm. Friburgo, Service archéologique cantonal.



– 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 composita, 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., *Usi 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 remore 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