

SCUOLA **99** TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno XI (serie III)

Giugno-Luglio 1982

SOMMARIO

La nuova Legge sulle Scuole medie superiori e sulla Scuola tecnica superiore — L'italiano in Svizzera: lingua e linguistica — Collegamento dei docenti di storia nei ginnasi e nelle scuole medie ticinesi (supplemento didattico) — Comunicati, informazioni e cronaca.

La nuova Legge sulle Scuole medie superiori e sulla Scuola tecnica superiore

Su tutta la stampa ticinese ha avuto vasta eco il dibattito parlamentare a seguito del quale il Gran Consiglio ha approvato, con poche modifiche, il Disegno di Legge sulle scuole medie superiori che il Consiglio di Stato aveva congedato il 20 ottobre 1981.

Il lettore di questa rivista ha già avuto occasione di prendere visione del Disegno di Legge, nonché dei punti salienti del relativo Messaggio («Scuola Ticinese» n. 95); ricorderà, pertanto, che i nodi problematici della riforma del settore — e, insieme, gli aspetti qualificanti della nuova legge — vertono sulla definizione della fisionomia degli istituti raggruppati sotto la denominazione di «scuole medie superiori»; sulla necessità di offrire almeno una parziale permeabilità tra i curricula del settore; sulla sorte della scuola magistrale, infine, per la quale la scelta del modello postliceale rappresenta la novità più sostanziale di tutta la legge e, insieme, testimonia la volontà di cercare in una struttura assolutamente nuova per il Ticino un potenziamento della formazione magistrale.

In questo senso si può dire che il dibat-

Fiorenzo Fontana, Morcote — «Volo di aironi», 1975, bronzo, m 0,84.

(Foto Paolo Pedrolì, Mendrisio)



tito parlamentare, protrattosi dal 24 al 26 maggio, ha consentito una convalida delle scelte governative e una riflessione sui problemi tuttora aperti, ma la cui soluzione esorbita dall'ambito considerato dal Disegno di Legge e va pertanto cercata in un esame più globale dell'istituzione scolastica.

In breve, le principali modifiche apportate dal Gran Consiglio al Disegno di Legge concernono:

— il titolo della Legge, che nella versione approvata dal Gran Consiglio suona: «Legge sulle Scuole medie superiori e sulla Scuola tecnica superiore». Si è voluto, cioè, sciogliendo l'istituto di Trevano dalla denominazione comune, sottolinearne il carattere professionale, fermo restando il livello di cultura generale che lo apparta alle altre scuole medie superiori;

— le condizioni di accesso alla magistrale post-liceale (art. 37), per cui si ammette, oltre alla condizione prioritaria del possesso di una maturità riconosciuta federalmente, anche una via subordinata per candidati privi di un certificato di maturità che abbiano però compiuto 23 anni, possiedano un certificato di capacità professionale e superino un esame di ammissione. Il Gran Consiglio ha dunque ritenuto di non precludere le possibilità d'insegnamento a coloro che, pur non avendo conseguito una formazione liceale, dimostrino salda motivazione e adeguata attitudine. L'età di questa particolare categoria di candidati, la precedente formazione professionale e l'esame di ammissione costituiscono comunque garanzie della loro idoneità all'esercizio dell'insegnamento;

— l'assistenza al primo impiego dei docenti del settore prescolastico ed elementare, e il loro aggiornamento

(art. 41), che nel testo di Legge vengono affidati alla magistrale, con una formula che sottolinea la responsabilità e l'importanza dell'istituto più di quanto risultasse dal primitivo Disegno di Legge;

— la liberalizzazione dell'accesso alla sezione C (economia familiare e attività tessili) della magistrale anche ad allievi di sesso maschile. Il Gran Consiglio ha dunque ritenuto che le stesse ragioni che già nel Disegno di Legge avevano indotto a prevedere la formazione di maestre e maestri delle case dei bambini potessero valere anche per la sezione C. Ogni distinzione di sesso nei curricula magistrali viene dunque abolita. Infine, anche se il testo di Legge non ne risulta modificato, occorre ricordare la raccomandazione, emersa dal dibattito parlamentare, di reinserire la filosofia tra le materie obbligatorie del curriculum liceale. Il Consiglio di Stato, accogliendo l'indicazione in tale senso del Gran Consiglio, ha recentemente ratificato l'obbligatorietà dell'insegnamento filosofico in tutti i tipi di maturità nel secondo biennio liceale.

Come si vede, il dibattito parlamentare non ha contraddetto alcuna delle idee direttrici che hanno ispirato le proposte governative di riforma. Soprattutto le grandi scelte qualificanti risultano condivise: una struttura liceale quadriennale, con progressiva diversificazione dei curricula in funzione dei diversi tipi di maturità; una scuola magistrale di durata biennale, cui si accede di regola dopo la conclusione del curriculum liceale (anche questa proposta, tanto dibattuta nella fase preliminare di elaborazione e consultazione, ha ottenuto un'adesione non ambigua: 49 voti favorevoli, 7 contrari). Per il resto, le modifiche parziali introdotte dal Gran Con-



Lo scultore Fiorenzo Fontana, di cui in questo numero presentiamo alcune opere, è nato a Balerna nel 1920, vive e lavora a Morcote.

Ha al suo attivo numerose esposizioni tra cui citiamo quelle personali di Zurigo (1943-1949) e Milano (1949), quelle internazionali di Varese (1949) e Carrara (1957-1959), oltre alla Mostra di disegni di scultori svizzeri al Kunsthaus di Zurigo (1958), alla mostra internazionale del fiorino di Firenze (Palazzo degli Uffizi, 1960 — Palazzo Strozzi, 1971) e alle esposizioni del 1977 «Sculture nella città - Lugano» e «45 artisti del Ticino» al Centro internazionale di Stabio. Gli sono stati assegnati numerosi premi in Svizzera e all'estero. Tra i monumenti pubblici eseguiti ricordiamo: «L'oca», bronzo per la fontana del ginnasio cantonale di Mendrisio; «Volo di cigni», bronzo, lungolago di Melide; «Cervo», bronzo posto davanti al padiglione la Pineta presso l'Ospedale neuropsichiatrico di Mendrisio.

Fiorenzo Fontana, Morcote — «Torello», 1958, gesso.

(Foto Gino Pedrolì, Mendrisio)



siglio seguono la logica del Disegno di Legge e ne costituiscono un perfezionamento.

Restano, come impegno per l'immediato futuro, problemi sollevati nel dibattito parlamentare e suggeriti dalla contingente riforma del settore medio-superiore, ma di portata assai più generale: l'assistenza allo studio come misura di perfezionamento del diritto all'istruzione, una più puntuale definizione dei compiti dei docenti, la gestione degli istituti. Gli interventi in tale senso, nelle sedute granconsigliari di maggio, hanno riconfermato che, nella politica scolastica, nessun settore può regolarsi su una logica puramente interna, e che l'organicità strutturale della scuola deve ancorarsi ad una filosofia globale dell'educazione e ad una definizione organica delle sue componenti: il dibattito sulla nuova Legge della scuola sarà l'occasione per fare il bilancio dei problemi rimasti in sospeso e colmare le lacune di cui ora si è iniziato l'esame.

L'italiano in Svizzera: lingua e linguistica

Programma del congresso di Zurigo, 20 marzo 1982

Benvenuto del Rettore dell'Università di Zurigo

Saluto delle Autorità elvetiche e italiane

Prolusione del Direttore del Centro di Studi italiani in Svizzera, Augusto Traversa

Intervento introduttivo, Gaetano Berruto

Relazioni: Ottavio Lurati, Grytzko Mascioni, Tullio De Mauro, Giuseppe Francescato, Renzo Titone, Nora Galli de' Paratesi, Guido Beretta

Comunicazioni: Cecilia Oesch-Serra, Giovanni Rovere

Tavola rotonda, con la partecipazione dei relatori, presieduta da Gaetano Berruto.

L'italiano in Svizzera: lingua e linguistica è il tema del convegno — primo del genere — promosso dal Centro di Studi italiani in Svizzera all'università di Zurigo sabato 20 marzo 1982, nell'intento di accogliere aspirazioni più volte manifestatesi e quindi di esaminare il panorama dello studio della lingua italiana nella Confederazione elvetica e presentare i contributi più recenti e significativi emersi nell'ambito, teorico ed applicativo, delle discipline linguistiche.

È noto che la linguistica, nel senso in cui la si concepisce oggi, è una scienza relativamente recente che sorse e si sviluppò soltanto nella prima metà del secolo ventesimo, anche se le sue origini risalgono già al secolo scorso, attraverso quel rinnovamento che portò alla formazione della grammatica comparata.

L'esplicitazione dell'analisi linguistica, avviata da Saussure e ripresa da Hjelmslev e altri, ha avuto un impulso particolare, negli anni recenti, con Chomsky, così che, sulla base dei nuovi mezzi d'indagine della psicologia e della sociologia, sono sorti i due settori della psicolinguistica (o psicologia del linguaggio) e della sociolinguistica (o sociologia del linguaggio).

In questi ultimi anni, quindi, i problemi fondamentali della linguistica pura od applicata hanno fatto oggetto anche in Italia di numerose pubblicazioni e di molti dibattiti tra specialisti, non tutti evidentemente assertori della medesima linea scientifica, ma anzi con divergenze talvolta notevoli.

Date queste premesse, il convegno di Zurigo si presentava come un'occasione molto stimolante sia per conoscere le vie attraverso le quali i linguisti possono trovare un giusto punto d'incontro, (data la presenza simultanea di grossi nomi di specialisti), sia per l'intenzione di affrontare la tematica dal punto «specificamente didattico», secondo, appunto, una prospettiva psicolinguistica, sociolinguistica e pratica. Siccome, tuttavia, la successione delle relazioni non ha purtroppo seguito coerentemente tale linea di approccio ai problemi, cercherò di raggruppare i vari interventi in modo diverso da come appaiono nel programma.

La presente relazione non ha assolutamente la pretesa neppure di riassumere a sommi capi il pensiero scientifico degli specialisti, sia per la difficoltà della loro «irsuta terminologia» (come l'ha definita lo stesso De Mauro), sia per la totale mancanza di una

pur minima documentazione ufficiale che invece uscirà (insieme con tutti gli atti del convegno) su un numero speciale della rivista «Cenobio».

In questa sede, quindi, più che sugli aspetti teorici, mi soffermerò maggiormente sul panorama concreto (non certo incoraggiante) della situazione della lingua italiana nel nostro Paese.

Problemi di linguistica

In realtà, le disquisizioni teoriche di linguistica pura non sono state molte, anche perché perfino gli specialisti, pur dopo una dotta introduzione, si sono sforzati di scendere a un gradino più prammatico e, forse, più comprensibile agli addetti ai lavori (docenti e studenti) che affollavano l'aula magna, in attesa di un aiuto pratico alle difficoltà che devono quotidianamente affrontare sul campo.

L'intervento più specialistico è stato senz'altro quello di Giuseppe Francescato, professore all'università di Trieste, che ha trattato il problema del «bilinguismo». Nome assai noto in questo campo per i suoi numerosi studi (si ricordi, per es. il «Saggio sul friulano a Udine»), Francescato ha esposto, in pratica, una personale teoria, oggetto di una sua recente pubblicazione. Invece del normale termine «bilinguismo», egli propone quello di «diglossia» che significherebbe la contrapposizione tra un tipo di linguaggio quotidiano e un altro tipo di uso più elevato, formale, elaborato, per certe situazioni ufficiali. Tale diglossia si chiamerà «intra-linguistica», quando rimane un fenomeno personale, senza alcuna uscita verso la società e «interlinguistica» che equivarrebbe al bilinguismo sociale. Colui che, dopo aver appreso una lingua, è costretto a impararne un'altra per necessità di lavoro o familiare, è un

Firenzo Fontana, Morcote — «Il gallo che cammina», 1960, gesso, m. 1.

(Foto Gino Pedrolì, Mendrisio)



«bilingue isolato». Il fenomeno del bilinguismo non è statico, perché qualunque bambino unilingue può diventare bilingue. Ciò che invece preoccupa, secondo Francesca (in disaccordo con De Mauro), è il plurilinguismo, che non deve essere considerato sempre un fatto positivo, dato che può essere legato alla condizione sottoculturale della famiglia.

Passando dall'astratto al concreto, il relatore ha illustrato le difficoltà che il trilinguismo può generare in Svizzera, la quale non è una nazione «trilingue» (o «quadrlingue»), ma solo con quattro lingue ufficiali parlate in quattro regioni diverse. Secondo il linguista, in Svizzera si possono distinguere quattro categorie di parlanti italiano: gli italofoeni della Svizzera italiana, gli immigrati italiani nel Ticino e nelle altre regioni linguistiche e infine i non italofoeni che vogliono imparare l'italiano. Di ciascuna egli ha sottolineato i problemi con le loro possibili soluzioni.

Sotto il titolo «Notazioni psicologiche relative agli atteggiamenti di fronte alla lingua italiana», **Renzo Titone**, dell'università di Roma¹, ha distinto tre aspetti circa il ruolo e la tipologia delle motivazioni nell'apprendimento linguistico: un fattore equipotente tra attitudine e personalità del discente, la differenza tra la motivazione incoativa o primaria e quella emergente nel corso dell'apprendimento e infine il rapporto tra motivazione intrinseca, del soggetto, ed estrinseca, data dalle situazioni ambientali, tra le quali esiste una stretta correlazione. Oggetto di studio dei sociolinguisti sono gli atteggiamenti coesistenti in situazioni di bilinguismo; degli psicolinguisti, invece, è l'esperienza educativa e scolastica in senso stretto.

Calando poi la teoria nella realtà, anche Titone ha svolto un'analisi riguardo all'italiano visto come lingua straniera di apprendimento, attraverso i risultati di ricerche svolte tra gli emigrati in Svizzera, Germania, Austria e Canada, auspicando una migliore promozione a favore del bilinguismo per i figli degli emigrati.

L'applicazione didattica

Chi si attendeva da colui che passa per uno dei massimi linguisti italiani attuali, **Tullio De Mauro**, dell'università di Roma², una lezione cattedratica di linguistica, non ha potuto godere questo piacere. Infatti il tema assegnatogli: «*Scienze del linguaggio e pratiche linguistiche*», è stato da lui svolto prevalentemente dal profilo pratico, sotto forma di consigli ai docenti d'italiano. Partendo dall'affermazione di Chomsky, che le sue teorie non possono essere usate nell'insegnamento, ha però apertamente sostenuto il dovere degli specialisti e dei docenti universitari, di non trascurare il livello didattico, occupandosi anche «della scuoletta», sull'esempio di un Ascoli, di un Saussure e di altri, pur ammettendo però che, in realtà, si è fatto finora ben poco per far scendere i grandi principi al piano applicativo. Tra i consigli pratici sui quali ha insistito, mi sembrano degni di menzione almeno i seguenti: occuparsi accuratamente della formazione del «buon parlante», senza però aggrapparsi a stereotipi aulici; servirsi del plurilinguismo come fatto importante nella formazione culturale del ragazzo; invece di preoccuparsi della terminologia specialistica, leggere buone pubblicazioni di storia linguistica e

di sociologia del linguaggio; studiare a fondo non tanto la linguistica formale, quanto come sono fatti i dizionari (anche dialettali), imparare a consultarli e, soprattutto, imparare a insegnare il modo di consultarli; leggere infine alcuni testi chiave della filosofia del linguaggio, per avere idee chiare sui nuovi indirizzi pedagogici dell'insegnamento linguistico.

Sul piano prettamente didattico, ha inserito la sua relazione anche **Nora Galli de' Paratesi**, docente all'università della Calabria ed esperta al Consiglio d'Europa sui problemi dell'insegnamento delle lingue. Il tema da lei trattato era «*L'adattamento del Livello Soglia per gli alunni delle scuole*». Il «Livello Soglia» è un manuale per adulti stranieri che studiano l'italiano, redatto in conformità della nuova filosofia d'insegnamento linguistico, secondo il progetto a lungo termine del Consiglio d'Europa per le lingue seconde. Dal principio base che non esiste un «italiano fondamentale» da insegnare ai principianti, ma che bisogna pensare all'uso comunicativo che il discente vuole fare in pratica, il modello messo a punto parte precisamente dalle esigenze di chi vuole imparare, proponendo una scelta di forme e strutture linguistiche che sono più necessarie allo scopo da raggiungere.

È quindi evidente che tale scelta dipende totalmente dall'analisi delle motivazioni e dei bisogni che sono, appunto, alla base del metodo «Soglia». Sarà attraverso questa scelta, che si dovrà dare al discente una competenza «comunicativa» della lingua: sul piano orale e scritto, perché la comunicazione — ha detto — non è solo orale, ma anche scritta. Quindi la competenza «comunicativa» deve prevalere sulla competenza «linguistica». In fondo, mi sembra proprio questo lo scopo dell'insegnamento dell'italiano anche nella nostra scuola media, ma, purtroppo, qui non si tratta di stranieri né di adulti.

Su questa possibile somiglianza metodologica di fondo mi hanno fatto riflettere le precisazioni della stessa relatrice. Innanzitutto con la domanda preliminare: «Qual è il posto della grammatica in questa nuova metodologia?» La risposta è stata chiara ed inequivocabile: il posto della grammatica non è affatto cambiato. Essa resta, anche se, naturalmente, come mezzo e non come fine (che in realtà, non è mai stato), sebbene essa sia subordinata ai bisogni comunicativi. Ma allora si ritorna da capo, a sapere quali sono questi «bisogni comunicativi» dei nostri allievi che frequentano la scuola media. È giusto, per salvare lo scopo socializzante della scuola, non distinguere nettamente i bisogni di chi continuerà gli studi, da quelli che non li continueranno?

Una seconda obiezione a cui ha risposto Nora Galli è stata: «Questo modo d'insegnare sarebbe allora uguale a quello dei corsi speciali per adulti stranieri? (a quelli, per es., impartiti ai soldati americani nel Vietnam?)». Sì, fu la risposta, ma solo a livello di terminologia lessicale, mentre il metodo «Soglia» è una scelta globale, funzionale socialmente, attraverso strutture che permettono di «interagire».

Alle domande, sono seguiti i dubbi e le reticenze espresse dalla stessa relatrice sulle difficoltà di adeguare questo metodo alla scuola; la difficoltà di raggiungere lo scopo, pur dopo l'analisi delle motivazioni e dei bisogni, dato che questi sono dinamici e

quindi mutevoli; la difficoltà di giudicare tra bisogni indotti e spontanei e la necessità, quindi, di lasciare il giudizio «al mercato»; la difficoltà di determinare il grado del tipo di comunicazione orale e scritta; la difficoltà di standardizzare i processi di controllo (prove, esami, ecc.) che diventano «una camicia di forza»; infine la difficoltà di assicurare il valore formativo del ragazzo a livello cognitivo e sociale.

La soluzione ipotizzata dalla relatrice sarebbe quella della formazione di un nuovo tipo d'insegnante che dovrà essere preparato alle scelte, basandosi sull'analisi delle motivazioni e dei bisogni di ogni allievo. Un insegnamento, quindi, individualizzato? Perfetto in teoria, ma come si può attuare, in pratica, in classi numerose, eterogenee, con bisogni molto diversificati, come nella nostra scuola media?

La situazione in Svizzera

Nel suo intervento introduttivo, **Gaetano Berruto** dell'università di Zurigo³ ha posto la domanda: «*Qual è lo stato dell'italiano in Svizzera?*», riferendosi sia agli italofoeni residenti, sia agli emigrati, sia alla lingua ufficiale e veicolare dell'amministrazione bernese nei rapporti con la Svizzera italiana. Era questo, evidentemente, il tema centrale e cruciale al quale si sono rivolte le analisi e le considerazioni di ben cinque relatori, tutti, chi più chi meno, con un «cahier de condoléances» che ha dimostrato chiaramente in quale pericolo si trova attualmente l'italiano nel nostro Paese. Pericoli derivanti da più fronti: dall'artificiosità del concetto di «Svizzera italiana», alla mera teoricità della nozione di «Grigioni italiano» fino all'impovertimento dell'identità del Ticino stesso; dall'assedio del tedesco, all'assalto dell'inglese nelle scuole; dalla presenza dei dialetti della nostra popolazione autoctona (pure coi suoi vantaggi), a quelli degli italiani immigrati, e molti altri a livello generale e particolare.

Il professore universitario

«*La posizione dell'italiano nell'ambito svizzero*» è stata presentata da **Ottavio Lurati** sotto due aspetti: nella Svizzera italiana e nel resto della Svizzera. Secondo Lurati, il problema, prima che linguistico, è politico-culturale: la presenza cioè, adeguata e vitale, della cultura e della lingua italiana nella comunità svizzera, di cui costituisce una componente essenziale. Purtroppo l'espressione «Svizzera italiana» è solo un nome ufficiale che non corrisponde a un dato di fatto, perché presenta come unitario ciò che non lo è, dal punto di vista né geografico, né storico, né culturale. Anche il Ticino, a sua volta differenziato al suo interno, vive oggi un profondo rivolgimento demografico, economico, culturale e sociale (il 60% dei ticinesi vive oggi in 4 agglomerati urbani). Il Ticino, che costituisce la struttura portante della realtà italiana in Svizzera, ha una forte presenza alloglotta (e le ultime statistiche lo comprovano) soprattutto in certe zone. In questa condizione, attenuata da fattori positivi (frequenti contatti con l'Italia, la RTSI, ecc.), se non è messa in forse la componente linguistica, è però insidiata l'identità, a causa del turismo (7 milioni di turisti all'anno, di cui 3 di stranieri) che scatenava la speculazione edilizia, e per opera di certi operatori che presentano ancora un Ticino di maniera, inesistente.

Così all'artificialità del concetto di «Svizzera italiana», si aggiunge quella di «Grigioni italiani» che comprende 4 valli separate e in condizioni ben diverse l'una dall'altra. In qualcuna l'assedio del tedesco è sempre più stretto, sia nel campo della stampa, sia in quello della formazione scolastica e dell'apprendistato.

Passando poi al secondo aspetto della sua relazione (la presenza dell'italiano nelle altre parti della Svizzera), Lurati capovolge l'approccio corrente, quello cioè che riconosce politicamente l'italiano come lingua ufficiale e nazionale, per analizzare la cultura e la lingua italiana nella quotidianità. La constatazione è purtroppo una desolante mancanza di conoscenza reciproca tra le zone linguistiche, per cui le 4 culture si vivono accanto in una specie di «coesistenza pacifica», senza però convivere. Oggi per il cittadino medio svizzero, l'italiano non è più la lingua che egli sentiva parlare solo nel Ticino, ma è una realtà con cui è confrontato ogni giorno, una novità nella storia dell'italiano in Svizzera, a causa della forte immigrazione di operai italiani, che hanno portato un notevole contributo all'uso della lingua in Svizzera, fuori della pura ufficialità precedente. Malgrado il rientro in patria di molti operai italiani, la quota di bambini italiani in Svizzera resta immutata. Occorre però distinguere tra presenza e prestigio. Per gli immigrati restano tuttora due grossi problemi: quello della ghettizzazione (umana, sociale e linguistica) e quello della perdita della propria identità culturale (la lettura è costituita prevalentemente dal fumetto e dal fotoloromano). In questo campo, troppo insufficiente è l'offerta culturale, anche da parte delle stesse organizzazioni ufficiali italiane. Preoccupante è pure la situazione riguardo all'insegnamento dell'italiano nella Confederazione, soprattutto a livello di ginnasio e di liceo. Vi sono ancora scuole medie dove non vi è alcuna offerta d'italiano. La «Svizzera quadrilingue» esiste solo a livello statale. Da circa un ventennio si assiste ad uno spostamento a favore dello studio dell'inglese a danno dell'italiano, così che l'utilitarismo prevale sul senso di solidarietà confederale (proprio mentre il Ticino anticipa il tedesco in II media). Nei tipi di maturità A, B, C l'italiano è praticamente assente nella Svizzera interna. Più che giusta è quindi la richiesta di Lurati che, almeno nel tipo D (linguistico) l'italiano sia obbligatorio, prima dello spagnolo. Altri problemi sono: quello dei manuali che veicolano una «lingua scholaris» e clichés ormai superati sull'Italia; quello delle letture e dell'acquisto del libro italiano, la bassa presenza di quotidiani italiani e ticinesi (le statistiche di Basilea sono impressionanti); il centralismo economico che arrischia di rovesciare l'equilibrio ottenuto a livello politico, così che l'italiano viene sospinto, da alcuni anni, in una posizione marginale. Aberrante sarebbe invece l'idea che il Ticino sia minacciato da sud e che quindi debba difendersi dall'Italia, come poteva esserlo al tempo del fascismo.

Lo scrittore

La «testimonianza di uno scrittore» riguardo al problema in esame è il tema svolto da Grytzko Mascioni, presentato da Augusto Traversa, come presidente dell'Associazione degli scrittori della Svizzera italiana (ASSI)⁴¹ e come regista televisivo (da ricordare il suo «Boccaccio e C»), Paragonando-

si con ironica umiltà all'«insetto di fronte all'entomologo», Mascioni ha affermato che, tra le molte specie di insetti, egli appartiene a quella sottospecie relativamente rara che è lo scrittore svizzero che vive in Svizzera e scrive in italiano. Proponendo la sua testimonianza autobiografica, (grigione di Brusio, trasferitosi a Milano e poi nel Ticino), egli sostiene di scoprirsi ancora oggi a pensare nel dialetto dell'infanzia, malgrado l'appunto di «aulicità» mossogli da qualche critico. Secondo la sua ottica, l'italiano sarebbe una delle lingue più giovani del mondo e perciò sempre in divenire per opera soprattutto del cinema, della radio e televisione che devono guardarsi tanto dal preziosismo purista, quanto dal populismo e dalla demagogia. Il compito, in Svizzera, di creare una congiunzione efficace fra le varie culture e lingue, non è solo un diritto delle minoranze, ma un preciso dovere della Confederazione.

Il docente di liceo

Guido Beretta, docente al liceo Holbein di Basilea, vice presidente dell'Associazione dei Romanisti svizzeri, ha parlato come rappresentante dei suoi colleghi su «*Problemi dell'insegnamento dell'italiano nelle scuole superiori elvetiche*». Il suo è stato un lamento di Geremia, puntuale e concreto contro i disagi ai quali è confrontato oggi un docente di lingua italiana nella preparazione degli studenti alla maturità. Egli afferma che non basta più insegnare solo la lingua, ma che è indispensabile trasmettere anche nozioni chiare della civiltà soggiacente; che non sono più sufficienti i testi letterari, ma che ce ne vogliono anche d'altro tipo. Il problema più difficile però è: «quale italiano insegnare oggi?», «quale pronuncia usare?». Purtroppo gli aiuti a portata di mano sono pochi e insufficienti, malgrado qualche recente tentativo (vedi rivista «Versant»). Il suo auspicio finale, rivolto ai linguisti è quello di una revisione della grammatica italiana che traduca, per la pratica didattica, le nuove teorie della linguistica.

Le comunicazioni

Sulla linguistica applicata all'emigrazione in Svizzera hanno illustrato le loro ricerche: Cecilia Oesch-Serra dell'università di Nanchâtel e Giovanni Rovere, dell'università di Basilea ed esperto per l'italiano nelle scuole medie del Ticino⁵¹. La prima ha reso pubblici i risultati di una doppia ricerca sulla situazione dei gruppi di emigrati a livello «estrinseco», sociologico delle famiglie e «intrinseco», cioè prettamente linguistico. Rovere si è soffermato sulla seconda generazione degli emigrati in Svizzera, che, con un nome significativo, è chiamata «Weder-Noch-Generation», dividendo la sua ricerca in due parti: i ragazzi all'ultimo anno di scuola media alla ricerca di un lavoro (coinvolgendo perciò anche i datori di lavoro) e i «ricongiunti», cioè i giovani, nati in Italia e poi ricongiunti con la famiglia in Svizzera, dopo gli studi in Italia e la difficoltà di trovarvi un'occupazione. L'obiettivo era quello di rendersi conto fino a qual punto le conoscenze linguistiche incidono nel passaggio dalla scuola al lavoro.

Conclusione

Va sicuramente dato atto degli sforzi compiuti dal «Centro di studi italiani in Svizzera» per riunire insieme a Zurigo nomi di linguisti tra i più illustri dell'Italia contempo-

ranea su una tematica di attualità e di capitale importanza per la lingua italiana in Svizzera. Deve pure essere riconosciuto l'interesse che il convegno ha suscitato in tutto il nostro paese presso gli addetti ai lavori a tutti i livelli (253 adesioni, tra rettori e professori universitari, docenti di liceo e studenti), come ha chiaramente dimostrato la compatta affluenza nell'aula magna. Tuttavia non mi sento di affermare che sia gli sforzi, sia l'affluenza siano stati gratificati da un grande successo dei risultati concreti. Facendo un confronto con il convegno tenuto a Lugano nell'80 sul tema «L'italiano nel mondo: lingua veicolare o di cultura?», mi sembra che il piatto della bilancia propenda a favore della prima in ordine di tempo. Le cause? Forse un'eccessiva astrusità specialistica da parte di qualcuno, forse l'aspettativa andata svanita di un De Mauro stranamente non inserito nella situazione, forse la mancanza di una chiara e precisa conoscenza delle nostre particolari condizioni da parte di qualche grosso nome italiano, forse anche banali «incidenti tecnici» (come osservò Francescato) che non permettevano un'audizione chiara della voce e, non da ultimo, l'eccessiva carne al fuoco (malgrado grossi temi tralasciati, come per es. l'insegnamento dell'italiano in Ticino, ecc.), che ha reso pesante e, per un certo senso, non molto conclusiva la giornata. Ma il fattore più negativo credo sia stato senz'altro la delusione di docenti e allievi presenti di fronte all'esplicito rifiuto degli specialisti in linguistica a voler tradurre le loro teorie astratte in un manuale didattico ad uso delle scuole. Il ponte tra linguistica e didattica si è così dimostrato difficile da costruire. Tutte le domande indirizzate dagli intervenuti alla tavola rotonda in questo senso hanno avuto press'a poco questa risposta: per noi specialisti è impossibile scrivere un manuale scolastico, ci manca l'esperienza, è compito vostro, dopo aver letto non uno solo, ma tutti i nostri libri.

Fernando Zappa

⁴¹ Tra le sue pubblicazioni ricordiamo *Bilinguismo precoce ed educazione bilingue*, 1972, 2ª ed. 1979 e *Il linguaggio nella iterazione didattica*, 1981.

⁵¹ Si tengano presenti, tra le sue numerose pubblicazioni, almeno, per es. la *Storia linguistica dell'Italia unita*, 1963; *Introduzione alla semantica*, 1971, l'introduzione storico-biografica e il commento al *Corso di linguistica generale* di Saussure (3ª ediz. 1970); *Le parole e i fatti*, 1977 e, infine, introduzioni e appendici a saggi di altri linguisti e studi e recensioni di filosofia del linguaggio e di semantica storica e comparativa delle lingue antiche e moderne.

³¹ Importanti, tra le sue pubblicazioni, per es. *Nozioni di linguistica generale*, 1974; *La semantica*, 1979; *La sociolinguistica*, 1979, *La variabilità sociale della lingua*, 1980 e altri articoli su riviste specializzate.

⁴¹ Sue raccolte di poesie sono *Il favoloso spreco*, 1968; *I passerii di Horkheimer*, 1969; *Il bene raro*, 1970; il romanzo *Carta d'autunno*, ha ricevuto il premio Inedito del '73. Molto favorevolmente accolti dalla critica italiana sono i suoi ultimi due libri di prosa: *Lo specchio greco* e specialmente *Saffo* che sarà usato come copione dalla Titanus per un prossimo film.

⁵¹ Oltre alle due pubblicazioni del '74 (*Aspetti sociolinguistici dell'emigrazione italiana in Svizzera*) e del '77 (*Testi d'italiano popolare*), è da ricordare il recentissimo saggio su *Il discorso omiletico*, uscito a Basilea nell'82, a cura del Centro studi emigrazione.



COLLEGAMENTO DEI DOCENTI DI STORIA NEI GINNASI E NELLE SCUOLE MEDIE TICINESI

Programmi, strumenti e problemi del nostro lavoro

di Angelo Airoidi e Giulio Guderzo

A cinque anni dall'approvazione, i programmi della nuova scuola media, passati al vaglio dell'esperienza, richiedono senz'altro qualche intervento correttivo.

Il *plenum* degli esperti cantonali già se ne sta occupando, e l'iter delle loro proposte, chiamate poi a confrontarsi con la varietà delle opinioni e della prassi didattica dei docenti, sarà ancora lungo.

Qui non pare ci si richieda più di qualche cenno al tema, senz'altro di estrema importanza.

Come nel settore storico appare ormai evidente a molti, una correzione radicale si impone relativamente al programma di seconda, che nella pratica didattica si è dimostrato improponibile. In II^a si dovrà probabilmente, come già avviene, proporre all'attenzione dei ragazzi quella storia del nostro passato, soprattutto europeo e padano, che siamo soliti definire medievale, vista in alcune strutture e momenti particolarmente importanti per la comprensione dell'età preindustriale.

Se in I^a i colleghi, pur partendo dal presente e andando a ritroso a ritrovare le radici di un Ticino diverso dall'attuale, saranno riusciti, magari usando la chiave della storia dei transiti (il San Gottardo, il Lucomagno) a recuperare temi e vicende di un passato più antico dei consueti inizi del XIX secolo, certo anche il lavoro in II^a ne sarà facilitato. D'altronde, mentre viene avanti la riforma dei programmi del settore primario, potrà darsi — come già capita — che la 'ricerca genealogica' e l'indagine regionale possano venire ridimensionate. Ciò avverrà — pensiamo — a tutto vantaggio di un più rapido approccio dei nostri allievi alle vicende meno recenti del Paese, sicché tra la I^a e la II^a si potrà realmente 'chiudere' la storia dell'età preindustriale, sino alla metà del XVIII secolo, per poi riservare il successivo biennio all'età contemporanea, dalla rivoluzione industriale ai giorni nostri.

Via via che la nuova scuola media allarga le sue strutture e sostituisce la varietà delle scuole che l'hanno preceduta, si vengono sempre più chiarendo alcune lacune che, pur nella presente scarsità di mezzi finanziari, occorre colmare. Ci parrebbe opportuno, per non dire indispensabile, un serio aggiornamento disciplinare di tipo universitario.

Lo si rinvii pure a tempi migliori, ma non se ne dimentichi la necessità!

Se l'aggiornamento sistematico certo richiederebbe grossi stanziamenti, con interventi di entità incomparabilmente minore si potranno invece risolvere problemi che pur preoccupano la maggior parte dei colleghi. L'eliminazione del vecchio manuale come unico e obbligatorio in ogni classe, il cui difetto principale era pur quello d'esser concepito in area politicamente diversa dalla nostra (dove la scarsa attenzione alle vicende elvetiche e ticinesi), ha lasciato un vuoto, che in ogni caso offrisse l'essenziale della storia padano-ticinese, elvetica, mondiale, il loro lavoro sarebbe facilitato. Al momento ne pare difficile la realizzazione, forse anche più di quello dell'aggiornamento cui poco sopra si accennava.

Più facilmente realizzabile, e in tempi relativamente brevi, ci pare una raccolta antologica di fonti e materiali per la storia 'nostra' e svizzera, di cui manchiamo totalmente, laddove i romandi e gli svizzero-tedeschi ne hanno da tempo, e di assai buone. La Sezione Pedagogica, da noi insistentemente

chiamata a farsi carico del problema, ha risposto positivamente alla proposta, assicurando i mezzi per la realizzazione di un'impresa che ora richiede soltanto di essere... realizzata. Gli esperti vi si sono impegnati in prima persona ad affiancare studiosi di chiara fama che garantiscano la validità scientifica dell'iniziativa. Se a tanto si è arrivati e a più si arriverà, sarà anche e soprattutto perchè — come il nostro «Collegamento» ha dimostrato — c'è nel nostro settore una vivacità di interessi non soltanto didattici ma più largamente culturali, che impongono interventi di appoggio e sostegno da parte del governo e più generalmente del Paese.

Non sono tutte rose. Ci pare sempre grave e incombente la minaccia di una riduzione delle ore disponibili. Al riguardo bisogna che i docenti facciano sentire la loro voce presso i Direttori e in sede politica. L'ora di civica non dev'essere abrogata con motivazioni le più varie, quelle finanziarie in primis. Beninteso tutti dovranno sforzarsi di usarla intelligentemente e nello spirito della norma istitutiva. La famosa integrazione o fusione con la geografia di cui già fin troppo si è detto e sulla quale non vogliamo qui ritornare, ci pare in ogni caso pericolosa anche sotto questo profilo, perchè potrebbe preludere a una riduzione a tre ore annue dell'intero gruppo geo-storico, e ciò a prescindere da ogni considerazione di opportunità per rispetto a metodologie e contenuti che restano diversi — cheché se ne scriva.

Tanto ci pareva di dover dire, con la consueta schiettezza. Dai colleghi ce ne attendiamo altrettanta. Com'è del resto nel loro costume democratico.

Angelo Airoidi
Giulio Guderzo

SOMMARIO

In questo numero:

Programmi, strumenti e problemi del nostro lavoro - Angelo Airoidi, Giulio Guderzo.

A proposito del programma di storia del nuovo liceo quadriennale - Giulio Guderzo.

Norme e corsi per il conseguimento della patente di maestro di scuola maggiore nella storia della scuola ticinese - Guido Marazzi.

Nota sui lavori di patente - Elisa Signori.

Filosofia analitica e logica della spiegazione storica - Marcello Ostinelli.

Le fonti orali: possibile applicazione didattica nel programma di prima media - Alfeo Visconti.

Alcune notazioni sulla crisi del Trecento - Pompeo Macaluso.

A proposito del programma di storia del nuovo liceo quadriennale

di Giulio Guderzo

Nell'ottobre scorso una bozza di programma è stata completata dal Gruppo disciplinare composto dai colleghi Paolo Favilli, Angelo Airoidi, Maurizio Antognoli, Giuseppe Fossati, Silvia Rezzonico.

Se ne parla in questa sede per talune implicazioni di non poco rilievo anche per il nostro lavoro. Vero è che il nostro programma non può non essere assai più strettamente collegato al lavoro della primaria, ma è anche certo che molti dei nostri allievi saranno pur avviati agli studi superiori.

Il testo del Gruppo pare ben 'giustificato', organico nelle esigenze formulate, realistico nei confronti del notorio degrado del corredo di conoscenze e di capacità strumentali, particolarmente linguistiche ed espressive, con le quali i giovani giungono, e ancora per anni giungeranno, alle superiori, inevitabile in una difficile fase di transizione e di assetto come l'attuale.

La più eclatante (anche se non la sola) novi-

tà del programma è certo rappresentata dall'abolizione della storia 'antica', sino ad oggi insegnata nella quinta ginnasio, che verrà con il prossimo anno scolastico ad integrarsi come prima classe nel nuovo liceo, portato da triennale a quadriennale (peraltro con un numero di ore a disposizione della storia senz'altro minore rispetto alla situazione attuale).

Motivazioni senz'altro fondate sono portate dal Gruppo a render ragione della scelta fatta, che non per questo cessa tuttavia dall'apparire grave.

La civiltà 'nostra' è pur radicata, come quella in particolare della Padania, nella vicenda della romanità, come proprio per il nostro Paese anche recentemente ha documentato la bella mostra del collega Donati.

Più di un collega già si è impegnato a livello sia elementare che medio, per non lasciar del tutto fuori dall'insegnamento qualche pur fuggevole cenno al tema. Ma nel mo-

mento stesso in cui riconosciamo inattuabile il programma di storia per la II Media disegnato dai programmi ufficiali (che la storia antica pur prevedevano, e in forme tematiche originali) quel «fuggevole cenno» certo lascia tutti insoddisfatti. Personalmente ritengo, oggi, praticamente improponibile l'innesto della storia antica nei programmi della Media, almeno in forme organicamente strutturate; ove non si voglia rivedere radicalmente il programma di I. Aggiungo che mi pare se ne potrebbe riparare una volta che fosse completata e attuata la riforma del primario, nella fattispecie per la nostra disciplina. Il progetto messo a punto dalla commissione ad hoc prevede infatti una trattazione che appare senz'altro ispirata alla linea che disegnò il programma di I, anticipando dunque alle elementari motivi oggi fondamentali in quest'ultimo.

Il problema è certo di grande portata, e interessa, come si è visto chiaramente in questi mesi, coi docenti e le famiglie, anche i nostri politici. Al dibattito che ne è scaturito è opportuno, ci pare, che partecipi il maggior numero di docenti e di uomini di cultura ticinesi, ai quali dunque ci si consenta di rivolgere in tal senso e da questa sede un caloroso appello.

Giulio Guderzo

Norme e corsi per il conseguimento della patente di maestro di scuola maggiore nella storia della scuola ticinese

di Guido Marazzi

La «scuola maggiore» (con la struttura e gli obiettivi di ultimo triennio del ciclo obbligatorio, che noi conosciamo) è entrata in funzione nell'autunno 1923, nell'ambito delle riforme scolastiche del 1921/23. Essa è nata, cioè, nel clima di crisi del primo dopoguerra, che travagliava la vita sociale ed econo-

mica di tutta la Svizzera ed aveva in particolare portato a gravissime difficoltà finanziarie il bilancio cantonale.

La crisi era anche politica, con il terremoto conseguente alla riforma costituzionale del '22 e la sostituzione della precedente maggioranza liberale-radicala al governo con

quella determinata dall'alleanza tra il partito conservatore ed il partito socialista. Il programma di drastica limitazione delle spese dell'ente pubblico (dopo che il Gran Consiglio — spaventato dal cronico deficit dei conti statali — aveva rinviato al Governo il bilancio preventivo 1922, dando così formale avvio alla crisi politica cui si è accennato) accanto a discutibili misure di risparmio in campo scolastico (soppressione di scuole, compressione degli stipendi, ecc.) ebbe almeno l'effetto benefico di sollecitare una razionalizzazione dell'ordinamento scolastico, di cui l'istituzione della «scuola maggiore» fu senza dubbio il frutto più valido, almeno a lunga scadenza.

La «scuola maggiore» fransciniana

Il nome di «scuola maggiore» non era però una novità nell'ordinamento scolastico ticinese. L'introduzione del nuovo tipo di scuola coincideva infatti con l'abolizione di una precedente «scuola maggiore», di *collocazione post-obbligatoria*, che per tutta la seconda metà del secolo scorso aveva svolto una preziosa opera di miglioramento del livello medio di istruzione (con sforzo equamente ripartito su tutto il territorio cantonale, valli comprese) di quella minuta borghesia di bottegai, artigiani, piccoli imprenditori e piccoli possidenti, che rappresentava il tessuto connettivo della nostra società sostanzialmente rurale.

Essa era stata una delle creazioni di Stefano Franscini, che ne istituì le prime 5 sedi (Lugano, Locarno, Biasca, Faido, Olivone) nel 1841, a metà cioè di quel fecondo decennio (1837, inizio dell'attività quale presidente della commissione per l'istruzione pubblica / 1848, nomina a consigliere federale) in cui egli, profittando con lungimirante sensibili-

La soppressione della via «in corso di impiego» nella formazione dei docenti di scuola maggiore non rappresenta unicamente (anche se questa è la sua ragione giuridica) l'automatica conseguenza della scomparsa oramai imminente del tipo di scuola cui essa abilitava, ma è pure il riflesso di una profonda modificazione del paese, delle sue mutate condizioni di vita, con il conseguente più facile accesso a studi a tempo pieno in ambito universitario.

I corsi di formazione dei docenti di scuola maggiore hanno infatti rappresentato per quasi un quarto di secolo non solo la via di accesso all'insegnamento nell'ultimo grado dell'obbligo e nelle scuole professionali, ma anche un validissimo strumento di promozione sociale: come la scuola magistrale dalla fine dell'ottocento agli anni settanta ha assolto la funzione non solo di formazione abilitante dei maestri di scuola elementare, ma anche quella di scuola media superiore per gli strati e le regioni di minor fortuna economica, da cui sono uscite decine di futuri laureati e diplomati in ogni genere di specializzazione universitaria, così i corsi di scuola maggiore hanno rappresentato una via, unica ed ottimamente rispondente allo scopo, di accesso, per molti maestri, a funzioni dirigenti nel campo scolastico. Se i quadri della scuola ticinese hanno svolto dignitosamente il proprio compito per tutti i lunghi decenni di «povertà» del paese, ciò è anche merito del sistema (dapprima di autoformazione vigilata, in seguito di formazione «in corso d'impiego») mediante il quale sono stati formati i maestri di scuola maggiore.

Val dunque la pena di gettare un sommario sguardo retrospettivo a questa istituzione.

tà democratica delle mutate circostanze politiche (rivoluzione liberale del '39), provvide tra l'altro a rendere operante l'obbligo di frequenza alla scuola elementare, cui diede decenti norme amministrative e pedagogiche, a garantire un minimo di verifica della preparazione dei maestri (1837, primo corso estivo di metodo; 1842, istituzione stabile del corso estivo mensile di metodo con patente preferenziale ai fini della nomina), ad avviare l'istituzione di scuole popolari post-obbligatorie, quali appunto la «scuola maggiore» e la «scuola di disegno» (antenata della «Arti e mestieri»).

Il programma della «scuola maggiore» prevedeva: letteratura italiana, storia e geografia, scienze naturali ed agraria, calligrafia, contabilità e — a scelta — francese o tedesco; inoltre canto ed «esercizi militari» (educazione fisica premilitare). Gli allievi pagavano una modesta tassa; il rimanente onere era sopportato per 2/3 dal cantone e per 1/3 dai comuni.

Nel giro di pochi anni questo tipo di scuola si irrobustì, con il suo potenziamento (nel 1852) a ciclo quadriennale (I° biennio equivalente ad un corso preparatorio al ginnasio, II° biennio «industriale», con adeguata estensione del computo e dell'apprendimento delle altre due lingue nazionali), e grazie anche ad una migliore definizione (1857) delle esigenze finali per il conseguimento della licenza di scuola elementare.

La qualificazione degli insegnanti

Il problema si presentava grave già per la scuola elementare, per la forzata modestia dei requisiti culturali richiesti per l'ammissione ai corsi di metodo (bastava saper «correttamente leggere, scrivere e far conti fino alla regola aurea del tre semplice e del tre composto», ma ciononostante solo una minoranza di candidati superava la prova, anche se molti «non patentati» finivano col ricevere ugualmente un incarico di insegnamento!), ma era ancor più grave per la scuola maggiore. Ci si doveva accontentare di docenti di scuola elementare con «patente assoluta» (cioè d'eccellenza), solo raramente con qualche formazione complementare.

Il primo miglioramento sostanziale nella formazione dei docenti di entrambi gli ordini fu l'istituzione (1873) a Pollegio di una «scuola magistrale» biennale a tempo pieno (cui si accedeva con il «proscioglimento» da una scuola maggiore); il successivo (dopo il trasferimento a Locarno della maschile nel '78, rispettivamente della femminile nell'81) fu l'aggiunta di un terzo anno, a partire dal 1885, per il conseguimento della patente di scuola maggiore.

Con la riforma del 1893, la durata degli studi magistrali è portata a tre anni (dopo la III^a maggiore o ginnasiale o tecnica) per la patente di scuola elementare ed a quattro anni per quella di scuola maggiore, con la possibilità di essere direttamente ammessi a questo IV° corso se in possesso della patente di scuola elementare della precedente magistrale biennale, con due anni di buona prova.

La sostituzione della «vecchia» scuola maggiore con la «nuova»

I primi due decenni di questo secolo vedono però una inarrestabile parabola di declino delle scuole maggiori (specialmente ma-



Bilancino per valori con relative monete utilizzate come pesi

schili) sia come validità, sia come frequenza, per l'effetto concomitante del consolidamento qualitativo della scuola elementare di grado superiore e della crescente estensione delle scuole di tipo professionale specifico, indubbiamente meglio rispondenti a un inserimento nella vita pratica, assoltto l'obbligo scolastico.

Nel 1921 la durata della magistrale viene ridotta a due anni, con accesso dopo la V^a tecnica o ginnasiale (sarà riportata a 3 anni nel 1930); contemporaneamente si sopprime l'anno aggiuntivo per il conseguimento della patente di scuola maggiore, anche perché nel frattempo (fin dal 1912) era stato istituito un «corso pedagogico» triennale presso il liceo di Lugano, idoneo a preparare docenti per tutti i tipi di scuole post-elemen-

tari (la «maggiore», la tecnica, la professionale, il ginnasio inferiore).

Nel 1923 entrano in vigore le ristrutturazioni più drastiche, tra cui la soppressione delle residue 14 scuole maggiori e 11 tecniche inferiori e l'istituzione della «nuova scuola maggiore» (di tre anni dopo la V^a elementare). Scuola nata in tempo di crisi, essa conosce fatalmente un inizio stentato. Attribuita solo a località di una certa importanza, supera di poco il centinaio di sezioni e spesso a un singolo docente sono affidate tutte le materie e gli allievi dei tre anni vengono raggruppati in un'unica classe!

Accanto ad essa continuerà a coesistere per un quarto di secolo, nei villaggi, un numero elevato (benché gradualmente decrescente) di classi elementari «superiori».

Quali docenti della «nuova scuola maggiore» vengono nominati; portatori delle precedenti patenti di scuola maggiore, diplomati del corso pedagogico di Lugano, buoni titolari di «elementare superiore». La questione del titolo di idoneità per questi ultimi venne poi sanata mediante una sessione speciale unica di esami di patente, nel 1925; essa risultò rigorosamente selettiva, con l'eliminazione di metà dei candidati (tutti docenti già in funzione!).

La nuova patente di scuola maggiore

La soppressione del corso pedagogico triennale annesso al liceo di Lugano, intervenuta nel frattempo, rese indispensabile nel 1932 l'istituzione di regolari sessioni annuali per il conseguimento della patente di maestro di scuola maggiore.

Era richiesto il superamento di 4 prove scritte (con la tolleranza di qualche lieve insufficienza) per l'ammissione all'orale, consistente in una prova matematico/scientifica e in una pedagogico/umanistica. I risultati della sessione di quell'anno suscitavano non poche polemiche per la falcidia di candidati: si ebbero solo 24 diplomati su 79 iscritti (di cui 47 presenti agli esami scritti e 34 ammessi all'orale).

La commissione d'esame (presidente: Francesco Chiesa, assistito da A.U. Tarabori, segretario del DPE; membri: Ferrari, Norzi, Zoppi, Valentini) si difese adducendo l'impreparazione culturale di troppi candidati.

«(Non contestiamo), ben inteso, il valore della pratica, che è preziosissimo, ma vogliamo soltanto — spogliandola del carattere miracolistico onde alcuni la rivestono — assegnarle il posto che le spetta. Ma non si temano aberrazioni ideali: la Commissione ha tenuto gli occhi ben aperti sulla realtà. Per l'italiano, si è accontentata di una elocuzione chiara e linda, non ingemmata di errori d'ortografia e di sintassi, e di una conversazione sopra i grandi autori dell'ottocento, integrata da qualche domanda elementarissima di grammatica: per la pedagogia, ha ritenuto sufficiente che i candidati parlassero pianamente e chiaramente sui problemi essenziali della scuola, e riferissero su 6 libri non certo ardui, che ogni maestro dovrebbe, per se, conoscere: per la matematica e per le scienze, si è voluta accertare se almeno gli esaminandi sapessero impostare convenientemente i problemi e dessero affidamento di possedere, più che gran copia di nozioni, alcune direttive fondamentali. Per la storia e il francese infine, la Commissione è stata di una larghezza non facilmente superabile, larghezza che, nell'avvenire, converrà non usare più.»

(Rendiconto gov. 1932 - Educazione.)

Il quadro è piuttosto desolante; tuttavia certo è che l'obbligo di prepararsi agli esami senza il sostegno di un corso introduttivo rappresentava per chiunque una fatica improba, spesso superiore alle forze di docenti pur diligenti e di buon mestiere.

L'autorità cantonale non volle però (o forse non ne fu in grado, anche finanziariamente) sobbarcarsi l'onere di una «preparazione assistita», consigliata da più parti, cosicché — fino al 1958 compreso — si continuò col sistema degli esami senza corsi introduttivi e di conseguenza con una sensibile percen-

tuale di insuccessi, nonostante qualche facilitazione: nel 1938 viene abolito il «lavoro personale», nel 1946 il programma relativo alla preparazione richiesta per gli esami viene considerevolmente sfrondata e, dal 1948, gli aspiranti sono convocati sempre più frequentemente, durante l'anno scolastico, per alcune mezze giornate di orientamento.

Per contro, aumenta gradatamente la durata della pratica nella scuola elementare, richiesta quale condizione per l'iscrizione. Nel 1953 si esigono ormai ben 3 anni di insegnamento (nomina, incarico o supplenza). È pure richiesto un attestato di buona prova rilasciato dal collegio degli ispettori su proposta del docente di pedagogia della Magistrale e di due ispettori incaricati di visitare, anche a più riprese, la scuola del candidato; precedentemente (dal 1937), bastava un «certificato» dell'ispettore.

I corsi di preparazione alla patente di scuola maggiore

La legge della scuola del maggio 1958 prevedeva finalmente che gli esami di patente di scuola maggiore fossero preceduti da un corso di perfezionamento. Nel '59 dunque non vi furono esami, mentre fu organizzato alla magistrale di Locarno il primo corso estivo di preparazione, frequentato da una cinquantina di candidati, 34 dei quali l'anno successivo, dopo un secondo corso di un mese, conseguirono il diploma.

Il sistema del doppio corso estivo alla magistrale di Locarno, tenuto quasi esclusivamente da docenti di quest'istituto, continuò immutato fino al 1965. Nel frattempo, con l'estate del '64, era intervenuto un fatto nuovo: per sopperire alla grave penuria di maestri di scuola maggiore era stato indetto un corso estivo biennale a Pavia e a Neuchâtel, aperto a docenti con lunga esperienza (almeno 18 anni) di insegnamento, per il conseguimento dell'abilitazione senza esami.

Quel corso, con tale struttura speciale, restò un episodio isolato; ebbe tuttavia un effetto inatteso e perdurato fino ad oggi poiché, in considerazione del buon esito complessivo dell'esperienza pavese, nel 1965 venne deciso di istituzionalizzare la collaborazione con l'università di Pavia, nel senso che tutti i candidati fossero tenuti a seguire un primo corso estivo in quell'Ateneo (chiuso con esami intermedi «culturali» nel settore umanistico), mentre un secondo — di natura più pratica e metodologica e centrato soprattutto sull'area matematico/scientifica — continuava ad avere sede alla magistrale di Locarno, dove aveva luogo anche la sessione di esami di patente. L'università di Neuchâtel veniva invece utilizzata per corsi obbligatori di perfezionamento nella padronanza del francese, l'estate successiva al conseguimento del diploma.

Nel 1970 l'intervento dell'università di Pavia si fa più ampio: i corsi estivi in quell'Ateneo diventano due: il primo è introduttivo e di orientamento nella scelta di una opzione (o storico/linguistica o matematico/scientifica), il cui approfondimento è l'obiettivo qualificante del secondo; rimane il corso conclusivo — sulle problematiche dell'insegnamento — a Locarno, prima dell'esame di patente. I candidati sono assistiti lungo il triennio da due docenti ticinesi di scuola media superiore, con funzione di capigruppo. È introdotto l'obbligo della stesura di un

lavoro personale di ricerca e di applicazione didattica. I candidati devono poi frequentare anche il corso di «traduzione didattica» a Locarno, collocato a ridosso degli esami di patente.

L'ultimo curriculum biennale si conclude nel '71 e la nuova struttura si consolida mediante qualche lieve ritocco negli anni seguenti, fino al momento in cui il Gran Consiglio vota la legge che introduce la nuova scuola media.

A questo punto appare ormai inderogabile un ulteriore avvicinamento della preparazione dei docenti di scuola maggiore alla via universitaria a pieno tempo. Bisogna infatti rispondere a due diverse esigenze «politiche» enunciate nella nuova legge: da un lato la decisione di abilitare gradatamente al nuovo ordine i docenti di scuola maggiore in carica, dall'altro la richiesta, quale esigenza di principio, del titolo universitario per l'assunzione nella scuola media. Ne deriva la struttura che conosciamo tutti, perché sostanzialmente vigente fino ad oggi.

Con le ammissioni dell'estate 1975:

— i criteri di accettazione dei candidati si fanno più rigidi (giudizio positivo sull'attività di insegnamento dopo visite ai singoli candidati di commissioni ad hoc ed esito positivo di un colloquio di verifica iniziale della preparazione culturale di base);

— le opzioni hanno diverso curriculum fin dall'inizio, onde garantire un reale approfondimento della preparazione in una specifica area disciplinare, ed assumono un'articolazione la più vicina possibile alle esigenze specifiche dei programmi di scuola media;

— i diplomi specificano l'opzione scelta, soprattutto per agevolare un successivo razionale inserimento dei docenti delle maggiori nei corsi abilitanti alla scuola media, previsti dalle norme transitorie della sua legge istitutiva;

— i corsi ed i seminari raggiungono la notevole dimensione di 510 ore complessive per opzione; più precisamente 16 settimane sull'arco di tre anni a Pavia, collegate da una serie di incontri di tipo seminariale nel Ticino, durante l'anno scolastico;

— i candidati devono superare due prove intermedie di verifica e veder accettato un lavoro personale di ricerca culturale e didattica, prima di essere ammessi agli esami finali alla magistrale di Locarno.

Quest'ultima normativa segna ormai l'epilogo della lunga e tormentata evoluzione del nostro sistema di formazione in corso di impiego.

Qui concludiamo, dunque, con una sobria valutazione di merito, che sarà certamente condivisa anche da chi, in un futuro più lontano, vaglierà con sereno giudizio storico questo lungo momento dell'evoluzione della scuola ticinese: i corsi per l'abilitazione alla scuola maggiore, grazie a una serie di tempestivi adattamenti a via via mutate esigenze socio-politiche, hanno rappresentato un esempio di valida risposta pragmatica a uno specifico bisogno, realisticamente commisurato alle limitate possibilità concrete del paese, con larghi effetti collaterali — come si è ricordato all'inizio — di stimolo all'aggiornamento culturale e alla qualificazione professionale.

Guido Marazzi

Nota sui lavori di patente

di Elisa Signori

Nei Centri didattici cantonali e presso la Biblioteca della Scuola Magistrale a Locarno sono depositati i "lavori personali" richiesti negli ultimi anni ai candidati alla patente per l'insegnamento nelle Maggiori. Si tratta di ricerche spesso preziose, particolarmente nel settore storico (di cui qui soltanto ci occupiamo), ricche di importanti appendici documentarie, la cui traduzione didattica è stata spesso sperimentata dagli autori, che ne riferiscono negli stessi lavori. Ci è sembrato doveroso segnalarne l'esistenza ai Colleghi, che sappiamo spesso impegnati nella ricerca di materiali per il loro lavoro didattico.

A una ricercatrice universitaria particolarmente competente nella storia dei rapporti italo-elvetici, abbiamo chiesto un rapido flash su almeno alcuni dei lavori che le sono sembrati specialmente degni di menzione e di cui offriamo infine un elenco un poco più ampio ma sempre, beninteso, antologico.

Quando si parla di sperimentazione didattica e, in particolare, dell'auspicabile inserzione di un'autentica esperienza diretta di 'ricerca' nel processo di apprendimento della realtà storica locale, non pochi ostacoli e difficoltà oggettive si parano dinanzi a chi voglia progettarne concretamente i modi e i temi. Realisticamente bisogna ammettere che le difficoltà non mancano, ma a farle apparire insormontabili è spesso e soprattutto l'assenza di un retroterra di proposte già collaudate, di suggerimenti rivelatisi produttivi, insomma di una consolidata tradizione di esempi concreti.

Ma è davvero così arduo reperire localmente una documentazione di prima mano, idonea tanto sotto il profilo quantitativo che qualitativo, a sollecitare l'interesse dei discenti? Ed è poi tanto difficile organizzare una corretta strategia d'indagine a dimensione locale che, dalla selezione delle fonti alla formulazione delle conclusioni, renda partecipi gli allievi del processo cognitivo attraverso cui le *res gestae*, i fatti del passato, diventano *historia rerum gestarum*, coscienza critica del passato?

Che tutto ciò sia possibile e che preziosi giacimenti documentari per la storia ticinese aspettino ancora un'adeguata valorizzazione, lo provano i "lavori personali" redatti per il conseguimento della patente d'insegnamento nella scuola maggiore da molti appassionati insegnanti. Nell'insieme questi saggi, alcuni dei quali notevoli per equilibrio interpretativo e scrupolo metodologico, costituiscono un ricco e suggestivo repertorio di temi e di ipotesi di ricerca, oltre che un provvisorio inventario di fonti disponibili e agevolmente utilizzabili in prospettiva didattica.

Per questo motivo la nostra nota, nel segnalare alcuni tra i più significativi risultati di tale attività di ricerca, intende sottolineare l'esemplarità di questi concreti e già sperimentati itinerari d'indagine ai fini dell'applicazione didattica, nonché la piena fruibilità del materiale documentario e iconografico reperito, già consultabile in appendice ai saggi medesimi e stimolante premessa per ulteriori scavi archivistici.

Quali le coordinate temporali e spaziali di queste ricerche?

Dal punto di vista cronologico i lavori personali si situano nell'ambito della storia moderna e contemporanea, con prevalente at-

tenzione per l'8 e '900, ma con significative e non rare incursioni nel '700.

Quanto all'area geografica interessata da questi studi è un po' tutta la regione ticinese, tanto nei suoi centri urbani maggiori — Bellinzona e Lugano, specialmente, poli di riferimento per le ricerche di taglio più decisamente politico —, quanto nelle comunità valligiane, dalla Valle Verzasca all'Onsernone alla Maggia, alla Leventina, e nei piccoli comuni. Recependo il suggerimento di tanta parte della storiografia contemporanea, che ambisce, al di sopra delle indagini settoriali, a costruire la «storia totale» di microunità ben circoscritte, molti insegnanti hanno scelto come oggetto di studio dei piccoli centri: comune e villaggio si offrono infatti all'occhio dello studioso come compiuti microcosmi, realtà complesse e interrelate che, colte in un momento significativo della loro evoluzione, ci danno, come in uno spaccato, un'immagine attendibile della loro quotidianità.

È questo il caso del bel lavoro di Ugo Maffioletti che sceglie come 'situazione-chiave' lo scavo della galleria ferroviaria del San Gottardo e, sulla base di una vasta documentazione tratta prevalentemente dagli archivi cantonali di Bellinzona e comunale di Airolo, riesce ad abbozzare un quadro assai persuasivo delle condizioni sociali, economiche, culturali di Airolo nel decennio tra il 1872 e il 1882, mettendo a fuoco la problematica integrazione della mano d'opera straniera, soprattutto piemontese, nel mondo del lavoro locale, rilevando attriti e scontri tra costumi e culture diverse, cogliendo l'innesto di una esperienza tecnologica avanzata — i lavori di scavo, ferroviari, di viabilità — in una comunità montana in accelerata evoluzione.

Tra le altre ricerche centrate su di un singolo paese ricordiamo quella di Corrado Arigoni su Vezia nella prima metà dell' '800, di Mariangela Maggi su Arosio tra '700 e '800 e quella, particolarmente stimolante, di Elio Moalli e Aldo Moretti su un paese di confine, Novazzano, alle prese nel tormentato periodo bellico, dal 1939 al 1945, con i problemi del razionamento alimentare, dell'assistenza ai profughi e, soprattutto, della non facile convivenza della popolazione civile con l'esercito in permanente mobilitazione.

Ma veniamo alle principali tematiche messe in luce dai lavori personali. In un bilancio globale prevalgono senz'altro la storia sociale, quella religiosa, la demografia storica, la storia dell'istruzione e dell'assistenza, sui più tradizionali orientamenti di storia politica e culturale. Di taglio squisitamente politico si hanno tuttavia diverse pregevoli indagini: quelle sul socialismo ticinese — di Guido Codoni per la fase di decollo del movimento, di Luigi Rossini per la successiva crisi del PST al tempo dei prodromi della grande guerra e di Alessandro Pugno sulla pubblicistica socialista tra il 1914 e il 1918 —, su movimenti ispirati al fascismo mussoliniano — Domenico Righetti illustra la parabola della «Lega Nazionale» nel Canton Ticino utilizzando ampiamente la stampa periodica e le testimonianze orali — e infine l'analisi del dibattito ideale e programmatico degli esuli italiani di orientamento democristiano in Svizzera durante l'ultima guerra. Un'ulteriore conferma della produttività storiografica di questi lavori personali è proprio offerta da quest'ultima indagine di Renata Broggin che, approfondita e rielaborata in un'antologia di rigoroso impianto scientifico, è di recente approdata alla pubblicazione a stampa, ottenendo all'autrice quest'anno anche il prestigioso riconoscimento del premio Campione - Nuova Antologia.

Tra i filoni tematici più coltivati si distingue ancora quello della storia del lavoro o meglio del mestiere, che conosce felici esempi negli studi di Lucia Branca sull'emigrazione degli spazzacamini nella seconda metà dell' '800, in quello di Luciano Chiesa e Marco Strufaldi sull'industria della paglia in Valle Onsernone, in quello di Danielle Molina e Rita Ponzio sulla sericoltura e di Jenny Manzoni e Daniela Meroni sugli spedizionieri di Chiasso. Questo particolare tipo di ricerca risulta fondato su una base documentaria eterogenea e le fonti archivistiche, municipali, cantonali o federali, sono per lo più con profitto integrate dalle testimonianze orali, da preziose corrispondenze private e carte di famiglia: la realtà sociale ed economica delle attività lavorative emerge perciò a tutto tondo senza che ne venga trascurato per contro il dolorante sostrato umano e psicologico. Il dosaggio tra i due complementari interessi, quello, diammo, umano o etnologico e quello socio-economico, varia da ricerca a ricerca, come nel lavoro sugli spazzacamini che ci propone una scelta suggestiva di toccanti 'storie di vita' e, all'estremo opposto, nell'indagine sull'industria della paglia, che mette in luce le strutture portanti dell'economia della Valle Onsernone.

Strettamente intrecciati tra loro sono i due ricorrenti obiettivi di storia dell'assistenza e di storia dell'educazione: l'educazione popolare, specie tecnica e quindi, in una società prevalentemente rurale, agronomica è uno dei settori qualificanti d'intervento per l'assistenza pubblica e privata, d'ispirazione laica o religiosa. A questi interventi risalgono iniziative rilevanti quali la creazione dell'Istituto Agrario Cantonale, opportunamente lusingata da Pierangelo Casanova, o quello del Pio Istituto di Olivone, studiato da Elio Giamboni nel periodo che va dalla fondazione al 1860, e infine dell'Istituto di Santa Maria di Pollegio, la cui evoluzione tra '800 e '900 è descritta da Marcello Lazzarin.

Al tema dell'istruzione pubblica è pure dedicato il lavoro di Silvio Giamboni, che tratta

dell'esperienza di Curio e dell'avvento dell'educazione obbligatoria nel Malcanton, mentre alla storia della cultura agronomica nel Canton Ticino si ricollega la vicenda de «Il Contadino che pensa», un periodico ottocentesco analizzato da Fiorenzo Ballinari.

Come s'è detto, un campo d'indagine assai ricco di attrattive è stato per alcuni quello della demografia storica e i risultati appaiono di tutto rispetto: si veda, ad esempio, la ricerca di Tarilli su Cureglia nel Settecento che, col ricorso agli archivi ecclesiastici, ai registri di nascita e di morte, agli «stati d'anime», ricostruisce limpidamente il bilancio mortalità/natalità, rileva il desolante fenomeno della mortalità infantile, studia l'endogamia e l'esogamia, nonché lo strutturarsi della popolazione in classi d'età. Analogamente Croci Maspoli analizza la realtà demografica di Magliaso pure nel '700, mettendo a frutto le indicazioni offerte dai documenti dell'archivio capitolare, di quello vescovile e da preziose carte private. Difficile riassumere in questa sede tutti i temi degni di nota svolti nei lavori personali, sicché ci limitiamo a citarne ancora due, ciascuno a suo modo esemplare per l'originalità dell'impostazione e il rigore metodologico. Anzitutto lo studio di Alfeco Visconti, imperniato sulla Visita pastorale di Monsignor Molo alla fine dell' '800. Dai documenti della visita, dai questionari distribuiti e dalle relative risposte, Visconti riesce a dedurre una ricca messe di dati, non soltanto rilevanti per l'analisi della vita religiosa — della spiritualità e della pratica religiosa delle diverse componenti della comunità ecclesiale: laici, chierici regolari e secolari, confraternite, congregazioni —, ma anche per lo studio della società civile nei suoi aspetti economici, politici, culturali e di costume.

L'altro lavoro che vogliamo menzionare è quello di Felix Lutz, che mette a fuoco la prassi dell'amministrazione della giustizia in Leventina nell'ultimo periodo della dominazione urana. Con il supporto di documenti di non immediata fruibilità — Lutz trascrive e traduce dal tedesco antico parte della corrispondenza intercorsa tra il governo urano e il Capitano Generale in Leventina — lo «stile» della dominazione urana risulta acutamente evidenziato, tanto nel suo atteggiamento verso la criminalità — la «devianza» si direbbe oggi — in genere, quanto nel modo di concepire il rapporto tra suddito e potere giudiziario.

In definitiva i lavori personali hanno scandagliato un patrimonio documentario che si rivela assai ricco di potenzialità tanto per la ricerca storica locale che per la sua applicazione didattica: negli archivi cantonali, municipali, ecclesiastici, nelle emeroteche, nelle biblioteche, non mancano fonti accessibili e suggestive per la storia sociale, economica, politica, religiosa, così come non mancano testimoni viventi e carte di famiglia che nel passato possono farci gustare il senso corposo e stimolante dell'attualità. Non resta che concludere, dunque, esprimendo l'auspicio che queste ricerche entrino a pieno diritto nel circuito di trasmissione che, spesso in modo artigianale ed episodico, collega l'impegno storiografico a quello didattico e costituiscano la premessa e il punto di riferimento per ulteriori esperienze e approfondimenti.

Elisa Signori

Bibliografia

- CORRADO ARIGONI, *Un comune della campagna luganese nella prima metà dell'Ottocento attraverso i verbali delle sedute municipali: Vezia*, 1978.
- FIorenzo BALLINARI, *L'interesse per una cultura agricolo-popolare nel Canton Ticino attorno alla metà dell' '800: «Il Contadino che pensa»*, 1981.
- LUCIA BRANCA, *L'emigrazione degli spazzacamini ticinesi, 1850-1920*, 1972.
- RENATA BROGGINI, *Momenti del pensiero politico italiano nel Ticino attraverso la pagina «Libertà», agosto 1944 - maggio 1945, 1975*¹⁾.
- MARIO CANEVASCINI, *Elementi per la storia del culto in Valle Verzasca*, 1976.
- MANUELA CASANOVA, *Gli internati francesi e polacchi nel Canton Ticino durante la seconda guerra mondiale: Claro, un esempio di campo di internamento*, 1980.
- PIERANGELO CASANOVA, *Origini e primi anni di vita dell'Istituto Agrario Cantonale*, 1980.
- LUCIANO CHIESA - MARCO STRUFALDI, *L'Industria della paglia in Valle Onsernone*, 2 voll., 1976.
- GIORGIO CESARINI, *La grande Bellinzona: 1906-1907*, 1981.
- GUIDO CODONI, *Gli inizi del socialismo attraverso la stampa e in particolare il settimanale «Il lavoratore»*, 1975.
- GIANCARLO CORTESI - PLINIO RIVA - EROS NESSI - LINO ZOCCATELLI, *Riva San Vitale dall'ancien régime agli inizi della restaurazione*, 1977.
- TITO FRANCHI, *Aspetti di vita nei comuni di Arbedo-Castione-Lumino in età moderna, con particolare riferimento al periodo 1798-1820*, 1976.
- ACHILLE GAMBONI, *Il confine con l'Italia*, 1974.
- ELIO GIAMBONI, *Il Pio Istituto di Olivone della fondazione al 1860*, 1974.
- SILVIO GIAMBONI, *Origini e primi sviluppi dell'istruzione pubblica nel comune di Curio*, 2 voll., 1976.

MARCELLO LAZZARIN, *L'Istituto Santa Maria di Pollegio dal 1846 al 1930*, 1975.

FELIX LUTZ, *L'ultimo periodo della dominazione in Leventina, 1755-1798: aspetti del potere giudiziario*, 1980.

UGO MAFFIOLETTI, *Aspetti e problemi di Airolo nel decennio 1872-1882*, 1975.

MARIANGELA MAGGI, *La vita di un villaggio del luganese tra il 1793 e il 1815, Arosio nei documenti patriziali e comunali*, 1981.

BERNARDINO CROCI-MASPOLI, *Aspetti demografici ed economici di Magliaso nella seconda metà del '700*, 1980.

JENNY MANZONI - DANIELA MERONI, *Casa di spedizioni e spedizionieri a Chiasso dal 1820 al 1936*, 2 voll., 1975.

ELIO MOALLI - ALDO MORETTI, *Un paese di confine nel periodo bellico, 1939-1945: Novazzano*, 1978.

DANIELLE MOLINA - RITA PONZIO, *La sericoltura ticinese nella seconda metà dell' '800*, 2 voll., 1975.

ARTURO PONCINI, *Conseguenze della distruzione dei boschi ticinesi e delle flottazioni di legname nell'Ottocento*, 1974²⁾.

ALESSANDRO PUGNO, *Il movimento socialista ticinese negli anni 1914-1918*, 1975.

DOMENICO RIGHETTI, *Un movimento di destra nel Canton Ticino: la «Legge Nazionale»*, 1980.

LUIGI ROSSINI, *La crisi del partito socialista ticinese e i primi anni di «Libera stampa», con particolare riferimento al periodo dell'interventismo italiano*, 1975.

GRAZIANO TARILLI, *Storia della popolazione di Cureglia durante il XVIII secolo*, 1976.

ALFEO VISCONTI, *Città e campagne ticinesi di fine Ottocento nella Visita Pastorale di monsignor Vincenzo Molo. Aspetti religiosi, politici e sociali*, 1978.

Si vedano anche le successive pubblicazioni:

¹⁾ RENATA BROGGINI, *I rifugiati italiani in Svizzera e il foglio «Libertà»*, Roma, Cinque Lune, 1979.

²⁾ ARTURO PONCINI, *I boschi ticinesi nel passato*, in «Vallemaggia viva», edizione speciale di Pro Valle Maggia, 1974, pagg. 172-196.

Filosofia analitica e logica della spiegazione storica

di Marcello Ostinelli

Con lo studio precedente¹⁾, ho cercato di mostrare alcune ragioni che propendono per un generale ridimensionamento della validità logica e metodologica del modello di spiegazione nomologico-deduttiva. Malgrado i tentativi del suo più convinto assertore di replicare ai critici con aggiustamenti e parziali modifiche, il necessario ricorso all'enunciazione di una legge e la sussunzione dell'evento che occorre spiegare sotto di essa sono apparsi requisiti generalmente inadeguati a dar conto del reale lavoro compiuto dallo storico. L'epistemologia di Hempel appare, per un verso, troppo rigida e discutibile in particolare è la sua scarsa «flessibilità» nella definizione dello statuto di una spiegazione causale²⁾; d'altra parte il modello della legge di copertura risulta addirittura «fuorviante» per la sua immagine

della logica della spiegazione storica e comunque irrilevante per la presentazione di spiegazioni causali³⁾.

Sulla traccia di queste critiche all'opera di Hempel ed all'interno della filosofia analitica anglosassone hanno visto la luce alcune importanti ricerche epistemologiche. L'opera di Patrick Gardiner, che non nasconde qualche simpatia per l'empirismo hempeliano e che si colloca oggettivamente in una prospettiva di continuità con esso, ha il merito di sottrarre questa dottrina dalle secche del riduzionismo scientifico; William Dray, per contro, attraverso una serrata critica del *law-covering model*, perviene ad una significativa rivalutazione della ottocentesca teoria della comprensione empatica: accomunati entrambi dall'intenzione di dar conto del procedimento di fatto seguito dagli

storici e senza la pretesa che «sarà possibile trovare da qualche parte 'l'idea chiara e distinta' di ciò che realmente è la natura della spiegazione storica»⁴⁾.

La logica della spiegazione storica secondo P. Gardiner

La continuità della ricerca di Gardiner rispetto alla tradizione positivista e neopositivista⁵⁾ può essere anzitutto dimostrata dall'atteggiamento antimetafisico dell'autore.

Per un verso egli sviluppa la sua logica della spiegazione come opera di filosofia della storia, mantenendo a questa ambigua denominazione il significato che si è imposto nella cultura anglosassone. Né più né meno della analoga filosofia della scienza, la «filosofia della storia» di scuola analitica ha una dimensione essenzialmente epistemologica. Quindi, alla interpretazione metafisica e teologica della storia — che, ha mostrato K. Löwith⁶⁾, affonda le sue radici nell'ispirazione originaria biblica (la storia della salvezza), tenendo fermo di essa la concezione del passato come preparazione e quella del futuro come compimento — si affianca, come suo unico *pendant* critico, la metodologia storica ovvero la teoria della storiografia. Ciò potrebbe lasciare intendere che la (tradizionale) filosofia della storia e le ricerche di metodo rappresentano rispettivamente il versante «metafisico» e «critico» di un'unica disciplina (la *philosophy of history*) avente quale unico oggetto la storia⁷⁾. In realtà l'indagine di Gardiner risulta più complessa, benché non sia immune da questo equivoco. La critica della metafisica della storia perviene per un verso a mostrare il contenuto fattuale delle filosofie della storia pre-scientifiche (è il caso ad esempio di quella kantiana). Infatti esse sono convertibili e riducibili a teorie empiriche: nell'epoca della scienza positiva la sociologia (da Condorcet a Spencer giù fino a Toynbee) sostituirebbe, secondo una lettura apertamente comtiana, le metafisiche filosofie della storia.

Gardiner nota, d'altra parte, — ma anche qui la confusione dell'oggetto non è rilevata — come le stesse filosofie della storia possano essere soggette ad una lettura epistemologica: la filosofia della storia di Hegel, ad esempio, contiene una teoria della storiografia che può facilmente essere ridotta alla logica della spiegazione storica (alla storia come risulta dalla pratica e dal discorso degli storici)⁸⁾.

In questa posizione di Gardiner la matrice positivista — e dunque antimetafisica — è particolarmente evidente: la filosofia della storia si risolve nel normale lavoro dello storico oppure, alternativamente, nell'analisi della conoscenza storica, nelle domande che si pongono intorno ad essa.

Il legame di continuità con il modello hempeliano di spiegazione emerge soprattutto nella accettazione della teoria humeana della causalità per la quale, come si sa, ciò che consente di mettere in relazione l'evento che occorre spiegare ad un altro evento come sua causa è dato dalla nostra precedente esperienza; ciò attesta che ogni spiegazione (causale) rimanda ad una regolarità, sia essa una legge (un'asserzione strettamente universale) o una generalizzazione (diciamo allora piuttosto una «coincidenza» invece che una «regolarità») che deve essere enunciata entro un campo di rilevanza finito⁹⁾. Questo vale, a giudizio di Gardiner,



A sinistra, collari per le capre; a destra, giogo per i buoi; in primo piano, strumento di legno con corde per legare il fieno

per ogni spiegazione scientifica¹⁰⁾ e genericamente per qualsiasi tipo di spiegazione. Ciò che mi consente di asserire un nesso tra due eventi è, humeamente¹¹⁾, una certa regolarità nel loro verificarsi.

Nel caso delle spiegazioni utilizzate dagli uomini nelle situazioni della vita quotidiana è bensì vero che l'opportunità pragmatica di adottare questa o quella decisione non appare strettamente condizionata dall'enunciazione di una legge ricavata dall'esperienza passata; tuttavia è soltanto il ricorso a questa generalizzazione (che nelle spiegazioni di senso comune si suppone implicita) che può giustificarla. E quando sarà data una risposta soddisfacente a questa richiesta, allora sarà esplicitato il nesso tra due eventi che come tale fa ricorso appunto ad una regolarità. Nel linguaggio ordinario è difficile trovare questa costruzione logica: un po' per questo «riferimento implicito» alle generalizzazioni¹²⁾; un po' per la «natura vaga» delle spiegazioni di senso comune, «spesso scarsamente attendibili» per il fatto che consentono un'infinità di eccezioni¹³⁾. Questo giudizio può essere facilmente esteso al linguaggio storiografico che Gardiner tende ad assimilare a quello ordinario¹⁴⁾, proprio per la mancanza di un uso preciso dei concetti, le cui regole d'uso sembrano attinte dalle circostanze comuni della vita

(tale conclusione può essere stata suggerita dalla struttura prevalentemente narrativa delle spiegazioni degli storici). Il linguaggio storiografico è di fatto retto da regole definite soltanto in misura parziale¹⁵⁾, anche per il livello, molto basso, di integrazione teorica di questa disciplina¹⁶⁾.

L'ambiguità della spiegazione storica induce Gardiner a collocarla ad un «livello di generalità» che è sostanzialmente quello del senso comune, differenziandola però «soltanto quantitativamente»¹⁷⁾ da quella scientifica¹⁸⁾.

Ora le conclusioni che Gardiner trae da questo confronto mi sembrano importanti e pericolose al tempo stesso.

Importanti: perché è proprio il riconoscimento delle regole del linguaggio storiografico che consente a Gardiner di rifiutare la riduzione della spiegazione al modello nomologico-deduttivo. È su questa base che Gardiner riesce ad accostarsi alla pratica storiografica senza il condizionamento della rigida proposta hempeliana; con ciò egli legittima la «distinzione di fondo» tra il linguaggio dello scienziato e quello dello storico¹⁹⁾ e riconosce le particolarità di talune spiegazioni storiche. In tal modo egli apre la via, dall'interno del fronte hempeliano, allo sfaldamento del *law-covering model*.

Pericolose: perché l'assimilazione di fatto del linguaggio storiografico a quello ordinario e la conseguente limitazione dell'indagine analitica alla descrizione dell'uso — secondo la consegna della *Übersichtliche Darstellung* wittgensteiniana²⁰ — espungono qualsiasi ricorso legittimo alla chiarificazione di criteri e regole di cui fa uso quel linguaggio: vien meno la possibilità di una sua verifica critica²¹. Con ciò la *philosophy of history* critica (cioè la metodologia storiografica) dimissiona da uno dei compiti fondamentali. Le conseguenze perniciose della dimissione gardineriana (e wittgensteiniana) possono essere misurate puntualmente sul piano didattico, laddove le confusioni, i fraintendimenti dei concetti storici (quali, ad esempio, definizioni riduttive o parziali) sembrano proprio indotte, più che da una trasposizione inopportuna da altri contesti scientifici (sociologici, psicologici) dalle carenze proprie del linguaggio ordinario. Invece di lasciare le cose così come stanno, occorrerà impegnarsi, nella pratica didattica, a costruire un dizionario storiografico, né più né meno di quanto ha tentato la ricerca storica più avveduta²².

Le obiezioni di William Dray

Gardiner coglie la *differentia specifica* della spiegazione storica nell'inevitabile imprecisione ed approssimazione dei concetti. Quest'assenso di criteri rigorosi di demarcazione fa sì che le stesse generalizzazioni degli storici, quand'anche fossero esplicitate, appaiono sempre «di natura aperta e porosa»²³, presupponendo un'indefinita clausola *ceteris paribus*. Gardiner fa propria pertanto la conclusione di Hempel: l'imprecisione delle generalizzazioni dello storico — testimoniata dal fatto che qualsiasi esplicitazione di regolarità lascia lo storico insoddisfatto per la palese banalità della legge — ha per conseguenza che la spiegazione storica è sempre, appunto, «aperta e porosa» ed esige, in quanto semplice abbozzo o schizzo, di essere indefinitamente completata e riempita. Ci si può chiedere quale valore esplicativo possano avere simili abbozzi. Nella misura in cui sono tali, possono avvalersi di leggi di validità generale, siano pur esse banali e di scarso significato per lo storico: in tal modo, però, non si darà conto dell'evento singolo che occorre spiegare. Se invece l'abbozzo fosse completato o riempito secondo la consegna di Hempel e Gardiner, allora si dovrà rinunciare forzatamente al modello della legge di copertura, per la ragione molto semplice che, così, l'asserto esplicativo perde qualsiasi riferimento nomologico²⁴. La banalità della legge degli storici è veramente tale, ma in un senso diverso da ciò che intendono i teorici del modello nomologico-deduttivo. In realtà questo ripiegamento sull'unicità dell'asserto esplicativo comporta implicitamente anche la rinuncia al requisito humaneo che soltanto una regolarità sappia giustificare correttamente un'imputazione causale²⁵. In tal modo Dray sembra in grado di dimostrare che l'analisi di Gardiner non è per niente fedele alla logica della spiegazione storica. Il ricorso a leggi implicite scarsamente specificate negli *explanatory sketches* non è tale da consentire la ricostruzione dell'impalcatura della procedura di controllo dello storico²⁶. Sembra proprio che il *law-covering model* si dimostri fin qui un pericoloso letto di Procuste, malgrado i ten-

tativi di aggiustamento di Hempel e Gardiner.

Dray, nella sua analisi, ha aggiunto ulteriormente un paio di obiezioni piuttosto rilevanti al modello della legge di copertura. Si è visto finora come Dray abbia rifiutato la dottrina gardineriana della legge implicita (per la quale una spiegazione esige comunque una legge quale condizione necessaria alla spiegazione dell'evento). Essa in realtà sembra debitrice di un uso specialistico (e non giustificato) di quel modello. Questa, però, è sordità di fronte alle tipiche esigenze metodologiche dello storico: fa sì che Gardiner giustifichi la scelta delle condizioni causali unicamente sulla base di un «requisito induttivo» («che la condizione indicata come la causa era realmente necessaria, cioè che senza di essa ciò che si deve spiegare non sarebbe accaduto»²⁷), dimenticando che essa risponde ad un ulteriore criterio (un requisito pragmatico in base al quale sarà legittimata nel giudizio dello storico una condizione causale cruciale). In altre parole la causalazione non è riducibile alla mera correlazione — anche perché, nel discorso dello storico, può essere pure qualcosa di meno di una connessione esplicativa di eventi. In generale la legge fornisce soltanto qualche indicazione per la ricerca della causa effettiva; l'enunciazione della legge è qui necessariamente completata da una descrizione del corso effettivo degli eventi²⁸.

Spiegazione razionale e spiegazione disposizionale

Dray mostra il fallimento della validità generale del modello hempeliano misurandone la sua inefficacia nel caso della spiegazione di azioni intenzionali di soggetti storici. In questa circostanza occorre ricostruire un asserto esplicativo che sappia dar conto del calcolo compiuto dal soggetto in modo tale che si possa intendere perché «quanto è stato fatto era la cosa da farsi»²⁹; sono appunto queste «buone ragioni» che ci consentono di valutare quell'azione come l'azione appropriata dal punto di vista (ovviamente relativo) di quell'individuo.

Ora è evidente che qui ogni autentico intendimento storico è necessariamente empatico (nel senso assegnatogli già da Droysen). Non si tratta, comunque, di un semplice accorgimento metodologico (come tale accettato anche da un rigido positivista come Hempel); l'empatia ha per Dray un preciso significato logico: l'identificazione nella situazione dell'altro (la comprensione dell'intenzionalità della sua azione) consiste in «certe condizioni che devono essere soddisfatte prima che uno storico possa dire: 'Ho la spiegazione'»³⁰.

È pur vero che l'attività umana non può integralmente essere riportata al modello di spiegazione razionale di Dray. Il comportamento umano singolo, come risultato di abitudini e impulsi, e collettivo, in particolare nel caso di movimenti di massa, non può essere sempre e facilmente (voglio dire senza palesi forzature) riportato ad un fondamento razionale. Gardiner ha proposto un modello di spiegazione disposizionale definita in base al «comportamento normale» o «generale» di un individuo o di un gruppo³¹. In questi casi, materiale molto frequente di indagine dello storico o comunque del sociologo, sembra ampiamente legittimata l'assunzione di un indirizzo behavioristico,

capace di spiegare quel comportamento attraverso una regolarità che potrà ora essere riportata sotto una legge, sia pure piuttosto lasca. La spiegazione dell'azione umana non mi pare, infatti, né totalmente riducibile ad una serie di automatismi né puramente compresa attraverso l'esclusiva elucidazione del suo fondamento razionale. Con questa conclusione si vuol da una parte riconoscere la bontà dell'utilizzazione di leggi lasche del comportamento umano³² soprattutto quando lo storico ha a che fare con problemi avvicinati genericamente a quelli di una «sociologia applicata»³³; dall'altra, però, sottolineare il rifiuto di ritenere il ricorso ad una regolarità un requisito esplicativo sufficiente. (Gardiner sembra invece attestarsi in definitiva su questa linea).

«La spiegazione non-razionale integra, ma non sostituisce, quella razionale»³⁴. Il giudizio conclude una parabola significativa degli studi analitici di *philosophy of history*: essa si trova, già con il contributo di Dray, alle soglie di un'impostazione ermeneutica³⁵; il confronto con essa diventerà più incisivo con la *Analytical Philosophy of History* di Arthur Danto e con *Explanation and Understanding* di Georg von Wright. Sembra dunque che le controversie e comunque il dibattito sulla funzione del modello nomologico-deduttivo nella spiegazione storica abbiano in realtà soprattutto stimolato l'approfondimento e la chiarificazione di modelli alternativi attinti da altre tradizioni di pensiero³⁶.

Marcello Ostinelli

Note

1) Vedi *La conoscenza storica. Materiali per una riflessione epistemologica*. In: «Scuola italiana», aprile-maggio 1981.

2) P. GARDINER *The Nature of Historical Explanation*, Oxford 1952, (da ora abbreviato: NHE) I § 3. Il volume è stato tradotto in italiano: *La spiegazione storica*. Roma 1978.

3) W. DRAY, *Laws and Explanation in History*, Oxford 1957, (da ora abbreviato: LEH) I § 4. Il volume è stato tradotto in italiano: *Leggi e spiegazione in storia*. Milano 1974.

4) NHE, Pref.

5) Nel significato che le ho attribuito nel precedente contributo e cioè, per usare le parole del manifesto del *Wiener Kreis*, caratterizzata da un procedimento scientifico che «tende a conseguire come suo scopo l'unità della scienza». Cfr. H. HAHN, O. NEURATH, R. CARNAP *La concezione scientifica del mondo*. A cura di A. Pasquinelli. Bari 1979, p. 80.

6) K. LOEWITH, *Meaning in History. The Theological Implications of the Philosophy of History*. Chicago 1949.

7) Questa confusione tra storia come *res gestae* e *historia rerum gestarum*, confusione che alligna tuttora nella cultura anglosassone, è stata a suo tempo segnalata con l'abituale rigore da N. BOBBIO (cfr. *Problemi di filosofia della storia*). In: «Rivista di filosofia», XLII (1951), pp. 440-446.) Su questa linea si è pure mosso PAOLO ROSSI nella sua recensione dell'opera di Gardiner: *La natura della spiegazione storiografica nel pensiero di P. Gardiner*. In: «Rivista critica di storia della filosofia», X (1955), pp. 163-179.

8) GARDINER rileva un'analogia tra il concetto hegeliano di realtà come processo di sviluppo intrinsecamente razionale (e qui le citazioni dalle opere di Hegel si sprecherebbero) e la metodologia d'indagine dello storico che rende intelligibile

un evento inserendolo in un processo di sviluppo: «Intendo dunque avanzare l'ipotesi che un sistema metafisico come quello di Hegel sottolinea, in una forma peculiare, certi caratteri ben noti della pratica e della metodologia storiografica». **Metafisica e storia**. In: *Filosofia analitica e conoscenza storica*. A cura di M.V. PREDAVAL MAGRINI. Firenze 1979. p. 411.

9) Sulla distinzione tra legge e generalizzazione e sui problemi connessi con la definizione del rispettivo campo di rilevanza cfr. S. AMSTERDAMSKI *Voce Legge* § 3,2 dell'Enciclopedia Einaudi.

10) È stata rilevata l'opportunità di riferirsi alle «spiegazioni utilizzate dalle scienze naturali» piuttosto che alle «spiegazioni scientifiche» perché queste ultime hanno indubbiamente «qualche connotazione valutativa» (AMSTERDAMSKI) per l'alone di «rispettabilità» che le avvolge (DRAY). Devo ammettere che questa concezione (scientifica) può essere attribuita con qualche fondato motivo piuttosto a Hempel che a Gardiner.

11) Sulla dottrina di Hume può ora essere consultato con profitto il volumetto di P. RICHTER *David Hume's Kausalitätstheorie und ihre Bedeutung für die Begründung der Theorie der Induktion*. Halle a. S. 1893 recentemente riproposto in ristampa anastatica: Hildesheim - New York 1980.

12) NHE I § 3.

13) NHE I § 2.

14) «Il linguaggio in cui è scritta la storia è nella grande maggioranza dei casi quello ordinario». NHE II § 5.

15) Cfr. PIETRO ROSSI *Presupposti per l'analisi del linguaggio storiografico*. In: «Rivista di filosofia», XLVII (1956), pp. 22-36; 165-177.

16) NHE II § 5.

17) NHE III § 4.

18) Si ricordi, comunque, che neppure un rigoroso «continuista» come Dewey giunse mai a sostenere che la scienza possa correttamente ritenersi «senso comune organizzato». Cfr. J. DEWEY, *Logic, the Theory of Inquiry*. New York 1938. I. § IV.

19) NHE II § 5. È da ritenersi una contraddizione?

20) Cfr. L. WITTGENSTEIN *Philosophische Untersuchungen*. § 124.

21) Vedi le mie osservazioni in proposito in: *Wittgenstein ed i problemi della comunicazione*. In: «Bloc Notes», 2-3, pp. 205-210.

22) L'analisi del linguaggio storiografico non potrà pertanto arrestarsi al livello descrittivo ma dovrà essere approfondita in funzione discriminante. In chiave didattica ciò potrebbe esigere a) la definizione di termini già noti, qualora il loro significato nell'uso storiografico non corrisponda a quello già conosciuto. Ciò vale in particolare per l'accezione generica ed alle volte deformata che tali termini assumono in particolare nel linguaggio dei mezzi di comunicazione di massa; b) la precisazione del contesto storico in cui è usato il concetto con un'attenzione particolare alla «dimensione cronologica». Osservazioni non pleonastiche: si vedano i risultati di un'inchiesta condotta nelle scuole medie delle borgate romane: L. GENOVESE *Comprensione di termini e concetti storici*. In: «Scuola e città», XXV (1974), 106-117.

23) NHE III § 3.

24) La legge enunciata sarebbe di fatto applicabile soltanto a questo particolare *explanandum*. Queste pseudospiegazioni sono del resto più frequenti di quel che non si pensi nei programmi di ricerca scientifica. Non è qui ovviamente il caso di affrontare le complicazioni del problema.

25) cfr. LEH II § 6.

26) Sulle questioni connesse con l'analisi logica della conoscenza scientifica cfr.: K.R. POPPER *The Logic of Scientific Discovery*. London 1959 § 2.

27) LEH IV § 3.

28) Cfr. LEH IV §§ 2-4.

29) LEH V § 2.

30) LEH V § 3.

31) NHE IV § 3.

32) Su questa nozione cfr.: LEH II § 2.

33) Vedi: S.T. GOH *Some Observations on the*

Deductive-Nomological Theory. In *Mind* LXXXIX (1970), pp. 408-414.

34) LEH V § 5. Mi permetto di rimandare, per quel che può valere, alla mia nota: *L'ermeneutica tra epistemologia e ontologia*. In: «Cenobio», XXX (1981), pp. 253-257.

35) J. HABERMAS, *Zur Logik der Sozialwissenschaften*. Tübingen 1967 I. § 2.3.

36) A. SEIFERT, *Geschichtstheorie. Eine Bestandsaufnahme in reorientierender Absicht*. In: «Philosophische Rundschau», XXVII (1980), pp. 161-185.

Le fonti orali: possibile applicazione didattica nel programma di prima media

di Alfeo Visconti

Premessa

Il presente lavoro vuole fungere semplicemente da esemplificazione per una possibile applicazione delle fonti orali nello svolgimento del programma di prima media. Si tratta quindi di una presentazione sommaria degli obiettivi generali, dei contenuti da sviluppare e del metodo adottato. In secondo luogo mi soffermerò in modo più peculiare sull'uso appunto delle fonti orali, sui risultati più significativi ottenuti e sulle possibili 'espansioni' offerte.

Obiettivi e contenuti del programma di I^a SME

Obiettivi

L'obiettivo primario della storia è quello di fornire al giovane gli strumenti necessari per comprendere le relazioni intercorrenti tra la società presente e il suo passato. Il concetto di evoluzione storica è dunque fondamentale per capire il presente. Secondo lo storico inglese Edward Carr la storia ha una duplice funzione: «Il passato è comprensibile per noi soltanto alla luce del presente, e possiamo comprendere il presente unicamente alla luce del passato. Far sì che l'uomo possa comprendere la società del passato per accrescere il proprio dominio sulla società presente»¹⁾. La tesi è sostenuta da altri storici, tra i quali il francese Marc Bloch: «L'incomprensione del presente nasce fatalmente dall'ignoranza del passato»²⁾.

Uno dei primi compiti della scuola è quindi quello di sensibilizzare l'adolescente sull'importanza di conoscere il passato. Nel primo anno sarà lo studio del passato del proprio ambiente, per giungere poi nel prosieguo degli studi alla Storia Universale.

Contenuti

- 1) Riflessioni sulla disciplina
- 2) Materiali storici (documenti, illustrazioni, oggetti, fotografie...)
- 3) Fonti (musei, archivi, biblioteche...)
- 4) Senso della profondità del tempo (ricerca genealogica e collocazione delle informazioni raccolte nei grandi momenti della Storia generale)
- 5) Indagine regionale (interviste, raccolta di materiale, riflessioni)
- 6) Caratteri, permanenze e mutamenti della civiltà contadina nel Ticino (aspetti demografici, economici, sociali, agricoli e industriali)

- 7) Gli spostamenti (storia del San Gottardo e storia della Svizzera)

Attività svolta

Ho proceduto in questo modo: dopo aver svolto un paio di lezioni di riflessione sulla disciplina storica e su altre discipline che possono esserle d'aiuto, quali ad esempio la demografia, l'archeologia, ... (lezioni che hanno interessato molto gli scolari), ci siamo chiesti su che cosa ci si basa per fare storia, quali sono i materiali sui quali deve chinarsi il ricercatore e dove si possono trovare. Gli alunni hanno seguito con molto interesse queste lezioni ed è in seguito sorta la necessità pratica di visitare un archivio (ci siamo recati all'archivio parrocchiale di Airola).

Terminate queste lezioni che definirei introduttive, abbiamo svolto una prima ricerca di tipo genealogico; essa, oltre ad aver fornito agli alunni il senso del tempo passato, ha permesso loro di applicare uno dei tanti metodi storici: l'uso delle fonti orali. Non abbiamo voluto lasciar cadere l'occasione ed abbiamo perciò deciso (in effetti era già stato da me programmato nel piano preventivo) di chiamare in classe una persona anziana del paese e di rivolgergli una serie di domande sorte nell'allestimento e nel commento degli alberi genealogici.

Il questionario

In comune gli allievi hanno redatto le seguenti domande:

- In che anno è nato Lei?
- Dove abitava la Sua famiglia?
- Che mestiere facevano Suo padre, Sua madre e i Suoi nonni?

La famiglia

- 1) Quanti eravate in famiglia?
- 2) Con Voi vivevano anche altri parenti (nonni, zii, ...)?
- 3) Chi comandava in casa?
- 4) Se i ragazzi non ubbidivano, venivano puniti severamente?
- 5) Ha avuto fratelli o sorelle morti da bambini?

I ragazzi

- 6) Avevate dei giocattoli? Quali? Chi li faceva?
- 7) Dovevate aiutare i genitori? A fare che cosa?
- 8) Praticavate degli sport? Quali?
- 9) Vostro padre da ragazzo doveva aiutare i genitori?

La scuola

- 10) Com'erano le scuole quando eravate bambini Voi?
- 11) Erano severi i maestri?
- 12) Quando iniziavano e quando terminavano le scuole?
- 13) Fino a che età era obbligatorio andarci?
- 14) Il materiale scolastico era gratuito?

Le case

- 15) Com'erano le case?
- 16) In che modo venivano riscaldate?
- 17) C'era l'elettricità? Se no, in che anno è stata introdotta?
- 18) Avevate il telefono in casa? E la radio?

Il lavoro

- 19) Che mestiere faceva?
- 20) Il lavoro era più pesante?
- 21) Che lavoro facevano le donne?
- 22) A che età Lei ha cominciato a lavorare? Quanto guadagnava?
- 23) Lei o qualcuno della famiglia ha dovuto emigrare? Dove? A fare che cosa?
- 24) Quante ore al giorno si lavorava?
- 25) Quando c'erano le vacanze?

La società

- 26) Come si festeggiavano le feste (Natale, Pasqua, ...)?
- 27) Quali tradizioni o sagre c'erano nel Vostro paese?
- 28) Si andava molto in chiesa? Chi non ci andava era guardato male dalla gente?
- 29) C'erano delle cose che si facevano in casa e invece adesso si comperano? Quali?
- 30) Ci si aiutava nei lavori tra vicini?
- 31) Dov'erano i negozi?
- 32) Com'erano i mezzi di trasporto?
- 33) C'erano molti animali domestici?
- 34) Se Lei potesse, tornerebbe volentieri indietro nel tempo?
- 35) Com'era Airolo quando Lei era un bambino?
- 36) Ha ricordi particolari?

NB. Il questionario è servito soprattutto da filo conduttore per un discorso organico; dipendentemente però dalle risposte date dall'intervistato, i ragazzi hanno posto altre domande che non figuravano nell'elenco. L'intervistato stesso a volte rispondeva a più domande in un colpo solo e in altre occasioni ha legato in una sola risposta domande che non si trovavano in ordine consecutivo.

Alcune risposte

Per prima cosa abbiamo ritenuto opportuno costruire una scheda biografica dell'intervistato. Aveva gentilmente accettato di rispondere alle nostre domande il signor Michele Lombardi, profondo conoscitore della storia airolese, uomo di cultura e di alto senso umano.

Nato il 24 agosto 1904, Michele Lombardi era attinente e patrizio di Airolo. Suo padre, come già il nonno paterno, esercitava la professione di portalettere e gestiva una piccola azienda agricola che gli permetteva di procurare alla numerosa famiglia (10 componenti) i beni di prima necessità. Dopo aver frequentato gli studi ad Aitdorf, Michele Lombardi divenne direttore della Cooperativa di Airolo e seguendo una tradizione di famiglia, diede molto della sua vita agli altri impegnandosi per il bene del comune e assumendo cariche politiche e amministra-

tive. Il signor Lombardi è recentemente scomparso lasciando dietro di sé un vuoto difficilmente colmabile.

Della sua lunga intervista rilasciataci, trascriverò le risposte maggiormente significative, citando i passaggi più importanti e riassumendo i contenuti esposti.

Alla domanda numero 5) l'intervistato rispondeva: «La mortalità infantile era piuttosto forte e nella mia famiglia sono morti quattro bambini e una bambina; i quattro fratelli nel primo anno di vita e la sorellina a quattro anni. La causa principale era la difterite (grop) e contro di essa non c'erano rimedi».

Riguardo alla serie di domande sulla vita dei ragazzi di allora, il Lombardi affermava che a quei tempi i bambini non avevano veri e propri giocattoli, ma possedevano dei piccoli oggetti di legno fatti dai genitori e le bambine avevano la bambola di stoffa con la quale iniziavano l'apprendimento del cucito. Dovevano aiutare molto in casa soprattutto durante la fienagione e nei periodi di raccolto. Di sport non se ne parlava e il divertimento maggiore era lo slittare in quanto le strade erano libere, automobili non ce n'erano e i cavalli la sera erano nelle stalle. Riguardo alle scuole il signor Lombardi così si esprimeva: «Non si possono paragonare alle scuole odierne; le aule di una volta erano semplici, piccole e basse. In mezzo al locale c'era una stufa a legna la quale non sempre funzionava per cui le aule non erano molto riscaldate. Anche l'illuminazione era insufficiente. A turno gli allievi dovevano portare dei pezzi di legno (fissri) per avviare la stufa; il resto del combustibile veniva fornito dal comune. I maestri erano buoni ma non avevano una grande preparazione; per insegnare dovevano seguire il corso di metodica. Gli stipendi dei maestri erano piuttosto bassi (ad esempio nel 1852 nelle varie scuole del comune di Airolo la paga annua per docente si aggirava tra le 200 - 500 lire) e venivano versati tre volte all'anno: per Natale, per Pasqua e dopo la fine dell'anno scolastico. Al posto della Scuola Maggiore c'era la Scuola Tecnica nella quale già a quei tempi si impartiva l'insegnamento a turni (cioè diversi docenti)». L'intervistato continuava dicendo che il periodo scolastico era adattato alle stagioni in quanto tutti i ragazzi dovevano lavorare nei campi e sui magghenghi.

Terminato l'obbligo scolastico i giovani andavano subito a lavorare e solo i figli di benestanti continuavano gli studi nei collegi della Svizzera interna. Tutto il materiale scolastico era pagato dai genitori. Alla serie di domande riguardanti le case l'intervistato rispondeva che esse erano semplicissime e prive di comodità. Erano riscaldate totalmente a legna («stüa det sass» specialmente nelle frazioni e un altro tipo di pigna ad Airolo). Il riscaldamento elettrico subentrò attorno al 1923, dopo i lavori della Calcaccia. L'illuminazione era debole e per risparmiare si trasportava la lampada da un locale all'altro (la trasmissione). L'acqua giunse nelle case all'inizio del secolo, prima la si prendeva alla vasca pubblica. Telefono e radio giunsero molto più tardi; per i casi urgenti si ricorreva al telefono telegrafo pubblico situato presso l'Hôtel des Alpes. Le case non venivano mai o quasi affittate; qualche appartamento a persone che venivano da fuori comune (i forest). C'era l'abitudine di riscaldare il letto con «ul sass det

pigna», pietra proveniente dal canton Uri. Il tetto delle case era generalmente fatto a tegole di legno (schiandri).

Rispondendo alle domande sul lavoro, Michele Lombardi affermava che un tempo esso era più pesante, cioè richiedeva uno sforzo fisico maggiore ed era retribuito in modo inadeguato. I negozi, ad esempio, rimanevano aperti praticamente dodici ore al giorno e lavoravano anche la domenica; infatti si apriva il negozio subito dopo la prima messa fino a mezzogiorno per permettere agli abitanti delle frazioni di fare qualche spesa. Le donne generalmente lavoravano in casa; c'erano comunque donne che lavoravano nei ristoranti e altre che si recavano fino a Milano al servizio di famiglie signorili. Le ultime domande concernevano in modo assai generale la vita sociale del villaggio, nei suoi aspetti popolari (ricorrenze, festività, ...).

Michele Lombardi, in modo chiaro e semplice, ha rievocato momenti ormai scomparsi della vita airolese. Natale e Pasqua, affermava, erano feste religiose e di famiglia. «In quei giorni si mangiava il pane bianco, i 'rin' e i 'kräfil'. Ci si divertiva molto a carnevale, facendo rumore e andando in 'baüt', cioè in maschera. Il carnevale si chiudeva con il falò e c'era l'abitudine di osservare la direzione delle scintille; se esse andavano verso Lüna (zona a est di Airolo) la stagione prometteva bene, mentre se andavano in direzione contraria, il pronostico era negativo. Si festeggiava pure il patrono di Airolo San Nazei (San Nazzaro) e per l'occasione c'erano alcuni giochi».

Michele Lombardi allargava poi il discorso sul modo di vivere di allora; i generi alimentari per l'inverno erano di produzione casalinga e in casa si facevano pure piccoli attrezzi per i lavori agricoli, anche le candele erano di produzione propria. La lana veniva filata in casa, gli abiti non si comperavano... in generale si dava più valore alla roba che al denaro. Parlando dei trasporti, l'intervistato affermava che essi venivano effettuati con i cavalli, mentre per i piccoli trasporti di fieno e di legname si impiegavano anche gli stärl (i vitelli). Erano pure di capitale importanza le fiere del bestiame e gli airolesi si recavano spesso alla grossa fiera di Aitdorf.

Parlando della vita religiosa, il Lombardi affermava che alla domenica si andava regolarmente in chiesa e il pomeriggio si frequentavano pure le lezioni di catechismo. «Tutti accettavano questo fatto in modo positivo perché era un'occasione di incontro. Erano pochi quelli che non andavano in chiesa». Riguardo a quest'ultimi il Lombardi citava poi un fatto molto interessante, risalente al 1871, leggendo un documento: «Nel 1871, il 30 marzo. Oggi fu sepolto il cadavere di Giuseppe Taparino, reso defunto impenitente e la Legge Canonica vieta la cerimonia religiosa. Viene sepolto senza cerimonia alcuna né con tocco di campana. Gruppi di simil tempra si sono permessi di profanare la Chiesa come il Camposanto. L'Arcivescovo Luigi Columbriana ci invita a benedire di nuovo; il governo ha approvato tutto quello che l'amministrazione municipale ha operato in merito a Taparino e diede ragione anche ai parroci. Il 17 maggio del medesimo anno il camposanto è stato di nuovo benedetto dal molto reverendo vicario Celio a causa di Taparino morto impenitente».

'Espansione'

Terminata l'intervista su nastro è iniziato il lungo lavoro di trascrizione e ciò ha permesso agli allievi di prendere coscienza di come si procede nel lavoro storico. In seguito è sorto nei giovani uno spontaneo interesse verso gli antichi oggetti menzionati dall'intervistato e appartenenti ad una cultura ottocentesca lontana dalla realtà super meccanizzata di oggi. Un discreto numero di utensili è perciò stato portato in classe, e vista l'impossibilità spaziale di organizzare una mostra si è deciso di fotografarli e di preparare, in appendice all'intervista, una serie di documenti fotografici.

Da altre significative risposte abbiamo poi sviluppato un discorso che ci ha occupati per parecchio tempo, sulla civiltà ticinese del 1800 nei suoi aspetti demografici, economici e sociali (crisi, epidemie, fame, emigrazione, avvio dell'industrializzazione) e soprattutto rurali (coltivazione e allevamento)³⁾. Da ultimo, sempre ricollegandoci alle risposte dell'intervistato, abbiamo sviluppato un discorso sui trasporti e ciò ci ha logicamente condotti al San Gottardo e ai suoi primordi, ai tempi cioè dell'interesse che nutrivano per il passo gli Hohenstaufen, gli Absburgo, i nobili lombardi e logicamente gli abitanti della regione; in poche parole abbiamo dato avvio alla storia della nascita della Confederazione elvetica, argomento che verrà maggiormente sviluppato nel secondo anno⁴⁾.

Conclusioni

Ripensando a distanza di alcuni mesi al lavoro svolto, posso senz'altro affermare che esso è stato positivo e questo essenzialmente per tre motivi:

1. Gli alunni hanno potuto prendere coscienza del modo scientifico con il quale si procede nel fare storia.
2. Gli allievi stessi hanno potuto direttamente partecipare all'intervista orale, preparando il questionario, ponendo direttamente le domande, trascrivendo e commentando le risposte e i risultati. Successivamente hanno collaborato nella raccolta di oggetti antichi e nel lavoro fotografico.
3. L'intervista ha permesso loro di entrare direttamente in contatto con un personaggio locale, uomo di cultura e di alto senso umano; tutto ciò li ha entusiasmati.

Alfeo Visconti

¹⁾ EDWARD CARR, *Sei lezioni sulla Storia*, Torino, 1977

²⁾ MARCH BLOCH, *Apologia della Storia o mestiere di storico*, Torino, 1976.

³⁾ Testi usati: CESCHI, GAMBONI, GHIRINGHELLI, *Contare gli uomini. Fonti per lo studio della popolazione ticinese*, Bellinzona, 1980.

STEFANO FRANSCINI, *La Svizzera Italiana*, Lugano, 1837.

Annuario statistico, 1978.

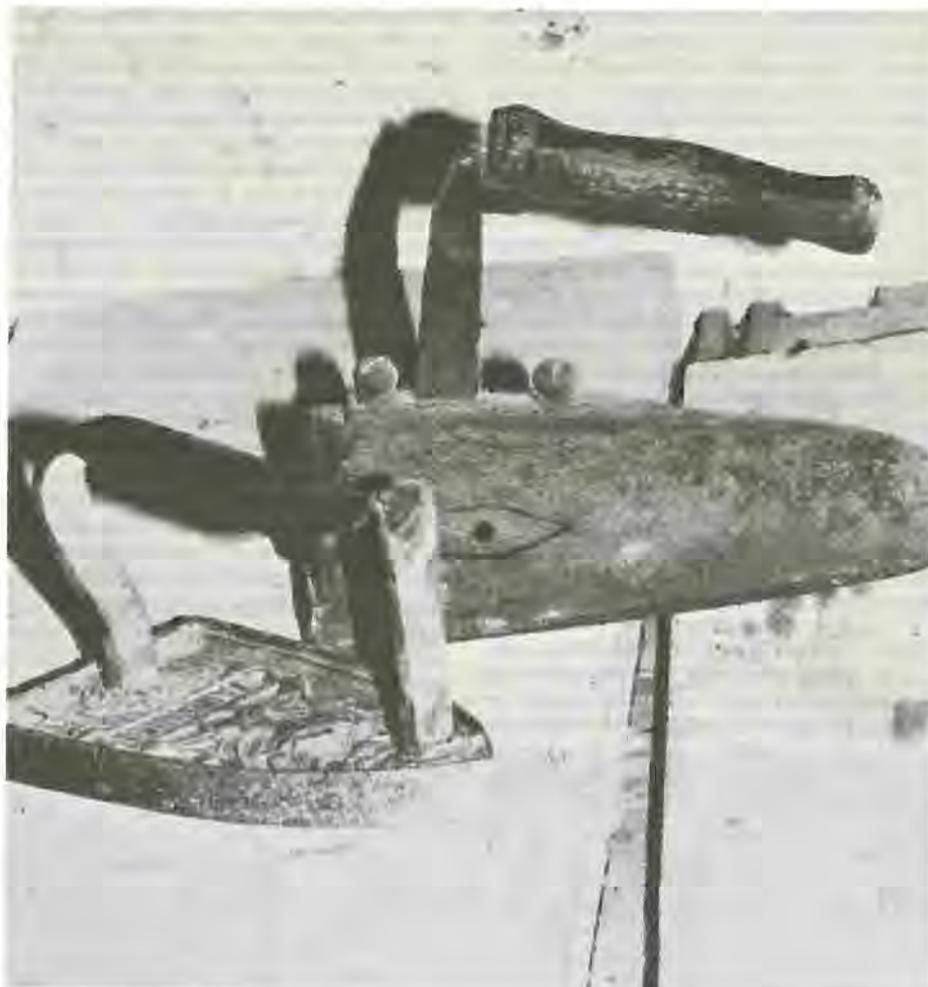
⁴⁾ Testi usati: CALGARI, AGLIATI, *Storia della Svizzera*, Bellinzona, 1969.

WYSS NIEDERER, *San Gottardo via Helvetica*, Losanna, 1980.

Centro di ricerca per la storia e l'onomastica ticinese dell'università di Zurigo. *Materiali e documenti ticinesi. Serie III Blenio*, Bellinzona, 1980.

KARL MEYER, *Blenio e Leventina da Barbarossa a Enrico VII. Un contributo alla storia del Ticino nel Medio Evo*, Bellinzona 1977.

ROSSI, POMETTA, *Storia del Cantone Ticino*, Locarno, 1980.



«La soprèsa», antico ferro da stiro leventinese

Alcune notazioni sulla crisi del Trecento

di Pompeo Macaluso

Riassumere esaurientemente e per di più in poche cartelle lo stato del lungo e complesso dibattito sui caratteri, le dimensioni, i ritmi, le cause e le risultanze della crisi del XIV secolo è senza dubbio impresa improponibile.

Occorrerà dunque limitarsi a delineare succintamente alcune delle interpretazioni più diffuse, a indicare i poli di una discussione che, avviata quasi mezzo secolo fa, ha conferito a questa crisi il ruolo di vera e propria posizione assiale all'interno della più generale riflessione storiografica. Ciò è derivato dalla consapevolezza crescente che essa ha rappresentato uno dei tornanti decisivi nel processo di trasformazione economica dell'Europa e dalla conseguente forte tendenza a farne il luogo deputato per la verifica dei modelli più complessivi. Scopo di queste righe sarà comunque solo quello di fornire alcuni riferimenti bibliografici di partenza.

Preliminarmente sarebbe stato certo utile definire le connotazioni metodologiche e scientifiche del concetto di crisi, della sua

storia da Ippocrate a T.S. Kuhn, per coglierne almeno l'intima ambiguità. Nell'impossibilità di svolgere questo tema rimandiamo al breve saggio di Randolph Starn, *Gli storici ed il concetto di crisi*¹⁾ e alle pagine di Jerzy Topolski, che però è forse utile citare: «Nella letteratura storico-economica si trovano almeno cinque diversi modi di intenderla. Innanzitutto crisi significa flessione temporanea e grave della dinamica della vita economica o di un ramo di questa. In secondo luogo per crisi si può intendere una flessione di maggior durata ma che non modifichi sensibilmente l'andamento generale del trend. Il terzo modo di intendere il termine di crisi si riferisce al caso in cui il trend assume un andamento decrescente. In questa situazione si ha a che fare con una crisi corrispondente a un regresso economico, cioè ad una tendenza depressiva di lunga durata. La quarta nozione di crisi riguarda le crisi cicliche dell'economia capitalista. Il quinto modo d'intendere questo termine pone l'accento sulla crisi in quanto la considera come

corrispondente al crollo di una formazione socioeconomica e al passaggio ad un'altra»²⁾. Qui di seguito ci riferiremo soprattutto al terzo di questi significati.

Veri e propri precursori della «teoria della crisi», sebbene non introducessero ancora i temi del crollo demografico e della peste, furono Henri Pirenne, che in un lavoro sulla Storia dell'Europa scritto mentre si trovava in un campo di concentramento tedesco, ma pubblicato solo nel '36³⁾, vi dedicò l'ottavo capitolo e Marc Bloch che, nel corso di storia economica tenuto alla Sorbona nel 1936 e raccolto nel 1960 da E. Carpentier nel volumetto *Seigneurie française et manoir anglais*⁴⁾, avanzò l'idea di più crisi tra il XIV ed il XV secolo.

Bloch individuava come cause principali le distruzioni prodotte dalla guerra dei Cent'anni e la progressiva svalutazione della moneta che, accompagnata negli ultimi trenta anni del XIV secolo da un rialzo dei prezzi⁵⁾, avrebbe colpito le rendite signorili con effetti destrutturanti di portata generale. Ma il vero fondatore della «teoria della crisi», il precorritore di quella tendenza, oggi quasi ridotta a moda, a leggerla attraverso modelli desunti dagli economisti classici — Malthus e Ricardo innanzitutto — è Wilhelm Abel, autore nel 1935 di quello che è ormai universalmente considerato un vero classico sull'evoluzione economica dell'Europa, lo straordinario *Agrarkrisen und Agrarkonjunktur in Mitteleuropa von 13. bis zum 19. Jahrhundert*, che il 1965 ha visto ripubblicato in una nuova ed accresciuta edizione⁶⁾.

Scritto, come nota opportunamente R. Romano nella presentazione all'edizione in lingua italiana, «in una situazione storiografica che per quel che è di ricerca di storia dei prezzi, di storia demografica, di storia economica, dell'agricoltura era non dirò di vuoto totale ma certo d'inizio»⁷⁾, il gran libro di Abel è il primo in cui è possibile rintracciare un modello complessivo di ricostruzione del meccanismo economico e dunque anche della crisi, rappresentando nel contempo il momento essenziale di passaggio dalla tradizionale impostazione monetaria dell'andamento economico alle odierne interpretazioni ad ascendenza classica e malthusiana in particolare.

Il progetto dello storico tedesco risulta particolarmente chiaro dalla prefazione alla seconda edizione in lingua tedesca, dove l'autore dichiara che: «La prima edizione di questo libro apparve più di trent'anni fa. Essa fu definita un tentativo di inoltrarsi in un campo al quale fino allora la ricerca storica aveva prestato poca attenzione. Si dovevano investigare i prezzi, i salari, le rendite fondiarie, la produzione agricola, il movimento demografico ed il tenore di vita di ampi strati della popolazione, per rispondere al problema della misura (più che delle forme) in cui l'agricoltura e la produzione alimentare dell'Europa centrale assolvero il compito di soddisfare i bisogni degli uomini»⁸⁾. È dunque il classico rapporto risorse-popolazione, sono i movimenti della popolazione ed il conseguente andamento dei prezzi e dei salari che vengono posti al centro della ricerca.

La ricostruzione prende le mosse dall'aumento demografico dei secoli centrali del Medioevo che, sebbene bilanciato dall'estensione della terra coltivata (dissodamenti) e da un moderato miglioramento delle tecniche produttive (soprattutto diffusione delle innovazioni dei secoli precedenti:

rotazione triennale, aratro pesante, finimenti dei cavalli, ecc.), finisce con l'accentuare la pressione sulle risorse disponibili portando a un mutamento nel prezzo relativo dei fattori con un aumento della rendita e una caduta dei salari.

Così già all'inizio del Trecento (carestia degli anni 1315-17) scatta la *malthusian trap*. I meccanismi innescati dal ciclo endogeno della popolazione, che tende a crescere in progressione geometrica (1, 2, 4, 8 ...) mentre i mezzi di sussistenza aumentano solo in progressione aritmetica (1, 2, 3, 4 ...), impongono allora un riequilibrio tra risorse e demografia. Si mettono in moto i malthusiani freni repressivi. In una simile congiuntura, con una popolazione in avanzato deperimento fisico, gli effetti di un fattore esogeno quale la diffusione della peste nera giunta dall'Oriente (pare portata da galere genovesi provenienti da Caffa) alla fine del 1347 risulteranno tremendamente amplificati: dal 25%⁹⁾ al 40%¹⁰⁾ di decessi.

Segno evidente della generale depressione economica è il moltiplicarsi delle *Wüstungen*, mentre si verifica un capovolgimento della relazione tra i prezzi dei vari fattori: cade la rendita e salgono i salari reali, sebbene il prezzo del grano si mantenga alto ancora per alcuni anni a causa, da un lato, della diminuzione della superficie coltivata e quindi dell'offerta, dall'altro dell'aumento del potere d'acquisto degli acquirenti dovuto alle numerose eredità ed ai salari più alti.

Si apre comunque, per dirla ancora con Abel, l'epoca d'oro degli artigiani. È all'interno di questo quadro che lo storico tedesco recupera la teoria labroussiana¹¹⁾ delle crisi di *type ancien*, secondo cui in epoca preindustriale il decorso della congiuntura dipende essenzialmente dall'esito dei raccolti, la depressione essendo il risultato della scarsità.

Così: 1) Un cattivo raccolto fa salire i prezzi dei cereali; 2) cade il reddito dei contadini, che attraverso il maggior ricavo per unità di prodotto non recuperano la diminuzione della quantità vendibile; 3) gli abitanti delle città, costretti a maggior spese alimentari, devono rinunciare all'acquisto di altri beni con inevitabile caduta della domanda di manufatti e servizi; 4) ne deriva che lo smercio dei prodotti artigianali ed il commercio si arrestano, i salari precipitano, la disoccupazione aumenta; 5) con il migliorare dei raccolti i prezzi dei prodotti agricoli cadono, i guadagni dei contadini salgono, l'artigianato ed il commercio si rimettono in moto, la congiuntura si espande.

Questa tipologia viene tuttavia arricchita attraverso la sottolineatura della necessità di prestare maggiore attenzione alla diversità degli effetti che le variazioni del raccolto introducono a seconda del volume del prodotto posto in vendita: «quanto maggiore era la quota di mercato del produttore, tanto più decisa era la tendenza ad un movimento divergente dei prodotti naturali e dei ricavi monetari, tanto minore era la quota di mercato, tanto più decisa era la tendenza a un movimento convergente»¹²⁾. Insomma i prezzi alti causati dalla scarsità penalizzano i piccoli produttori vicini all'autoconsumo, mentre premiano i grossi proprietari terrieri. In tal modo Abel, contrariamente a certe esemplificazioni neomalthusiane, pare voler recuperare l'importanza dei mutamenti che una diversa distribuzione del reddito introduce nei rapporti tra le classi sociali.

È però all'inizio degli anni '50 che gli indirizzi dello storico tedesco giungono ad affermarsi all'interno del circuito delle idee e delle discussioni, sino alle sintesi della scuola di Michael Postan¹³⁾, che senza dubbio rappresenta il più reciso assertore del ricorso ai modelli di derivazione classica, ricardiana anzitutto. L'attenzione viene allora portata alle teorie dei rendimenti decrescenti, del crescente potere d'acquisto dei produttori agricoli, del movimento contrario del salario e della rendita, che vengono tutte a configurarsi come momento cardine all'interno della successione: espansione economica-rendimenti decrescenti-recessione malthusiana.

Recentemente due storici americani, Douglas C. North e Robert P. Thomas, hanno dimostrato a quali risultati sia possibile giungere attraverso un'applicazione organica del paradigma ricardiano all'analisi della storia economica dell'Ottocento¹⁴⁾. La crisi del Trecento viene allora a configurarsi come il risultato di un lungo processo avviatosi quando «la popolazione continua ad aumentare in tutta l'Europa occidentale. Ma in un momento imprecisato prima dell'inizio del secolo XIII, quasi ovunque l'aumento della forza lavoro instaurò una fase generale di rendimenti decrescenti. Come abbiamo visto, la fine della colonizzazione impose che d'allora in poi le nuove aggiunte di forza lavoro venissero impiegate più intensivamente sulle terre già coltivate. Poiché la popolazione continuò a crescere per tutto il secolo, la produttività marginale del lavoro subì un'ulteriore diminuzione, e quindi i salari caddero rispetto al valore della terra. I prezzi dei beni agricoli, prodotti in condizioni di rendimenti decrescenti, salirono in rapporto a quelli dei beni non agricoli. (...) Il generale instaurarsi di rendimenti decrescenti nel settore agricolo era di cattivo augurio per una popolazione che cresceva e che nella grandissima maggioranza era occupata sulla terra. (...) Come conseguenza diretta, il benessere economico del grosso della popolazione subì un netto deterioramento; forti pressioni cominciarono a scardinare gli istituti agrari vigenti»¹⁵⁾.

Come è facile comprendere, l'efficacia di questa ricostruzione sta nella possibilità di spiegare l'andamento ciclico dell'economia europea attraverso un meccanismo endogeno, mentre i suoi limiti vanno rintracciati nello scarso rilievo attribuito al significato dei mutamenti che il movimento dei prezzi relativi (per North e Thomas vero *prime mover* della trasformazione economica) introducono nei rapporti tra le classi sociali. Luciano Cafagna ha opportunamente rilevato nella sua introduzione alla edizione in lingua italiana che «il modello agisce quasi come un gioco di forze della natura, (...) l'introduzione di 'categorie' del reddito implicanti rapporti sociali è una complicazione che potrebbe essere eliminata»¹⁶⁾.

Accanto alle letture della crisi che fanno riferimento a modelli desunti dall'economia classica, si è mantenuta una spiegazione di tipo monetario, che ha in Edouard Perroy il suo più noto sostenitore¹⁷⁾. Per lo storico francese, che pure riprende i temi della saturazione demografica, la situazione precipita con la guerra dei Cento anni. Questa impone agli Stati un'economia di guerra, fatta di una più intensa e generalizzata pressione fiscale che finisce col soffocare i produttori. In questo modo inizia la fase reces-

siva: l'aumento delle tasse determina una riduzione dei consumi che a sua volta porta a una diminuzione della produzione e della circolazione del denaro che aggrava la già forte carenza di contante. Da qui l'ulteriore indebitamento degli Stati (crisi monetaria degli anni 1335-45) e la loro insolvenza (fallimento dei banchi fiorentini). Da qui ancora una crisi generalizzata del credito con relativa corsa all'argento che sconvolge l'andamento del commercio internazionale. Ne venne il lievitare dei prezzi che ridusse oltre il tollerabile i margini di sussistenza con inevitabili effetti negativi sull'andamento demografico.

Insieme a quelle monetarie, un crescente interesse hanno suscitato altre spiegazioni della crisi. Soprattutto quelle climatologiche che, rifiutando di considerare la spinta demografica come il fattore determinante, pongono in rilievo la forte dipendenza, a causa del suo basso livello tecnologico, dell'agricoltura preindustriale rispetto alle variazioni climatiche. Per cui, quando all'inizio del Trecento ebbe inizio la microera glaciale che toccherà poi il suo massimo nella seconda metà del '500, si ebbero effetti disastrosi sui raccolti e sulle popolazioni. Anche la diffusione della peste sarebbe stata favorita da un pernicioso intercalarsi di estati caldissime all'interno di lunghi periodi di freddo¹⁶⁾.

Minore fortuna ha invece incontrato la spiegazione panpestista¹⁹⁾, che pure ha avuto il grande merito di richiamare l'attenzione sulla profondità della cesura che si produce alla metà del Trecento, mentre d'altra parte si è rivelata preziosissima per lo sviluppo di studi particolari, ad esempio di storia delle malattie²⁰⁾.

Completare il quadro delle interpretazioni della crisi del Trecento significa riproporre la complessità del dibattito che intorno ad essa si è sviluppato tra quegli storici che nel marxismo individuano «la migliore grammatica oggi esistente per la comprensione del linguaggio dei fatti storici e sociali»²¹⁾. La maggiore difficoltà per riassumerne velocemente il senso sta nella necessità di fare riferimento alle peculiarità del bagaglio categoriale utilizzato: formazione economico-sociale, rapporti di produzione, forze produttive, modo di produzione, sistema economico, ma più in generale allo stesso materialismo come interpretazione dello sviluppo storico dell'umanità²²⁾. Più in particolare sarebbe necessario riprendere l'intera problematica marxiana della transizione da una formazione storicamente determinata a un'altra e quindi la questione complessa delle connessioni tra rapporti di produzione e forze produttive²³⁾. E ciò perché gli storici marxisti nell'andamento negativo della congiuntura di metà Trecento scorgono la prima crisi generale della formazione feudale. Su questo tutti sono d'accordo, ma con alcune eccezioni, tra le quali la più significativa è quella di Jerzy Topolski²⁴⁾.

Un'ulteriore complicità sta nel fatto che la crisi generale, portando al parossismo l'azione di forze che innervavano tutto un processo storico, viene letta insieme come momento di disgregazione e di liberazione²⁵⁾. Da qui la necessità per noi di allargare la tematica di queste righe a questioni quali la specificità della formazione feudale, i meccanismi e le forze che ne provocarono il declino, i ritmi e le forme del passaggio al capitalismo.

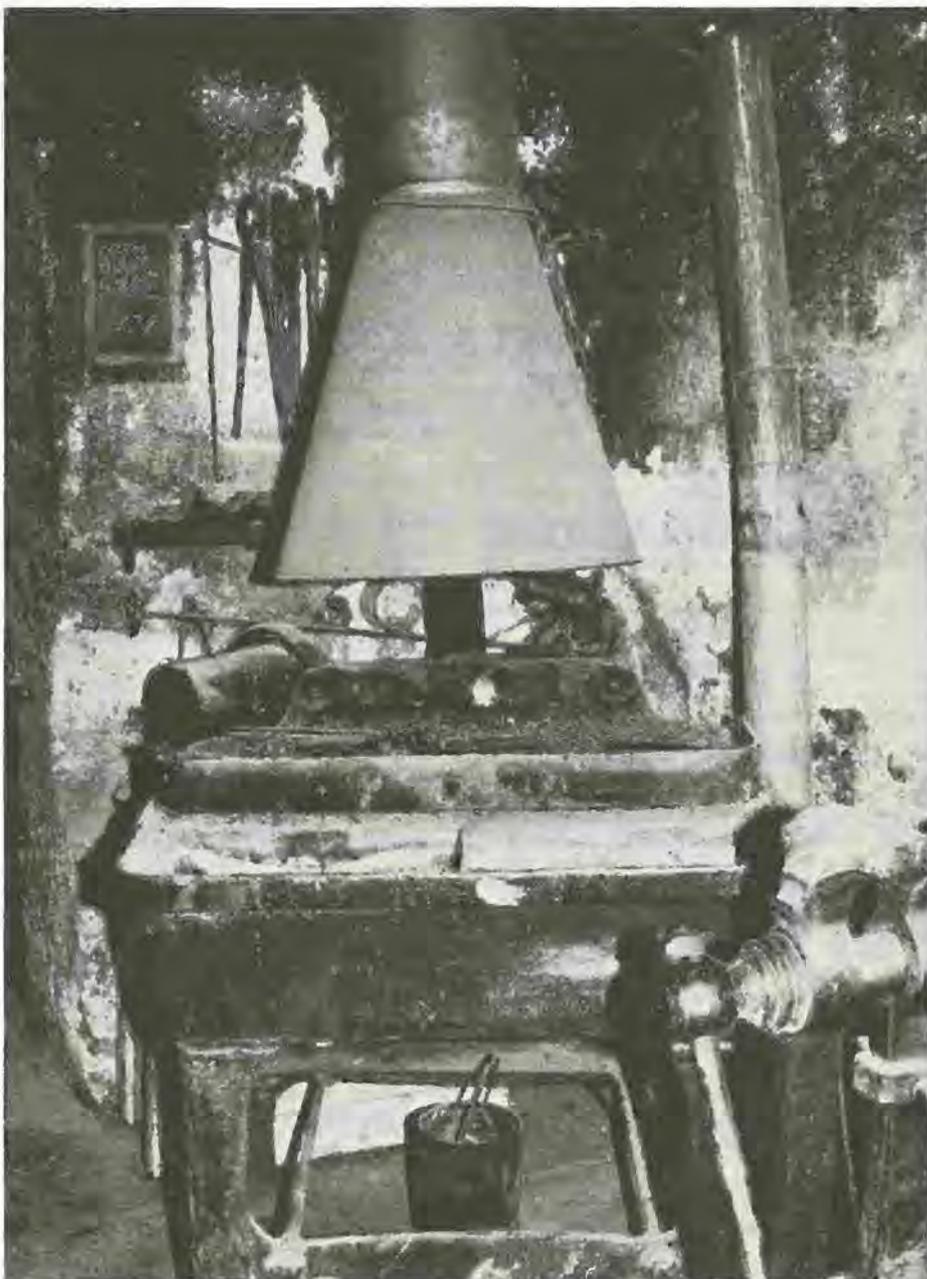
Punto di partenza della discussione su questo vero e proprio grumo di problemi furono gli *Studies in the development of capitalism* di Maurice Dobb, pubblicati nel 1946²⁶⁾ e il successivo dibattito sviluppatosi tra il '50 e il '53 come conseguenza della recensione che su «Science and Society» ne fece M. Sweezy²⁷⁾.

Sulla prima questione (le peculiarità del feudalesimo), che peraltro rappresenta tuttora uno dei nodi irrisolti della concezione marxiana dello sviluppo storico, Dobb sostenne che l'elemento centrale «è il rapporto tra produttore diretto — artigiano in bottega o contadino nelle campagne — ed il suo superiore immediato, è il contenuto economico sociale dell'obbligazione che lega l'uno all'altro»²⁸⁾, per cui giunse a stabilire un nesso necessario tra servaggio e feudalesimo²⁹⁾, anche se poi suggerì altre caratteristiche come il basso livello tecnico, una produzione per il consumo, il decentramento politico e la detenzione condizionata della terra da parte del signore³⁰⁾.

Per Sweezy, invece, ciò che definisce il feudalesimo è anzitutto il carattere della sua produzione per il consumo, anziché per lo scambio, il prevalere del valore d'uso del prodotto sul valore di scambio, cosa questa che ne spiegherebbe l'intima staticità, l'attaccamento alla tradizione. In ogni caso, rifiutandosi a un famoso passo di Marx³¹⁾, ne rifiutò l'assimilazione univoca al servaggio. Questa diversa concezione del feudalesimo condusse necessariamente a dare risposte diverse alle altre due questioni: le cause della crisi e le vie, i ritmi, del passaggio al capitalismo.

Per Dobb, che si fondava sul terzo volume del Capitale³²⁾, «il tramonto del feudalesimo va in primo luogo attribuito alla sua inefficienza come modo di produzione, accoppiata al crescente bisogno di reddito della classe dominante, cosicché queste accresciute esigenze portarono a un inasprimento della pressione esercitata sui produttori fino ad un punto cui fu loro impossibile sopportarla»³³⁾. «Risultato della aumentata

Antica forgia in funzione sulla Biaschina al tempo dei lavori per la costruzione della ferrovia



pressione non fu solo l'esaurimento della gallina che deponeva le sue uova d'oro a vantaggio del castello, ma anche un movimento illegale di emigrazione dal feudo: con ciò aveva inizio il moto, che doveva privare il sistema feudale della sua linfa vitale e provocare la serie di crisi in cui esso precipitò nei secoli XIV e XV³⁴). In sintesi, la crisi fu il portato delle contraddizioni di classe, del modo di produzione feudale, dello sfruttamento eccessivo della forza lavoro, cosa questa che spiegherebbe anche le innumerevoli rivolte contadine della seconda metà del secolo, (*Jacquerie* dell'Ile-de-France nel 1358, *Tuchins* della Linguadoca nel 1380, *Wat Tyler* e i *Lollardi* in Inghilterra nel 1382). Per Sweezy, invece, la contraddizione principale è quella tra produzione per il mercato e produzione per il consumo, il crollo della formazione feudale avvenendo essenzialmente per l'intervento di un fattore esterno quale il commercio a lunga distanza che avrebbe funzionato da vero e proprio solvente.

Questo disaccordo sulla individuazione delle cause della crisi generale introdusse infine una diversa valutazione sui ritmi e le forme assunte dalla transizione al capitalismo. Rifacendosi ancora al terzo volume del *Capitale*³⁵, Dobb sostenne il carattere rivoluzionario della via dal produttore al capitalista, ritenendola l'unica capace di rotture sia sul terreno dei rapporti di produzione che su quello della forza produttiva: il produttore avrebbe introdotto infatti innovazioni tali, sul piano tecnico come su quello sociale, sottomettendo il lavoro al capitale, da scardinare completamente la logica del vecchio modo di produzione. «Il capitale commerciale si sviluppò invece in larga misura come parassita sul corpo del vecchio ordine, e le sue tendenze si volsero in senso conservatore e non rivoluzionario»³⁶).

Al contrario, per Sweezy sarebbe proprio stato il capitale commerciale, e con esso i prodromi della formazione di un sistema mondiale dell'economia che, attraverso una fase di transizione tra il XV e il XVI secolo in cui si affermò uno specifico «sistema di produzione mercantile precapitalista»³⁷ caratterizzato da una sorta di *coesistenza* senza dominio tra diversi modi di produzione, ad aprire il varco alla vittoriosa avanzata del capitalismo nei secoli XVII e XVIII³⁸).

Già nel corso del dibattito su «Science and society», fu a Dobb che andò la quasi unanimità dei consensi, ed ancora oggi, ad eccezione di Wallerstein la cui opera sull'*European world-system*³⁹ ha un impianto chiaramente sweezyano, è intorno alle contraddizioni di classe del sistema feudale che gli storici della «scuola» continuano a lavorare⁴⁰.

Per concludere queste note, diremo del loro tentativo, di Guy Bois soprattutto, di collegare le tematiche neoclassiche: dinamica demografica, rendimenti decrescenti, ecc. e struttura dei rapporti di classe. Ne è derivato un modello ciclico di notevole interesse, che delle variazioni nel livello del prelievo signorile (compreso naturalmente quello indiretto operato con la mediazione dello Stato) fa il proprio cardine. Per cui quando questo diminuisce si ha un aumento dell'autoconsumo contadino che garantisce la crescita demografica e produce l'estensione delle superfici coltivate (è quanto avvenne tra l'XI ed il XIII secolo). Allora, anche a causa dei limiti tecnologici, si mette in moto

il meccanismo del progressivo declino della produttività del lavoro agricolo. Da qui l'allargarsi della forbice tra prezzi agricoli, sempre più alti, e quelli industriali e la caduta dei salari. Tutto ciò si risolve in un'accentuazione delle resistenze del mondo contadino che costringono la classe dominante, timorosa di vedere compromesso il proprio status, ad intensificare lo sfruttamento. Così si innescano i processi recessivi: crollo demografico, *Wüstungen*, ecc. (crisi del secolo XIV) sino a quando grazie alla flessione del prelievo signorile e ad un recupero della produttività del lavoro il ciclo ricomincia (metà del secolo XV).

Pompeo Macaluso

Note:

1) R. STARN, *Gli storici e il concetto di crisi, in Le origini dell'Europa moderna*, Bari, 1977, p. 309.

2) J. TOPOLSKI, *La nascita del capitalismo in Europa*, Torino, 1979, p. 55.

3) H. PIRENNE, *Storia d'Europa dalle invasioni al XVI secolo*, Firenze, 1978, p. 275.

4) M. BLOCH, *Signoria francese e manor inglese*, Milano, 1980, p. 175.

5) *Ibid.*, 179.

6) W. ABEL, *Congiuntura agraria e crisi agrarie*, Torino, 1976.

7) *Ibid.*, p. XIII.

8) *Ibid.*, p. 3.

9) K.F. HELLEINER, *La popolazione in Europa dalla peste nera alla vigilia della rivoluzione demografica*, in *Storia economica di Cambridge*, vol. IV, Torino, 1975, p. 12.

10) J.C. RUSSEL, *Late ancient and Medieval Population*, in A.P.S.T., Philadelphia, 1958, pp. 113-131: «Gli effetti della peste furono molto simili ovunque si siano potuti rilevare. Fondandoci sulle prove che abbiamo portato in precedenza noi valutiamo al 40% la caduta della popolazione in rapporto al 1346, salvo che nelle regioni secche».

11) E. LABROUSSE, *Esquisse du mouvement des salaires et des prix au XVIII^e siècle*, Paris, 1932.

12) W. ABEL, *Congiuntura agraria...*, cit., p. 23.

13) M. POSTAN, *Essay on Medieval Agriculture and general problems of the medieval economy*, Cambridge, 1973. Volume che raccoglie numerosi testi scritti sin dall'inizio degli anni '50.

Ancora di POSTAN ma insieme a M. MOLLAT, P. JOHANSEN, S. SAPORI e C. VERLINDEN *L'économie européenne aux deux derniers siècles du Moyen Age*, X Congresso internazionale di scienze storiche, vol VI, Firenze 1959, pp. 801-957.

Le posizioni di POSTAN sono lucidamente espresse anche in *Economia e società nell'Inghilterra medievale*, Torino, 1978.

14) C. NORTH e R. THOMAS, *L'evoluzione economica del mondo occidentale*, Milano, 1976.

15) *Ibid.*, pp. 67-68.

16) *Ibid.*, pp. VIII-IX.

17) E. FERROY, *A l'origine d'une économie contractée: les crises du XIV^e siècle*, in *Annales E.S.C.*, IV, aprile-giugno 1949, pp. 168. Utile anche *Il medioevo*, Firenze, 1977, pp. 408.

Volume scritto in collaborazione con F. AU-BOYER, C. CAHEN, G. DUBY e M. MOLLAT.

18) G. HUTTERSTRÖM, *Climatic fluctuation and population problems in early modern history*, in S.E.H.R., 1955, pp. 3-47.

E. LE ROY LADURIE, *Histoire du climat depuis l'an mille*, Paris, 1967.

19) Y. RENOUARD, *Etudes d'histoire médiévale*, vol. I, Paris, 1968, pp. 143-64.

Per un comodo riassunto sui rapporti tra carestia e malattia cfr. E. CARPENTER, *Autour de la*

Peste Noire: famines et épidémies au XIV^e siècle, in *Annales E.S.C.*, 17, 1962, 1062-1092. Per una ricostruzione in chiave epidemiologica della storia cfr. H. MC NEIL, *Le temps de la peste*, Paris, 1978. Per la crisi del Trecento, pp. 135-175.

20) Per informazioni bibliografiche sul tema cfr. M.S. MAZZI, *Salute e società nel Medioevo*, Firenze, 1978, p. 81.

21) W. ABEL, *Congiuntura agraria...*, cit. pp. XXV.

22) Nell'impossibilità anche solo ad accennare una bibliografia su questi temi, un solo titolo: K. MARX, *Per la critica dell'economia politica*, Roma, 1969. Il volume contiene la celeberrima *Introduzione del '57* ed una interessante nota introduttiva di M. DOBB.

23) Per una chiara spiegazione di cosa s'intende per rapporti di produzione e forze produttive cfr. A. PESENTI, *Manuale di economia politica*, Roma, 1970, pp. 28-29.

Infine per uno schema riassuntivo, e a dire il vero anche un po' «vetero», della concezione marxiana dello sviluppo sociale cfr. O. LANGE, *Economia politica*, Roma, 1962, p. 45.

24) J. TOPOLSKI, *La nascita del capitalismo*, cit., pp. 54-134.

Invero il rifiuto della teoria della crisi ha origine in una lettura meccanicistica della relazione tra forze produttive e rapporti di produzione. Solo nelle prime lo storico polacco vede il motore della trasformazione e dunque non ne può accettare l'involuzione proprio in un momento decisivo per la preparazione del passaggio al capitalismo. In realtà è tutto un processo storico di disgregazione e di rigenerazione che segna la fase della transizione.

25) R. ROMANO, *Tra due crisi: L'Italia del rinascimento*, Torino, 1971, p. 27. Dello stesso autore cfr. *L'Europa tra due crisi*, Torino, 1980.

26) M. DOBB, *Problemi di storia del capitalismo*, Roma, 1974.

27) A cura di G. BOLAFFI, *La transizione del feudalesimo al capitalismo*, Roma, 1975. Contiene gli interventi di Takahashi, Hilton, Hill, Lefevre, Procacci.

28) M. DOBB, *Problemi di storia del capitalismo*, cit., p. 69.

29) «Pertanto, feudalesimo equivarrà virtualmente a ciò che si intende in genere per servaggio», *ibid.*, p. 69.

30) *Ibid.*, p. 71.

31) «Certamente il servaggio e il regime di prestazioni non sono una forma specificatamente medioevale e feudale, l'abbiamo ovunque o quasi laddove i conquistatori fanno coltivare la terra a loro profitto», *Carteggio Marx-Engels*, vol. VI, Roma, 1951, p. 418.

32) «Il commercio esercita dovunque un'azione più o meno disgregatrice sulle organizzazioni preesistenti della produzione. Quale efficacia abbia tuttavia questa azione disgregatrice dipende soprattutto dalla solidità e dalla intima struttura dell'antico modo di produzione». K. MARX, *Il Capitale*, vol. III, Roma, 1970, p. 396.

33) M. DOBB, *Problemi...*, cit., p. 76.

34) *Ibid.*, p. 80.

35) «Il passaggio dal modo di produzione feudale si compie in due maniere. Il produttore diviene commerciante e capitalista, si oppone all'economia agricola naturale e al lavoro manuale stretto in corporazioni. Questo è il cammino effettivamente rivoluzionario». K. MARX, *Il capitale*, cit., p. 399.

36) M. DOBB, *Problemi...*, cit., p. 125.

37) G. BOLAFFI, *La transizione...*, cit., p. 37.

38) *Ibid.*, p. 40.

39) I. WALLERSTEIN, *Il sistema mondiale dell'economia moderna*, Bologna, 1978.

40) P. ANDERSON, *Les passages de l'antiquité au féodalisme*, Paris, 1977.

Per la crisi del Trecento cfr. p. 214. Recentemente il volume è stato pubblicato in lingua italiana dalla casa editrice Mondadori.

G. BOIS, *Crise du féodalisme. Economie rurale et démographie en Normandie orientale du début du XIV^e siècle au milieu du XVI^e siècle*, Paris, 1976.