

Insegnare e apprendere con il manuale

di Antonio Brusa

Indice

Parte prima: Impariamo a conoscere il manuale

1. Il manuale è soltanto un libro
2. Professionalità incerte, manuali onnicomprensivi
3. Chi ha il compito di scegliere?
 - 3.1 Quale storia si spiega quest'anno? Il contenuto del manuale
 - 3.2 Consultiamo prima l'indice. La struttura del manuale
 - 3.3 La lingua del manuale
4. Come un nodo di Gordio
5. Due modelli (teorici) di manuale

Parte seconda: Impariamo a scegliere e ad usare un manuale

1. La scelta, finalmente
2. Storie ricche e storie povere
3. Come è scritto il manuale
4. Titoli, sottotitoli e grassetti
5. Gli esercizi
6. L'apparato iconografico
7. Carte e rette cronologiche
8. Schede, glossari, approfondimenti

Le esercitazioni

- Esercitazione sui luoghi comuni (Manuale sì - Manuale no)
- Esercitazione "grado 0"
- Esercitazione Èulogos
- Esercitazione sul tempo

Parte prima: Impariamo a conoscere il manuale

1. Il manuale è soltanto un libro

Può sembrare un vezzo inutile, quello di cercare una definizione di questo strumento di studio, così quotidiano. Tuttavia è un'operazione necessaria, perché le definizioni celano dentro di sé aspettative, certezze e problemi, progetti o desideri di lavoro, che è bene far emergere e discutere. Ad esempio, molti pensano che il manuale debba contenere "il concentrato delle conoscenze indispensabili" di una determinata disciplina; oppure che sia "il libro accattivante e facile", destinato a chi non è esperto,

oppure ancora, che debba essere una "palestra" per introdursi ed esercitarsi in un certo campo di studi; e, per finire, che debba "fare il punto sullo stato delle ricerche", in un determinato settore¹.

Sono definizioni diverse, che presuppongono una pluralità di modelli di libro, e una pluralità analoga di metodi: ora il tomo austero, privo di foto e zeppo di sottolineature e segnalibri, ora il volume, editorialmente splendido, che fa bella mostra di sé nella libreria del salotto, ora un fascicolo da zainetto, qualcito e maltrattato. A questa differenza, e ricchezza, di significati, corrisponde una varietà molto ampia di attese, alle quali si aggiunge quella, assillante ad ogni adozione di un libro di testo, che si trovi finalmente un manuale che risolva tutti i problemi di insegnamento e apprendimento.

E, poiché l'istituzione-scuola è antica di oltre un paio di secoli, è facile intuire che queste esigenze si siano, per così dire, sedimentate nelle sale dei professori, e accavallate l'una sull'altra. Sono talmente intrecciate fra di loro che è quasi impossibile, ormai, tentare di discuterne con metodo, senza lasciarsi invischiare in circoli argomentativi infiniti e viziosi. (vedi l'esercitazione sui luoghi comuni a fine testo) **Occorre ricondurre il manuale alla sua materialità: è solo un libro, che presuppone una scelta di significato e non può sostituirsi ad essa**².

2. Professionalità incerte, manuali onnicomprensivi

La scelta del manuale dipende dalla nostra idea di storia (o della disciplina che insegniamo), del suo insegnamento e dal lavoro che vogliamo realizzare. Dipende dal modello professionale, al quale ci ispiriamo. **Il manuale**, in conclusione, **rimanda alla professionalità docente**. E fin qui, il richiamo dovrebbe essere scontato, trattando di un libro "di servizio". E la conclusione, anch'essa ovvia, è che sarebbe sufficiente una bella autoanalisi, una precisa auto-descrizione del proprio profilo professionale, per lanciarsi poi, con sicurezza, alla ricerca del prodotto-manuale

¹ Ancora oggi, il manuale è saldamente il primo strumento didattico usato dai docenti di storia europei: lo mostra chiaramente la ricerca pubblicata a cura di M. Angvik- B. von Borries, *Youth and history. A comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Hamburg 1977, che riporta i risultati di un'inchiesta che ha coinvolto oltre 30 mila adolescenti europei. (per l'Italia, il campione di circa 2000 allievi, studiato da Emilio Lastrucci, pp. 344-352. Su questo, si veda G. Pentasuglia, *Piace ai giovani europei la storia in forma di fiction*, in "I viaggi di Erodoto", 36, 1998, pp. 63-75. L'analisi dei testi scolastici è ormai codificata a livello internazionale. Il suo centro principale è il Georg Eckert Institut, di Braunschweig, che dispone anche di una rivista specializzata: "Internationale Schulbuchforschung", che nel corso degli ultimi trent'anni ha pubblicato una massa impressionante di studi, sui diversi aspetti di questo strumenti, fra i quali, in primo luogo, la presenza di stereotipi, specialmente di tipo nazionalistico. La ricerca sui manuali è sviluppata anche in altri paesi, specialmente in Francia, soprattutto per la spinta di Alain Choppin, *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*, Paris 1992. Il criteri di indagine sono presentati in H. Bourdillon, *History and social studies. Methodologies of Textbook analysis*, Amsterdam-Lisse, 1992. Per l'Italia si segnala, fino a questo momento il lavoro storico importantissimo di Ascenzi. Altri importanti elementi di informazione sull'argomento andranno ricercati nei siti storico-didattici principali: www.clio92.it, organo dell'associazione omonima di insegnanti, presieduta da Ivo Mattozzi; www.Storiairreer.it, curato da Flavia Marostica, che si distingue per inchieste continue e dettagliate sullo stato dell'insegnamento della storia nella Regione Emilia Romagna; <http://www.storieinrete.org/index.html>, house organ dell'associazione di ricerca didattica Iris, presieduta da Maurizio Gusso; www.bibliolab.it, curato da Patrizia Vayola, che raccoglie e promuove laboratori di ricerca didattica fra insegnanti di storia. Fra le riviste va ricordato "I viaggi di Erodono", che, fino al 1998 ha raccolto una notevole quantità di ricerche didattiche italiane ed estere e www.storiaefuturo.org, rivista legata al Dipartimento di Discipline Storiche dell'Università di Bologna, diretta da Degli Innocenti, Della Peruta e Varni, che cura particolarmente una sezione dedicata all'insegnamento della storia. La ricerca didattica è particolarmente sviluppata fuori d'Italia, e alcuni siti ne danno conto, proponendosi oltretutto come strumenti importanti per la riflessione e la strumentazione, anche nel nostro paese. Fra questi, segnalò: www.Clionautes.org, principale luogo di incontro dei colleghi francesi; www.ub.es/histodidactica, curato da Joaquim Prats, dell'Università di Barcellona; www.theaha.org, house organ della potentissima American Historical Association, a partire dal quale ci si può avviare verso una pesca promettentissima, di materiali e articoli.

² A. Brusa, *Il Manuale di storia*, La nuova Italia, 1991: con una ricca bibliografia sull'argomento.

idoneo, in un mercato che in Italia è realmente amplissimo: forse il più differenziato in Europa³.

Vi è, tuttavia, un problema, che rende idilliaca e fuori dalla realtà questa conclusione. Il problema nasce dal fatto che la professionalità docente ci introduce in un groviglio inesplorato e quasi inestricabile. Infatti la formazione professionale del docente italiano (in particolare quello delle superiori di primo e di secondo grado), in passato, è stata quasi del tutto "informale", governata dal motto "impara la disciplina, impara (se è il caso) la pedagogia e le scienze affini, e la professionalità sortirà da un loro mélange automatico e spontaneo". Questa lunga tradizione ha prodotto una sorta di spartizione: all'Università la teoria, alla pratica scolastica la professionalità (vedremo solo in futuro quanto le Ssis si scosteranno da questa impostazione)⁴.

La mancanza di una didattica disciplinare formale ha prodotto per conseguenza l'impossibilità di confrontarsi con modelli di insegnamento espliciti, da accettare o contestare. "Tradizionale" e "innovativo" sono diventati termini ambigui ed elastici, intesi piuttosto come sinonimo di "elogiativo" o "spregiativo", ma privi, spesso, di riferimenti a comportamenti professionali ben distinti⁵. Si potrebbe ipotizzare che ciascun docente rappresenti un punto, in un gradiente fra innovazione e tradizione, che è quasi impossibile descrivere con analiticità. Il manuale riflette questa situazione, confusa e incerta, più che complessa. E, nel corso degli ultimi quarant'anni, vi ha risposto nell'unico modo concesso ad un libro: accostando e sommando le diverse esigenze, mediando un qualche compromesso.

3. Chi ha il compito di scegliere?

Una via d'uscita potrebbe essere quella del manuale "che sceglie" chiaramente, senza fare accomodamenti. Il fatto che ciò accada raramente potrebbe spingere commentatori frettolosi a chiamare in causa la ritrosia dell'impresa italiana a "scommettere", la sua tendenza a fare investimenti privi di rischio. Tuttavia, si deve riflettere sul fatto che questa spiegazione (per quanto abbia alcuni buoni argomenti dalla sua parte) presenta un risvolto inquietante: essa costringerebbe ad ammettere che insegnanti e ricercatori, ma più in generale la società, demandano all'editoria una esigenza di orientamento, che, invece, è strategica, nella formazione nazionale.

C'è, in definitiva, un deficit di studi e di decisioni, in questo campo. E probabilmente qui vanno cercate le responsabilità più acute e specifiche di una questione, quella

³ A. Brusa, *L'insegnamento della storia nella secondaria superiore. Programmi, professori, libri*, in *La storia nella scuola secondaria*, a c. di L. Ziruolo, Alessandria, 1994, è il tentativo di "fare un conto" degli editori e della massa pressoché sterminata di manuali di storia, circolanti in Italia. Credo che quella ricerca, di circa dieci anni fa, sia ancora valida, dal momento che l'unico rilevante fenomeno che nel frattempo si è verificato, consiste nella secca concentrazione editoriale, che ha visto le decine di case editrici "riunite" sotto quattro-cinque grandi concentrazioni. Ma, ciascuna di esse, ha continuato a produrre l'identica varietà di opere.

⁴ L'apertura delle Scuole di Specializzazione per la formazione professionale del docente, ha sollecitato la produzione di diverse opere, che permettono una conoscenza e un'impostazione della questione della formazione professionale in termini molto più concreti e realistici che nel passato. Fra gli altri, M. Ronzani, *Il profilo dell'insegnante di storia e i problemi della didattica della storia nel dibattito in corso*, in *Insegnare storia. Riflessioni a margine di un'esperienza di formazione*, a cura di E. Baiocchi et al., Pisa 2002, pp. 11-32. Non possono essere trascurati i numerosi interventi di Ivo Mattozzi, l'unico storico italiano che ha seguito da vicino la questione della formazione storica nelle Ssis, per tutto il suo sviluppo. Un'opera di sintesi su questo autore si trova in *Insegnare storia. Corso ipertestuale per l'aggiornamento in Didattica della Storia*, a cura di I. Mattozzi, Ministero della Pubblica Istruzione-Università di Bologna, 2000.

⁵ Sara Rabuiti, *La didattica della storia oggi in Italia*, in www.Storiaefuturo.com 4, aprile 2004 fornisce una buona visione di insieme della situazione italiana. Per una storia recente della didattica e della distinzione fra tradizione e innovazione, si devono consultare: B. De Gerloni, *Tra passato e presente: tradizione e innovazione nell'insegnamento della storia*, in *La storia fra ricerca e didattica*, a c. di B. De Gerloni, Milano 2003, pp. 11-108 e Tobia Cornacchioli, *Lineamenti di didattica della storia. Dal sapere storico alla mediazione didattica*, Cosenza 2002, pp. 211-294.

della scelta, che oggi è sicuramente più complicata e difficile, che in passato. E' una scelta, infatti, che deve realizzarsi su più livelli, fra i quali i più delicati sono sicuramente il contenuto, la struttura e il linguaggio.

3.1 Quale storia si spiega quest'anno? Il contenuto del manuale

Al principio degli anni '80, uno storico italiano pose la questione di manuali che, di fronte all'accrescersi delle conoscenze, rispondevano rinunciando alla "selezione", ma aggiungendo le novità ad una storia tradizionale, che rimaneva sempre identica. Il che produceva, da una parte, manuali sempre più "gonfi", dall'altra, induceva docenti e allievi a perdersi, divisi fra "un binario" narrativo, privo di problemi e un bazar di "nuova storia", labirintico e chiassoso. Una decina di storici intervennero in quel dibattito, ormai celebre nella letteratura didattica italiana⁶.

Furono espresse opinioni diverse, naturalmente, ma tutte erano accomunate dal fatto che il manuale veniva ritenuto il responsabile della mancanza di scelta (cadendo, proprio loro, gli storici, in quell'errore che abbiamo segnalato sopra). Al contrario, quasi nessuno tematizzava correttamente i problemi denunciati, che erano tutti di storia generale. Questa, un tempo, era chiara e, come si dice spesso (con qualche imprecisione) "condivisa", al punto da essere considerata scontata. Ma, a partire dagli anni cinquanta del secolo scorso, la sua sicurezza ha cominciato a entrare in crisi, lungo tre assi:

- Il rapporto fra storia politica e "altre storie". Un tempo, la narrazione dei fatti e dei problemi centrali correva sicura lungo la falsariga della politica, integrato progressivamente, ma abbastanza armonicamente, con quello dell'economia. A partire dalla cosiddetta rivoluzione delle "Annales", le altre dimensioni della società (la vita quotidiana, la famiglia, le donne, il genere, i soggetti, l'ambiente, la città ecc.) sono diventate "raccontabili" anch'esse in storia. Il medioevo, un tempo era una galleria di papi e imperatori. Oggi, scriveva Giuseppe Sergi nel suo acuto intervento in quel dibattito, è diventato "un corteo di streghe e di rastrelli"⁷.
- Il rapporto fra storia locale e storia generale. Il luogo (la nazione, la propria città, la propria comunità) era inserito armonicamente in una storia che era considerata esplicativa del mondo, per quanto raccontasse quasi esclusivamente di fatti accaduti nel mediterraneo e in Europa. Il resto del mondo, si diceva nei dibattiti ottocenteschi, è dominio dell'antropologia (non compresa fra le materie di studio nella scuola). Nel corso del Novecento, però, si è prodotto un mescolamento progressivo fra i due domini. L'antropologia delle società europee, un tempo oggetto dell'interesse geloso degli storici, è una pratica disciplinare ormai consolidata. Ma dall'altro canto, il passaggio dall'antropologia alla storia è stato straordinariamente più spettacolare. Ogni società, prima campo esclusivo dello sguardo antropologico, ha cominciato a produrre la sua storia. Le storie si sono moltiplicate e hanno generato un mondo "pieno di storie". Il rapporto fra locale e generale, in questo nuovo contesto, va completamente rimesso in discussione: nessuna storia locale può pretendere di essere considerata esplicativa del mondo. Dunque, **la questione è la seguente: rinunciare a spiegare la totalità e rifluire in un segregazione storica localistica e identitaria; oppure innalzare il livello**

⁶ E. Grendi, *Del comune senso storiografico*, in "Quaderni Storici", 14, 1979, pp. 688-707

⁷ E. Artifoni, G. Sergi, *Microstoria e indizi, senza esclusioni e senza illusioni*, in "Quaderni Storici", 15, 1980, pp. 116-127

del racconto e puntare decisamente, ma con ambizione, ad una storia mondiale?⁸

- Il rapporto fra “vulgata storica” e progresso delle conoscenze scientifiche. Fino a tutti gli anni '60 la storia era considerata una materia “a lento sviluppo”. A differenza della fisica, ad esempio, che “brucia” la maggior parte dei suoi classici in pochi anni, i “capisaldi del ragionamento storico” erano citati a distanza di molti anni dalla loro pubblicazione: Volpe, Salvemini, Croce, ad esempio, sono riferimenti costanti per tutti gli storici che lavorano in Italia fino al principio degli anni '70. Poi le cose sembrano precipitare: le “rivoluzioni” storiografiche si susseguono, da quella delle “Annales”, alla “microstoria”, alla storia narrativa, soggettiva, fino alla più recente Storia Globale. E, insieme con queste macrorivoluzioni paradigmatiche, procede velocemente la revisione di singoli momenti e problemi: dal processo di ominazione, fino alla caduta dell'Impero, alla formazione delle curtis e al rapporto fra Europa e Cina, tutto sembra essersi messo in modo. La domanda è la seguente: riesce un manuale a “tenere il passo” di queste revisioni? E poi ancora: **ha l'autorità, il manuale, di proporsi come il tramite (a volte unico) fra queste innovazioni interpretative e l'insegnante?** E, infine, ha il coraggio, il manuale, di sostituire alle vecchie conoscenze quelle nuove, spesso ignote al docente?

A volte questo problema “del contenuto” è definito come “problema del Canone delle conoscenze” e, come tale, investe tutte le discipline. Quali sono gli autori letterari necessari per formare un soggetto destinato nella sua vita a incontrare testi e autori di ogni parte del mondo? Quali conoscenze matematiche sono indispensabili in un universo che ha ormai molte matematiche? Che cosa considerare fondamentale, nella formazione scientifica, in fisica, in chimica, in biologia?

E' appena ovvio, a questo punto, sottolineare che è completamente fuor di luogo demandare al manuale il compito di affrontare questo problema. Infatti, **è proprio uno dei nodi, costitutivi di qualsiasi società, quello di definire i lessici di base della tradizione colta.**

3.2 Consultiamo prima l'indice. La struttura del manuale

Si osservino due indici. Un manuale degli anni '50 ed uno odierno. Il primo è un elenco di capitoli, spesso con una piccola appendice, “sulla società”, o di letture: molte volte “pagine di storici o documenti significativi”. L'elenco delle tavole “fuori testo” (foto di monumenti o di personaggi storici, di solito), completerà rapidamente la nostra ricognizione. Oggi, invece, quasi tutti i manuali si ispirano, per l'indice, ad una schermata di Windows, a volte anche graficamente. E' il segno più evidente della vittoria dell'ipertesto sul testo. **Il modo, infatti, per “gestire la complessità del racconto storico” è proprio quello di realizzare una sorta di ipertesto cartaceo**, nel quale si possa immaginare (o si dia la sensazione) che le parti numerose e disomogenee, nelle quali ormai si articola la storia da insegnare, si integrino e possano essere percorse senza perdersi. L'elenco delle diverse parti è lo specchio migliore dell'analiticità indispensabile per una buona scelta.

⁸ La questione della storia mondiale (World o Global History) sta dividendo le comunità nazionali dell'occidente, perché le pone di fronte ad una scelta di forte cambiamento rispetto al passato, che si riflette, a sua volta, nell'individuazione di un contenuto nuovo di insegnamento e quindi in un rivoluzionamento del manuale. Su questo, e sui dibattiti connessi, si veda Luigi Cajani, *Insegnare la storia dell'umanità*, in *Che storia insegno quest'anno*, a cura di Silvana Presa, Lavis 2004, pp. 25.46, con una ricca bibliografia.

- il testo narrativo
- le schede concettuali e i lessici
- le schede di approfondimento
- le schede di attualizzazione
- le schede sull'educazione alla cittadinanza
- gli apparati iconografici
- gli apparati documentari e le loro didascalie
- le carte geo-storiche
- la strumentazione cronologica
- l'apparato didattico
- il laboratorio
- webliografia
- filmografia e nuovi media
- allegati (film, cdrom ecc.)
- guida dell'insegnante

3.3 La lingua del manuale

Alla fine degli anni '50 risalgono le prime lamentele sull'incomprensione dei testi storici da parte dei giovani allievi. Al principio degli anni '80, nelle rilevazioni presso gli insegnanti, l'incomprensione del testo è ormai considerata il problema principale nella formazione storica. E la situazione oggi non è diversa: basta scorrere i gridi di allarme che periodicamente questo o quell'intellettuale lancia dalle pagine della grande stampa. Da cosa dipende una difficoltà così generalizzata? La risposta, talmente ascoltata che non dovrebbe essere più nemmeno riferita, rinvia alle accuse ai giovani di leggere sempre di meno e di essere vittime della cattiva maestra, la televisione.

Ma, quale che sia il giudizio su queste due cause, **occorre definire il problema come un intreccio fra diverse questioni:**

- **I testi**, innanzitutto. Negli anni '50, il racconto storico era prevalentemente narrativo: metteva in scena una vicenda con personaggi, ruoli, punti di partenza, problemi da superare e conclusioni. Poco importa che i soggetti fossero individuali (re o imperatori) o collettivi (le masse, la società, le nazioni). La trama del racconto era sempre quella, sia che si raccontasse l'origine più o meno leggendaria di Roma, sia che si raccontassero le cause della prima guerra mondiale. **Chi familiarizzava con una storia, aveva familiarizzato con tutte. Oggi, al contrario, nel testo sono compresenti: momenti di narrazione, di spiegazione, di descrizione, di argomentazione.** E ciascun momento, come sa ogni insegnante di lingua, ha un proprio modello testuale; e ciascuno richiede un allenamento specifico alla comprensione.
- **Gli studenti.** Contemporanea alla diversificazione testuale, si produce la straordinaria diversificazione dell'utenza scolastica. E' questo il momento della scuola media unificata, che vede l'ingresso nelle aule di masse giovanili che tradizionalmente erano state escluse dalla formazione storica. Studenti, in una parola, che non provenivano da famiglie "letterate", e quindi non godevano di quella confidenza domestica con la *literacy*, che aveva caratterizzato fino ad allora gli allievi delle medie. E, in effetti, i programmi del '63 tennero conto di questa novità, avvertendo gli insegnanti che dovevano modulare, con la loro lezione, la difficoltà di un testo, che si prevedeva al di fuori della portata dei nuovi studenti.

- **La cultura grafica e la letteratura diffuse:** i nuovi media (giornali, riviste per ragazzi, tv e cinema, infine la scrittura al computer) diffondono nuovi modelli di scrittura e nuove impostazioni scritte, con i quali i ragazzi si sintonizzano facilmente, e che non sempre trovano una corrispondenza nel testo scolastico, o che, al contrario, obbligano il testo scolastico a scelte che in definitiva ne rendono più complicato l'uso (un paio per tutte, solo apparentemente marginali: la scrittura su sfondo colorato; oppure, l'adozione di stili giornalistici per raccontare la storia).
- **La cultura della divulgazione.** Quali sono i linguaggi con i quali lo storico (come lo scienziato in genere) riesce a dialogare con "tutti", anche con chi ha pochissima familiarità con la scrittura? quali lo mettono in relazione con un pubblico vasto ma più selezionato, di lettori abituali? quali, invece, riescono a metterlo in contatto con il pubblico degli amanti della sua disciplina? Se si fa caso, ogni autore dispone di una competenza comunicativa specifica, nel suo ristretto ambito disciplinare; ed una competenza generica "divulgativa", nella quale comprende l'esempio facilitante, la ridondanza, l'uso di parentesi esplicative (il "cioè" didattico), il richiamo al contemporaneo, l'immane riferimento televisivo. Insomma un "fai da te", una ricetta personale, il più delle volte giudicata infallibile e di successo sicuro, perché quasi sempre sperimentata con i propri allievi. Dunque, ogni autore dispone di una cultura comunicativa strutturata (quella scientifica) ed una spontanea, quella della divulgazione, più simile ai cataplasmi della nonna, che ad un modello comunicativo rigoroso.
- **La cultura della spiegazione.** Se un ragazzo non capisce il testo, che cosa si fa? Lo si spiega, come fanno tutti. Ma alla domanda "che vuol dire "spiegare un testo"?", la maggior parte degli insegnanti risponde con quelle che gli sembrano intuizioni personali, pratiche apprese faticosamente durante la sua esperienza. Poche volte potrebbe fare riferimento a qualcosa di studiato sui banchi universitari, quasi che quest'attività, la più ricorrente nella pratica docente, non avesse mai dato luogo a ricerche, esempi formali, dibattiti (il caso della storia, poi, andrebbe moltiplicato per tutte le discipline, con risposte forse ancora più preoccupanti). Come per la divulgazione, anche qui notiamo una dissidia: fra la cultura che si comunica (appresa dal docente esplicitamente e in modo controllato e controllabile) e lo strumento didattico principale, la spiegazione, frutto di ricette spontanee e segrete. Il risultato più diffuso è che, se la spiegazione non ha avuto successo, l'unica altra risorsa è "un'altra spiegazione".

4. Come un nodo di Gordio

Le considerazioni che abbiamo fatto sopra ci hanno avvertito che il manuale è al centro di una rete intricata e interrelata di fenomeni di genere diverso. E' un oggetto complesso, dunque, e per questo ha bisogno di strategie altrettanto complesse, per essere valutato ed usato. Eppure, molti pensano che questa complessità vada sciolta con un colpo di spada, annullandola. **Molti, perciò, ritengono che si dovrebbe tornare al manuale-libro di lettura.** Un manuale con bei caratteri, come un saggio di buona qualità, stampato in bodoni o in garamond. Oppure, ne fanno una questione di peso e ritengono che la soluzione consista in un limite ponderale (non più di 900 grammi, ad esempio, non si sa in base a quale criterio) o in una fascicolazione che lo renda più leggero. Oppure rinnegano completamente il problema, denunciando questa complessità come un'inutile superfetazione didattica, in nome, magari, di un'antica e

rimpianta semplicità. Per giunta, l'autore è tale (il più delle volte) del solo testo narrativo. Tutto il resto (dall'iconografia, alle carte, ai documenti e ai diversi apparati) è frutto della redazione: e l'autore scopre questa complessità solo al momento della stampa della sua opera, apparendogli dunque una volgare concessione alle esigenze del mercato.

Come recenti dibattiti hanno mostrato, **storici e giornalisti sembrano sensibili alla sola coordinata ideologica**: alla domanda se i manuali possano essere di destra o di sinistra, se debbano essere liberi o controllati da una rigorosa par condicio. Sembrano legati, in questo modo, al mondo che ha circondato i manuali fino agli anni '60. Un mondo semplice, relativamente al nostro, in cui il matrimonio fra storia e ideologia, fra storia e identità era pacifico, e l'unico problema era quello di scegliere l'ideologia o l'identità di appartenenza. Il manuale sarebbe stato, poi, una normale conseguenza di una scelta di campo.

Ma se comprendiamo questa questione nel campo del rapporto rigoroso fra ricerca e didattica (il manuale deve rispettare gli stati della ricerca), osserviamo che essa è solo uno dei tanti problemi: e va affrontato e risolto in chiave di ricerca, non di didattica.

Solo dalla risoluzione progressiva dei problemi può discendere la progressiva semplificazione del libro-manuale. Ma poiché ricercatori e intellettuali sono alquanto restii a farsene carico, tali problemi restano o vengono al massimo fatti oggetto di trattazioni occasionali, nelle polemiche ricorrenti sulla scuola. Quindi, si scaricano per intero nel manuale, che, anno dopo anno, diventa sempre più complesso. Il manuale-libro, a sua volta, li consegna al docente.

5. Due modelli (teorici) di manuale

Ora possiamo individuare la scelta fondamentale, alla quale il docente non può sottrarsi. Da una parte un manuale semplice; un manuale che si presenti come un normale libro di lettura, magari per recuperare il piacere delle storie, del racconto, del testo. Dall'altra un manuale complicato, sofferto, che crea problemi di uso. Se si accetta il primo modello, si decide che la massa dei problemi elencati sopra è inesistente o di poco conto. Se si accetta il secondo, ci si fa carico di questi problemi, come autentici nel proprio mestiere. Nel primo caso, la didattica non può che dire, al modo di Daniel Pennac⁹, che la soluzione è raccontare, raccontare, raccontare. Il piacere verrà da sé, e con questo la comprensione. Nel secondo, invece, la didattica non potrà far altro che "aprire" un problema dopo l'altro, e pazientemente, illustrare ipotesi per la loro soluzione. Torna, viva e visibile finalmente, l'opposizione fra Tradizione e Innovazione? Può darsi: preferirei pensare piuttosto all'eterna opposizione/convivenza fra Arte e Mestiere. E alla quotidiana necessità, di ogni artista, di sopravvivere con un mestiere.

Parte seconda: Impariamo a scegliere e ad usare un manuale

1. La scelta, finalmente

⁹ Daniel Pennac, *Come un romanzo*, a cura di Parissinotto A., Paravia, Torino 1996. Com'è noto, il questo libro l'autore racconta della sua strategia per vincere l'indolenza di una classe, per nulla interessata: leggere, leggere, leggere. A poco a poco, prosegue, i giovani cominciano a interessarsi a questa figura strana, di un adulto che legge ad alta voce, chiedono di leggere anche loro, e si appassionano.

Nella parte precedente siamo giunti all'individuazione di due modelli teorici di manuale. Il modello (totalmente) narrativo, nel quale una bella storia non aspetta altro che essere raccontata dal docente, e più ancora, goduta dallo studente-lettore. Possiamo considerarlo l'ideale di ogni amante della storia (professore o no, compreso chi scrive queste note). Chiunque trovi un libro del genere (o ritenga di averlo trovato), dovrebbe ritenersi fortunato, e considerare superflua qualsiasi aggiunta didattica.

Nella pratica – delle primarie e delle secondarie di primo grado – troverà, però, manuali che presentano cocktail diversi di brani narrativi, esplicativi, esercizi, laboratori e così via, che richiedono istruzioni continue e differenziate, sia per la valutazione delle singole parti, sia per il loro uso. L'errore, in questo contesto, sarebbe proprio quello di adottare un unico atteggiamento metodologico, per ogni parte del manuale. Sarebbe ancora quello di pretendere che brevi e rapide spiegazioni possano bastare per acquisire competenze esaustive. Ciò che invece importa capire è se il manuale rappresenta problemi reali di insegnamento, o se invece i problemi che pone sono soltanto delle difficoltà di uso, perché dipendono da valutazioni sbagliate, da materiali poco idonei e così via. Il manuale ideale, perciò, non si trova una volta per tutte, ma lo diventa se aiuta il docente a costruirsi, a capire le situazioni didattiche.

2. Storie ricche e storie povere

Una parte del manuale è dedicato alla storia-racconto. Questa è presentata in forme editoriali diverse, da libro a libro. Chi divide la pagina in due: sopra la storia, sotto le immagini o altri strumenti; chi lavora sulla "doppia pagina": in quella di sinistra la storia, in quella di destra gli altri apparati. Chi sceglie un'ipotesi di continuità: la storia tutta per intero, senza interruzioni; dopo vengono gli apparati. Ogni scelta editoriale vuole comunicare qualcosa: l'insegnante che capisce il messaggio, lo può trasformare in risorsa didattica. Ha uno strumento in più, nel suo ripostiglio degli attrezzi. Ovviamente, il manuale "insaccato di parole e di immagini", senza nessuna strategia editoriale, fornisce una possibilità di lavoro in meno. E' un po' più povero didatticamente.

Occorre, però, che alla forma editoriale corrisponda anche una sostanza storica: qual è dunque il rapporto fra la storia-racconto e tutto il resto? Si può dare il caso di entità indipendenti. Il racconto che segue una sua logica, e i materiali aggiuntivi che possono inserirsi solo occasionalmente, o solo per la coincidenza cronologica. Da una parte, ad esempio, la cruda storia delle lotte fra Silla e Mario; dall'altra una bella serie di immagini sulla famiglia romana, che il testo presenta unicamente come coreografia della vicenda fondamentale. In questo caso, abbiamo un testo didatticamente più povero, che obbliga il docente volenteroso a sue integrazioni, se vuole che gli allievi colleghino tra loro i fatti. Ma si può dare il caso di un manuale che tenti di considerare la storia-racconto come uno "sfondo integratore", e tutto il resto come particolari, problemi, narrazioni aggiuntive, più o meno facilmente riconducibili allo sfondo anche da un lettore non esperto¹⁰. In questo caso abbiamo un testo un po' più ricco di didattica.

Ciascuno di questi tipi, pur considerati nella loro astrattezza, ci spingono a ipotizzare due modelli di comportamento docente e ci permettono di capire meglio il dialogo fra docente e manuale.

¹⁰ Ivo Mattozzi, (a c. di), *Non è più la stessa storia*, Modena 1999 (Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione generale Istruzione Professionale. Si tratta di un reading che contiene una buona rassegna di articoli, che affrontano le questioni più propriamente cognitive dell'apprendimento storico.

Nel primo caso, l'intervento del docente è sempre dello stesso modello: intuisce una relazione fra le parti (e questa dipende dalla sua cultura storica), e la illustra ai discenti. Nel secondo, invece, il docente deve variare continuamente il suo intervento, per favorire nei propri allievi il riconoscimento di quelle relazioni che il testo ha "nascosto" più o meno felicemente, e che andranno scoperte di volta in volta. In questo secondo caso, il processo di formazione si misura dalla progressiva autonomia del discente nell'attività di scoperta di queste connessioni. Nel primo, invece, l'unico metro è quello della capacità di ascolto delle connessioni intuite dal docente, dal momento che il manuale non offre nessuna possibilità di scoperta autonoma da parte dello studente (che, non dimentichiamo, non sa ancora la storia né sa leggere nella mente del suo insegnante).

Il primo caso non richiede un particolare addestramento didattico del docente (deve solo saper raccontare bene quello che intuisce). Il secondo modello di manuale, invece, obbliga il docente a individuare una varietà di percorsi, per facilitare le scoperte del discente. Quindi, il primo modello prepone al docente unicamente problemi di ordine storiografico; il secondo modello vi aggiunge dei problemi didattici.

La vulgata didattologica vuole che la differenza fra narrazioni sia ancora modellata sull'opposizione fra storia eventografica e storia strutturale, sulla stregua della battaglia, che negli anni '60-'70 divide mondo storiografico e della scuola. A distanza di tanti anni, mi sembra una battaglia consegnata agli studi storiografici e penso che – eventi o strutture – **la questione vera sia quella di aiutare gli allievi a formarsi immagini complessive e coerenti di un dato periodo o di una data questione.** La storiografia presenta molte maniere di realizzare questo obiettivo. La didattica deve escogitare criteri empirici di valutazione, strettamente connessi poi con l'uso che ciascun modello presuppone o facilita.

3. Come è scritto il manuale

La riflessione sul linguaggio del manuale ha il potere di riportare ogni problema storico alla sua concretezza didattica. Infatti, si dovrebbe convenire che la storia si presenta in classe unicamente nella forma di determinate pagine e di determinati testi. In classe non esiste "Sparta", ma un testo che ne parla. La conoscenza di quella società, passa per la comprensione del testo: questo è ovvio. Ma è meno ovvia una conclusione: che "Sparta" sarà più o meno difficile non in sé, ma a seconda di quel testo. Quindi, la valutazione di difficoltà di quel dato testo è condizione preliminare per poterne fare oggetto di insegnamento. Tutto questo ha indubbiamente molto a che fare con la richiesta di moltissimi docenti di avere testi facilmente leggibili dai loro allievi.

Ma questa richiesta, poi, trova riscontro nelle adozioni? Cioè i testi più facili vengono effettivamente preferiti dai docenti? Alcune ricerche, iniziate negli anni '80, pongono seri dubbi su questa capacità di scelta, così come ne pongono altrettanti sulla capacità di scrittura di autori che dichiarano di aver scritto un testo facile, ma vengono prontamente smentiti da riscontri analitici. In realtà, sembra che "facile e difficile" siano molto spesso il frutto di un giudizio autoreferenziale¹¹.

¹¹ A. Calvani, G., G. Nerbini, *Epoche e temi nei libri. Rassegna di manuali*, in "Riforma della Scuola", 1986, 5, pp. 65-74. S. Ciatelli, *Il manuale di filosofia. Analisi comparata di 24 testi per i Licei*, in "Bollettino della Società Filosofica Italiana", 151, 1994, pp. 21-40. La ricerca di facilità nei testi non riguarda soltanto gli insegnanti delle primarie e delle secondarie di primo grado. Anzi è preminente, nelle dichiarazioni dei docenti, fin dagli anni '80, anche nelle scuole di "eccellenza" per antonomasia, i licei: *L'Insegnamento della Filosofia. Rapporto della società filosofica italiana*, Bari, Laterza 1987, p. 38.

Né le cose vanno meglio se, scontenti del proprio manuale, si pensa di autoprodurre dei testi da far studiare agli allievi. Questo problema fu posto nel Centro Pedagogico Didattico di Berna, dove un gruppo di docenti cercava di produrre materiali utilizzabili da allievi italiani, emigrati di seconda -terza generazione, con enormi problemi di comprensione della lingua italiana. Era possibile, ci si chiese allora, produrre dei testi di "grado 0"? in altre parole: testi che riducevano al massimo la difficoltà linguistica e lasciavano, per così dire, solo quella storica? Esistevano (si era alla metà degli anni '80) numerose ricerche sulla leggibilità e sulla comprensibilità: lavorando con queste opere, e molto per prova ed errore, si cercò di individuare un elenco di difficoltà ricorrenti, che potevano essere eliminate, senza alterare la qualità storiografica di un dato testo. Quel lavoro produsse una decina di Unità Didattiche di storia italiana (ancora oggi usate in ambiente di emigrazione), ma soprattutto dei modelli di esercitazione che, col tempo, si sono resi utili non tanto per scrivere testi (operazione difficile, lunga e non sempre consigliabile), ma soprattutto per conferire il "colpo d'occhio", nella valutazione di difficoltà di un determinato testo. (vedi l'esercitazione "grado 0" a fine testo)

Non si tratta di riprendere una discussione stantia e inconcludente sul "facilese". Acquisire un colpo d'occhio credibile serve sia per scegliere un manuale, adeguato al livello di difficoltà, che abbiamo deciso di far praticare agli studenti; sia per "fare una diagnosi" della singola pagina su cui intendiamo lavorare, per individuare parti di difficoltà diversa e programmare conseguentemente il nostro intervento didattico. Serve, in una parola, per avviare un dialogo fra allievo e testo.

Dagli anni '90 alcuni programmi informatici ci aiutano nel compito. Si tratta di programmi di valutazione statistica, che applicano automaticamente alcuni indici (tra i quali il più conosciuto è quello di Flesh). Indici statistici, dunque, e perciò stesso destinati a suscitare la massima diffidenza presso gli studiosi di scienze umanistiche e letterarie. Infatti, non servono a dirci se un testo è accettabile o meno, né ce ne danno una valutazione artistica. Ci dicono semplicemente quanti italiani, mediamente, comprenderebbero un certo brano, ad una prima lettura. Sulla base di questo programma si può imbastire una seconda esercitazione, sempre con lo scopo di imparare a decentrarsi. Serve stabilire un paletto: il grado di lettura più distante dal nostro, in modo da poter ipotizzare, con qualche credibilità maggiore, le situazioni intermedie (quelle alle quali più frequentemente si va incontro).

Indicare i brani che andranno letti velocemente, quelli da leggere con attenzione, scegliere in precedenza i brani sui quali impostare una spiegazione preventiva, e quelli sui quali gli allievi dovranno vedersela da soli: queste sono operazioni che qualsiasi docente vorrebbe poter fare sul proprio manuale. E questo è lo scopo del nostro "colpo d'occhio". Più veloce e sicuro sarà, con maggiore facilità riusciremo a impostare questo genere di lavori. (vedi l'esercitazione *Èulogos* a fine testo)

4. Titoli, sottotitoli e grassetti

Studiando i manuali nella loro evoluzione, si scopre che verso la metà degli anni '60, la pagina comincia a diventare più "mossa". Fino a quel momento, il testo era stampato senza soluzione di continuità, sempre con lo stesso carattere. Allora cominciarono a comparire titoli, titoletti laterali, sommarietti, parole in grassetto o in sottolineato. Il fatto era che iniziavano a circolare le denunce sulle difficoltà di comprensione del testo (come abbiamo visto sopra) e gli editori, con questi stratagemmi grafici, correvano a quelli che ritenevano i ripari più adatti.

Infatti, per accorgersi se un allievo ha problemi di comprensione, basta osservare come sottolinea: se marca ogni rigo, siamo certi che non capisce. **Il segno più evidente della comprensione è quando il lettore “vede delle differenze” nel flusso delle parole scritte.** Seleziona, costruisce gerarchie di rilevanza fra le diverse parti della pagina. Se tutto gli sembra uguale, invece, è perché non ha affatto dimestichezza con la scrittura.

Gli editori, dunque, sapendo che gli allievi non sanno sottolineare, forniscono un testo già sottolineato. Sapendo che non sanno paragrafare il testo, lo paragrafano loro. Avendo avuto innumerevoli lamentele sull'incapacità di sintetizzare, appongono loro le piccole sintesi, a margine della colonna del testo. La pagina viene, per così dire, “predigerita”. Gli insegnanti si illudono che, essendo state già compiute dall'editore quelle operazioni fondamentali, gli allievi saranno più facilitati e invogliati a compiere quelle più complicate.

In realtà, succede che **questo modello di pagina impedisce agli allievi di esercitarsi nei primi passi della comprensione** (sottolineare parole chiave, importanti, concetti ecc.), proprio quelli che erano effettivamente alla sua portata (purché guidati da un insegnante avveduto). Perciò, è obbligato a partire da un livello paradossalmente più alto, e, per giunta, nessuno si preoccuperà di fargli recuperare quelle competenze di base.

Un testo pulito, che si presenta per quello che è: un flusso di parole, è sicuramente meno spettacolare. Inoltre, può risultare inquietante all'insegnante, che teme che il proprio allievo vi si perderà. Invece, a mio modo di vedere (ma anche con qualche esperienza alle spalle), è la palestra ideale, per insegnare i primordi della lettura: selezionare, mettere in relazione concetti e parole, fare piccoli riassunti di testi brevissimi, spezzare un testo in parti significative (paragrafarlo) ecc.

5. Gli esercizi

A partire dalla metà degli anni '80 i manuali si sono progressivamente riempiti di esercizi, al punto tale che, in alcune opere, questi richiedono un volume indipendente la cui foliazione è del tutto comparabile a quella del testo storico¹². È diventata una parte fondamentale del manuale: decisiva è, quindi, la necessità di valutarla correttamente, e la competenza nel suo uso.

La premessa indispensabile per usare gli esercizi accortamente, è quella di leggere in filigrana la difficoltà del lavoro che richiedono, il loro senso e le finalità (il complesso degli OSA) alle quali possono essere destinati. Da questa capacità del docente dipendono due operazioni fondamentali: la valutazione degli esercizi (scartare sempre quelli poco utili, quelli troppo complicati e farraginosi, quelli, ahimè, un po' stupidi); la scelta di quelli che si decide di inserire nel proprio percorso formativo.

Tuttavia, in questo campo, non esistono regole facili e onnirisolutive. Conta molto di più l'allenamento. Quindi, **il suggerimento che si deve dare è quello di svolgerli sempre, prima di assegnarli agli allievi**, cercando di “autoanalizzarsi”, in modo da rilevare la fatica e l'ingegno spesi. Con un allenamento di questo tipo, si potrà raggiungere un “colpo d'occhio”, indispensabile per muoversi consapevolmente, ma rapidamente, in liste ormai pressoché infinite di prove. La mancanza di questa

¹² Il primo manuale a fornire una gamma completa e strutturata di esercizi è AAVV, *Storia*, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1982, oggi non più in catalogo. Fu un progetto curato da uno storico, Alberto de Bernardi, un didatta della storia, Scipione Guarracino e un pedagogista, Roberto Maragliano.

capacità veloce di scelta, porta normalmente il docente a selezionare gli esercizi sulla base di impressioni passeggere, o, quel che è peggio, attenendosi solo al loro contenuto. La conseguenza di questo comportamento erroneo, è deleteria: l'allievo svolge i suoi esercizi, senza rendersi conto del perché, interpretandoli quasi esclusivamente come "prove di fatica", imposte da un docente piuttosto incline ad una visione penitenziale dell'apprendimento.

Tuttavia, alcune raccomandazioni (formulate fin dal lontano 1985) si dimostrano di una qualche utilità ancora oggi:

- a. Gli esercizi non devono essere assegnati come fredde prove: devono essere presentati, motivati e alla fine l'allievo si deve rendere conto della scoperta intellettuale che la prova gli ha permesso
- b. Se l'esercizio non porta a nessuna scoperta, è meglio lasciarlo perdere
- c. Gli esercizi che fanno discutere e propongono soluzioni diverse sono i più indicati per attivare un buon rapporto con il manuale
- d. Un buon esercizio deve sempre indicare quali parti del manuale occorre leggere, per eseguirlo. Un esercizio che rimanda all'esterno (cerca a casa, su internet ecc.), non è un esercizio, ma una missione in generale poco controllabile
- e. Una domanda aperta sembra sempre più ricca e creativa di una strutturata o semistrutturata. In realtà, lo è solo per noi, mentre all'autore del manuale è costata pochissima fatica, a differenza delle altre
- f. Nonostante le apparenze, un testo con pochi esercizi vincola la libertà del docente che, invece, è direttamente proporzionale al loro numero. Più ce n'è, meglio si può scegliere, e si può sempre decidere di non farli
- g. L'esercizio non muta la qualità storiografica di un brano, la mette solo in evidenza (se è un buon esercizio)
- h. Un buon esercizio si fa sempre con il libro aperto
- i. Gli esercizi non sono sostitutivi delle pratiche, più informali, di interrogazione, discussione, degli scambi di pareri, delle relazioni
- j. Avendo a disposizione un buon numero di esercizi validi, e legati fra di loro da un filo sensato, è possibile immediatamente progettare una UDA, o una sottosequenza didattica al suo interno¹³

6. L'apparato iconografico

Anche lo sviluppo dell'apparato iconografico, sia pure esploso prima di quello degli esercizi, marca la forte diversità della manualistica attuale, da quella degli anni del secondo dopoguerra. Molte immagini, molti colori: sembra una concessione alla nuova civiltà iconica (e in parte lo è) ma, al tempo stesso rappresentano l'utilizzazione in chiave didattica di una risorsa fondamentale della storia: la documentazione. Per questo, **l'apparato iconografico** (sia che riproduca documenti o fonti materiali), deve **essere interpretato come un archivio o un museo "portatile"**, al quale fare ricorso per le operazioni didattiche opportune (per le quali si rinvia al tema del Laboratorio).

Rispetto al testo scritto, le immagini propongono l'indubbio vantaggio di non richiedere buone capacità di lettura, per essere utilizzate. Il docente, perciò, può impostare lavori rapidi, e a volte di buona utilità, ad esempio, chiedendo ai discenti di farsi un'idea degli argomenti, che sono trattati in un determinato capitolo, limitandosi

¹³ Rielaborati da A. Brusa, *Guida al manuale di storia*, Roma 1985, pp. 68-69. Ragionamenti e esempi successivi, in A. Brusa, A. Brusa, M. Cecalupo, *La terra abitata dagli uomini*, Bari 2000.

ad osservare le sue immagini. Oppure, piccole ricerche guidate (sui temi consentiti dall'apparato iconografico).

Utile, ancora, è il collegamento fra immagini e testo ("cerchiate le parole del testo e mettetele in relazione con l'immagine che vi sembra corrispondente"). Utili le didascalie, soprattutto se non sono semplicemente descrittive di ciò che si vede nel testo, ma aggiungono notizie importanti. Internet, dal canto suo, apre una possibilità enorme di lavoro, in questo campo ("Sei l'editore del libro di testo e vuoi preparare una nuova edizione. Cerca su internet altre immagini che illustrino quel determinato capitolo)¹⁴.

Ma come abbiamo visto sopra, anche in questo caso, questi e altri lavori sono consentiti dalla "filosofia" in base alla quale le immagini sono state scelte e impaginate, dalla loro risoluzione (immagini troppo piccole o sfocate servono a poco). Immagini, in effetti, scelte solo per la loro bellezza, per il loro carattere decorativo, servono a poco (a evocare qualcosa, forse). Quelle, invece, scelte dall'autore in base ad un progetto, e quindi "complicate", consentono al docente un lavoro in più. Anch'esse rendono il testo un po' più ricco.

7. Carte e rette cronologiche

Il tempo e lo spazio sono le due coordinate fondamentali, sia della ricerca sia della formazione storica. **Rette e carte, dunque, si propongono come parti essenziali e per nulla decorative o accessorie di un manuale.** Anche in questo caso vanno valutate per le possibilità di lavoro che offrono. Dunque, se ne deve osservare non solo loro spettacolarità, il disegno accattivante, la precisione e il dettaglio. Interessano soprattutto le possibilità di impiego: fra carte geostoriche e testo, per esempio, è utile che si possa facilmente stabilire un dialogo. Si dovrebbe poter passare dal testo alla carta con una certa continuità, e man mano, consentire all'allievo di imitare il suo professore, e di "viaggiare autonomamente". Ma ciò non sarà mai consentito, se, ad esempio, il testo racconta dei moti indipendentistici italiani, ed è accompagnato da una carta, precisa e dettagliata quanto si vuole, della situazione politica della penisola a metà Ottocento. Questo accostamento consente appena la localizzazione (scoprire dove si trova Modena, quando si studia Ciriaco De Masi). Ma nessuna operazione "superiore": Dal canto opposto, una buona carta tematica economica o demografica non "parlerà molto", se il testo riporta la cruda sequenza dei moti, delle società segrete e delle allocuzioni del re piemontese.

Lo stesso ragionamento va fatto per le rette cronologiche. Il fatto che siano sul libro non garantisce nulla, circa la strutturazione del senso del tempo degli allievi: questa, invece, potrà progredire solo se queste rette diventano "strumenti di esercitazione": ad esempio, si può completare una retta, aggiungendo informazioni, ricavate dal testo; oppure utilizzarla per stilare una sintesi del testo; oppure, ancora, per collegare (con le solite frecce) il cronogramma con le parole e le frasi opportune. Tutto ciò implica che tali strumenti non siano confinati in fondo al capitolo, ma siano riportati frequentemente e in forme e con obiettivi di lavoro diversi.

Tuttavia, poiché questi strumenti sono facili da proporre e inventare, li si può approntare di volta in volta, quando servono e nella forma che meglio si presta all'esercitazione che abbiamo progettato (vedi l'esercitazione sul tempo alla fine del testo).

8. Schede, glossari, approfondimenti

¹⁴ Valentina Sepe, Giorgio Gentile, *Quattro o cinque cose per cominciare a navigare*, in Guida al A. Brusa, *Il nuovo racconto delle grandi trasformazioni*, Bruno Mondadori, Milano 2005.

Questi elementi del testo sono lo specchio evidente della frammentazione della narrazione unitaria della storia. La storia in briciole, potremmo dire rifacendoci al titolo di una recente opera, che ripropone l'aneddoto e il particolare come elemento essenziale della "visione del mondo"¹⁵. E, anche dal punto di vista didattico, è quasi impossibile seguire un filo narrativo, rigorosissimo e unico. La storia propone sempre occasioni per fermarsi, ragionare, fare excursus (ma questo fin dai tempi di Erodoto, come tutti sappiamo). Proprio per questo, dobbiamo aggiungere, la didattica si è accorta molto tardi di questa caratteristica fondativa della ricerca storica: e lo ha fatto perché si è cullata per quasi un secolo e mezzo nell'idea che il racconto storico fosse una sorta di flusso vitale, che legava il presente al passato.

Oggi sappiamo che questo flusso non è poi tanto lineare. Si interrompe continuamente, si ramifica, accoglie apporti da altri bacini, anche lontanissimi. Corre su diversi livelli e presenta problemi continuamente nuovi e imprevedibili, rispetto agli assetti passati. Per questo motivo, **oggi, è quasi impensabile immaginare una storia che non abbia una qualche forma "ipertestuale": quella appunto messa in evidenza dalla pagina dei manuali odierni, pieni come sono di stelloncini, finestre, glossarietti** ecc.

Come in tutti i casi precedenti, il docente ritroverà nella pagina esattamente quello che la redazione del manuale ha deciso di metterci, e con gli stessi scopi. Ad esempio, se l'idea centrale era quella della "completezza" - cioè di dare l'idea che il manuale tratta tutto ciò che è importante in un determinato periodo - questa verrà ritrovata. E, dunque, al di là delle vesti più o meno spettacolari, si tratterà di un dizionario, di un elenco di fatti e problemi (al limite, si vorrebbe dire, una forma meno confusa e più libresco di presentazione ne favorirebbe la consultazione).

Se invece gli autori hanno pensato a "reti concettuali" che tengono saldamente questo universo conoscitivo, il manuale si trasformerà (o cercherà di trasformarsi) in una miniera, nella quale scavare e trovare piccole scoperte.

Insomma, in un manuale-laboratorio, dove imparare non solo alcuni elementi fondamentali del passato dell'umanità, ma anche alcune modalità fondamentali per pensarlo storicamente.

Le esercitazioni

Esercitazione sui luoghi comuni

Manuale si - Manuale no

Questa esercitazione-gioco serve per valutare la quantità di luoghi comuni che circolano a proposito di manuali e quella loro particolare potenza, che li rende buoni per qualsiasi dimostrazione. Vorrebbe servire a liberarsene. Nel dopogioco, si potrebbe discutere se gli argomenti inventati sono stati effettivamente ascoltati, in qualche sala di professori, o letti in qualche opera didattica.

Si può giocare da soli, ma sarebbe molto meglio in due (individui o gruppi contrapposti). Il gioco può essere orale, e basato sulla velocità.

Poche le regole di questo gioco:

¹⁵ C. Dornier, C. Poulouin, *L'histoire en miettes. Anecdotes et témoignages dans l'écriture de l'histoire (XVIe-XIXe siècle)*, Caen 2004

- a turno si sceglie un'espressione, fra quelle elencate sotto, e la si utilizza per costruire due argomentazioni, una favorevole e l'altra contraria all'uso del manuale.
- Ogni frase, un punto.
- Si possono inventare altre espressioni, che verranno accettate solo se potranno essere impiegate in frasi antitetice, a proposito di manuali. In questo caso, i punti sono due.
- Le espressioni possono essere riutilizzate, purché naturalmente in argomentazioni diverse: in questo caso i punti sono quattro.

Ecco l'elenco dei luoghi comuni sul manuale:

- Tutti i manuali sono uguali
- Ognuno sceglie il manuale adatto a sé
- Il manuale che va bene a uno non va bene a un altro
- Il manuale non si adatta al mio piano di lavoro
- Il manuale si adatta al mio piano di lavoro
- Il manuale è obiettivo e freddo
- Il manuale non è obiettivo ed è ideologico
- Il manuale contiene la storia calata dall'alto
- Il manuale non è tutto
- Il manuale vero è quello che l'insegnante si costruisce da solo
- Il manuale vero è l'ambiente che ci circonda
- Il manuale vero è il mondo
- La colpa è del manuale
- Il manuale non conta nulla, chi conta è l'insegnante

Esercitazione "grado 0"

Conviene giocare in due (individui o gruppi). Lo scopo del gioco è quello di produrre un testo di grado 0, talmente semplice, da risultare inattaccabile da qualsiasi critica.

Si procede in questo modo. Si scelgano dei brani, tutti molto brevi, di una decina di righe (da un manuale di superiore, o da un testo storiografico). Ciascun gruppo ne tira a sorte uno, e produce una versione di "grado 0". Per realizzarla deve applicare le regole elencate sotto, senza perdere nessuna conoscenza storica, ma senza fare una parafrasi. Terminato il lavoro, il gruppo avversario fa le sue obiezioni, sottolineando tutte le difficoltà eliminabili, ancora presenti nel testo. Il gruppo "autore" non può reagire alle critiche con argomenti, può solo tentare di correggere.

Per ogni difficoltà eliminabile individuata e non eliminata dal gruppo autore: 1 punto

Regole di semplificazione:

- le frasi siano brevi, di non più di 18-20 parole
- ogni frase un concetto
- si preferisca la paratassi all'ipotassi
- si scioglano gli incisi e vengano trasformati in frasi autonome
- non negare le negazioni
- rendere assolutamente evidenti i collegamenti, fra una frase e l'altra
- evitare le anticipazioni
- usare, per quanto possibile, lo stesso tempo
- usare prudenza nell'uso di metafore (non sempre sono chiarissime al lettore)

- evitare le nominalizzazioni e i soggetti astratti
- i soggetti "abbiano sempre le gambe"
- i termini tecnici non vanno assolutamente sostituiti con parafrasi

(adattamento da Vincenzo Medde, del Centro Pedagogico di Berna)

Esercitazione Èulogos

Questa esercitazione si svolge con il servizio Èulogos CENSOR che analizza la leggibilità del testo secondo l'indice GULPEASE (vedi <http://www.eulogos.net/it/glossario/default.htm#Lucisano-Piemontese1988>) e confronta le parole del testo con il vocabolario di base (vedi <http://www.eulogos.net/it/glossario/default.htm#DeMauro1997>), grazie alla lemmatizzazione automatica.

Si acquisisca un brano di una ventina di righe, dal proprio manuale.

Il programma funziona per posta elettronica: basta mandare il file TXT come allegato e il server restituisce il risultato dell'analisi in documento in formato HTML.

Il documento contiene i dati di leggibilità, dati statistici e una riproduzione del testo nella quale ogni occorrenza è presentata con colore diverso secondo il livello di Vocabolario di base.

Dopo avere ricevuto il brano del manuale con le indicazioni relative, si cerchi di abbassare l'indice di difficoltà. Si proceda empiricamente: lunghezza delle frasi, verbi, lunghezza delle parole: ma non si tocchi mai la colonna delle parole poco usate.

Quella è la riserva tecnica di informazione, da conservare gelosamente. Dopo ogni tentativo, si faccia una nuova valutazione: fino a che gli indici non parlano di semplificazioni eccessive. Gli indici si esprimono con una scala da 1 (incomparabilmente difficile) a 100 (comprensibile da tutti).

Il gioco consiste nel cercare di conservare, ad ogni livello, le informazioni originarie del testo.

Esempi:

Testo n.1a: Abbastanza difficile (59): otto anni di scuola

Attorno al mediterraneo si distinguevano tre regioni, con caratteristiche culturali e politiche molto diverse tra di loro. A sud si estendevano le terre dell'Islam. Queste andavano dalla Spagna fino al Vicino Oriente. Ma non erano più unificate in un solo grande impero, come ai tempi della Conquista islamica (nel VII-VIII secolo). Ora, la Umma, cioè la grande famiglia dei credenti, era divisa in decine e decine di regni (chiamati emirati). Erano spesso in guerra tra di loro, perché tentavano di sopraffarsi e di diventare i capi dell'intera Umma. Da oriente, inoltre, cioè dal centro dell'Asia, erano giunte nuove popolazioni, anch'esse islamiche, i Turchi. I nuovi venuti avevano cominciato a conquistare le terre del Vicino Oriente e si erano impadronite della Terrasanta, il luogo dove Gesù aveva vissuto, e che era sacro alle tre grandi religioni del mondo occidentale: il cristianesimo, l'islamismo e l'ebraismo.

Testo n. 1b: abbastanza semplice (73): 6 anni di scuola

Attorno al mediterraneo c'erano tre regioni, con caratteristiche culturali e politiche molto diverse tra di loro. La prima era a sud: la terra dell'Islam. Questa si estendeva dalla Spagna fino al Vicino Oriente. Ma non era più un solo grande impero, come ai

tempi della Conquista islamica (nel VII-VIII secolo). Ora, la Umma, la grande famiglia dei credenti, era divisa in decine di emirati (regni). Questi erano spesso in guerra tra di loro, per mettersi a capo di tutto il mondo musulmano. Dal centro dell'Asia giungevano altre popolazioni islamiche: i Turchi. I nuovi venuti conquistarono le terre del Vicino Oriente. Qui era la Terra Santa, dove era nato Gesù. Era un luogo sacro alle tre grandi religioni del mondo occidentale: il cristianesimo, l'islamismo e l'ebraismo.

Testo n 1c: eccessivamente semplice (77). Solo quattro anni di scuola.

Attorno al mediterraneo c'erano tre regioni. Queste avevano culture e governi molto diversi. La prima era la terra dell'Islam. Si trovava a Sud. Andava dalla Spagna fino al Vicino Oriente. Ai tempi della Conquista islamica (nel VII-VIII secolo) era un grande impero. Adesso era divisa in decine di emirati (regni). Ciascuno voleva mettersi a capo della terra dell'Islam. Perciò erano spesso in guerra tra di loro. Dal centro dell'Asia giunsero i Turchi. Era un altro popolo islamico. I nuovi venuti invasero il Vicino Oriente. Qui era la Terra Santa, dove nacque Gesù. Perciò era un luogo sacro alle tre grandi religioni dell'Occidente (Il cristianesimo, l'islamismo e l'ebraismo).

Testo n.2°a: Molto difficile (40) laurea breve

La guerra di successione spagnola

Nel caso della Spagna i problemi si presentarono quando le grandi potenze si resero conto che la dinastia reale stava per estinguersi con Carlo II d'Asburgo. Nato nel 1661 e divenuto re di Spagna nel 1665, Carlo II era passato da una malattia all'altra e non era stato in grado di avere figli cui lasciare il regno. Dal 1697 era considerato come moribondo e, poiché non aveva parenti diretti in Spagna, gli stati europei si preparavano alla migliore strategia da adottare quando il trono di Madrid fosse rimasto vuoto: una spartizione a favore delle dinastie che avevano legami di parentela con Carlo II e che potevano avanzare pretese sulla Spagna e sui suoi possedimenti in Italia, nei Paesi Bassi e in America.

I più stretti parenti degli Asburgo di Spagna erano gli Asburgo d'Austria, che discendevano dall'imperatore Carlo V; ma c'erano anche le ambizioni di Luigi XIV di Francia, che aveva sposato una sorella di Carlo II. La morte del sovrano avvenne nel 1700 e subito venne aperto il suo testamento, che dichiarava erede universale Filippo di Borbone, nipote di Luigi XIV. Di fronte al pericolo che la Spagna e il suo impero passassero sotto il controllo francese, subito si formò un'alleanza antiborbonica di cui facevano parte Austria, Inghilterra, Olanda, Savoia, Portogallo, Prussia-Brandeburgo e la maggior parte degli stati tedeschi.

Testo n. 2b: facile (68): licenza media, sei anni di scuola

La guerra di successione spagnola

Carlo II d'Asburgo nacque nel 1661 e divenne re di Spagna nel 1665. Passò da una malattia all'altra e non ebbe figli cui lasciare il regno. Non aveva neanche parenti diretti in Spagna. Dal 1697 i governanti europei lo consideravano come morto. Perciò si preparavano a dividere i possedimenti spagnoli fra le dinastie che avevano qualche legame di parentela con Carlo II. Questi, infatti, dominava sulla Spagna e su molte regioni d'Italia, dei Paesi Bassi e dell'America. I più stretti parenti degli Asburgo di Spagna erano gli Asburgo d'Austria, che discendevano dall'imperatore Carlo V. Ma c'era anche Luigi XIV di Francia, cognato di Carlo II. Questi morì nel 1700. Nel suo

testamento dichiarava erede universale Filippo di Borbone, nipote di Luigi XIV. In questo modo la Francia acquisiva il controllo dell'impero spagnolo. Perciò subito Austria, Inghilterra, Olanda, Savoia, Portogallo, Prussia-Brandeburgo e la maggior parte degli stati tedeschi si allearono contro i borboni.

Testo n2c: abbastanza facile (71) cinque anni di scuola

Carlo II d'Asburgo nacque nel 1661. Divenne re di Spagna nel 1665. Era sempre malato. Non aveva eredi, cui lasciare il suo impero. Questo comprendeva la Spagna e molte regioni d'Italia, dei Paesi Bassi e dell'America. Dal 1697 i sovrani europei lo consideravano come morto. Perciò pensavano di dividere il suo dominio fra le famiglie reali di altri paesi, imparentate con lui. Fra queste c'erano gli Asburgo d'Austria, discendenti dall'imperatore Carlo V. Ma c'era anche Luigi XIV di Francia, cognato di Carlo II. Questi morì nel 1700. Nel suo testamento dichiarava erede universale Filippo di Borbone, nipote di Luigi XIV. In questo modo la Francia controllava tutto l'impero spagnolo. Perciò subito Austria, Inghilterra, Olanda, Savoia, Portogallo, Prussia-Brandeburgo e quasi tutti gli stati tedeschi si allearono contro i borboni.

ALCUNE NOTE SUL SERVIZIO CENSOR.

Il servizio è gratuito o su abbonamento.

Per ottenere l'elaborazione basta inviare il testo secondo le istruzioni sotto riportate.

Se non si è abbonati, il sistema limita automaticamente l'elaborazione a 32 Kbyte (la parte di testo eccedente viene ignorata).

Per abbonarsi, bisogna contattare la redazione: info@eulogos.net.

I file vanno spediti a editor@eulogos.net.

Esercitazione sul tempo

Alcuni semplici lavori ci aiutano a capire in che modo possiamo avviare l'allievo alla conquista di competenze fondamentali. Si esamini ad esempio questa sequenza. La si potrà provare anche con bambini di fine primaria, inizio secondaria inferiore; nel caso se ne potranno progettare analoghe, su altri argomenti¹⁶.

1. Si propone il cronogramma vuoto di un millennio (una striscia con dieci tacche, ciascuna delle quali rappresenta un secolo. Al centro è segnata la data 1492.

Si spiega che è la data della scoperta dell'America e che è così importante che divide tutto il millennio in due periodi. Dopo la Scoperta, l'Europa comincia a espandersi e a conquistare il mondo. Perciò, possiamo chiamare il periodo dal 1492 ad oggi: "Periodo dell'espansione europea".

Problema aperto: "come chiamerete il periodo precedente?"

2. Si propone il cronogramma vuoto, come sopra. Si indica una data: 1517, Martin Lutero pubblica le sue 95 tesi. E' un momento importante dal punto di vista religioso, perché segna la nascita della Riforma e della divisione del mondo cristiano europeo.

Compito: metti la data al punto giusto

¹⁶ Rielaborata da A.Brusa, *Quaderno di storia 2*, Bruno Mondadori, Milano 1987, p. 34.

Problema aperto: "come chiamerete i due periodi, creati dalla pubblicazione delle Tesi di Lutero?"

3. Come sopra, si propone la seguente data: 1543, Niccolò Copernico scopre che la terra gira intorno al sole.

Problemi aperti: da quale punto di vista è importante questa data? Quali saranno i nomi dei due periodi?

4. Si propone il seguente racconto:

"Circa 15 mila anni fa, gli abitanti dell'America vivevano di caccia, pesca, raccolta di vegetali. Vivevano divisi in tribù. Cinque mila anni fa in quel continente avvenne la rivoluzione agricola: le popolazioni diventarono sedentarie e cominciarono a formarsi regni e imperi. Quasi 500 anni fa, l'impresa di Cristoforo Colombo costrinse le popolazioni americane a cambiare sistema di coltivazione e di allevamento. Quelle popolazioni persero la loro indipendenza e furono soggette alle nazioni europee."

Problema: basandoti su questo brano:

- costruisci il cronogramma delle popolazioni americane
- periodizza la loro storia
- dai un nome ai vari periodi
- individua il punto di vista in base al quale hai costruito la periodizzazione