

SCELTA DELLE VOCI DA INSERIRE IN PIATTAFORMA (FASE 3)

da

**“INSEGNARE STORIA. COURSEWARE PER LA FORMAZIONE DEI DOCENTI DI STORIA”,
MPI-DIPARTIMENTO DI DISCIPLINE STORICHE, ROMA- BOLOGNA, 1999.**

LETTORE IN VIA DI FORMAZIONE

Una delle differenze tra testi esperti e testi didattici è quella legata alla diversità del destinatario/lettore modello: da una parte un lettore esperto, dall'altra un lettore in via di formazione. C'è in sostanza isomorfismo tra tipo di testo e tipo di lettore modello implicato.

Se il testo, come dice U. Eco, "vuole che qualcuno lo aiuti a funzionare" il lettore in via di formazione non può far funzionare un testo esperto. Troppo alto il plusvalore di intelligenza e di senso necessario, troppo vasta l'enciclopedia di riferimento presupposta.

Ma a sua volta anche il lettore vuole un testo che lo aiuti a funzionare: per il lettore in via di formazione dovrà ovviamente essere un testo didattico.

Il testo storico esperto ha come finalità principale la produzione da parte dello storico di una conoscenza dotata di senso sul passato.

La finalità di un testo storico didattico è invece un'altra: quella di costruire un apprendimento sul passato. Il fuoco qui è rappresentato dal processo di insegnamento/apprendimento e dalle strategie messe in atto per promuovere e facilitare la costruzione di una conoscenza storica da parte dello studente.

FATTO STORICO E FATTO STORIOGRAFICO

Il testo col quale lo storico comunica la conoscenza da lui costruita non restituisce il fatto storico reale, ma il fatto storico quale lo storico è stato in grado di costruire. Il rapporto tra la rappresentazione storiografica e il fatto storico non è come quello che intercorre tra la mappa e il territorio reale da essa rappresentato, poiché la rappresentazione storiografica ha col suo oggetto un rapporto ancora più problematico. Infatti il territorio per lo storico non esiste più e noi lo possiamo immaginare come un geografo che dovesse costruire una mappa solo sulla base di informazioni disparate e lacunose, senza avere mai la possibilità di verificare la congruità della sua immagine con il territorio reale.

Nel testo storico noi troviamo il fatto storico rappresentato, cioè troviamo un fatto storiografico. Il termine fatto storiografico, che non è d'uso comune nelle riflessioni metodologiche rivolte agli insegnanti, non è presente nel programma, non è usato in didattica della storia, è, tuttavia, uno dei concetti che portano il segno del rinnovamento della concezione della storia del XX secolo. Esso fa piazza pulita dell'idea che esistano fatti storici “in natura” la cui individualità, articolazione e significazione siano oggettivamente dati e che lo storico non debba far altro che riconoscerli e ricostruirli tali e quali essi furono. Questa idea deriva da tre errori di prospettiva: 1) per tanto tempo gli storici hanno elevato alla dignità di unità di analisi fatti che sembravano avere effettivamente una delimitazione per così dire connaturata e indiscutibile, cioè un fatto iniziale e una fine precisamente riconoscibili (ad esempio le guerre puniche) e una sequenza di fatti costitutivi la cui concatenazione sembrava anch'essa obbligata; 2) il fatto storiografico fa diventare il fatto storico ricostruito disponibile per qualunque altro studioso che lo voglia assumere come oggetto di analisi, sicché esso sembra esistere

già come referente della ricerca; 3) la storia generale, che ha generato la materia scolastica, si è configurata inizialmente e per lungo tempo come un catalogo di fatti storici già individuati e ricostruiti. Le unità di analisi sembrano preesistere alla ricerca. Dunque il ricercatore non ha da fare altro che scegliere nel catalogo: i fatti e le unità d'analisi sono già date.

Quando invece ci troviamo di fronte a un fatto come quello eletto a oggetto di studio da P. Laslett (la struttura della società inglese durante il 600 ed il 700 in Laslett, 1979) allora comprendiamo che in quanto oggetto di conoscenza esso ha cominciato ad esistere quando lo storico gli ha dato vita con la sua ricerca e con il processo di costruzione: esso non esisteva nel catalogo precedente, non c'era nessun obbligo a racchiuderlo in quell'arco temporale e a costruire quella combinazione di informazioni che il libro ci propone.

LE DIFFICOLTÀ LINGUISTICHE DEL MANUALE

Fra le difficoltà nell'utilizzo del manuale troviamo frequentemente additate le difficoltà lessicali.

Fra queste si inscrivono:

- i termini tecnici, come "inflazione", "struttura", "neolitico", "mercantilismo", "calvinismo";
- i termini di uso comune, che in ambito storico sono adoperati con significato ristretto e con riferimento ad un ben determinato periodo storico, come "popolo", "società", "democrazia".

Si tratta di elementi che il manuale fa derivare direttamente dai testi storiografici. Le difficoltà, evidentemente, aumentano in notevole misura quando si ha a che fare con complessi costrutti storiografici come "assolutismo" o "feudalesimo".

Abbiamo inoltre l'uso di particolari strutture linguistiche: l'uso abbondante di un linguaggio metaforico ("la presa del potere", "i meccanismi sociali", "i disegni governativi"); una sintassi molto articolata, derivante dalla complessità della materia; sono frequenti gli incisi, i cambiamenti di soggetto e l'intreccio fra i diversi piani della narrazione.

Un altro elemento di difficoltà consiste nel fatto che è del tutto improbabile che un brano di manuale si presenti monocorde. Che racconti, cioè, di un solo oggetto. Gli oggetti (fatti, attività, personaggi e così via) spesso sono tanti, anche in un paragrafo di poche righe. Ovviamente ciò darà un'impressione di confusione all'allievo non preparato a questo tipo di lettura: non riuscirà a padroneggiarlo perché non si accorgerà nemmeno della sua complessità e non riuscirà ad organizzare il materiale. Generalmente, questo tipo di difficoltà viene interpretato come una lacuna di base: difficoltà di lettura e di comprensione di un testo mediamente lungo. Quali precauzioni occorre mettere in atto, quindi, per ovviare a questi problemi?

L'ATTENZIONE AL TESTO

L'insieme delle caratteristiche evidenziate a proposito delle **difficoltà linguistiche** permette di affermare che il linguaggio del manuale per le medie superiori (così come il linguaggio storico in senso lato) sia solo apparentemente naturale. Appartiene, in realtà, alla famiglia dei linguaggi specifici, propri delle discipline scientifiche. È, certamente, molto meno formalizzato dei linguaggi delle scienze naturali e non costituisce forse un vero e proprio sottocodice di facile identificazione (anche perché vi confluiscono tecnicismi di molte diverse discipline): ma questa formalizzazione di grado minore non favorisce la comprensione da parte dell'allievo. Infatti, essendo sprovvisto, per così dire, di "campanelli di allarme" immediatamente evidenti e presentando il volto rassicurante del racconto, il testo del manuale costituisce una perfetta trappola narrativa, entro la quale il lettore cade inconsapevolmente e dalla quale è difficile liberarsi.

Occorre quindi insegnare all'allievo a muoversi, passo passo, cercando degli itinerari agevoli e

studiandosi di escogitare dei meccanismi didattici che da una parte ne sollecitino il desiderio di proseguire autonomamente e che, dall'altra, gli garantiscano un effettivo progresso entro l'ambito specifico del sapere. Entrambe le cose dipendono dalla formazione di abilità di lettura del testo storico che possono essere attivate tramite delle specifiche **strategie d'uso** del manuale.

IL LAVORO SUL TESTO

Il testo storiografico nei libri è il risultato di operazioni cognitive applicate ad informazioni storiche. La comprensione del testo e l'assimilazione della conoscenza storica avvengono grazie alle operazioni cognitive applicate al testo.

Comprensione, dunque, vuol dire non solo comprensione linguistica, ma anche comprensione dell'architettura testuale e delle operazioni che l'hanno costituita. L'assimilazione importa la capacità di riduzione e la capacità di ristrutturazione delle parti strutturali del testo.

Il fatto storiografico è rappresentato dal testo. Ma il testo può essere organizzato in modo non lineare e può contenere digressioni e ridondanze rispetto alle necessità ricostruttive del fatto. Dunque può esserci il bisogno di isolare i blocchi testuali che contengono gli elementi di costruzione del fatto e di montarli in modo da avere una costruzione esplicita, trasparente del fatto. In tale prospettiva l'insegnante dovrebbe considerare risorse formative importanti le modalità discorsive storiografiche della **descrizione**, della **narrazione** e dell'**argomentazione**; poiché saper ricostruire i fatti comporta, in ogni caso, organizzare le informazioni ora in modo descrittivo ora in modo narrativo ora in modo argomentativo e sapere valutare l'accettabilità delle ricostruzioni altrui comporta analizzare l'efficacia delle descrizioni, delle narrazioni, delle argomentazioni costruite e del loro intreccio nel testo complessivo.

La rappresentazione della realtà del passato è costruita mediante le strutture discorsive. Possiamo, perciò considerare che esse danno luogo a modelli mentali che ci permettono di dirigere l'analisi e l'interpretazione del passato. Usare i testi storiografici per promuovere le competenze discorsive negli studenti in relazione con il bisogno di dare senso alle sequenze di fatti biografici e sociali è uno degli scopi alti della formazione storica.

LA COMPrensIONE DEL TESTO

Il compito di chi vuole acquisire una conoscenza storica è la comprensione del testo. Ma è evidente che la serie delle operazioni di comprensione può essere agevolata dalla struttura testuale. Un testo che espliciti con chiarezza la tematizzazione, che svolga il discorso della rilevanza e del significato attribuiti al fatto in modo da stabilire il rapporto del fatto storico col presente, che costruisca la rappresentazione del contesto (o dei contesti) in modo da far emergere il rapporto del fatto con il contesto, che segnali l'apertura e, in specie, la chiusura del fatto, che renda nitidi i legami che costituiscono l'intreccio è un buon testo storiografico e la sua trasparente struttura è una buona base per l'insegnamento e per il processo di apprendimento. Tanto meglio se la struttura si converte in una sequenza e articolazione tematica efficace.

Al contrario, la comprensione diventa più difficile se il testo è difettoso nella struttura e manca di esplicitare il rapporto del fatto storico col presente, di demarcare la fine, di contestualizzarlo, di esplicitare i significati, di far emergere la logica dell'intreccio dei fatti. La lettura di testi così malformati e il loro studio è scostante, specie per i lettori inesperti. Testi così difettosi sono quelli che compongono i manuali. E questo è uno dei motivi della "fuga dalla storia" degli scolari. Il rimedio può essere trovato costruendo testi strutturati diversamente, agendo con le risorse della mediazione didattica e organizzando il processo di apprendimento come processo di conquista della comprensione del testo per arrivare alla comprensione del fatto storico.

COME SI MANIFESTA NEL TESTO L'OPERAZIONE TEMATICA?

Nel testo l'operazione tematica si manifesta esplicitamente mediante i titoli: il titolo complessivo del testo, i titoli dei capitoli e dei paragrafi. L'indice è la manifestazione più evidente dell'attività di strutturazione tematica del testo. Ecco due esempi di articolazione e gerarchizzazione tematica di due capitoli successivi di un manuale di scuola media (Neri, 1990: I, 314 e 148):

I. La formazione di un impero

II. L'impero romano

1. Dallo scontro con Cartagine alla conquista del Mediterraneo
2. Vincitori e vinti: il dominio romano sui territori conquistati.
3. Roma e la Grecia: il vinto conquista il vincitore
4. Non più plebei e patrizi: la nuova società romana
5. Strumenti animati: gli schiavi, più cose che persone

.....

1. L'Impero Romano: molte province, un solo imperatore
2. Tribù seminomadi e grandi civiltà ai confini dell'impero
3. Le città: centri economici e culturali dell'impero romano
4. Nobili, popolo, schiavi: la società romana nel periodo imperiale
5. In pasto ai leoni: gli spettacoli nell'arena e la vita quotidiana

.....

Il tema ci dice quali sono le prese di posizione dello storico e ci fa capire quale è il fuoco della rappresentazione che egli propone, quali sono le scelte che egli ha compiuto in base alla quale istituisce anche una gerarchia di rilevanze tematiche. Nel primo esempio la struttura tematica ci dice che il Neri ha considerato la formazione dell'impero più importante della formazione e della struttura della società schiavile (quinto tema); nel secondo esempio, è l'articolazione tematica che ci fa capire che Neri ci propone la rappresentazione delle strutture geografiche e sociali dell'impero per un lungo periodo. Ad entrambe le scelte potrebbero esserci alternative. Nel primo caso si potrebbe dare primato tematico alla formazione della società schiavile e considerare la formazione dell'impero funzionale a tale tema. Nel secondo caso si potrebbe preferire di dare rilievo alle strutture istituzionali e amministrative, ad esempio anche i sottotemi segnalati da un titolo sono a loro volta articolati tematicamente e nella maggior parte dei casi tale articolazione non è segnalata con l'evidenza dei titoli: essa si manifesta implicitamente mediante la paragrafazione grafica segnalata ora col salto di linea ora con il ritorno a capo.

Possono esserci testi con titoli metaforici e testi lunghi senza che siano segnalate discontinuità tematiche né da titoli né da accorgimenti grafici. Tuttavia non è possibile che essi non contengano una pluralità di temi. I titoli metaforici e la mancanza di segnalatori dell'articolazione tematica producono difficoltà alla comprensione e all'apprendimento, il quale è favorito se il testo è costruito con una buona articolazione e progressione tematica opportunamente messe in risalto.

ARTICOLAZIONE TEMATICA

La bontà di un'articolazione tematica vuol dire che il tema è formulato in modo da annunciare tutti i contenuti del testo. Ad esempio non è coerente intitolare un capitolo La famiglia, colonna portante della società borghese, che promette di sviluppare la conoscenza solo sulla famiglia borghese, se i 4 paragrafi (famiglia e parentela tra città e campagna - il matrimonio - il bambino - la servitù) (Neri, 1990: III, 108-109) contengono informazioni su tutte le classi sociali, non solo sulla borghesia, e non riescono a costruire il concetto di colonna portante. Sarebbe stato più utile un titolo che tematizzasse più estesamente, come ad esempio Le famiglie nelle società industrializzate.

In secondo luogo, la buona articolazione richiede che non si trovino in un insieme tematico informazioni afferenti ad altri temi, anticipate o posticipate incongruamente, senza giustificazioni.

Uno dei casi frequenti di difettosa articolazione tematica è il procedere per contiguità semantica o per associazioni di parole piuttosto che per logica combinazione di informazioni.

Altro caso in cui l'articolazione dei temi può provocare disagio è quello della **intermittenza tematica** che si verifica quando un tema è interrotto allo scopo di svolgerne un altro relativo ad un fatto storico diverso. È un caso frequente nella costruzione del sistema della **storia generale**.

Al contrario una buona articolazione tematica è quella in cui fra un tema antecedente e quello susseguente si stabilisce un rapporto cognitivo grazie al quale il primo facilita la comprensione dell'altro.

Insomma si tratta di pensare la tematizzazione come articolazione del **fatto storico**, in fatti componenti, perciò ad ogni fatto considerato costitutivo dovrebbe corrispondere nel testo un tema adeguatamente segnalato e svolto.

FORME DISCORSIVE DEL TESTO STORIOGRAFICO

Se il fatto storico coincide con uno stato di cose, lo storico non può far altro che costruire **descrizioni** dei vari aspetti che a suo parere sono componenti essenziali dello stato di cose tematizzato. Ad esempio *Il potere dell'Ancien Régime* di A. Mayer (Mayer, 1994) si compone di descrizioni delle strutture economiche e sociali, dei rapporti di forza politici e delle visioni culturali che caratterizzavano la società europea. Il suo scopo è, infatti, rappresentare uno stato di cose che si protrae per tutto l'Ottocento fino alla prima guerra mondiale.

Se invece l'oggetto dell'indagine è uno svolgimento, lo storico ha possibilità di narrare il processo che dà conto di come si sia passati dalla situazione iniziale a quella finale. È la **narrazione**, dunque, la forma discorsiva predominante. Ma essa non è sufficiente per costruire la conoscenza e la comprensione dei fatti. Essa ha bisogno di essere integrata da descrizioni destinate a rendere comprensibili gli svolgimenti mettendoli in rapporto con i vari contesti nei quali essi avvengono. La rappresentazione discorsiva di un fatto-svolgimento si costruisce, perciò, attraverso il montaggio di blocchi descrittivi e narrativi.

Quando lo storico si trova di fronte a bisogni conoscitivi ai quali non dà risposte con le informazioni dirette o inferenziali prodotte per mezzo delle fonti, ma le cerca mediante un ragionamento che usa le informazioni accettate ma è diretto a produrre informazioni, significati, relazioni che non sono documentabili, allora egli si trova in una situazione problematica il cui scioglimento richiede la comunicazione argomentativa. L'**argomentazione** è la forma discorsiva che assume il ragionamento che lo storico imbastisce per formulare problemi o per risolverli mediante le spiegazioni.

Le modalità discorsive della narrazione, della descrizione e della argomentazione fondano ciascuna un modo diverso di rappresentare il passato e di usare le informazioni. Ma i tre modi sono complementari e integrabili. Ciascuna di esse è una risorsa per la realizzazione dei compiti conoscitivi.

LA DESCRIZIONE

Se nella ricostruzione del fatto lo storico ha applicato le operazioni per rilevare gli stati di cose iniziali e finali, il contesto con le sue **permanenze**, allora egli deve dare a tali aspetti del passato la forma descrittiva. Dunque inserisce nel testo storiografico parti nelle quali fa conoscere mediante descrizioni il suo modo di vedere le situazioni e i contesti. Tale comunicazione è indispensabile per rendere più intelligente e più comprensibile la ricostruzione del processo mettendo in evidenza i rapporti che esso ha con gli ambienti nei quali si svolge. La necessità di descrivere deriva anche dall'applicazione delle operazioni sui mutamenti. Anche le caratteristiche dei mutamenti vanno comunicate mediante la forma descrittiva e, anche in questo caso, le descrizioni diventano parti del testo.

La descrizione storiografica si può definire come un testo che organizza l'insieme di informazioni fattuali e di significati - ad esse assegnate - allo scopo di rappresentare aspetti di uno "stato del mondo" del passato - pertinenti al tema - quali li ha concepiti cognitivamente lo storico. La descrizione ci fa sapere qual è, come è fatto (con quali elementi, proprietà, caratteristiche, condizioni...) lo "stato di cose" nel quale si svolgono le storie o che viene investito da processi di mutamento o da eventi.

La conoscenza raggiunta per via descrittiva non è fine a se stessa nella costruzione della conoscenza storica: qual è dunque, più specificamente, lo **scopo della descrizione** nella comunicazione storiografica? Qual è il risalto assunto dalla **modalità descrittiva nei testi storiografici esperti**? E' di analogo spessore il ruolo della **descrizione nella storiografia scolastica**?

LA DESCRIZIONE NELLA STORIOGRAFIA

Ci sono testi storiografici che contengono prevalentemente descrizioni. Eccone due esempi: L'ancien régime. La Società e lo Stato di P. Goubert (Goubert, 1993) si propone lo scopo di costruire la conoscenza delle strutture sociali e istituzionali che caratterizzarono la civiltà francese nel periodo dal 1600 circa al 1750 circa; La civiltà dell'Occidente medievale di J. Le Goff (Le Goff, 1983), dopo un breve capitolo di ricostruzione di eventi, dedica la massima parte dell'opera alla rappresentazione degli aspetti materiali, tecnologici e culturali che segnarono la civiltà delle popolazioni abitanti nella parte occidentale dell'Europa.

Ci sono altre opere storiografiche in cui le descrizioni sono una parte preponderante delle rappresentazioni del passato da esse costruite. Ad es., Civiltà e imperi nel Mediterraneo nell'età di Filippo II di F. Braudel (Braudel, 1986) è ripartito in una prima voluminosa ricostruzione dei caratteri degli ambienti e delle civiltà dei popoli mediterranei e in altre due parti nelle quali vengono ricostruiti i fatti economici, sociali e politici che si svolsero nello scenario descritto. Anche L. Stone in La crisi dell'aristocrazia (Stone, 1972) usa strategicamente le descrizioni prima di passare alla ricostruzione dei mutamenti e perciò così presenta gli obiettivi della sua scelta comunicativa: "Descrivere in primo luogo l'ambiente vitale di una élite in tutti i suoi aspetti, materiali ed economici, ideologici e culturali, educativi ed etici; in secondo luogo dimostrare l'esistenza, chiarire i contenuti e tracciare l'andamento di una crisi [...]. L'opera è quindi, al tempo stesso, una descrizione statica e un'analisi dinamica, uno studio di storia sociale, di storia economica e di storia della cultura consapevolmente destinato a servire da introduzione e da giustificazione alla storia politica."

Si tratta di una pratica diffusa di scrittura storiografica in cui gli storici hanno sentito il bisogno di costruire fatti storiografici mettendo a frutto le risorse della forma descrittiva piuttosto che quelle narrative ed hanno dato ad esse una funzione importante di costruzione della conoscenza.

LO SCOPO DELLA DESCRIZIONE

Lo scopo della rappresentazione descrittiva è quello di produrre una conoscenza che metta in condizione di integrare ulteriori conoscenze non descrittive. Ad es., lo storico belga Ganshof con le descrizioni dà una risposta alla domanda *Che cosa è il feudalesimo?* (Ganshof, 1989) e costruisce uno sfondo conoscitivo utile per la comprensione delle storie riguardanti il mondo feudale. La descrizione ha, infatti, lo scopo di produrre la rappresentazione di un fatto storiografico che possa essere oggetto di analisi oppure che possa fungere da mappa conoscitiva primaria.

Una descrizione può esaurire la sua funzione basilare quando ha dichiarato che una realtà del passato era fatta così e così. Essa non ha l'obbligo di entrare nel merito di questioni del tipo: "come mai è fatta così", tuttavia può assumere un'intenzione esplicativa che risponda a tale domanda. Il primo scopo è d'obbligo; il secondo è integrativo e fa alzare il livello cognitivo della descrizione. In ogni caso una descrizione del passato non dovrebbe mescolare allo scopo di far sapere "com'è uno stato di cose o

come mai è così", l'altro scopo di spiegare "perché è diventato così" (lo scopo di spiegare la genesi del "mondo" descritto richiede la narrazione e l'argomentazione esplicativa).

Ovviamente lo storico ha sempre bisogno di descrivere: già questo è sufficiente per poter parlare di **descrizione nei testi storiografici**. Ma lo storico può aver deciso di ricostruire un fatto storico-stato di cose e fare di esso l'oggetto della sua analisi e della sua comunicazione. In tal caso egli adotta la descrizione come **forma discorsiva** prevalente del suo testo.

LA NARRAZIONE

La narrazione è una delle forme discorsive utilizzate nella costruzione dei testi storiografici (insieme a descrizione e argomentazione). Tra queste la narrazione è la forma comunicativa più consona alla ricostruzione di sequenze di fatti, di eventi, di azioni, di intrecci tra sequenze di fatti diversi... Essa è un insieme di proposizioni che correlano gli elementi fattuali mediante un operatore temporale dominante, quello di successione.

Non si tratta però di un semplice rendiconto degli avvenimenti: la narrazione è un'opera di configurazione e di significazione, un'iniziativa intellettuale finalizzata alla creazione di una costruzione intelligibile. L'avvenimento stesso non ha senso nella contingenza della sua semplice occorrenza: diventa significativo solo dal punto di vista retrospettivo attualizzato dalla narrazione. Si tratta quindi di un'operazione che padroneggia contemporaneamente l'implicazione causale e la temporalità. Paul Ricoeur, nella sua analisi del rapporto tra Tempo e racconto, constata che tra l'attività di narrare e il carattere temporale dell'esperienza umana esiste un legame che non è accidentale ma rappresenta, piuttosto, una "forma di necessità transculturale" (Ricoeur, 1986: 91). Il che permette di sottolineare l'essenzialità della modalità di comprensione narrativa nella prospettiva della comprensione storica.

Il percorso seguirà la definizione di narrazione storica come l'insieme delle informazioni fattuali e dei significati con lo scopo di rappresentare una sequenza di azioni o di accadimenti che si svolge in un tempo datato. Osserveremo quindi come la narrazione storica di forma alta aggiunga una componente interpretativa (individuazione dei collegamenti, ricostruzione delle lacune...) che permette alla semplice serie degli eventi di divenire significativa. Considereremo, infine, tale tipologia testuale sul versante dell'insegnamento.

COME SPIEGA LA NARRAZIONE

Esaminiamo un testo narrativo: il racconto della rivoluzione sovietica di R. Rémond (Introduzione alla storia contemporanea. Il XX secolo dal 1914 ai nostri giorni, Milano, Rizzoli, 1976, pp. 94-107).

La tav. 1 schematizza le due sequenze iniziali della narrazione attraverso la quale Rémond sintetizza il processo rivoluzionario che in pochi anni portò al crollo del regime zarista. Esaminiamola per individuare le operazioni compiute dalla storico per costruire il testo.

Osservando la seconda sequenza notiamo che essa si apre con la narrazione di una serie di fatti ricapitolati: il prolungamento della guerra, le sconfitte, le sofferenze imposte al popolo russo, la difettosa organizzazione del comando, dei rifornimenti, dell'economia di guerra. Tali fatti non solo precedono temporalmente l'abdicazione dello zar, ma la preparano. Ogni evento, quindi, rappresenta un mutamento della situazione precedente, la sequenza che ne risulta è una sequenza di mutamenti. Inoltre gli eventi non sono collegati tra loro solo cronologicamente. Il legame che li unisce è di implicazione: l'evento antecedente è considerato fattore che produce, prepara l'evento seguente. La sequenza è una sequenza esplicativa.

Sul piano generale, si può sostenere allora che la narrazione nel momento stesso in cui si costituisce come discorso, individua una relazione tra due o più eventi separati nello spazio e nel tempo; una

relazione che può qualificarsi come semplice precedenza cronologica ma che può arrivare sino al rapporto di causa-effetto, passando per i gradi intermedi delle condizioni preparatorie.

La narrazione adotta un modello di spiegazione semplice, fondato sulla causalità diretta e immediata del *post hoc ergo propter hoc*. Modello di cui la storiografia contemporanea ha messo in luce la intrinseca inadeguatezza, arricchendo la riflessione sul passato di strumenti, procedure, ipotesi interpretative più ricchi e articolati.

L'ARGOMENTAZIONE

Finalità ultima dello storico è convincere il destinatario della bontà delle sue operazioni di costruzione della conoscenza storica. Se la storia è sempre ricostruzione e rappresentazione del passato, essa porta con sé l'obiettivo di dimostrare la validità del risultato raggiunto, qualunque sia la forma del discorso utilizzato per comunicarlo. Si può, quindi, affermare che il discorso storico è un discorso retorico, finalizzato cioè a provocare l'adesione alle tesi presentate.

Tra le forme possibili della comunicazione storica (descrizione, narrazione e argomentazione), l'argomentazione si presenta, più esplicitamente delle altre, come un testo organizzato a sostegno di una tesi.

Delle diverse tipologie dell'argomentazione in relazione agli scopi, esamineremo quelle a sostegno di:

- a. elementi fattuali;
- b. una concettualizzazione;
- c. una valutazione;
- d. una spiegazione.

Lo smontaggio di alcuni meccanismi dell'argomentazione usati dagli storici nella costruzione del loro discorso ci consentirà di ricavarne delle implicazioni sul piano didattico.

[Mattozzi poi si diffonde su ognuno dei punti dell'argomentazione]

COME IMPIEGARE LA LETTURA SELETTIVA

Il materiale ottenuto attraverso la lettura selettiva è costituito da un insieme omogeneo di informazioni. Le operazioni dalle quali deve essere seguita servono appunto per trattare le informazioni raccolte, per ricostruire attorno a queste un sistema che abbracci porzioni sempre più vaste della società che si studia e per recuperare altre conoscenze, sfuggite alla prima lettura selettiva.

Si tratta di operazioni relativamente semplici, e quindi praticabili ai livelli iniziali, ma nello stesso tempo molto elastiche e potenzialmente ricche di implicazioni didattiche, specifiche dell'insegnamento storico. Molte di queste operazioni sono già entrate in maniera diffusa nelle scuole. Si tratterà, in questo caso, di finalizzarle e di organizzarle entro la cornice di una unità didattica. Osserveremo a questo proposito, in quanto particolarmente correlate alla pratica della lettura selettiva, le operazioni finalizzate a:

- classificare
- stabilire relazioni
- produrre inferenze

Per queste operazioni, e in generale per tutte le attività correlate alla lettura selettiva è importante tener conto di alcuni accorgimenti generali.

LETTURA SELETTIVA: ACCORGIMENTI

E' opportuno svolgere un itinerario che parta dal semplice e proceda, gradualmente, verso il complesso.

Quindi, nell'analisi di una società, dovremo privilegiare inizialmente i livelli semplici e concreti (attività, strumenti e tecniche, personaggi sociali...) ed arrivare solo gradualmente alle interazioni ed ai livelli astratti (sistema economico, sistema dei rapporti istituzionali...).

Quali che siano gli argomenti di spiegazione e di studio che si vogliono utilizzare sfruttando la pratica della lettura selettiva e delle altre operazioni correlate, questi devono avere una caratteristica fondamentale: devono riguardare situazioni di medio e di lungo periodo e non possono essere costituiti prevalentemente da personaggi e da avvenimenti. Parallelamente si sottolinea che una volta che si sarà scelto il periodo o la società da presentare in classe (e si dovranno indirizzare gli allievi alla lettura selettiva e alle operazioni seguenti) occorrerà selezionare opportunamente i brani da utilizzare: farli operare soltanto sui brani che raccontano della battaglia di Maratona o della guerra del Peloponneso significherà privarli del materiale idoneo sul quale operare.

Infine si vuole evidenziare che la lettura selettiva potrà essere impiegata proficuamente soprattutto in funzione di una ristrutturazione delle conoscenze presenti nel manuale così da poter giungere alla costruzione di conoscenze storiografiche nuove (ovvero non costruite all'interno del manuale). Questo, sia in funzione dello studio di un singolo tema sia, a maggior ragione, in funzione del dominio di reti di conoscenze complesse e dello sviluppo delle capacità di periodizzazione.

Una variante della lettura selettiva è costituita dalla lettura selettiva multipla, che potrà essere utilizzata per guidare lo studio di porzioni più ampie del manuale (interi capitoli o gruppi di capitoli).

LETTURA SELETTIVA MULTIPLA

Questa strategia è un'estensione della **lettura selettiva**. Se ne distingue per il fatto che implica l'utilizzo di più indicatori di lettura selettiva sufficientemente astratti e tali da consentire, se usati contemporaneamente, la lettura di un intero capitolo. In questo caso si potranno scegliere degli indicatori generici come economia, società e politica. Oppure si potrà provvedere a sottotematizzare tali indicatori. Ad esempio la voce "politica" potrà essere suddivisa in sottoindicatori quali: i personaggi, le loro attribuzioni, le loro mire politiche, etc. Ovviamente tali indicazioni andranno calibrate in relazione alla singola conoscenza storiografica che dovrà essere proposta allo studio.

Parallelamente anche le operazioni da effettuare sulle conoscenze raccolte attraverso la lettura selettiva multipla saranno, quindi, quelle più utili ai fini dell'unità didattica. Ad esempio, se il capitolo in questione riguardasse l'analisi delle trasformazioni del sistema feudale, si potrebbero segnalare, con riferimento alle operazioni di **classificazione**, coppie analoghe alle seguenti: città/campagna; vita feudale/vita urbana; papato/impero.

Ad ogni modo le operazioni da far applicare sulle informazioni ricavate dalla lettura selettiva multipla e finalizzate al dominio di ampie sezioni del manuale andranno predisposte con attenzione a far interagire il maggior numero di conoscenze.

LE CLASSIFICAZIONI

Sono le operazioni di base di qualsiasi ragionamento scientifico ed hanno grande importanza anche nella storiografia (ci sono classificazioni delle fonti, dei generi storiografici, dei periodi e dei tipi di società, delle teorie di indagine).

Nella pratica scolastica diffusa, tuttavia (e anche in molti manuali), le classificazioni danno origine spesso ad attività definitorie e riassuntive. Sono utilizzate quasi esclusivamente per la costruzione del tabellone finale di una ricerca o per la sistemazione di eventi contemporanei di varie popolazioni. Le ragioni di queste utilizzazioni sono imputabili, probabilmente, alla convinzione, senz'altro corretta, che un tabulato favorisca una migliore memorizzazione di quanto si è studiato dato che rappresenta una

maniera ordinata di fare un riassunto. Ma occorre anche osservare che, utilizzando in questa sola maniera questi strumenti, li si priva della loro grande potenzialità di "solleccitatori di abilità" e non si dà agli allievi il senso della loro utilità. Non è vero che un tabulato serva soltanto per incasellare e per conservare il sapere. Esso serve per facilitare ulteriori operazioni che, in altri modi, sarebbero risultate più complicate. Classificare significa infatti mettere ordine fra gli oggetti che si hanno sotto gli occhi. Questa operazione preliminare favorisce indubbiamente le attività successive che abbiamo in animo di compiere. A sua volta, la lettura selettiva ci rende più agevole l'operazione di classificazione: essa, infatti, ci consente di agire su di un parco limitato ed omogeneo di oggetti.

Lo strumento principe della classificazione, proficuamente utilizzabile anche nella didattica, è la tabella. Possiamo distinguere tre tipi:

- la tabella semplice: è uno schema composto da due sole colonne. E senza dubbio la forma più elementare di classificazione. La sua utilità didattica consiste prevalentemente nel fatto che si presta all'uso delle coppie oppositive.
- la tabella complessa è uno schema composto da più colonne. È quindi uno strumento di analisi più fine ma non necessariamente più difficile da usare della precedente: la difficoltà aggiunta è dovuta al fatto che si avrà a che fare con un maggior numero di indicatori.
- I diagrammi di Venn: si ottengono quando si apre dentro una tabella uno spazio comune a due colonne. Il diagramma di Venn può essere un primo strumento per scuotere alcune certezze semplificatrici.

ESERCIZI DI RELAZIONE

L'attività dello stabilire relazioni viene qui intesa nel suo significato più generale di accostamento fra due o più oggetti, di un qualsiasi tipo: causale, funzionale, di somiglianza, di luogo, etc.

Occorre sottolineare l'affinità con gli esercizi di inferenza dato che anche questi insegnano, fra l'altro, a mettere in relazione. C'è però, un tipo di esercizio, assai importante, che non rientra fra gli esercizi di inferenza ed è quello basato sulla tabella a doppia entrata. Questo strumento si presta ad essere ottimamente sfruttato per ideare attività attraverso le quali gli allievi potranno apprendere a stabilire relazioni e ad effettuare comparazioni.

Il tabulato a doppia entrata consiste in una tabella dove si hanno indicatori non solo per le colonne ma anche per le righe. Avremo quindi una griglia all'interno della quale ogni casella viene caratterizzata dal rappresentare graficamente la relazione tra l'indicatore della colonna e l'indicatore della riga.

Il tabulato a doppia entrata insegna a guardare un certo numero di oggetti (nel nostro caso l'insieme delle informazioni ricavata tramite la lettura selettiva), da due punti di vista. Questa sua peculiarità può essere sfruttata per compiere delle comparazioni analitiche fra due o più società o fra due o più fatti storici.

ESERCIZI DI INFERENZA

Per inferenza si intende qui l'attività intellettuale per la quale siamo in grado di passare da un oggetto noto ad un oggetto ignoto. Se c'è (a), allora ci sono (x), (y), (z). La rilevanza sotto il profilo storico è ben evidente. Non sembrerà azzardato, infatti, definire l'attività storiografica come una gigantesca operazione di inferenza: conoscere società ignote attraverso documenti e fatti noti.

Questo tipo di esercizi è già presente nell'insegnamento corrente, in forme più o meno implicite e, proposto nella forma saltuaria della cosiddetta "domanda intelligente" o del piccolo problema costruito in maniera informale durante l'interrogazione.

Per tentare di inserirlo in forma controllabile dentro una programmazione occorrerebbero alcune considerazioni: la ricerca delle inferenze non è mai lineare nel lavoro storico. I percorsi che conducono da un oggetto ad un altro sono tortuosi e frammentari, ricchi di molti ragionamenti. E presuppongono in genere intere enciclopedie.

Un metodo per realizzare esercizi con queste caratteristiche è quello dei questionari (del tipo vero/falso o a risposta multipla): essi si costruiscono fornendo all'allievo sia la premessa (l'oggetto noto, in questo caso rappresentato dalle informazioni ricavate attraverso la lettura selettiva) sia la conclusione (l'oggetto da scoprire), in modo da favorire una sorta di riflessione guidata e meno rischiosa rispetto alla domanda libera.

Gli esercizi di inferenza, dunque, mirano ad abituare l'allievo ad un gruppo di domande standard, elementari ma di base nel ragionamento storiografico, con lo scopo di metterlo in grado di costruire un primo sistema di relazioni fra l'oggetto della lettura selettiva e il fatto complesso "società".

BIBLIOGRAFIA CITATA NELLE SCHEDE

- Braudel F., 1986, *L'identità della Francia. Spazio e storia*, Milano, il Saggiatore.
- Ganshof F.L., 1989, *Che cos'è il feudalesimo*, Torino, Einaudi.
- Goubert P., 1993, *L'ancien régime. La società, i poteri*, Milano, Jaca Book, 3° ed.
- Laslett P., 1979, *Il mondo che abbiamo perduto. L'Inghilterra prima dell'era industriale*, Milano, Jaca Book.
- Le Goff J., 1983, *La civiltà dell'Occidente medievale*, Torino, Einaudi.
- Mayer A. J., 1994, *Il potere dell'ancien régime fino alla prima guerra mondiale*, Roma-Bari, Laterza.
- Neri R., 1990 *Progetto storia*, 3 volumi, Firenze, La Nuova Italia.
- Ricoeur P., 1986, *Tempo e racconto. Volume primo*, Milano, Jaca Book.
- Stone L., 1972, *La crisi dell'aristocrazia*, Torino, Einaudi.

INDICE

Lettore in via di formazione.....	1
Fatto storico e fatto storiografico.....	1
Le difficoltà linguistiche del manuale	2
L'attenzione al testo	2
Il lavoro sul testo	3
La comprensione del testo	3
Come si manifesta nel testo l'operazione tematica?	4
Articolazione tematica.....	4
Forme discorsive del testo storiografico	5
La descrizione	5
La descrizione nella storiografia	6
Lo scopo della descrizione	6
La narrazione	7
Come spiega la narrazione.....	7
L'argomentazione	8
Come impiegare la lettura selettiva	8
Lettura selettiva: accorgimenti.....	8
Lettura selettiva multipla	9
Le classificazioni.....	9
Esercizi di relazione	10
Esercizi di inferenza	10