

## **Che il piccolo storico sia!**

Ivo Mattozzi

[Pubblicato in "I viaggi di Erodoto", 16 (aprile 1992), pp. 168-180]

L'educazione storica non può essere considerata più come semplice fornitrice di conoscenze strutturate entro lo schema manualistico. L'insegnamento storico è l'ambito disciplinare più adatto a costruire la specifica tecnica di pensiero (schemi operativi mentali + abilità operatorie) che serve per comprendere il nostro rapporto col passato, per attribuire significati ai fatti del passato, per capire connessioni tra di essi, per reagire alle interpretazioni altrui, per capire il rapporto tra uso delle fonti e ricostruzione del passato, per comprendere la funzione della storiografia, per comprendere come funzionano gli operatori temporali.

All'ampliamento e approfondimento dei compiti dell'educazione storica deve corrispondere un arricchimento delle esperienze di apprendimento in modo tale che gli studenti siano indotti a imparare (e a imparare bene) le ricostruzioni storiche e però apprendano, anche, sia la capacità di riflettere su come sono ottenute e di sperimentare tecniche di interrogazione delle fonti, sia alcune procedure di ricostruzione di aspetti o di processi del passato, sia la facoltà di capire come viene usato il passato, come è fatto percepire, come si forma la memoria collettiva oppure come si induce l'amnesia sociale.

In questa prospettiva la ricerca di tipo storico è una risorsa didattica a cui non si può rinunciare perché ha una potenzialità formativa che il rapporto col testo storiografico non può avere.

Ma questa affermazione non implica la conclusione risibile che ogni tema del programma di storia debba essere svolto mediante ricerche o mediante uso di fonti. Né impone la rinuncia all'insegnamento di un sistema di conoscenze storiche in favore dello svolgimento di pochi temi disparati mediante procedimenti di apprendimento attivo.

A disposizione degli insegnanti esiste un parco di mediazioni didattiche più ricco di quello rappresentato dalla spiegazione e dallo studio sistematico (uso delle fonti, ricerca, smontaggio del testo, uso delle procedure di informazioni dei massmedia, visite strutturate delle esposizioni, combinazioni diverse di esse...). Ciascuna di esse è dotata di peculiari funzioni in una programmazione didattica e nessuna è in grado di assolvere da sola a tutte le funzioni che un progetto di educazione storica include. Non è indispensabile, perciò, che gli studenti passino di ricerca in ricerca. E piuttosto augurabile che affrontino almeno una ricerca all'anno lungo un tracciato di obiettivi specifici che di anno in anno fa crescere le loro competenze. Purché sia svolta in condizioni programmate, la ricerca è compatibile con il resto delle attività didattiche.

Lo schedario vuole creare le condizioni per far agire gli studenti da piccoli storici.

La locuzione derisoria «piccoli storici» è in genere utilizzata per destituire di serietà la ricerca storico-didattica e per infamare col marchio della presunzione gli insegnanti che la intraprendono.

L'espressione può essere, però, assunta in senso positivo. La scuola si avvicina tanto più ai suoi obiettivi di formazione quanto più riesce a formare «piccoli matematici», «piccoli botanici», «piccoli atleti», «piccoli artisti»...

S'intende dire che attualmente la scuola non può limitarsi a fornire pacchetti di saperi. Ha il compito di costruire attrezzature intellettuali, competenze, abilità che stanno alla base dei processi di costruzione dei saperi, cioè dei processi di elaborazione della nostra razionalizzazione della realtà. Quando al ragazzo si insegna non solo l'algoritmo di un'operazione ma anche la logica matematica alla quale essa si conforma, si induce a pensare matematicamente, quando l'esperimento scientifico serve non solo a dimostrare la verità di un'asserzione ma anche a mostrare le procedure e i metodi di conquista di quella verità, allora i ragazzi entrano nell'atteggiamento di pensiero che è tipico dello scienziato; quando il ragazzo apprende a eseguire un esercizio ginnico secondo le tecniche più efficaci, egli si comporta da «piccolo atleta» malgrado che il suo record personale possa essere del tutto insignificante... La scuola può ottenere che i ragazzi si comportino come piccoli matematici, piccoli fisici, piccoli atleti, ogni volta che il cervello e il corpo dei ragazzi funzionino in situazioni

proporzionate come quello dei matematici o dei fisici o degli atleti funzionerebbe rispetto alle stesse situazioni.

Analogamente per la storia, se si costruiscono le condizioni opportune affinché i ragazzi siano capaci di produrre informazioni da fonti relative a un tema determinato e di elaborarle in conoscenza del passato, allora si ottiene che i loro intelletti funzionino come quelli degli storici. Il che però non significa che tutte le operazioni necessarie a generare conoscenza storica siano riproducibili e debbano essere riprodotte nella scuola. Tra ricerca storica professionale e ricerca storica scolastica si devono ammettere molti scarti. Le differenze, le riduzioni di complessità e difficoltà, saranno tante da dar luogo a un modello di ricerca storica peculiare perché sostanzialmente obbediente agli impulsi della didattica piuttosto che a quelli della scienza.

Per capire quali possono essere gli scarti noi possiamo schematizzare la ricerca professionale. Poi nella sequenza di operazioni che la compongono possiamo riconoscere quelle da includere nel modello didattico di ricerca storica e quelle da svolgere con modalità differenti.

Lo storico professionale deve svolgere operazioni che possiamo raggruppare solo per comodità in sette fasi ordinate (secondo un ordine meramente teorico, perché nella realtà le fasi si mescolano e ciascuna operazione è scomponibile in tante altre):

1. preparazione di competenze;
2. acquisizione di conoscenze extrafonti;
3. tematizzazione/problematizzazione;
4. ricerca e individuazione delle basi documentario;
5. uso e sfruttamento delle fonti. Produzione di informazioni;
6. elaborazione e strutturazione delle informazioni ;
7. comunicazione delle conoscenze costruite.

## **1. Preparazione di competenze**

### *Nella ricerca professionale*

Le competenze che vengono acquisite preventivamente in una certa misura sono quelle metodologiche, filologiche ed euristiche.

Esse sono apprese o per apprendistato o per autodidassi in misura sufficiente a far svolgere i primi passi della ricerca. Sapere come schedare le fonti, come classificare le informazioni, conoscere la lingua del testo, sapere dove cominciare a cercare e saper essere attento a porsi sulle tracce di altri documenti sono abilità che lo studioso ha acquisito fondamentalmente prima di iniziare la ricerca e che nel corso della ricerca può sviluppare.

### *Nel modello didattico*

Nella ricerca didattica ci sono competenze metodologiche decisamente da escludere dal campo degli obiettivi e altre invece ancora da formare. Per esempio le competenze euristiche non faranno parte degli obiettivi didattici perché esse peculiari di chi fa ricerca in modo professionale. Perciò le fonti e i luoghi di conservazione di esse saranno individuate dagli insegnanti e gli allievi non dovranno che prendere atto delle indicazioni. Questa è una regola che vale a maggior ragione in quanto nella ricerca didattica le fonti devono essere selezionate e fortemente circoscritte rispetto all'universo documentario virtuale e dunque non si porrà mai il caso di un banco di prova efficace per le abilità euristiche. Invece i procedimenti di interrogazione delle fonti, i procedimenti per produrre informazioni sono proprio alcuni degli obiettivi che qualificano l'educazione storica come processo di formazione di strutture mentali

disponibili anche per applicazioni estranee alla conoscenza storica. Ma in quanto obiettivi da perseguire con un lavoro di lunga lena, nella scuola dell'obbligo si parla in termini di fondazione di base. Perciò occorre inventare uno schema di lavoro capace di predisporre le procedure in modo che gli allievi siano messi nella condizione di operare come se già disponessero di competenze metodologiche.

#### *Nella ricerca professionale*

Le conoscenze extrafonti (per brevità, preconoscenze) sono acquisite nel percorso di formazione della cultura generale mediante gli studi, le letture più varie, le esperienze di vita del ricercatore. Di esse fanno parte certamente le conoscenze già prodotte sullo stesso campo tematico, ma fanno parte anche le conoscenze derivanti dalle convinzioni ideologiche e quelle attinenti ad altri settori scientifici... Da esse lo studioso preleva o mutua molte delle concettualizzazioni che applicherà per attribuire significati alle informazioni e agli insiemi informativi.

È ovvio che senza competenze la ricerca non potrebbe attuarsi. Meno ovvia è l'idea che l'uso delle fonti sia tanto più fruttuoso quanto più ricca sia l'enciclopedia pregressa dello studioso. Essa non è ancora scontata perché va contro l'idea tuttora persistente che i documenti sono storici in quanto contengono i fatti storici e danno le informazioni a chiunque abbia il minimo di abilità filologiche per leggerli. Ma se entriamo nell'ordine di idee che le fonti sono testi in cui si possono rilevare informazioni sui fatti, valutazioni, sintomi, indizi, segni... grazie ai quali si possono produrre informazioni sul passato, allora si riesce a capire che nell'attività di interrogazione e di produzione delle informazioni hanno gran uso le conoscenze già presenti nella mente dello studioso.

#### *Nel modello didattico*

Quanto alle preconoscenze, sarebbe opportuno che gli insegnanti avessero sempre chiari due punti:

- a) che la mente degli scolari è ricca di preconoscenze che possono influenzare il loro lavoro imponendo schemi cognitivi a volte favorevoli, a volte sfavorevoli allo svolgimento delle operazioni di ricerca;
- b) che tra le preconoscenze sono assenti quelle funzionali allo svolgimento della ricerca.

Occorre, perciò, da una parte, produrre il bagaglio informativo minimo che serve per dare una base alla capacità di interrogare le fonti e di generare inferenze, dall'altra tener conto delle preconoscenze degli allievi e dei loro schemi disfunzionali affinché le interferenze inevitabili non impediscano un corretto apprendimento. Per esempio, se tra le preconoscenze degli allievi ce ne sono alcune relative all'agricoltura moderna (concetto generico, conoscenza di cereali, uso di macchine, produzione intensiva, grande varietà di produzione...) possiamo immaginare che alcune di esse possano essere di aiuto, ma per altre possiamo temere che possano intralciare la corretta comprensione delle informazioni ricavabili dalla lettura museale di oggetti attinenti all'agricoltura antica. In ogni caso occorre determinare qual è il bagaglio minimo che informazioni extrafonti ci sono alla base delle capacità di interrogare le fonti e di generare informazioni e occorre formarlo anticipatamente rispetto al lavoro sulle fonti.

#### *Nella ricerca professionale*

Grazie alle sue competenze e alle sue preconoscenze lo

storico professionale è in grado di fissare un tema alla sua ricerca, cioè di circoscrivere un'area di passato e un aspetto del passato, localizzandolo in un segmento temporale e in uno spazio precisi. La logica della ricerca impone tematizzazioni precise oppure di procedere per sottotematizzazioni successive. La rinuncia a tematizzare o l'incapacità di tematizzare porterebbe lo studioso a una dispersività di ricerche e all'impossibilità di portarle a compimento.

Tematizzando lo storico si crea un bisogno di informazioni, che lo stimola alla ricerca, e istituisce un campo di pertinenza che lo obbliga a indirizzare la sua attenzione verso certi elementi delle fonti piuttosto che verso altri e gli suggerisce criteri discriminanti tra informazioni funzionali e informazioni incongrue.

Per esempio, se il tema fosse: «la famiglia a Venezia nel XVI secolo», lo studioso nello spoglio di un testamento starebbe attento a quegli elementi (per esempio, la distribuzione dei lasciti) sulla base dei quali potesse produrre le informazioni utili a chiarire strutture e rapporti intrafamiliari. Ma se il tema fosse: «la mentalità religiosa a Venezia nel XVI secolo» dalla medesima fonte notarile si potrebbero generare informazioni utili tenendo conto delle formule della devozione, dei lasciti alla Chiesa, della quantità di messe richieste...

Le preconoscenze possono essere di tale qualità da indurre lo studioso a formulare il tema in forma di problema fin dall'inizio della ricerca. In casi del genere non solo si circoscrive il campo di indagine, ma si individuano anche i termini del problema ed essi saranno una guida ancora più cogente nel riconoscimento delle informazioni funzionali. Per esempio, lo studioso non si propone di fare una ricerca generale sulla famiglia perché le sue preconoscenze gli suggeriscono di indagare sul mutamento dei rapporti tra famiglia aristocratica e vita politica, sicché il suo tema-problema può essere formulato in questi termini: «famiglia patrizia e vita politica a Venezia nel XVI secolo» in modo da stabilire fin dall'inizio che lo scopo della ricerca è quello di spiegare le correlazioni tra due serie di fenomeni, quella familiare e quella politica.

Altrimenti l'operazione di concepimento del problema può avvenire nel corso della ricerca in modo da definire ulteriormente il campo tematico.

#### *Nel modello didattico*

Nella ricerca scolastica — specie in quella di base — le preconoscenze degli allievi non sono tanto robuste da poterli legittimare a impostare il tema della ricerca in termini efficaci. Inoltre, poiché è indispensabile assicurarsi che le condizioni di realizzabilità della ricerca siano controllabili e in qualche misura prevedibili, occorre non produrre l'illusione di illimitate possibilità tematiche; perciò la tematizzazione è compiuta dall'insegnante, che può motivare le ragioni di una scelta e mostrare le sue potenzialità in modo che i ragazzi dalla esplicitazione dei criteri possano cominciare ad apprendere i criteri per la tematizzazione.

Infine a scuola, è conveniente tener ben distinte le operazioni della tematizzazione e della problematizzazione. Infatti anche la formazione delle capacità di impostare un problema o di comprendere i termini dei problemi storici è un obiettivo dell'insegnamento e non un presupposto di esso. Allo storico riesce di problematizzare sin dall'inizio perché tra le prenoscenze possedute ci può essere una base informativa sufficiente per individuare i termini del problema. Invece l'ignoranza degli allievi potrebbe soltanto portarli a formulare problemi in modo generico o mal posto o comunque non motivato. Piuttosto che incoraggiare gli studenti a un esercizio poco significativo, conviene rendere trasparenti i procedimenti della problematizzazione; ma ciò richiede che siano prima state prodotte ed elaborate le ricostruzioni dei fatti.

### **3.b. Problematizzazione**

#### *Nella ricerca professionale*

Occorre che l'insegnante abbia chiarezza sul fatto che impostare problemi non va confuso con la normale, inevitabile attività del porsi questioni relative all'oggetto della ricerca e agli atti della ricerca.

Per capire che cosa fa lo storico quando problematizza, rifacciamoci all'eccezione matematica del termine problema: una relazione o un sistema di relazioni fra certi elementi noti e altri dementi non noti relativi a una certa questione. Risolvere il problema significa chiarire gli elementi non noti. Gli elementi noti e le loro correlazioni sono i dati o termini del problema. Sulla loro base si cerca di conoscere dati ignoti o relazioni ignote che non potrebbero esser già nei dati. Analogamente quando lo storico problematizza usa gli elementi noti grazie al lavoro sulle fonti e grazie alle prenoscenze per porsi problemi circa le relazioni tra i fenomeni. Quelle relazioni, generalmente, non sono date dalle fonti e sono il frutto delle operazioni intellettuali dello studioso.

#### *Nel modello didattico*

Anche gli studenti possono impostare i problemi nel corso di una ricerca storico-didattica. Ma il livello della loro problematizzazione non dovrebbe mai sganciarsi dalla quantità di informazioni prodotte. Non bisognerebbe mai ammettere le problematizzazioni strampalate perché fondate su termini che sono cervellotici o fantasiosi né quelle che, pur plausibili, non hanno una consistenza.

### **4. Ricerca ed individuazione della base**

#### *Nella ricerca professionale*

Sono le operazioni cruciali della ricerca storica professionale, e quelle che dipendono dalle competenze euristiche dello studioso, dalle sue conoscenze di raccolte documentarie e dei modi di for-

mazione della documentazione. Sono le competenze che suggeriscono i criteri per rintracciare fonti non facilmente accessibili e che fanno decidere quando la quantità di fonti consultate e di informazioni prodotte è adeguata a svolgere il tema e a proporre soluzioni sostenibili del problema.

#### *Nel modello didattico*

A questo punto si verifica la massima divaricazione tra ricerca professionale e modello scolastico. La prima si svolge lungo percorsi di individuazione delle fonti non tutti predeterminabili, il secondo può mettere nel conto una forte strutturazione e prevedibilità dei passaggi, dei materiali, delle sequenze di atti...

La ricerca e l'individuazione delle fonti non possono essere demandate agli scolari e la quantità delle fonti utilizzabili e delle informazioni generate devono essere necessariamente ridotte e circoscritte in anticipo. I motivi didattici e pratici che suggeriscono questo scostamento sono così facilmente intuibili da non doverci intrattenere a svolgerli.

## **5. Uso e sfruttamento delle fonti. Produzione di informazioni**

#### *Nella ricerca professionale*

Lo studioso professionale manifesta la sua abilità nel saper rivolgere domande produttive prima ancora di saper produrre le informazioni.

L'abilità nel porre domande è certamente connessa con quella dell'interpretazione della fonte; la precede e la prepara. Ma è un'abilità distinta che si mette all'opera promossa dal bisogno di informazioni dettato dal tema o dal problema e sulla base delle preconoscenze possedute dallo studioso e della sua conoscenza delle caratteristiche delle fonti.

*Nel modello didattico*

A scuola l'abilità di interrogazione può essere curata come obiettivo specifico con opportune esercitazioni.

Ma secondo la logica delle sequenze di apprendimento di abilità, la competenza a porre domande alle fonti non può essere attivata se non dopo che ci sia stata la presa di coscienza circa i disparati elementi che formano la struttura potenziale informativa delle fonti. Gli scolari non possono sapere come impostare le loro domande se non si sono resi conto che possono rivolgerle a disparati elementi della fonte. Perciò nell'avviamento alle competenze di uso delle fonti, l'ordine degli obiettivi didattici può essere rovesciato rispetto a quello degli atti compiuti dal ricercatore.

In primo luogo si cura la capacità di produrre informazioni sulla base di domande date. Successivamente si educa la capacità di formulare un questionario.

## **6.-7. Elaborazione delle informazioni e comunicazione**

*Nella ricerca professionale*

Lo studioso professionale mette alla prova le sue abilità nell'organizzazione delle informazioni e nell'interpretazione delle connessioni tra i fenomeni analizzati e le sottopone alla verifica elaborando un testo storiografico, nel quale le informazioni sono strutturate grazie all'uso di operatori cognitivi quali quelli temporali.

*Nel modello didattico*

A scuola non è legittimo attendersi che i ragazzi sappiano lavorare con le informazioni in modo da costruire un testo ineccepibile dal punto di vista della qualità storiografica. Gli operatori cognitivi sono in via di costruzione e le capacità di applicarli nella costruzione di un testo sono da educare perciò la comunicazione deve essere guidata passo passo in modo che le relazioni logiche tra le informazioni siano prima di tutto comprese e poi tradotte in un discorso.

Questo ragionamento porta, dunque, a formulare un modello di ricerca storico-didattica indirizzata alla formazione di base in cui:

- a) alcune competenze metodologiche non sono un presupposto, ma sono un obiettivo;
- b) le conoscenze extrafonti sono determinate e circoscritte e sono fatte acquisire nella prima fase del lavoro;
- c) la base documentaria è individuata e selezionata in modo da essere utilizzabile sia in relazione alle capacità degli allievi sia in rapporto con il tempo disponibile;
- d) le domande da rivolgere alle fonti sono già predisposte e ciò che si attiva e si stimola è la capacità di lettura inferenziale;
- e) il processo di elaborazione del testo è fortemente indirizzato;
- i) si sollecita la riflessione sulle operazioni compiute e sui materiali adoperati per ottenere la presa di coscienza.

A questo schema corrisponde la struttura dello schedario predisposto e riportato in parte nell'articolo di Rosalia di Blasi Burzotta.

Il risultato concreto da raggiungere è quello della rilevazione della descrizione degli aspetti della cultura materiale dei paleoveneti. Il campo tematico o tema generale «La civiltà paleoveneta» viene ristretto nel tema più puntuale «La cultura materiale dei paleoveneti» e così viene proposto ai ragazzi.

Le informazioni di base sono da produrre mediante l'osservazione degli oggetti raccolti nelle sale paleovenete del Museo Nazionale di Este. Ma alla delimitazione tematica corrisponde una selezione di fonti da utilizzare: gli oggetti provenienti dalle aree abitative con qualche integrazione.

L'eccitazione della capacità di lettura è ottenuta mediante:

- la fornitura di opportune conoscenze extrafonti sulle tecniche di lavorazione dell'argilla, dei metalli, della tessitura, dell'agricoltura;

la predisposizione di domande che hanno lo scopo di sostituire il questionario dello studioso e di rivolgere l'attenzione dei ragazzi verso aspetti che possono fornire risposte in merito ai diversi temi di volta in volta focalizzati.

Ci sono perciò schede di osservazione destinate a essere usate nel momento in cui si stabilisce un rapporto diretto tra studenti e oggetti archeologici. Esse sono deputate a fornire la guida per il primo livello di lettura, quello che permette di produrre le informazioni più esplicite e le



inferenze più immediate.

Altre schede organizzano, invece, la lettura inferenziale più complessa che richiede la calma del lavoro in classe e un intervento più intenso dell'insegnante.

Un altro gruppo di schede è destinato a stimolare la riflessione sui procedimenti mentali messi in opera per raggiungere il risultato dell'elaborazione delle conoscenze sulla civiltà paleoveneta.

Il modello didattico della ricerca storica deve essere innestato nella programmazione con funzioni specifiche, ma alcune di esse possono essere correlate agli obiettivi della formazione del sapere storico «generale». Per esempio, nella prima classe la ricerca può far rendere conto del modo in cui si conosce la preistoria mediante gli oggetti archeologici.

Il modello didattico di ricerca storica implica la scelta di un modello storiografico al quale affidare la funzione di fornire una traccia procedurale, esempi di procedimenti mentali, di trattamento delle fonti, di problematizzazioni...: in questo caso il modello di riferimento è la storia della cultura materiale.