

SCIPIONE GUARRACINO, *Tra ricerca e didattica*, in «Archivio trentino di storia contemporanea» (ISSN: 1120-4184), 40/1 (1991), pp. 97-106.

Url: <https://heyjoe.fbk.eu/index.php/artpsc>

Questo articolo è stato digitalizzato dal progetto ASTRA - *Archivio della storiografia trentina*, grazie al finanziamento della Fondazione Caritro (Bando Archivi 2021). ASTRA è un progetto della Biblioteca Fondazione Bruno Kessler, in collaborazione con Accademia Roveretana degli Agiati, Fondazione Museo storico del Trentino, FBK-Istituto Storico Italo-Germanico, Museo Storico Italiano della Guerra (Rovereto), e Società di Studi Trentini di Scienze Storiche. ASTRA rende disponibili le versioni elettroniche delle maggiori riviste storiche del Trentino, all'interno del portale [HeyJoe](#) - *History, Religion and Philosophy Journals Online Access*.

This article has been digitised within the project ASTRA - *Archivio della storiografia trentina* through the generous support of Fondazione Caritro (Bando Archivi 2021). ASTRA is a Bruno Kessler Foundation Library project, run jointly with Accademia Roveretana degli Agiati, Fondazione Museo storico del Trentino, FBK-Italian-German Historical Institute, the Italian War History Museum (Rovereto), and Società di Studi Trentini di Scienze Storiche. ASTRA aims to make the most important journals of (and on) the Trentino area available in a free-to-access online space on the [HeyJoe](#) - *History, Religion and Philosophy Journals Online Access* platform.

Nota copyright

Tutto il materiale contenuto nel sito [HeyJoe](#), compreso il presente PDF, è rilasciato sotto licenza [Creative Commons](#) Attribuzione–Non commerciale–Non opere derivate 4.0 Internazionale. Pertanto è possibile liberamente scaricare, stampare, fotocopiare e distribuire questo articolo e gli altri presenti nel sito, purché si attribuisca in maniera corretta la paternità dell’opera, non la si utilizzi per fini commerciali e non la si trasformi o modifichi.

Copyright notice

All materials on the [HeyJoe](#) website, including the present PDF file, are made available under a [Creative Commons](#) Attribution–NonCommercial–NoDerivatives 4.0 International License. You are free to download, print, copy, and share this file and any other on this website, as long as you give appropriate credit. You may not use this material for commercial purposes. If you remix, transform, or build upon the material, you may not distribute the modified material.



Pubbllichiamo il testo della relazione tenuta dal prof. Scipione Guarracino nell'ambito del corso di aggiornamento «La storia come in un laboratorio», organizzato dal nostro Museo nell'ottobre-novembre 1989.

Tra ricerca e didattica

SCIPIONE GUARRACINO

1.

Il titolo che mi è stato proposto per questa relazione richiede alcune considerazioni preliminari. Cos'è esattamente che possiamo immaginare di porre «tra ricerca e didattica»? È appunto intorno alle possibili interpretazioni di questo titolo che ruoteranno le riflessioni che sto per proporvi. Mi sembra che fra ricerca e didattica si possono mettere tre cose molto diverse. In tal modo veniamo ad occuparci di tre distinti terzetti, con due elementi fissi alle estremità - la ricerca da una parte e la didattica dall'altra - e un elemento variabile al centro. Devo però anche aggiungere che in ciascuno dei tre terzetti «ricerca» e «didattica» figureranno come termini omonimi, che si riferiscono cioè a pratiche non del tutto identiche.

Fra ricerca e didattica metteremo dunque in primo luogo l'insegnante, che è in effetti letteralmente un mediatore tra la ricerca (intesa in questo caso come quella praticata dagli storici e quindi nel senso di storiografia) e la didattica (intesa in questo caso come l'insegnamento effettivamente impartito agli allievi). Questa posizione mediana che occupa l'insegnante sarà oggetto del primo gruppo di riflessioni.

La seconda situazione mediana che prenderò in considerazione è quella dello studente che ugualmente si trova (ovvero è opportuno che si trovi), sia nella scuola media inferiore che in quella superiore, fra ricerca e didattica. Ciò avviene in particolare quando gli si propongono, in luogo di un insegnamento condotto prevalentemente sul manuale e fatto di «storia generale», dei percorsi didattici nei quali hanno un ruolo considerevole o

prevalente momenti di apprendimento «attivi», diversi dal semplice «venire a sapere come si sono svolte le cose», nei quali, insomma, è lo studente stesso a fare «ricerca». Si può con tutta legittimità immaginare che qui «ricerca» abbia un significato diverso da quel che si è visto nel caso precedente (ma su questo punto tornerò più avanti nel § 3). «Didattica» non ha certo lo stesso significato, perché nel primo caso ci riferiamo ai contenuti dell'insegnamento, mentre in questo abbiamo in mente una prospettiva più ampia; essa include un ventaglio di strumentazioni che vanno da quelli «tradizionali» (la lezione «cattedratica» e il manuale) ad altri più impegnativi e sofisticati, fino a qualcosa che sembra perfino somigliare alla ricerca originale.

C'è però anche un terzo terzetto su cui riflettere e che merita di incuriosirci particolarmente: quando un gruppo di lavoro (che riunisce i protagonisti delle due situazioni mediane già ricordate, l'insegnamento e gli studenti) viene impegnato in una attività di insegnamento/apprendimento, c'è un momento di questa attività che merita, a mio giudizio, di essere rimarcato, e cioè il momento della verifica. Gli insegnanti sono di solito abbastanza convinti di questo principio, ma voglio ugualmente aggiungere che un itinerario didattico che non si traduca in operazioni controllate, con le quali si compiono vari generi di verifica (i nostri obiettivi erano o no ragionevoli? sono stati o no raggiunti? i nostri studenti sono in grado o no di compiere con successo certe operazioni?), non ha in generale un grande valore didattico (anche se, per esempio, potrebbe avere un grande valore «culturale»). Con «verifica» non intendo soltanto i

test di controllo o gli esercizi che sovente manuali e insegnanti propongono agli studenti, ma più ancora un buon approccio logico-empirico ai problemi dell'insegnamento: un progetto didattico in fondo non è altro che un'ipotesi, e la sua sensatezza o meno deve scaturire dalla prova dei fatti. Questo momento della prova dei fatti non va affidato al caso o essere esposto a frustrazioni demoralizzanti, ma va invece programmato in anticipo, immaginando volta per volta punti di arrivo ben definiti, possibilità di utilizzo intelligente degli errori, «rientri» guidati. Mi sembra poi significativo tener presente che molto spesso gli insegnanti trovano ripugnante l'apparato didattico aggiunto ai manuali, giudicandolo di volta in volta troppo facile o troppo difficile, meccanico o macchinoso, non tarato sulle esigenze della disciplina storica e non ben connesso con i processi di conoscenza e di apprendimento che si vogliono attivare. L'ideale sarebbe che la «verifica» si trovasse in maniera corretta fra la ricerca e la didattica, intendendo in questo caso «ricerca» come la specifica «logica» della conoscenza storica e «didattica» in una accezione epistemologica o molto vicina all'epistemologia (cosa vuol dire esattamente «imparare storia»?).

Questi sono dunque i tre sistemi di relazione, i tre sensi di «fra storia e didattica», sui quali vorrei ora soffermarmi brevemente.

2.

Primo punto. Mi sembra che la particolare collocazione del professore fra ricerca e didattica abbia delle somiglianze con la collocazione della di-

vulgazione storica, che pure si pone di mezzo fra la ricerca e un utente, diverso dallo studente, il lettore di libri di storia. La parola «divulgazione» non ha fra di noi buone associazioni, perché in Italia gli storici di professione fanno raramente divulgazione e considerano al tempo stesso i divulgatori come dei rivali, dei personaggi superficiali, degli incompetenti. È vero però che, anche se non siamo pregiudizialmente contrari alla divulgazione, dobbiamo convenire che questa parola si riferisce a pratiche ben distinte.

Al polo negativo della divulgazione metterei la storia narrativa, letteraria, romanzata e giornalistica, fatta di materiali di seconda o terza mano, nella quale l'autore non sarebbe mai in grado di offrire una verifica documentaria alle sue affermazioni. Più ancora che per la sua congenita tendenza a riproporre luoghi comuni obsoleti, questo tipo di divulgazione mi sembra da condannare perché mette completamente da parte un aspetto importante della conoscenza storica, cioè la sua attitudine «critica» (come faccio a sapere ciò? quanto valgono queste fonti?). Per questa via si arriva a separare troppo nettamente le conclusioni (magari anche accettabili) cui una ricerca può pervenire dalle procedure per mezzo delle quali si è arrivati a quelle conclusioni. Una esposizione senza critica e senza procedure sarà forse un buon discorso etico o politico o letterario, ma gli mancherà una *condicio sine qua non* per essere storia.

La mia opinione è che una divulgazione apprezzabile dovrebbe includere una adeguata attenzione agli strumenti di cui il ricercatore si è servito (le fonti, la critica, le tecniche, le teorie e i modelli). La storia è sfortunatamente pensata

spesso dagli utenti che contribuiscono al successo editoriale di certi libri come una disciplina che non si serve di apparati tecnici troppo complicati, che non si differenzia perciò intrinsecamente nella sua versione scientifica dalla sua versione divulgativa, se non per la minuzia delle discussioni. Personalmente sono propenso a credere che la storia non sia «facile» in questo senso e che sia altamente opportuno che essa mostri nella divulgazione anche i suoi aspetti «difficili». Chi legge deve poter avere una qualche idea di come si verificano gli enunciati del libro e di quali apparati teorici giustificano la dignità delle spiegazioni proposte. Altrimenti, le sue enunciazioni inverificabili saranno tenute insieme solo da un filo emotivo, ideologico, letterario. Una buona occhiata nel laboratorio degli attrezzi tecnici e teorici dello storico (che mi faccia capire attraverso quali procedure di formazione e trasformazione di un dossier di fonti si è arrivati a quelle conclusioni) farà sempre opportunamente parte dell'opera di divulgazione. La differenza fra ricerca e divulgazione resta comunque abbastanza precisa, trattandosi della differenza fra il fare originale e il consentire ad altri, almeno congetturabilmente, di rifare.

Fra i libri che incarnano la divulgazione nell'accezione negativa della parola è facile inserire il manuale di storia tradizionale, anche se esso rispondeva, ben inteso, ad altre funzioni. In questi manuali c'era un racconto, ma raramente si riusciva a capire su quale base l'autore emetteva le sue sentenze. Abbiamo ben presenti i manuali che fino agli anni '60 ed oltre erano più preoccupati di questa o quella visione del mondo che di procedure di ricerca. E così pure abbiamo ben presente

come il ruolo dell'insegnamento storico sia stato profondamente condizionato da preoccupazioni civili, politiche, ideologiche, tutte assolutamente legittime, ma decisamente debordanti, fino al punto da rendere insignificante ogni proposito di «squadernamento» delle pratiche della ricerca.

L'insegnante, trovandosi oggi di fronte a una storiografia e ad una collocazione dell'insegnamento ben diversi rispetto anche ad un passato recentissimo, ha una incombenza più stringente di mediare fra ricerca e didattica, facendo della divulgazione «alta», tenendosi professionalmente al corrente sulla storiografia in atto. Ma va anche aggiunto che l'insegnamento deve interessarsi alla produzione storiografica e al dibattito teorico e metodologico soprattutto avendo in vista il suo ruolo di mediatore. E questo punto deve essere ben chiaro a tutti quegli insegnanti che mostrano di preferire ai tradizionali «corsi di aggiornamento» legati solo ai contenuti disciplinari quelle iniziative di formazione professionale e cooperazione didattica nelle quali predomina la riflessione sulle forme che assume questa mediazione.

3.

Il secondo dei punti da trattare riguarda prevalentemente lo studente. Questi si trova in una posizione non meno complicata di quella del professore, perché se la mediazione fra ricerca e didattica che gli incombe non riesce egli viene ad occupare il greve ruolo del ripetitore di terza o quarta categoria. Conoscete la trafila: l'autore del manuale compie una compilazione a partire da

studi e ricerche oppure a partire da altre compilazioni; il professore ripete il manuale e lo studente ripete il professore. Per uscire da questa situazione deprimente si offrono diverse vie. Una è quella della ricerca direttamente compiuta dagli studenti. La logica che regge la didattica della ricerca è più o meno la seguente: se ciò che vale la pena insegnare in storia non è tanto il contenuto fattuale del manuale, ma la competenza e la padronanza in materia di procedure e operazioni, tanto vale applicarsi direttamente a una materia prima idonea, cioè ad un apparato documentario di prima mano, mettendo lo studente nella stessa situazione in cui si trova il ricercatore. Tra la ricerca che viene proposta a fini didattici allo studente e la ricerca che fa lo storico di professione esistono differenze quantitative ovvie, ma non esistono invece, in questa prospettiva, vere differenze qualitative: in entrambi i casi si incontrano le stesse difficoltà, si deve prendere confidenza con le stesse procedure e via dicendo.

Questa identificazione radicale va però incontro a parecchi dubbi. Non è vero forse che la ricerca professionale richiede una enorme quantità di tempo e può alla fine arrivare alla conclusione che si è trovata una cosa diversa da quella che si cercava o che non si è trovato proprio niente? Ciò che è un normale rischio per la ricerca storica, diventa una prospettiva deprimente per la ricerca didattica, che spesso arriva a risultati deludenti e molto al di sotto delle ambizioni che l'hanno mossa. Uno storico può stare anche degli anni sul suo problema cruciale, ma un gruppo di lavoro didattico deve determinare con ragionevolezza i tempi necessari per arrivare ad un bottino intellettuale

sensato. Se questi tempi vengono rapportati alla realtà degli orari scolastici, gran parte delle ambizioni della ricerca didattica vanno ridisegnate: non c'è nulla di più bizzarro di chi si lamenta di non avere abbastanza ore, invece di cercare di calibrare con senso della realtà i suoi mezzi scarsi ed i suoi fini; e non c'è nulla di più fuori proposito che creare nei propri studenti una abnegazione unilaterale per una sola disciplina, fatta di pomeriggi passati in archivio su problemi di storia locale che non sono tanto semplici solo per il fatto che hanno un limitato raggio spaziale.

Una mediazione più realistica fra ricerca e didattica è appunto quella che viene a volte chiamata «ricerca didattica» e che per la presenza di questo aggettivo si presume debba possedere caratteri differenziali molto netti rispetto alla ricerca scientifica. Una di queste differenze consiste nel fatto che non è molto rilevante che la ricerca didattica produca nuove conoscenze storiografiche; per conseguenza l'eventuale lavoro sugli archivi e sui materiali di prima mano è del tutto occasionale e strumentale; raccolte di fonti fatte ad hoc per questo genere di ricerca ed includenti documenti notissimi agli studiosi andranno altrettanto bene. Una seconda differenza consiste nel fatto che le operazioni che si fanno nella ricerca didattica, il loro ordine e grado di rilevanza non sono necessariamente le stesse. Farò a questo proposito un esempio che è per molti aspetti classico. Datare un documento è un'operazione che ben difficilmente è proponibile ad uno studente, perché richiede competenze che è poco sensato proporre come obiettivo in una scuola media. Lo studente si limiterà a costruirsi una specie di cartella crono-

logica nella quale metterà nel caso più semplice una data, ma le sue competenze di tipo cronologico rimarranno sempre ben distinte dalla vera e propria capacità di datare, anche nell'ipotesi che la sua cartella sia stata riempita di qualche discussione relativa ad uno specifico problema di datazione.

Proporrò ora quattro livelli di ricerca didattica che possono farci raggiungere sostanziosi obiettivi di mediazione senza doversi sobbarcare gli inconvenienti della ricerca nel senso più forte della parola. Il primo livello ha una portata molto ristretta e consiste semplicemente nel far seguire a ciò che si chiama di solito la «spiegazione» in classe (e che può consistere nel racconto di avvenimenti come invece dell'analisi di una istituzione giuridica o di un meccanismo economico) la lettura di una selezione di fonti connesse con il tema trattato. La ragione per la quale questa procedura mi sembra di livello troppo basso e quindi estranea allo spirito della ricerca (ove essa sia l'unica adottata) sta nel fatto che le operazioni che si possono fare sulle fonti presentate in questo modo si riducono a riconoscere ciò che è già stato offerto alla nostra conoscenza per un via non euristica. «Saper riconoscere» è una abilità da non disprezzare, ma il lavoro sui documenti può riservare soddisfazioni maggiori di quelle che derivano dal ritrovarvi tautologicamente solo quanto è già stato asserito dal professore o dal libro di testo.

Cerchiamo di immaginare invece un secondo livello più movimentato e più aperto all'imprevisto, nel quale l'analisi del documento non avviene in rapporto a precedenti quadri di storia generale.

Mentre nel caso precedente dirò, per esempio, che alla fine furono i comuni ad averla vinta nella lotta contro Federico Barbarossa e poi farò leggere la pace di Costanza, nel caso che ora ho in mente si tratterà appunto di vedere, senza il riferimento a conclusioni già tratte da altri al posto mio, se la cosiddetta pace di Costanza era più favorevole ai comuni o all'imperatore. In questo caso tocca a me leggere e interpretare il testo, fornendomi di tutte le conoscenze necessarie (qual è il significato giuridico di questo termine? cosa significa questa formula?).

Naturalmente questo tipo di ricerca non è del tutto indipendente da conoscenze di storia generale (lo studente deve aver saputo per via extradocumentaria che c'era una lega lombarda, una guerra in corso e così via). Nondimeno può provare da sé a rispondere alla questione: come andarono poi a finire le cose? Ciò che abbiamo detto per un singolo documento si può ripetere ancor meglio per un percorso documentario guidato, nel quale l'insegnante presenta il suo dossier di fonti illustrando preliminarmente il problema cui esso è relativo (nonché offrendo tutte quelle informazioni di «storia generale» che possono darsi per via extradocumentaria), dando tutte le informazioni necessarie sulla natura dei documenti offerti al lavoro di indagine e motivando di volta in volta il passaggio logico o storico che fa sì che ad un certo testo ne segua un altro. Con tutto questo quadro di organizzazione e «tenuta» dell'unità di lavoro, resta però il fatto che lo studente sta effettivamente compiendo un lavoro di ricerca, perché tocca a lui trarre le conclusioni ultime, proponendo delle ipotesi e verificandole sui testi.

Il lavoro sulle fonti meriterà però ancor più il nome di «ricerca» se, ad un terzo livello, il dossier di documenti offerto agli studenti è privo di aiuti e facilitazioni. Questo è il tuo dossier, diremo allo studente, i documenti vi sono presentati in un ordine del tutto casuale, le informazioni su di essi sono ridotte al minimo. Tocca a te trasformarli in un tutto dotato di una qualche coerenza, cosa che probabilmente si potrà fare anche in più di un modo; scarta quelli irrilevanti e mettili in ordine, trasformandoli in parti coerenti di un percorso logico. Un percorso non guidato di questo genere è certo più soddisfacente, ma su un punto vale la pena richiamare l'attenzione. La riuscita della mediazione fra ricerca e didattica affidata al lavoro dello studente (sia nel caso di percorso guidato che, a maggior ragione, nel caso di percorso non guidato) presuppone che il professore abbia compiuto correttamente la mediazione fra ricerca e didattica che è invece di sua competenza e che costituiva l'oggetto del precedente paragrafo. Anche il percorso non guidato è stato in qualche modo costruito dal professore, che deve quindi saper tradurre le sue conoscenze in fatto di fonti e di storiografia (intorno quali documenti avviene la discussione che davvero conta fra gli storici «esperti» di quel problema?). Anche dietro un percorso non guidato deve esistere una operazione di «montaggio», perché la scelta dei documenti non deve essere fatta in modo letteralmente casuale, anche se vogliamo che il margine di scelta e di ricerca sia molto ampio. È vero però che in qualche caso si può anche immaginare un dossier di documenti con un maggior grado di indeterminazione, che sia pianificato per non far emergere

nessuna conclusione sicura. Anche la non-conclusione può essere un momento didattico di grande rilievo, visto che ci sono molti casi nei quali bisogna arrivare ad affermare: questi documenti sono insufficienti oppure consentono più di una conclusione, ovvero qualunque altra variante di «siamo arrivati a sapere che non lo sappiamo o non siamo in grado di saperlo».

Il quarto livello della ricerca didattica che voglio proporre è anche quello che ha meno probabilità di risultare realizzabile nell'ambiente di lavoro scolastico. Esso non va però escluso in linea di principio. Mi riferisco nuovamente al lavoro d'archivio, ma pensandolo in una maniera diversa da come l'ho presentato nella prima parte di questo paragrafo. Anche la ricerca didattica in archivio ha bisogno della mediazione dell'insegnante e con tutta evidenza anche di quella dell'archivista, dato che lungo i molteplici itinerari che si possono compiere all'interno di un archivio se ne dovrà pur sempre progettare uno. In questo caso diventa assai più rilevante una operazione che aveva un peso occasionale al terzo livello e nullo al secondo e cioè la selezione delle rilevanze compiuta responsabilmente e a proprio rischio: questo serve al mio problema e quest'altro no. È inoltre chiaro che per compiere con successo queste operazioni devo abituarli a pensare, con un minimo di anticipo sulla lettura effettiva di tutto e dall'a alla zeta, che genere di informazioni può darmi ciascun tipo di documenti. La categoria del «riconoscere», che funzionava ad un livello troppo semplice nella prima delle quattro ipotesi fin qui fatte, assume ora invece tutta la sua importanza. Ciò che può farmi sapere una legge è diverso da ciò che posso-

no insegnarmi gli atti di un processo penale; ciò che può dirmi il testo di un trattato è diverso da quanto mi suggeriscono le trattative che l'hanno preceduto; e così via.

4.

Vengo per ultima a quella parte del mio discorso che si riferisce a ciò che comunemente si chiama «verifica», e che costituisce un aspetto di importanza strategica nella mediazione fra ricerca e didattica. Per chiarire la mia opinione su questo punto comincerò col fare alcuni esempi. Immagiamoci ad offrire al lavoro dei nostri studenti un documento di particolare rilevanza, molte volte discusso dagli storici o opportunamente consigliato dall'archivista col quale abbiamo costruito un percorso di ricerca didattica. Che genere di attività mi propongo di far svolgere intorno a questo documento? Soltanto la mia capacità di tradurre quel contenuto culturale in una precisa attività servirà a mostrare se lo studente sa risolvere con successo il problema che gli è stato proposto e proverà che la mia scelta era didatticamente feconda. Certamente quel che devo chiedere è qualcosa di più determinato che leggere e raccontare il contenuto. La parola «verifica» ha per la verità molti significati che non vorrei qui esaminare dettagliatamente. Mi limiterò invece a far notare che dei quesiti posti con sufficiente abilità possono indurre un'analisi orientata e motivata di un testo e far compiere, al seguito di certe operazioni materiali, operazioni mentali relativamente complesse, cioè dimostrare il possesso non solo di una

determinata conoscenza ma anche di un saper fare e di un saper pensare.

Come devono essere fatti dunque simili quesiti - ovvero esercitazioni, prove, test? Di questi attrezzi della mediazione fra ricerca e didattica ci possiamo occupare da tre diversi punti di vista. In primo luogo per la forma esterna che assume l'esercizio proposto. In secondo luogo per l'operazione mentale che viene attivata. In terzo luogo per l'operazione storiografica che esso invita a compiere.

Per ragioni che non ho ben compreso gli insegnanti che non amano molto strumenti di verifica diversi dalla tradizionale interazione verbale (l'interrogazione) sono portati a identificare i test (di comprensione, di conoscenza, di abilità) con la forma ben nota del test chiuso con risposta multipla, cioè una domanda seguita da tre o quattro risposte, delle quali solo una è corretta. La ripugnanza per i test in generale che da ciò deriva non è molto giustificata per almeno due ragioni. La prima è che questo tipo di test, da solo o inserito in una batteria, serve effettivamente a verificare il possesso di conoscenze relativamente elementari (una data, un nome, un evento); non ha in effetti molto senso chiedere singolarmente a tutti gli alunni di una classe in che anno venne emanato l'Editto di Milano, come si chiamava il successore di Carlo Magno o quale fu in Europa l'evento più importante dell'anno 1214. È molto più pratico proporre una serie di test orientati a saggiare questo genere di conoscenza, questione che può essere appurata in mezz'ora (compresa la correzione). D'altra parte non sarebbe neppure giusto far sì che domande del genere spuntino occasional-

mente in una interrogazione nella quale lo studente viene invitato a descrivere i rapporti fra impero e cristianesimo nel IV secolo, a spiegare le cause della disgregazione dell'impero carolingio o a interpretare alcuni articoli della Magna Charta. Tutte queste cose si possono fare senza essere obbligati a possedere delle nozioni di base, ma il possesso di queste nozioni deve essere in qualche modo presupposto e verificato, pur essendo vero che esse costituiscono un gradino molto basso di ciò che si può chiamare senso della storia. La seconda ragione è che accanto a quella forma di test così elementare (adatta quindi per la verifica di conoscenze elementari) ne esistono parecchie altre. Non voglio entrare nei dettagli illustrandone alcune, ma posso assicurare che quando mi sono trovato come insegnante o come autore di manuali di fronte alla necessità di usare o di ideare forme di test più complesse non ho avuto altro che l'imbarazzo della scelta.

Lasciamo per un momento la questione della forma dei test e veniamo al secondo dei tre punti di vista dai quali si può guardare ai test. Il test indirizzato a controllare la conoscenza di una data vuole semplicemente attivare l'operazione mentale che consiste nel riconoscere la data giusta fra quelle indicate. Ma accanto a questa operazione l'insegnante deve essere interessato a porne diverse altre certamente più complesse, come classificare (per esempio distribuendo delle proprietà fra dei soggetti idonei o meno a possederle), contestualizzare (inserendo dei termini al punto giusto di un enunciato), analizzare (nel senso di indicare le diverse componenti che concorrono a costituire un fenomeno), inferire (trarre le conse-

guenza legittima da un'ipotesi), e ancora verificare, spiegare, comparare, generalizzare, esemplificare, argomentare e via dicendo.

Come si vede queste operazioni mentali non sono specifiche della conoscenza storica e costituiscono invece modalità dei processi di conoscenza. Questo è un modo più preciso per dire quanto, in fondo, sostengono un po' tutti gli insegnanti di storia e cioè che con questa disciplina, come con tutte le altre, non ci si limita a conoscere dei fatti o degli intrecci, ma «si impara a ragionare». Semplicemente trovo utile sostituire questo termine troppo generale con i nomi di singole e più determinate operazioni mentali. È ben vero che a scuola non si ha tanto il compito di formare degli storici (lo stesso vale per qualsiasi altra professione intellettuale) quanto quello di contribuire alla formazione culturale e allo sviluppo intellettuale fra l'altro attraverso l'insegnamento storico.

Occorre però aggiungere, passando al nostro terzo punto di vista, che se riteniamo che la storia possa contribuire allo sviluppo intellettuale essa va fatta giocare nel suo specifico disciplinare, definendo le finalità proprie a questo insegnamento (tema sul quale non mi soffermerò in questa sede) e cercando inoltre di definire quali sono in particolare le operazioni storiografiche delle quali vogliamo operare una traduzione didattica. Un tempo i manuali di metodo storico erano molto minuziosi ed esaurienti su questo punto e fornivano discussioni canoniche su cosa deve fare lo storico per cercare le sue fonti, criticarle, interpretarle, estrarre da esse i «fatti» e quindi esporne la ragionata successione. Queste metodiche così precettistiche oggi non godono più di molto favo-

re; da un lato le operazioni che compie lo storico si sono moltiplicate e non sono più soltanto di ordine critico-filologico, dall'altro la nozione di fatto storico è diventata molto più complessa e molto meno autoevidente. Personalmente, tuttavia, non credo affatto che il carattere indubbiamente antiquato che mostrano simili prontuari della ricerca storica debba condurci alla conclusione che lo storico è un creativo o un intuitivo e che non esistono affatto metodi riconosciuti della ricerca. Dietro un grande libro di storia esiste certo un quoziente di creatività personale che sarebbe sciocco voler ricondurre ad una precettistica meccanica; ma questo non vuol dire che in nessun momento giochino la loro parte dei canoni della buona ricerca. D'altra parte accanto ai grandi libri c'è tutta la grande quantità della ricerca di medio livello che senza essere geniale fa ugualmente crescere la conoscenza. Infine, se è vero che la presenza del «metodo» non garantisce il buon libro, è anche vero che la sua assenza rende subito riconoscibile l'opera dilettantesca, che «non fa parte della famiglia». Di questo metodo storico si può senz'altro dire che esso si impara, come qualunque altra cosa; e questo apprendimento può avvenire in maniera intelligente come pure creativa o feconda.

La mia opinione è che le attività di apprendimento e di verifica devono essere in qualche modo imparentate con i momenti forti della metodologia della ricerca sulla cui rilevanza e validità vi sarebbe generalmente accordo fra gli «storici di professione». D'altra parte queste attività non sono orientate a produrre dei professionisti della ricerca storica e quindi devono essere anche con-

nesse con le funzioni generali della conoscenza cui mi sono prima riferito. Ma c'è ancora di più: il problema sta proprio nel pensare e realizzare attività di verifica che soddisfino simultaneamente a tutte e tre le istanze cui mi sono fin qui riferito evitando le molte non congruenze che in ipotesi si possono immaginare. Per esempio un esercizio che per la sua forma non corrisponde, perché troppo semplice o troppo complesso, all'operazione mentale che voglio attivare; oppure una operazione mentale che è troppo generica o indipendente nei confronti dell'operazione storica che mi interessa; oppure una operazione storica troppo legata allo specialismo della ricerca professionale e scarsamente influente sull'operazione mentale che voglio attivare. In altre parole, un esercizio del tipo «quale delle risposte è quella giusta» non andrà bene se sono interessato a operazioni come la comparazione o lo spiegazione; un esercizio che comporta la costruzione di un diagramma di flusso (con l'inserzione al punto giusto di uno schema di alcuni concetti chiave correlati fra di loro in modo da costituire la statica o la dinamica di un sistema) non andrà neppure bene se ciò che chiedo è soltanto la definizione verbale di un termine. Oppure: quale forma dovrà assumere un esercizio orientato a sottoporre alla verifica delle fonti una determinata ipotesi storiografica? E ancora, come deve essere fatto un esercizio per mezzo del quale si vuole mettere alla prova la capacità dello studente di riconoscere se un fatto o un argomento è a favore o a sfavore di una tesi storiografica?

Vorrei fermarmi, giunto a questo punto, anche se mi rendo conto che gli esempi possono e devono essere moltiplicati e che si tratta appunto di

trovare i materiali di lavoro giusti per un problema storico scelto con senso didattico e competenza storiografica e di costruire per ciascuno di questi complessi della ricerca didattica le corrispondenti attività di esercitazione e di verifica che soddisfino alle esigenze fin qui poste. Ma con questo finisce la presentazione, sempre un po' astratta di un metodo, e comincia invece l'effettiva sua applicazione. Per il momento mi sentirei soddisfatto di aver dimostrato la bontà di un metodo didattico. Della sua applicazione mi sono occupato scrivendo libri per la scuola (a cui sono pur sempre costretto a rinviare). Ma della applicazione di questo, come di qualunque altro metodo didattico, sono responsabili gli insegnanti, che devono valutarne la sensatezza e la capacità di funzionare nel contesto della effettiva programmazione, cosa su cui una conversazione isolata come questa può dare solo un contributo di stimolo.