

Come sono scritti i manuali di storia?

Adriano Colombo

Dimensioni

Gli amici di “Clio ‘92” mi hanno chiesto di osservare dal punto di vista linguistico alcuni manuali di storia correnti nei trienni della scuola secondaria di secondo grado. Grazie alla loro cortesia, ho avuto sott’occhio cinque titoli, che non sono molti ma comunque rappresentano autori e case editrici ben presenti sul mercato. Qui li designerò come “Testo A, B, C, D, E”, sia per brevità, sia per evitare che certe osservazioni critiche appaiano mirate a questo o quel testo, quando invece l’intento è di evidenziare certe caratteristiche largamente comuni; in appendice si troveranno i dati dei cinque manuali.

Chi come me non si è occupato per decenni di questi testi, al primo impatto è impressionato dalla mole: i tre tomi (quattro in un caso) misurano complessivamente da 1500 a 2000 pagine, il peso totale sta fra i tre e i quattro chili. E si tratta di un fenomeno tendenzialmente in crescita, nonostante le edizioni più recenti contengano il rinvio a una mole almeno pari di materiali accessibili in Internet. Infatti i testi di mole più contenuta sono quelli di cui ho visto edizioni meno recenti: il Testo A del 2004, il Testo B del 2008. Almeno nel secondo caso si è provveduto a rimediare: l’edizione più recente, che ho potuto consultare tardivamente e in parte, si aggira già sulle 1800 pagine complessive.

Questa è la prima differenza dai libri di storia di altri tempi. Ho potuto fare un confronto con tre manuali che ho conservato dalle mie vite precedenti di studente e di insegnante, a partire da un prezioso e “storico” (è il caso di dire) Saitta del 1958, un libro che ebbe lunga e gloriosa vita nelle scuole, più altri due degli anni settanta (dati in Appendice; i tre testi sono designati come X, Y e Z). Il numero complessivo delle pagine è rispettivamente di 1534, 940 e 1088; si noti che intorno a mezzo secolo fa la tendenza non era in crescita: la lunghezza nettamente maggiore spetta al testo più antico (X), paragonabile ai meno lunghi di oggi, e chissà se nelle edizioni successive non fosse un poco dimagrito. La mole non dipende dall’arco cronologico considerato: i manuali di oggi dedicano molto spazio alla seconda metà del secolo ventesimo, ma il Saitta, che si fermava alla fine della seconda guerra mondiale (cioè a pochi anni dalla data di stesura del manuale), cominciava dalla caduta dell’Impero romano; il testo Y, che è il più breve, cominciava dal secolo XI e dedicava solo pochi cenni al secondo dopoguerra; il testo Z dedicava già più di 90 pagine agli anni succes-

sivi alla guerra e cominciava dal secolo XII. In breve, la tendenza delle direttive ministeriali a spostare in avanti i confini cronologici tra i programmi dei successivi anni di studio era già in atto negli anni settanta ed è continuata, come è naturale col passare del tempo, anche se a ogni nuovo provvedimento qualche sciocco se ne stupisce e scandalizza.

Siccome la misura in pagine è aleatoria, data la variabilità della loro capienza, ho tentato anche una stima approssimativa basata sul numero di caratteri contenuti in una pagina piena, tradotto in numero di parole sulla base di una media di 5,2 caratteri per parola. In verità per i testi di oggi la nozione “pagina piena” è un costrutto interamente teorico, visto che non c’è pagina che non ospiti illustrazioni, grafici, rubriche e finestre; si tratta comunque in larga misura di materiale scritto. Si può affermare, all’ingrosso, che i testi del passato contengono in tutto da circa 550.000 parole (testo Y) a quasi 980.000 (testo Z); i testi di oggi stanno fra il milione e il milione e mezzo di parole. Anche per questa via si conferma la tendenza all’elefantiasi dei manuali.

A che cosa sia dovuta tale tendenza si constata ad apertura di pagina. Tutti i testi attuali sono zeppi dei paratesti più vari: glossarietti a margine (utilissimi), inserti disparati, come schede biografiche di personaggi o “zoom” o “microstorie”, naturalmente documenti e pagine storiografiche, cinema e storia, letteratura e storia, arte e musica, riferimenti al presente, fino in un caso (Testo D) a pagine di controstoria (“che cosa sarebbe accaduto se...”). E poi sintesi iniziali e/o finali dei capitoli, esercizi, suggerimenti per le prove dell’esame di stato... Se si aggiungono le illustrazioni, spesso funzionali e ben commentate, carte storiche, grafici e tabelle, schede di sintesi cronologica... una pagina di manuale viene ad assomigliare sempre più a una pagina di settimanale o forse, nelle intenzioni, a una pagina web. Tutto questo può essere attraente per chi sfoglia il libro, ma può diventare un ostacolo per chi lo voglia leggere e studiare, specie se non è un lettore espertissimo. Ci sono studi che mostrano come i ragazzi all’età della scuola media abbiano spesso forti difficoltà a muoversi fra testo e paratesto; non conosco studi riferiti all’età del triennio secondario superiore, ma c’è motivo di supporre che non per tutti tutte le difficoltà siano superate. Nel manuale che si spinge più avanti in questa direzione (Testo C), seguire un brano di narrazione continua diventa un vero slalom fra pezzetti di testo sparsi in posizioni sempre nuove ad ogni pagina; nello stesso, localizzare un’informazione non è mai semplice, nemmeno con l’ausilio dell’indice, che include anche i materiali su web e occupa venti o trenta pagine multicolori. Non di rado, in questo manuale o in altri, un precedente necessario a

capire un paragrafo si trova a decine di pagine di distanza, non sempre con segnali di facile reperimento.

Può darsi che dietro questa esplosione di materiali didattici non stia solo la competizione editoriale a fornire *di tutto di più*; potrebbe esserci anche un tentativo di interpretare in chiave di manuale alcune istanze della didattica della storia. Se ogni conoscenza storica è una costruzione (Mattozzi 1990), se capire una conoscenza storica significa comprenderne la struttura, cioè ripercorrere in qualche modo il percorso che ha portato alcuni storici a costruirla, allora uno studio non mnemonico richiede di avere a disposizione fonti documentarie, interpretazioni di storici, i riferimenti al presente che la rendono significativa, ed altro ancora. D'altra parte questo lavoro di ri-costruzione storica non può prescindere da una base di semplici dati condivisi: non posso confrontare le interpretazioni del fascismo se credo che esso sia sorto dopo la seconda guerra mondiale, non posso ricostruire la modernizzazione portata dal Regno d'Italia napoleonico se non lo colloco dopo la Rivoluzione francese, e così via. Gli editori sembrano aver pensato allora che al tradizionale percorso narrativo ed espositivo di storia generale bisognava aggiungere una quantità di materiali di ricerca e, come dicono, di "approfondimento". Ci si sarebbe potuti aspettare che in compenso il percorso narrativo generale si abbreviasse, diventasse un mero scheletro di supporto, ma non è stato così: se leggo ad esempio in uno dei manuali attuali la narrazione della rivoluzione inglese del Seicento, non la trovo meno dettagliata di quanto fosse nel minuzioso Saitta della mia gioventù; anzi, forse più dettagliata.

Non mi compete (né sono competente a) discutere la questione in termini di didattica della storia. Ma da linguista, posso rilevare che le dimensioni e la complessità di un testo e relativi paratesti sono un fatto comunicativo; e che le dimensioni e complicazioni dei testi che ho esaminato non possono favorire la comunicazione didattica.

Leggibilità

Il problema della comprensibilità dei manuali usati nelle nostre scuole è da tempo dibattuto¹. Uno dei modi di accostarlo consiste nell'applicare ai testi un indice di leggibilità. Per "leggibilità" si intende un insieme di variabili intrinseche al testo e misurabili che risultano statisticamente correlate alla sua comprensione da parte di campioni di lettori, misurata con

¹ In verità le osservazioni si sono indirizzate in prevalenza alla scuola dell'obbligo (ne ho citate alcune in Colombo 2012, a cui rinvio); non ne conosco che abbiano avuto per oggetto i manuali per la secondaria di secondo grado, e in particolare quelli di storia.

prove standardizzate. L'indice di leggibilità consente di prevedere la facilità / difficoltà con cui un testo può essere affrontato per certe sue caratteristiche intrinseche di scorrevolezza; non può ovviamente prevedere le difficoltà che nascono dal contenuto o dal modo in cui sono organizzate e distribuite le informazioni, tanto meno quelle connesse alla conoscenza preventiva dell'argomento e ad altre variabili concernenti soggettivamente il lettore.

Gli indici di leggibilità di più semplice applicazione si basano su due fattori: la lunghezza media delle parole e la lunghezza media delle frasi (periodi). È infatti statisticamente dimostrato che in una lingua le parole più frequentemente usate, e quindi più generalmente note, tendono a essere più brevi, le parole più rare e difficili tendono a essere più lunghe; è pure dimostrato, oltre che ovvio, che i periodi più lunghi tendono a essere più complessi sintatticamente, richiedono quindi al lettore un maggiore sforzo di elaborazione (Piemontese, Lucisano 1988; Piemontese 1996, pp. 81 sgg.).

Per l'italiano disponiamo dell'indice Gulpease, elaborato alla metà degli anni ottanta da un Gruppo Universitario Linguistico Pedagogico di Roma (da cui in sigla la prima parte del nome) e applicabile automaticamente a testi digitalizzati tramite il sistema Èulogos. Si tratta di una formula che ha in ingresso la lunghezza media delle parole (in lettere) e delle frasi (in parole) e produce un numero compreso tra 0 e 100, dove 100 rappresenta la leggibilità massima e 0 la leggibilità minima o nulla (Piemontese 1996, p. 101): più l'indice è basso, meno il testo è leggibile. L'indice è stato tarato su campioni di studenti di quinta elementare, terza media e quinta superiore, confrontando gli indici risultanti per testi di vario livello con i risultati in prove di comprensione sugli stessi. Si sono così ottenute fasce di punteggio che fanno prevedere la difficoltà di un testo per un dato livello di scolarità; queste fasce sono anche tradotte nei termini di "livello di lettura indipendente", "livello di lettura scolastica" (assistita), "livello di frustrazione" (Lucisano 1992).

Ho applicato l'indice a campioni estratti dai testi A, B, C e D; per il testo E, consultato solo su schermo, non avevo la possibilità di stampare campioni da digitalizzare e sottoporre a Èulogos. Ho estratto due brani dal primo volume e due dal terzo di ciascun testo; la lunghezza complessiva dei due brani varia tra 646 e 876 parole per il primo volume e tra 907 e 1069 per il terzo. I brani estratti sono omogenei per argomento, anche se la diversa distribuzione del materiale nei testi crea qualche differenza tematica: per il primo volume si tratta delle prime fasi della riforma luterana e della spedizione della "Invincibile Armata", per il terzo volume dei primi anni della seconda guerra mondiale e del "miracolo economico" del dopoguerra.

La tabella 1 presenta per ciascun volume e ciascun brano l'indice di leggibilità e la lunghezza media delle frasi in parole; è anche calcolata la media dei due indici di leggibilità per ciascun volume, un dato che può permettere un confronto almeno grossolano tra i volumi.

Tabella 1: Indici di facilità e parole per frase nei campioni estratti dai testi.

testo	primo brano		secondo brano		media Gulpease
	Gulpease	parole per frase	Gulpease	parole per frase	
A, vol. 1	50	23,72	52	23,31	51
A, vol. 3	48	22,54	47	24,52	47,5
B, vol. 1	48	32,75	43	36,14	46,5
B, vol. 3	40	44,31	46	29,31	43
C, vol. 1	50	23,67	48	27,46	49
C, vol. 3	41	41,23	48	28,05	44,5
D, vol. 1	46	36,79	47	30,08	46,5
D, vol. 3	43	37,92	43	32,29	43

In base ai confronti effettuati sui loro campioni di studenti, gli autori di Gulpease considerano “facile” e adatto a una “lettura indipendente” un testo il cui indice sia superiore a 40 per l'ultimo anno della scuola secondaria superiore, a 60 per la terza media. Tutti i valori nella tabella sono superiori a 40, per cui i testi non dovrebbero presentare difficoltà di ordine lessicale e sintattico per gli studenti ai quali è destinato il terzo volume. Per quelli del terzo anno, destinatari del primo volume, non disponiamo di dati statistici; ma dato che il terzo anno si situa esattamente a metà tra terza media e quinta superiore, possiamo supporre che per la terza superiore la facilità cominci intorno al punteggio 50. Uno solo dei quattro testi supera questo livello in entrambi i brani esaminati del primo volume.

Una possibile conclusione è che la lettura del manuale di storia richiede l'addestramento e l'aiuto dell'insegnante nel primo anno del triennio, mentre nel corso dei due anni seguenti questo bisogno si attenua o cessa del tutto. Peraltro in tutti i testi l'indice medio di facilità diminuisce di qualche punto dal primo al terzo volume; sembra che gli autori e i redattori abbiano avuto presente l'opportunità di tener conto in qualche misura della minore età e competenza degli studenti di terza.

Quanto ai testi del passato (“X”, “Y” e “Z”), ho sottoposto a Èulogos un solo brano, di circa 500 parole, relativo alla riforma luterana: nel testo X, risalente agli anni cinquanta, esso si trova nel secondo volume e ha un indice Gulpease di 42, con una media di parole per frase alta (40); negli altri due, degli anni settanta, sta nel primo volume e ha un indice 45. Tutti i valori sono inferiori a quelli dei brani dei testi attuali di simile argomento

(primo brano del vol. 1). C'è dunque un indizio che lungo i decenni ci sia stata una certa tendenza a facilitare la lettura dei manuali di storia.

Credo che sia significativo anche il dato della lunghezza media delle frasi, che non sembra strettamente correlato all'indice di facilità. La lettura di un testo fatto di frasi lunghe e di conseguenza complesse è sempre faticosa, e si sa quanto questa tendenza sia radicata nelle tradizioni retoriche della nostra lingua. La "Guida alla redazione dei documenti amministrativi" redatta da Emanuela Piemontese (1997) – e largamente ignorata dalle pubbliche amministrazioni, non occorre dirlo – asserisce seccamente: «Un testo è chiaro se le sue frasi sono brevi, cioè non superano le 20-25 parole» (p. 40). Bisogna considerare che i documenti amministrativi dovrebbero essere compresi dalla generalità della popolazione, il cui livello medio di istruzione in Italia è ancora al di sotto della scuola secondaria superiore²; ma a qualunque livello di istruzione, quando la lunghezza *media* delle frasi si avvicina al doppio delle cifre indicate, si può prevedere che il testo sia di lettura, se non difficile, certo pesante e noiosa.

Dei manuali considerati, solo il testo A presenta, in tutti e quattro i prelievi, una lunghezza media inferiore alle 25 parole; evidentemente in sede redazionale il dato è stato consapevolmente tenuto sotto controllo. Negli altri, quasi tutti i prelievi presentano medie superiori alle 30 parole, con punte impressionanti oltre le 40. Ricordando che si tratta di medie, questi valori fanno prevedere la presenza di frasi di lunghezza spropositata. Più avanti se ne daranno esempi.

Dalla leggibilità alla comprensibilità

Nella lingua comune *leggibilità* e *comprensibilità* possono essere usati come sinonimi, ma gli studiosi del campo ne hanno fatti due termini distinti (Piemontese 1996, pp. 105 sgg.). Un testo è più o meno leggibile in base a certi caratteri misurabili e in un certo senso superficiali che ne rendono possibile una decifrazione sciolta. Un testo si presume comprensibile per un lettore con certe caratteristiche se si ritiene che questo lettore sia in grado di estrarne una rete di conoscenze e di integrarla in quelle che già possiede. Questo processo è in larga misura inferenziale: le informazioni devono essere collegate e i collegamenti possono essere più o meno espliciti nel testo, ma che resti una certa misura di implicito è normale e inevitabile; spesso, e pure inevitabilmente, le inferenze devono fare appello a conoscenze e

² Secondo l'ISTAT (*Annuario statistico italiano 2011*, p. 209), il 31,8% della popolazione di 15 anni e oltre ha un diploma di scuola media, il 23,3% di scuola elementare o nessun titolo di studio; insieme fanno il 55% della popolazione adulta.

aspettative che non possono trovarsi nel testo, altrimenti ogni testo dovrebbe contenere un'enciclopedia del mondo.

Questo pone problemi in particolare a chi scrive testi che prevedono istituzionalmente una «*comunicazione asimmetrica*, in cui chi scrive per definizione ha conoscenze più vaste, più approfondite e più specialistiche di chi legge» (Lumbelli 1989, p. 40). Tali sono i libri di testo. Scriverli in modo comprensibile significa fare continue ipotesi sulle inferenze che un lettore di una certa età e scolarità sarà in grado di compiere senza eccessivo sforzo e sulle conoscenze che sarà in grado di mettere in gioco.

Un'analisi della comprensibilità non può essere che qualitativa, individuando fattori di difficoltà che sfuggono in gran parte ai criteri statistici della leggibilità. Ad esempio, sul piano della sintassi misurare la lunghezza delle frasi è importante, ma a parità di lunghezza le espressioni passive, impersonali, le nominalizzazioni pongono problemi di elaborazione più complessi. Sul piano lessicale, parole brevi e di uso comune possono essere meno comprensibili se usate in sensi inconsueti o metaforici. Sul piano dei legami coesivi, i nessi impliciti o distanziati pongono richieste di inferenze che per alcuni lettori possono essere difficili se non impossibili.

Metafore

Una metafora comporta di per sé un certo lavoro cognitivo: il lettore deve capire che una data espressione, presa alla lettera, è assurda nel contesto, per cui deve cercare un altro senso inteso. Spesso lo sforzo richiesto è minimo, ma in compenso il senso che si ricava è vago. Nei miei verdi anni, ad esempio, la storia era in buona parte una faccenda di secoli bui e albori, fioriture seguite da tramonti o crolli e così via; tutto sommato facile da imparare; ma quel che si imparava era poi conoscenza storica? Il trionfo della metafora fu additato (e deriso) nel manuale di Saitta, che era capace di concludere la narrazione del 1849 in questo modo (Testo X, 3, p. 388):

La reazione ormai trionfava dovunque; solo sull'estremo limite dell'orizzonte, prossime ormai a spegnersi, brillavano ancora, quasi a segnare il cammino della speranza, le fiamme di Roma e di Venezia e, sulla più vasta scena europea quella dell'Ungheria, ove il moto democratico mandava gli ultimi suoi guizzi³.

Questi vertici di fantasia metaforica non sembrano più ricorrere già nei manuali degli anni settanta che ho scorso (testi Y, Z). Ma fin nei più recenti appaiono certe metafore che sembrano diventate un vero tic della manuali-

³ Il passo era già citato da Venturi (1972) in un libro che ebbe successo e che, per quanto superficiale nei criteri di giudizio, è rimasto l'unico, a mia conoscenza, che ha sottoposto a critica i manuali per il triennio più usati all'epoca in varie materie.

stica storica. Ad esempio «La *polveriera* balcanica» (testo D, 3, p. 10), che compare come titolo di paragrafo senza alcun chiarimento sul senso metaforico di quella fabbrica di esplosivi; oppure, a proposito delle invasioni germaniche, «quelle invasioni-migrazioni ebbero un effetto benefico, perché immisero *nuova linfa nel vecchio tronco* della civiltà greco-latina» (testo A, 1, p. 5); o ancora, il Quattrocento «vede progressivamente affermarsi uno *scenario* in gran parte nuovo e inedito, da cui *si dischiuderà* la modernità» (Testo C, 1, p. 32). Inevitabile, quando si scrive in questo modo, scivolare prima o poi nel cozzo di metafore incompatibili come «la diffusa *sete* di religiosità non poteva più essere *colmata* solo da una serie di riti...» (Testo D, 1, p. 486): *si colma* la sete? Espressioni come «le leve del potere» (*ibid.*, p. 483) per chi scrive i manuali sono moneta spicciola di pronto impiego, ma allo studente che le incontra per la prima volta offrono una vaporosa indeterminatezza di significato. La quale può diventare vera oscurità se, a proposito della situazione economica italiana al termine della prima guerra mondiale si scrive: «In queste condizioni, per *la mano pubblica* appariva impossibile investire nella ripresa produttiva». (Testo E, 3a, p. 198); perché mai un diciottenne dovrebbe riconoscere in quella *mano* lo stato in quanto potenziale investitore in attività produttive?

Lacune informative

Come ho accennato sopra, la comprensione di un testo richiede che il lettore colleghi per via inferenziale le informazioni che gli vengono fornite, e molto spesso queste inferenze esigono il ricorso a conoscenze di tipo enciclopedico. Per un autore di manuali si pone il problema delicato di prevedere quali conoscenze enciclopediche può aspettarsi da un lettore che per definizione ne possiede molte meno di lui. Nei manuali di storia accade abbastanza spesso che questi limiti conoscitivi del destinatario vengano dimenticati.

Primo esempio (Testo B, 3, p. 434, scheda “Economia e società” sull’Italia del secondo dopoguerra): «L’aumento elevatissimo dei prezzi (**inflazione**) faceva contrarre fortemente i salari delle famiglie, la cui capacità di acquisto si era ridotta...». In quale senso l’inflazione fa contrarre i salari? non fa diminuire certo i salari nominali; ma è lecito presupporre in un diciottenne un’idea chiara della distinzione tra salario nominale e salario reale? E ancora (*ibidem*): «assolutamente insufficienti erano inoltre i prodotti alimentari disponibili nei negozi, mentre non era difficile acquistarli al “mercato nero” e quindi a prezzi esorbitanti». Questa notizia presuppone che si conosca l’esistenza di un razionamento dei generi alimentari, dopo di

che si può dare un senso a “mercato nero”: ma nelle pagine precedenti non ho trovato nemmeno un cenno in proposito.

Ed ecco come un altro testo introduce la Resistenza: «Gli eventi dell'estate 1944 diedero un notevole impulso al movimento di Resistenza, nato tra notevoli difficoltà nell'autunno precedente.» (Testo D, 3, 447). Il “movimento” è introdotto per la prima volta dopo che è già “nato”, con un riferimento all'autunno 1943 che il lettore deve ricollegare all'armistizio, fuga del re e divisione dell'Italia, ovviamente narrati nelle pagine precedenti; ma l'origine della Resistenza è richiamata quasi per inciso, al momento di un suo “sviluppo” collegato a imprecisati “eventi dell'estate 1944”: di fatto si è appena parlato degli scioperi del marzo 1944, della “svolta di Salerno” (fine marzo), l'unico evento dell'estate nominato è la liberazione di Roma (giugno 1944). Se questo è il senso della frase, un faticoso lavoro inferenziale ci ha portato a un'interpretazione che mi pare quanto meno discutibile.

Facciamo un salto indietro, a un capitolo introduttivo e riassuntivo che sintetizza «Dalla peste alla conquista dell'America»: alla fine del periodo, «l'Europa è saldamente organizzata in **grandi monarchie nazionali** e in **fiorenti stati regionali** (fra i quali lo Stato della chiesa e quello, piccolo, realmente governato in Germania dall'erede al trono imperiale)» (Testo C, 1, p.32): “realmente governato” deve far inferire che “l'erede al trono imperiale” governi “non realmente” qualcosa d'altro (non l'imperatore stesso, bisogna supporre, ma la precisazione non è spiegata e personalmente non la capisco): l'impero! la Germania! - risponde chi conosce già la storia; ma chi la dovrebbe imparare qui?

Un tipo di richiesta inferenziale che per il lettore in apprendimento è come un ponte lanciato verso il nulla è quella che Lucia Lumbelli (1989, p. 44) ha definito «aggiunta relativizzante»: un inciso con cui chi scrive attenua il valore di ciò che ha appena affermato, senza precisare le ragioni e la portata dell'attenuazione; con questo si mette al riparo da eventuali critiche degli specialisti, dato che la realtà è spesso più complessa di quanto si riesce a sintetizzare in un manuale, ma lascia il destinatario nella più completa incertezza. Ecco un esempio interessante. Si parla del “miracolo economico” degli anni 1958-1963: «Quei cinque anni portarono, in sintesi, piena occupazione (almeno sulla carta)» (Testo C, 3, p. 310). Lo studente che capisca la metafora “sulla carta” si chiederà: ma allora quale era la situazione reale dell'occupazione? come mai pareva “piena” ma non lo era? Il testo non dà una risposta, né io saprei darla.

Sintassi

Ho osservato nel paragrafo precedente che le lunghezze medie per frase calcolate da Eulogos implicano punte ben più elevate. Ecco un esempio di periodo che raggiunge le 73 parole (Testo B, 1, 369):

Incurante della situazione e insensibile a qualsiasi esortazione alla moderazione, deciso come era a portare avanti il proprio disegno autoritario, Giacomo I cercò anzitutto di ottenere il favore della **Camera alta** o dei **Lords**, concedendo ricche pensioni e il mantenimento dei diritti feudali alla grande nobiltà e alla Chiesa episcopale, i cui interessi, legati in modo quasi esclusivo allo sfruttamento della terra e alle relazioni con la corte, coincidevano con quelli della corona.

Qui non c'è solo da osservare che a chi volesse leggere il periodo ad alta voce occorrerebbe un fiato da cantante d'opera; c'è anche che si trova sepolta verso la fine, e a un quarto grado di subordinazione, un'informazione concernente gli interessi dell'alta nobiltà e dell'alto clero abbastanza importante, e che non si trova altrove nel testo.

Ma l'accumulo disordinato delle informazioni si può incontrare anche in frasi non lunghissime, come questa (Testo E, 1, 132 "Una nuova protagonista: la peste"):

A favorire l'inarrestabile diffusione della malattia concorsero le **cattive condizioni igieniche**, aggravate dall'incremento demografico che aveva provocato un'urbanizzazione assai superiore a quella che le strutture cittadine potevano sopportare.

Qui si tratta di capire: 1. che la popolazione era cresciuta, 2. che molta gente era affluita nelle città, 3. che le città non avevano "strutture" (imprecisate) atte ad accoglierla, 4. che questo provocava cattive condizioni igieniche, 5. che queste favorirono la diffusione del contagio. Insomma dare un ordine consequenziale alle informazioni impone di saltabeccare avanti e indietro per queste poche righe.

L'accumulo può anche portare a pasticci come il seguente. Siamo in una pagina di storia controfattuale: «E se la Germania avesse vinto la prima guerra mondiale?» (Testo D, 3, 35) Tra le altre cose avrebbe probabilmente cercato di «spazzare via lo Stato sovietico [...] Tutto sarebbe dipeso, naturalmente, dal momento in cui l'impero tedesco fosse riuscito a imporre la pace; se l'armistizio fosse scattato nella primavera del 1917, non sarebbe neppure riuscito a fare la rivoluzione». Chi non sarebbe riuscito a fare la rivoluzione? l'impero tedesco? l'armistizio?

Nominalizzazioni

Per “nominalizzazioni” intendo qui non soltanto l’uso di nomi derivati da verbi e aggettivi, ma il processo sintattico per cui il nome derivato trascina con sé gli argomenti (soggetto e complementi) del verbo o aggettivo da cui deriva. In sostanza una frase è condensata in un sintagma nominale, con un certo compattamento del testo (non di rado illusorio); questo rende la nominalizzazione così gradita al linguaggio della politica, delle amministrazioni pubbliche e dei libri di testo. Ecco un esempio (Testo A, 1, 43):

L’aumento della popolazione, facendo crescere il numero dei contadini addetti alla coltivazione dei campi, rendeva possibile l’aumento della produzione; a sua volta la disponibilità di maggiori quantità di prodotti agricoli alimentava una ulteriore crescita demografica.

In altri termini: “La popolazione cresceva, e così cresceva il numero dei contadini che coltivavano i campi; di conseguenza si producevano più prodotti agricoli, e siccome ne erano disponibili maggiori quantità la popolazione poteva crescere ulteriormente”. Questa parafrasi, che tra l’altro abbrevia il brano di due parole, non è certo più elegante della frase originaria, ma in compenso crea uno scenario in cui agiscono soggetti concreti (popolazione, contadini, roba da mangiare) al posto di pallide astrazioni come *aumento, disponibilità, crescita*.

Astrazioni e stereotipi

La nominalizzazione ci ha messo sulla strada dell’astrazione, che mi pare un carattere dominante della lingua dei manuali di storia. Con “astrazione” intendo qui il preferire l’espressione più generica, evitare di nominare le cose troppo direttamente. Primo esempio (Testo D, 3, 623): «Negli anni 1949-1954, **numerosi soggetti italiani** che ricoprivano **ruoli istituzionali** furono dominati dalla **paura del comunismo**.»: non persone ma *soggetti*, non esempi di cariche importanti ma *ruoli istituzionali*. Forse questo accadeva perché «La disoccupazione aveva raggiunto indici preoccupanti» (Testo B, 3, 434): la disoccupazione in sostanza è un indice.

Nella storia non agiscono persone o gruppi, ma generalizzazioni: «Ai reduci si aggiungevano i ceti medi, sempre più impauriti dalla predicazione rivoluzionaria e alla ricerca di nuove forze politiche che li garantissero e li rappresentassero non più soltanto in parlamento ma nelle piazze...» (Testo A, 3, 142). Personalmente non riesco a capire un concetto storico se non lo collego a un’immagine mentale⁴, e fatico molto a figurarmi quei *ceti impauriti*.

⁴ Ivo Mattozzi ha richiamato spesso la necessità che lo studente sia aiutato a costruirsi “script, copioni, sceneggiature” dei concetti storici.

Con l'ultimo esempio siamo risaliti al periodo che precede la marcia su Roma, agitato (a leggere i manuali) da scontri fra attori evanescenti. «La radicalizzazione degli operai e dei contadini si manifestò con forza soprattutto nel **settembre 1920**, quando gli operai iniziarono a Torino l'occupazione delle fabbriche» (Testo C, 3, 122): gli operai non fecero qualcosa, ma “manifestarono” la loro “radicalizzazione”. E che cosa li radicalizzava? Forse questo: «Le industrie dovevano riconvertirsi a una produzione consona ai tempi di pace, ma il mercato interno non era in grado di stimolare la crescita dei consumi» (Testo E, 3, 198); dire che molta gente non aveva soldi da spendere sarebbe volgare: il soggetto è il “mercato” che non “stimolava”. O anche: «Oltre ai morti e alle distruzioni, si aggiungevano dunque le difficoltà economiche, che generarono ovunque un profondo malessere sociale. In Italia tali effetti furono particolarmente gravi perché misero in evidenza gli squilibri già presenti nel tessuto economico e sociale.» (Testo B, 3, 156); di nuovo non è questione di ricchi e poveri, ma di “squilibri” nel “tessuto”. Sembra che la preoccupazione costante degli autori di manuali sia di tenersi il più possibile lontani dalla carne e dal sangue della storia.

C'è poi una serie di stereotipi linguistici che collaborano con l'astrazione a rendere incolore la narrazione storica. Ecco un brano che ne esemplifica un buon numero (Testo A, 3, 144):

Gli anni 1919 e 1920 sono stati definiti il “biennio rosso”, perché, oltre a vedere il successo dei socialisti nelle elezioni del 1919, furono caratterizzati da frequenti scioperi e dimostrazioni popolari. Nel giugno del 1919 si verificarono anche moti contro il carovita...

Qui non solo mancano soggetti concreti che agiscano, ma gli eventi non accadono: “si verificano”, “caratterizzano” un periodo che li “vede”.

È fin troppo facile raccogliere esempi di queste formule, a cominciare dalla più pervasiva, il verbo *caratterizzare*: «I secoli compresi tra la caduta dell'Impero romano d'occidente (476) e l'incoronazione di Carlo Magno (800) furono caratterizzati da un forte calo demografico...» (Testo D, 1, 4); alcuni storici ritengono che «il calo demografico, iniziato ben prima della peste del 1348, abbia dato origine a una lunga fase depressiva, caratterizzata da un calo produttivo e commerciale...» (Testo E, 1, 242); «I problemi fiscali e la guerra caratterizzarono anche gli ultimi anni del regno di Filippo.» (Testo C, 1, 223); «i mesi seguenti la Liberazione furono caratterizzati da una lunga catena di violenze e di esecuzioni sommarie» (Testo D, 3, 612).

Dietro ciascuna di queste frasi ci sono scenari di miseria, fame, sangue, ma chi li vede? Per i libri di testo solo le epoche e i periodi *vedono* qualcosa: l'Alto Medioevo «vede l'Italia soggetta alle dominazioni barbariche» (testo B, 1, 4). Similmente, solo i soggetti collettivi *vivono* un'esperienza: «all'indomani di Vittorio Veneto, la società italiana visse un periodo di **forti tensioni sociali e politiche.**» (testo E, 3, 198); «Negli anni 1958-1963, l'Italia visse una straordinaria epoca di progresso produttivo» (Testo D, 3, 628).

Ed ecco qualche variante un po' più preziosa, perché meno frequente: «L'urto fu inevitabile e *si concretizzò* nella spedizione [...] dell'Invincibile Armata» (Testo B, 1, 284); «L'agricoltura fu meccanizzata e *conobbe* perciò un incremento della produttività» (Testo A, 3, 220).

Tutto questo *caratterizzare, vedere, conoscere, vivere, concretizzare...* mi ha fatto tornare alla mente la polemica sugli usi moderni dell'italiano suscitata da Pasolini nel lontano 1964. In particolare questa frase di Piero Citati: «Abbiamo una linea esilissima, composta da nomi legati da preposizioni, da una copula, da pochi verbi svuotati della loro forza» (1965, p. 119). Intendiamoci: fare una sintesi manualistica è sempre difficile, e la tentazione di affidarsi a questi “verbi svuotati della loro forza” è continuamente in agguato. Ne so qualcosa anch'io che scrivo, autore a suo tempo di una storia letteraria, chissà quante volte caduto in tentazione. Ma la tentazione non assolve dal peccato; e il rischio è quello di togliere alla narrazione storica ogni colore, sapore, odore di vita e di morte. O di unirsi al gregge dei responsabili di quell’“antilingua” a cui Italo Calvino intitolò l'intervento rimasto più famoso nella polemica citata (1965, p. 123): «La motivazione psicologica dell'antilingua è la mancanza d'un vero rapporto con la vita, ossia in fondo l'odio per se stessi».

Calvino aveva in mente quella varietà di lingua che in seguito è stata chiamata “burocratese”, affine al “politichese”. Purtroppo anche la scuola può vantare le proprie varietà stereotipe: già Bruno D'Amore (2001, p. 94) ha definito “matematicheso” un insieme di formule che si usano nei testi di matematica, del tutto superflue dal punto di vista della precisione tecnica: «il libro di matematica è l'unico che usa costrutti come "dicesi" (invece di "si dice"), "passante" (invece di "che passa"), "intersecantisi"...e che abbondi tanto di gerundi». È tempo, purtroppo, di prendere atto dell'esistenza di qualcosa come lo “storichese”. E di combatterlo.

Appendice. I manuali esaminati

Manuali in corso, in ordine di data di copyright:

(N.B.: data la rapidità con cui si susseguono le riedizioni, non posso garantire di aver consultato la più recente di ciascun testo)

- “Testo A”: A. Lepre, *La storia*, Zanichelli 2004 (2^a ed.);
- “Testo B”: A. Brancati, T. Pagliarani, *Le voci della storia*, La Nuova Italia 2008; di questo testo ho potuto tardivamente vedere, un’edizione successiva: stessi autori, titolo *Voci della storia e dell’attualità*, 2012; disponendo di solo due volumi su tre, me ne sono servito solo per qualche rapido confronto con l’edizione precedente;
- “Testo C”: P. Cataldi, E. Abate, S. Luperini, L. Marchiani, C. Spingola, *La storia e noi*, Palumbo 2009
- “Testo D”: F.M. Feltri, M.M. Bertazzoni, F. Neri, *Chiaroscuro*, S.E.I. 2010;
- Testo “E”: Z. Ciuffoletti, U. Baldocchi, S. Bucciarelli, S. Sodi, *Dentro la storia*, D’Anna 2011 (2.a ed.) (N.B.: ho potuto consultare questo testo solo *online*, per una sola sessione, senza la possibilità di copiare o stampare una sola pagina; di conseguenza le osservazioni sono in questo caso particolarmente cursorie).

Manuali di altri tempi, usati per qualche confronto:

- “Testo X”: A. Saitta, *Il cammino umano*, La Nuova Italia 1958 (2^a ed. “completamente rifatta” della 1^a ed. 1952);
- “Testo Y”: G. Procacci, B. Farolfi, *50 generazioni*, La Nuova Italia 1974;
- “Testo Z”: M. Salvadori R. Comba G. Recuperati, *Storia/1, Storia/2, Storia/3*, Loescher 1978.

Riferimenti bibliografici

- I. Calvino, “L’antilingua”, *Il Giorno*, 3.2.1965, poi in *Una pietra sopra*, Einaudi, Torino, 1980, pp. 122-126.
- P. Citati, “L’italiano sta diventando un gergo furbesco”, *Il Giorno*, 20.1.1965; cit. da *La nuova questione della lingua*, a cura di O. Parlangèli, Paideia editrice, Brescia, 1971, pp. 105-109.
- A. Colombo, “Quando la comprensione è un problema di chi scrive”, in *La comprensione. Scritti linguistici*, a cura di S. Baggio et al., Trento, Università di Trento, 2012, pp. 67-85. Consultabile anche in <http://www.adrianocolombo.it/lettura/lettura06.pdf>.
- B. D’Amore, *Didattica della matematica*, Pitagora Editrice, Bologna, 2001.
- P. Lucisano, *Misurare le parole*, Kepos, Roma, 1992.
- P. Lucisano, M.E. Piemontese, “GULPEASE: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana”, *Scuola e città*, n. 3 1988, pp. 110-123.
- L. Lumbelli, *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Editori Riuniti, Roma, 1989.
- I. Mattozzi, “Morfologia della conoscenza storica e didattica”, in *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza editrice, Faenza, 1990; rist. in *Pensare la storia da insegnare*, Cenacchi editrice, Castelguelfo (Bo), 2011.

- M.E. Piemontese, *Capire e farsi capire*, Tecnodid, Napoli:1996.
- M.E. Piemontese, “Guida alla redazione dei documenti amministrativi”, in *Manuale di stile. Strumenti per semplificare il linguaggio delle amministrazioni pubbliche*, a cura di A. Fioritto, Il Mulino. Bologna, 1997, pp. 17-65.
- C. Venturi, *Professore, permette...? : indagine sui libri al di sopra di ogni sospetto: i testi delle scuole superiori*, Guaraldi, Rimini, 1971.

Una lingua per la storia. Formazione storica ed educazione linguistica (I Quaderni di Clio '92, n. 12, marzo 2013), pp. 37-51.