

Sistemi di governo nell'Alto Medioevo *

Edoardo Penoncini

Definire il laboratorio storico è operazione fatta più volte nel corso degli ultimi trent'anni, ma ha conosciuto un'accelerazione dopo il riordinamento della periodizzazione (circolare del 1996 del ministro Berlinguer), con lo sviluppo nell'ultimo anno della storia del '900.

Le iniziative fiorite in questi anni hanno tentato di definire i diversi ambiti laboratoriali: dal luogo fisico a quello simbolico, dal centro di documentazione a quello operativo in cui cooperano docenti e allievi, come ha scritto Laurana Laiolo, o ha illustrato Patrizia Vayola con efficaci presentazioni reperibili in internet (vd. in particolare http://bibliolab.web.ctonet.it/labstoria_teorija/filosofia1.htm)

In questa sede si vuole pensare al laboratorio semplicemente come una pratica didattica in cui i ragazzi hanno l'opportunità di applicare, singolarmente o in gruppo, strategie di apprendimento sul testo scolastico, sul testo storiografico divulgativo e sulle fonti.

Si tratta di continuare un'attività dopo che sono state avviate e sviluppate determinate conoscenze e abilità, quando cioè l'alunno è già in grado di muoversi con sufficiente autonomia nella codifica e decodifica dei testi (intendo qui il termine testo nel suo significato più ampio). Spesso si riduce l'attività dell'allievo ad una serie di operazioni (quando non resta mera riproduzione similmnemonica del capitolo) che servono soprattutto a soddisfare i "fabbisogni" immediati: accettabile fruibilità del testo scolastico, con rielaborazione di quanto studiato, esecuzione degli esercizi indipendentemente dalle finalità specifiche, adeguato uso e conoscenza del linguaggio specifico. Tutto ciò soddisfa l'insegnante, che gratifica l'allievo e, indirettamente, la famiglia. Meno, però, soddisfa le esigenze dell'imparare storia, secondo un'epistemologia che dal lavoro dello storico con le opportune mediazioni trova sempre più accogliente albergo in molta didassi e studiosi di didattica della storia¹.

I principali strumenti a disposizione dell'allievo per apprendere sono il manuale, i testi storiografici divulgativi, gli infiniti, ormai, siti internet. Solitamente queste fonti adempiono e soddisfano le esigenze di apprendimento, ma non sempre sono di facile uso non per difficoltà intrinseche, quanto per la mancanza negli allievi di una strumentazione di partenza che consenta di sapere quali operazioni compiere di fronte ad una nuova situazione di apprendimento.

Proviamo ad analizzare la scheda 1. Quello che possiamo definire un **piano di applicazione**, in effetti è una miscellanea di indicazioni promemoria peraltro molto flessibili. È indubbio che i ragazzi devono conoscere com'è fatto il testo; la sezione **prima di partire** fa riferimento ovviamente al manuale, ma un testo divulgativo per certi aspetti non si discosta molto. È stato accertato il disorientamento di molti allievi di fronte al testo; la domanda implicita è: che faccio ora? Un quesito che viene risolto non di rado leggendo il testo verbale, spesso di tipo narrativo, e tralasciando gli altri apparati, il metatesto. Ma poi la lettura viene risolta in modo poco partecipativo, ecco che diviene importante avere coscienza delle operazioni, di cosa è conveniente fare nelle situazioni di apprendimento, quali attrezzi è bene avere nella borsa per risolvere il problema dell'imparare in un dato momento.

¹ È appena il caso di ricordare i lavori di Ivo Mattozzi ed il cd *Insegnare storia: Corso ipertestuale per un aggiornamento in didattica della storia*, MPI-Dipartimento Discipline storiche Università di Bologna, Roma 2000.

Spesso mi sono trovato a chiedere ad allievi non solo di scuola media come studiassero le diverse discipline; tranne grammatica e aritmetica e geometria quasi tutti mi rispondevano che leggevano e ripetevano, facevano le stesse operazioni sia che studiassero scienze o storia, geografia o educazione tecnica. Ovviamente è un tipo di apprendimento di questo tipo rassicura, poiché si conosce l'inizio e la fine come in un bel romanzo d'appendice. Il problema sta nel fatto che ogni volta occorre imparare, si fa scarso ricorso a quanto appreso in precedenza, si accettano le informazioni come vengono date e non si scoprono, la problematizzazione della situazione di apprendimento non si verifica.

Se spostiamo l'attenzione sulla seconda e terza sezione, Il lavoro dello storico e Il lavoro dell'allievo, possiamo vedere come la possibilità di costruire una conoscenza passa attraverso fasi ben precise, che presuppongono una presa d'atto di ciò che si sta studiando fino alla coscienza di ciò che si è scoperto. Qui sta la differenza tra l'apprendimento del primo caso e il secondo: l'alunno scopre ciò che c'è da imparare, non si accontenta di un pacchetto prefabbricato. E si badi che nelle azioni dell'allievo restiamo ancora legati all'uso del manuale.

In più occasioni Ivo Mattozzi e suoi collaboratori gravitanti intorno all'associazione Clio '92 hanno modellato il processo di costruzione del sapere storico insegnato. In un triangolo, ai cui vertici stanno i protagonisti della situazione didattica (allievo, docente, disciplina), si costruiscono delle relazioni guidate che determinano il sapere storico insegnato. Solitamente questo tipo di sapere soddisfa da un lato l'allievo che è in grado di rispondere alle domande del docente (a sua volta gratificato dalla ripetizione dell'allievo) e di mediare ciò che ha letto sul manuale (gratificando in questo modo gli autori dei manuali che hanno partecipato all'azione di ripetizione). Un modello trasmissivo che si basa sulla capacità di ritenere in memoria delle parole, qualcuna spiegandola e di ripeterle, ma senza però compiere operazioni sui concetti. Per esempio, se si studia l'economia curtense, probabilmente lo studente ripeterà quanto spiegato dall'insegnante e letto sul manuale, ma difficilmente riuscirà ad operare con precisi organizzatori economici come mercato, produzione, autosufficienza. Solitamente questo tipo di sapere storico si trasmette per stereotipi cognitivi, linguistici e metodologici. Non a caso il 90% dell'apprendimento scolastico avviene attraverso il linguaggio verbale dei libri e dell'insegnante e non attraverso la diretta esperienza². Sembra quasi che quanto il bambino impara a fare fin dalla più tenera età, mano a mano che cresce e si scolarizza debba perdere contatto con la concretezza del reale ad esclusivo vantaggio della progressiva astrazione del suo apprendere. Il laboratorio storico consente di modificare la situazione, non tanto quanto imparare ma come imparare, costruire cioè il tessuto, l'ordito della ricostruzione e della comprensione attraverso adeguati organizzatori cognitivi. L'asse del tempo e dello spazio, sovente, nella pratica didattica non ha spessore, poiché si scontra con la fragilità dell'allievo a temporalizzare, a scandire gli eventi nello spazio, a distinguere tra evento e fatto storiografico. Così lo studio delle migrazioni tardoantiche e altomedievali si uniformano in un apprendimento lineare e la *barbaritas* costituisce un elemento etnico più o meno omogeneo di fronte alla *romanitas*.

Il laboratorio consente l'opportunità dell'esperienza diretta dell'apprendere, l'acquisizione confidenziale dell'uso di specifici strumenti e di reali operazioni non vincolate alla pura mnemonicità; competenze che possiamo ritenere imprescindibili nell'alunno educato

² D. Parisi, *Imparare dalle parole o imparare dalla realtà*, in *Apprendimento e nuove strategie educative*, Milano 1990, p. 41 e segg., sull'apprendimento storico vd. Id., *Scuola@.it*, Milano 2000.

storicamente e all'uso della fonte, selezione cioè delle fonti e delle informazioni in essa contenute, tanto esplicite, quanto implicite; la formulazione di ipotesi ed il confronto con testi storiografici, nel nostro caso divulgativi, ma anche tra i diversi tipi di fonti; competenza di scrittura descrittiva e argomentativa.

Se c'è accordo su queste tre fondamentali competenze, ne deriva che il laboratorio storico non può prescindere da un questionario attraverso il quale cercare delle risposte prima della partenza dell'attività vera e propria per prendere coscienza del tema e successivamente. Un questionario che potrà arricchirsi di nuove domande mano a mano l'indagine si approfondisce. Presa di coscienza del tema: conoscere il sistema di governo nell'alto Medioevo. Precisiamo. Se parliamo di sistema di governo, intendiamo l'insieme di relazioni attraverso le quali in una determinata area e all'interno di determinate istituzioni si definiscono i rapporti tra le persone e si esercita il potere, cioè il controllo del territorio e degli uomini. Che l'Alto Medioevo sia un crogiolo di modelli e se si vuole di sperimentazioni politiche è un dato di fatto, quello che in questo laboratorio si intende mettere a frutto è come il potere si esplicita in quella fase che va dall'VIII secolo all'XI nell'Europa occidentale, in particolare nelle zone di influenza dell'impero carolingio. Indagare dunque su vassallaggio e feudalesimo. Restando sempre a misura di allievo.

Il momento di applicazione di questo laboratorio, per ovvie ragioni di cronologia scolastica e storica, presuppone una realizzazione nella seconda parte dell'anno scolastico, quando alcune preconcoscenze saranno un dato certo dei nostri allievi. Individuato il campo di indagine (tema: chi, che cosa; spazializzazione: dove; temporalizzazione: quando, quanto, mentre), occorrerà motivare i nostri allievi alla ricerca continuando il questionario cui si accennava in precedenza, andando a sondare le preconcoscenze. Accertare per esempio il possesso di concettualizzazioni quali governo, sistema politico (governanti, aristocrazia, leggi, potere centrale), rapporti di dipendenza/vincoli personali, sistema economico (produzione, scambio, monetazione, mercato), di organizzatori temporali semplici (datazione, successione, contemporaneità, durata) significa accertare la modellizzazione che lo studente ha fatto. Se è vero che un concetto si esprime attraverso una parola (significante), è vero che ad essa corrispondente una rappresentazione mentale (significato). Pertanto al concetto scambio corrisponde una rappresentazione (modello) del tipo seguente ⇐.

Obiettivi

Il laboratorio si inserisce nell'ambito strettamente disciplinare, ma riveste elementi di trasversalità per il tipo di abilità che sviluppa. Per quanto riguarda gli obiettivi specifici di apprendimento in particolare si indicano:

- a. usare il linguaggio specifico disciplinare
- b. comprendere gli elementi fondamentali della metodologia della ricerca didattica
- c. selezionare tra più fonti
- d. ricavare informazione da una o più fonti
- e. usare organizzatori temporali semplici (successione, datazione, durata ...) e complessi (periodizzazione)
- f. usare fonti per la ricostruzione "storiografica" (spiegazione)
- g. comunicare quanto appreso

Per gli obiettivi formativi si indicano:

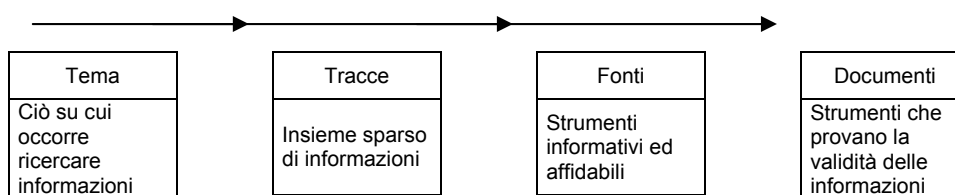
- a. ordinare
- b. classificare
- c. mettere in relazione
- d. definire
- e. fare ipotesi
- f. comprendere (temi, problemi, aspetti, dati, informazioni, linguaggi...)

Competenze attese

- a. Adopera operatori cognitivi (tematizzazione, contestualizzazione, ...)
- b. Ordina e classifica fonti
- c. Mette in ordine gerarchico le informazioni ricavate dalle fonti
- d. Mette in relazione informazioni prodotte con le proprie conoscenze
- e. Definisce concetti
- f. Costruisce un testo con le informazioni ricavate
- g. Riproduce il percorso effettuato

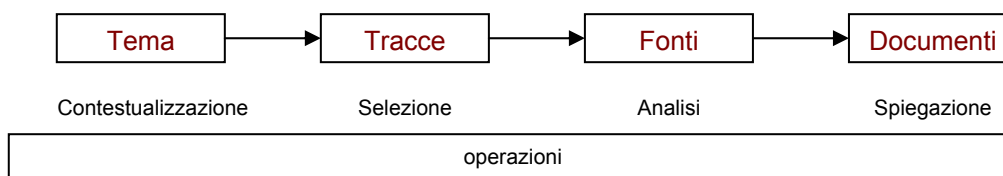
Le fasi di lavoro e i materiali

Le operazioni di tematizzazione e di ricerca delle fonti sono i primi passi dell'attività di laboratorio: sapere su cosa si deve indagare, riferito a quando e dove, usando quali documenti. Proviamo a seguire lo schema seguente e leggiamo attentamente le definizioni³:



La linearità della disposizione dei singoli elementi permette di cogliere il senso di alcune operazioni che i ragazzi dovranno compiere, ma anche di capire che per dare spessore al tema da sviluppare occorrono dei materiali sui quali operare, e questi materiali devono essere classificati secondo precisi criteri di pertinenza. Così il passaggio dalla traccia al documento è dato da una serie di operazioni che consentono all'allievo di discriminare e selezionare ciò che è affidabile per lo sviluppo del tema e successivamente di dare validità alle informazioni e conferma delle proprie ipotesi. Tra la documentazione inseriamone anche di non attinente al tema, per permettere di discriminare tra fonti pertinenti e non.

Lo schema potrà allora essere così riproposto:



Per la tematizzazione si potrà utilizzare il manuale: di solito vi si riporta una unità o un capitolo all'interno della/del quale si danno informazioni sull'organizzazione politica ed economica del tardo impero e del mondo romano-germanico. Ne potrebbe scaturire una tabella che mostra i campi su cui i ragazzi opereranno nel corso del laboratorio.

³ *Insegnare storia: Corso ipertestuale per un aggiornamento in didattica della storia*, cit.

Sviluppo contenutistico			
Periodizzazione	Cronologia	Fonti	Elementi di civiltà
Vassallaggio	VIII-IX sec.	Leggi	Istituzioni
Feudalesimo	X-XI sec.	Contratti	Economia
	XII-XIII sec.	Politici	Società

L'elenco che segue mostra i documenti utilizzabili per il laboratorio. Qualora non fosse possibile reperire la documentazione indicata, può essere richiesta via e-mail alla casa editrice o direttamente all'autore al seguente indirizzo di posta elettronica: dadopen@tin.it.

Documenti	A-Contratti	1	Trustis/Immixtio manuum: VII sec.	Testi nei quali sono pubblicati i documenti: R. Boutruche, <i>Signoria e feudalesimo</i> , trad. it., Bologna 1970-71 (2 voll.) A. Carile, <i>Il sistema feudale</i> , Roma 1974 M. Sanfilippo, <i>Il sistema feudale</i> , Torino 1978
		2	Giuramento vassallatico: 757	
		3	Formula di commendatio: 725-750	
		4	Il feudo: 899	
		5	Un patrimonio nel Riminese: 1069	
		6	L'investitura: 1127	
		7	Rapporto feudale: XII sec.	
		8	La società feudale: X-XII	
		9	Il castello: XI-XII	
	B-Leggi	10	Il termine vassallo	
		11	Lex salica: allodio	
		12	Obblighi militari: 808	
		13	Aiuto e consiglio: 858	
		14	Indivisibilità del manso: 864	
		15	Ereditarietà: 877	
		16	Immunità: IX-X sec.	
		17	Ereditarietà: 1037	
	C-Politici	18	Annapes: VIII-IX sec.	
		19	Capitolare de villis: tra 770 e 813	
		20	Saint-Germain-des-Prés: 806-829	

Proponiamo anche una scheda come esempio di analisi di un documento :

- ❖ Ci sono elementi temporali che puoi osservare?
- ❖ Ci sono nomi di persona?
- ❖ Ci sono nomi di luogo?
- ❖ Secondo te si tratta di un documento pubblico, di una narrazione o di una legge?
- ❖ Perché è stato scritto questo documento?
- ❖ Quali informazioni esplicite sono riportate?
- ❖ Ci sono informazioni che ti sembra di poter dedurre?
- ❖ Le informazioni che hai ricavato sono collegabili alle conoscenze che già possiedi?
- ❖ Il linguaggio risulta comprensibile?
- ❖ Ci sono espressioni tecniche incomprensibili?

In una apposita tabella si faranno registrare i dati rilevati.

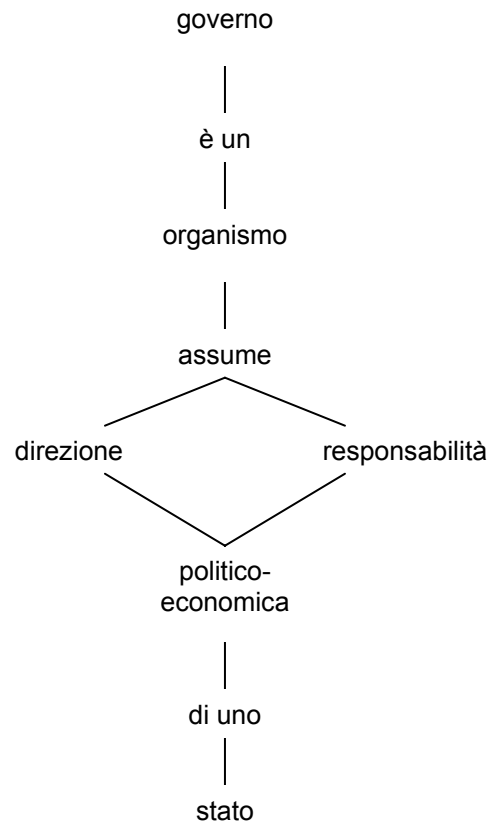
Del vassallaggio e dei rapporti feudo-vassallatici nei manuali si ricorda spesso l'importanza, meno però ci si sofferma per costruire le concettualizzazioni.

Per definizione indichiamo il vassallaggio come una **struttura di governo**. In sé l'espressione, per ragazzi di undici anni, non significa molto, è astratta. I due concetti (struttura e governo) complicano ulteriormente la comprensione, pertanto si possono far costruire le due mappe concettuali: insieme di elementi in rapporto e organizzati tra di loro; organismo che assume la direzione e la responsabilità dell'andamento politico ed economico di uno stato.

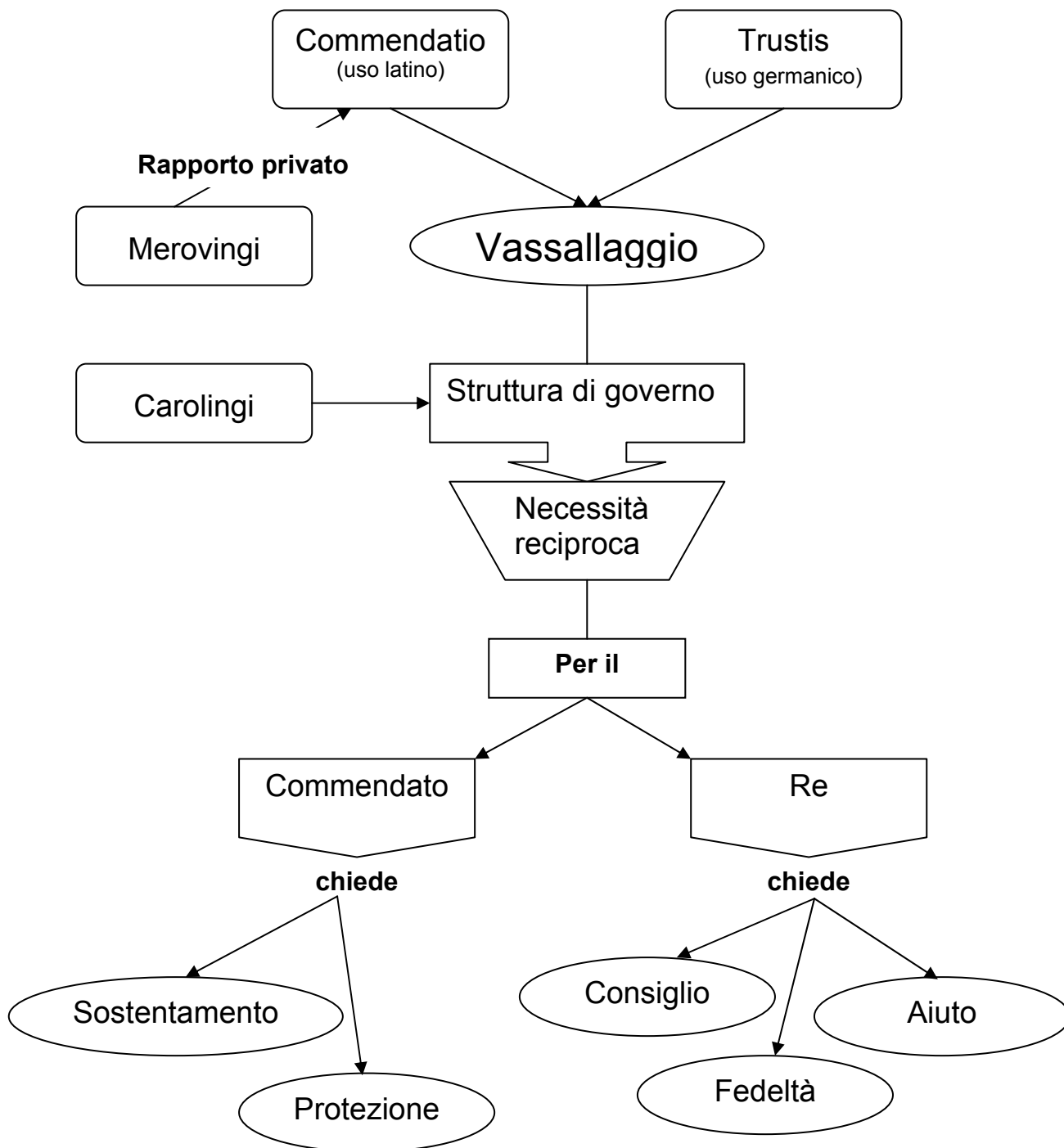
Mappa di struttura



Mappa di governo



Proviamo pertanto a partire dal seguente modello per costruire lo sviluppo concettuale del vassallaggio:



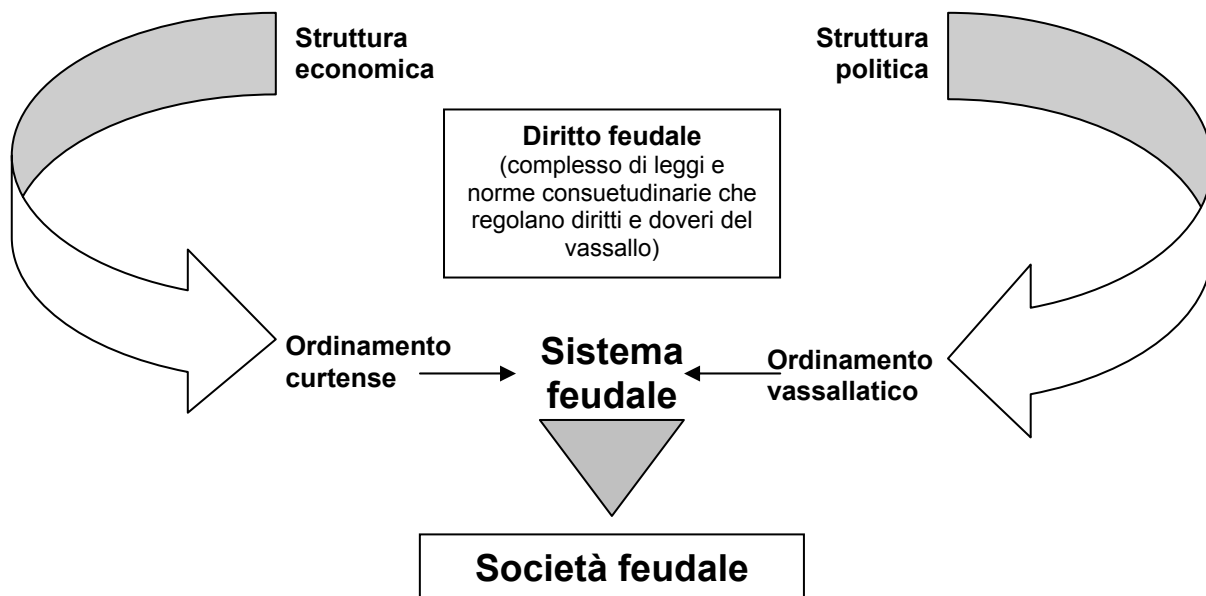
Dallo schema può derivare una definizione di vassallaggio del tipo seguente:

Il vassallaggio era un sistema di governo, che si fondava su due distinti istituti, la *commendatio*, di uso latino, e la *trustis* di uso germanico. La struttura si reggeva sugli obblighi reciproci che legavano il re ed i “commendati”. Il primo poteva offrire sostentamento e protezione in cambio di aiuto consiglio e fedeltà.

Dalla lettura dei documenti emergerà anche la natura privatistica del rapporto tra re e commendati, infatti la *commendatio* era l’istituto attraverso il quale, in età tardo-antica, ci si affidava al *senior* (il signore della villa) in cambio di protezione, mentre la *trustis* presso i popoli germanici era il seguito dei guerrieri sulla fedeltà dei quali il re faceva affidamento.

Il secondo elemento della nostra scaletta è rappresentato dal sistema feudale o feudalesimo. Anche per il feudalesimo, come per il vassallaggio, il manuale non agevola la costruzione di concetti, soprattutto di ordine politico.

Proponiamo lo schema seguente, quindi facciamo costruire le mappe concettuali di sistema e di società.



Diversi documenti consentiranno di cogliere l'importanza dell'organizzazione curtense e del vassallaggio nel determinare il sistema feudale, un sistema che si struttura nel IX secolo e che permette lo sviluppo di una società con caratteristiche sue proprie.

Da ultimo proponiamo un esempio di uso del documento: **il capitolare de villis**.

Il capitolare de villis è emblematico dell'organizzazione economica e di come il re o l'imperatore gestiva i propri domini. I ragazzi avranno modo di cogliere una quantità considerevole di dati, non solo di natura economica ma anche politica e sociale.

Lavoro sul documento			
Capitolare de villis	Chi?	Carlomagno o Ludovico il Pio	Informazioni su: Professioni Servitù domestica Economia Diritti signorili Risorse
	Dove?	Regno franco o Aquitania	
	Quando?	770-800 o 794-813	
	Come?	Testo legislativo	
	Perché?	Controllo dei funzionari	

*Articolo pubblicato in "Scuola e Didattica" n° 8 dell'1 gennaio 2004, pp. 83-88, Editrice La Scuola, Brescia