
I PROBLEMI DELLA FORMAZIONE

a cura di Umberto Margiotta



Emilio Lastrucci

INSEGNARE
A PENSARE LA STORIA



ARMANDO
EDITORE

ISBN: 97888-6992-553-5

Tutti i diritti riservati – All rights reserved
Copyright © 2018 Armando Armando s.r.l.
Via Leon Pancaldo 26, Roma.

www.armandoeditore.it

info@armando.it – 06/5894525

Sommario

Presentazione	7
<i>Introduzione</i>	15
I saperi base della didattica: epistemologia psicopedagogia, docimologia	
<i>Capitolo primo</i>	25
Le origini della riflessione moderna sulla conoscenza storica: romanticismo, positivismo, storicismo	
<i>Capitolo secondo</i>	48
Max Weber: fondazione scientifica e autonomia metodologica del sapere storico-sociale	
<i>Capitolo terzo</i>	67
Il problema della spiegazione in storia	
<i>Capitolo quarto</i>	126
La storia come narrazione	
<i>Capitolo quinto</i>	190
La “Nuova Storia”	
<i>Capitolo sesto</i>	220
La dimensione quantitativa nella conoscenza storica	
<i>Capitolo settimo</i>	230
La concettualizzazione in storia	

<i>Capitolo ottavo</i>	242
Pensiero storico, apprendimento e curriculum	
<i>Capitolo nono</i>	249
Le teorie e la ricerca sui processi di apprendimento della storia	
<i>Capitolo decimo</i>	276
L'insegnamento della storia dal secondo dopoguerra agli anni Sessanta	
<i>Capitolo undicesimo</i>	341
Fra tradizionalismo e rinnovamento: il dibattito sulla storia insegnata e la sperimentazione didattica in Italia dagli anni Sessanta alla fine del Novecento	
<i>Capitolo dodicesimo</i>	407
Lo stato dell'arte dell'insegnamento della storia in Italia e in Europa	
<i>Capitolo tredicesimo</i>	450
Le peculiarità del pensiero storico	
<i>Capitolo quattordicesimo</i>	479
Il valore formativo della conoscenza storica	
<i>Capitolo quindicesimo</i>	496
Paradigma indiziario e formazione del pensiero storico	
Bibliografia	515

Presentazione

L'insegnamento della storia costituisce da sempre un settore del curriculum estremamente controverso e nel cui ambito il dibattito ed il fermento innovativo non si sono mai sopiti.

Conducendo ricerche teoriche e sul campo in forma autonoma o, più spesso, in collaborazione con altri pedagogisti e storici esperti di didattica italiani (soprattutto con Antonio Brusa, Ivo Mattozzi e Luigi Cajani, insieme ai quali ho costantemente intrattenuto rapporti di cooperazione, specialmente attraverso la partecipazione alle commissioni ministeriali per la riforma dei programmi – in particolare la Commissione per la storia del Novecento, operante nel corso degli anni Novanta – e ad ampie ricerche e sperimentazioni realizzate in comune), nonché con i massimi specialisti europei impegnati sullo stesso fronte, mi sono pressoché ininterrottamente e intensamente occupato delle questioni trattate in questo libro per oltre un trentennio, producendo una copiosa messe di lavori scientifici, in varie lingue, che hanno registrato vasta eco e favore nell'intero continente europeo. Fra questi assume particolare risalto *La formazione del pensiero storico* (Paravia-Mondadori, 2000), opera sistematica nella quale, quasi due decenni orsono, presentavo un quadro critico-comparativo approfondito delle teorie di natura epistemologica e psico-pedagogica sul sapere storico e degli approcci didattico-educativi maggiormente utilizzati nella prassi allora corrente dell'apprendimento/insegnamento della storia e delle scienze sociali ai diversi livelli di età e scolarità, proponendo inoltre quella originale concezione della funzione dell'apprendimento della storia nell'economia generale dello sviluppo cognitivo e della formazione del cittadino che ho poi continuato a sviluppare in seguito e che in questa mia ulteriore fatica ripropongo in forma ulteriormente evoluta ed approfondita.

L'idea-chiave del mio modello, sotteso alle proposte didattico-educative che ho sviluppato dalla fine degli anni Ottanta in avanti, ripetutamente riproposto e raffinato attraverso ulteriori e sempre più aggiornate esperienze didattiche testate sul campo, consiste nell'idea che insegnare la storia significhi promuovere lo sviluppo di processi logici e conoscitivi del tutto peculiari e quindi che l'attività di apprendimento/insegnamento in questo ambito vada fundamentalmente orientata a sviluppare il *pensare storico*.

In questa nuova opera sviluppo perciò in forma aggiornata e ulteriormente meditata una disamina critica delle questioni centrali sulle quali il dibattito fra gli specialisti e gli insegnanti si è concentrato nell'ultimo ventennio, esponendo, con un approccio che aspira alla massima organicità ed esaustività, gli esiti più recenti della mia riflessione teorica e del mio impegnativo lavoro di investigazione empirica – condotto attraverso la direzione di estese indagini e sperimentazioni e la partecipazione alle principali ricerche internazionali nel settore -, ed offrendo altresì, nella seconda parte del volume, alcune proposte di modelli utili alla prassi didattica a vari livelli scolastici, che ho elaborato e sperimentato con successo con gruppi di docenti in Italia ed in altri contesti nazionali negli ultimi anni.

Ritengo pertanto che questo libro possa rappresentare uno strumento particolarmente utile, oltre che per l'avanzamento della comprensione dei processi conoscitivi e di formazione della cittadinanza attiva, anche per la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti di storia di ogni ordine e grado che intendano rinnovare e rendere sempre più efficace e, soprattutto, coinvolgente ed affascinante per i loro alunni, il proprio lavoro didattico.

Nel nostro Paese il dibattito sui temi connessi all'insegnamento della storia ha da sempre registrato un interesse ampio e considerevole e si è andato gradualmente intensificando ed ampliando attraverso un lungo arco temporale. Tale dibattito, peraltro, non ha investito esclusivamente lo specifico contesto scolastico-formativo e quello connesso della ricerca in campo educativo, ma un orizzonte culturale notevolmente più esteso, occupando in forma abbastanza continua spazi di rilievo, oltre che sulla stampa specializzata, an-

che sulle pagine culturali di molti quotidiani e periodici, e coinvolgendo non soltanto i pedagogisti, i responsabili delle istituzioni formative e numerosi storici, ma in una qualche misura l'intero panorama della vita intellettuale nazionale. Le questioni connesse all'insegnamento della storia sono giunte per tal via ad assumere un ruolo di primo piano anche nel contesto dei provvedimenti normativi inquadrati nei progetti di riforma scolastica elaborati ed attuati in alcune fasi cruciali della storia dei sistemi scolastico-educativi europei ed in particolare in quelli riguardanti il nostro Paese e non v'è da dubitare che questa disciplina continuerà a costituire uno dei terreni sui quali, in prospettiva, soprattutto in vista di possibili ulteriori revisioni a venire dei curricula per i vari cicli scolastici, il confronto delle idee apparirà più vivace e serrato. Su un piano più concreto e pragmatico, pertanto, il libro che presentiamo, al pari di quello pubblicato nel 2000, del quale il presente ripropone – in forma aggiornata e sviluppata – alcune parti sostanziali, intende fornire un panorama completo dei problemi che è attualmente necessario affrontare nell'elaborazione di nuovi programmi di storia, nonché alcuni spunti risolutivi che possano concorrere a meglio focalizzare ed indirizzare gli obiettivi di un tale progetto. Esso si rivolge quindi, eminentemente, agli specialisti e agli esperti (pedagogisti, storici, esperti di didattica, responsabili delle politiche educative) e agli insegnanti (investiti della massima responsabilità nella formazione storica e civica delle nuove generazioni), ma anche ad un più vasto pubblico, in virtù del presupposto secondo cui le più vitali e "scottanti" questioni che investono la formazione delle generazioni future – e molti sono concordi nel ritenere che la formazione storica e civico-politica rappresenti una di queste – ineluttabilmente interessano l'intera società civile.

L'analisi e il lavoro di ricerca che ho progressivamente sviluppato dalla seconda metà degli anni Ottanta fino ad oggi hanno investito pressoché tutte le più rilevanti questioni di ordine storico, epistemologico, psico-pedagogico, socio-formativo, didattico e docimologico connesse con la formazione storica. Il mio interesse di pedagogo per la formazione storica e, ad essa intimamente legata,

per la formazione civico-politica, affonda le sue radici nella ricerca condotta, fra il 1987 e il 1990, per il conseguimento del Dottorato di Ricerca in Pedagogia Sperimentale e si è successivamente sviluppato ed esteso attraverso ulteriori indagini – talune di respiro nazionale, altre condotte tramite la partecipazione ad ampie iniziative di respiro internazionale -, condotte ed in massima parte dirette nel lungo periodo successivo e in massima parte orientate sul versante empirico-sperimentale, ma implicanti inevitabilmente una considerazione approfondita di questioni afferenti al vasto ventaglio di settori di indagine dianzi elencati ed una riflessione d’insieme su di esse.

Come già feci nel presentare *La formazione del pensiero storico*, per dovere di onestà – e senza alcuna intenzione di pormi al riparo da prevedibili critiche -, mi preme da ultimo premettere due particolari avvertenze ai lettori, entrambe connesse al fatto di presentare questo lavoro nella veste di un tentativo di analisi sistematica dell’intero complesso di questioni legate alla formazione storica.

La prima avvertenza consiste nel fatto che un tale impegno implica l’assunzione di un punto di osservazione tale per cui dal quale la disamina di temi e problemi non può rimanere limitata a uno specifico dominio disciplinare e si situa invece su un piano più generale, per dir così “sovraordinato” ai territori sui quali spazia ciascuno di questi differenti e più particolari domini. Questa vocazione all’esplorazione di territori di conoscenza più o meno remoti, che può essere interpretata come un atteggiamento di “eclettismo metodologico”, può apparire ineluttabilmente connaturale al pedagogista, anche qualora questi si avventuri in settori ben delimitati dell’apprendimento-insegnamento. Non mi è consentito, per ragioni di coerenza tematica, soffermarmi in questa sede sulle controverse questioni di ordine epistemologico relative allo statuto scientifico della pedagogia e delle scienze dell’educazione che conseguono dall’approfondimento di tale problema, e mi riservo pertanto di affrontare in modo specifico e sistematico tali questioni in un lavoro in preparazione e di pubblicazione ventura. Premettendo che il lavoro qui presentato è stato reso possibile esclusivamente da esigenze

conoscitive che comportano necessariamente l'integrazione interdisciplinare, intendo tuttavia apertamente dichiarare, per il momento quantomeno nei termini di una *petitio principii*, che personalmente ritengo tale integrazione metodologica l'unica *chance* per la pedagogia scientifica – o, se si preferisce, per l'insieme organizzato delle scienze della formazione – di pervenire a risultati attendibili e ad una conoscenza significativa e tendenzialmente esaustiva dei problemi di ordine formativo che si propone di affrontare. Nelle diverse parti dell'esposizione, perciò, ci si troverà ad “aggregare” problemi di peculiare pertinenza di ambiti specialistici anche notevolmente distanti, impiegando di conseguenza strumenti di analisi, apparati concettuali, categorie interpretative e metodologie di indagine molto eterogenei. Le analisi condotte utilizzando queste diverse “strumentazioni” metodologiche e concettuali, tuttavia, trovano il loro elemento unificatore e coesivo in un'istanza conoscitiva che permane centrale e rappresenta il perno problematico, per dir così, dell'intera trattazione, vale a dire *la questione del valore formativo della conoscenza storica*¹. La chiave di volta della possibilità di una scienza dei fatti educativi, infatti, risiede nella condizione che l'analisi compiuta dal pedagogista, pur spaziando su orizzonti conoscitivi diversi e “prendendo in prestito” strumenti di ricerca di diretta competenza di eteroclitici “saperi” (a patto di utilizzarli, naturalmente, con la massima competenza possibile, anche allorché si muova su territori distanti da quelli di suo più immediato interesse), rimanga sempre saldamente ancorata a quello che costituisce l'asse portante del suo punto di vista, vale a dire il processo formativo. Tale impostazione ho onestamente e coerentemente seguito nel redigere questo libro, il cui scopo è anche quello, dopo aver fatto

¹ Quale ulteriore espressione di chiarezza ed onestà intellettuale, è forse utile esplicitare già in sede di premessa la tesi centrale sostenuta in questo lavoro e che attraverso l'esposizione si cercherà di sostenere e dimostrare. Questa consiste essenzialmente nella convinzione che la storia possieda potenzialmente un valore formativo estremamente elevato, in ragione del ruolo determinante che la coscienza della storicità del reale giuoca nella comprensione del mondo e, per conseguenza, quale condizione dell'agire intelligente, e che pertanto una adeguata e sufficientemente approfondita conoscenza/consapevolezza del passato rappresenti una meta educativa prioritaria per il sistema formativo di una società democratica avanzata.

il punto sui nodi problematici cui si trova attualmente di fronte la formazione storica, di stimolare conseguentemente l'intrapresa di nuove indagini, le quali, ritengo, potranno risultare tanto più fertili quanto più trarranno origine da progetti coordinati che integrino le competenze di équipe di ricerca multi-disciplinari piuttosto che dall'impegno poliedrico del singolo studioso.

La seconda avvertenza consiste nel fatto che, malgrado l'istanza sistematica che anima il presente lavoro, sicuramente alcune questioni o filoni tematici che possono essere ritenuti vitali per la formazione storica vengono in esso affrontati solo tangenzialmente, o deliberatamente trattati in forma subalterna ad altre questioni, poste in maggiore risalto. Tali scelte di rilevanza vengono in alcuni casi motivate nel corso della stessa esposizione, mentre in altri casi un ulteriore approfondimento dei temi in secondaria evidenza è programmaticamente rinviato a futuri lavori oppure non viene sviluppato poiché già sufficientemente scandagliato in precedenti scritti, a cui di volta in volta si rimanda il lettore.

Come già dichiarato, questo libro si propone anche di fornire a insegnanti e operatori scolastici strumenti per la riflessione, l'approfondimento e l'aggiornamento di metodologie e tecnologie per l'apprendimento. Esso è infatti il prodotto di un lavoro di indagine e di approfondimento scientifici che ha conservato stabilmente quale fine di non secondario momento quello della loro "ricaduta" sulla dimensione didattico-formativa. Questo prodotto, di notevole impegno teorico e di ricerca, si configura, tuttavia, come una proposta fondata su una concezione della professionalità docente che non vede quest'ultima riducibile nell'applicazione – per quanto sapiente, esperta ed aggiornata – di "ricettari" o comunque di formule e schemi di intervento didattico pre-elaborati e che, fondandosi su un lavoro di ricerca e sperimentazione sufficientemente corroborati e collaudati, pretenda di fornire chiavi risolutive per mediazioni didattiche e stimoli di apprendimento efficaci e garantiti dal "marchio di qualità" dell'Accademia e della ricerca scientifica. Esso, viceversa, chiama direttamente in causa gli insegnanti stessi in un percorso di riflessione approfondita, suggerendo loro bensi chiare e definite

ipotesi di lavoro e percorsi innovativi, ma per stimolarli a intraprendere in prima persona un'incessante opera di sperimentazione e rinnovamento didattico in grado di esaudire nuove e più composite domande formative, nonché le continuamente mutevoli richieste di una società in sempre più rapida evoluzione, giacché assecondare nuove voghe scientifico-didattiche o far propri astratti modelli che in tale domanda sociale non trovano magari alcun riscontro. Questo lavoro, infine, si fonda su una visione dell'insegnamento della storia che riguarda quest'ultimo non risolvibile nella dimensione strettamente didattica, in quanto, come si cercherà di mostrare proprio attraverso l'intera trattazione, la vera "rivoluzione copernicana" per la formazione storica consiste nell'abbandonare una concezione che riguarda la storia come una semplice disciplina che concorre insieme alle altre ad arricchire il patrimonio di conoscenze del discente e nel considerare invece la conoscenza/consapevolezza storica del reale come una dimensione essenziale della coscienza civile e quindi quale meta determinante per la formazione dei futuri cittadini di una società democratica matura ed evoluta. Il senso della sfida prospettata dalla visione sottesa al modello educativo proposto in questo libro è interamente condensato nel suo titolo: il fine dell'insegnamento della storia, infatti, si configura non già e non tanto nei termini di formare un complesso di conoscenze, per quanto strutturate e improntate ad una piena consapevolezza, ma come decisamente più ambizioso, vale a dire nei termini di *educare a pensare storicamente*, base fondamentale di una maturazione di ogni persona umana orientata alla coscienza della propria storicità e alla partecipazione attiva a quel movimento evolutivo della società che chiamiamo storia, del quale ciascuno dovrebbe aspirare a divenire protagonista.

EMILIO LASTRUCCI



I “saperi-base” della didattica: epistemologia, psicopedagogia, docimologia

Struttura delle discipline e curriculum

In una raccolta di studi piuttosto nota – e che ha registrato una certa risonanza anche nel nostro Paese – un gruppo di studiosi statunitensi, coordinato da Joseph J. Schwab, quasi un cinquantennio orsono sottolineava la fondamentale importanza di un “esame della natura, della molteplicità e della vastità della conoscenza umana e delle loro implicazioni per quanto riguarda l’insegnamento e l’apprendimento”, con l’intento di indicare agli insegnanti, agli esperti di didattica e ai responsabili dei programmi scolastici come tale disamina risulti assolutamente imprescindibile per una razionale organizzazione dei curricula¹. A questa imponente impresa gli Autori di quel volume tentavano di dare un primo impulso gettando le basi di un approccio pedagogico-didattico fondato sull’analisi preliminare della *struttura delle discipline*.

Secondo Schwab tale analisi si articola essenzialmente nella considerazione di tre aspetti, relativi ad altrettanti ordini distinti di problemi.

Il primo aspetto è costituito dalla *organizzazione delle discipline*. A tale livello l’analisi è finalizzata a determinare come i differenti corpi di conoscenze siano delimitati o integrati fra loro e quali relazioni e articolazioni si configurino fra di essi.

Il secondo aspetto concerne la *struttura sostanziale delle disci-*

¹ Joseph J. Schwab et alii, *The Structure of Knowledge and the Curriculum*, Chicago, R. McNally & C., 1964, trad. it. *La struttura della conoscenza e il curriculum*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.

pline, vale a dire l'impianto concettuale per mezzo del quale l'indagine in ogni campo viene orientata verso determinati tipi di dati e tali dati possono essere controllati mediante procedure di verifica, sperimentali o di altro tipo, per essere conseguentemente interpretati e divenire utili ai fini conoscitivi.

Il terzo aspetto, infine, è quello relativo alla *struttura sintattica delle discipline*, ossia ai diversi canoni euristico-metodologici grazie ai quali la comunità degli specialisti normalmente verifica le conoscenze che la ricerca produce, istituisce procedure di scoperta e di prova, stabilisce criteri di controllo della validità o della certezza dei risultati conseguiti².

Il volume in questione, in sostanza, al di là delle specifiche soluzioni cui gli Autori pervenivano nella loro indagine sulla struttura delle discipline e delle conseguenti suggestioni che ne traevano circa l'organizzazione curricolare, riveste importanza soprattutto in quanto ha costituito il primo tentativo sistematico di connettere la riflessione epistemologica a quella relativa ai problemi formativi, tentativo non a caso attuato da parte di quel movimento di idee che era venuto gradualmente maturando nell'ambito della pedagogia attivistica e che nella matrice del pensiero deweyano veniva impiantando i risultati dell'approccio "strutturale" all'indagine dei processi cognitivi e alle loro implicazioni rispetto alla pianificazione dei curricoli che era stato avanzato da Jerome Bruner³. Tale orientamento pedagogico, nonché il filone di studi da questo promosso, si è venuto poi progressivamente rafforzando ed estendendo, imponendosi all'attenzione del mondo educativo proprio attraverso l'affermazione della necessità di una preliminare analisi delle questioni episte-

² J. J. Schwab, *op. cit.*, pp. 1-27 ed. it. Schwab, in collaborazione con altri Autori, ha ulteriormente sviluppato tale indagine sulle strutture disciplinari nel volume curato da Stanley Elam, *Education and the Structure of Knowledge*, Chicago, R. McNally & C., 1964.

³ Una determinante influenza sul lavoro condotto da Schwab a dagli altri studiosi impegnati su questo fronte hanno esercitato infatti i risultati della celebre Conferenza di Woods Hole del settembre del 1959, che contribuì alla massima diffusione delle tesi bruneriane in ambito pedagogico. Cfr. J. S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1967. Cfr. anche, per approfondire le tesi originarie del Bruner, *The process of education*, Harvard Un. Press, Cambridge, 1961, tr. it. *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando, 1964.

mologiche dibattute intorno e all'interno delle diverse discipline scientifiche, in rapporto ad una visione unitaria e complessiva delle articolazioni del sapere così come si configurano allo stato presente, ai fini della considerazione delle loro effettive o potenziali finalità formative e dell'esigenza di allestire o rinnovare i programmi di insegnamento relativi alle medesime discipline nei diversi indirizzi e gradi scolastici.

Le indicazioni sviluppate in tale direzione dagli Autori del volume citato rivestono però speciale interesse ai fini del presente lavoro soprattutto in quanto ponevano in particolare evidenza la considerevole complessità dei problemi che l'applicazione dell'approccio strutturale è chiamato ad affrontare nel considerare le discipline che compongono il settore storico-sociale in rapporto a quelli che si presentano nell'ambito delle altre tre grandi aree considerate: quella delle scienze fisico-naturali, quella logico-matematica e quella linguistico-espressiva. Come ha sottolineato Lydia Tornatore, la quale ha promosso la diffusione nel nostro paese di tale filone di studi ed ha curato l'edizione italiana del volume citato, l'esigenza di un approfondimento preliminare delle questioni epistemologiche ai fini dell'organizzazione curricolare nell'ambito delle scienze sociali, ed in modo speciale in quello della storia, si configura come un problema per molti aspetti *sui generis*, estremamente particolare e notevolmente difficile, in quanto "le sorti di un discorso sull'insegnamento della storia rimangono legate alla complessità del discorso sulla conoscenza storica nella cultura contemporanea"⁴.

A partire dal riconoscimento della necessità di affrontare, in tale complessa chiave problematica, una disamina preliminare delle questioni connesse ad *una epistemologia della storia* ai fini di una chiara e corretta impostazione dei problemi relativi al suo insegnamento – e quindi alla dimensione didattico-educativa –, l'analisi dei quali rappresenta l'obiettivo centrale del presente lavoro, dedicheremo una prima ampia parte di questo libro alla ricognizione delle linee salienti del dibattito contemporaneo intorno allo statuto co-

⁴ L. Tornatore, *Prefazione* all'ed. ital. di J. J. Schwab et alii, *La struttura della conoscenza...*, cit., p. XXXIV.

noscitivo della storia, nell'intento di pervenire a mettere a fuoco quella "struttura della disciplina" che la caratterizza quale specifica regione del sapere.

Nella prima parte del libro si ricostruiranno perciò le linee essenziali dell'evoluzione del dibattito epistemologico sulla conoscenza storica. Tale disamina sarà condotta seguendo due diverse prospettive fondamentali, che, per ragioni meglio chiarite nel seguito, indicheremo come riflessione epistemologica in senso "forte" (in quanto considerazione in senso stretto di questioni logiche e gnoseologiche) e come riflessione epistemologica in senso "debole" (quale riflessione centrata sulle questioni del metodo storiografico, ma che inevitabilmente investe questioni di natura epistemologica).

Riguardo alla prima di queste due linee di sviluppo, prenderemo in esame un arco cronologico che copre approssimativamente i due ultimi secoli, in quanto, come si vedrà, è a partire dal periodo del primo romanticismo che la riflessione sulla conoscenza storica viene declinata in funzione di esigenze di natura eminentemente epistemica.

Per quanto concerne la seconda linea di sviluppo, esamineremo invece solo l'evoluzione più recente, prendendo le mosse dalle prime origini di quella scuola di storiografia che ha determinato il rivolgimento più sostanziale del metodo e dell'oggetto della ricerca storica, ossia la scuola de "Les Annales", e quindi considerando un arco cronologico di poco più di mezzo secolo.

La scelta del *terminus a quo* da cui, in entrambi i casi, intraprendere la disamina storica è dettata dal fatto che nei momenti storici identificati si possono individuare le origini di una fondamentale crisi o *rottura epistemologica*, cui consegue quel mutamento di paradigma che ha portato a delineare un orizzonte problematico completamente nuovo e quindi a definire i nuovi cardini di un'analisi della conoscenza storica, i quali ancora attualmente costituiscono i fuochi tematici del dibattito intorno a tali questioni.

La prospettiva che viene assunta nell'interpretare l'evoluzione del dibattito epistemologico sulla storia secondo i due filoni identi-

ficati è infatti fondamentalmente quella kuhniana⁵, vale a dire quella lettura della storia della scienza che, come noto, non considera lo sviluppo di ogni disciplina scientifica interpretabile in termini di accumulazione progressiva di conoscenze e quindi di crescita lineare, ma bensì ricostruibile attraverso l'identificazione di fasi di "scienza normale" definite dal predominio di un determinato paradigma e di momenti critici nei quali hanno luogo sostanziali rivolgimenti generali di paradigma e quindi vengono a determinarsi le "rivoluzioni scientifiche". L'analisi dell'evoluzione storica delle scienze storiche e del dibattito epistemologico sulla conoscenza storica, peraltro, pongono, per alcuni aspetti, in ancora maggiore evidenza la validità di tale approccio in rapporto all'analisi storica dell'evoluzione delle scienze fisico-naturali. L'impostazione kuhniana viene altresì arricchita e valorizzata, nello svolgimento della nostra disamina, da una lettura implicitamente fondata sulla nozione di "ostacolo epistemologico" introdotta da Gaston Bachelard⁶. Pur evitando programmaticamente di seguire l'impostazione di Bachelard nei termini di un'esigenza di "psicoanalizzare" le idee scientifiche che possono essere interpretate quali ostacoli epistemologici, infatti, ai fini di un'analisi di questioni epistemologiche cruciali volta ad una considerazione centrata sulla dimensione formativa, l'applicazione del concetto di "ostacolo epistemologico" risulta tuttavia particolarmente utile quale presupposto per un esame di quelli che lo stesso Bachelard identifica come "ostacoli pedagogici".

Seguendo tale impostazione, perciò, i primi capitoli saranno dedicati ad un'esposizione, inquadrata appunto nella prospettiva della sua evoluzione storica, del dibattito epistemologico sulla conoscenza storica, per poi poter affrontare nei capitoli rimanenti, sulla base di alcuni risultati essenziali di questa analisi preliminare, le più salienti questioni relative all'insegnamento della storia così come queste si configurano allo stato attuale.

Occorre comunque precisare che tale impianto di massima,

⁵ Cfr. Thomas S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, 1962, n. e. 1970, tr. it. Torino (Einaudi), 1969, IV ed. con agg. del *Poscritto 1969*, 1978.

⁶ Cfr. *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, J. Vrin, 1938, trad. it. Di E. Castelli Gattinara, Milano, R. Cortina Ed., 1995.

facendo propria e perciò coerentemente sviluppando l'istanza di Schwab e collaboratori, è per il resto prevalentemente determinato da esigenze di sistematicità, di linearità-propedeuticità della trattazione e di coerenza logica nell'articolazione tematica. Alcune suddivisioni operate nel corso dell'esposizione, come in particolare quella tra riflessione epistemologica "in senso forte" e "in senso debole", non devono perciò essere interpretate nei termini di veri e propri costrutti teorici, in quanto le due linee di sviluppo, come risulterà chiaro nello svolgimento stesso dell'esposizione, appaiono fra loro intimamente intrecciate.

Processi cognitivi e curriculum

Se appare relativamente recente la "scoperta" della necessità di affrontare l'analisi della struttura delle discipline quale condizione per la coerente e più funzionale organizzazione dei curricoli ad essa relativi, la consapevolezza che un'efficace strutturazione dell'itinerario didattico non possa prescindere da una conoscenza approfondita e sistematizzata (quantunque, ovviamente, sempre *in progress*) dei processi di apprendimento e del loro sviluppo evolutivo risulta molto più remota, potendosi farla risalire, nell'orizzonte dell'età moderna, perlomeno a Rousseau. Qualunque programmazione didattica in uno specifico ambito disciplinare che pretenda di proporsi come scientificamente fondata, pertanto, sul fondamento di tale presupposto, dovrà necessariamente basarsi anche sull'analisi preliminare dei processi di natura cognitiva ed affettiva (ed eventualmente anche psico-motoria) mobilitati nell'attività di apprendimento-insegnamento. La psico-pedagogia, ossia quel vasto ambito di ricerca che si occupa di indagare le attività mentali implicate nel processo di formazione di ogni individuo, sia relativamente alla dimensione cognitiva e dell'apprendimento (memorizzazione, concettualizzazione, analisi e sintesi, ragionamento, valutazione e pensiero critico ecc.) sia a quella affettiva (motivazione e interesse, socializzazione, interiorizzazione di valori ecc.), sia, infine, in entrambe le dimensioni, la genesi evolutiva di tali processi, si configura dunque come un

secondo “sapere-base” della didattica. Per tale ragione una seconda parte di questo libro è dedicata a presentare, selettivamente e criticamente, i risultati più aggiornati della ricerca psico-pedagogica nello specifico settore disciplinare della storia.

Tale particolare disamina verrà affrontata focalizzando l’attenzione principalmente sulle fasi dello sviluppo della pre-adolescenza e dell’adolescenza e pertanto su processi di sviluppo il cui approfondimento riveste maggiore interesse in relazione ai problemi dell’insegnamento a livello della scuola secondaria piuttosto che di quella primaria.

Docimologia e didattica

Il terzo contesto disciplinare che fornisce alla didattica un sostegno scientifico adeguatamente consistente è costituito dalla docimologia, intesa quale scienza finalizzata alla elaborazione di criteri, metodi e tecniche per l’analisi oggettiva dell’attività di apprendimento-insegnamento e più in generale dei processi formativi. La docimologia, infatti, quale scienza della valutazione, non soltanto fornisce alla didattica gli strumenti per poter rendere operante, in qualunque sua fase e relativamente a qualunque suo aspetto, un meccanismo di regolazione continua del processo di apprendimento-insegnamento, venendo a costituire una competenza fondamentale dell’insegnante ed operando quindi all’interno dell’attività didattica medesima, ma altresì, in quanto ha il compito di predisporre strumenti di rilevazione e di analisi oggettivi, costituisce il nucleo dell’attività di ricerca empirico-sperimentale in campo educativo, ossia di quell’attività finalizzata a compiere valutazioni non già relativamente ad una specifica situazione didattico-educativa, ma nell’ambito di vasti settori del sistema formativo o di quest’ultimo nel suo complesso. Su questo secondo fronte la docimologia viene pressoché ad identificarsi – o comunque a lavorare in strettissimo rapporto – con la pedagogia sperimentale, intesa appunto quale attività finalizzata ad eseguire diagnosi, ricognizioni, comparazioni, sperimentazioni di percorsi-metodi-tecnologie innovativi, verifiche

degli esiti e della qualità dei risultati-prodotti dell'attività formativa a livello del sistema o che comunque comportino ricadute di ordine generale sul sistema. Per gli apporti che fornisce alla prassi didattica sull'insieme di questi piani, la docimologia, dunque, costituisce un "sapere" imprescindibile per quest'ultima e si può ragionevolmente affermare che senza la docimologia e la ricerca osservativo-sperimentale su vasti campioni la didattica costituirebbe un'esperienza cieca, un'arte fondata esclusivamente sul buon senso e sull'intuizione piuttosto che su rigorosi canoni scientifici.

Dai "saperi-base" alla didattica

Il percorso seguito nello svolgimento argomentativo in questo libro si fonda quindi sull'idea che epistemologia, psico-pedagogia e docimologia possano essere riguardati come fondamentali "saperi-base" della didattica. Senza il ricorso a queste tre grandi aree di conoscenza, infatti, la didattica rischia di erigere le proprie fondamenta su di un terreno puramente "empirico" – aggettivo inteso in questo caso nella sua accezione più deteriore – e quindi di non poter offrire garanzia di un autentico impianto scientifico e di procedere per conseguenza per "tentativi ed errori", con le implicazioni che ciò comporta sul piano etico-deontologico: un procedimento metodologicamente fondato sulla mera empiria, ossia su un progredire cieco ed asistemico, infatti, non appare in alcun modo legittimo laddove oggetto dell'esperienza sia la psiche e la personalità di soggetti umani, e *a fortiori* di soggetti umani in formazione. E poiché la didattica non può pervenire di per se stessa, esclusivamente dal proprio interno, ad una fondazione scientifica, tale fondazione deve necessariamente configurarsi come di natura secondaria o derivata: la didattica deve sostenersi, cioè, su un sostrato di conoscenze scientifiche sufficientemente corroborate, ottenute attraverso l'attività di ricerca condotta nell'ambito delle specifiche scienze educative, in particolare mediante la ricerca empirico-sperimentale, e sistematizzate in teorie e modelli pedagogici di portata e validità generale.

In tale prospettiva, si può dire che la didattica sta alla pedagogia

come in ambito medico-sanitario l'esperienza clinica sta alla ricerca sperimentale in campo medico-biologico. Ciò non esclude, naturalmente, che le scienze dell'educazione non possano ricavare conoscenze attraverso l'esperienza e la sperimentazione didattica, così come la ricerca in campo medico può avvalersi, e di norma si avvale, di suggestioni ed ipotesi ricavate dalla pratica clinica. Di fatto, anzi, così come la ricerca in campo medico è indirizzata da necessità che scaturiscono da emergenze cliniche ed epidemiologiche di ampia portata, la ricerca in campo educativo è orientata a rivolgersi a problemi che scaturiscono dalla pratica dell'insegnamento e alle istanze di chiarimento ed approfondimento scientifico avanzate dallo sviluppo interno e "spontaneo" della sperimentazione ed innovazione didattica. Tra l'esperienza didattica vivente e la ricerca pedagogica sperimentale viene a configurarsi in tal modo, così come fra ricerca medica e pratica clinica, un *circolo virtuoso continuo*. Tanto la prassi didattica quanto quella clinica, tuttavia, soprattutto qualora si trovino in quella condizione di necessità dettata dall'esigenza di dover sperimentare – entro accettabili margini di "azzardo" – nuovi metodi o comunque realizzare interventi sulla sola base di ipotesi da verificare, devono comunque essere sorrette e adeguatamente confortate da una verosimile teoria, nonché da metodologie, tecniche e strumenti di analisi e di verifica altamente affidabili.

Per utilizzare un'ulteriore metafora, si potrebbe paragonare la didattica all'ingegneria e le scienze dell'educazione alle "scienze pure" sulle quali quest'ultima si fonda, ossia essenzialmente la fisica e la chimica. Impiegando tale metafora si può ragionevolmente denotare come "ingegneria didattica" l'attività di elaborazione – secondo canoni e criteri rigorosi, ma anche sulla base di valide intuizioni e quindi di un certo grado di "inventiva" – di uno specifico curriculum. La programmazione curricolare consiste infatti nel delineare l'itinerario formativo definendo gli obiettivi progressivi del percorso, ordinandoli in funzione di criteri di propedeuticità e collegando a ciascuno di essi gli opportuni metodi, contenuti, strumenti, tempi, nonché alcuni "servomeccanismi" di controllo (le verifiche formative), che consentano di attivare interventi compensa-

tivi e di recupero laddove il raggiungimento degli obiettivi fallisca. Tali procedure impiegate dall'ingegneria didattica, tuttavia, devono necessariamente fondarsi su una conoscenza adeguata della struttura della disciplina e dei processi di apprendimento mobilitati, pena l'insuccesso degli interventi attuati. Allo stesso modo un ingegnere che debba progettare un edificio, malgrado l'inventiva che dovrà esercitare per conferire originalità alla struttura (in ragione di criteri legati alla specifica funzionalità ma anche eventualmente a principi estetici e di armonia architettonica), dovrà applicare rigorosamente le necessarie conoscenze di fisica statica e di consistenza e resistenza dei materiali per garantire che l'edificio non risulti soggetto a crolli o comunque non subisca danni.

Nel seguito di questo libro la trattazione si svolgerà, pertanto, attraverso l'articolazione delle sue diverse parti, analizzando preliminarmente le questioni epistemologiche, poi quelle psico-pedagogiche e infine sintetizzando i risultati di alcune ricerche empirico-sperimentali, principalmente condotte dallo stesso autore, che rappresentano il sostrato scientifico per la definizione di un efficace curriculum di storia nella scuola secondaria. Solo alla luce di alcuni fondamentali risultati conseguiti nei tre settori di base, infatti, sarà possibile affrontare con sufficiente chiarezza ed efficacia concettuale, nelle parti conclusive, una considerazione critica degli orientamenti didattico-metodologici attualmente prevalenti e, più in generale, delle più rilevanti questioni legate all'insegnamento della storia e alle sue finalità formative.

Le origini della riflessione moderna sulla conoscenza storica: romanticismo, positivismo, storicismo

Dalla filosofia della storia all'epistemologia della storia

In tutta la tradizione filosofica occidentale, dalle sue origini perlomeno fino all'avvento del positivismo e del "ritorno a Kant" tardo-ottocentesco, la riflessione sulla storia si caratterizza come il ripetuto tentativo, scandito dall'avvicendamento dei diversi sistemi di pensiero dominanti, di individuare – o, se si preferisce, di attribuire – un ben definito significato al "cammino umano" e dunque, in definitiva, come una *filosofia della storia*. L'espressione "filosofia della storia" va intesa qui in senso lato, ossia come comprensiva di qualunque dottrina filosofica tesa a riconoscere un principio ordinatore o addirittura una forza motrice, di natura immanente o trascendente, del divenire storico e a fondare tale principio su ulteriori presupposti di natura sostanzialmente metafisica. In altri termini, si configura come "filosofia della storia" qualunque interpretazione degli avvenimenti e dei processi di trasformazione storica che non soltanto faccia ricorso a leggi generali – ciò che risulta perfettamente compatibile, come meglio vedremo, anche con una interpretazione del mutamento storico di carattere scientifico -, ma riconnetta tali leggi del mutamento, e sia mosso alla stessa esigenza di interpretarlo, ad un qualche sistema di valori, principi od ideali e quindi ad una qualche più ampia e sistematica dottrina etica o teologico-religiosa ovvero a quella che, in termini ancor più lati, possiamo denotare come "ideologia".

Nell'orizzonte del pensiero contemporaneo la riflessione sulla storia, senza perdere mai del tutto questa sua connotazione origi-

naria – in quanto le ideologie hanno naturalmente continuato ad esercitare un'influenza determinante anche sui diversi orientamenti della storiografia scientifica¹ -, ha però gradualmente, e in gran parte programmaticamente, abbandonato tale respiro speculativo, per assumere una curvatura che in senso lato possiamo designare come "epistemologica". Occorre precisare "in senso lato" poiché l'aggettivo "epistemologico" può assumere in questo caso valenze significative alquanto differenti. Nel seguito della trattazione, come già anticipato nell'*Introduzione*, impiegheremo principalmente questo concetto in due accezioni particolari e distinte: a) in un senso che possiamo dire "forte", nel quale l'espressione "epistemologia della storia" sta ad indicare quel tipo di riflessione, operata prevalentemente da filosofi e specialmente da filosofi della scienza, che si caratterizza per l'applicazione di categorie e concetti tipici di quel "metalinguaggio" che l'ampia corrente di pensiero che con un'etichetta molto comprensiva – e sicuramente troppo generica – è stata denotata come "scientismo" (per connotare l'ampia corrente che dal positivismo ottocentesco e dall'empirismo milliano, attraverso

¹ In realtà, da un altro punto di vista, si potrebbe sostenere che il pensiero contemporaneo non ha fatto che "dissimulare" o "rimuovere" i moventi metafisici ed ideologici dalla riflessione sulla storia, e si potrebbe anche dimostrare (ma ciò esorbita dagli intenti precipi di questo lavoro) che la riflessione epistemologica sulla storia è stata sempre di fatto, più o meno scopertamente, nutrita dall'esigenza di avvalorare visioni del mondo e ideologie. L'*excursus* sull'evoluzione storica del dibattito epistemologico sulla conoscenza storica che svilupperemo nel seguito di questo primo capitolo mostrerà comunque il riconoscimento esplicito della funzione "euristica" dell'ideologia e delle categorie di "pre-comprensione" del reale costituisca, soprattutto per merito di Max Weber, uno dei risultati più rilevanti di questa medesima riflessione. Come ha sostenuto F. Powicke nel passo di una prolusione accademica reso noto soprattutto da una citazione di Edward H. Carr, "il desiderio di un'interpretazione della storia ha radici così profonde che, se non possediamo una visione costruttiva del passato, finiamo per cadere nel misticismo o nel cinismo" (F. Powicke, *Modern Historians and the Study of History*, London, 1955, p. 174, cit. da E. H. Carr, *Sei lezioni sulla storia*, ed. it. Torino, Einaudi, 1966, p. 117). Tale visione "costruttiva", a cui Carr tenta di dare sviluppo nelle sue celebri lezioni, è appunto una concezione della storia che riconosce l'inevitabilità per lo storico di attribuire un significato agli avvenimenti che studia e ri-costruisce, e la interpreta come un fattore salutare contro, da un lato, il dogmatismo di una visione che concepisce tale significato come risiedente al di fuori della storia stessa e, dall'altro, contro lo scetticismo, che nega invece l'esistenza di qualunque significato. Non siamo lontani, come si vedrà, dalla critica operata da Weber contro il dogmatismo e il determinismo da una parte e l'assoluto relativismo dall'altra.

il neo-positivismo logico giunge sino al falsificazionismo popperiano, alla filosofia analitica e alle connesse scuole di pensiero anglosassoni sviluppatesi nella scia delle riflessioni del “secondo” Wittgenstein), è gradualmente venuta elaborando, soprattutto in virtù dell’impiego degli strumenti della logica formale e dell’analisi del linguaggio, nonché talora di presupposti di tipo gnoseologico più tradizionale; b) in un senso più “debole”, ossia intesa come riflessione condotta all’interno della stessa comunità degli storici intorno al senso e alle finalità della propria attività, agli strumenti concettuali e ai metodi della ricerca, e quindi con intenti dichiaratamente pragmatici piuttosto che sistematici. Questo secondo tipo di riflessione potrebbe anche venire qualificata più semplicemente come “riflessione metodologica” anziché “epistemologica”; tuttavia l’impiego di tale attributo risulterebbe decisamente limitativo, in quanto il dibattito sui metodi della storiografia che si è venuto sviluppando, soprattutto nell’ultimo mezzo secolo, per merito di quegli storici più illustri e rappresentativi che sono stati anche particolarmente animati da “passione metodologica” (in maggioranza quegli stessi che hanno segnatamente contribuito al rinnovamento della disciplina), seppure non è giunto a configurare un vero e proprio metalinguaggio rigoroso e specifico, nondimeno, sulla scorta di una considerazione di problemi scaturiti dalla prassi effettiva della ricerca storiografica e ad essa volutamente mantenuta circoscritta, è inevitabilmente pervenuta ad investire questioni di portata molto più generale, inerenti l’oggetto di studio, la specificità della forma di conoscenza che chiamiamo storica, i confini di quest’area del sapere e le sue relazioni con campi di indagine più o meno limitrofi, e quindi, in definitiva, lo statuto epistemico della disciplina, tutte questioni che a buon diritto possono essere qualificate come “epistemologiche”, qualora si intenda che si tratta di una accezione del termine distinta da quella più “tecnica” impiegata nel linguaggio filosofico.

La riflessione epistemologica sulla storia, in generale, si differenzia dalla filosofia della storia tradizionale in quanto la questione al centro del suo interesse non è più, come per quest’ultima, se la storia abbia un significato e quale, bensì se, ed eventualmente in

quale senso e per qual via, la storia sia caratterizzabile come una scienza. Lo sforzo degli studiosi impegnati in questa riflessione si configura infatti in generale quale tentativo di promuovere la ricerca storica al rango di scienza, dimostrando che il rigore dei suoi metodi e la validità dei suoi risultati non sono in alcun senso inferiori a quelli di altre discipline tradizionalmente considerate scientifiche, come per esempio la fisica o la biologia, alle quali è comunemente riconosciuto uno statuto epistemico più rigido e consolidato, in contrapposizione alla tesi alternativa secondo cui l'attività storiografica non è in alcun modo ascrivibile al dominio della scienza e il tipo di conoscenza che essa produce va ricondotta piuttosto a quel distinto dominio dell'attività intellettuale a cui appartengono anche la letteratura e l'arte.

Tale tentativo, come vedremo, viene operato secondo due direzioni essenzialmente divergenti.

Un primo filone, che affonda le proprie radici in una tradizione di pensiero di matrice sostanzialmente kantiana e raccoglie l'eredità dello storicismo tedesco, opera questo tentativo in connessione con l'esigenza di rivendicare la completa autonomia delle discipline che assumono quale oggetto del proprio studio l'uomo, la cultura e la società, rispetto a quelle che indagano i fenomeni naturali. Il problema della scientificità delle discipline storico-sociali viene identificato in tale prospettiva con quello dell'*oggettività* del sapere storico: assumendo, infatti, che lo status di scientificità di una disciplina sia determinato dal grado di oggettività dei risultati che questa è in grado di conseguire, e non già dalle caratteristiche del suo impianto logico-formale, è possibile riconoscere due modelli di scientificità ugualmente validi e fondati quantunque essenzialmente eterogenei sul piano delle finalità e del metodo. Alle scienze della natura e a quelle dello spirito possono venire in tal modo riconosciuti interessi conoscitivi affatto divergenti e altresì due apparati concettuali e metodologici del tutto distinti, ma nel contempo pari dignità scientifica, in quanto entrambe queste attività conoscitive, per differenti vie, permettono di conseguire risultati dei quali è possibile operare una qualche forma di verifica, e dunque controllare

l'oggettività. A tale soluzione, come si vedrà, perviene Max Weber attraverso la sua profonda ed elaborata riflessione sul metodo della ricerca storico-sociale.

Il secondo filone affonda invece le sue più remote radici nella tradizione empirista anglosassone e si sviluppa nell'ambito del movimento positivista e poi neo-positivista, fino agli esiti più tardivi e maturi di questo, trovando la sua formulazione più compiuta nella corrente dell'epistemologia contemporanea che riconosce nell'approccio ipotetico-deduttivo, soprattutto nelle versioni elaborate da Karl Raimund Popper e da Carl Gustav Hempel, il modello universale della conoscenza scientifica. Il tentativo di conferire dignità di scienza alla ricerca storica viene perseguito da tale corrente di pensiero attraverso la costituzione di un modello unificato di conoscenza che risulti valido per tutte le scienze e la conseguente affermazione della tesi che anche la storia, di fatto o potenzialmente, risulta uniformabile a tale modello.

In realtà, come si vedrà, la considerazione in chiave epistemologica della storia non eluderà del tutto i problemi che la filosofia della storia speculativa aveva messo in campo : il problema del determinismo e della libertà dell'agire umano, quello dell'esistenza o meno di regolarità o ricorrenze nei processi di mutamento, le questioni assiologiche connesse all'interpretazione dei fatti, la possibilità di stabilire leggi storiche e quindi di prevedere i mutamenti e così via, sono tutte questioni con le quali i pensatori che hanno maggiormente approfondito gli aspetti logico-epistemologici della conoscenza storica, seppure da tale angolatura problematica sostanzialmente diversa, saranno chiamati a misurarsi.

La storiografia romantica e la “scienza critica della storia”

Per rinvenire le prime origini di quel pensiero storico moderno che ha orientato la ricerca storiografica in direzione scientifica occorre risalire all'età del romanticismo, poiché è nell'ambito di questa corrente di idee, sebbene in contrasto con alcuni dei suoi fondamentali presupposti, che viene ad affermarsi quell'*approccio critico*

all'indagine storica che detterà i principali canoni metodologici alla storiografia scientifica di tutto il diciannovesimo secolo.

Nell'opera dei due principali Autori che hanno contribuito ad elaborare tale metodo, Wilhelm von Humboldt e Leopold von Ranke, l'affermazione della "scientificità" della storia si configura nei termini di un'esigenza di *obiettività* e *imparzialità* quale fine precipuo della ricerca, in contrasto con la concezione tradizionale che attribuiva allo storico il compito di far rivivere tramite la sua opera lo spirito di un'epoca, illuminando le vicende passate di una visione unificatrice e un'interpretazione d'insieme del loro svolgimento e ponendone in risalto, soprattutto, il valore estetico e il significato pedagogico-morale.

Il Ranke professò tale ideale di obiettività e si impegnò per realizzarlo nei suoi lavori storici, coerentemente con il presupposto che il compito fondamentale dello storico dev'essere quello di inibire metodicamente le proprie facoltà inventive e immaginative per attenersi esclusivamente ai fatti così come questi si presentano ad un'analisi obiettiva delle fonti, annullando del tutto il proprio io per rendere visibile solamente l'oggetto della ricerca. Il fine della storia è infatti secondo Ranke quello di mettere in luce la semplice "verità storica", tramite la ricostruzione dei *puri fatti*. La limitazione e il controllo sistematici dell'intervento personale dello storico rappresentano la condizione indispensabile per l'assolvimento di tale compito e pertanto il precetto metodologico fondamentale che dovrà guidare il lavoro degli storici stessi. Di conseguenza, qualunque studioso che veda nell'illustrazione delle vicende storiche una via per esprimere e sostenere le proprie posizioni in favore di un determinato programma di cambiamento o per ricavarne insegnamenti per interpretare i problemi presenti e indirizzare scelte e decisioni, ovvero che usi la narrazione storica come un pulpito o una tribuna da cui proclamare i propri ideali politici o etico-religiosi, non può essere a giudizio del Ranke considerato a buon diritto uno storico, ma tutt'al più un "libellista"². Ciò non implica, tuttavia, che il Ranke ritenesse la storia priva di capacità di ammaestramento e di virtù

² Cfr. K. Lamprecht, *Einführung in das historische Denken*, Leipzig, 1913, p. 41.

edificanti: tale risultato, così come quello di conferire, tramite l'ornamento stilistico e retorico della narrazione, suggestione e bellezza alla vita di un'epoca, non vanno però perseguiti dallo storico quali scopi intenzionali. Per Ranke, infatti, la storia possiede già in sé significato e bellezza, ma questi, se lo storico ha svolto con onestà e competenza il proprio lavoro, emergono spontaneamente e direttamente dalla pura verità dei fatti: quanto più lo storico cercherà di attenersi all'esposizione obiettiva di questi ultimi ed eviterà di sovrapporvi la propria soggettività, tanto più e tanto meglio il significato e la bellezza immanenti al divenire storico potranno venire in luce. Lo scopo estetico e quello educativo della storia risulteranno perciò tanto più efficaci quanto più non saranno perseguiti deliberatamente. Come ha affermato Edward H. Carr, Ranke "aveva una pia fiducia nel fatto che la Divina Provvidenza si sarebbe presa cura del senso della storia se egli si fosse preso cura dei fatti"³.

Da un punto di vista rigorosamente gnoseologico l'idea rankiana di un annullamento dell'io in favore di una percezione e rappresentazione diretta e fedele dell'oggetto di conoscenza, ossia dei fatti storici, appare, ad un'analisi critica sufficientemente approfondita, quantomai ingenua, ignorando del tutto i risultati cui era pervenuta la dottrina della conoscenza di Kant. Impiegando un'analogia alquanto diffusa nella divulgazione storico-filosofica, si potrebbe affermare, più in generale, che l'ideale positivista del "mero fatto", applicato dal Ranke alla metodologia storiografica, costituisce un'idea che rimane ancorata a una visione della conoscenza ancora di impronta "tolemaica", non tenendo alcun conto della "rivoluzione copernicana" operata dal filosofo di Königsberg. Tale limite, però, sarà posto in evidenza solo molto più tardi, con il sorgere di quella nuova corrente di riflessione sulla conoscenza storica e sul metodo delle scienze storico-sociali che troverà sviluppo nella rinascita del criticismo, attraverso lo storicismo diltheyiano e soprattutto l'opera di Weber. Ciononostante, la concezione del Ranke, come l'intero pensiero positivista, acquistano comunque un valore innovativo de-

³ E. H. Carr, *Sei lezioni sulla storia*, trad. it. di Carlo Ginzburg, Torino, Einaudi, 1966, p. 24.

terminante sotto il profilo storico se considerati quale affermazione di una istanza di rigore metodologico e di ricerca dell'oggettività, quali espressioni dell'esigenza di promuovere ed ampliare il campo di applicazione della ricerca scientifica quale motore fondamentale del progresso umano, oltre che sviluppando le scienze fisico-naturali, elevando al rango di scienze anche le discipline storico-sociali, attraverso la fondazione di una euristica, di una precettistica metodologica e di canoni di rigore e criteri di verifica per i cultori professionali di queste discipline. Tanto la portata innovativa quanto i limiti epistemologici del contributo rankiano, in questa chiave, sono stati posti in chiara luce dal Cassirer:

“[La concezione del Ranke] presuppone un rapporto fra “soggetto” e “oggetto” che già in generale, dal punto di vista della gnoseologia, è discutibilissimo e che appare ancora più problematico quando l'oggetto non è la natura ma la storia. Anche la conoscenza della natura, quanto meglio si rende conto della propria struttura, tanto più chiaramente è costretta a prender atto che la *conoscenza* dell'oggetto non può mai esser intesa come una semplice riproduzione e che essa non è possibile per via di tale *riproduzione*. Anch'essa è costretta a riconoscere la parte del “soggetto” e a riconoscere in questa parte non solo un limite necessario, ma anche una *condizione* positiva per ogni nostro sapere concernente la natura. Già nel campo della matematica o della scienza matematica della natura vale il principio che Kant espresse dicendo che noi “delle cose conosciamo *a priori* soltanto ciò che noi stessi poniamo in esse”. “La fisica pertanto è debitrice di così felice rivoluzione, compiutasi nel suo metodo, solo a questa idea, che la ragione deve (senza fantasticare intorno ad essa) cercare nella natura, conformemente a ciò che essa stessa vi pone, ciò che deve apprenderne, e di cui nulla potrebbe da se stessa sapere”. Se ciò è vero per la fisica, ancor di più lo è per la storia. In questa interviene non solo la soggettività nel suo significato *universale*, come la ragione teoretica e i suoi presupposti, ma deve necessariamente farsi valere sempre anche l'individualità, la personalità dello storico. Senza di essa non c'è indagine storica viva, non c'è esposizione della storia. Il problema della “verità storica”, che il

Ranke ha posto con un rigore del tutto nuovo, e che ha operato nella storiografia moderna “una rivoluzione nel modo di pensare”, può consistere soltanto nella maniera di determinare e limitare questo intervento del fattore personale⁴”.

L’ideale rankiano di una storiografia professionale e scientifica improntata all’obiettività si accosta da presso al programma che, nel medesimo torno di anni, andava elaborando von Humboldt. Le idee sul metodo storiografico di Humboldt, espresse nello scritto *Ueber die Aufgabe des Geschichtsschreibers*, sono chiaramente sintetizzate in uno dei più celebri passi di questo lavoro:

“Lo storico ha come compito l’esposizione dell’accaduto, un compito che egli assolve tanto più perfettamente quanto più pura e completa gli riesce tale esposizione. La semplice esposizione rappresenta infatti la prima, indispensabile esigenza del suo ufficio e insieme il massimo che da lui ci si possa attendere. Sotto questo profilo, più che autonomo e creativo, egli appare recettivo e imitativo⁵”.

Anche secondo Humboldt la storia non deve quindi risolversi né nella filosofia, né tantomeno in arte. A differenza di Ranke, egli non crede in realtà che lo storico possa del tutto annullare la sua fantasia creatrice e le sue facoltà interpretative e ritiene anzi che queste debbano necessariamente guidare il suo lavoro, poiché privo del godimento estetico e della piena comprensione intellettuale egli non troverebbe nella sua ricerca alcuna motivazione e non rinverrebbe nei suoi risultati nessun significato. Humboldt sostiene tuttavia, al pari di Ranke, che sia il contenuto estetico sia le idee risultino intrinseche alla “connessione naturale” degli eventi e non possano essere considerate separatamente come fa la “storia filosofica”. Anche per Humboldt dunque il completo ossequio ai fatti è la condizione necessaria e suffi-

⁴ E. Cassirer, *Storia della filosofia moderna. Il problema della conoscenza nella filosofia e nella scienza*, ed. it. Torino, Einaudi, 1958, vol. IV, tomo II, p. 360. Le citazioni dalla *Critica della ragion pura* di Kant si riferiscono al vol. I, p. 19 della traduzione italiana di Gentile e Lombardo Radice.

⁵ W. von Humboldt, *Ueber die Aufgabe des Geschichtsschreibers* (1821), in *Gesammelte Schriften*, Berlin, 1905, vol IV, trad. it. in *I compiti dello storico*, Napoli, ESI, 1980, pp. 117-140, p. 119.

ciente affinché il valore ideale, morale ed estetico-sentimentale della storia si riveli da sé e nella sua più piena autenticità.

L'operetta di Humboldt, che costituiva una trascrizione fedele della conferenza tenuta nel 1821 presso l'Accademia delle Scienze prussiana, riveste un particolare significato storico, in quanto il suo intento era chiaramente quello di presentare tale ideale metodologico quale spirito che avrebbe dovuto informare l'attività che i primi storici professionisti iniziavano ad esercitare presso l'Università fondata dallo stesso Humboldt a Berlino, ponendosi al servizio dello stato prussiano quali "funzionari della cultura" incaricati dell'imparziale ricerca della verità e dell'educazione del popolo. Nella particolare congiuntura storico-culturale che caratterizzò lo stato prussiano in tale periodo, la nuova scuola di storiografia inaugurata da Humboldt e Ranke e fondata sull'analisi e la critica rigorose delle fonti, e non più sulle "dilettantesche" velleità polemico-letterarie dei poligrafi e pamphletisti del periodo tardo-illuminista e del primo romanticismo, trovò un fertilissimo terreno di fioritura: essa offrì soprattutto le condizioni che consentirono un notevole incremento del lavoro erudito, lo sviluppo di scienze ausiliarie come l'epigrafia e la paleografia, il ricorso ai contributi della linguistica storica e della filologia, le grandi imprese editoriali di raccolta e pubblicazione delle fonti, l'ingresso ufficiale delle discipline storiche nell'insegnamento universitario e nelle istituzioni di rango accademico, che favorì la formazione di nuove generazioni di storici professionisti e consentì alla storiografia di acquisire a pieno titolo dignità e prestigio di scienza⁶.

Il positivismo e la storia come scienza

In Humboldt e in Ranke, nonché nei loro esegeti romantici e post-romantici, l'idea che la storiografia dovesse pienamente quali-

⁶ Per un profilo storico più generale di questa epoca della storiografia ed un esame più particolareggiato dei contributi di Ranke e von Humboldt cfr. G. P. Gooch, *History and Historians in Nineteenth Century*, London, 1913; Eduard Feuter, *Geschichte der neueren Historiographie*, München-Berlin, 1936. Per una disamina degli aspetti gnoseologici della dottrina di Humboldt e Ranke cfr. in part. Richard Fester, *Humboldts und Rankes Ideenlehre*, in "Deutsche Zeitschrift für Geschichtswissenschaft", VI, 1891, p. 235 sgg..

ficarsi come scienza si configura perciò nei termini di un'istanza di rigore metodologico e di un principio di oggettività, nonché nel sostenere la connessa necessità dell'esercizio professionale del lavoro storiografico. Ma da un punto di vista più schiettamente epistemologico, la prima affermazione esplicita della necessità per la storia di assurgere a pieno titolo a disciplina scientifica è rinvenibile, come noto, nell'opera di Auguste Comte. Nella seconda parte del *Course de philosophie positive* questi ha operato infatti il primo tentativo organico di fondazione di una scienza sociale, il cui compito consiste nell'individuazione delle regole fondamentali che presiedono alla formazione della società umana e nella determinazione delle leggi che ne governano l'esistenza e il movimento. Comte separa la "fisica sociale" in due branche distinte, la "statica" e la "dinamica" sociali, la prima delle quali ha per compito lo studio delle condizioni che una società deve assolvere per esistere in quanto tale, mentre la seconda si occupa di rinvenire le leggi che ne regolano le trasformazioni particolari e l'evoluzione generale. Questo secondo ambito di ricerca si identifica con la storia, la cui finalità precipua diviene pertanto quella di descrivere le leggi del mutamento sociale. Nel definire e rigorosamente distinguere i compiti delle due branche in cui si articola la fisica sociale, la preoccupazione principale di Comte è quella di consentire che lo studio dei fatti politici e sociali possa elevarsi allo stadio positivo, rendendo così possibile ciò che già alcuni fra i più autorevoli pensatori e storici illuministi avevano indicato come una stringente necessità: descrivere e classificare secondo criteri efficaci e rigorosi le forme dell'organizzazione sociale vigenti fra i diversi popoli ed i principî che governano lo sviluppo della civiltà, per poterne interpretare il dinamismo intrinseco. Gli illuministi avevano però rivelato il limite, secondo Comte, di sviluppare le loro analisi subendo i condizionamenti dettati dalle più urgenti preoccupazioni politiche del loro tempo e dai loro stessi ideali di progresso, mentre la dinamica sociale dovrà fondarsi esclusivamente sull'osservazione positiva. Comte giudica infatti del tutto irrazionale affermare che i processi naturali possono essere sottomessi a leggi positive mentre i processi di trasformazione che riguardano la società umana vengo-

no considerati completamente aleatori ed arbitrari, a causa del loro ordine superiore di complessità. Proprio la maggiore complicazione dei fatti sociali dimostra infatti, per Comte, l'esistenza di leggi intrinseche all'organizzazione civile, che consentono di governare e riequilibrare le perturbazioni individuali, cosicché egli ritiene più verosimile che tali leggi siano determinate di quanto non possano apparirle quelle naturali. Compito della storia è dunque per Comte quello di stabilire una "autentica filiazione razionale nella successione degli avvenimenti sociali", in modo da consentire un certo grado di "previsione sistematica" del loro ulteriore svolgimento. L'intento fondamentale di Comte è dunque quello di permettere alla dinamica sociale delle capacità prognostiche, di modo che la politica possa fondarsi sugli obiettivi ed imparziali risultati di una scienza rigorosa e che il margine di arbitrio nelle scelte e decisioni politiche risulti il più possibile riducibile. La concezione della storia comtiana ha quali immediati corollari un rigido determinismo e l'espunzione di ogni giudizio di valore dall'indagine storica: ogni stato in cui a un dato momento una determinata società viene a trovarsi si configura infatti, in tale prospettiva, come la risultante di circostanze del tutto indipendenti dalla volontà umana e, poiché esso non avrebbe potuto essere altrimenti, qualunque considerazione valutativa intorno ad esso viene a perdere di significato. Tale visione si concilia tuttavia con una concezione progressiva del divenire storico, il quale viene interpretato da Comte come un'evoluzione generale della civiltà, che segue la nota progressione attraverso tre stadi fondamentali (teologico, metafisico e positivo), di cui quello positivo costituisce il massimo grado di sviluppo e compimento.

Il metodo che la filosofia positiva comtiana prospetta alla ricerca storica ha costituito il punto di riferimento essenziale per tutta la storiografia positivista. Tuttavia il noto "mito del fatto" che ha caratterizzato l'attività delle scuole di storiografia sviluppatasi nel seno del positivismo ottocentesco non ha sicuramente tenuto conto del complesso rapporto fra osservazione e teoria che lo stesso padre del positivismo aveva delineato. Ritenendo che tutte le specie di fenomeni sociali si sviluppino in modo simultaneo

e si influenzino reciprocamente, di modo che risulta impossibile ripercorrere l'evoluzione di una di esse se prima non ci si sia formata un'idea generale dell'evoluzione complessiva, e che questa visione d'insieme – quantunque debba essere suggerita essa stessa da osservazioni, sia pure raccolte in modo non ancora sistematico, e giammai fondata su principî dogmatici di natura metafisica o ideologica – abbia un valore ipotetico, Comte attribuisce in effetto una funzione determinante alla teoria nell'orientare la ricerca ed organizzare il lavoro storico. È comunque vero che, come ha notato Georges Lefebvre⁷, nel considerare l'"osservazione dei fatti", Comte, non possedendo alcuna competenza specifica nella ricerca storiografica, non ritiene vi sia alcun lavoro critico che lo storico deve operare rispetto alle fonti, che i fatti storici siano rinvenibili attraverso testimonianze e documenti, per usare la colorita espressione di Carr, "come i pesci sul banco del pescivendolo"⁸. Ed è altresì vero che, come osserva ancora Lefebvre⁹, Comte, pur attribuendo pari importanza a tutte le specie di fenomeni sociali, e ritenendo anzi che qualunque attribuzione di una priorità ad una particolare dimensione (per esempio alla dimensione economica, come per gli storici vicini al socialismo, contro i quali egli ebbe occasione di polemizzare) costituisca il portato di un approccio metafisico invece che positivo all'indagine storica, e quindi sia assolutamente da respingere, tende egli stesso a privilegiare marcatamente fra tutti gli aspetti quello della vita intellettuale, la dimensione "spirituale" rispetto a quella "materiale". Anche sotto questo rispetto la storiografia successiva non si è attenuta completamente alle indicazioni di Comte: la dimensione privilegiata sarà più che altro quella politico-diplomatico-militare piuttosto che quella delle idee e la storia economica, soprattutto in seguito allo svilupparsi di una storiografia legata al materialismo storico, assumerà nel corso della seconda metà del secolo un rilievo progressivamente sempre maggiore.

⁷ Cfr. *La storiografia moderna*, ed. it. Milano (Mondadori), 1973, pp. 224-5.

⁸ E. H. Carr, *op. cit.*, ed. it., p. 13.

⁹ *Op. cit.*, *ibidem*.

La scuola storiografica positivista ha trovato un'ulteriore e sicuramente ancor più incisiva ispirazione teorica nell'opera di Hippolyte Taine, che sulla cultura storica francese posteriore ha avuto un influsso particolarmente intenso e duraturo e che a sua volta aveva nutrito la sua teoria dei contemporanei sviluppi della filosofia e della scienza tedesche. La sua visione meccanicistica dell'anima, della società e del divenire storico e la sua concezione del metodo storiografico rappresentano uno degli sviluppi più conseguenti dello scientismo positivista applicato allo studio dell'uomo ed alla storia. Quest'ultima è concepita da Taine come una "anatomia" ed una "fisiologia" dei fatti e delle azioni umane. Una *anatomia* in quanto essa ha anzitutto il compito di descrivere i rapporti stabili tra insiemi di fatti che compongono la vita sociale e morale, una *fisiologia* in quanto si occupa di comprendere il "funzionamento" dell'organismo sociale e dei suoi organi ed apparati particolari, nonché di ricavarne delle leggi. Il concetto di legge applicato alla sociologia e alla storia è inteso però da Taine piuttosto nel senso della zoologia e della botanica che in quello della fisica e della chimica, ossia con la limitazione che non si possono descrivere le relazioni stabili interne all'organismo sociale in termini di quantità misurabili. A differenza delle "scienze esatte", che si avvalgono dell'impiego del calcolo matematico, le scienze storiche e sociali possono infatti, secondo Taine, pervenire solo a leggi di tipo non-quantitativo, ossia alla determinazione di rapporti costanti.

Le indicazioni di metodo in campo storiografico sono formulate da Taine nelle sue principali opere storiche, dal *Saggio su Tito Livio*, alla *Storia della letteratura inglese* a *Le origini della Francia contemporanea*. Per la comprensione dell'agire dei grandi personaggi storici egli ha ideato il metodo che consiste nell'individuazione della *faculté maitresse*, quella caratteristica dominante del temperamento che rende ragione del comportamento e delle decisioni politiche, principio che costituisce una generalizzazione della tecnica che egli aveva applicato all'analisi stilistica e poetica nei suoi studi di storia della letteratura e dell'arte. Ma accanto alla considerazione del temperamento individuale, per spiegare l'agire del personaggio

è necessario secondo Taine tener conto di altri tre fondamentali fattori: la *razza*, l'*ambiente* geografico, ed il *momento storico*. Questo insieme di condizioni e circostanze concrete e mutevoli può render conto anche delle caratteristiche peculiari e generali che descrivono lo *spirito* di un popolo: in tal modo Taine ha tentato di ridefinire in chiave deterministico-meccanicistica e tendenzialmente materialistica il concetto hegeliano di *spirito oggettivo*. In una luce attuale, uno degli sviluppi più interessanti ed innovativi del suo tentativo di definire criteri di indagine storica rigorosamente scientifici e di applicarli nei suoi lavori storici consiste certamente nella sua raffinata analisi dei fenomeni collettivi e dei movimenti popolari, in particolare di quelli che accompagnarono la Rivoluzione Francese. Egli pone infatti in rilievo, in questi studi, come la considerazione dei fattori legati agli interessi e alle ambizioni personali non sia sufficiente per spiegare processi di rivolgimento politico di ampia portata, poiché appare necessario considerare anche i moti dell'animo collettivo, le passioni che alimentano i grandi tumulti sociali. Egli pone in particolare l'accento sul fatto che quando vasti gruppi sociali sono infiammati da ideali di mutamento radicale, essi tendono a perdere lo spirito critico ed a valutare le intenzioni e le azioni dei propri avversari alla luce dei propri stessi sentimenti, cosicché l'elemento irrazionale può giungere a sovrastare le scelte razionali e può condurre a conseguenze imprevedibili. In tal modo Taine ha additato l'importante funzione che la *psicologia collettiva* può assolvere nell'indagine storica ed ha indicato il limite di una storia che tendeva a spiegare i fatti principalmente in funzione del ruolo svolto dai grandi personaggi.

Nella pratica effettiva della ricerca storica gli indirizzi della storiografia legati al positivismo, pur subendo in vario grado ed in varia forma l'influsso del positivismo filosofico, e soprattutto dei due grandi autori di cui abbiamo sommariamente richiamato la concezione del metodo storico, piuttosto che a queste impegnative elaborazioni teoriche si riferirono più semplicemente ad un formulario di regole e massime metodologiche che tendevano ad epurare lo studio dei fatti da qualsiasi interpretazione fondata su presupposti etico-as-

siologici e ideologico-religiosi. Il celebre aforisma nel quale von Ranke, in polemica con la storiografia “moraleggiante” dei primi idealisti romantici e con le interpretazioni metafisiche dell’evoluzione storica, affermava che compito precipuo della storia è quello di ricostruire i fatti così come essi si sono effettivamente verificati (*wie es eigentlich gewesen*) ha costituito la parola d’ordine fondamentale di almeno tre generazioni successive di storici.

La conoscenza storica e lo storicismo

Il primo tentativo organico di conferire al sapere storico un fondamento conoscitivo completamente autonomo si può far risalire all’opera di W. Dilthey *Einleitung in die Geisteswissenschaften*, del 1883, nella quale veniva sviluppata in forma sistematica una riflessione già parzialmente avviata in studi anteriori, in particolare nel saggio del 1875 *Ueber das Studium der Geschichte der Wissenschaften vom Menschen, der Gesellschaft und dem Staat*¹⁰. Nell’*Einleitung* il filosofo istituiva una fondamentale distinzione fra due dominî irriducibili del sapere, le *scienze della natura* e le *scienze dello spirito*, distinzione il cui fondamento non veniva però individuato sul piano ontologico-metafisico di un dualismo di “essenze”, e dunque di oggetti dell’indagine costitutivamente eterogenei, ma risultava, quale corollario di un’impostazione di matrice sostanzialmente kantiana, di natura esclusivamente conoscitiva. Secondo Dilthey, infatti, vi sono due distinte sorgenti del conoscere: quella dell’esperienza interna, a cui la coscienza ha diretto ed immediato accesso attraverso l’introspezione, e quella dell’esperienza esterna, cui si perviene mediante la percezione sensibile. Tale imputazione gnoseologica della delimitazione fra i due dominî incontrerà l’opposizione di alcuni interpreti posteriori dello storicismo, maggiormente legati alla tradizione propriamente metafisica dell’idealismo tedesco. Il tentativo di Dilthey trova

¹⁰ In *Gesammelte Schriften*, vol I, Leipzig-Berlin, 1914. Trad. it. Dell’*Einleitung*, *Introduzione alle scienze dello spirito* (a cura di G. A. De Toni), Firenze (La Nuova Italia), 1974.

infatti sicuramente radice in un filone particolare di questa tradizione, legato ai primi tentativi di fondare una scienza autonoma dei fenomeni psichici, quella tradizione che, sotto l'influsso del pensiero kantiano e leibniziano, aveva appunto rintracciato l'origine della demarcazione fra la realtà materiale e quella spirituale nel dualismo delle modalità del conoscere. Tale distinzione è ad esempio in Gustav Th. Fechner, secondo il quale il fisico e lo psichico costituiscono esclusivamente le due forme complementari (una dipendente dal punto di vista interno, l'altra da quello esterno) attraverso le quali si accede alla conoscenza dell'unico Essere, e che perverrà su questa base alla teoria del monismo psico-fisico, come in Hermann Lotze, secondo il quale abbiamo del mondo spirituale una *cognitio rei* (tramite l'auto-osservazione introspettiva) e di quello materiale una *cognitio circa rem* (tramite la percezione sensibile), e che perverrà viceversa ad un sostanziale dualismo dei mondi fisico e psichico. Come questi autori, e soprattutto come in Lotze, Dilthey, superando la tradizione empirista e – sotto questo rispetto – anche quella kantiana, che ponevano le due forme di conoscenza su dei piani paritetici, attribuisce un primato conoscitivo all'esperienza interna. L'antitesi fra esperienza sensibile, sulla quale si fonda la conoscenza naturale, ed esperienza riflessiva, sulla quale si fonda la conoscenza del mondo umano, e quindi le *Geisteswissenschaften*, diviene in tal modo in Dilthey fondamento di una opposizione fra due corrispondenti forme logiche della conoscenza del mondo e della causalità e di conseguenza fra due distinti metodi di indagine: mentre l'approccio esteriore ai processi naturali conduce infatti alla ricostruzione della causazione fisica tramite il procedimento della *spiegazione*, mediata dal ricorso a leggi generali, lo studio dei fatti umani permette viceversa una penetrazione diretta ed immediatamente intuitiva della coscienza, tramite una forma di apprendimento che nelle *Ideen* del '94 Dilthey definirà come *Verstehen* (= comprensione o intendimento) e che inevitabilmente acquista rispetto alla prima uno statuto epistemologico privilegiato:

“I fatti della società ci sono comprensibili dall’interno, possiamo riprodurli fino a un certo punto in noi, sulla base dell’osservazione dei nostri propri stati, e accompagnamo intuitivamente la rappresentazione del mondo storico con l’amore e l’odio, con tutto il gioco dei nostri affetti. Invece la natura è per noi muta. Soltanto la forza della nostra immaginazione diffonde su di essa un barlume di vita e di interiorità... La natura ci è straniera. Infatti essa è per noi soltanto qualcosa di esterno, non di interno. La società è il nostro mondo. Noi viviamo in essa il gioco delle azioni reciproche, in tutta la forza del nostro intero essere, poiché percepiamo in noi stessi dall’interno, con un vivente tumulto, gli stati e le forze su cui si costruisce il suo sistema”¹¹.

Il procedimento della *Verstehen* trova dunque fondamento nella perfetta coincidenza di soggetto conoscente ed oggetto della conoscenza nel dominio dello spirito, nel quale si situano i fenomeni storico-sociali, mentre quello della spiegazione nella necessità di regolare ed ordinare nella legalità delle categorie dell’intelletto il molteplice dell’esperienza esteriore, nella quale l’oggetto del conoscere si contrappone come estraneo, e rimane “muto”, al soggetto.

Mentre, però, per i padri della psicologia scientifica, Fechner e Lotze, il postulato gnoseologico della doppia modalità conoscitiva (che, riconosciuta su base esperienziale, conduceva ad esiti divergenti nei contrapposti corollarî ontologico-metafisici, rispettivamente, del monismo parallelistico e del dualismo interazionistico) era legata al presupposto che l’accesso diretto ai fenomeni spirituali permanga circoscritto alla sfera della soggettività individuale, per cui alla conoscenza degli stati interiori altrui non si può addivenire che in forma mediata attraverso la conoscenza esteriore, per Dilthey, viceversa, l’identità soggetto-oggetto che si configura nella conoscenza del mondo spirituale interno è anche condizione di quella immediata “riproducibilità” dell’esperienza psichica che rende intelligibili, e perciò oggetto di scienza, i fenomeni storico-sociali. Per Dilthey la coscienza è infatti in grado non soltanto di cogliere

¹¹ *Gesammelte Schriften*, vol. I, *Einleitung der Geisteswissenschaften*, 2a ediz., Stuttgart, 1959, pp. 36-7, citato in P. Rossi, *Max Weber. Oltre lo storicismo*, Milano (Il Saggiatore), 1988, p. 228.

immediatamente i propri stati psichici interni, ma è altresì in grado di “rivivere” quelli altrui, in quanto, avendo questi sostanzialmente la medesima origine, ne è automaticamente garantita la possibilità di essere colti in analogia con i propri¹². In questo “salto” conoscitivo che pone in comunicazione spirituale diretta le coscienze di due soggetti, anche vissuti in epoche estremamente distanti, mediante quell’”identificazione simpatetica” su cui si fonda il procedimento della *Verstehen*, si configura soprattutto l’abbrivo metafisico della dottrina di Dilthey, su cui, come si vedrà, si concentrerà la critica di Weber, il quale muoverà proprio dall’esigenza di abbandonare il terreno problematico della gnoseologia e della psicologia per rimanere più saldamente ancorato a quello della stessa metodologia.

Le scienze dello spirito si configurano così, a partire dall’opera di Dilthey, come un particolare “dominio di esperienza”, che può essere fatto direttamente oggetto di scienza, e che attinge la sua materia prima dall’ *Erlebnis* interiore, in forma spontanea ed immediata per ciò che concerne l’”unità psico-fisica” del nostro stesso io, ed attraverso la *Verstehen* per ciò che riguarda le altre unità psico-fisiche viventi. L’ *Erlebnis*, che abbraccia comprensivamente tutti gli aspetti della vita spirituale (intelletto, volontà, sentimento, ecc.) è infatti ciò che esiste per noi *hic et nunc*, e che acquista valore e significato in funzione dei nostri scopi attuali. Su questa base Dilthey pone un’ulteriore caratteristica distintiva alla base delle scienze dello spirito in confronto a quelle della natura: mentre per queste ultime il fine della conoscenza è puramente teoretico, nelle prime invece il soggetto che indaga è coinvolto nell’esperienza come “totalità vivente”, cioè, oltre che sul piano intellettuale, anche per tramite dei propri stati affettivi e dei propri valori ed ideali¹³, un presupposto, questo, che verrà conservato dagli epigoni dello storicismo diltheyiano e, sotto altra forma, anche da Weber.

Nell’opera del 1894, *Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie*, Dilthey ripropone nell’essenza questa sua

¹² Per una più ampia disamina storico-critica del tema della *Verstehen* in Dilthey cfr. in part. P. Rossi, op. cit., p. 229 sgg.

¹³ Dilthey, op. cit., p. 9, trad. it. in *Lo storicismo tedesco*, antologia a cura di P. Rossi, Torino (UTET), pp. 96-7.

dottrina, ma tenta di conferirle un fondamento empirico-metodologico sul terreno della psicologia, nel tentativo di ridurre al minimo il residuo metafisico che la precedente versione della sua teoria portava necessariamente in sé (tentativo, che, come ha ancora posto in evidenza Rossi, non farà che aggravarne le difficoltà e fornirà a Weber l'impulso critico a rivedere alla radice l'impostazione storicista¹⁴). La novità che sostanzialmente emerge da questa versione più matura della teoria diltheyiana è costituita dal porre in rilievo l'opposta direzione che sul piano del metodo seguono le scienze naturali e quelle dello spirito: mentre le prime, infatti, si avvalgono essenzialmente di un procedimento "costruttivo", che consiste nel prendere le mosse dalla molteplicità dei fenomeni per classificarli ed ordinarli mediante leggi, le seconde procedono dalla totalità che è data nell'esperienza interiore per giungere poi a distinguerla ed analizzarla, pervenendo così ad "intendere" il fatto o l'atto individuale, quale elemento costitutivo dell'intera connessione delle forme viventi spirituali. L'antitesi fra scienze della natura e scienze dello spirito viene in tal modo ricondotta dal piano più genericamente gnoseologico a quello più strettamente metodologico della divergenza fra due procedimenti contrapposti: quello della *spiegazione* e quello della *comprensione*.

La nozione di *Verstehen*, intesa quale procedimento metodologico, viene da Dilthey attinta dalla tradizione ermeneutica della filologia romantica tedesca, ed in particolare dall'opera di Schleiermacher, il cui pensiero egli aveva approfondito ed illustrato in alcuni dei suoi saggi di storia delle idee. Tale connotazione di prescrizione procedurale il concetto di *Verstehen* assume soprattutto nel saggio di Dilthey *Die Entstehung der Hermeneutik*¹⁵, del 1900. In questo lavoro Dilthey tenta infatti di estendere il procedimento filologico del risalire attraverso i "segni" oggettivi all'interpretazione del significato complessivo di un testo all'ambito della ricerca storico-sociale. Lo storico, e più in generale lo studioso dei fatti della cultura, deve secondo Dilthey prendere le mosse dai segni di natura sensibile ed esteriori per

¹⁴ Cfr. P. Rossi, *M. Weber*, cit., p. 26 sgg., p. 230 sgg.

¹⁵ In *Gesammelte Schriften*, ed. cit., vol. V.

risalire agli atti interiori che li hanno generati. I segni sensibili sono infatti espressione più o meno diretta della vita psichica e ci consentono di porci in contatto con i fatti spirituali che li hanno originati. L'ermeneutica sembrava in tal modo a Dilthey configurarsi come quel corpo rigoroso di regole che permette una conoscenza adeguatamente sistematica della vita spirituale manifestantesi nei prodotti e nelle vestigia della storia umana. La *Verstehen* viene perciò presentata, in tale formulazione, semplicemente come un procedimento logico, o forse meglio sarebbe dire euristico. Ricollegandosi direttamente alla tradizione ermeneutica, tuttavia, Dilthey assume tale procedimento in una forma che, sul piano gnoseologico, contraddice essenzialmente le proprietà che egli altrove attribuisce alla comprensione: l'interpretazione dei segni oggettivi presuppone infatti il principio che la conoscenza si attui non già sotto forma di una comunicazione diretta fra un io ed un altro io, bensì tramite la mediazione dell'universo sensibile, ed una mediazione che, nell'ambito della ricerca storica ancor più che in quello filologico da cui trae origine l'ermeneutica (così come ancor più che nella psicologia empirica attraverso i resoconti verbali dell'introspezione altrui), ha un carattere estremamente accentuato. Se l'autonomia della ricerca storica fosse ricercata da Dilthey esclusivamente sul terreno metodologico, come farà più tardi Weber, il tentativo di fondarla sulla *Verstehen* quale procedimento peculiare e diametralmente opposto a quello della spiegazione che vige nelle scienze fisico-naturali – in aperto e dichiarato contrasto con il positivismo –, nonostante tali difficoltà, apparirebbe forse giustificato ed adeguato. Viceversa, l'esigenza di conferire ad essa, contestualmente a tale indipendenza, anche uno statuto epistemico rigoroso, ritenendo che ciò sia realizzabile fornendo al procedimento della comprensione anche una base gnoseologica (come nelle prime opere) o psicologico-empirica (come negli scritti degli anni '90), tentativo che in entrambi i casi non consente di evitare implicite assunzioni metafisiche di qualche sorta, conduce ad inevitabili contraddizioni interne alla teoria.

Nelle stesse *Ideen*, infatti, Dilthey descrive contemporaneamente la *Verstehen* come il risultato di un atto intuitivo attraverso il quale si istituisce una relazione *immediata* fra due coscienze (la pri-

ma delle quali costituisce il soggetto della conoscenza, mentre il contenuto della seconda (il suo oggetto), del pari di quanto avviene nell'auto-osservazione dei propri stessi stati psichici. Tale formulazione è ribadita ed ancor meglio sviluppata nei *Beiträge zum Studium der Individualität*¹⁶, nei quali Dilthey afferma che “l'Erleben di un proprio stato interiore e la riproduzione di uno stato altrui o di un'individualità estranea sono omogenei nel nucleo del loro processo¹⁷”. È pur vero che nelle *Ideen* come nei *Beiträge* Dilthey insiste ancora sul fatto che è attraverso le manifestazioni “sensibili” ed “esteriori” della vita spirituale che la comprensione dello stato altrui diviene possibile, sulla base della “comunanza” delle vite spirituali individuali. È infatti rinvenendo delle somiglianze fra quelle manifestazioni ed i processi che abbiamo riscontrato nell'esperienza collegati a nostri propri stati interni e risalendo per tal via a dei consimili stati interni altrui che egli ritiene che la comprensione si eserciti. Ma già in questi scritti le manifestazioni sensibili sembrano apparire come dei meri supporti empirici della comprensione. Essi rappresentano un requisito necessario ma non sufficiente della possibilità di “rivivere” l'esperienza altrui, mentre la condizione fondamentale del ricreare lo stato interno è data dall'empatia fra il soggetto e l'oggetto della comprensione stessa, che viene in tal modo a configurarsi come essenzialmente affine alla relazione che si attua nell'esperienza artistica fra l'autore dell'opera e colui che la fruisce. Tale curvatura sostanzialmente spiritualistica si accentua nelle opere ancor più tarde. In *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*¹⁸, del 1910, Dilthey descrive la *Verstehen* come un *Sich-Hineinversetzen*, un “auto-trasferimento” nell'interiorità di un altro soggetto, che presuppone un particolare stato di “consentimento” (*Mitfühlen*) ai suoi sentimenti e valori ed una più generale capacità di immedesimazione simpatetica (*Einfühlen*). In questa fase Dilthey ha del tutto abbandonato il terreno gnoseologico come anche quello psicologico, per ricongiungere i postulati

¹⁶ In *Gesammelte Schriften*, cit., vol. V.

¹⁷ *Op. cit.*, p. 276.

¹⁸ In *Gesammelte Schriften*, cit., vol. VII, trad. it. in *Critica della ragione storica*, antologia a cura di P. Rossi, Torino (Einaudi), 1954.

della sua dottrina a quelli più originari dello storicismo idealistico. In alcuni dei saggi poi raccolti in *Studien zur Grundlegung der Geisteswissenschaften*¹⁹ egli fornisce un'interpretazione nuovamente originale della *Verstehen*. La comprensione si configura qui nuovamente come un'immedesimazione simpatetica con un'altra coscienza, laddove però quest'ultima non è rappresentata semplicemente ed esclusivamente da una coscienza individuale, bensì dall'espressione di diversi gradi possibili di connessione in cui lo *spirito oggettivo* si realizza attraverso le sue concrete manifestazioni storiche. Ciò che rende possibile l'"immedesimazione simpatetica" è dunque qui la relazione di originaria identità che la coscienza individuale di ogni singolo membro di una comunità più o meno ampia e storicamente determinata instaura con il proprio sistema della cultura e più in generale con la totalità dello spirito nella storia universale. Lo spirito oggettivo, vale a dire il mondo storico, diviene in tal modo l'oggetto più proprio delle scienze dello spirito per mezzo della *Verstehen*, che non appare più riducibile, in tale prospettiva, ad un semplice riflesso dell'introspezione.

Tale ambiguità concettuale che si palesa nella molteplicità di significati che Dilthey, attraverso l'evoluzione del suo pensiero, ha attribuito alla comprensione quale procedimento peculiare e qualificante delle scienze dello spirito, è alla radice delle ramificate proliferazioni che il pensiero storicista genererà nel periodo immediatamente successivo. Così, per citare solo gli esponenti più rappresentativi di questo movimento di pensiero, Georg Simmel, come diversi altri studiosi formati attraverso l'eredità della scuola storica tedesca, svilupperà le connotazioni intuizionistiche della nozione di *Verstehen*, mentre i problemi connessi con la comprensione nella sua accezione più squisitamente metodologica troveranno il loro più compiuto tentativo di soluzione nella riflessione condotta da Max Weber²⁰.

¹⁹ *Ivi*, trad. it. in *Critica della ragione storica*, cit.

²⁰ Per un maggiore approfondimento analitico dei contributi dei diversi Autori di questo periodo e di alcuni dei temi trattati più sommariamente in questo paragrafo cfr. il saggio di Pietro Rossi, *Spiegazione e comprensione da Dilthey a Weber*, in *Max Weber. Oltre lo storicismo*, cit., pp. 227-249. Per una più ampia rassegna, del medesimo Autore cfr. anche

Max Weber: fondazione scientifica e autonomia metodologica del sapere storico-sociale

La soluzione metodologica di Max Weber

Il tentativo di Weber di pervenire alla fondazione di un metodo di indagine scientifica specifico delle scienze storico-sociali, come ha evidenziato Pietro Rossi¹, non si realizza in alcun senso, come per Dilthey, sul terreno di una dottrina della conoscenza, applicata ad un particolare dominio disciplinare, bensì sul terreno stesso della *metodologia*, intesa quale auto-riflessione sui mezzi e sugli strumenti che hanno trovato applicazione e conferma nella stessa prassi della ricerca. Weber ritiene peraltro che tale riflessione trovi maggiore vigore e massima utilità nelle fasi in cui l'introduzione di nuovi punti di vista o la crisi di un modello tradizionale suscitano l'esigenza di una revisione delle tecniche, delle categorie interpretative o addirittura del complessivo impianto logico-concettuale mediante i quali si erano strutturate le conoscenze fino ad allora conseguite, nel momento in cui, cioè, si determina in una parte consistente della comunità degli studiosi di una disciplina uno stato di incertezza intorno all'"essenza" del proprio lavoro². Come, per sottolineare l'importanza di questo presupposto del lavoro weberiano, lo stesso Rossi ha rilevato, interpretando tale tesi in termini kuhniani, «si può dire che nei periodi di 'scienza normale' la metodologia risulta superflua, o al massimo

Lo storicismo tedesco contemporaneo, Torino (Einaudi), 2a ediz., 1971.

¹ *Max Weber. Oltre lo storicismo*, Mondadori, Milano, 1988, p. 19.

² *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (a cura di J. Winckelmann), Tübingen (Mohr), 1973, pp. 217-218, ed. it. *Il metodo delle scienze storico-sociali* (a cura di P. Rossi), Torino (Einaudi), 1958, p. 148.

consiste nella registrazione³ dei metodi in uso nelle varie discipline; essa acquista invece rilievo nei periodi in cui si compie un mutamento di paradigma»⁴. Seguendo, nel corso successivo della nostra disamina, l'evoluzione del dibattito metodologico sulla ricerca storiografica, avremo modo di constatare come il principio weberiano, considerato in questa luce, trovi delle precise e cruciali conferme. Vedremo, tanto per citare il caso più eclatante, come il progressivo affermarsi del “paradigma delle «Annales»”, in particolar modo attraverso la riflessione metodologica avviata da Marc Bloch, affondi le proprie radici nel fermento di idee generato dalla crisi dei modelli dominanti della storiografia tradizionale. Lo stesso determinante contributo teorico di Weber, d'altronde, come è stato già da più autori rilevato, trova sviluppo nel solco di una profonda crisi delle scienze della cultura, una crisi che aveva investito il loro stesso status epistemico in rapporto a quelle della natura, all'interno delle quali peraltro, proprio in quegli anni, si andavano parallelamente configurando nuovi e decisivi rivolgimenti teorici e metodologici⁵.

La crisi epistemologica che agitava le scienze storiche e sociali e della quale per primo Weber mette a fuoco le concrete origini, consisteva da una parte nella dissoluzione del programma della storiografia positivista, dall'altra nella progressiva perdita di efficacia, sul piano delle concrete esigenze della ricerca (particolarmente nell'ambito della storiografia economica e di quella giuridica, campi nei quali Weber aveva condotto i suoi primi lavori), dell'apparato concettuale – che Dilthey aveva tentato di riorganizzare in forma sistematica – della “scuola storica” e più in generale dello storicismo tedesco ottocentesco, disgregatosi ormai in una molteplicità di indirizzi privi di un progetto unitario.

³ *Gesammelte...*, cit., p. 147, p. 56 ed. it..

⁴ Pietro Rossi, *op. cit.*, p. 20.

⁵ In tale luce inizia a rivelarsi più chiara una delle idee-guida del presente lavoro, esplicitata nella *Premessa* a questo capitolo, ossia come la soluzione “metodologica” di Weber, così come quella operata dagli storici de “Les Annales”, vadano a pieno diritto riguardate, sia dal punto di vista dell'analisi storica, in accordo con l'impostazione di Kuhn e di Rossi, sia da quello teoretico-problematico – nel nostro caso nel contesto di una riflessione finalizzata ad indagare questioni di natura pedagogico-didattica -, in termini epistemologici, per lo meno nel “senso debole” che si è definito in precedenza.

La riflessione di Weber si concentra, già dai primi anni del secolo, sul problema dell'*oggettività* della conoscenza nell'ambito delle scienze storico-sociali. Nel saggio *Die "Objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis*, egli intraprende specificamente la sua indagine proprio a partire da tale interrogativo: «in quale senso *vi sono in generale* "verità oggettivamente valide" sul terreno delle scienze che studiano la vita culturale?».

Il problema dell'*oggettività* è risolto da Weber sul piano della validità logica dei presupposti della ricerca, e dunque, appunto, sul terreno del metodo. Nessuna premessa ontologica, (riguardante le proprietà della materia che ne costituisce l'oggetto) o gnoseologica (concernente la modalità specifica del conoscere) o psicologica (relativa al tipo di processo psichico implicato in tale conoscenza) può infatti decidere per Weber il valore della conoscenza nel dominio storico-sociale, ma lo può solo l'analisi delle caratteristiche dell'apparato logico di queste discipline.

Su questa stessa base Weber ritiene si debba stabilire la completa autonomia delle scienze storico-sociali rispetto a quelle naturali. Accogliendo la tesi fondamentale di Windelband (e ripresa anche da Rickert) secondo cui le prime risultano naturalmente orientate in senso *idiografico* piuttosto che *nomotetico*, egli afferma infatti l'impossibilità di *dedurre* da leggi di qualunque tipo (intendendo il termine "legge" anche nell'accezione che esso riveste in ambito economico ed in quella di "tendenza di sviluppo" avanzata da alcuni storicisti, nonché nel senso conferitole dal materialismo storico) il significato degli eventi storici e di fondare la spiegazione causale in storia sulla riconducibilità delle reali concatenazioni di avvenimenti e processi a regole generali.

L'impianto metodologico che egli elabora gradualmente attraverso i saggi redatti per l'«Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik» e poi raccolti nelle *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, non ha perciò alcuna pretesa di erigersi su più o meno solide fondamenta filosofiche, e neppure appare come il portato di una pura e più autentica descrizione dell'effettivo *modus operandi* degli storici – sebbene rimanga costantemente e saldamente anco-

rata a questo terreno -, ma si configura piuttosto come una proposta di *ideale logico* comune ed unitario per quell'insieme eterogeneo di discipline che Weber caratterizza dapprima – mutuando la terminologia di Rickert – come “scienze di realtà” (contrapposte alle “scienze di leggi”) e poi denota, con varie locuzioni ad un dipresso equivalenti, quali “scienze storiche”, “scienze sociali” o “scienze della cultura”.

Ora, il presupposto fondamentale da cui muove Weber nel prospettare l'”ideale logico” delle scienze storico-sociali consiste nel principio che ogni scienza definisce il proprio metodo ed il proprio oggetto in funzione dei *propositi* che ne orientano l'indagine. Se allora lo scopo fondamentale delle scienze della natura è quello di ordinare in un sistema di concetti e di leggi «incondizionatamente universali» la molteplicità dei fatti empirici «estensivamente ed intensivamente infinita», configurandosi pertanto il loro ideale con l'*universalità* e la *sistematicità*, il fine delle scienze storico-sociali appare viceversa quello di una conoscenza della realtà «nella sua particolarità e singolarità qualitativamente caratteristica» e quindi il loro ideale si identifica con la determinazione della specificità di un certo processo nelle sue caratteristiche individuali e distintive⁶.

L'orientamento idiografico dell'indagine storica non deve tuttavia condurre, secondo Weber, ad una visione ingenua e riduttiva che interpreti il compito della ricerca storiografica nei termini di una mera registrazione e ricostruzione di fatti, che poi debbano venire concettualmente elaborati da altre discipline di orientamento nomologico. Inoltre, in aperta polemica con i sostenitori dell'ideale prospettato da Ranke, Weber ritiene che vada assolutamente respinta una considerazione in chiave metafisica dei fatti storici, come se questi fossero dotati di proprietà ontologiche immanenti. Entrambe queste concezioni tendono a considerare il “fatto” come indipendente dalla ricerca e ad essa preesistente. Viceversa, per Weber, il fatto si *costituisce* all'interno del processo di conoscenza medesimo. Il puro dato empirico, infatti, acquista il proprio significato (e quindi, si può dire senza temere forzature interpretative, acquisisce il pro-

⁶ *Gesammelte Aufsätze...*, cit., p. 4 sgg.

prio stesso status di dato empirico, ossia di elemento di esperienza) nell'atto stesso di venir considerato quale oggetto di conoscenza, e dunque di elaborazione concettuale.

Una conoscenza dei fenomeni individuali, sostiene anzitutto Weber, acquista un senso logico solo nel momento in cui si afferma il presupposto metodologico per cui soltanto una componente *finita* dell'infinita moltitudine dei fenomeni è dotata di significato, un significato che non costituisce in alcun modo una proprietà intrinseca ai fenomeni stessi, ma è il risultato di un'opzione teorica. È solo nel momento in cui si promuove ed istruisce l'indagine, trascogliendo i fenomeni in base a determinati bisogni conoscitivi, che ai fenomeni stessi viene *attribuito* il proprio senso dal ricercatore⁷. L'oggetto della conoscenza, dunque, non è secondo Weber ontologicamente determinato; esso si costituisce bensì in virtù del metodo, ossia dell'elaborazione concettuale che si attua attraverso l'attribuzione di senso, la selezione, l'applicazione di criteri di rilevanza, ecc., in funzione della direzione dell'interesse dell'indagine.

In secondo luogo, il fatto di riconoscere che la storia costituisca una disciplina individualizzante, ed abbia quindi quale esclusiva finalità la conoscenza dei caratteri che *distinguono* il singolo fenomeno piuttosto che di quelli che lo accomunano ad altri fenomeni, non significa per Weber che l'utilizzazione di concetti generali e di regolarità empiriche vada completamente espunta dall'indagine storica. L'impiego del sapere nomologico è infatti indispensabile alla storiografia, sebbene la formulazione di leggi non costituisca il suo fine precipuo. Il sapere nomologico ha, rispetto alla storia, una pura *funzione strumentale*. Quello di rintracciare attraverso la ricerca, e di impiegare funzionalmente in nuove ricerche, delle "regole dell'accadere" dei fenomeni storico-culturali non è cioè un compito primario della storiografia, ma è comunque necessario alle scienze storico-sociali proprio in quanto è attraverso l'ausilio di queste regole che viene attribuito significato agli eventi e si diviene in grado di interpretarli.

In terzo luogo, scopo dell'indagine storico-sociale, oltre a non

⁷ Op. cit. p. 177, ed. it. p. 92.

essere semplicemente quello di *descrivere* i fenomeni, non è neppure soltanto quello di *comprenderli*, bensì anche quello di *spiegarli*. In tal modo Weber supera del tutto la dicotomia che aveva dominato la tradizione storicista fra *spiegazione*, caratteristica delle scienze naturali, e *comprensione*, tipica invece delle scienze dello spirito. Ciò che distingue e rende autonome le scienze storico-sociali da quelle naturali non è il rifiuto della spiegazione quale forma di attribuzione di senso ai fenomeni, bensì il carattere e la funzione specifici che la spiegazione assume in relazione agli scopi di questo corpo di discipline.

La costituzione dell'oggetto storico: la relazione con i valori

Sviluppando una delle tesi fondamentali sostenute da Rickert, ed ampliandone la portata, Weber evidenzia la funzione che le idee di valore assumono nella conoscenza storica, quale criterio per la selezione e costituzione dei “fatti” nell’*indefinita ed amorfa molteplicità dell’esperienza*. Si può dire che per Weber le idee di valore assumono nella conoscenza storica, quale criterio per la selezione e costituzione dei “fatti” nell’*indefinita ed amorfa molteplicità dell’esperienza*. Si può asserire che per Weber le idee di valore costituiscono il vettore fondamentale per l’*orientamento dell’indagine nel dominio storico-sociale*. Nel *saggio Die “Objektivität”...* egli sostiene infatti che, in generale, la ricerca in questo ambito muove sempre dall’intento di *intendere* la realtà della vita che ci circonda, e in cui noi siamo collocati, *nel suo carattere proprio*. Questa esigenza di comprensione della vita presente, perciò, appare esaudibile esclusivamente tramite l’*assunzione della prospettiva storica*. Indagine sociale e indagine storica sono perciò intimamente connesse nella loro essenza: si muove sempre da un problema che origina dal bisogno di comprensione dell’attuale, ma per perseguire tale comprensione è altresì sempre necessario rinvenire le radici e le ragioni storiche dello stato presente. La conoscenza storica presenta dunque per Weber costitutivamente questo duplice orientamento: per intendere la realtà occorre intendere da un lato la connessione e il

significato culturale dei suoi fenomeni particolari nella loro configurazione presente e dall'altro i motivi del suo essere storicamente divenuto così-e-non-altrimenti⁸".

Ma l'atto di costituzione dell'oggetto storico nella sua specifica individualità, che si concretizza tramite l'attribuzione di significato al reale, presuppone un legame originario fra i fenomeni culturali ed i valori.

“Senza le idee di valore del ricercatore non vi sarebbe alcun principio per la scelta della materia, e alcuna conoscenza significativa del reale nella sua individualità; e come senza la fede del ricercatore nel *significato* di qualche contenuto culturale risulta senz'altro privo di senso ogni lavoro di conoscenza della realtà individuale, così la direzione della sua fede personale, cioè la rifrazione dei valori nello specchio della sua anima, indicherà la direzione al suo lavoro”⁹.

La relazione costitutiva dei valori con il contenuto della conoscenza diviene in tal modo il carattere peculiare del sapere storico e pertanto il criterio distintivo del metodo delle scienze della cultura in rapporto a quelle della natura, nell'ambito delle quali, all'opposto, ogni considerazione di valore resta per principio esclusa.

A differenza che per Rickert e per gli altri esponenti dello storicismo tedesco più direttamente legati alla corrente del pensiero neo-criticista, perciò, per Weber la relazione fra il fenomeno culturale nella sua individualità e le idee di valore è il prodotto di un atto puramente *soggettivo*. Per quegli autori i valori avevano un fondamento trascendentale, e dunque possedevano una validità universale e carattere di necessità. La relazione del contenuto della conoscenza storica con i valori diveniva pertanto il criterio utile a riconoscere e valutare l'oggettività del sapere storico. Per Weber, al contrario, non vi è alcun sistema di valori di validità incondizionata ed assoluta, in quanto i valori, intanto, mutano anch'essi storicamente e costituiscono a loro volta una componente della cultura. All'interno di ciascun contesto

⁸ *Gesammelte Aufsätze...*, cit., pp. 170-1.

⁹ *Op. cit.*, p. 181, ed. it., p. 97.

culturale, inoltre, ogni singolo uomo opera scelte e le orienta verso fini e interessi propri, collocandosi in rapporto al mondo e all'orizzonte della cultura di cui è parte in un proprio centro specifico. I valori non possono rappresentare dunque, per Weber, un criterio di verifica della verità storica, bensì esclusivamente un principio-guida dell'indagine, i presupposti che consentono all'oggetto storico di venire assunto e *individuato*, dal momento che l'oggetto storico medesimo, e più in generale qualunque elemento di cultura, non può venire in luce se non in virtù di un particolare punto di vista.

«Presupposto trascendentale di ogni scienza della cultura non è già che noi riteniamo fornita di valore una determinata o anche, in genere, una qualsiasi 'cultura', bensì è il fatto che noi siamo esseri culturali, dotati della capacità e della volontà di assumere consapevolmente posizione nei confronti del mondo e di attribuirgli un senso¹⁰».

Per Weber, pertanto, i giudizi di valore non devono in alcun modo inserirsi nel processo conoscitivo, e tantomeno rappresentarne la conclusione. Le idee di valore danno impulso alla ricerca e la indirizzano, la rendono possibile in virtù dell'assunzione di un punto di vista, ma una volta che la ricerca stessa sia stata avviata, essa dovrà procedere secondo canoni metodologici rigidi che garantiscano la verificabilità, e quindi l'oggettività dei risultati. Non vi è quindi alcuna possibilità per le scienze della cultura di dimostrare sul piano scientifico la validità dei valori, né di confermare o smentire i principi su cui si fondano le diverse *Weltanschauung*. Le scienze storico-sociali possono tutt'al più fornire un contributo "tecnico" all'analisi critica degli ideali (la quale, su un piano più generale ed extra-scientifico, rimane appannaggio della speculazione filosofica), tramite un rigoroso procedimento logico che, come si vedrà, consente di verificare l'adeguatezza dei mezzi impiegati rispetto a un fine perseguito.

In conseguenza di tali premesse generali, alle scienze storico-sociali non viene più da Weber riconosciuto quel carattere sistematico

¹⁰ *Op. cit.*, p. 180, ed. it. p. 96.

che lo storicismo tedesco aveva preteso attribuire loro. Per Weber la conoscenza storica non può che rivestire, necessariamente, un carattere *asistemico*. La ricerca nell'ambito storico-sociale, infatti, si organizza in un insieme eterogeneo di discipline relativamente indipendenti, le quali forniscono contributi particolari e parziali, il cui eventuale coordinamento in un complesso più organico di conoscenze dipende esclusivamente dall'effettivo sviluppo di ciascuno di essi. E proprio in quanto le stesse scienze storico-sociali costituiscono esse stesse manifestazioni della cultura e ne subiscono quindi le trasformazioni, la storiografia non può essere in grado di edificare un sistema compiuto e definitivo delle scienze della cultura: "un sistema delle scienze della cultura, anche soltanto in forma di una fissazione definitiva, oggettivamente valida, sistematizzante delle *questioni* e dei *campi* di cui esse dovrebbero trattare, sarebbe di per sé, un'assurdità¹¹".

Se le indagini, affrontate in una prospettiva speculativa o anche semplicemente metodologica, dei maggiori pensatori dello storicismo, da Dilthey a Rickert, si configuravano, in definitiva, come tentativi di *fondazione* delle scienze dello spirito, inquadrati in qualche modo in una più generale teoria del sapere, l'indagine di Weber non esorbita mai, invece, dall'orizzonte problematico delle questioni metodologiche effettivamente vive all'interno delle scienze storico-sociali, ed è proprio in virtù dell'assunzione di questa particolare, apparentemente più limitata, visuale che egli può pervenire ad oltrepassare i limiti contro cui era destinato ad imbattersi l'"*esprit de systeme*" degli storicisti.

Comprensione e spiegazione causale in storia, la funzione degli *Ideal-Typeen* e il metodo della possibilità oggettiva

Fin dai suoi primi saggi Weber intraprende una polemica radicale contro tutti gli indirizzi del pensiero storicista, inteso nell'accezione più lata, i quali avevano in varia forma avanzato la pretesa di determinare le *leggi di sviluppo* della storia. Tale polemica colpi-

¹¹ *Op. cit.*, p. 184, ed. it., p. 101.

sce indistintamente tanto il materialismo storico quanto le diverse scuole idealiste, a partire da quella rappresentata dal Roescher, bersaglio privilegiato dei suoi primissimi scritti. Weber respinge infatti in modo assoluto l'idea che si possa rinvenire attraverso lo studio della vita dei popoli una successione di stadi essenzialmente equivalenti, o riguardare la storia di un popolo come il prodotto di un *Volksggeist* concepito in termini metafisici, quale fondamento di realtà da cui emanino tutte le particolari manifestazioni e realizzazioni in ogni ambito della cultura. Egli nega altresì la validità dell'esigenza di rintracciare parallelismi e analogie che possano venire elevati al rango di leggi, della medesima forma delle leggi di natura. Ciò che è possibile secondo Weber ravvisare mediante l'indagine storica sono *connessioni tra i fenomeni*, che rivestono bensì il carattere della legalità, ma che non hanno vera e propria forma di leggi, nel senso di principi di massima generalità dai quali si possano dedurre a loro volta le conseguenze di altri fenomeni particolari. La connessione legale fra i fenomeni costituisce infatti il risultato di elaborazioni concettuali, che hanno il valore di quadri di riferimento puramente *ideali* dei processi reali.

Nelle scienze sociali, quindi, compresa la teoria economica, non si dispone in alcun modo di leggi esatte e di validità universale, ma unicamente di *modelli di interpretazione* dei fenomeni nella loro realtà storica. Riscontrando nella realtà empirica delle relative uniformità, la ragione perviene infatti secondo Weber a formulare alcuni concetti-limite, che risultano utili, o in taluni casi necessari, a categorizzare e interpretare i fenomeni indagati. Tali concetti-limite, che Weber definisce come noto *tipi ideali*, non sono però in alcun caso rinvenibili nella realtà nella loro purezza ideale, per cui non possono assurgere al rango di formule di validità universale e assoluta, dalle quali dedurre i fenomeni particolari. Anche le regolarità che l'economia politica rinviene nei processi economici e impiega per interpretarli, hanno secondo Weber valore esclusivamente quali strumenti euristici, rivestendo per di più carattere provvisorio, in quanto suscettibili di continui aggiustamenti e revisioni¹².

¹² *Gesammelte Aufsätze...*, cit., p. 12 sgg.

Weber perviene così, attraverso l'introduzione della nozione di *tipo-ideale*, a riconoscere una funzione meramente *strumentale* al sapere nomologico nell'ambito delle scienze storico-sociali, e in modo particolare nelle scienze economiche, garantendo ad esse, in tal modo, la legittimità ad aspirare a un certo grado di sistematicità e oggettività, nel medesimo tempo assicurandone la completa autonomia quale forma di conoscenza, essenzialmente orientata in senso individualizzante.

Seguendo tale prospettiva il nostro Autore, prende le distanze dalla tradizione storicista anche in merito a un'altra questione fondamentale legata alla definizione della struttura logica e dell'impianto metodologico (e perciò dello statuto epistemico) delle scienze storico-sociali: quella del rapporto fra *spiegazione* e *comprensione*. Lo storicismo, come si è visto, aveva inteso stabilire l'autonomia delle scienze dello spirito rispetto a quelle della natura per mezzo del riconoscimento di due forme distinte e irriducibili di procedimento razionale, quello della spiegazione, tipico delle scienze fisiche, e quello della comprensione, proprio invece di quelle dello spirito, procedimento, quest'ultimo, che in molte formulazioni, era peraltro concepito sul terreno psicologico di una facoltà intuitiva di dubbio fondamento razionale piuttosto che su quello logico di una categoria di asserzioni con caratteristiche definite e distinte. Weber, in contrasto con tale impostazione, nega il carattere dicotomico dei due procedimenti e riconosce piena validità, nel dominio delle scienze della cultura, tanto alle argomentazioni di natura esplicativa quanto a quelle finalizzate alla comprensione razionale dell'agire umano. Tale riconoscimento di validità dei due procedimenti si basa tuttavia su una ben diversa interpretazione della loro natura e della loro funzione rispetto a quella proposta dallo storicismo.

Weber, infatti, riconosce in primo luogo legittimità alla spiegazione in storia attraverso l'individuazione delle caratteristiche distintive che essa assume in questo ambito disciplinare rispetto a quelle che assume nel campo fisico-naturale, caratteristiche legate alla diversa e peculiare funzione che tale procedimento assolve nei due domini di conoscenza. In secondo luogo egli riconosce pieno

diritto di metodo razionale alla comprensione, tentando di depurarla però di ogni valenza psicologica e conferendole invece un fondamento e una funzione di carattere esclusivamente logico. Infine, stipula una precisa relazione logica fra i due procedimenti, non più nei termini di una contrapposizione esclusiva, bensì di perfetta *complementarità*, riconoscendo in tal modo la loro completa conciliabilità e integrabilità sul piano metodologico.

In contrasto con i presupposti essenziali dello storicismo, in tutte le sue manifestazioni e tendenze, Weber confuta l'asserzione del valore *intrinsecamente* razionale dell'agire umano (sebbene respinga, al medesimo tempo, l'idea dello spiritualismo irrazionalistico che il libero agire abbia fondamento irrazionale), e in modo ancor più deciso l'idea di una razionalità immanente (come nell'hegelismo e nel marxismo) o trascendente (come nelle filosofie della storia provvidenzialistiche) al divenire storico. Egli afferma perciò contestualmente la possibilità *metodologica* di intendere e interpretare razionalmente l'agire umano, anche qualora questo abbia natura istintiva e irrazionale, attraverso l'individuazione dei *moventi* dell'agire stesso. La comprensione dell'agire si configura infatti secondo Weber sotto forma di un'interpretazione del significato dell'azione nei termini di una relazione fra mezzi e scopo, ossia di quel particolare tipo di spiegazione rappresentato dalla spiegazione *teleologica*. Quest'ultima, però, viene anch'essa descritta da Weber come una spiegazione di tipo causale, ma viene ricondotta a una forma particolare di causalità, nella quale il rapporto fra causa ed effetto risulta, in un certo senso, rovesciato. L'intendimento dell'agire si configura infatti come un giudizio sulla sua efficacia, mediante una verifica dell'adeguatezza dei mezzi in funzione del fine. Ma tale verifica risulta possibile solo qualora si sia stabilita una connessione ideale tra causa ed effetto, che nel comportamento teleologico si presentano come termini invertiti di una relazione, ossia sotto forma, rispettivamente, di "azione" e di "intenzione". La comprensione, dunque, quale forma di spiegazione inerente la causalità teleologica, presuppone la spiegazione causale *stricto sensu*, per vece della quale, soltanto, l'agire umano può risultare intelligibile. Appare del tutto

evidente in che misura tale interpretazione della *Verstehen* in termini di una particolare forma di ricostruzione della connessione tra fenomeni e quindi, in ultima analisi, della riduzione a un tipo speciale di spiegazione, sia lontana da quella degli storicisti idealisti.

Ma la spiegazione causale, naturalmente, ha per Weber nel dominio storico-sociale anche una specifica applicazione in quanto tale, indipendentemente dal fatto di assolvere funzione di verifica delle spiegazioni teleologiche, ed è proprio in tale possibilità di applicazione che il nostro Autore individua una delle condizioni cardinali dell'oggettività in questo ambito di conoscenza. Seguendo anche a questo proposito la via indicata da Rickert, Weber ritiene che la spiegazione causale in storia si caratterizzi in quanto spiegazione di avvenimenti particolari, e si distingua perciò da quella che vige nelle scienze della natura, nelle quali coincide con la conformità a legge. La causalità storica, in altri termini, concerne, piuttosto che delle relazioni generali, di valenza astratta, le “*connessioni causali concrete*”, procedendo a ricondurre il singolo fenomeno alla “*costellazione individuale a cui esso deve venir imputato come suo risultato*”¹³.

Tale procedimento dell'*imputazione*, precisa Weber, incontra tuttavia alcune limitazioni, dovute al fatto che, come si è visto, anche la semplice *descrizione* di una porzione, per quanto minima, di realtà non può in ogni caso risultare esaustiva, a causa dell'infinita molteplicità dei dati empirici che vi entrano in gioco. L'infinita trama di nessi concreti che pongono in relazione ogni avvenimento con altri eventi antecedenti o simultanei deve infatti condurre ad ammettere che ogni avvenimento sia determinato da un numero infinito di cause, riconducibili a loro volta a una varietà di generi anch'essa infinita. Ad evitare tale *regressus ad infinitum*, interviene però, come pure si è visto, l'elaborazione concettuale, mediante la quale il ricercatore opera una selezione di eventi che rivestono significato in relazione ai valori, in quanto non esiste alcuna caratteristica inerente le cose stesse che consenta di isolare alcuni elementi fattuali come maggiormente determinanti e significativi. Anche

¹³ *Gesammelte Aufsätze...*, cit., p. 178, ed. it. p. 93.

la spiegazione causale risulta così orientata in funzione dell'interesse conoscitivo: scegliendo solo alcuni aspetti della realtà e riguardandoli come essenziali, nella misura in cui si attribuisce loro un significato culturale universale, si conferisce maggiore rilievo a specifici generi di connessione causale e si identificano certi avvenimenti particolari quali cause determinanti di un fenomeno. Ciò pone nondimeno un'ulteriore limitazione, in quanto i valori, che fungono da criterio per tale scelta, a differenza che per Rickert, hanno per Weber, come si è visto, un fondamento soggettivo. Di un medesimo accadimento sono perciò possibili molte spiegazioni differenti, e non vi è alcun criterio di verificaione (per usare l'espressione impiegata dai neo-positivisti) univoco e di universale applicabilità per stabilire quale di esse risulti più vera. Non appare possibile, per conseguenza, fondare l'oggettività della conoscenza storica su un procedimento che ha una matrice essenzialmente soggettiva¹⁴. La questione dell'oggettività dei risultati della ricerca storica non può quindi venire risolta, né conclude Weber, né sul piano della conformità a un sistema di leggi universali, come nel caso delle scienze naturali, né su quello di un riferimento a un sistema di valori di validità altrettanto universale e incondizionata, come pretendeva Rickert. Essa va invece affrontata e risolta sul fondamento di un criterio di validità *metodologica*, definito all'interno della stessa ricerca storico-sociale sulla base dei suoi peculiari intenti conoscitivi.

A tale soluzione Weber perviene ispirandosi alla nozione di *possibilità oggettiva* introdotta da Johannes von Kries, ma riadattandola alle esigenze metodologiche specifiche delle scienze della cultura¹⁵. La dottrina di von Kries muoveva dalla necessità di fornire un'applicazione della teoria della probabilità fondata su presupposti esclusivamente logici piuttosto che soggettivistici, di modo che i rapporti oggettivi riscontrati in una rete di relazioni causali potessero divenire oggetto di formulazione matematica. L'introduzione del concetto di "possibilità oggettiva", definita come la misura di una

¹⁴ *Gesammelte Aufsätze...*, cit., p. 178 sgg.

¹⁵ Cfr. J. von Kries, *Ueber den Begriff der objectivenglichkeit und einige Anwendungen desselben*, Leipzig, 1888.

probabilità basata su determinazioni di carattere generale e non già riferentisi al caso specifico, e quindi stabilita in riferimento a leggi e regolarità piuttosto che a singoli rilievi empirici, aveva consentito a von Kries di perseguire contemporaneamente il superamento dello psicologismo e la possibilità di una applicazione rigorosa del calcolo. Weber, animato dall'analogia esigenza di conferire altrettale rigore e oggettività alla ricerca storico-sociale, desume tale concetto dall'ambito delle scienze esatte, quantunque escludendo che esso possa trovare applicazione nel campo dei fenomeni culturali sotto forma di espressioni quantitative della probabilità, e ne indica, ciò malgrado, la possibile funzione di principio-guida del procedimento esplicativo. L'idea della possibilità viene infatti a configurarsi per Weber come il cardine di una argomentazione causale operata sulla base del confronto fra il processo storico reale e i processi possibili. Nell'imputare un determinato avvenimento a particolari cause, si opera infatti, come si è visto, una selezione tra gli avvenimenti ad esso antecedenti in base a un giudizio di rilevanza espresso in virtù di un particolare punto di vista. Fino a questo punto l'imputazione è perciò il frutto di una opzione puramente soggettiva. Grazie all'ausilio del metodo della possibilità oggettiva, però, diviene possibile anche effettuare una operazione di verifica, in rigorosi termini logici, dell'effettivo sussistere della relazione causale tra gli elementi del processo riconosciuti come essenziali e altri elementi individuabili, nell'indefinita molteplicità degli eventi, quali cause, risulta possibile, cioè, giustificare dimostrativamente l'imputazione. Mediante un procedimento di astrazione possiamo infatti pensare alcune delle componenti causali effettivamente riconosciute come modificate in qualche direzione, costruendo mentalmente un processo irreali ma possibile e "chiedendoci se, nelle condizioni così modificate del processo, sarebbe stato 'da aspettarsi' il medesimo risultato (nei punti 'essenziali'), oppure *quale altro*¹⁶". In tal modo si giungerà a stabilire se il verificarsi di ciascuno degli avvenimenti qualificati come cause di un fenomeno sia stato effettivamente indispensabile per il prodursi del fenomeno stesso.

¹⁶ *Gesammelte Aufsätze...*, cit., p. 273, ed. it., p. 214.

Il celebre esempio addotto da Weber per illustrare l'essenza e la portata di questo procedimento è quello ricavato dalle argomentazioni sviluppate da Eduard Meyer per mostrare come le guerre persiane, e in particolare un combattimento di ridotte dimensioni quale la battaglia di Maratona, abbiano costituito un evento decisivo per lo sviluppo culturale dell'Occidente. Meyer giunge a tale conclusione, rileva Weber, interpretando quell'evento nei termini di una "decisione" fra due *possibilità*: da una parte lo sviluppo di una cultura religioso-teocratica i cui principi risiedevano nei misteri e negli oracoli e utilizzata dai Persiani quale strumento di dominio; dall'altra l'affermazione del libero mondo spirituale ellenico che ha consentito lo svolgimento della nostra civiltà.

“... che quella battaglia abbia recato con sé, oppure abbia influenzato in maniera essenziale la ‘decisione’ tra quelle “possibilità”, è ovviamente il solo fondamento sul quale il *nostro* interesse storico – di noi che non siamo Ateniesi – si riferisce in genere ad essa. Senza la valutazione di tali ‘possibilità e degli insostituibili valori culturali che sono ‘legati’, come risulta dalla nostra analisi retrospettiva, a quella decisione, sarebbe impossibile determinarne il ‘significato’; e sarebbe poi di fatto impossibile comprendere perché noi non la consideriamo equivalente ad una scaramuccia tra due tribù di Kaffiri o di Indiani¹⁷”.

La relazione causale nel campo dei processi storici viene in tal modo riconsiderata da Weber in termini di possibilità invece che di necessità, ma nel medesimo tempo viene garantito per tale possibilità un criterio di verifica, e dunque una condizione logica di oggettività. Lo statuto di scientificità della ricerca storica viene così, in ultima analisi, perseguito da Weber in forma del tutto indipendente da qualunque assunzione di principio che consenta un'interpretazione deterministica della causalità storica, ed anzi in aperto contrasto con ogni dottrina che riconosca nel divenire storico la manifestazione di uno sviluppo immanente o di un “dover essere”.

I giudizi di possibilità oggettiva, ossia le asserzioni intorno a

¹⁷ *Gesammelte Aufsätze...*, p. 276, ed. it., p. 215.

ciò che sarebbe avvenuto in caso di esclusione o modifica di determinate condizioni e sulle quali si basa il procedimento di imputazione causale, consentono secondo Weber non soltanto di stabilire l'effettiva rilevanza causale di un fatto, ma anche il *grado* di tale rilevanza. Questa graduazione non appare in effetti a Weber esprimibile in forma rigorosamente quantitativa, ossia in termini statistici di misura della probabilità, ma appare bensì riconducibile a una scala di valori i quali, essendo il prodotto logico di comparazioni, non esibiscono rapporti numericamente determinabili. Non si tratta cioè – se si vuole tradurre in termini rigorosamente matematici il concetto illustrato da Weber – di una scala di rapporti, bensì di una scala ordinale o di ranghi (nella quale, cioè, si può stabilire la posizione di un elemento nella graduatoria, ma non la grandezza della differenza fra l'uno e l'altro). I termini estremi di questa scala (che Weber ritiene si possano *immaginare* come coincidenti con i valori estremi della probabilità, ossia 0 ed 1) sono definiti dal nostro Autore, rispettivamente, come “causazione *accidentale*” (sulla scorta dell'uso non-tecnico che ne fa Meyer) e “causazione *adeguata*” (espressione mutuata da von Kries e largamente impiegata nella considerazione della causalità giuridica). La prima esprime una relazione causale nella quale la conseguenza considerata si sarebbe verificata anche in assenza delle condizioni imputate, mentre la seconda rappresenta una relazione costante fra determinati complessi di condizioni e un certo risultato. La causazione adeguata, precisa nondimeno Weber, non va interpretata come una forma di connessione necessaria, bensì sempre nei termini di una possibilità, seppure riscontrata in forma costante. Fra queste due possibilità estreme si situa una gamma aperta di condizioni e fattori più o meno “favorevoli” od “ostanti” per il prodursi di determinati effetti¹⁸.

Il valore e la portata della definizione weberiana del metodo delle scienze storico-sociali, che rappresenta nel suo complesso un autentico rivolgimento di prospettiva rispetto a ogni tentativo anteriore e un'impostazione del tutto originale in rapporto a tutta la tradizione

¹⁸ Op. cit., pp. 283-86, ed. it. pp. 223-231.

di pensiero nel cui solco comunque egli si muove, sono stati ben illustrati da Pietro Rossi in uno dei più significativi contributi storico-critici sull'opera weberiana.

“[Con Weber] viene a cadere il nesso tra causalità e necessità postulato dall'interpretazione positivistica della scienza, e accolto anche da Rickert nell'ambito di una teoria della conoscenza di derivazione kantiana. E viene a cadere perché la conoscenza storica è per Weber non soltanto una “scienza di realtà” in antitesi a una “scienza di leggi”, ma è anche una scienza *empirica*, consapevole dei suoi limiti. L'esclusione dei giudizi di valore non garantisce soltanto l'oggettività delle scienze storico-sociali nei confronti dell'esterno, ma ne stabilisce al tempo stesso la limitazione all'ambito dell'esperienza. Analogamente, la spiegazione causale è possibile soltanto sul terreno dell'accertamento (e della dimostrazione) di rapporti tra “fatti” che sono oggetto di conoscenza empirica. Le due condizioni di oggettività delle scienze storico-sociali si rivelano in tal modo fondamentalmente solidali tra loro. Respingendo come illegittima, perché estranea a una scienza empirica, la pretesa di formulare giudizi di valore o di darne una giustificazione, Weber ha inteso distinguere nettamente la ricerca scientifica dalla “speculazione” filosofica e dalla disputa tra “intuizioni del mondo”. Affermando l'impossibilità di ricondurre un avvenimento alla totalità delle sue condizioni, e di darne così una spiegazione “totale” – in quanto la totalità è inattuabile empiricamente – Weber ha inteso rivendicare la molteplicità dei tipi di spiegazione storica; e in questa maniera l'ha anche sottratta all'ipoteca di una concezione generale della storia. Prese di posizione nei confronti dei valori, affermazione e negazione di valori “ultimi”, confronto e scontro tra “intuizioni del mondo”, teorie del processo storico sono tutte cose legittime, ma eterogenee rispetto alla conoscenza storica e ai suoi procedimenti. La (ineliminabile) soggettività delle “idee di valore” che stanno a base delle scienze storico-sociali non comporta una relativizzazione dei loro risultati; essa esprime piuttosto il limite costitutivo di ogni sapere empirico. Pur nel distacco dall'impostazione rickertiana, Weber rimaneva fedele alla lezione della critica di Kant¹⁹”.

¹⁹ P. Rossi, *Oltre lo storicismo*, cit., pp. 45-6.

È, in conclusione, a partire da una programmatica messa fra parentesi, non soltanto di qualunque assunzione di ordine metafisico, ma anche di ogni esplicito riferimento a premesse gnoseologiche inerenti le modalità del conoscere, e quindi, come si è ripetutamente posto in evidenza, rimanendo costantemente fedele a un'impostazione in chiave esclusivamente metodologica del problema della conoscenza storica, che Weber perviene ad operare nell'ambito di quella vasta regione del sapere che comprende i fenomeni culturali, sociali e storici, quella "rivoluzione copernicana" che Kant aveva realizzato nel dominio della conoscenza della natura. Pur fermente estraniandosi dalla terminologia e dallo stile di pensiero della riflessione gnoseologica a lui più o meno prossima, egli realizza infatti, in pratica, un'indagine critica sui limiti della possibilità della ragione in questo dominio del conoscere. E giunge a tale risultato poiché, come pone in rilievo Rossi, l'insegnamento del filosofo di Königsberg gli è di fatto, quantunque egli non si preoccupi di esplicitarlo, chiaramente e costantemente presente: Weber, l'unico pensatore formatosi nel seno della scuola storicista che non aveva espressamente posto il criticismo a fondamento di una concezione della storia, può qualificarsi a buon diritto come il più coerente erede di Kant. Sviluppando oltre l'interpretazione di Rossi, occorre tuttavia rilevare come Weber ponga in chiave del tutto nuova, pienamente "moderna", l'indagine sulla fondazione trascendentale delle discipline storico-sociali, in quella chiave che a più pieno titolo viene denotata nella cultura filosofica e scientifica del nostro secolo come "epistemologica".

Il problema della spiegazione in storia

Spiegazioni e interpretazioni del passato e leggi storiche

Come è noto, la ricerca storica ha attraversato nell'ultimo cinquantennio un processo di radicale e profondo rinnovamento. Già durante il secondo conflitto mondiale, infatti, studiosi di diversa formazione hanno iniziato a sollevare questioni di importanza cruciale per lo statuto epistemico di questa disciplina, intorno alle quali, con il progressivo riaprirsi delle barriere culturali nazionali nel dopoguerra, ha in seguito preso vita un dibattito di sempre più vaste porzioni.

Originariamente, confluendo nell'ampio solco di problematiche scavato nella cultura europea e nordamericana dal movimento neo-positivista, la riflessione si è concentrata soprattutto su temi di natura squisitamente e strettamente logico-epistemologica, proprio in quanto scaturiva essenzialmente dall'esigenza di garantire al sapere storico un pieno diritto di cittadinanza nel dominio della scienza.

La soluzione di questa esigenza, come si è anticipato, è venuta da principio a configurarsi attraverso la possibilità di riconoscere o di costituire un modello unitario di spiegazione valido per tutte le scienze e conseguentemente di dimostrarne la presenza effettiva o l'applicabilità potenziale nell'ambito dell'indagine storica. I primi tentativi in questa direzione sono costituiti dal saggio di C. G. Hempel *The Function of General Laws in History*¹, fondamentalmente ispirato al modello generale della spiegazione scientifica elaborato

¹ In «Journal of Philosophy», 1942, pp. 35-48, ristampato in H. Feigl-W. Sellars (eds.), *Readings in Philosophical Analysis*, New York, 1949, pp. 459-71.

da K. R. Popper nella sua *Logik der Forschung*² e dal contributo fornito poi dallo stesso Popper in *The Open Society and Its Enemies*³ ed in *The Poverty of Historicism*⁴.

In polemica con la tradizione ermeneutico-storicista tedesca, che, sulla scorta del pensiero di Dilthey, aveva contrapposto, come si è visto, la categoria della *comprensione*, quale specifica finalità e peculiare procedimento della ricerca storica e più in generale delle “scienze dello spirito”, a quella della *spiegazione*, caratteristica invece delle scienze naturali, nel suo lavoro Hempel indicava nell’impiego del modello nomologico-deduttivo il fondamento comune delle scienze e cercava di mostrare come la spiegazione storica vi sia perfettamente riconducibile. Analogamente, in *The Open Society* Popper tentava di inquadrare il metodo delle scienze storiche nella sua teoria falsificazionista, ossia in quel modello deduttivo generale della ricerca che egli aveva delineato dieci anni prima nella *Logica* e che oramai si andava sempre più diffondendo quale teoria della struttura logica del metodo scientifico in alternativa al modello inductivistico.

Per almeno due decenni l’impostazione di Hempel e Popper, divenuta nota mediante la denominazione attribuitale da William H. Dray⁵ di “teoria delle *covering-laws*”, seppure sottoposta a notevoli critiche e revisioni da più fronti, ha rappresentato la posizione presoché dominante e comunque il termine di riferimento più autorevole e praticamente imprescindibile del dibattito relativo all’epistemologia della storia. Anche i tentativi di critica più radicale, infatti, per

² Wien, 1935; 2^a ed. Tübingen, 1966; ed. ingl. rived. London, 1959; ed it., *Logica della scoperta scientifica*, Torino (Einaudi), 1970.

³ London, 1945; ed. ted. Bern 1957-1958; trad. it., *La società aperta e i suoi nemici*, Roma (Armando), 1974.

⁴ London, 1957, trad. it., *Miseria dello storicismo*, Milano (Feltrinelli), 1975.

⁵ *Laws and Explanation in History*, Oxford Univ. Press, 1957, trad. it. *Leggi e spiegazione in storia*, Milano (Il Saggiatore), 1974, p. 11. L’espressione utilizzata da Dray è mutuata dalla terminologia impiegata da R. B. Braithwaite in *Scientific Explanation*, Cambridge, 1953, trad. it. *La spiegazione scientifica*, Milano, 1966. P.L. Gardiner in *The Nature of Historical Explanation*, Oxford, 1952, p. 65, aveva invece definito il modello “interpretazione di regolarità”. Dagli autori italiani l’espressione *covering-law* viene tradotta talora “legge di copertura”, tal’altra “legge categoriale”.

tutto quel periodo, non hanno potuto non tener conto della principale esigenza che animava la riflessione dei due grandi epistemologi, ossia quella di promuovere ad un più elevato rigore la ricerca storica, conferendole rigidi canoni di scientificità. Analizzando i maggiori contributi a questo dibattito, Pietro Rossi ha messo in luce come la maggior parte di quelle critiche abbiano operato sostanzialmente sul medesimo terreno hempeliano, in quanto tutte, seppure non riconoscendo piena validità alla teoria delle leggi di copertura, muovevano comunque dalla preoccupazione di fornire alle scienze storiche un rigoroso modello esplicativo⁶. A questa prospettiva può essere ricondotta in definitiva anche la posizione più particolare di Thomas Kuhn, il quale, valutando il grado di chiarezza e sistematicità conseguibile mediante l'applicazione dei paradigmi a cui di fatto si riferiscono gli storici nell'esercizio della loro attività, qualifica la storia come una "proto-scienza", assumendo con ciò, implicitamente, un atteggiamento "promettente", ossia mantenendo saldo l'ideale di un suo sviluppo verso l'acquisizione di un modello più rigoroso⁷.

La teoria delle *covering-laws*

Il modello di spiegazione delle "leggi di copertura" si fonda sull'assunto logico secondo cui una spiegazione può essere compiuta esclusivamente nella misura in cui l'evento, o la sequenza di eventi, che devono essere spiegati possono venire sussunti sotto una legge generale, la quale, appunto, "copre" l'evento in questione, mentre questo costituisce un caso particolare e specifico di quella.

Questa teoria, come si è detto, è stata proposta nel 1934 da K. R. Popper in *Logik der Forschung* quale modello generale e poi riproposta nel 1945 in *The Open Society and Its Enemies* come applicabile alla spiegazione storica. Nella sua formulazione originaria, la teoria di Popper si fonda sul principio che fornire una spiegazione causale di un particolare evento significhi derivare de-

⁶ Cfr. P. Rossi, *Introduzione a La teoria della storiografia oggi*, Milano (Il Saggiatore), 1983, p. XI sgg.

⁷ Cfr. *Riflessioni sui miei critici*, in Aa. Vv., *Critica e crescita della conoscenza*, ed. it. a cura di G. Gioriello, Milano (Feltrinelli), 1976.

duttivamente un'asserzione, che descrive quel determinato evento e ne costituisce nel medesimo tempo una *previsione*, impiegando quali premesse della deduzione alcune *leggi universali* congiuntamente ad alcuni enunciati singolari che rappresentano le *condizioni iniziali* dell'evento medesimo. La situazione descritta dalle condizioni iniziali rappresenta in tal modo la *causa* (o l'insieme delle con-cause), il fatto descritto dalla previsione rappresenta invece l'*effetto*⁸.

Nell'opera del '45 Popper approfondisce l'esposizione della propria teoria, sostenendo che il modello nomologico-deduttivo ha un'estensione generalizzata nella scienza, compreso l'ambito delle discipline storiche e sociali. Egli chiarisce come questo stesso modello si applichi in tre forme distinte, in funzione degli intenti precisi verso cui è orientata l'indagine delle discipline che afferiscono alle diverse aree del sapere. Le scienze vengono infatti classificate su questa base da Popper in tre grandi categorie.

- 1) Le *scienze nomotetiche*, nelle quali Popper annovera in particolare la fisica, la biologia e la sociologia, utilizzano il modello delle leggi di copertura al fine di *stabilire leggi universali*, facendo riferimento ad eventi particolari solo nella misura in cui questi servono al *controllo sperimentale* delle ipotesi di una teoria.
- 2) Le *scienze generalizzanti applicate*, come la medicina o l'ingegneria, che sono principalmente interessate alla *predizione* di fenomeni particolari ed utilizzano le leggi universali esclusivamente quali strumenti utili a tale scopo, assumendo come valide quelle formulate nell'ambito delle scienze nomotetiche.
- 3) Le *scienze storiche*, le quali utilizzano invece le leggi di copertura con il fine di *spiegare* gli eventi particolari. Anche la storia, dunque, come le scienze applicate, non si propone quale finalità precipua quella di formulare leggi o generalizzazioni, ma assume leggi già note e verificate quali mezzi per l'adempimento dei propri intenti particolari, ossia per la spiegazione.

⁸ K. R. Popper, *Logica della scoperta scientifica*, ed. it. cit., pp. 44-5.

Per Popper, quindi, *controllo sperimentale*, *previsione* e *spiegazione* costituiscono solo tre finalità metodologiche distinte di utilizzazione di un modello logico generale che unifica tutta la scienza.

Analogamente, C.G. Hempel in *The Function of General Laws in History* tentava di estendere e generalizzare il modello deduttivo della spiegazione anche agli eventi storici:

«La spiegazione del prodursi di un evento di un qualche specifico tipo E in un luogo e tempo determinati consiste, per l'accezione comune, nell'indicare le cause o i fattori che determinano E. Ora, asserire che un insieme di eventi – p. es. C1, C2..., Cn – è causa dell'evento che deve essere spiegato equivale ad affermare che, conformemente a certe leggi generali, un insieme di eventi dei tipi indicati è regolarmente accompagnato da un evento del tipo E. Ne segue che la spiegazione scientifica dell'evento in questione consiste in:

- (1) un insieme di asserzioni circa il prodursi di determinati eventi C1, ..., Cn, in tempi e luoghi determinati;
- (2) un insieme di ipotesi universali, tali che:
 - a) le asserzioni di ambedue i gruppi sono ragionevolmente ben confermate dall'evidenza empirica,
 - b) da i due gruppi di asserzioni l'enunciato che asserisce il prodursi dell'evento E si può logicamente dedurre⁹».

Il gruppo di asserzioni (1) rappresenta quindi nella spiegazione storica l'insieme delle condizioni antecedenti o simultanee all'evento da spiegare (ossia le sue *cause*) e corrisponde a quell'insieme di enunciati che nella spiegazione fisica descriverebbe le cosiddette "condizioni iniziali". Il gruppo di asserzioni (2) rappresenta invece il corpo di leggi (o anche l'unica legge) che "coprono" l'evento E (ossia l'*effetto*). Nello schema generale della spiegazione le asserzioni del gruppo (1) e quelle del gruppo (2), nel loro insieme, costituiscono l'*explanans*, mentre l'asserzione concernente l'evento E, che deve venire spiegato, costituisce l'*explanandum*.

⁹ C. G. Hempel, *The Function...*, in H. Feigl-W. Sellars, *Readings...*, cit., pp. 459-60..

Secondo Hempel la difficoltà a riconoscere la sostanziale uniformità tra il modello di spiegazione caratteristico delle scienze naturali e quello utilizzato nell'indagine storica è dovuta a due fondamentali motivi. In primo luogo al fatto che gli storici, nella maggioranza dei casi, assumono le leggi universali in forma *implicita*, presupponendo che esse risultino comunemente note. In secondo luogo Hempel rileva come risulti estremamente difficile per lo storico formulare le leggi di copertura con esattezza ed in modo tale che esse non si trovino in contraddizione con la totalità dell'«evidenza empirica pertinente». Vale a dire che, secondo Hempel, gli storici forniscono sovente più che una spiegazione vera e propria un «abbozzo di spiegazione», che consiste in una indicazione più o meno vaga delle leggi e delle condizioni iniziali ritenute più rilevanti. Per divenire una spiegazione compiuta a tutti gli effetti questo abbozzo di spiegazione esigerà di venire integrato con i risultati di ulteriori ricerche empiriche, a cui esso stesso, peraltro, può suggerire la direzione.

Al pari di Popper, Hempel ritiene dunque, in ultima analisi, che la struttura logica della spiegazione risulti sostanzialmente identica nelle scienze naturali ed in quelle storiche, ma che queste ultime si distinguano di fatto dalle prime per il minor grado di precisione con cui le leggi di copertura vengono formulate.

In *The Open Society* Popper sostiene all'incirca la medesima tesi:

«Benché un evento sia la causa di un altro, che ne è l'effetto, solo relativamente ad una legge universale, in storia queste leggi sono spesso tanto banali che normalmente le diamo per acquisite invece di farne consapevole uso. Se spieghiamo, per esempio, la prima divisione della Polonia nel 1722 attraverso il rilievo che essa non aveva la possibilità di resistere alle forze combinate di Russia, Prussia ed Austria, allora, senza dichiararla, usiamo una banale legge universale del tipo: Se di due eserciti quasi ugualmente ben equipaggiati e condotti, uno è sproporzionatamente superiore di numero, allora l'altro non vince mai. (...) Una legge di questo tipo potrebbe definirsi una legge della sociologia della potenza milita-

re; essa è, tuttavia, troppo banale per poter mai sollevare un serio problema per gli studiosi di sociologia, o sollecitare la loro attenzione¹⁰».

Per Hempel, dunque, le spiegazioni risultano più difficilmente rintracciabili ed evidenziabili nella trattazione storica che in quella fisico-naturalistica in quanto appaiono nel primo caso imperfette ed incompiute, mentre per Popper sono più difficilmente rintracciabili ed evidenziabili in quanto si configurano come *ellittiche* a causa della loro “trivialità”, cosicché lo schema della spiegazione in storia appare dissimulato nella misura in cui alcuni passaggi dell’argomentazione vengono omessi e dati per presupposti.

Entrambi gli autori, inoltre, identificano sostanzialmente la *spiegazione* con la previsione (e nel caso di Popper anche con il controllo delle teorie e delle “congetture”), interpretandole come due modi di applicazione di un unico modello, dipendenti dalla direzione che assume l’interesse dell’indagine. Questo aspetto è stato posto in particolare evidenza da Dario Antiseri, uno degli studiosi che hanno maggiormente approfondito il modello delle leggi di copertura e se ne son fatti promotori e divulgatori nel nostro Paese:

«...la differenza esistente tra spiegazione e previsione è solo una differenza *pragmatica*, una differenza d’interessi, o se si vuole una diversità di prospettiva originata da quanto si intende fare nel vasto campo della scienza. Ma la struttura logica del modello rimane immutata: esso rende conto della spiegazione se noi consideriamo problematiche (e quindi scopo di ricerca) le condizioni iniziali e non problematici l’*explanandum* e le leggi (che accettiamo per dati); rende conto, inoltre, della previsione di un fenomeno allorquando si tratti di accertare l’inferibilità di simile fenomeno (*problematico*) da leggi e condizioni iniziali accettate per non problematiche¹¹».

¹⁰ K. R. Popper, *The Open Society...*, 2^a ed., 1952, vol II, pp. 264-5.>.

¹¹ D. Antiseri, *Epistemologia e didattica della storia*, Roma (Armando), 2^a ed. ampliata, 1974, p. 28.

Sia Hempel sia Popper non affrontano tuttavia, programmaticamente, una questione essenziale, assumendo rispetto ad essa una posizione praticamente neutrale: se le spiegazioni utilizzate nella ricerca storica possiedano qualche caratteristica particolare sulla base della quale si possa evidenziare un genere specifico e peculiare di “spiegazione storica”. Oltre ad affermare che le spiegazioni storiche sono “abbozzate” (Hempel) od “ellittiche” (Popper), essi non ne rilevano alcuna specificità distintiva, e le assumono come del tutto omologhe a quelle delle scienze naturali, non ponendo neppure il problema se una tale specificità possa sussistere e sia evidenziabile.

Questo aspetto della questione delle spiegazioni in storia è stato approfondito da uno dei più autorevoli studiosi che hanno sostenuto la teoria delle leggi di copertura e tentato di svilupparla, M.G. White, in un articolo comparso su «Mind» nel 1943 con il titolo *Historical Explanation*.

Nel suo saggio White valuta lo statuto logico di alcuni principi che, in accordo con l'impostazione hempeliana, si possono ammettere capaci in via di ipotesi di fondare una definizione della natura specifica della spiegazione storica. Egli esamina, in primo luogo, l'idea più intuitiva e più tradizionale secondo cui il segno distintivo di una spiegazione storica è costituito dal suo riferimento al passato. Tale criterio, egli argomenta, appare tuttavia eccessivamente comprensivo, in quanto includerebbe nella spiegazione storica anche parecchie leggi delle scienze della natura, in particolare quelle che riguardano la “storia naturale”. White riconsidera perciò la possibilità di una caratterizzazione distintiva della spiegazione storica in rapporto ad ogni altra spiegazione scientifica alla luce di un altro principio, di portata più generale: quello secondo cui le scienze si distinguono fondamentalmente in ragione della specificità del loro apparato teminologico essenziale. Una spiegazione chimica, ad esempio, si caratterizza per il fatto che in essa compaiono termini riferentisi ad elementi o composti chimici. Sulla base di tale principio è possibile delineare una classificazione gerarchica delle scienze, a partire dalla premessa che una scienza ne presuppone alla sua base delle altre nella misura in cui necessita di impiegare negli enunciati

mediante cui formula le sue spiegazioni alcuni elementi del loro vocabolario tecnico. Seguendo tale impostazione, si giunge a stabilire che alla base di tutte le altre scienze si situa la logica (nella quale White include anche tutte le scienze matematiche), la quale è presupposta da tutte le altre e non ne presuppone alcuna; al piano immediatamente superiore si trova invece la fisica, che presuppone esclusivamente la logica ed è presupposta da ogni altra scienza. Ora, la spiegazione storica, in conseguenza di queste premesse, dovrebbe distinguersi per il fatto che nei suoi enunciati compaiono termini specificamente storici. White ritiene tuttavia che non esista un lessico speciale della storia, in quanto questa impiega nei suoi enunciati termini presi a prestito da altre scienze, in modo particolare dalla sociologia. Essa si troverebbe quindi nel quadro sistematico delle scienze sul versante opposto della logica, presupponendo tutte le altre e non essendo presupposta da alcuna. Tale criterio, dunque, all'opposto del primo, appare a White eccessivamente riduttivo per fondare la specificità della spiegazione storica. Il nostro Autore ne conclude pertanto che non esistano affatto spiegazioni di una natura specifica che possiamo definire "storica": le spiegazioni impiegate dagli storici sono spiegazioni scientifiche, che si configurano come caratteristiche di altre discipline, e per la maggior parte sono desunte dalla sociologia. Come già tendeva implicitamente a sostenere Popper, la storia differisce secondo White dalla sociologia solo in quanto non si pone quale compito quello di scoprire o formulare leggi, ma quello di applicarne, ai fini di spiegare l'accadere di eventi singolari. Facendo propria tale tesi, C. B. Joynt e N. Rescher¹² hanno affermato che gli storici non sono mai in realtà dei "produttori" di leggi, ma dei regolari "consumatori" di esse. Assumendo per valida la classificazione delle scienze delineata da White e di vaga ma evidente ispirazione comtiana (il sistema della conoscenza comtiano costituisce un termine di riferimento implicito per molti altri studiosi precedenti e successivi legati all'eredità del positivismo), il grado di scientificità della storia risulterebbe direttamente

¹² Cfr. *The Problem of Iniquity in History*, in «History and Theory», I, 1961, 2, p. 154.

proporzionale al progressivo avanzamento in direzione nomotetica della sociologia, da cui secondo i sostenitori della teoria delle *covering-laws* la storia attinge in larga prevalenza le leggi sulla cui base formula le sue spiegazioni, ossia dal graduale raffinamento delle sue teorie, dei suoi strumenti concettuali, del suo impianto metodologico e terminologico.

L'ampia e persistente fortuna che la teoria delle *covering-laws* ha registrato nel mondo della cultura anglosassone e soprattutto nel Nordamerica, dove ha trovato numerosi seguaci anche fra gli storici di professione, è dovuta in parte ai crismi dell'ufficialità che a tale teoria, sia pure alquanto indirettamente, ha conferito il *Committee for Historiography* dell'*American Social Science Research Council*, istituito con il patrocinio degli organi governativi e delle più importanti istituzioni scientifiche e culturali statunitensi nell'immediato dopoguerra proprio con l'intento di riformare in direzione scientifica gli studi storiografici, nonché di ridimensionare il ruolo ed il rilievo dei *Social Studies* nei curricula scolastici. All'intensa attività del Comitato presero parte tanto filosofi ed epistemologi quanto alcuni fra i più autorevoli storici americani: una sorta di Gotha della cultura storica accademica americana che ha promosso rilevanti iniziative e realizzato numerose pubblicazioni collettive, le quali, seppure hanno registrato scarsissima risonanza in Europa, hanno contribuito ad imprimere invece un nuovo indirizzo alla ricerca storiografica e più in generale alle scienze umane e sociali, nel continente americano¹³.

I membri del Comitato assunsero ufficialmente sin dalle origini quale riferimento teorico fondamentale la dottrina della conoscenza storica sostenuta dal filosofo americano S. Hook, che nei primi anni di vita dell'istituzione ne fu il principale rappresentante ed ispiratore teorico, dottrina che in modo evidente si ispirava alla teoria delle *covering-laws*¹⁴. L'idea sostenuta da Hook in uno dei principali sag-

¹³ I tre principali lavori cooperativi prodotti dal Comitato per la Storiografia sono rappresentati dai volumi *Theory and Practice in Historical Study*, «Bulletin» n. 54 dell'A.S.S.R.C., New York, 1946; *The Social Sciences in Historical Study*, ivi, 1954; *Generalization in the Writing of History*, (edit. L. Gottschalk), ivi, 1963.

¹⁴ Fra l'elaborazione di Popper ed Hempel ed i loro seguaci, da una parte, e quella dei membri del Comitato per la Storiografia non si ha, a nostro giudizio, un semplice paralle-

gi raccolti nel volume pubblicato nel '46 che una legge universale o generalizzazione statistica è sempre necessaria, nelle scienze naturali come in storia, per correlare le classi di fenomeni osservati e che l'unica peculiarità delle spiegazioni storiche consiste nel fatto di essere circoscritto il loro argomento all'attività umana nel contesto sociale e di assumere sovente il carattere vago ed incompleto di "pseudospiegazioni" (in un senso molto vicino a quello indicato da Hempel), oltre che di basarsi su tecniche di ricerca distinte da quelle in uso nelle scienze fisiche, venne accolta unanimemente dagli storici membri e sottoscritta in una «dichiarazione di fede» inclusa nello stesso volume¹⁵.

Il lavoro del Comitato per la storiografia si concentrava, sulla scorta di queste assunzioni di fondo, sull'analisi e la ridefinizione dell'apparato teorico e concettuale della ricerca storica e del suo rapporto con i modelli teorici forniti dalle scienze sociali. L'ipotesi centrale, a quest'ultimo riguardo, era costituita dall'idea che la struttura terminologico-categoriale della storiografia sia ricavata da quella delle scienze sociali tramite un lavoro di trasposizione dei costrutti teorici da queste elaborati. La stabilità e univocità dei concetti impiegati nel discorso storico e desunti dalle scienze sociali, è infatti garantita dalla possibilità di entrare a far parte della struttura linguistica di "schemi referenziali" (*frames of reference*), cioè in delle assunzioni ipotetiche funzionali alla verifica degli eventi sui quali vertono le proposizioni storiche. È per tale via che, secondo Hook e gli altri studiosi membri del Comitato, il linguaggio

lismo di interessi ed una convergenza di risultati, come sostiene Pietro Rossi (*Introduzione a La teoria della storiografia oggi*, cit., p. XVII) ma (come sostiene anche W. Dray, op. cit., pp. 24 sgg. ed. it) una vera e propria derivazione genetica, seppure mediata dal personale approccio al problema elaborato da Hook. Benché sia vero, come osserva Rossi, che il nome di Hempel appare citato nei volumi del Comitato solo nella bibliografia e che la riflessione avviata da quest'ultimo, sebbene incentrata su questioni analoghe a quelle affrontate dagli epistemologi, si fondava su un approccio considerevolmente differente nella misura in cui era condotta in stretto riferimento all'impiego dei concetti in ambiti definiti e concreti di ricerca, come la storia antica o quella cinese, tuttavia non vi è dubbio che il modello dell'epistemologia popperiano-hempeliana ebbe un'influenza diretta sulle formulazioni teoriche di fondo del Comitato.

¹⁵ Cfr. *Theory and Practice...*, cit., p. 127.

storiografico può assurgere ad un livello di rigore formale che ne garantisca la scientificità¹⁶. Pertanto, così come più tardi avverrà, come vedremo, grazie al contributo dei filosofi analitici, i problemi sui quali si concentra sin dalle sue origini la riflessione avviata dal Comitato statunitense per la storiografia, nell'intento di risolvere quello più generale dello statuto di scientificità della storiografia, sono quelli relativi alla struttura del *linguaggio* specifico di questa disciplina, la cui peculiarità viene rinvenuta più che nella sua struttura logico-argomentativa (che per i teorici delle *covering-laws* rimane sostanzialmente la medesima delle scienze fisiche), soprattutto nella specificità del suo impianto terminologico-concettuale, il quale, nondimeno, non appartiene neppure esso costitutivamente a questa scienza, ma viene quasi interamente mutuato dalle scienze sociali (e, come porranno in massima evidenza i filosofi analitici, per un'ampia componente anche dal linguaggio ordinario).

La crisi del modello di spiegazione unitario

All'inizio degli anni '60 l'approfondimento della riflessione epistemologica sulle teorie scientifiche giungeva a porre in crisi il postulato dell'unitarietà del modello di spiegazione, pervenendo a riconoscere che nelle stesse scienze naturali occorre ammettere l'esistenza di una pluralità di modelli. Questa tesi veniva avanzata per la prima volta in forma sistematica da Ernest Nagel in *The Structure of Science*¹⁷, in cui l'autore riconosceva l'esistenza di ben quattro tipi differenti di spiegazione. Fra questi quello deduttivo delineato da Popper ed Hempel, pur mantenendo un indiscutibile primato conoscitivo, veniva a configurarsi come un ideale di spiegazione che solo in alcuni settori privilegiati della scienza empirica risulta effettivamente applicabile, mentre in molti altri ampi settori il riferimento a leggi universali risulta impossibile e le leggi sotto le quali

¹⁶ Cfr. *Theory and Practice...*, cit., pp. 17-23, 125-7. Per un'illustrazione ed una discussione sintetica di questo modello teorico cfr. anche P. Rossi, *Presupposti per l'analisi del linguaggio storiografico*, in «Rivista di filosofia», XLVII, 1956, 2^a parte, n. 2, p. 168 sgg.

¹⁷ New York (Harcourt, Brace & World), 1961, trad. it. *La struttura della scienza*, Milano (Feltrinelli), 1968.

i fenomeni particolari possono venire sussunti rivestono il carattere più limitato di generalizzazioni statistiche ricavate per induzione da un numero di casi osservati che, per quanto elevato, risulta comunque, per definizione, sempre non esaustivo. Lo schema logico della spiegazione appare di conseguenza necessariamente diverso nei due casi: mentre per mezzo dell'applicazione del modello ipotetico-deduttivo è possibile dedurre con assoluta necessità logica, e quindi eventualmente predire con certezza, il verificarsi di un evento, nel caso della spiegazione *probabilistica* è possibile tutt'al più stabilire la probabilità che esso abbia luogo, ma non certamente determinarne le condizioni sufficienti.

Alla spiegazione di tipo deduttivo ed a quella di tipo probabilistico Nagel affianca altri due modelli: quello delle spiegazioni *funzionali* e quello delle spiegazioni *genetiche*. Le prime, caratteristiche specialmente della biologia e delle scienze umane, assumono la forma di indicazioni delle funzioni esercitate da una entità quale componente di un sistema, oppure il ruolo strumentale svolto da un'azione nel conseguimento di uno scopo (sono cioè relative ad attività *teleologiche*). Le seconde servono ad illustrare le caratteristiche di un determinato fenomeno mediante la descrizione di come esso si sia evoluto da uno stadio antecedente ad uno posteriore, mostrando la sequenza di eventi attraverso i quali un sistema si è trasformato.

Secondo Nagel le spiegazioni storiche *di singoli avvenimenti* sono tutte da ricondurre al modello probabilistico:

«Perchè Cassio tramò la morte di Cesare? (...) Se dobbiamo credere a Plutarco, la spiegazione va trovata nell'odio innato di Cassio contro i tiranni. Tuttavia, questa risposta è evidentemente incompleta senza un certo numero di ulteriori assunzioni generali, come quella sul modo in cui l'odio viene manifestato in una data civiltà da persone di un certo rango sociale. È tuttavia improbabile che tali assunzioni, per essere credibili, possano venir asserite in un senso rigorosamente universale. Perché l'assunzione risulti in accordo con i fatti noti, essa potrà, nella migliore delle ipotesi, essere una generalizzazione statistica. Per esempio, una generalizzazione credibile asserirà che la maggior parte degli uomini (o una certa percentuale di

uomini) di un certo genere in un certo tipo di società si comporterà in un certo modo. Di conseguenza, poiché in questo esempio il fatto da spiegarsi è un singolo avvenimento storico, mentre l'assunzione esplicativa cruciale è sotto forma statistica, l'*explicandum* non è una conseguenza deduttiva delle premesse esplicative. Al contrario, l'*explicandum* in questo caso è semplicemente reso "probabile" da queste ultime. (...) Quando si formuli questo [esempio] un po' più esplicitamente esso suona così: nell'antica Roma era alta (per esempio, maggiore di 1/2) la frequenza relativa (o probabilità) che un individuo, appartenente agli strati superiori della società e in preda ad un grande odio per la tirannia, tramasse la morte di uomini che fossero nella possibilità di procacciarsi un potere tirranico. Cassio era un romano in tali condizioni e Cesare era un tale tiranno potenziale. Quindi, benché non ne segua che Cassio abbia tramato la morte di Cesare, ciò è altamente probabile¹⁸».

Nagel riconosce tuttavia che vi sono altre forme caratteristiche di spiegazione impiegate in storia che non possono essere ricondotte al modello probabilistico e rientrano invece in quello funzionale-teleologico oppure in quello genetico. Sono di tipo teleologico tutte le spiegazioni che individuano le cause dell'agire nei mezzi deliberatamente adottati per conseguire uno scopo. In questa classe non rientrano però le azioni spiegabili mediante disposizioni psicologiche (che, come nel caso dell'intolleranza di Cassio per i tiranni, impiegano secondo Nagel lo schema di spiegazione probabilistico), ma solo quelle che si riferiscono ad azioni realizzate come *fini-in-vista*, ossia quali scopi consapevoli ed intenzionali (al limite anche in contrasto con le disposizioni). Le spiegazioni genetiche, poi, sono per Nagel particolarmente caratteristiche della ricerca storica. La struttura logica di queste ultime appare tuttavia, nell'illustrazione che ne fornisce Nagel, un tipo di spiegazione non completamente *sui generis*, in quanto si configura come una sequenza articolata di spiegazioni più particolari che seguono lo schema della spiegazione probabilistica, così che la spiegazione genetica può venire ricondotta in ultima analisi, sul piano logico, all'altro modello.

¹⁸ E. Nagel, op. cit., pp. 24-28 ed. it.

«Una spiegazione genetica di un evento o stato di cose particolare $c-t$, verificantesi nel momento t , mostra che $c-t$ è il risultato di una serie di avvenimenti il cui termine iniziale è un qualche avvenimento o stato di cose $c-0$ che esisteva prima di $c-t$. Di conseguenza, la spiegazione implica il riferimento a una serie di eventi $c-0, c-1, \dots, c-i, \dots, c-k, c-k', c-k''$, ..., $c-t$. Alcuni di tali eventi possono esser pervenuti all'esistenza più o meno simultaneamente (questi sono indicati per mezzo delle lettere con lo stesso indice in basso, ma diverso indice in alto) e può darsi che essi si sovrappongano quanto alla durata; la maggior parte però è pervenuta all'esistenza in momenti diversi. Inoltre, un evento è presumibilmente menzionato entro la serie solo se è una condizione indispensabile per il verificarsi di qualche evento posteriore in tal serie.

La struttura logica di una spiegazione genetica per un particolare avvenimento può perciò essere caratterizzata nel modo seguente: a) le sue premesse appartengono all'una od all'altra delle due classi C e G ; ciascun enunciato $S-i$ della classe C è singolare quanto alla forma, e asserisce che l'evento (o «condizione») $c-i$ si è verificato. Sebbene gli enunciati della classe G siano di rado formulati esplicitamente nelle spiegazioni genetiche, essi sono generali quanto alla forma e sono di solito statistici (o quasi statistici) anziché rigorosamente universali. Queste generalizzazioni asseriscono relazioni di dipendenza fra vari tratti caratteristici degli eventi $c-i$; per esempio, la generalizzazione $L-i, j, k$ potrebbe enunciare che eventi analoghi sotto certi aspetti a $c-i$ e $c-j$ sono per la maggior parte seguiti da eventi analoghi a ck ; b) gli enunciati relativi a casi particolari (cioè quelli della classe C) rientrano in due sottoclassi $C-1$ e $C-2$. per ciascun enunciato in $C-1$ si può dare una spiegazione che è o probabilistica o (ma più raramente) deduttiva, e alcune premesse di essa appartengono a C ed altre a G , sottintendendo che un enunciato $S-i$ relativo a casi particolari non costituisce una premessa in una spiegazione né per $c-i$, né per qualsiasi altro avvenimento che preceda $c-i$. L'enunciato $S-t$ relativo a casi particolari (enunciato che afferma l'accadere dell'evento per il quale la spiegazione genetica vien proposta) deve ovviamente appartenere a $C-1$, dato che altrimenti $c-t$ non sarebbe spiegato geneticamente. La sottoclasse $C-2$, invece, contiene tutti gli enunciati di C che non appartengono a $C-1$, e che

non possono perciò essere spiegati nel modo in cui sono spiegati quelli di C-1. Di conseguenza, gli enunciati contenuti in C-2 sono quelli che formulano nella spiegazione genetica le condizioni iniziali da accertarsi semplicemente come dati. C-2 deve contenere almeno un enunciato, vale a dire S-0, e in generale ne conterrà molti di più. Infatti, è un aspetto distintivo delle spiegazioni genetiche il fatto che gli enunciati di condizioni iniziali in C-2 sono abbastanza numerosi, che le condizioni da essi specificate non pervengono tutte simultaneamente all'esistenza, e che tali condizioni per la maggior parte non possono venir enunciate prima del loro verificarsi.

In breve, una spiegazione genetica di un evento particolare è in generale analizzabile in una sequenza di spiegazioni probabilistiche, le cui premesse relative a casi particolari si riferiscono ad eventi che si verificano in momenti diversi anziché contemporaneamente, e che nel migliore dei casi sono solo alcune delle condizioni necessarie anziché la totalità delle condizioni sufficienti per gli avvenimenti che le premesse aiutano a spiegare¹⁹».

Nagel ritiene comunque che le più rilevanti e caratteristiche forme di argomentazione che gli storici esibiscono nelle loro trattazioni non sono riconducibili univocamente al semplice schema della spiegazione probabilistica, o di quella funzionale, o ancora di quella genetica, ma rappresentano dei tipi di spiegazione molto complessi ed articolati, che chiamano in gioco un elevato numero di variabili. Esse intervengono nel caso in cui gli storici non sono interessati a rendere conto di singoli eventi che sono il risultato delle azioni compiute da particolari individui, ma di eventi e processi altamente complessi, implicanti le azioni di gruppi di individui, come l'emergere di una nuova forma istituzionale, o una trasformazione economico-sociale, o lo scoppio di una guerra. Questi eventi hanno la caratteristica generale di non poter essere riguardati come risultati di un piano deliberato, e spesso neppure come scopi consapevolmente contemplati dai soggetti che vi partecipano. Le spiegazioni di questo tipo individuano infatti le cause del processo che rappresenta l'*explanandum* in "fattori sociali", ossia in intrecci complessi di variabili che richiedono di venire

¹⁹ *Ibidem*, pp. 584-5.

analizzati in “parti” o “aspetti” costitutivi. «Accade raramente – osserva Nagel – di poter spiegare un evento collettivo che possenga un grado apprezzabile di complessità considerandolo come un esempio di qualche *tipo* ricorrente di evento, e mostrando poi la sua dipendenza da condizioni esistenti antecedentemente alla luce di qualche generalizzazione (implicita o esplicita) circa eventi di tale tipo». Nessuno storico, ad esempio, tenterebbe di spiegare la riforma protestante considerandola come un caso tipico di riforma religiosa, esibendo una legge generale o una generalizzazione induttiva che descrive le condizioni sotto le quali le riforme hanno luogo e mostrando che tali condizioni si realizzarono in Germania nel XVI secolo. Allo stesso modo apparirebbe alquanto insolito l’impiego di generalizzazioni ricavate dallo studio generale e comparato del fenomeno “rivoluzione” per spiegare le circostanze nelle quali si è verificata la rivoluzione americana, o quella sovietica, o quella cinese, ed il decorso e sviluppo degli eventi che caratterizzarono ciascuno di questi vasti e complessi processi storici. Generalizzazioni attendibili riguardanti fenomeni di tale scala non sono infatti facilmente formulabili e sarebbero presumibilmente di scarso ausilio per spiegare il verificarsi di un esempio particolare. Ciò non significa però, secondo Nagel, che delle assunzioni di tipo generale non intervengano nelle spiegazioni di eventi collettivi. Poiché eventi come le riforme religiose o le rivoluzioni non possono essere trattati come eventi unitari, è necessario analizzarli in eventi di tipo più semplice, che eventualmente possono essere ricondotti ad una legge generale, in modo da esibire certe caratteristiche di insieme come prodotti della combinazione di interazioni fra i fenomeni componenti che l’analisi ha permesso di specificare. «Il modo specifico in cui un evento collettivo è concettualmente scomposto in “parti” o “aspetti” maneggevoli», argomenta Nagel, «varia...a seconda dei preconcetti che uno storico introduce nella sua ricerca come pure a seconda dell’entità dell’evento e delle circostanze presenti in esso». Ma in genere si suole distinguere fra una “causa immediata” o “scatenante” di un evento e le sue cause “sottostanti”, che si riferiscono a processi più durevoli e profondi, descritte sotto forma di “forze sociali”, ossia di forme dell’agire o norme di comportamen-

to caratteristiche di gruppi estesi ed “anonimi” di individui. Forze di questo tipo sono secondo Nagel «le costrizioni imposte da strutture politiche, l’influenza di istituzioni ed interessi economici, i controlli esercitati da religioni organizzate, le coercizioni che scaturiscono da attività e organizzazioni militari, e l’operare di varie credenze, idee, e aspirazioni come si manifestano negli atteggiamenti e nelle attività di coloro che le posseggono²⁰». Lo schema di spiegazione di un “evento globale” viene perciò così descritto da Nagel:

«Sia E-t un evento collettivo il cui inizio sia fissato in un certo tempo t; e supponiamo che, analizzando E-t, si trovi che ha come componenti una serie di forze sociali F-1, F-2,...,F- i,...,F-n interagenti in modo R-t. Supponiamo inoltre che l’analisi riveli che quelle forze sono state connesse in un certo tempo s di poco precedente a t nel modo R-s (che indicheremo come uno stato di «equilibrio»). Il compito, secondo l’usuale concezione di spiegare perché E-t si sia verificato consta così di due parti: perché accadde che lo schieramento delle forze è mutato da R-s a R-t? e perché quelle forze erano nello schieramento R-s nel tempo s? Si risponde di solito alla prima domanda in termini dell’accadere nel tempo t di un evento scatenante e-t che ha prodotto un qualche effetto su una o più delle forze componenti F-i, sconvolgendo in tal modo l’equilibrio R-s. Risulterà chiaro, tuttavia, che questa risposta dà per scontato una qualche generalizzazione circa i probabili effetti di eventi come e-t sopra circostanze come quelle sussunte sotto le forze sociali F-i. (...) La seconda parte del compito di spiegare l’accadere di E-t richiede che sia dato un resoconto dello sviluppo di ciascuna delle forze sociali da un certo stadio precedente fino al suo stato al tempo s. Tali resoconti comportano comunemente varie tappe simili a quella richiesta nel completare la prima parte di tale compito, ma, nonostante questa complicazione, ciascuno di questi resoconti ha la forma di una spiegazione genetica. In breve, spiegazioni di eventi globali sono formate dall’intrecciarsi di resoconti subordinati i cui schemi sono quelli di spiegazioni probabilistiche e genetiche²¹».

²⁰ *Ibidem*, pp. 585-9.

²¹ *Ibidem*, pp. 590-1.

La conclusione di Nagel è dunque che anche la spiegazione di eventi globali è dal punto di vista logico riducibile, in ultima analisi, alla spiegazione probabilistica.

Tentativi di revisione della dottrina delle *covering laws*

La nuova prospettiva delineata da Nagel ha indotto i sostenitori della teoria delle *covering-laws* a riesaminare l'impostazione generale del problema della spiegazione storica, addivenendo ad una parziale revisione del modello.

Già nel 1959, prima che Nagel pubblicasse il suo fondamentale lavoro, Nicholas Rescher, Olaf Helmer e C. B. Joynt²² avevano tentato una correzione del modello hempeliano che va nella medesima direzione di quelle successivamente operate sulla scorta della quadripartizione nageliana della spiegazione scientifica. Questi autori sostengono che le spiegazioni caratteristiche della trattazione storica si fondano, piuttosto che su leggi di forma universale, su generalizzazioni empiriche, le quali, peraltro, presentano secondo Rescher e Joynt (a differenza di quanto sosterrà più tardi Nagel) una fisionomia *sui generis*, in quanto, rispetto a quelle correntemente impiegate nelle scienze naturali, sono fondate su criteri statistici molto meno rigorosi e presentano un campo di applicabilità più limitato. Le generalizzazioni che vertono sui fenomeni di natura storico-sociale si riferiscono infatti, secondo Rescher e Joynt, ad istituzioni economiche, giuridiche, politiche o culturali mutevoli ed esistenti solo in aree geografiche circoscritte. Esse sono il risultato del riscontro di caratteri stabili o ricorrenti nei fenomeni osservati, che consentono di definire dei modelli di istituzione, e dunque assumono dal punto di vista logico la forma di regolarità la cui validità è condizionata da precisi limiti spazio-temporali.

Sulla scorta di considerazioni analoghe nel 1962 anche Micha-

²² Cfr. J.B. Joynt – N. Rescher, *On Explanation in History*, in «Mind», LXVIII (1959), n. 271, pp. 383-7; O. Helmer – N. Rescher, *On the Epistemology of Inexact Sciences*, in «Management Science», VI (1959), n. 1, pp. 25-40.

el Scriven²³ sosteneva che la spiegazione storica va ricondotta al modello induttivistico piuttosto che a quello deduttivo e tentava di dimostrare la peculiarità delle generalizzazioni impiegate effettivamente dagli storici nella spiegazione causale di fenomeni particolari. Anche questo autore attribuisce alle generalizzazioni storiche una applicabilità limitata ed una forma logica meno rigorosa di quelle statistiche, descrivendole come regolarità che ammettono possibilità di eccezione e quindi più che fisionomia di leggi posseggono un carattere “normico”: esse non conferiscono cioè al discorso storico un rigido impianto logico-argomentativo, ma rivestono nondimeno una importante funzione di guida euristica per la spiegazione.

Entrambi questi tentativi di soluzione, sui quali ritorneremo nel seguito, appaiono interessanti perché, a differenza di quanto avviene per la maggior parte dei sostenitori della teoria delle *covering-laws*, riconoscono, almeno implicitamente, che le spiegazioni in storia non necessitano dell’ausilio di leggi ricavate da altri ambiti disciplinari (in modo particolare dalla sociologia quale sapere nomologico), ma utilizzano formulazioni di regolarità stabilite dalle stesse scienze storiche sulla base dello studio dei fenomeni storici medesimi. Pertanto, a differenza di Popper, questi autori non attribuiscono alla storia il compito esclusivo di spiegare i singoli eventi mediante l’applicazione di un sapere nomologico extra-storico, ma anche quello di rintracciare regolarità e delineare modelli e strutture sulla cui base è possibile render conto di eventi e fenomeni particolari.

Ben diverso è il tentativo di revisione della teoria operato dallo stesso Hempel, sempre nel ‘62, in *Aspects of Scientific Explanation*²⁴. In quest’opera, pur riaffermando la sostanziale identità di intenti della ricerca scientifica e senza abbandonare del tutto l’ideale dell’unificazione della conoscenza, Hempel respingeva di fatto l’idea di un modello unico di spiegazione ed accettava il ricono-

²³ Cfr. *Truisms as the Grounds for Historical Explanation*, in P. L. Gardiner (edit.), *Theories of History*, New York, 1959, p. 464 sgg.; *New Issues in the Logic of Explanation*, in S. Hook (edit.), *Philosophy of History*, New York, 1963, p. 339 sgg.

²⁴ New York-London, 1965.

scimento della pluralità dei modelli di spiegazione operato da Nagel. Riconsiderando tutto il problema della spiegazione alla luce dei quattro modelli individuati da Nagel, Hempel sosteneva alla fine che le spiegazioni storiche, più che configurarsi come una versione imperfetta delle spiegazioni deduttive, come egli stesso aveva postulato un ventennio prima, sono riconducibili al modello probabilistico. La “debolezza” logica delle spiegazioni storiche rispetto a quelle proprie delle scienze della natura (nel cui stesso novero, tuttavia, Hempel ammette, seguendo Nagel, che le relazioni deduttive debbano sovente lasciare il posto alle ipotesi probabilistiche basate sull’induzione) non viene più cioè individuata nell’incompletezza della formulazione deduttiva, bensì nel ridotto valore di certezza delle leggi sotto le quali viene sussunto l’*explanandum*, che non sono più riconosciute come leggi universali ma come leggi statistiche di probabilità. A differenza di Rescher e Joynt e di Scriven, tuttavia, Hempel ritiene che le generalizzazioni induttive impiegabili in storia non siano di un tipo particolare e limitato, ma risultino, ancora una volta, del tutto conformi a quelle impiegate nelle scienze fisiche nei casi in cui lo schema ipotetico-deduttivo rimane inoperante per difetto di leggi rigorosamente universali. Su tali basi il carattere nomologico delle spiegazioni storiche ed un certo grado di uniformità con il paradigma conoscitivo della fisica venivano da Hempel mantenuti saldi, e con ciò il principio di discendenza neo-positivistica secondo cui per configurarsi come autenticamente scientifica una qualunque disciplina deve poter esibire un impianto logico-dimostrativo perfettamente assimilabile a quello delle scienze naturali.

La filosofia della storia idealista e la sua critica alla teoria delle *covering-laws*

Ad un dipresso nel medesimo arco di anni in cui il movimento del neo-positivismo logico e, più tardi, i filosofi della scienza tardo- e post-positivisti quali Popper ed Hempel andavano elaborando i loro modelli di spiegazione storica, anche alcuni filosofi della storia

anglosassoni, che per lo più ruotavano invece nell'orbita del pensiero neo-idealista, venivano affrontando, con soluzioni per molti aspetti diametralmente opposte ai primi, il problema della comprensione e della spiegazione in storia.

I filosofi di ispirazione idealista ritengono in generale che l'approccio scientifico avanzato tanto dai neo-positivisti (criterio di significanza) quanto, più tardi, da Popper ed Hempel (modello ipotetico-deduttivo), rappresenti il portato di un atteggiamento che, nell'intento di riformare il campo degli studi storici e sociali per conferire ad essi uno statuto di scientificità di pari dignità di quello vigente nelle scienze fisico-naturali, conduca ad un inevitabile "riduzionismo" che pretende di applicare forzatamente alla storia un metodo di indagine che di fatto non gli è proprio ed è invece peculiare della fisica, ossia di quella disciplina che il positivismo, sin dalla sua origine, ha riguardato come la più avanzata sul piano epistemico-metodologico, e quindi situata alla base della gerarchia delle scienze ovvero di una complessiva ed unitaria enciclopedia del sapere. A tale concezione i filosofi idealisti contrappongono impostazioni teorico-metodologiche che sono accomunate dall'esigenza di rivendicare invece la sostanziale specificità di oggetto e di metodo, e quindi la completa autonomia, delle discipline storico-sociali in rapporto ad ogni altro campo del sapere.

Paradigmatico, soprattutto ai fini delle questioni che stiamo esaminando, appare fra gli altri il contributo fornito nel l'ambito di questa corrente da Michael Oakeshott nel suo *Experience and Its Modes*²⁵.

La tesi che questi intende qui dimostrare è quella della completa irriducibilità delle spiegazioni fornite intorno agli avvenimenti storici da quelle fornite nell'ambito delle scienze naturali. Tale irriducibilità dei due tipi di spiegazione è il risultato, secondo Oakeshott, della totale eterogeneità degli scopi, e quindi dell'oggetto, dell'investigazione in queste due sfere del conoscere. Mentre è infatti opinione comune che la scienza si interessi essenzialmente dei caratteri generali del mondo, la storia, secondo quanto avevano indicato già

²⁵ London, 1933.

gli storicisti tedeschi, si interessa viceversa dei fatti nella loro singolarità ed unicità. Nelle scienze più sviluppate, come la fisica e la biologia, tale interesse generalizzante della scienza è particolarmente accentuato: in questo ambito di ricerca i casi e le situazioni singolari costituiscono infatti oggetto di studio solo in quanto esemplificazioni di leggi generali o convalide di una teoria. Lo storico, al contrario, si interessa direttamente solo dei fatti particolari, ed allorché li considera quali esempi di “generi” più vasti (ad esempio riguardando la rivoluzione francese come un caso specifico di rivoluzione oppure l’esecuzione di Carlo I come esempio dell’esecuzione di un regnante), lo fa unicamente allo scopo di rendere più perspicua la comprensione di quei fatti medesimi, mantenendo l’attenzione rivolta a ciò che li connota e distingue, alla loro irripetibile individualità. Il metodo storico non consiste dunque, ne conclude Oakeshott, «nello spiegare per mezzo di generalizzazioni», bensì «per mezzo di dettagli maggiori e completi». «La sola spiegazione di cambiamento rilevante o possibile in storia», egli asserisce, «è semplicemente una completa giustificazione del mutamento», cosicché l’ideale di spiegazione per lo storico viene a configurarsi sotto forma di una «presentazione di un mondo di eventi in intima relazione l’uno con l’altro, nei quali non è tollerata alcuna lacuna²⁶».

Come ha osservato Dray²⁷, il modello di spiegazione storica proposto da Oakeshott si sostiene fondamentalmente sulla nozione di *continuità* e potrebbe pertanto venire definito come un modello di interpretazione “a serie continua”, in quanto si basa sul presupposto che lo storico può pretendere di aver spiegato un fatto solo quando è in grado di esibire l’insieme completo di condizioni antecedenti e simultanee che intervengono a determinarlo. Secondo questa teoria, nota ancora Dray, «per spiegare lo scoppio di una rivoluzione in Francia nel 1789, per esempio, non è sufficiente citare la corruzione della nobiltà di Luigi XVI. Non sarebbe sufficiente richiamarsi ad alcune generalizzazioni del tipo “ogniqualevolta una

²⁶ *Op. cit.*, p. 143, trad. mia.

²⁷ *Philosophy of History*, Englewood Cliffs, N. J., 1964, trad. it. *Filosofia e conoscenza storica*, Bologna (Il Mulino), 1969, p. 23.

classe dominante perde il senso della propria responsabilità politica, entro un secolo ne deriverà una rivoluzione”. Né si potrebbe darne una spiegazione storica a meno di mostrare il “legame” tra l’una condizione e l’altra. E ciò comporterebbe l’esposizione dettagliata delle relazioni tra le classi francesi in quel periodo²⁸». Oakeshott tuttavia, rileva ancora Dray, non chiarisce su quali principî risulti fondato l’”intrinseco legame” fra gli eventi che lo storico è impegnato a spiegare. I sostenitori del modello hempeliano possono a tal punto facilmente sostenere che questo può risultare comprensibile solo individuando delle leggi generali che regolino nella forma necessaria e “naturale” di una relazione causale il rapporto di continuità fra gli avvenimenti. Oakeschott non ha prevenuto in realtà tale critica, ma secondo Dray ha comunque mostrato che la sussunzione sotto leggi risulta insufficiente a fornire una spiegazione storica e che solo attraverso la riduzione di sequenze causali del tipo da lui esemplificate ad una serie più dettagliata di eventi comprensibili è possibile in numerosi casi pervenire alla spiegazione²⁹.

Una critica ancor più radicale, ed ancor più radicalmente legata alla filosofia della storia idealista, sostenuta contro la dottrina di Popper ed Hempel è quella elaborata da R. G. Collingwood nell’opera pubblicata postuma, poco dopo la prematura scomparsa del pensatore, e rimasta non del tutto compiuta, *The Idea of History*³⁰. Tale critica muove da alcune premesse improntate essenzialmente alla tradizionale concezione dello storicismo tedesco, in particolare alla dicotomia fra *spiegazione*, caratteristica delle scienze naturali, e *comprensione*, tipica invece di quelle storico-sociali.

Al fine di dimostrare che il concetto di legge non è affatto applicabile in storia, Collingwood sostiene infatti che questa disciplina si contraddistingue da ogni altra soprattutto in virtù del proprio oggetto specifico, che è rappresentato dalle azioni umane compiute nel passato, individuando altresì quale dimensione rilevante del passa-

²⁸ *Ivi*.

²⁹ W. H. Dray, *op. cit.*, p. 24. Come si vedrà oltre, Dray sviluppa, tentando di conferirle nuovo fondamento, il modello della spiegazione “a serie continua”.

³⁰ New York, 1956. Trad. it. *Il concetto della storia*, Milano, 1966.

to, ai fini della ricerca storica, quella del pensiero. Ciò che lo storico tenta di scoprire e ricostruire del passato, infatti, non sono tanto secondo Collingwood i meri avvenimenti, bensì gli atti di pensiero intenzionale che in essi si esprimono e che sono ad essi sottesi. In altri termini, mentre gli eventi naturali secondo Collingwood si possono spiegare solo «dal di fuori» (ciò che comporta il ricorso ad un modello nomologico di spiegazione), quelli storici hanno, oltre ad un aspetto esteriore di puri fatti, anche un aspetto *interiore*, cioè una componente mentale o spirituale.

Riproponendo nell'essenza la dottrina degli storicisti, egli sostiene che il compito dello storico consiste perciò nel disvelare, attraverso un atto di *comprensione*, quegli stati intellettuali da cui le azioni hanno avuto origine. Tale comprensione è ottenuta immediatamente, per mezzo di una facoltà intuitiva che costituisce la virtù propria dello storico, ed il fatto di poter ricondurre gli specifici atti di volontà che sono causa dei fatti a delle leggi generali, o di rintracciare delle regolarità nei rapporti fra singoli atti intenzionali e specifici eventi, non apporterebbe dunque alcun ulteriore contributo alla comprensione³¹. La natura stessa del suo oggetto di indagine distingue perciò secondo Collingwood la conoscenza storica da quella degli eventi naturali. In questa seconda forma di conoscenza la generalizzazione ha infatti per questo autore utilità in quanto i dati con cui si ha a che fare sono costituiti nel loro fondamento ultimo da percezioni sensoriali. Poiché queste ultime non sono di per se stesse dotate di senso, la generalizzazione costituisce la funzione logica che permette di conseguire l'intellezione del loro significato. Viceversa, poiché degli atti intenzionali che sono origine delle azioni umane è possibile un intendimento diretto, l'uso di leggi in questo dominio di indagine risulta del tutto improprio quando non addirittura fuorviante³².

«Per la scienza il fatto è scoperto dalla percezione che ne abbiamo, e l'ulteriore ricerca della sua causa viene condotta assegnandolo alla sua classe e determinando poi la relazione esistente tra

³¹ *Op. cit.*, p. 214.

³² *Ibidem*, pp. 222-3.

quella classe e le altre. Per la storia, l'oggetto da ricercarsi non è tanto il puro fatto quanto il pensiero espresso in esso. Scoprire quel pensiero significa già comprenderlo³³».

Collingwood postula altresì che fra un avvenimento storico, inteso quale azione compiuta da un agente, ed il suo atto di pensiero intenzionale esista una definita relazione (sulla base dall'ulteriore presupposto che, entro alcuni limiti, gli uomini risultino liberi di accordare i propri atti alle esigenze della ragione), e poiché del pensiero dell'agente è possibile un'intellezione diretta, è sul fondamento di tale relazione che egli ritiene possibile garantire la comprensibilità dell'evento storico.

In tale visione l'attività dello storico si configura essenzialmente nel "riprodurre" nella propria mente il pensiero dell'agente, mediante l'immedesimazione con le sue motivazioni all'agire, e nel render conto, per tale via, dell'origine causale dell'evento storico che è oggetto di studio. Uno degli esempi addotti dall'autore per illustrare l'applicazione di questo metodo chiarisce in modo estremamente efficace l'orientamento del suo pensiero. Allorché uno studioso di storia romana si trova ad esaminare uno degli editi che compongono il Codice Teodosiano, allo scopo di fornire una interpretazione del suo significato storico, afferma Collingwood, in alcun modo questo significato potrà scaturire dall'analisi puramente filologica del documento, ma solo attraverso la riproduzione nella sua stessa mente dell'esperienza dell'imperatore. Lo storico dovrà cioè

«considerare la situazione con cui aveva a che fare l'imperatore e considerarla allo stesso modo dell'imperatore. Poi deve vedere, come se la situazione dell'imperatore fosse la sua, in che modo avrebbe potuto egli stesso agire; deve vedere le possibili alternative, le ragioni della scelta dell'una piuttosto che dell'altra; e così deve proseguire attraverso il processo seguito dall'imperatore nel decidere³⁴».

³³ *Ibidem*, p. 214, citato anche in W. Dray, op. cit., p. 25 ed. it.

³⁴ *Op. cit.*, p. 283, citato anche in Dray, 1964, p. 26 ed. it.

Per intendere perfettamente lo scopo dell'azione compiuta dall'agente storico, mediante il procedimento illustrato nell'esempio, lo storico, precisa ulteriormente Collingwood, deve «ripensare il pensiero di quell'agente» considerando tutti i fatti rilevanti che compongono la situazione, le finalità del suo disegno complessivo, i metodi impiegabili per raggiungerli, gli scrupoli che potrebbero insorgere, le sue opinioni, ecc., al fine di rintracciare la *ragione* dell'azione compiuta. Mediante l'adozione di ragionamenti pratici con funzione vicaria lo storico deve in tal modo giungere a riconoscere che l'agente, alla luce delle specifiche circostanze, non avrebbe potuto agire diversamente da come ha in effetto agito. E per poter conseguire tale risultato, aggiunge ancora Collingwood, «è necessario sapere ciò che qualcun altro sta pensando, non solo nel senso di sapere ciò che egli sa, ma nel senso più vasto di sapere come egli lo sa³⁵».

Un rilievo particolarmente acuto a proposito di queste ultime conclusioni cui perviene la concezione del metodo storico delineato dal Collingwood è ancora una volta operato da Dray. Questi, pur notando che su tale questione cruciale il pensiero del filosofo idealista inglese non si rivela sempre completamente chiaro, evidenzia una contraddizione perlomeno apparente nella sua dottrina: la conoscenza storica si configura infatti da una parte, in questa dottrina, come affatto eterogenea «nel *concetto*» da quella propria del modello scientifico, in quanto quest'ultima, mediante il ricorso ad una spiegazione causale fondata su leggi, mira a chiarire l'*inevitabilità*, o quanto meno l'alta probabilità, degli eventi, mentre la seconda è intesa a chiarirne lo scopo o ragione (e si potrebbe, se interpretata in tal forma, definire nei termini di quella che Dray, come vedremo, designa come «spiegazione razionale»); d'altra parte, sostenendo che lo storico debba pervenire a rintracciare la ragione dell'agire ricostruendo il processo di pensiero che ha condotto all'azione, e che dal punto di vista dell'agente non avrebbe potuto condurre che a quell'azione realmente compiuta, sostiene implicitamente che negli eventi umani viga la medesima inevitabilità di quelli naturali.

³⁵ *Op. cit.*, p. 293.

Lo stesso Dray riconosce tuttavia come alla concezione idealista della conoscenza storica si possano indirizzare, e siano state di fatto indirizzate, numerose altre obiezioni, alcune delle quali ancor più sostanziali ed incisive.

La più immediata, ed anche la più comune, fra queste obiezioni riguarda la limitata applicabilità del metodo di spiegazione degli eventi storici, a partire dall'osservazione che questo appare applicabile solo ad atti intenzionali di natura consapevole, mentre in numerosissimi casi si può riscontrare che le motivazioni che hanno condotto ad eventi storici determinanti abbiano dei moventi di natura irrazionale, che sarebbe praticamente impossibile ricostruire nel modo indicato da Collingwood, ed inoltre che spesso tali moventi non sono il prodotto di azioni individuali, bensì di attività collettive, di iniziative concertate da ampi gruppi umani raccolti in istituzioni, movimenti, ecc. (ed aggregati da interessi, bisogni ed aspirazioni comuni che non si esprimono necessariamente in consapevoli programmi di azione, ma anch'essi risultano condizionati da sentimenti di natura istintiva ed irrazionale).

Ma tale tipo di obiezione era stata prevenuta dallo stesso Collingwood, chiarendo che l'intelligibilità di una azione non presuppone necessariamente la piena consapevolezza dei propri intenti da parte dell'agente. Anche le azioni di natura istintiva ed inconscia non si sottraggono infatti ai criteri della comprensione (o della spiegazione razionale), così come non vi si sottraggono i fenomeni collettivi, i quali sono analizzabili mediante un criterio di riduzione alla spiegazione delle azioni individuali più ricorrenti (e questa sembra la via additata dallo stesso Collingwood e dai suoi più diretti seguaci), oppure, più in generale, mediante i metodi elaborati dalla psicologia sociale e dalla sociologia, che è stata la via intrapresa dalla più moderna storiografia, la quale nei confronti dei fenomeni storici che investono come protagonisti interi gruppi umani ha intensificato ed ampliato progressivamente il suo interesse.

La seconda obiezione riguarda il fatto che la spiegazione razionale proposta da Collingwood persegue una conoscenza di tipo «simpatetico» o «proiettivo» e dunque eleva a principio metodolo-

gico una relazione psicologica piuttosto che un procedimento logico. Una critica generale delle teorie fondate sull'immedesimazione empatica viene formulata dallo stesso Hempel. Questi, pur non negando che in alcuni casi lo storico possa fare riferimento nella spiegazione causale degli eventi alle intenzioni di un agente, ritiene che questo costituisca solo uno dei possibili procedimenti per giungere alla formulazione di un'ipotesi esplicativa, la quale, per condurre alla spiegazione, assumerà la forma di un enunciato che connette il pensiero dell'agente alla sua azione, ossia la forma di una legge psicologica. Il fatto di ricorrere all'intenzione dell'agente, pertanto, non incide minimamente secondo Hempel sulla struttura logica dell'asserzione esplicativa. Hempel sottolinea altresì che le motivazioni dell'agente all'agire possono tutt'al più costituire un elemento necessario ma non sufficiente per una spiegazione (intendendo però egli per spiegazione sempre quella di forma deduttiva), in quanto non permettono di per sé di stabilire perché effettivamente la sua azione fu compiuta. Una spiegazione completa comporterebbe infatti sapere con certezza che l'azione segue necessariamente alle buone ragioni a compierla dell'agente, ossia richiederebbe un'assunzione aggiuntiva indicante che, nelle condizioni storicamente determinate in cui l'evento ebbe luogo, l'agente razionale era in condizioni tali da compiere l'azione più appropriata alla situazione in questione. La validità della spiegazione si fonderebbe quindi, in ultima analisi, sulla verità di una generalizzazione empirica del tipo «Un agente razionale, nella contingenza C, compirà invariabilmente (o con altissima probabilità) l'azione X³⁶».

Patrick Gardiner e l'opposizione di matrice non-idealistica alla teoria delle *covering-laws*

Negli anni '50 il dibattito intorno al problema della spiegazione in storia attraversa una fase di vivace sviluppo, alimentandosi soprattutto dell'apporto della riflessione condotta da alcuni pensatori

³⁶ C. G. Hempel, *Reasons and Covering Laws in Historical Explanations*, in S. Hook (edit.), *Philosophy of History*, cit., p. 155.

legati alla corrente della filosofia analitica inglese. Oramai completamente estranei all'influenza del movimento neo-positivista – a differenza di Popper ed Hempel – da una parte, ed all'eredità dello storicismo idealistico – a differenza di Oakeschott e Collingwood – dall'altra, questi autori giungono a porre in discussione il presupposto cardinale della tesi hempeliana, ossia il carattere esclusivamente ed essenzialmente nomologico della spiegazione storica, e vi pervengono attraverso un'analisi del linguaggio della storiografia che li conduce a concludere che questo, più che al linguaggio scientifico, deve essere ricondotto al linguaggio ordinario. Su questa base, come ha avuto a scrivere Pietro Rossi, «il carattere nomologico della spiegazione storica cessava di costituire un postulato indiscusso; esso diventava un problema da affrontare attraverso l'analisi dei modi linguistici usati dagli storici, senza alcuna pretesa di riportarli a questo o a quel tipo di spiegazione scientifica, e meno che mai ad un modello unico³⁷».

Uno dei primi tentativi di superamento in questa direzione del modello delle *covering-laws* da parte di un filosofo non appartenente alla corrente filosofica idealista è quello operato da P. Gardiner in *The Nature of Historical Explanation*³⁸.

Gardiner muove dal riconoscimento di come, in effetti, il modello di spiegazione proposto dai teorici delle *covering-laws* riveli la struttura logica essenziale delle spiegazioni causali che sono ordinariamente impiegate tanto dal senso comune quanto dall'indagine scientifica. Nella nostra vita quotidiana, argomenta Gardiner, spieghiamo eventi e situazioni, come ad esempio i nostri malesseri o il nostro stato di salute, ponendoli in relazione con altri eventi e situazioni che tramite l'osservazione rileviamo accompagnarli con una certa regolarità (i cibi che assumiamo, il fare ginnastica, ecc.) e nota come le spiegazioni scientifiche poggino anch'esse su correlazioni osservate nell'esperienza e differiscano da quelle dell'uomo comune soltanto nel grado di precisione nell'analisi strutturale dei

³⁷ P. Rossi, *Introduzione a La teoria della storiografia oggi*, cit., p. IX.

³⁸ Oxford-New York, 1952.

fenomeni³⁹. Su questa base egli riconosce come anche le spiegazioni storiche possano venire ricondotte a questo schema generale e tenta di difendere questa posizione contrapponendo nuovi argomenti alle diverse considerazioni a favore della tesi della autonomia del modello di spiegazione storica sostenuta sulla base della peculiarità del suo oggetto.

Gardiner respinge anzitutto l'idea, risalente a Croce, della unicità irripetibile degli eventi storici, che impedirebbe di ricondurli a classi e dunque di sussumerli sotto leggi generali. Egli riconosce bensì che effettivamente lo storico concentra la sua attenzione su un evento nella sua individualità, cercando di porne in luce gli elementi distintivi piuttosto che quelli ricorrenti o comuni ad altre situazioni, ma nega tuttavia che gli eventi storici possano per questo motivo considerarsi assolutamente unici e quindi intelligibili solo in una forma speciale. Il fatto che lo storico riconosca delle classi di eventi e li classifichi in tipi è secondo Gardiner molto semplicemente dimostrato dal fatto che egli si riferisce ad essi mediante nomi comuni e fa quindi uso del potere generalizzante del linguaggio come avviene in qualunque altro ambito della conoscenza⁴⁰.

La seconda obiezione che egli tenta di respingere è quella, sostenuta da Collingwood, secondo cui l'aspetto "interno", mentale degli eventi storici, intesi come risultato delle azioni umane, impedirebbe di ricondurli sotto leggi generali o comunque renderebbe pleonastico se non inappropriato il ricorso a leggi. Anche a tale riguardo egli ammette una certa validità al punto di vista di Collingwood, convenendo sul fatto che effettivamente in storia non ci si riferisce al comportamento umano esclusivamente in termini di reazioni manifeste, ma anche « di intenzione, di calcolo, di progetto⁴¹» e sul fatto che in questo caso le spiegazioni causali non risultano pertinenti. Ma il fatto che si possa far ricorso ad altri tipi di spiegazione (come quella indicata da Collingwood e che Dray chiama "spiegazione razionale"), argomenta Gardiner, non

³⁹ *Op. cit.*, pp. 5-24.

⁴⁰ *Ibidem*, pp. 40-2.

⁴¹ *Ibidem*, p. 47.

impedisce che in molti altri casi la spiegazione causale perseguita mediante l'impiego di leggi generali non abbia una parte rilevante ed in molti casi necessaria in storia.

Come osserverà più tardi W. Dray, nell'analisi di queste obiezioni idealiste alla teoria di Popper ed Hempel, Gardiner non segue un procedimento inteso a confutarle in modo decisivo, bensì, riconoscendone la plausibilità, tenta di ridimensionarne il valore logico negando che possano costituire dei principî che escludano *a priori* la applicabilità della spiegazione causale in storia:

«Gardiner non vuole *confutare* tout-court queste diverse obiezioni filosofiche; il suo scopo è piuttosto quello di dimostrare che, prese nel loro significato normale, le proposizioni in cui tali obiezioni sono formulate esprimono dei truismi riguardo la storia, gli interessi e i problemi dello storico, e che non si deve necessariamente ritenerle capaci di erigere delle barriere metafisiche contro l'uso di leggi per spiegare⁴²».

Tale atteggiamento metodologico, mediante il quale Gardiner inaugura un nuovo stile di pensiero nel considerare i problemi epistemologici della storia, viene particolarmente in luce, e rivela tutta la sua originalità, nelle considerazioni che egli svolge a proposito della funzione della generalizzazione nel linguaggio della storiografia. Discutendo l'obiezione secondo cui la ricchezza e la complessità delle situazioni che lo storico è chiamato a considerare nella spiegazione renderebbe impossibile discernere chiaramente delle regolarità, egli tenta di mostrare come la ricchezza e la complessità non impediscano in assoluto la possibilità di generalizzare, ma semmai inducano lo storico a costruire delle categorie molto meno rigide e dai contorni molto più sfumati di quelle impiegate nelle scienze naturali. Un concetto come quello di "rivoluzione", esemplifica Gardiner, rivela chiaramente tale indeterminatezza ed elasticità delle categorie storiche: attraverso l'impiego di questo termine gli storici tentano infatti di definire una classe di fatti storici estremamente eterogeni fra loro, ma che presentano purtuttavia alcuni caratteri es-

⁴² W. H. Dray, *Laws and Explanation in History*, cit., pp. 29-30 ed. it.

senziali comuni e ricorrenti, e ciò permette loro di descrivere dei processi particolari denotandoli con tale etichetta.

L'altro aspetto innovativo della dottrina di Gardiner rispetto alla teoria delle *covering-laws* è costituito dal fatto, che, come si è visto, egli ammette, accanto alla spiegazione causale, un altro tipo di spiegazione. Questo secondo tipo di spiegazione, così come viene illustrato da Gardiner, costituisce senza dubbio il portato di un tentativo di mediazione della tesi hempeliana con il metodo idealistico della "comprensione", ricalcando in parte l'approccio suggerito da Collingwood, ma assumendo nel contempo i caratteri veri e propri della spiegazione, ossia di una variante con forma logica particolare della spiegazione causale (e perciò perdendo le connotazioni "intuizionistiche" e "simpatetiche" del procedimento basato sull'intendimento diretto delle intenzioni dell'agente). Tale tipo di spiegazione, spiega Gardiner, si rivela l'unico pertinente nei casi in cui lo storico abbia a che fare, piuttosto che con comportamenti umani di tipo "reattivo", con comportamenti di natura *intenzionale*. Effettivamente, egli ammette, non si può sostenere, come voleva Hempel, che l'intenzione dell'agente possa essere sussunta sotto qualche legge generale della psicologia umana e che si possa formulare una relazione causale fra eventi del tipo "x ha compiuto l'azione y perché voleva ottenere z". Egli sostiene infatti che la funzione del connettivo causale "perché" in una tale asserzione è implicitamente quella di inserire il comportamento dell'agente in uno schema generale, che è costituito dal *suo* comportamento normale, ossia, in ultima analisi, che una tale asserzione debba essere sostenuta da una proposizione che descrive la *disposizione* soggettiva dell'agente a comportarsi in un certo modo in determinate situazioni. Gli *enunciati disposizionali* di questo tipo, che hanno funzione esplicativa delle azioni umane intenzionali, non rappresentano secondo Gardiner a stretto rigore delle leggi, nel senso delle leggi di copertura a cui si riconnettono le spiegazioni causali, ma possiedono comunque una struttura logica che le rende perlomeno "simili-a-legge".

Sebbene, dunque, il distacco di Gardiner dalla teoria delle *covering-laws* non apparisse così netto e decisivo come alcuni interpreti

hanno in seguito ritenuto, così come le sue concessioni alle tesi idealiste non risultavano sicuramente fondamentali, il fatto di ammettere che gli asserti esplicativi a cui fanno ricorso gli storici possono essere di più di un tipo apriva indubbiamente una breccia nella rigida ed univoca struttura che i teorici delle *covering-laws* avevano inteso riconoscere alla spiegazione storica al fine di assicurarle uno statuto di scientificità: «Se una – si chiederà alcuni anni più tardi Dray -, perché non molte differenze logiche di questo genere, visto che è l'analisi del modo in cui gli storici spiegano, che ci impone di riconoscerla?⁴³».

I modelli induttivisti della spiegazione storica

Come si è già accennato, ancor prima che la riflessione epistemologica sulla struttura logica della spiegazione scientifica in generale, soprattutto attraverso l'opera di Nagel, pervenisse ad abbattere il monopolio del modello deduttivista (inteso nel senso strettamente aristotelico del ragionamento dimostrativo, ossia di derivazione necessaria da premesse universali) sostenuto da Popper ed Hempel, e che ciò conducesse i teorici di quel modello, fra cui lo stesso Hempel, ad apportarvi dei sostanziali aggiustamenti, nell'ambito specifico della riflessione sulla spiegazione storica alcuni studiosi erano giunti a negare l'estendibilità a questa del modello deduttivo e ad affermare il carattere essenzialmente induttivo delle regole che governano la spiegazione causale in questo ambito, e con ciò, per conseguenza, a riconoscere implicitamente una pluralità di modelli nella scienza in generale.

La prima importante proposta di revisione, in questa direzione, della teoria delle *covering-laws* è, come si è visto, quella formulata da Michael Scriven, in due importanti saggi della fine degli anni '50: *New Issues in the Logic of Explanation e Truisms as the Grounds for Historical Explanation*⁴⁴. Questa si fonda sul presupposto che una generalizzazione empirica può risultare esplicativa senza ne-

⁴³ W. H. Dray, *op. cit.*, p. 31 ed. it.

⁴⁴ V. nota n. 43.

cessariamente assumere carattere universale. Una spiegazione può cioè conservare la propria validità anche qualora fossero rinvenuti esempi contrari alla legge che la giustifica. Una tale limitazione, argomenta Scriven, riguarda già le leggi di tipo statistico, le quali infatti non sono in grado di spiegare tutto ciò che ricade sotto di esse. Una legge che ponga in relazione, ad esempio, determinate condizioni economiche sfavorevoli con le rivoluzioni, non sarebbe in grado di indicare con necessità se, quando e con quali modalità, date quelle condizioni, una particolare rivoluzione dovrà verificarsi. Tutt'al più tale legge potrebbe essere utile a spiegare, a posteriori, perché vi è una considerevole proporzione di casi in cui i due fenomeni sono di fatto collegati in momenti e situazioni storiche lontani, cioè a stabilire delle ricorrenze nel processo, ed eventualmente a fornire il grado di probabilità che il secondo evento, in una qualche forma indeterminata, si verifichi.

Ma Scriven rileva anche l'esistenza di una terza classe di leggi, che non sono né universali né statistiche, e che egli definisce *normiche*, le quali descrivono semplicemente ciò che, date determinate condizioni, accade "in circostanze normali". Su tale tipo di generalizzazioni si fonda secondo l'autore la massima parte dei ragionamenti e delle decisioni del senso comune, ed anche la massima parte delle spiegazioni fornite dagli storici, che le usano ordinariamente per rendere comprensibile l'accadere dei fatti storici oggetto di indagine. Il procedimento razionale impiegato dagli storici sarebbe pertanto, secondo Scriven, solamente un'estensione (e soltanto in taluni casi più perfezionata e rigorosa) del procedimento che segue il senso comune per pervenire alla conoscenza del mondo. Il motivo per cui Guglielmo il Conquistatore, secondo l'esempio addotto da Scriven, contraddicendo apparentemente l'atteggiamento ricorrente che gli valse l'appellativo, non invase la Scozia, può venire spiegato dalla generalizzazione secondo cui *normalmente* i governanti che non sono in grado di amministrare i territori che già possiedono, non si appropriano di territori confinanti. Contro la validità del concetto di "generalizzazione normica" suggerito da Scriven sono state sollevate diverse obiezioni. La prima, proveniente da filosofi e logici

di orientamento idealista, consiste nell'affermazione che in realtà il tipo di asserti che Scriven annovera in tale classe non sarebbero che spiegazioni razionali dissimulate o non chiaramente formulate, in quanto nella maggior parte dei casi, come nell'esempio di Guglielmo il Conquistatore, la "normalità" che spiega gli accadimenti si riferisce a degli standard di comportamento umano e comunque a delle norme di ordine valutativo piuttosto che a delle regolarità empiriche.

Un'altra obiezione, sollevata dal Dray⁴⁵, riguarda la singolarità e la vaghezza del concetto di norma. Secondo Dray, infatti, Scriven annovera in questo tipo di generalizzazioni una collezione molto varia di enunciati, la maggior parte dei quali si rivelano più che altro delle regolarità statistiche non completamente e perfettamente elaborate, e tenta poi su questa debole base di dimostrare che esse risultano invece *essenzialmente* diverse dagli asserti statistico-probabilistici.

Un altro tentativo di revisione della teoria delle leggi di copertura basato sul rinvenimento di una classe di enunciati non-universali, a cui vadano ricondotte prevalentemente le spiegazioni effettivamente impiegate dagli storici, è quello operato da Nicholas Rescher e Olaf Helmer⁴⁶. Questi Autori, al pari di Scriven, ritengono che le leggi universali non siano utilizzabili e di fatto utilizzate in storia e ritengono che il tipo di proposizioni generali impiegate in questo campo quali premesse della spiegazione presentino delle limitazioni rispetto alle leggi universali, si configurino cioè come delle "generalizzazioni ristrette". La limitatezza di questi asserti non è però fondata per questi autori, diversamente da quanto ritiene Scriven, sulla presenza di contro-esempi, bensì sul fatto che l'estensione della loro validità risulta circoscritta da precise coordinate geografiche e temporali. Così, ad esempio, la spiegazione di una nomina di comando di forze navali conferita ad un personaggio dell'aristocrazia francese nel periodo dell'*Ancien Regime*, può essere spiegata secondo Rescher ed Helmer da una generalizzazione del tipo: "Nella

⁴⁵ *Philosophy of History*, cit., p. 32 ed. it.

⁴⁶ *On the Epistemology of Inexact Sciences*, cit.

Francia pre-rivoluzionaria gli ufficiali navali venivano reclutati fra le classi nobili”.

Sebbene difficilmente uno storico potrebbe negare di impiegare di fatto, generalmente, proposizioni del tipo descritto da Rescher ed Helmer, sul piano logico la teoria dei due autori è soggetta ad una sostanziale difficoltà. Il fatto che tali tipi di proposizioni possano infatti ragionevolmente considerarsi delle “leggi”, seppure non universali, dipende fondamentalmente dalla loro capacità di regolare casi non ancora esaminati e soprattutto degli esempi controfattuali (cioè avere delle implicazioni su fatti e conseguenze possibili ma in realtà non verificatisi). Per avere questa capacità le “generalizzazioni ristrette” dovrebbero a loro volta riferirsi a delle leggi universali. Infatti, per decidere il valore di verità degli asserti da esse implicati, e quindi conferire a tali generalizzazioni valore di legge, occorre, come suggeriscono gli stessi autori, fare appello alle “condizioni generali del periodo”, che a loro volta possono risultare dimostrate solo se ne viene controllato l’accordo con enunciati di forma universale. Sarebbe in tal modo reso vano il tentativo di fondare la spiegazione storica su enunciati con valore di legge ma di un tipo speciale, essenzialmente diverso, e quindi del tutto indipendente, dalle leggi universali⁴⁷.

Un ulteriore tentativo di riaffermare l’applicabilità alla storia del modello nomologico-deduttivo modificandone l’originaria impostazione di Popper ed Hempel in una direzione induttivistica è dovuto ad Alan Donagan. Anche questo autore risolve la questione individuando un tipo caratteristico di legge, logicamente separato ed autonomo rispetto alle asserzioni universali, cui siano riconducibili le spiegazioni generalmente impiegate dagli storici. Ispirandosi con ogni evidenza al lavoro di Gardiner ed in particolare al suo concetto di “asserto disposizionale”, Donagan ritiene che le generalizzazioni usate dagli storici siano fondate soprattutto sulle ricorrenze riscontrate nel comportamento di singoli individui o gruppi di individui⁴⁸. L’obiezione più stringente a questa impostazione è stata formulata

⁴⁷ Anche tale obiezione è stata sollevata da Dray in *Philosophy of History*, cit., p. 33 ed. it.

⁴⁸ *Explanation in History*, in *Theories of History*, cit., p. 428 sgg.

da J. Cohen⁴⁹. Questi osserva come le inclinazioni umane, quali per esempio l'ambizione, l'invidia o l'aggressività, costituiscano delle disposizioni complesse e che possono manifestarsi in una infinita varietà di forme. Per poter quindi affermare che un determinato individuo presenta effettivamente una di tali inclinazioni e poter spiegare su questa base un comportamento particolare in determinate circostanze, non sarebbe sufficiente una generalizzazione induttiva da pochi esempi di comportamenti manifestati in situazioni analoghe, ma occorrerebbe aver verificato in modo esaustivo ogni sua possibile manifestazione, ciò che è ben lontano da quanto la ricerca storica è in grado di effettuare. Basandosi su questi stessi argomenti Dray giunge alla conclusione che anche in questo caso, se una tale verifica completa risultasse possibile, si dovrebbe far ricorso, per dimostrarne la validità, ad asseriti di forma universale, ad esempio ad un enunciato che affermi che un individuo che manifesta una certa disposizione ad agire in certe circostanze debba manifestarla anche in certe altre, vanificando così ancora una volta il tentativo di riformare la teoria delle *covering-laws*.

William H. Dray e la filosofia critica della storia

Grazie all'ampliamento di prospettiva già delineato da Gardiner e sulla scorta dei tentativi di revisione del modello hempeliano prospettati dai diversi autori esaminati, sarà il filosofo americano W. H. Dray ad operare il più netto e decisivo distacco dalla teoria delle *covering-laws*. Ravvisando alcuni fondamentali limiti nei tentativi di quegli autori e denunciandone quindi il sostanziale insuccesso, nonché prendendo preliminarmente con fermezza le distanze da ogni ispirazione teoretico-metafisica dell'idealismo da una parte e del positivismo dall'altra, questi elabora una critica particolarmente incisiva al modello prospettato da Popper ed Hempel, pervenendo al suo completo superamento, in due opere che assumono considerevole rilievo nel contesto del dibattito in esame: la prima, *Laws and Explanation in History*, del 1957, di carattere più specificamente ed

⁴⁹ Cfr. «Philosophical Quarterly», X, 1960, 39, p. 191.

approfonditamente teorico, la seconda, *Philosophy of History*, del 1964, con intenti più marcatamente espositivi e divulgativi.

Il terreno sul quale Dray esercita questa critica è quello di una “filosofia *critica* della storia”, che egli distingue programmaticamente dall’indagine filosofica di impronta *speculativa* intorno al divenire storico. Il fondamento teoretico e le conseguenze metodologiche di tale distinzione egli chiarisce nelle pagine introduttive della sua opera del ‘64:

«Una introduzione, in chiave filosofica, al problema della storia deve iniziare col mettere in rilievo i due diversi significati che la parola “storia” comunemente implica. Da una parte, la usiamo per riferirci al corso degli eventi, cioè all’argomento di studio degli storici di professione. Dall’altra, la adoperiamo a significare lo studio stesso degli storici: con tale parola intendiamo cioè un certo tipo di ricerca su un certo tipo di argomento. Corrispondentemente, si hanno due fondamentali tipi di riflessione filosofica sulla storia, che possiamo rispettivamente chiamare la filosofia speculativa della storia e la filosofia critica della storia. La prima cerca di scoprire nella storia, nel corso degli eventi, un disegno o un significato che oltrepassi il discorso meramente storiografico, ed è quella che tradizionalmente viene chiamata filosofia della storia. La seconda, che potremmo anche chiamare critica filosofica della conoscenza storica, tende invece a chiarire la natura della ricerca propria dello storico, con lo scopo di “collocarla”, si potrebbe dire, sulla mappa del sapere⁵⁰».

La filosofia critica della storia, di conseguenza, assume quale modello di indagine critica quello proprio della filosofia della scienza, in quanto la sua *raison d’être* risulta strettamente legata al problema se la storia sia o meno “scientifica”, nel senso in cui lo sono, ad esempio, la fisica, la biologia o la psicologia. Viceversa la filosofia speculativa della storia – la cui matrice fondamentale Dray rinviene nel sistema hegeliano, ma i cui esiti individua non solo nel neo-idealismo ma anche in tentativi di sistematizzazione quale quello operato da Toynbee nel suo *Study of History* – la cui fortuna è piut-

⁵⁰ *FW. Dray, Philosophy of History*, cit., p. 11 ed. it.

tosto legata, egli nota, alla divulgazione offertale da testate come «Time» e «Life» piuttosto che dalla collaborazione alle principali riviste destinate alla circolazione della produzione storiografica di livello accademico-scientifico⁵¹ – appare essenzialmente finalizzata alla costruzione di un sistema metafisico dell'attività umana e del suo progresso e svolgimento. I filosofi speculativi del mondo occidentale, cioè quello il cui pensiero si iscrive fundamentalmente nella cultura giudaico-cristiana, riguardano infatti in generale la storia come una totalità, la quale per definizione eccede le possibilità effettive dell'indagine, postulando alcuni principî od una ragione assoluta che si identificano con lo sviluppo dell'umanità, o comunque lo dirigono e gli conferiscono significato. La filosofia della storia tradizionale ha svolto in tal modo una funzione analoga a quella che la cosmologia speculativa assolveva rispetto alle scienze della natura e che oggi è invece assolta dalla riflessione logico-epistemologica su di esse. In altri termini, la filosofia critica della storia sta in definitiva secondo Dray alla vecchia filosofia speculativa della storia come la filosofia della scienza sta alla *Naturphilosophie* ottocentesca.

Dray dichiara altresì, prima di affrontare la disamina puntuale dei problemi essenziali con cui ritiene la critica filosofica della conoscenza storica sia chiamata a misurarsi, che la sua personale posizione viene a configurarsi come intermedia ai due grandi filoni filosofici contrapposti del positivismo e dell'idealismo, all'interno del primo dei quali ha tratto origine l'idea che la storia assuma uno statuto di scientificità del tutto analogo a quello delle scienze della natura, derivando invece sostanzialmente dal secondo (a partire da Hegel attraverso, soprattutto, Dilthey, Collingwood e Croce) “affermazione del principio secondo cui la storia costituisce una disciplina con scopi, concetti e metodi del tutto peculiari⁵². La conclusione dell'indagine critica condotta da Dray è infatti, come si vedrà, che la ricerca storica, sebbene (come hanno posto in luce Popper ed Hempel) sia fundamentalmente tesa alla *spiegazione*

⁵¹ *Ibidem*, p. 12.

⁵² *Ibidem*, pp. 13-14.

dei fatti, configura tuttavia dei tratti specifici «che rendono profondamente ingannevole chiamare la storia, senza alcuna restrizione, una scienza⁵³».

A tale risultato il nostro autore giunge attraverso la disamina di tre problemi che egli individua come fondamentali nella controversia fra le due posizioni che in generale, per comodità di esposizione, etichetta comprensivamente come “positivistica” ed “idealistica”. La prima questione presa in esame «riguarda il genere di conoscenza o spiegazione che lo storico cerca di dare del proprio argomento, una volta che gli idealisti affermano e i positivisti negano che esso sia differente concettualmente da ciò che si richiede agli studi scientifici veri e propri» La seconda concerne l’interrogativo «se le conclusioni cui giungono gli storici possiedono il tipo di obiettività che gli scienziati asseriscono di raggiungere», dal momento che i positivisti sostengono la credenza nell’obiettività dei risultati della ricerca storica mentre gli idealisti la pongono decisamente in discussione. L’ultimo problema, la cui impostazione trova particolare originalità nell’opera di Dray e risulta strettamente connessa ai risultati delle considerazioni da questi svolte intorno ai due precedenti, concerne il ruolo del giudizio causale nell’indagine storica⁵⁴.

Fatti, leggi e spiegazioni nella conoscenza storica secondo Dray

La critica di Dray al modello di spiegazione proposto da Popper ed Hempel si fonda sulla constatazione che questa teoria «inizia elaborando il significato essenziale della spiegazione a priori, piuttosto che cercare di scoprire cosa è quello che gli stessi specialisti di una disciplina chiamano spiegazione» e poi, trovandosi «su un terreno malsicuro», nella misura in cui, come si è visto, i suoi sostenitori giungono a riconoscere che le spiegazioni fornite dallo storico sono nella grande maggioranza dei casi ellittiche e basate più su ipotesi statistico-probabilistiche e su relazioni induttive che su leggi uni-

⁵³ *Ibidem*, p. 14.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 14.

versali, è costretta ad «alleggerire i requisiti del modello scientifico» di fronte alle difficoltà di applicarlo in modo rigoroso⁵⁵.

Tutte le obiezioni di Dray alla teoria delle *covering-laws* muovono dal porre in discussione la tesi fondamentale avanzata dai suoi sostenitori della *necessità* dell'asserzione di una legge ai fini della spiegazione.

Il tentativo operato da Dray di demolire sul piano logico tale presupposto trae in certo senso profitto dall'eterogeneità di orientamenti che i difensori del modello Hempelian, nel corso del dibattito degli anni precedenti, erano andati configurando. Infatti, seppure unanimi nell'affermare che la spiegazione storica, come qualunque tipo di spiegazione, esige la copertura di una legge, i diversi autori avevano però prospettato in modi molto diversificati la forma che tale legge deve assumere: Hempel aveva originariamente parlato di «leggi generali», interpretate, sulla scorta dell'epistemologia Popperiana, quali asserzioni di forma condizionale universale suscettibili di essere confutate da controlli empirici, e successivamente aveva ammesso che in molti casi anche le ipotesi probabilistiche risultano adatte quali leggi di copertura; Popper aveva considerato le leggi di copertura in modo generico, parlando talora di «leggi causali», tal'altra di «leggi naturali», e sottolineato poi come in storia si ricorra soprattutto a delle «volgari generalizzazioni empiriche», sovente non esplicitate proprio in virtù della loro «trivialità»; altri Autori, fra cui Gardiner, parlano semplicemente di «generalizzazione» o di «regola». Dray muove invece dal presupposto che la validità o meno della teoria delle *covering-laws* possa essere stabilita solo esaminando analiticamente le differenze fra i vari tipi di asseriti impiegabili per la copertura della spiegazione e verificando per ciascuna delle forme possibili se la sua funzione risulti logicamente (e non soltanto metodologicamente) necessaria ai fini di una spiegazione fondata⁵⁶.

Attraverso la sua minuta analisi delle posizioni dei diversi autori, nell'opera del '57 Dray tentava di mostrare che, quantunque

⁵⁵ *Ibidem*, p. 20.

⁵⁶ W. H. Dray, *Laws and Explanation in History*, cit., pp. 39-43 ed. it.

risulti ragionevole e verosimile la pretesa di ritenere necessaria e sufficiente l'indicazione di una legge di copertura perchè si dia una spiegazione, «questa pretesa come viene avanzata di solito è sia logicamente artificiosa sia metodologicamente fuorviante⁵⁷».

Secondo Dray tale pretesa è, anzitutto, artificiosa sul piano logico in quanto manca di riconoscere, attraverso un'analisi logico-linguistica più approfondita, in quale concreta misura si debba intendere il concetto di "legge" in storia nell'uso effettivo che ne fanno gli storici, in quale senso preciso e reale si possa affermare che le leggi hanno una "funzione" nella spiegazione storica, in quale accezione, ancora, si debba esattamente interpretare il verbo "esigere" quando affermiamo che una spiegazione "esige una legge di copertura", e così via.

Essa è invece, in secondo luogo, metodologicamente fuorviante, nella misura in cui non tiene conto del modo e del senso in cui legittimamente gli storici spiegano condizioni ed eventi che, come insistono giustamente gli idealisti, hanno il carattere dell'unicità e singolarità.

Uno dei primi aspetti incisivi della critica di Dray è costituito dal tentativo di confutare l'idea che le generalizzazioni induttive possano risultare esplicative. Già nelle generalizzazioni elaborate dal senso comune, egli afferma, la loro mancanza di capacità esplicativa appare evidente: sapere, ad esempio, che al cielo rosso del mattino si accompagna di norma una precipitazione atmosferica nel corso della giornata, non spiega di per sé il fatto che oggi abbia piovuto. Allo stesso modo, in ambito storico, sapere, poniamo, che tutti i cavalieri avevano le gambe arcuate, non spiega perché un determinato cavaliere le avesse. Questo fatto, rileva Dray, è stato riconosciuto da molti logici ed epistemologi contemporanei, i quali, per aggirare la difficoltà, hanno tentato in vario modo di tracciare una demarcazione fra diversi generi di leggi. Il nostro autore si richiama in particolare alla distinzione operata da S. Toulmin⁵⁸ tra

⁵⁷ *Ibidem*, p. 87.

⁵⁸ Cfr. *The Philosophy of Science*, London, 1953, trad. it., *Che cos'è la filosofia della scienza*, Roma (Armando), 1968.

mere generalizzazioni empiriche e leggi delle scienze teoriche. Le prime, secondo Toulmin, sono proprie esclusivamente della “storia naturale”, la quale ha come finalità uno studio descrittivo dei fenomeni piuttosto che esplicativo. Le spiegazioni vere e proprie sono invece caratteristiche di quelle branche della scienza, come la fisica, che impiegano leggi teoriche di livello più elevato: una legge del tipo “la luce si propaga in linea retta” spiega effettivamente il fatto che un’ombra proiettata su una superficie da un oggetto di una certa grandezza, con una determinata inclinazione dei raggi solari, abbia una definita dimensione. Ciò che, secondo Dray – il quale si trova su questo punto in accordo con l’interpretazione più comune degli epistemologi di ispirazione popperiana -, conferisce a tale genere di asserti capacità esplicativa è il fatto di non essere questi, a differenza delle generalizzazioni induttive, asserzioni isolate, bensì componenti esplicative di teorie più ampie.

«Delle leggi individue...acquistano pieno significato in termini soltanto delle teorie da cui sono derivate...Teoria e legge sono costituite insieme; sono fatte l’una per l’altra. Invero non è esagerato dire che quando ci si richiama a una legge di questo genere per spiegare un caso che vi ricade sotto, è tutta la teoria che viene chiamata in causa. Ci si richiama implicitamente alla teoria nel senso che solo se se ne conosce il *background* teorico il richiamo alla legge servirà a spiegare⁵⁹».

L’affermazione che i fenomeni possano essere spiegati solo *in termini* di una teoria conduce Dray ad indirizzare la sua critica contro un altro assunto fondamentale della dottrina delle *covering-laws*: che la forza esplicativa di un asserto sia strettamente connessa, o addirittura dipendente da, la sua capacità predittiva. Secondo Toulmin, come anche secondo Gilbert Ryle – che rappresenta un altro bersaglio privilegiato delle critiche di Dray -, la differenza sostanziale fra generalizzazioni induttive e leggi teoriche consiste infatti nella loro portata predittiva: mentre un’affermazione come “tutti i cigni sono bianchi” si applica esclusivamente ai cigni e solo ad un

⁵⁹ *Ibidem*, p. 94.

loro specifico attributo – il colore del piumaggio -, l’asserto “la luce si propaga in linea retta” si applica ad un estesissimo insieme di fenomeni. Fra la capacità esplicativa delle generalizzazioni e quella delle leggi teoriche vi sarebbe dunque secondo la maggior parte dei logici e degli epistemologi contemporanei una semplice differenza di grado⁶⁰. Tale posizione segue anche Gardiner, dichiarando che fra l’assumere una legge teorica od una generalizzazione quale legge di copertura vi è solo una differenza nel grado di fiducia, nell’affidabilità che essa può garantire alla spiegazione⁶¹. In accordo con questa tendenza generale, gli autori della teoria delle *covering-laws* sostengono in ultima analisi che la struttura logica della *spiegazione* è equivalente a quella della *predizione*, così come a quella della *verifica*.

Viceversa, per Dray, è fondamentale distinguere la funzione esplicativa di un asserto da quella predittiva, ed entrambe queste dalla funzione della verifica, ed il fatto di operare tale distinzione produce delle conseguenze decisive nell’ambito della conoscenza storica.

«...dire che la spiegazione teorica si distingue dalla sussunzione sotto una generalizzazione empirica solo per la superiore attendibilità predittiva della teoria, non riesce nemmeno a suggerire perché il riferimento ad almeno alcune generalizzazioni non fornisce alcuna spiegazione in assoluto. Ed ha per di più il difetto ... di condannare come “di basso livello” le spiegazioni date ordinariamente dagli storici. Vi sono infatti ben pochi eventi storici che possiamo sperare di spiegare in termini delle teorie mutuata dalle scienze speciali, e non esiste niente di simile ad una teoria generale della storia, almeno nel senso in cui “teoria” viene usato nelle scienze formali⁶²».

La conclusione di Dray è che in realtà le spiegazioni fornite dagli storici non sono, come ritengono i sostenitori della teoria delle *co-*

⁶⁰ Cfr. in part. a tale proposito H. Feigl, *Some Remarks on the Meaning of Scientific Explanation*, in H. Feigl – W. Sellars (edits.), *Readings in Philosophical Analysis*, New York, 1949.

⁶¹ P. Gardiner, *op. cit.*, p. 16.

⁶² W. Dray, *op. cit.*, p. 97.

vering-laws, del medesimo genere di quelle impiegate nelle scienze naturali ma di un grado inferiore, ossia delle versioni imperfette e scarsamente affidabili di queste, bensì costituiscono delle spiegazioni a pieno titolo, ma dotate di caratteristiche logiche affatto particolari.

La spiegazione a “serie continua”

Per dimostrare queste tesi Dray prende le mosse da un esempio tratto dalla vita quotidiana, che appare utile riproporre perché illustra in forma estremamente chiara l'essenza della sua originale posizione. Egli ipotizza di recarsi presso un'officina meccanica perché la sua auto ha grippato il motore. Il meccanico, dopo aver esaminato il veicolo, spiega al cliente che ciò è accaduto a causa di una perdita di olio dal suo serbatoio. Che quest'ultima affermazione, argomenta Dray, costituisca effettivamente una spiegazione, dipende sicuramente dal grado di conoscenza della meccanica dell'automobile da parte del cliente. Perché si possa infatti stabilire una relazione causale fra la fuoriuscita del lubrificante ed il grippaggio, occorre ricostruire una serie di eventi intermedi, e ciò è possibile solo a patto di possedere una certa cognizione del funzionamento dei motori a combustione interna e di alcuni principî elementari della meccanica (la perdita di olio ha causato la mancata lubrificazione del cilindro, il pistone, a causa dell'attrito a secco con il cilindro, si è surriscaldato ed in conseguenza di ciò è aumentato di volume, provocando il grippaggio). In realtà non appare però neppure necessario, prosegue Dray, che per giungere alla conclusione si debba conoscere tutto ciò. L'asserzione apparentemente esplicativa del meccanico potrebbe essere interpretata come il risultato di una semplice generalizzazione induttiva: "ogni volta che un'auto entrata in questa officina aveva subito una perdita di olio, il motore ispezionato era risultato grippato". Questa generalizzazione non renderebbe tuttavia più edotti sul *perché* il motore si sia grippato e quindi non ci autorizzerebbe a pretendere di averne trovato una spiegazione. Sembrerebbe allora che per poter effettivamente giungere ad una spiegazione occorra ripercorrere l'intero corso degli eventi per cui il guasto si è prodot-

to. Questo tipo di spiegazione, come si è già visto, viene definito da Dray “a serie continua”. Contro la validità di questa forma di spiegazione sono state avanzate numerose obiezioni filosofiche, la più nota delle quali è quella sostenuta da Bertrand Russell⁶³, secondo cui essa costituirebbe una pura ingenuità, a causa dell’infinita divisibilità del decorso dei processi meccanici, a sua volta dovuta alla infinita segmentabilità del *continuum* dello spazio e di quello del tempo. Già il tentativo di risalire ad una causa prima, secondo Russell, risulterebbe fallimentare: la perdita di olio sarà stata causata da qualche fattore, per esempio la consunzione di una guarnizione, a sua volta dovuta all’eccesso di temperatura, e così via, incorrendo inevitabilmente in un *regressus ad infinitum*. Tuttavia, osserva Dray, tale argomento appare sicuramente ineccepibile da un punto di vista rigorosamente logico, ma non risulta tale sul piano *pragmatico*. Esso non osta infatti, egli rileva, né per il senso comune né per la ricerca scientifica, la possibilità di fornire delle spiegazioni degli eventi, ossia non impedisce di ricostruire una catena di sotto-eventi che ci permetta ragionevolmente di pervenire – in termini razionali ed anche operativi, cioè in questo caso poter riparare il guasto – ad una soluzione del *problema* da cui si era partiti.

«Niente di male ad ammettere che i vari sotto-eventi che si dovrebbero menzionare in una esposizione esplicativa del blocco del motore formino una serie continua in senso relativo e non assoluto. Ciò non significa semplicemente che ogni anello nella catena del nostro evento è esso stesso più vicino ad un qualche ideale di continuità, così che la spiegazione migliore sarebbe quella che porta il processo più innanzi. La questione è piuttosto che offrendo una somma di sotto-sequenze per spiegarne una, le prime devono essere *accettabili* a qualcuno. Bisogna che per esse non si ponga alcun altro problema di spiegazione in un dato contesto. Così, anche se l’obiezione di Russell è, in un certo senso, valida dal punto di vista formale, è falsa da quello pragmatico. ... la spiegazione ha una irriducibile dimensione pragmatica⁶⁴».

⁶³ Cfr. *On the Notion of Cause*, in *Mysticism and Logic*, London, 1918, trad. it. *Misticismo e logica*, Milano (Mondadori), 1964.

⁶⁴ *Op. cit.*, pp. 100-101 ed. it.

Dray tenta di prevenire le obiezioni che a questa impostazione potrebbero contestare i teorici della legge di copertura. Si potrebbe infatti affermare che le sub-sequenze mediante le quali la successione causale di eventi è stata scomposta potrebbero tutte venire suscinte sotto una legge generale, cosicchè una spiegazione complessa verrebbe suddivisa in più spiegazioni che ricalcano lo stesso schema proposto da da Popper ed Hempel. Ma Dray chiarisce che vi è una differenza essenziale fra il modello da lui proposto e quello delle *covering-laws*, anche nelle sue versioni ampliate e corrette.

«...quanto l'analisi del nostro esempio aggiunge ai requisiti della legge di copertura è essenziale, e una condizione logica del dare una spiegazione (...) ... è essenziale alla nozione di dare una spiegazione che, anche se sussumere sotto una legge ne fosse una condizione necessaria, vi devono essere dei criteri che ci permettono di distinguere certi fenomeni coperti da legge da altri. (...) La legge generale "Ogniquilvolta l'olio fuoriesce il motore si grippa" non spiega il fatto che il mio motore si sia grippato dopo che il mio olio è fuoriuscito, nel contesto problematico considerato. Ma il riferimento ad una serie di fatti, che costituiscono la storia di quello che è successo tra la fuoriuscita dell'olio e la grippatura del motore, spiega in realtà la grippatura. Anche se fosse vero che ciascuno di questi sub-eventi è coperto da legge, nel senso che per ogni caso sarei disposto ad assentire a una legge corrispondente ad una sub-sequenza, le leggi coinvolte sarebbero, al massimo, parte della spiegazione dell'evento primario, non del sub-evento che coprono; sicché, quando svolgono una funzione in una spiegazione non sono affatto leggi di copertura. (...) La sotto-legge è parte della spiegazione dell'evento primario, ma non lo *copre*; la stessa legge copre il sotto-evento, ma non lo *spiega*⁶⁵».

La regola che guida la scomposizione in sotto-eventi, ed il chiamare eventualmente in causa leggi che li coprono, al fine di pervenire ad una plausibile ed efficace spiegazione del fatto in questione, è in definitiva secondo Dray costituita dal tipo di domanda a cui è necessario rispondere. Non vi è in questo modo alcun pericolo

⁶⁵ *Ibidem*, pp. 102-103.

di ricadere in un regresso all'infinito, né sul piano della catena dei sotto-eventi, né tantomeno su quello delle leggi. Ciò che vale per gli eventi vale infatti anche per le leggi: ciascuna legge è a sua volta spiegata da una legge gerarchicamente superiore, di maggiore astrattezza o generalità, cosicché, per non incorrere nel regresso all'infinito, occorre accettare, a qualche stadio, o di assumere una legge come "ultima", cioè come non spiegata da altre, oppure, come ritiene Dray, di interrompere il processo di derivazione ove non interessa ai fini particolari spiegarla.

«...una spiegazione completa e soddisfacente non è necessariamente una spiegazione data in termini di qualcosa che è esso stesso spiegato; bensì è una spiegazione data in termini di qualcosa che (per il momento, o a questo livello, o per lo scopo prefisso, ecc.) non richiede di venir spiegato. È parte integrante della *logica* della "spiegazione" che se si può spiegare una cosa, ve ne è un'altra che non ha bisogno di spiegazione. Ma la ragione per cui non ha bisogno di spiegazione non è necessariamente che questa spiegazione la conosciamo già⁶⁶».

Il criterio reale che regola nell'uso effettivo la spiegazione (la "grammatica" della spiegazione, si potrebbe dire con Wittgenstein) è dunque in ultima analisi, per Dray, quello di limitarsi a chiamare in causa esclusivamente quegli eventi e quelle leggi pertinenti all'interrogativo che è scaturito dalla nostra situazione problematica specifica. Naturalmente, precisa Dray, il fatto che il criterio fondamentale che guida la spiegazione sia di natura pragmatica non deve eliminare l'esigenza di oggettività, non deve cioè indurre a ritenere che l'attendibilità della spiegazione dipenda esclusivamente dalle condizioni di conoscenza od ignoranza soggettive e quindi che si tratti di un criterio psicologico piuttosto che logico. L'interpretazione in chiave pragmatica della spiegazione presuppone infatti l'applicazione di criteri *comuni*, ed è su questa base che va fondata e garantita a giudizio del nostro autore l'oggettività, non già nel rifugio in definizioni formali.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 105.

Il fatto che Dray pervenga a queste fondamentali conclusioni dipende certamente dallo specifico metodo che egli impiega. Piuttosto che seguire gli schemi della logica formale tradizionale, infatti, egli applica il metodo di analisi del linguaggio caratteristico della filosofia analitica anglosassone, ossia tenta di giungere a stabilire in quali termini si configuri una spiegazione a partire dall'esame di ciò che ordinariamente intendiamo con questo termine nei contesti del suo effettivo uso. Il metodo dell'analisi logica del linguaggio ordinario e scientifico è tuttavia applicato da Dray sulla scorta di presupposti essenzialmente ricavati dal pragmatismo statunitense. Ed è sicuramente in virtù di tale innesto di una concezione pragmatista dell'indagine, e dell'apparato concettuale-esplicativo che attraverso di essa viene elaborato, nella filosofia analitica che egli giunge a dei risultati particolarmente rilevanti ed originali rispetto ad altri filosofi analitici, risultati la cui portata, può notarsi per inciso, va ben oltre i problemi strettamente connessi con la conoscenza storica. Dray utilizza tuttavia queste argomentazioni di fondo solo quali premesse fondamentali per affrontare l'analisi del problema specifico che è oggetto della sua opera, ossia la funzione, lo statuto epistemico e le caratteristiche peculiari della spiegazione in storia. La constatazione che la mera certificazione del fatto che un evento si verifichi in modo ricorrente date determinate condizioni non rappresenti un elemento sufficiente per fornire una spiegazione soddisfacente, ma che sia anche sempre necessario effettuare un qualche tipo di analisi sotto forma di un resoconto o di una vera e propria narrazione particolareggiata di quanto è avvenuto, e che tale analisi vada approfondita sino al punto in cui la sequenza primaria di eventi considerati divenga intelligibile, introduce infatti direttamente Dray a trattare tale questione centrale del suo lavoro.

Il senso in cui i sostenitori del modello nomologico-deduttivo e della sua estensibilità alla storia impiegano il termine «spiegazione», sottolinea anzitutto Dray, rappresenta una accezione tecnica e speciale che astrae dal termine, nel suo uso ordinario, quell'unico aspetto che interessa l'indagine cui è destinato.

«In realtà vi sono delle buone ragioni per pensare che quello che la teoria della legge di copertura ci offre è il criterio di un senso tecnico di “spiegazione”, che si ritrova soltanto nel discorso strettamente scientifico, forse solo in quello di alcuni filosofi della scienza. (...) La formulazione di Hempel incomincia col porre la struttura logica della spiegazione quale egli crede di trovarla in fisica; e procede poi alla dimostrazione che i casi della storia si avvicinano a questo ideale in diversa misura. Non si trova alcuna giustificazione da parte sua per tale estensione dell’analisi dalla fisica, in cui la configurazione logica si presenta in tutta evidenza, ad altri campi, ove è possibile ritrovare tracce del modello solo a forza di attente e accurate ricostruzioni. (...)

Mi sembra, insomma, che quello che i teorici della legge di copertura hanno fatto è stato di prendere... una condizione necessaria di (qualche tipo di) spiegazione che è così strettamente connessa con lo scopo della scienza – il controllo – che è stata scambiata per una condizione sufficiente. (...) Se scopo della scienza è in realtà l’elaborazione di meccanismi di predizione piuttosto che il tentativo di “capire il mondo”, allora il termine tecnico “spiegare” potrà avere la sua utilità; ci permetterà di indicare convenientemente fenomeni la cui forma è stata catturata da una legge o teoria scientifica. Ciò cui il filosofo della storia deve opporsi è a qualsiasi tentativo di adottare il nuovo concetto in situazioni in cui il problema è quello di *spiegare* piuttosto che quello di “spiegare” semplicemente⁶⁷».

Tanto la spiegazione teorica, che è un tipo speciale di spiegazione valida e legittima nel contesto delle scienze naturali, nella misura in cui la loro finalità peculiare è rappresentata dalla predizione, quanto la spiegazione storica, che ricalca più da vicino le più complesse e variabili forme in cui la spiegazione è applicata in contesti ordinari, in particolare la forma analitico-narrativa della «serie continua», ricavano pertanto il proprio fondamento da un terreno pragmatico, ossia sul piano degli specifici problemi che come aree disciplinari distinte si prefiggono di risolvere. Se l’intento dei teorici delle *covering-laws* era dunque quello di *prescrivere* per la storia un uso del termine «spiegazione» importato da un ambito del sapere ad essa estraneo, l’intenzione di Dray è viceversa quella di richiamare l’attenzione su-

⁶⁷ *Ibidem*, pp. 110-113.

gli usi già generalmente accettati dalla stessa comunità degli storici, mediante l'analisi logica (nel senso in cui questa espressione è impiegata dai filosofi analitici) del linguaggio storico reale, che costituisce il metodo peculiare della filosofia critica della storia.

Come nell'esempio della grippatura del motore, la serie continua di avvenimenti che lo storico ricostruisce nella sua narrazione esplicativa consiste di eventi osservabili e non ha bisogno di avvalersi, come spesso accade invece nelle scienze naturali, di rappresentazioni mentali (ad esempio, quando si afferma la legge per cui la luce "viaggia" in linea retta, si immagina la luce come un fascio di raggi⁶⁸) o dell'introduzione di entità astratte. La peculiarità della spiegazione storica, anche rispetto all'esempio meccanico della grippatura, consiste però secondo Dray nel fatto che normalmente ogni evento della serie viene stabilito in modo indipendente sulla base dell'evidenza.

«Non vi sarà alcuna teoria generale, sia pure del tipo della meccanica, a rendere superflua la ricerca particolareggiata sull'effettivo corso degli avvenimenti. Ma l'assenza di una teoria organizzatrice ... non impedisce necessariamente allo storico di dare delle spiegazioni che sono altrettanto "di alto livello" di quelle date in termini teorici in altri campi. Noi spieghiamo spesso per mezzo di, o in termini di, una teoria, ma non c'è niente nella natura di una simile spiegazione che ci debba convincere che senza una teoria non possiamo dare una spiegazione soddisfacente. Perché, spiegare con l'aiuto di una teoria significa fare indirettamente quello che lo storico, pezzo a pezzo forse, e con infinita pazienza, fa direttamente: ridurre quello che è imbarazzante a quello che non lo è⁶⁹».

Il problema della spiegazione causale in storia secondo Dray

Su queste basi Dray affronta anche il problema più particolare e "delicato" della *spiegazione causale* in storia.

⁶⁸ Cfr. Toulmin, op. cit., *ivi*.

⁶⁹ W. Dray, p. 117 ed. it.

Il punto di partenza della sua disamina consiste nel porre in rilievo la distinzione tra l' "offrire una analisi causale" di un determinato evento e l' "applicare delle leggi *causali*" ad esso. A porre tale distinzione il nostro autore perviene attraverso una discussione dell'altra più nota distinzione, pressoché universalmente riconosciuta dagli epistemologi contemporanei, fra correlazione invariante e *causazione* vera e propria⁷⁰.

Gilbert Ryle, nell'intento di evitare che la causazione potesse ridursi alla analisi humeana fondata sul riscontro empirico di «regolarità» nell'associazione di due eventi, aveva sottolineato come in ogni asserzione causale sia implicitamente presente un «carico di teoria». Dray nega invece che ciò che logicamente fonda il rapporto di connessione, più o meno diretto, fra due eventi, rappresentati dall'antecedente e dal conseguente dell'asserzione causale, sia un *background* teorico. Anche nel caso specifico delle asserzioni causali ciò che è decisivo secondo Dray è una condizione di tipo pragmatico: si può ragionevolmente affermare che un evento x sia la causa di un evento y, non perché semplicemente "ogniqualevolta si è osservato verificarsi x si è osservato anche l'accadere di y", ma in virtù di una condizione aggiuntiva di controllabilità della variabile x al fine di modificare le variazioni di y. Questo è difatti il metodo comunemente impiegato nell'indagine sperimentale delle scienze sociali ed anche il metodo che, in modo più o meno esplicito e formalizzato, la scienza più in generale ha seguito nel conseguire numerose scoperte. Così, ad esempio, ancor prima di conoscere l'origine microbica delle malattie infettive, si osservò che il mancato rispetto delle condizioni igieniche negli ospedali incrementava il contagio ed al fine di verificare l'ipotesi che la sporcizia fosse causa di malattia si cercò di mantenere scrupolosamente sotto controllo il fattore incriminato rimuovendo costantemente la sporcizia dall'ambiente, osservando che in effetti la morbosità diminuiva, mentre

⁷⁰ Rispetto al problema in generale Dray prende in esame la posizione di Gilbert Ryle, così come questi la espose nelle lezioni tenute ad Oxford nel *Trinity Term* del 1952; riguardo a come il problema si configura nelle scienze sociali egli fa riferimento al saggio di M. Cohen *Causation and Its Applications in History*, in «Journal of the History of Ideas», 1942, p. 16 sgg.

tendeva a crescere di nuovo allorché le operazioni sanitarie venivano trascurate. Che si possa operare un intervento per il controllo pratico di una certa condizione è dunque secondo Dray «una condizione sufficiente per attribuirle uno status causale», che sostituisce, in molti casi, il requisito di Ryle che vi sia connessione teorica fra causa ed effetto⁷¹. Tali casi sono in maggioranza riscontrabili nelle scienze pratiche piuttosto che in quelle teoriche, ed in modo particolare nelle tipiche spiegazioni storiche.

Nell'affermare che gli storici procedono nelle loro spiegazioni causali secondo dei criteri eminentemente pragmatici Dray conviene sostanzialmente con Colling-wood e si richiama esplicitamente alla sua dottrina (a cui si ispira in parte, peraltro, anche Gardiner) della “relatività delle cause”, secondo cui la scelta della causa fra l'infinito insieme di condizioni di un evento viene operata in funzione dello scopo dell'indagine. Egli propone tuttavia di estendere ulteriormente l'applicabilità di tale criterio, prendendo in considerazione un ventaglio più ampio di possibili scopi per cui una causa viene trascinata. Nel far ciò Dray pone l'accento su un altro aspetto fondamentale del problema:

«Infinite altre considerazioni pratiche oltre la possibilità di intervenire-su [qualcosa] si possono far emergere dall'uso ordinario del linguaggio causale. Una spiegazione causale, per esempio, ha spesso lo scopo di indicare qualcosa che è andato male; incentra l'attenzione non solo su ciò che è stato o avrebbe potuto essere fatto, ma pure su ciò che avrebbe o non avrebbe dovuto essere fatto da determinati agenti storici. A volte non può esistere divorzio tra la scelta della condizione causale e l'attribuzione del biasimo⁷²».

In tal modo Dray pone non soltanto in rilievo che l'attribuzione della responsabilità può essere tutt'uno con l'attribuzione dello status causale, fungendo da criterio euristico per la scelta di una condizione che in genere merita attenzione speciale nella narrazione storica, ma sottolinea anche implicitamente la rilevanza della fun-

⁷¹ W. Dray, *op. cit.*, p. 136 ed it.

⁷² *Ibidem*, p. 140.

zione svolta dalle argomentazioni di tipo *valutativo* ed il fatto che queste non si differenzino in modo essenziale nella loro struttura dalle spiegazioni improntate ad illustrare una pura connessione causale obiettiva di accadimenti, nelle quali non vi è intenzione da parte dello storico di esprimere giudizi di valore.

L'evidenziazione della valutazione quale possibile elemento fondante di una spiegazione ha un'importanza cruciale, nella teoria di Dray, nel particolare tipo di spiegazioni che concerne le azioni umane intenzionali. Sui medesimi fondamenti pragmatici sui quali si giustificano gli altri tipi di spiegazione che egli riconosce come caratteristici della trattazione storica, il nostro autore tenta infatti di «riabilitare» (secondo l'espressione da lui stesso usata) in qualche misura la dottrina idealistica dell'«empatia», considerandola un tipo particolare di spiegazione che, come si è già avuto modo di accennare, egli definisce «spiegazione razionale». Dray cerca infatti di confutare l'obiezione ricorrentemente sollevata dai sostenitori del modello nomologico-deduttivo, nonché da Gardiner, contro questo tipo di spiegazione, cioè che essa non possa fondarsi su alcun criterio logico, ma costituisca un miscuglio di descrizione psicologica e di precettistica metodologica. Questa obiezione, osserva Dray, non tiene conto di «che cosa c'è nelle spiegazioni delle azioni umane in storia che fa dire agli idealisti quello che dicono, sia pure in modo quasi-psicologico e quasi-metodologico⁷³».

Egli rileva anzitutto come il tentativo di spiegare l'azione razionale di un agente abbia luogo generalmente *post factum*: il «calcolo» che l'agente avrebbe operato per pervenire all'azione e che lo storico *ri-costruisce* può infatti non essere consapevole e deliberato, e l'agente stesso potrebbe di norma motivare razionalmente i suoi atti solo dopo averli compiuti. Dray tenta inoltre di dimostrare come il fine di tale spiegazione sia appunto quello di rintracciare un fondamento razionale delle azioni, mostrando «che quanto è stato fatto era la cosa da farsi per le ragioni date, piuttosto che semplicemente la cosa che si fa in tali occasioni,

⁷³ *Ibidem*, p. 169.

magari in conformità a certe leggi⁷⁴». Infine, ed in ciò sta appunto l'aspetto originale e più rilevante della teoria di Dray – tanto nei confronti di quelle di matrice idealista quanto di quelle di matrice “positivista” –, egli pone l'accento sul fatto che nell'attribuire un fondamento razionale all'azione lo storico esprime inevitabilmente un giudizio di valore.

«La frase “cosa da farsi” tradisce una caratteristica crucialmente importante delle spiegazioni in termini di calcolo dell'agente... Perché l'infinito “fare” svolge qui la funzione di un termine di valore. Sostengo dunque che in tali spiegazioni esista un elemento di valutazione di quanto è stato fatto; che quello che vogliamo sapere, quando chiediamo che ci si spieghi l'azione, è in che senso fosse l'azione appropriata⁷⁵».

Nell'esibire quanto è stato fatto come appropriato, precisa Dray, alla spiegazione deve però essere sempre aggiunta la clausola condizionale “in un certo senso”. È possibile infatti che la valutazione dell'agire da parte dello storico sia positiva, nel senso che questi ritiene che il personaggio agì nel migliore dei modi; oppure che riconosca che era l'unica cosa da farsi in quelle determinate circostanze (nel qual caso egli dovrà fornire il resoconto di quelle circostanze per costruire il calcolo che attesti l'appropriatezza dell'azione); o, infine, giudichi che le valutazioni dell'agente delle circostanze non fosse corretta, costruendo in tal modo il calcolo proprio sulle sue errate credenze.

«Vi sono così – ne conclude Dray – delle gradazioni di spiegazione razionale, in dipendenza dalla quantità di dati “esterni” che il ricercatore deve introdurre per completare il calcolo: credenze, intenzioni, principi, ecc., dell'agente, che sono diversi da quelli che avremmo potuto assumere fossero in assenza di evidenza in contrario. La spiegazione razionale si può considerare come un tentativo di raggiungere un tipo di equilibrio logico per cui un'azione è parreggiata da un calcolo. Una richiesta di spiegazione sorge quando l'equilibrio è rovesciato – quando, a partire da delle “considera-

⁷⁴ *Ibidem*, p. 172.

⁷⁵ *Ivi*.

zioni” ovvie per il ricercatore, è impossibile vedere il senso di ciò che è stato fatto. La funzione del racconto esplicativo dello storico sarà in molti casi di introdurre nel disegno quelle correzioni a queste “ovvie” considerazioni che sono necessarie perché al lettore sia possibile dire: “Adesso capisco il suo problema [dell’agente]”⁷⁶».

Lo storico non deve quindi, naturalmente, dimostrare che l’agente aveva ragione ad agire come agì (è questo solo uno dei casi possibili di valutazione), ma che aveva delle ragioni per farlo, in accordo con i propri principi e disegni, ed indipendentemente dai principi e valori del ricercatore.

La metafora dell’”identificazione empatica” suggerita dai filosofi della storia idealisti, dunque, non rappresenta per Dray un semplice “espediente euristico” od “accorgimento metodologico” epiteti con i quali, nel migliore dei casi, viene liquidato dai sostenitori della teoria delle *covering-laws* e dai positivisti in genere. Egli riconosce purtuttavia che la diffidenza nei confronti di quella dottrina possa essere indotta dalle connotazioni spiritualistiche e quasi irrazionalistiche che alcuni filosofi idealisti paiono aver conferito all’”intendimento simpatetico”, come se questo dovesse fondarsi su di una immaginaria e comunque inverificabile facoltà intuitiva “auto-attestantesi”⁷⁷. Ma secondo Dray il procedimento “empatetico” – oltre a rivestire *anche*, in un certo senso una funzione quale tecnica di indagine – può ben essere interpretato nel senso logico di una formula che enuncia le condizioni pragmatiche che devono essere soddisfatte per conseguire una spiegazione quando l’elemento problematico è costituito da azioni umane intenzionali. Tale criterio, egli sostiene, è del tutto “scientifico”, se a questo aggettivo concediamo un dominio di applicazione più ampio di quello che consentono Popper ed Hempel ed i loro seguaci, i quali interpretano come scientifico solo quanto può venire sussunto sotto una legge universale od empirica. Inoltre, applicato in questo senso, esso non travalica in alcun modo pregiudizievole l’indagine empirica, poiché im-

⁷⁶ *Ibidem*, p. 174.

⁷⁷ Cfr. in proposito il «Bulletin» dell’*American Social Sciences Research Council*, n. 54, p. 128.

plica che per innalzare la costruzione fino all'equilibrio esplicativo si debba partire dall'evidenza, tramite un procedimento induttivo.

«È vero, naturalmente, che la direzione dell'indagine nella spiegazione di azioni va generalmente da quello che il ricercatore presume fosse il calcolo pertinente dell'agente – usando un concetto di intenzioni e principi razionali che è suo proprio o della sua società – a quelli che scopre essere i dati specifici dell'agente storico: una direzione suggerita dalla scala che si è indicata. In ogni caso, l'inclusione nel calcolo di dati “esterni” esige una positiva evidenza che l'agente non aveva il nostro stesso spirito. Lo storico non parte da zero per costruire fino all'equilibrio esplicativo. Ma tutto ciò è ben diverso che ammettere quanto obietta la teoria della legge di copertura: che tutta la direzione dell'indagine equivale a una metodologia viziata. Il procedimento è tale che si corregge da sé⁷⁸».

Bilancio sull'opera di Dray

Il carattere innovativo del contributo di Dray al dibattito sullo statuto epistemico della ricerca storica, che costituisce anche, in merito ad alcune questioni fondamentali, un'ampia ed organica sintesi critica dei contributi forniti da autori precedenti (ed è questo un ulteriore motivo, oltre a quello che deriva dalla sua importanza ed originalità, per il quale ci siamo soffermati più diffusamente nella disamina della sua opera), consiste essenzialmente nell'ampliamento dell'orizzonte della spiegazione nell'ambito storico, attraverso il riconoscimento e la dimostrazione del fatto che nella trattazione storica sono in effetti configurabili diversi tipi di spiegazione, ciascuna delle quali assume una propria legittimità sul piano pragmatico (ossia in relazione alle diverse finalità dell'indagine ed alle suggestioni problematiche da cui questa trae origine) e si caratterizza per una struttura logica particolare e differenziale. Il filosofo americano, inoltre, analizzando queste diverse forme logiche di spiegazione, cerca di mostrare come nessuna di esse rappresenti un tipo derivato ed insufficiente, o più approssimativo, di un modello unico o privilegiato, e presenti perciò requisiti più deboli delle spiega-

⁷⁸ *Ibidem*, p. 180.

zioni generalmente riconosciute come valide e fondate dai logici o dai filosofi della scienza. Egli giunge su questa base alla conclusione che per riconoscere alla ricerca storica uno statuto scientifico è necessario ampliare il senso e la portata dello stesso concetto di “scientificità”, abbandonando la ristretta accezione che gli avevano conferito quegli epistemologi che, seppure non appartenenti a stretto rigor di termini (soprattutto nei termini della storia di questo movimento di pensiero) al positivismo, avevano conservato almeno la “mentalità” dei pensatori positivisti, specialmente nel far proprio l’assunto che qualunque disciplina potesse essere riconosciuta come scientifica solo nella misura in cui il suo metodo di indagine e la struttura dei suoi enunciati caratteristici fossero stati in qualche modo omologabili a quelli propri delle scienze naturali. I due lavori di Dray che abbiamo qui preso in esame hanno in tal modo concorso in maniera determinante nel porre in crisi il tentativo di estensione alla storia del modello nomologico-deduttivo, operandone una critica più complessiva e sistematica, e quindi decisamente più incisiva, di quella condotta dagli altri autori esaminati.

In molti punti della sua indagine, infine, Dray sembra evidenziare “fra le righe” un fatto determinante: che nel linguaggio effettivamente impiegato dagli storici siano riscontrabili diverse forme di argomentazione esplicativa perché questo linguaggio rivela peculiarmente una fisionomia particolarmente complessa, che è dettata da una caratteristica essenziale della sua struttura: quella di dispiegarsi attraverso il *racconto*. Egli, in altre parole, riconosce implicitamente (ed in alcuni passi evidenzia anche in forma esplicita, anche se quasi di sfuggita) che tale complessità e diversità di schemi esplicativo-interpretativi attraverso cui il discorso storico tipicamente viene ad essere intessuto (e che desume dal linguaggio ordinario, con il quale mantiene una stretta relazione di continuità) rivela un intimo e diretto legame con la sua tessitura narrativa. Quantunque egli non abbia sviluppato una propria analisi specifica di questo aspetto, ha però indubbiamente aperto un primo spiraglio anche in questa direzione, verso la quale si orienterà invece in modo preferenziale l’attenzione dei filosofi analitici che dopo di lui si troveranno impegnati con il problema della conoscenza storica.

La storia come narrazione

La storia come scienza o come arte

La teoria della storiografia come narrazione costituisce uno degli esiti più recenti e, per alcuni aspetti, più maturi dell'analisi della conoscenza storica condotta dai filosofi analitici. Esso rappresenta inoltre, senza dubbio, l'orientamento che maggiormente diverge dall'impostazione problematica di fondo che il dibattito epistemologico sulla storia aveva assunto dopo la formulazione della teoria di Popper ed Hempel. Sviluppata attorno alla metà degli anni '60, la teoria narrativista rappresenta infatti, nei suoi esiti più radicali, il risultato di una netta contrapposizione alla dottrina delle *covering-laws*, non soltanto dal punto di vista delle conclusioni teoriche, ma anche della stessa definizione del problema e degli strumenti di analisi impiegati per affrontarlo. Per tali ragioni l'affermarsi del narrativismo può essere interpretato come un vero e proprio ribaltamento di paradigma e quindi come un'ulteriore e nuova frattura epistemologica interna alle scienze storiche, in seguito alla quale non soltanto verrà a diffondersi un atteggiamento di rinuncia nei confronti dell'ideale di un modello unificato, "panscientifico", per dir così, di spiegazione (parallelamente all'affermarsi di correnti di pensiero non inclini a riconoscere compattezza e coerenza all'edificio del sapere, come, ad esempio, quella del "pensiero debole"), ma altresì un atteggiamento di rinuncia all'idea di una teoria della conoscenza storica unitaria o almeno estesamente condivisa nella comunità scientifica degli storici.

Disancorandosi quasi completamente da ogni precedente movimento e dottrina e mantenendosi quasi del tutto estraneo all'ideale

dell'unificazione della conoscenza scientifica, in quanto germogliato all'interno di una generazione di studiosi oramai del tutto sradicati dall'eredità di pensiero del positivismo, ed anche dalla mentalità e dal tipo di "sensibilità" alle questioni epistemologiche che lo scientismo positivista e post-positivista (in particolare il falsificazionismo popperiano) aveva suscitato nella cultura occidentale, questo originale approccio si è avvalso, oltre che degli strumenti della logica formale (utilizzati ancora in misura preponderante nei suoi primi sviluppi), soprattutto degli strumenti concettuali della retorica (coincidendo sostanzialmente la sua origine con la rinascita di questo filone di studi), della semiologia e della linguistica strutturale (in particolare delle neonate branche della linguistica pragmatica e di quella testuale). L'affermarsi di questa tendenza ha così determinato uno spostamento dell'asse del confronto teorico, inducendo quanti vi si trovavano impegnati a focalizzare la loro attenzione sull'antitesi fra due visioni inconciliabili (e comunque assai più difficilmente conciliabili delle concezioni contrapposte dalla dicotomia comprensione/spiegazione, che in fondo aveva trovato una sintesi già nell'opera di Weber e più tardi, su un differente terreno, in quella di William Dray): quella secondo cui la conoscenza storica risulta assimilabile ad un qualche modello di scientificità, più o meno "puro", e quella, di derivazione idealistica – e comunque marcatamente anti-positivista – la quale afferma che la storiografia non presenta alcuna affinità con la scienza in senso più o meno stretto, ma costituisce viceversa un genere letterario affatto particolare, e quindi in definitiva una forma caratteristica di rappresentazione artistica. Quest'ultima tesi, che nell'essenza ricalca la posizione sostenuta dal Croce, secondo cui la storiografia si configura sostanzialmente come "narrazione del vero"¹, viene ripresa dai narrativisti più radicali successivi come Hayden White.

Tuttavia, come vedremo, la teoria di White non si limita a riproporre, conferendole magari un più solido fondamento teorico,

¹ Cfr. *La storia ridotta sotto il concetto generale dell'arte* (1893), in *Primi saggi*, Bari (Laterza), 1918, p. 3 sgg.; *Teoria e storia della storiografia*, Bari (Laterza), 1917, 7ª ediz. 1963.

l'opinione tradizionalmente diffusa fra gli stessi storici, cioè che la narrazione costituisca essenzialmente un tipo di *struttura discorsiva*, che la storia ha in comune con la letteratura. Apparteneva infatti al “senso comune” di ampia parte della storiografia del secolo scorso l'idea che la *forma* narrativa sia sostanzialmente la medesima per tutti i generi letterari, mentre ciò che distingue fra loro questi ultimi è il *contenuto* della narrazione. La differenza essenziale fra la storia e tutti gli altri tipi di narrazione, in tale visione, era ravvisata nel fatto che la prima ha per contenuto gli avvenimenti reali, mentre tutti gli altri (dall'epica alla leggenda, al romanzo, alla tragedia, ecc.) hanno per contenuto dei fatti che costituiscono una “finzione” del reale, in quanto prodotto della fantasia dello stesso narratore. Ciò sta a significare che mentre nel primo caso la “sequenza” – o secondo la terminologia della narratologia più aggiornata, l'”intreccio” – viene *rinvenuta* da colui che narra, ossia dallo storico, nel secondo caso essa è *costruita* dall'immaginazione del narratore allo stesso modo dei singoli fatti che la compongono. Fine dello storico è quindi quello di stabilire, attraverso l'analisi dei documenti, quale sia la storia *vera*, o più verosimile, e di raccontarla attraverso un resoconto fedele. Il metodo storico si riduce in tal modo ad una “ricostruzione” della sequenza (o intreccio) degli eventi testimoniati dai documenti. In questa forma di narrativismo che potremmo dire “ingenuo” (e che come si è visto ha le proprie origini nella storiografia post-romantica del von Humboldt e del Ranke, benché rappresenti più una mentalità diffusa fra gli storici posteriori che ad essi si ispirarono che un loro autentico caposaldo teorico) la struttura della narrazione storica è dunque praticamente concepita come determinata in modo *esterno* alla elaborazione testuale, la quale rappresenta un “simulacro” della struttura degli eventi e processi reali. Come rileva lo stesso White, secondo tale visione tradizionale “La storia raccontata nella narrazione è una “mimesi” della storia *vissuta* in una qualche regione della realtà storica, e quanto più è un'imitazione accurata, tanto più va considerata come un suo resoconto veritiero²”. Come

² H. White, *La questione della narrazione nella teoria contemporanea della storiografia*, in P. Rossi (a cura di), *La teoria della storiografia oggi*, Milano (Il Saggiatore), pp. 35-6.

precisa lo stesso White, comunque, in tale concezione la narrazione non rappresenta sempre necessariamente il fine della scrittura della storia. La rappresentazione degli eventi storici, nella pratica comune della ricerca storiografica, viene ritenuta suscettibile di perseguire tre scopi principali: quello di *descrivere* una situazione, quello di *analizzare* un processo storico e quello, infine, di *raccontare* una storia. Secondo questa prospettiva la “quantità” di narrazione e la sua specifica funzione varierà in relazione al fatto che essa costituisca un fine in sè (nel terzo caso) oppure uno strumento per conseguire un altro fine (nei primi due casi)³.

L’idea che la narrazione, in quanto *forma di discorso* nella quale si organizza il contenuto della realtà storica, costituisca il fine essenziale, o perlomeno quello principale, dell’attività storiografica, come pone in evidenza ancora White, rappresenta comunque una costante della massima parte delle teorie sul metodo storiografico elaborate almeno a partire dal Settecento, nonché un principio consolidato della stessa pratica storiografica ed un luogo comune per la cultura diffusa.

Nel XVIII secolo tutte le teorie retoriche sulla composizione storica assumevano come essenziale la distinzione fra due finalità fondamentali della ricerca storica. La prima finalità, giudicata dalla massima parte degli autori quella più importante, era costituita dal racconto del passato, la seconda dalla spiegazione ed interpretazione dei fatti narrati. Dal punto di vista retorico, della forma del discorso, la prima funzione veniva assolta dalla *narrazione*, la seconda dalla *dissertazione*, che si distingueva dalla prima tanto sul piano della forma quanto su quello del contenuto. Nella dissertazione lo storico sviluppava, utilizzando tutti gli artifici retorici e stilistici caratteristici dell’argomentazione esplicativa e persuasiva, le proprie considerazioni critiche ed opinioni di uomo di studio, che ovviamente risultavano tanto più autorevoli ed accreditate quanto maggiore era

³ H. White, *op. cit.*, pp. 34-5. White si richiama ad alcune formulazioni metodologiche che egli ritiene indicative della concezione dell’attività storiografica che gli storici professavano ancora negli anni ‘60, in particolare a quelle di G. Elton (cfr. *The Practice of History*, New York, 1957), di J. H. Exter (cfr. *Reappraisals in History*, New York, 1962) e di G. Lefebvre (cfr. *La storiografia moderna*, cit., pp. 321-6).

l'autorità dell'autore, oltre che quella scientifica di storico, anche quella più ampia di uomo di cultura. Tale distinzione fu mantenuta valida nell'Ottocento, e valorizzata, soprattutto, dalla storiografia di matrice positivista. Questa doppia forma di costruzione retorica del discorso risulta infatti tipica delle più importanti opere storiografiche di questo periodo. In genere la forma narrativa, nella quale l'autore assume un atteggiamento distaccato di fronte all'esposizione dei fatti ed uno stile narrativo che li presenti in una forma il più possibile obiettiva, occupa il corpo iniziale e centrale della trattazione (o, nel caso di opere di vasto respiro, delle singole parti di essa), mentre la dissertazione, nella quale l'autore assume tipicamente uno stile riflessivo e delle chiare posizioni critico-polemiche, rivolgendosi in forma diretta al lettore, è riservata alla parte conclusiva, ed appare quindi deliberatamente ed in modo evidente separata, nell'impianto stesso del testo, dalla prima. Ciò rivela l'intento di consentire ai fruitori dell'opera di mantenere il giudizio sul valore della ricerca storica, ossia sull'accuratezza e veracità della ricostruzione obiettiva dei fatti basata sul materiale documentario, del tutto indipendente dalla valutazione dell'interpretazione offerta dall'autore in merito al significato degli eventi, alle loro cause, alle analogie rinvenute con processi che caratterizzano altri periodi, agli insegnamenti che se ne possono ricavare per il presente, nonché delle posizioni critiche espressamente assunte. Rimaneva comunque opinione generale che la finalità del raccontare l'autentico svolgimento dei fatti fosse quella prioritaria dell'indagine storica, rispetto a quella, secondaria e subordinata, di fornirne anche una valutazione.

Questa concezione tradizionale è stata con forza sempre maggiore avversata dalle teorie contemporanee sul metodo della storiografia, soprattutto da quelle scaturite dall'interno stesso dell'attività storiografica. Le scuole storiografiche che hanno maggiormente contribuito alla promozione scientifica dell'indagine storica (come vedremo più dettagliatamente nella parte specificamente dedicata a questo filone del dibattito) hanno infatti assunto una posizione a tal punto radicalmente polemica contro la storia narrativa che si è giunti persino a negare del tutto la stessa idea che la trattazione storica assuma anche,

in qualche modo, una forma narrativa. Si può dire che se, sul versante dell'epistemologia (in senso stretto) della storia, il tentativo di elevazione della storia a scienza è stato perseguito alla luce dell'antitesi fra spiegazione, quale forma logica che permette di riconoscere alla storia uno statuto di completa scientificità, e comprensione, quale procedimento intuitivo e per definizione non-oggettivo caratteristico di un approccio a-scientifico o comunque pre-scientifico, sul versante della riflessione epistemologica "interna" all'effettiva pratica storiografica tale elevazione è stata invece perseguita alla luce dell'antitesi fra "storia scientifica" (in particolare fra una "scienza sociale storica") e narrazione, ossia fra la storia che si occupa dei processi di trasformazione (economici, delle strutture sociali e politiche, della cultura e della mentalità, ecc.), "strutturali" ed "impersonali", del lungo periodo e la storia politica della tradizione ottocentesca, concepita come rappresentazione ed analisi di conflitti "drammatici", vale a dire quella storiografia che trovava proprio nel racconto la forma espositiva più adeguata per rappresentare gli avvenimenti e le situazioni critiche del breve periodo e le gesta dei singoli personaggi, su cui si incentrava il suo interesse, assumendo quale paradigma stilistico il modello letterario del romanzo.

Vi è inoltre una tendenza più generale nell'epistemologia contemporanea (intesa tanto in senso forte quanto in senso debole) ad attribuire scarsa considerazione alla narrazione. La forma narrativa di rappresentazione del proprio oggetto di studio, come rileva lo stesso White, è apparsa infatti a molti inappropriata a sostenere un discorso che a pieno titolo possa assumere la qualifica di discorso scientifico:

“...possiamo tracciare lo sviluppo delle scienze moderne nei termini della progressiva svalutazione da parte loro del modo narrativo di rappresentazione nelle descrizioni dei fenomeni che comprendono i loro oggetti specifici di studio. (...) per molti di coloro che vorrebbero trasformare gli studi storici in una scienza l'uso continuo fatto dagli storici di un modo narrativo di rappresentazione è un indice di un fallimento al tempo stesso metodologico e teorico. Una disciplina che produca resoconti narrativi della propria materia come fine in sé sembra metodologicamente poco solida; una disciplina che indaghi

sui propri dati mossa dall'interesse di raccontare una storia intorno ad essi appare carente dal punto di vista *teoretico*⁴.

È animati da un tale spirito che secondo White autorevoli teorici contemporanei della storiografia sono giunti a negare del tutto che il discorso storico possa venire considerato come narrazione. Tale posizione è espressa emblematicamente da M. Mandelbaum, il quale ritiene inappropriato l'uso dell'aggettivo "narrativi" per qualificare i resoconti prodotti dagli storici, se con ciò si intende che tali resoconti hanno la struttura di "storie". Nelle scienze naturali, rileva Mandelbaum, la narrazione di storie trova posto tutt'al più nella forma introduttiva e del tutto marginale e accessoria dell'aneddoto che rievoca il conseguimento delle scoperte (utilizzato peraltro più nella prosa scientifica divulgativa che in quella di livello accademico). Scopo precipuo della scienza è infatti quello di *analizzare* i dati dell'esperienza, non già di raccontare storie intorno ad essi. I resoconti elaborati nella prosa scientifica, così come nella storiografia di livello autenticamente scientifico, non costituiscono mai, secondo Mandelbaum, delle narrazioni in questo senso. La differenza fra quei resoconti e la narrazione consiste nel fatto che nei primi è del tutto assente la *teleologia* quale principio esplicativo, che è invece presente nel racconto di una "storia"⁵.

Contro obiezioni di questo tipo i teorici moderni del narrativismo sostengono, attraverso approcci ed argomentazioni spesso molto divergenti, che la narrazione costituisce invece il carattere più peculiare e distintivo della storia quale disciplina in rapporto ad ogni altro campo del sapere, intendendo per "narrazione" proprio quel tipo di organizzazione del discorso che (distinguendosi essenzialmente, come meglio si vedrà, dalla "cronaca" o dal mero resoconto sequenziale di fatti o dati di esperienza) rivela una particolare e caratteristica "*coerenza formale*", del tutto analoga a quella delle forme letterarie di racconto⁶.

⁴ White, *op. cit.*, pp. 33-4.

⁵ Cfr. M. Mandelbaum, *The Anatomy of Historical Knowledge*, Baltimore, 1977, in part. p. 25 sgg.

⁶ Cfr. H. White, *The Value of Narrativity in the Representation of Reality*, in "Critical Inquiry", VII (1980), pp. 5-27.

La teoria “narrativista” di John Dewey

In realtà l'interpretazione della ricerca storica in termini di narrazione era già venuta emergendo all'interno di una delle componenti più importanti del pensiero filosofico statunitense, assumendo particolare rilievo tramite l'opera di John Dewey *Logic, the Theory of Inquiry*⁷, nella quale l'elemento narrativo (associato da Dewey alla dimensione temporale) viene evidenziato come preminente, nel giudizio che caratterizza l'indagine storica, in rapporto a quello descrittivo (associato alla dimensione spaziale).

A partire dalla premessa che “non ci sono specie differenti di giudizio, ma aspetti o accentuazioni distinguibili del giudizio, in accordo con la fisionomia della sua materia ch'è maggiormente messa in luce⁸”, e dunque che la matrice di ogni giudizio ha sempre carattere sia spaziale sia temporale, Dewey distingue la descrizione dalla narrazione in funzione della *predominanza*, rispettivamente, del primo o del secondo aspetto. Dewey distingue tre tipi di proposizioni per cui tramite le connessioni temporali partecipano espressamente alla formulazione del giudizio: i giudizi di reminiscenza, i quali sono basati sulla memoria personale e differiscono da altre ricostruzioni temporali per il fatto che la loro materia rientra interamente nella biografia di una singola persona; i giudizi su eventi estranei alle reminiscenze personali, che necessitano di elementi indipendenti dalla memoria del soggetto che lo formula, ossia di osservazioni esterne che vengono a formare la base di un'illazione per ciò che ha avuto luogo nel passato; i giudizi storici, i quali consistono in inferenze basate su dati evidenziali che esistono al momento in cui le proposizioni sul passato vengono formulate, ossia nel presente. Il primo obiettivo dell'indagine storica, al pari di qualunque altra forma di indagine, consiste dunque, secondo Dewey, nel predisporre osservazioni controllate “sia in estensione che in profondità”, tramite una preventiva raccolta di dati ed il controllo della loro au-

⁷ New York (H. Holt & C.), 1938, trad. it. di A. Visalberghi, *Logica, teoria dell'indagine*, Torino (Einaudi), 1973.

⁸ J. Dewey, *op. cit.*, p. 277 ed. it.

tenticità. Queste operazioni preliminari ed ausiliarie costituiscono la base per la formulazione di enunciati esistenziali intorno ai fatti accertati, i quali, però, a stretto rigore non rappresentano delle proposizioni storiche. “Sono proposizioni su ciò che ora esiste; esse sono storiche nella loro *funzione* in quanto servono come dati materiali per costruzioni da farsi mediante illazione⁹”. Tutti i tipi di dati, infatti, vengono selezionati e valutati in ragione della loro capacità di soddisfare le esigenze della funzione evidenziale, in quanto sono sempre relativi ad un problema. In virtù di tale connessione con un problema, attuale o potenziale, queste proposizioni si trovano in stretta corrispondenza con la materia concettuale, in particolare con le ipotesi mediante le quali lo storico dirige la propria indagine.

“La benché minima riflessione ci mostra che il materiale concettuale impiegato nello scrivere di storia appartiene al periodo in cui la storia stessa viene scritta. Non c’è altro materiale che possa fornire principî conduttori ed ipotesi all’infuori di quello storicamente presente. Col mutare di una cultura mutano anche le concezioni che predominano in essa. Si affermano necessariamente nuovi punti di vista, nuovi modi di valutare ed ordinare i dati. La storia viene allora riscritta. Materiale che era stato trascurato in precedenza si presenta nuovamente come dato, perché le nuove concezioni propongono nuovi problemi per una soluzione, che per essere enunciata e verificata richiede nuovo materiale di fatto. In un determinato momento, certe concezioni sono così predominanti nella cultura di un particolare periodo che la loro applicazione nel costruire gli eventi passati sembra esser giustificata da “fatti” riscontrati in un passato bell’e fatto. È un modo di mettere il carro davanti ai buoi. La giustificazione, se esiste, viene dalla verifica che le concezioni impiegate possono subire nel presente; esattamente come, ad esempio, la garanzia della giustezza delle strutture concettuali impiegate nella ricostruzione di ciò che avvenne nelle ere geologiche anteriori alla comparsa dell’uomo sulla terra o addirittura della vita sulla terra, la si trova nelle leggi verificate che regolano i presenti processi fisico-chimici¹⁰”.

⁹ *Ibidem*, p. 292.

¹⁰ *Ibidem*, p. 293.

La stessa idea di storia, rileva altresì Dewey, implica quella di una “continuità complessiva di movimento in una data direzione verso soluzioni dichiarate”, per cui vi è sempre nello storico una siffatta visione d’insieme a presiedere all’attribuzione al materiale evidenziale di un significato storico. “La storia non può venir scritta *en masse*. Occorre scegliere certe serie di variazioni ed il materiale deve venir ordinato in una sequenza giusta la direzione di variazione che definisce la serie trascelta¹¹”. Richiamando il doppio significato implicito della parola storia (il primo significato consistendo in ciò che è accaduto nel passato e il secondo nella ricostruzione intellettuale di tali accadimenti), Dewey pone di conseguenza in evidenza l’ingenuità della concezione che interpreta l’indagine storiografica come un’attività volta a ristabilire i fatti “come essi effettivamente accaddero”, nella misura in cui i fatti medesimi vengono definiti, selezionati ed ordinati all’interno dell’indagine in funzione di uno specifico problema. Il contenuto della storia, rileva pertanto Dewey, non è identificabile in modo “ovvio ed immediato” con il passato, ma va riguardato come il “passato-del-presente”, ossia non come qualcosa di stabile ed imperituro, ma come soggetto esso stesso ad un continuo movimento e mutamento.

“Lo stato *presente* delle cose è per qualche rispetto il limite *presente ad quem*, ma è per se stesso un limite mobile. Storicamente, esso va mutandosi in qualcosa che uno storico futuro può assumere come limite *a quo* in un continuum temporale¹²”.

Per Dewey non ha dunque alcun senso sul piano strettamente logico (ossia sul piano della teoria dell’indagine) il concepire delle *res gestae* immobili ed indipendenti dallo sviluppo della *historia rerum gestarum*. Tale idea può svolgere tutt’al più – si potrebbe dire – una funzione di “ideale regolativo” della storiografia, così come il precetto rankiano della perfetta corrispondenza fra ricostruzione dello storico e realtà degli eventi passati non può avere altro senso che quello di un canone metodologico espresso sotto

¹¹ *Ibidem*, p. 294.

¹² *Ibidem*, p. 299.

forma di una esortazione all'oggettività ed all'imparzialità del ricercatore¹³.

La dimensione stessa della temporalità, che predomina nel giudizio storico, viene perciò a definirsi secondo Dewey nel processo medesimo dell'indagine, in virtù di una delimitazione fra due termini, *a quo* e *ad quem*, del *continuum* ideale del movimento. La *narrazione* viene così a configurarsi, nella teoria dell'indagine deweyana, come la forma tipica di ordinamento del materiale evidenziale e di elaborazione ideazionale che caratterizza la ricerca orientata verso problemi che riguardano il passato (ovvero, com'egli ritiene vada più correttamente definito, il "passato-del-presente"). Ed anzi Dewey ritiene che siano proprio i giudizi storici quelli che pongono in maggiore evidenza il fatto che il giudizio non possa venir concepito come mera raffigurazione di fatti, di una realtà indipendente e preesistente all'indagine:

“Quel giudizio in cui l'accento cade sul momento storico o temporale di rideterminazione di situazioni indeterminate viene ad essere così la prova più evidente che il giudizio non è la semplice enunciazione di ciò che già esiste, ma è esso stesso una riqualficazione della realtà¹⁴”.

Quantunque la teoria del Dewey della storia come narrazione, insieme a quella del Croce, rappresenti sicuramente una delle prime e più esplicite formulazioni, nel quadro dell'elaborazione di una dottrina filosofica più complessiva e sistematica, della concezione della storia come narrazione, il filone narrativista più recente, nel quale sono peraltro annoverabili – come meglio vedremo – tendenze decisamente eterogenee, si è sviluppato però in una prospettiva alquanto diversa da quella deweyana, e senza mai operare alcun esplicito richiamo ad essa.

Il narrativismo nella filosofia analitica anglo-americana

Il presupposto fondamentale comune alle diverse formulazioni della teoria narrativistica elaborata dai filosofi analitici è costitu-

¹³ *Ibidem*, p. 297.

¹⁴ *Ibidem*, p. 300.

ito dalla tesi secondo cui la narrazione storica risulta in se stessa esplicativa, e dunque non necessita di alcun riferimento a concetti, categorie, leggi, ecc., estranee alla stessa trama narrativa.

La teoria narrativista, impostata su tale premessa essenziale, è stata formulata in forma organica per la prima volta da W. B. Gallie in *Philosophy and Historical Understanding*¹⁵.

Secondo Gallie la storiografia costituisce una forma particolare e caratteristica di narrazione, la quale si struttura come un resoconto – che mira il più possibile all'autenticità – delle azioni compiute da singoli individui o da gruppi più o meno estesi ed organizzati di individui. La storiografia viene caratterizzata in tal modo come un sotto-genere di un genere testuale più ampio che egli definisce semplicemente “storia” e che comprende ogni tipo di espressione letteraria strutturata in sequenze di azioni, indipendentemente dal fatto che queste si riferiscano ad eventi reali oppure siano frutto di invenzione fantastica (romanzi, racconti, narrazioni epiche e leggendarie, saghe, ecc.). La narrazione storica, afferma Gallie, ha carattere *auto-esplicativo*, in quanto la sua struttura logica peculiare è costituita appunto dalla successione degli eventi, che appare di per se stessa intelligibile senza bisogno di porre in relazione gli enunciati esibiti al suo interno con enunciati esterni alla narrazione medesima. Le spiegazioni storiche sulle quali hanno posto l'attenzione i teorici delle *covering-laws*, quelle cioè che necessitano il ricorso alla sussunzione sotto leggi non esplicitate nell'esposizione, secondo Gallie non sono in realtà che il prodotto di interruzioni della sequenza, che spesso il narratore, per esigenza di stringatezza, è costretto ad operare. Una narrazione ideale, priva di tali vuoti o salti narrativi, non presenterebbe alcun esempio di spiegazioni di tipo nomologico come quelle considerate da Popper ed Hempel e dai loro seguaci.

La tesi del carattere auto-esplicativo della narrazione storica veniva riproposta e sviluppata poco tempo dopo da A. C. Danto in

¹⁵ New York, 1964. Per un panorama generale ed introduttivo del contributo della filosofia analitica ai problemi della conoscenza storica cfr. M. V. Prevedal Magrini (a cura di), *Filosofia analitica e conoscenza storica*, Firenze (La Nuova Italia), 1979.

*Analytical Philosophy of History*¹⁶. Anche secondo questo autore la forma del racconto costituisce uno schema logico caratteristico della storiografia, il quale adempie in tale ambito di ricerca una funzione analoga a quella che nelle discipline strettamente scientifiche viene assolta dalle teorie.

L'analisi che Danto compie del discorso storico è quindi ancora essenzialmente una analisi della struttura *logica* del linguaggio, secondo l'approccio più tradizionalmente legato alla filosofia analitica. Egli prende in esame infatti le asserzioni più tipicamente impiegate nel discorso storiografico e concentra il suo interesse su una particolare classe di proposizioni che definisce *proposizioni narrative*.

Queste sono degli enunciati la cui caratteristica generale è rappresentata dal far riferimento ad almeno due avvenimenti cronologicamente distinti e più o meno contigui, anche se in effetti interessati essenzialmente a descrivere il primo dei due. Queste proposizioni hanno anche la caratteristica di essere in genere coniugate al tempo passato. Sebbene questo tipo di enunciati venga impiegato anche in altre forme di narrazione, compresi i comuni racconti e resoconti del linguaggio ordinario, il loro uso indica secondo Danto una caratteristica distintiva della conoscenza storica.

La trattazione delle proposizioni narrative – e questa rappresenta un'altra costante del tipo di approccio proposto dai filosofi analitici – è introdotta da Danto in riferimento ad alcune questioni che hanno da sempre avuto un ruolo centrale nella filosofia della storia.

Egli intraprende la sua discussione a partire dall'analisi di un'affermazione di Charles Peirce, la quale ritiene esprima emblematicamente l'idea che comunemente si ha riguardo al rapporto fra passato e futuro e quindi possa servire ad affrontare l'analisi logica dell'implicita visione delle asimmetrie temporali che informa la costruzione del discorso ordinario. Peirce mette in evidenza l'asimmetria fra passato e futuro dichiarando che il primo ci sembra “determinato, fisso, *fait accompli*, morto”, mentre il futuro ci appare al contrario “vivo, plasmabile e determinabile¹⁷”.

¹⁶ London, 1965, trad. it. *Filosofia analitica della storia*, Bologna, Il Mulino, 1971.

¹⁷ Cfr. *Peirce's Letters to Lady Welby*, New Haven, 1953, p. 9.

Per valutare le conseguenze logiche di questa tradizionale concezione sull'asimmetria fra le asserzioni intorno al passato e quelle intorno al futuro, Danto elabora una congettura immaginaria, ipotizzando che l'idea ordinaria di un passato immutabile sia vera, e che sia altresì possibile ricostruire l'intero corso degli eventi che hanno avuto luogo in tutto il passato ed averne una descrizione completa. In tale descrizione dovrà essere rispettato anche l'ordine in cui gli eventi si sono succeduti, essa sarà cioè perfettamente isomorfa alla realtà, come una mappa ideale che rappresentasse in modo completamente fedele una certa regione senza omettere alcun particolare. Una tale descrizione sarà definitiva, non avrà bisogno mai di alcuna revisione, poiché rappresenta ogni evento *wie es eigentlich gewesen ist*. Immaginiamo anche, prosegue Danto, l'esistenza di un cronista che registri tutto quanto accade nel preciso istante dell'accadere (compresi tutti gli stati mentali altrui) e sia perciò in grado di ottenere questo resoconto esaustivo, che possiamo definire "Cronaca Ideale". Supponiamo, aggiunge infine Danto, che gli storici militanti abbiano presente un tale ideale ed assumano quale proprio compito quello di sforzarsi di avvicinarvisi il più possibile, ed ipotizziamo che con il progredire ed il perfezionarsi della ricerca, attraverso approssimazioni successive compiute in virtù della scoperta di nuove prove e testimonianze, la revisione continua degli errori ed il riempimento delle lacune, uno storico possa produrre, per un periodo determinato, un resoconto assolutamente completo, che corrisponde perciò esattamente alla Cronaca Ideale di quel periodo.

Danto ritiene che, se una tale finzione potesse realizzarsi, lo storico reale non avrebbe ancora conosciuto *ciò che è veramente interessato a sapere intorno agli eventi*. Sebbene la Cronaca Ideale sia infatti completa, essa lo è solamente nel senso di ciò che un testimone oculare potrebbe descrivere. Danto cerca però di dimostrare come in realtà la descrizione degli aspetti *significativi* degli eventi non richieda esclusivamente la conoscenza di ciò che accadde allo svolgersi dell'evento stesso, ma anche di eventi che hanno avuto luogo in seguito: "L'intera verità relativa a un evento può essere conosciuta soltanto dopo, e talora *molto* dopo che l'evento stesso ha

avuto luogo e questa parte di storia può essere raccontata solo dagli storici¹⁸”. Un testimone ideale è infatti cieco di fronte al significato degli eventi, poiché essi acquistano tale significato solo alla luce ed in funzione di altri avvenimenti che li succedono.

“Senza riferimento al futuro, senza andare al di là di ciò che può essere detto a proposito di quanto accade, appena accade, nel modo in cui accade, [un testimone ideale] non avrebbe potuto neppure scrivere, nel 1618, “la Guerra dei Trenta Anni comincia ora” – dal momento che questa guerra fu chiamata così a causa della sua durata¹⁹”.

La classe di enunciati più caratteristici del discorso storico è dunque formata da quelle asserzioni che, per descrivere un certo evento, di necessità debbono contestualmente riferirsi anche ad un altro evento temporalmente successivo. Così la proposizione “La Guerra dei Trenta Anni ebbe inizio nel 1618” è relativa all’inizio della guerra, ma si riferisce tanto all’inizio quanto alla fine. Il riconoscere tale categoria di proposizioni, che Danto denota appunto come *narrative*, quale quella peculiare della trattazione storica, conduce secondo il nostro autore a respingere tanto l’ideale rankiano e positivista di una storiografia quale ricostruzione fedele dei fatti, quanto le argomentazioni del relativismo storico e del fenomenismo, nel momento in cui implica quale corollario che la testimonianza fedele degli eventi non ha rilevanza centrale rispetto ai reali interessi della ricerca storica.

Uno fra i numerosi esempi che Danto analizza per porre in evidenza la relazione necessaria che sul piano logico sussiste fra un evento successivo ed uno precedente, risulta già sufficientemente utile ad illustrare il significato e la portata della sua tesi. La verità dell’ipotesi secondo cui Aristarco nel 270 a. C. avrebbe anticipato la teoria eliocentrica, formulabile con la proposizione “Aristarco anticipò nel 270 a. C. la teoria che Copernico pubblicò nel 1543” è condizionata in modo necessario dall’effettivo verificarsi del secon-

¹⁸ A. C. Danto, *op. cit.*, p. 207 ed it.

¹⁹ *Ibidem*, p. 208.

do evento in questione. Se Copernico non avesse pubblicato la sua teoria, infatti, questa proposizione, la quale predica ciò che fece Aristarco diciotto secoli prima, risulterebbe falsa. Tutte le asserzioni che impiegano verbi del tipo “anticipare”, “predire correttamente”, “dare inizio” “dare origine a”, ecc., non sono pertanto ammissibili quali resoconti di una cronaca basata sulla testimonianza diretta, ma costituiscono delle proposizioni narrative, il cui valore di verità è decidibile solo in funzione della verità dell’evento temporalmente successivo che chiamano in causa. Ciò, rileva Danto, vale anche, in generale, per le proposizioni causali, che possono in tal modo venir caratterizzate, almeno in un certo senso, come un particolare tipo di proposizioni narrative. Per poter infatti descrivere correttamente un evento come causa di un secondo evento, è necessario che quest’ultimo effettivamente si verifichi.

“In definitiva, le cause non possono essere testimoniate come tali: Hume lo ha messo in evidenza molto tempo fa. Dire che E-1 ha causato E-2 significa dare una descrizione di E-1 in riferimento a un altro evento (E-2), che risulta una condizione necessaria di E-1 – secondo la descrizione adeguata. Se E-2 non si verifica, se “E-2 ha luogo” è falsa, allora ne segue che “E-1 ha causato E-2” è a sua volta falsa. Da ciò *non* consegue che E-1 sia una condizione sufficiente di E-2. Non diremmo in generale che ogni causa di un evento è presumibilmente una condizione sufficiente di quell’evento e non diremmo nemmeno che E-2 è necessariamente una condizione necessaria di E-1. Sarebbe invece giusto dire che l’accadere di E-2 è una condizione necessaria perché E-1 sia una causa, o più precisamente una causa di E-2. Allora, in breve, l’accadere di E-2 non è una condizione necessaria per l’accadere di E-1, è soltanto una condizione necessaria perché E-1 sia correttamente descrivibile come causa di E-2; di conseguenza la Cronaca Ideale non può dire che E-1, se si verifica, è causa di E-2. Quindi il predicato “è causa di” non potrebbe essere ammesso nella C.I.²⁰”.

Un altro aspetto delle argomentazioni di Danto che appare particolarmente degno di interesse consiste nella sua discussione intorno

²⁰ *Ibidem*, p. 215.

alle proposizioni che si riferiscono ad azioni, per decidere se esse risultino annoverabili nella Cronaca Ideale oppure costituiscano anch'esse delle proposizioni narrative.

Se affermiamo che qualcuno, in un dato momento, sta “piantando delle rose”, ci sono diversi comportamenti particolari che egli può in quel preciso istante manifestare, ad esempio dissodare il terreno, oppure praticarvi delle buche, o ancora introdurvi della semente, ecc. In realtà, il fatto che l'affermare che egli sta piantando rose sia una descrizione adeguata dell'azione che sta compiendo è dovuta al fatto che si può legittimamente descrivere un'azione mediante il risultato che ci si attende da essa piuttosto che descriverla letteralmente. Infatti, se qualcuno chiedesse a quel tale “cosa fai?” mentre sta compiendo una delle tre azioni descritte, ad esempio mentre sta scavando delle buche, egli risponderebbe con ogni probabilità che sta piantando delle rose piuttosto che fornire una descrizione letterale del suo comportamento. In tali casi si impiega secondo Danto una classe di verbi che sono anch'essi caratteristici delle proposizioni narrative e che egli definisce “di progetto”, in quanto predicano qualcosa sul presente in riferimento ad un evento che deve ancora avere luogo. Il fiorire delle rose, nell'esempio addotto, costituisce infatti il risultato di tutta la serie di comportamenti distinti che si possono effettivamente manifestare allorché si afferma che si stanno piantando le rose ed è a tale risultato che quelle azioni intendono condurre, e poiché fra quelle azioni ed il loro risultato viene scorta una connessione, si tenderà a descrivere tutta la sequenza di azioni mediante il risultato stesso. Danto ritiene che i verbi di progetto risultino necessari nella quasi totalità dei contesti narrativi per descrivere *in modo significativo* l'agire di un soggetto. Per affermare che cosa “fa” una persona, infatti, non è sufficiente descrivere esaustivamente ed in forma il più dettagliata possibile tutti i suoi comportamenti da un determinato istante ad un altro. Questa Cronaca Ideale del comportamento non renderebbe conto infatti in modo sensato ed efficace di ciò che una persona “fa”, poiché il significato di quell'intera sequenza di atti è intelligibile esclusivamente alla luce del risultato cui essi mirano.

“Nella parola “fare” vi è una certa ambiguità. In un certo senso, se conoscessimo tutto sul comportamento di una persona durante un determinato intervallo di tempo, *conosceremmo* tutto ciò che ha fatto. Tuttavia, in un altro senso, avremmo solo del materiale grezzo per sapere ciò che ha fatto. Nel primo senso la Cronaca Ideale ci racconta tutto quello che vogliamo sapere, nel secondo no. Non avere possibilità di usare i verbi di progetto significa essere privi dei mezzi linguistici per *organizzare* le varie affermazioni della Cronaca Ideale, ma, cosa ancor più importante, se la Cronaca Ideale non può impiegare termini di progetto, non riesce più a descrivere ciò che gli uomini stanno facendo e quindi perde la prerogativa di riportare qualunque cosa accade, appena accade, nel modo in cui accade²¹”.

Questo tipo di proposizioni, rileva Danto, hanno tuttavia una caratteristica essenziale che le distingue da altri generi di proposizioni narrative, in particolare da quelle causali, e cioè il fatto che la loro verità non dipende dall’effettivo verificarsi dell’evento-risultato dell’azione. L’affermazione che qualcuno sta piantando delle rose rimane infatti vera anche se, per l’insorgenza di qualsivoglia fattore, le rose effettivamente non dovessero fiorire. Egli ne conclude che le proposizioni che si riferiscono ad azioni debbano considerarsi come proposizioni narrative – e dunque come non possibili nella Cronaca Ideale – solo nel caso in cui impieghino oltre al verbo di progetto anche il riferimento ad un risultato che debba essere verificato in futuro. Se affermiamo che un tale sta piantando delle rose “da premio”, allora questa si caratterizzerebbe a pieno titolo come una proposizione narrativa, in quanto la verità dell’asserzione dipenderà dall’effettivo verificarsi dell’evento “vincere un premio”. Quest’ultimo tipo di proposizioni rappresentano cioè delle affermazioni più forti ed impegnative sul futuro e richiedono quindi una condizione logica aggiuntiva, la necessità della verità dell’evento-risultato. Tramite questa distinzione fra due tipi distinti di asserzioni riferentisi ad azioni, Danto giunge a stipulare un’ulteriore condizione per definire in generale le proposizioni narrative:

²¹ Ibidem, p. 222.

“...una proposizione narrativa non si riferisce puramente a due eventi separati nel tempo, descrivendo il primo in riferimento al secondo: essa richiede inoltre logicamente, per esser vera, che accadano entrambi gli eventi²²”.

Dalle considerazioni svolte a proposito della descrizione delle azioni Danto ricava alcune fondamentali conclusioni.

La prima conclusione consiste nel fatto che non sono possibili proposizioni narrative coniugate al tempo presente. Evidenziando la possibilità di descrivere le azioni in termini di progetto, si deve infatti assumere che la proposizione che esprime l’agire di un individuo valga per un periodo più o meno prolungato di tempo, senza che si debba naturalmente ritenere che in ogni momento di quell’intervallo l’individuo debba compiere qualcuna della serie di azioni individuate dal verbo di progetto. Se diciamo ad esempio che un certo individuo sta attualmente scrivendo un libro, vi saranno momenti in cui egli compirà delle azioni estranee a questo progetto ed adempierà ad altri progetti ed attività. Se dunque ci interessiamo non alla sua intera biografia, ma alla redazione del suo libro, dovremo in base a qualche criterio riferirci solo a quegli atti che sono effettivamente pertinenti a questa azione complessa. I progetti sono infatti eventi estesi nel tempo, che tipicamente procedono in modo intermittente e discontinuo. Tali tipi di eventi, che sono a giudizio di Danto quelli più caratteristici della narrazione storica, vengono dal nostro autore definiti *strutture temporali*. Essi possono avere quale soggetto tanto un singolo personaggio quanto una moltitudine di individui: un rivolgimento politico-sociale è un esempio caratteristico di quest’ultimo tipo di strutture temporali. Lo stabilire quali avvenimenti particolari debbano essere considerati appartenenti alla struttura temporale dipende però dai criteri di pertinenza utilizzati dallo storico, per cui le strutture temporali possono diversificarsi in ragione del mutare del punto di vista storiografico che viene assunto.

“...proprio come differenti contesti determineranno quali delle innumerevoli descrizioni possibili di un oggetto è quella appropria-

²² *Ibidem*, p. 225.

ta, così la particolare struttura temporale cui lo storico è interessato determinerà la corretta descrizione di un dato evento (...)...una cosa o un avvenimento particolare acquistano *significato* storico in virtù delle loro relazioni con qualche altra cosa o avvenimento per cui ci capita di avere un interesse particolare o a cui, per una ragione qualunque, attribuiamo importanza. Allora le proposizioni narrative sono frequentemente usate per giustificare che in una narrazione *si menzioni* una cosa o un evento il cui significato potrebbe altrimenti sfuggire al lettore. Un romanziere, per esempio, può interrompere la sua storia per commentare narrativamente un evento sul quale vuole attirare la nostra attenzione; per fare un esempio, “Smith ignorava che le sue innocenti parole dovevano causare la morte del vescovo”. In tal modo egli anticipa il particolare episodio da cui l’evento precedente, all’apparenza banale, deriva la propria importanza. Anche gli storici fanno spesso uso di tali mezzi: perché fanno una speciale menzione del capitano Nolan nella guerra di Crimea, quando non parlano di tanti altri soldati? Perché il momento in cui Nolan si unì allo stato maggiore di Lord Reglan “fu un momento fatale”. “A questo ufficiale coraggioso, brillante, devoto, toccò di essere lo strumento che inviò la Light Brigade al suo destino”.

Parole come “fatale”, “ritardò”, “destino”, hanno una funzione drammatizzante, essenziale per l’organizzazione storica del passato. La carica della Light Brigade fu un tratto di stupida grandiosità che impressionò la mente della gente: fu un soggetto adatto persino ad esser messo in poesia. Se essa non si fosse mai verificata o fosse stata un fatto comune o inglorioso, la luce dell’interesse storico non sarebbe mai caduta sul capitano Nolan, o l’avrebbe illuminato in un modo diverso, per esempio, in un’altra struttura temporale, poniamo la storia della cavalleria²³”.

Questa ristrutturazione retroattiva del passato, rileva Danto, rappresenta di fatto una costante dell’attività storiografica ed impedisce di considerare il lavoro dello storico come un compito che idealmente si proietta verso una ricostruzione esaustiva e fedele dei fatti “come essi effettivamente ebbero luogo”, cioè verso una Cronaca Ideale.

²³ *Ibidem*, pp. 228-9. I passi relativi al capitano Nolan citati da Danto sono tratti da C. Woodham-Smith, *The Reason Why*, New York, 1954, p. 167.

Un ulteriore esempio è impiegato da Danto per mostrare il secondo importante corollario della definizione delle proposizioni narrative. Per poter affermare che alcuni autori, come Rousseau, Chateaubriand, Vigny od Hugo, anticiparono temi romantici nell'epoca del classicismo, ed introdussero quindi elementi tipici del romanticismo nell'estetica classicista, occorre possedere il concetto di "romanticismo", e di conseguenza è necessario che il movimento romantico e le sue espressioni filosofiche e letterarie si siano manifestati. Da quegli autori, nondimeno, gli elementi che noi qualifichiamo come romantici furono introdotti intenzionalmente, sebbene essi non potessero invece qualificarli come tali. Ciò, sottolinea Danto, sottopone il concetto di *Verstehen* ad una notevole limitazione: se un cronista ideale possedesse effettivamente il dono di un accesso diretto alle menti altrui, potrebbe aver rivelate le intenzioni di quegli autori, ma non potrebbe valutarne il significato, giacché ciò risulta possibile solo considerandole alla luce di una visione storica delle correnti artistico-letterarie, ossia interpretandole come romantiche.

Occorre notare come mediante questa argomentazione Danto, nell'intento di dimostrare su di un piano squisitamente logico l'impossibilità di conferire significato storico ad eventi ed intenzioni senza porli in relazione con eventi successivi o concetti fondati sulla considerazione di questi ultimi, compie in realtà una precisa asunzione teorica, attraverso una particolare delimitazione del campo di applicazione dell'aggettivo "storico". Che un cronista ideale che possedesse accesso alla coscienza di un personaggio, infatti, possa effettivamente "valutare il significato" delle intenzioni di quest'ultimo dipende dal senso che attribuiamo all'espressione "valutare il significato". Evidentemente le intenzioni degli autori citati di introdurre idee e forme espressive originali (ossia non perfettamente aderenti ai canoni più rigorosi della poetica classicista) avevano in sé un significato, che quindi si rivelerebbe al cronista ideale coevo dotato di una perfetta virtù empatica, come ad uno storico ideale che assumesse quale suo compito quello di riprodurre in forma "pura" quell'intenzione compiendo una sorta di *epoché* delle sue conoscenze relative ai movimenti di idee e poetici successivi, indi-

pendentemente dal metodo attraverso il quale possa risultare possibile pervenire ad assolvere tale compito (tramite la *Verstehen*, oppure mediante un approccio ermeneutico, o tramite la connessione con testimonianze esplicite coeve, o “indizi”, o condizioni storiche di varia natura, ecc.). Se invece per “valutare il significato” si intende una attività interpretativa fondata sul porre in relazione gli elementi innovativi introdotti da quegli autori nella loro poetica o nella loro concezione del mondo, nonché le intenzioni che produssero l’introduzione di quegli elementi, con degli elementi poetici o filosofici caratteristici di un’epoca posteriore, allora l’argomentazione di Danto acquista un differente rilievo, implicando appunto l’assunzione di un presupposto che conferisce un senso più specifico e ristretto al termine “significato”. Quest’ultima è infatti chiaramente l’accezione dell’espressione che egli assume come valida, allorché afferma che il significato delle intenzioni dei classicisti che preconizzarono il romanticismo e che il cronista ideale non può intendere è il loro *significato storico*: “Per essere sensibili al significato storico degli eventi appena essi accadono, occorre sapere con quali altri eventi posteriori essi entreranno in relazione nelle proposizioni narrative degli storici futuri²⁴”.

Mediante tale precisazione il nostro autore fonda pertanto il carattere logicamente distintivo delle proposizioni narrative su una particolare interpretazione dell’aggettivo “storico”, la quale deriva da una ben definita visione del compito peculiare della storiografia e/o da una particolare interpretazione del modo più tipico e corrente in cui gli storici esercitano di fatto la propria attività. E va rilevato che tale interpretazione della conoscenza storica ha delle implicazioni piuttosto “forti”, in quanto comporta di considerare priva di significato storico qualunque asserzione di contenuto fattuale puramente descrittiva e quindi a ritenere come un falso obiettivo dell’indagine storica la ricostruzione pedissequa degli eventi passati, ossia un tipo di indagine che miri ad elaborare una mera cronaca, prescindendo da qualunque considerazione valutativa e ponendo fra parentesi l’esame delle loro conseguenze. La teoria di Danto im-

²⁴ A. C. Danto, *op. cit.*, p. 231 ed. it.

plica cioè, in definitiva, la confutazione dell'idea comune che una proposizione banale del tipo "Giulio Cesare morì assassinato nel 44 a. C." sia una proposizione storica. Proposizioni di questo tipo, concernenti la registrazione di puri dati e notizie, rivestono tuttavia, indubbiamente, una funzione ineliminabile nella trattazione storica. Come ha posto in evidenza Dewey, esse costituiscono il "materiale evidenziale" dell'indagine storica e, ancorché non possano venir qualificate a stretto rigor di termini come proposizioni storiche (in quanto rappresentano un "costituente" necessario ma non sufficiente in tale tipo di indagine), esse assolvono nondimeno una funzione basilare nella elaborazione del discorso storico. Ed è proprio in virtù di tale ruolo specifico, che si inquadra appunto nel contesto del tipo specifico di indagine che qualifichiamo come storica, che esse rivestono inevitabilmente un significato storico. Un conto è affermare che la considerazione delle conseguenze successive serva ad *orientare l'interesse* della ricerca, a concentrarla su determinati fatti piuttosto che su altri, partecipando in forma ed in grado determinante alla costruzione degli schemi interpretativi e dei concetti ideali tramite i quali tali fatti acquistano rilievo e divengono suscettibili di valutazione oggettiva, altro è sostenere che, *a stretto rigor di logica*, un'asserzione intorno al passato è qualificabile come una proposizione storica solo nella misura in cui faccia esplicito od implicito riferimento ad almeno una conseguenza dell'avvenimento che ne costituisce argomento specifico (o comunque ad un evento ad esso cronologicamente posteriore).

A prescindere da una valutazione dell'effettiva validità delle complesse e sottili argomentazioni logiche sviluppate da Danto per mostrare che solamente le proposizioni narrative possono venir caratterizzate come proposizioni storiche, la sua teoria – che ha avuto una vastissima risonanza ed ha stimolato l'interesse di parecchi storici oltre che dei filosofi ed epistemologi – ha comunque costituito un fertile terreno di riflessione quale contributo all'elaborazione di una teoria della storiografia.

Danto pone più volte in rilievo come una caratteristica precipua della narrazione storica, e di conseguenza come un aspetto costitu-

tivo dell'attività storiografica, il fatto che la storia venga continuamente e perennemente riscritta in funzione dei mutamenti di prospettiva e di interesse degli storici. La sua teoria tende ad indicare ed a porre soprattutto l'accento sul fatto che tali mutamenti dipendono non soltanto dalle trasformazioni della temperie culturale e dagli arricchimenti dei metodi di indagine e di reperimento ed interpretazione delle fonti relative al periodo specifico, ma anche da valutazioni continuamente incrementate e rinnovate alla luce degli eventi che succedono quelli oggetto di esame. In effetto, neppure gli storici che avevano tentato di far proprio alla lettera il metodo storiografico condensato dalla celebre formula di Ranke, "descrivere i fatti come essi sono effettivamente accaduti", né tantomeno gli storici idealisti sostenitori del metodo della *Verstehen*, avevano mai negato del tutto la necessità, o quantomeno l'utilità, di "riprodurre" (o "ricostruire" o "rivivere") i fatti storici e le motivazioni dell'agire umano sulla base di un qualche criterio di pertinenza e rilevanza che fosse dettato dalla considerazione delle conseguenze più o meno dirette e remote di quei fatti o di quell'agire intenzionale. Danto pone però in piena evidenza questo fatto e vi riconosce addirittura il carattere costitutivo della "storicità" degli eventi: un discorso intorno al passato ha "significanza" storica, secondo i suoi presupposti, solamente alla luce di conoscenze riguardo gli eventi posteriori a quello che è oggetto di considerazione. Valutate attraverso la sua analisi logico-linguistica le asimmetrie che le proposizioni sul passato effettivamente rivelano rispetto a quelle sul futuro, Danto giunge infatti alla conclusione che l'affermazione di Pierce secondo cui "il futuro è aperto" acquista un proprio valore logico solo se la interpretiamo nel senso che noi ignoriamo quello che gli storici del futuro affermeranno attorno al nostro presente: "“Il futuro è aperto” dice solo che nessuno ha scritto la storia del presente²⁵".

La teoria di Danto sottolinea inoltre la sostanziale differenza fra storia e cronaca, mostrando come la prima non sia in alcun modo riducibile alla seconda e come in effetti l'ideale metodologico prospettato da Ranke e dai suoi seguaci e da molti storiografi

²⁵ *Ibidem*, p. 247.

positivisti di un resoconto perfettamente fedele degli avvenimenti passati, di cui già avevano cercato di mostrare l'inconsistenza gli storicisti, Weber, Croce e Dewey (anche se ciascuno prendendo le mosse da premesse differenti), non può in alcun modo venir rappresentato come autentica finalità dell'indagine storica e non caratterizza in forma peculiare e fondamentale la struttura effettiva del discorso storico.

Il problema della spiegazione storica secondo Danto

Su questa base Danto affronta anche la questione della presenza della spiegazione in storia e della sua struttura logica. Egli rileva come il problema principale su cui si è focalizzato il dibattito in merito, dalla pubblicazione del saggio di Hempel sino alle discussioni intraprese dal Dray, sia costituito dalla necessità o meno dell'implicazione di leggi generali da parte dell'*explanans* in una spiegazione storica, mentre a suo giudizio la funzione e la struttura delle spiegazioni storiche può essere meglio chiarita analizzando piuttosto la natura particolare dell'*explanandum*.

La sua discussione del problema muove da un presupposto apparentemente ovvio: che per poter effettuare una *spiegazione* di un fenomeno si debba prima fornirne una *descrizione*.

“Possiamo spiegare i fenomeni solo in quanto *inclusi in una descrizione* e quindi, quando diciamo che spieghiamo, dobbiamo sempre riferirci a *tale* descrizione. Così, la spiegazione di un fenomeno deve, per sua natura, essere relativa a una descrizione di tale fenomeno. Ma se allora spieghiamo un fenomeno E in quanto incluso in una descrizione D, è sempre possibile trovare un'altra descrizione D' del fenomeno secondo la quale la spiegazione originaria non risulti più adeguata. Dato che sono possibili infinite descrizioni di un certo fenomeno, possiamo averne infinite spiegazioni diverse ed è certamente possibile che vi siano descrizioni secondo le quali esso non può essere completamente spiegato²⁶”.

²⁶ *Ibidem*, p. 298.

Il fatto che, come hanno rilevato Dray ed altri critici della teoria hempeliana, esistano nelle opere storiche innumerevoli esempi di descrizioni di un fenomeno secondo le quali esso non può essere sussunto da leggi e quindi spiegato secondo il modello di Hempel non implica secondo Danto che tale modello non sia valido e che gli eventi in questione non siano spiegabili secondo lo schema deduttivo, poiché quegli eventi potrebbero venire *ridescritti* in una forma che consenta di ricondurli a leggi generali. Per ridescrivere l'evento è però a sua volta necessario conoscere la spiegazione, poiché la ridescrizione implicherà una legge sussuntiva.

Per illustrare questo fatto Danto impiega un esempio ricavato dalla cronaca a lui recente. Durante l'ultima festa nazionale monegasca le strade erano pavesate oltre che, come di norma avviene in una celebrazione nazionale, con le bandiere del Principato di Monaco, anche con bandiere americane. Per spiegare perché vi erano anche bandiere americane e non di altre nazioni è sufficiente affermare che il principe Ranieri III ha sposato Grace Kelly, ossia una cittadina americana. Secondo quanto afferma Dray si tratterebbe di una spiegazione "a serie continua", che chiama in causa un altro evento particolare senza che vi sia una legge generale che connetta i due fatti, ossia una proposizione nella quale, come richiede il modello di Hempel, non contiene alcuna designazione essenziale e perciò ineliminabile di oggetti particolari. Ma, afferma Danto, fornendo un'appropriata ridescrizione dei due eventi, non è certo difficile rinvenire una legge generale che li connetta e di conseguenza dare una forma deduttiva alla spiegazione. Egli propone quindi tre differenti descrizioni dell'evento in questione e ne analizza la forma:

“a. I monegaschi esponevano bandiere americane accanto a quelle nazionali.

b. I monegaschi onoravano una sovrana, americana di nascita.

c. I membri di una nazione onoravano una sovrana di diversa origine nazionale²⁷”.

²⁷ *Ibidem*, p. 301.

La prima proposizione descrive allora l'evento prima che ne sia stata fornita spiegazione, mentre la seconda descrive il medesimo evento dopo che è stato spiegato. La terza è una descrizione che invece si applica all'evento in questione ma anche ad una serie di altri eventi del medesimo tipo, cioè il risultato dell'eliminazione dei termini che designano referenti particolari e della loro sostituzione con termini generali che includano anche quelli eliminati. La proposizione *a* è quella che secondo il modello comunemente accettato di spiegazione costituisce l'*explanandum*, mentre le proposizioni *b* e *c* vengono definite da Danto degli *explanata*. Entrambi questi ultimi sono il risultato di una riformulazione della descrizione sulla base di una spiegazione, ma il primo *explanatum* ha un carattere "concreto" in quanto designa referenti singolari, mentre il secondo ha il carattere "astratto" di una generalizzazione di casi, ed è a quest'ultimo che, secondo la teoria Hempeliana, è necessario ricorrere per sussumere l'evento sotto una legge formale, che nel caso dell'esempio in esame potrebbe assumere all'incirca la seguente forma: "L. Tutte le volte che una nazione ha una sovrana originaria di un'altra nazione, alle occasioni appropriate, onorerà questa sovrana in un modo ben accetto"²⁸.

Attraverso questa analisi Danto ritiene di poter fornire uno schema logico soddisfacente contemporaneamente tutte le esigenze avanzate dai diversi autori intervenuti nel dibattito sulla spiegazione storica, e quindi in grado di conciliare le diverse posizioni intorno al problema.

"Questa analisi soddisferebbe senz'altro Hempel: abbiamo una legge che sussume l'evento. Abbiamo anche fornito un abbozzo di spiegazione che potrebbe diventare, con appropriati interventi, una spiegazione compiuta. In generale, a prescindere dalle osservazioni sugli *explananda* e sugli *explanata*, quest'analisi coincide con la sua. D'altra parte soddisferebbe effettivamente anche Dray: innanzi tutto la legge L non sussume l'evento E come tale ed E non è sussunto secondo la descrizione *a* – che è proprio il tipo di descrizione che più spesso si incontra nei libri di storia. Non si può, inoltre, dedurre l'*explanandum* (ancora *a*) dall'*explanans*; può

²⁸ *Ibidem*, p. 302.

essere dedotto in questo modo quello che ho chiamato l'*explanatum*. (...) Obiettivamente, nei confronti di Dray, potremmo dire che chi ha fornito la spiegazione *non ha usato* la legge L. Ma per chi non avesse familiarità con le tradizioni celebrative, così come per i simboli nazionali e per un intero complesso di nozioni e concetti generali connessi, la spiegazione non risulterebbe affatto chiara. Colui che spiega sarebbe in tale caso obbligato a menzionare esplicitamente una legge come L, per giustificare la propria spiegazione e questo ci conduce a Scriven. Infatti L non svolgerebbe soltanto quella funzione giustificativa che egli ha posto in evidenza, ma si presenterebbe anche come un truismo o, per usare i suoi termini, una "proposizione normica"; essa inoltre dà un senso alla nozione di giustificazione: il senso di permettere una deduzione. Ciò sarebbe completamente compatibile con le considerazioni contestuali e pragmatiche che egli ha attentamente delineato.

Mi sembra in tal modo che, dedicando una certa attenzione al problema di come i fenomeni devono essere *descritti*, si possa elaborare una teoria della funzione delle leggi generali in storia, che possa conciliare, a prescindere dai dettagli, le tesi fondamentali di tre delle principali posizioni²⁹.

Rapporti fra la concezione narrativista di Danto e la dottrina idealista: prevedibilità, determinismo e libero arbitrio

Danto prende però in considerazione anche una quarta posizione relativa al problema della spiegazione in storia, quella dei filosofi idealisti, posizione che dal punto di vista logico si configura sotto forma di una ammissione del fatto che le spiegazioni, per essere tali, richiedono che un evento debba venire sussunto sotto una legge generale, ma affermando altresì, contestualmente, che tale procedimento sia specifico delle scienze naturali e non trovi nella ricerca storica alcuna applicazione. Il nostro autore esamina dunque la possibilità che la sua posizione, oltre che conciliare le altre tre teorie, possa in qualche misura anche "venire a patti" con l'idealismo³⁰.

²⁹ *Ibidem*, p. 305.

³⁰ In verità Danto riconduce a questa impostazione anche teorie di pensatori, come per esempio A. Donagan, che non si professano appartenenti alla corrente idealista.

Questa posizione, egli riconosce, sembrerebbe non conciliarsi in alcun modo con i presupposti dello storicismo idealistico, in quanto sostiene chiaramente il punto di vista di Hempel secondo cui il modello della spiegazione è universale, e dunque indipendente da una distinzione, operata su qualsivoglia fondamento, fra dominio dei fatti naturali e dominio dei fatti umani. Ciò malgrado egli ritiene che si possano ancora avanzare argomenti a favore della concezione della conoscenza storica sostenuta dagli idealisti, se si esaminano più attentamente le conseguenze di uno dei corollari essenziali della teoria hempeliana, il fatto, cioè, che spiegazione e previsione coincidano. L'idea che si possa ricorrere esattamente allo stesso apparato concettuale tanto per spiegare un evento già accaduto quanto per prevederne uno futuro, nota Danto, appare inconciliabile con il principio del libero arbitrio, che costituisce una delle premesse principali della teoria idealista, la quale ritiene irriducibile la considerazione dei fatti umani a quella dei fenomeni fisici. Se, infatti, il comportamento umano, per essere spiegabile, deve risultare anche prevedibile, si nega in un certo senso la libertà del volere e dell'agire.

Ora, però, Danto ritiene che si possa predire un evento solo se la descrizione che se ne fornisce è costituita da un *explanatum* (ossia una descrizione del tipo *b* o *c*) e non da un *explanandum* (una descrizione del tipo *a*). Ciò in quanto egli sostiene che le leggi generali che intervengono nella spiegazione storica sussumano una classe di casi particolari “che è allo stesso tempo aperta e *non-omogenea*”³¹. Riferendosi all'esempio già impiegato, Danto osserva che vi sarebbero potute essere molte manifestazioni diverse, in luogo dell'esporre bandiere, per onorare Grace Kelly, cioè molti eventi diversi che possono venire indifferentemente dedotti da *b* o *c* congiuntamente ad *L*. Pertanto, sulla base di *L*, si sarebbero potuti prevedere correttamente *b* o *c*, ma non *a*.

Proprio per questo suo carattere generalizzante, la spiegazione sotto forma di previsione svolge secondo Danto un ruolo importante nella narrazione storica, trovando un'applicazione particolarmente

³¹ *Op. cit.*, p. 307.

utile in quei casi in cui nella descrizione degli eventi non si dispone di sufficienti prove documentarie, e si deve perciò ricorrere a prove fondate su relazioni concettuali:

“Per colmare una lacuna della nostra conoscenza storica dovuta alla mancanza di prove documentarie (“storia-come-registrazione”), possiamo tentare di postulare, sulla base di qualche legge generale del tipo or ora considerato, o di qualche concetto-tipo, che sia accaduto un evento o un gruppo di eventi³².

D’altro canto, ammette nel contempo Danto,

“...un concetto-tipo...si riferisce a ciò che accade di regola ed è compatibile con un intero campo di eventi qualitativamente diversi, che soddisfano tutti alla stessa descrizione generale e ognuno dei quali *può* essere accaduto. Ma per poter sapere quale evento del campo è *effettivamente* accaduto, dobbiamo disporre di prove documentarie. Tutt’al più, una prova concettuale corrobora un resoconto *plausibile*³³”..

Le leggi generali ed i concetti-tipo hanno infatti quale campo di denotazione una classe di referenti con caratteristiche alquanto generiche. Fra questi diversi possibili referenti del concetto si configurano più che altro quelle che Wittgenstein nelle *Philosophische Untersuchungen* ha designato come *family-resemblances*: essi costituiscono, cioè, delle categorie aperte che consentono delle *possibilità creative*, in quanto vi sono riconducibili sempre nuovi casi, che rivelano magari somiglianze meno strette con gli esempi fino ad allora considerati.

Se dunque, argomenta il nostro Autore, si può dire che una spiegazione necessiti una legge generale solo se questa viene assunta insieme a delle “regole di ridefinizione” in base alle quali sostituire la descrizione di un evento particolare con un’altra più generale, e se nel contempo occorre ammettere che l’*explanatum* così ricavato e la legge generale rimangono validi anche per un evento diverso da

³² *Ibidem*, p. 308.

³³ *Ivi*.

quello effettivamente verificatosi e che l'apparato esplicativo proposto non è in grado di discriminare tutti i casi particolari che abbraccia, ammettendo un insieme aperto di altre possibilità, si dovrebbe concludere che la spiegazione non implica logicamente il caso particolare che intende spiegare. Vale a dire che non si può decidere quale degli eventi compossibili compresi da una descrizione generale risulti vero, o, in altri termini, dedurre una descrizione particolare da una generale che la contempla quale possibile. Se ci riferiamo al passato, una verifica rimane sempre teoricamente attuabile mediante una ricerca storica specifica di testimonianze documentarie, ma riguardo il futuro ciò non risulta per definizione possibile. Pertanto la conoscenza che abbiamo di quest'ultimo rimane generica ed astratta, in quanto la previsione è realizzabile solo tramite *explanata*, cioè descrizioni generali e non particolari. Ne deriva che "simmetricamente, ... senza prove documentarie...la nostra conoscenza del passato sarebbe tanto generale e astratta quanto quella del futuro"³⁴.

Mediante questa ulteriore specificazione delle caratteristiche del suo modello, Danto ritiene di poterlo giudicare in accordo anche con la quarta delle impostazioni fondamentali cui egli ritiene riconducibili tutte le posizioni rintracciabili nel dibattito sulla spiegazione in storia, e quindi di aver ottenuto "una teoria della funzione delle leggi generali nella spiegazione storica, mediante una sintesi che soddisfi tutte e quattro le posizioni e che vada anche d'accordo con la pratica effettiva"³⁵.

Le proposizioni narrative come descrizioni dei processi di mutamento

Ciò su cui inoltre, secondo Danto, la discussione relativa alla spiegazione in storia non ha concentrato sufficientemente l'attenzione è il fatto che l'*explanandum* non descrive semplicemente un evento, cioè qualcosa che accade in un dato momento, bensì un *mutamento* fra due stati separati da un intervallo di tempo. Esigere una spiegazione, alla luce di questo rilievo significa pertanto rispondere

³⁴ *Ibidem*, p. 312.

³⁵ *Ibidem*, p. 316.

alla domanda relativa al perché tale mutamento si sia prodotto, ossia introdurre degli elementi intermedi fra due limiti temporali fra i quali lo stato delle cose si è modificato.

Narrare una *storia* consiste infatti secondo Danto nell'ordinare temporalmente degli eventi in modo che fra di essi vi sia una continua connessione e quindi il resoconto – o anche la spiegazione – di come si è verificato un processo di mutamento di cui due estremi temporali dati rappresentano il principio e la fine. Principio e fine, perciò, fanno entrambi parte dell'*explanandum*.

Riprendendo un esempio addotto da E. Nagel in *The Structure of Science*³⁶, Danto rileva come lo spiegare l'opposizione del duca di Buckingham al proposito di matrimonio del principe Carlo con l'Infanta, presuppone che il duca avesse cambiato parere in merito, altrimenti non vi sarebbe alcuna richiesta di spiegazione.

“...sarebbe un errore dire *semplicemente* che ciò che dobbiamo spiegare è l'opposizione del duca al matrimonio e fornire questo *explanandum*: “il duca si oppose al matrimonio nel momento t-1”. Vogliamo spiegare il mutamento, per cui un *explanandum* più appropriato sarebbe costituito da una proposizione narrativa riferita a due eventi distinti come, per usare la formulazione di Nagel, “Buckingham cambiò parere sull'opportunità del matrimonio e divenne contrario al progetto”. È importante notare il lessico temporale di questo proposto *explanandum*: il duca *cambiò* parere, il duca *divenne* contrario – il che implica che prima fosse neutrale o favorevole. Ne deriva che sarebbe un errore considerare parte dell'*explanans* il primo evento cui ci si riferisce: infatti ciò significherebbe collocarlo male in una mappa logica della struttura della spiegazione storica. In verità, potremmo descrivere il primo evento con una proposizione narrativa che si riferisca al secondo, ... con qualcosa come “il duca, che poi si sarebbe opposto al matrimonio, era stato un sostenitore dell'unione fino all'inizio del 1623”. È indifferente dire che vogliamo spiegare il primo o il secondo evento di questa descrizione narrativa, poiché è la loro connessione che deve essere spiegata³⁷”.

³⁶ Ed. it. cit., p. 580 sgg.

³⁷ A.C. Danto, *op. cit.*, p. 319 ed. it.

Ora, Nagel osserva che fra i due eventi in questione non vi è alcuna connessione di tipo causale che sia sussumibile sotto una legge universale o probabilistica, e che l'unica forma di relazione che sembra legarli è quella per cui il secondo fatto (che Buckingham era contrario al matrimonio) “risulta il “contrario” del primo” (che egli fosse favorevole o indifferente³⁸). Danto nota, a sua volta, che proprio questa relazione scorta da Nagel, e da questi ritenuta insufficiente a fondare una connessione causale, è il tipo di connessione che va ricercata fra i due eventi. Il fatto che un medesimo soggetto, che si suppone stabile nella sua identità, abbia prodotto un *cambiamento* determina infatti un particolare tipo di connessione, “quella della parte rispetto al tutto³⁹”. Senza dover assumere un principio metafisico di permanenza e immutabilità della sostanza rispetto al mutamento, Danto ritiene infatti che si debba postulare nelle proposizioni narrative il riferimento, perlomeno implicito, ad un soggetto stabile del cambiamento. Tale riferimento ad una soggettività permanente è condizione di “un certo grado di unità” della narrazione storica, e qualunque enunciato che non contenga tale riferimento non può essere pertanto considerato una proposizione narrativa. Su questa base si può dunque affermare che “supporre che il primo evento appartenga all'apparato esplicativo usato per spiegare il cambiamento, sarebbe chiaramente una petizione di principio. Esso è semplicemente una parte del cambiamento e quindi di ciò che deve essere spiegato⁴⁰”.

Sulla scorta di tale insieme di premesse Danto elabora il proprio modello logico di spiegazione storica, fondato sul carattere autoesplicativo delle proposizioni narrative:

“La forma di un *explanandum* storico si può rappresentare nel modo seguente:

E: x è F in $t-1$ e x è G in $t-3$.

F e G sono variabili predicative da sostituire rispettivamente con predicati contrari; e x è una variabile individuale da sostituire

³⁸ E. Nagel, *op. cit.*, p. 582 ed. it.

³⁹ A.C. Danto, *op. cit.*, p. 320 ed. it.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 320.

con un'espressione referenziale singolare che designi il soggetto del cambiamento. Otteniamo così:

E: Il duca di Buckingham è favorevole al matrimonio in $t-1$ e il duca di Buckingham è contrario al matrimonio in $t-3$.

Il mutamento F-G è il cambiamento di x che occorre spiegare: ma per spiegarlo bisogna riferirsi a *qualcosa che accade a x* in $t-2$, a un evento (comunque complesso) che *abbia causato* il cambiamento di x . Propongo quindi il seguente modello per rappresentare la struttura di una spiegazione narrativa:

- 1) x è F in $t-1$.
- 2) H accade a x in $t-2$.
- 3) x è G in $t-3$.

La 1) e la 3), insieme, costituiscono l'*explanandum*, la 2) è l'*explanans*. Fornire la 2) significa spiegare la coppia di descrizioni 1)-3). (...) adesso dovrebbe essere perfettamente chiaro in che senso una spiegazione storica assume la forma di una narrazione: nel senso che l'insieme delle descrizioni 1), 2) e 3), semplicemente, ha già la struttura di una storia che ha un inizio 1), una parte centrale 2) e una fine 3)⁴¹".

Facendo propria la tesi centrale di Hempel, Danto sottolinea ulteriormente a questo punto come la spiegazione, anche quella del particolare tipo narrativo che caratterizza le argomentazioni storiche, necessiti sempre e comunque di una legge o di un concetto di tipo generale e tenta anzi di mostrare come, esaminata alla luce della struttura delle proposizioni narrative, la spiegazione storica non presenti affatto la fisionomia imperfetta ed incompleta che Hempel stesso le riconosceva.

“Mi sembra fuori discussione il fatto che, qualunque decisione si prenda riguardo a ciò che deve costituire la parte centrale, cruciale, di una narrazione, l'evento H (quello che accade a x e che

⁴¹ *Op. cit.*, p. 321 ed. it.

ne causa il cambiamento) vada scelto alla luce di qualche concetto generale, forse esprimibile come una legge generale. H deve essere un evento capace di produrre il cambiamento F-G nel soggetto *x*. A questo punto potremmo osservare che le narrazioni, invece che semplici abbozzi di spiegazione indicanti la posizione in cui vanno inserite le leggi, potrebbero piuttosto essere considerate come il *risultato* dell'assunzione di un abbozzo di spiegazione che faccia già uso di leggi generali indicanti la posizione in cui va inserita la descrizione di un *evento*. Cioè, nel caso in cui siamo certi della legge, ma incerti riguardo a ciò che è precisamente accaduto, la narrazione consiste in un resoconto nel quale la conoscenza *generale* del *tipo* di evento che deve essere accaduto viene sostituita dalla conoscenza specifica dell'evento particolare, del tipo appropriato, che si è effettivamente verificato. Un resoconto come questo assomiglia a un abbozzo molto di più di qualunque effettiva narrazione storica di prima mano, che non si presenta, al confronto, affatto simile a un abbozzo, *ma* che sembra invece bell'e compiuta⁴²".

Il nostro Autore sembra pertanto concedere nuovamente, in ultima analisi, piena validità alla dottrina delle *covering-laws*. La sua teoria, che prendeva impulso da esigenze affatto divergenti da quelle da cui avevano preso le mosse i teorici delle *covering-laws*, finisce per inquadrarsi completamente in quest'ultima dottrina. La specificità della spiegazione storica rispetto alle spiegazioni impiegate, per esempio, in fisica viene a consistere semplicemente nel configurarsi nella *forma* narrativa, una forma che comunque non risulta neppure esclusiva, sebbene tipica, della trattazione storica. Danto ammette infatti che il modello della "spiegazione narrativa" può essere in definitiva soddisfatto da qualunque resoconto causale. Lo stesso paradigma di Hume, ad esempio può venire espresso in tale forma: "...la palla da biliardo A è ferma in t-1, è colpita da una palla da biliardo B in t-2 e si muove in t-3⁴³".

Le spiegazioni storiche non si differenziano dunque intrinsecamente dalle spiegazioni causali in genere: in linea di principio Danto ritiene che ogni spiegazione elaborata nella forma narrativa

⁴² *Ibidem*, p. 323.

⁴³ *Ivi*.

possa venire riscritta nella forma di un argomento deduttivo e viceversa. In sostanza, quindi, l'analisi compiuta da Danto ha quale conclusione la conferma della validità della teoria hempeliana, ossia dell'universalità del modello deduttivo e dunque della sua applicabilità alla storia, ponendo in evidenza come le spiegazioni causali deduttive abbiano però un intrinseco aspetto narrativo e come lo schema deduttivo sia più difficilmente riconoscibile nel contesto della trattazione storica in quanto le argomentazioni storiche tendono ad assumere tipicamente la struttura narrativa piuttosto che quella schiettamente deduttiva, quantunque ciò non escluda che si possano rinvenire spiegazioni di eventi naturali in forma narrativa e spiegazioni storiche in forma di argomento deduttivo e che le argomentazioni espresse in una delle due forme possano in ogni caso venire "tradotte" nell'altra.

La teoria narrativista di Hayden White

Dall'inizio degli anni Sessanta la teoria narrativista subisce una fondamentale svolta per merito del lavoro svolto da Hayden White. Sebbene infatti i presupposti e l'impostazione di fondo rimangano in questo autore i medesimi di Gallie e Danto, il suo approccio al problema della conoscenza storica e gli strumenti da questi impiegati per analizzarne le caratteristiche mutano radicalmente. Ad una analisi del linguaggio storiografico basata ancora essenzialmente sulla logica formale, White sostituisce un corredo di categorie e costrutti teorici mutuati soprattutto dalla linguistica strutturale e dalla semiologia e l'orizzonte culturale e scientifico che fa da contesto problematico alla questione della narrazione, come viene affrontata da questo autore, si rivela straordinariamente più vasto ed eterogeneo. Esaminando le discussioni svolte intorno al problema della narrazione nella cultura occidentale contemporanea e dalle quali egli trae ispirazione per la sua stessa analisi, White rintraccia quattro filoni principali. Il primo è quello della filosofia analitica, del quale White ha raccolto più direttamente l'eredità. Il secondo è rappresentato dalle correnti storiografiche orientate verso le scienze so-

ciali, in modo particolare dalla scuola delle “Annales”, che come si è detto ha analizzato la questione della narrazione con intenti essenzialmente polemici, stigmatizzandola come la strategia di rappresentazione, non-scientifica ma ideologica, della storia tradizionale, contro la quale gli esponenti di questa corrente hanno combattuto la loro battaglia in favore di una revisione in senso scientifico della storiografia. Il terzo filone è quello dei teorici e filosofi della letteratura che hanno studiato, in una prospettiva semiologica, la narrazione quale “codice” discorsivo, più o meno adeguato alla rappresentazione della realtà extra-linguistica in funzione degli scopi cui è indirizzato il suo uso, ossia in base ad un criterio *pragmatico*. L'ultimo filone è rappresentato da quella corrente filosofica contemporanea che ha sviluppato l'approccio ermeneutico, in particolare grazie al contributo di Gadamer e di Ricoeur, pervenendo a configurare la narrazione come la manifestazione nel discorso di una specifica e definita coscienza del tempo o struttura del tempo.

Gli aspetti più originali della teoria narrativista elaborata da White derivano però sicuramente, come si è già evidenziato, dall'incrocio della sua prospettiva analitica con il terzo filone, quello della semiologia e delle teorie del testo e della letteratura di origine strutturalista e post-strutturalista⁴⁴.

Da questo “dialogo” particolarmente serrato e fecondo con gli sviluppi più recenti ed avanzati della cultura europea, e specialmente francese, White ricava l'idea, che viene a costituire la chiave di volta del suo personale approccio del problema della narrazione, che l'interpretazione convenzionale della narrazione in storia, prospettata dallo storicismo e dal relativismo storico dello scorso secolo, sia stata fondata su una fondamentale ambiguità:

“Da una parte la narrazione era considerata soltanto come una forma di discorso, una forma che rappresentava la storia come suo

⁴⁴ Gli autori più importanti con i quali White confronta le proprie ipotesi sono Roland Barthes, J. Derrida, E. Benveniste, M. Foucault, U. Eco, R. Jakobson, ma dello strutturalismo egli compie una ricognizione ancora più ampia, ricavando suggestioni anche dall'opera di C. Levi-Strauss, di L. Althusser, di J. Lacan.

contenuto. Dall'altra questa forma era essa stessa un contenuto, nella misura in cui si riteneva che gli eventi storici si manifestassero nella realtà come elementi o aspetti di storie. Si supposeva che la forma della storia narrata fosse determinata dalla forma della storia recitata dagli agenti storici⁴⁵”

Le radici di quest'ultima concezione vengono rintracciate da White nella filosofia della storia hegeliana. Per Hegel il modo di essere specificamente storico è legato ad un modo di rappresentazione narrativo da un “principio vitale interno condiviso⁴⁶”. Tale principio, rileva White, non è altro che la *politica*, che costituisce tanto l'impulso preliminare a quella forma di interesse per il passato che informa la coscienza storica, quanto la base pragmatica per la produzione e la conservazione delle testimonianze che rendono possibile la stessa ricerca storica. Le memorie familiari e le tradizioni patriarcali, che hanno un interesse confinato alla famiglia o al clan, non possono divenire oggetto di seria considerazione storica: è lo stato, secondo Hegel, che presenta per primo un oggetto adatto alla prosa storica e “coinvolge la produzione di tale storia nel progresso medesimo del proprio essere⁴⁷”. Quindi, nota White, il contenuto (referente) del discorso storico non è per Hegel la storia di ciò che è realmente accaduto, ma “la relazione peculiare tra un presente pubblico e un passato, resa possibile da uno stato dotato di una costituzione⁴⁸”, in quanto l'esistenza di una costituzione che è paludata nelle leggi e nei costumi razionali rimane in se stessa imperfetta ed inintelligibile senza la conoscenza del passato⁴⁹. Tale interpretazione è suffragata secondo White dalla nota evidenziazione hegeliana dell'ambiguità del termine storia, indicante tanto le *res gestae* (ciò che è realmente accaduto) quanto la *historia rerum gestarum* (la narrazione di ciò che è accaduto), ambiguità che viene interpretata da Hegel non quale riflesso di un

⁴⁵ H. White, *La questione della narrazione...*, cit., p. 37.

⁴⁶ G. W F. Hegel, *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*, Frankfurt, p. 83.

⁴⁷ *Ivi*.

⁴⁸ H. White, *op. cit.* p. 38.

⁴⁹ Hegel, *op. cit.* pp. 83-4.

“accidente esterno”, ma di “un ordine più alto⁵⁰”. Non è pertanto la narrazione in sé, né conclude White, che connota per Hegel il discorso storico, né tanto meno il fatto che il referente di tale narrazione sia costituito da eventi reali, ma è piuttosto l’interesse specificamente politico che, oltre a rendere possibile l’indagine storica e conferirle un senso, necessita per la sua rappresentazione di un modo narrativo.

La filosofia della storia hegeliana contiene dunque una concezione della funzione del sapere storico e della natura del discorso specificamente storico che rende esplicita, a parere di White, quell’ambiguità che la pratica largamente dominante della ricerca storica nel secolo trascorso aveva dissimulato dietro “vaghe professioni di interesse per la narrazione come fine a se stessa”⁵¹.

La storia politica, in altri termini, che costituiva la *doxa* degli storici professionisti (nel periodo in cui gli studi storici venivano gradualmente elevandosi ad attività professionale), confondeva secondo White la *forma* del discorso per il suo *contenuto*, interpretando la narrazione come “storia vera”, mentre il contenuto reale, ossia la storia politica, veniva concepito quale mera occasione e veicolo del raccontare la storia. La storiografia specialistica, professionale, dell’Ottocento è dunque riguardata da White come una storiografia essenzialmente *ideologica* :

“...se l’ideologia consiste nel trattare la forma di una cosa come un contenuto o un’essenza, la storiografia del secolo XIX è ideologica precisamente in quanto scambia la forma caratteristica del suo discorso, vale a dire la narrazione, per un contenuto, cioè per la narratività, e tratta la “narratività” come un’essenza condivisa sia dai discorsi che dalla serie di eventi⁵²”.

Ora, lo smascheramento di questa funzione ideologica della narrazione nella storiografia tradizionale è perseguito da White proprio in virtù dell’analisi condotta al riguardo dallo strutturalismo e dal post-strutturalismo a partire dagli anni ‘60. Lo strutturalismo ha in-

⁵⁰ *Ivi*.

⁵¹ H. White, *op. cit.*, p. 39.

⁵² *Ibidem*, p. 40.

fatti avuto il merito secondo White di operare una “demolizione” della *narratività*, dimostrando che essa costituisce “non soltanto uno strumento dell’ideologia, ma il paradigma stesso del discorso ideologizzante in generale⁵³”. A tale demolizione lo strutturalismo è giunto per White attraverso tre prospettive distinte: quella *antropologica* (rappresentata soprattutto dal lavoro di Levi- Strauss), quella *psicologica* (mediante l’opera di Lacan) e quella *semiologica* (attraverso soprattutto l’analisi compiuta da Roland Barthes, sulla scorta dell’impostazione conferita alla semiologia da R. Jakobson).

Il contributo di Levi-Strauss alla critica della narrazione si configura nella prospettiva più ampia di una critica alla stessa conoscenza storica. Nella famosa *querelle* intorno alla distinzione fra società storiche (“civilizzate”) e società pre-storiche e proto-storiche (“primitive”), Levi-Strauss, prendendo posizione contro le tesi sostenute da J. P. Sartre nella *Critique de la raison dialectique*, tentava con energica vis polemica di confutare la validità di tale distinzione, giungendo a negare la stessa liceità della nozione di “metodo storico” come fondativo di una conoscenza che possa qualificarsi come specificamente e distintamente storica: secondo Levi-Strauss la storia è bensì un metodo (il metodo *diacronico* di considerazione ed analisi degli eventi), ma al quale non corrisponde alcun oggetto distinto⁵⁴. Per Levi-Strauss, infatti, non esiste alcun criterio che consenta di distinguere razionalmente la natura dell’oggetto della ricerca storica (l’“umanità” o la “civiltà”) e del discorso intorno ad esso (la narrazione storica) dal sapere mitico della comunità cosiddette “selvagge”. La storiografia tradizionale non è altro, per il fondatore dell’antropologia strutturale, che il mito delle società occidentali, e soprattutto della società borghese industriale ed imperialista. E la sostanza di questo mito, rileva White, consiste appunto nella fallacia del concepire la forma di rappresentazione narrativa come il contenuto della rappresentazione, ossia come “la nozione di una “umanità” identificata unicamente con quelle società

⁵³ *Ibidem*, p. 46.

⁵⁴ Cfr. *Le pensée sauvage*, Paris, 1962, trad. it. *Il pensiero selvaggio*, Milano, Il Saggiatore, 1964.

capaci di credere di aver *vissuto* davvero quella specie di storie che gli storici occidentali hanno raccontato⁵⁵. Attraverso il ridimensionamento della funzione del criterio dell'ordinamento cronologico degli avvenimenti, su cui in definitiva si fonda la narrazione quale "metodo" della storiografia tradizionale, nei termini di un *espediente euristico* comune alle scienze della natura ed a quelle della cultura e preliminare all'applicazione di quel corpo di tecniche analitiche necessarie all'identificazione di proprietà comuni agli eventi quali elementi di una struttura, Levi-Strauss ha contestualmente posto in chiara evidenza, secondo White, tale fallacia. Se, come ritiene Levi-Strauss, il procedimento ordinatore degli eventi è sempre avventizio, in quanto dipendente dall'interesse predominante della ricerca e specifico di una ben definita cultura, e non esiste dunque una scala cronologica assoluta, ma tante cronologie quanti sono i modi, culturalmente determinati, di rappresentare il passato⁵⁶, la narritività non può essere elevata a "metodo" di una scienza, che quale proprio oggetto di studio pone un'"umanità" che si realizza più pienamente nelle sue manifestazioni "storiche" che in quelle "pre-storiche". Il bersaglio fondamentale di questa critica consiste perciò, conclude White, nell'"umanesimo" della civiltà occidentale, il cui principio etico diviene in tal modo riconoscibile nella sua vera natura di rappresentazione ideologica.

A tale smascheramento della funzione ideologica dei valori dell'umanesimo della cultura occidentale hanno contribuito secondo White diversi altri pensatori contemporanei di orientamento strutturalista, quali Lacan, Althusser, Foucault, Derrida, Julia Kristeva. Ma lo studioso che ha concorso in maniera determinante ad operare tale smascheramento in considerazione del ruolo che la narrazione, quale "metodo" della storiografia tradizionale, ha assolto nel sostenere e giustificare l'ideologia borghese, fungendo da pratica di rappresentazione per mezzo della quale la società produce un "soggetto" umano adatto alle particolari condizioni di vita del *Rechtsstaat*, è riconosciuto da White in R. Barthes.

⁵⁵ H. White, *op. cit.*, p. 46.

⁵⁶ C. Levi-Strauss, *op. cit.*, pp. 347-8.

Nel saggio *Le discours de l'histoire*⁵⁷ Barthes conduce una breve ma particolarmente incisiva indagine specifica sull'argomento, prendendo le mosse dal porre in dubbio, in forma – si potrebbe dire – “metodica”, la tradizionale distinzione fra narrazione storica, come narrazione “del vero”, e narrazione fantastica, che caratterizza l'epica, il romanzo ed il dramma. Analizzando diverse modalità possibili di rappresentazione in forma narrativa degli eventi “reali”, cioè diverse forme di narrazione storica, egli indica come sia dimostrabile in tutti i casi, anche se in differente grado, la natura “inventata” del loro contenuto. Mentre tanto la scienza quanto l'arte moderne riconoscono esplicitamente, tramite l'analisi del processo di elaborazione dei propri prodotti, rispettivamente concettuali ed espressivi, il fatto che il proprio oggetto, vale a dire il *referente* del proprio discorso è *costruito* piuttosto che *trovato*, la storia rimane paradossalmente l'unica disciplina, fra quelle che pretendono, tramite il perseguimento dell'oggettività, ad uno statuto di scientificità, o perlomeno vi aspirano, che si rende vittima di una “fallacia della referenzialità”, in grazia del presunto statuto di realtà della materia che assume quale oggetto di studio.

È sufficiente, sostiene Barthes, analizzare la *struttura* del discorso storico, senza alcuna considerazione per la “sostanza” del suo contenuto, per constatare che l'essenza di tale discorso è di natura immaginaria e niente affatto reale, e che la funzione dell'elaborazione che produce tale materia immaginaria è una funzione ideologica. Tale elaborazione consiste in un atto linguistico che è, secondo Barthes, di carattere eminentemente performativo, poiché attraverso di esso il locutore (cioè l'entità linguistica che profferisce il discorso e che si identifica con il narratore) viene ad occupare (“riempie”) il posto del soggetto dell'enunciazione, che rappresenta un'entità psicologica od ideologica. L'essenza immaginaria della rappresentazione narrativa consente in tal modo ad ogni individuo di formarsi l'illusione di una coscienza incentrata, in grado di osservare la realtà, apprenderne la struttura ed i processi rappresentandoli a se stesso come dotati della medesima coerenza formale che la narrati-

⁵⁷ In “Social Science Information”, Paris, 1967.

vità stessa rivela. Richiamandosi a Lacan, Barthes interpreta dunque la narrazione come lo strumento tramite il quale la società può modellare la coscienza narcisistica ed infantile in una “soggettività”, capace di sostenere la propria responsabilità di fronte al sistema di leggi, di norme morali e di proprietà vigente. Sviluppando la capacità di assimilare storie e, a sua volta, di narrarle, l’individuo può così formarsi quell’idea di “integrità” del divenire che è necessaria a sostenere tale responsabilità, ed avvertirsene partecipe con il proprio passato ed il proprio avvenire. Ma tale processo implica, per Barthes, di assumere come “realtà” ciò che è invero un “significato”, attribuito e non rinvenuto⁵⁸. A Barthes appare infatti paradossale che la struttura narrativa, sviluppatasi originariamente quale prodotto di invenzione letteraria in funzione del mito e dell’epica, sia divenuta, proprio attraverso la produzione storiografica, lo strumento di rappresentazione e, quindi, di prova della realtà. Ma tale paradosso viene risolto da Barthes tramite l’analisi delle radici storiche della storia narrativa, ossia della storiografia ottocentesca, rinvenendo egli un preciso e profondo legame fra il principio dell’oggettività perseguito – ed in taluni casi presupposto – da quest’ultima ed il realismo del romanzo, come forma narrativa caratteristica del XIX secolo: entrambi, tramite il modo di rappresentazione narrativo, perseguono lo scopo di sostituire surrettiziamente un contenuto concettuale ad un referente, che la narrazione stessa pretende semplicemente di descrivere. Funzione della narrazione non è in realtà, quella di rappresentare nel senso di “mostrare” od “imitare”, bensì, sostiene Barthes, nel senso di “metter su uno spettacolo”: “Dal punto di vista referenziale (della realtà) “quel che accade” nella narrazione non è letteralmente nulla; “quel che accade” è soltanto il linguaggio, l’avventura del linguaggio, l’incessante celebrazione del suo venire⁵⁹”. Questa interpretazione che Barthes sostiene della narrazione in generale è secondo White ritenuta dal grande semiologo applicabile alla narrazione storica quale forma specifica. In *Le discours de l’histoire* Barthes conclude infatti:

⁵⁸ Cfr. *Introduction à l’analyse structurale du narratif*, Paris, 1966.

⁵⁹ R. Barthes, *op. cit.*, p. 124.

“...nella storia “oggettiva” il “reale” non è nulla più che un significato non formulato, che si nasconde dietro un referente in apparenza onnipotente. Questa situazione caratterizza quello che si potrebbe chiamare *effetto di realtà* (*effet du réel*)⁶⁰”.

Vi è in tale conclusione, rileva White, molto più che una semplice reminiscenza del pensiero espresso da Nietzsche nelle “Considerazioni inattuali”, ed in particolare nel saggio *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*. La “svolta” impressa al pensiero francese dell’ultimo ventennio dalla “riscoperta di Nietzsche” ha avuto infatti indubbiamente un’influenza determinante nel dirigere lo sviluppo della corrente post-strutturalista, nella quale possono venire inquadrati i risultati del lavoro più maturo di Barthes, decisamente distanti, ormai, da quelli conseguiti dal primo strutturalismo, molto più intimamente legato ad una matrice di pensiero “scientista”.

Ma proprio dallo strutturalismo linguistico “classico”, in quanto corrente di idee e di studi che ha dato sviluppo ad un corpo di discipline che offrono strumenti di analisi di estremo rigore, White attinge i costrutti teorici e l’apparato concettuale fondamentale per la sua originale impostazione dell’analisi del discorso storico. La differenza sostanziale fra l’approccio sostenuto dai filosofi della scienza e dai filosofi analitici e quello consentito dalla teoria linguistica e letteraria consiste, rileva White, nel fatto che i primi ravvisano nella logica l’organo fondamentale per la formazione del discorso, in quanto sono i suoi protocolli a presiedere la costruzione di qualunque discorso “scientifico”, mentre la teoria del testo fondata dalla linguistica strutturale, sulla base della notissima classificazione delle funzioni del linguaggio operata da R. Jakobson⁶¹, riconosce almeno tre diversi principî di formazione, che dipendono dallo scopo prevalente del discorso. Accanto alla coerenza formale della *logica*, che riveste la

⁶⁰ R. Barthes, *Le discours de l’histoire*, cit., citato da White, *op. cit.*, p. 52.

⁶¹ Il saggio di Jakobson a cui White fa principalmente riferimento, e la cui importanza ritiene peraltro sia stata non sufficientemente valutata dagli epigoni dello strutturalismo e dalla linguistica testuale è *Linguistics and Poetics*, contenuto fra l’altro in T. Sebeok (edit.), *Style in Language*, Cambridge (Mass.), 1960, pp. 352-8.

funzione primaria quando la trasmissione del messaggio si concentra attorno ad un referente estrinseco, in quanto in tal caso ciò che predomina è lo scopo comunicativo, egli ritiene si affianchino e sovrappongano esigenze di coerenza formale di altra specie, quella *poetica*, che predomina allorché il messaggio è incentrato sul messaggio stesso quale occasione per produrre un'emozione, e quella *retorica*, che predomina nel caso in cui il fine della comunicazione è quello di ingenerare nel destinatario un atteggiamento che direzioni la sua condotta. Questa distinzione fra una funzione *comunicativa*, una *espressiva*, ed una *conativa*, permette di differenziare in termini funzionali tre differenti tipi di regole di formazione del discorso, fra cui la logica costituisce solamente una specie, che non rappresenta più affatto una modalità privilegiata, né tantomeno l'unica, come implicitamente tendeva a mostrare la concezione della natura del discorso sostenuta dai filosofi della scienza ed anche dai primi narrativisti, come Galilei e Danto. Le tre forme fondamentali di costruzione del discorso possono venire distinti e trattati come tre "codici", che comportano ciascuno un differente corpo di principî per valutare quella che White definisce *coerenza formale* del discorso. Mentre la coerenza formale del discorso nel quale predomina la funzione comunicativa si identifica ad un dipresso con la coerenza logica, e deve pertanto essere valutata in termini di chiarezza (con cui White sembra intendere la consequenzialità dimostrativa) e valore di verità rispetto al referente, quella espressiva e quella conativa vanno valutate invece in termini di "forza *performativa*", ossia in base ad una considerazione eminentemente *pragmatica*. Naturalmente White, seguendo Jakobson, ritiene che, quantunque ogni particolare discorso si caratterizzi per tramite di una funzione dominante, la dominanza di tale funzione non esclude la presenza delle altre, ed anzi si possa mostrare che in ogni discorso tutte e tre le esigenze di coerenza formale vengano a sovrapporsi ed interagire in modo complesso. Ed egli ritiene, inoltre, che ciò valga, del tutto indifferentemente, tanto per il discorso "fattuale" quanto per quello "di fantasia".

Questo modello consente di illuminare secondo White la struttura del discorso narrativo, ed in particolare della narrazione storica,

valutando come questa specificamente utilizzi le tre funzioni fondamentali, e nello stesso tempo porre in evidenza i limiti delle precedenti impostazioni del problema della narrazione storica, mostrando come ciascuna di esse abbia teso ad ignorare il ruolo dell'una o dell'altra funzione.

Così i critici post-strutturalisti della narrazione, ponendone in risalto la funzione conativa, ossia il ruolo che in essa esercitano le argomentazioni esortative e persuasive, sono giunti, in ultima istanza, a relegarla *sic et simpliciter* nel novero dei prodotti dell'ideologia.

I filosofi analitici (il bersaglio critico privilegiato di White è qui rappresentato dalla teoria di Danto) hanno invece posto l'accento esclusivamente sulla funzione comunicativa, concependo la narrazione storica come un messaggio intorno ad un referente, costituito dagli eventi passati, il cui contenuto è rappresentato tanto da singole informazioni (le descrizioni dei "fatti") quanto da spiegazioni (il "resoconto narrativo"). Il criterio di valutazione della coerenza formale è, in tale prospettiva, dato dal valore di verità, nel senso della compatibilità fra le diverse proposizioni che formano il testo – in base al principio di non-contraddizione – e del rispetto delle regole di combinazione sintagmatica. Così, come ha posto in evidenza Danto, gli eventi rappresentati come causa devono necessariamente precedere gli eventi rappresentati come effetti, e tale ordine non può essere invertito; all'inverso, però, la "significanza" degli eventi precedenti viene determinata da quelli successivi, ma non reciprocamente. Inoltre viene ammessa una regola di *corrispondenza* fra i singoli enunciati esistenziali che formano la "cronaca" del resoconto storico e gli eventi reali di cui sono predicazione ed una, più generale, regola di corrispondenza fra la narrazione nel suo insieme e la configurazione della sequenza di eventi predicati. "Ciò equivale a dire – precisa White – che la sequenza dei "fatti" *così come sono disposti in una trama* per fare una "storia" in base a quella che altrimenti sarebbe soltanto una "cronaca", deve corrispondere alla configurazione generale degli "eventi" di cui i "fatti" sono indicatori proposizionali⁶²". La corrispondenza fra la "storia" e gli eventi che essa riferisce è determinata pertanto sul piano concettua-

⁶² H. White, *op. cit.*, p. 57.

le. Le regole che presiedono alla formazione del contenuto concettuale del messaggio saranno perciò quelle che, in base al metodo storiografico impiegato, rispondono all'enunciazione dei "fattori" che connettono gli eventi in catene causali oppure alle motivazioni ed intenzioni degli agenti umani degli avvenimenti. Si hanno così, come ha mostrato Dray, differenti *forme* di spiegazione storica in funzione dell'interesse su cui è concentrato prevalentemente il discorso (rispettivamente la spiegazione "a serie continua" oppure la "spiegazione razionale").

Il limite di questo approccio all'analisi del discorso storico avanzato ed applicato dai filosofi analitici consiste secondo White nel considerare la forma narrativa esclusivamente come un *mezzo* per il messaggio, che non si differenzia in alcun modo, in termini tanto di contenuto di informazione quanto di valore di verità, da qualsiasi altra struttura formale (un sillogismo, una figura metaforica od un'equazione matematica).

"Considerata come un codice, la narrazione è un veicolo piuttosto nel modo in cui il codice Morse serve da veicolo per la trasmissione di messaggi mediante un apparato telegrafico. Ciò vuol dire, tra l'altro, che, così considerato, il codice narrativo *non aggiunge nulla* in quanto a informazione o a conoscenza che non possa esser comunicato da qualche altro sistema di codificazione discorsiva. La cosa è provata dal fatto che il *contenuto* di un qualsiasi resoconto narrativo di eventi reali può essere estratto dal resoconto, rappresentato in formato dissertativo e sottoposto ai medesimi criteri di coerenza logica e di accuratezza fattuale a cui può essere sottoposta una dimostrazione scientifica. La narrazione composta di fatto da uno storico può essere più o meno "spessa" nel contenuto e più o meno "artistica" nella sua esecuzione; e può essere elaborata in maniera più o meno elegante, allo stesso modo che si ritiene lo sia il "tocco" dei diversi telegrafisti. Ma questa (e i sostenitori di questo punto di vista lo sottoscriverebbero) è più una faccenda di "stile" individuale che non di "contenuto". Nella narrazione storica soltanto il "contenuto" ha un "valore di verità": tutto il resto è "ornamento"⁶³".

⁶³ H. White, *op. cit.*, pp. 57- 8.

Questa nozione di discorso narrativo, rileva White, non è in grado di tenere conto della vastissima gamma di *tipi* di narrazione di cui dispone ogni cultura, ed altresì del fatto che ogni discorso narrativo non consiste di un unico, “monolitico”, codice, bensì di un complesso di codici, che l’autore contesse in funzione di una varietà di *atteggiamenti* (anche subliminali) verso la sua materia, di *suggerimenti* e di *affetti* che intende far risaltare o produrre.

Il discorso storico, in ultima analisi, è secondo White assimilabile molto di più a quell’insieme di discorsi, relativamente più “informali”, ma straordinariamente più ricchi, “densi”, della letteratura e della poesia, che non alla categoria dei discorsi “scientifici”. Richiamandosi alla teoria semiologica di J. Lotman, il nostro Autore evidenzia infatti come il testo con funzioni artistiche rechi con sé molta più informazione di quello con funzione di conoscenza scientifica, in quanto dispone di una varietà di codici e livelli di codificazione molto maggiore, attirando l’attenzione più sul “virtuosismo” della composizione che sull’informazione trasmessa⁶⁴. Solo il *modello performativo* del discorso, è in grado, per White, di illuminare questa “complessa multi-stratificazione” del discorso e consente di cogliere l’enorme varietà di interpretazioni del suo significato. Nella prospettiva offerta da tale modello il discorso non è più concepito come un mero “veicolo” per la trasmissione di messaggi, ma come un “apparato per la *produzione di significato*”, cosicché la sua *forma* viene ad essere concepita quale parte integrante del suo “contenuto” al medesimo titolo delle informazioni che la sua fruizione permette di ricavare. Ne consegue che mutare la forma del discorso, sebbene possa non comportare il mutamento delle informazioni trasmesse, implica però un cambiamento sostanziale del suo *significato*.

Per esempio, nota White, già un semplice *elenco* di eventi secondo l’ordine cronologico non è affatto privo di significato, può assumere la forma di una “cronaca” (se gli eventi sono semplicemente presentati nella loro successione cronologica), oppure dell’“*enciclopedia*” (se sono ordinati per argomento): nei due casi il contenuto di informazione rimane lo stesso ma muta evidentemente il signifi-

⁶⁴ J. Lotman, *The Structure of Artistic Text*, Ann Arbor, 1977, pp. 9-20, 280-4.

cato. Ma la varietà di significati che può assumere, in funzione della sua organizzazione discorsiva, il medesimo materiale informativo, appare in ancor maggiore risalto, prosegue White, se analizziamo la differenza fra la semplice cronaca e la narrazione vera e propria. Entrambe, egli sostiene, utilizzano il “codice” della “cronologia”, ma la seconda, impiegando contemporaneamente anche altri codici, agisce sul piano discorsivo in modo del tutto diverso, producendo un significato estremamente distinto. Il nostro autore contrasta tuttavia la tesi secondo cui il codice narrativo risulterebbe più “letterario” di quello della cronaca, così come quella secondo cui esso spiegherebbe di più od in modo più completo. Ciò che secondo White distingue l’organizzazione in forma narrativa del discorso da quella in forma cronachistica consiste nell’impiego da parte della prima di mezzi di natura *poetica*: “il codice narrativo è tratto dal dominio performativo della *poesis* piuttosto che da quello della *noiesis*⁶⁵”. L’organizzazione narrativa presuppone e comprende dunque quella cronachistica, ma è anche il risultato dell’applicazione di altri criteri, che sono quelli peculiari della funzione espressiva. Sotto questo rispetto White sposa dunque la tesi di Barthes secondo cui la funzione della narrazione non è quella di “mostrare” od “imitare”, ma quella di “*constituir*e uno spettacolo”.

La preminenza della funzione poetica nella narrazione storica è illustrata secondo White dall’opinione comune secondo cui il discorso poetico si distingue da quello della prosa in quanto tende a *modellare* (mediante il suono, il ritmo, il metro, ecc.) la “materia linguistica”, attirando l’attenzione sulla forma piuttosto che sul contenuto letterale del messaggio. Nella narrazione storica, però, la “materia” che viene plasmata non è come nella poesia la struttura del significante, bensì sono delle *strutture di motivi*. Tali strutture di motivi vengono ripetute secondo una scansione ritmica che è per White analoga a quella che regola il ritmo della composizione lirica, e vengono ad aggregarsi in *temi*, che a loro volta si aggregano in un ordinamento di grado superiore, quello delle strutture di trame.

Questa prospettiva è stata sviluppata da White nella sua opera più

⁶⁵ *Ibidem*, p. 59.

importante, *Metahistory*⁶⁶, e poi ulteriormente in vari saggi raccolti nel volume *Topics of Discourse* (1978). L'affermazione del fondamento poetico del discorso storiografico viene qui sostenuta sulla base del riconoscimento di un piano più profondo di conoscenza, rispetto a quello sul quale si situano la pura rappresentazione dei fatti e la coerenza logico-dimostrativa, al livello del quale opera la scelta, da parte dell'autore di una narrazione storica, delle particolari strategie esplicative ed interpretative, della specifica *forma* di narrazione e degli artifici retorici e di stile che egli impiega. La prosa storica viene con ciò ricondotta da White a quella varietà di generi che possono venire nel loro insieme classificati come *Kunstprosa*, e che annovera, fra l'altro, la declamazione oratoria, l'argomentazione legale, il romanzo e la novella. Tutti questi generi, compresa la narrazione storica, utilizzano vieppiù anche i codici di natura logico-dimostrativa, incorporando delle argomentazioni di tipo esplicativo, ma nella maggioranza dei casi tali argomentazioni costituiscono più un "commento" giustapposto alla struttura portante della narrazione che una parte integrante di essa, poiché non partecipano direttamente alla costituzione del tipo specifico di significato che è effetto della "narrativizzazione".

"Siccome nessun insieme o sequenza di eventi reali è intrinsecamente "tragico", "comico", "farsesco", e così via, ma può essere costruito come tale soltanto in seguito all'imposizione di un determinato tipo di storia, ciò che conferisce un significato agli eventi è la *scelta* del tipo di storia e la sua *imposizione* sugli eventi. L'effetto della disposizione degli eventi in trama può essere considerato come una "spiegazione", se si sceglie di considerarlo così, ma in questo caso si dovrebbe riconoscere che le generalizzazioni che esercitano la funzione di universali in qualsiasi versione di un'argomentazione nomologico-deduttiva sono i *tòpoi* delle "trame" letterarie anziché le leggi causali della scienza⁶⁷".

L'effetto della "narrativizzazione" è infatti quello di trasformare in "immagine" il "corpo" degli eventi, mutandoli in "sugge-

⁶⁶ Baltimore, 1973, trad. it *Retorica e storia*, Napoli, 1978.

⁶⁷ *La questione della narrazione...*, cit., p. 61.

rimenti di modelli di significato”, che nessuna rappresentazione letterale potrebbe produrre. Una valutazione in termini logici, di valore di verità, degli enunciati “fattuali”, presi singolarmente, come asserzioni esistenziali singolari, o distributivamente, come congiunzione logica di proposizioni, rimane in tal modo possibile, ma concerne esclusivamente la cronaca (che della narrazione è soltanto una componente o un aspetto, necessario ma non sufficiente), non già l’essenza della narrazione stessa, come sistema complesso di relazioni ordinanti⁶⁸.

Il discorso storico, in virtù dell’organizzazione narrativa, trasforma quindi in “storia” la sequenza di eventi che è stata ordinata in una cronaca. Tale organizzazione narrativa consiste nel codificare gli eventi stessi, gli agenti, le forze che agiscono, e via dicendo, quali “elementi della storia”, rappresentandoli secondo le modalità caratteristiche di quelle forme di storia che risultano tipiche all’interno di una determinata tradizione culturale. L’attenzione del lettore viene in tal modo diretta, sostiene White, su un “referente secondario”, di natura differente dal referente primario della storia (ossia la sequenza di avvenimenti ordinati nella cronaca), vale a dire sulle “strutture della trama” peculiari del *tipo* di narrazione prescelto. La *comprensione* del significato della “storia” da parte del lettore consisterà, di conseguenza, nel *riconoscimento* del tipo specifico di “storia” che funge da trama della narrazione.

“...il discorso storico deve essere riguardato come un sistema di segni che mira contemporaneamente in due direzioni: in primo luogo verso la serie di eventi che pretende di descrivere ed in secondo luogo verso la generale forma narrativa alla quale tacitamente assimila la serie per evidenziarne la coerenza formale considerata come una struttura o un *processo*⁶⁹”.

⁶⁸ *Op. cit.*, pp. 63-4. White si richiama esplicitamente, a tale proposito, alla posizione espressa da L. O. Mink in *Narrative Form as a Cognitive Instrument*, in R. H. Canary – H. Kozicki (edits.), *The Writing of History: Literary Form and Historical Understanding*, Madison, Wis., 1978.

⁶⁹ H. White, *Historism, History and figurative Imagination*, in “History and Theory”, XIV, 1975, p. 54, trad. mia.

Le *forme tipiche* della narrazione storica sono secondo White quelle codificate dalla tradizione letteraria e drammaturgica: l'epica, il romanzo, la tragedia, la commedia, la farsa, ecc. Tutte queste forme narrative, possono venire ricondotte, a giudizio del nostro Autore, a quattro tipi fondamentali, che rappresentano le "forme archetipe" della narrazione: quella *romantica*, quella *comica*, quella *tragica* e quella *epica*. A tale tassonomia tipologica White perviene analizzando, in *Metahistory*, una copiosa quantità di esempi tratti dalla produzione storiografica più rappresentativa del XIX secolo. Sulla scorta di questa stessa analisi egli perviene ad identificare le fondamentali forme di linguaggio "figurativo" (con il che egli intende le principali figure isolate dalla tradizione retorica) che vengono impiegate caratteristicamente, al pari che in poesia ed in letteratura, in combinazione con i diversi tipi di trama narrativa, quali schemi argomentativi di genere esplicativo ed interpretativo. Sulla base di questo tipo di analisi egli giunge a concludere che tutta la storiografia ottocentesca può essere ricondotta a quattro ordini principali, a seconda del tipo di tropo prevalentemente utilizzato nell'argomentazione: la metafora, la metonimia, la sineddoche e l'ironia.

L'adozione dell'uno o dell'altro tipo di configurazione impone anche la scelta del tipo di strategia esplicativa: seguendo tale criterio White perviene ad isolare tre tipi fondamentali di argomentazione esplicativa impiegati nel discorso storico: la spiegazione "secondo l'intreccio", quella "secondo l'argomento formale" e quella "secondo l'implicazione ideologica". La prima determina il significato della storia in funzione della trama narrativa che collega la sequenza di eventi. La seconda viene impiegata per rendere ragione degli eventi narrati in connessione con uno scopo o risultato, sovente attraverso il ricorso a leggi generali di estesa applicazione. A seconda del tipo di leggi o generalizzazioni impiegate si avranno argomentazioni basate su diversi paradigmi interpretativi, di quattro tipi principali: formalistico, meccanicistico, organicistico e contestualistico. La terza si basa, infine, sul porre in connessione il resoconto cronachistico con principî di natura ideologica, che impongono significato alla "storia" in funzione del tipo di presupposto assunto riguardo la

direzione dello *sviluppo* del processo storico. Così, se lo svolgimento degli avvenimenti registrati viene indicato come diretto verso la formazione della struttura istituzionale vigente, ciò che conferisce significato alla storia è un presupposto ideologico di tipo conservatore; se appare orientato verso un sistema istituzionale da realizzare nell'immediato futuro ciò che le conferisce significato è un presupposto riconducibile ad un'ideologia di tipo radicale; se è orientato verso un sistema realizzabile solo in un futuro remoto il significato viene conferito da un presupposto riconducibile ad un'ideologia liberale; se, infine, lo sviluppo degli eventi viene interpretato in analogia con un periodo del passato idealizzato ed assunto a modello, si conferisce alla storia un significato in virtù dell'assunzione dell'ideologia dell'anarchismo. Ciascuna delle tre differenti strategie di spiegazione assume delle caratteristiche particolari a seconda della forma di narrazione che viene scelta per "narrativizzare" la cronaca degli avvenimenti (dramma romantico, tragedia, commedia o satira), cosicché White perviene a costruire una tipologia composta complessivamente da dodici forme particolari di organizzazione narrativa del discorso storico.

Esorbita dai nostri specifici intenti affrontare qui nel dettaglio l'esposizione dell'articolata e fine analisi che il nostro Autore compie di ciascuna di queste forme nella sua ponderosa – e ricchissima di suggestioni – opera, *Metahistory*, mentre appare estremamente più utile porre invece in risalto il tipo di orientamento che sul piano teorico viene a definirsi sulla base dei tratti salienti della sua impostazione, nonché il nuovo indirizzo che essa tende ad imprimere al dibattito attuale sullo statuto epistemico della storiografia.

Il primo rilievo essenziale consiste nel fatto che la *scelta* fra queste possibili combinazioni di modi di presentazione linguistica ed estetica della narrazione storica sembra del tutto affidata, così come la configura White, all'arbitrio del singolo storico. Esistono infatti secondo White molte esposizioni differenti dello stesso oggetto, le quali rivestono tutte a priori pari titolo di validità e dignità. Nello stesso tempo egli afferma che, attraverso la decisione a favore dell'uno o dell'altro dei tropi linguistici che definiscono i diversi

tipi di narrazione, si opera anticipatamente una scelta di quali fatti empirici debbano essere assunti come significanti e rilevanti ai fini dell'esposizione, e quindi vengano "percepiti" come *dati* storici. L'atto linguistico di natura tropologica, in altre parole, viene a costituire come dominio possibile di analisi quello che White definisce il "campo storico": "Il tropo dominante in cui si compie questo atto costitutivo determinerà sia il tipo di oggetti che possono comparire in quel campo come dati sia le possibili relazioni che si pensa prevalgano tra di loro⁷⁰". Ora, attraverso tale atto costitutivo ed in forma ad esso conseguente, lo storico opera anche, secondo White, le proprie scelte teoriche ed interpretative. Egli non esclude affatto, infatti, che gli storici impieghino costrutti teorici, schemi esplicativi e modelli interpretativi, e ritiene anzi che l'elaborazione o l'applicazione di un qualche impianto categoriale costituisca un'attività sempre strettamente connessa alla costruzione di una specifica trama narrativa. Tale impianto categoriale, peraltro, non è neppure secondo White costituito da un corpo di concetti che possiedono un qualche fondamento empirico-oggettivo (non rappresentano, in altri termini, degli *Ideal-Typen*), ma costituiscono dei presupposti di natura ideologica o etico-religiosa, cioè quell'insieme di principi che concorrono a formare la *Weltanschauung* del ricercatore. White, tuttavia, non riguarda la scelta di un determinato impianto categoriale come una operazione preliminare, che definisce o condiziona la prospettiva dell'indagine. La definizione di tale prospettiva è esclusivamente determinata dalla scelta operata nel dominio performativo poetico-espressivo, di modo che l'opzione per una prospettiva teoretico-interpretativa, e di conseguenza la stessa concezione storico-filosofica che lo storico configura attraverso la sua esposizione, risulta completamente subordinata all'atto tropologico. White stabilisce infatti l'esistenza di una precisa connessione tra la forma espressiva e la particolare ideologia o filosofia della storia che illumina la prospettiva dell'indagine. La scelta di natura poetica, dunque, precede e condiziona l'elaborazione concettuale, che rappresenta un processo posteriore, atto a rendere ragione dei muta-

⁷⁰ MS>H. White, *Metahistory*, cit., p. 430.

menti che hanno avuto luogo nel campo storico definito dalla scelta tropologica e che deve necessariamente risultare coerente con essa. La coerenza formale dell'apparato concettuale e del modello interpretativo, in ultima analisi, risulta nella teoria di White funzione diretta e subordinata della coerenza formale della struttura narrativa prescelta. Il dominio performativo poetico viene così a costituire un livello di elaborazione profondo ed originario che ha una natura *meta-storica* e nel cui ambito trae origine la "prefigurazione" di uno specifico "campo storico" sul quale la struttura narrativa viene intessuta. Ed è solo in via subalterna che tale campo storico diviene anche possibile oggetto di osservazione e di elaborazione intellettuale. La portata del radicale ribaltamento di prospettiva che sul piano epistemologico White propone alla storiografia dopo circa un quarantennio dacché Hempel e Popper avevano tentato, mediante la sua assimilazione al sapere nomologico, di elevare al massimo livello possibile (il medesimo delle scienze fisico-naturali) il suo statuto conoscitivo, è stata posta in evidenza da Pietro Rossi:

"Il libro e i saggi...di White...ripropongono..., anche se in termini nuovi e con strumenti di analisi ben più sofisticati, un'alternativa su cui si era a lungo affaticata la teoria della storiografia della seconda metà del secolo scorso: se la ricerca storica debba essere ricondotta alla scienza oppure all'arte. A questa alternativa lo storicismo tedesco aveva cercato di sottrarsi considerando le "scienze dello spirito" o le "scienze della cultura" o le scienze storico-sociali, nel cui ambito si collocava la ricerca storica, come una forma di conoscenza distinta per l'oggetto o per il metodo, o per entrambi, dalle scienze della natura; e a tale scopo aveva contrapposto il procedimento di comprensione proprio delle prime alla spiegazione in base a leggi generali, attribuito in modo esclusivo o primario alle seconde. Respingendo la distinzione tra due forme di conoscenza caratterizzate da una diversa struttura logica e lasciando nello stesso tempo cadere il tentativo weberiano di definirle non più mediante la presenza o l'assenza del sapere nomologico, ma sulla base della sua differente funzione, l'epistemologia di origine neopositivistica aveva tagliato i ponti con tale possibilità; e il risultato era stato ... l'assimilazione della storiografia a un model-

lo di spiegazione comune al sapere scientifico. L'interpretazione narrativistica della storiografia segna appunto l'abbandono di tale impostazione, e il ricorso all'altro termine dell'alternativa ottocentesca. Essa comporta cioè il passaggio a una concezione del lavoro storico se non come opera d'arte in senso stretto, certamente come attività in primo luogo letteraria. Sia che alla narrazione venga attribuito un carattere auto-esplicativo, sia soprattutto che il tipo di spiegazione adottato sia ricondotto a una prefigurazione a livello profondo, la storiografia viene a collocarsi sul versante opposto a quello della scienza. E non è un caso che il sostenitore più radicale dell'interpretazione narrativistica, White, si riferisca proprio al giovanile saggio di Croce su *La storia ridotta sotto il concetto generale dell'arte*, che in polemica col positivismo proponeva una concezione della storiografia come forma specifica di rappresentazione artistica, avente per oggetto ciò che è realmente accaduto. *L'antitesi alla spiegazione è ora costituita non più dalla comprensione, ma dalla narrazione*⁷¹.

Ma White appare perfettamente consapevole delle conseguenze che le sue conclusioni teoriche producono sul piano del valore conoscitivo delle discipline storiche, allorché l'origine ed il fondamento della loro attività vengono da lui individuati in un atto poetico piuttosto che noetico. Ed appare consapevole, altresì, delle riserve e resistenze che questa conclusione è inevitabilmente destinata a generare, oltre che fra gli epistemologi "scientisti", anche e soprattutto da parte degli storici di professione che sostengono una storiografia su base scientifica o una scienza sociale storica.

“La relazione tra storiografia e letteratura è naturalmente tanto tenue e tanto difficile da definire – egli afferma – quanto la relazione tra storiografia e scienza. In parte, non c'è dubbio, questo accade perché nell'Occidente la storiografia sorge sullo sfondo di un discorso distintamente “letterario” (o piuttosto “romanzesco”) che a sua volta ha preso forma sullo sfondo del discorso ancor più arcaico del “mito”. Fin dalle sue origini il discorso storico si diffe-

⁷¹ *Introduzione a La teoria della storiografia oggi*, cit. pp XV-XVI. Il corsivo del periodo conclusivo è mio.

renza dal discorso letterario in virtù del suo oggetto (eventi “reali” anziché “immaginari”) più che della sua forma. Ma qui forma è termine ambiguo, perché si riferisce non soltanto alla manifesta apparizione di discorsi storici (alla loro apparizione *in quanto* storia) ma anche ai sistemi di produzione di significato (ai modi di ordinare gli eventi in una trama) che la storiografia condivideva con la “letteratura” e il “mito”. Quest’affiliazione della storiografia narrativa con la letteratura e il mito non dovrebbe però costituire ragione d’imbarazzo, perché i sistemi di produzione di significato condivisi da tutt’e tre sono distillati dall’esperienza storica di un popolo, di un gruppo, di una cultura. E la conoscenza fornita dalla storia narrativa è ciò che risulta dal mettere alla prova i sistemi di produzione di significato originariamente elaborati nel mito e raffinati nell’alambicco del modo ipotetico dell’articolazione inventiva. Nella narrazione storica le esperienze distillate in finzione sono, in quanto *tipizzazioni*, sottoposte al controllo della loro capacità di dotare di significato eventi “reali”. E ci vorrebbe un *Kulturphilinismus* di ordine assai alto per negare lo *status* di conoscenza autentica ai risultati di questo procedimento di controllo⁷²”.

La narrazione, precisa White, non è bensì in grado, di per se stessa, di correggere od eliminare le false credenze sul passato e sulla vita umana; è però in grado di controllare “la capacità di una finzione culturale di conferire agli eventi reali i tipi di significato che la letteratura dispiega alla coscienza modellando le trame di eventi “immaginari”⁷³”. La narrazione storica acquista allora il significato di una sorta di *allegoresi*, che conferisce a determinati insiemi di eventi reali quella specie di significato che il mito e la letteratura sono in grado di produrre, e che altrimenti rimarrebbe appannaggio esclusivo di questi ultimi. Pertanto, “piuttosto che considerare ogni narrazione storica come “mitica” o “ideologica” per natura, è più corretto considerarla come allegorica, cioè affermare che essa *dice* una cosa e ne *intende* un’altra⁷⁴”. La *verità* della narrazione, che,

⁷² H. White, *La questione della narrazione...*, cit., pp. 61-2.

⁷³ *Ibidem*, p. 63.

⁷⁴ *Ivi*.

come ha ipotizzato anche L. O. Mink⁷⁵, non coincide secondo White in alcun senso con il valore di verità dell'insieme di enunciati che la compongono, è pertanto una verità che può rivelarsi e disvelarsi solo in forma indiretta, ossia tramite l'allegoresi.

“Se c'è una qualsiasi logica che presieda nel discorso alla transizione dal livello del fatto o dell'evento al livello della narrazione, questa è la logica della stessa figurazione, cioè a dire della toponomia. La transizione si realizza mediante uno spostamento dei fatti sul terreno delle finzioni letterarie o – il che è la stessa cosa – mediante la proiezione sui fatti della struttura di trama di questo o di quel genere di figurazione letteraria⁷⁶”.

La cronaca degli eventi, la loro spiegazione ed interpretazione sotto forma di commento (spesso attraverso il discorso diretto dall'autore al lettore) e la loro narrativizzazione per mezzo dell'allegoresi vanno dunque riguardati come tre codici distinti, l'ultimo dei quali costituisce il prodotto di un processo di trans-codificazione, operato nella generalità dei casi sulla base del primo e talvolta del secondo. Ciascuno di questi tre codici risponde a delle proprie leggi formali, ad una propria “logica”, ed apparirebbe del tutto illegittimo e fallimentare qualunque tentativo di valutare, nell'analisi di un testo storico, la coerenza formale di un codice mediante i criteri e le regole che governano uno degli altri e pertanto risultano ad esso estranei.

In tali conclusioni consiste senza dubbio una delle indicazioni più rilevanti e feconde che emergono dal lavoro di White e che solo il suo originale approccio consentiva di conseguire. I filosofi della scienza e gli altri narrativisti avevano tentato di analizzare il discorso storico muniti esclusivamente degli strumenti della logica formale, ed attraverso questo approccio ritenevano di poter rendere conto di tutti gli elementi e gli aspetti che entrano in gioco nella costruzione di tale tipo di discorso. White, ponendo in piena evidenza tale limite, ha sicuramente contribuito, quantomeno, ad ampliare la prospet-

⁷⁵ *Op. cit.*, pp. 143-4.

⁷⁶ H. White, *La questione della narrazione...*, cit. p. 65.

tiva dell'analisi ed ha indicato il diverso tipo di impianto concettuale necessario ad applicarla. Il metodo proposto dai filosofi analitici per esaminare il discorso storico, rileva lo stesso White, muovendo essi dall'implicita premessa che il discorso figurativo non produca una conoscenza genuina, richiede di valutare direttamente il valore di verità degli enunciati letterali-fattuali e, allorché ci si imbatte in espressioni di carattere figurativo, di ricavare, mediante una parafrasi, il loro contenuto letterale, per poi valutarne il valore di verità. Le espressioni figurative vengono in tal modo riguardate come semplici "modi di dire", come espressioni con funzione "ornamentale", e l'intero testo oggetto di analisi viene così ridotto ad un insieme di proposizioni discrete, secondo il modello dell'enunciato dichiarativo semplice. Viene in tal modo ignorata un'intera dimensione del discorso, che, ancorché non si voglia seguire White nel ravvisarvi la dimensione originaria e fondamentale della produzione del discorso storico, va comunque riguardata come una dimensione che riveste una sua rilevanza specifica e che perlomeno *concorre* alla costruzione del significato del discorso storico stesso. Naturalmente ciò presuppone di considerare l'aspetto retorico del discorso come il risultato di una elaborazione concettuale che sia dotata di una capacità di produzione semantica, e quindi di produzione di conoscenza.

Obiezioni e critiche al narrativismo

Come si è detto, l'idea ottocentesca che la narrazione costituisca un carattere essenziale, o comunque quello dominante, della storiografia, è stata avversata dalle più importanti correnti della ricerca storica contemporanea, le quali hanno ravvisato in tale presupposto uno dei principali ostacoli alla costituzione di una storia su basi scientifiche o di una "scienza sociale storica", interpretandolo come una falsa credenza, funzionale al tipo particolare di attività storiografica perseguita dagli storici del secolo passato, ossia la storia politica, o addirittura come il rivestimento ideologico delle finalità dottrinarie ed apologetiche che tale storiografia perseguiva. È quindi naturale che il risorgere e il riaffermarsi, seppure su basi

completamente nuove, di una tendenza ad interpretare la storia in termini di narrazione abbia provocato delle vivaci reazioni da parte dei più tenaci sostenitori di questi indirizzi, i quali non sono disposti ad ammettere che il tipo di conoscenza che la storiografia è in grado di conseguire o di produrre sia della stessa natura di quella che producono le attività espressive piuttosto che della natura di quella conseguibile tramite il metodo empirico-razionale della ricerca scientifica.

Poiché la teoria di White, che costituisce indubbiamente, da tale punto di vista, l'esito estremo del narrativismo moderno, quella che è giunta ad operare un effettivo e completo rivolgimento di prospettiva rispetto a tutto il dibattito precedente che abbiamo esaminato, e poiché essa è pervenuta a tale esito attraverso una analisi di estrema profondità e ricchezza di suggestioni, alimentatasi proprio attraverso il dialogo con la cultura europea contemporanea, in particolare francese e tedesca, nel grembo della quale si sono sviluppate alcune delle principali tendenze del rinnovamento della storiografia in direzione scientifica, è naturale che le tesi sostenute da questo autore abbiano rappresentato il bersaglio privilegiato di quelle critiche.

Alcune delle obiezioni più rilevanti all'impostazione di White provengono da uno dei maggiori teorici ed esponenti dell'indirizzo storiografico che, richiamandosi direttamente all'opera di Weber, sostiene una storiografia come "scienza sociale storica": Wolfgang J. Mommsen.

Secondo Mommsen⁷⁷, in realtà, la dottrina narrativista, pur nell'eterogeneità di versioni attraverso cui si è manifestata, si può considerare il portato di una generale tendenza a svalutare, o addirittura negare del tutto, la fondamentale e determinante funzione che, nel senso che ha indicato Weber, il sapere nomologico assolve nella elaborazione del discorso storico. Già la tesi di Danto del carattere autoesplicativo della narrazione costituisce a parere di Mommsen una sostanziale negazione di un ruolo specifico dei modelli teorici nell'indagine storica. Questa tesi, che ha incontrato il pieno

⁷⁷ *La storia come scienza sociale storica*, in P. Rossi (a cura di), *La teoria della storiografia oggi*, cit., pp. 79-116.

favore anche di diversi autorevoli storici e teorici della storiografia dell'area culturale tedesca, come Hermann Lübke e Michael Baumgartner, conduce già di per sé a sostenere l'idea che le teorie, a differenza che nelle scienze naturali ed esatte, non sono in grado di rendere intelligibile la struttura ed il contenuto del discorso storico e che quindi il principio di organizzazione della conoscenza storica vada ricercato in un dominio distinto dell'attività razionale. In tale direzione l'ipotesi centrale del narrativismo è stata appunto sviluppata da Lübke e Baumgartner⁷⁸. Ma il passo decisivo verso la completa negazione del ruolo delle teorie nell'organizzazione del discorso storico è stato ad avviso di Mommsen compiuto da White, sostenendo questi che le diverse "strategie di spiegazione" sono il risultato della forma linguistica di esposizione storica prescelta e non hanno alcun legame di dipendenza concreta dall'ambito oggettivo della ricerca. Il livello "meta-storico" profondo dal quale scaturiscono per White le scelte estetico-espressive che determinano di riflesso la scelta di una determinata strategia esplicativo-interpretativa da parte dello storico appare di conseguenza a Mommsen di natura irriducibilmente soggettiva: "Dietro alla decisione a favore di una definizione dell'essenza della storiografia come disciplina narrativa specifica caratterizzata di volta in volta da una determinata combinazione di forme di espressione linguistica o estetica vi è una concezione marcatamente relativistica, se non del tutto soggettivistica, del carattere di realtà che compete agli enunciati storiografici⁷⁹". Mommsen osserva inoltre come, a differenza degli altri teorici del narrativismo, che sulla scorta della critica radicale condotta da Popper in *The Poverty of Historicism* contro le filosofie della storia ideologizzanti, oppongono un reciso rifiuto a qualunque tentativo di costruzione olistica della storia, sia essa di marca idealistica oppure materialistica, e sostengono invece una crescita della conoscenza

⁷⁸ Cfr. in part., del primo, *Geschichtsbegriff und Geschichtsinteresse*, Basel, 1977; del secondo *Erzählung und Theorie in der Geschichte*, in J. Kocka – T. Nipperdey, *Theorie und Erzählung in der Geschichte*, München, 1979, nel quale l'Autore ha tentato di conferire un fondamento trascendentale alla narrazione come principio organizzatore della conoscenza storica.

⁷⁹ W. J. Mommsen, *op. cit.*, p. 108.

storica tramite la ricerca “a spizzico”, White ritiene invece che il lavoro storiografico risulti sempre improntato ad una specifica concezione del divenire storico, caratterizzantesi attraverso una particolare configurazione tropologica, e difende il punto di vista secondo cui la conoscenza storica non si può edificare se non illuminata da una tale visione. Tali posizioni hanno secondo Mommsen delle implicazioni decisive, che distinguono nettamente la versione del narrativismo elaborata da White da quella degli altri autori.

Il primo corollario della teoria di White consiste per Mommsen nel fatto che essa “perde completamente di vista la dimensione empirica della ricerca storica⁸⁰”. La scelta di un tipo di presentazione linguistico-retorica piuttosto che di un'altra rimane del tutto affidata all'arbitrio dello storico e l'osservanza di regole metodologiche che garantiscano rigore ed almeno un certo grado di oggettività ai risultati della sua ricerca perdono ogni rilievo. In secondo luogo a giudizio di Mommsen “non c'è assolutamente alcun motivo per ritenere che le configurazioni linguistiche che lo storico impiega nella sua esposizione debbano precedere le riflessioni teoriche con le quali egli si sforza di fondare questo suo procedere e che costituiscono il ponte di passaggio ai suoi interessi gnoseologici; in altre parole, che i concetti teorici debbano essere soltanto una tardiva giustificazione di decisioni prese emotivamente”. A Mommsen appare molto più ragionevole supporre che le decisioni che intervengono sul piano “meta-storico” in ogni ricerca storica “si realizzino parallelamente sul piano intuitivo-figurativo e sul piano teorico”. In realtà, per Mommsen, attraverso il lavoro di concreto confronto con le fonti la forma linguistica dell'esposizione viene prefigurata in stretto rapporto con un processo di progressiva chiarificazione e di continua revisione dei costrutti teorici che guidano la ricerca. Attribuire viceversa un primato assoluto alla prefigurazione retorica comporta una riproposizione, in una veste originale e su nuove basi, della tradizionale dottrina della predominanza dell'intuizione sul procedimento razionale fondato sul controllo empirico e sull'astrazione concettuale⁸¹.

⁸⁰ *Ibidem*, p. 109.

⁸¹ *Ibidem*, p. 110.

Bilancio sul contributo del narrativismo

La critica di Mommsen al narrativismo radicale rappresenta la più ferma e lucida indicazione dei pericoli in cui inevitabilmente tende ad incorrere una visione che, in ultima analisi, riconduce l'elaborazione dello storico ad un livello "profondo" pre-concettuale, e dunque rischia di conferirle un fondamento, se non proprio completamente irrazionale ed a-noetico, perlomeno di tipo intuizionistico-estetico. Anche da tale critica emerge tuttavia chiaramente la necessità di riconoscere, se non certo la validità delle conclusioni ultime, almeno la fertilità del presupposto fondamentale che ha animato la riflessione dei narrativisti. Il contributo principale del narrativismo consiste infatti sicuramente nell'aver additato la fondamentale importanza che la dimensione narrativa (necessariamente anche improntata a canoni retorico-letterari) riveste nell'organizzazione della conoscenza storica, tale da dover questa essere riguardata come il carattere peculiare e costitutivo della struttura del discorso nel quale tale conoscenza viene ad essere codificata. Al narrativismo va certamente riconosciuto il merito di aver mostrato che l'analisi del discorso storico non può prescindere dalla considerazione di tale dimensione, quale che sia la relazione che la lega alla dimensione "concettualizzante" che si esprime attraverso la struttura logico-argomentativa, la quale pure esercita un ruolo determinante e che non può in alcun modo, a sua volta, venire svalutata o concepita come subalterna, pena la possibilità di riconoscere al sapere storico, al pari delle altre attività intellettuali umane che a buon diritto possono venir qualificate come scientifiche (perlomeno nell'accezione lata di tale termine), l'aspirazione all'oggettività.

La disputa ancora in atto fra i sostenitori di una storia scientifica perché concettualizzante e dotata di un impianto logico-dimostrativo, da una parte, ed i sostenitori di una storia narrativa intesa come genere letterario, ascrivibile al dominio della produzione poetico-artistica piuttosto che a quello della ricerca scientifica, dall'altra, che come tutte le contrapposizioni estreme pare condurre l'indagine epistemologica sulla conoscenza storica in una strada senza via d'u-

scita, avrebbe, ci sembra, acquisito meno rilievo se l'epistemologia storica contemporanea avesse tenuto in maggior considerazione l'insegnamento deweyano. Molti anni prima del sorgere della corrente narrativista recente, infatti, Dewey aveva evidenziato come il giudizio storico utilizzi in modo predominante la struttura narrativo-temporale, indicando quest'ultima quale specificità distintiva dell'indagine orientata in tale prospettiva rispetto a quella orientata ai fenomeni naturali, ma mantenendo a un tempo la perfetta continuità fra i due ambiti, garantita dall'universalità del modello generale dell'indagine.

La “Nuova Storia”

Rapporti tra riflessione epistemologica e riflessione su metodi e fini della ricerca storica

Per lungo tempo, in realtà, soprattutto nel mondo europeo, il dibattito intorno allo statuto epistemico della storia che ha interessato i filosofi della storia e gli epistemologi non ha esercitato pressoché nessuna influenza, neppure indiretta, sul concreto lavoro di ricerca e divulgazione degli storici di professione e neppure sulle riflessioni metodologiche che questi ultimi, da parte loro, andavano contemporaneamente svolgendo¹.

A partire dalla fine degli anni ‘20, infatti, la comunità degli storici, in un primo tempo soprattutto nell’area culturale francese, aveva iniziato a misurarsi con problemi di metodo di notevole portata, affrontati con modalità e strumenti d’analisi affatto diversi da quelli dei filosofi, ma alimentando un fermento di idee perlomeno altrettanto fecondo.

Le nuove correnti della storiografia scaturite da questo lievito teorico, comunemente annoverate sotto l’etichetta molto comprensiva di “*nouvelle histoire*”, hanno generato approcci del tutto originali – più neutrali certamente sul piano filosofico, ma nel contempo con

¹ Se, come si è visto, nella cultura nordamericana la dottrina di Popper ed Hempel, sia pure in modo indiretto, ha avuto un qualche influsso sul dibattito metodologico degli storici professionisti, riguardo al mondo europeo si può effettivamente affermare che l’epistemologia della storia “forte” e quella “debole” hanno seguito delle evoluzioni perfettamente parallele, costantemente mosse da esigenze reciprocamente eterogenee, e seppure è ravvisabile su molti problemi una convergenza di idee, di interessi e talora di soluzioni, non si riscontra praticamente mai alcun tentativo, nelle elaborazioni teoriche dell’uno o dell’altro versante, di attingere o di ispirarsi ai risultati cui era pervenuto l’altro filone del dibattito.

valenze ideologiche molto più accentuate -, il cui affermarsi ha condotto in breve tempo a modificare la fisionomia complessiva della disciplina.

Tale trasformazione è stata caratterizzata in particolare da una riformulazione delle stesse finalità della ricerca e della gerarchia di valori di fondo che la guidano, dalla definizione di nuovi procedimenti di analisi delle fonti e di elaborazione dei dati (procedimenti mutuati in buona parte da discipline limitrofe), dalla creazione di nuovi apparati concettuali e criteri di interpretazione dei fenomeni storici e infine dall'individuazione di nuove aree privilegiate di interesse per lo studioso, riguardanti campi dell'attività umana tradizionalmente considerati come fenomeni marginali e "di sfondo" e non quali oggetti peculiari dell'indagine.

Il contributo più rilevante a queste innovazioni è stato fornito, come si sa, dalla scuola francese delle «Annales», ossia da quella corrente della "nuova storiografia" che ha partecipato al rinnovamento del sapere storico fornendo certamente uno dei contributi più decisivi all'evoluzione e promozione della ricerca storiografica ad autentica scienza, ma, appunto, in una prospettiva affatto divergente da quella delineata dagli epistemologi, ossia sul terreno più proprio dell'effettivo lavoro di indagine. L'obiettivo di conferire il massimo rigore ed oggettività alla propria disciplina è stato perseguito dagli esponenti della *nouvelle histoire* soprattutto in virtù degli apporti offerti dalle scienze sociali, le quali hanno acquisito, in tempi quantomai rapidi, uno statuto normativo più rigido, anche mediante l'elaborazione o l'impiego di tecniche di rilevazione quantitativa e di procedure sperimentali o quasi-sperimentali.

La storiografia francese è in tal modo pervenuta al totale superamento di quella che H. Berr² aveva definito "*histoire historisante*", cioè un tipo di storiografia che pretende l'autosufficienza e rifiuta la cooperazione di altre discipline alla conoscenza storica. Questa tradizionale concezione, legata principalmente all'eredità di quell'impronta che alla ricerca storica aveva conferito il positivismo ottocentesco e che fondava l'indagine soprattutto sulla rigorosa

² *L'histoire traditionnelle et la synthèse historique*, Paris, 1921.

registrazione dei fatti (in massima parte quelli di natura politico-istituzionale, diplomatica e militare) riguardati come dati oggettivi e primari, implicava che le energie dello storico si concentrassero quasi unicamente sull'esame dei documenti (per lo più le fonti scritte ufficiali, eventualmente raccolte e selezionate attraverso il lavoro erudito) per accertarne l'autenticità e l'attendibilità ed estrarne una collezione empirica di eventi da disporre lungo l'asse cronologico³. Gli storici delle «Annales» hanno contrapposto a questo modo di intendere la ricerca dell'*histoire événementielle* una visione delle fonti quali termini di complesse *correnti storiche*, ossia come risultati di un processo di elaborazione che lo storico ha il compito di ricostruire ed interpretare⁴. Il fatto, a sua volta, viene in questa nuova visione a ridefinirsi come elemento di una *struttura*, costituita da un complesso articolato di variabili economiche, sociali, giuridico-istituzionali, demografiche, ergonomico-tecnologiche, culturali, di mentalità, ecc⁵. I fatti storici non vengono più ad essere identificati, cioè, con gli *avvenimenti*, riguardati come atomi indipendenti dispiegantisi in una ordinata sequenza cronachistica e rinvenibili sotto forma di “dati” negli archivi documentari o attraverso le testimonianze della diretta esperienza umana, ma con mutamenti complessi e duraturi, dei quali gli avvenimenti in senso stretto costituiscono delle intersezioni, momenti di conflitto o di rottura più o meno cruciali degli equilibri e dell'armonia di configurazioni più vaste. Gli avvenimenti costituiscono unicamente i punti estremi e

³ Cfr. Lucien Febvre, *Sur une forme d'histoire qui n'est pas la nôtre. L'histoire historisante*, «Annales», III, 1948, pp. 21-4, poi in *Combats pour l'histoire*, Paris (A. Colin), 1953, pp. 114-8. Trad. it. in L. Febvre, *Problemi di metodo storico*, Torino (Einaudi), 1976, pp. 163-7.

⁴ Cfr. in part., in proposito, J. Le Goff, *Documento/monumento*, in *Enciclopedia Einaudi*, vol. V, Torino, 1978.

⁵ Cfr. H. I. Marrou, *De la connaissance historique*, Éditions du seuil, Louvain, 1954, trad. it. *La conoscenza storica*, Bologna (Il Mulino), 1975. Per un approfondimento della prospettiva della storia strutturale nell'ambito del materialismo storico, che qui verrà trattata solo di sfuggita, cfr. J. Topolski, *Metodologia della ricerca storica*, ed. it. Bologna (Il Mulino), 1975, in part. cap. X. Per una rassegna critica introduttiva ed un bilancio generale del corso della storiografia a livello mondiale nel trentennio successivo alla conclusione del secondo grande conflitto cfr. G. Barraglouh, *Atlante della storia. 1945-1975*, ed. it. Bari (Laterza), 1977.

più facilmente visibili del cambiamento, rappresentano le “agitazioni di superficie” del movimento storico, che lo storico non assume peraltro direttamente dalla realtà, ma elabora e costruisce, nell’intento di porre in maggiore luce il movimento in profondità, che rappresenta la finalità più propria della sua ricerca.

Intorno al contributo generale fornito dalle diverse correnti della nuova storiografia, e segnatamente dalla scuola francese, al rinnovamento della ricerca storica è stata prodotta ormai una letteratura molto copiosa e non tenteremo pertanto neppure sommariamente di ricostruire in questa sede la genesi e l’evoluzione delle tendenze della storiografia recente. In relazione agli intenti specifici del presente lavoro tenteremo esclusivamente di porre in luce l’impostazione problematica attraverso cui la nuova storiografia ha concorso ad affermare una diversa prospettiva nel dibattito attorno allo statuto epistemico della storia, ossia a ridefinire la struttura generale della disciplina (aspetto che ha le più immediate e rilevanti ripercussioni sul modo di concepire la sua valenza formativa e quindi la sua collocazione e funzione nei curricula, soprattutto degli studi secondari), e quindi concentreremo la nostra disamina sui contributi più specifici di quegli autori che hanno fornito gli apporti più sostanziali a quel dibattito epistemologico sulla storia – inteso, in riferimento a questo filone, nell’accezione “debole” – che ci siamo proposti di esaminare.

La riflessione sul metodo di Marc Bloch

L’esigenza di mantenere la riflessione metodologica entro i limiti esclusivi del concreto lavoro di ricerca e programmaticamente estranea ad ogni interesse speculativo, o anche soltanto epistemologico (nel senso della filosofia e della logica della scienza) trova anzitutto giustificazione in una necessità di delimitare gli ambiti di competenza: se appare, oltre che lecito, doveroso e necessario per lo storico porre continuamente in discussione gli intenti fondamentali del proprio operare e i moventi che conferiscono un senso e uno scopo al proprio mestiere, per tentare sempre nuovamente di dare risposta all’apparentemente ingenuo interrogativo “a che cosa serve

la storia?», rivendicando contro i suoi possibili detrattori il valore conoscitivo della propria disciplina e con ciò la sua “utilità”, non appare viceversa legittimo che egli si arroghi anche il titolo di filosofo, per cimentarsi con questioni che esorbitano dai limiti e dalla portata del proprio effettivo lavoro. Questa posizione trova la sua prima chiara espressione nell’opera di Marc Bloch.

A conclusione delle pagine introduttive della sua *Apologia della storia*⁶, infatti, rilevando l’importanza che ai fini di una valutazione dei metodi impiegati nell’indagine storica riveste il confronto con le esigenze metodologiche di altre discipline, egli riconosce ai filosofi la competenza specifica nello studio del metodo. E confessando apertamente la sua impreparazione ed in un certo senso il proprio disinteresse per la ricerca di questa più ampia visione, presenta il suo saggio come «il *memento* di un artigiano che ha sempre amato meditare sul proprio compito quotidiano, il taccuino di un operaio che, pur avendo a lungo maneggiato tesa e livello, non si crede, per ciò, un matematico⁷».

La riflessione condotta dagli esponenti della nuova storiografia, mantenutisi in massima parte costantemente fedeli a tale assunto di Bloch e alla sua visione “artigianale” del lavoro dello storico, nonché il loro decisivo contributo al rinnovamento della disciplina, vanno letti e considerati sostanzialmente in questa chiave, sebbene riconoscendo che di fatto il valore e la portata di tale contributo vanno ben al di là di un semplice ampliamento delle tecniche e dei metodi della ricerca ed esercitano di fatto un impatto diretto sul problema generale dei “fondamenti” del sapere storico e della suo valore conoscitivo.

Bloch: il problema della testimonianza

È ampiamente riconosciuto che il contributo fondamentale di Bloch a un distacco costruttivo dalla tradizione storiografica po-

⁶ *Apologie pour l’histoire ou métier d’historien*, in «Cahiers des Annales», Paris (A. Colin), 1949. Trad. it. Torino (Einaudi), 1969 (4^a ediz.).

⁷ *Op. cit.*, p. 35 ed. it.

sitivista consiste nella confutazione dell'idea che il lavoro dello storico possa risolversi nella registrazione degli avvenimenti attraverso i documenti, confutazione operata tramite il riconoscimento del lavoro *critico* che il ricercatore deve necessariamente operare sulla fonte. Tale riconoscimento poggia a sua volta, innanzi tutto, sulla distinzione fra due tipologie di testimonianze: quelle di tipo *volontario* e quelle di tipo *involontario*. Considerando quali prototipi delle due forme di testimonianza, rispettivamente, i libri di Erodoto e le guide del viaggio d'oltretomba che gli Egiziani al tempo dei Faraoni ponevano nelle tombe, Bloch nota come la ricerca storica sia progredita attraverso il maggiore credito accordato alla seconda categoria, ai «testimoni loro malgrado», riguardando nel contempo in modo sempre più distaccato le fonti di carattere «narrativo».

«Quando, per informarci, leggiamo Erodoto o Froissart, i *Mémoires* del maresciallo Joffre o i resoconti, d'altronde del tutto contraddittori, dati dai giornali tedeschi e inglesi su di un attacco a un convoglio nel Mediterraneo, che facciamo noi se non conformarci esattamente a quanto gli autori di quegli scritti si ripromettevano da noi? Al contrario, le formule dei papiri dei morti erano destinate a essere recitate dall'anima in pericolo e ad essere ascoltate solo dagli dèi; l'uomo delle palafitte che gettava i rifiuti della sua cucina nel lago vicino da cui l'archeologo oggi li rimuove, si proponeva soltanto di tener pulita la sua capanna; la bolla di esenzione pontificia non era conservata con tanta precauzione nei forzieri del monastero se non per essere sbandierata, al momento opportuno, dinanzi agli occhi di un vescovo petulante. In tutte quelle cure, la preoccupazione di formare l'opinione sia dei contemporanei sia dei futuri storici non aveva parte...⁸».

E dopo aver posto in guardia sul fatto che anche i documenti involontari tuttavia non sono immuni da errori e falsità, Bloch osserva come in questo caso le deformazioni non siano state deliberatamente concepite per i posteri e come anche nelle testimonianze più decisamente volontarie l'attenzione dello storico debba rivolgersi

⁸ *Op. cit.*, p. 67 ed. it.

preferenzialmente a ciò che l'autore lascia intendere e non afferma in modo esplicito.

«...questi indizi che il passato lascia cadere, senza premeditazione, lungo il suo cammino, ci permettono non solo di supplire ai racconti quando manchino, o di controllarli, se la loro veracità sia sospetta; ma tengono anche lontano dai nostri studi un pericolo più mortale dell'ignoranza o dell'inesattezza: quello di una irrimediabile sclerosi. Infatti, senza il loro aiuto, lo storico, ogni volta che si china sulle generazioni scomparse, diventerebbe subito prigioniero dei pregiudizi, delle false prudenze, delle miopie di cui la vista di quelle stesse generazioni aveva sofferto...(...) la storia insomma – per riprendere un'antitesi cara a Michelet, diventerebbe non più l'esploratrice sempre più ardita delle età passate, ma la immobile e eterna scolaria delle loro cronache. (...) Nell'inevitabile nostra subordinazione al passato, noi ci siamo emancipati almeno nel senso che, pur rimanendo condannati a conoscerlo esclusivamente in base alle sue tracce, riusciamo tuttavia a saperne assai di più di quanto esso aveva creduto bene di farci conoscere. Si tratta, a ben guardare, di una grande rivincita dell'intelligenza sul mero dato di fatto⁹».

I documenti perciò, ne conclude Bloch, «parlano soltanto quando li si sappia interrogare», allorché si allestisca un *questionario* che costringa il testimone a parlare.

«In altre parole, ogni ricerca storica presuppone, sin dai primi passi, una direzione di marcia. In principio, c'è una mente pensante. Mai, in nessuna scienza, l'osservazione passiva – sempre nell'ipotesi che essa sia possibile – ha prodotto alcunché di fecondo¹⁰».

Bloch: giudicare, spiegare, comprendere

Altrettanto incisiva è la polemica che Bloch, sempre nelle pagine dell'*Apologia*, sviluppa intorno ai giudizi di valore in storia.

⁹ *Ivi*, pp. 68-69.

¹⁰ *Ivi*, pp. 69-70.

Assumendo quale punto di partenza l'analogia fra la posizione dello studioso e quella del giudice, per entrambi i quali l'imparzialità e l'onesta sottomissione alla verità costituiscono un imperativo etico fondamentale, egli tenta anche di mettere in luce l'altrettanto fondamentale diversità dei loro compiti. Allorché abbia appurato secondo coscienza la verità, infatti, al giudice rimane ancora il dovere di pronunciare la propria sentenza, mentre allo studioso non deve mai competere secondo Bloch un tale ufficio. Poiché per assolvere o condannare occorre «prendere partito per una tavola di valori che non deriva da nessuna scienza positiva» e poiché «un giudizio di valore non ha ragione di essere se non come preparazione di un'azione e ha senso soltanto in rapporto a un sistema, volontariamente accettato, di punti di riferimento morali» e «siccome», infine, «niente è per sua natura più variabile di siffatte sentenze, soggette a tutti gli ondeggiamenti della coscienza collettiva o del capriccio personale», non ha alcun senso che lo storico, assolutizzando i criteri del tutto relativi di un individuo, di un partito o di una generazione, li applichi per giudicare l'operato degli uomini del passato¹¹. Tale affrancamento dal bisogno istintivo del ricercatore di valutare le intenzioni e le scelte di personaggi e gruppi umani del passato, di «far pendere da un lato» e di conseguenza distorcere la sua narrazione (come già ammoniva Montaigne), piuttosto che limitarsi a *spiegare*, cioè a rendere ragione obiettivamente dei fatti, viene riguardata da Bloch come una condizione necessaria affinché la storia possa liberarsi della sua gratuita fama di essere la più incerta delle discipline e rivendicare a buon diritto un pieno statuto scientifico.

«La lezione dello sviluppo intellettuale dell'umanità è... chiarissima: le scienze si sono sempre mostrate tanto più feconde e, di conseguenza, tanto più utili alla stessa pratica, quanto più deliberatamente abbandonavano il vecchio antropocentrismo del bene e del male. Oggi si riderebbe di un chimico che mettesse da un lato i gas cattivi, come il cloro, e dall'altro i buoni, come l'ossigeno. Ma se la chimica, ai suoi primordi, avesse adottato questa classificazione,

¹¹ *Ivi*, p. 124.

avrebbe rischiato fortemente di impantanarsi, a tutto scapito della conoscenza dei corpi¹²".

Tuttavia, nota Bloch, l'analogia fra le scienze fisico-chimiche e la storia non deve essere forzata. Poichè la storia si occupa degli uomini, cioè di esseri capaci di perseguire coscientemente dei fini, essa ha un apparato terminologico-concettuale del tutto peculiare e distinto da quello delle scienze naturali. Il *finalismo*, connaturale agli eventi umani ed escluso invece da quelli fisici, conduce la ricerca storica ad annoverare nel proprio vocabolario fondamentale termini come "successo/insuccesso", "abilità", "inaccortezza", ecc. Tuttavia, qualificando, mediante l'uso di tali termini ordinariamente impiegati nell'esperienza comune, le azioni compiute (o eventualmente, egli aggiunge, le omissioni e gli "atti mancati", che hanno un peso altrettanto importante nell'evoluzione umana), ossia valutando i loro esiti in relazione ai fini che prefiguravano, lo storico rimane secondo Bloch entro i limiti dell'enunciazione di un giudizio di fatto, senza necessariamente proiettare i propri valori sull'operato dell'agente. Affermare, esemplifica Bloch, che una misura monetaria "fallì" perché condusse al risultato opposto a quello per cui era stata decisa, oppure che un generale ha commesso degli errori di strategia se ha perduto una battaglia combattuta con forze e mezzi militari superiori, non rappresenta in realtà un giudizio di valore, ma il risultato di un atto di *comprensione* che lo storico compie per render ragione della connessione fra gli eventi.

Ora, il punto è, rileva Bloch, che tale atto di comprensione non va, d'altra parte, neppure inteso come un atteggiamento mentale passivo, bensì occorre considerarlo come il risultato di una complessa attività intellettuale. Da tale semplice presupposto egli muove per esaminare la funzione dell'*astrazione*, intendendo con tale termine l'elaborazione ed applicazione di concetti nell'analisi storica. L'astrazione, con il suo potere generalizzante, costituisce infatti per Bloch la condizione essenziale per la comprensione dei fenomeni storici.

¹² *Ivi*, p. 126.

«Quando, nel corso dell'evoluzione umana, crediamo di scorgere tra alcuni fenomeni ciò che chiamiamo una parentela, che cosa intendiamo dire con questo se non che ogni tipo di istituzioni, di credenze, di pratiche o anche di avvenimenti, così distinto, ci sembra esprimere una tendenza particolare, e sino a un certo punto costante, dell'individuo o della società? Si può forse negare, per esempio, che, pur tra tutti i contrasti, non ci sia fra le emozioni religiose qualcosa di comune? Ne consegue necessariamente che si comprenderà sempre meglio un fatto umano, qualunque esso sia, se si possiede già l'intelligenza di altri fatti del medesimo genere¹³».

Ciò che è fondamentale riconoscere, e di cui lo storico deve rimanere ben consapevole, per Bloch, è che nell'ordinamento dei fenomeni per somiglianza e nella loro classificazione per generi, che equivalgono «a mettere in luce linee di forza di un'efficacia capitale», le distinzioni che vengono stabilite fra categorie di fenomeni «esistono soltanto nell'intelletto, non nella realtà, dove tutto è aggrovigliato¹⁴».

Il problema della concettualizzazione si pone in Bloch strettamente e direttamente relato a quello della classificazione, e dunque della *nomenclatura*. L'ulteriore sforzo di analisi che lo storico deve compiere, una volta isolati gli aspetti fondamentali dell'attività umana, è infatti, egli afferma, quello che conduce a caratterizzare, all'interno delle più vaste categorie di fatti, «i tratti che ora li avvicinano, ora li allontanano dalle realtà dello stesso ordine».

«Ogni analisi, infatti, esige anzitutto, come strumento, un linguaggio appropriato; un linguaggio capace di tracciare con precisione i contorni dei fatti, pur conservando la duttilità necessaria per adattarsi progressivamente alle scoperte, un linguaggio soprattutto senza ondeggiamenti né equivoci. Ora, proprio qui sta il tallone d'Achille di noialtri storici¹⁵».

La storia, osserva anzitutto Bloch, «riceve la maggior parte del suo vocabolario dalla materia stessa del suo studio». «Lo accetta,

¹³ *Ibidem*, p. 129.

¹⁴ *Ivi*.

Op. cit., pp. 136-7 ed. it.

già consunto e deformato da un prolungato uso; peraltro ambiguo, sovente sin dalle origini, come ogni sistema di espressioni che non sia nato dallo sforzo severamente concertato dei tecnici¹⁶». D'altro canto, egli aggiunge, lo storico non scrive semplicemente, attraverso i documenti, sotto dettatura degli uomini di un'altra epoca, ma analizza i fatti secondo i termini e le categorie del proprio tempo. Si delineano così, nell'elaborazione della nomenclatura, due tendenze contrapposte, e sovente addirittura sovrapposte. L'uso di ricalcare la terminologia del passato, fra le due, appare a tutta prima l'orientamento più sicuro e che garantisce la maggiore univocità e oggettività. Questo procedimento urta tuttavia contro numerose difficoltà. I cambiamenti delle cose, innanzi tutto, non si accompagnano uniformemente con i mutamenti dei termini che le designano. Ciò vale per i concetti astratti tanto più che per gli oggetti che sono prodotto della cultura ergologico-materiale. Così, se il termine "vettura" è passato inalterato a designare l'automobile dopo aver indicato per diversi secoli la carrozza a cavalli, la parola di origine latina "servo" ha attraversato due millenni, laddove i referenti che essa denotava non si sono certamente conservati i medesimi, di modo che il concetto derivato di "servitù" ha subito fondamentali alterazioni e non può essere applicato con lo stesso senso per indicare la condizione del *servus* nella Roma antica e quella del servo nel Medioevo. Per tale motivo gli storici, preferendo seguire la seconda tendenza, hanno riservato, da un certo momento in poi, questo termine all'epoca medioevale, impiegando la parola, di significato quasi equivalente, "schiavo" per l'antichità, trapiantando così in un'epoca di molto anteriore un elemento del lessico che ha iniziato a circolare in Europa solo intorno all'anno Mille. Inversamente, nota ancora Bloch, può avvenire che i termini si trasformino allorché la realtà delle cose rimane invariata. Interpretando la scomparsa di alcune parole quale conseguenza di mutamenti delle realtà che queste designano, si può in tal modo incorrere nell'errore di scambiare una trasformazione dovuta a semplici fattori di mutamento fonetico per una trasformazione di ordine istituzionale, economico, sociale ecc., ostacolo nel

¹⁶ *Ivi.*

quale a giudizio di Bloch si sono imbattuti molti storici che hanno impiegato i risultati della linguistica storica quale presupposto metodologico per l'analisi dei processi di trasformazione storica. Inoltre, tutti i fenomeni di isolamento e frazionamento linguistico – risultato di quelle che con De Saussure possiamo denotare come correnti linguistico-culturali di tipo “centripeto” – tendono a opporsi all'istituzione e alla conservazione di un lessico uniforme: «Se... lo storico conformasse a questa varietà la propria terminologia, non solo comprometterebbe l'intelligibilità del suo discorso, ma impedirebbe a se stesso persino il lavoro di classificazione, che è uno dei suoi primi doveri¹⁷».

Bloch invoca dunque la necessità di una terminologia univoca e rigorosa quale condizione essenziale per l'elevazione della ricerca storica al rango di scienza. Se la nomenclatura dei documenti bastasse interamente a stabilire quella dello storico, a quest'ultimo non rimarrebbe gran che da fare. Viceversa, egli rileva, è proprio nella ricerca di «grandi schemi di classificazione» che inizia il suo compito più importante. I concetti atti a svolgere tale funzione hanno origini disparate e derivano spesso da estensioni e impieghi anacronistici del significato originario. È in tal modo che secondo il nostro autore viene prevalentemente a costituirsi il lessico specifico della storia:

«Elaborato, senza disegno prestabilito, mediante i ritocchi successivi di parecchie generazioni di storici, riunisce elementi di data e di provenienza assai diverse. (...) Se “capitalismo”, anche nelle applicazioni più ampie del termine, è ben lontano dall'estendersi a tutti i regimi economici in cui giocò la sua parte il capitale dei prestatori di denaro; se “feudale” serve comunemente a caratterizzare società nelle quali il feudo non fu certo l'elemento più significativo: non c'è in questo niente che contraddica l'universale pratica di tutte le scienze, obbligate (quando non si contentino di puri simboli algebrici) ad attingere nel vocabolario eterogeneo della vita quotidiana. (...) Con qual diritto negarci le facilitazioni del linguaggio, indispensabili a ogni conoscenza razionale? Parliamo, per esempio,

¹⁷ *Ibidem*, p. 140.

di “macchinismo”? Con ciò non si crea affatto un’entità. Sotto un nome espressivo, si raggruppano fatti che più concreti non potrebbero essere, e la cui somiglianza, che tale nome ha precisamente lo scopo di significare, è anche una realtà¹⁸».

Bloch mette tuttavia anche in guardia dai pericoli in cui può incorrere l’elaborazione categoriale dello storico, allorché l’estensione di concetti già costituiti, attuata per pura comodità, venga a riguardare fenomeni di epoche storiche troppo distanti o con caratteri propri molto peculiari. Allorché definisce, per precisare il senso delle sue parole-chiave, lo storico, seguendo per lo più il proprio istinto personale, «estende, restringe, deforma dispoticamente i significati, senza avvertirne il lettore, senza rendersene sempre bene conto neppure lui¹⁹». Occorre dunque necessariamente, ne conclude Bloch, uno sforzo concertato della comunità degli storici affinché l’impianto categoriale della ricerca storica si affini progressivamente ed i concetti-chiave incontrino un uso il più possibile univoco. Tale esigenza egli avverte in modo particolare riguardo i concetti che denotano le grandi periodizzazioni storiche. La storia tradizionale tendeva a delimitare le epoche in funzione dell’avvicinarsi delle dominazioni dei popoli conquistatori, dei regni e degli imperi, e un tale criterio ha resistito tenacemente soprattutto nelle grandi opere di sintesi e nei manuali scolastici: «Un tempo, erano le battaglie, la politica delle corti, l’ascesa o la caduta delle grandi dinastie che fornivano la cornice: sotto le loro bandiere si raggruppavano alla meglio l’arte, la letteratura, le scienze». In seguito, attraverso l’influenza di Voltaire, di Condorcet e poi di Michelet, furono «le manifestazioni più raffinate dello spirito umano a dare il tono, con i loro mutevoli progressi». Per tal via la categoria di “Medio Evo”, e quella correlativa di “Rinascimento”, conquistarono il ruolo di contrassegnare due grandi epoche della civiltà. «Ma una grave debolezza», osserva Bloch, «viziava queste classificazioni: l’elemento distintivo era, in pari tempo, un giudizio». Dal momento che quel giudizio, fondato sull’idea che la tirannide sacerdotale e il dispoti-

¹⁸ *Ibidem*, pp. 146-147.

¹⁹ *Ibidem*, p. 150.

simo militare che caratterizzarono la “notte” del Medioevo fossero finalmente decaduti nei nuovi lumi della rinascita delle scienze e dell’arte, ha perduto di senso, «dal momento che abbiamo rinunciato a raffigurare come un deserto uniformemente sterile secoli che, nel dominio delle invenzioni tecniche, dell’arte, del sentimento, della riflessione religiosa, furono così ricchi», «che videro il primo sforzo di espansione economica europea e che, infine, ci hanno dato le nostre patrie», queste categorie non vivono più che una «umile vita pedagogica: contestabile comodità di programmi; soprattutto, etichetta di tecniche erudite, il cui campo, del resto, è assai mal delimitato dalle date tradizionali». Non sono certo sufficienti tali categorie, conclude Bloch, «per soddisfare, nella ricerca delle divisioni esatte, una scienza del reale²⁰».

Parimenti, di scarsa efficacia razionale risultano secondo il nostro autore le periodizzazioni fondate sulle suddivisioni puramente cronologiche, come se le delimitazioni dei decenni, secoli, millenni rivelassero per qualche misteriosa virtù una precisa corrispondenza con «i punti critici dell’evoluzione umana».

«Il tempo umano... sarà sempre ribelle sia all’implacabile uniformità che alla rigida ripartizione del tempo dell’orologio. Gli occorrono misure adattate alla variabilità del suo ritmo e che, come limiti, accettino sovente, poiché la realtà vuole così, di non conoscere che zone marginali. Soltanto con questa plasticità la storia può sperare di adattare, secondo il detto di Bergson, le proprie classificazioni alle “linee stesse del reale”; il che è, propriamente, il fine ultimo di ogni scienza²¹».

Dalla prima alla terza generazione delle «Annales»: contro l’*histoire événementielle* per l’*histoire globale*

La polemica contro la storia degli avvenimenti, riguardato quale cardine metodologico della storiografia tradizionale, rappre-

²⁰ *Ibidem*, pp. 153-4.

²¹ *Ibidem*, p. 160.

sentia il momento di avvio del processo di rinnovamento condotto dalla nuova scuola storiografica francese. L'origine di tale polemica, e quindi di questo rinnovamento, viene fatta risalire da Traian Stoianovich²² alla lezione inaugurale tenuta da Lucien Febvre al College de France in occasione dell'istituzione della cattedra di civiltà moderna, nel 1933. Il rifiuto dell'*historire événementielle*, nelle riflessioni sul metodo condotte in quella circostanza da Febvre, si fonda su una critica a quella nozione di "fatto storico" che ha costituito per circa un secolo la categoria centrale della ricerca storica tradizionale²³.

I fatti storici non possono infatti essere concepiti, secondo Febvre, come elementi isolati ed eterogenei, che lo storico ha semplicemente il compito di raccogliere, catalogare ed ordinare in sequenza, bensì costituiscono il prodotto di una *costruzione operativa* dello storico stesso, costruzione che dipende tanto dai suoi orientamenti interpretativi personali, quanto dallo stato sempre mutevole della conoscenza storica complessiva che rappresenta il suo quadro di riferimento. In tal modo Febvre perviene ad una radicale riformulazione del concetto di "fatto storico", e soprattutto ad un suo notevole ampliamento: gli avvenimenti, ossia quelle azioni e quei cambiamenti circoscritti nello spazio e nel tempo, che si consumano nell'istantaneo ed hanno carattere singolare ed irripetibile, rappresentano solo una minima parte dei fatti storici; gli altri sono rappresentati da situazioni e trasformazioni più lente e durature, che hanno una più ampia dimensione spaziale e sono legate più a motivazioni inconsce di carattere collettivo che ad immediate ed isolate azioni coscienti individuali. Questi ultimi tipi di fatti non possono essere studiati senza il ricorso a conoscenze e concetti di portata più generale, e quindi senza l'ausilio di altre discipline come la geografia, la

²² Cfr. *French Historical Method. The Annales Paradigm*, New York, 1976, ed. it. *La scuola storica francese. Il paradigma delle "Annales"*, Milano (ISEDI), 1978, p. 92.

²³ Cfr. L. Febvre, *De 1892 à 1933: Examen de conscience d'une histoire et d'un historien*, in «Revue de Synthèse», VII, 1934, pp. 93-106, poi in *Combats pour l'histoire*, Paris, cit., pp. 3-17; cfr. anche il saggio posteriore *Le Recherches collectives et l'avenir de l'histoire*, in «Revue de Synthèse», XI, 1936, anch'esso ripubblicato in *Combats pour l'histoire*, pp. 55-60.

demografia, l'economia, l'etnografia, ecc. I fatti storici, in quest'accezione estesa, sono dunque per Febvre il risultato di un processo di elaborazione che, come anche Bloch porrà in evidenza, consiste essenzialmente nell'astrazione concettuale: la storia, come la chimica, *crea* il proprio oggetto.

Nel rifiuto dell'identificazione dei fatti storici con gli avvenimenti, intesi quali elementi "atomici" dell'edificazione del sapere storico che acquistano il proprio significato semplicemente tramite la loro collocazione sull'asse cronologico (identificato ad un dipresso, a sua volta, con il loro concatenamento causale), numerosi studiosi successivi²⁴ hanno rinvenuto la premessa fondamentale per la definizione del nuovo indirizzo della ricerca che caratterizzerà tutto lo sviluppo successivo della storiografia francese, ossia di un approccio fondato su «lo studio delle unità globali dell'azione umana intese come complessi strutturali, sociali o culturali, di relazioni dinamiche, cioè né del tutto coerenti né del tutto incoerenti²⁵».

Febvre ha gettato le basi di questo nuovo orientamento riconoscendo, anzitutto, che i fatti storici acquistano tanto più significato, e quindi maggiore interesse, quali oggetti di considerazione storica, quanto più essi rivelano la capacità di perdurare nel lungo periodo ed agire in profondità. Egli ha inoltre per primo indicato come tali processi di lunga durata possano più efficacemente essere trattati come processi più generali e ricorrenti – condizione, questa, necessaria per la formulazione di leggi storiche – e riguardati come mutamenti suscettibili di essere collocati in una *serie*. La ricostruzione di un sistema (istituzionale, economico-sociale, ecc.) non può essere conseguita infatti secondo Febvre se si concepisce l'avvenimento quale oggetto privilegiato o addirittura esclusivo dell'interesse storico. Nessun avvenimento, o complesso di avvenimenti, può infatti da sé venire riconosciuto come il punto di partenza del costituirsi di un sistema. Questo viene ad essere defi-

²⁴ Cfr. in part., oltre al già citato lavoro di Stoianovich, la discussione condotta in proposito da Henri-Irénée Marrou in *De la connaissance historique*, Paris, 1954, p. 304 sgg., trad it. *La conoscenza storica*, Bologna (Il Mulino), 1975.

²⁵ T. Stoianovich, *op. cit.*, *ivi*.

nito solo attraverso costruzioni concettuali progressive, mediante l'elaborazione di accurati schemi esplicativi soggetti a continue revisioni, controlli e correzioni²⁶.

Le tesi di Febvre sono anche alle radici di quell'aspirazione alla costruzione di una *histoire* totale – come in un primo tempo venne definita – o *histoire globale* – secondo la definizione che si è affermata fra gli storici francesi della “terza generazione”²⁷ – che ha dato impulso a gran parte delle imprese di ricerca, metodologicamente rinnovate, verso cui si è successivamente orientato l'interesse della scuola delle «Annales». Tale aspirazione si traduce nella ricerca e nell'evidenziazione costante dei rapporti fra fenomeni individuali e circoscritti e tratti specifici di una determinata cultura, da una parte, e i sistemi sociali, economici e culturali più vasti e complessi dall'altra. Pierre Chaunu²⁸, che è stato uno dei maggiori sostenitori della ricerca di una *pesée globale*, della quale ravvisa l'espressione più compiuta nelle grandi opere di Braudel ed in particolare in *Civilisation matérielle et capitalisme*, definisce tale ricerca come il prodotto di una concezione del tempo e dello spazio di ampiezza tale da condurre a porre in luce l'unità e la diversità fra le diverse

²⁶ Cfr. L. Febvre, *L'individualité en histoire: Le personnage historique*, in AA. VV. (Centre International de Synthèse), *L'Individualité*, Paris, 1933, pp. 123-46; *De la création en histoire: A la mémoire de G. Jamati*, in «Annales E.S.C.», XI, 1956, pp. 292-5.

²⁷ “Terza generazione” è la definizione impiegata da Stoianovich, *op. cit.*, p. 36 sgg. ed. it., per delimitare quella fase di sviluppo della storiografia francese che va dalla conclusione del secondo conflitto mondiale sino al 1968, periodo che l'Autore riguarda come quello cruciale per l'affermazione del “paradigma” delle «Annales». L'inizio di questa fase è caratterizzato secondo Stoianovich da «un'esplosione di attività creativa» e contrassegnato, oltre che dalla rifondazione della rivista sotto la testata «Annales: Economies, Sociétés, Civilisation», da alcuni avvenimenti rappresentativi dell'espansione istituzionale e “riti di passaggio” che rafforzavano l'autorità scientifica della nuova scuola storiografica: la nomina di Braudel all'*Agrégation* e quella di Febvre nel consiglio di amministrazione del *Centre Nationale de la Recherche Scientifique*, la nomina dello stesso Febvre alla presidenza del Comitato dell'UNESCO degli storici francesi e del Comitato per la storia della seconda guerra mondiale, l'istituzione della *Sixième Section dell'Ecole Pratique des Hautes Etudes*. La conclusione di questa fase è invece identificata con il momento di crisi segnato dal maggio parigino, dalle difficoltà finanziarie delle istituzioni attraverso le quali la scuola operava, dal ritiro di Braudel dalla cattedra di civiltà moderna al *Collège de France*, «dall'eclettismo e da una certa carenza di indirizzo».

²⁸ Cfr. *La pesée globale en histoire*, in «Cahiers V. Pareto», n. 15, 1968.

culture, in quanto queste possono venire isolate tramite il confronto con opportunità o ostacoli allo sviluppo su una scala continentale, oceanica, o addirittura planetaria.

Fernand Braudel e le tre dimensioni della durata: struttura, congiuntura, avvenimenti

È opinione pressoché unanime che il 1949, anno della pubblicazione di *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*²⁹, tesi di dottorato dello studioso allora quarantasettenne Fernand Braudel, destinata a diventare «il lavoro più influente e ricco di conseguenze³⁰» per la scuola storiografica francese, costituisce uno dei momenti decisivi per l'affermazione internazionale del “paradigma delle «Annales»”.

L'opera risulta divisa in tre parti, ciascuna delle quali, come l'autore chiarisce nella Prefazione, si sviluppa su una dimensione temporale differente. La prima di queste dimensioni è quella di una storia «quasi immobile: quella dell'uomo nei suoi rapporti con l'ambiente che lo circonda; una storia che scorre e si trasforma len-

²⁹ Paris (A. Colin), 1949. L'opera è stata ripubblicata in edizione riveduta ed ampliata nel 1966. Nel 1972 è stata pubblicata la traduzione inglese del primo volume dell'edizione ampliata. La traduzione italiana, sull'edizione originale francese, è del 1953, *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II*, Torino (Einaudi).

³⁰ Il giudizio, rappresentativo di quello di numerosi altri storici, è stato espresso da J. H. Hexter, *Fernand Braudel and the monde braudellien*, in «Journal of Modern History», 44 (1972), p. 497, trad. it. in *Braudel, il mondo come storia*, Milano (B. Mondadori), 1988, pp. 43-90. Quest'ultimo volume costituisce un'utile ed interessante *antologia* di contributi storico-critici di studiosi di diversa estrazione e nazionalità sul metodo e sull'opera braudeliani. Per un'introduzione generale a Braudel cfr. anche L. Meldolesi (a cura di), *I tempi della storia. Economia, società, civiltà*, che contiene anche una delle più complete bibliografie degli scritti braudeliani, arrestantesi però al 1971. Per gli argomenti qui sviluppati cfr. in part. anche l'antologia di scritti di Braudel a cura di A. Tenenti *Scritti sulla storia*, Milano (Mondadori), 1973. Utile risulta anche il già più volte citato lavoro di Soianovich, che rimane indubbiamente una delle più ampie ed autorevoli sintesi critiche sulla scuola delle «Annales» e che si concentra in massima parte sull'opera di Braudel, identificando, come si è visto, quasi completamente il contributo di questa scuola con l'impronta conferitale dall'autore de *La Méditerranée* nel periodo della sua leadership, cioè negli anni '50 e '60, sebbene Stoianovich stesso riconosca e sottolinei l'importanza della riflessione metodologica dei padri di questa scuola, Bloch e Febvre, per la messa a punto dei concetti di “struttura” e di “lunga durata”, applicati da Braudel nell'opera che lo rese celebre e nella quale si tende spesso a ravvisarne l'origine.

tamente, fatta molto spesso di ritorni ricorrenti, di cicli sempre ricominciati». La seconda dimensione è quella che scorre al di sopra della storia immobile, è una storia «lentamente ritmata: si direbbe senz'altro, se il senso dell'espressione non fosse stato distorto, una storia *sociale*, quella dei gruppi e dei raggruppamenti». In questa parte Braudel si propone infatti di esaminare come le «possenti ondate» delle economie, degli stati, delle società e civiltà, ed infine della guerra «sollevano tutto l'insieme della vita mediterranea». La terza dimensione è infine quella della storia tradizionale, in rapporto all'individuo piuttosto che all'uomo: «la storia événementielle di François Simiand: una agitazione in superficie, le onde che le maree sollevano col loro possente movimento». È quest'ultima la dimensione «ultrasensibile» delle «oscillazioni brevi, rapide, nervose³¹».

J. H. Hexter³² ritiene che questa “metafora delle onde” di cui Braudel si serve per chiarire le differenze fra i movimenti storici della lunga, media e breve durata, sia il frutto di un'assimilazione implicita di quei movimenti con i fenomeni ondulatori della fisica. Personalmente preferiamo credere che Braudel pensasse più semplicemente alle onde marine, ai flutti di quel Mediterraneo in onore del quale affrontò l'intrapresa, per cui consumò due decenni della propria esistenza, di scriverne un lungo brano di storia. Il paragone con le onde radio sviluppato da Hexter può risultare comunque utile a chiarire i principi metodologici braudeliani. Come questi afferma, «nella concezione di Braudel il passato può essere analizzato per interrelazioni di onde di tre lunghezze e in questo modo può essere descritto con molta efficacia». La prima serie è rappresentata dalle onde corte, quelle direttamente osservate dai testimoni storici in quanto incarnano la dimensione dell'esperienza quotidiana. Delle tre durate questa è sicuramente, però, la più illusoria: gli *eventi*, che la caratterizzano, «riempiono con le loro ingannevoli nebbie le coscienze dei contemporanei ma non durano affatto³³».

³¹ *La Méditerranée...*, 2ª ediz., cit., p. 589 sgg., ed. it. cit. pp. XIII-XIV. Anche in *Scritti sulla storia*, cit., pp. 31-2.

³² *Op. cit.*, p. 62 ed. it.

³³ F. Braudel, *Histoire et sciences sociales. La longue durée*, in «Annales E.S.C.», 1958, p. 726, trad. it. in *Scritti sulla storia*, cit., p. 58.

Se le “onde corte” sono dunque l’oggetto privilegiato della storia tradizionale, quelle medie lo sono per la storia dell’economia. È la durata delle *congiunture*, ossia delle variazioni dei prezzi, dei salari, dei tassi di interesse, ecc., che seguono cicli decennali o pluridecennali. Sul piano di questa media durata il contributo di Braudel è stato già, indubbiamente, notevole: egli ha per primo mostrato la possibilità di estendere la nozione di congiuntura dall’ambito economico a quello dei fatti sociali e culturali. Questi mutamenti influenzano profondamente le vicende umane, ma sfuggono per la maggior parte all’esperienza personale degli individui, poichè sono troppo lenti per risultare percettibili alla coscienza del singolo. Le “onde lunghe”, infine, che già alcuni economisti avevano identificato in ipotetici movimenti di tendenza secolare, ma per i quali non avevano mai messo a punto strumenti per affrontarne efficacemente lo studio, rappresentano quella dimensione della durata che pone in trasparenza la *struttura*.

«Per “struttura”, gli osservatori della realtà sociale intendono un’organizzazione, una coerenza, dei rapporti piuttosto stabili tra realtà e masse sociali. Per noi storici, una struttura è senza dubbio connessione, architettura, ma più ancora una realtà che il tempo stenta a logorare e che porta con sé molto a lungo. Talune strutture, vivendo a lungo, diventano elementi stabili per un’infinità di generazioni: esse ingombrano la storia, ne impacciano, e quindi ne determinano il corso. Altre si sgretolano più facilmente; ma tutte sono al tempo stesso dei sostegni e degli ostacoli. Come ostacoli, esse si caratterizzano come dei *limiti*, in senso matematico, dei quali l’uomo e le sue esperienze non possono in alcun modo liberarsi. Si pensi alla difficoltà di spezzare certi quadri geografici, certe realtà biologiche, certi limiti della produttività, ovvero questa o quella costrizione spirituale: anche i quadri mentali sono delle prigioni di lunga durata³⁴».

Ernest Labrousse³⁵ ha sottolineato come questo concetto di “struttura” impiegato da Braudel non riveli ascendenze dirette dalla nozione impiegata dallo strutturalismo linguistico od antro-

34 F. Braudel, *Histoire et sciences sociales...*, cit., p. 65 trad. it.

35 Cfr. *Aux vingt-cinq ans de “La Méditerranée”*, in *Mélanges en l’honneur de F. Braudel*, Toulouse, 1973, vol. I, pp. 12-17.

pologico, ma si riconnetta piuttosto alla tradizione storiografica della *geostoria*. Seguendo e sviluppando questa interpretazione, Samuel Kinser³⁶ ha tentato di porre in evidenza le comuni radici ideologiche della geostoria e della “storia strutturale” presentata da Braudel nella prima edizione di *La Méditerranée*. La forma metodologica di ogni scienza si configura infatti secondo Kinser attraverso tre aspetti: ideologico, euristico e sperimentale. Fra di essi, quello ideologico assume un particolare rilievo, in quanto concerne essenzialmente la concettualizzazione dell’oggetto di studio. Tale oggetto, nel caso della storia, appare ad un tempo concreto ed astratto, nella misura in cui «comporta non solo la necessità di specificare azioni umane particolari, collettive od individuali, ma anche di accertare la continuità o discontinuità fra di loro³⁷». L’aspetto euristico concerne invece i modi di individuare e delimitare questo oggetto di studio; quello sperimentale, infine, l’applicabilità a questo stesso oggetto dei concetti elaborati dallo storico. Ora, analizzando l’opera di Braudel, Kinser ravvisa tre concetti fondamentali che guidano tutto il suo lavoro:

«Nella storiografia di Braudel lo stesso *status* è accordato a tre grandi astrazioni: lo Spazio, il Tempo e l’Uomo. Lo Spazio è generalmente analizzato come una serie di sistemi ecologici influenzati socialmente, il Tempo è una molteplicità di “livelli” con differenti “ritmi”. L’Uomo appare come l’intersezione di questo Tempo e di questo Spazio, poiché essi incidono sugli sforzi degli uomini, livellando i casi individuali. Quanto più lungo è il lasso di tempo e quanto più vasto è lo spazio, tanto più gli sforzi degli individui, differenziati collettivamente, articolati in diversi gruppi sociali, sembrano perdere la loro specificità; quello che una classe o una nazione realizza è alla fine soggetto alle ferree leggi dell’ambiente, ed alle abitudini, infinitamente ripetute, che sono generate da questo ambiente. Perciò l’“unità” dell’Uomo implica l’anonimità sociale ed individuale...³⁸».

³⁶ *Un paradigma delle «Annales»? Lo strutturalismo geostorico di F. Braudel*, in Braudel, *il mondo come storia*, cit., pp. 91-123, ed. orig. in «American Historical Review», 1981.

³⁷ *Op. cit.*, p. 92 ed. it.

³⁸ *Ibidem*, p. 94.

Questa “animizzazione”, da parte di Braudel, di entità astratte come il tempo e lo spazio, la personificazione di spazi geografici come il Mediterraneo, vero e proprio protagonista della sua narrazione, con un proprio potere ed una propria influenza sui destini umani, ha secondo Kinser una ascendenza molto più remota delle innovative categorizzazioni di Bloch e di Febvre e della stessa fondazione delle «Annales», trovando una compiuta espressione già nell’opera di Paul Vidal De la Blanche, maestro della “geografia umana” francese.

«La geostoria braudeliana è basata su tre assunzioni, tutte tratte da Vidal: la geostoria ha un oggetto specifico e concreto che è “legato al suolo”, per ricondurre alla terra, alle forze naturali, alle condizioni ecologiche; il processo geostorico, dato il suo lento sviluppo, rappresenta una storia relativamente “immobile”, i cui modelli caratteristici durano per lunghi periodi; la geostoria è fondamentale per gli altri tipi di processi storici ed è alla base di altre forme di storicità³⁹».

Questo «determinismo ambientale» si sorregge appunto, secondo Kinser, sull’idea che le entità geostoriche, come le strutture, agiscano come *organismi*, retti da una «logica della totalità», in quanto ogni singolo fenomeno risulta regolato ed ordinato in funzione dell’insieme. L’evoluzione di un organismo segue infatti un ordine progressivo e “processivo”, il cambiamento di una parte è connesso a quello di tutte le altre, in quanto esso è dotato di un “nucleo intimo” di cui sono prive invece le entità e gli aggregati meccanici, la cui evoluzione segue un ordine sequenziale. Ora, lo strutturalismo del XX secolo, ha secondo Kinser manifestato la tendenza ad usare analogie materialistiche e meccanicistiche, piuttosto che organichistiche, nel trattare, in senso sincronico o diacronico, i sistemi che ha fatto oggetto del proprio studio. Il concetto di struttura cui si rifà Braudel non è dunque, ne conclude Kinser, quello dello strutturalismo contemporaneo, quanto piuttosto quello della “storia strutturale” di Gaston Roupnel, la quale «valorizza la flessibilità e la

³⁹ *Ibidem*, p. 95.

concretezza descrittiva più che la sistematicità e il rigore astratto⁴⁰». I richiami di Braudel all'opera di Levi-Strauss e la sua sottolineatura della fondamentale distinzione operata dagli economisti fra congiuntura e struttura appaiono dunque secondo Kinser solo il riflesso di un atteggiamento di maniera, un doveroso ossequio verso la voga allora in piena esplosione dello strutturalismo. Un approccio "strutturale" di quest'ultimo tipo era quanto mai distante dagli interessi di Braudel: la sua logica, analitica ed asettica profondità avrebbe allontanato la trattazione dalla «superficie percettibile della vita», da quella realtà concreta e pulsante del Mediterraneo e delle sue genti che rappresenta il piano privilegiato della narrazione braudeliana.

«Il potere penetrante di un approccio strutturale, è pericoloso per gli storici che lavorano nei termini di paradigmi di totalità "vivi" perché la sua applicabilità e versatilità teorica minacciano di dissolvere ogni limite praticabile per la ricerca. Allo stesso tempo, il codice semantico che collega "struttura" e concretezza, "vertiginosa" profondità e dettaglio superficiale, incoraggia l'idea che, al di là del disordine palese nei particolari documentari, ci debba essere un più grande insieme nel quale tutto è ricomposto. Il valore fondamentale della codificazione organico-umanistica è quello di garantire l'unità dell'oggetto di studio dello storico⁴¹».

Questa garanzia, che ha secondo Kinser una valenza essenzialmente ideologica, presenta contestualmente il vantaggio, sul piano euristico, di offrire allo studioso un'estrema flessibilità nella scelta dei procedimenti e delle chiavi di lettura del mutamento. I pericoli che Braudel vedeva nascondersi nell'approccio strutturale furono perciò da lui stesso evitati mediante la scelta di un procedimento euristico che consiste nel concentrare l'attenzione sui fatti economici e nel privilegiare, all'interno di questi, la prospettiva che sarà più tardi definita "scambista", ossia quella riguardante la quantità ed i tipi di itinerari commerciali, nell'area mediterranea, piuttosto che quella della produzione, della distribuzione e del consumo. Tale scelta, nota ancora Kinser, ha condotto di conseguenza l'autore de

⁴⁰ *Ibidem*, p. 99.

⁴¹ *Ibidem*, pp. 99-100.

La Méditerranée a rinvenire nello sviluppo urbano il principale fattore responsabile del fermento particolarmente intenso della civiltà mediterranea: «le città sono i motori della vita mediterranea, i suoi agenti, la sua ragion d'essere, i suoi focolari, le responsabili della sua vita agitata⁴²». Questa soluzione complessiva dei problemi della storia sociale, che conduce al suo assorbimento nella dimensione strutturale, si ispira fundamentalmente, per Kinser, all'opera di Henri Pirenne, che della prospettiva scambista è stato certamente il primo e più autorevole interprete. Come Pirenne, Braudel muove infatti secondo Kinser da un presupposto ideologico di tipo deterministico, interpretando la vita del Mediterraneo alla luce di una fondamentale categoria di “progresso”.

«Pirenne giustificò il suo relativo interesse per gli ambienti rurali e per quelle aree di commercio orientate localmente piuttosto che internazionalmente... argomentando retroattivamente a partire dall'assunzione di una idea di progresso. Poiché l'economia della propria epoca, dominata dalle città, era sembrata a Pirenne un trionfo, egli ritenne importante ricercare le origini di questo felice sviluppo; e, non sorprendentemente, egli si volse in questa ricerca verso la storia di quelle stesse grandi città e delle loro prime attività di scambio. Esse, e non la “civiltà agricola” sollevarono lo spazio mediterraneo ed europeo al di fuori da un'altrimenti inesorabile, quasi immobile ripetizione. La preoccupazione per questa stessa serie di problemi, la crescita ed il progresso da una parte e la decadenza e persino la “morte” dell'economia mediterranea dall'altra, finì anche per determinare i termini nei quali Braudel scrisse di ciò che accadeva attorno al Mare Interno nell'epoca di Filippo II⁴³».

Allo scopo di spiegare le motivazioni che spinsero Braudel alla sua dichiarazione di fede nei confronti dello strutturalismo nella seconda edizione della sua opera, Kinser pone in evidenza come il concetto di “struttura” sia stato impiegato, sin dalle sue più remote origini, in due significati differenti, che corrispondono ad una distinzione più generale, comune alle scienze naturali ed a quelle sociali, risalente

⁴² F. Braudel, *La Méditerranée...*, cit., vol. I, p. 1094.

⁴³ S. Kinser, *op. cit.*, pp. 101-2.

perlomeno al XVI secolo, fra l'«intelaiatura visibile» ed il «sistema interno», ovvero fra «disegno apparente» e «legge generatrice».

«Quando la parola “struttura” è stata impiegata per riferirsi a qualcosa di fisicamente e sensorialmente provato (l'intelaiatura visibile), ciò è capitato più frequentemente in contesti organici (per esempio, la “struttura” di un corpo è la sua forma scheletrica). Quando la parola “struttura” è stata impiegata per riferirsi a qualcosa che è implicato da una presenza sensoriale (la legge generatrice), ciò è capitato più spesso in concezioni fisico-chimiche, meccanicistiche della scienza. (...) Entrambi i significati di struttura riguardano il generale piuttosto che il locale ed il particolare, ma il secondo senso si riferisce all'insieme dei principi implicati dalla forma di una cosa. Ed è a questa forma o disegno generale mostrato da una cosa ciò a cui il primo senso si riferisce⁴⁴».

Kinser ritiene che tale distinzione sia stata chiarita dallo strutturalismo contemporaneo negli anni '50, soprattutto per merito di Levi-Strauss, il quale si oppose all'impiego del termine nella prima accezione, sensorialmente referenziale, e indicò nel secondo uso quello proprio delle scienze sociali. Il concetto di “struttura sociale” non si riferisce infatti, secondo il padre dell'antropologia strutturale, alla realtà empirica delle relazioni sociali, ma ai *modelli* costruiti sulla base di queste⁴⁵. Ora, secondo Kinser, accogliere questo uso «implicito, recondito, e spesso matematicamente astratto» del termine struttura avrebbe significato per Braudel abbandonare la visione «organico-umanistica» che aveva ispirato tutto il suo lavoro.

«Nelle sue revisioni del 1966... Braudel si trovò messo a confronto con un duplice e quasi contraddittorio compito. Dato l'impegno delle “Annales” verso una storiografia largamente aperta alle scienze sociali, si doveva dare un certo credito alla moda montante dello strutturalismo, verso il quale Braudel era comunque debitore di certi strumenti di analisi economica. Allo stesso tempo, egli doveva evitare di mettere in pericolo il sistema di assunti ed ipo-

⁴⁴ *Ibidem*, pp. 105-6.

⁴⁵ Cfr. C. Levi-Strauss, *Social structure*, in A. L. Kroeber (edit.), *Anthropology today*, Chicago, 1953, trad. it. in *Antropologia strutturale*, Milano (Il Saggiatore), 1966, p. 311.

tesi intrecciate non solo in *La Méditerranée* ma, in generale, nella sua visione del compito delle “Annales”. (...) Pur sforzandosi di adeguare il suo concetto di struttura alla allora prevalente – cioè a quella logicamente implicatoria – definizione del termine, ciò che Braudel chiamava “struttura” nella seconda edizione rimane per l’essenziale in accordo con il modo sensorialmente referenziale di definire la parola. (...) Di nessuno dei sistemi strutturali studiati sin qui è stata dimostrata l’universalità nelle società umane; per contro, nessuno è stato mostrato essere implicito solamente in un modello sociale temporalmente e spazialmente limitato. Il metodo strutturale così presta un modesto sostegno sia alla *massima* storicistica secondo la quale ciascun gruppo sociale sviluppa una propria esistenza storica unica e non riconducibile a tutte le altre sia alle affermazioni scientifiche secondo le quali il comportamento sociale è riducibile a leggi universalmente applicabili. Quelli che, negli anni cinquanta e sessanta, sostenevano che i metodi strutturali e storici erano intrinsecamente incompatibili partivano per la maggior parte dal presupposto di queste dottrine settecentesche della scienza (universalismo newtoniano) e della storia (unicità herderiana). In realtà, la ricerca storica non può essere confinata allo stabilire l’unicità degli eventi o delle tradizioni nazionali; delle questioni sistemiche si pongono inevitabilmente persino in una ricerca così tradizionalmente delimitata. Del resto, gli strutturalisti non possono ignorare la contingenza storica delle testimonianze dalle quali essi debbono estrarre le loro relazionali e generalizzanti conclusioni⁴⁶».

In *La Méditerranée*, secondo Kinser, la necessità di Braudel di rispondere a questa duplice esigenza si riflette in una continua oscillazione nell’applicazione dei due sensi del concetto di struttura, dando luogo ad un «sincretismo metodologico» che fa uso di tutte le scienze umane, ma entro il quadro complessivo di uno stile che rimane sostanzialmente fedele ad una visione organicistica. Ciò conduce ad una inevitabile mancanza di limpidezza delle categorie generali impiegate da Braudel nella spiegazione storica, che risulta ancora più accentuata nella seconda edizione, in cui i due orientamenti “strutturalistici” vengono a sovrapporsi senza essere illumi-

⁴⁶ S. Kinser, *op. cit.*, pp. 107-109.

nati da una adeguata chiarificazione teorica. Kinser ne conclude che la grande opera di Braudel non possa considerarsi “paradigmatica” sotto il profilo metodologico e che la sua unità ed integrità vadano ricercate sul piano della coerenza espositiva e narrativa piuttosto che su quello della coerenza concettuale. È nella strategia complessiva della *composizione* dell’opera che la strategia sperimentale della ricerca braudeliana viene ad essere chiarita e le molteplici tensioni fra le istanze ideologiche e quelle euristico-metodologiche vengono a dissolversi. Articolando l’esposizione su tre piani distinti, Braudel introduce delle innovazioni fondamentali sul piano della coerenza formale della narrazione storica. Mirando egli ad una visione globale del passato, ossia a restituire la pienezza di un’*immagine* complessiva dello sviluppo della civiltà mediterranea, che può essere colta solo nell’insieme delle tre temporalità, la sua prosa richiedeva una straordinaria inventiva sul terreno dell’elaborazione retorica.

«La retorica dello storico globale non può essere puramente e principalmente quella usata per la semplice narrazione, per l’unilineare spiegazione cronologica: lo storico globale crea il senso della pienezza del tempo con l’uso di rappresentazioni grafiche e di una prosa immaginifica. Le rappresentazioni grafiche del cambiamento storico sono una delle principali attrazioni della seconda edizione di *La Méditerranée*. (...) Le pagine del libro divennero superfici sulle quali egli proiettava la sua interpretazione del cambiamento temporale come una serie di forme spaziali. Braudel rinforzava poi i modi di pensare al passato in termini spaziali (incoraggiati dai grafici) con il suo linguaggio. Come se stesse fissando carte, mappe, o fotografie, scriveva della “asimmetria” di un sistema politico, del “centro” di un movimento economico, della “immagine generale” della crescita della popolazione, della “griglia” congiunturale attraverso la quale uno storico può “vedere” le classi sociali. (...) La visione braudeliana delle forze fondamentali nella vita storica come una serie di pesi, maggiori e minori, superficiali e profondi, che ordinano le turbinanti acque del tempo in differenti ritmi di velocità, attribuisce ai fattori materiali una presenza attiva e perfino drammatica quasi senza pari nella storiografia antecedente⁴⁷».

⁴⁷ *Ibidem*, pp. 112-13.

In conclusione, secondo Kinser,

«L'opera di Fernand Braudel... ha fornito al gruppo di storici inesattamente detto scuola delle "Annales" qualcosa di più prezioso che un modello. Braudel ha loro offerto, ed a tutti i suoi lettori, qualcosa che può essere chiamato una allusività ispiratrice. La prosa di Braudel persuade, adesca, impone il consenso del lettore con il suo tranquillo ondeggiare, la sua cadenza ripetitiva, la sua ricchezza polisemica. Il movimento brillante da soggetto a soggetto lancia il lettore verso il passato con uno slancio meraviglioso. La narrazione storica di Braudel è come il Mediterraneo: un bacino pieno di acque in movimento, illuminate dal sole, scintillante di variate e variabili intuizioni, sempre in rapido movimento⁴⁸».

Ci siamo soffermati estesamente sull'interpretazione del contributo di Braudel sviluppata da Kinser in quanto essa pone in luce, in forma estremamente approfondita e documentata, come tale contributo non si limiti esclusivamente all'introduzione di nuove categorie concettuali e procedure di indagine, ma investa tutti gli aspetti dell'elaborazione del discorso storico, fra cui quello ideologico e quello retorico-narrativo assumono un rilievo particolarmente significativo. Tuttavia l'evidenziazione di questi aspetti non dovrebbe condurre a sottovalutare il ruolo e l'influenza che le innovazioni concettuali di Braudel hanno esercitato nella storiografia contemporanea, non soltanto francese, ma semmai a mostrare come l'elaborazione concettuale, nel lavoro storico, non possa venire riguardata isolatamente, disgiunta cioè dai presupposti ideologici e metafisici che guidano la ricerca (nel caso di Braudel la sua particolare visione del mutamento da cui derivano quelle fondamentali categorie di tempo, spazio ed umanità che dominano tutta la sua opera e di cui Kinser sottolinea la centralità) e dalla dimensione testuale-narrativa attraverso cui il discorso storico stesso viene costruito, e di cui, su di un piano differente, l'interpretazione narrativista dei filosofi analitici ha posto in luce l'imprescindibile importanza. Sicuramente la prospettiva suggerita da Braudel attraverso i risultati del suo gran-

⁴⁸ *Ibidem*, p. 123.

dioso lavoro di storico non trova riscontro, nel contesto di questo stesso lavoro, in una piena e completa giustificazione teorica ed in una riflessione sul metodo altrettanto ricca e feconda, in quanto è soprattutto mediante il suo impegno di storico “militante” che egli ha inteso fornire suggestioni ed indicare nuove strade alla ricerca storica.

In relazione a ciascuna delle tre differenti scansioni temporali sulle quali ha impostato la sua ricerca, Braudel ha fornito indicazioni e soluzioni metodologiche di fondamentale importanza, ed in ciascuno di questi ambiti di ricerca, considerati separatamente, la storiografia successiva ha attinto determinanti ispirazioni dal lavoro braudeliano. Ma egli ha indubbiamente anche rafforzato l’idea che il fine ultimo della storia sia rappresentato dallo sforzo ad una sintesi generale del lavoro condotto sui tre piani distinti.

Sul piano teorico, fra *événement-courte durée*, *conjoncture-moyenne durée* e *structure-longue durée*, certamente Braudel non privilegia in special modo una dimensione particolare e non pone rapporti di derivazione o di gerarchia. Queste tre categorie hanno un valore essenzialmente euristico per lo storico ed il suo compito consiste nel riguardare i mutamenti attraverso questi tre piani sovrapposti, discernendoli dal punto di vista dei metodi di analisi, ma con l’obiettivo di svelarne costantemente le interrelazioni, le tensioni e le collisioni, ovvero, in una parola, l’intima relazione dialettica. Tuttavia, come pone in luce Hexter⁴⁹, in tutta la sua ricerca Braudel rivela sicuramente una predilezione personale per la *longue durée*. La nozione di *durée* (cui non è aliena una ascendenza bergsoniana, e che dunque non è semplicemente il tempo, l’asse esteriore della cronologia, ma l’*unità di tempo*, concepita in funzione della percezione che ne ha la coscienza umana), nota Hexter, costituisce una delle *idée maîtresse* di Braudel: essa rappresenta l’oggetto distintivo della storia in rapporto alle altre scienze sociali, in modo particolare rispetto alla sociologia, che con la storia condivide l’aspirazione alla globalità, ossia l’estensione del proprio interesse, per principio, ad ogni e qualsiasi aspetto della vita sociale. Tuttavia anche

⁴⁹ *Op. cit.*, pp. 61-3 ed. it.

quest'ultima prerogativa rimane indubbiamente secondo Braudel costitutiva per la storia: solo nella ricerca della globalità, seppure nella prospettiva della durata, la storia trova il suo più autentico e connaturale oggetto. Ed è solo nella dimensione secolare ed ultrasecolare della lunga durata, nella considerazione delle strutture, che una tale visione d'insieme, nella quale tutti gli aspetti diversificati dell'attività umana si unificano e possono venire abbracciati in uno sguardo comprensivo ed universale, che il significato complessivo del cammino delle civiltà può venire pienamente in luce.

«Se la storia è chiamata per natura a rivolgere un'attenzione privilegiata alla durata, a tutti i movimenti nei quali può scomporsi, la lunga durata ci parrebbe, in questo ventaglio, la linea più utile da tenere ai fini d'una osservazione e d'una riflessione comune alle scienze sociali. È troppo chiedere ai nostri vicini di voler ricondurre a un certo punto dei loro ragionamenti tutte le loro constatazioni e le loro ricerche su questa coordinata?⁵⁰».

È su questo piano, attraversate tutte le dimensioni, che lo storico dovrà assolvere il suo compito definitivo, quello stesso compito che Braudel stesso assumeva come ultimo della sua interminabile ricerca sul Mediterraneo, di «riprendere in mano tutto, per tutto ricollocare nel quadro generale della storia, perché sia rispettata, malgrado le difficoltà, le antinomie e le contraddizioni fondamentali, quell'unità della storia che è l'unità stessa della vita⁵¹»

⁵⁰ F. Braudel, *op. cit.*, p. 89 trad. it.

⁵¹ F. Braudel, *Posizioni della storia nel 1950*, in *Scritti sulla storia*, ed. it. cit., p. 46.

La dimensione quantitativa nella conoscenza storica

Storia quantitativa, cliometria, storia seriale

La rinnovata ambizione ad una storia universale, o comunque ad una storia di estese fasi, plurisecolari, delle civiltà, tramite un'indagine di problemi inscritti in un contesto geostorico più ampio possibile – tendenzialmente mondiale –, che ha pervaso il lavoro di alcune delle più autorevoli personalità, ed in alcuni momenti di interi gruppi di studiosi della scuola francese, ha incontrato l'opposizione, interna alla stessa scuola, di una tendenza più “moderata”, che interpretava in termini più modesti gli obiettivi e i compiti della ricerca storica.

Piuttosto che una ricerca orientata ad abbracciare il respiro di un'intera società, di un intero sistema economico o di un'intera civiltà, questo gruppo di storici ha mirato ad isolare determinati e ben individuati *sotto-sistemi* nel sistema complessivo, allo scopo di studiarne l'evoluzione nel tempo. Tale evoluzione viene essenzialmente descritta tramite il raffronto di dati registrati in momenti stabili, suddividendo l'arco temporale in intervalli regolari. Questo indirizzo, che si avvale eminentemente dell'impiego di tecniche di rilevazione quantitativa e del trattamento matematico-statistico dei dati, è stato definito da P. Chaunu *storia seriale*¹.

¹ Chaunu ha usato per la prima volta questa espressione in *Dynamique conjoncturelle et histoire sérielle*, in «Industrie», 6 giugno 1960, ed ha poi nuovamente sostenuto la scelta terminologica e sviluppato il tema in *Histoire quantitative ou histoire sérielle*, in «Cahiers V. Pareto», 1968 e in *L'histoire sérielle: bilan et perspectives*, in «Revue historique», 2, 1970. Oltre che sostenitore della storia globale Chaunu è stato infatti anche uno dei più tenaci difensori ed interpreti dell'approccio seriale: egli è autore, insieme ad Haugette Chaunu, di una delle più ampie e rigorose ricerche basate su tale approccio, *Séville et l'Atlantique, 1504-1650*, Paris, 1955-1959.

Isolando alcune particolari variabili- come i prezzi, i salari, gli indicatori demografici, o anche taluni “segni” dell’evoluzione della cultura e delle mentalità – e costruendo delle serie con i valori riscontrati, per esaminare l’andamento delle variazioni nel tempo, l’analisi viene a concentrarsi solo su particolari elementi focali, i quali, però, fungono da *indicatori* del sotto-sistema e risultano quindi rappresentativi di un processo di mutamento generale². Come Febvre aveva già indicato, l’ordinamento in serie dei dati consente così di rendere visibili le trasformazioni in profondità e di pervenire, attraverso ripetuti confronti, a rintracciare regolarità e tendenze costanti, o addirittura a formulare le leggi che governano in generale tali trasformazioni. La serie viene in tal modo a prendere il posto che era occupato dall’avvenimento nella storia tradizionale: la dimensione istantanea, cruciale dell’evento viene a perdere ogni funzione e l’interesse si concentra sulla variazione del lungo periodo.

François Furet è uno degli studiosi che hanno posto in maggiore evidenza il significato e la portata dell’innovazione che la storia seriale rappresenta in rapporto a quella tradizionale:

«La storia “événementielle” non è definita dalla prevalenza accordata ai fatti di ordine politico; e non è neppure costituita dalla semplice esposizione di certi “avvenimenti” scelti sull’asse del tempo; essa è prima di tutto fondata sull’idea che tali avvenimenti sono unici, e che è impossibile inserirli in una distribuzione statistica, e che questo avvenimento unico è la materia della storia per eccellenza. Ecco perché questo tipo di storia è scandito contemporaneamente, e contraddittoriamente, dal tempo breve e da un’ideologia finalistica; dal momento che l’avvenimento, irruzione improvvisa dell’unico e del nuovo nella catena del tempo, non può essere con-

² Particolare interesse rivestono a questo riguardo le ricerche condotte da Alphonse Dupront nell’analisi semantica quantitativa del “linguaggio stampato”. Calcolando le frequenze di occorrenza di alcuni termini, in particolare nei titoli di libri e pubblicazioni a stampa di varia natura, in determinati periodi, egli suggerisce la possibilità di estendere questo metodo all’analisi degli stati mentali collettivi, raggruppando in serie omogenee i dati per intervalli consecutivi decennali ed esaminando le correlazioni fra i diversi gruppi di fenomeni serializzati. Cfr. *Semantique historique et histoire*, in «Cahiers de lexicologie», XIV (1969), pp. 15-25; *Problèmes et méthodes d’une histoire de la psychologie collective*, in «Annales ESC» XVI (1961), 1, pp. 3-11.

frontato con alcun antecedente, il solo mezzo di inserirlo nella storia è di dargli un senso teleologico: se non ha un passato, avrà un avvenire. E dal momento che la storia si è sviluppata, dal secolo XIX in poi, nel senso di una interiorizzazione e concettualizzazione del sentimento del progresso, l'”avvenimento” indica molto spesso la tappa di un avvenimento politico o filosofico: repubblica, libertà, democrazia, ragione. Questa coscienza ideologica dello storico può assumere forme più raffinate: può raggruppare il sapere acquisito su un certo periodo attorno a schemi unificatori meno direttamente legati a scelte politiche o a valori (come lo “spirito” di un'epoca, la sua “visione del mondo”); ma in fondo esprime lo stesso meccanismo compensatore: per essere intelligibile, l'avvenimento ha bisogno di una storia globale, definita al di fuori e indipendentemente da esso. Di qui quella concezione classica del tempo storico come una serie di discontinuità descritte in quella forma di continuità che è rappresentata naturalmente dalla narrazione.

La storia seriale, al contrario, descrive continuità in una forma discontinua: è una storia-problema (problemi), invece di essere una storia-narrazione. Distinguendo per necessità i livelli della realtà storica, essa scompone per definizione ogni concezione preliminare di una storia “globale”, mettendo in questione proprio il postulato di un'evoluzione omogenea e identica di tutti gli elementi di una società. L'analisi delle serie non ha senso se non è condotta nel lungo periodo, per poter distinguere le variazioni brevi o cicliche dei trends; la serie scopre un tempo che non è più la spinta periodica e misteriosa dell'avvenimento, ma un ritmo di evoluzione ormai misurabile, confrontabile, e doppiamente differenziale, a seconda che lo si esamini all'interno di una stessa serie o che si paragoni una serie all'altra³.

In tal modo, conclude Furet, la storia seriale ha messo in crisi la storiografia classica mediante due fondamentali operazioni: in primo luogo scomponendo analiticamente la realtà in livelli di descrizione, ciò che le ha permesso di aprirsi all'importazione di metodi e concetti dalle scienze sociali, in particolare dall'economia

³ F. Furet, *L'histoire quantitative et la construction du fait historique*, «Annales ESC», XXIV (1971), n. 1, pp. 63-75, trad. it. in J. Le Goff - P. Nora, *Fare storia*, Torino (Einaudi), 1981, pp. 15-16.

politica; secondariamente operando l'analisi quantitativa dei ritmi di evoluzione di ciascuno di questi livelli, tramite la quale ha «trasformato in un oggetto determinato e scientificamente misurabile quella dimensione dell'attività umana che è la sua ragion d'essere: il tempo⁴».

Man mano che la storia seriale si è venuta affermando come uno dei metodi prevalenti nelle ricerche condotte dalla scuola delle «Annales», essa è venuta però distaccandosi dalla storia quantitativa in senso stretto, e soprattutto dall'inclinazione di quest'ultima per la prospettiva della totalità. La storia quantitativa si occupa infatti prevalentemente delle funzioni della produzione e del consumo ed ha trovato il suo più fertile terreno nell'applicazione dell'analisi di energia a vasti aggregati sociali. Tale approccio, che germogliato all'interno della *New economic history* ha trovato interpreti autorevoli in numerosi storici dell'economia francesi, come F. Perroux e J. Marczewski, si basa essenzialmente su quantificazioni *aggregative* dei fenomeni e, soprattutto nei suoi sviluppi più recenti, tende a concepire l'intero processo economico come una funzione coerente suscettibile di indagine storica nella sua integrale complessità. La quantificazione totale di dati discontinui fu invece avversata e tenuta in sospetto sin dalle origini da quegli storici delle «Annales» che tentavano di applicare metodi quantitativi nella ricerca storica. Essi preferirono piuttosto orientare il loro interesse verso tecniche che consentissero l'analisi della scansione nel tempo di fenomeni misurabili omogenei. Rifiutando le interpretazioni in termini ciclici e puramente monetari dello sviluppo economico, gli storici francesi espressero invero inizialmente un quasi generale consenso per l'applicazione dell'analisi econometrica in storia, ed in particolare per le tecniche elaborate dalla *cliometria* statunitense, ma ne denunciarono anche, con sempre maggiore consapevolezza e decisione, alcuni limiti fondamentali: l'eccessiva fiducia nella «simulazione storica» operata tramite le costruzioni contro-fattuali⁵, il fatto di

⁴ *Op. cit.*, pp. 16-17 ed. it.

⁵ Cfr. Maurice Lévy-Leboyer, *La New Economic History*, in «Annales ESC», XXIV (1969), 8, 1035-65.

concentrare l'interesse sulle questioni della crescita economica e dell'efficienza dei sistemi piuttosto che su quelle della distribuzione dei redditi e della ricchezza, l'aver privilegiato settori limitati della produzione e più in generale dell'attività economica e infine l'aver impiegato modelli che non tengono sufficiente conto delle relazioni reciproche fra le variabili economiche e quelle di ordine politico e sociale.

Quest'ultimo aspetto è venuto soprattutto in luce man mano che nella storiografia francese si è affermata la prospettiva dell'indagine *strutturale* dei processi storici. Tale approccio ha consentito di pervenire ad una progressiva chiarificazione del concetto di *struttura economica* come risultato dell'organizzazione di una specifica variabile economica (prezzi, salari, moneta, scambi, tassi di interesse, ecc.) entro determinati contorni spazio-temporali e dei rapporti che intercorrono fra questa e le altre variabili che compongono il sistema nel suo insieme. Tali strutture rivelano un diverso grado di flessibilità e costituiscono il prodotto dell'interazione fra altri fattori, soprattutto extra-economici, come quelli naturali (climatici, geografici, di risorse, demografici, ecc.), culturali, politici e tecnologici. I fattori naturali e culturali, che presentano una maggiore stabilità nel tempo, tendono a rallentare le variazioni, mentre i fattori politici e tecnologici tendono a produrre cambiamenti più rapidi e consistenti. A loro volta, poi, tali strutture economiche tenderanno ad agire su quelle di ordine sociale, influenzando con i loro mutamenti l'equilibrio e la stabilità di queste ultime. Le variazioni strutturali, dunque, si differenziano sostanzialmente da quelle di tipo oscillatorio o ciclico e richiedono un'analisi condotta soprattutto sul lungo periodo.

Se la storia seriale, in questa prospettiva di analisi delle trasformazioni che si attuano a livello strutturale piuttosto che congiunturale, si configura come una storia della lunga durata e sovente di ampi orizzonti spaziali, essa rinuncia tuttavia ugualmente, sia in maniera programmatica sia in quanto riconosce ai suoi metodi alcuni limiti oggettivi, all'aspirazione alla comprensione della totalità dei sistemi. Tali limiti e tale rinuncia programmatica hanno incontrato l'opposizione di quegli indirizzi che, per moventi molto diversi, perseguono invece

ancora l'idea di una storia globale. La storia quantitativa, soprattutto per tramite di uno dei suoi maggiori esponenti, l'economista americano Simon Kutznets⁶, sostiene che l'analisi statistica, sebbene rivesta un'applicabilità necessariamente limitata solo ad alcune forme di organizzazione sociale e ad alcuni periodi della storia, dovrebbe essere sempre comunque subordinata ad una visione più ampia, universale, dei mutamenti sociali, ed avversa quella forma di storia seriale, a cui Marczewski ha dato il nome di *histoire ponctuelle*, che si concentra su serie puntuali di dati registrati su precise coordinate spaziali e temporali⁷. Su di un altro fronte, lo storico marxista polacco e collaboratore delle «Annales», Witold Kula, ha rilevato come la storia seriale incontri le sue maggiori difficoltà proprio sulla dimensione strutturale della lunga durata: man mano che la serie viene estesa nel tempo e nello spazio, infatti, gli elementi sottoposti a misura tendono a perdere di omogeneità, cosicché la comparabilità dei dati può tendere ad incontrare seri ostacoli. Quanto più gli elementi materiali, culturali e sociali oggetto di osservazione risultano distanti sul piano geografico e temporale, tanto meno la comparazione diviene attendibile. La storia seriale, pertanto, rivela secondo Kula la sua utilità esclusivamente nell'applicazione ad aree e periodi circoscritti e sufficientemente stabili ed omogenei⁸.

Come ha osservato Stoianovich, tali limitazioni oggettive della storia seriale, non impediscono tuttavia che i suoi dati siano risultati «comunque utili non solo per la luce che hanno gettato sul ruolo di una data funzione (come i prezzi o i salari) in una singola cultura, ma anche per aver diretto l'attenzione al diverso livello di stabilità seriale nei diversi sistemi culturali, rendendo possibile l'impossibile storia comparativa⁹».

Furet, prendendo anch'egli atto che tramite la storia seriale la realtà storica viene necessariamente «ridotta ad una molteplicità

⁶ Cfr. in part. *Statistical Trends and Historical Changes*, in «Economic History Review», III n. s. (1951), p. 277 sgg.

⁷ Cfr. J. Marczewski, *Introduction a l'histoire quantitative*, Genève, 1965, pp. 48-9.

⁸ Cfr. *Histoire et économie: la longue durée*, in «Annales ESC», XV (1960), 2, pp. 294-313.

⁹ *Op. cit.*, p. 176 ed. it.

di frammenti così distinti e isolati da compromettere la pretesa classica della storia di cogliere la totalità», precisa però che questa non deve affatto limitarsi «all'analisi microscopica di un'unica serie cronologica; può raggruppare molte di queste serie e quindi proporre l'interpretazione di un sistema, o di un sottosistema. Ma l'analisi globale del "sistema dei sistemi" probabilmente oggi non è alla sua portata». La pretesa di cogliere la totalità, egli ne conclude, non va per questo del tutto abbandonata: essa può essere conservata come «orizzonte della storia», sebbene, affinché la storiografia possa progredire in direzione scientifica, occorra rinunciare ad assumerla quale punto di partenza della ricerca, pena il ricadere nell'illusione della teleologia. La storiografia contemporanea, è infatti giunta, secondo Furet, ad elevarsi progressivamente al rango di «scienza dell'uomo», nella misura in cui ha delimitato con sempre maggior precisione i propri oggetti, ha definito le proprie ipotesi ed i propri obiettivi in termini meno ambiziosi ma più rigorosi ed ha costituito il più accuratamente possibile le proprie fonti¹⁰.

Analizzando alcuni degli esiti più rilevanti della ricerca recente nel campo della storia economica e di quella demografica, che rappresentano i due settori più avanzati della storiografia contemporanea, Furet osserva come attraverso l'approccio seriale si sia pervenuti ad elaborare concetti innovativi fondamentali, come ad esempio quello di "ancien régime economico", fondato sulla preponderanza della produzione cerealicola soggetta ai fattori aleatori della meteorologia e ai condizionamenti periodici della crisi ciclica e connesso alle brusche impennate della curva dei prezzi e ai decrementi demografici. La descrizione di questo complesso fenomeno è stata operata da E. Le Roy Ladurie in *Les paysans de Languedoc*¹¹ a partire dalle mercuriali e dalla ricostruzione delle variazioni seriali dei prezzi, combinati all'analisi di indici relativi al volume della produzione, alle decime, alle rendite fondiarie ed in generale ai fattori che influenzano il rapporto fra domanda ed

¹⁰ *Op. cit.*, p. 17 ed. it.

¹¹ Paris (Sevpen), 1966, trad. it. *I contadini di Linguadoca*, Bari (Laterza), 1970.

offerta, pervenendo egli a porre in evidenza un equilibrio generale che appare in linea di massima conforme al modello malthusiano. Tale equilibrio generale rappresenta la struttura di fondo dell'economia antica, la quale però non impedisce che, attraverso l'esame di variabili pertinenti più limitate, e proprio sulla base dei rapporti che queste stabiliscono con il sistema complessivo, si possano individuare mutamenti più circoscritti, scanditi da ritmi annuali o pluriennali. La struttura include in tal modo le congiunture, le quali a loro volta consentono di porre in maggiore luce la struttura. Su questa stessa base Furet ritiene di poter chiarire i termini della controversia fra sincronia e diacronia che spesso divide antropologi e storici e che rappresenta un nodo vitale per l'evoluzione potenziale delle scienze sociali: «Il movimento periodico, a breve e a medio termine, che costituisce l'”avvenimento” nell'ordine economico, non è necessariamente in contraddizione con una teoria dell'equilibrio generale. Al contrario, la sua descrizione empirica può permettere di precisare le condizioni teoriche di questo equilibrio: l'elasticità che esso rivela indica i confini entro cui ha luogo¹²». Furet pone tuttavia contemporaneamente in luce come la ricostruzione della struttura appaia tuttavia possibile solo se lo spazio geografico risulta relativamente omogeneo – come nel caso della Linguadoca studiata da Le Roy Ladurie – ed il settore dell'attività umana che è oggetto di esame sufficientemente delimitato, come appunto l'economia agraria. «In realtà», egli nota, «la storia seriale “settoriale”, ma estesa a spazi differenti, si conclude con l'analisi degli squilibri regionali o nazionali. E la storia seriale “globale” (o tendenzialmente globale), anche se ristretta a una zona geografica limitata, rischia di portare all'analisi degli squilibri temporali tra i diversi ritmi di evoluzione dei diversi livelli di attività umana¹³».

L'attività economica non può costituire infatti l'unico oggetto dell'indagine storica, e se essa ha rappresentato il campo elettivo della ricerca storica quantitativa ciò è dovuto al carattere più diretta-

¹² F. Furet, *op. cit.*, p. 19 ed. it.

¹³ *Ibidem*, pp. 19-20.

mente misurabile degli indicatori, e quindi alla maggior precisione dei concetti che è di conseguenza stata in grado di definire, nonché per lo statuto privilegiato che le problematiche dello sviluppo e della crescita del benessere hanno assunto nell'immagine complessiva del mutamento storico che si è venuta configurando nell'ambito del pensiero occidentale moderno. A partire da tale constatazione Furet ha auspicato che la nuova storiografia dirigesse nuovamente la propria attenzione alla dimensione politico-ideologica, ciò che ha trovato effettivamente un certo riscontro nel lavoro più recente condotto dagli ultimi eredi della scuola storiografica francese. Il carattere "globale" di questa ricerca, ammonisce Furet, non può però certamente essere perseguito riabilitando la storia teleologica del "progresso" di stampo ottocentesco, bensì proprio attraverso l'estensione dei procedimenti impiegati dalla storia seriale a campi dell'attività umana del tutto eterogeni rispetto ai processi oggettivi dell'economia, e necessariamente a partire dall'ipotesi che, a differenza di quanto riteneva la storia tradizionale (che uniformava i ritmi della vita culturale e quelli dell'attività economica), «secondo i livelli di realtà, o secondo i sistemi parziali analizzati, i modi di appropriazione del tempo, i ritmi cronologici possono essere diversi¹⁴». Questo ambizioso progetto di una storia che aspiri alla globalità sulla base di un'indagine per specifiche aree e particolari settori, ovvero di un'analisi di sotto-sistemi parziali, deve mirare secondo Furet a conseguire due obiettivi fondamentali: rivedere radicalmente le tradizionali periodizzazioni globali, «che sono essenzialmente un retaggio ideologico del secolo XIX e che presuppongono precisamente ciò che resta da dimostrare: l'evoluzione grossolanamente concomitante degli elementi più diversi di un insieme», ed una distinzione, operata per via di un insieme di dati di eterogenea natura, fra livelli di rapida evoluzione e settori fortemente inerti di medio e lungo termine. Potrà in tal modo apparire più chiaro, probabilmente, che il dinamismo di alcuni periodi cruciali non sia esclusivamente di natura economica, ma che, ad esempio, gli "investimenti" scolastici ed educativi, o culturali in genere, o che le strutture dello stato e

¹⁴ *Ibidem*, p. 21.

l'intermediazione dei pubblici uffici, vi abbiano svolto una funzione decisiva¹⁵.

In ultima analisi, dunque, Furet sposa la tesi di Braudel secondo cui la caratteristica peculiare della storia, in rapporto alle altre scienze sociali, «consiste proprio nel non avere un suo campo specifico, e nel pretendere di esplorare il tempo in tutte le sue dimensioni¹⁶», e ripropone, seppure in una differente prospettiva metodologica, quella *aspirazione alla totalità* che ha caratterizzato sin dalle origini la nuova storiografia francese¹⁷.

¹⁵ Come proficuo esempio di applicazione della storia seriale ad ambiti diversi dall'economia Furet menziona il saggio di G. ed M. Vovelle, *Vision de la mort et de l'au-delà en Provence*, in «Cahiers des Annales», 1970, nel quale i due Autori hanno costruito delle serie dell'iconografia ed oleografia religiose; come esempi di ricerche che pongono in primo piano i fattori educativi e culturali cita i lavori di M. Fleury, *Les progrès de l'instruction élémentaire de Louis XIV à Napoléon III*, in «Population», 1957, di L. Stone, *Literacy and Education in England 1640-1900*, in «Past and Present», febbraio 1968, di C. M. Cipolla, *Literacy and Development in the West*, London (Penguin B.), 1969.

¹⁶ *Ivi*.

¹⁷ Un'analoga aspirazione, su di un altro piano e sulla base di ben diversi moventi, può essere riconosciuta nello sviluppo, nell'area culturale anglosassone e soprattutto negli Stati Uniti, della corrente della *World History*. In tale orientamento l'aspirazione alla totalità si esprime nell'esigenza di superare qualunque etnocentrismo ed abbracciare con uno sguardo complessivo la storia della civiltà umana in una prospettiva non centrata sul punto di vista delle specifiche "civilizzazioni" e pertanto nell'ottica ed all'insegna del *multiculturalismo*. Sul piano metodologico l'approccio della *World History* riveste interesse soprattutto in collegamento all'applicazione del concetto di *economia-mondo* sviluppato da I. Wallerstein (cfr. *Il sistema mondiale dell'economia moderna*, trad. it. Di G. e D. Panzieri, Bologna, Il Mulino, 1974) e da F. Braudel (cfr. *Civiltà materiale, economia e capitalismo*, III, *I tempi del mondo*, trad. it. Torino, Einaudi, 1982). Per un approfondimento ulteriore dell'approccio della *World History* di Wallerstein cfr. anche il più recente *Unthinking social sciences*, 1991, trad. it. *La scienza sociale: come sbarazzarsene. Tra storia e scienza. Alla ricerca di un nuovo paradigma*, Milano, Il Saggiatore, 1995. Negli ultimissimi anni tale modello ha iniziato a registrare interesse anche nel contesto europeo ed in particolare nel nostro paese. A tale approccio storiografico e ad i suoi possibili utilizzi in sede didattica è stato dedicato un recente numero monografico de "I viaggi di Erodoto", *World History. Il racconto del mondo*, Quaderno 13-14, suppl. al n. 33, 1997. La *World History* ha anche costituito l'approccio di fondo utilizzato nella maxi-sperimentazione di una nuova ipotesi di curricolo (elaborata da un Gruppo di Lavoro la cui maggiore responsabilità scientifica è stata affidata a Luigi Cajani, Emilio Lastrucci ed Ivo Mattozzi), avviata a partire dal 1996 e conclusasi nel 2000, dalla Commissione "Il Novecento e la Storia", istituita presso la Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado del Ministero della Pubblica Istruzione, sperimentazione che ha avuto un'estesa influenza sul rinnovamento delle prassi d'insegnamento nei lustri successivi..

La concettualizzazione in storia

Paule Veyne: la “storia concettualizzante”

Dalla disamina sinora condotta emerge chiaramente come la più profonda trasformazione che la nuova storiografia francese ha introdotto nello studio dei fenomeni umani considerati nella prospettiva del passato sia rappresentata da un ampliamento, una correzione ed una radicale e progressiva messa a punto e precisazione dell'*apparato concettuale* mediante il quale il sapere storico viene costruito, e come in tale trasformazione consista, secondo quanto le principali istanze e innovazioni metodologiche avanzate dagli esponenti più rappresentativi di questa scuola pongono esplicitamente od implicitamente in evidenza, il più sostanziale contributo al suo progresso in direzione scientifica.

Uno dei più espliciti richiami all'importanza che l'elaborazione concettuale riveste nella rinnovata prospettiva dell'indagine storica delineata dalla scuola delle «Annales» è stato compiuto da Paul Veyne¹. La prospettiva della concettualizzazione è infatti programmaticamente identificata da questo Autore – in pieno accordo, come si vedrà, con quanto già indicato da Max Weber – come l'unica che possa pienamente soddisfare le ambizioni di scientificità della ricerca storica.

Veyne muove dalla premessa che non possa darsi una specifica scienza *della* storia, «perchè il divenire storico non comporta un primo motore», ma che essa comprenda nondimeno alcuni nuclei essenziali di scientificità, in gran parte possibili grazie al beneficio

¹ *La storia concettualizzante*, in J. Le Goff – P. Nora, *Fare storia*, ed. it. Torino (Einaudi), 1981, pp. 25-57.

che può trarre dallo sviluppo delle scienze sociali, quantunque tale sviluppo rimanga necessariamente sempre limitato. Sulla base di tali presupposti, secondo Veyne, la concettualizzazione, in ultima analisi, esercita in storia la medesima funzione che riveste nelle scienze naturali: degli eventi fisici, come dei circuiti degli avvenimenti, non abbiamo una conoscenza immediata, poiché li percepiamo solo in maniera parziale e confusa; la concettualizzazione assolve perciò il compito di mettere ordine nel caos in cui si presenta tanto lo spettacolo del corso della natura quanto quello del divenire, allo scopo di renderlo intelligibile. E la storia, così come il corso della natura, «è un insieme di avvenimenti di cui ciascuno è determinato ma soltanto alcuni sono oggetto di scienza²».

Vi è però, secondo il nostro Autore, anche una differenza essenziale fra i due ambiti di conoscenza, e consiste nel fatto che le scienze fisiche, in relazione ai loro specifici scopi, possono interessarsi solo a quella minima parte dei fenomeni che ha un carattere di necessità e generalità, mentre la ricerca storica si interessa di tutto ciò che accade e non può permettersi di isolare solo quei fatti ai quali la spiegazione scientifica si applica in modo certo ed “infallibile”.

Nella storia, argomenta Veyne, si ritrova sia il necessario, ciò che accade inevitabilmente, come avviene per i fenomeni regolati da alcune leggi fondamentali dell'economia teorica (per es. “il valore si stabilizza al margine in regime di concorrenza perfetta”), sia le cose “che accadono per lo più”, come avviene per i fenomeni macroeconomici (“in mancanza di risparmio o di investimenti il tasso di crescita possibile non viene mai pienamente raggiunto”), sia, infine, la pura casualità ed accidentalità (“Giovanni Senza Terra è passato di qui”). E poiché solo il primo tipo di eventi, che rappresentano sicuramente una piccola minoranza, risulta sussumibile sotto leggi teoriche generali, le scienze che forniscono alla storiografia tali leggi, in particolare quelle sociali, «non potranno mai determinare interamente il duro nucleo della storia³». La maggioranza dei sillogismi, sovente impliciti, che lo storico impiega quando spiega in luogo di

² *Op. cit.*, p. 26.

³ *Ibidem*, p. 28.

constatare, poggia infatti, in realtà, su ciò che accade “per lo più”, al pari di quanto avviene nelle spiegazioni formulate per rendere intelligibile l’esperienza della vita quotidiana.

«Essi [i sillogismi impiegati dagli storici] poggiano sia sull’idea di una natura umana (“gli uomini fanno di necessità virtù più spesso di quanto si rivoltino contro la loro condizione”), sia sul posto occupato dai costumi e dai codici: *rosa* designa sempre una rosa, i romani mangiano sdraiati. A partire da queste premesse si procede a deduzioni (“...ora questo romano mangia, dunque questo romano si è dovuto sdraiare per mangiare”), a induzioni (“questo romano medio è sdraiato, questo romano medio mangia, quindi tutti i romani dovevano mangiare sdraiati”) e ad abduzioni che vanno dalla premessa maggiore e dalla conclusione alla premessa minore, e che costituiscono la “logica della scoperta”, l’inferenza dell’indagine poliziesca e storica (“in questo bassorilievo questo romano è rappresentato sdraiato, si sa dai testi che i romani mangiavano sdraiati, dunque è segno che questo romano è rappresentato mentre mangia”)⁴».

L’assunzione da parte di Veyne dell’impianto della logica aristotelica quale schema di riferimento per esaminare il problema della spiegazione e della causalità in storia non è il frutto di un puro esercizio accademico. Esso risulta utile all’Autore per condurre più direttamente questo esame sul piano di una critica diretta all’impostazione di quelle correnti della nuova storiografia che hanno tentato di promuovere in direzione scientifica la ricerca storica impiantandovi alla base il metodo, le categorie esplicative-interpretative e l’intelaiatura concettuale del materialismo storico, utilizzando peraltro questi quali cardini per una visione deterministica del divenire storico.

Una scienza della storia, argomenta Veyne, risulta possibile solo possedendo la chiave concettuale per una comprensione complessiva del divenire, possibile a sua volta solo postulando un “primo motore” del suo svolgimento. Ora, uno degli intenti principali, anche se non completamente esplicitato, del saggio di Veyne è chiaramente

⁴ *Ibidem*, pp. 28-29.

quello di mostrare che uno dei risultati fondamentali dei progressi scientifici compiuti dalla nuova storiografia, soprattutto grazie all'enorme ampliamento dei settori di indagine e del ventaglio di temi e problemi "aggrediti" dalla ricerca, consiste proprio nell'aver gradualmente rafforzato la convinzione che non esista un ordine di processi (o di fattori, o di variabili) a cui si possa far risalire l'origine causale efficiente di qualunque concatenamento di cause.

«Attribuire il ruolo di motore ai dati materiali o all'economia significa giocare su un equivoco: ciò che causa la servitù è il mulino ad acqua, o è invece il fatto di utilizzare questo mulino? L'economia è l'aspetto economico di certi comportamenti, o coincide con questi stessi comportamenti, che comportano altri aspetti, giuridici, mentali, ecc.? Come oggetto "materiale" (nel senso di corporeo) il mulino non fa altro che pesare sul terreno su cui poggia. Se motore della storia è il fatto di utilizzarlo, anziché trascurare questa invenzione tecnica per spirito abitudinario, allora il preteso primo motore è solo un avvenimento fra altri: la diffusione del mulino, che, come ogni avvenimento, deve essere a sua volta spiegata. L'oggetto mulino prende l'aspetto di "causa materiale" (nel senso di possibilità da utilizzarsi) solo per il fatto di essere utilizzato, ed è un fatto di mentalità il sottrarsi all'abitudine ad avere in questo caso il ruolo di causa efficiente. È vero che questa mentalità deve essere a sua volta spiegata: diventa a sua volta causa materiale delle cause efficienti che l'hanno portata ad esistere... Se c'è una filosofia dialettica (nel senso che si dà oggi a questa parola), è proprio l'aristotelismo. Per quanto sottile possa essere l'interpretazione che si sceglie di accreditare al marxismo, essa urta sempre contro la stessa difficoltà: "un primo motore non può comportare potenza"; se rientra nell'ordine del possibile prima di esistere, se è avvenimento, è esso stesso materia di altre cause, e dunque non è primo⁵».

Se dunque nessuna categoria di cause può arrogarsi il privilegio di essere primo motore, poiché vi sono altri fattori che possono esercitare la loro influenza su di esse, conclude Veyne, ciò che si potrà mettere in luce, nell'analisi di ogni particolare processo complesso

⁵ *Ibidem*, p. 29.

di trasformazione, è tutt'al più una *variabile strategica*, che tuttavia resta isolabile come tale solo limitatamente ad una congiuntura specifica.

La storia, dunque, per tale insieme di motivi, non può essere considerata una scienza *in senso stretto*.

Ciò non significa però, prosegue Veyne, che il suo compito possa ridursi, o si riduca di fatto, a quello di descrivere e narrare i fatti estratti dai documenti. La storia è al pari delle scienze in senso stretto un'attività molto elaborata ed al pari di esse richiede la creazione, il continuo perfezionamento e l'applicazione di strumenti di natura concettuale. Le attività umane (intellettuali, pratiche, estetiche ecc.) sono assai più numerose e complesse dei fenomeni studiati dalle scienze della natura e per di più non risultano immediatamente comprensibili: «le società umane non sono trasparenti a se stesse». Quella parte di avvenimenti che sembra poter essere immediatamente compresa, inoltre, come ha mostrato Braudel, costituisce in realtà solo un movimento di superficie, intorno e al di sotto del quale si sviluppano le trasformazioni più ampie e più lente, i mutamenti "strutturali". Il limite della storia narrativa del secolo passato, che assumeva quale compito quello di ricostruire l'accaduto *was eigentlich geschehen ist*, si identifica dunque, sottolinea Veyne, con il limite della storia *événementielle*, ossia di una storia che assume quale oggetto esclusivamente il movimento di superficie e, essendo cieca di fronte a quello che si svolge in profondità, lo concepisce come direttamente ed immediatamente intelligibile. La storia *événementielle* non ha dunque bisogno di concettualizzare; la "storia concettualizzante" è esclusivamente quella che indaga i fenomeni in profondità, la storia strutturale.

È su questa base che Veyne ritiene di poter ricondurre ad un fondamento unitario quell'insieme composito ed a prima vista irriducibilmente eterogeneo di settori di ricerca che per lungo tempo è stato semplicemente etichettato come "*histoire non événementielle*".

Tale ricerca di un fondamento unitario si basa però sul riconoscimento del fatto che la concettualizzazione ha nell'indagine storica un carattere assolutamente specifico, seguendo una via fonda-

mentalmente divergente da quella delle scienze naturali. Il formare concetti viene anzi interpretato da Veyne come un atteggiamento intellettuale particolare, e non già universale: esso si riscontra peculiarmente solo nell'indagine storica e nelle scienze sociali e si distingue fundamentalmente dalla *formalizzazione*, che è invece tipica dell'indagine scientifica in senso stretto. Quest'ultima si risolve essenzialmente secondo Veyne nel rintracciare, o nel formulare *ex novo*, l'equazione che descrive il fenomeno che è oggetto di studio; la concettualizzazione si esprime invece nel «trovare parole, inventare schemi e categorie in rapporto a cui reperire gli elementi del paesaggio troppo confuso» di ciò che si indaga. Quest'ultimo atteggiamento intellettuale, sottolinea più volte Veyne, è molto più affine a quello dell'indagine filosofica che a quello dell'indagine strettamente scientifica. Il concettualizzare, egli precisa ancora, non coincide però neppure con il «suggerire con belle parole» la «disordinata ricchezza» con cui si manifesta nella sua immediatezza l'oggetto «tematizzato» dalla conoscenza storica, ma consiste, bensì, *nell'analizzarla*.

«Se tutte le essenze fossero offerte immediatamente all'intuizione, se non ci fosse niente di “confuso”, se non restasse nulla da scoprire, allora scrivere la storia equivarrebbe a raccontare storie immediatamente comprensibili; il concetto varrebbe più della definizione, e l'analisi discorsiva non sarebbe altro che un cavillare superfluo, spiccioli dell'oro del vissuto. Non è così: la vera narrazione presuppone l'analisi; la storia non è immediatezza⁶».

Veyne giunge per tale via ad una conclusione che in termini epistemologici ripropone in sostanza la radicale demarcazione fra le scienze fisico-naturali e le scienze storico-sociali sul piano della fondamentale eterogeneità dell'approccio all'oggetto di conoscenza, in termini dell'atteggiamento intellettuale di fondo che caratterizza ciascuno dei due domini, senza che per ciò ad uno dei due debba essere attribuito un primato in termini di valore della conoscenza conseguita: «Formare il concetto o formulare l'equazione: la con-

⁶ *Ibidem*, pp. 36-7.

cettualizzazione e la formalizzazione sono due atteggiamenti intellettuali fondamentali; se la contrapposizione di uno spirito letterario a uno spirito scientifico ha un senso, non può essere che questo⁷».

Sulla base di tali premesse Veyne si addentra in un'analisi delle modalità della concettualizzazione in alcuni settori specifici della ricerca storica nei quali la scuola delle «Annales» ha assegnato maggiore importanza (o su cui ha comunque concentrato di fatto massimo interesse) e sviluppa in particolare i tre campi della praseologia, dell'inconscio e dei “collettivi”, categoria, quest'ultima, sotto la quale annovera le mentalità, diffondendosi quindi in larga parte ad esaminare questioni relative a questo “filone aureo” della storiografia francese più recente.

Esaminando, anzitutto, come la concettualizzazione si applichi all'indagine storica dei “circuiti causali dell'azione”, egli stabilisce che, in funzione dell'argomento trattato, le modalità della concettualizzazione in questo caso sono riconducibili a due fondamentali: lo sviluppo di una serie di concetti coordinati in una topica oppure un sistema ipotetico-deduttivo. Il primo tipo di concettualizzazione si applica secondo Veyne all'analisi dello “scacchiere” politico-diplomatico, altrettanto bene che al gioco degli scacchi in senso proprio; la concettualizzazione basata sul ragionamento ipotetico-deduttivo trova invece il suo ambito più peculiare di applicazione nelle scienze economiche, il cui status di scientificità è ulteriormente rafforzato dall'impiego del linguaggio matematico.

Per quanto riguarda l'inconscio, Veyne evidenzia come il *cogito* rappresenti solamente una componente marginale della psiche e come l'analisi storica debba invece focalizzarsi anche sugli istinti, sulle tendenze, sulle abitudini ecc., i quali “non pervengono alla coscienza altrimenti che nei loro effetti, allo stesso modo della grammatica di una lingua, delle forme del sillogismo o dei ricordi latenti⁸”. In tal modo la teoria grammaticale, la logica e la psicoanalisi, costituiscono, rispettivamente, il risultato dell'impegno della riflessione, attraverso la concettualizzazione, volto ad indagare i sistemi

⁷ *Ibidem*, p. 35.

⁸ *Ibidem*, p. 40.

di regole – le “grammatiche” – sottostanti. Del pari, la storia non può limitarsi ad indagare i moventi che spingono, per esempio, un esercito a resistere strenuamente sino alla sconfitta interrogando i sopravvissuti. La categoria del “patriottismo”, infatti, costituisce un concetto utile a descrivere/spiegare la resistenza dell’esercito, ma nessun eroico protagonista della resistenza sarebbe in grado di testimoniare come l’habitus patriottico sia stato gradualmente assimilato tramite la sua formazione etico-civile.

L’analisi dell’oggetto storiografico del *collettivo* costituisce, delle tre assunte ad esempio, quella sulla quale la riflessione di Veyne si sofferma più estesamente. A prescindere dai numerosi esempi approfonditi dal nostro Autore in questa parte del suo saggio, comunque, ciò che sul piano epistemologico e metodologico riveste maggiore rilievo consiste nella stessa assunzione della nozione di collettivo:

«Se non possiamo scrivere la storia della grande guerra basandoci sulla coscienza dei suoi protagonisti, non possiamo neanche scriverla basandoci su quello che ciascuno di loro, cancelliere o soldato semplice, singolarmente preso, avrebbe fatto seguendo la sua linea, indipendentemente da tutti gli altri; la guerra, come risultante collettiva, non è la stessa cosa dei diversi contributi individuali, in grande. La storia non può limitarsi ad un’ontologia delle sostanze individuali, a una logica dei predicati monadici; è fatta di collettivi, perché, in modi diversi, gli individui non sono chiusi nella loro singolarità⁹».

Tale “impersonalità” che caratterizza i principali fattori causali individuabili attraverso la concettualizzazione applicata ai fenomeni storici costituisce in definitiva, nella visione sviluppata da Veyne, la condizione e connotazione fondamentale dell’oggettività:

«Il campo delle scienze umane è la materia nel senso marxista della parola, la ‘realtà oggettiva’, cioè, in definitiva, le cose e gli altri: la scarsità delle cose materiali e la pluralità delle volontà sono ciò che si oppone alla volontà di ciascuno, ciò che resiste, e costituiscono, per riprendere le parole di Habermas, l’oggetto del

⁹ *Ibidem*, p. 41.

‘lavoro’ e del ‘poterÈ, dell’economia e della teoria dell’organizzazione. Il prezzo di mercato non è quello che ogni venditore voleva: risulta dalla composizione delle diverse volontà e non è prevedibile che con il ragionamento. La pluralità degli individui assomiglia all’oggettività delle cose materiali: impone condizioni e comporta conseguenze che non erano né volute né previste; collegandosi, organizzandosi, le azioni umane giungono a costituire figure, costellazioni (il mercato, una città, l’impresa, una dinamica di gruppo, un negoziato, una escalation, la guerra del 1914) che non erano volute da nessuno e che per essere concepite esigono uno sforzo, proprio come le continuazioni di una mossa negli scacchi: è anche utile concettualizzare all’inizio la problematica di un’escalation o di un negoziato, per non dover poi dire: ‘non l’abbiamo voluto, gli avvenimenti ci hanno scavalcato’¹⁰».

Per tale via Veyne perviene ad indicare un “nocciolo duro” di natura epistemologica e metodologica comune alla sociologia e alla storia, spingendosi pressoché ad affermare la loro completa assimilazione sul piano dell’impianto concettuale generale.

«L’analisi del mondo storico progredisce a poco a poco con l’elaborazione e la critica dei concetti; i concetti si liberano o si frammentano (quello di ideologia possiede almeno cinque o sei significati diversi). Alcuni di questi concetti hanno una portata molto generale; che si studi la divinizzazione dell’imperatore romano o la vita politica nel secolo XX, è utile e anche indispensabile parlare di collettivi, di derivazioni, di residui non meno di quanto lo sia l’uso dei termini di nazione o di religione. Quando l’analisi storica è spinta abbastanza avanti, la distinzione tra storia e sociologia non ha più importanza, o si riduce a un problema lessicale e corporativo: si può dire indifferentemente che un libro di storia è una monografia sociologica o che un libro di sociologia generale è una topica storica¹¹».

¹⁰ *Ibidem*, pp. 39-40. Il riferimento ad Habermas riguarda *Zur Logik der Sozialwissenschaften*, Luchterhand, Neuwied-Berlin, 1970, p. 187, trad. it. *Logica delle scienze sociali*, Bologna, IL Mulino, 1970, p. 265. Il passo completo da cui è tratto il riferimento è anche contenuto in nota nella traduzione italiana del saggio di Veyne, p. 39.

¹¹ *Ibidem*, pp. 53-54.

Convergenze tra la riflessione metodologica interna alla “nuova storia” e la teoria di Weber

Attraverso la riflessione di Veyne, in conclusione, il gruppo più “maturo” degli storici delle «Annales» – intendendo la “maturità” tanto nel senso dell’essere la “generazione” di studiosi più vicina a noi quanto altresì nel senso dell’essere quella che, a tale titolo, ha tentato di eseguire un bilancio complessivo della “rivoluzione metodologica” compiuta da questa scuola – perviene alla consapevolezza che il più sostanziale carattere della originale prospettiva indicata dalla nuova storiografia francese in termini di qualificazione scientifica della conoscenza storica consiste nella capacità di elaborare concetti e di utilizzarli nell’analisi dei problemi storici ai fini della loro spiegazione. Appare immediatamente evidente come tale prospettiva sia vicina a quella indicata da Max Weber, che rappresenta, infatti, uno degli Autori maggiormente citati da Veyne nel suo saggio, in alcuni casi esplicitando la diretta ispirazione della sua impostazione all’opera del grande studioso tedesco.

«La concettualizzazione – che è solo un nome diverso per indicare il “tipo ideale” weberiano – è così il procedimento grazie a cui la conoscenza storica “esce dalla sfera delle cose che sono solo vagamente intuitive”, per citare le parole di Weber. I concetti falsamente scientifici della sociologia generale trovano qui la loro vera utilità, che è descrittiva ed euristica: è dubbio che la nozione di “ruolo” sia univoca, dubbio che la si possa utilizzare senza essere portati a spingerne l’analisi più lontano (le persone non hanno gli stessi motivi né gli stessi modi di adattarsi a diversi ruoli preparati per loro dalle diverse specie di situazioni o di convenzioni), è dubbio che essa sia qualcosa di più di una metafora zoppicante; in compenso è chiaro che se si considera un tipo storico, il puritano, o l’avventuriero, come un ruolo prefissato e definito, si sarà indotti a elucidare più a fondo la sua struttura, ed a disegnarla più energicamente. Sarà tanto di guadagnato per la storia, poiché la storia è analisi piuttosto che narrazione. Sono i concetti a distinguerla dal romanzo storico e dai propri documenti...¹²».

¹² *Ibidem*, p. 35.

Da Weber Veyne riprende, inoltre, il carattere di unitarietà del metodo nell'ampio dominio delle scienze storico-sociali e pertanto la sostanziale e profonda assimilazione, sul piano del metodo e dell'impianto concettuale, di sociologia e storia.

L'approccio "concettualizzante" alla ricerca storica prospettato da Veyne appare infine, al pari di quello di Weber, conciliabile con la teoria marxiana e con gli sviluppi più maturi del pensiero marxista, quantunque lo storico francese, così come il pensatore tedesco, prendano esplicitamente le distanze tanto dal materialismo storico (avendo questo presente nella sua versione "economicistica" più riduzionista) quanto dalle interpretazioni in chiave deterministica del divenire storico e dunque, anche in questo caso, da quelle che si ispirano al materialismo storico¹³.

La constatazione di tali profonde affinità tra la teoria di Weber ed i risultati della riflessione metodologica cui perviene Veyne ci induce a rilevare una convergenza di esiti tra il filone della riflessione epistemologica "in senso forte" e quello della riflessione epistemologica "in senso debole". Ignorando pressoché completamente gli sviluppi del dibattito sulla conoscenza storica condotto dagli "epistemologi puri", tuttavia gli storici appartenenti alla scuola delle «Annales» che hanno analizzato più a fondo le questioni del metodo non hanno affatto ignorato, invece, la lezione di Weber.

Veyne identifica, in sostanza, *l'ubi consistam* della rivoluzione metodologica operata dalle «Annales» nel completo rivolgimento della concezione positivista attraverso lo sviluppo della storia non-événementielle: per tal via, in definitiva, la nuova storiografia francese ha realizzato "in pratica" ciò che Weber aveva stipulato in termini di canone metodologico: «La storia non événementielle è, in verità, una storia che spinge la concettualizzazione più lontano

¹³ Benché determinismo e materialismo storico rappresentino bersagli critici diretti tanto di Weber quanto di Veyne, infatti, l'approccio metodologico e la teoria della conoscenza storica da essi elaborata non risulta affatto inconciliabile con i presupposti fondamentali del marxismo ed in particolare con i canoni di scientificità riconosciuti all'indagine storica da Marx. L'approfondimento di questo tema, così come una trattazione più estesa della teoria del materialismo storico, esulano tuttavia dagli scopi del presente lavoro e non vengono perciò affrontati qui in modo specifico.

di quanto facciano le sue fonti e di quanto facessero gli storici del passato¹⁴».

In ultima analisi, se la costruzione e l'impiego di concetti, nel senso indicato da Weber – ossia nella forma di *tipi ideali* – e ripresa da Veyne, costituisce la principale modalità tramite la quale si esercita l'analisi dei problemi storici e dunque la specifica modalità in cui si esprime – come meglio vedremo più avanti – il *modo di pensare storico*, allora la formazione di questo pensiero – nel quale dovrebbe concretizzarsi l'apprendimento-insegnamento della storia – dovrà eminentemente essere orientata allo sviluppo alla capacità di concettualizzare, intesa nel senso di un complesso di abilità finalizzate a formulare ed applicare *ideal-tipi* utili all'analisi di fenomeni e processi storici e alla soluzione di problemi di natura storica.

¹⁴ *Ibidem*, p. 35.

Pensiero storico, apprendimento e curriculum

Influenze della riflessione epistemologica e della *novelle histoire* sulla prassi dell'insegnamento

Il completo rivolgimento dell'orizzonte concettuale e metodologico della storia che si è venuto configurando lungo le due linee parallele di sviluppo che abbiamo tracciato nel corso dei capitoli che precedono, quella della riflessione propriamente epistemologica e quella del contributo epistemologico offerto dal dibattito interno alla nuova storiografia, non ha potuto non esercitare spinte innovative su metodi e criteri di insegnamento della disciplina, in ogni grado dell'istruzione. Così, soprattutto a partire dagli anni '60, da entrambi questi universi del dibattito sulla storia è provenuto un impulso progressivamente sempre più intenso a porre in discussione nei suoi fondamenti l'impostazione didattica tradizionale, per rivedere complessivamente e, soprattutto, riqualificare la funzione che l'insegnamento storico esercita nel processo formativo. La consapevolezza che ad una ormai radicalmente mutata "struttura della disciplina" dovesse necessariamente accompagnarsi una trasformazione altrettanto fondamentale del ruolo rivestito dall'insegnamento della storia nei curricula scolastici di ogni ordine e grado è maturata abbastanza precocemente nell'area culturale anglo-americana, e solo più tardivamente in quella europeo-continentale (e più che mai tardivamente, come vedremo, in quella italiana).

Gli esiti del dibattito epistemologico si sono innestati nel contesto educativo principalmente attraverso la promozione di indagini rigorose attorno alle abilità logiche e più in generale ai processi cognitivi e di socializzazione implicati nell'apprendimento della storia,

nonché alla loro genesi evolutiva, soprattutto sulla base del fondamentale contributo degli studi piagetiani e degli sviluppi successivi della ricerca attorno allo sviluppo evolutivo delle abilità cognitive e dell'elaborazione teorica di nuovi modelli dell'apprendimento, tramite il contributo fornito, in particolare, dall'opera di Vygotskji e poi da quella di Bruner¹.

Considerando, anzitutto, il primo filone del dibattito, si può affermare, in linea molto generale, che la discussione sulla validità o meno della teoria delle *covering-laws*, a prescindere dai suoi esiti e indipendentemente dalle progressive revisioni parziali o complessive del modello, ha concorso decisamente a ingenerare la consapevolezza che l'insegnamento della storia non può consistere in una mera descrizione/narrazione di sequenze di accadimenti, ma va concepito quale graduale "iniziazione" degli allievi a una particolare prospettiva conoscitiva, attraverso l'affinamento di caratteristiche modalità di ragionamento applicate ad uno specifico universo di problemi. Gli psicologi cognitivi ed i pedagogisti che hanno affrontato i problemi dell'educazione storica ispirandosi al modello hempeliano hanno difatti posto in luce come l'abitudine al modo di pensare storico si formi tipicamente attraverso lo sviluppo della capacità di ordinare dati ed organizzare esperienze, compiere generalizzazioni, impiegare concetti "connettivi", comprendere ed utilizzare una specifica terminologia, formulare valutazioni e giudizi motivati, "periodizzare" (ossia delimitare epoche e periodi in base a determinati tratti distintivi), immaginare, in termini realistici, situazioni ed eventi non direttamente esperiti.

¹ Come già anticipato nell'*Introduzione*, nel presente contesto ci occupiamo principalmente del dibattito intorno a questioni psico-pedagogiche legate all'insegnamento della storia e delle scienze sociali in soggetti preadolescenti e adolescenti e non prenderemo dettagliatamente in esame le fasi evolutive più precoci, trascurando programmaticamente quell'ampio filone della ricerca che si è incentrato preferenzialmente su tali questioni, per concentrarci invece sul contributo di quegli autori e di quelle correnti che hanno maggiormente concorso a mettere a fuoco problemi relativi alle dinamiche cognitive e affettive e all'efficacia formativa della storia in più stretto rapporto con l'organizzazione del curriculum e della didattica nella scuola secondaria.

Sulla scorta di questo mutato modo di intendere l'apprendimento della storia, non più quale acquisizione di conoscenze dotate di un valore educativo in sé, ma quale formazione graduale di una competenza all'esercizio di specifiche modalità di ragionamento, nel mondo anglosassone si è pervenuti ad un generale ridimensionamento dell'importanza e delle finalità dei *Social Studies* (ossia di quel corpo di discipline che si è inteso rendere via via più organico e che comprende la storia, l'educazione civica, la geografia ed almeno alcuni elementi di scienze sociali) nell'intero sistema educativo, in quanto questo nuovo modo di concepire la funzione del sapere storico ha indotto a riconoscere il potenziale contributo di quest'area disciplinare allo sviluppo del pensiero, ossia alla formazione dei concetti e, soprattutto, dei valori².

Sul versante del dibattito interno alla ricerca storiografica i riflessi del rinnovamento nell'ambito didattico- pedagogico sono viceversa risultati, per alcuni aspetti, meno diretti e più gradualisti. Se da una parte, infatti, la vasta risonanza culturale delle istanze e delle tematiche più originali avanzate dalle nuove correnti storiografiche non poteva non produrre ripercussioni sulla crisi, ormai già in fase avanzata, del modello didattico tradizionale e contribuire ad offrire suggestioni innovative che rispondessero alle conseguenti istanze di rinnovamento, dall'altra la complessità del dibattito sui metodi ed i nuovi soggetti della ricerca storiografica – sovente delimitato, proprio sulle questioni più cruciali, a ristretti circuiti specialistici o ad aspetti marcatamente “tecnici” -, il carattere estremamente pro-teiforme di quelle istanze e tendenze innovative, la lentezza del processo della loro assimilazione nella cultura diffusa, hanno rallentato e spesso frenato una immediata (e continuamente sincronizzata ai suoi rapidi sviluppi), penetrazione in profondità nell'universo educativo. Per tutta una lunga prima fase, dunque, la nuova storiografia ha svolto soprattutto, forse esclusivamente, una funzione di “sensi-

² Cfr. in part. R. C. Phillips, *Teaching for Thinking in High School Social Studies*, New York, 1974, trad. it. di G. Moech D'Agostino, *Apprendimento e pensiero nelle discipline storiche e geografiche*, Torino (Loescher), 1982, che fornisce una ampia rassegna del dibattito statunitense e sviluppa questo approccio in una prospettiva essenzialmente deweyana.

bilizzazione” nel mondo della scuola “militante”, ed in particolare dei docenti impegnati in quest’area disciplinare, alimentando l’esigenza da lungo tempo avvertita di un nuovo orientamento didattico della disciplina. In merito alla possibilità di offrire delle efficaci e precise soluzioni per questo generale ri-orientamento, alle questioni specifiche dell’interesse per i contenuti e del coinvolgimento nei metodi da parte degli alunni, nonché ai nodi problematici relativi ai processi di apprendimento, l’influsso del dibattito storiografico sul rinnovamento della didattica disciplinare non poteva che risultare meno vigoroso e più mediato rispetto a quello suscitato dal dibattito epistemologico. Nondimeno, sebbene più complesso e difficile, segnato da tappe più lente e faticose, il rapporto della nuova storiografia con l’insegnamento scolastico della storia ha avuto degli effetti di “lunga durata” forse ancora più incisivi e decisivi: sull’elaborazione di nuovi approcci metodologici e di strategie e percorsi alternativi, sull’aggiornamento dei manuali e sul potenziamento e rinnovamento della produzione editoriale scolastica in genere, sull’ampliamento dell’orizzonte dei contenuti, sul rafforzamento della motivazione all’apprendimento, anche tramite la mediazione del più generale interesse della media cultura e dei mezzi di comunicazione di massa per la ricerca e la divulgazione storiche.

Le innovazioni introdotte dalla nuova storiografia non interessano esclusivamente, come ci si è sforzati di porre in evidenza, la metodologia della ricerca (tantomeno nel senso riduttivo di un corpo di regole e tecniche di indagine), ma concorrono nel loro insieme a creare una nuova immagine della storia quale regione del sapere e possiedono pertanto, per questo loro significato complessivo, una immediata portata pedagogica. L’insegnamento della storia improntato all’*histoire événementielle* si fondava essenzialmente sulla descrizione, ridotta in molti casi ad una mera ricostruzione “cronachistica”, degli eventi determinanti e delle gesta dei grandi personaggi, arricchita poi, nel ciclo degli studi superiori, dall’illustrazione delle “cause” o dei “fattori” che ne hanno determinato l’accadere. La “nuova storia”, attraverso la ridefinizione e rifunzionalizzazione delle due fondamentali categorie del “fatto” e della “fonte” in chia-

ve problematica, propone virtualmente un approccio didattico ben diverso, incentrato sull'esercizio della riflessione intorno a *problemi* storici e mediato da un esame critico diretto di testimonianze e documenti, di qualsivoglia natura, ed eventualmente da una familiarizzazione diretta con l'effettiva pratica della ricerca, piuttosto che sulla passiva assimilazione di un sapere già codificato nell'esposizione riassuntiva dei manuali.

Già a partire dagli anni '80 è stata da più parti sottolineata la necessità di "indagini a tappeto"³ finalizzate ad accertare in quale misura e per quali vie i rivolgimenti teorici e l'ampliamento degli orizzonti tematici e problematici prodottisi nell'ambito della ricerca storica negli ultimi decenni abbiano determinato effettive trasformazioni nella pratica dell'insegnamento, in particolare nel nostro Paese. In tale periodo era opinione abbastanza comune che la scuola, specialmente quella italiana, avesse reagito in definitiva piuttosto debolmente alle innovazioni, e che comunque queste avessero esercitato un'influenza solo superficiale, insufficiente a modificare nella piena sostanza e in forma generalizzata l'impostazione tradizionale (nel caso della scuola superiore soprattutto a causa di un mancato adeguamento a livello istituzionale, mediante una riforma complessiva dell'ordinamento e dei curricoli, continuamente differita, come si sa, sino ai nostri giorni). Tale percezione diffusa dello stato della questione è suffragata tuttavia esclusivamente da rilievi empirici molto circoscritti e da analisi fondate sulla registrazione degli umori e delle impressioni che circolano nel mondo della scuola, o ancora sull'esame critico-qualitativo dei manuali in vigore più diffusi (è infatti, come si vedrà, sulla qualità ed efficacia didattica dei manuali che si è concentrato in massima parte il dibattito più recente sull'insegnamento storico nel nostro paese), criteri di per sé insufficienti ad elaborare un consuntivo generale attendibile, che richiede invece indagini più estese e rigorose.

Il tentativo di fornire, con l'ausilio degli strumenti propri dell'indagine empirica, di tipo osservativo o sperimentale, un contributo

³ Cfr. S. Gasparri, *Note per una didattica della storia*, in Aa. Vv. (a cura di R. Laporta), *Le ragioni dell'istruzione*, Ist. Enc. Ital., 1987.

finalizzato ad esaudire almeno parzialmente tale esigenza conoscitiva, ha costituito uno degli intenti fondamentali delle ricerche condotte in prima persona da chi scrive ed i cui principali esiti verranno illustrati negli ultimi capitoli di questo volume. L'elaborazione del disegno di tali indagini, tuttavia, non ha potuto prescindere da un esame del dibattito teorico sulla didattica disciplinare che ha avuto sviluppo negli ultimi decenni nel contesto europeo e, in forma più approfondita e "ravvicinata", nel nostro Paese. Questo dibattito ha avuto quale orizzonte di riferimento più o meno diretto ed esplicito, a sua volta, quello di natura più squisitamente epistemologica intorno al grado di scientificità della storia quale ambito specifico dell'attività intellettuale umana (meno direttamente quello inteso nell'accezione "forte", molto più direttamente quello inteso nell'accezione più "debole", ossia quello che si riferisce alla riflessione sul metodo sviluppata dagli esponenti della "nuova storia"), analizzato nei capitoli precedenti. Ha inoltre tenuto presenti i modelli teorici ed i risultati della ricerca empirico-sperimentale nel settore dell'apprendimento e dello sviluppo evolutivo. Una sintetica rassegna degli sviluppi di quest'ultimo filone della ricerca viene presentata nel capitolo successivo. I capitoli decimo ed undicesimo, invece, si concentrano sull'analisi del dibattito sull'insegnamento-apprendimento della storia che ha interessato la cultura italiana⁴ ed introducono la disamina, condotta negli ultimi quattro capito-

⁴ I capitoli di questo libro relativi alla ricostruzione del dibattito sull'insegnamento della storia in Italia rappresentano il prodotto di indagini condotte da chi scrive utilizzando essenzialmente la prospettiva e gli strumenti caratteristici della ricerca storica in campo educativo e costituiscono parte di un progetto di lavoro più ampio, i cui frutti sono stati pubblicati sinora in contributi distinti, ma che si ha in programma di raccogliere in una forma più organica in volume. Il fine di quest'opera, di prossima pubblicazione, è quello di presentare un'indagine storica, sinora mai realizzata in forma pienamente compiuta, intesa a ricostruire l'epopea dell'insegnamento della storia in Italia dall'Unità ai nostri giorni, un'epopea quanto mai ricca di interesse, a nostro personale avviso, nell'economia più generale della storia della cultura italiana lungo il medesimo arco temporale e ricca di spunti utili a meglio comprendere ed illuminare quest'ultima più ampia visione. L'approccio mediante il quale viene affrontata questa indagine storica consiste nell'inquadrare il tema trattato non esclusivamente nel contesto scolastico-educativo, ma nella cornice più possibile ampia del ventaglio di articolazioni della vita intellettuale a cui il sapere storico, in qualche forma e misura, si riconnette.

li, attorno ai principi pedagogico-didattici generali che, tanto sulla base dell'*excursus* condotto nella prima parte di questo libro quanto su quella degli esiti delle ricerche realizzate da chi scrive, possono validamente informare la pianificazione di curricoli efficaci di storia incentrati sulla meta educativa fondamentale di sviluppare nei futuri cittadini il *pensiero storico*, vale a dire la capacità di comprendere ed interpretare il reale (che non può essere compreso ed interpretato se non storicamente), al fine di formare la propria coscienza storica e di conseguenza orientare (in rapporto al passato, al presente ed al futuro) il proprio progetto esistenziale nel più ampio processo del divenire storico, guidato da un progetto collettivo di trasformazione in direzione progressiva della società.

Le teorie e la ricerca sui processi di apprendimento della storia

Dibattito sull'insegnamento della storia e innovazioni didattiche nella cultura inglese

I primi riflessi di un certo rilievo del dibattito epistemologico sulla storia avviato da Popper ed Hempel sui problemi dell'insegnamento di questa disciplina risale alla seconda metà degli anni '60 ed ha trovato massimo impulso in Inghilterra.

Presso l'*Institute of Education* di Londra, in questi anni, vennero tenuti tre corsi di lezioni su tali argomenti, nei quali furono impegnati specialisti di varia estrazione disciplinare il cui interesse privilegiato convergeva sui problemi della didattica della storia. I contributi di questi studiosi vennero raccolti, insieme ad altri scritti originali, in un volume destinato a suscitare una vasta eco in molti paesi, non esclusa l'Italia. Questa raccolta di *Studies in the Nature and Teaching of History*¹ fu pubblicata a cura dei due maggiori promotori dell'iniziativa, W. H. Burston e D. Thompson, autorevoli studiosi britannici accomunati dal fatto di possedere entrambi una competenza specifica tanto nel campo degli studi storici quanto nell'ambito delle scienze educative, e venne tradotta in lingua italiana nel 1971, in un periodo nel quale era in corso un vivace dibattito sull'insegnamento di questa disciplina e la cultura scolastico-educativa risultava particolarmente sensibile e attenta alle risonanze delle discussioni teoriche sviluppantisi al di fuori dei nostri confini.

¹ London, 1967, ed. it. a cura di D. Antiseri, *Struttura e insegnamento della storia*, Roma (Armando), 1971.

L'elemento innovativo che essenzialmente caratterizzava i contributi degli studiosi inglesi era costituito dalla convinzione che l'obiettivo fondamentale dell'insegnamento della storia, a ogni livello di scolarità, «non consiste nel descrivere una serie di fatti, ma nell'iniziare gli allievi ad una particolare maniera di pensare²». La cornice teorica delle questioni affrontate dagli studiosi che contribuirono al volume era sostanzialmente la teoria delle *covering-laws*, che costituisce il paradigma di riferimento e pertanto un “fulcro argomentativo” di tutti i saggi. Tuttavia questa teoria è rivisitata in maniera critica da quasi tutti gli Autori, attraverso l'approccio di indagine ed uno stile di pensiero caratteristici della filosofia analitica inglese, la corrente di pensiero dominante nel cui ambito la maggioranza di essi operava.

La teoria delle leggi di copertura³ veniva discussa nelle sue linee essenziali nel saggio di L. R. Perry, il quale, pur riconoscendo a Popper ed Hempel il merito di aver offerto alla ricerca storica degli spunti fondamentali di riflessione metodologica, tentava di mostrare come questa dottrina costituisca ancora un portato tardivo dell'originario tentativo neo-positivistico di riduzione del metodo di tutte le discipline scientifiche al modello delle scienze naturali e come tale modello di spiegazione risulti in realtà scarsamente aderente agli effettivi procedimenti seguiti dagli storici nelle loro ricerche. Richiamandosi ad alcune delle obiezioni fondamentali sostenute dai filosofi idealisti contro la teoria di Popper, Perry pone infatti in evidenza come nella narrazione storica la spiegazione proceda in realtà in una direzione opposta alla generalizzazione, sia cioè tendenzialmente orientata, per sua stessa natura, all'esemplificazione individuale, procedendo proprio attraverso la progressiva rimozione di elementi di generalizzazione. Egli tentava inoltre di mettere in luce come l'identificazione operata da Popper fra il concetto di ipotesi e quello di legge conduca a degli inevitabili equivoci se estesa alla storia, in quanto in quest'ultimo ambito “legge” assume di norma il

² W. H. Burston & D. Thompson, *op. cit.*, *Prefazione*, p. 7 ediz. it.

³ Nelle pagine che seguono la dottrina di Popper ed Hempel sarà denotata, soprattutto nelle citazioni, anche come teoria della “legge categoriale”, in conformità con la scelta operata nella traduzione del volume.

significato di “regola del comportamento umano”. Poiché, analogamente a quanto avviene per le norme giuridiche, la comunità esercita una pressione sociale sugli individui affinché essi si conformino alla legge, anche se questi sono per loro natura del tutto liberi di non farlo, mentre gli eventi fisici si conformano a delle leggi in un senso molto diverso, ossia in quanto la legge è stata formulata proprio per descrivere ed ordinare quella particolare classe di fenomeni, viene in luce necessariamente la sostanziale ambiguità di significato che rivela il termine “evento” o “fatto” quando tentiamo di applicarlo indifferentemente nell’ambito naturale ed in quello storico. Il tentativo dei teorici della legge categoriale di ricondurre ad un’unica matrice la spiegazione scientifica e quella storica si basa secondo Perry su questo fondamentale equivoco, fondato a sua volta sul fatto di parlare di eventi storici alla medesima stregua che di eventi naturali e di ritenere che le vicende umane si conformino a delle leggi nello stesso modo in cui vi si conformano i fenomeni studiati dalle scienze fisiche. Queste critiche sostanziali al modello popperiano, che costituivano l’evidente segno dell’ormai definitivo tramonto del tentativo di completa assimilazione dell’indagine storica al modello delle scienze della natura, non conducevano tuttavia Perry e gli altri studiosi che contribuirono al volume alla negazione completa dell’importante funzione che le generalizzazioni svolgono nella spiegazione storica. Il tipo di generalizzazioni che essi riconoscevano di fatto impiegate dagli storici erano tuttavia di ben altra forma di quelle assimilabili al modello rigorosamente deduttivo: sulla scia della critica condotta soprattutto da Dray e da Scriven, essi evidenziavano l’estrema varietà di enunciati di tipo parzialmente o tendenzialmente generalizzante che sono rinvenibili nelle trattazioni storiche, e dunque delle forme logiche di ragionamento che anche i discenti devono attivare in sede di apprendimento, esercitando le loro capacità logico-razionali nello specifico ambito dei problemi storici.

Nel suo contributo Burston tentava di evidenziare infatti le principali implicazioni didattiche dell’uso, «se non proprio di spiegazioni rigorosamente conformi a leggi, per lo meno... di concetti e generaliz-

zazioni che possono essere strettamente connessi con modi scientifici di pensiero⁴». Il presupposto da cui muovono tutte le argomentazioni di Burston è che in sede didattica la “comunicazione” fra l’insegnante, che presenta al discente contenuti di esperienza e situazioni che per definizione risultano per lui del tutto nuove (e ciò avviene in modo determinante nell’ambito della storia, nella quale l’oggetto di studio ha legami molto meno direttamente percepibili con l’esperienza ordinaria), ed il discente stesso può stabilirsi solo qualora il materiale presentato riveli almeno qualche vaga analogia con situazioni con le quali quest’ultimo ha già acquisito familiarità e che rientrino il più possibile nell’orizzonte del suo vissuto quotidiano. Così, esemplifica Burston, per comprendere la genesi di un complesso processo di trasformazione come la Rivoluzione francese, è necessario che egli si appropri del concetto generale di “rivoluzione”, e l’unico modo attraverso il quale tale concetto può formarsi è il riferimento a situazioni reali o possibili nel contesto della sua concreta esperienza, immaginando per esempio come potrebbe configurarsi una rivoluzione nel governo della scuola. Ciò che è però fondamentale sul piano didattico, evidenzia Burston, è che tale modo di procedere implica l’esercizio dell’astrazione e l’applicazione di generalizzazioni: «Noi adoperiamo il termine generale “rivoluzione”, se associamo la Rivoluzione francese con ciò che può accadere nella classe o nella scuola; e così facendo, astraiano dalla situazione scolastica quelle caratteristiche che essa ha in comune con la Rivoluzione francese. È in questo senso che un certo *transfert* di esperienza ha sempre luogo nel processo di insegnamento: l’esperienza esistente viene generalizzata, fatta oggetto d’astrazione, ed è trasferita o applicata a un materiale nuovo⁵». Secondo Burston, dunque, il problema della spiegazione e della generalizzazione nell’insegnamento della storia ha una duplice valenza: da una parte, infatti, i problemi dell’insegnamento di questa disciplina hanno una derivazione diretta da quello della natura della spiegazione propriamente detta, ossia del tipo di spiegazioni che caratterizzano la ricerca storiografica in rapporto ad altri campi di inda-

⁴ Burston & Thompson, *op. cit.*, p. 103 ed. it.

⁵ *Ibidem*, p. 105.

gine e del sapere, poiché, se si dimostra che la storia impiega leggi e generalizzazioni necessariamente ci troviamo di fronte al problema di come gli allievi possano appropriarsene; dall'altra, però, rimane il fatto che, a prescindere da ciò, nel processo di insegnamento la spiegazione (nel senso, distinto dal precedente, di comunicazione dei contenuti e delle forme di un sapere agli allievi) trova sempre e comunque una parte decisiva, e comporta di per sé l'attivazione di processi di astrazione e generalizzazione. Ora, nota Burston, nell'esposizione di fatti e fenomeni storici, anche di quelli maggiormente legati a situazioni e periodi particolari e circoscritti, una componente di generalizzazione è sempre presente. Ma vi sono diversi gradi di astrazione e livelli di generalizzazione possibili e questo fatto implica conseguenze decisive sul piano didattico, poiché determina l'esigenza di procedere nell'illustrazione dei fatti e dei problemi secondo la gradualità imposta dall'organizzazione logica di questi livelli.

«Vi sono diversi tipi di generalizzazione nella storia. Ogni volta che parliamo di una comunità, come, ad esempio, quando illustriamo i tumulti di Bristol, facciamo in un certo senso un'enunciazione generale nei riguardi di un gruppo di persone: i cittadini di Bristol. In questo senso, il cosiddetto 'evento unico' dello storico è una generalizzazione, perché eventi come questi riguardano le attività di una comunità. La Rivoluzione del 1688, la Rivoluzione dei Prezzi del periodo dei Tudor, la Guerra dei Sette Anni, sono tutte generalizzazioni che, si studino pure quanto si vuole come eventi unici, implicano sempre un certo grado di astrazione. Ma se andiamo al di là di determinazioni di questo genere e parliamo di "rivoluzioni" in generale, o di guerre in generale, abbiamo a che fare con un ulteriore e più astratto tipo di generalizzazione, perché ci troviamo a dover astrarre le caratteristiche comuni di tutte le guerre e le rivoluzioni allo scopo di usare questi termini come concetti classificatori. Ciò significa che il ricorso alla legge categoriale non modifica la natura dei fatti che il docente di storia deve insegnare, in quanto quasi tutti i fatti storici sono già generalizzazioni, ma modifica in misura considerevole il *grado* dell'astrazione⁶».

⁶ *Ibidem*, pp. 111-112.

Burston pone poi l'accento su un'altra modalità tramite la quale l'uso di generalizzazioni ed eventualmente, ad un elevato livello di astrazione, di leggi di copertura interviene nell'insegnamento della storia. Trovandosi l'insegnante inevitabilmente ad operare analogie con l'esperienza comune per illustrare le motivazioni che hanno condotto particolari agenti storici ad agire in un certo modo, egli fa implicitamente riferimento a *tipi* di comportamento o di situazioni e dunque a presupporre l'esistenza di leggi che governano generalmente quei comportamenti e quelle situazioni. L'esplorazione di queste leggi, in luogo di mantenerle implicite o presupposte, costituirebbe perciò secondo il nostro autore pertanto una soluzione didattica di grande efficacia. Vi è infine un ultimo campo nel quale il riferimento esplicito a leggi di copertura potrebbe rivelare un'estrema efficacia, ed è costituito proprio da quel tipo di spiegazioni nelle quali elettivamente tali leggi dovrebbero applicarsi, ossia le spiegazioni causali.

«...la spiegazione secondo il metodo della legge categoriale non figura nell'insegnamento della storia là dove più ovvia sarebbe la sua utilità, cioè quando si spiegano agli allievi le cause di un avvenimento. Se usassimo questo metodo, dovremmo dire, a proposito della Rivoluzione dei Prezzi dell'epoca dei Tudor, che fu un esempio di quella categoria di eventi che è chiamata inflazione e va spiegato con quelle leggi generali che spiegano appunto questo tipo di eventi. Logicamente, dovremmo offrire questa spiegazione teorica una sola volta, poiché essa si applicherebbe non soltanto al periodo dei Tudor, ma ad ogni esempio di inflazione nella storia. (...) Ma in realtà noi non insegniamo in questo modo. Ci può accadere di fare limitati richiami alle cause di inflazione in generale, ma poi passiamo subito ad altro e ci concentriamo sui fattori peculiari all'inflazione dei Tudor, come la scoperta e l'esportazione di metalli preziosi da parte della Spagna. L'insegnamento della storia segue in pratica la concezione tradizionale, cioè che la storia è studio degli eventi nella loro individualità e unicità⁷».

⁷ *Ibidem*, pp. 120-121.

Da questa analisi Burston traeva due fondamentali conclusioni sul piano dell'organizzazione del curriculum di storia: l'acquisizione esplicita della consapevolezza, anzitutto, che l'apprendimento della storia richiede l'uso e la comprensione di concetti astratti e, in secondo luogo, che «molti dei concetti e delle leggi di scienza sociale, che lo storico dà per scontati, debbono essere acquisiti dall'allievo, se non come parte del processo di apprendimento della storia, almeno come un presupposto necessario al suo studio proficuo⁸».

Il ruolo della concettualizzazione e dell'astrazione nell'apprendimento della storia posto in evidenza da Burston veniva poi ulteriormente e più specificamente approfondito tramite il contributo di due altri autori, W. H. Walsh e D. Thompson, i quali mettevano in luce la funzione essenziale che in quest'ambito riveste quel tipo di attività logico-cognitiva che concerne i concetti connettivi, ossia la formazione di quelle categorie fondamentali che consentono di scoprire ed evidenziare i nessi temporali e causali fra gli eventi. Il compito primario dello storico, pone infatti in rilievo Walsh, consiste nel ricondurre una concatenazione di avvenimenti più o meno puntuali e distinti a dei processi di mutamento continui di cui essi non sono che testimonianze od effetti più direttamente percepibili. Tale attività presuppone secondo Walsh una forma peculiare di pensiero, la quale si fonda a sua volta su una particolare classe di concetti che svolgono appunto funzione "connettiva". Tanto nelle scienze sociali quanto nella ricerca storica lo studioso deve infatti pervenire ad emettere giudizi sugli avvenimenti particolari in quadrandoli in una determinata prospettiva, in quanto concorrono cioè a costituire tendenze o delineare mutamenti e sviluppi in profondità, non può, in altri termini, attribuire alcun significato al "groviglio confuso" degli avvenimenti particolari se non identificando dei processi a cui ricondurli. Lo storico, rileva Walsh, si trova peraltro da questo punto di vista in una posizione di vantaggio rispetto all'economista o allo scienziato sociale che indaga processi in atto, in quanto conosce di solito l'intero processo ed anche i suoi esiti più remoti, ed è dunque in grado di dar senso ai fatti particolari anche e soprattutto alla

⁸ *Ibidem*, p. 124.

luce di questa conoscenza più completa dei processi. In una delle sue opere maggiori, *Introduction to Philosophy of History*⁹, Walsh, richiamandosi alla concezione epistemologica del Whewell, aveva definito “connessione” (*colligation*) l’attività mediante la quale lo storico classifica ed ordina i fatti apparentemente isolati e di conseguenza perviene a fornire spiegazioni. Fondamentalmente influenzato dalla concezione idealista del Collingwood (sebbene egli si sia poi progressivamente allontanato da tale prospettiva) Walsh ritiene che l’unità degli eventi che lo storico ricerca si fondi sostanzialmente nella loro adeguatezza a dei progetti umani, quali risultati di complesse scelte rese possibili dalla libertà di volere ed agire, ciò che distingue in modo essenziale i processi che caratterizzano la dimensione umana (e quindi storica) da quelli di ordine deterministico che caratterizzano il corso naturale. Sebbene egli non ritenga per questo che ogni evento storico sia il risultato di atti intenzionali, ma che le condizioni fisico-ambientali ed anche circostanze fortuite concorrano in modo sovente decisivo a determinarli, tuttavia sostiene che il significato degli avvenimenti venga in luce solo se la loro connessione in movimenti continui viene ricercata commisurando le conseguenze ultime con i progetti intenzionali che ne sono all’origine. L’attività dello storico si risolve perciò essenzialmente secondo Walsh in un lavoro di *interpretazione*, che consiste fondamentalmente nel porre in rilievo «quanto vi è di significativo negli eventi che riferisce, intendendosi qui per significativo ciò che si proietta al di là del mero dato e si riconnette ad altri avvenimenti come fasi di un processo continuo¹⁰». Analizzando la natura dei concetti connettivi, in relazione al problema dell’esigenza di oggettività della ricerca storica e sociale, Walsh stabilisce che essi debbano rispondere a due criteri o requisiti fondamentali: essere, in primo luogo, solidamente fondati sull’evidenza e dunque alieni dall’arbitrarietà (riposando su enunciati particolari di ordine empirico ben confermati e comunemente accettati dalla comunità degli studiosi), ed in

⁹ London, 1951.

¹⁰ W. H. Walsh, *I concetti connettivi nella storia*, in Burston & Thompson, op. cit., p. 139.

secondo luogo essere in grado di rendere conto di un'ampia serie di fatti particolari (ossia di rendere validi ed intelligibili enunciati di livello inferiore di generalità) senza forzature o contraddizioni. I concetti connettivi, in ultima analisi, devono risultare degli efficaci strumenti per la comprensione di un più o meno ampio processo di svolgimento. Nel tentativo, infine, di definire quali siano le caratteristiche logiche specifiche dei concetti connettivi (e, ancor prima, se essi rivelino una forma logica particolare), Walsh indica nei concetti *universali concreti* descritti da Hegel (ossia quelle categorie che, a differenza degli universali astratti, pongono in grado di pensare l'individuale, nella forma di una "unità nella diversità"), la peculiare classe di appartenenza di tali concetti. Gli oggetti ed i soggetti storici (singoli personaggi, gruppi umani, istituzioni, etc.) costituiscono anzi quella classe di entità individuali cui meglio si adatta la nozione di "universale concreto", che nella logica hegeliana resta invece alquanto vago ed indeterminato, mancando di esemplificazioni specifiche.

Le implicazioni didattiche dei concetti connettivi venivano analizzate dal saggio successivo del volume, redatto da Thompson. Questi muove infatti dalla premessa, analoga a quella da cui prendeva le mosse Burston, che il "banco di prova" fondamentale per l'efficacia dell'insegnamento storico è costituito dalla possibilità di escogitare metodi didattici che tengano conto dei limiti di strutture del pensiero ancora in formazione e nel contempo permangano del tutto fedeli all'oggetto e alle finalità precipe della disciplina, ciò che dipende, a sua volta, dalla capacità dell'insegnante di rendere perspicuo agli allievi il significato degli eventi, non direttamente esperibile dai meri dati informativi, connettendoli fra di loro secondo tramite l'applicazione di concetti classificatori ed ordinatori. Dopo aver confrontato i vantaggi che derivano dall'assumere le ipotesi didattiche che sono implicitamente connesse a ciascuna delle fondamentali teorie della spiegazione storica, Thompson conclude che né la teoria della legge categoriale, né quella contrapposta di impronta idealistica dell'essenza intenzionale dello svolgimento causale offrono soluzioni decisive

in questa direzione. Richiamandosi in forma pedissequa alla prima teoria, infatti, si giungerebbe a ritenere che i processi storici possano divenire intelligibili agli alunni solo riconducendo ogni fenomeno o processo particolare ad una classe universale di fenomeni o processi, esplicitando le leggi generali che li regolano. Seguendo una tale prospettiva, ad esempio, non interesserebbe più tanto in sé lo studio di un processo come la rivoluzione industriale, quanto il confronto fra diversi processi che presentino caratteristiche fra loro comuni così da poter essere annoverate in una classe generale di processi denotabili come “rivoluzioni industriali”. In tal modo la storia perderebbe la sua connotazione peculiare di disciplina che, pur facendo impiego di generalizzazioni e concettualizzazioni per via astrattiva al fine di rendere intelligibili i fenomeni che studia, ha quale intento quello di indagare situazioni specifiche ed individue, concentrandosi sul particolare e distintivo equilibrio di fattori che le caratterizza in rapporto ad altre. La seconda, insistendo sulla irripetibile individualità degli eventi e sull’intima connessione di questi con i propositi umani, rischia invece di ridurre lo studio della storia all’assimilazione di una sequenza sconnessa di accadimenti ed azioni individuali che difficilmente possono risultare intelligibili ed interessanti ai discenti se non si inquadrano in una prospettiva di vasto respiro capace di illuminare la connessione interna di quei fatti e di quelle azioni. Tuttavia è proprio dallo sviluppo di alcuni presupposti della dottrina idealista, che hanno trovato corpo nella riflessione del Walsh, che secondo Thompson possono scaturire le più importanti soluzioni didattiche nell’ambito disciplinare della storia. Il concetto di connessione formulato da Walsh appare infatti a Thompson la possibile chiave di volta di una didattica efficace, che faccia leva sull’interesse e sullo sviluppo del ragionamento e delle abilità logico-cognitive più elevate.

«Connessione significa... non già un qualsiasi modo di raggruppare gli eventi, ma un modo del tutto peculiare. Gli eventi connessi debbono avere un particolare tipo di relazione reciproca e il fatto di connetterli deve aiutare a renderli comprensibili. Diretto corollario di questo principio è che la comprensione degli eventi in

questione sarebbe necessariamente minore, se essi non fossero così raggruppati e considerati come parte di un tutto riconoscibile¹¹».

Al pari di Walsh, Thompson pone però in guardia sui rischi che in sede didattica, così come in sede di ricerca storica, possono derivare dallo sforzo di connettere gli eventi per interpretarli: «[occorre] guardarsi dalla pericolosa tentazione di costringere gli eventi entro un modello di razionalità che non sarebbe convalidato da una obiettiva ricostruzione storica¹²». Tale prospettiva sembra dunque implicare, anche in sede didattica (sebbene il Thompson non approfondisca in particolare questo aspetto), un lavoro di controllo costante del materiale documentario, al fine di conferire all'interpretazione elaborata una solida base empirico-fattuale tramite una costante verifica con i dati che possono ricavarsi dai documenti e dalle testimonianze a disposizione.

Un ambito di applicazione più ampio, ma che rivela caratteristiche particolari, del pensiero connettivo è rinvenuto da Thompson, sempre sulla scorta delle tesi elaborate in sede teorica da Walsh, nell'esigenza di individuare dei temi dominanti di un'epoca al fine di caratterizzarla nelle sue linee molto generali. Il metodo del motivo dominante rivela un campo d'azione molto ampio nell'insegnamento della storia ed appare secondo Thompson particolarmente funzionale alle esigenze della scuola secondaria, la quale deve mirare a fornire agli allievi, in ultima istanza, soprattutto una visione «di sintesi» della realtà del passato. Proprio a partire da tale presupposto egli non reputa viceversa efficace la prospettiva delineata dai sostenitori del metodo delle “linee di sviluppo”¹³, che pure può considerarsi come un tipo particolare di applicazione del me-

¹¹ D. Thompson, *Pensiero connettivo e insegnamento della storia*, in Burston & Thompson, *op. cit.*, p. 157.

¹² *Ibidem.*

¹³ Sul metodo delle linee di sviluppo, del quale torneremo a parlare più avanti (ma di cui non ci occuperemo nel presente lavoro in modo specifico), fra l'ampia bibliografia, oltre alla notissima opera del suo principale ideatore, M.V.C. Jeffreys, *L'insegnamento della storia secondo il metodo delle “linee di sviluppo”*, ed. it., Firenze (La Nuova Italia), 1964, cfr. in particolare L. Tornatore, *Storia e “linee di sviluppo”*, in Aa: Vv., *Proposte didattiche*, Torino (Loescher), 1974, vol II, pp. 146-152.

todo connettivo. L'approccio ai processi di trasformazione storica secondo particolari linee di sviluppo, infatti, nasce bensì secondo Thompson dalla legittima esigenza di familiarizzare gradualmente gli allievi con il modo di pensare storico, circoscrivendo particolari settori di attività e quindi trascurando la complessità di correlazioni che i fenomeni prescelti intrattengono con altri ambiti di attività ed altri aspetti del mutamento, con l'ulteriore vantaggio di poter prendere le mosse da un esame del fenomeno nella realtà presente e dunque fare appello alla diretta esperienza dei discenti, ma rivela il fondamentale difetto, tanto sul piano scientifico quanto su quello didattico, di distaccare gli avvenimenti dal loro contesto e di accentuare eccessivamente «la prospettiva verticale nei confronti di quella orizzontale», con la conseguenza di limitare invece che facilitare la comprensione.

«[Il metodo delle linee di sviluppo] può facilmente condurre ad una visione deformata del passato, oltre al fatto che tale metodo, anche nel migliore dei casi, offre una scarsa possibilità di esaminare in che modo varie attività e varie idee si influenzano a vicenda e concorrono a costituire una rappresentazione che in qualche modo si avvicina al quadro completo di una età. È lecito inoltre dubitare se questo sia un intelligente metodo di raggruppamento, poiché per comprendere le cause di certi avvenimenti di un determinato tempo è indispensabile conoscerne il contesto. Lo sviluppo di canali e di strade ferrate e l'estendersi della rete stradale si comprendono meglio nel contesto dello sviluppo economico verificatosi dal 1750 al 1830 oppure come momento di una linea di sviluppo che abbia per tema 'i trasporti attraverso i tempi'? Questa ultima impostazione, per sua natura, non può evitare la suggestione di un processo evolutivo in cui i mutamenti derivano dalla situazione anteriore dei trasporti piuttosto che risultare da un concorso di esigenze contemporanee¹⁴».

A differenza del metodo delle linee di sviluppo, quello propriamente connettivo si fonda invece sulla possibile utilizzazione di tutti i fattori che in una determinata situazione possono concorrere a

¹⁴ D. Thompson, *op. cit.*, pp. 166-167.

determinare l'esito finale di un processo. Anche negli esempi proposti da Thompson per l'applicazione di questo metodo vi è comunque una prospettiva specifica all'interno della quale un problema storico viene analizzato e valutato ed anche i fattori più eterogenei che possono essere chiamati in causa vengono presi in considerazione alla luce di tale prospettiva. Fra le diverse prospettive possibili quella che appare al nostro autore più facilmente praticabile (e che dunque egli raccomanda di utilizzare nei primi approcci, sebbene la scelta della prospettiva dipenda anche dalla natura del problema) è quella della verifica di un processo sulla base dei programmi intenzionali da cui il processo risulta scaturito. Sebbene i risultati ultimi di un processo possono essere diversi dalle previsioni ed aspettative degli attori, infatti, e quantunque al processo stesso partecipino fattori indipendenti dalla volontà umana e soprattutto da quella di singoli individui, tuttavia in ogni importante mutamento storico il concorso dell'intervento umano rimane determinante e può essere considerato come la connessione di azioni dirette verso un fine.

Il metodo connettivo proposto da Thompson sembra implicitamente necessitare l'abbandono di una trattazione della materia storica che segua pedissequamente il corso cronologico lungo l'arco complessivo dello sviluppo della civiltà, sebbene possa rimanervi a grandi linee ancorato. Egli sostiene infatti che «alcuni aspetti o periodi della storia possono *apparire* più adatti di altri a tale metodo», cosicché risulta opportuno far cimentare inizialmente gli alunni con problemi storici rispetto ai quali la sistemazione dei fatti risulta per varie ragioni semplificata. E poiché l'approccio generale con cui si procede nella sistemazione del "materiale storico" rimane il medesimo, gli alunni avranno modo di appropriarsi gradualmente del modello di analisi, ciò che renderà via via più significativi gli specifici problemi esaminati. Thompson suggerisce infine di ampliare progressivamente la prospettiva di analisi fino a pervenire a delineare una «prospettiva generale dei processi», che tuttavia richiede un elevato livello di astrazione (e dunque è applicabile solo con gli allievi che hanno raggiunto un grado avanzato di sviluppo cognitivo e di maturità) ed acquista il senso di un orientamento interpretativo

che si distacca dalla spiegazione di insiemi omogenei e circoscritti di fenomeni che aderiscano strettamente al materiale documentario. Egli suggerisce tuttavia anche la possibilità di introdurre gli alunni allo studio di specifici processi proprio alla luce di una tale prospettiva molto generale, per poi ritornarvi «al termine dello studio e discutere con la classe in che misura questi temi appaiano giustificati e perché, sulla base di ciò che gli allievi hanno appreso intorno al periodo studiato¹⁵».

Le suggestioni teoretiche e le proposte didattiche delineate dai principali autori del volume tentavano di trovare un ulteriore sostegno negli studi dello psicologo dell'educazione E. A. Peel, che attraverso due propri contributi esaminava alcune questioni fondamentali di psicologia cognitiva connesse con l'apprendimento della storia.

Peel pone in luce come la comprensione dei problemi storici implichi fondamentalmente l'esercizio della facoltà di giudizio sulle intenzioni umane, un'attività psicologica «altamente sofisticata» che esige maturità e richiede complessi atti di penetrazione psicologica ed in questo aspetto ravvisa l'intrinseca complessità (ma nello stesso tempo la principale ragion d'essere) della scienza storica e insieme il principale fattore responsabile delle difficoltà di apprendimento e dello scarso interesse per la materia avvertiti dagli alunni. La prima esigenza che la psicologia dell'educazione deve esaudire per chiarire le specifiche modalità di apprendimento nel dominio disciplinare della storia è perciò, afferma Perry, quella di misurare il divario esistente tra l'esperienza dell'allievo e l'esperienza interiore che è sottesa alle attività degli adulti, in modo da indicare come fornire al primo gli strumenti più adeguati per sviluppare quelle doti di sensibilità ed introspezione e quel senso della dimensione del tempo che gli consentano, rispettivamente, di poter arguire le intenzioni sottese alle attività umane e di superare la barriera che separa il suo vissuto nel presente dalla realtà del passato.

Ispirandosi agli studi di J. Piaget e B. Inhelder, Peel richiama l'importanza della formazione delle “strutture di equilibrio” nella fase di sviluppo del pensiero logico che ha inizio con l'adolescenza.

¹⁵ *Op. cit.*, p. 175.

za. La capacità di pensare in termini di forze opposte in equilibrio dinamico, di annullamento e compensazione di fattori, che ha una parte fondamentale nel pensiero scientifico, svolge infatti sicuramente una funzione altrettanto essenziale, secondo Peel, nella comprensione di fenomeni storici di un certo ordine di complessità, come gli equilibri politici internazionali, le relazioni diplomatiche, i rapporti di lavoro, le norme civili e penali, gli interessi economici, ecc.

«Così nel rapporto storico causa-effetto vi sono due aspetti. Vi è un mutamento di relazioni che si produce allorché un'azione non è sufficientemente annullata oppure è sovra-compensata, come nel caso in cui una rivolta non è adeguatamente sostenuta ovvero vi è un eccesso di azione compensativa nei suoi confronti. In tal caso il delicato equilibrio tra due insiemi di forze umane è sconvolto e si produce uno dei due cambiamenti che può mettere in moto quella serie di ulteriori cambiamenti che viene normalmente descritta come un processo storico di causa ed effetto. Analogamente, nei rapporti datore di lavoro-lavoratore, può esserci da parte dei lavoratori una richiesta di più elevate retribuzioni. Se i lavoratori ottengono una maggior quantità di danaro senza un corrispondente aumento di produttività o di ore di lavoro, allora in questo settore si è realmente venuto a verificare un piccolo mutamento storico. Se però alla richiesta della parte lavoratrice si risponde con una controdomanda di più ore di lavoro o di maggiore efficienza produttiva, allora la seconda domanda compensa la prima e lo stato di equilibrio viene mantenuto¹⁶».

Un altro aspetto di fondamentale importanza nell'apprendimento della storia posto in risalto da Peel sono le difficoltà nell'acquisizione e nella adeguata applicazione della terminologia specifica, ossia di quei "nomi-concetto" che designano idee, fenomeni e istituzioni di carattere storico. Il nostro autore enuclea tre ordini di difficoltà connesse a questo processo di acquisizione:

16 E. A. Peel, *Alcuni problemi di psicologia dell'insegnamento della storia: idee e concetti storici*, in Burston & Thompson, *op. cit.*, p. 258.

- 1) La tendenza all'estensione esagerata del concetto, tramite il rinvenimento di somiglianze fittizie fra i possibili *denotata*;
- 2) L'illecita estensione dovuta all'impiego corrente e quotidiano dei termini e la difficoltà ad impiegarli in senso generale ed astratto piuttosto che nell'accezione più concreta legata all'esperienza personale;
- 3) La difficoltà a cogliere il senso di termini sconosciuti, il cui apprendimento avviene di norma attraverso la lettura del testo, che fornisce esclusivamente quali ausili quelli contestuali.

Quest'ultima difficoltà appare particolarmente rilevante nei gradi superiori dell'insegnamento, allorché concetti più specifici e meno familiari vengono introdotti nella trattazione, in massima parte senza essere opportunamente definiti e spiegati nel processo del discorso. «Ad esempio, abbiamo termini come *sistema continentale, mercantilismo, indulgenza, dispensa o immunità*, che di per se stessi o sono del tutto privi di significato per i giovani allievi o sono portatori di significati realmente esistenti ma fuorvianti». «A meno che non siano accuratamente rafforzati da esempi del concetto che simboleggiano o rigorosamente definiti in base al principio o alla proprietà intensiva che rappresentano, è probabile che diano luogo a frequenti equivoci¹⁷». Peel basa i suoi rilievi sui risultati di alcune ricerche specifiche di cui ci occuperemo in seguito, in particolare quelle condotte dalla Coltham..

Nel successivo contributo Peel affrontava invece i problemi relativi ai processi di pensiero più elevati implicati nell'apprendimento della storia, quali l'analogia, la descrizione, la spiegazione, l'immaginazione e la deduzione.

Il primo di questi processi viene descritto da Peel come un'attività tendenzialmente spontanea, sulla quale l'insegnante può far leva per rendere familiare all'alunno le situazioni ed i «sottili giochi dei fini» cui le azioni degli attori storici miravano. L'attitudine analogica, rileva tuttavia Peel, è estremamente limitata, soprattutto nei fanciulli, e deve essere incentivata e diretta dall'insegnante per

¹⁷ *Ibidem*, p. 263.

risultare veramente efficace. Essa deve cioè essere utilizzata come un vero e proprio «espediente didattico», ossia come un metodo rigorosamente pianificato. Se tale espediente didattico trova la sua maggiore applicazione in rapporto al pensiero infantile, esso tuttavia rivela la sua efficacia anche con gli alunni più maturi, con i quali tutt'al più l'analogia con situazioni direttamente esperite potrà risultare più sottile e raffinata. L'analogia rivela una particolare efficacia in quanto, paragonando la situazione storica con quella a lui più familiare, l'alunno, essendo in grado di prevedere le conseguenze della seconda, risulterà in grado di "retro-vedere" quelle della prima e confrontare le deduzioni logiche ricavate con gli esiti effettivi dell'azione o del processo.

Riguardo all'immaginazione e alla deduzione Peel pone in luce come il processo di comprensione dello sviluppo storico si attui attraverso due momenti essenziali: quello della organizzazione dell'esperienza tramite la formazione di idee e quello del ricorso a tali idee per spiegare nuove esperienze. Quest'ultimo processo, a sua volta, può attuarsi secondo due procedimenti distinti, quello *descrittivo* e quello *esplicativo*. Il primo procedimento consiste nel riferire intorno ad una sequenza di eventi o di azioni in forma indipendente dai principi che li connettono (Peel adduce ad esempio la descrizione delle operazioni necessarie per utilizzare il cambio delle marce di un'automobile, che può efficacemente servire ad un'altra persona per eseguirle senza bisogno di riferirsi ai principi della meccanica che ne spiegano il funzionamento); il secondo esige viceversa che si richiamino delle idee generali che chiarire la dinamica del fenomeno in esame. Di fatto i manuali e gli altri materiali testuali dai quali il discente attinge le sue conoscenze storiche, osserva Peel, impiegano molto raramente il primo tipo di procedimento, mentre richiamano costantemente concetti generali quali supporti esplicativi dell'esposizione. In realtà, argomenta l'Autore, si può dire che un fenomeno od un processo di mutamento venga effettivamente compreso solo allorquando se ne fornisca una spiegazione e non ci si limiti a descrivere la successione degli eventi o delle operazioni attraverso cui esso si esplica; nondimeno il possesso di questi dati,

e quindi la possibilità di descriverlo, costituiscono una condizione necessaria per pervenire alla spiegazione. Nell'analisi del procedimento di spiegazione Peel descrive quattro fasi essenziali:

- (a) L'*immaginazione* di più spiegazioni possibili;
- (b) La *scelta* di una, o più, di tali spiegazioni per risolvere il prolema studiato;
- (c) La sistematica *eliminazione* delle ipotesi esplicative non necessarie;
- (d) *Deduzione e inferenza*, a partire da ipotesi formulate sulla base dei dati del problema¹⁸.

La prima fase, quella dell'immaginazione (un'attività mentale che, sulla base di alcuni esperimenti condotti dallo stesso Autore, sembra avere il suo periodo decisivo di sviluppo fra i 13 ed i 15 anni), gioca secondo Peel un ruolo cruciale nelle spiegazioni storiche, al pari, e forse ancor più, che nella soluzione di problemi di ordine scientifico e matematico.

Il processo successivo chiama in causa la capacità di valutare un insieme di possibilità alternative sulla base dei dati a disposizione, un processo che nell'essenza riproduce quello del controllo sperimentale di ipotesi sul banco di prova dei risultati riscontrati.

La terza fase concerne il processo complementare al precedente e rappresenta «una delle più severe prove della capacità di pensare». La tendenza spontanea, anche nel pensiero adulto, è infatti quella di trovare prove ed esempi a sostegno della soluzione scelta, mentre difficilmente, se non si è sollecitati dalla critica e dal confronto, si procede al controllo dell'ipotesi adducendo esempi negativi oppure si verificano anche le ipotesi alternative. Questa tendenza è chiaramente presente nelle spiegazioni storiche fornite dai libri di testo ed è facile ipotizzare, argomenta Peel, che possa costituire l'atteggiamento prevalente di molti insegnanti. L'esercizio del procedimento di verifica più corretto e rigoroso costituisce quindi uno degli obiettivi più importanti che l'insegnamento della storia dovrebbe proporsi, nell'intento di formare nel discente abiti di pensiero più maturi

¹⁸ *Op. cit.*, p. 284.

ed obiettivi, congeniali al metodo scientifico. Il fatto che questo tipo di mentalità maturi piuttosto tardivamente, come altre ricerche sembrano mostrare, è infatti secondo Peel imputabile molto più agli effetti di scorrette procedure di insegnamento che non a fattori intrinseci allo sviluppo cognitivo.

La quarta fase è quella che coincide con il processo deduttivo vero e proprio. Nell'ambito della storia l'applicazione di questo procedimento, rileva Peel, richiede un notevole sforzo agli alunni, in quanto gli elementi del problema sono in genere numerosi e difficili da ricavare, soprattutto se ci si basa esclusivamente sulle informazioni fornite dal libro di testo, che tendono a selezionare le informazioni ai fini della dimostrazione che l'Autore intende sostenere e non tengono conto del confronto fra più possibilità.

Il volume curato da Burston e Thompson, nell'insieme dei contributi raccolti, ha indubbiamente aperto una nuova prospettiva nella considerazione dei problemi relativi all'insegnamento della storia, mostrando come le finalità educative ed il contributo allo sviluppo intellettuale ed affettivo di questa disciplina potessero andare ben al di là di quelle che, negli intenti e soprattutto nei fatti, il modello tradizionale di insegnamento poteva offrire. Questa nuova prospettiva ha dato impulso in seguito allo sviluppo di ricerche sempre più approfondite e all'individuazione di nuove ipotesi di lavoro agli estensori dei curricoli ed ai singoli insegnanti, in modo più diretto ed immediato nel mondo anglosassone, ma successivamente anche in altri paesi, ed i suoi riflessi sono risultati chiaramente percepibili anche nel dibattito interno alla cultura pedagogica e scolastica-educativa italiane dagli anni Settanta in avanti.

Sviluppi recenti della ricerca psico-pedagogica: concettualizzazione, ragionamento, spiegazione causale e valutazione-interpretazione nello studio della storia e delle scienze sociali

Nei tre decenni che seguono la pubblicazione e la diffusione nei diversi Paesi del volume curato da Burston e Thompson la ricerca empirico-sperimentale rivolta ai processi di apprendimento e di so-

cializzazione e allo sviluppo evolutivo delle strutture e dei processi cognitivi si è concentrata su un insieme di questioni che, per quanto riguarda l'interesse che i suoi risultati possono rivestire ai fini dell'insegnamento della storia, sono essenzialmente riconducibili a tre ordini principali.

Il primo ordine di questioni concerne il ruolo del giudizio morale e della valutazione delle azioni umane nella conoscenza storica e nell'apprendimento delle scienze sociali.

Il secondo ordine riguarda lo studio del processo di socializzazione civico-politica in rapporto all'apprendimento-insegnamento nei medesimi ambiti del curriculum.

Il terzo pertiene, infine, l'approfondimento di processi di carattere più squisitamente cognitivo, e in special modo della formazione degli schemi di ragionamento e della formazione di particolari concetti che svolgono una funzione-chiave per la comprensione dei processi di mutamento storico e dell'organizzazione della società.

Per quanto concerne i primi due filoni, su alcuni temi portanti di essi ci si soffermerà nell'ultimo capitolo di questo libro. Per un approfondimento ulteriore degli studi e delle teorie più recenti in questi ambiti si rimanda inoltre ad altri contributi più specifici di chi scrive¹⁹. Ci si soffermerà invece, nel seguito del presente paragrafo, sugli sviluppi principali della ricerca nel settore dello sviluppo degli schemi di ragionamento e dei concetti che assumono valenza conoscitiva cruciale in storia e nelle scienze sociali.

Un panorama aggiornato degli studi e delle teorie di maggiore rilievo condotti in quest'ultimo settore è offerto in due recenti raccolte di saggi internazionali, entrambe curate da Mario Carretero e James F. Voss²⁰.

Questi due Autori, che nell'ultimo decennio sono stati fra i principali promotori di iniziative di ricerca e di studio in questo settore

¹⁹ Cfr. in part le analisi sviluppate in vari capitoli di *Formare il cittadino*, a cura di M. Corda Costa, Firenze, La Nuova Italia, 1997. Per quanto riguarda, più in particolare, la socializzazione politica, cfr. anche *La socializzazione politica*, in «Cadmo», n. 12, 1996.

²⁰ Cfr. *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* Hillsdale-Hove, Erlbaum, 1994; *Reasoning and Learning in History*, ivi, 1998.

a livello mondiale, ritengono che l'indagine empirica sui processi cognitivi implicati nell'apprendimento della storia e delle scienze sociali abbia seguito fundamentalmente quattro filoni di interesse.

Il primo filone è costituito dalle ricerche sulle fasi di sviluppo della concettualizzazione nelle scienze sociali (principalmente concetti economici e giuridico-politico-istituzionali), i quali, sulla base di quanto evidenziato da vari autori già dalla seconda metà degli anni Ottanta, ed in particolare da chi scrive²¹, rivestono una funzione decisiva e costituiscono una condizione necessaria anche nella comprensione dei processi di trasformazione storici. La maggior parte di queste ricerche hanno quale modello teorico di riferimento la teoria piagetiana²², altre, come quelle condotte dalla Judith Torney-Purta²³ e da Juan Delval²⁴, seguono invece differenti prospettive teoriche: la prima Autrice, in particolare, tenta di applicare il modello cognitivista del "cambiamento concettuale" nel dominio delle scienze storiche e sociali; il secondo studia invece lo sviluppo dei processi cognitivi e di socializzazione sottolineando la difficoltà del differenziare chiaramente le forme del pensiero infantile nella rappresentazione dell'organizzazione della società da quelle del pensiero adulto a causa del fatto che le prime sono essenzialmente condizionate dalle seconde.

²¹ Cfr. in part. E. Lastrucci, *Leggibilità e difficoltà di comprensione lessicale dei manuali di storia per la media inferiore*, in «Scuola e città», XL, pp. 465-480; E. Lastrucci – L. Viana, *Prosa storica e comprensione della lettura*, in «La ricerca», I, 15.10.89, pp. 5-14, II, 15.11.89, pp. 4-15. I temi ivi trattati vengono riproposti in questo libro nel cap. 12. Il principio in questione è stato ripreso da A.E. Berti e costituisce uno dei presupposti fondamentali delle sue importanti ricerche sullo sviluppo di alcuni concetti fondamentali per la comprensione della società: cfr. *Children's Understanding of the Concept of the State*, in M. Carretero, J. F. Voss, *Cognitive and Instructional Processes*, cit., p. 49 sgg.

²² Tale prospettiva seguono, in particolare, le ricerche della Berti, della Bombi e della Ajello (cfr., oltre al lavoro già citato della Berti, A.E. Berti – A.S. Bombi, *The child's construction of economics*, Cambridge, Univ. Press, 1988; A.E. Berti – A.M. Ajello, *La rappresentazione della storia nei bambini*, in «Orientamenti pedagogici», XXXV, 1988, pp. 17-27) e quelle di A. Furnham (*Young People's Understanding of Politics and Economics*, in M. Carretero – J. Voss, cit., *Cognitive and Instructional...* cit., pp. 17-48).

²³ Cfr. Dimension of Adolescents' Reasoning about Political and Historical Issues, in M. Carretero, J. F. Voss, *Cognitive and Instructional...*, cit., pp. 103-122.

²⁴ Stages in the Child's Construction of Social Knowledge, M. Carretero, in J. F. Voss, *Cognitive and Instructional...*, cit., pp. 77-102.

I lavori della Berti e di Delval convergono nel mostrare come i concetti dei bambini concernenti la società ed i fenomeni storici risultino estremamente primitivi e poveri di contenuto rappresentativo – in particolare la rappresentazione tende ad essere molto concreta e scarsamente dinamica – ed una concettualizzazione adeguata alla rappresentazione di processi di trasformazione storica emerge di conseguenza solo in una fase molto avanzata dello sviluppo e sovente appaia inadeguata ancora in molti adolescenti e giovani adulti.

Il secondo filone individuato da Carretero e Voss è costituito dagli studi condotti in più stretto rapporto con questioni relative al processo di apprendimento-insegnamento e nei quali pertanto risulta centrale la preoccupazione di pervenire a risultati che suggeriscano nuove e più efficaci strategie didattiche.

Particolare interesse, in questo ambito, rivestono i lavori realizzati da Gaea Leinhardt e dal gruppo di studiose che vi collaborano presso l'Università di Pittsburg intorno alle forme di ragionamento e ai modelli di spiegazione mobilitati nell'apprendimento della storia, nonché agli itinerari didattici più utili per favorirne lo sviluppo²⁵.

Leinhardt e collaboratori muovono da una distinzione, basata sull'evidenza di quanto ordinariamente accade nelle situazioni didattiche usuali, fra l'apprendimento attento ed interessato (*mindful*) e l'apprendimento distratto e privo di interesse (*mindless*). Nel contesto disciplinare della storia, generalmente, il secondo tipo di apprendimento si riscontra quando la storia viene proposta nella forma più tradizionale dell'assimilazione mnemonica di dati fattuali; il secondo nei casi in cui l'insegnante riesce a coinvolgere gli alunni in una riflessione mirata a *spiegare* alcuni fatti e a motivare loro genuinamente a perseguire una spiegazione. L'apprendimento efficace è dunque legato, essi argomentano, alla capacità dell'insegnante di seguire strategie di ragionamento (intese quali modelli di spiegazione di eventi e processi storici) “in sintonia” con quelle seguite spontaneamente

²⁵ G. Leinhardt, C. Stainton, S.M. Virji, E. Odoroff, Learning to Reason in History: Mindlessness to Mindfulness, in M. Carretero, in J. F. Voss, *Cognitive and Instructional...*, pp. 131-158. Cfr. anche G. Leinhardt, I. L. Beck, e C. Stainton, *Teaching and learning in History*, Hillsdale, Erlbaum, 1994; G. Leinhardt, *Weaving instructional explanations in history*, in «British Journal of Educational Psychology», LXIII (1993), pp. 46-74.

dagli alunni, o comunque che a questi ultimi risultano comprensibili e appaiono “ragionevoli”. Sulla base di tali presupposti, le Autrici ritengono che il problema di definire una didattica del ragionamento in storia consista nel confrontare i modelli di spiegazione formulati dai maggiori epistemologi della conoscenza storica (da von Ranke a Popper ed Hempel, fino alle teorie degli Autori anglosassoni più recenti, esaminate nella prima parte di questo libro) con quelli che gli storici professionisti dichiarano effettivamente di utilizzare ed infine con le spiegazioni sviluppate dagli insegnanti in sede didattica. Ancorché le principali teorie epistemologiche siano ricostruite dalle Autrici in forma molto schematica e sommaria e per lo più su fonti di seconda mano, la prassi esplicativa degli storici venga rilevata attraverso un’intervista ad un campione di essi che non può certo considerarsi rappresentativo e, infine, allo scopo di analizzare i modelli di spiegazione utilizzati in sede didattica, venga considerato come rappresentativo un unico caso (in quanto si tratta di un insegnante di storia che ha ottenuto numerosi riconoscimenti e risulta eccezionalmente stimato per le sue competenze didattiche), tuttavia l’approccio impiegato in questa indagine risulta certamente interessante e, nel panorama complessivo della ricerca empirica sull’insegnamento della storia, forse quello che perviene a mettere meglio a fuoco il nodo centrale del problema della formazione del pensiero storico – in accordo con la prospettiva che abbiamo seguito in questo libro – e pertanto meriterebbe di venire ulteriormente sviluppato tramite ricerche più vaste ed approfondite. Comunque, prescindendo dalla limitatezza delle osservazioni e da una considerazione critica dei criteri mediante i quali in tutti e tre gli ambiti sono stati selezionati i casi da esaminare²⁶, dai risultati delle ricerche in questione emergono suggestioni alquanto interessanti. Leinhardt²⁷ ha posto infatti in evidenza come le spiegazioni

²⁶ In pratica le ricercatrici impiegano un metodo di indagine che si fonda sull’idea di analizzare alcune situazioni eccellenti e privilegiate allo scopo di indagare gli elementi essenziali che le rendono tali e quindi isolare le variabili indipendenti che spiegano l’apprendimento-insegnamento efficace. Tale metodo, correttamente impostato, costituisce sicuramente uno dei più validi approcci sviluppati dalla ricerca empirica di orientamento qualitativo più recente.

²⁷ *Weaving instructional...*, cit.

dei fenomeni storici sviluppate in sede didattica siano riconducibili fondamentalmente a quattro categorie, a seconda del loro oggetto: i fatti e gli agenti storici; le strutture e le istituzioni; i temi e le tendenze; le metastrutture della storiografia. Queste ultime, a loro volta, consistono essenzialmente nelle modalità di generazione delle ipotesi, nella prospettiva interpretativa, nell'analisi e nella sintesi, modalità le quali vengono applicate ai primi tre tipi di oggetti del ragionamento. Su questa base, questa Autrice e le sue collaboratrici hanno osservato il modo in cui insegnanti particolarmente efficaci insegnano ai loro alunni ad applicare queste forme del ragionamento. In particolare, ad esempio, hanno raccolto ed analizzato in dettaglio osservazioni relative a come gli alunni vengono guidati ad analizzare eventi e strutture e a sintetizzare le informazioni più rilevanti per produrre una spiegazione complessa di fenomeni storici come la guerra civile americana. Le Autrici hanno mostrato, anzitutto, come sia sul piano dell'analisi sia su quello della sintesi, l'insegnante abbia selezionato l'informazione classificando i fatti in grandi categorie: economia, politica e istituzioni, società ecc. e come tale strategia faciliti l'organizzazione cognitiva dei dati del problema da parte degli alunni. Per quanto riguarda l'analisi dei temi sviluppati dall'insegnante nello svolgimento della spiegazione, le Autrici seguono un metodo piuttosto interessante, che consiste nel redigere una mappa dei temi trattati, organizzandoli in strutture gerarchiche, ed individuando le "tensioni tematiche" fra i nuclei principali.

I lavori di Leinhardt e collaboratori investono direttamente il terzo filone di interesse segnalato da Carretero e Voss, ossia l'analisi empirica dei processi di ragionamento, ed in particolare di spiegazione causale, attivati nello studio della storia. Su questo fronte rivestono particolare rilievo anche le ricerche condotte dallo stesso Carretero, da Margarita Limon e da altri studiosi spagnoli²⁸, così

²⁸ Cfr. M. Carretero, L. Jacott, M. Limon, A. Lopez-Manion, J.A. Leon, *Historical Knowledge: Cognitive and Instructional Implications*, in M. Carretero – J. Voss, cit., *Cognitive and Instructional...* cit., pp. 357-376; M. Carretero – L. Jacott, *The Development of Problem Solving and Casual Explanations in History Domain*, in «International Journal of Psychology», XXVII (1992), p. 150 sgg.

come le ricerche coordinate da Carretero e Voss²⁹. Assumendo a riferimento, come la massima parte degli Autori qui considerati formati nell'Università di Pittsburg (Voss, Leinhardt, Stainton, Beck, McKeown ecc.), la teoria della conoscenza storica sostenuta da Collingwood ed in alcuni casi richiamandosi anche alla teoria di Dray, questi Autori hanno inteso studiare, soprattutto, le tendenze predominanti nella spiegazione causale, tanto in soggetti adulti quanto nel corso dello sviluppo evolutivo. Il principale interrogativo da cui prendono le mosse questi Autori riguarda la preferenza per le spiegazioni causali che imputano la causalità all'intenzionalità umana (ossia alla precisa volontà di agenti storici individuali o collettivi) oppure per quelle che rimandano ai fattori di tipo impersonale (in particolare i processi economici); inoltre essi hanno indagato se le spiegazioni dei fatti storici sostenute dai soggetti di differente livello di sviluppo risultino più o meno inclini al determinismo e comunque affermino la sussumibilità di avvenimenti specifici sotto leggi di ordine molto generale, in rapporto alle spiegazioni impiegate per render conto degli eventi fisico-naturali. Il più importante risultato generale che scaturisce da queste indagini consiste nel fatto che nel corso della pre-adolescenza e della prima adolescenza, sino ai sedici anni di età, le spiegazioni che fanno appello all'intenzionalità (e soprattutto a singoli agenti storici cui è imputata la facoltà di dirigere gli eventi, quali i monarchi e comunque i personaggi storici di massimo risalto) risultano decisamente prevalenti, mentre i soggetti più maturi, in particolare studenti universitari che hanno approfondito lo studio della storia, tendono a privilegiare le cause di ordine impersonale e comunque a formulare spiegazioni che chiamano in causa entità superindividuali (ad esempio i movimenti riformatori e rivoluzionari) e complessi processi di ordine economico e politico. I soggetti più maturi ed esperti, inoltre, tendono a fornire spiegazioni di tipo poli-causale e ad esibire modelli di causalità più articolati e complessi, mentre i soggetti più giovani tendono a fornire spiega-

²⁹ Cfr. J. Voss, M. Carretero, J. Kennet, L. Ney Silfies, The Collapse of the Soviet Union: A Case Study in Casual Reasoning, in M. Carretero – J. Voss, cit., *Cognitive and Instructional...* cit., pp. 403-429.

zioni essenzialmente mono-causali e comunque schemi esplicativi molto semplificati³⁰.

Altre ricerche con obiettivi analoghi a quelle appena presentate, in luogo che concentrarsi esclusivamente sulla dimensione strettamente cognitiva dei processi di ragionamento – e più specificamente della spiegazione causale – e della loro genesi evolutiva, valutano anche le implicazioni di tipo morale e filosofico-ideologico che intervengono nell’opzione in favore di determinati modelli esplicativi. Tale impostazione – che risulta riconducibile essenzialmente al primo orientamento da noi considerato in apertura di questo paragrafo, occupandosi fondamentalmente della formazione della coscienza storica piuttosto che esclusivamente della conoscenza, ma che riveste importanza determinante anche nel settore rivolto più direttamente allo studio dei processi cognitivi mobilitati nell’apprendimento – ha trovato sviluppo soprattutto nell’area culturale tedesca e sul versante socio-educativo è stata sviluppata in particolare da Bodo von Borries³¹.

Il quarto ed ultimo filone di studi empirici considerato da Carretero e Voss riguarda l’analisi della comprensione dei testi in rapporto con lo studio della storia. Sempre nell’ambito del gruppo di studiosi dell’Università di Pittsburg tale filone è stato sviluppato da Isabel L. Beck e Margaret G. McKeown³², ed è stato da queste Autrici avviato da circa un decennio, pressoché contemporaneamente a quello realizzato sui medesimi problemi da chi scrive. Sia le ri-

³⁰ Anche queste ricerche, di estremo interesse ai fini di delucidare le peculiarità del pensiero storico, sono state condotte su campioni alquanto ridotti e localizzati (fra i 30 ed i 100 soggetti complessivamente, distribuiti in più gruppi di età), con metodi di indagine qualitativa abbastanza elaborati, come le interviste in profondità oppure l’analisi di brevi saggi scritti elaborati dai rispondenti. Gli obiettivi dell’analisi condotta in queste ricerche sono stati in seguito ripresi ed utilizzati per l’elaborazione di questionari impiegati in una ricerca di carattere quantitativo di ampio respiro comparativo (indagine “Youth and History”), cui ha preso parte anche lo scrivente ed i cui risultati relativi a questo aspetto vengono illustrati nel cap. 13.

³¹ Di questo Autore e dei suoi lavori ci occuperemo più da vicino nei capitoli 11 e 13, sempre a proposito della ricerca “Youth and History”.

³² Cfr. *Outcomes of History Instruction: Paste-up Accounts*, in M. Carretero – J. Voss, cit., *Cognitive and Instructional...* cit., pp. 237-256; Idem & E.W. Gromoll, *Learning from Social Studies Texts*, in «Cognition and Instruction», VI (1989), pp. 99-158.

cerche condotte dallo scrivente³³ sia quelle realizzate dagli Autori anglosassoni convergono nel mostrare come la prosa impiegata dagli storici – e che si riflette su quella, pur tesa alla semplificazione a fini di mediazione didattica, dei libri di testo – si caratterizza per un livello elevato di complessità e dunque presuppone che il discente abbia acquisito preliminare familiarità con alcuni lessici specializzati, con strutture narrative complesse (e di conseguenza con i moduli retorici, stilistici, argomentativi ecc. tipici della narrativa di elevato livello intellettuale) e con le strutture del pensiero astratto ed in particolare con i modelli esplicativo-interpretativi utilizzati dagli storici e fondamentalmente ricalcati dai manuali.

³³ Cfr. in proposito il cap. 14.

L'insegnamento della storia dal secondo dopoguerra agli anni Sessanta

Premessa

A partire dal secondo dopoguerra nei Paesi di lingua inglese e di lingua francese si assiste allo svilupparsi di un dibattito di natura epistemologica (condotto soprattutto da filosofi della scienza) e metodologica (legato al rinnovamento dei metodi e all'ampliamento dell'oggetto della ricerca storiografica, in particolare grazie allo sviluppo della scuola francese de "Les Annales") di vastissima portata e destinato a generare, nel suo insieme, un completo rivolgimento delle concezioni intorno alla natura e alla funzione della conoscenza storica.

Nel contesto culturale anglosassone ed in quello francese, ossia in quei Paesi ove i relativi fermenti di idee avevano avuto origine e si erano sviluppati e diffusi, tale dibattito non ha tardato a influenzare una riflessione sul valore e sui metodi di insegnamento della storia. I riflessi di quel dibattito sui problemi della didattica nell'ambito della cultura italiana sono stati invece molto più tardivi. In Italia, dalla fine della seconda guerra mondiale sino a tutti gli anni Sessanta, il fuoco del dibattito sull'insegnamento della storia è infatti prevalentemente occupato dal problema del valore formativo della disciplina, nella misura in cui si riconosce pressoché unanimemente che la funzione fondamentale della storia nel processo educativo consiste nel promuovere l'acquisizione di valori etici, nonché lo sviluppo di capacità critiche e di una coscienza civile, da parte del discente. Si configura in tal modo, per tutto il periodo in questione,

un'esigenza generalizzata di fondare l'insegnamento della storia su una qualche determinata concezione del divenire storico. Scarsissimo appare invece l'interesse per le questioni di ordine metodologico e per i problemi più specificamente didattici.

Solo a partire dagli anni Settanta quest'ultimo ordine di questioni investirà l'interesse degli studiosi, grazie alla loro crescente attenzione per la riflessione intorno lo statuto epistemologico della conoscenza storica e per le questioni metodologiche dibattute in sede di ricerca storiografica. Questa diversa impostazione matura soprattutto in virtù del riconoscimento dello stretto parallelismo esistente fra il problema epistemologico, che, riguardo la conoscenza storica come tradizionalmente riguardo qualunque area del sapere, si pone quale studio del rapporto di mediazione fra il soggetto conoscente e l'oggetto del conoscere, ed il problema didattico, che viene interpretato come esame del rapporto fra il soggetto dell'apprendimento e lo specifico sapere che ne è oggetto. Sulla scorta di tale presupposto, si evidenzia in misura sempre maggiore la necessità di approfondire la conoscenza tanto dei processi cognitivi mobilitati nel soggetto nell'atto dell'apprendere, quanto le caratteristiche specifiche della disciplina, in base alla rigorosa delimitazione del suo campo di studio e alla definizione dei suoi metodi peculiari di indagine.

Riguardo il primo aspetto del problema, i pedagogisti e gli esperti di didattica iniziano a concentrare il loro interesse tanto sull'analisi dei processi logici e cognitivi che riguardano la concettualizzazione, traendo ispirazione soprattutto dalle ricerche condotte in merito nel mondo anglosassone (nel 1971 viene tradotto in lingua italiana il volume curato da W.H. Burston e D. Thompson¹), quanto sulle teorie e sui modelli dell'apprendimento, generali o più specifici, ottenuti in virtù delle indagini psico-pedagogiche, con particolare riguardo allo sviluppo delle funzioni conoscitive attraverso i vari stadi di sviluppo dell'età evolutiva.

Riguardo il secondo aspetto, viene invece a configurarsi una maggiore attenzione per le innovazioni metodologiche introdotte dalla scuola storiografica francese e più in generale nell'ambito

¹ *Struttura e insegnamento della storia*, Roma, Armando, 1971.

delle scienze sociali, con il maturare della consapevolezza che le questioni di metodo poste in sede di ricerca e le riflessioni intorno al “mestiere dello storico” rivestano un’immediata portata didattica.

Questo progressivo ampliamento del contesto problematico in cui si inserisce il dibattito sull’insegnamento della storia costituisce senza dubbio il segno di un tardivo processo di “sprovvincializzazione” della pedagogia italiana, che dalla caduta del fascismo fino a questi anni, se si esclude il contributo delle tendenze più progressiste e “controcorrente”, aveva subito un sensibile rallentamento, rispetto ad altri settori della cultura scientifica, a causa della duratura influenza dei retaggi della tradizione idealista. Esso rappresenta anche, d’altra parte, uno degli aspetti più emergenti del movimento progressivo di idee e della mobilitazione politica che investirono la cultura scolastica in questo periodo. Nel clima di intenso fermento ideologico che caratterizzò gli anni intorno al 1968 il problema dell’insegnamento della storia (che inevitabilmente tende ad assumere connotazioni ideologico-politiche più marcate) divenne infatti – accanto ad altri settori per loro natura privilegiati sotto questo profilo, quale quello dell’educazione linguistica – uno degli ambiti di interesse di primo piano del confronto fra i programmi e gli indirizzi (di rinnovamento o di conservazione e “restaurazione”) di politica scolastica, anche in connessione con le nuove istanze provenienti “dal basso” che la scolarizzazione di massa aveva prodotto ed a cui il sistema scolastico-formativo cercava (in alcune fasi in forme drammatiche) di trovare risposta.

Ricostruzione e riorganizzazione della vita scolastica nell’immediato dopoguerra

Fra il 1943 ed il 1946, ossia dalla Liberazione all’atto dell’inse-
diamento della Assemblea Costituente, la vita politica e culturale
dell’Italia post-fascista, com’è noto, fu influenzata in modo decisivo
dall’intervento dell’*Allied Military Government*, e, come ha sottoli-
neato la maggioranza degli autori degli studi più significativi su que-

sto periodo², nel settore educativo tale influenza risultò quanto mai determinante. Gli interventi realizzati nell'ambito scolastico in questo triennio, compresa l'emanazione dei nuovi programmi per i diversi ordini e gradi, tutti operati sotto il controllo della Sottocommissione per l'Educazione dell'A.G.M. coordinata dal pedagogista americano W. C. Washburne, furono fundamentalmente animati dall'intenzione di imprimere al nuovo sistema scolastico della nazione democratica l'impronta del modello statunitense. Tale volontà è chiaramente testimoniata, in particolare, dall'istituzione dell'U.S.I.S. (*United States Information Office*), con sede centrale a Milano e presieduto dallo stesso Washburne, e dall'intensa pubblicazione di bollettini che in questi anni vennero diffusi fra gli insegnanti e gli operatori scolastici allo scopo di propagandare i valori democratici che ispiravano la pedagogia ed il sistema educativo statunitensi. Come hanno posto in evidenza alcuni degli stessi studi, tuttavia, le forze politiche italiane non subirono affatto passivamente le risoluzioni proposte dalla Commissione Alleata, ma si adoperarono piuttosto per elaborare una politica scolastica che, conforme ai loro specifici orientamenti e alle rappresentanze interne di interessi, incontrasse il favore della Sottocommissione e fosse in grado, a sua volta, di influenzarne l'operato.

Il predominio delle forze conservatrici non permise alle correnti progressiste, neppure a quelle più moderate, di elaborare e rendere attuabile, con l'appoggio della Sottocommissione, un programma minimamente organico di riforma del sistema educativo, in grado di adeguare quest'ultimo alle esigenze del nuovo stato democratico. In

² La ricerca storiografica maggiormente approfondita e documentata è ancora rappresentata dal volume di R. Fornaca, *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente*, Roma, Armando, 1972. Cfr. anche T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla Repubblica*, Roma, Editori Riuniti, 1976, in part. p. 14 sgg.; J. Justman – L. Volpicelli, *Scuola e società nell'Italia del dopoguerra*, Roma, Armando, 1958; G. Canestri – G. Ricuperati, *La scuola in Italia dalla Legge Casati a oggi*, Torino, Loescher, 1976, p. 217 sgg. Sulla politica scolastica della Sottocommissione dell'Educazione della Commissione Alleata cfr. il volume curato da W. C. Washburne, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943*, Milano, Garzanti, 1947, che rappresenta una ricchissima fonte di documentazione storica (alcune pagine significative della III parte sono riprodotte in G. Canestri – G. Ricuperati, op. cit., p. 217 sgg.), nonché l'articolo *La riorganizzazione dell'istruzione in Italia*, redatto sempre da Washburne per «Scuola e città» nel 1970.

realità, in questi anni, un tale disegno non fu neppure abbozzato e l'impegno fu in parte demandato ai membri della Costituente e differito ai provvedimenti legislativi che avrebbero dovuto rendere operanti i principi costituzionali. La pedagogia attivista, che pure aveva avuto in Washburne uno dei suoi più validi interpreti, ed i capisaldi della concezione educativa di Dewey, di cui lo stesso era stato discepolo, ebbero uno scarsissimo influsso sulla rinascita post-bellica della scuola italiana. La preoccupazione fondamentale che ispirò il lavoro della Sottocommissione fu quella della *ripresa* ad ogni costo della vita scolastica, dettata dalle – sia pur legittime – esigenze del momento e da uno spirito di transitorietà e di attendismo.

Tale spirito è testimoniato chiaramente dalla rievocazione sviluppata dallo stesso Washburne:

«La revisione di un ordinamento scolastico presenta le stesse difficoltà di una rivoluzione industriale; i cambiamenti non possono essere fatti tutti in una volta, perché il sistema deve continuare a funzionare e il materiale umano che è già coinvolto nel funzionamento del vecchio sistema non può, con un colpo di bacchetta magica, essere trasportato improvvisamente e senza scosse in quello nuovo. Le nostre difficoltà erano in più complicate dalle circostanze del momento, dal fatto che da principio, e per molto tempo, avevamo solo una parte della penisola, dal fatto che le scuole erano chiuse e che c'era la necessità pratica di riaprirle in qualsiasi modo al più presto («per togliere i ragazzi dalla strada») e dal fatto che vi erano delle necessità immediate che non potevano essere rimandate, quali la costruzione dei locali scolastici danneggiati dalla guerra, il riscaldamento, il provvedere locali temporanei dove quelli originari erano distrutti o requisiti, l'assistenza, ecc., tutte cose tanto urgenti da non poter essere rimandate. Infine bisognava rendersi conto che nessun cambiamento a lunga scadenza poteva dare dei buoni risultati se non si accordava praticamente con il temperamento italiano, particolare che lo stesso Gentile nel suo ottimismo aveva trascurato; quindi era indispensabile che in fatto di cambiamenti a carattere permanente noi ci muovessimo con circospezione³».

³ W.C. Washburne, *La politica e la legislazione scolastica in Italia*, cit., pp. 371-2.

Dibattito sui programmi di storia e correnti filosofiche, politiche e culturali dal dopoguerra agli anni Sessanta

Sotto l'influenza di questo complesso quadro di esigenze e di tensioni politiche, seppure in quel generale clima di rinnovamento civile e culturale che caratterizzò il periodo della Liberazione e l'immediato dopoguerra, cioè gli anni compresi fra il 1943 ed il 1946, vennero redatti e varati i nuovi programmi d'insegnamento per la scuola secondaria inferiore e superiore⁴. Dettati principalmente, appunto, dall'esigenza di una rapida ripresa organizzativa della vita scolastica e di un repentino adeguamento dei contenuti e delle finalità dell'insegnamento alle tensioni ideali che animavano alla sua nascita il nuovo stato democratico, esigenza che non rese possibile un lavoro di preparazione improntato ad una preliminare riflessione e ad un ampio confronto, questi programmi risentivano fortemente della precarietà di molta normativa emanata in questo periodo e, pubblicati all'insegna della provvisorietà e del "beneficio di inventario", non subirono in realtà alcuna modifica a seguito dell'entrata in vigore della Costituzione repubblicana, permanendo di fatto vigenti sino agli inizi degli anni '60, ossia per tutto il periodo dei governi di centro e centro-destra, durante tutto il quale la Democrazia Cristiana conserverà un diretto e quasi esclusivo controllo sul dicastero dell'istruzione e quindi della politica scolastica nazionale.

Una prima rapida revisione dei programmi scolastici fu attuata già a partire dalla fine del '43, per eliminarvi gli elementi di propaganda fascista. In seguito vennero istituite dal Ministero alcune specifiche commissioni incaricate di una revisione più profonda e consistente, operata sotto il controllo delle autorità alleate, che avrebbe dovuto imprimere un nuovo indirizzo di fondo ai contenuti ed ai metodi educativi, in particolar modo per la scuola elementare e per gli istituti magistrali che, fra loro strettamente collegati, furono

⁴ Il testo dei programmi per la scuola superiore emanati nell'immediato dopoguerra è reperibile in *Orari e programmi d'insegnamento per il ginnasio, il liceo classico e il liceo scientifico*, Milano, Pirola, 1956; *Orari e programmi di insegnamento per gli istituti magistrali*, ivi, 1954; *Orari e programmi di insegnamento per le scuole di avviamento professionale e per le scuole tecniche*, ivi, 1957.

ritenuti sin dall'inizio i due settori che, insieme a quello dell'avviamento, necessitavano di provvedimenti innovativi più urgenti e radicali. Come testimonia lo stesso Washburne, tuttavia, in tutti gli indirizzi di studio ed in ogni ambito disciplinare, i nuovi programmi rappresentarono «più una ripulitura che una completa ricostruzione», e proprio quel settore dell'istruzione che necessitava di una riforma costitutiva, cioè quello delle scuole e dei corsi di avviamento, non subì in pratica alcuna modifica e rimase immutato ancora per molti anni nella sua struttura, in quanto «tutti erano d'accordo nel trovare che queste avevano bisogno di una trasformazione molto più radicale e che una semplice revisione dei programmi non sarebbe stata altro che una perdita di tempo⁵».

Nel contesto generale dei nuovi programmi, comunque, pur considerando tali fondamentali limitazioni, le indicazioni riguardanti la storia acquistano un rilievo particolarmente significativo, in quanto quest'ambito disciplinare costituisce il settore nel quale in forma più rappresentativa si delineano le scelte politico-culturali del nuovo regime democratico in contrapposizione a quelle operate durante il ventennio dal governo fascista. È per tale motivo che i programmi di storia, e più in generale i problemi relativi all'insegnamento di questa materia, rappresenteranno negli anni che seguono uno dei principali terreni di confronto, e sovente di aperto scontro, fra i diversi schieramenti ideologici e fra le differenti proposte di politica educativa e culturale elaborati dalle diverse forze politiche dell'arco costituzionale.

Per il settore tecnico e professionale i nuovi programmi di storia, come delle altre discipline dell'area umanistico-letteraria, si limitavano a ricalcare nella sostanza quelli del 1936, mentre nelle parti che riguardano la scuola media, i licei e gli istituti magistrali rivelavano, quantomeno nello spirito, il tentativo di delineare un orientamento affatto nuovo. Tale tentativo, tuttavia, si esprime attraverso indicazioni estremamente schematiche e sintetiche. Se da una parte ciò era inteso anche a garantire un certo margine di libertà didatti-

⁵ W. C. Washburne, *La politica e la legislazione scolastica in Italia*, cit., pp. 382-3.

ca, dall'altra le direttive più generali risultavano talmente vincolanti nel contenuto da impedire di fatto qualunque opzione curricolare specifica. Il primo ostacolo era costituito dalla necessità di una trattazione esaustiva dell'intera storia della civiltà in ogni ciclo scolastico. Nei programmi veniva infatti riaffermata, e per alcuni aspetti addirittura rafforzata, quella *opzione enciclopedistica* nella quale molte indagini storico-critiche⁶ hanno in seguito ravvisato la principale origine di quella sclerosi e di quell'immobilismo della cultura scolastica che hanno impedito per oltre un secolo, a partire dall'Unità nazionale, di recepire ed introdurre nell'insegnamento sia le sostanziali innovazioni conseguite dalla ricerca storiografica sia le istanze avanzate dall'attivismo pedagogico. Un ulteriore ostacolo, strettamente dipendente dal precedente, era costituito dal fatto che lo strumento principale per l'apprendimento veniva individuato nel manuale, una trattazione completa del quale lasciava scarsissimo tempo sia per approfondimenti monografici (se si eccettua qualche sporadica lettura commentata di brani di "critica storica") sia per ricerche individuali o di gruppo su temi particolari (metodo che comunque, come ha posto in rilievo Di Pietro, esorbitava del tutto dalla cultura didattica degli insegnanti ed anche dal modo in cui essi stessi avevano acquisito il sapere storico), trattazione che si congiungeva intimamente – e, per taluni riguardi, la imponeva – alla lezione cattedratica, costituendo attraverso il legame con essa quell'approccio tradizionale che rappresenterà il bersaglio polemico fondamentale delle correnti educative progressive dopo il '68.

Un'ulteriore causa della difficoltà manifestata dagli insegnanti di operare selezioni tematiche nella trattazione del programma, e comunque di percorrere itinerari anche parzialmente indipendenti dai programmi ufficiali, va rinvenuta, infine, nella formazione degli stessi insegnanti di storia. Tanto i curricula universitari quanto i

⁶ Cfr., in particolare, oltre i già citati lavori di G. Ricuperati, G. Di Pietro, *Per una storia dell'insegnamento della storia in Italia*, in C. Pontecorvo (a cura di), *Storia e processi di conoscenza*, Torino (Loescher), 1983, pp. 20-108. Dello stesso autore cfr. anche *Potere politico e insegnamento della storia in Italia dalla fine dell'Ottocento alla caduta del fascismo*, in «Quaderni dell'Istituto per la storia della resistenza nella provincia di Alessandria», I, n. 2, pp. 19-53; II, n. 3, pp. 27-112.

programmi previsti per la preparazione all'esame di abilitazione e di concorso, infatti, imponevano ai futuri docenti di storia una preparazione di tipo enciclopedico ed in definitiva essa stessa "manualistica". In ogni tipo di indirizzo, inoltre, gli abbinamenti disciplinari riproponevano quella subalternità della storia ad altre materie (filosofia nei licei, lingua e letteratura italiana negli istituti magistrali e negli indirizzi tecnici e professionali, l'intero corpo delle discipline umanistiche nelle medie), che già gli insegnanti avevano esperito nel corso della loro formazione universitaria e professionale. Tali sono i motivi che, nel loro insieme, concorsero, secondo la maggioranza degli autori, all'affermazione di quel "modello tradizionale" di insegnamento della storia che per circa due decenni ha uniformemente caratterizzato la didattica della disciplina nel nostro paese e le cui sopravvivenze permangono ancora diffuse nella prassi educativa attuale.

I programmi di storia emanati nel dopoguerra riproponevano altresì un'estrema differenziazione fra le indicazioni programmatiche riguardanti i diversi indirizzi. In parte tali differenziazioni si manifestano già attraverso la maggiore o minore concentrazione degli argomenti dovuta alla differente distribuzione negli anni di corso e al variabile numero di ore stabilito per l'insegnamento della storia in ciascun indirizzo. L'esigenza di distribuire l'intera storia della civiltà in corsi di diversa durata, imponeva infatti una diversa scansione delle periodizzazioni e delle cesure individuate per delimitarle. Così, mentre nei licei l'intero corso di storia veniva cronologicamente ripartito nei cinque anni, nell'istituto magistrale una diversa delimitazione dei periodi era imposta dalla necessità di suddividere il programma nei quattro anni di corso previsti e nei principali indirizzi tecnici veniva dettata dalla scelta programmatica di circoscrivere l'insegnamento della storia ai soli primi tre anni del quinquennio. Nel liceo classico e in quello scientifico la ripartizione cronologica risultava dunque la medesima (civiltà medio-orientali e storia greca nel primo anno, storia romana nel secondo, storia medioevale dalle dominazioni barbariche sino alla scoperta dell'America nel terzo, storia moderna fino alla vigilia delle rivoluzioni

francese ed americana nel quarto, storia contemporanea fino alla conclusione della prima guerra mondiale nell'ultimo), ma mentre per il classico era previsto, a seconda degli anni di corso, un numero proporzionalmente adeguato di ore settimanali di insegnamento, per lo scientifico queste si riducevano sensibilmente, per concedere maggiore spazio alle materie dell'area scientifica. Nell'istituto magistrale si concentrava invece tutta la storia antica (dalle origini alla caduta dell'impero romano) nel primo anno, mentre negli anni successivi veniva seguita la medesima suddivisione dei licei, ad eccezione del fatto che la cesura fra il programma del penultimo e quello dell'ultimo anno veniva individuata nell'età della Restaurazione, consentendo in tal modo un maggiore approfondimento, rispetto ai licei, degli argomenti riguardanti l'ultimo secolo, in particolare del Risorgimento italiano. Già tale differenziazione appare rivelativa delle differenti finalità formative che si attribuivano ai diversi corsi di studio, in questo caso a quelli liceali in rapporto a quello magistrale. Nei primi, e soprattutto nel classico, veniva infatti consentita, in tal modo, una trattazione più ampia delle civiltà classiche, mentre nell'Istituto Magistrale l'approfondimento degli argomenti risultava gradualmente incrementato parallelamente all'approssimarsi alla storia più recente. Negli Istituti Tecnici la periodizzazione veniva rielaborata in funzione della decisione in favore di una minore durata del corso complessivo di storia. Tutta la parte antica, fino al periodo proto-cristiano, occupava il primo anno; nel secondo si concentrava l'intera trattazione della storia medievale e di quella moderna fino alla Restaurazione, nell'ultimo si dispiegavano gli argomenti riguardanti quella contemporanea. Per le medesime finalità, si applicavano le stesse cesure che per l'Istituto Magistrale, ma con la differenza che il programma che in quest'ultimo occupava il secondo ed il terzo anno, veniva "condensato" nei primi in un solo anno, con la conseguenza che molti argomenti importanti risultavano trattati in forma estremamente superficiale o addirittura del tutto sacrificati. Nella Scuola Tecnica, grado successivo dell'avviamento professionale, la storia non costituiva una materia di insegnamento autonoma, ma risultava collocata all'interno della "cultura generale", per

cui la trattazione degli argomenti si configurava strettamente legata, e spesso dipendente, dall'insegnamento linguistico-letterario, laddove si suggeriva un avvicinamento ai temi storici soprattutto attraverso l'esame di opere poetico-letterarie di interesse storico. La storia medievale ed il periodo del Rinascimento occupavano il primo anno di corso, la rimanente parte della storia moderna e quella contemporanea il secondo. Per quanto riguarda le ore settimanali di lezione, erano previste per la storia due ore nel ginnasio e tre nelle classi di Liceo Classico, tre nel primo e nel quarto anno del Liceo Scientifico e due nei rimanenti, quattro nei primi tre anni e tre nel quarto dell'Istituto Magistrale (comprendendo però anche la geografia), due negli istituti tecnici.

Le differenziazioni riguardanti la durata del corso di storia, la distribuzione del programma ed il "monte-orario" costituiscono già di per sé un chiaro segno della mancata volontà, ovvero dell'incapacità, da parte degli estensori dei programmi, di rimuovere, se non radicalmente perlomeno in linea di tendenza, quella netta divaricazione tra le finalità formative dei diversi indirizzi di studio che era stata operata dal Gentile, mantenendo così, di fatto, la stretta dipendenza fra scelta degli indirizzi e conservazione dello status socio-culturale di provenienza. Ma ciò appare in modo estremamente più evidente se si analizzano le differenziazioni dettate dai programmi in esame sul piano dei contenuti.

Sotto un profilo più generale, come meglio si vedrà, i programmi manifestano l'esigenza di temperare l'esposizione degli avvenimenti diplomatico-militari e delle vicende politico-istituzionali con quella dei caratteri salienti delle diverse civiltà, anche se tale attenzione più estesa alla vita civile e culturale dei popoli risulta maggiormente enfatizzata riguardo la trattazione della storia antica rispetto a quella moderna e contemporanea. Le *Avvertenze* ai programmi sottolineano tuttavia la necessità di concentrare l'attenzione su differenti aspetti della civiltà, a seconda dei diversi indirizzi formativi nei quali l'insegnamento della storia viene ad iscriversi. Così si suggerisce, per esempio, di porre in maggiore rilievo nel liceo classico gli aspetti giuridici ed economici, mentre nello scien-

tifico l'evoluzione scientifica e tecnologica. Negli Istituti Tecnici veniva non solo confermata, ma addirittura rafforzata l'indicazione dei programmi del '36 di dedicare massimo spazio alle vicende della vita economica. Nella Scuola Tecnica si riproponeva invece sostanzialmente il modello di insegnamento storico vigente nella scuola media inferiore e soprattutto in quella di Avviamento Professionale, modello sostanzialmente improntato ad un'"epica" delle imprese eroiche e alla "agiografia" dei massimi personaggi.

Nonostante tali marcate differenze, il dibattito sull'insegnamento della storia nelle scuole superiori terrà sostanzialmente presenti quale punto di riferimento i programmi per il ginnasio ed i licei, emanati nel 1945, ed è pertanto sulla base di una disamina più puntuale di questi che tenteremo di rinvenire i principi ispiratori della "riforma" post-bellica dell'insegnamento storico e di ricostruire le linee politico- culturali portanti attorno alle quali ha avuto sviluppo tale dibattito.

I programmi del '45 individuano quale direttrice generale la ricostruzione delle "fondamentali linee di sviluppo storico dell'economia e del diritto, dalle prime forme di associazione e di produzione alle più recenti concezioni di società e di economia". Centrale, nello spirito dei programmi, permane l'idea che la conoscenza consapevole e matura dei "fondamentali progressi umani nel corso storico" abbia quale meta educativa privilegiata l'acquisizione di una maggiore consapevolezza dei problemi del presente e delle prospettive aperte al mondo attuale, laddove si individua quale obiettivo prioritario l'acquisizione da parte del discente di una chiara coscienza "dei più gravi problemi ancora insoluti e delle nuove aspirazioni di collaborazione sociale ed internazionale".

In tale ultima prospettiva è chiaramente rinvenibile l'influenza della teoria della "contemporaneità della storia" formulata dal Croce in *La storia come pensiero e come azione*.

«Il bisogno pratico che è nel fondo di ogni giudizio storico, conferisce a ogni storia il carattere di "storia contemporanea", perché, per remoti e remotissimi che sembrano cronologicamente i fatti che vi entrano, essa è, in realtà, storia sempre riferita al bisogno e alla

situazione presente, nella quale quei fatti propagano le loro vibrazioni⁷».

Vedremo, infatti, come tale tema di fondo costituisca uno dei nodi problematici delle discussioni intorno ai programmi almeno fino alla fine degli anni '50.

L'intento peculiare dei nuovi programmi viene individuato, dalla maggioranza degli interpreti coevi, nell'esigenza di un superamento del "nozionismo" in favore della massima accentuazione delle potenzialità formative della disciplina. La finalità essenziale dell'insegnamento si configura cioè non tanto e non più nell'enucleazione concatenata dei principali avvenimenti politico-diplomatico-militari, bensì nel ripercorrere le conquiste salienti della storia della civiltà e nel delineare i caratteri essenziali dell'organizzazione economica, dell'ordinamento istituzionale e della vita sociale e civile dei popoli nel loro progressivo sviluppo, ponendo in rilievo soprattutto gli elementi di comprensione nei rapporti che intercorrono fra le nazioni civili.

In tale prospettiva la maggioranza dei pedagogisti, degli estensori di manuali e degli insegnanti ravvisa la necessità di una "visione di insieme" che guidi l'esposizione, al fine di rischiarare lo svolgimento progressivo delle vicende del "cammino umano". Affinché il discente sia in grado cioè di comprendere tale svolgimento, si ritiene che occorra sussumerne i diversi e successivi momenti sotto categorie interpretative di ordine molto generale. Viene in tal modo a configurarsi come elemento cardine del dibattito che si sviluppa fra il secondo dopoguerra ed il periodo dei governi del centro-destra, intorno al problema della funzione educativa della storia, un'esigenza generalizzata di inscrivere lo sviluppo della civiltà nella cornice dottrinale di un sistema di principi. Il denominatore comune alle diverse tendenze che partecipano a tale dibattito, in altri termini, è costituito dall'idea che comunque il discente non possa percepire il senso dello svolgimento storico allorché non acquisisca gli elementi di una dottrina in grado di rischiarare il disegno che lo sottende, mentre il fulcro della contesa è costituito dal conflitto stesso fra le

⁷ Bari, Laterza, [1938], VI ediz. 1954, pp. 5-6..

diverse dottrine. Emblematico di una temperie culturale generale, il dibattito sull'insegnamento della storia in questo periodo si configura dunque, in ultima analisi, come un confronto fra visioni del mondo ed ideologie.

Seguendo lo sviluppo di questo dibattito possiamo individuare due orientamenti fondamentali.

Il primo si ispira essenzialmente, seppure ancora molto vagamente, alla corrente della nuova storiografia francese, e parzialmente anche di quella anglosassone, e pone particolare attenzione ai progressi recenti delle scienze sociali, ravvisando l'unità sistematica della conoscenza storica in una qualche teoria sociologica più o meno avanzata (e nella maggioranza dei casi fortemente intrisa di categorie interpretative di natura ideologica), e dunque insistendo sulla necessità di offrire al discente i lineamenti di una teoria scientifica in grado di fornirgli gli strumenti concettuali per una comprensione in profondità del complesso quadro di fattori che determinano l'organizzazione della società in ogni epoca.

Il secondo, legato soprattutto agli sviluppi interni dello storicismo idealistico e delle correnti filosofiche di matrice spiritualistica, pone invece l'accento sulla necessità di una trattazione dispiegata alla luce di una ben definita filosofia della storia, in grado di ricondurre le tappe del progresso civile ad altrettanti momenti salienti dello svolgimento dello spirito.

La demarcazione fra i due orientamenti non si manifesta tuttavia in forma così netta. Una fisionomia più complessa di quella delineabile mediante tale quadro schematico, utile comunque ad una prima sommaria analisi, si configura infatti se esaminiamo il contributo offerto al dibattito in esame dagli studiosi di orientamento marxista. La proposta in materia di educazione storica degli intellettuali marxisti si pone, in un certo senso, a cavallo fra le due correnti: da una parte, infatti, il materialismo storico si propone già come una teoria scientifica che possiede proprie specifiche categorie per una lettura in chiave sociologica della realtà storica, dall'altra esso si presenta come una vera e propria filosofia della storia, che, nella sua versione più "ortodossa", riconduce ogni tipo

di trasformazione e di rivolgimento ai fattori di ordine economico e della vita materiale ed ai conseguenti conflitti fra le classi che questi determinano, rivelando un'impronta almeno tendenzialmente deterministica, nella misura in cui tali conflitti vengono riguardati dispiegarsi secondo un disegno generale. In linea di massima, comunque, le varie componenti ideologiche che dominano la cultura italiana in questo periodo e connesse in un complesso rapporto tanto alle diverse matrici filosofiche quanto alle correnti ideali, non sono ascrivibili in nessun caso in modo netto ad uno di questi due orientamenti generali. Ciascuna di queste componenti, che assumono la propria fisionomia proprio nei punti di intreccio, confluenza o confronto fra tendenze teoretiche e tendenze ideologiche, ha fornito anche un proprio contributo più specifico, che occorre esaminare analiticamente più da vicino.

Un primo fondamentale filone è individuabile in un gruppo di studiosi, prevalentemente di orientamento laico e progressista, accomunati dall'esigenza di un raffronto con i capisaldi teoretici dello storicismo crociano e più in generale del pensiero idealista.

Tale esigenza si configura nei termini di un dialogo aperto nel contributo di uno studioso particolarmente attento ai problemi dell'insegnamento storico, Mario Casagrande. In un articolo comparso su «Educazione democratica»⁸ questo Autore, attraverso una sintetica disamina storica delle trasformazioni operate dalla filosofia dell'educazione idealista e storicista nella politica scolastica fra le due guerre, ed in particolare della riforma del '23, perviene ad un giudizio quantomai equilibrato sul contributo realmente fornito da queste grandi correnti di pensiero, le quali hanno di fatto orientato, per un lungo periodo, le scelte fondamentali della cultura e della scuola italiana. L'articolo riveste peraltro interesse in quanto costituisce senza dubbio uno dei primi tentativi di affrontare con serena obiettività un bilancio storico-critico della riforma gentiliana, al di là dei risentimenti e delle demonizzazioni che avevano caratterizza-

⁸ *Sull'insegnamento della storia*, II (1954), n. 1, pp. 5-18. La rivista, curata dal Comitato nazionale per l'organizzazione e l'educazione democratica dei giovanissimi e diretta da Ada Marchesini Gobetti, ebbe breve vita, iniziando le sue pubblicazioni nel '53 e soppresse nel '55.

to il periodo in cui si andava attuando il processo di “defascistizzazione” della cultura.

Ponendo in evidenza il carattere laico di questi orientamenti, Casagrande sostiene come nella riforma del '23 trovarono sintesi, insieme ad una concezione classista ed aristocratico-elitaria, anche alcune delle principali conquiste della moderna cultura democratica. Riguardare la riforma gentiliana come un totale fallimento e quale origine della successiva crisi attraversata dalla scuola italiana, significa perciò secondo l'autore favorire un tentativo di restaurazione e quindi il rischio di una ancor più grave involuzione. Questo giudizio dissimula infatti per Casagrande proprio un tale progetto restauratore, avanzato dalle componenti più retrive della cultura clericale e la cui incarnazione egli ravvisa nella politica scolastica perseguita in quegli anni dal ministro Gonella. Una delle trasformazioni maggiormente progressive che trovarono espressione in quella riforma, argomenta l'autore, è costituita dall'intento di trasformare i tradizionali studi umanistici, improntati al filologismo e alla tradizione retorica, in discipline a fondamento storico, basate sul metodo storico-critico.

Egli tenta nondimeno anche di evidenziare i limiti di tale impostazione. L'approccio storico-critico, sottolinea infatti Casagrande, filtrato attraverso i principi dell'idealismo crociano, ed in particolare attraverso il concetto della “contemporaneità della storia”, che, suggerendo di porre al centro dell'attenzione ciò che costituisce per la coscienza civile un problema attuale, al fine di ravvivare l'interesse per il passato, conduceva a concentrare tale interesse, in sede di ricerca storiografica come in sede didattica, esclusivamente su aspetti frammentari, escludendo quelli autenticamente rilevanti, giudicati eterogenei alla filosofia della storia. Tale dottrina, in ultima istanza, «giustifica...il silenzio o la deformazione sui fattori economici, sulle lotte di classe, sugli eventi e sui personaggi rivoluzionari⁹». In un altro articolo, apparso poco più tardi sulla medesima rivista¹⁰,

⁹ Art. cit., p. 11.

¹⁰ *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*, in «Educazione democratica», II (1954), n. 2, pp. 5-18.

Casagrande approfondiva tale critica dello storicismo crociano, ponendo l'accento sul carattere aristocratico della coscienza storica, in quanto, secondo la definizione formulata dal filosofo abruzzese, coscienza etico-politica di una minoranza qualificata, definizione da cui deriva l'esclusione di una valida educazione storica nei gradi inferiori dell'istruzione e negli indirizzi tecnico-professionali. Lo sviluppo più conseguente di tale concezione viene rintracciata da Casagrande nella teoria della "storia- poema" elaborata da Giuseppe Lombardo Radice. Tale teoria, osserva Casagrande, «separa la storia dalla scienza, restaurando l'antica concezione umanistico-retorica della storia intesa come *opus maxime oratorium*, la quale *scribitur ad narrandum, non ad demonstrandum*¹¹». L'insegnamento della storia viene in tal modo privato, ne conclude l'autore, della sua base di concretezza e realismo. Tali effetti negativi dell'ispirazione idealistica Casagrande li rinviene soprattutto nella parte dei nuovi programmi emanati nel dopoguerra che riguarda l'insegnamento della storia nella scuola elementare. L'accentuazione della storia sacra nel ciclo primario, attraverso l'indicazione di concentrare l'interesse del fanciullo su episodi del Vecchio e del Nuovo Testamento, nonché la predilezione per la storia antica in quanto ritenuta favorire in massimo grado tale compenetrazione fra realtà e leggenda, hanno l'effetto, nota Casagrande, di indurre, sin dal primo accostamento alla disciplina, la confusione fra mito e realtà storica. Giustificata dall'idea, sostenuta dagli idealisti, che il fanciullo possa più facilmente avvicinarsi alla storia se viene stimolata la sua sensibilità all'immaginario attraverso il racconto fiabesco, questa impronta dei programmi segna secondo l'autore una decisiva conquista da parte delle forze clericali, in quanto «la storia sacra è presentata come la fonte paradigmatica di ogni giudizio di valore sulle vicende dell'intero corso storico¹²». Se infatti, egli afferma, la mentalità infantile viene rappresentata «secondo una concezione magico-fantastico-poetica, l'avviamento alla "coscienza storica" si riduce necessariamente alla acquisizione della coscienza temporale,

¹¹ Art. cit., p. 12.

¹² *Ivi*, p. 16.

predisponendo ad una concezione astratta e vuota dello svolgimento storico, sia nella forma della cronologia sia nella forma della storia ideale eterna, staccata dalle condizioni reali del progresso storico¹³». La proposta dell'autore è quella che «l'insegnamento della storia deve attuarsi attraverso la descrizione e la ricostruzione delle condizioni materiali nelle quali si è svolto il lavoro umano», in modo che i discendenti possano rappresentarsi in forma concreta il cammino della civiltà, e solo dopo che si sia formata tale consapevolezza sarà possibile introdurre la presentazione di altri tipi di testimonianza quali quelle poetico-letterarie, artistiche, mitiche e leggendarie, per far rivivere le idee ed i costumi degli uomini del passato¹⁴.

Una critica del tutto analoga alle ispirazioni idealistiche dei programmi del '45 si rinviene in un contributo di Adelchi Attisani, comparso pressoché contemporaneamente al precedente su «Scuola e città»¹⁵. Secondo Attisani, la riduzione della storia a mito, leggenda od aneddoto, è stata operata soprattutto dagli interpreti più ostinatamente spiritualisti della teoria della “storia-poema” di Lombardo Radice, i quali hanno portato alle estreme conseguenze l'idea di questo pedagogista secondo cui la conoscenza della storia vera e propria è inaccessibile al fanciullo. «Quando si parla di inaccessibilità della storia ai fanciulli, – egli osserva – si rivela l'inavvertita soggezione a un concetto troppo filologico ed esternamente oggettivistico della storiografia¹⁶». Richiamandosi anch'egli al concetto crociano della “contemporaneità della storia”, per trarne però, a differenza di Casagrande, le valenze più attuali e positive, l'autore rileva come il passato non sia in realtà rievocato tramite la ricerca storiografica nella sua esteriorità oggettiva, bensì in funzione dei problemi irrisolti della vita attuale, con «l'intento di far migliore luce sul presente e, in tal modo, fornire le necessarie premesse alle decisioni della coscienza pratica e morale¹⁷». Pertanto il sapere storico, argomenta Attisani, nonostante il suo fondamento teoretico,

¹³ Ivi, p. 18.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Storiografia ed educazione storica*, V (1954), nn. 1-2-3..

¹⁶ Art. cit., p. 18.

¹⁷ Ivi, pp. 16.17.

è promosso dall'azione e verso questa indirizzato, per cui risulterà accessibile ai fanciulli nella misura in cui si sarà in grado di proporzionarlo ed adeguarlo ai loro interessi e alle loro esperienze attuali, quale materia di riflessione e di giudizio, e non già trasfigurato in pura immaginazione fantastica, ridotto a semplice esercizio dilettevole. Il modello didattico della storia-poesia, seguendo, nell'intento giustificato di adeguare i contenuti dell'insegnamento storico alla psicologia infantile, quest'ultima direzione, viene così a tradursi, invece, nel completo snaturamento della verità storica. In alternativa Attisani sottolinea la validità della proposta attivistica di un insegnamento focalizzato sui *centri di interesse*, in quanto tale impostazione restituisce alla materia storica il suo fondamento realistico e nel contempo la adegua alla mentalità del fanciullo in termini dei suoi reali bisogni vitali.

Nelle proposte avanzate da Casagrande e da Attisani, entrambe inscrivibili negli sviluppi delle istanze del pensiero laico in questo periodo, è riscontrabile, a prescindere dalle particolari soluzioni didattiche suggerite, una sostanziale convergenza, ossia una fondamentale esigenza di *realismo* nell'insegnamento storico.

Di particolare interesse appare, a nostro giudizio, anche la critica avanzata da Attisani nel medesimo scritto alla tendenza allora largamente predominante ad attribuire all'insegnamento storico il compito di sviluppare nel discente la facoltà del giudizio morale, una finalità che nei nuovi programmi veniva sottolineata con speciale enfasi ed insistenza.

Una tale finalità, osserva Attisani, non compete alla storia, la quale prende sempre in considerazione eventi e personaggi in un contesto più ampio ed organico, ma tutt'al più all'aneddotica, che li presenta viceversa in forma avulsa da tale contesto. Lo scopo dell'aneddotica è difatti quello di porre in rilievo il valore emblematico dei fatti od il dramma interiore dei personaggi, «al fine di promuovere nel discente corrispondenti sentimenti o determinate aspirazioni e propensioni¹⁸». La conoscenza storica, prosegue l'autore, non può che riconoscere la positività di qualunque fatto storico, senza

¹⁸ Art. cit., 3, p. 98.

pronunciarsi sul suo diritto di esistenza, in quanto non esprime sui fatti alcun giudizio morale. Ciò tuttavia non esclude, egli precisa, che la storia fornisca un contributo rilevante all'educazione morale del discente. Lo studio della storia esercita però solo un'influenza mediata ed indiretta sulla coscienza morale, soprattutto in quanto promuove lo sviluppo del senso di responsabilità e della serietà di fronte ai compiti da assolvere ed alle decisioni da assumere. Anche nella prospettiva delineata da questo autore è perciò chiaramente ravvisabile l'influenza del pensiero crociano, in particolare del principio del valore etico-pragmatico della conoscenza storica.

Un'altra grande corrente filosofica che domina la cultura italiana in questi anni, e che proprio sul terreno dell'elaborazione di una teoria educativa improntata ai valori fondativi del nuovo stato democratico opera il proprio confronto con lo storicismo idealistico, è rappresentata dal *personalismo cattolico*. La dottrina personalista, per la sua curvatura marcatamente spiritualistica, prestava per alcuni aspetti il fianco a tentazioni conservatrici, ma racchiudeva d'altra parte un'istanza progressiva in grado di suscitare impulsi innovatori nei confronti della teologia ufficiale, in virtù dei suoi principi di umanesimo aperto e problematizzante e della sua visione anti-dogmatica di un sapere quale ricerca costantemente aperta e tensione verso ideali di emancipazione umana. La peculiarità dell'interpretazione del divenire storico avanzata dal personalismo trovava infatti espressione nel tentativo di una risoluzione in chiave problematica del complesso gioco di equilibrio fra l'accentuazione del primato della libertà della persona umana ed il riconoscimento del senso di mistero che riveste l'agire della trascendenza divina nella storia, tentativo che rappresenta certamente un superamento della più tradizionale concezione provvidenzialistica.

Un tentativo di individuare le valenze educative della filosofia della storia personalistica viene operato da Armando Rigobello in un articolo pubblicato su «Rassegna di pedagogia» nel 1954¹⁹. Proprio nell'evidenziazione di tale carattere problematico e non già dogmatico del rapporto fra libertà umana e trascendenza questo autore

¹⁹ *I valori della persona nell'insegnamento della storia*, XII (1954), n. 2-3, pp. 161-167.

ricosce infatti la chiave per l'individuazione del più autentico e concreto valore formativo dell'insegnamento storico. L'uomo, egli sostiene, trova bensì nel divenire storico una piena realizzazione della propria libertà, ma proprio in quanto possiede «una ricchezza di realtà che trascende ogni determinazione temporale e quindi si pone dinanzi alla storia come un valore che la trascende²⁰». Il personalismo respinge pertanto qualunque interpretazione in chiave relativistica del divenire storico, in particolare quella dello storicismo idealistico, poiché tali valori di cui l'uomo è portatore si pongono quale limite ad ogni visione immanentistica. Secondo il personalismo, egli rileva d'altra parte, i valori perenni non trovano mai piena realizzazione nella storia ed un giudizio sui fatti completamente fondato sul piano assiologico non risulta possibile.

Al pari dello storicismo, dunque, la dottrina personalista riconosce l'inconsistenza di una interpretazione unilaterale, definitiva od assoluta degli eventi storici, che ciascuno rivive secondo la propria attuale esperienza e quindi rende “contemporanei”. In tal modo Rigobello ritiene di poter dare una diversa giustificazione teoretica alla dottrina crociana della contemporaneità della storia e di poter indicare in essa «un ottimo strumento metodologico nell'insegnamento della storia inteso come ripresentazione dei fatti e riscopri-mento in essi delle perenni istanze uman²¹». L'insegnamento crociano, ravvivato da quello del personalismo, suggerisce chiaramente, secondo Rigobello, che la meta educativa dell'insegnamento storico non può consistere nella dogmatica assunzione del fatto come valore. «La storia», infatti, «rimane un problema poiché problematica è sempre la presenza del valore nel fatto²²». L'insegnamento storico non può in tal modo configurarsi che sotto forma di una continua e mai del tutto risolta *ricerca* della verità. Facendo propria la dottrina della contemporaneità Rigobello riconosce però implicitamente come tale ricerca non possa comunque risultare cieca, ispirata da un puro problematicismo relativistico o addirittura quietistico o scetti-

²⁰ Art. cit., p. 163.

²¹ *Ibidem.*

²² *Ivi*, p. 164.

co, ed indica come essa debba invece essere tesa costantemente ad evidenziare nella vicenda del cammino umano gli sforzi per l'affermazione dei *perenni* valori della libertà, della giustizia e della solidarietà fra gli individui ed i popoli. Solo per tale via, egli conclude, la conoscenza storica diviene in grado di stimolare nelle giovani generazioni l'impegno etico e civile nella società attuale.

La concezione personalistica, in questi stessi anni, diviene anche fonte d'ispirazione per l'impostazione di uno specifico approccio didattico all'insegnamento della storia, il *metodo naturale ed integrale*, elaborato da Marco Agosti e da un gruppo di suoi collaboratori che facevano capo alla rivista cattolica «Scuola italiana moderna» e sperimentato da un gruppo di insegnanti che delle proprie esperienze hanno offerto testimonianza sulle pagine della stessa pubblicazione.

Nella sua ispirazione dottrinarica la teoria di Agosti è quella che con maggior tenacia e vigore riproduce una visione teleologica del divenire, secondo la quale il significato degli avvenimenti storici può essere penetrato solo alla luce di valori universali meta-storici, fondati nella dimensione escatologica del trascendente. Fine precipuo dell'insegnamento storico è infatti secondo Agosti quello di condurre il discente a scoprire «quella verità assoluta e unica in cui l'individuo trova la ragione della sua perfezione e l'umanità il termine ultimo del suo progresso²³». In tale prospettiva la storia non si configura più come «la cieca vicenda dei fatti», bensì come «una grandiosa epopea religiosa in cui l'umanità, redenta dalla sua caduta, risale in modo faticoso ma certo verso la sua primitiva grandezza²⁴». Il potere formativo della conoscenza storica viene dunque individuato nella sua capacità di sviluppare nel discente una tale *coscienza storica*. Tale coscienza si esprime principalmente nella capacità di cogliere il significato del divenire e del progresso e la fede nell'intervento provvidenziale. Gli obiettivi educativi posti in rilievo sono invece lo sviluppo di una sana coscienza etico-

²³ *Dai rapporti con l'ambiente sociale all'insegnamento della storia*, in «Scuola italiana moderna», LXV (1955), n. 7, pp. 22-24, p. 22.

²⁴ Art. cit., p. 23.

religiosa e la capacità di giudizio obiettivo. Nella teoria di Agosti appare altresì estremamente accentuata quella dimensione individualistica che costituisce uno degli aspetti più peculiari del personalismo. L'interpretazione degli avvenimenti quali espressioni della libera volontà umana conduce infatti a privilegiare le motivazioni all'agire di personaggi-chiave e dunque la dimensione biografica ed apologetica rispetto a quella delle strutture economiche, delle istituzioni politiche e giuridiche, della società. «La storia è il regno dell'individuale, del contingente, dell'irripetibile, di tutto ciò che *omni mode determinatum*. La categoria dell'individuale assume il massimo rilievo nella biografia. Questa poi diviene "monumentale" quando riguarda i grandi protagonisti della storia²⁵». E persino laddove si pone in evidenza la dimensione collettiva, riguardando le trasformazioni quale esito delle aspirazioni e della volontà di vaste aggregazioni umane o di un intero popolo, questi ultimi appaiono concepiti come una sorta di super-individui dotati di una propria integra personalità, piuttosto che come complessi sistemi di relazioni sociali. È interessante notare come sul piano metodologico-didattico questa teoria si traduca nella promozione di un'attività di ricerca liberamente condotta dagli allievi nella ricostruzione di un passato molto circoscritto e, per così dire, "a misura d'uomo", ossia nella dimensione della propria famiglia e della piccola comunità locale del paese o del quartiere cittadino. Senza dubbio il metodo naturale riveste storicamente notevole interesse, poiché costituisce uno dei primi tentativi di incentrare l'insegnamento storico in una dimensione che oggi definiremmo "micro-storica", individuando nella ricostruzione della propria personale "memoria storica" la via più adeguata per pervenire ad una comprensione più generale delle trasformazioni storiche da parte del discente a partire da situazioni direttamente legate alla sua concreta esperienza. Va tuttavia sottolineato come l'enfasi biografistica ponga un serio limite al perseguimento dell'obiettivo di sviluppare tale capacità di comprensione, in quanto tale impostazione lascia deliberatamente in ombra l'esa-

²⁵ M. Agosti, *L'insegnamento della storia secondo il metodo naturale*, in «Pedagogia e vita», XVIII (1957), n.4, pp. 329-346, p. 334.

me del più ampio complesso di fattori economici, sociali e culturali che influenzano l'organizzazione della vita materiale, i costumi e la mentalità di una comunità specifica. Ripercorrere retrospettivamente il filo di una determinata tradizione, per giungere a rintracciarne o "riscoprirne" le radici, sguarniti di tali strumenti conoscitivi, di un corpo di concetti e categorie esplicative e di coordinate spazio-temporali più ampie, corre infatti il grave rischio di privare tale ipotesi metodologico-didattica, negli intenti genuinamente animata da spirito di concretezza oltre che di passione umanitaria, di qualunque reale efficacia.

Il limite fondamentale che accomuna tali approcci, e che risulta evidenziabile più chiaramente che in qualunque altra nella prospettiva personalistica, sembra risiedere nel fatto che nessuno di essi appare in grado di cogliere e sviluppare pienamente sul piano educativo il carattere più progressivo della dottrina crociana, ossia l'istanza per cui la tensione alla ricerca che la conoscenza storica è potenzialmente in grado di suscitare deve risultare essenzialmente diretta dalle suggestioni problematiche della vita presente, e dunque diviene capace di stimolare l'interesse del discente solo nella misura in cui un problema storico trova riscontro nell'esperienza da questi effettivamente e personalmente vissuta. L'esigenza di indirizzare la ricerca nel solco di una prospettiva illuminata da un sistema di valori fondati su un piano immanente o trascendente, di una concezione metafisico-religiosa o di un progetto di trasformazione politico-sociale più o meno radicale o rivoluzionario, costringe viceversa a concepire la ricerca, affinché orientabile in direzione costruttiva e progressiva, come etero-diretta, e quindi la conoscenza storica come un patrimonio di acquisizioni edificanti che non possono fare a meno di rivelare il proprio carattere nuovamente dogmatico. Questo stato di cose trovava pieno riscontro e giustificazione (aggravandola a sua volta) nella generale arretratezza della cultura educativa italiana, manifestantesi soprattutto nell'aver questa scarsamente o solo superficialmente recepito le istanze più avanzate dell'attivismo pedagogico, in particolar modo di quello di matrice deweyana, ed a causa della quale non apparivano praticabili altre forme di inse-

gnamento della storia di quella fondata sulla passiva assimilazione di un sapere già compiutamente costruito o trascritto, ossia della storia narrata ed interpretata (spesso tendenziosamente) dei manuali e nella “rilettura” mediata e guidata, quand’anche sostenuta da una solida preparazione e sia pure talora appassionata ed appassionante, della lezione cattedratica.

Innovazione e retorica nei Nuovi programmi di storia

Dettagliati dall’esigenza dell’urgenza e frutto del lavoro di specialisti che in massima parte esprimevano gli ideali dell’ala più conservatrice e moderata dello schieramento politico – che di fatto, come si è detto, era in parte riuscita a condizionare ai propri interessi anche il lavoro condotto dalla Commissione Alleata presieduta da Washburne -, i programmi di storia per le scuole superiori conservavano diversi elementi portanti di quelli De Vecchi del 1936 e mantenevano anche nella loro ispirazione di fondo alcuni dei principi che avevano improntato questi ultimi, come la centralità della storia patria e gli ideali nazionalistici, nonché alcune non marginali sopravvivenze della retorica fascista, che operavano da contraltare ai valori della cooperazione e della comprensione internazionale contestualmente sostenuti. Anche gli esponenti delle correnti progressiste più avanzate, denunciando la sostanziale incapacità di tutte le forze democratiche, in quella particolare contingenza politica, di affermare attraverso di essi un autentico mutamento di prospettiva, avevano tuttavia riconosciuto, sotto qualche aspetto, che nei programmi del ‘45 risultavano indubbiamente presenti anche alcuni elementi innovativi e che su questi si sarebbe potuto far leva per imprimere nuovi impulsi alla didattica ed edificare le basi per un più radicale rinnovamento. Non mancarono poi i tentativi di molti studiosi ed uomini di cultura, appartenenti soprattutto all’ala più moderata del movimento laico ed al mondo cattolico, di evidenziarvi dei sostanziali elementi progressivi e di ravvisarvi alcuni fondamentali capisaldi degli orientamenti ideali e civili da cui aveva preso vita il nuovo stato democratico.

Fra gli interpreti coevi dei programmi di storia, lo studioso che maggiormente cerca di porre in risalto gli elementi di novità è senza dubbio Mario Bendiscioli²⁶, il quale individua nell'indicazione di dedicare particolare cura al diritto e all'economia il più importante elemento di rinnovamento. L'analisi dello sviluppo dei diversi modi di produzione, di scambio e di consumo e delle diverse forme di organizzazione sociale e di divisione del lavoro ad essi legati, egli rileva, nonché la parallela necessaria disamina degli ordinamenti istituzionali degli stati e dei loro sistemi giuridici, richiedono una contestuale trattazione di alcuni lineamenti di filosofia della storia e dei fondamenti della sociologia e dunque inquadrano l'esposizione in una cornice concettuale e problematica molto più ampia di quella della tradizionale storia-racconto. Tale prospettiva appare perciò al nostro autore segnare un completo superamento di un insegnamento incentrato sulla pura narrazione degli avvenimenti, ed in grado di porre il discente nella condizione di percepire il senso del «lavoro costruttivo delle umane generazioni», consentendogli di ricondurre la serie dei fatti particolari e le situazioni apparentemente più disomogenee e discordanti ad una visione sistematica d'insieme.

Il riscontro di tale esigenza di una visione di insieme è compiuto anche da numerosi altri autori. Luigi Paggiaro²⁷, ad esempio, rileva nell'accentuazione degli elementi della “civiltà” l'aspetto più progressivo dei nuovi programmi, in quanto implicante il superamento del tradizionale livellamento della storia «sul piano della fredda ed incolore cronaca» e inducente alla ricerca del «legame ideale» dal quale gli eventi sono intessuti. Anche in questo autore la preoccupazione essenziale è quella di mostrare la necessità di prospettare attraverso l'insegnamento della storia una ben definita filosofia della storia. Egli ritiene infatti che questo insegnamento debba ispirarsi ad alcuni principi fondamentali «schiettamente spiritualistici».

²⁶ *Novità nell'insegnamento della storia*, in «Scuola e vita», I (1945), n. 1, pp. 47-48.

²⁷ *Interpretazione dei programmi di storia nei licei*, in «Scuola e vita», II (1947), n. 7, pp. 316-317.

Sulla medesima rivista un altro autore, Ugo Niccolini²⁸, rinviene nei nuovi programmi un sostanziale superamento del nozionismo e la possibilità di focalizzare la trattazione su grandi argomenti, studiati come «fenomeni tipici», che presentano analogie sostanziali con il presente. In tal modo l'età comunale, ad esempio, può servire da sfondo alla comprensione dell'attuale decentramento amministrativo, oppure i moti rivoluzionari dell'Ottocento da elemento di confronto con i movimenti che agitano il corpo sociale nei nostri giorni.

L'esigenza del superamento del nozionismo è in questi anni particolarmente viva e diffusa e diviene uno dei temi dominanti di una larga componente della cultura scolastica cattolica. Un intervento di Paolo Brezzi su «La scuola e l'uomo²⁹», rivista didattica dell'U.C.I.I.M., appare particolarmente rappresentativo di questa tendenza. L'autore vi afferma chiaramente l'idea che la storia politica e diplomatica, intessuta sulla cronologia minuta degli avvenimenti non possa rivestire alcun valore formativo e che tale funzione la si possa esercitare solo attraverso un'apertura molto più ampia, mediante la comprensione del senso più profondo della civiltà, possibile solo a partire dal riferimento a valori di natura etica e civile assoluti. La prospettiva appare dunque a Brezzi quella di ricostruire lo sforzo compiuto lungo il cammino umano per pervenire al compimento di tali valori, nel progressivo miglioramento delle condizioni di vita materiali e morali, attraverso una «informazione precisa e vivace» e non già arida e sommaria come quella proposta dalla tradizionale storia politica. In un più esteso contributo comparso sull'organo del Centro Didattico Nazionale, Ferruccio Trentini³⁰ riaffermava ancora alcuni anni più tardi la medesima linea. Anche per Trentini occorre infatti compiere un definitivo superamento di quella didattica improntata al nozionismo consacrata dalla tradizione, che limita la storia «a un'arida

²⁸ *A proposito dell'insegnamento della storia*, in «Scuola e vita», II (1947), 7, pp. 316-7.

²⁹ *Storia di civiltà, non storia politica*, n. 3-4, 1946, p. 4.

³⁰ *L'insegnamento della storia nelle scuole medie dell'ordine superiore*, in «Il Centro», I (1953), 7, pp. 17-26.

elencazione di guerre e di complesse vicende dinastiche, a un'assurda indigestione di nomi e di date», per riqualificare in senso autenticamente formativo la conoscenza della storia, sotto forma di una profonda rimeditazione del senso e del valore della vita della civiltà, alla luce dei valori più universali e positivi che ne hanno ispirato il cammino. Per perseguire tali fini, sottolinea l'autore, l'insegnamento deve condurre l'allievo ad affinare le capacità di ragionamento e di giudizio morale, la capacità di comprendere gli errori di cui il cammino della civiltà è disseminato e di valutare in piena autonomia il bene e il male delle vicende umane. Il metodo proposto da Trentini è quello della ricostruzione "a posteriori", che consiste nel prender le mosse da vicende del presente che appartengono alla comune esperienze dell'allievo e di risalire alle loro radici più o meno remote o a vicende storiche che intrattengano con la vita attuale rapporti di affinità o di contrasto, di continuità o di frattura. Anche Trentini, inoltre, pone l'accento sul fatto che la trattazione della storia non debba concentrarsi sulla dimensione politica e ridursi ad enucleazione concatenata di avvenimenti, ma debba fornire un quadro più ampio possibile dei complessi rapporti che collegano tutti gli aspetti della vita civile e sociale e le molteplici espressioni del pensiero e dell'attività dell'uomo. L'autore, tuttavia, sostenendo dapprima, su queste basi, la necessità che la storia anche in ambito didattico riacquisti una piena dignità di scienza, spogliandosi di ogni rivestimento retorico, dopo aver esaminato la specificità degli approcci in cui una didattica di livello scientifico deve articolare le proposte relative a questa disciplina nelle diverse fasi della formazione, per commisurare l'apprendimento agli interessi e al tipo di esperienza peculiari di ogni stadio dello sviluppo, ripropone in sostanza anche nel ciclo triennale della scuola superiore, quando gli alunni hanno ormai conseguito il livello pieno della maturità intellettuale, un'esposizione di tipo essenzialmente narrativo, ravvivata di «spunti aneddotici e drammatici» per stimolare al massimo grado quelle facoltà immaginative e quel trasporto passionale che caratterizzano questa età.

Diversi altri Autori³¹, poi, tentano di mostrare come nel ciclo degli studi superiori, ed in particolar modo nei licei, la storia possa acquisire, nella prospettiva delineata dai nuovi programmi, un carattere più profondamente formativo quale nucleo vitale della cultura classica. Si ravvisa infatti come i nuovi programmi abbiano realizzato un sostanziale superamento della concezione dominante i precedenti della storia antica come storia mitica, funzionale al culto della romanità, e permettano di restituirle valore come cardine dello sviluppo della civiltà e modello in riferimento al quale si chiariscono tutte le esperienze drammatiche che l'uomo ha attraversato nelle età successive e le realizzazioni etico-civili del mondo moderno, le cui radici affondano nell'impronta della civiltà greca e romana. In tale prospettiva lo studio della storia antica non può semplicemente ridursi alla mera esposizione dei fatti, ma richiede approfondimenti sostenuti dal confronto diretto con la letteratura storiografica più accreditata, in cui l'elaborazione interpretativa "di prima mano" guidi il discente alla comprensione. Questa esigenza di arricchire ed ampliare al massimo grado la conoscenza diretta della produzione storiografica, opportunamente antologizzata nelle raccolte di "critica storica", ha dominato in effetti l'insegnamento della storia nei licei per tutto questo lungo periodo.

Per contrasto con queste enfattizzazioni del valore formativo della storia antica, possiamo rinvenire già in alcuni scritti degli anni immediatamente successivi all'entrata in vigore dei nuovi programmi il sostegno all'idea che sia la conoscenza in chiave storica del mondo attuale a costituire l'ambito tematico privilegiato di un insegnamento della storia autenticamente formativo, prodromi della vivace battaglia che nel corso degli anni '50 sarà condotta in favore dell'introduzione nell'insegnamento superiore della storia recente.

Un aspetto *prima facie* contraddittorio dei programmi del '45 era infatti costituito dal fatto che, laddove si poneva in evidenza l'esigenza della comprensione dei problemi del mondo attuale, si stabiliva contestualmente quale limite cronologico *ad quem* dello studio

³¹ Nella Berther, *La storia nel ginnasio superiore*, in «Scuola e vita», I (1946), 7, pp. 424-5.; Alfredo Passerini, *Validità della storia antica*, ivi, IV (1949), 7, pp. 235-8.

della storia la fine della prima guerra mondiale, in ossequio a quel pregiudizio tradizionale, sancito e rafforzato dall'idealismo gentiliano, secondo cui la trattazione della storia contemporanea (intesa come storia degli ultimi decenni) debba rimanere esclusa dall'insegnamento scolastico, anche nel grado superiore dell'istruzione. La comprensione dei problemi del mondo contemporaneo appare infatti conseguibile, secondo i programmi, soprattutto attraverso il riscontro di analogie ed elementi paradigmatici nella storia antica e moderna e non già mediante l'analisi diretta delle vicende della storia più recente. La rimozione di tale preconconcetto costituirà una delle istanze più importanti avanzate dai partiti di sinistra durante gli anni Cinquanta nei loro progetti riformatori dell'insegnamento secondario e verrà attuata solo nel 1960, allorché i programmi saranno modificati con l'introduzione del periodo "dal 1918 ai nostri giorni".

Uno dei primi interventi significativi in questa direzione si deve ad Emilio Onde³². Polemizzando innanzitutto con quanti giudicavano inopportuno l'insegnamento della storia recente in base all'argomento per cui la sua trattazione risulterebbe eccessivamente suscettibile di interpretazioni parziali e tendenziose, questo Autore tenta di mostrare come il periodo più vicino al presente non risulti necessariamente di per sé più facilmente contaminabile da passioni ideologiche e politiche di qualunque altra epoca storica. Egli contesta inoltre l'argomento secondo cui la storia recente risulterebbe più carente di documentazione storiografica e dunque un giudizio obiettivo sui fatti, ottenibile solo attraverso una tradizione di esegesi storiografica consolidata, non sarebbe possibile. Tale argomento, egli rileva, si fonda sul presupposto fallace che il lavoro degli storici possa pervenire, ad una certa distanza di tempo dagli avvenimenti, ad emettere su di essi delle "sentenze" definitive, mentre la storia di qualunque periodo, viceversa, si arricchisce indefinitamente dei risultati di nuove ricerche e diviene continuamente oggetto di interpretazioni originali e mutevoli, cosicché non c'è invero motivo di ritenere che le valutazioni storiche sui fatti a noi più vicini risultino più provvisorie e parziali di quelle su fatti storici lontani. In conclusione egli ravvisa proprio nella pos-

³² *Come si insegna la storia nei licei ?*, in «Scuola e vita», V (1950), pp. 272-3.

sibilità di far emergere dallo studio della storia il confronto fra tesi storiografiche contrapposte, una delle sue funzioni educative portanti. Il discente può infatti in tal modo divenire consapevole, secondo Ondeï, del fatto che una «verità umanamente possibile» può scaturire unicamente da tale confronto.

In aperto contrasto con questi primi tentativi di mostrare l'efficacia formativa della storia contemporanea permaneva una tendenza dominante a ritenerla invece anti-educativa, tendenza della quale si facevano in generale interpreti le correnti conservatrici, ma in favore della quale si trovarono schierati anche esponenti della sinistra. Così, l'idea che la storia dovesse avere parte fondamentale nella formazione politica della gioventù, ma non attraverso l'esame dei fatti presenti e recenti, poiché le passioni non sono adatte a questa formazione, viene sostenuta da Giuseppe Sala³³ nel contesto di una pubblicazione sull'insegnamento della storia curata dalla Democrazia Cristiana ed ampiamente diffusa nella scuola, come anche da Gaetano Salvemini, il quale, stigmatizzando l'uso ideologico e politico dell'insegnamento storico che, sotto forma di educazione del sentimento nazionale, la tradizione ottocentesca ha tramandato, sosteneva che si dovesse evitare la storia del mondo in cui viviamo, la quale si assoggetterebbe solo alle «passioni della giornata», preferendo che la comprensione dei fatti contemporanei avvenga attraverso quella delle vicende del passato che ne costituiscono le radici e i precedenti³⁴.

In realtà, come apparirà più evidente ai critici posteriori, e come la ricerca storiografica più recente ha posto ancor più chiaramente in luce, le motivazioni più profonde della scelta di interrompere la trattazione al termine della prima guerra mondiale andavano ben al di là di un pregiudizio pedagogico e culturale. La scelta di stabilire nei programmi quale *terminus ad quem* della trattazione la conclusione della prima guerra mondiale costituì infatti, come ha rilevato Di Pietro, un chiaro segno della mancata volontà di fare i conti sul piano

³³ *Studi storici e formazione politica della gioventù*, in *Insegnamento della storia nelle scuole*, Roma, Libertas, 1953, pp. 35-51.

³⁴ G. Salvemini, *L'insegnamento della storia*, in *Scritti sulla scuola*, Milano, Feltrinelli, 1966, pp. 740-750.

ideologico e culturale con il ventennio fascista: «invece di reagire alla massiccia fascistizzazione che aveva investito la trattazione del venticinquennio compreso fra il 1918 ed il 1943 con il proporre una diversa immagine di quegli anni la quale fosse in grado di eliminare tutti i luoghi comuni della retorica del regime, [i nuovi programmi] si limitavano agnosticamente a cancellare del tutto la parte successiva alla prima guerra mondiale³⁵».

Defascistizzazione e primo aggiornamento dei manuali nell'immediato dopoguerra

Malgrado una certa vivacità del dibattito attorno all'insegnamento storico nella prima fase di vita dell'Italia repubblicana, del quale abbiamo sin qui tentato di portare in luce gli aspetti salienti tramite la ricognizione di alcuni contributi significativi e che ha visto impegnate in prima linea personalità attive nella didattica e nella vita scolastica militante (motivo per cui abbiamo privilegiato soprattutto la voce di autori che vivevano un'esperienza diretta "sul campo"), nella prassi corrente e più diffusa dell'insegnamento il modello tradizionale dominava pressoché incondizionatamente e nessun mutamento sostanziale aveva determinato effettive soluzioni di continuità con la pratica di insegnamento vigente nel periodo fascista. Incentrato essenzialmente, come si è visto, sull'interpretazione dei programmi ed imbevuto di forti tensioni filosofiche ed ideali, quel dibattito aveva prodotto elaborazioni di metodo ed ipotesi didattiche di ben scarsa incisività, difficilmente in grado (a prescindere dalla prospettiva conservatrice o progressiva che le ispirava) di trasformarsi in concrete soluzioni e di dar vita ad un movimento di rinnovamento educativo di significative proporzioni. Il segno più tangibile di questa continuità con la tradizione nell'esperienza concreta dell'insegnamento che è possibile cogliere con sufficiente rigore storico lo si rinviene attraverso l'analisi dei manuali di storia, sui quali erano essenzialmente improntati il lavoro del docente la preparazione degli alunni.

³⁵ G. Di Pietro, *Per una storia dell'insegnamento della storia in Italia*, cit., p. 28.

Subito dopo la Liberazione, il lavoro di aggiornamento dei libri di testo venne affidato alla Commissione ministeriale per la defascistizzazione, anch'essa presieduta da Washbourne, la quale sottopose ad una prima sommaria censura i manuali adottati dal regime fascista. Il documento conclusivo dei lavori della commissione distingueva i manuali esaminati in tre categorie: quelli che potevano essere mantenuti, quelli per i quali era sufficiente espellere solo alcune parti e quelli che dovevano essere del tutto aboliti. Come hanno evidenziato diversi autori³⁶, tale risoluzione, giustificata dall'urgenza di una immediata ripresa della normale vita scolastica, non consentì di realizzare una vera e propria revisione dei libri di testo di storia, ma si limitò, nella maggioranza dei casi, ad operare tagli e cancellazioni delle pagine di palese propaganda fascista, lasciando sostanzialmente immutato l'impianto e la prospettiva generali. I più importanti manuali di storia che avevano caratterizzato il periodo fascista, come il Silva, il Rodolico, il Cognasso, il Manaresi, rimasero in tal modo in vita per ancora molti anni nell'Italia repubblicana. Come scriverà più tardi Ernesto Ragionieri, continuava così a sopravvivere nei manuali «tutto lo spirito e la sostanza dell'educazione fascista³⁷». L'immagine complessiva della storia insegnata, in tal modo, rimane sostanzialmente immutato nella scuola del primo periodo repubblicano. Il ruolo determinante dei manuali nella perpetuazione di questo modello è acutamente posto in luce nella ricostruzione storica di Di Pietro:

«...profondamente differenziati a seconda dei tipi di scuola cui si rivolgevano, segnati in modo predominante dal ritmo della storia-racconto, per lo più puramente descrittivi, redatti secondo un'ottica politico-diplomatico-militare, carenti in più casi sul piano stesso della corretta informazione, i testi di questo tipo riproponevano nella sostanza molte delle impostazioni care all'ideologia e alla retorica del regime, come il nazionalismo, il mito del risorgimento nazionale autoctono e sabaudistico, il culto acritico dell'o-

³⁶ Cfr. in part. G. Di Pietro, *Per una storia dell'insegnamento della storia in Italia*, cit., pp. 56-57.

³⁷ E. Ragionieri, *I manuali di storia nella scuola italiana*, in «Società», III (1952), n. 8, pp. 325-38, p. 329.

perato di Casa Savoia, l'italocentrismo, l'aperta ostilità ai valori della democrazia e della repubblica, la falsificazione e il pregiudizio a proposito delle vicende del movimento operaio³⁸».

Le scelte operate dalla commissione preposta alla censura dei manuali esercitarono peraltro un'influenza negativa sulla politica editoriale che dominerà il settore dei libri di testo negli anni successivi. Gli editori troveranno infatti più conveniente aggiornare periodicamente i manuali tradizionali, anche quando ormai l'impostazione metodologica ed i contenuti saranno chiaramente divenuti anacronistici rispetto agli sviluppi della storiografia, piuttosto che rinnovare e rinvigorire il mercato con proposte didattico-editoriali integralmente nuove.

In una relazione presentata al convegno sull'insegnamento della storia, organizzato dall'Associazione per la Difesa della Scuola Nazionale e tenutosi a Perugia nell'aprile del '52³⁹, Ernesto Ragionieri denunciò in forma aperta e decisa «l'incompatibilità... con la serietà degli studi e con le esigenze dell'educazione democratica» dei manuali in vigore. La sopravvivenza dei manuali elaborati all'insegna del «dogmatismo del metodo», della «falsità dell'interpretazione» e per i fini educativi antidemocratici sanciti nelle tesi ministeriali della Riforma Gentile e rafforzate di spirito sciovinistico dalle disposizioni e dai programmi emanati da De Vecchi, costituisce, nella critica del Ragionieri, il maggiore fattore responsabile del mancato rinnovamento e adeguamento all'evoluzione teorica e metodologica della storiografia scientifica dell'insegnamento della disciplina. Per la prima volta dalla caduta del

³⁸ G. Di Pietro, op. cit., pp. 29-30.

³⁹ Cfr. E. Ragionieri, *I manuali di storia nelle scuole italiane*, cit. Il convegno, al quale aderirono personalità come Benedetto Croce, Guido Mondolfo, Delio Cantimori e Giorgio Spini, fu preceduto da numerosi convegni provinciali nei quali, come testimonia lo stesso Ragionieri in una postilla all'articolo citato, «l'analisi e la critica dei manuali scolastici erano andati di pari passo con lo studio delle condizioni e degli strumenti per l'insegnamento della storia nelle scuole medie e superiori esistenti nelle singole province». Al convegno parteciparono studiosi di diversa estrazione ed orientamento politico, insegnanti e studenti, i quali concentrarono l'attenzione sui manuali in uso «denunciandone unanimemente l'ispirazione nazionalistica e conservatrice e lo spirito bellicistico derivati dal carattere impresso loro dal fascismo».

fascismo in una sede pubblica ed ufficiale, in un consesso pressoché unanime di autorevoli studiosi, nella denuncia del Ragionieri le radici di quel mancato adeguamento e rinnovamento venivano ricondotte alle loro più concrete cause.

«Il carattere dogmatico impresso dal fascismo all'insegnamento della storia mediante una netta separazione dagli studi storici e dal processo di ricostruzione critica non era però, o non era soltanto, una misura improntata di scarso spirito scientifico: era in realtà la scelta consapevole del metodo più idoneo mediante il quale era più facile compiere opera di falsificazione storica per educare i giovani all'ignoranza e al disprezzo delle lotte progressive dell'umanità⁴⁰».

Anche una sommaria analisi delle nuove edizioni dei manuali dominanti durante il ventennio fascista e annunciate come integralmente rivedute dopo la liberazione, prosegue Ragionieri, è sufficiente a dimostrare che il lavoro di revisione dei programmi e dei testi compiuto nel periodo del governo alleato sono stati del tutto insufficienti a imprimere una nuova direzione e dei valori autenticamente democratici all'educazione, in specie a quella storica. Nel suo intervento Ragionieri passava a citare, senza neppure commentarla, una attenta ed eloquente collezione di brani estrapolati dai libri di testo sopravvissuti al fascismo e revisionati dalla commissione preposta⁴¹. Egli procedeva infine ad illustrare alcuni dei manuali redatti ed editi *ex novo* all'insegna dei nuovi programmi e che avevano da poco visto la luce al momento della sua invettiva. Il Ragionieri non risparmia dalla sua critica neppure la comparsa di questi manuali originali, ma attribuisce le cause delle loro lacune prevalentemente alla «carezza della legislazione attuale» e alle influenze negative «che sembrano tramandarsi attraverso il meccanico ripetersi di luo-

⁴⁰ E. Ragionieri, art. cit., p. 327..

⁴¹ Basterà qui riportarne, esemplificativamente, uno fra tutti, tratto dal manuale del Silva, che conservava ancora in questo periodo un credito di correttezza scientifica e didattica: «il sogno di Crispi, veramente precorritore della gloriosa situazione attuale, era quello di un grande Impero coloniale italiano, dal Mar Rosso all'Oceano Indiano, che avviluppasse tutta l'Abissinia», Silva, *Storia civile ed economica*, III, pp. 221-2.

ghi comuni e di frasi fatte⁴²». Infine, egli ravvisa nell'impossibilità di trattare la storia contemporanea dopo il 1918, esclusa dai programmi e confermata nel nuovo schema elaborato dalla Consulta Didattica poco tempo prima, il limite comune dei nuovi testi.

I primi segni di un effettivo cambiamento dello strumento manualistico si ebbero infatti sullo scorcio degli anni '50, sebbene i nuovi testi incontrassero inizialmente scarsa diffusione in rapporto a quelli più tradizionali. Due di questi manuali saranno destinati a contrassegnare una nuova lunga stagione dell'insegnamento della storia: *Il cammino umano* di Armando Saitta e *Disegno storico della civiltà* di Giorgio Spini. Aggiornati sul piano della letteratura storiografica di riferimento, più aperti ed equilibrati nell'orientamento ideologico di fondo, molto più adeguati sotto il profilo didattico, particolarmente su quello dello stile narrativo, questi due manuali saranno quelli adottati dalla maggioranza degli insegnanti di tendenza laica e progressista.

Il testo di Saitta, edito dalla Nuova Italia fra il 1952 ed il 1954, rivelava soprattutto il tentativo di integrare la storia civile ed istituzionale a quella economica e sociale, sebbene in molte parti con la difficoltà di offrire nell'esposizione una sintesi organica fra queste aree tematiche. Senza preclusioni esso accoglieva i contributi di correnti storiografiche molto eterogenee: privilegiando decisamente quelli della storiografia liberal- progressista di matrice idealistica, non rinunciava infatti, soprattutto nell'analisi dei processi di trasformazione economici e delle lotte sociali, ad utilizzare schemi interpretativi propri del materialismo storico, manifestando un eclettismo ideologico e metodologico che si rifletteva sovente anche sui giudizi critici.

Destinato a divenire un "classico" dei manuali di storia, il testo di Spini, uscito per i tipi della Perrella (poi ed. Cremonese) già alcuni anni prima, si ispirava invece essenzialmente alla storiografia di indirizzo etico-politico e rivelava un orientamento ideologico democratico- radicale, privilegiando la storia istituzionale e politica. Il manuale dello Spini si distingueva soprattutto per l'ampiezza,

⁴² Art. cit., p. 332..

organicità e chiarezza dell'esposizione, per il rigore scientifico dei riferimenti e per la limpidezza della prosa, che caratterizza peculiarmente lo stile narrativo-argomentativo di questo insigne storico. Rispetto al testo del Saitta, più aperto alla analisi interpretativa e maggiormente stimolante la discussione per la sua impostazione problematica, quello dello Spini presentava la ricostruzione storica ancora come un *continuum* di vicende irripetibili, come un insieme compiuto e dotato in se stesso di oggettività. Se il primo manuale veniva dunque preferito da quei docenti che ricercavano nel libro di testo uno strumento più aperto e dialettico, che invitasse continuamente il discente a porre interrogativi, approfondire gli argomenti con letture integrative e partecipare al dialogo, il secondo manuale costituiva il sostegno ideale per gli insegnanti che privilegiavano un tipo di didattica tutta centrata sul manuale e dunque necessitavano di una trattazione piana ed esaustiva, di più immediata fruizione e sviluppata all'insegna della neutralità scientifica piuttosto che in chiave problematizzante.

In alcuni altri dei nuovi manuali, sebbene legati a minor fortuna e durata dei due precedenti, la rottura con la tradizione risultava ancora più evidente. Fra questi il Barbadoro (ed. Le Monnier), il Morghen (ed. Palumbo) ed il Pepe-Omodeo (ed. Sansoni) risultavano sicuramente quelli maggiormente animati dalla preoccupazione di superare le deficienze didattiche dei libri di testo tradizionali (tramite soprattutto l'introduzione di schemi riassuntivi, tavole cronologiche, maggiori ausili cartografici ed iconografici, un corpo più ampio ed aggiornato di letture integrative), di eliminare molti luoghi comuni, la sovrabbondanza di informazione "minuta", la superficialità ed eccessiva sinteticità nella trattazione di alcuni argomenti, nonché di garantire un maggior rigore storiografico ricollegando l'esposizione agli studi più recenti ed accreditati⁴³.

⁴³ Per un'analisi comparativa più estesa ed approfondita dei nuovi manuali di storia pubblicati fra la fine del secondo conflitto mondiale e gli anni Sessanta cfr. in part., oltre al già citato articolo di Ragionieri, p. 331 e sgg., L. Ganapini, R. Gruppi Farina, A. Sala et al., *La storia contemporanea nella scuola. Note sui libri di testo*, in «Movimento di liberazione in Italia», n. 75, 1964, pp. 68-98; G. Rochat et alii, *Inchiesta sui testi per l'insegnamento della storia contemporanea*

Il problema della comprensione internazionale e la revisione dei manuali

Subito dopo la fine del secondo conflitto mondiale, nel contesto delle iniziative di cooperazione internazionale intraprese sul piano culturale, un ruolo cruciale ebbero quelle volte a promuovere la cosiddetta *comprensione internazionale*, ossia a rimuovere i pregiudizi nazionalistici (nei quali si ravvisava il principale fattore di ordine culturale che aveva condotto alla guerra) ed a favorire nei singoli paesi l'interesse per la storia e la cultura degli altri popoli. Diversi organismi sovranazionali, in modo particolare l'UNESCO ed il Consiglio d'Europa, organizzarono periodiche Conferenze per discutere tali temi e diffondere il nuovo spirito di pace e collaborazione costruttiva fra le nazioni europee uscite dal disastro bellico.

Fra tali iniziative, che ebbero il massimo incremento nel corso degli anni Cinquanta, particolare rilievo assume quella promossa dal Consiglio d'Europa per la revisione internazionale dei manuali di storia, finalizzata ad eliminarne ogni interpretazione parziale e tendenziosa e ad ampliare l'orizzonte della trattazione in senso europeista. Furono organizzate complessivamente sei conferenze: a Cawl, nella Foresta Nera, nel 1953; a Oslo nel 1954; a Roma nel 1955; a Royaumont nel '56, a Scheveningen nel '57; ad Istanbul nel 1958⁴⁴. La delegazione italiana era formata da alcuni dei massi-

nella scuola italiana, ivi, n. 101, 1970, pp. 3--220; P. Filippini, *Storia e Educazione civica nei licei, parte II: manuali e libri di testo*, in «Scuola e Città», n. 8, 1979, pp. 343-351.

⁴⁴ Le "raccomandazioni" conclusive delle conferenze sono raccolte in E. Bruley – E.H. Dance, *Per una storia europea nella scuola*, Lyden Sythoff, 1961, ed. in lingua italiana sotto gli auspici del Consiglio d'Europa. Per una ricostruzione essenziale delle sei conferenze organizzate dal Consiglio d'Europa e degli sviluppi successivi delle iniziative di questo organismo per promuovere la comprensione internazionale l'integrazione europea attraverso l'insegnamento della storia, iniziative alle quali chi scrive ha partecipato, nel corso degli anni '90, quale rappresentante del Governo Italiano, cfr. E. Lastrucci, *L'insegnamento della storia nella nuova Europa: iniziative e attività del Consiglio d'Europa*, in «Scuola e città», n. 5-6, 1992, pp. 234-242; E. Lastrucci, *Il Consiglio d'Europa per l'insegnamento della storia*, in «La Ricerca», 1 marzo 1993.

mi esperti di didattica della storia del nostro paese: Roberto Berardi, Mario Bendiscioli, Adriano Gallia e Francesco Melzi D'Eril, i quali riferirono sul dibattito svoltosi nel corso degli incontri e sulle risoluzioni adottate in diversi articoli, pubblicati in massima parte sugli «Annali della Pubblica Istruzione»⁴⁵. Lo spirito che animava tale iniziativa era quello di suggerire le linee direttive per una riscrittura della storia europea ispirata ad una nuova tavola di valori nella quale le nazioni europee non figurassero come potenze in conflitto di interessi, ma come un unico grande ceppo etnico e di civiltà. Lo spirito europeistico, come riferisce Melzi D'Eril⁴⁶, doveva improntare, nella luce di tale prospettiva, non soltanto le vicende storiche più recenti, ma la storia intera, attraverso una valutazione imparziale delle contese che avevano diviso gli stati europei ed una considerazione quanto mai obiettività delle ragioni di ciascun contendente. Nello studio, ad esempio, delle relazioni franco-tedesche, nota Melzi D'Eril, il manuale destinato agli studenti francesi non dovrà immedesimarsi, nell'esposizione come nella valutazione dei fatti, con gli interessi del governo o dell'intero popolo francese, ma assumere un punto di vista il più possibile disinteressato e neutrale. Ciò non significa, egli sottolinea, che lo storico debba perseguire una completa avalutatività, che la sua ideologia ed i suoi valori non debbano guidare il suo giudizio dei fatti, ma solo che tale giudizio debba essere fondato su una disamina degli avvenimenti non condizionata da pregiudizi nazionalistici, da parzialità ed incompletezze, da una prospettiva limitata ed unilaterale.

Al fine di conseguire tali obiettivi la commissione composta dai rappresentanti dei diversi paesi allestì un questionario in base al quale i membri di ciascuna delegazione avrebbero esaminato i manuali in vigore in un altro paese, presentandone i risultati alla conferenza successiva. Un dettagliato resoconto critico del lavoro svolto in merito al primo questionario, riguardante la storia medioevale, è offerto da Roberto Berardi in un articolo comparso su «Scuola e

⁴⁵ Cfr. in part. R. Berardi, *La V conferenza europea per la revisione dei manuali di storia*, «A.P.I.», IV (1958), n. 1, pp. 7-18; F. Melzi d'Eril, *La storia imparziale nei testi scolastici*, in «A.P.I.», I (1955), n. 8-9, pp. 31-4.

⁴⁶ Art. cit., pp. 32-3.,

città⁴⁷». Il questionario chiedeva di rilevare nei libri di testo l'ampiezza e la profondità con cui sono trattati gli aspetti comuni ed unici della cultura europea nel Medioevo, quali la tradizione classica, la legge romana e quella canonica, le strutture sovranazionali del papato e dell'impero, il ruolo degli scambi commerciali, delle Crociate e dei pellegrinaggi nello stimolare i contatti e gli scambi. Berardi, nell'analizzare i più importanti manuali italiani alla luce di tali indicazioni e nel riferire i risultati dell'esame critico condotto su di essi dalle delegazioni straniere incaricate, evidenzia come in questi svolga un ruolo preminente la storia istituzionale, diplomatica e militare, mentre rimangono in massima parte in ombra i grandi processi di trasformazione economico-sociale. Per esempio, egli osserva, nella trattazione della storia del secondo Ottocento, l'interesse si concentra quasi esclusivamente sulle battaglie del Risorgimento, in particolare sulle guerre di indipendenza, mentre non vengono quasi affatto posti in luce i mutamenti legati allo sviluppo della grande industria o fenomeni e problemi interni come l'analfabetismo diffuso, la sperequazione fra nord e sud e la questione meridionale. Inoltre, rammenta l'autore, l'Italia è l'unico paese nel quale la storia recente è esclusa dai programmi.

Un altro esame critico dei manuali italiani condotto sulla scorta delle indicazioni emerse nelle conferenze promosse dal Consiglio d'Europa è quello comparso sulla stessa rivista per opera di Piero Pieri⁴⁸. Il giudizio di Pieri sui manuali più aggiornati, in particolare il Saitta e lo Spini, è essenzialmente positivo: in questi manuali, egli sostiene, l'italocentrismo appare ormai del tutto superato, poiché vi trova ampio rilievo la trattazione dei rapporti commerciali e culturali fra i diversi popoli nelle varie epoche. In merito alla storia medioevale Pieri suggerisce anche alcuni temi che potrebbero acquisire maggiore risalto per l'ampliamento dell'orizzonte di civiltà: le relazioni fra Bisanzio ed il mondo arabo, l'opera unificatrice degli Svevi nell'organizzazione dell'impero, la storia del-

⁴⁷ R. Berardi, *La revisione internazionale dei manuali di storia*, in «Scuola e città», IX (1958), n. 4, pp. 121-7.

⁴⁸ P. Pieri, *Contro le distorsioni nell'insegnamento della storia*, in «Scuola e città», X (1959), n. 2, pp. 54-56.

la Chiesa considerata non esclusivamente nell'attività del papato e della curia romana ma in una prospettiva ecumenica, evidenziandone la funzione aggregante sul piano culturale ed equilibratrice su quello politico.

Nella stessa prospettiva si inquadra un articolo di Carlo Baudi di Vesme⁴⁹, che pone in evidenza la necessità di considerare la vita quotidiana e la mentalità, nonché gli apporti che la civiltà islamica, quella bizantina e quella dei popoli del nord (Celti, Germani, Vichinghi) hanno fornito alla cultura europea durante il Medio Evo. Nello studio della storia moderna, sottolinea poi Del Vesme, risulta essenziale porre in risalto il carattere religioso della Riforma luterana e guardarsi dall'interpretarla, come risulta nei manuali più tradizionali, come un processo di divisione politica dell'Europa, bensì esclusivamente della cristianità. Per quanto riguarda ancora la storia dei secoli XVII e XVIII, egli suggerisce, in accordo con quanto emerso dalle analisi condotte all'interno delle conferenze su questi temi specifici, di privilegiare lo sviluppo della scienza e della tecnica quale processo unificatore e di superamento delle barriere culturali nazionali, nonché quello della dottrina del diritto e della teoria politica, che ha dato luogo all'affermarsi dei regimi rappresentativi moderni. Ma il periodo storico sul quale il dibattito svoltosi nelle conferenze internazionali concentrò particolarmente l'attenzione fu quello della storia contemporanea (a cui furono dedicati i due ultimi incontri). È in questo ambito, ricorda De Vesme, che il problema del superamento di una visione nazionalistica appare più difficile e drammatico. Quanto più ci si volga infatti a considerare le vicende degli ultimi due secoli, nei quali in realtà l'interdipendenza fra i destini dei popoli si rafforza progressivamente, tanto più vengono in superficie i contrasti e le divisioni, determinati dall'aspirazione dei sentimenti nazionalistici e dall'affermazione delle velleità colonialistiche ed imperialistiche delle potenze. Nel corso della quinta conferenza, nella quale venne esaminata la trattazione del periodo compreso fra il 1789 ed il 1870, fu evidenziato come nei libri di testo in uso in molti paesi europei

⁴⁹ C. Baudi di Vesme, *Problemi storici discussi nei recenti incontri internazionali*, in «Scuola e città», X (1959), n. 2, pp. 56-9.

fossero le grandi potenze a dominare la scena, mentre il ruolo degli altri stati, come i paesi scandinavi e quelli dell'Europa sud-orientale veniva ad interessare l'esposizione solo relativamente alle fasi in cui questi si trovavano coinvolti nelle vicende dei primi. Tale rilievo emerse anche riguardo i popoli extra-europei, che si inquadrano nella trattazione, tutt'al più, quali fattori di equilibrio o squilibrio della politica delle maggiori potenze, mentre non riveste pressoché alcuna importanza lo sviluppo della loro civiltà (per esempio quella islamica) quale tema di interesse in sé.

Non vi è dubbio che l'iniziativa delle conferenze internazionali ed i risultati che ne emersero, oltre a concorrere in misura decisiva all'eliminazione progressiva delle inesattezze, imparzialità e tendenziosità disseminate nei manuali (ed oltre naturalmente, sul piano del loro significato più generale, a rafforzare il processo di apertura dei paesi europei verso una prospettiva di unificazione), ebbe anche un effetto molto più ampio sul rinnovamento dei libri di testo e dei sussidi didattici⁵⁰ e della didattica della disciplina, affermando la necessità di una recezione più diretta nell'ambito didattico degli sviluppi della ricerca storiografica e di estendere la prospettiva nella considerazione dei problemi storici, accogliendo tutti gli aspetti della vita delle società remote e presenti e ridimensionando il rilievo della storia politica. In Italia una delle più importanti ripercussioni sul piano istituzionale fu però sicuramente costituita dalla sottolineatura dell'importanza dello studio della storia recente, che pose la legislazione vigente nel nostro paese in una posizione di seria difficoltà ed inferiorità, essendo l'Italia l'unica nazione nella quale (per un provvedimento risalente alla misura emanata dal governo Badoglio nel '43 e confermato da tutti i successivi) la storia successiva al 1918 rimaneva esclusa dai programmi, ed influenzò di conseguenza gli organi competenti a rivalutare quella scelta, sebbene si debba attendere il 1960, con l'emanazione dei nuovi programmi ministe-

⁵⁰ Fra questi, in particolare, vi sono gli atlanti storici, al cui rinnovamento diedero un impulso decisivo le raccomandazioni emerse dalla conferenza. I nuovi atlanti dedicarono infatti molta più attenzione agli aspetti etnico-antropici, economici, religiosi, culturali ed artistici, oltre che strettamente politico-diplomatici. Cfr. in proposito l'articolo di M. Bendiscioli, *Nuove impostazioni degli atlanti di storia*, in «A.P.I.», IV (1958), pp. 475-484.

riali durante la direzione del ministro Bosco, per vedere introdotta la storia recente nella scuola italiana.

Crisi del modello tradizionale e nuovi orientamenti

Nella seconda metà degli anni Cinquanta il dibattito sull'insegnamento della storia, sia in generale, sia per ciò che concerne più specificamente il livello secondario superiore, subisce un complessivo ri-orientamento tematico e problematico, progressivamente al maturare della consapevolezza da parte del mondo educativo per alcune questioni essenziali riguardo le finalità, i contenuti ed i metodi di questo insegnamento.

Le esigenze di rinnovamento didattico avanzate in questi anni, soprattutto dalle forze di sinistra, che vengono a configurarsi quali nuovi cardini del dibattito, si possono così schematicamente riassumere:

- 1) La necessità di una generale ridefinizione dei contenuti;
- 2) L'introduzione della "storia contemporanea", intesa come il periodo che intercorre fra la fine della prima guerra mondiale e i nostri giorni;
- 3) Il graduale abbandono della visione italo-centrica ed eurocentrica ed il conseguente ampliamento dell'orizzonte geo-storico, tramite una maggiore apertura alla cultura e alla storia degli altri popoli, comprese anche le civiltà extraeuropee;
- 4) Un ampliamento del panorama tematico, attraverso il superamento della tradizionale centralità della storia politico-diplomatico-militare ed il maggiore approfondimento di tutti gli altri aspetti della vita della civiltà, con particolare insistenza per quei settori sui quali si andava concentrando maggiormente l'attenzione della ricerca storiografica più recente;
- 5) La messa in discussione dei tradizionali abbinamenti della storia con le altre materie nell'assegnazione delle cattedre;
- 6) Un complessivo ridimensionamento delle metodologie didattiche, basato principalmente sulla critica alla centralità del manua-

le e della lezione *ex-cathedra* e sulla conseguente proposta di un approccio più diretto alle fonti del sapere storico, ossia ai documenti originali e alle opere storiografiche.

Il confronto intorno a questo ampio ventaglio di problemi rimane comunque sempre inserita sullo sfondo della questione più generale circa il valore formativo dell'insegnamento storico, che costituisce quindi un fondamentale nesso di continuità culturale fra il periodo precedentemente esaminato e quello che stiamo ora considerando. È pertanto solo per comodità espositiva che i due periodi risultano separabili, precisando come in realtà il dibattito in questione, al pari di altri grandi battaglie politico-culturali, legate all'universo educativo o ad esso estranee, sostenute da vasti movimenti riformatori attraverso l'intera storia della Repubblica, descrive un'evoluzione oltremodo lenta e graduale e non presenta dunque svolte radicali o nette soluzioni di continuità.

Ciò che occorre principalmente porre in rilievo è come, intorno alla fine degli anni Cinquanta, l'asse del dibattito si sposti sempre più dal piano filosofico a quello più specificamente metodologico-didattico. Il problema del valore formativo della storia, in altri termini, viene sempre meno ad inquadrarsi nella cornice ideologica o metafisico-religiosa in cui si definiscono le massime mete educative e sempre più a coniugarsi all'esigenza di una chiara definizione degli obiettivi specifici del processo di apprendimento-insegnamento in questa particolare area disciplinare, tanto di quelli di natura intellettuale-cognitiva quanto di quelli di ordine etico-civico ed affettivo, processo che segue direttamente quello del progressivo affrancamento della pedagogia italiana dal ceppo delle discipline filosofiche e dello spirito, cui il pensiero idealista l'aveva mantenuta intimamente e saldamente legata, e della sua corrispettiva elevazione a disciplina a fondamento empirico-sperimentale (o meglio ad un corpo di discipline, le scienze dell'educazione, fra le quali la pedagogia generale è venuta gradualmente perdendo il ruolo di settore di ricerca specifico e ad assolvere più che altro una funzione di orientamento e di raccordo, anche con le istanze so-

ciali, e la filosofia dell'educazione a conservare quella di stimolo problematico, quale sede di un discorso intorno ai valori ed ai fini dell'attività educativa). Viene infatti maturando, in questo periodo, una maggiore consapevolezza riguardo le finalità che la storia può adempiere nell'educazione intellettuale oltre che in quella morale e quindi, nelle tendenze più avanzate ed avvertite, il bisogno di una maggiore conoscenza delle funzioni psico-cognitive che presiedono all'apprendimento dei concetti e all'acquisizione dei valori o di cui, all'inverso, l'insegnamento storico è virtualmente in grado di promuovere lo sviluppo. La sensibilità per questi problemi, e soprattutto l'approfondimento sistematico di essi investe nondimeno in questi anni solo una ristretta componente "d'avanguardia" della pedagogia e dell'universo educativo italiani, le cui correnti dominanti e più diffuse risentono ancora di uno statico tradizionalismo.

Uno dei più autorevoli pedagogisti di questo periodo, Giovanni Gozzer, in una relazione presentata al convegno del *Movimento dei circoli della didattica* tenutosi a Vallombrosa nel 1954, poi ampliata e pubblicata in forma di articolo⁵¹, tenta di ridefinire gli obiettivi dell'insegnamento storico, differenziati per i diversi cicli di scolarità, in rapporto alle diverse tappe dello sviluppo mentale. Gozzer muove dal presupposto che, tanto al livello del ciclo elementare quanto a quello della media inferiore, i discenti «non comprendono la storia, ma rivestono i vari fatti e personaggi con i dati della loro esperienza⁵²» e dunque, tramite l'accostamento di elementi del passato che non trovano piena corrispondenza nel presente, vengono indotti a compiere una «trasposizione analogica» che può risolversi in un travisamento della realtà storica. Il «continuo interscambio fra il mondo concreto e il procedimento logico-astrattivo» è infatti per Gozzer tanto un processo che facilita l'approccio didattico, in quanto pone il discente in condizione di accostarsi ad un universo di fatti e problemi distante dalla propria dimensione di esperienza, quanto una fonte di difficoltà, in quanto genera appunto una defor-

⁵¹ *L'insegnamento della storia nei vari gradi di insegnamento in rapporto alla psicologia e allo sviluppo mentale dell'alunno*, in «Ricerche didattiche», IV (1954), n. 5, pp. 133-9.

⁵² Art. cit., p. 134.

mazione della realtà storica nell'accostamento arbitrario alle situazioni del passato di situazioni del presente vissuto che rivelano in effetti con le prime una corrispondenza solo molto labile e remota. La soluzione di questa fondamentale difficoltà consiste secondo Gozzer nell'adattare al complesso ambito della conoscenza storica i principi costitutivi del metodo attivo. Sebbene, egli rileva, questo metodo, proprio a causa della difficoltà di ricondurre i problemi storici ad una dimensione di esperienza che consenta una percezione e comprensione immediata dell'oggetto di studio, incontri proprio nel dominio disciplinare della storia i maggiori ostacoli ad una efficace applicazione, proprio per questo nessuna disciplina ha tanto bisogno di essere recuperata nella dimensione attiva quanto la storia. Ottenere questo risultato è possibile attraverso un completo superamento del nozionismo e del cronologismo aridi, richiamandosi «al concreto del documento, sia esso vestigia di antico edificio o opera d'arte o fatto di costume; al reale della raffigurazione e dell'immagine, che possano sostituire e integrare l'esperienza e la conoscenza diretta», suscitando lo stimolo per l'indagine, l'esplorazione e la scoperta. Quantunque rivolto soprattutto ai problemi didattici specificamente riguardanti la scuola elementare e la media inferiore (e dunque interessante in forma meno diretta le questioni di cui qui ci occupiamo), questo intervento di Gozzer appare decisamente importante in quanto costituisce una delle prime organiche proposte di applicazione delle tecniche attive nello specifico ambito disciplinare della storia, che solo in un periodo successivo (con l'affermarsi dell'ipotesi della didattica storica fondata sulla ricerca) troveranno una incisiva penetrazione nel tessuto della scuola secondaria superiore. Nell'articolo di Gozzer, infatti, il problema delle soluzioni didattiche che il metodo attivo può proporre nell'insegnamento della storia a livello della scuola superiore rimane ancora sostanzialmente aperto, ed anzi sembra condurre prevalentemente ad esiti negativi: l'autore, dopo aver sostenuto che anche a livello della scuola superiore l'apprendimento della storia si scontra con l'ostacolo ineliminabile della distanza dal vissuto del giovane, in quanto egli non ha ancora attraversato esperienze che l'abbiano posto a diretto confronto con i problemi del

potere, della democrazia, dei contrasti sociali, dell'amministrazione pubblica e della giustizia (Gozzer, in un'ottica ancora alquanto tradizionale, sembra infatti vedere nelle questioni politico-istituzionali l'asse centrale dell'insegnamento storico a questo livello), lamenta l'impossibilità di uscire dagli schemi consolidati della storia degli avvenimenti e degli atti compiuti dalle classi dirigenti e di affrontare i più profondi problemi della vita della società e delle istituzioni.

Un'altra questione centrale a partire dalla quale viene ad articolarsi in questi anni il dibattito sull'insegnamento della storia nella scuola superiore è costituito dal problema degli abbinamenti delle cattedre nei diversi indirizzi di studio. Questo filone del dibattito fu avviato soprattutto per merito dell'iniziativa intrapresa nel 1954 dalla Società filosofica Italiana, la quale formò una commissione di studio incaricata di affrontare tanto gli aspetti didattici quanto quelli istituzionali della questione. Dall'indagine esplorativa condotta dalla commissione (che si trovò di fronte, peraltro, a numerose difficoltà sul piano della raccolta dei dati, in quanto i questionari inviati agli insegnanti e agli studiosi incontrarono scarsissima risposta) emerse che alla trattazione della storia veniva dedicato uno spazio generalmente ancora più esiguo di quello riservato dai programmi, preferendo sovente gli insegnanti "assorbire" parte dell'orario nell'approfondimento delle materie considerate principali, che in maggioranza questi ultimi si ritenevano impreparati ad affrontare in forme approfondite e più aggiornate l'insegnamento della disciplina e che, infine, le lezioni di storia venivano affrontate da molti docenti più in forma di un dovere di rito che con reale interesse e partecipazione e che alle lacune e carenze manifestate dagli alunni veniva attribuito in sede di valutazione molto meno peso che nell'ambito delle altre discipline. Nella relazione conclusiva dei lavori della commissione⁵³, dopo aver posto in evidenza tali rilievi, si ponevano in luce le sostanziali difficoltà istituzionali ed organizzative di rivedere i tradizionali abbinamenti e dunque, fra le righe, si dichiarava il sostanziale fallimento dell'iniziativa. Sul finire degli anni '50 la polemica contro i tradizionali abbinamenti, in particolare quello della storia con la filosofia nei licei, si fa sempre più viva

⁵³ In «Bollettino della S.F.I.», n. 8-9, 1954, pp. 272-6.

ed intensa in quegli autori più sensibili all'esigenza di riqualificare la funzione formativa della storia e di accrescerne quindi il peso specifico nel curriculum, oltre che di rinnovarne finalità e metodi di insegnamento. Guido Quazza, uno degli studiosi italiani più sensibili alle questioni legate alla didattica della disciplina e che si farà promotore di più tardi di alcune delle proposte più avanzate di rinnovamento, diede la stura a questa polemica in un articolo comparso su «Scuola e città» nel 1958⁵⁴. Nell'abbinamento della storia con la filosofia egli vede il principale fattore responsabile del generale discredito, quando non vero e proprio disprezzo, nel quale restano confinate l'informazione e la cultura storica. L'unica via per riqualificare il sapere storico nell'insegnamento è ravvisata da Quazza nell'istituzione di strutture universitarie che consentano ai futuri docenti della secondaria di formarsi una solida cultura specifica e siano in grado, in virtù dell'esperienza di ricerca e di approfondimento del patrimonio storiografico da essi stessi condotto, di suscitare nei discenti il gusto per l'indagine, nonché di fornire loro un'informazione scientificamente corretta che li ponga in grado di comprendere più consapevolmente la realtà del mondo attuale nel quale di lì a poco si troveranno inseriti.

In questo periodo, infatti, il predominio della cultura filosofica su quella storica, soprattutto negli ordinamenti dei corsi di laurea, risultava ancora estremamente accentuato e nelle pubblicazioni specifiche in questi anni si possono rinvenire numerosi interventi intesi, in contrasto con queste proposte, a giustificare e ribadire la sostanziale validità dell'abbinamento di storia e filosofia nei licei, proprio alla luce di tale pretesa subalternità del sapere storico alla conoscenza filosofica. Emblematico di tale orientamento appare un articolo di Dante Cicinato, nel quale l'insegnamento della storia viene giudicato nelle sue stesse radici strettamente congiunto a quello della filosofia, in quanto solo lo spirito filosofico è ritenuto in grado di illuminare il significato del divenire, che risulta essere essenzialmente di ordine speculativo ed ideale, e quindi di attivare la comprensione. La storia, sia quale campo di indagine sia quale disciplina di studio, afferma l'autore, non può mai ridursi alla de-

⁵⁴ *L'insegnamento della storia*, in «Scuola e città», IX (1958), n. 3, pp. 87-90.

scrizione fenomenologica degli avvenimenti, ma, accertato il fatto, deve «attingere il senso delle situazioni storiche e qui incontrare, necessariamente, l'esigenza filosofica⁵⁵».

Una delle più organiche e coerenti proposte di riforma dell'insegnamento della storia nel ciclo secondario formulata in questi anni è senza dubbio quella avanzata da Roberto Berardi⁵⁶. Ispirandosi ai nuovi programmi di storia per il ciclo settennale unico da poco emanati in Francia, i quali prevedevano lo studio della storia contemporanea nel penultimo anno di corso e l'approfondimento di problemi attuali delle civiltà contemporanee – in una visione, almeno negli intenti, non eurocentrica ma planetaria – nell'ultimo, egli propone una nuova ripartizione dei periodi oggetto di studio nei diversi anni di corso : riduzione del programma di storia antica, interamente concentrata nel primo anno; studio della storia medievale nel secondo; storia moderna nel terzo; storia contemporanea, dalla rivoluzione americana sino all'Unità d'Italia, nel penultimo; trattazione del periodo dall'Unità sino alla fondazione della Repubblica nell'ultimo, spostando pertanto di un trentennio il *terminus ad quem*. Pur condividendo lo spirito universalistico dei programmi francesi, egli ritiene che in Italia, dove l'esperienza democratica non è ancora sufficientemente matura, l'esigenza di rendere consapevoli i futuri cittadini dei valori che hanno ispirato la conquista dell'unità nazionale attraverso il Risorgimento e quella recente di un nuovo assetto istituzionale attraverso la Resistenza, risulti prioritaria rispetto a quella di un ampliamento dell'orizzonte geografico-culturale, per cui nell'ultimo anno appare più opportuno dedicare un interesse centrale e privilegiato alla storia patria.

Particolare interesse rivestono le proposte metodologiche di Berardi, il quale propone uno studio improntato alla lettura diretta di fonti e documenti storici, attraverso la guida assidua dell'insegnante, che dovrebbe gradualmente condurre gli allievi a familiarizzarsi con la terminologia specifica, soprattutto quella di carattere giuridi-

⁵⁵ D. Cicinato, *Separazione o unione di filosofia e storia?*, in «Rassegna di pedagogia», XV (1957), n. 3, pp. 209-212..

⁵⁶ Cfr. in part. *Per la riforma dell'insegnamento della storia nelle nostre scuole medie*, in «A.P.I.», IV, 6-7, 1958, pp. 404-13.

co e politico. Egli vede inoltre in un uso didatticamente rigoroso ed efficace della cartografia (soprattutto attraverso l'impiego dell'atlante storico) uno dei principali ausili per l'orientamento degli allievi nello svolgimento delle vicende e nei processi di sviluppo e trasformazione storici. Appellandosi alle risoluzioni delle conferenze internazionali per la revisione dei manuali, delle quali era stato, come si è visto, oltre che interprete, diretto protagonista, Berardi tornava poi ad insistere nuovamente, in un altro contributo⁵⁷ sul valore eminentemente formativo della storia contemporanea, che deve soprattutto rivestire la funzione di avviare i giovani alla valutazione consapevole del presente, consentendo loro di fruire in forma più critica ed attiva delle informazioni, non solo quelle attinte dalle fonti ufficiali, ma soprattutto quelle recepite tramite la stampa, la radio ed i cinegiornali. Decisamente precorritrici appaiono poi alcune proposte di Berardi sull'impiego di tecniche didattiche innovative, quali gli strumenti audiovisivi (il cui uso veniva pure raccomandato nelle risoluzioni dell'ultima conferenza internazionale), sebbene egli riconosca le estreme difficoltà che impediscono un uso generalizzato di queste tecniche, prima fra tutte il pregiudizio di origine gentiliana ed ancora diffuso fra gli insegnanti nei confronti della didattica e la loro disabitudine a cimentarsi con l'uso di strumentazioni nuove.

Improntate ad un sostanziale realismo ed attente forse più di ogni altra agli sviluppi del dibattito internazionale, nel loro complesso le proposte di Berardi appaiono in questi anni tra le più avanzate e soprattutto quelle dotate di maggiore incisività sul piano istituzionale, sebbene la sua valutazione delle finalità formative dell'insegnamento storico appaia ancora essenzialmente legata alla considerazione dei contenuti e non sia in grado di rivolgersi anche alle questioni di ordine più strettamente psico-pedagogico, per esempio al problema dello sviluppo delle capacità di astrazione, di ragionamento e di concettualizzazione, presupposte da quello sviluppo del "senso critico" in cui Berardi, più chiaramente e concretamente di ogni altro, intravede la meta educativa più elevata di questa disciplina.

⁵⁷ *Problemi dell'insegnamento della storia*, in «A.P.I.», V (1959), n. 4, pp. 445-452.

Prime proposte ed esperienze di innovazione didattica

Nella seconda metà degli anni Cinquanta si registrano anche le prime importanti sperimentazioni ed esperienze di avanguardia nel campo dell'insegnamento della storia realizzate nel nostro paese.

Uno dei campi di interesse privilegiati dai sostenitori del metodo di apprendimento attivo, che prenda le mosse dall'esperienza vissuta dei discenti, consiste nel tentativo di connettere lo studio della storia con quello dell'ambiente nel quale ha sede la scuola.

Una delle prime esperienze condotte in questa direzione è quella promossa da Maria Corda Costa⁵⁸ presso l'Istituto Magistrale di Anagni, cittadina nelle adiacenze di Roma con un ricco patrimonio storico-artistico-culturale, che ebbe il suo periodo di massimo splendore nell'età medievale. Gli studenti del secondo anno formarono tre gruppi di ricerca: il primo si occupava dell'arte e del folklore della cittadina, il secondo dello studio del territorio e delle sue risorse economiche, il terzo realizzò la raccolta di dati riguardanti le variazioni demografiche e le strutture sociali ed assistenziali, fra cui quelle educative. Il primo gruppo giunse a porre in evidenza, mediante la sua ricerca, come a partire dall'esame dei monumenti e del tessuto urbano del centro storico, nonché delle testimonianze artistiche, possa prendere concretamente forma la vita organizzata della città nell'epoca feudale ed in quella signorile, nella fase di affermazione e poi di decadenza dei papi teocrati; il secondo gruppo giunse a verificare attraverso l'analisi dei contratti agrari, che in questa zona avevano ancora caratteristiche tipicamente medioevali, il tipo di organizzazione economico-sociale che caratterizza la cittadina; il terzo, infine, pervenne alla ricostruzione dell'evoluzione della vita istituzionale in rapporto alle esigenze via via trasformantesi nella vita dei cittadini.

Altre esperienze significative furono realizzate in questi anni dal Movimento di Cooperazione Educativa.

Una sintesi critica di queste esperienze è condotta da Raffae-

⁵⁸ M. Corda Costa, *Un'esperienza di studio d'ambiente in una seconda magistrale*, in «Cooperazione educativa», VI (1957), n. 10-11, pp. 13-15.

le Laporta in un articolo apparso su «Scuola e città» nel 1958⁵⁹. Il pedagogo pone in evidenza in questo contributo quello che certamente aveva sino ad allora costituito uno dei limiti fondamentali dell'insegnamento storico nella secondaria, ossia il fatto che le proposte di innovazione a tale livello di scolarità siano state in massima parte degli adeguamenti di quelle attuate al livello primario, in cui il dibattito teorico-metodologico e l'innovazione didattica avevano avuto maggiore impulso. Laporta pone invece in risalto la necessità di collegare l'innovazione didattica alla specificità degli obiettivi e del contesto educativo-culturale propri dell'insegnamento secondario.

Un primo problema affrontato dall'autore è quello del rapporto fra lavoro di ricerca organizzato in gruppi e lineamenti della storia della civiltà. Il lavoro per gruppi, argomenta Laporta, può risultare utile esclusivamente nell'approfondimento di argomenti circoscritti, nel quale l'esame critico di testi e documenti originali e l'analisi di una situazione o di un problema storico specifici può divenire proficuamente oggetto di discussione e riflessione comune, mentre si rivela insufficiente per un inquadramento organico ed un lavoro di sintesi più generale. L'autore pone infatti in risalto come lo studio della storia a tale livello di scolarità non possa limitarsi alla pura conoscenza dei fatti, ma abbia quale obiettivo peculiare quello di pervenire alla *spiegazione* ed *interpretazione* dei fenomeni e dei grandi processi di trasformazione. Il discente deve cioè giungere, con la guida dell'insegnante, a formulare ipotesi esplicative e ad applicare agli avvenimenti categorie interpretative, nella consapevolezza che i concetti impiegati rivestono un carattere ipotetico e non assoluto e devono comunque risultare per principio, seppure entro certi limiti, verificabili. La storia, in tal modo, costituisce secondo Laporta un'area disciplinare privilegiata per lo sviluppo della capacità di cogliere relazioni logiche, e dunque del pensiero astratto, che a tale livello di età rappresenta il cardine del processo di maturazione psico-cognitiva.

⁵⁹ R. Laporta, *Per una didattica delle materie storico-letterarie nella secondaria superiore classica*, in «Scuola e città», IX (1958), n. 2, pp. 382-388..

Nel 1956 appare il celebre volume di Guido Calogero, *Scuola sotto inchiesta*⁶⁰, destinato ad avere una considerevole risonanza nel dibattito sviluppatosi negli anni immediatamente successivi intorno alla validità ed attualità dei diversi curricoli disciplinari e più in generale della qualità dei risultati conseguiti dal nostro sistema educativo. La proposta innovativa di Calogero riguardo l'insegnamento della storia consisteva sostanzialmente nell'indicazione di abbandonare le pretese di esaustività, che inevitabilmente riducono l'apprendimento ad una superficiale assimilazione di informazioni sconnesse, destinate a cadere presto nell'oblio, ed optare invece per approfondimenti di periodi particolari, poiché solo per tale via egli ritiene l'allievo possa giungere a sviluppare efficacemente la capacità di comprendere nella loro reale e dinamica complessità i risultati dell'agire umano. Questa ipotesi di abbandono della trattazione generale, anche a costo di sacrificare la conoscenza del quadro complessivo dello sviluppo della civiltà, al fine di superare lo sterile enciclopedismo del modello tradizionale, costituisce, insieme a quella della didattica improntata alla ricerca, una delle altre proposte di innovazione radicale che caratterizzeranno il dibattito sull'insegnamento storico negli anni Sessanta e Settanta, e trova nell'opera di Calogero la prima formulazione compiuta ed una delle più solide giustificazioni teoretiche.

Questa proposta incontrò tuttavia sin dall'inizio delle ferme opposizioni. In deciso contrasto con le tesi di Calogero si situa, fra le altre, la posizione di Tina Tomasi, che analizza criticamente le proposte elaborate dal filosofo in un articolo comparso poco tempo dopo su «Scuola e città»⁶¹. L'inefficacia formativa dell'insegnamento storico nella scuola secondaria, argomenta l'Autrice, non va imputata alla crisi di un modello tradizionale, ossia alla scarsa attualità dei programmi e dei metodi, quanto piuttosto al declino della cultura umanistica, non più in grado di suscitare nei giovani la motivazione ad attingere dal patrimonio della civiltà, e quindi di stimo-

⁶⁰ Torino, Einaudi, 1956.

⁶¹ *La storia nella scuola media superiore*, in «Scuola e città», IX (1958), n. 4, pp. 135-141.

lare la necessità di conoscere la storia. La civiltà di massa ha infatti condotto secondo la Tomasi a privilegiare oltre misura l'interesse per gli avvenimenti e la realtà dei nostri giorni e ad inibire quello per il passato. La cultura contemporanea privilegia la fruizione delle conoscenze attraverso i *mass-media*, che concentrano l'interesse su ciò che avviene nell'istante presente. Muovendo da tale presupposto la Tomasi delinea una prospettiva alquanto pessimista dell'insegnamento della storia nella scuola italiana. La realizzabilità delle proposte di Calogero, ella sostiene, è ostacolata da una temperie culturale alla quale cospira un insieme complesso di fattori: la mancanza di una strumentazione didattica adeguata, il sostanziale disinteresse dei giovani e la loro difficoltà a cimentarsi con problemi del massimo livello di complessità e profondità (effetti la cui responsabilità l'autrice attribuisce appunto alla cultura di massa e all'opposizione delle forze conservatrici ad una estensione della partecipazione democratica), e infine, soprattutto, l'impreparazione degli insegnanti e l'impossibilità da parte loro di assumersi effettivamente la responsabilità di operare la scelta degli argomenti da privilegiare.

La Tomasi sostiene inoltre la medesima opinione di Laporta circa la limitata efficacia dei metodi attivi al livello della scuola superiore: «molte delle tecniche attive non sono applicabili che alla fanciullezza: il lavoro personale o di gruppo, le collezioni e classificazioni di documenti non sono possibili quando l'argomento di studio esorbita dall'ambito locale e verte su ben altro che qualche testo di contratto o lettera o fotografia facilmente reperibile». Il concetto di *ricerca*, prosegue l'autrice, assume infatti un significato ben diverso se applicato ai due livelli di scolarità. Mentre nelle scuole elementari questa «è solo un mezzo per spingere i fanciulli all'osservazione diretta, per risvegliare lo spirito critico, per abituarli al lavoro personale e collettivo», nella secondaria superiore «dovrebbe essere avviamento ad un'attività propriamente scientifica⁶²». Infine la Tomasi rileva come nella scuola superiore sia richiesto un tipo di apprendimento che non si limita alla considerazione dei fattori tecnologici ed economici, sui quali sovente si concentrano le tecniche

⁶² Art. cit., p. 137..

attive elaborate per la scuola elementare e media, ma comprende gli aspetti, sociali, giuridico-istituzionali e ideali, ciò che implica la capacità di stabilire connessioni tra i fatti e di valutare criticamente le idee, le azioni e le scelte politiche che hanno determinato il corso di quei fatti.

Il dibattito degli ultimi anni Cinquanta, quindi, arricchendosi progressivamente di nuovi fermenti di idee e di ipotesi innovatrici, seppure non perviene a soluzioni complessive e radicali e ne denuncia consapevolmente l'obiettivo difficoltà di attuazione, segna tuttavia l'apertura di una crisi profonda del modello tradizionale di insegnamento, additandone con chiarezza i limiti, e crea così le premesse per lo sviluppo dei movimenti riformatori che apriranno nuove e più ampie prospettive al confronto, anche sui temi specifici dell'insegnamento storico, durante gli anni Sessanta.

Gli anni Sessanta: il dibattito sull'insegnamento della storia fra riforme e contestazione

L'evento istituzionale che segna l'apertura di un nuovo corso nel dibattito sull'insegnamento della storia, proprio all'inizio degli anni '60, è costituito, come si è detto, dall'emanazione dei nuovi programmi per le scuole superiori, redatti ed immediatamente varati fra il 1960 ed il '61 dal ministro Bosco. Dopo circa un quindicennio di dibattito e di pressioni esercitate dalle forze politiche laiche e progressiste, anche questi programmi (in ben diverse circostanze storiche, però, rispetto ai precedenti) furono elaborati senza una adeguata fase di preliminare confronto ed approfondimento, come se rappresentassero un provvedimento repentino ed urgente. Essi non costituivano pertanto, come numerosi interpreti coevi e successivi hanno sottolineato, il frutto di una riflessione organica sullo statuto della disciplina ed un tentativo di ridefinizione delle sue finalità formative, né tenevano in alcun conto l'evoluzione del precedente dibattito e gli sviluppi della storiografia. Essi si iscrivevano, insomma, del tutto, ancora una volta nell'orizzonte del modello di insegnamento tradizionale, sottoscrivendone ed accreditandone pie-

namente la validità ed ignorando completamente le istanze provenienti dalla riflessione pedagogica e dal mondo della scuola. L'unica novità sostanziale (ed uno dei principali moventi da cui scaturiva la necessità di redigere nuovi programmi) era costituita dall'introduzione della storia recente nell'ultimo anno di corso, infrangendo quella «cortina di silenzio⁶³» che i programmi del '45 avevano steso sul periodo del fascismo, sebbene ancora non ci si riferisca al periodo del ventennio denotandolo chiaramente come periodo fascista. Un'altra misura importante (che costituisce il secondo motivo fondamentale che giustificava l'estensione di nuovi programmi) è rappresentato dall'aumento di ore settimanali dedicate alla storia negli istituti tecnici e professionali, nonché l'estensione anche al quarto e quinto anno dei primi dello studio della storia, uno dei primi espliciti segni della volontà di colmare in qualche misura lo iato fra questi indirizzi ed i licei sul piano dell'asse formativo della cultura generale e dell'educazione etico-civica. Per quanto riguarda le indicazioni degli argomenti, le enunciazioni dei programmi risultano quanto mai sintetiche e generiche, soprattutto per l'ultimo anno di corso, che si riduce all'enucleazione di 7 punti: Restaurazione; Risorgimento; Regno d'Italia; Il mondo alla fine del secolo XIX; Le due guerre mondiali; Il processo di decolonizzazione; Istituti della cooperazione internazionale. Come ha posto in rilievo con acume critico Paolo Filippini

«...l'insieme è un'accozzaglia di temi, presentati per di più in forma approssimativa, che denuncia l'assenza di un ripensamento culturalmente consapevole della disciplina, che mirasse a enuclearne i contenuti più validi e a riprodurne gli approcci conoscitivi più originali e fecondi di risultati. Dietro ai dettami ministeriali si intravede non uno studio o un'équipe di studiosi, come sarebbe stato necessario, ma solo qualche funzionario prevalentemente preoccupato di fissare i limiti, per ciascun anno di corso, del periodo da studiare, e che ha giudicato del tutto secondaria la delineazione

⁶³ L'espressione è usata da P. Filippini, *Storia e educazione civica nei licei. I: Obiettivi dell'insegnamento ed evoluzione dei programmi ministeriali*, in «Scuola e città», n. 6-7, 1979, pp. 283-293, p. 289.

della trama interna, di fatto lasciata all'iniziativa degli insegnanti (e degli autori dei libri di testo)⁶⁴».

L'introduzione della storia contemporanea costituiva comunque in ogni caso un'innovazione, che non poteva necessariamente non ravvivare il dibattito, stimolare l'elaborazione di nuovi progetti didattici, costringere gli autori dei libri di testo ed il mercato editoriale specifico a rinnovare i manuali ed i sussidi didattici, e su questo settore si concentra infatti buona parte della riflessione condotta negli anni successivi. Se per oltre un decennio si era insistito sulla fondamentale importanza formativa dello studio della storia recente e dunque sulla necessità di inserirla nei programmi, ora si trattava però di rendere operante tale principio e di valutare in concreto approcci e soluzioni didattiche. Il provvedimento apparve da subito, peraltro, non privo di qualche risvolto negativo, e richiamò alla luce altri problemi e limiti del modello tradizionale nel quale in definitiva esso si inquadra.

L'ampliamento del programma dell'ultimo anno di corso fu infatti immediatamente avvertito dalla maggioranza degli insegnanti come un incremento di difficoltà, in quanto imponeva di trattare, nello spazio di un monte di ore che rimaneva sostanzialmente immutato, un arco cronologico che si estende dal 1815 ai nostri giorni. Fra i molti autori che posero in evidenza questa difficoltà vi è Roberto Berardi⁶⁵, il quale, accogliendo positivamente l'introduzione della storia recente, esprime la preoccupazione che essa, costituendo l'argomento conclusivo, e data la minore esperienza degli insegnanti, rimanga del tutto o quasi sacrificata. Egli trova quindi occasione per riproporre l'ipotesi che aveva già avanzato diversi anni prima, di concentrare nell'ultimo anno soltanto la trattazione del periodo che va dal 1870 al presente, sulla base del tentativo di dimostrare l'infondatezza delle tradizionali suddivisioni. Considerando infatti l'età della Restaurazione quale spartiacque fra due epoche, e dunque il 1815 come data di cesura, argomenta Berardi, si tronca in effetti in

⁶⁴ P. Filippini, art. cit., p. 290.

⁶⁵ *Commentando i programmi di storia del ministro Bosco*, in «A.P.I.», VII (1961), n. 3, pp. 329-336.

due fasi separate quel processo unitario contraddistinto dalle rivoluzioni liberali e nazionali e che ha inizio con la Rivoluzione francese. In alternativa egli sostiene che il 1870 costituisca invece un'effettiva cesura, quale momento di "svolta" decisivo per la nuova dimensione mondiale che assumono le vicende storiche con l'avvento del colonialismo. Berardi insiste infatti sul fatto che, soprattutto nello studio della storia contemporanea, l'orizzonte geografico della trattazione debba ampliarsi alla massima latitudine e che anzi questa debba divenire la chiave per una didattica della storia di carattere autenticamente formativo. Collegandosi con la geografia, la storia recente presuppone secondo Berardi una familiarizzazione con lo sviluppo delle più diverse civiltà, in una prospettiva che non appare esclusivamente comparativistica, ma che tenta di porre in luce le interrelazioni e gli scambi culturali. I discenti dovranno cioè formarsi un quadro complessivo delle origini e dei caratteri costitutivi dei popoli attuali, dal mondo arabo, all'India e alla Cina, all'America anglosassone e latina, e solo su queste basi affrontare l'esame delle vicende e dei conflitti drammatici che hanno segnato la storia dell'ultimo secolo. Indubbiamente, anche su questo versante, la proposta di Berardi appare improntata di uno spirito estremamente progressivo, e costituisce una delle prime formulazioni di un programma di insegnamento fondato sul completo superamento di quella visione eurocentrica della civiltà che ancora attualmente domina le sintesi storiche dei manuali.

Negli anni che seguono diversi altri autori formuleranno comunque tesi e proposte analoghe. Significativa in proposito è la posizione di Adriano Gallia⁶⁶, il quale sostiene che la didattica della storia nel triennio della scuola superiore debba essere inquadrata nella visione di una "storia globale", intesa quale prospettiva nella quale sia penetrato tutto lo spessore del conoscere e dell'agire umani, come «il punto di vista più ampio, più profondo e più comprensivo», che comprende e circoscrive tutte le storie specifiche e particolari. Tale

⁶⁶ Cfr. *Problemi dell'insegnamento storico: programmi e spirito*, in «Scuola viva», III (1966), n. 1; *Strumenti didattici e insegnanti*, ivi, n. 3, *L'incontro delle civiltà nella scuola*, ivi, n. 4; *La storia attraverso il documento*, ivi, n. 5.

prospettiva è globale, per Gallia, anche sul piano della latitudine geografica, in quanto dovrebbe consentire l'incontro con le civiltà extra-europee, attraverso il quale soltanto è possibile una comprensione in profondità del mondo contemporaneo. Tale prospettiva non può essere perseguita, però, secondo Gallia, esclusivamente attraverso lo studio del manuale, ma deve basarsi essenzialmente sull'analisi dei docenti, che costituisce per l'autore il principale esercizio per lo sviluppo delle capacità critiche. Attraverso l'analisi del documento, infatti, a differenza che nell'assimilazione del contenuto di un unico testo riassuntivo, il discente può pervenire, rileva Gallia, alla consapevolezza che la conoscenza storica costituisce ad ogni momento una sintesi parziale e provvisoria e che vi sono molteplici punti di vista attraverso i quali il medesimo fatto può essere riguardato e valutato.

L'esigenza di un approfondimento in chiave problematica dei temi storici attraverso l'analisi dei documenti, soprattutto nell'ambito della storia contemporanea, rappresenta uno degli altri *leit-motiven* delle proposte didattiche innovative avanzate in questi anni. In alcuni casi tale prospettiva si lega all'opzione in favore della selezione di alcuni ambiti tematici da privilegiare, connessa all'esigenza di abbandonare la pretesa dell'esaustività, alla luce della consapevolezza che, data l'ampiezza del programma ed i limiti di orario, quest'ultima non consenta di andare oltre quella assimilazione di tratti superficiali e di luoghi comuni che costituisce il limite più appariscente dell'impostazione tradizionale. Tale opzione è proposta ad esempio da Domenico Pastoressa⁶⁷, il quale ritiene che la finalità più elevata dell'insegnamento storico sulle quali insistono i programmi e gli esperti, ossia lo sviluppo della «capacità di formulare ed esprimere un autonomo giudizio sulla realtà cogliendone il valore vero e profondo», non implica in alcun modo che debba essere acquisita una conoscenza completa di tutto lo svolgimento storico, ma è anzi perseguibile molto più efficacemente operando una selezione di particolari periodi e problemi cruciali e che stimolano

⁶⁷ *Come svolgere i programmi di storia?*, in «Rassegna dell'istruzione media», XVI (1961), n. , pp. 6-8.

maggiormente l'interesse e la riflessione degli alunni, quantunque l'autore non precisi ulteriormente quali debbano essere tali criteri di scelta e non fornisca esempi specifici di temi e periodi da privilegiare in funzione della finalità sulla quale pone l'accento.

Su questo particolare tema in questo periodo troverà a confrontarsi anche un gruppo di storici interessati alle questioni dell'insegnamento, i quali daranno vita ad un dibattito interno alla storiografia italiana che, come vedremo, troverà massimo sviluppo nel corso degli anni Settanta. Nelle proposte didattiche emerse da questo confronto (condotto soprattutto sulle pagine della rivista «Critica storica») gli storici professionisti si dividono sostanzialmente in due partiti: quello di coloro che ritengono necessario ed imprescindibile l'obiettivo di una conoscenza generale e complessiva dello sviluppo della civiltà, in tutti i suoi aspetti, e coloro che considerano invece più formativo un insegnamento incentrato su opzioni specifiche e quindi sull'approfondimento monografico di particolari temi e problemi, soprattutto attraverso l'analisi di documenti e fonti originali, che ricalchi, insomma, in forme adeguate ai livelli di comprensione, il modello dell'insegnamento universitario.

Quest'ultimo orientamento è sostenuto per esempio da S. Onufrio⁶⁸, secondo il quale l'insegnamento della storia nei licei deve condurre gli allievi principalmente ad «acquistare l'abito e l'attitudine alla ricerca storica», per conferire a questo sapere il senso di un sapere vivente, frutto di una ininterrotta creazione spirituale, mentre contro l'enciclopedismo del manuale egli rivendica il noto “diritto all'ignoranza” proclamato dal Salvemini⁶⁹.

⁶⁸ Intervento in Aa.Vv., *L'insegnamento della storia nelle scuole medie superiori*, in «Critica storica», I (1962), n. 3, pp. 345-359.

⁶⁹ L'argomento, già sviluppato da Salvemini agli inizi del secolo (Cfr. *La storia considerata come scienza*, in «Rivista italiana di sociologia», pp. 17-54) venne ribadito mezzo secolo più tardi nella sua invettiva contro il nozionismo e contro la stessa pretese di prescrivere delle direttive di contenuto e metodo attraverso i programmi. «Non ci deve essere alcun programma – scrive Salvemini –, cioè nessun indice dei fatti da essere ingurgitati. Il programma è il fine educativo da essere raggiunto», mentre la scelta dei contenuti e dei metodi spetta è un compito che il singolo insegnante, in virtù della sua intelligenza e del proprio senso di responsabilità, deve assolvere in coerenza con le finalità educative. *L'insegnamento della storia*, 1952, in *Scritti sulla scuola*, cit., p.740.

Una posizione per alcuni aspetti di equilibrio fra i due orientamenti è espressa da S. Trincia⁷⁰, il quale ritiene che il corso liceale di storia debba venire svolto su due piani paralleli, quello della parte generale e quello dell'approfondimento monografico, attraverso letture molto specifiche ed esercitazioni di ricerca. Egli ritiene però che tale prospettiva didattica sia perseguibile solo allorché l'insegnamento della storia sarà condotto da insegnanti muniti di una formazione storica specialistica acquisita attraverso corsi di laurea appositamente istituiti, che insegnino esclusivamente questa materia e posseggano una personale esperienza di ricerca.

Il secondo orientamento è sostenuto da C. Talenti, secondo il quale non si può chiedere agli studenti liceali di accostarsi allo studio della storia come degli storici in miniatura, ma si deve garantire essenzialmente loro una cultura storica generale, quantunque aggiornata e sufficientemente approfondita, e da M. Mirri, che vede nella ricostruzione di un quadro organico e di ampia latitudine della civiltà l'obiettivo dell'insegnamento storico nel grado superiore dell'istruzione, che può essere arricchito eventualmente dall'analisi delle fonti, opportunamente selezionate ed introdotte dall'insegnante⁷¹. Una critica più approfondita e vivace alla proposta di improntare lo studio della storia nei licei al modello di insegnamento universitario, soprattutto se ciò implica l'abbandono della visione complessiva, è sostenuta da G. Penati in alcuni articoli pubblicati su «Pedagogia e vita». Egli ritiene che la materia storica, nella scuola secondaria, vada presentata agli allievi «con una larghezza e profondità umana di vedute tali da suscitare negli allievi stessi l'interesse e la sensibilità propri della storia, più che pretendere di dar loro, in un campo estremamente impoverito e limitato dai mezzi e dal tempo a disposizione, uno scialbo esempio di ricerca pseudo-scientifica e pseudo-universitaria⁷²». Più che una scelta dettata dalla considerazione di esigenze didattiche e di finalità cognitive ed affettive

⁷⁰ Cfr. *L'insegnamento della storia nelle scuole medie superiori*, cit.

⁷¹ Cfr. gli interventi di Talenti e di Mirri in *L'insegnamento della storia nelle scuole medie superiori*, «Critica storica», I (1962), n.5.

⁷² *L'insegnamento della storia nella scuola media*, in «Pedagogia e vita», XXIV (1963), n. 2, pp. 164-174.

dell'apprendimento la posizione di Penati è però giustificata dalla prospettiva filosofico-religiosa nella quale egli iscrive il problema dell'insegnamento storico. Ispirandosi alla dottrina personalista, infatti, l'autore ritiene che il quadro d'insieme dello sviluppo della civiltà che il discente deve formarsi debba rivelare la «complessa e drammatica sostanza etica della storia» e quindi il «faticoso ascendere» dell'umanità verso la realizzazione dei valori assoluti. Questa visione d'insieme non può dunque prescindere, secondo Penati, dalla comprensione in chiave filosofico-teologica del divenire, ciò che richiede anche una preparazione specifica dell'insegnante su queste basi (e dunque sembra che Penati sostenga anche implicitamente la validità dell'abbinamento con la filosofia).

Una posizione molto affine a quella di Penati è ravvisabile nel contributo del padre gesuita Giacomo Martina, autore di numerosi scritti sull'insegnamento storico nei quali una visione permeata da una tensione al trascendente si concilia con una attenta considerazione delle finalità che questa disciplina deve perseguire in vista dell'educazione intellettuale. Martina pone infatti l'accento sul fatto che il discente non possa «penetrare il significato interno degli eventi» e quindi «l'animo del passato⁷³» se non attivando le sue più elevate capacità intellettive: «deve saper ridurre a unità fenomeni apparentemente slegati e diversi, deve scoprire, sotto il tessuto sovraccarico di elementi empirici, quel rapporto cronologico-genetico che lega fra loro eventi distinti e li ordina⁷⁴». Martina pone in risalto, in questa prospettiva, l'importanza degli aspetti sociali e della vita materiale: la storia dell'alimentazione e della medicina, la demografia, i grandi movimenti sociali, indagati con l'ausilio degli strumenti più affinati della storiografia scientifica aggiornata, sono i temi sui quali, in alternativa alle guerre ed ai trattati, le capacità intellettuali potranno venire più proficuamente esercitate, possibilmente rendendo consapevoli gli alunni della diversità di angolature attraverso le quali la medesima situazione storica può essere ana-

⁷³ *Studio ed insegnamento della storia*, Roma, AVE-Uciim, p. 47.

⁷⁴ *Insegnamento della storia ed educazione dell'intelligenza*, in «La scuola e l'uomo», 1962, n. 10, p. 3.

lizzata, soprattutto tramite il confronto delle diverse interpretazioni storiografiche. La storia politica non deve comunque per Martina rimanere completamente in ombra, ma venire in luce attraverso una ampia considerazione della coscienza europea e delle grandi conquiste democratiche. Rilievo centrale, su questo sfondo, deve avere però per Martina la storia della chiesa e della comunità cristiana, le quali, struttura immutabile la prima ed esempio ideale di società la seconda, devono costituire la linea di sviluppo essenziale attraverso la quale ogni aspetto dell'attività umana e della vita sociale trova ragione e si giustifica.

L'introduzione dell'insegnamento della storia più recente riapri anche in forma drammatica il problema dell'aggiornamento dei docenti e, per riflesso, quello della loro formazione di base e numerose appaiono quindi le iniziative intraprese in questi anni per tentare di darvi soluzione⁷⁵. Da questi incontri emerse soprattutto la constatazione della ancora insufficiente presenza di insegnamenti storici nei corsi di laurea nei quali i docenti si trovano a formarsi, sebbene nel corso di questo decennio si assista ad un progressivo incremento delle cattedre di storia in quasi tutte le università italiane. Rimaneva però il fatto che nella formazione universitaria dei docenti la componente della cultura storica conservava un ruolo limitato e subalterno e rimaneva comunque difficile al futuro docente acquisire una preparazione storica solida ed organica. Questo problema si legava poi direttamente a quello degli abbinamenti delle discipline nelle cattedre. La proposta di istituire un corso di laurea in storia o addirittura una facoltà di scienze storiche, e quindi di consentire il

⁷⁵ Fra le più importanti risulta l'incontro promosso dal Centro Didattico Nazionale a Frascati fra il 4 ed 10 marzo del '62. Le iniziative di aggiornamento sulla storia antica furono coordinate da G. Nenci, quelle relative alla storia medioevale e moderna da R. Morghen, mentre P. Brezzi curò più in generale i problemi della didattica nel triennio. Cfr. *Relazione sui lavori del seminario sull'insegnamento della storia antica nel biennio*, in «I licei», VIII (1962), p. 70 sgg. Sempre nel marzo del '62 si tenne a Firenze un seminario sugli stessi temi, che ebbe come principali relatori G. Spini, C. Violante e E. Ragionieri, cfr. «Riforma della scuola», IX (1963), n. 1, p. 13 sgg., mentre nel settembre del medesimo anno ebbe luogo a Milano un convegno degli storici nel quale si affrontava il tema dell'insegnamento universitario delle discipline storiche ed il tema dell'insegnamento secondario e della formazione dei docenti di scuola superiore ebbe ampia parte..

conseguimento di un titolo specifico che abilitasse all'insegnamento esclusivo di questa disciplina, prevedendo di conseguenza una classe di abilitazione riservata unicamente all'insegnamento della storia, quale cattedra indipendente dalle altre discipline dell'area umanistico-letteraria fu avanzata e sostenuta negli anni che seguono da molti storici. Uno dei principali promotori di questa ipotesi fu Pasquale Villani, il quale addita la pratica degli abbinamenti come il principale fattore che ha determinato la perdita di autonomia e lo scadimento dell'importanza della storia nell'ordinamento degli studi, con il concorso dell'ordinamento universitario, che non garantisce una seria preparazione all'insegnamento della disciplina, e dei concorsi a cattedre, nei quali la verifica della preparazione storica ha un peso estremamente secondario nel giudizio sui candidati, e ritiene dunque una necessità prioritaria l'istituzione di una cattedra specifica di storia nelle scuole secondarie⁷⁶. Questa ipotesi costituì anche una delle principali risoluzioni emerse dall'incontro organizzato dal Centro Didattico Nazionale nel 1965, nel cui documento conclusivo si affermava la necessità di separare la storia dalle altre materie abbinata e di affidarne l'insegnamento a docenti con particolari requisiti, cioè che abbiano seguito uno specifico piano di studio⁷⁷. Questo progetto, tuttavia, si rivelò presto ai medesimi promotori eccessivamente ambizioso e radicale⁷⁸, e di fatto, incontrando la resistenza di una tendenza conservatrice maggioritaria e particolarmente tenace, non ha avuto fino ai nostri giorni alcun esito.

Le iniziative di aggiornamento degli insegnanti, del resto, rimasero anch'esse estremamente episodiche e per lo più già estinte negli intenti o esaurite nelle fasi preparatorie e non riuscirono mai ad esprimersi sotto forma di concrete e generalizzate soluzioni istituzionali. Alle riforme scolastiche degli anni Sessanta, in realtà, non si

⁷⁶ *Brevi note sull'insegnamento della storia nelle scuole medie superiori e nelle università italiane*, in «Nuovo Chirone», 1966, n. 1, pp. 23-7.

⁷⁷ *La didattica della storia nella scuola liceale*, documento conclusivo della tavola rotonda del C. D. N., Lido di Camaiore, 10-13 dicembre 1965, in «I licei», XII (1966), n. 1, pp. 34-35.

⁷⁸ Cfr. in part. G. Penati, *L'insegnamento della storia nei licei*, in «Pedagogia e vita», 1963, n. 3, pp. 319-321.

accompagnò in nessun caso una seria strategia di riforma della formazione, del reclutamento e dell'aggiornamento del corpo docente, e non vi è dubbio che questa costituisca una delle più gravi cause delle difficoltà, delle inefficienze, delle arretratezze, delle sfasature fra offerta educativa e bisogni della società civile di cui il sistema scolastico del nostro Paese si renderà responsabile, nell'impatto con i grandi fenomeni della massificazione culturale, e le cui conseguenze si è trovata per molti decenni successivi a scontare.

Fra tradizionalismo e rinnovamento: il dibattito sulla storia insegnata e la sperimentazione didattica in Italia dagli anni Sessanta alla fine del Novecento

Esperienze didattiche, ricerca e sperimentazione dopo l'avvento della scuola di massa

La nuova realtà della scolarizzazione di massa progressivamente affermata negli anni '60, che, favorita dall'istituzione nel 1962 della scuola media unica, ha investito man mano anche la scuola superiore, conducendo al triplicarsi, nell'arco di poco più di un decennio, della sua utenza studentesca (considerando complessivamente tutti gli indirizzi di studio, da poco più di mezzo milione di studenti nel 1958 ad oltre un milione e mezzo nel 1969), non poteva non porre di fronte a nuovi cruciali problemi anche il settore specifico dell'insegnamento della storia. Questo fenomeno ha determinato infatti l'ingresso nei gradi più elevati dell'istruzione di nuovi soggetti sociali tradizionalmente rimastivi estranei. Numerosi studi¹ hanno chiarito la natura e la misura delle difficoltà cui si trovò di fronte il mondo della scuola, ed in particolare gli insegnanti, nell'affrontare le conseguenze del fenomeno ed esaudire con proposte educative rinnovate e ridimensionate la più articolata domanda formativa avanzata da una popolazione studentesca di più eterogenea composizione sociale. Da una parte, tuttavia, la necessità stessa di offrire in qualche modo delle risposte stimolò senza dubbio le potenzialità creative della classe docente, ed è proprio su questo terreno,

¹ Cfr. in part. il celebre lavoro di M Barbagli ed M. Dei, *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna (Il Mulino), 1970.

infatti, che una scossa decisiva doveva venire impressa alla sclerosi del modello di insegnamento tradizionale e che le più temerarie (e talvolta anche avventuristiche) iniziative di rinnovamento didattico trovarono maggiore eco e respiro².

L'attivismo pedagogico, soprattutto quello di matrice progressiva, che in questi anni incontra nella cultura pedagogica italiana una riflessione attenta ed approfondita, in particolare attraverso l'analisi del pensiero di John Dewey e il contributo allo sviluppo dei suoi spunti più fecondi fornito da studiosi come Aldo Visalberghi e Lamberto Borghi, nonché la nascita di un indirizzo di ricerca pedagogica improntata ai canoni scientifico-sperimentali, realizzata in special modo per opera del primo e dei suoi collaboratori, daranno il massimo impulso e vigore allo sviluppo di nuovi orientamenti di sperimentazione didattica. La testimonianza di queste esperienze è rinvenibile soprattutto nelle pagine delle due riviste nelle quali a partire da questo periodo maggiormente si concentrarono i contributi scientifici più originali e significativi nel campo pedagogico ed il dibattito più avanzato sulla sperimentazione didattico-educativa, «Scuola e città» e «Riforma della scuola».

Particolare riverbero sulle esperienze di sperimentazione condotte nell'ambito dell'insegnamento della storia ebbero inoltre le ipotesi elaborate nei paesi di lingua inglese e francese dalle correnti dell'educazione attiva, ed in modo particolare la celebre opera di Roger Cousinet, tradotta in italiano nel 1955³, che ebbe una diffusione quanto mai ampia fra gli insegnanti di storia durante gli anni Sessanta.

Una delle prime proposte di applicazione del metodo attivo nell'ambito della storia nella scuola secondaria proviene da Salvatore Onufrio, il quale, nell'approfondimento della sua critica all'impostazione «intellettualistica» e «verbalistica» tradizionale, delinea

² Per una rassegna del dibattito sull'insegnamento della storia in Italia che abbraccia un arco temporale più ampio (dal secondo dopoguerra ai nostri giorni) e più ricco di riferimenti bibliografici, si cfr. E. Lastrucci, *L'insegnamento della storia nella scuola secondaria in Italia*, in «Cadmo», n. 2, 1993, pp. 77-93.

³ *L'insegnamento della storia e l'educazione nuova*, Firenze (La Nuova Italia), 1955, ed. orig. Les Presses d'Ile-de-France, 1950.

i presupposti di un insegnamento in chiave attiva e critica⁴. Questo è impostato soprattutto sull'esame critico e comparato di un ampio ventaglio di documenti storici della più diversa natura, la cui selezione è basata sul criterio dell'individuazione di un problema che stimoli particolarmente l'interesse degli alunni e verso la cui soluzione essi si sentono attratti. L'obiettivo di tale metodo è quello di rendere consapevoli e partecipi i discenti dei criteri attraverso cui il sapere storico stesso viene costruito e di come attraverso la ricerca emergano differenti giudizi e punti di vista possibili. Da un'analisi attenta e guidata del materiale documentario Onufrio ritiene infatti che i discenti possano pervenire spontaneamente ad appropriarsi dei criteri di valutazione che, ad un livello più approfondito, utilizza lo storico. Una cultura storica meditata e conquistata attraverso tale metodo critico è inoltre, secondo l'autore, già di per sé finalizzata alla comprensione del presente e costituisce la migliore garanzia per la maturazione della coscienza civica degli allievi, tanto da rendere pleonastica una trattazione autonoma e separata dell'educazione civica.

Una proposta di applicazione del metodo attivo, improntata ad una diversa matrice, fu avanzata anche da Giovanni Villa, un insegnante liceale che elaborò un proprio metodo specifico e lo sperimentò per lungo tempo nelle sue classi⁵. Il metodo si ispira ad alcuni fondamentali principi montessoriani e tenta di estendere all'ambito specifico dell'insegnamento storico ed al livello dei discenti maturi. Così come i fanciulli nella scuola montessoriana sono lasciati liberi di vagare in un ambiente opportunamente allestito a loro misura e di manipolare materiali prefabbricati secondo la direzione spontanea dell'interesse, così l'alunno del liceo viene lasciato libero di scegliere un tema su cui concentrare l'interesse su un ventaglio di proposte dell'insegnante, e di scegliere ulteriormente l'angolatura da cui svilupparlo ed analizzarlo, secondo sei direttrici principali (eco-

⁴ Cfr. *La storia e l'educazione civica nei licei*, in «Scuola e città», XV (1964), n.9, pp. 506-9.

⁵ Cfr. G. Villa, *L'insegnamento attivo della storia nel liceo*, in «Scuola viva», I (1964), n. 2, pp. 32-35; *Come si attua l'insegnamento attivo della storia*, ivi, II (1965), n. 2, pp. 22-26.

nomico-sociale, giuridico e di politica interna, diplomatico, militare, di rapporto fra stato e chiesa, ideologico-culturale). L'insegnante fornirà all'alunno, dopo che questi avrà operato la sua scelta, il materiale e gli strumenti necessari ad affrontare una ricerca specifica e lo guiderà a risolvere i problemi specifici con cui questi si troverà a cimentarsi, ma sempre lasciando all'alunno medesimo l'iniziativa della direzione nella quale proseguire il lavoro e giungere ai risultati. Alla conclusione dei lavori gli alunni stessi esporranno alla classe le proprie ricerche ed intorno ad esse si attiveranno discussioni e riflessioni comuni (attività che viene a sostituire la lezione e l'interrogazione), operando eventuali confronti ed integrazioni di risultati. Sebbene l'analogia con il metodo montessoriano appaia invero un poco forzata, forse proprio per questo il metodo proposto da Villa appare particolarmente rappresentativo delle suggestioni che le teorie attivistiche ispirarono nella pratica effettiva dell'insegnamento. Esso appare infatti, sicuramente, una testimonianza più diretta delle esperienze effettivamente condotte e praticate, molto più di altre proposte più organiche ed elaborate sul piano teorico, e che ebbero maggiore risonanza culturale, ma che trovarono tuttavia, per la loro maggiore astrattezza, scarsa o nulla rispondenza nella prassi effettiva dell'insegnamento. Metodi basati sulla ricerca personale o di gruppo, del tipo proposto da Villa, in sostituzione della lezione tradizionale sono stati infatti ampiamente diffusi in questo periodo anche nella scuola superiore.

Un altro metodo che ha ispirato in questi anni molte sperimentazioni didattiche, talvolta in forme alquanto *sui generis* o addirittura malintese, è quello delle *linee di sviluppo* elaborato da M.C.V. Jeffreys⁶. La sua applicazione venne proposta ed attuata ad esempio da Germano Proverbio per gli istituti tecnici⁷, nei quali l'Autore suggerisce di affrontare la trattazione secondo tre grandi linee: quella della storia sociale, quella della storia economica e quella dei sistemi e mezzi di comunicazione, senza però abbandonare del tutto

⁶ *L'insegnamento della storia secondo il metodo delle linee di sviluppo* (prefazione di L. Tornatore), Firenze, La Nuova Italia, 1964.

⁷ G. Proverbio, *L'insegnamento della storia negli istituti tecnici*, in «Scuola viva», II (1965), n. 1, pp. 16-18.

l'esposizione saliente dello sviluppo complessivo e ricollegando gli approfondimenti compiuti in questi tre settori specifici ai mutamenti di ordine generale e agli avvenimenti politici. Sebbene per diverse ragioni (dimensioni del mutamento solo vagamente delimitate, pluralità dei punti di vista, tentativo di conciliazione con il metodo tradizionale) si possa difficilmente ritenere questa prospettiva ascrivibile all'originale metodo jeffreysiano, tuttavia anch'essa costituiva sicuramente un tipo di approccio relativamente diffuso fra gli insegnanti che operavano tentativi di distacco dal metodo tradizionale e sperimentavano l'approfondimento di prospettive di sviluppo più circoscritte.

L'opzione dell'approfondimento monografico trovò ampia diffusione soprattutto fra gli insegnanti maggiormente legati ad una matrice ideologica marxista e sicuramente i settori preferenziali di interesse appaiono quelli che si concentrano sul periodo contemporaneo, fra i quali il periodo della Resistenza fu certamente quello privilegiato. L'interesse per questo periodo ai fini della formazione dei valori della libertà e della democrazia, e quindi riguardato in intimo rapporto con l'educazione civica, viene incoraggiato soprattutto dagli insegnanti legati alle organizzazioni politiche e sindacali della sinistra, il cui rapporto con i problemi della scuola si andava facendo sempre più stretto, soprattutto dopo che, nel 1967, le tre grandi confederazioni sindacali pervennero alla creazione dei sindacati della scuola.

Uno dei principali animatori di progetti didattici incentrati sulla storia della Resistenza e della Liberazione fu Piero Pieri, che indicò in questi argomenti il terreno sul quale poteva meglio venire approfondita una riflessione, serena e improntata all'oggettività, delle vicende recenti attraversate dal popolo italiano. L'obiettività, sottolinea Pieri, non può consistere però nel «vedere le cose con la massima indifferenza e mettere tutto e tutti sullo stesso piano»: gli insegnanti dovranno accostarsi allo studio del passato, in particolar modo di quello più recente ed ancor vivo nella coscienza collettiva, con la saldezza delle proprie convinzioni, che rappresenta l'atteggiamento con cui si può più efficacemente penetrare nelle situazioni

e negli stati d'animo reali e renderne consapevoli e partecipi gli alunni⁸.

Un'altra sostenitrice del valore formativo della storia della Resistenza è Rosa Oneto⁹, che si occupò ampiamente dell'argomento e fu tra le promotrici di un convegno su questo specifico tema tenutosi a Bergamo nel 1963. L'Autrice cerca soprattutto di mettere in guardia dalla tentazione di affrontare il tema in forme apologetiche e retoriche, con l'effetto di entusiasmare e commuovere gli alunni. La storia della resistenza dovrà essere sottoposta ad un lavoro di demistificazione, come già è avvenuto per l'età del Risorgimento, tentando di eliminarne tutte le coloriture oleografiche e mitiche, le narrazioni eroiche ed il culto dei martiri. Lo studio di questo periodo non deve quindi essere affrontato secondo l'autrice attraverso testi narrativi ed espositivi, lavori storiografici monografici o di sintesi, ma soprattutto tramite la lettura diretta di materiale documentario, quale epistolari, diari ed autobiografie dei protagonisti, che consentono di formarsi un'immagine più obiettiva e nello stesso tempo di cogliere gli aspetti più intimamente umani delle vicende.

In favore di una trattazione della storia della Resistenza basata soprattutto sull'analisi dei documenti e delle testimonianze dirette si esprime anche Elia Ziglioli¹⁰, la quale ritiene però che si debba attingere a fonti estremamente diversificate, da quelle di carattere più ufficiale (come i bandi dei comandi tedeschi, i giornali clandestini, le relazioni militari, i manifesti e gli opuscoli di propaganda) alle testimonianze e documenti personali (diari, memorie, lettere), alla narrativa e cultura popolare (racconti, poesie, canti e brani musicali). La Ziglioli sostiene anche il punto di vista della Oneto che si debba evitare il rischio di trascendere nel mito e ritiene che una ricostruzione a partire esclusivamente dal materiale documentario rappresenti la via migliore in questa direzione, poiché

⁸ P. Pieri, *L'insegnamento della storia della Resistenza*, in «Scuola e città», XVI (1965), n. 4, pp. 253-6.

⁹ *L'insegnamento della storia della Resistenza*, in «Scuola e città», XV (1964), n. 1, pp. 34-36.; *Rinunciare ai miti*, in «Scuola e città», XVI (1965), n. 4, pp. 256-260.

¹⁰ *Problemi dell'insegnamento della storia contemporanea e dell'educazione civica*, in «Scuola e didattica», X (1965), n. 13, pp. 1004-6.

consente di pervenire a dei giudizi che sono il risultato esclusivo di una ricerca obiettiva, nella quale le capacità critiche si esercitano in forma quanto mai efficace e formativa.

Gli anni Sessanta si chiudono nel clamore della contestazione studentesca, che apre profonde lacerazioni nella cultura scolastica ed accademica ed imprime la scossa decisiva a quella impalcatura arcaica di queste istituzioni sulla quale si sosteneva il modello di insegnamento fondato sulla trasmissione del sapere. Le istanze studentesche in favore di un'esperienza formativa orientata alla costruzione di una cultura che sia premessa e veicolo di partecipazione democratica e della capacità di trasformare il reale, pongono le istituzioni scolastiche e la classe docente di fronte ad una crisi senza precedenti, la cui unica via d'uscita positiva non può essere che un ripensamento in profondità del proprio ruolo e la ricerca di risposte concrete e significative. È dal fermento di questa tormentata esperienza che trova impulso la nuova fase di elaborazione e di confronto sui temi specifici dell'insegnamento della storia che caratterizzerà gli anni Settanta.

Il dibattito degli anni Settanta: “storia-materia” e “storia-ricerca”

Successivamente al rivolgimento culturale provocato dal movimento del Sessantotto, il dibattito sull'insegnamento della storia si caratterizza soprattutto per il fatto di vedere come protagonisti e principali interlocutori, più che gli studiosi di problemi educativi e gli uomini di scuola, parecchi storici di professione. Per seguire gli sviluppi di questo dibattito dobbiamo infatti abbandonare il fronte delle pubblicazioni pedagogiche e didattiche e rivolgerci soprattutto alle riviste di studi storici. Particolarmente serrata e polemica, in armonia con il clima culturale che in generale caratterizza questo periodo, la discussione si svolge in prevalenza sulle pagine di tre pubblicazioni che hanno segnatamente partecipato al fermento intellettuale di questi anni: la «Rivista di storia contemporanea», «Italia contemporanea» e «Quaderni storici». Quest'ultima, in particolare, costituiva senza dubbio una sede elettivamente adatta ad

accogliere un tale dibattito, rappresentando il punto di riferimento scientifico più autorevole della storiografia innovativa, ossia l'organo di quel gruppo di storici italiani che massimamente hanno concorso alla diffusione e allo sviluppo, anche con contributi originali e specifici, del patrimonio di esperienze delle nuove correnti storiografiche europee, dalla scuola delle «Annales», alla storia sociale anglosassone, alla nuova storiografia economica.

Il dibattito fu inaugurato da un saggio di Giuseppe Ricuperati comparso su «Rivista di storia contemporanea»¹¹, nel quale l'autore, denunciando apertamente la crisi del modello tradizionale di insegnamento storico e ravvisando nell'approccio basato sull'attività di ricerca la più naturale via di soluzione di quella crisi, evidenziava però contestualmente i limiti e gli ostacoli alla praticabilità di una didattica innovativa improntata esclusivamente sulla ricerca.

Le esperienze sinora intraprese in questa direzione, sostiene Ricuperati, si sono rivelate fallimentari principalmente per due ragioni: anzitutto perché «gli insegnanti mancano di reali strumenti culturali e di consapevolezza teorica» e secondariamente perché «la ricerca storica come è stata concepita in questi anni ha trascurato abbastanza il nesso imprescindibile tra formazione e informazione¹²». I rimedi per evitare l'insuccesso di nuovi tentativi di innovazione erano di conseguenza ravvisati, rispettivamente:

- a) in un cambiamento profondo della cultura dei docenti di storia, grazie ad una riforma organizzativa nella stessa sede della loro formazione, ossia delle facoltà universitarie umanistiche, in modo tale che in esse «la ricerca scientifica sia coordinata non solo col

11 *Tra didattica e politica: appunti sull'insegnamento della storia*, in «Rivista di storia contemporanea», n. 4 (1972), pp. 496-516. Studioso di storia contemporanea di grande prestigio e co-autore di uno dei più diffusi libri di testo di storia per il triennio della scuola secondaria superiore durante gli anni '80 e '90 (*Corso di storia*, Loescher, 1978, III vol., *L'età contemporanea*), Ricuperati è certamente uno degli storici di professione italiani che si sono occupati nella forma più sistematica e costante di questioni di didattica della disciplina. Oltre ai saggi che saranno qui specificamente analizzati, cfr. il volume *Clio e il centauro Chirone*, Milano (Ed. Bruno Mondadori), 1989, che raccoglie alcuni dei suoi interventi più importanti su questi temi redatti nel decennio 1978-1987.

12 Art. cit., p. 505.

- momento della formazione degli insegnanti, ma anche con quello, ben più delicato e difficile, della qualificazione permanente¹³»;
- b) in un inserimento del lavoro di ricerca attivato in sede didattica nel quadro di un sapere organico, inserimento mediato essenzialmente da tre criteri: «il reclutamento delle informazioni necessarie, il rapporto inevitabile con momenti istituzionali di cui si deve accettare la specificità, la sua collocazione in strutture organiche di lungo periodo, che non diano una visione arbitraria e atomizzata delle cose¹⁴».

Ricuperati giudica un sostanziale insuccesso le esperienze innovative sino a quel momento condotte in quanto avanza il sospetto che sul terreno di tali esperienze si rimanesse in realtà lontani da una corretta impostazione didattica della ricerca, nella misura in cui la ricerca storica medesima risultava di fatto estranea all'esperienza formativa degli stessi docenti. Non si potrà quindi impostare in termini del tutto adeguati una didattica della ricerca, egli ne conclude, fin quando gli insegnanti non avranno proficuamente assimilato loro stessi l'esperienza della ricerca nelle sedi di formazione e reclutamento ed anche in quelle (che all'epoca egli vede tutte da costruire) di aggiornamento e formazione continua. La ricerca, egli rileva inoltre, ha avuto in ambito scolastico soprattutto una valenza politica, ha cioè assunto il significato di una "antipedagogia"¹⁵, in una temperie culturale di eccessiva ideologizzazione dei contenuti e dei metodi di insegnamento di cui la storia era stata oggetto più di ogni altra materia. Egli avanzava così il sospetto che su tale terreno di passione e tensione politica si rimanga lontani da una seria considerazione dei problemi riguardanti tanto la metodologia della ricerca storiografica quanto una nuova impostazione formativa della disciplina.

¹³ *Ibidem*, p. 513.

¹⁴ *Ibidem*, p. 511.

¹⁵ Cfr. F. De Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, Milano (Feltrinelli), 1972, la cui proposta di radicale rinnovamento didattico ebbe notevolissima influenza sui tentativi di realizzare una "didattica della ricerca" operati nel clima di "rivoluzione educativa" che caratterizzò il decennio posteriore al 1968.

In una rivisitazione critica di un decennio posteriore¹⁶, con acume di storico Ricuperati ha giudicato quel suo stesso scritto «troppo constattivo», in quanto si limitava a registrare «un fallimento le cui radici erano individuate nel modo semplificatorio con cui gli insegnanti avevano vissuto il problema della ricerca» e che «aveva coinvolto fin troppo facilmente gli allievi in un momento di grandi transitorie emozioni politiche, ma su un terreno del tutto distante da una razionale ipotesi di ricerca didattica e storiografica», mentre le soluzioni che proponeva risultavano «troppo lontane per essere immediatamente accettabili da parte di chi, dopo un'accesa speranza, era entrato nel tunnel di una delusione¹⁷». In tal modo Ricuperati ritiene di poter giustificare, contestualizzando il suo contributo precedente nella temperie culturale del periodo, le critiche a cui, come egli testimonia, il suo lavoro fu sottoposto da parte di molti colleghi (verificando addirittura una «certa frattura nel gruppo redazionale» della rivista che lo ospitava) e di molti insegnanti. Nello stesso saggio dell'82 egli conferma però nello stesso tempo la validità delle analisi condotte dieci anni addietro: «Ciò che avevo avvertito, credo abbastanza lucidamente, era il fatto che tale coinvolgimento era destinato a finire: non vi si poteva costruire sopra né un nuovo modello di cultura scolastica, basato sulla rinuncia del ruolo del docente come responsabile razionale della ricerca, né un'ipotesi di serio insegnamento della storia¹⁸». Immutata rimane inoltre la sua convinzione che le radici del fallimento del modello innovativo andassero ricercate nella stessa esperienza di formazione universitaria dei docenti, di cui egli era stato peraltro più diretto testimone.

«Anche l'esperienza universitaria aveva contribuito ad approfondire la convinzione che l'ipotesi della ricerca, allora sempre accompagnata dal lavoro di gruppo, non poteva a nessun livello essere basata solo su una complicità politica fra docenti e studenti, ma doveva sempre ritrovare un terreno profondo e complesso, che

¹⁶ G. Ricuperati, *Storiografia e insegnamento della storia*, in «Passato e presente», 2, 1982, poi in *Clio e il centauro Chirone*, cit., pp. 37-53.

¹⁷ *Op. cit.*, p. 42.

¹⁸ *Ivi.*

investiva la ricomposizione della disciplina. Emerse dall'esperienza che il lavoro di ricerca, necessariamente svolto su temi molto ridotti nella didattica seminariale...non conferiva affatto una reale capacità di trasferimento razionale dei metodi ad altri campi, ma tendeva, nel migliore dei casi, ad isolare lo studente e il gruppo in contesti conoscitivi che, se erano rassicuranti, apparivano del tutto scorporati da conoscenze più generali¹⁹».

L'intento fondamentale di quel saggio, conclude Ricuperati, anche al fine di dissolvere i fraintendimenti di alcuni suoi critici, era quello di «riproporre...la disciplina nella sua complessità, una complessità metodologica, ma anche istituzionale: significava affermare la necessità di quel patrimonio di conoscenze che rendono possibile la ricerca...²⁰».

In un saggio redatto cinque anni più tardi insieme ad altri autori per «Italia contemporanea» e dedicato ai problemi dell'editoria scolastica nel settore delle discipline storico-geografiche²¹, trovavano il loro logico sbocco costruttivo e propositivo le riflessioni critiche condotte da Ricuperati nel '72. Tale nuovo intervento, come egli stesso riferisce, rinnovò la polemica «in termini molto più complessi che nel '72²²».

Ricavando occasione dal tentativo di un bilancio sugli strumenti didattici tradizionali ed «alternativi» che l'editoria corrente offriva per l'insegnamento della storia nella scuola secondaria superiore, egli avanzava qui una «cauta ipotesi» sull'utilizzazione positiva del manuale, la quale, come egli stesso riconosce, traeva anche spunto dal lavoro di elaborazione del nuovo manuale che, insieme a Rinaldo Comba e Massimo Salvadori, egli aveva da poco intrapreso.

Ricuperati tenta di individuare i principali fattori che hanno concorso a determinare una svolta nella pratica dell'insegnamento della storia durante gli anni Sessanta, ed in particolar modo dopo il '68. Il primo di questi fattori egli lo ritiene collegato alla nuova realtà di massa della scuola italiana, la quale ha determinato la presenza di

¹⁹ *Ibidem*, pp. 42-3.

²⁰ *Ibidem*, p. 43.

²¹ D. Carpanetto – R. Cerrato – F. Gastaldi – G. Ricuperati, *Editoria e insegnamento della storia*, in «Italia contemporanea», n. 128 (1977), pp. 57-90.

²² *Storiografia e insegnamento della storia*, cit., p. 43.

«nuove scolaresche che tendono a rifiutare un insegnamento per valori istillati e che sono istintivamente portatrici di un nuovo rapporto col passato²³». L'interesse per il passato, egli rileva, è suscitato in tali nuovi soggetti esclusivamente dai legami con il presente e con il futuro, per cui «se non vengono colti i nessi reali (che vadano oltre la banalità falsificante dell'analogia) i nuovi scolari restano estranei ad una cultura come quella storica, soprattutto se impartita con strumenti tradizionali e che richiedono una certa complicità, come la lezione e lo stesso manuale²⁴». Un secondo fattore viene rintracciato da Ricuperati nelle istanze avanzate dalla pedagogia scientifica, la quale ha sostenuto la necessità di superare il «confuso attivismo» degli anni Cinquanta, in quanto la nuova realtà della scuola rendeva il soggetto dell'apprendimento «sempre più interessato alla struttura della conoscenza che non al puro apprendimento delle nozioni²⁵». Un ulteriore elemento è rinvenuto da Ricuperati nello sviluppo della storiografia, la quale ha posto in crisi l'immagine della storia quale si era venuta configurando negli anni '50. È infatti solo nel decennio successivo, secondo l'autore, che i nuovi e più complessi modelli della storia economica, sociale ed istituzionale, sono riusciti a modificare il quadro di riferimento della ricerca storica anche nel nostro paese, «spostando l'attenzione dalla storia etico-politica, magari riletta criticamente attraverso Gramsci, al marxismo, alla scuola delle «Annales» finalmente identificata per se stessa, a «Past and Present»...²⁶». Ciò che mutava, afferma Ricuperati richiamandosi all'interpretazione di Guido Quazza²⁷, era il rapporto della storiografia con i propri modelli teorici e metodologici: «la storiografia precedente, pur facendo uso di categorie interpretative, non sentiva affatto il bisogno di giustificarle e di criticarle, come era costretta a fare la nuova storiografia, che si misurava con modelli economici, sociologici e strumenti quantitativi²⁸».

²³ *Editoria e insegnamento della storia*, cit., p. 71.

²⁴ *Ivi.*

²⁵ *Ivi.*

²⁶ *Ivi.*

²⁷ Cfr. *Metodologia, storiografia e insegnamento della storia*, in AA. VV., *La didattica della storia*, «Quaderni di cooperazione educativa», 1967, nn. 3-4, pp. 3-9.

²⁸ *Editoria e insegnamento della storia*, cit., pp. 71-2.

Questo complesso di fattori ha indotto l'insegnante di storia della scuola secondaria ad interrogarsi sulla stessa funzione della propria materia insegnata, «se sia ancora possibile concepire la storia come una disciplina che viene fissata una volta per sempre nei rassicuranti stereotipi del manuale, senza alternative, quando nella ricerca è ormai una cosa del tutto diversa».

Negli anni della contestazione, poi, prosegue Ricuperati, oltre ad affermarsi l'esigenza di un nuovo rapporto fra docente e discente, si è imposto anche un nuovo rapporto fra quest'ultimo e le materie di insegnamento. «La critica alla scuola era anche critica ai modelli culturali rigidi, mnemonici, impartiti in modo meccanico. Il mondo dei mass-media, esorcizzato dalla scuola, ma inevitabile per gli allievi, era un'alternativa troppo allettante per non mettere in crisi i poveri strumenti della comunicazione scolastica, la lezione, il manuale, la ripetizione²⁹». Due processi massicci ed antitetici hanno in tal modo secondo Ricuperati investito la scuola, ed in particolare l'insegnamento della storia: da un parte la dequalificazione, che rendeva la scuola di massa, in ultima istanza, una “scuola-parcheggio”, dall'altra la volontà di ricomposizione espressa dalle forze sociali più consapevoli per contrastare tale fenomeno degenerativo. Il progetto di un nuovo modello pedagogico adeguato alla realtà dell'istruzione di massa, conclude il nostro autore, ha trovato così nell'ipotesi della didattica come ricerca, in parte connessa con quella dell'interdisciplinarietà, la via più feconda e promettente da percorrere.

Ricuperati inquadra dunque la questione dell'uso del manuale e degli altri strumenti didattici in un contesto problematico molto ampio, tentando di risalire attraverso un'analisi storica rigorosa, sebbene appena abbozzata, alle più profonde radici del problema : l'istruzione di massa, ampliando la composizione sociale della popolazione studentesca, ha reso sempre più complessa la domanda sociale di sapere, che gli stereotipi tradizionali, gli schemi di una cultura generica e fossilizzata, non erano in grado di esaudire, dando vita così al fenomeno della contestazione che ha investito, con

²⁹ *Ibidem*, p. 72.

specifici caratteri, il mondo della scuola e dell'università, nonché alla connessa esigenza di modelli alternativi.

Su questa base egli compie una rassegna critica della produzione editoriale destinata all'insegnamento della storia (manuali, collane didattiche, antologie di documenti e di critica storica, atlanti storici), ed imposta sul fondamento di questo esame un discorso dichiaratamente polemico intorno al problema del rapporto fra cultura storica generale e didattica della ricerca. Se si privilegia l'approfondimento monografico e lo studio diretto delle fonti, osserva Ricuperati, i materiali scomposti e "smontati" di cui si fa uso necessiteranno un complesso lavoro di ricomposizione razionale, un tipo di esercizio che non è di per se stesso ancora ricerca e pone a sua volta degli interrogativi di difficile soluzione. Già la scelta dell'argomento da approfondire, secondo Ricuperati, costituisce un problema considerevole, in quanto richiede la conoscenza «di quella minima *grammatica storica* che permette di orientarsi e partecipare³⁰». Tale scelta, pertanto, è anzitutto demandata necessariamente all'insegnante; inoltre la lettura critica di monografie e documenti «presuppone un momento precedente di reclutamento delle informazioni in altra sede», e quindi «finisce per richiedere un momento istituzionale che indubbiamente entra in conflitto con la pienezza della scelta didattica di un insegnamento che sia sempre ricerca³¹». Le esperienze che hanno dato alla ricerca un valore totalizzante, secondo il nostro autore, hanno infatti urtato contro l'impoverimento delle informazioni e delle istituzioni disciplinari, facendo così regredire le motivazioni che sostenevano tale approccio. Egli ne conclude che «il discorso su un uso corretto degli strumenti alternativi, che non voglia ripercorrere le vie sbrigative e un po' avventuristiche degli anni precedenti, richiede un ripensamento non solo dell'iter della ricerca, ma anche del ruolo del manuale e più in generale della conoscenza di una *grammatica storica* precedente alla ricerca³²».

³⁰ *Ibidem*, p. 78, corsivo mio.

³¹ *Ivi*.

³² *Ibidem*, p. 79.

A partire da tale premessa Ricuperati tenta di rivalutare la funzione del manuale quale strumento didattico indispensabile, e di indicare dei criteri per rinnovarlo al fine di renderlo atto a rispondere a questo insieme di esigenze più articolate e complesse rispetto a quelle che era chiamato ad esaudire nel modello didattico tradizionale. La didattica della ricerca, in ultima istanza, «presuppone...un ruolo diverso del manuale e forse un manuale diverso, ma non la sua abolizione³³».

Una diversa funzione del manuale nel contesto di una didattica innovativa ed aperta consiste anzitutto secondo Ricuperati nell'«intervenire efficacemente nella fase propedeutica fornendo l'identificazione dei problemi da approfondire, offerti nel tempo luogo ed inseriti in una grammatica razionale delle civiltà che permette di coglierli nelle loro profonde correlazioni». Inoltre il manuale assolve la funzione di un utile strumento di consultazione, «per il reclutamento di tutte le informazioni necessarie alla comprensione di un testo monografico³⁴». Il manuale non si configura più, in tal modo, come un contenitore di stereotipi e come uno strumento autosufficiente, ma come una memoria ampia e schematica, che fornisce risposte conoscitive e suggerisce ipotesi di lavoro razionali e non improvvisate. Il manuale aggiornato in tale prospettiva dovrà perciò aderire secondo il nostro autore alle esigenze avanzate dalla storiografia più accreditata, seguendo da presso i grandi ritmi della storia economica, sociale, istituzionale, politica e culturale, e privilegiando perciò i fenomeni macroscopici e duraturi, che «provocano le modificazioni più profonde³⁵».

Tutto ciò presuppone, nota da ultimo Ricuperati, «un allievo già minimamente informato e soprattutto un docente aggiornato, competente, capace di guidare un lavoro di gruppo, che non subisca soltanto le proposte esistenti sul mercato editoriale, ma sia in grado a sua volta di organizzarne delle nuove³⁶».

Attraverso la *Presentazione* ed alcune note del secondo volume del manuale redatto in collaborazione con Comba e Salvadori e la cui prima edizione vide luce l'anno seguente, Ricuperati precisava

³³ *Ivi.*

³⁴ *Ivi.*

³⁵ *Ivi.*

³⁶ *Ibidem*, p. 81.

ulteriormente la sua impostazione del rapporto fra ricerca ed uso del manuale. Il manuale acquista qui una centralità ancora maggiore, venendo presentato come un'«opera che va studiata organicamente, poiché la sua funzione è di dare un'informazione di base che va recepita nella sua completezza». In una breve appendice dedicata al problema di «come si affronta una ricerca³⁷» egli presentava questa attività come scaturente dalla spontanea iniziativa dello studente, ma guidata dall'insegnante e suggerita dallo stesso manuale mediante guide bibliografiche ragionate.

Sia l'articolo di Ricuperati, sia il manuale da questi redatto, suscitavano immediatamente un'acuta polemica, soprattutto da parte dei sostenitori di una didattica completamente fondata sulla ricerca e contraria all'uso del libro di testo in qualunque forma.

Il primo radicale oppositore, su tali basi, dell'impostazione di Ricuperati fu Ivo Mattozzi, attraverso un articolo pubblicato sulla stessa rivista «Italia contemporanea³⁸».

Nel saggio di Ricuperati Mattozzi vede un «segno dei tempi», ossia il tentativo di giustificazione teorica di una tendenza regressiva che ha investito il mondo accademico come quello della scuola, nonché l'opinione pubblica e la stampa³⁹, quella di un completo ritorno al contestato strumento manualistico, che costituisce a sua volta un portato della tendenza a intraprendere «sentieri nuovi rispettando le strutture cardine dell'*ancien regime* didattico⁴⁰». Che la «apologia del manuale» rappresenti un segnale di questa generale tendenza involutiva è manifestato secondo Mattozzi dal fatto che essa si accompagna coerentemente con «la disattenzione per l'irrazionalità dei programmi ministeriali e l'indifferenza circa i contenuti della ricerca». Nell'impostazione di Ricuperati, egli argomenta, la «ricerca» nella scuola secondaria si situa infatti nell'o-

³⁷ *Corso di storia*, cit., III vol., p. 553 sgg.

³⁸ *Contro il manuale per la storia come ricerca. L'insegnamento della storia nella scuola secondaria*, in «Italia contemporanea», n. 131 (1978), pp. 63-79.

³⁹ Egli si riferisce in particolare ad un articolo di G. Valentini comparso su «la Repubblica» del 9.4.78 dal titolo *E adesso si celebra il trionfo della storia*, nel quale veniva entusiasticamente salutata la pubblicazione recente di nuovi manuali di storia.

⁴⁰ Art. cit., p. 65.

rizzonte delimitato dai programmi vigenti, i cui “effetti inibitori” non vengono annoverati fra le ragioni del fallimento della sperimentazione. «Eppure – sostiene Mattozzi – della normatività del modello culturale imposto dai programmi sono succubi non solo i burocrati e i genitori..., ma persino gli studenti, afflitti dal pensiero che su quei contenuti culturali sarà valutata la loro preparazione, alla resa dei conti⁴¹». Le proposte rinnovatrici di Ricuperati si inscrivono dunque secondo Mattozzi nell’ “ordine del discorso” delle linee programmatiche ministeriali e nel completo rispetto dei presupposti epistemologici della cultura più tradizionale.

La crisi del manuale, in quanto esclusivamente dipendente dalla sua pretesa di oggettività e dalla univocità ideologica della chiave di lettura che offre, è perciò secondo Ricuperati transitoria e suscettibile di terapia; per Mattozzi è viceversa crisi di un “prodotto in sé” che contrasta *toto coelo* con lo spirito e la pratica dell’ autentica ricerca. Voler restituire al manuale la funzione di erogare informazioni preparatorie alla ricerca, significa infatti secondo Mattozzi fraintendere le ragioni della battaglia sostenuta negli anni ‘60 contro il manuale, il rifiuto del quale era in realtà fondato sulla consapevole constatazione, o anche sulla semplice intuizione, da parte dei docenti, che le “linee generali” che dovrebbero costituire la base dell’ apprendimento «non aiutano che in minima misura, quando non intralciano, la corretta impostazione della ricerca e il suo svolgimento⁴²».

Mattozzi si propone dunque di indagare più a fondo il complesso delle ragioni di quel rifiuto, ritenendo tale analisi necessaria per la comprensione di ciò che effettivamente «indebolisce la battaglia in favore della ricerca e della diversa formazione professionale dei docenti e provoca il fallimento delle buone intenzioni rinnovatrici», ed anche per individuare gli strumenti alternativi della nuova didattica e le trasformazioni da intraprendere nell’ organizzazione dell’ insegnamento universitario delle discipline storiche allo scopo di formare insegnanti dotati delle abilità professionali adatte ai nuovi compiti. Egli sviluppa le proprie riflessioni secondo tre direttrici

⁴¹ *Ivi.*

⁴² *Ibidem*, p. 66.

fondamentali: il ripensamento del ruolo del manuale nella cultura storica; la definizione dei contenuti e della funzione della ricerca storica nella scuola secondaria; la discussione circa la direzione e l'entità del necessario rinnovamento dei programmi.

Mattozzi intende anzitutto confutare la validità di quella concezione dell'insegnamento storico, tradizionalmente vigente tanto a livello secondario quanto universitario, nella quale i sommari assolvono la funzione di strumenti indispensabili ed insostituibili. Questi «sottoprodotti dell'attività storiografica», egli rileva, rappresentano oramai un «feticcio» dal quale è estremamente difficile liberarsi a causa del fatto che, come ogni altro testo obbligatoriamente impiegato, ad essi risultano legati gli interessi del mercato editoriale e degli autori, per i quali costituiscono garanzia di stabile profitto.

«L'università ne convalida il decoro intellettuale e la necessità di uso, poiché il tipo di preparazione istituzionale che si pretende dallo studente è in funzione della [loro] struttura logica e formale... Così il futuro insegnante...ne introietta la proposta culturale...Concepisce che la storia è storia generale..., quella è la porta stretta da cui tutti gli studenti devono passare. Oppure non può pensare che a strumenti sostitutivi o aggiuntivi che abbiano col manuale una parentela stretta. E se vorrà tentare didattiche alternative, si troverà allo scoperto, sprovvisto di strumenti concettuali, di piani di riferimento, di una convalida proveniente dall'istituzione universitaria e da quella scolastica⁴³».

I «precetti programmatici» e la «*forma mentis*» che il futuro insegnante ha in tal modo introiettato sono a tal punto condizionanti ed inibenti, sostiene Mattozzi, che non risulta in alcuna maniera possibile a suo giudizio praticare sulla loro base il passaggio fra ricerca e «grande storia». Il sommario, prosegue Mattozzi, non può proporsi quindi in alcuna forma come uno strumento neutro, flessibile e polivalente, come vorrebbe Ricuperati, in quanto viene a proporsi sempre inevitabilmente quale prodotto di una precisa concezione dell'attività storiografica e del sapere storico.

⁴³ *Ibidem*, pp. 66-7.

«Un'archeologia del manuale porterebbe alla luce due strati – ideologico il primo, epistemologico l'altro – risalenti alla seconda metà dell'Ottocento: da una parte l'uso del passato a fini di glorificazione dell'unità nazionale e dello stato e di legittimazione del dominio della borghesia; dall'altra la storia positivista. L'uno provvedeva l'oggetto certo della storia; l'altra la concezione storiografica adeguata a studiarlo e a manipolarlo. (...) Esso veniva a configurarsi come l'universo finito dei fatti politici e culturali delle classi dirigenti e come lineare sequenza di avvenimenti disposti secondo un movimento progressivo all'apice del quale la borghesia collocava se stessa e lo stato cui essa dava l'impronta. Ne derivava la convinzione che quel passato potesse essere conosciuto e ricostruito nella sua generalità e nella sua continuità⁴⁴».

A questa immagine del passato, argomenta ancora Mattozzi, ideologicamente funzionale ai gruppi dominanti, la storiografia positivista forniva gli strumenti di elaborazione concettuale ed un corpo sistematico di regole metodologiche, postulando la possibilità di accertare i fatti nel loro reale svolgimento e di ordinarli, attraverso un monotono ritmo narrativo, in una sequenza cronologica e contemporaneamente causale (sul modello *post hoc propter hoc*), metodo al quale l'analisi critica delle fonti forniva garanzia scientifica di oggettività. L'idea di una storia *generale e narrativa*, «coincidente con lo stesso passato nella sua totalità» ha origine dunque per Mattozzi in tale contesto ideologico-culturale storicamente determinato ed ha valore solo all'interno di esso.

«Sul piano educativo», egli prosegue, «ne è derivata la conseguenza che soltanto una certa storia ha ricevuto il crisma dell'ufficialità⁴⁵». Il più immediato e vistoso risultato educativo dell'egemonia della storia generale è ad avviso di Mattozzi costituito dalla ripetizione in ogni ciclo scolastico dell'intero corso di storia, attuata senza tener conto delle differenze negli stadi di maturazione psicologica e dei «bisogni intellettuali specifici» nei diversi livelli di età, se si esclude il fatto che agli stereotipi narrativi del ciclo primario

⁴⁴ *Ibidem*, p. 67.

⁴⁵ *Ivi*.

corrisponde nei gradi scolastici più elevati «un maggiore addensamento di informazioni ed una più astrusa complicazione espositiva⁴⁶». La crisi del manuale appare dunque nell'analisi di Mattozzi molto più grave e profonda di quella delineata da Ricuperati: essa si configura come crisi della storia generale, ossia di una visione della storia come *continuum* di sviluppo e della connessa concezione educativa di una validità universale dei programmi.

«Prendere coscienza di questa crisi, evidenziare i falsi postulati epistemologici e le fallaci istanze educative della storia generale è la condizione preliminare per favorire la crescita della prospettiva del rinnovamento dell'insegnamento della storia nella scuola secondaria⁴⁷».

La didattica della ricerca, quale alternativa al sapere manualistico, trova dunque fondamento, nella prospettiva delineata da Mattozzi, tanto nella sua maggiore congruenza con la scienza storica più avanzata, quanto nella sua maggiore efficacia formativa.

Riguardo il primo aspetto, egli tenta di mettere in evidenza come la pretesa di una ricostruzione esaustiva del passato, cioè di pervenire alla stesura di una storia generale ed universale, tipica della concezione ottocentesca, sia stata del tutto abbandonata dalla nuova storiografia, affermatasi a partire dagli anni Trenta e soprattutto dopo il 1950. Egli sposa infatti la tesi di Michael Postan secondo cui «per quanto gli storici possano allargare il loro angolo visuale, non per questo riusciranno ad acquisire una visione generale del processo storico (...). La loro visuale sarà sempre limitata a quei pochi aspetti del passato che per varie ragioni hanno finito per cadere nella rete degli storici⁴⁸». Lo stesso autore rileva come l'idea della storia generale, ossia di una storia in grado di coprire «la totalità dell'esperienza passata e svelarci il processo sociale nella sua interezza o il mutamento storico in tutte le sue manifestazioni» continui ciononostante a sopravvivere come «una delle illusioni caratteristi-

⁴⁶ *Ibidem*, pp. 67-8.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 78.

⁴⁸ Michael M. Postan, *Storia e scienze sociali*, Torino, 1976, p. 72.

che degli storici di professione⁴⁹». All'idea positivista di una storia che può essere oggettivamente ricostruita e narrata una volta per tutte, sottolinea Mattozzi, la nuova storiografia oppone la nozione di un passato che muta incessantemente in funzione delle nuove conoscenze e dei nuovi punti di osservazione e schemi interpretativi impiegati nell'indagine. La storia si configura in tale visione «come essenzialmente problematica e quantitativa, pluridisciplinare nel senso di ammettere e aggregare la molteplicità degli sguardi e delle investigazioni pratiche delle altre scienze sociali⁵⁰». Anche i tradizionali quadri narrativi vengono con ciò infranti e sostituiti da una diversa organizzazione delle sequenze degli avvenimenti, indagati attraverso «griglie conoscitive sempre più fini». La nuova storia, in ultima istanza, «ha una forte attitudine alla sintesi e si è assegnata come frontiera una storia totale sempre incompiuta. Ambisce alla ricostruzione pluridimensionale; tende a smontare tutta la storia di una società attraverso l'osservazione di un microcosmo (un gruppo sociale, un villaggio, una regione per esempio)⁵¹».

«Cosa ha da spartire – domanda in conclusione Mattozzi – questa storia proteiforme con le grame certezze della storia manualistica?⁵²».

Mattozzi ritiene infatti che il manuale, nonostante i tentativi di rinnovamento e adeguamento alle istanze della nuova storiografia, per le sue caratteristiche intrinseche, presenti una serie di elementi negativi ineliminabili. In primo luogo il manuale ha la pretesa di rappresentare in un *continuum* i fatti storici cumulativamente, ma nel contempo li presenta come un «miscuglio di racconti settoriali separati». In secondo luogo, in quanto rappresenta un lavoro di sintesi della ricerca storiografica, il sommario, per quanto aggiornato, sarà sempre basato su quelli che Postan chiama “ex fatti”, ossia conoscenze rilevanti relativamente a problemi storici obsoleti, vivi un tempo ma oramai esauriti e privi di interesse e fecondità⁵³. La

⁴⁹ *Op. cit.*, p. 78.

⁵⁰ I. Mattozzi, *art. cit.*, p. 68.

⁵¹ *Ibidem*, pp. 68-9.

⁵² *Ibidem*, p. 69.

⁵³ Postan, *op. cit.*, p. 78.

selezione e articolazione degli argomenti e la scansione cronologica risultano inoltre rigide ed imperative e quindi incoraggiano «una lettura tranquillizzante del passato». La costruzione del discorso è sempre pervasa da un'impostazione teleologica e deterministica. L'esposizione, infine, «risulta apodittica e non soggetta alle esigenze della verifica⁵⁴».

Sul piano educativo queste caratteristiche incidono secondo Mattozzi in modo estremamente negativo: ogni discorso manualistico, in quanto «condensato di sapere», in sé conchiuso, rassicurante ed al tempo stesso deludente, finisce per risultare «sedativo dell'attività mentale, pone le energie intellettuali dello studente in uno stato di contenzione». A partire da tale quadro Mattozzi nega dunque che il manuale possa svolgere quella funzione di erogazione della «grammatica storica» che viene invece valorizzata da Ricuperati.

«...quali abilità prerequisite consegue lo studente che, avendo imparato il manuale, può lasciarsi scorrere fra le dita la successione di fatti come un rosario? E poi è proprio sicuro che lo studente abbia le motivazioni e il tempo per la ricerca dopo aver appreso il sapere manualistico o non è più probabile che, impastoiato da quel modo di apprendere si bloccherà sulla soglia della vera conoscenza storica? In quanto residuo della scienza storica di ieri, il manuale diffonde una forma arcaica e degradata di storia, predetermina i modi di vedere e di ricostruire il passato, intossica le menti degli studenti e degli insegnanti⁵⁵».

Liberarsi dall'idea della necessità del manuale costituisce pertanto, ad opinione di Mattozzi, il primo passo per predisporre le condizioni di una didattica alternativa, persuadendo gli insegnanti alla validità della prassi della ricerca e stimolandoli a prepararsi ed attrezzarsi a realizzarla. In una didattica improntata esclusivamente, sin dai primi passi, alla ricerca egli vede dunque la via maestra del rinnovamento.

Ora, praticare la ricerca, per Mattozzi, significa essenzialmente acquisire la padronanza di «criteri e... strategie attraverso le quali la

⁵⁴ Mattozzi, *art. cit.*, p. 69.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 70.

disciplina raggiunge i suoi risultati conoscitivi⁵⁶). Egli tenta perciò di delineare più analiticamente la sua proposta di didattica della ricerca.

Le sperimentazioni sino a quel momento condotte in questa direzione, secondo Mattozzi, hanno preso le mosse da due presupposti che a suo giudizio hanno sovente costretto gli insegnanti a compromessi controproducenti. Il primo presupposto consiste nella convinzione che la motivazione degli studenti sia più facilmente attivabile a partire da argomenti che presentino analogie o collegamenti con la realtà politica presente. In secondo luogo, l'insufficienza di criteri didattici rigorosi ha condotto a trarre orientamento quasi esclusivamente dalle offerte editoriali, che forniscono un materiale già filtrato ed organizzato, ossia una gamma limitata di temi selezionati in base all'importanza e non all'interesse che possono suscitare nei discenti. In tal modo questi ultimi vengono immersi «in un addestramento forzoso e accelerato; li si mette alle prese con problemi, linguaggi, concetti, strutture espositive fuori della portata delle loro menti e dei loro interessi veri⁵⁷». La radice dei fallimenti delle esperienze di didattica della ricerca è ravvisata da Mattozzi soprattutto in tale approccio «artificioso» ed «intempestivo», che la hanno resa estranea ai ragazzi quanto lo studio del manuale. Per eliminare tali forzature Mattozzi propone che la ricerca sia impostata commisurandone l'oggetto alla personalità e all'esperienza specifica dei discenti.

«I contenuti della ricerca, la loro complessità problematica, la gamma delle procedure e delle fonti da impiegare dovranno essere calibrati sulla scala della maturazione intellettuale degli studenti, secondo una progressione di obiettivi che si proponga di sviluppare via via: la nozione del tempo, il senso del passato, la sensibilizzazione alla storia, l'educazione del senso storico e la crescita della razionalità critica attraverso l'applicazione dei procedimenti della storiografia⁵⁸».

⁵⁶ *Ibidem*, p. 71.

⁵⁷ *Ivi*.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 72.

Mattozzi individua nella storia più recente, ossia nella «striscia di passato dell'ampiezza di 60 o 70 anni dominata dalla memoria di due o tre generazioni adulte» il campo di investigazione prioritario, in quanto la meno lontana dall'esperienza dei discendenti, ed a questi già in varie forme presente, poiché penetrata «selvaggiamente» nel loro patrimonio intellettuale tramite l'esperienza degli adulti ed i *mass-media*. Il linguaggio e gli strumenti di analisi di questa realtà non devono essere attinti, argomenta Mattozzi, dalla cultura librerica, ma risultano, perlomeno in forme ancora embrionali ed intuitive, già formati, poiché sono i medesimi impiegati nella decifrazione del presente. In tale campo di indagine storica gli studenti possono «forgiarsi gli elementari strumenti concettuali ed euristici» la cui applicazione potrà in seguito venire estesa allo studio di problemi relativi al passato meno prossimo. Oltre alla prossimità temporale, nel primo accostamento alla ricerca storica, occorrerà privilegiare secondo Mattozzi anche quella *geografica*, facendone oggetto situazioni e problemi che, anche da questo punto di vista, possano rientrare nel circuito della loro esperienza e non creino scarti incolmabili con il patrimonio di conoscenze acquisite per via diretta. L'ambito del villaggio o della città costituiranno così l'area di interesse da prediligere ai primi approcci, per poi espandere progressivamente l'orizzonte di riferimento. I metodi storiografici da cui preferenzialmente attingere sono di conseguenza indicati da Mattozzi nelle tecniche di ricerca relative alla storia locale e regionale, soprattutto attraverso la raccolta di testimonianze orali.

La storia orale appare a Mattozzi in particolar modo «a misura dei ragazzi», agevolando la praticabilità della ricerca, per due essenziali motivi: anzitutto perché le fonti, invece di essere attinte attraverso un complicato lavoro di archivio, risultano a portata di mano, nello stesso ambito della vita familiare e della piccola comunità; in secondo luogo perché essa mette a disposizione un ampio ventaglio di campi di osservazione e settori di studio, dalla vita sociale, alle tecniche, alla mentalità. E solo allorché la padronanza delle tecniche di raccolta sarà sufficientemente affinata si potranno in seguito introdurre gli studenti anche a ricerche che richiedono il reperimento di documenti scritti.

«Allora si potrà sottoporre al loro esame una documentazione che si riferisca a problemi analoghi a quelli studiati con la storia orale, ma di tempi più lontani, con un procedimento a ritroso che, partendo dal passato prossimo, porti gli studenti a prendere coscienza dei meccanismi e delle dinamiche, delle permanenze e dei mutamenti della vita economica, sociale, culturale di strati di passato sempre più profondi e...diversi dal mondo dell'esperienza giovanile...(...) Mi sembrano queste le vie maestre per le quali condurre gli studenti all'acquisizione del senso critico, alla capacità di storicizzare se stessi e di situarsi in una rete complessa di forze, di relazioni, di tendenze⁵⁹».

Mattozzi esamina a questo punto il problema, sollevato da Ricuperati, del modo in cui fornire agli studenti il tessuto delle informazioni generali entro cui si possa contestualizzare il campo di indagine. Anche a tale problema il nostro autore cerca una risposta nel modo di procedere della ricerca storiografica di livello scientifico. Occorrerà, egli sostiene, esordire con ricerche che esigano il minor numero possibile di connessioni con la "grande" storia, per poi operare al pari degli storici, che ricercano le informazioni generali in opere di sintesi vertenti sul medesimo argomento o su temi affini. Tali sorgenti di documentazione, egli precisa, non possono tuttavia essere identificate in alcun modo con i manuali. È impossibile infatti, argomenta Mattozzi, che il manuale possa costituire come vorrebbe Ricuperati un tale magazzino di riferimenti generali, in quanto non sarebbe mai in grado di soddisfare le richieste delle infinite possibili ricerche avviate in sede didattica. La letteratura in grado di soddisfare tale esigenza non può essere dunque costituita secondo Mattozzi che dalla saggistica storiografica specialistica. In questa fase svolge per il nostro autore un ruolo centrale l'insegnante, quale intermediatore fra gli studenti ed i testi scientifici.

Mattozzi sottolinea come il metodo da lui prospettato, al contrario di quello presupposto nello studio manualistico, proceda dal particolare al generale, dal semplice al complesso, dal prossimo al remoto nel tempo e nello spazio, e segua dunque in modo più na-

⁵⁹ *Ibidem*, p. 73.

turale lo sviluppo cognitivo degli allievi. Egli stesso riconosce, nel contempo, come una didattica integralmente fondata sulla ricerca non consentirà allo studente, a conclusione del suo curriculum di studi, di possedere una cultura storica completa. L'esigenza enciclopedica, egli nota, non è tuttavia soddisfatta neppure mediante la didattica tradizionale, in quanto l'apprendimento non vivacizzato da un interesse diretto ed attivo, conduce inevitabilmente alla dispersione e all'oblio estremamente rapidi delle conoscenze acquisite.

Nei programmi vigenti Mattozzi vede un ostacolo insormontabile alla realizzazione delle sue proposte, una "camicia di forza" che impedisce la libertà di movimento necessaria per attuare efficacemente una didattica della ricerca. La sua conseguente proposta di riforma si basa sull'esperienza attuata lo stesso anno in cui egli scrive nella scuola secondaria francese, mediante la sostituzione della storia narrativa per periodi con l'impiego di un metodo basato sulle "linee di sviluppo", ossia mediante la trattazione di temi circoscritti quali la storia dell'agricoltura, del commercio, dei trasporti, ecc. Dei nuovi programmi, egli suggerisce, potrebbero predisporre un «curricolo equilibrato» per il raggiungimento degli obiettivi cognitivi più importanti, mentre agli I.R.R.S.A.E., cui compete il compito di attivare e verificare sperimentazioni di respiro regionale, potrebbe essere delegato il compito di «individuare aree tematiche e i campi di investigazione più adatti ad una popolazione scolastica determinata⁶⁰».

Edoardo Grendi e la critica del "senso comune storiografico"

L'anno successivo all'intervento di Mattozzi, un saggio pubblicato da Edoardo Grendi su «Quaderni storici»⁶¹ riprendeva, in un contesto problematico più ampio e parzialmente indipendente da quello da cui traeva origine il primo, la polemica contro il modello didattico tradizionale fondato sullo studio del manuale, e riapriva con toni ancora più accesi il dibattito fra gli storici sull'insegnamen-

⁶⁰ *Ibidem*, p. 75.

⁶¹ *Del senso comune storiografico*, in «Quaderni storici», n. 41, 1979, pp. 698-707.

to della disciplina in rapporto ai fondamenti epistemologici e agli sviluppi metodologici della storiografia contemporanea.

L'intervento di Grendi si inseriva infatti in un dibattito già in corso fra gli storici circa lo statuto epistemologico della ricerca storica, che in Italia era stato suscitato soprattutto dal saggio di Carlo Ginzburg *Spie. Le radici di un paradigma indiziario*⁶², e quindi solo di riflesso chiamava in causa i problemi legati all'insegnamento secondario, come un terreno fertile – e suscettibile di una maggiore risonanza culturale – sul quale far attecchire la sua “provocazione” contro l'arretratezza della ricerca storiografica e della concezione della storia ancora dominante nel nostro paese.

Oggetto della polemica di Grendi era il “senso comune storiografico” della storia manualistica, che costituisce la base istituzionale della conoscenza storica tanto nell'insegnamento secondario quanto in quello universitario. Il manuale risulta infatti secondo Grendi «fondamentalmente costruito su queste basi: 1) una selezione di temi-oggetto; 2) un'organizzazione della loro rilevanza; 3) l'ipotesi della costruzione temporale, e cioè la periodizzazione e il senso del “cammino”⁶³». La scelta dei temi-oggetto è innanzitutto determinata secondo Grendi dal privilegiamento dell'area culturale europeo-occidentale e secondariamente di argomenti ad essa interni, come le vicende economiche o politiche o i movimenti di idee. La rilevanza viene invece ad avviso dell'autore costruita «retoricamente», nella misura in cui «viene assunta la convergenza unitaria di movimenti sussunti sotto la etichetta dello sviluppo secondo un disegno teleologico-etnocentrico che viene presentato come uno sviluppo di razionalità». La costruzione temporale implica a sua volta «una retrospezione secolare che fissa valori razionali assoluti, dalla Grecia all'età industriale⁶⁴».

In questa prospettiva la storia viene a configurarsi, secondo Grendi, ancora come alle sue origini, quale ancella della politica,

⁶² In *Crisi della ragione*, a cura di A. Gargani, Torino, Einaudi, 1979, pp. 59-106. Al tema della ricerca storica improntata al paradigma indiziario è dedicato specificamente il capitolo 15 di questo libro.

⁶³ *Art. cit.*, p. 698.

⁶⁴ *Ivi.*

e la sua scientificità fondata esclusivamente sulla norma positivista dell'oggettività intesa quale rispetto dei fatti. E la forma di oggettività impostasi, a prescindere dal paradigma ideologico, è quella dello sviluppo civile, da cui scaturisce una «teleologia selettiva e rigida, incapace di render conto alcuno dei traumi della nostra esperienza collettiva...⁶⁵». Il messaggio di cui è portatore il senso comune storiografico è dunque per Grendi quello di «una civiltà conquistatrice e liberatoria». La storia del senso comune risulta così fortemente intrisa di dogmatismo e il suo discorso, per conseguenza, permeato di schemi essenzialmente retorici. «Di conseguenza – prosegue Grendi – l'attuale didattica della storia è fondamentalmente antididattica, nel senso che non solo non propone sperimentazione ma neppure offre, e questo è più decisivo, nessun modello di analisi. La narrazione-esposizione è fatalmente univoca e necessaria, priva di possibilità diverse e alternative⁶⁶». L'esempio che secondo l'autore illustra in modo perspicuo la logica della successione è la trattazione ordinariamente svolta dell'azione sociale. I conflitti, egli evidenzia, sono sempre organizzati post-fattualmente, per cui solo i rivolgimenti sociali che hanno prodotto svolte decisive e possono venire individuati come cardini temporali acquistano diritto di cittadinanza nell'universo retorico della didattica storica, mentre le sommosse sono tutt'al più ricordate come fenomeni incidentali, «conati ciechi e senza sbocco». In tal modo l'azione sociale non può divenire suscettibile di analisi di per se stessa, in una dimensione critico-interpretativa comune, in un modello complesso nel quale può saldarsi una molteplicità di aspetti (le congiunture economico-sociali, la mentalità e la cultura popolari, le aggregazioni collettive, ecc.), in una indagine, insomma, di tipo strutturale e comparativo.

La critica di Grendi si configura in tal modo su un terreno essenzialmente metodologico piuttosto che ideologico, colpendo indistintamente qualunque prospettiva escatologica, teleologica o deterministica dettata dall'ideologia. L'uso di categorie interpretative

⁶⁵ *Ibidem*, p. 699.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 700.

onnirisolutive, a prescindere dalla qualificazione ideologica del modello nel quale si inquadrano, sembra acquisire per Grendi sempre e comunque una funzione deteriore, fuorviante della comprensione, rivestendo tali categorie una sorta di carattere “magico”. Per esempio, risultano a suo avviso fortemente condizionate dai pregiudizi del progresso e della razionalità le categorizzazioni di “classe” ed “egemonia”, come quelle di “stato” o di “mercato”. Riguardo all’uso del primo di questi concetti, in particolare, egli si chiede: «che senso ha definire una borghesia volta a volta commerciale, terriera, funzionariale, industriale, novatrice e parassitaria e riproporla come un *ersatz* della storia a prescindere dal suo reclutamento e dalla sua genesi, dai suoi comportamenti storicamente determinati, dalla sua composizione e dalla sua stessa identità, una sorta di *monstrum* meta-temporale che si affianca agli altri: l’aristocrazia e il proletariato, anche quando questo non esiste ancora?⁶⁷».

Il modo in cui gli studenti recepiscono la storia proposta dalla didattica corrente, ne conclude Grendi, non può che risolversi in una ristretta gamma di alternative: «1) accettazione passiva rispetto alle rilevanze comunicate; 2) scepsi della contraddittorietà dello sviluppo storico, rispetto a piani di valore diverso; 3) alterità rispetto alla propria esperienza psicologica, sociale e politica; 4) esclusione di una esperienza in proprio, sia sul piano sperimentale che su quello dell’assimilazione di modelli analitici⁶⁸».

L’alternativa proposta da Grendi consiste, conseguentemente, in una didattica fondata sulla ricerca ed orientata dalla storiografia più avanzata, a partire dalla «ottimistica assunzione della superiore rilevanza» di questa ai fini dell’insegnamento. La ricerca dovrà però assumere, egli precisa, un carattere analitico e problematico, e non già assoggettarsi alle «richieste istituzionali dell’accademia», acquisire quell’inclinazione *critica* che si configura nella crisi dell’unità del lavoro storico, o addirittura quale «dissoluzione della storiografia», intesa come consapevolezza della necessità di una costante apertura a nuove problematiche, dell’arricchimento delle fonti e dell’elabo-

⁶⁷ *Ibidem*, pp. 700-1.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 702.

razione di nuove tecniche, alimentato dagli apporti specifici e dalle modellizzazioni fornite dalle scienze sociali.

Al pari di Mattozzi Grendi pone dunque in rilievo come l'idea di una ricomposizione unitaria, di sintesi, dei contributi offerti da tutte le branche specializzate ed i «cantieri di ricerca» in cui l'attività storiografica va progressivamente scomponendosi e frammentandosi, divenga sempre più anacronistica ed obsoleta.

«Laddove ieri il lavoro storico era concepito come un contributo parziale a un disegno comune e, caso mai, si lamentava l'inanità del procedere per monografie ai fini di una sempre più improbabile ricostruzione unitaria (secondo la metafora di un insieme che risulta di tanti tasselli), oggi questa prospettiva viene abbandonata e *la ricerca* si frammenta in una crescente varietà di campi, ciò che comporta *ispo facto* la rivendicazione di tutte le rilevanze e il rifiuto implicito a porle in gerarchia⁶⁹».

Tale rifiuto, argomenta ancora Grendi, si configura al massimo grado nell'emergenza della dimensione privata e del vissuto quotidiano, che soprattutto la storia orale ha contribuito ad affermare, in contrasto con quella centrata sul pubblico e sull'esperienza esemplare sostenuta dal senso comune storiografico. In sostanza, egli conclude, è lo storicismo, «selettivo e teleologico», contraddittorio alla «storicità delle esperienze», a risultare in contrasto con la didattica della storia. È infatti nelle diverse forme di socializzazione, e particolarmente nella triade famiglia-scuola-società, che Grendi rinviene gli ambiti di interesse in cui l'esperienza diretta, «per definizione circolare» trova il suo terreno più propizio. Nella individuazione del nesso fra esperienze comuni e didattica della storia sta dunque il cardine della proposta innovativa di Grendi, in quanto in esso risiede il tramite fondamentale che «consente di superare l'alterità della materia» e «recuperare quella coscienza della potenzialità e dell'opzionalità che è a fondamento dell'esperienza e dunque della storia⁷⁰». Ne risulta una didattica che ricalca nell'essenza

⁶⁹ *Ibidem*, pp. 702-3.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 704.

la medesima metodologia della ricerca storiografica. In sintesi tale proposta si configura nell'«affiancare “esercizi” storici alla...prassi dell'offerta di modelli analitici che sviluppino il confronto/comparazione di base fra esperienza e situazioni storiche⁷¹». L'obiezione che la povertà di strumenti e la carenza di documentazione in sede didattica ostacolino la praticabilità di un tale approccio, egli sembra già tentare di prevenirla evidenziando come l'“artigianalità” costituisca una prerogativa connaturale della ricerca storica a qualunque livello essa risulti praticata:

«Per sua natura...la tecnica storiografica è sperimentale, *bricoleuse*, innovabile continuamente, suscettibile di ampia varietà di apporti: non è dunque un monopolio definitivo dei chierici. Più volte annunciato il salto di qualità nel lavoro storico dall'artigianato al calcolo elettronico rimane largamente indeciso, quanto meno parziale, e in ogni caso l'apertura di nuovi campi lascia ampio scopo all'artigianato tradizionale. Del resto la costruzione dell'impianto analitico rimane un gioco dell'intelligenza e della tradizionale procedura di verifica prova-errore⁷²».

La carica di “provocazione” dell'intervento di Grendi ebbe un effetto quanto mai immediato. Già nello stesso numero di «Quaderni storici», due altri studiosi, Claudio Costantini e Sergio Anselmi, raccolsero quegli spunti polemici, in parte per ampliarli ed approfondirli ed in parte per ridimensionarli o contrastarli.

Il primo, in un rapido *excursus* critico, assecondava soprattutto la denuncia del carattere anti-didattico dei programmi, stigmatizzando la vaghezza delle indicazioni riguardanti la formazione della «coscienza storica» o del «senso storico», che lasciano irrisolto il problema della definizione di obiettivi specifici della disciplina «ragionevolmente alla portata di tutti», ma contestualmente respingeva l'idea di una identificazione *sic et simpliciter* del senso comune storiografico con il sapere storico diffuso nella cultura scolastica e nei manuali correnti. Del patrimonio di cultura storica, o più precisamente di «memoria storica» (secondo l'espressione corrente in

⁷¹ *Ibidem*, p. 707.

⁷² *Ivi*.

quegli anni), che è oggetto della critica di Grendi, osservava l'autore, sono tradizionalmente depositari i partiti, soprattutto della classe operaia, i sindacati e la chiesa, piuttosto che la scuola, che in questo pluralismo di istituzioni formative «fa la figura del vaso di coccio⁷³». Ma proprio per il suo carattere di area marginale e abbandonata, egli sostiene, la didattica può costituire un terreno di confronto sul quale attuare lo scontro avverso il «ciarpame ideologico e celebrativo» e far attecchire la ricerca su temi sui quali la cultura storica ufficiale «non sembra avere molto da offrire di già confezionato⁷⁴».

L'aspetto della proposta di Grendi con cui viceversa Costantini non si trova in accordo è quella del rifiuto della gerarchia di rilevanze, che il secondo ritiene invece legittima, seppure precisando come la scelta delle rilevanze dovrebbe essere praticata in via sempre ipotetica e problematica. Inoltre Costantini avanza i propri dubbi circa la possibilità di esercitare la riflessione su problemi storici concreti e delimitati a prescindere dal supporto del disegno complessivo della storia universale. In tal modo, egli sostiene, l'insegnamento si ridurrebbe «ad una scimmiettatura (imitazione- finzione) della ricerca degli accademici», privata oltre tutto di un quadro di sfondo nel quale collocare quei casi specifici.

Più articolato e denso di suggestioni appare l'intervento di Anselmi. Pur accettando questi lo spirito di “provocazione” che animava l'intervento di Grendi, giudicandolo stimolante quale paradosso, ravvisava in alcune delle sue proposte delle «ingenuità di tipo sessantottesco» che su un piano seriamente costruttivo gli sembravano tradire il carattere di «fughe in avanti rispetto al difficile lavorare sul consolidato per modificarlo⁷⁵». Anselmi, pertanto, piuttosto che fondare una nuova *ratio studiorum* ispirata ad un “discorso sul metodo” che nasce dall'esperienza negativa, preferiva avanzare più modestamente delle proposte che si inquadrassero in una «morale provvisoria» la quale, come la capanna di Descartes, offra riparo dalla pioggia finché la nuova abitazione non sarà ricostruita sui resti

⁷³ *Ibidem*, p. 709.

⁷⁴ *Ivi*.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 712.

della vecchia. Nessun tentativo di rifondazione del metodo risulta infatti immune, secondo Anselmi, dal condizionamento dell'ideologia e finisce pertanto con il sottrarsi ad una metafisica per adottarne un'altra, fosse anche, come nel caso di Grendi, «quella del quotidiano⁷⁶». Temi quali lo *stato* od il *mercato*, che Grendi interpreta come categorie ideologiche, pur non costituendo neppure per Anselmi chiavi di lettura valide per ogni sistema, rappresentano comunque per quest'ultimo delle «esistenze» che influenzano le condizioni della vita umana e di cui perciò tanto la ricerca storica quanto la didattica debbono necessariamente occuparsi, «periodizzandone i caratteri generali e individuandone le differenze specifiche⁷⁷». Grendi, osserva il nostro autore, privilegia la dimensione della *comunità* rispetto a quella statale, in quanto in essa è dato in forma connaturale verificare le situazioni umane che costituiscono – per usare la nozione resa nota da Ginzburg – le “spie” del quotidiano. In tal modo la prospettiva di Grendi si iscrive in quella più ampia del rigetto della storia dei grandi eventi, all'insegna di un metodo che dalla raccolta di una certa quantità di *case studies* centrati nel “privato” delle classi subalterne ricava sintomi o riflessi di situazioni generali, supportato, per sfuggire alla «gracilità del particolare», alla dimensione *micro*, da strumenti che, come il calcolatore, consentono attendibili inferenze statistiche da campioni sufficientemente ampi. Il ruolo dei grandi personaggi (ad esempio Napoleone), prosegue Anselmi, come quello delle grandi istituzioni (ad esempio la chiesa), non può tuttavia venire trascurato neppure per spiegare fenomeni, atteggiamenti e vicende di cui sono protagonisti le classi popolari (ad esempio la resistenza contadina alle innovazioni introdotte dal regime napoleonico).

«[Lo storico] deve porsi – specialmente se fa didattica – il problema *pubblico* della collocazione dei suoi lavori *dentro* una griglia che riesca a sostenere la ricerca, collocandola bene nel tempo, nello spazio, e nella successione ragionata di vicende che hanno marcato la storia, modificando il comportamento degli uomini, come

⁷⁶ *Ibidem*, p. 712.

⁷⁷ *Ivi*.

ad esempio la “scoperta dell’America” del 1492 che – chiunque l’abbia raggiunta prima di Colombo – ha mutato di un sol colpo e sul breve periodo la dimensione della politica europea. Il fatto che i “piccoli uomini” ne abbiano risentito praticamente solo dopo molto tempo (almeno in Europa) non può che confermarci nella registrazione della sfasatura tra grandi eventi e prassi quotidiana: ma è forse questo qualcosa di storiograficamente nuovo?⁷⁸».

La *Weltanschauung* alternativa fondata sulla dimensione esistenziale e sulla metodologia additate dall’antropologia, non è in ultima analisi, ad avviso di Anselmi, attualmente in grado di delineare un paradigma diverso che disponga di riferimenti generali a cui ricondurre i *case studies*. L’aspetto generalizzante di tali studi risulta difatti secondo il nostro Autore favorito più che altro dalla qualità della loro forma letteraria, a volte del tutto affine al romanzo (esempi particolarmente presenti ad Anselmi sono *Il formaggio e i vermi* di Ginzburg, *L’ora di tutti* della Corti e *Il consiglio d’Egitto* di Sciascia.), piuttosto che dalla loro significatività e rappresentatività intrinseche.

Schemi e periodizzazioni, in conclusione, appaiono ad Anselmi necessari qualora ne venga riconosciuto e dichiarato il carattere di incompletezza, insufficienza e provvisorietà (e ciò malgrado la loro utilità al fine di chiarire concetti, collocare, comparare e sistematizzare in un quadro logico coerente i rilievi bruti, secondo quanto aveva evidenziato B. G. Zenobi⁷⁹) e si provveda a revisionarli continuamente e ad integrarli con l’esame degli andamenti più particolari. A quest’ultimo fine Anselmi sottolinea l’utilità della *local history*, la quale consente di correggere le serie nazionali delle variabili economiche, «che pur nelle loro utilità di *proposta*, essendo il prodotto di medie, finiscono col dir poco sulle realtà composite di antiche aree urbanizzate⁸⁰». Anche le grandi categorie come “classe”, “ceto”, “popolo”, “città”, ecc., soprattutto se usate sul periodo plurisecolare, rivelano la medesima utilità se assunte con lo stesso beneficio di inventario, separando,

⁷⁸ *Ibidem*, pp. 715-16.

⁷⁹ Cfr. *Dai governi larghi agli assetti parziali*, Urbino, 1979.

⁸⁰ *Ibidem*, p. 717.

secondo l'indicazione di Carlo Maria Cipolla, l'*approssimazione statica* dalla *descrizione dinamica*, ossia operando una chiara distinzione «tra ciò che è opportuno conoscere teoricamente in primo approccio e ciò che va verificato in *corpore vili*, ossia negli eventi noti in base alla disponibilità di fonti qualitativamente idonee a tracciare un “racconto ragionevole” e per forza di cose non definitivo⁸¹».

Riguardo la proposta di Grendi di intelaiare la storia della famiglia su quelle della scuola e della società, Anselmi pone in evidenza come anch'essa si basi in ultima analisi su una concezione della ricerca e della didattica «in funzione politica». Le fonti di archivio e le scarse testimonianze su cui una tale ricerca verrebbe condotta, egli osserva, sarebbero comunque «mediate dalle culture egemoni» (per esempio le formule notarili, che dissimulano un apparato giuridico cautelativo). Né il nostro autore accorda molta fiducia, al contrario di Grendi, alle testimonianze orali, sia perchè tale tipo di memoria è troppo breve e caduca, sia perchè risulta condizionata da vari e numerosi fattori che ne inficiano l'attendibilità. Inoltre, egli ritiene che l'approccio proposto da Grendi potrebbe fornire dei contributi «ad una migliore interpretazione di *ciò che è stato*, non nella direzione ... del *ciò che poteva essere*», in quanto egli non crede nella validità delle ricostruzioni *controfattuali*, nella misura in cui «tra le attuali e le future vie da seguire e gli errori di ieri, non sembra proprio si possa stabilire, oggi, un qualche ragionevole rapporto di continuità immediata, anche se restano le stratificazioni prodotte dallo ieri e dall'altroieri⁸²».

Il *case history* costituisce in conclusione, per Anselmi, un approccio bensì scientificamente corretto, ma che, non rappresentando ancora un paradigma universalmente accettato dalla comunità degli storici, non può divenire fondamento di una nuova didattica: proporre un modello di storia del particolare contrapposto a quello tradizionale della storia generale facendone oggetto di insegnamento generalizzato, «ricorderebbe l'imposizione di terapie in collaudo a malati ignari⁸³».

⁸¹ *Ivi*.

⁸² *Ibidem*, p. 718.

⁸³ *Ivi*.

L'intervento di Grendi sollecitava inoltre Mattozzi⁸⁴ a ribadire i propri argomenti avverso la storia manualistica, anti-scientifica ed ideologica, e a rimarcare ulteriormente la sua sfasatura con lo statuto epistemologico reale della disciplina.

Due anni più tardi il dibattito tornava nuovamente a vivacizzarsi, soprattutto per merito dell'articolato ed approfondito intervento di Francesco Pitocco e di una replica di Grendi, ospitati entrambi nel numero 46 di «Quaderni storici».

Il saggio di Pitocco⁸⁵ muoveva sostanzialmente dal rilievo della predominanza sino ad allora assunta, nel dibattito sull'insegnamento condotto dagli storici italiani, dai problemi del metodo storiografico in rapporto a quelli pedagogico-didattici, tendenza in cui l'autore ravvisava il segno di una «tradizionale indifferenza» di questi per le questioni educative, a causa del loro mancato riconoscimento dell'autonomo e complesso statuto di scientificità assunto anche nel nostro paese dalle scienze dell'educazione. Tale curvatura del dibattito ha avuto come conseguenza secondo Pitocco la sua «politizzazione strisciante, ... distorta, obliqua e mai esplicita⁸⁶», che ha a sua volta avuto l'effetto di riversare sul terreno della storiografia una serie di problemi che possono invece essere correttamente posti esclusivamente su quello della didattica e della politica scolastica.

In particolare, la scarsa considerazione dei problemi specificamente didattici ha ostacolato a giudizio di Pitocco una adeguata impostazione del rapporto fra didattica e ricerca, producendo una sorta di «schiacciamento» della didattica sulla storiografia. Il nostro autore sostiene viceversa la necessità di stabilire una netta autonomia della ricerca intesa come momento didattico dalla ricerca quale attività delle scienze storiche ed intorno alla dimostrazione di tale assunto intesse le proprie argomentazioni critiche e le sue proposte innovative. Egli, infatti, ritiene in primo luogo, che «non tutte le scelte, le ricerche e gli indirizzi storiografici possiedono le stesse potenzialità e la stessa produttività didattico-educativa⁸⁷» e ravvi-

⁸⁴ *Per una nuova storia. Materia*, in «Quaderni storici», n. 43, 1980, pp. 264-278.

⁸⁵ *Didattica della storia e storiografia*, in «Quaderni storici», n. 46, 1981, pp. 313-337.

⁸⁶ *Art. cit.* p. 313.

⁸⁷ *Ivi.*

sa inoltre l'esistenza di una serie di condizioni extra-storiografiche le quali «predeterminano ogni discorso relativo alla didattica e ... comandano e orientano il rapporto tra “ricerca” storiografica e “didattica”⁸⁸», cercando di enuclearne gli intimi legami di dipendenza.

La prima di queste condizioni è costituita dalla formazione degli insegnanti, strettamente connessa, a sua volta, ad un modello didattico che da una parte la sostiene e dall'altra essa stessa concorre a perpetuare. La caotica e “selvaggia” situazione dell'insegnamento da molti stigmatizzata, viene infatti da Pitocco imputata, ancor più che all'obsolescenza dei contenuti e alle disfunzioni strutturali, alla drammatica carenza di itinerari formativi per il corpo docente (sia riguardo la formazione iniziale sia riguardo quella continua) fondati su obiettivi ben definiti ed inquadrati in un progetto di rinnovamento del sistema scolastico adeguato alla realtà sociale, culturale e tecnologica della società presente. Secondo il nostro autore, infatti, «il modello formativo costituisce la sintesi dei “contenuti” e delle “strutture” di un sistema scolastico, e ne è il veicolo di realizzazione e di inveroamento psicologico; esso è lo strumento deputato ad interiorizzare – a strutturare nella coscienza e riprodurre nei comportamenti delle nuove generazioni -, i “valori” che cementano i rapporti economici, politici e culturali di una determinata società⁸⁹». Società, scuola e canali formativi, risultano in ultima istanza attraversati, per il nostro autore, da un medesimo paradigma, la cui sopravvivenza e continuità inter-generazionale risultano garantite proprio dall'asse portante della formazione degli insegnanti. Sulla scorta di tale premessa Pitocco cerca di mostrare come il modello didattico-formativo ancora vigente, fondato sulla pura recettività degli allievi a conoscenze pre- confezionate (in quanto prodotti di un'attività conoscitiva svolta nel dominio della scienza storica), costituisca il prodotto del modello sociale e delle strutture scolastiche dell'Italia fascista, nella quale, come in ogni società pre-industriale, la scuola costituiva il maggiore strumento di autoriproduzione ed autoconservazione, mirando a «sacralizzare nella coscienza degli individui»,

⁸⁸ *Ibidem*, p. 314.

⁸⁹ *Ibidem*, p. 316.

mediante l'articolazione in due canali del curriculum post-elementare, «i rapporti di classe dominanti nella società e la relativa differenziazione dei ruoli⁹⁰». Gli insegnanti italiani, argomenta Pitocco, si sono formati nel crogiuolo di tale sistema di apprendimento-insegnamento passivo ed autoritario, interiorizzandone il modello: «essi lo portano in sé come un seme inestinguibile che ha resistito alla morte della società e della scuola che lo avevano generato, e che continua ad operare, agonizzante, anche all'interno della cosiddetta "scuola di massa e democratica"⁹¹».

Ed è proprio la scuola di massa a rappresentare la seconda condizione che Pitocco considera necessario tenere presente in un discorso sull'insegnamento della storia.

Il fenomeno della scolarizzazione di massa è interpretato da Pitocco nei termini di una «rivoluzione culturale spontanea», che la classe dirigente italiana, incapace di rispondere con un progetto istituzionale di riforma dell'intero sistema – eccettuata l'istituzione della scuola media unica e l'elevamento dell'obbligo realizzati nel '62 –, non è riuscita ad arginare ma tutt'al più solo ad «inselvaticare». Il rivolgimento creato dalla scolarizzazione di massa non è stato perciò il prodotto di una politica scolastica, bensì la conseguenza di trasformazioni culturali di cui le masse popolari sono state esclusive protagoniste, e quindi originatesi esternamente alla scuola e sovente in contrasto con la sua azione formalizzante. L'esigenza delle classi lavoratrici di una nuova cultura che consentisse loro di integrarsi partecipativamente nella società industriale, la scuola non ha secondo Pitocco saputo esaudirla in alcun modo, e se ad essa non avessero risposto, seppure in forme parziali e non del tutto adeguate, i partiti, i sindacati ed i mass-media, «oggi ci troveremmo di fronte ad una tragedia paragonabile solo ai genocidi culturali operati nei paesi coloniali⁹²». L'incremento della frequenza scolare e l'elevazione del livello medio di istruzione non ha infatti condotto, secondo Pitocco, ad una effettiva crescita delle competenze, al reale incremento di

⁹⁰ *Ibidem*, p. 317.

⁹¹ *Ibidem*, p. 318.

⁹² *Ibidem*, p. 320.

una cultura di base e specifica, per cui la scolarizzazione di massa, in definitiva, «è stata poco più di una truffa: i diplomi che essa ha prodotto si sono rivelati scatole vuote, che non contengono ciò che le loro etichette promettono⁹³». Essa ha tuttavia prodotto una profonda frattura, aprendo un solco fra il vecchio modello formativo e le esigenze dell'utenza sociale, in precedenza organicamente legati. L'estraneità della cultura scolastica, nel precedente modello destinata alle élites e sopravvissuta integralmente all'apertura alle masse popolari, alle richieste della nuova utenza ha infine causato, rileva Pitocco, l'incrinatura di quello che egli indica come il «meccanismo di base del processo educativo dell'insegnamento-apprendimento», ossia la *motivazione*⁹⁴.

Il problema dell'assenza di motivazione ed interesse all'apprendimento, che investe in particolar modo il sapere storico, non può venire risolto secondo Pitocco che mediante l'apporto delle scienze educative più avanzate, in quanto solo sulla base di idonee conoscenze intorno alle possibilità cognitive e alla maturazione affettiva dei discenti è possibile allestire procedure didattiche e strategie educative adeguate ai suoi concreti bisogni di conoscenza.

La "rivoluzione pedagogica" che nel corso del nostro secolo ha completamente ridimensionato i rapporti costitutivi del processo educativo rappresenta pertanto la terza condizione individuata da Pitocco per prospettare un nuovo modello di insegnamento della storia. Egli rileva infatti come al fondo della nuova pedagogia vi sia un'opzione fondamentalmente democratica, che mira al superamento degli svantaggi dovuti all'estrazione sociale e contestualmente pone in rilievo come la motivazione allo studio costituisca una variabile necessariamente connessa alle peculiari condizioni socio-psico-culturali di ogni allievo. Ciò impone all'azione educativa di costituirsi come una strategia in grado di tener conto della specificità di tali condizioni e di utilizzarne al massimo grado le potenzialità. Identificando in tale tendenza la prospettiva più fertile delle scienze educative contemporanee, Pitocco indica nell'insegnamen-

⁹³ *Ibidem*, p. 321.

⁹⁴ *Ivi*.

to individualizzato la più promettente risorsa per l'edificazione di una nuova didattica. Un'altra fondamentale innovazione introdotta dalla pedagogia del nostro secolo evidenziata da Pitocco è quella consistita nel progressivo spostamento d'accento dai contenuti del sapere alle procedure della sua generazione, e quindi da una didattica fondata sull'accumulazione-ripetizione di un corpo più o meno organico di nozioni ad un modello che mira all'acquisizione da parte del discente delle operazioni logico- concettuali e delle procedure operative che ne sono all'origine.

Ora, Pitocco osserva come il paradigma che congiunge solidalmente la società conservatrice, il sistema scolastico che è funzionale a tale conservazione ed il modello formativo cumulativo-ripetitivo, si iscrive a sua volta in un universo mentale e culturale al quale va anche ricondotto un modello di storiografia che per comodità può venir definito "tradizionale", incentrato sulla narrazione di fatti oggettivamente ricostruiti e testimoniati in forma trasparente dalle fonti documentarie. Ciò spiega per il nostro autore la perfetta solidarietà fra la storiografia tradizionale e la didattica cumulativo-ripetitiva focalizzata sullo studio del manuale e sulla lezione cattedratica da una parte, e fra la "nuova storia" e la didattica "democratico-attivista", finalizzata al comprendere più che all'apprendere ed al fare più che al ripetere la storia, dall'altra. Richiamandosi alle critiche condotte da Lucien Febvre⁹⁵ contro l'insegnamento tradizionale della storia basato sulla memorizzazione di formule e di fatti, al quale il grande storico francese contrapponeva una didattica tesa alla costruzione dell'autonomia del giudizio attraverso l'esercizio della *spiegazione* storica, Pitocco evidenzia come la nuova storia risulti incompatibile con la didattica tradizionale «per la sua stessa fondazione epistemologica, per la sconsecrazione che opera del "fatto storico" e per la esaltazione del processo intellettuale che è all'origine del "fatto storico" stesso». La tradizionale centralità del "fatto", tanto sul piano del lavoro scientifico quanto su quello didattico viene con ciò completamente sostituita dall'insieme delle procedure, tecniche e metodologie che costituiscono "il mestiere dello storico".

⁹⁵ Cfr. *Combats pour l'histoire*, cit.

Nella lezione metodologica di Bloch Pitocco rinviene infatti un identico spostamento di accento dall' "apprendere" (inteso come acquisizione passiva di un sapere) al "comprendere" (inteso come padronanza delle procedure per costruire il sapere⁹⁶) e l'idea che un'opera storica debba suscitare nel lettore la *motivazione* ad approfondire, una «fame di cercare», e non presentarsi come una conoscenza conchiusa⁹⁷. Nell'opera di Bloch Pitocco rintraccia poi un ulteriore punto di incontro fondamentale fra la "nuova storia" e la pedagogia attivistica: il metodo di quell' *histoire à rebours* che consiste essenzialmente nel partire dall'osservazione diretta e dall'esperienza del presente e quindi nel procedere dal più noto verso l'ignoto⁹⁸. Infine il nostro autore rileva come questo rapporto organico fra la nuova pedagogia e la nuova storia sia il risultato del «loro comune collocarsi sul piano delle scienze sociali». Egli pone infatti in evidenza lo stretto rapporto di parentela che lega la ricerca di Bloch di una strutturazione organica delle costanti interazioni che si stabiliscono fra i diversi fattori causali e nessi esplicativi e l'analogo tipo di ricerca che la linguistica francese della scuola del Meillet, nonché Bogatyrev e Jakobson nell'ambito dei loro studi sul folklore (indirizzi sviluppatasi entrambi nel solco dello strutturalismo saussuriano), avevano intrapreso per spiegare, rispettivamente, l'innovazione linguistica e la diffusione della cultura orale. La ricerca, da parte di Bloch, di "nessi esplicativi" si accompagna infatti secondo Pitocco ad un chiaro rifiuto della filosofia della storia e del marxismo dogmatico, imboccando la medesima strada intrapresa da quegli indirizzi, ossia quella della «individuazione di strutture causali al di là delle cause singole, di modelli causali "astratti" capaci di evidenziare la regolarità dell'azione di fattori tuttavia multipli e variabili nelle diverse situazioni storiche»⁹⁹. Così la spiegazione storica fornita da Bloch del fenomeno dell'*invenzione* tecnica e della sua *accettazione* da parte della collettività costituisce sul piano me-

⁹⁶ Cfr. *Apologia della storia*, ed. it. cit., p. 28.

⁹⁷ Cfr. M. Bloch, *La società feudale*, ed. it., Torino (Einaudi), 1949, p. 23.

⁹⁸ Cfr. M. Bloch, *Les caractères originaux de l'histoire rurale française*, Paris, 1960, p. XII.

⁹⁹ F. Pitocco, art. cit., p. 330.

todologico, secondo Pitocco, una soluzione perfettamente equivalente a quella che la linguistica strutturale forniva dell'innovazione linguistica, concepita nel dominio individuale della *parole* ma la cui nascita ha luogo solo allorché viene a porsi come un fatto sociale, ossia nel momento in cui la comunità dei parlanti se ne è appropriata, così come avviene anche per l'opera individuale che diviene fatto di folklore.

Sulla base di tali premesse Pitocco analizza conclusivamente le proposte innovative di Grendi, concordando sostanzialmente sull'idea che la macrostoria non può rispondere alle richieste culturali dell'utenza di massa della scuola e che quindi la storia generale non può riscontrare una motivazione generalizzata nei discenti, mentre la scelta di costruire una didattica della ricerca fondata sulla microstoria e la storia locale ed adattata alle istanze peculiari dei contesti socio-culturali nei quali l'insegnante opera consente di esaudire tali esigenze. Egli ritiene tuttavia che l'opzione per tale prospettiva non debba condurre al risultato che «i figli dei contadini non debbano studiare Metternich e restare eternamente chiusi nello studio della propria cultura e della propria storia¹⁰⁰». Un tale progetto, egli nota, seppure muovesse nella buona fede di chi lo professa da genuini intenti progressivi, si rivelerebbe di fatto necessariamente antidemocratico e reazionario.

«Le masse popolari hanno certo bisogno di conoscere e di sentire la “dignità storica” della loro cultura e del loro passato. Ma hanno ancor più urgente bisogno di uscirne e di liberarsene; hanno bisogno non di ciò che già possiedono, ma di ciò che non possiedono ancora, di quegli strumenti culturali necessari alla comprensione della “grande politica” dei Metternich...a cui non hanno avuto accesso¹⁰¹»..

Sembra dunque che per Pitocco la microstoria e la storia locale, ed in particolare, sulla scia delle proposte di Grendi, quei campi del “vissuto” di individui e gruppi subalterni ed emarginati che sembra-

¹⁰⁰ *Ibidem*, p. 334.

¹⁰¹ *Ivi*.

no offrire spunti specialmente stimolanti gli interessi degli alunni, debbano assumere un ruolo centrale nella didattica esclusivamente in una fase preliminare dell'insegnamento, quali approcci intesi a ristabilire quella "motivazione sociale" alla studio della storia che egli giustamente ravvisa quale *condicio sine qua* non per la definizione di qualunque curriculum realmente efficace e coerente con delle mete educative autenticamente democratiche, ma che egli ritenga altresì necessario un successivo ampliamento dell'orizzonte dei contenuti verso l'acquisizione di un sapere storico di più vasto respiro e la formazione di un quadro complessivo della storia della civiltà. Tuttavia egli non esplicita chiaramente quest'ultima esigenza e soprattutto non illustra in quale forme egli ritiene vada attuato tale passaggio dalla dimensione microstorica, connaturalmente congeniale alla cultura delle classi subalterne, a quella della "grande storia" delle classi dominanti e privilegiate, da cui le prime sono rimaste escluse ed alla cui conoscenza rivendicano il diritto di accedere. Egli si sofferma invece ad evidenziare il nesso privilegiato fra la didattica della storia improntata alla ricerca e le istanze sostenute dalla pedagogia attivistica, con particolare riferimento al modo in cui tale nesso si configura in merito al problema della formazione degli insegnanti. Pitocco rileva infatti come l'acquisizione da parte di questi ultimi di una più adeguata competenza specifica nella metodologia della ricerca storica, quale requisito indispensabile alla costruzione di un nuovo modello di insegnamento fondato sulla ricerca, debba necessariamente collegarsi a quella delle competenze connesse alla professionalità docente, che dovrebbero svilupparsi soprattutto attraverso l'approfondimento di conoscenze di carattere psico-pedagogico, ed in particolare del «dibattito sul rapporto tra *sviluppo e apprendimento*¹⁰²».

Rispetto a quella delineata da Grendi, la prospettiva che viene a configurarsi attraverso il saggio di Pitocco ci sembra caratterizzarsi e distinguersi solo per un elemento fondamentale: il rilievo della necessità di fornire al discente, attraverso l'approccio motivante di una ricerca centrata su temi particolarmente vicini alla sua perso-

¹⁰² *Ibidem*, p. 337.

nale esperienza ed alla cultura di cui egli è socialmente portatore, strumenti conoscitivi che gli consentano di appropriarsi anche di un sapere storico più ampio e complessivo. Tuttavia tale rilievo nello scritto di Pitocco mantiene ancora i contorni indefiniti di un vago suggerimento, e quindi il modello didattico scientificamente fondato che egli intende prospettare rimane una possibilità aperta e da sviluppare e gli itinerari in cui dovrebbe articolarsi appaiono ancora completamente da tracciare.

La replica di Grendi¹⁰³ alla serie di interventi suscitati dal suo primo saggio era intesa principalmente a ribadire e sviluppare la stretta relazione fra un possibile modello di insegnamento a quello del “senso comune storiografico” e lo statuto epistemologico della disciplina. «Penso – scrive infatti Grendi – che il discorso sulla ricerca storica e la didattica-comunicazione non sia altro in sostanza che una riflessione sul ruolo dello storico». Ora, rileva Grendi, l’immagine di questa attività è andata sempre più spostando l’accento sull’oggettività dei risultati ed adombrando la personalità soggettiva del ricercatore:

«I vecchi miti dell’oggettività e della storia come impegno civile hanno suggerito la cancellazione della personalità dello studioso, promosso la retorica di un lavoro comune che cresce su se stesso, o che rifà la storia ad ogni generazione, un rifare che è stato concepito più come un riflesso dello spirito dei tempi o del momento politico che non come l’èsto critico di una genialità individuale. Cronicamente il grande storico è risolto nella sua opera e la sua biografia, quando non è elogio di circostanza, è pura “storia mentale”. E tuttavia, poiché per definizione lo storico studia l’altro da sé, la qualità del suo lavoro è correlata con una gamma di sordità decrescenti, dove aiuta soprattutto l’intuizione immaginativa, un’intuizione educata dalle esperienze pratico-conoscitive, compresa quindi l’autocoscienza dello storico stesso¹⁰⁴».

¹⁰³ *Lo storico e la didattica incosciente (Replica a una discussione)*, in «Quaderni storici», n. 46, 1981, pp. 338-346.

¹⁰⁴ *Art. cit.*, p. 341.

Se il progresso di questa autocoscienza, prosegue Grendi, è il fine della didattica storica, allora il riferimento allo spazio sociale del discente, inteso come «riferimento operativo a una quotidianità di relazioni emotivamente vigile» (che l'autore aveva evidenziato nel suo precedente intervento), assume il suo più concreto significato.

Nella sua già citata replica, Ricuperati, riprendeva spunto proprio da questa accentuazione del rapporto fra il lavoro dello storico e la sua riflessione intorno ad esso ed i problemi dell'insegnamento per evidenziare come dietro a tutto il dibattito si potesse leggere «la separazione reale che esiste fra i compiti di formazione degli insegnanti e l'attività di ricerca dell'università¹⁰⁵». Ogni proposta di rinnovamento, afferma Ricuperati «per essere digerita sul piano didattico, non va solo enunciata, ma commisurata con le istituzioni responsabili». E prosegue: «Rimane pur vero che il fallimento delle ipotesi basate sulla ricerca fu legato anche, in parte, alla semplificazione sempre più grande con cui certi discorsi (destinati a rimanere tali) furono abbracciati acriticamente da entusiasti non preparati da adatte istituzioni». Il dibattito, insomma, ha assunto sempre di più un tono «aristocraticamente epistemologico» perdendo di vista le implicazioni più dirette e concrete sull'insegnamento delle trasformazioni che di fatto lo statuto della disciplina sta attraversando. Ma in effetti vi è stato, riconosce contestualmente Ricuperati, un effetto significativo di quel dibattito sulle questioni legate all'insegnamento. Condividendo l'osservazione di Anselmi secondo cui la proposta di Grendi rischi di proporre una nuova “metafisica” in opposizione a quella che intende screditare e respingere, Ricuperati si chiede se non occorra, nel formulare qualunque proposta di innovazione, partire inevitabilmente dalla realtà presente, ossia dal senso comune storiografico. È infatti possibile, egli domanda, allo stato attuale della nostra storiografia e organizzazione, pensare di proporre delle esperienze didattiche di ricerca micro-storica del tipo proposto da Grendi, «che isolano un contesto e lo fanno rivivere compiutamente...?» «...non è piuttosto vero che per una gran parte inevitabilmente – sia a livello

¹⁰⁵ *Storiografia e insegnamento della storia*, cit., p. 49

universitario, sia a livello di scuola secondaria – l’oggetto dell’insegnamento è proprio il senso comune storiografico, che non è mai lo stesso e che ad ogni generazione si arricchisce, ma che è quello da cui tutti in realtà partiamo e da cui tutti peschiamo per poi andare – magari in pochi o pochissimi – a rinnovarlo?¹⁰⁶». Ma la «critica alla critica el senso comune storiografico» sviluppata da Ricuperati coglie anche altri aspetti del problema.

«A parte la difficoltà concreta di tradurre l’insegnamento della storia in micro-storia a tutti i livelli per i problemi “tecnici” che una scelta del genere comporta, il vivente e la storia “à part entière” che si recuperano valgono effettivamente i rischi di perdita culturale che altrettanto inevitabilmente ciò comporterebbe? In un mondo che è sempre più complesso, astratto e dominato da realtà lontane, da responsabilità internazionali e da giochi che esulano ormai dalle nazioni e dai continenti, mi sembra difficile pensare che la vocazione a chiudersi nella storia locale, nella micro-storia o nella storia orale, contrapponendole drasticamente ad un senso comune storiografico, diventato oggetto di esorcizzazioni altrettanto accademiche, sia una scelta didattica in grado di rinnovare una scuola in cui la crisi di identità rischia di diventare ancora più profonda ogni volta che i suoi mali vengono diagnosticati e curati da “re taumaturghi”, e verso la quale bisognerebbe aver imparato ad essere estremamente cauti nel valutare il senso di proposte globali e totalizzanti, per evitare che generino semplicemente nuova attesa, nuova frustrazione e maggiore disorientamento¹⁰⁷».

L’atteggiamento di chi formula ipotesi intorno all’insegnamento della storia, conclude Ricuperati, dovrebbe essere più cauto e più problematico, «guardandosi dal confondere le proprie scelte storiografiche con quello che può essere utile nel lavoro degli insegnanti¹⁰⁸».

Il dibattito sull’insegnamento condotto dagli storici, ricchissimo di spunti problematici e quanto mai attraente per tutte le suggestioni

¹⁰⁶ *Op. cit.*, pp. 50-51.

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. 51.

¹⁰⁸ *Ibidem*, p. 53.

che offriva, rivelava dunque, all'atto di un consuntivo, l'esigenza di commisurarsi sul piano realmente propositivo con l'istanza propriamente pedagogica e la concretezza dell'esperienza didattica.

Il contributo della ricerca pedagogica

Mentre gli storici, attraverso il loro dibattito interno, elaboravano la loro critica al modello tradizionale e formulavano nuove proposte didattiche nel tentativo di colmare la sfasatura fra la storia insegnata e il rinnovato statuto epistemico della disciplina, la ricerca pedagogica affrontava, attraverso la messa a punto di disegni di indagine e di strumenti di rilevazione di sempre maggiore rigore scientifico, i problemi dell'apprendimento in questa specifica area dell'insegnamento, indicando a sua volta nuovi orientamenti didattici che si giovavano dei risultati di quelle indagini. In una raccolta di studi¹⁰⁹ che si proponeva come una sintesi ed un bilancio critico della ricerca più aggiornata e come un corpo organico di originali ipotesi didattiche interessanti i vari ambiti disciplinari, trovavano spazio alcuni contributi particolarmente significativi specificamente dedicati all'insegnamento della storia.

Nel primo di questi contributi Maria Corda Costa esaminava il complesso problema della formazione dei concetti nell'apprendimento della storia ed in particolare nell'area della storia istituzionale e politica e dell'educazione civica, tentando di mettere a fuoco la funzione specifica di questo tipo di concettualizzazione e le difficoltà di apprendimento che ne derivano. La Corda Costa poneva in evidenza come i concetti natura giuridica e politica costituiscono la sfera nella quale gli appigli all'esperienza vissuta sono più labili e dunque per i quali risulta più lento e graduale il processo di elaborazione che permette di utilizzarli nella dimensione dell'astrazione, laddove per dimensione astratta si intende non soltanto una «costruzione verbale ed intellettualistica», bensì quella sfera del pensiero nella quale i concetti assumono valore e funzione di «strumenti interpretativi». Per questa via il raccordo fra

¹⁰⁹ *Proposte didattiche*, vol. I, Torino (Loescher), 1974.

storia ed educazione civica può divenire effettivamente operante: l'educazione civica potrà infatti fornire alla storia «quella base di esperienza reale su cui si possono istituire raffronti, comparazioni, estensioni, su cui in definitiva si formano alcuni fondamentali concetti storici»; da parte sua la storia fornirà all'educazione civica dati concreti ai quali riferirsi, affinché le nozioni giuridiche e politiche non rimangano astratte ed aride definizioni. Il problema didattico fondamentale consiste però, osserva la Corda Costa, nello stabilire dei criteri attraverso i quali ricostruire una *gradualità* nel processo di acquisizione e progressivo affinamento dei concetti. Molte soluzioni intuitive ed apparentemente efficaci adottate dagli insegnanti, rileva l'Autrice, non pervengono in realtà a questo scopo: il ritenere ad esempio che la gradualità possa essere definita da un criterio di ampiezza, cosicché un discorso sulle strutture amministrative dello stato potrebbe venire perseguito a partire dallo studio della struttura delle amministrazioni locali, oppure un discorso sulle istituzioni civili e sui diritti sociali a partire dalla famiglia, costituisce uno dei falsi luoghi comuni più diffusi, in quanto non esiste una diretta relazione fra l'estensione referenziale di un concetto ed il suo grado di generalità. La soluzione didattica proposta dalla Corda Costa consiste nel fare appello al buon senso dell'insegnante nella selezione progressiva degli argomenti: «gioverà in questo, ancor più che in altri settori, curare in particolare qualche argomento sì che in quell'ambito il ragazzo riesca ad avere anche nozioni minute, particolari, possibilmente attinte da fonti che lo mettano in condizioni di avere una certa quantità di materiale concreto e preciso su cui lavorare per formarsi quei concetti di cui avrà bisogno per lo studio successivo». Questo non significa, prosegue l'autrice, che occorra optare per una selezione di pochi argomenti a svantaggio della visione di insieme, ma solo che programmi ampi quali quelli di storia, necessariamente, «*devono prevedere* una differenza di approfondimento e di rilievo tra i diversi argomenti, se non vogliono condannarsi al verbalismo, alla genericità, se non vogliono stroncare sin dall'inizio la formazione di una mentalità critica e la capacità di ragionare».

In un ulteriore contributo la medesima Autrice poneva in rilievo le maggiori difficoltà che uno studio scientifico dei processi cognitivi mobilitati nell'apprendimento della storia comporta rispetto ai contributi che il medesimo studio può fornire in altri settori disciplinari.

«...mentre, ad esempio nelle conoscenze matematiche, in molti aspetti delle conoscenze scientifiche, in alcuni aspetti degli apprendimenti linguistici, noi possiamo isolare un certo tipo di procedimenti logici espressi in procedimenti simbolici precisi, nell'ambito del processo di acquisizione e di sensibilizzazione al fatto storico intervengono evidentemente aspetti di carattere emotivo, effetti di alone determinati dall'uso di un certo linguaggio invece che di un altro, aspetti legati alla capacità di costruzione, di slancio fantastico da parte del ragazzo, aspetti di affermazione della personalità che si traducono in un certo gusto dell'epica, per esempio, e che sfuggono innanzi tutto ad un'analisi (cioè è difficile, queste componenti, isolarle e considerarle una per una) ed ancor più sfuggono ad un'analisi che si traduca in una determinazione di tipo quantitativo; cioè per molti aspetti non possiamo più misurare i livelli di complessità o di astrazione intellettuale ma dovremo misurare atteggiamenti estremamente e variamente composti¹¹⁰».

La consapevolezza comune che la storia coinvolga il discente in questa forma "totalizzante" e che gli aspetti emotivi tendono spesso nell'apprendimento a sovrastare quelli intellettivi, combinata con la scarsità di conoscenze adeguate sulla dinamica di questi processi, conduceva anche in questa circostanza l'autrice a mettere in guardia dalle possibili fallacie metodologiche nelle quali l'insegnante può incorrere, fra le quali il rischio maggiore è costituito dalla tentazione di trascendere nello psicologismo, ossia di abbandonarsi, nella trattazione delle vicende storiche, al gusto per l'introspezione e a quello per il romanzesco, dimenticando che il discente, a prescindere dalle sue doti intellettive, non è comunque in grado di rivivere le esperienze dei soggetti ed agenti storici nella forma di esperienze

¹¹⁰ M. Corda Costa, *Problemi di didattica della storia a livello di scuola media*, in *Proposte didattiche*, cit., pp. 164-180.

da adulto, e quindi non può immedesimarsi del tutto con le loro situazioni interiori. Le proposte avanzate dalla Corda Costa si fondano dunque nuovamente sull'appello all'empirismo didattico, inteso quale costruttivo lavoro dell'insegnante per evitare le fallacie e gli insuccessi che derivano da falsi presupposti ed attuare soluzioni didattiche la cui efficacia viene valutata di volta in volta attraverso i risultati, procedendo per approssimazioni ed emendamenti progressivi. L'autrice tenta comunque di delineare alcune tappe fondamentali dell'apprendimento, basate sui gradi del processo di astrazione che gli alunni devono compiere per pervenire all'acquisizione di concetti di sempre maggiore complessità e generalità. Il primo passo verso l'astrazione è costituito dalla classificazione dei fenomeni, attraverso l'identificazione di tratti comuni fra situazioni diversi, non però in forma astrattamente classificatoria, bensì «nel contesto di una certa dinamica»: ad esempio l'autrice adduce il fenomeno della tassazione, che rivela caratteristiche funzionali attraverso le varie epoche storiche. Tramite tale processo di classificazione l'alunno perviene, rileva la Corda Costa, ad acquisire una prima abilità fondamentale nell'apprendimento della storia: quella della precisione nell'uso del lessico specifico, requisito imprescindibile per l'acquisizione di abilità più elevate, in quanto la nebulosità dei concetti costituisce la più grave difficoltà nella formazione della cultura storica. Il livello successivo di astrazione è costituito dal processo di periodizzazione, ossia dalla capacità di isolare tratti distintivi comuni ad un arco di tempo abbastanza ampio da delimitare un'unica epoca storica. In merito a questa attività l'autrice mette in guardia dalla confusione che si può ingenerare nel proporre le periodizzazioni convenzionalmente stabilite e consegnate dalla tradizione, che si fondano su criteri spesso discordanti, talvolta su cesure determinate da processi di trasformazione di natura politica, talvolta su caratterizzazioni di tipo culturale (per esempio l'età dell'Illuminismo). Queste ultime possono essere efficacemente comprese solo allorché il discente abbia approfondito sufficientemente la storia del pensiero, dell'arte e della letteratura e risulterebbero altrimenti delle «gabbie concettuali» imposte, che invece di venire incontro alla

comprensione si trasformano in elementi inibenti e disturbanti. Il livello di astrazione ancora superiore è costituito dalla capacità di confrontare chiavi di lettura ed interpretazioni differenti del medesimo fenomeno. A livello dell'adolescenza l'autrice suggerisce, a questo proposito, di evitare di forzare la comprensione degli allievi presentando interpretazioni diverse già formulate (ciò che risulta utile ed efficace solo con gli alunni con un livello superiore di maturità) e di fornire loro, piuttosto, la maggior quantità possibile di dati e poi lasciare che siano essi stessi ad organizzarli e a ricavarne possibili ed eventualmente diverse conclusioni.

Confrontandosi con il medesimo ordine di problemi, Lydia Tornatore forniva attraverso uno dei suoi contributi al volume ulteriori elementi di chiarificazione intorno alle abilità cognitive di cui l'insegnamento della storia promuove lo sviluppo e riguardo le possibili soluzioni didattiche per rendere più efficace l'apprendimento¹¹¹. L'Autrice tentava in particolare di evidenziare i limiti ed i «punti deboli» della didattica attiva, osservando come spesso questa abbia «preteso di risolvere problemi specifici mediante l'applicazione di ricette tutto fare, senza alcuna mediazione». Nel considerare i problemi della didattica della storia l'autrice preferisce perciò prendere le mosse sul terreno più concreto della didattica tradizionale e più ordinaria e valutare le difficoltà che insorgono nel processo di *comprensione* in cui l'alunno è coinvolto nel seguire la lezione dell'insegnante o nella lettura del libro di testo. La Tornatore pone infatti in rilievo la centralità delle abilità di comprensione della lettura nell'apprendimento della storia, osservando come queste abilità siano date tradizionalmente per presupposte invece che costituire oggetto di un graduale processo di addestramento e perfezionamento.

«Imparare a *leggere* un testo di storia significa saper comprendere un discorso che è “astratto” in quanto non inserito nell'ambito di una diretta esperienza né rivolto in via principale all'immaginazione (come avviene invece in altro tipo di letture). Significa venirsi formando dei criteri che guidino la discriminazione di ciò che è importante da ciò che non lo è, saper cogliere dei nessi espli-

¹¹¹ *La storia e i suoi problemi*, in op. cit., pp. 153-163.

citamente indicati e saper porre dei nessi che non sono espliciti nel testo ma si possono desumere dalla sua lettura¹¹²».

Le abilità di lettura implicate nell'apprendimento della storia tramite la fruizione testuale non sono quindi capacità legate alla conoscenza e comprensione del linguaggio in genere, ma si legano all'acquisizione della padronanza di una specifica terminologia e dunque di concetti del tutto peculiari e di estrema complessità, alla capacità di stabilire nessi e di pervenire a spiegazioni. I concetti storici, osserva infatti l'autrice, sebbene vengano illusoriamente ritenuti «moneta corrente», sono in realtà estremamente multiformi e complessi e la loro formazione «andrebbe studiata con la stessa cura con cui viene oggi studiata la formazione dei concetti matematici e scientifici».

L'autrice prendeva poi in considerazione la funzione delle spiegazioni di norma fornite dai libri di testo, tentando di evidenziare come esse risultino sovente implicite nello sviluppo delle argomentazioni discorsive e come esse possano venire classificate in diversi tipi, alcuni dei quali di basano su distorsioni interpretative che occorrerebbe evitare di offrire come valide agli alunni. Di quest'ultimo tipo sono le spiegazioni che la Tornatore indica come derivanti da «ingenue antropomorfizzazioni» (per es. “Bruto e Collatino cacciarono Tarquinio per la malafede di Sesto”). Le spiegazioni tendono poi, rileva ancora l'autrice, a confondersi con le *valutazioni*. Nel guidare gli alunni a pervenire a spiegazioni dei fatti occorre dunque secondo l'autrice evidenziare ogni volta i criteri sulla cui base la spiegazione viene fornita, in modo da rendere consapevoli gli alunni di un procedimento che, se ha luogo invece in forme inconsapevoli, può dare luogo a fraintendimenti e false credenze. A tale fine occorre secondo la Tornatore impostare una didattica improntata all'*indagine* (termine che l'autrice preferisce a “ricerca”, per i significati diversificati ed abusati di cui questo si è venuto caricando), in cui cioè lo svolgimento del lavoro condotto con gli alunni sia guidato dall'esigenza di risolvere un problema (non artificiale ed imposto, ma che nasca da un reale interesse degli allievi), seguendo uno spe-

¹¹² *Op. cit.*, p. 154.

cifico percorso di analisi ed approfondimento (che non può essere standardizzato sul libro di testo, ma richiede letture più ampie e più varie) per pervenire a dei risultati. Un tale tipo di approccio – che richiede comunque delle condizioni generali di organizzazione scolastica, di rapporti fra insegnante ed alunni, di tono della vita sociale della classe – è quello che meglio interpreta secondo l’Autrice l’autentico spirito dell’attivismo e che non può costituire un’innovazione limitata al settore disciplinare della storia, ma dovrebbe risultare elemento di una trasformazione complessiva, trasformazione della quale tuttavia «gli studi storico-geografici dovrebbero costituire uno dei fondamentali piloni».

Studi più specifici e ricerche sperimentali condotte in seguito nel nostro paese hanno apportato delle sostanziali conferme alle ipotesi avanzate da Corda Costa e Tornatore negli scritti che abbiamo esaminato.

Una ricerca condotta da Lucia Genovese ha mostrato come la comprensione di termini e concetti storici in allievi di scuola media e di scuola superiore sia fortemente condizionata dal linguaggio socio-politico corrente fruito tramite i *mass-media* e come risultati dominante l’interferenza dell’informazione quotidiana e del linguaggio ordinario, ed infine come in generale risulti carente e nebuloso il bagaglio terminologico-concettuale posseduto dagli alunni soprattutto nell’area dei concetti storico-giuridici¹¹³. Dalla fine degli anni ‘70 si è inoltre iniziato ad intraprendere indagini particolarmente rigorose, attraverso l’impiego di tecniche di rilevazione quantitativa ed elaborazione statistica, sulla comprensione della lettura dei testi, alcune delle quali ispirate alle indagini internazionali promosse in questo settore dall’ I.E.A., in particolare dei manuali di storia¹¹⁴. Alcune ricerche condotte da Antonio

¹¹³ Cfr. *Comprensione di termini e concetti storici*, in «Scuola e città», 1974, n. 3, pp. 106-115.

¹¹⁴ Per una rassegna generale delle ricerche condotte in Italia ed all’estero e per un contributo specifico alla ricerca sul linguaggio dei manuali dello scrivente cfr. E. Lastrucci, *Leggibilità e difficoltà di comprensione lessicale dei manuali di storia per la media inferiore*, in «Scuola e città», n. 11, 1989, pp. 465-480. Gli argomenti centrali di tale saggio sono ripresi e sviluppati nel cap. 12 di questo volume.

Calvani hanno ad esempio posto in luce le particolari difficoltà che ostacolano l'interazione fra lettore e testo nei manuali di storia ed inoltre l'influenza delle variabili di sfondo socio-economico-culturale sulla comprensione dei testi di argomento specificamente storico¹¹⁵. Un'altra ricerca diretta da Maria Corda Costa e riguardante la capacità di comprensione di brani tratti da testi di uso scolastico ha inoltre evidenziato come le difficoltà di comprensione maggiori siano manifestate dagli alunni proprio nella lettura di testi vertenti su argomenti storici e come tali difficoltà siano legate prevalentemente alla densità di termini e concetti di natura storica piuttosto che a caratteristiche specifiche di ordine espressivo e di stile espositivo¹¹⁶.

Sviluppi della sperimentazione didattica e della progettazione curricolare negli anni Ottanta e Novanta

Il graduale affievolirsi, a partire dalla fine degli anni Settanta, delle agitazioni studentesche, dei moti della contestazione giovanile e delle passioni ideologiche che avevano animato le istituzioni educative per circa un quindicennio (il fenomeno del cosiddetto "riflusso"), se da una parte ha trascinato verso un ristagno dei fermenti innovativi e su alcuni versanti ad un "rientro nei ranghi" del tradizionalismo e di una statica *routine* (favorito dalle continue battute d'arresto dei programmi di riforma complessiva della scuola superiore mai giunti a compimento), dall'altra ha sicuramente aperto una fase di più approfondita riflessione (ed anche di consuntivo degli insuccessi) e di elaborazione di progetti più organici, articolati e realistici, e dunque più incisivi.

I limiti di una didattica improntata esclusivamente alla ricerca, affermatasi con eterogenee fisionomie all'insegna di un attivismo

¹¹⁵ Cfr., rispettivamente, *La difficoltà di comprensione del manuale di storia*, in «La ricerca», 1 marzo 1986, pp. 5-7, *Comprensione del linguaggio storico e condizionamento sociale nella scuola dell'obbligo*, in «La ricerca», 1 marzo 1987, pp. 1-5.

¹¹⁶ Cfr. M. Corda Costa, *Comprensione di testi scritti e capacità espressive di riformulazione*, in M. Corda Costa (a cura di), *Lettura e scrittura: proposte didattiche*, Torino (Loescher), 1989.

sovente generico e talora persino confuso, e che ha guadagnato gradualmente strada nel decennio successivo al Sessantotto soprattutto attraverso i più significativi progetti e le esperienze condotte dal Movimento di Cooperazione Educativa, nel corso degli anni Ottanta cominciano a delinearci in modo sempre più nitido. Se da una parte la didattica della ricerca riveste una sua non secondaria legittimità nella «capacità di smontare le procedure con cui gli storici lavorano sui documenti, costruiscono ipotesi, avanzano spiegazioni», nota Scipione Guarracino¹¹⁷, principio che aveva condotto alcuni tra i più avvertiti sostenitori di tale prospettiva ad indicare l'ormai anacronistica ma indiscussa assimilazione di questa disciplina nel nucleo umanistico-letterario e l'esigenza di collegarla piuttosto alle discipline a fondamento sperimentale¹¹⁸, Guarracino sottolinea il carattere «stravagante» di uno dei principi alla base dell'istanza delle «controstorie», ossia che il luogo privilegiato della ricerca sia l'ambiente locale, l'orizzonte microstorico, che viceversa appare la dimensione della ricerca nella quale maggiormente si rendono necessari la competenza e la strumentazione degli specialisti, «che non si maneggiano solo dopo qualche anno o qualche mese di scuola media¹¹⁹». Ma il limite più rilevante l'autore lo individua nell'idea, che rappresenta un presupposto ancor più fondamentale di questo approccio, che, «per liberare gli allievi da una storia già fatta da altri», essi debbano «arrivare a produrre da sé la propria versione dei fatti¹²⁰». Guarracino si riconduce così, in questa conclusione, a quanto aveva già indicato con estrema chiarezza ed incisività Lydia Tornatore all'inizio degli anni '70, nel momento in cui le esperienze della didattica della micro-storia trovavano massima diffusione e il culmine della loro popolarità:

¹¹⁷ *Guida alla storiografia e didattica della storia*, Roma (Editori Riuniti), 1983, p. 137.

¹¹⁸ Guarracino si riferisce in particolare alla proposta di M. Busoni e Faltieri, cfr. *Antropologia e cultura. Questioni di antropologia culturale e didattica delle scienze storico-sociali*, Milano (Emme ed.), 1980.

¹¹⁹ S. Guarracino, *op. cit.*, p. 138.

¹²⁰ *Ibidem*, p. 137.

«Occorrerebbe in primo luogo liberarsi della strana idea secondo la quale al ragazzo dovremmo dare solo i documenti, e la storia dovrebbe essere lui a costruirseli; strana idea che corrisponde a quell'altra altrettanto insostenibile secondo la quale il ragazzo dovrebbe lui stesso venir costruendo la scienza della natura partendo esclusivamente da proprie dirette esperienze¹²¹».

Dando per presupposta la necessità dell'eliminazione di tali pregiudizi, Guarracino vede, all'interno di un progetto didattico rigoroso e chiaramente articolato in una gerarchia di obiettivi, una possibilità di integrare la ricerca in ambito locale con la storia cosiddetta "generale".

«Diverso è il caso in cui la storia locale serve a fare una verifica da vicino su ciò che è stato affermato solo in forma di generalizzazione, per esempio studiando dei contratti agrari di un determinato archivio locale per rintracciare gli elementi che consentono di costruire il tipo "mezzadria". La stessa operazione si può compiere in senso inverso, allorché si studia una documentazione locale sapendo che è in qualche misura lecita la generalizzazione delle conclusioni che verranno raggiunte. Il caso visto per primo può invece dar luogo ad una procedura didatticamente molto rilevante se per "ricerca" si intende il confronto fra storia generale o fra storia sintetica e storia locale, ma gli elementi del confronto saranno opportunamente rintracciati in ricerche compiute da professionisti e non prodotti da tentativi dilettanteschi¹²²».

L'«ambiguità del richiamo all'esperienza» che si cela dietro le proposte di una didattica centrata sulla ricerca è stato anche posto in luce da Dario Ragazzini, il quale ha stigmatizzato la velletarietà di quelle esperienze che pretendono di «riprodurre a ricalco il lavoro dello storico per lo studente».

«Lo studente non è e non deve essere il piccolo storico che mima tutti i movimenti del grande storico. Lo storico compie le

¹²¹ L. Tornatore, *Prefazione* a J. Schwab et al., *La struttura della conoscenza e il curriculum*, cit., p. XXXIV.

¹²² S. Guarracino, *op. cit.*, p. 138.

sue ricerche e riorganizza l'assetto del sapere storico, sulla base degli studi e delle informazioni che egli considera acquisite, mentre allo studente è chiesto di appropriarsi criticamente di una parte di quel sapere acquisito e non per esercitare il mestiere di storico. Lo storico per provare un'ipotesi deve ricorrere a prove quantitativamente significative, lo studente ha necessità di conferme anche singole, *a posteriori*. (...) Si tratta di organizzare didatticamente le condizioni dell'apprendimento, non riproducendo *in vitro* le procedure degli storici, ma mostrando che il sapere storico non è una verità, ma un sistema di "certezze", razionalmente ipotizzate e verificate, il cui grado di attendibilità discende direttamente dalla formulazione dell'ipotesi, dalla scelta delle fonti e dalla loro connessione esplicativa¹²³».

Un altro limite fondamentale della didattica centrata sulla ricerca di tipo micro-storico è stato additato da Ricuperati. Per definizione, egli osserva, la micro-storia assume il carattere di un'esperienza irripetibile ed inconfutabile con altre. La didattica della storia rischia così, per tal via, di condurre ad un *bricolage* che rende impossibile la verifica e la comunicabilità delle esperienze compiute in ogni specifica situazione e quindi di trasformare la storia, da sapere oggettivo, con connotati chiaramente identificabili e riconoscibili, in semplice «esperienza di vita¹²⁴».

Tentando, in un altro lavoro¹²⁵, di ricostruire schematicamente le tappe del dibattito sull'insegnamento storico nell'evoluzione che questo ha descritto nell'ultimo ventennio, Ricuperati ne richiama i

¹²³ Cfr. S. Guarracino – D. Ragazzini, *Storia e insegnamento della storia*, Milano (Feltrinelli), [1980] 4a ed., 1985, p. 255. Il volume costituisce un vasto ed organico tentativo di sistemazione dei problemi e delle ipotesi metodologiche sull'insegnamento della storia (particolarmente ricco ed ampio anche nei riferimenti tematici e bibliografici), che ha avuto larga risonanza ed ha contribuito a stimolare la riflessione sui relativi temi per almeno un decennio. Nel 1990 due Autori hanno presentato una nuova edizione del loro testo, ampiamente rielaborata ed aggiornata, per i tipi della Nuova Italia, Firenze, in due volumi: I, *La formazione storica*; II, *L'insegnamento della storia*.

¹²⁴ G. Ricuperati, *La mediazione didattica*, in «Riforma della scuola», 1982. n. 9-10, pp. 49-52. Lo spunto è ripreso anche da Guarracino nel lavoro appena citato, p. 138.

¹²⁵ *L'insegnamento della storia nella scuola secondaria fra ricerca, ideologie e istituzioni scolastiche*, relazione presentata in occasione di un incontro del CIDI a Torino, in «Studi storici», n. 3, 1987, poi in *Clio e il centauro Chirone*, cit., pp. 121-143).

nodi e passaggi salienti dalla crisi del modello tradizionale all'ipotesi della ricerca come alternativa, all'evidenziazione dei limiti di tale ipotesi come «proposta globale», all'ambigua egemonizzazione da parte della storia dei modelli didattici (e soprattutto della storia contemporanea, vista attraverso un'ottica di intervento sulla realtà), all'affermarsi del mito del presente, alle conseguenze della perdita delle differenze fra docente e discente, fino alla «corrosione delle discipline non per realizzare una più alta interdisciplinarietà, ma per restare spesso ad un livello più basso dei singoli statuti epistemologici¹²⁶». Se questo elenco, osserva Ricuperati, ha il tono di un bilancio delle «perdite», occorre rilevare anche quali acquisizioni fondamentali sono scaturite attraverso questo itinerario. Egli tenta dunque di porre in luce i risultati più importanti cui il dibattito, lungo tutto il suo corso, ha condotto, ed individua sette questioni centrali: la diffusione della consapevolezza che l'insegnamento tradizionale non fosse in grado di esaudire le esigenze della scuola di massa; il maturare della volontà degli insegnanti di misurarsi direttamente con l'innovazione storiografica; l'ipotesi della ricerca didattica; il chiarimento dell'esigenza di definire con esattezza le mete educative e di articolare il curriculum secondo una tassonomia di obiettivi ben definiti; la vivace presenza e sperimentazione di strumenti alternativi (che egli ritiene però esaurita intorno alla fine degli anni Settanta); il riflesso di queste consapevolezze acquisite sui nuovi programmi della scuola media ed elementare; l'elaborazione di una generazione di manuali molto più aperti all'innovazione storiografica ed utilizzabili, secondo la definizione che egli ne dà, come «grammatiche di partenza» per l'insegnamento della disciplina.

A partire da tali riscontri di massima, Ricuperati tenta di delineare quelle che appaiono le ipotesi più qualificanti per una ridefinizione della collocazione della storia nel curriculum nella prospettiva di una riforma complessiva della scuola secondaria. La questione fondamentale (e sicuramente, come l'autore stesso sottolinea, anche la più complessa) da cui prendere le mosse appare a Ricuperati quella di stabilire cosa sia oggi la storia come disciplina. Nella scelta di

¹²⁶ *Op. cit.*, p. 122.

una prospettiva «cognitivista», che cioè riduca o renda comunque secondari i fini educativi, Ricuperati intravede la possibile dissoluzione di tutti i limiti che tanto il modello tradizione quanto le ipotesi innovative sinora praticate hanno gradualmente evidenziato. Essa «significa da una parte la liquidazione (da salutare positivamente) di tutte quelle scelte della storia come chiave di lettura ideologica e politica del passato e del presente, ma porta con sé anche un bisogno di oggettività, o meglio di ragionevoli certezze, che invece la storia oggi è ben lungi da offrire senza ombre¹²⁷». Alla luce di questa prospettiva può apparir chiaro secondo Ricuperati che molte delle esperienze apparentemente avanzate praticate all'insegna della didattica della ricerca rappresentano un'immagine del sapere storico che in realtà non è affatto attuale.

«Per esemplificare meglio, l'insegnante che vuole coinvolgere il discente in un'esperienza di ricerca sul passato che non sia solo sapere cumulativo, ma soprattutto sapere operativo complesso, facendolo partecipare a precise fasi di conoscenza, attraverso l'individuazione di modelli, uniformità, quantità, strutture, rischia di costruire un'immagine della disciplina che non è affatto quella oggi in frontiera, ma che appartiene... ad un'illusione che si è più volte ripresentata e sgretolata. L'immagine più vera della storia oggi non è quella di una disciplina che ha costruito almeno un accordo di base sul linguaggio e sul paradigma fondamentale, ma piuttosto quella che Kuhn descrive come una tipica situazione preparadigmatica, con il conseguente dissidio aperto fra i competenti¹²⁸».

La tentazione di prendere per definitivamente valido il paradigma delle «Annales», «gabellandolo per una storia scientifica», prosegue Ricuperati, urta con alcuni dati che la storiografia attuale, non esclusa quella italiana, ha oramai chiaramente registrato, ossia il fatto che il nuovo programma formulato da Bloch nell'*Apologie*, in risposta alla sfida posta dalle scienze fisiche con l'affermazione della teoria della relatività e della meccanica quantistica, è stato di fatto eluso dagli sviluppi successivi, in particolare dalla direzione

¹²⁷ *Ibidem*, p. 123.

¹²⁸ *Ivi*.

di Braudel, indirizzata verso «il determinismo della lunga durata» e l'eclettismo onnivoro della «studiabilità del tutto». Occorre pertanto riconoscere che il paradigma attuale delle «Annales» non è un paradigma “forte” ma “elastico”, il cui unico carattere di scientificità consiste nell'incrocio di interessi con le scienze sociali. Infine, egli rileva ancora, risulta oramai chiaro che «la conversione alla soggettività e alla tentazione narrativa (che sono due impulsi presenti negli ultimi rappresentanti della scuola delle «Annales», da Emmanuel Le Roy Ladurie a George Duby) non sono una degenerazione da una tradizione forte, ma appaiono del tutto implicite nel discorso antipositivistico di Lucien Febvre, quando proclamava che i fatti non esistono di per sé, ma che li costruisce lo storico», affermando in tal modo il primato della creatività sul feticismo del documento¹²⁹. In realtà, annota ancora Ricuperati, il discorso circa il carattere di “predisciplina” della storia potrebbe essere esteso a tutte le scienze umane e sociali, compresa l'economia, «che tende a nascondere il suo collasso epistemologico nell'arduo linguaggio dei suoi modelli matematici». Quest'ultimo rilievo conduce il nostro autore a porre in evidenza l'inconsistenza dell'ipotesi di introduzione nell'area comune del biennio di una disciplina aggregante la storia e le scienze sociali, supponendo che tale accorpamento debba garantire una maggiore oggettività della materia di studio, e di proporre invece la sua introduzione quale disciplina autonoma, in quanto essa «si giustifica sia come lo strumento il più razionale e sintetico per un “reimpadronimento” del passato, del suo rapporto col presente, e della preparazione del futuro, sia perché è il più corretto punto di partenza di una storicità trasversale che dovrebbe contrassegnare il processo cognitivo di tutte le discipline comprese quelle scientifiche¹³⁰».

Oltre quella di accreditare un modello di scientificità che non è tale, vi sono secondo Ricuperati altre due tentazioni da cui occorre guardarsi nel proporre una ridefinizione dei modi di insegnare la storia e della sua collocazione nel curriculum. La prima, che egli

¹²⁹ *Ibidem*, p. 124.

¹³⁰ *Ibidem*, p. 127.

ritiene una delle più percorse nei tempi più recenti, è quella di avvalorare un discorso epistemologico fermo al momento in cui si riteneva che la storia economica e sociale potessero fornire garanzia di oggettività anche alla dimensione del mentale e del culturale. Sulla base di tali premesse egli ritiene riduttiva una proposta didattica come quella di Antonio Brusa¹³¹, il quale suggerisce un'ipotesi di lettura selettiva e "smontaggio" del libro di testo e del materiale documentario ponendo l'accento sugli aspetti strutturali, ricostruibili per mezzo di modelli e diagrammi, attraverso l'impiego di quei metodi delle scienze sociali che hanno maggiormente proiettato le loro tensioni analitiche sulla storia, rischiando secondo Ricuperati di suggerire un'immagine deterministica della storia. «che sacrifica alle coerenze e alle continuità la scandalosa libertà che il gioco degli avvenimenti e delle strutture costruisce nei tempi e negli spazi». La seconda tentazione è quella più frequente nella didattica di ispirazione democratica, e consiste nel cercare le massime coincidenze fra insegnamento e politica, fra conoscenza e trasformazione del mondo, e dunque impone la propria unilaterale concezione storiografica, dimenticando che la storia non dovrebbe costituire, anche in una prospettiva gramsciana, uno strumento per l'egemonia, ma «una disciplina sufficientemente elastica da poter sopportare approcci, metodi, incontri pluralistici, visioni del mondo e ideologie diverse, senza diventare un contenitore vuoto e senza perdere identità¹³²».

Evitate queste tre tentazioni che Ricuperati ritiene le più nocive ad una corretta impostazione delle prospettive, egli enuclea quelle che considera invece le scelte da privilegiare.

«L'insegnamento della storia deve: a) misurarsi con la storiografia e con la sua continua capacità di rinnovare la nostra conoscenza del passato; b) tener conto dell'evoluzione delle teorie della storiografia; c) stabilire corretti (ma non esclusivi) rapporti con altre discipline; d) individuare una sua specificità didattica¹³³».

¹³¹ Cfr. *Guida al manuale di storia*, Roma (Editori Riuniti), 1985.

¹³² Cfr. G. Ricuperati, *op. cit.*, p. 128.

¹³³ *Ivi.*

I primi tre punti richiamano di necessità il problema della formazione e dell'aggiornamento degli insegnanti, che ancora una volta Ricuperati individua come una delle più urgenti e prioritarie esigenze da soddisfare nel contesto di una riforma, nella forma di un progetto organico e complesso, che renda l'aggiornamento dei docenti un processo costante, efficace e generalizzato. Il terzo richiama poi, in particolare, il problema degli abbinamenti, per il quale Ricuperati ritiene non vi siano altre soluzioni che rivendicare la piena autonomia e specificità della storia, «che deve essere liberata sul terreno scolastico da ogni sorta di accoppiamento, che non ha giustificazioni metodologiche e che significa in pratica subordinazione»¹³⁴.

Il quarto punto investe invece direttamente il problema dei metodi e delle scelte didattiche. Vi sono a giudizio di Ricuperati tre questioni nodali che la delineazione di un'ipotesi chiara e generalizzabile di didattica della storia chiama in causa: quella del rapporto fra sapere cumulativo e ricerca, quella della differenza fra ricerca storiografica e ricerca intesa come approccio didattico, quella, infine, degli obiettivi da privilegiare.

Nel considerare il primo problema il nostro autore, passando sommariamente in rassegna le tre soluzioni possibili – opzione per una didattica esclusivamente fondata sulla ricerca, che rischia di ridurre il passato a pura discontinuità; sostegno senza alternative ad una didattica del “senso comune storiografico”, basata sul manuale e tutt'al più corredata dalla lettura di documenti e da qualche approfondimento sporadico; combinazione in un'esperienza didattica complessa, che si avvalga sia degli apporti formativi del sapere generale sia di quelli della ricerca – ribadisce sostanzialmente la posizione già sostenuta in precedenti scritti qui esaminati, e cioè la necessità che comunque la pratica della ricerca non deprivi gli studenti di «quelle conoscenze elementari che per esempio permettono di collocare un qualsiasi documento letterario o artistico in un tempo, spazio, epoca»¹³⁵.

¹³⁴ *Ibidem*, p. 130.

¹³⁵ *Ibidem*, p. 132.

Riguardo il secondo problema Ricuperati cerca di evidenziare come solo per mera analogia la ricerca praticata in ambito didattico possa essere assimilata a quella dello storico. Esse hanno in effetti in comune «l'utilizzazione di fonti, di interpretazioni, di ipotesi, di precognizioni, di attese, di strumenti», ma proprio alla luce di tali analogie vengono in evidenza le sostanziali differenze «di tempo, di luogo e di azione».

«Il ricercatore storico, per preparare l'ipotesi, e per realizzare la ricerca, ha un tempo non scandito se non da decisioni personali. Il discente deve invece ottenere i risultati migliori nel tempo più breve, altrimenti la ricerca è didatticamente antieconomica. Il laboratorio dello storico è uno spazio metaforico, dietro cui i luoghi reali sono le biblioteche e soprattutto gli archivi. Il laboratorio didattico è, auspicabilmente, uno spazio concreto, dove gli strumenti della ricerca si presentano in gran parte inevitabilmente simulati. Sul piano dell'azione, il ricercatore-storico può anche fallire, nel senso di constatare che un'ipotesi che ha formulato non regge alla verifica documentaria. Il discente coinvolto nella ricerca va invece generalmente protetto da questa frustrante possibilità e comunque deve poter trarre beneficio anche dall'errore. Il ricercatore ha come obiettivo finale la pubblicazione dei risultati, mentre compito significativo dell'allievo è piuttosto compiere un'operazione di apprendimento complessa e coinvolgente¹³⁶».

Ricuperati suggerisce pertanto delle ipotesi di ricerca che si inscrivano nella didattica all'insegna della creatività e della professionalità del docente, ma in cui l'appropriazione di un linguaggio specifico e della capacità di indagare, presupposti nella ricerca storiografica, costituiscano il fine principale dell'attività.

Riguardo agli obiettivi Ricuperati prende le mosse da un progetto elaborato da Ivo Mattozzi, nel quale le finalità precipue e fondamentali di una "educazione storica" vengono individuate alla luce di cinque requisiti di partenza:

¹³⁶ *Ibidem*, p. 133.

«1. la percezione che la storicità non riguarda solo le entità stati, i grandi sistemi, le grandi organizzazioni, i grandi uomini; ma che in essa sono immerse anche le piccole comunità e gli individui (non nel senso che sono contagiati dalla grande storia, ma che di ogni soggetto si può fare analisi storica); 2. la coscienza e la capacità d'uso della molteplicità dei tempi dell'analisi storiografica; 3. la conoscenza e la sperimentazione delle procedure del lavoro storiografico; 4. la conoscenza del linguaggio degli storici, delle loro specifiche concettualizzazioni e del loro modo di determinare storicamente i termini che ricorrono più frequentemente; 5. la conoscenza del loro modo di organizzare discorsivamente le conoscenze¹³⁷».

Questo progetto viene integralmente sottoscritto anche da Ricuperati, il quale, da parte sua, propone la specificazione di altri tre requisiti fondamentali: il superamento della prospettiva eurocentrica, la problematizzazione delle categorie spaziali e la dimensione planetaria di cui occorre avere la percezione. Egli sottolinea anche come questo progetto evidenzi un modello di storia che più che rispecchiare la reale pratica degli storici identifica piuttosto una tendenza cui si desidererebbe accedesse la storiografia militante, aggiungendo, conclusivamente, che comunque «quello delle fughe in avanti è un rischio continuo per chi, praticante di storia, si azzarda a fare ipotesi sull'insegnamento¹³⁸».

I contributi forniti da Ricuperati e da Mattozzi – i quali, a conclusione di un lungo e quanto mai ricco intreccio di polemiche nelle quali si son trovati sovente schierati su posizioni divergenti quando non antitetiche, convergono essenzialmente nell'approdo ad una fase di elaborazione propositiva – pongono in evidenza come nella messa a punto di programmi di riforma dei curricoli risulti determinante il concorso degli specialisti della “disciplina-oggetto”. Di fatto, nell'area disciplinare della storia, è proprio dal versante degli storici militanti che, nelle fasi più recenti del dibattito, alcune delle più coerenti ed organiche proposte in tale direzione sono scaturite.

¹³⁷ I. Mattozzi, *Obiettivi dell'educazione storica*, in Aa. Vv., *La storia insegnata*, Milano (Bruno Mondadori), 1987, pp. 54-71.

¹³⁸ G. Ricuperati, *op. cit.*, p. 136.

Come gli stessi autori di queste proposte hanno tenuto a sottolineare in ripetute occasioni, esse richiedono comunque di essere ulteriormente valutate e precisate nel confronto con un modello del curricolo che renda conto della organizzazione gerarchica e della gradualità degli obiettivi definiti, disarticolando questi ultimi in percorsi didattici reali e concreti.

Sotto questo profilo il dibattito recentissimo si è concentrato soprattutto intorno alle ipotesi di riforma della secondaria superiore. Al centro di tutti questi progetti appare particolarmente evidente la consapevolezza della necessità di estendere alla scuola secondaria l'attività della programmazione curricolare, soprattutto nella prospettiva di un elevamento dell'obbligo scolastico, una pratica che è stata già sancita da normative e programmi nei due cicli della scuola di base. Una sintesi critica del dibattito relativo ai diversi progetti di riforma in discussione e delle sperimentazioni sinora condotte è stata operata da Maurizio Gusso¹³⁹. Questi evidenzia come la progettazione curricolare debba costituire l'elemento fondamentale di cerniera fra gli orientamenti politico-scolastici generali che informeranno la riforma, le proposte degli specialisti disciplinari, le esperienze di innovazione didattica condotte nelle scuole a statuto sperimentale, le direttive ministeriali, le forze politiche e le organizzazioni professionali degli insegnanti, le istituzioni di ricerca pedagogica, che sinora, piuttosto che operare in modo sinergico, si sono spesso contesi il campo delle proposte, nelle quali, inoltre, le scelte di "assetto" hanno costituito spesso il punto di partenza piuttosto che il risultato di ben definite scelte e soluzioni didattico-formative. In questa direzione l'autore cerca di porre in rilievo il potenziale innovativo delle sperimentazioni più avanzate condotte in questi ultimi anni, che possono suggerire ipotesi estremamente preziose per l'individuazione di queste scelte. Un denominatore comune di queste esperienze viene individuato da Gusso nell'«opzione di massima a favore di forme più flessibili di organizzazione del lavoro (come l'orario modulare e le compresenze) e di una gamma più am-

¹³⁹ *Insegnamenti storico-sociali e curricolo verticale: innovazione, sperimentazione e riforma*, in Aa. Vv., *La storia insegnata*, cit., pp. 32-53.

pia di strategie didattiche (uso di *multimedia*, forme di integrazione fra scuola e lavoro, fra scuola ed extra-scuola, visite guidate, aree di progetto, ecc.)».

Nell'insieme di queste proposte ed esperienze didattiche innovative (alcune delle quali testimoniate e discusse nel volume che comprende lo scritto di Gusso, nonché da molti articoli comparsi su «I viaggi di Erodoto», rivista che ha iniziato le sue pubblicazioni nel 1987 e ha rappresentato la prima in Italia specificamente dedicata alla didattica della storia), particolare interesse ci sembra rivestire quella della creazione di *laboratori* di storia, che ricalca quella della *history-room* sperimentata nelle scuole anglosassoni, un ambiente appositamente allestito nel quale gli studenti possono entrare in diretto contatto con raccolte di materiale documentario, atlanti e materiale cartografico, strumenti audiovisivi, reperti e materiali di varia natura, che possono costituire guide ed ausili per la ricerca¹⁴⁰.

Queste nuove prospettive ed esperienze hanno trovato nell'ultimo decennio alcuni interessanti riscontri in situazioni e contesti particolarmente felici e privilegiati¹⁴¹, ma sicuramente – come risulta in forma quanto mai evidente dagli esiti delle rilevazioni condotte da chi scrive in questo arco di tempo su ampie porzioni della scuola secondaria italiana, risultati che saranno presentati nei capitoli che seguono – non sono state in grado di fornire l'impulso ad un rinnovamento reale e generalizzato dell'insegnamento storico. Esse hanno nondimeno stimolato, in tempi recentissimi, alcune prime iniziative da parte dell'esecutivo volte a dare avvio ad un processo di radicale cambiamento. Che tali iniziative trovino seguito in soluzioni istituzionali più organiche e coerenti, inquadrare nel progetto complessivo di riforma in corso di attuazione, rappresenta un impegno a cui non ci si può ulteriormente sottrarre.

¹⁴⁰ Cfr. in part. R. Lamberti, *Per un laboratorio di storia*, in «Italia contemporanea», 1978, n. 131, pp. 63-79; Isa Ciani – Teresa Mariano, *Laboratorio-storia. Riflessioni per il triennio*, in «Insegnare», 1985, n. 9, pp. 55-8; S. Guarracino, *Didattica della ricerca e laboratorio storico*, in «In/formazione», 1984, n. 6, pp. 10-13.

¹⁴¹ Fra le testimonianze recenti di proposte ed esperienze didattiche particolarmente innovative e significative – nonché riflessioni e bilanci critici su di esse – va segnalato in particolare il lavoro di Giuseppe Deiana, *Io penso che la storia ti piace. Proposte per la didattica della storia nella scuola che si rinnova*, Milano, Unicopli, 1997.

Lo stato dell'arte dell'insegnamento della storia in Italia e in Europa

La ricerca empirica sull'insegnamento della storia in Italia

La persistente inadeguatezza dell'offerta formativa in rapporto ai bisogni di formazione nel settore disciplinare della storia è documentata dai risultati di due ricerche empiriche di carattere osservativo realizzate negli anni Novanta del secolo scorso, la prima curata interamente da chi scrive e la seconda realizzata a livello internazionale e alla quale lo scrivente ha partecipato quale coordinatore nazionale insieme a Luigi Cajani. La prima di queste indagini rappresenta una rilevazione di livello nazionale su insegnanti e studenti della scuola secondaria inferiore e superiore in merito all'insegnamento della storia contemporanea, l'altra consiste in una vasta *survey* comparativa sulla coscienza storica dei giovani dell'intero continente europeo cui è stato dato il titolo *Youth and History*¹.

¹ Per le notizie di carattere più generale su questa ricerca sulla coscienza storica e sullo stesso concetto di coscienza storica, cfr. *infra*, cap. 14, § 1. I risultati comparativi complessivi della ricerca sono presentati nell'ampia pubblicazione internazionale curata da Magne Angvik e Bodo von Borries (eds.), *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Hamburg, Koerber-Stiftung, 1997, 2 voll. + Cd-rom. Nell'ambito di questa pubblicazione internazionale la presentazione dei risultati relativi al campione italiano è stata eseguita da chi scrive: Emilio Lastrucci, *Specificities of Historical Consciousness in Italian Adolescents*, in M. Angvik, B. von Borries, *cit.*, vol I, p. 344 sgg. Una breve illustrazione dei risultati relativi al campione italiano è già stata proposta da Luigi Cajani nel volume bilingue in cui sono presentati gli esiti relativi al campione altoatesino. La provincia autonoma di Bolzano, come già è avvenuto per altre ricerche internazionali (ad esempio le ricerche promossa dall'I.E.A.), ha costituito un campione indipendente da quello italiano. Il volume che illustra i risultati relativi all'Alto Adige (Franz Lanthaler, a cura di, *Jugend und Geschichte – I*

La prima delle due indagini, iniziata nel 1994, presenta esiti particolarmente significativi, ai fini degli argomenti sinora sviluppati, attraverso l'analisi delle risposte fornite da un campione di 250 insegnanti di storia al questionario somministrato loro nel periodo immediatamente precedente all'emanazione del Decreto 682/96, tramite il quale, com'è noto, si stabiliva per i diversi cicli dell'istruzione una re-distribuzione degli argomenti nei diversi anni di corso affinché nelle classi terminali venga trattata esclusivamente la storia del Novecento. I risultati di questa ricerca, perciò, ci forniscono uno spaccato delle prassi didattiche correnti nel settore disciplinare della storia e dell'educazione civica nel nostro Paese nel periodo in cui i nuovi orientamenti metodologici sviluppati fino a quel momento ed esaminati nei capitoli precedenti andavano affermandosi e diffondendosi, laddove gli esiti della *survey* europea sui giovani e la storia ci offrono un quadro comparativo relativo alle medesime variabili ed altri aspetti dell'apprendimento-insegnamento della storia pressoché nella stessa fase di evoluzione storica.

Un primo blocco di domande del questionario predisposto ai fini della prima indagine concerneva la formazione culturale e professionale dei docenti ed il suo scopo è stato soprattutto quello di verifica-

giovani e la storia, Bolzano, Istituto Pedagogico, 1997) ha rappresentato uno dei primi prodotti dal punto di vista della presentazione organica dei risultati relativi a uno specifico campione. In tale contesto il contributo di Cajani, *Gli studenti italiani nella ricerca Youth and History*, p. 229 e sgg., è finalizzato a offrire un confronto fra le tendenze che, relativamente ad alcuni aspetti di particolare rilevanza, si configurano nel campione altoatesino e quelle che emergono dal campione italiano. Una sintesi dei risultati internazionali della ricerca "Youth and History" è stata fornita poi nel *Rapporto CENSIS 1997*, Milano, F. Angeli, p. 128 e sgg. La prima presentazione pubblica ufficiale dei risultati della ricerca in Italia è stata realizzata tramite l'organizzazione del convegno nazionale "I giovani europei e la storia", tenuto presso il C.E.D.E. di Frascati il 17 gennaio 1998, con il patrocinio della Direzione Generale dell'Istruzione Secondaria di I Grado del Ministero della Pubblica Istruzione. Un'ampia presentazione generale in lingua italiana dell'impianto e dei risultati della ricerca si trova in E. Lastrucci, *Gli adolescenti europei e la storia: primi risultati di una grande indagine comparativa*, in «Cadmò», n. 17-18, 1998, pp. 63-84. Cfr. inoltre il numero monografico sul tema de «Il Mulino», a cura di B. von Borries, E. Lastrucci e L. Cajani, n. 1, 2000. Negli anni successivi si è proceduto alla pubblicazione di numerosi ulteriori saggi ed articoli sui risultati della ricerca, anche da angolature e su aspetti più specifici, da parte dei due studiosi che hanno curato la realizzazione della ricerca stessa nel nostro Paese, Luigi Cajani ed Emilio Lastrucci, contributi per i quali si rimanda alla bibliografia.

re l'interesse e l'importanza relativa da essi assegnati alla conoscenza storica nell'ambito del più generale settore culturale-disciplinare di competenza. Altre domande riguardano alcune indicazioni fondamentali circa l'impostazione metodologica seguita nell'insegnamento della storia contemporanea, essendo principalmente volte ad investigare gli argomenti di storia contemporanea effettivamente svolti, i raccordi istituiti fra questi ed altri periodi storici oppure con altri ambiti disciplinari e in particolare con l'educazione civica ed infine i mezzi didattici impiegati (manuale adottato e modalità del suo impiego, tecnologie didattiche, didattica attiva).

Per quanto riguarda, anzitutto, i percorsi formativi di base e continui dei docenti, dai dati ottenuti risulta che la quasi totalità (98%) degli insegnanti di Lettere della scuola media inferiore ha conseguito la laurea in Lettere. È interessante però constatare che circa l'80% non possiede diplomi di specializzazione ed è comunque scarsa la percentuale di coloro che conseguono titoli universitari successivi alla laurea. Tale riscontro denuncia chiaramente il fatto che l'università non ha offerto sino ad oggi agli insegnanti percorsi specifici di qualificazione professionale successivi al diploma di laurea, cosicché la massima parte dei docenti preferisce seguire dopo la laurea un percorso di studio finalizzato al conseguimento di più abilitazioni, che consentono di perfezionare in modo più specifico la preparazione all'insegnamento e risultano utili per ampliare il ventaglio delle possibilità di inserimento nella carriera dell'insegnamento. Tale rilievo evidenziava ulteriormente l'urgenza di attivare i corsi di preparazione all'insegnamento previsti dalla legge 341/90 di riforma degli ordinamenti didattici universitari, al fine di rendere finalmente del tutto operante la riforma organica del sistema di formazione, che investisse globalmente i piani della formazione di base, della qualificazione professionale specifica, del reclutamento del personale docente e del suo aggiornamento continuo. Dall'analisi delle risposte ad altri item del questionario risulta che la maggioranza degli insegnanti di materie letterarie della scuola media inferiore e del biennio della superiore ha sostenuto una tesi di laurea in discipline afferenti all'area italianistica, mentre la

quasi totalità degli insegnanti del triennio ha sostenuto una tesi in una disciplina dell'area filosofica. Dai risultati di una precedente indagine condotta dallo scrivente², ma i cui dati si riferiscono a oltre sei anni prima ed a soli insegnanti di triennio, è altresì emerso che gli insegnanti hanno sostenuto in media nel loro curriculum di studi universitari meno di tre esami di storia³. Dall'analisi delle risposte al questionario somministrato successivamente risultava inoltre che la maggior parte degli insegnanti (67,5%) non frequenta regolarmente corsi di aggiornamento e comunque è estremamente esigua la percentuale di coloro che frequentano corsi relativi all'insegnamento della storia, mentre la maggior parte dei corsi frequentati dai docenti di scuola media inferiore concernono preminentemente gli insegnamenti dell'area linguistica. La scarsa partecipazione alle iniziative di aggiornamento riguardanti la storia viene giustificata dai docenti del campione con la scarsità generale dell'offerta di corsi relativi a quest'area disciplinare specifica. In generale sembra comunque che i pochi insegnanti che seguono iniziative rivolte a quest'area preferiscano rivolgersi a quelle promosse da istituzioni private o da piccole istituzioni pubbliche autonome e di carattere locale piuttosto che a quelle più "ufficiali" e di ampio respiro promosse da macro-istituzioni come il Ministero della P.I., i Provveditorati agli Studi, gli IRRSAE o le Università. I dati analizzati mostrano ancora che il 72,2% degli insegnanti non ha frequentato, negli ultimi cinque anni, convegni, seminari o incontri di studio riguardanti l'insegnamento della storia. Interessanti risultano altresì i dati relativi alle risposte alla domanda tramite cui viene chiesto agli insegnanti di indicare una graduatoria di priorità nei propri interessi culturali e scienti-

² Cfr. E. Lastrucci, *La storia al triennio: chi insegna, chi impara*, in «I viaggi di Erodoto», n. 23, 1994, pp. 76-85.

³ Il raffronto tra i risultati della precedente ricerca (cfr. nota 2) e quella che qui si sta illustrando mostra in generale come il quadro della didattica reale nel settore curricolare della storia non si sia sostanzialmente modificato tra l'inizio degli anni Novanta ed il presente. Un'esposizione più ampia e dettagliata dei risultati di tutte le ricerche empirico-sperimentali condotte dallo scrivente nell'arco di oltre un decennio, che offre uno spaccato dell'insegnamento della storia nel nostro paese e dei cambiamenti, invero molto limitati e circoscritti, intervenuti nel corso di questo periodo, è in corso di pubblicazione in volume con il titolo *Insegnare e imparare la storia*.

fici, riferendosi ad aree di interesse relative alle diverse discipline insegnate. Dai dati ottenuti risulta che solo il 21,2% degli insegnanti indica la Storia al primo posto fra le aree di interesse culturale privilegiate; la grande maggioranza (72,7%) la colloca, invece, al secondo posto; il 6,1% al terzo posto. La maggioranza delle risposte a questa domanda conferma inoltre che il settore di interesse largamente privilegiato risulta essere quello linguistico e storico-letterario. Dalla considerazione d'insieme delle risposte a queste domande emerge pertanto un quadro nel quale in misura evidente la cultura storica, pur rivestendo un ruolo non del tutto irrilevante negli interessi dei docenti, risulta tuttavia nella massima parte (cioè pressoché per tre insegnanti su quattro) occupare una posizione secondaria rispetto ad un qualche altro settore disciplinare, tanto sul piano della motivazione all'approfondimento e aggiornamento sugli sviluppi scientifici nelle rispettive regioni del sapere, quanto in termini di motivazione all'approfondimento ed aggiornamento delle relative questioni pedagogico-didattiche. Da una considerazione ancor più generale dei risultati appena sintetizzati emerge quale conclusione fondamentale il fatto, già più volte posto in evidenza da ricerche precedenti sull'insegnamento storico realizzate da chi scrive e da molti stigmatizzato nel dibattito in merito sviluppatosi già durante gli anni '70 ed '80, che gli insegnanti di questa disciplina rivelano una formazione di base imperniata in misura predominante su un'altra disciplina (generalmente la filosofia per quel che riguarda gli insegnanti degli indirizzi liceali e la storia della letteratura per gli insegnanti degli indirizzi tecnico-professionali e della scuola media di I grado), cosicché la cultura storica viene a rivestire un ruolo decisamente subalterno rispetto a tale altra disciplina fondamentale. Tale predominanza si manifesta all'origine nei curricoli universitari dei futuri docenti e si rafforza nella preparazione ai concorsi per le classi di abilitazione che prevedono in abbinamento con altre discipline l'insegnamento della storia, poi ulteriormente nell'esercizio professionale e di conseguenza negli interessi culturali coltivati e nella frequenza delle attività di aggiornamento scientifico e didattico. Questo rilievo generale viene confermato sostanzialmen-

te dall'analisi delle parti successive del questionario: se la storia rappresenta una disciplina marginale o comunque subalterna nella preparazione e negli interessi della maggior parte dei docenti, è naturale che essa risulti anche quella, nel complesso delle discipline insegnate, in cui essi si dichiarano meno disponibili ad investire in termini di un impegno volto all'innovazione e alla sperimentazione didattica, tendendo (giustificati dallo scarso monte-orario e dalla povertà di mezzi e risorse resi disponibili dal sistema formativo in questo settore) a rimanere ancorati, in misura considerevolmente maggiore che per altre discipline insegnate, alla consuetudine e al conformismo didattici.

Per quanto riguarda i libri di testo adottati, le preferenze degli insegnanti di scuola media inferiore coinvolti nell'indagine si distribuiscono su un ampio ventaglio di offerte editoriali e non sembrano indicare, come invece accade per la scuola superiore, manuali che attraggono alte percentuali di preferenze da parte dei docenti. Le scelte nell'ampio panorama della produzione editoriale risultano dichiaratamente condizionate dalle affinità per gli orientamenti metodologici ed ideologici dei relativi autori dei testi, piuttosto che da una considerazione della qualità e dell'efficacia didattica della loro impostazione. Numerosi insegnanti, inoltre, denunciano il fatto ben noto per cui, in seguito a trasferimenti da un istituto scolastico all'altro o passaggi di sezione interni alla scuola, si trovano ad impiegare un manuale di cui non hanno la responsabilità della scelta di adozione e di cui in molti casi non si dichiarano soddisfatti.

Esaminando i risultati relativi alla parte del questionario concernente metodi e contenuti dell'insegnamento, limitatamente all'area specifica della storia contemporanea, è in primo luogo interessante valutare le risposte fornite all'item che chiedeva di indicare una valutazione di rilevanza, su una scala di valori fra 1 e 10, relativamente ad alcune tipologie generali di esperienza didattico-formativa, comprendendo anche alcune modalità di acquisizione della conoscenza storica esterne al contesto scolastico (cfr. tabella n. 1). Confrontando le medie relative alle varie risposte, non risulta esservi una netta prevalenza di un tipo di esperienza rispetto alle altre. È

interessante tuttavia notare come la categoria che raccoglie maggiori consensi sia quella delle fonti documentarie scritte e audiovisive. Questo dato appare in contrasto con le risposte ad una ulteriore serie di item, le quali indicano come gli insegnanti utilizzino questo tipo di fonti in maniera molto marginale e sporadica rispetto al manuale, che rappresenta il principale veicolo di apprendimento, congiuntamente alla lezione in classe, che registra la media più elevata subito dopo le fonti documentarie scritte e audiovisive.

Tale riscontro è verificabile anzitutto esaminando la tabella n. 2, nella quale sono riportate le risposte al quesito relativo ai tipi di strumenti didattici maggiormente utilizzati nell'attività didattica svolta in classe (la domanda chiedeva di indicare valori percentuali di impiego dei diversi strumenti). Dalle risposte emerge infatti come la lettura e la spiegazione degli argomenti trattati nel manuale svolgano il ruolo preponderante nell'attività didattica (assorbendo in media il 62% del tempo dedicato all'insegnamento), in parziale contrasto con quanto affermato nell'item 36, nella quale al manuale sembra essere riconosciuto un ruolo meno centrale quale strumento didattico-formativo in rapporto ad altri tipi di attività ed esperienza. Le fonti storiografiche e gli audiovisivi (che invece nell'item n. 36 venivano indicati come il tipo di esperienza didattica che rivela le maggiori potenzialità formative). Anche il ricorso diretto a fonti documentarie svolge un ruolo alquanto secondario, occupando mediamente solo circa il 15% dell'attività didattica; altre tipologie di strumenti, poi, che potrebbero in linea di principio costituire ausili decisivi per l'apprendimento di fenomeni e processi storici, come risulta dai dati, esercitano generalmente un ruolo del tutto marginale nella didattica della storia. Un'ulteriore conferma di questa tendenza, come mostra la tabella n.3, proviene dai dati relativi alle risposte fornite all'item che richiedeva di indicare la percentuale di tempo dedicata alla lettura ed analisi dei diversi tipi di fonte scritta. Anche in questo caso il manuale registra, coerentemente con le risposte fornite agli item in precedenza esaminati, la media di gran lunga più elevata (oltre il 60%). In particolare colpisce la scarsità di tempo mediamente dedicato alla lettura di periodici e di giornali quotidiana-

ni, se si considera l'importanza che questa dovrebbe invece rivestire nello studio della storia contemporanea.

Tabella n. 1

Tipo di esperienza didattico-formativa	Media	dev.std
Testimonianza diretta orale (racconti di familiari, conoscenti, ecc.)	6,1	2,5
Fonti documentarie (scritte, iconografiche o audiovisive)	7,2	1,9
Letteratura storiografica (opera di sintesi, saggio, monografia, grande opera ecc.)	6,5	2,3
Lezione cattedratica dell'insegnante	6,6	2,9
Opere di fantasia a sfondo storico (racconti, romanzi, film, sceneggiati, opere drammaturgiche, narrativa a contenuto storico, ecc.)	5,6	2,6
Giochi di ruolo o di simulazione ispirati a fatti storici	4	2,7
Visite a musei, monumenti, luoghi di interesse storico, mostre ecc.	5,9	1,7
Partecipazione a convegni, seminari, incontri di studio ecc.	5,6	2,4
Partecipazione a sedute di consigli comunali, Parlamento, ecc.	5	2,8
Visite ad archivi pubblici o privati	5	2,8

Tabella n. 2

Tipo di strumento	Media %	Dev. Std.
Manuale	61,9	21,2
Fonti scritte extramanualistiche (documenti e brani di storiografia)	15,1	11,5
Materiali audiovisivi	8,5	7,7
Materiali cartografici (mappe, rilievi, atlanti, ecc.)	5,6	5,3
Rappresentazioni statistiche e quantitative (grafici, tabelle, ecc.)	5,5	5,2

Tabella n. 3

Tipo di fonte	Media %	dev.std
Manuale	60,4	21,1
Altri strumenti didattici di consultazione e sintesi (cronologie, atlanti storici, sommari, enciclopedie, ecc.)	4,6	5,7
Documenti originali (tratti da antologie, raccolte, archivi,)	10,7	14,4
Letteratura storiografica: brani tratti da libri, saggi, riviste, ecc.	12,8	11,8
Testimonianze scritte (diari, memorie, lettere, autobiografie, ecc.)	2,4	2,7
Opere di carattere letterario a contenuto storico	2,3	3
Giornali quotidiani	4,4	4,9
Riviste (settimanali o periodici di carattere politico, storico, culturale, ecc.)	2,5	3

Interessanti risultano, ancora, i dati ottenuti tramite l'item che richiede di indicare la percentuale di tempo dedicata allo studio della storia nelle diverse dimensioni dello spazio geografico (cfr. tabella n. 4). La storia nazionale risulta in misura alquanto netta la dimensione privilegiata, seguita da quella europea, a discapito delle due dimensioni situate agli estremi, ossia le dimensioni locale e mondiale, tendenza che anche in questo caso riflette chiaramente l'adesione ad una impostazione didattica di tipo tradizionale e che ricalca sostanzialmente quella proposta dai manuali.

Tabella n. 4

Dimensione geografica	Media %	dev.std
Locale (paese, città, provincia)	5,2	4,8
Nazionale	39,8	11,6
Europea	32	10,7
Mondiale	19,8	7,9

Estremo interesse ai nostri fini rivestono, da ultimo, le risposte fornite dagli insegnanti a un gruppo di domande poste in forma aperta, che richiedevano, nell'ordine: di indicare un sommario degli argomenti essenziali che vengono trattati quale programma di storia contemporanea; di definire un concetto di "contemporaneità" in base all'indicazione di una data che ne contrassegni l'inizio, l'avvenimento o processo corrispondente e le motivazioni di tale determinazione del termine *a quo* di tale epoca; di indicare uno o più studiosi e le rispettive opere che in modo più incisivo hanno messo a fuoco il concetto di contemporaneità e la relativa motivazione dell'indicazione fornita; di segnalare, in ordine di importanza, i 10 avvenimenti o processi di trasformazione all'interno della storia contemporanea (coerentemente con la definizione di essa fornita), il cui studio si ritiene più rilevante ai fini della formazione dei giovani.

Riguardo la prima domanda c'è da rilevare che gli argomenti trattati più ampiamente dagli insegnanti, subito prima dell'emanazione delle disposizioni innovative, si concentrano soprattutto nel periodo a cavallo fra i due secoli e la prima metà del nostro secolo, mentre scarsissima attenzione è dedicata agli ultimi 50 anni. Gli argomenti più vicini al presente indicati, peraltro da una minoranza esigua di insegnanti, sono la Resistenza e il dopoguerra. Si evidenzia quindi un dato che conferma la tendenza abbastanza generalizzata a non completare il programma, non riuscendo molti insegnanti a trattare la storia fino ai nostri giorni, nemmeno nelle linee essenziali compendiate nella maggior parte dei manuali.

Riguardo l'item che chiedeva di indicare, in base alla definizione del concetto di "contemporaneità" formulata dall'insegnante, una data di inizio della storia contemporanea, specificando l'avvenimento o il processo corrispondente, nonché le ragioni che giustificano tale scelta, si è riscontrato che non vi è assolutamente uniformità nella concezione della contemporaneità e praticamente quasi ogni insegnante esprime una propria interpretazione personale. Infatti, anche nel caso in cui vengano indicate le medesime date, l'avvenimento o il processo corrispondente o le motivazioni addotte risultano sovente molto diverse.

L'analisi delle risposte all'item volto a identificare i dieci avvenimenti o processi relativi alla storia contemporanea il cui studio si ritiene più rilevante ai fini della formazione dei giovani, emerge una graduatoria al cui vertice si situano la prima guerra mondiale e il periodo fascista, seguiti dalla rivoluzione sovietica e dalla seconda guerra mondiale, mentre scarsissimo valore viene attribuito al processo di decolonizzazione e comunque ai processi che investono aree extraeuropee, nonché agli eventi successivi al 1989.

Per quanto concerne, infine, gli studiosi e le opere storiografiche ritenuti punti di riferimento più rappresentativi per lo studio della storia contemporanea – dato particolarmente utile ad identificare, almeno a grandi linee, gli orientamenti dei docenti di scuola secondaria rispetto alle correnti della storiografia -, i maggiori riferimenti si indirizzano sulla storiografia francese dalla prima generazione

delle “Annales” fino agli sviluppi più recenti. Alcuni insegnanti indicano quale autore importante Barraclough, mentre pressoché nessuno di loro si riferisce ad esponenti *della World History*. Nessun insegnante, infine, cita autori di inclinazione revisionista.

Tale quadro generale inerente le prassi didattiche più diffuse per l’insegnamento della storia contemporanea e gli orientamenti prevalenti fra i docenti si configura in forma ancor più drammatica esaminando alcuni riscontri ottenuti dal campione italiano di studenti e insegnanti tramite la ricerca internazionale *Youth and History*. Il risultato generale più rilevante che scaturisce da questa ricerca, confermando in forma ancor più accentuata quanto già emerso nelle due precedenti indagini svolte nel contesto nazionale, consiste nella pressoché assoluta divergenza negli orientamenti degli insegnanti e degli studenti circa le pratiche didattiche ritenute più efficaci e di maggiore valore formativo⁴. Nella tabella n. 5 sono messe a confronto le medie relative ai due gruppi, i cui valori sono espressi in riferimento a una scala che varia fra 1 e 5.

⁴ La tendenza qui evidenziata si configura anche nel campione internazionale e nella massima parte degli altri Paesi partecipanti alla ricerca, ma nel nostro campione nazionale risulta sensibilmente più marcata rispetto alla media del campione europeo complessivo.

Tabella n. 5

Tipo di esperienza didattica	Importanza attribuita dagli studenti		Importanza attribuita dagli insegnanti	
	Media	Dev. Std.	Media	Dev. Std.
1. Studio del manuale	2.52	0.83	4.37	0.98
2. Analisi di documenti e fonti storiche	3.32	1.01	3.05	1.19
3. Visione di film storici	3.40	1.16	2.29	1.07
5. Lezione ex-cathedra	3.16	0.97	3.91	0.86
7. Visite a musei e luoghi storici	3.75	1.17	1.93	1.01

Dalla parte degli studenti: l'interesse per la storia

Dall'analisi delle risposte fornite dagli studenti alle domande del questionario concernenti l'interesse per la storia, nonché la loro valutazione del valore e del significato di questa ai fini della consapevolezza della realtà presente e dell'orientamento di scelte e decisioni, tanto a livello individuale quanto della società di cui si è membri, emergono, comparando le tendenze che si configurano nel campione italiano con quelle che si configurano nel campione internazionale o in alcuni altri paesi, alcuni fondamentali riscontri⁵.

⁵ In alcune parti di questo e dei successivi due paragrafi si presentano, in alcuni casi in forma più ampia e circostanziata – oltre che in lingua italiana –, i risultati e le riflessioni su di essi già illustrati nel contributo di chi scrive alla pubblicazione internazionale (E. Lastrucci, *Specificities of Historical Consciousness in Italian Adolescents*, in M. Angvik, B. von Borries, *Youth and History*, cit.), nonché ripresi nel citato contributo a “Cadmo”.

Analizzando, in primo luogo, la distribuzione delle frequenze delle risposte e le statistiche descrittive relative ai primi due blocchi di item (cfr. tab. 1), concernenti, nell'ordine, il significato della storia e la sua importanza per gli studenti, si ottiene, in rapporto al quadro internazionale dei risultati, un generale esito di segno positivo (cfr., rispettivamente, figg. 1 e 2)

Che cosa significa per te la storia ?

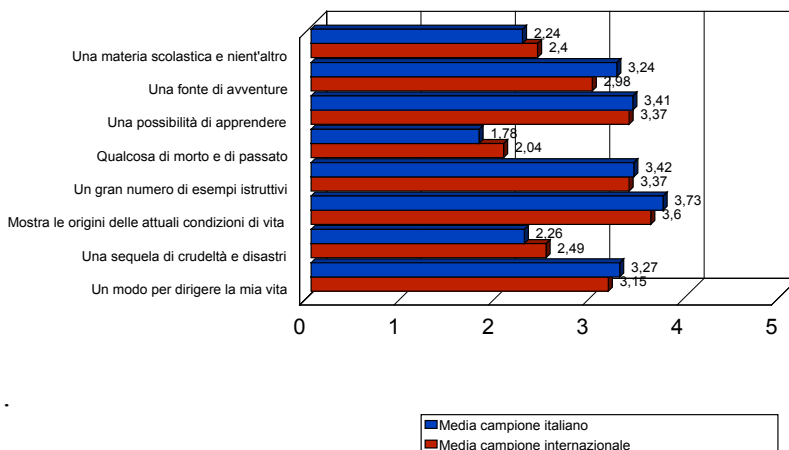


Figura n. 1: comparazione fra le medie del campione nazionale e di quello internazionale relativamente agli item del primo blocco.

Che importanza hanno i seguenti obiettivi nello studio della storia ?

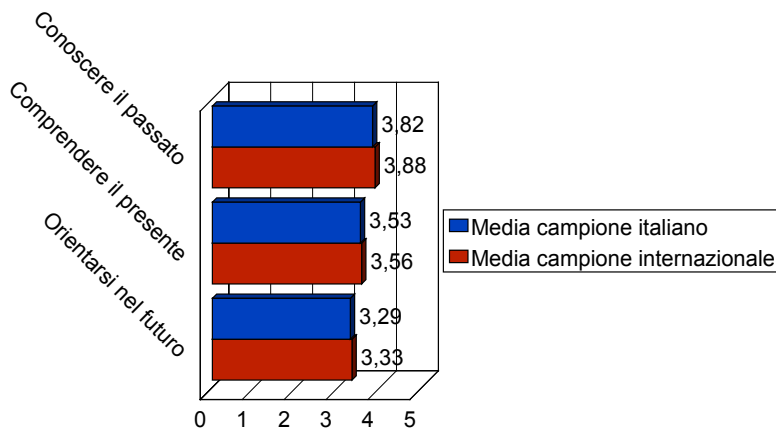


Figura n. 2: comparazione fra le medie del campione nazionale e di quello internazionale relativamente agli item del secondo blocco.

Relativamente al primo blocco, verifichiamo infatti, intanto, che in tutti gli item che risultano indicativi di un atteggiamento negativo nei confronti della conoscenza storica, ossia di disinteresse per essa e di rifiuto del suo valore formativo (item 1.a 1.d e 1.g), le medie dei punteggi sono piuttosto basse, con valori compresi fra 1.78 e 2.26, mentre tutti gli item che sono indicativi di un atteggiamento positivo registrano medie superiori al valore di equilibrio 3.0⁶.

Nella comparazione internazionale dei risultati, al fine di ottenere un più chiaro e immediato confronto fra le tendenze manifestate

⁶ Poiché le risposte agli item dei due questionari costituiscono una scala ordinale a 5 valori, nella quale il valore 3 costituisce il punto di equilibrio, i valori a questo inferiori un atteggiamento di valenza negativa e quelli superiori un atteggiamento di valenza positiva e poiché, inoltre, la distribuzione delle risposte assume in genere l'andamento di una curva normale, per la comparazione dei risultati di campioni nazionali o sotto-campioni di qualunque tipo, nell'ambito del C.S.I. si è stabilito di utilizzare i valori della media aritmetica con due decimali.

dagli studenti dei differenti paesi relativamente al loro interesse per la storia, sono state raffrontate le medie dei campioni nazionali relative all'item che – sulla base di alcune elaborazioni statistiche, in particolare l'analisi fattoriale – si è ritenuto di considerare come indicatore più attendibile di un atteggiamento positivo (la storia rappresenta “una possibilità per me di imparare dai fallimenti e dai successi degli altri”) e all'item che si è ritenuto di considerare rivelatore dell'atteggiamento più negativo (la storia rappresenta “qualcosa di morto e di passato che non ha niente a che fare con la mia vita attuale”). Da tale confronto emerge che gli studenti italiani esprimono in media – insieme a quelli russi, cechi e greci – i punteggi più bassi nell'item di significato negativo ed esprimono un punteggio medio (3.41) poco più elevato della media internazionale (3.37) nell'item di significato positivo, situandosi al quindicesimo posto nella graduatoria internazionale subito dopo quelli della Gran Bretagna (3.65), della Bulgaria e del Portogallo (3.59), della Spagna (3.50), della Russia, della Repubblica Ceca e dell'Alto Adige (3.48), della Lituania e della Francia (3.47), della Croazia, della Grecia e palestinesi (3.46), arabi israeliani (3.44) ed estoni (3.43).

Per definire gli orientamenti degli adolescenti italiani in rapporto a quelli che emergono a livello internazionale, è comunque utile analizzare anche i risultati relativi agli item 1.e, 1.h ed 1.f, i quali risultano indicativi, rispettivamente, di una valorizzazione della conoscenza storica in termini di insegnamento morale (1.e) e di una sua valorizzazione quale strumento cognitivo in termini oggettivi (1.f) o soggettivi (1.h).

Gli studenti italiani registrano punteggi medi più elevati rispetto alla media relativa al campione internazionale in tutti questi altri item che rivelano un atteggiamento positivo nei confronti del sapere storico. In particolare verso l'affermazione proposta nell'ultimo di questi tre item gli studenti italiani esprimono il loro massimo favore, in quanto l'item è quello che registra la media più elevata dell'intero blocco, analogamente a quanto accade nel campione internazionale, ma la media relativa al campione italiano rivela uno scarto positivo non irrisorio rispetto a quella relativa a quello internazionale.

Gli studenti italiani registrano altresì una media sensibilmente più elevata (3.24) in rapporto al campione internazionale (2.98) nell'indicare la storia come una materia eccitante ed affascinante (item 1.b), situandosi, nella graduatoria internazionale relativa a questo item, al secondo posto, subito dopo gli studenti portoghesi (3.35).

In generale, quindi, gli adolescenti italiani manifestano in rapporto ad i loro coetanei europei un atteggiamento nei confronti della conoscenza storica di deciso interesse e segnatamente si caratterizzano rispetto ai secondi per il fatto di esperire lo studio della storia anche in forma di coinvolgimento estetico-emotivo oltre che riconoscendo ad essa la funzione di strumento cognitivo. Anche gli studenti italiani come quelli degli altri paesi, infatti, attribuiscono alla conoscenza storica più un valore cognitivo che affettivo, ma la differenza nelle medie dei punteggi relativi agli item concernenti i due aspetti è molto meno ampia per gli studenti italiani (come si è detto, 3.41 la dimensione cognitiva valutata tramite l'item-indicatore 1.c e 3.24 la dimensione affettiva, $\text{diff.} = 0.17$) rispetto al campione europeo complessivo (3.37 contro 2.98, $\text{diff.} = 0.39$).

Considerando le medie dei punteggi negli item del secondo blocco, si riscontra che in tutti e tre i casi gli studenti italiani registrano una media superiore al valore di equilibrio 3.0, con medie che approssimativamente coincidono con quelle del campione internazionale (considerando trascurabile, poiché non significativo⁷, il minimo scarto negativo che si registra in tutti e tre i casi). Tale risultato, anzitutto, sembra corroborare la conclusione che l'interesse degli adolescenti italiani per il sapere storico risulta di segno decisamente positivo. C'è inoltre da osservare come, al pari degli altri adolescenti europei, quelli italiani assegnino alla conoscenza storica prevalentemente un valore in sé, dichiarandosi motivati soprattutto da un interesse per il passato non mediato, e solo subordinatamente

⁷ Per valutare la significatività delle differenze fra le medie occorre tener conto che per la maggioranza degli item l'errore standard di misurazione nel campione internazionale oscilla fra 0.01 e 0.02, mentre nel nostro campione nazionale oscilla fra 0.03 e 0.04. Pertanto, in prima approssimazione, risultano generalmente senz'altro significative differenze di valori medi superiori a 0.06.

sembrino concepire la storia come un bagaglio di conoscenze utili a comprendere il presente e ad orientare il futuro.

Valutando, più in generale, il riscontro di una tendenza di sensibile entità alla natura empatica della motivazione che spinge l'interesse per la storia degli studenti europei, e in misura particolarmente decisa di quelli italiani, va notato come occorra interpretare tale riscontro anzitutto alla luce del livello di sviluppo dei soggetti che formano il campione. Appare alquanto naturale, infatti, che nella prima adolescenza l'interesse per le civiltà del passato trovi ancora in misura non irrisoria impulso negli aspetti più fascinosi e suggestivi (ciò che spiega anche un interesse per il passato più "fine a sé stesso" che strumentale alla comprensione della realtà presente, verificabile esaminando i risultati relativi al secondo blocco). I dati rilevati tendono nondimeno a mostrare come proprio in tale periodo dello sviluppo inizi a formarsi anche un interesse orientato dal principio secondo cui "historia magistra vitae", ossia come la coscienza storica vada maturando verso una visione del sapere storico centrata sulla sua utilità per comprendere il presente ed orientare le scelte future.

Il fatto che quest'ultima affermazione (2.c) attragga consensi meno elevati, in particolare, appare a nostro giudizio alquanto interessante. Costituendo infatti, fra le tre alternative, quella sicuramente più indicativa di una visione del sapere storico maggiormente legata agli interessi della società piuttosto che a quelli del singolo individuo, il fatto che gli studenti manifestino la tendenza ad annetterle minore valore rappresenta con ogni probabilità un indice del fatto che la loro coscienza storica è ancora in larga misura impregnata di un carattere individualistico e quindi ancora debolmente "socializzata". Per ottenere conferme a tale rilievo occorrerebbe poter operare confronti con le tendenze di risposta ottenute da un campione di soggetti più adulti o anche poter correlare le risposte agli item del secondo blocco con i risultati di rilevazioni effettuate sul grado di socializzazione civico-politica dei medesimi soggetti. Non avendo a disposizione dati per avere conferme del primo tipo, utilizzando i dati ottenuti dalla somministrazione del nostro questio-

nario è possibile però effettuare almeno una prima verifica del secondo tipo, correlando le risposte al secondo *item-block* con quelle relative all'interesse per la politica. Eseguendo tale test statistico si rileva l'esistenza una correlazione positiva, quantunque abbastanza debole, fra interesse per la politica e scelte di orientamento positivo in tutti e tre gli item dal secondo blocco, con valori del coefficiente di correlazione che crescono progressivamente dal primo al terzo item (rispettivamente i valori della correlazione di rango Tau-B di Kendall per il campione italiano risultano 0.13, 0.15 e 0.18, mentre per il campione internazionale 0.14, 0.16 e 0.15).

Esaminando comparativamente le medie conseguite dai diversi campioni nazionali negli item dei primi due blocchi, considerati nel loro insieme, si riscontra che gli studenti di quei paesi nei quali, al tempo in cui il questionario è stato somministrato o in un periodo immediatamente precedente, si è assistito a processi di profonda trasformazione politico-istituzionale mostrano un interesse per il sapere storico significativamente più elevato rispetto agli studenti delle nazioni europee nelle quali si è registrato un lungo periodo di stabilità. Dall'analisi di questi risultati sembra dunque si possa ricavare la conclusione generale che *il movimento del presente stimola negli adolescenti un maggiore interesse per il passato*. Tale conclusione sembra ulteriormente rafforzata e puntualizzata osservando che, se si considerano isolatamente i paesi in cui hanno recentemente avuto luogo mutamenti radicali, laddove tali mutamenti si sono configurati in forme più drammatiche, attraverso conflittualità etnico-religiose e/o sociali, o addirittura veri e propri conflitti armati militari o civili, i punteggi medi relativi all'item che indica una partecipazione emotivo-passionale allo studio della storia tendono a crescere rispetto ai punteggi medi espressi in questo item dagli studenti delle nazioni in cui la transizione politico-istituzionale – in particolare quella verso la democrazia – si è realizzata in forme più graduali, pacifiche ed “indolori”.

In tale quadro generale, gli studenti italiani esprimono tendenze di risposta che paiono assimilabili al modello di questi ultimi Paesi, soprattutto in quanto, come si è visto, essi rivelano nei confronti

della conoscenza storica un elevato atteggiamento empatico oltre che un rapporto di natura strettamente intellettuale. Poiché l'Italia va sicuramente annoverata fra i paesi caratterizzati da una storia recente di stabilità politico-istituzionale piuttosto che fra quelli che hanno subito mutamenti radicali, tale riscontro sembra configurarsi in contraddizione con l'interpretazione generale appena evidenziata. Nondimeno si potrebbe tener conto del fatto che la percezione del proprio coinvolgimento nel movimento del presente può anche essere indotto negli adolescenti dalle generazioni immediatamente precedenti e perciò riguardare uno "spessore temporale" non limitato all'arco dell'esistenza degli attuali quindicenni. La storia direttamente vissuta dai padri e dai nonni, insomma, nei contesti culturali in cui la memoria storica si mantiene viva e "fermenta" nella vita della comunità (nel caso dell'Italia il fascismo, la guerra, la lotta partigiana, la ricostruzione, il Sessantotto), attraverso la produzione culturale e i mass-media, essa può stimolare l'interesse per il passato recente e un coinvolgimento emotivo mediato dagli adulti che rappresentano per gli adolescenti figure di riferimento. Ciò pare confermato dal fatto che gli adolescenti italiani – se si analizzano le risposte alla domanda del questionario che esamina le preferenze per le differenti epoche storiche, cfr. fig. 3 – manifestano un interesse molto più accentuato per la storia degli ultimi 50 anni (media = 3.86) che per le altre epoche (valori medi intorno al valore di equilibrio 3.0, tranne che per il periodo 1800-1945 in cui la media sale a 3.51). C'è però da tenere in conto anche un altro fattore culturale che certamente si collega al peculiare profilo degli adolescenti italiani nel quadro internazionale complessivo, vale a dire la specifica tradizione culturale italiana, nella quale la cultura storica assume un rilievo particolarmente significativo, sia dal punto di vista della rilevanza che la prospettiva storica assume nei curricoli scolastici, informando profondamente l'intera area delle discipline cosiddette "umanistiche", sia dal punto di vista della ricchezza del patrimonio storico-culturale presente nel nostro paese e perciò degli stimoli potenziali alla motivazione per l'apprendimento della storia.

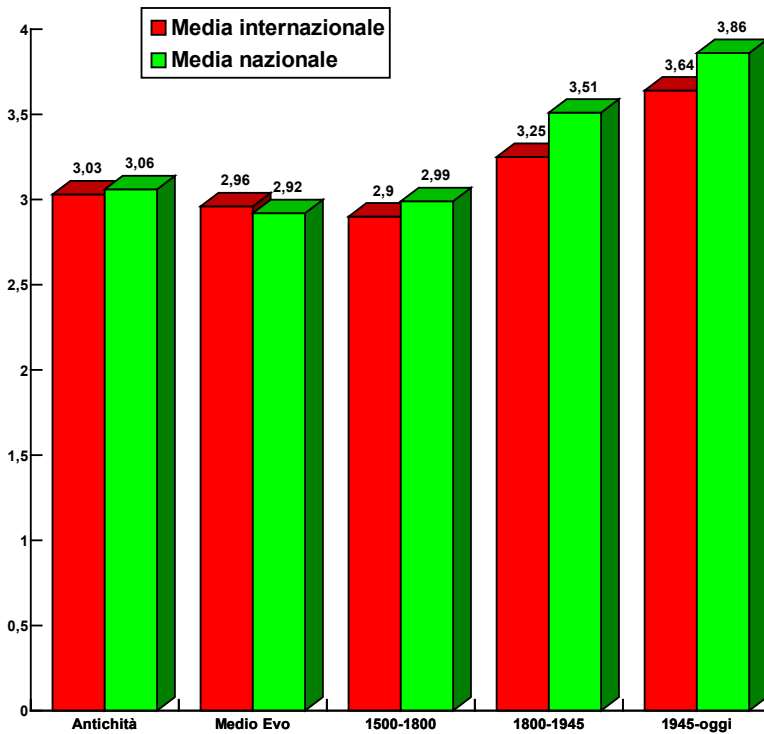


Figura n. 3: comparazione fra le medie del campione nazionale e di quello internazionale relativamente all'interesse per le diverse epoche storiche.

L'analisi dell'interesse degli studenti per la storia viene approfondita in modo più specifico nel questionario tramite due ulteriori blocchi di item (oltre a quello, di cui si sono poc'anzi analizzate le tendenze di risposta, volto a rilevare quali epoche storiche attraggano maggiormente l'interesse dei discenti), finalizzati a rilevare le loro preferenze, rispettivamente, per le differenti dimensioni dell'attività umana studiate in prospettiva storica e per l'orizzonte geo-politico di riferimento nel quale lo studio della storia viene a inquadrarsi.

Per quanto concerne il primo di questi due aspetti, l'esame dei risultati ottenuti evidenzia decisamente un quadro coerente con alcuni caratteri dominanti le strutture della personalità in soggetti del livello di sviluppo evolutivo della popolazione-bersaglio (cfr. fig. 4). Le dimensioni che attraggono in misura prevalente l'interesse degli studenti risultano infatti quella privata (storia della propria famiglia) e quella immaginifico-avventurosa. Tali dati vanno infatti nella direzione di confermare ulteriormente riscontri in precedenza illustrati, mostrando chiaramente come l'interesse per la storia e il significato attribuito alla conoscenza storica risultino a questa età ancora ampiamente legati alla sfera degli interessi personali piuttosto che essere collegati all'interesse per la società. Gli item relativi alle dimensioni politica ed economica, infatti, registrano medie sensibilmente più basse in rapporto a quelli che investono la dimensione individuale. È tuttavia interessante osservare che, mentre in tutti gli altri casi la media relativa al campione nazionale non si discosta in misura significativa da quella relativa al campione internazionale, gli studenti italiani mostrano un interesse per i processi storici di natura economica significativamente superiore a quello manifestano dai loro coetanei delle altre nazionalità

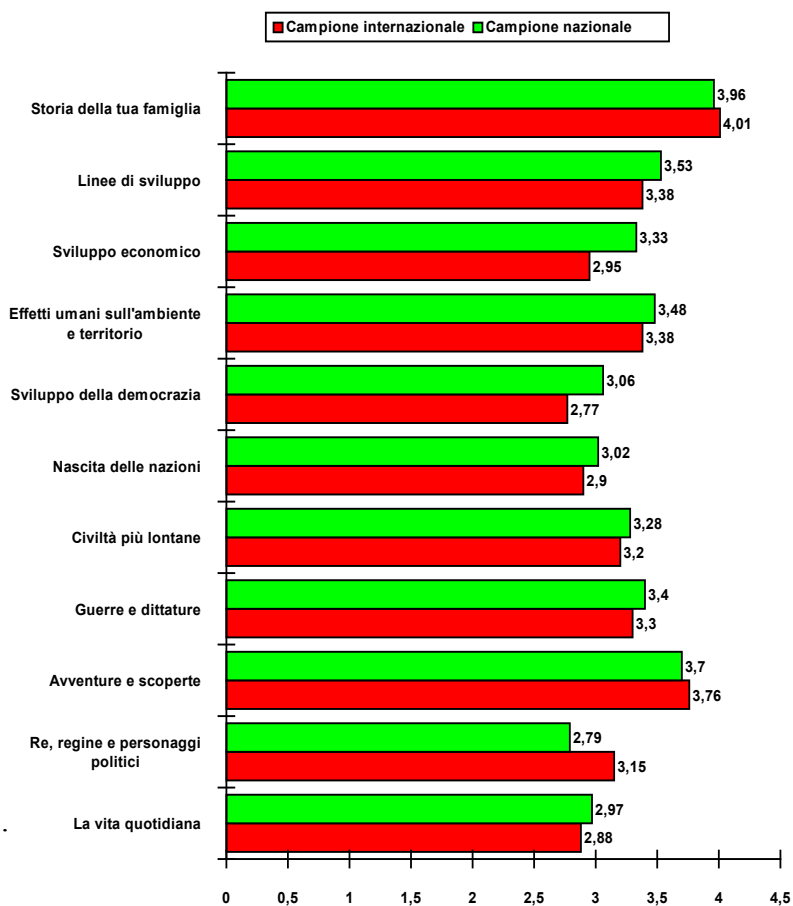


Figura n. 4: comparazione fra le medie del campione nazionale e di quello internazionale relativamente alla preferenza per le diverse dimensioni del mutamento storico.

Per quanto riguarda l'orizzonte geo-politico di riferimento prediletto dagli studenti, dalla comparazione dei risultati (cfr. fig. 5) emerge che la dimensione preferita dagli studenti italiani, in accordo con quanto avviene nel campione internazionale, è

costituita dalla storia nazionale, dato che sembra risultare consonante con la prassi didattica dominante, in quanto l'orizzonte nazionale costituisce ancora attualmente la cornice entro la quale si inquadra in modo prevalente la trattazione degli avvenimenti nella massima parte dei libri di testo in uso, nonostante il graduale ampliamento di orizzonte, soprattutto alla dimensione europea, che ha caratterizzato il rinnovamento della letteratura manualistica nel periodo più recente. Il dato più significativo che emerge dal confronto fra gli orientamenti degli studenti italiani e quelli del campione internazionale è costituito dal sensibile scarto positivo a favore dei primi riguardo l'interesse per la storia locale e il correlato scarto negativo riguardo l'interesse per la storia mondiale. Gli studenti italiani, secondo quanto scaturisce dai dati della ricerca "Youth and History", sembrano molto più legati dei loro coetanei degli altri paesi alla dimensione del particolarismo localistico e quindi, coerentemente, meno interessati invece alla dimensione globalistica e universalistica della storia mondiale. Anche in relazione a questo item può essere interessante valutare alcune differenze che si configurano esaminando i risultati in forma disaggregata per indirizzi di studio: da tale confronto risulta che l'interesse per la dimensione mondiale risulta sensibilmente più elevata nel liceo classico in rapporto agli altri indirizzi (e soprattutto in rapporto agli istituti professionali, che registrano una media di 2.84), registrando gli studenti di tale tipo di scuola un valore medio (3.75) superiore a quello della media del campione internazionale. Occorre tuttavia tenere conto del fatto che negli indirizzi liceali, ed in particolare nel liceo classico, vi è una tendenza generale a conseguire medie più elevate in pressoché tutti gli item che esprimono interesse per la storia, indipendentemente dal loro contenuto specifico. Anche per i licei classici, infatti, la dimensione preferita rimane quella della storia nazionale, e in misura ancor più decisa (4.23) rispetto al resto del campione italiano e dell'intero campione internazionale.

Orizzonte geo-politico dello studio della storia

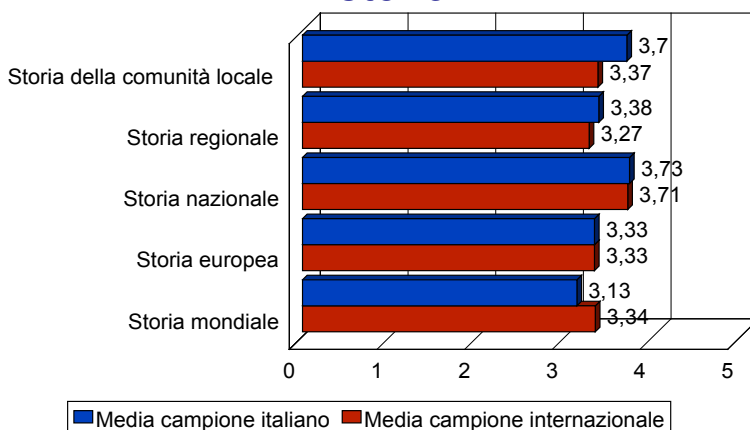


Figura n. 5: Comparazione fra le medie nazionale e internazionale relativamente all'importanza attribuita alle diverse dimensioni geo-spaziali in cui si inquadra lo studio della storia.

Dalla parte degli insegnanti: orientamenti metodologici e prassi didattica corrente

I dati ricavati dall'analisi delle risposte fornite dagli insegnanti al questionario loro rivolto sono utili anzitutto per ricostruire un quadro delle prassi didattiche correntemente in uso per l'insegnamento-apprendimento della storia nella scuola italiana. Nel presentare tali risultati occorre precisare che il campione degli insegnanti – come normalmente accade nella realizzazione di surveys con un impianto analogo a quello della ricerca “Youth and History” – risulta numericamente relativamente esiguo (1230 insegnanti nell'intero

campione internazionale, 60 insegnanti nel campione italiano) e non campionato in modo diretto (cioè estraendolo dall'universo degli insegnanti stessi), in quanto l'unità di campionamento è costituita dalle scuole, allo scopo di campionare gli studenti. Le inferenze statistiche sull'universo, pertanto, risultano "viziate" da tale anomalia originaria nel campionamento. Occorre tuttavia considerare, d'altra parte, che gli insegnanti che hanno compilato il questionario descrivono, in termini quantitativi, una quota certamente non irrisoria dell'intera realtà scolastica del nostro paese, in quanto il loro intervento didattico si rivolge complessivamente ad un numero di studenti considerevolmente più alto di quelli che formano il campione degli studenti medesimi, in quanto la massima parte di essi impartisce l'insegnamento della storia certamente in più di una classe. Pur non risultando quindi il campione degli insegnanti, a stretto rigore statistico, rappresentativo, esso si riferisce comunque ad un'ampia proporzione di studenti e pertanto consente di delineare uno spaccato degli orientamenti e delle pratiche didattiche sicuramente molto verosimile ed attendibile.

I primi dati che rivestono interesse ai nostri fini sono costituiti dalle risposte all'item del questionario per gli insegnanti che chiede di indicare in quale misura le più usuali attività didattiche vengono generalmente svolte durante le lezioni di storia. I confronti fra le medie delle risposte alle singole voci delinea un quadro molto chiaro delle consuetudini vigenti nell'insegnamento della storia (cfr. fig. 7). L'uso del libro di testo e comunque di documenti scritti rappresenta l'attività che di gran lunga registra la media più elevata (4.37), seguito dalla lezione frontale. In realtà, nel blocco di item che stiamo analizzando quest'ultima tipologia di attività didattica compare in due differenti forme, consentendo in tal modo di distinguere il peso specifico di due sub-generi di quel particolare genere discorsivo che è costituito dalla lezione cattedratica: la narrazione degli eventi storici e l'interpretazione valutativa degli stessi. Entrambe queste voci registrano valori medi elevati, ma la narrazione registra un valore notevolmente più elevato (3.91) rispetto alla enunciazione di giudizi (3.20). Le

rimanenti tipologie di intervento didattico registrano tutte valori medi alquanto bassi: nell'ordine compaiono la discussione fra gli studenti di differenti interpretazioni degli avvenimenti (3.07), lo studio diretto di documenti storici e l'uso della cartografia ed iconografia (3.05), l'esposizione da parte degli studenti (categoria in cui sicuramente gli insegnanti annoverano anche la tradizionale interrogazione orale, 2.97), l'uso di tecniche audiovisuali (2.29), l'uso di tecniche attive (ricerche svolte in prima persona dagli alunni, giochi di ruolo ecc., 1.93). Da tali risultati emerge nettamente un quadro che evidenzia la tendenza predominante al conformismo didattico degli insegnanti di storia, ossia ad un tipo di impostazione quasi completamente dominata dalla lezione frontale e dallo studio del manuale. Tale tendenza appare armonizzarsi con quella che si configura nella massima parte degli altri paesi e quindi nel campione internazionale complessivo, ma si delinea nel nostro contesto nazionale in misura decisamente più marcata: sia relativamente all'uso del manuale sia alla lezione frontale, la media registrata dai docenti italiani supera di mezzo punto la media del campione internazionale. Coerentemente, le medie dei valori negli item che concernono le attività didattiche di tipo meno tradizionale – in particolare l'impiego di media diversi dal libro di testo (fonti storiche, audiovisivi) e, soprattutto, quelle che implicano in maggiore misura la partecipazione degli studenti (didattica attiva, discussione in classe) – relative al campione degli insegnanti italiani risultano significativamente più basse di quelle relative al campione europeo. In ultima analisi, pur dovendo riconoscere che il tradizionalismo didattico che emerge dall'analisi delle risposte degli insegnanti non si configura come una caratteristica distintiva del nostro sistema scolastico, ma costituisce una tendenza mediamente generalizzata all'intero panorama europeo; rispetto ai loro colleghi degli altri paesi, tuttavia, gli insegnanti italiani appaiono sensibilmente più vincolati ad una tradizione che vede l'attività didattica incentrata su una comunicazione fundamentalmente unilaterale e che coinvolge gli studenti in posizione attiva e partecipativa solo in misura molto marginale e scarsamente significativa.

Poiché questo blocco di item è stato inserito in identica forma anche nel questionario per gli studenti, un'analisi particolarmente interessante e i cui risultati rendono più "drammatici" i riscontri appena discussi è costituita dal confronto fra la percezione degli alunni e quella degli insegnanti riguardo il peso specifico delle differenti tipologie di attività svolte durante le ore di storia. A tale proposito le correlazioni fra le medie delle scelte di ogni classe di studenti e la scelta dell'insegnante esaminate sul campione internazionale mostrano che le percezioni sui due versanti, in generale, risultano in misura significativa coerenti, in quanto si registrano correlazioni generalmente molto elevate (con valori compresi fra 0.6 e 0.9). Si osserva, tuttavia, che gli insegnanti tendono a sovrastimare, in rapporto a quanto dichiarato dagli studenti, il tempo dedicato alle iniziative didattiche di tipo attivo e l'uso di strumenti meno tradizionali e comunque diversi dal libro di testo, in particolare l'uso di strumenti multimediali. Le medie delle scelte degli studenti in questi item sono infatti sensibilmente più basse rispetto alle medie delle scelte degli insegnanti (ciò pur tenendo conto del fatto che in generale in tutti gli item gli studenti tendono ad orientarsi in misura inferiore verso le scelte di valore più alto e pertanto i valori medi risultano complessivamente inferiori a quelli relativi al campione di insegnanti) Di conseguenza le correlazioni fra percezione dell'insegnante e degli alunni per questi item risultano più deboli. Nel campione italiano tale interessante riscontro si conferma in misura pressoché corrispondente a quella in cui si manifesta nel campione internazionale.

Attività svolte durante la lezione di storia

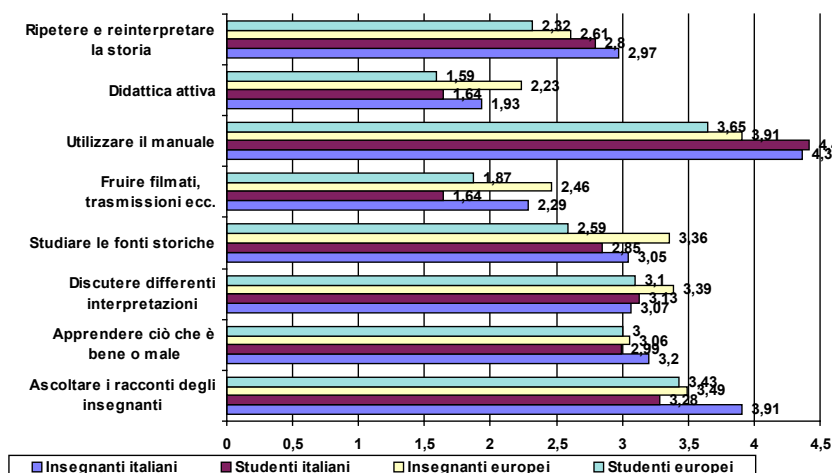


Figura n. 7: Confronto fra le medie relative a insegnanti e studenti nel dichiarare l'importanza attribuita nella pratica didattica effettiva a differenti tipologie di attività

Il secondo blocco di item, particolarmente utile ad evidenziare gli orientamenti della pratica didattica fra gli insegnanti italiani, chiede di indicare le proprie preferenze per una serie di finalità didattiche dell'insegnamento storico. La voce che registra la media straordinariamente più elevata (4.56, media internazionale = 4.18) è costituita dall'affermazione secondo cui finalità dell'insegnamento-apprendimento della storia è quello di consentire ai discenti di "interiorizzare i valori democratici" (cfr. fig. 8). Al secondo posto, nella graduatoria dei valori medi, figura l'affermazione "spiegare il presente e ricostruire le tendenze del cambiamento" (4.15, media int. = 4.20), seguita dalle alternative "giudicare gli eventi in rapporto ai diritti umani e civili" (4.00, media int. = 3.86), "conoscere i principali avvenimenti storici" (3.95, media int. = 3.99). Emerge un quadro nel quale gli obiettivi educativi connessi alla formazione etica e civico-politica assumono un ruolo molto più rilevante in rapporto agli

obiettivi strettamente cognitivi. Anche in questo caso il trend degli insegnanti italiani si conforma al quadro internazionale ma appare di entità più marcata.

Anche questo blocco di item è stato inserito in forma quasi corrispondente nel questionario per gli alunni, allo scopo di effettuare un controllo, dal punto di osservazione degli studenti, della effettiva applicazione degli obiettivi didattici dichiarati dagli insegnanti e della loro rilevanza specifica. Nel caso di questo gruppo di item le correlazioni fra le risposte degli insegnanti e quelle degli studenti sono molto più deboli rispetto a quelle che si registrano per il gruppo di item precedentemente esaminato. Anche tenendo conto del fatto che in generale anche in questo caso le medie delle risposte degli studenti sono sensibilmente più basse di quelle degli insegnanti, infatti, si possono facilmente evidenziare scostamenti notevoli nelle tendenze di risposta fra insegnanti e studenti.

Il dato generale che emerge da tale raffronto è che gli insegnanti tendono decisamente a sovrastimare gli obiettivi di carattere educativo (educazione morale e civico-politica attraverso l'insegnamento della storia) rispetto a quelli di ordine strettamente cognitivo, che invece risultano percepiti come preminenti dagli alunni, in particolare quelli relativi alla dimensione mnemonico-ripetitiva delle pure conoscenze. Si configura quindi una evidentissima sproporzione fra quanto gli insegnanti *ritengono di educare* attraverso l'insegnamento della storia (presumibilmente mobilitando il loro impegno in tale direzione) e quanto gli alunni *si sentono educati*, ossia appaiono consapevoli delle intenzionalità educative dei loro docenti.

Obiettivi dell'insegnamento della storia

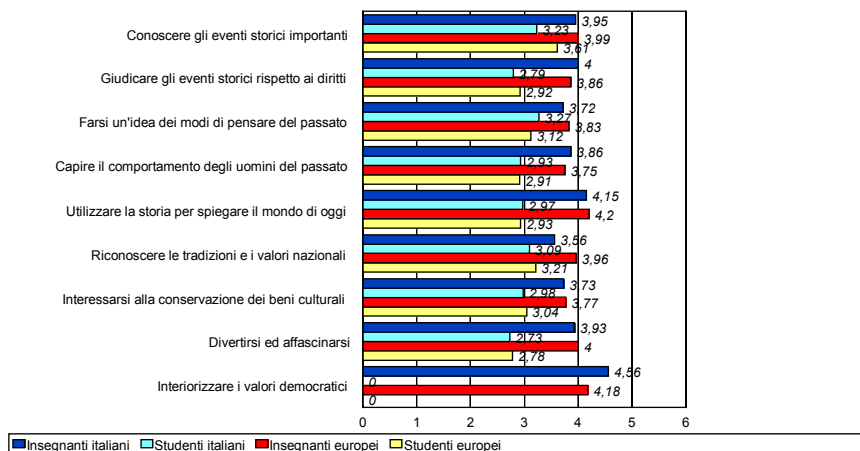


Figura n. 8: Confronto fra le medie di insegnanti e studenti circa l'importanza attribuita ai diversi obiettivi dell'insegnamento della storia

Il generale riscontro, sulla base dei dati ottenuti tramite la ricerca “Youth and History”, della tendenza a un sostanziale conformismo didattico e del conseguente scarso ricorso a tecnologie multimediali e a metodi di tipo più attivo conferma i risultati già ottenuti da chi scrive in altre ricerche su campioni di insegnanti italiani di scuola secondaria inferiore e superiore anche più ampi (solo però relativamente al numero di insegnanti). In una delle più recenti fra queste indagini è emerso, in particolare, che gli approcci e gli strumenti didattici più tradizionali e più frequentemente utilizzati dagli insegnanti corrispondono perfettamente a quelli che gli studenti giudicano meno interessanti ed utili ai fini dell'apprendimento, mentre quelli che gli alunni prediligono e giudicano più produttivi – per esempio le ricerche d'ambiente, la visione di film e documentari, l'uso di tecniche multimediali, il lavoro su documenti di varia natura (non soltanto scritti), le visite a luoghi e monumenti di interesse storico – sono proprio quelli che gli insegnanti non usano o usano in misura estremamente limitata.

Un analogo confronto è possibile effettuare sui dati della ricerca qui presentata, tenendo conto che, a differenza della citata

ricerca condotta da chi scrive, per questo particolare tipo di raffronto non è possibile utilizzare blocchi di item che presentino una coincidenza perfetta fra la formulazione delle affermazioni rivolte agli insegnanti e quella delle affermazioni rivolte agli studenti. Nel questionario per gli studenti, però, sono presenti due *item-block*, fra loro collegati, di particolare interesse: il primo di essi chiede di indicare, su un elenco di media didattici, in che misura la presentazione dei contenuti storici che esso propone risulta piacevole; il secondo di essi chiede di indicare, relativamente al medesimo elenco, quale presentazione viene ritenuta più autentica e fedele ai fatti storici.

I risultati conseguiti tramite questa analisi risultano particolarmente interessanti, per due ordini di motivi.

In primo luogo essi sembrano nettamente confermare la tendenza già emersa dalle ricerche citate di una completa divergenza fra forme di esperienze didattiche preferite o desiderate dagli studenti e quelle effettivamente praticate dagli insegnanti.

Secondariamente, il confronto fra le medie delle risposte fornite ai due blocchi evidenzia come gli alunni – in ragione dell'evidenziarsi di sensibili scostamenti fra le due medie in numerosi item – esprimano una chiara consapevolezza circa il fatto che le esperienze più coinvolgenti e gratificanti, prima fra tutte la fruizione di produzioni di genere *fiction*, non corrispondono a quelle che consentono di accostarsi in forma più valida e rigorosa alla conoscenza del passato (cfr. tab. 5).

	3. Quanto ti PIACCIONO le seguenti presentazioni della storia?				4. Quanto CREDI alle seguenti presentazioni della storia?			
	Media campione italiano	Dev. Std. campione italiano	Media campione internaz.le	Dev. Std. campione internaz.le	Media campione italiano	Dev. Std. campione italiano	Media campione internaz.le	Dev. Std. campione internaz.le
a. Manuali scolastici.....	2.52	0.83	2.43	1.04	3.02	0.87	3.18	1.03
b. Documenti e fonti storiche.....	3.32	1.01	3.14	1.16	3.80	0.93	3.93	1.00
c. Romanzi storici.....	2.63	1.16	3.08	1.26	2.44	0.87	2.72	1.01
d. Film storici.....	3.40	1.16	3.73	1.16	2.84	1.00	2.81	1.10
e. Documentari televisivi.....	3.32	1.18	3.39	1.22	3.48	0.99	3.64	1.04
f. Ciò che raccontano gli insegnanti.....	3.16	0.97	3.34	1.15	3.41	0.87	3.48	1.01
g. Ciò che raccontano gli altri adulti (genitori, nonni)....	3.53	1.13	3.48	1.20	3.47	1.07	3.36	1.13
h. Musei e luoghi storici.....	3.75	1.17	3.62	1.25	4.20	0.95	4.15	1.00

Tabella n. 5: confronto fra le medie del campione italiano e del campione internazionale nei due item relativi all'atteggiamento nei confronti delle diverse fonti della conoscenza storica.

Gli sviluppi più recenti della ricerca sull'insegnamento della storia e l'interesse dei giovani per il sapere storico

La conclusione generale che si può ricavare dagli esiti complessivi di queste ricognizioni eseguite sugli adolescenti e sui loro insegnanti di storia circa un ventennio fa consiste fondamentalmente nel porre l'accento sul tradizionalismo didattico che emerge dal quadro d'insieme delle risposte fornite al questionario e sul fatto che tale impostazione tradizionale non soddisfa assolutamente le aspettative degli studenti, i loro interessi spontanei ed i loro bisogni formativi. Certamente tale orientamento conformista va ricondotto a profonde radici di natura storico-culturale, ma, su un piano più pragmatico, esso è anche indubabilmente imputabile alle difficoltà intrinseche, dagli insegnanti stessi a chiare lettere denunciate e stigmatizzate, che ostacolavano, nel contesto degli ordinamenti vigenti al momento in cui la rilevazione è stata eseguita, la concreta attuazione di un processo di rinnovamento delle finalità e dei metodi, che solo un'organica riforma del sistema può consentire.

A tale riscontro fa da contraltare il fatto che i quindicenni sembrano già aver sviluppato un interesse intrinseco e genuino per la conoscenza storica e che questo risulti orientato soprattutto verso esperienze didattiche di tipo attivo. La loro motivazione allo studio della storia e le loro istanze riguardo contenuti ed approcci dell'insegnamento sono in modo evidente stimolate (e presumibilmente sono state rinforzate dalle esperienze didattiche più positive condotte nella scuola di base), oltre che dalla trasmissione orale da parte delle figure adulte di riferimento, soprattutto dai mass-media.

Gli adolescenti appaiono inoltre chiaramente consapevoli che una conoscenza più autentica ed approfondita (e presumibilmente, in definitiva, anche più stimolante) è possibile solo attraverso il ricorso diretto alle fonti storiche e ai documenti originali – mentre tendono a ritenere meno attendibile il sapere mediato dai manuali o dall'esposizione del docente – e fra questi tendono a privilegiare, piuttosto che le fonti scritte, quelle fruibili tramite il contatto più diretto con le testimonianze “tangibili” delle generazioni passate (mu-

sei, monumenti, luoghi di interesse storico), anelando alla massima apertura alla pluralità dei linguaggi e dei media didattici (con ciò tradendo anche, verosimilmente, una visione ancora parzialmente “immatura”, profondamente pervasa, cioè, da una sensibilità per gli stimoli più immaginifici e “fabulatori” suscitati dalle testimonianze o dalla ricostruzione narrativa della vita degli uomini nelle epoche passate).

Gli insegnanti, in ultima analisi, appaiono sospinti da motivazioni legate alla preoccupazione di conferire all’insegnamento-apprendimento della storia la massima valenza sul piano della formazione etico-civile dei futuri cittadini, ma ritengono di poter perseguire tale meta educativa attraverso una mediazione didattica completamente incentrata sulle sintesi manualistiche e le lezioni cattedratiche, mentre gli alunni, da parte loro, manifestano istanze sospinte da curiosità e moventi tesi al contatto più diretto possibile con le fonti originali del sapere storico e – allo stadio di sviluppo cui la nostra ricerca era rivolta – ispirate da impulsi soprattutto afferenti alla dimensione dell’immaginario. Il tipo più ricorrente di esperienza didattica che viene loro proposta in massima parte delude e inibisce tali spontanee aspirazioni conoscitive, schiacciando l’approccio al sapere storico sulla più arida dimensione mnemonico-informativa consegnata dalla tradizione.

L’esigenza di un rinnovamento radicale dei percorsi e dei metodi dell’insegnamento storico viene poi particolarmente in luce dai risultati della ricerca “Youth and History”, nella parte riguardante la dimensione didattica.

Il fermento innovativo che andava in quegli anni diffondendosi attraverso i movimenti riformatori e le correnti pedagogiche più avanzate, infatti, chiamava gli esperti, i responsabili delle politiche scolastiche e tutta la scuola militante al compito inderogabile di rendere la prospettiva del rinnovamento concretamente attuata.

La più rilevante innovazione introdotta da una specifica normativa nel periodo dei dicasteri di Luigi Berlinguer e Tullio De Mauro, accompagnata dalla sperimentazione attuata attraverso il progetto “Il Novecento e la storia” – condotta dal gruppo di esperti guidato

da E. Lastrucci, L. Cajani ed I. Mattozzi -, consistette nel decreto 682/96, che ridistribuiva nei diversi anni di corso i periodi storici oggetto di trattazione, in modo da espandere quella relativa al XX secolo (oggetto di insegnamento nell'ultimo anno di corso della scuola secondaria di primo e di secondo grado), sulla base del presupposto dell'imprescindibile funzione che svolge la conoscenza degli avvenimenti e dei fenomeni del mondo presente ai fini della formazione dei cittadini.

Le più rilevanti indagini empiriche che hanno avuto per oggetto le prassi didattiche nel settore disciplinare della storia condotte nei primi due decenni di questo secolo, pertanto, si sono concentrate soprattutto sulla verifica dell'assimilazione di tale fondamentale cambiamento nella didattica corrente.

Oltre quella condotta da chi scrive, poco sopra illustrata, tre indagini hanno più significativamente contribuito a porre in evidenza le dinamiche attraverso le quali l'innovazione era penetrata nel tessuto scolastico-educativo o aveva registrato difficoltà o resistenze a diffondersi.

La prima ricerca che val la pena menzionare è quella realizzata a partire dal 1995 dal Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia (Landis), dal titolo *Interpreti del loro tempo*. La ricerca, di impianto squisitamente qualitativo, si avvale, quale strumento di rilevazione, di un'intervista rivolta ad 80 studenti del triennio della scuola superiore (frequentanti scuole di Milano, Roma e Bologna) ed era finalizzata ad indagare i quadri concettuali, valutativi e valoriali che a tale livello di età (16-20 anni) e scolarità i giovani hanno sviluppato attraverso lo studio della storia, con particolare riferimento al periodo della seconda guerra mondiale, della Resistenza e della fondazione della Repubblica⁸. L'interpretazione dei dati ottenuti andò nella direzione di indicare, quale fenomeno emergente della condizione giovanile alle porte del terzo millennio, come questa risultasse contrassegnata eminentemente dall'eclisse

⁸ Cfr. N. Baiesi, E. Guerra (a cura di), *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*, Bologna, CLUEB 1997.

della fiducia nella capacità del singolo di intervenire e lasciare la propria impronta in un mondo sempre più complesso e indecifrabile. La “generazione del disincanto”, secondo la lettura più attenta di questi riscontri, esprime tale disagio soprattutto nella difficoltà di sedimentare l’esperienza, collocandosi in una trama significativa di connessioni tra passato, presente e futuro. I giovani tendono, cioè, a percepirsi nel teatro della storia soprattutto nel ruolo di «attori non protagonisti, o, ancora di più, di spettatori, osservatori anche critici di un accadere le cui trame sono in qualche misura date⁹». Ne consegue, a giudizio degli autori, il definitivo tramonto di «una visione della storia come campo di azione e di cambiamento possibile attraverso una forte intenzionalità soggettiva¹⁰». A differenza delle generazioni precedenti, animate dalla tensione a modificare in senso migliorativo l’ordine esistente e animate dalla fiducia nella possibilità di agire efficacemente per mutare il corso degli eventi, infatti, i giovani intervistati in questa ricerca evidenziavano l’inclinazione a scindere nettamente la dimensione personale del proprio progetto di vita da quella sociale del progetto collettivo di cambiamento in direzione progressiva dell’ordine politico-sociale esistente. La causa fondamentale della condizione di disincanto e disimpegno verso cui i giovani iniziavano in quel periodo ad orientarsi, quindi, veniva ascritta all’«assenza, nella pur breve esperienza di questi ragazzi e di queste ragazze, di quei momenti della vita collettiva in cui sembra prodursi un corto circuito tra biografia e storia, nel senso di una connessione stretta tra scelte individuali e mutamento storico¹¹». Come ha osservato anche M. Rombi¹², tale tesi si ricollega sostanzialmente a quella sostenuta già molti anni prima da A. Cavalli – e poi dallo stesso ripresa e sviluppata in seguito¹³ – della “sindrome

⁹ *Op. cit.*, p. 101.

¹⁰ *Ibidem*, p. 100.

¹¹ *Ibidem*, p. 98.

¹² M. Rombi, *Un’indagine empirica su livelli di conoscenza, rappresentazioni ed esperienze didattiche degli studenti neo-diplomati dell’Università “Sapienza” di Roma*, Roma, La Nuova Cultura, 2012, p. 138 sgg.

¹³ Cfr. in part. A. Cavalli, *Storia e formazione dei cittadini*, in A. Brusa, & L. Cajani (a cura di.), *La storia è di tutti*, Roma, Carocci, 2008, pp. 129-132

di destrutturazione temporale”, secondo cui le generazioni più giovani separano nettamente la vita individuale dallo spazio politico, vivendo così, di fatto, al di fuori della storia, nonché all’idea di E. Hobsbaum del “presentismo” da cui risultano affette le nuove generazioni, visione che esamineremo in modo specifico nel cap. 14.

La seconda indagine è quella avviata nel 2000, tre anni dopo l’entrata in vigore del Decreto Berlinguer sulla storia del Novecento, allo scopo di monitorare la sua avvenuta applicazione e gli effetti prodotti da questa innovazione. L’iniziativa, promossa e coordinata dal dirigente tecnico U. Chiaromonte, trae origine dalla percezione da parte dei vertici del Ministero, attraverso un’ampia rete di segnali, di una diffusa disattenzione nei confronti dei nuovi *curricula* di storia e di una scarsa sensibilità per la rilevanza formativa della conoscenza della storia recente. Chiaromonte rilevava, in particolare, come la revisione della suddivisione della cronologia nei diversi anni di corso non avesse stimolato un significativo rinnovamento metodologico ed un diffuso miglioramento dell’efficacia dell’azione didattica nello specifico ambito disciplinare e sugli esiti formativi più generali. La rilevazione fu realizzata mediante la somministrazione di un questionario composto da domande aperte, somministrato nel marzo del 2000 a 419 studenti frequentanti sette scuole superiori di sei città dell’Emilia Romagna¹⁴. La ricerca non prevedeva una rilevazione anche sugli insegnanti, ma si proponeva di rilevare le prassi didattiche attraverso le dichiarazioni dei discenti. Così come la precedente, questa indagine, soprattutto in ragione dell’esiguità e scarsa rappresentatività del campione, non consente la generalizzabilità dei risultati, ma ha fornito, tuttavia, alcune interessanti indicazioni di tendenze. Dall’analisi dei dati rilevati emerge infatti che solo una parte dei docenti aveva modificato la periodizzazione in modo conforme alle indicazioni ministeriali: il 43% degli studenti dichiarò che il programma della classe quinta aveva avuto inizio con l’Unità d’Italia, il 14% con la presa di Porta Pia, il 12% con la Prima guerra mondiale ed il 5% con le rivoluzioni del

¹⁴ Cfr. U. Chiaromonte, *Indagine sull’apprendimento della storia tra gli studenti dell’ultimo anno delle scuole superiori*, in «Innovazione educativa», 6, 2000, pp. 22-25.

1848/49. Dalle risposte al questionario si evinceva inoltre che solo in un'esigua proporzione di casi il programma era stato completato, trattando temi relativi alla storia degli ultimi decenni. La maggioranza degli studenti, inoltre, giudicava strumenti di apprendimento scarsamente utili sia il manuale adottato (che in un terzo esatto dei casi costituiva ancora l'unica fonte da cui attingere la conoscenza) sia la selezione di fonti storiografiche e documenti operata dall'insegnante e proposta alla lettura e analisi da parte degli alunni.

Interessante risulta, in special modo, l'analisi delle risposte alla domanda «Elenca qualche avvenimento contemporaneo (da te vissuto o visto) che, a tuo parere, troverà spazio, o che merita di trovare spazio, nei futuri libri di testo». Il 49% degli studenti rispose che avrebbero acquisito piena rilevanza storica i conflitti armati nelle diverse aree del globo, mentre solo il 7% menzionò eventi e fenomeni di carattere economico, come l'introduzione dell'Euro. La stessa esigua percentuale indicò il processo di integrazione europea quale argomento di rilevanza centrale per gli storici del futuro. Scarsa importanza veniva altresì assegnata ai principali eventi di cronaca politica nazionale, come "Tangentopoli", al fenomeno dell'immigrazione dal Terzo mondo, e ancor meno al crollo del "Muro di Berlino" e alle più rilevanti scoperte scientifiche recenti.

Dalle risposte ad altri quesiti veniva inoltre in evidenza la predilezione degli studenti per la storia politico-diplomatico-militare, mentre la storia sociale e la storia "settoriale" (dell'agricoltura, dell'industria, della cultura, della mentalità, della donna, ecc.) mostravano di non possedere ancora quel rilievo a loro accordato dalla ricerca storiografica più avanzata ed accreditata. Nel commentare tali riscontri, Chiaromonte osservò che essi andavano nella direzione di confermare una tendenza già evidente, vale a dire che tra orientamenti e risultati della ricerca storiografica e pratiche dell'insegnamento della storia si frappone ancora un largo fossato¹⁵, il che denunciava, evidentemente, la scarsità e debolezza delle attività di aggiornamento dei docenti e di assimilazione da parte del tessuto scolastico dei progressi della ricerca in questo settore disciplinare.

¹⁵ U. Chiaromonte, *Op. cit.*, p. 25.

Ma la ricerca più importante sull'insegnamento della storia del Novecento, per il suo rigoroso impianto sperimentale, è senza dubbio quella realizzata da M. Rombi (insegnante-ricercatrice subito dopo purtroppo scomparsa) per il conseguimento del Dottorato in Pedagogia Sperimentale presso l'Università "La Sapienza".

Il nodo problematico da cui muove questa ricerca

«è ... costituito dalla percezione di una palese contraddizione: da una parte la vigente normativa riconosce e sottolinea la «significatività» del ruolo che la storia contemporanea, segnatamente quella più recente, svolge per aiutare i giovani «a comprendere [...] le radici del presente» (Indicazioni nazionali, 2010), acquisire «piena consapevolezza del mondo in cui vivono» (Relazione illustrativa D.M. 682/1996), sviluppare «competenze di cittadinanza attiva» (Indicazioni nazionali, 2010); dall'altra, la corrente prassi didattica disattende in modo diffuso tali indicazioni: come si evince dalla più recente letteratura di riferimento (cfr. Associazione «Clio '92»), i programmi svolti nelle classi terminali delle scuole superiori ancora oggi difficilmente oltrepassano «le colonne d'Ercole del 1945 o degli inizi della Guerra fredda», con la conseguenza che molti studenti lasciano la scuola con una conoscenza ampiamente lacunosa e deficitaria della storia più recente¹⁶».

La ricerca è stata condotta su un ampio campione di studenti (793) neo-diplomati appena immatricolati presso l'Università "La Sapienza" utilizzando quali strumenti di rilevazione una prova oggettiva ed un questionario (che riprendevano anche diversi item dagli strumenti utilizzati in precedenti ricerche dirette da chi scrive ed altri dal questionario dell'indagine *Youth & History*), finalizzati a rilevare «quanto incidono le forme attraverso cui gli studenti elaborano la loro rappresentazione della storia contemporanea sul livello di conoscenza della storia del Novecento; qual è il giudizio degli studenti sulla qualità dell'istruzione storica ricevuta a scuola; in quale modo i giovani percepiscono la "storicità" degli avvenimenti contemporanei¹⁷».

¹⁶ M. Rombi, op. cit., p. 132.

¹⁷ *Ibidem*, p. 133.

I dati ottenuti tramite la rilevazione hanno evidenziato che oltre il 30% degli studenti mostra un livello di conoscenza della storia del Novecento fortemente insoddisfacente, a fronte di un 40% di studenti che dispone di una preparazione nel complesso accettabile e di un altro 30% dotato di conoscenze storiche elevate. L'analisi dettagliata delle risposte mostra inoltre che alcuni fenomeni e processi più recenti risultano quasi completamente ignoti in misura più generalizzata, soprattutto quelli relativi agli ultimi decenni, evidenziando come il periodo più recente nella maggioranza delle situazioni non venga trattato in forma sufficientemente approfondita.

«Per quanto concerne la misurazione dei livelli di conoscenza, i risultati della ricerca evidenziano il carattere lacunoso e deficitario dell'apprendimento della storia del Novecento a conclusione del ciclo di studi secondario superiore. L'esame dei dati raccolti, attestando in modo inequivocabile la minor conoscenza delle vicende storiche riferibili alla seconda metà del Novecento, suffraga e conferma l'ipotesi che ha guidato il lavoro di ricerca: l'esistenza di generalizzati vuoti di conoscenza sulla storia più recente, che continua ampiamente a configurarsi – usando l'espressione di Concetti (2002) – come un «insegnamento negato». Il gap cognitivo messo in luce dagli esiti dell'indagine obbliga a interrogarsi sulla principale causa che lo determina: sulla base dei dati raccolti, non sembra esservi dubbio sul fatto che esso sia addebitabile alla mancanza di elementi conoscitivi necessari per rispondere correttamente a molte domande della prova. Dalle informazioni acquisite attraverso il questionario studenti si evince infatti che meno di uno studente su due ha avuto la possibilità di apprendere a scuola la storia del secondo Novecento, una situazione che appare non profondamente modificata rispetto a quella denunciata agli inizi degli anni Novanta, allorché si iniziò a riflettere seriamente sulle conseguenze derivanti per la formazione dei giovani dalla mancata conoscenza sulla storia più recente. Considerando che all'epoca il termine cui giungevano in media i programmi di storia era il 1929-'33 (crollo della Borsa di Wall Street e avvento del nazismo) mentre oggi si identifica con l'inizio della Guerra fredda (1946), si può affermare che il cono d'ombra gravante sulla storia più recente è rimasto so-

stanzialmente della stessa ampiezza. Eppure un cambiamento più marcato ci sarebbe dovuto essere, se si considera il lasso di tempo intercorso (quasi tre lustri) da quando è stato emanato il decreto ministeriale 682/1996 volto a porre rimedio a uno studio «indebitamente negletto della storia del Novecento», affermando «il principio della sua inderogabilità sino ai nostri giorni». Introdotto ad hoc per correggere e aggiornare «un'insostenibile impostazione didattica sedimentata nella nostra tradizione scolastica», il «Decreto sul Novecento» non sembra dunque riuscito a sortire appieno gli esiti auspicati¹⁸».

Per quanto riguarda l'interesse dei giovani per la conoscenza storica, invece, l'Autrice sottolinea come

«... rimarchevole che tra le variabili motivazionali risultate maggiormente esplicative degli esiti di apprendimento figurino quelle che riconoscono quale principale finalità dello studio della storia “la comprensione della realtà presente” e il contributo che essa arreca “per diventare cittadini più responsabili”. Decisamente in controtendenza con il diffuso convincimento secondo cui i giovani non amano la storia, la subiscono come materia scolastica, non le ascrivono particolari finalità formative, i risultati della nostra ricerca attestano che non solo la storia suscita interesse, ma possiede anche un'importanza direttamente proporzionale alla sua capacità di fornire un supporto al bisogno di orientamento nella complessità del reale. Emerge con forza una domanda di formazione sulla storia più recente che chiama direttamente in causa la scuola, assegnandole un ruolo decisivo nell'acquisizione di un sapere “orientante”, aperto alla considerazione delle problematiche che investono il mondo contemporaneo, quanto mai importanti in un frangente storico egemonizzato da un'epocale crisi economico-finanziaria che minaccia in modo drammatico il futuro delle giovani generazioni¹⁹».

I risultati delle ricerche sulla storia del Novecento qui riassunti, soprattutto dell'ultima, evidenziano sicuramente la necessità e l'ur-

18 *Ibidem*, pp. 332-3.

19 *Ibidem*, p. 334.

genza di operare una verifica più aggiornata delle prassi didattiche correnti e di promuovere azioni su ampia scala per favorire la trattazione più approfondita e sistematica delle vicende e dei complessi fenomeni che caratterizzano l'età presente.

Le peculiarità del pensiero storico

I capisaldi cognitivi dell'apprendimento storico

Dopo aver approfondito i nodi problematici del dibattito epistemologico sulla conoscenza storica, aver evidenziato i principali contributi della ricerca psico-pedagogica in questa specifica area disciplinare, avere, ancora, passato in rassegna i temi fondamentali del dibattito sull'insegnamento della storia e l'analisi critica delle esperienze innovative più significative condotte nell'ultimo trentennio (se si assumono il culmine della scolarizzazione di massa e la "rivoluzione sessantottesca" quali fenomeni che segnano lo spartiacque fra il modello tradizionale dell'insegnamento ed un "nuovo corso" sospinto dall'esigenza di adattare l'offerta formativa ai bisogni di cultura storica espressi dagli alunni provenienti dalle classi subalterne) ed avere infine delineato lo scenario della prassi didattica diffusa che emerge dalle rilevazioni empiriche nel settore, si può pervenire a delineare alcune conclusioni fondamentali circa il contributo potenziale che la formazione storica può apportare alla complessiva formazione delle nuove generazioni nel mutato quadro economico-sociale, politico-istituzionale, scientifico-tecnologico e culturale che si configura all'affacciarsi del nuovo millennio e, *a fortiori*, in una fase in cui l'oramai unanime consapevolezza di tale transizione epocale pone l'esigenza cruciale di una riprogettazione globale dei curricoli formativi. La prima conclusione di ordine generale è costituita dalla riaffermazione dell'oramai imprescindibile necessità di riconoscere che la storia, come materia scolastica e comunque quale componente irrinunciabile della formazione globale di ogni individuo, non può sicuramente più essere concepita come

una disciplina che abbia quale finalità la mera acquisizione di conoscenze, più o meno vaste ed approfondite, bensì va riguardata come una disciplina chiamata ad esercitare l'essenziale funzione formativa di sviluppare specifiche *abilità cognitive* e vere e proprie *competenze*, prive delle quali la coscienza e la personalità dell'individuo risulterebbero monche ed incomplete, nonché il fatto che l'assolvimento di tale funzione non può essere vicariato dall'apporto di altri settori disciplinari.

Come già un trentennio orsono Burston e Thompson hanno con chiarezza affermato (cfr. cap. 9), la storia costituisce, infatti, una *specifica forma di pensiero*, che si avvale di procedimenti logico-conoscitivi propri e, in buona misura, distinti da quelli peculiari ad altre discipline. La conoscenza storica, pertanto, risulta necessaria per la comprensione generale del mondo non soltanto in quanto *contenuto* di conoscenza, ossia in quanto complesso organizzato di dati ed informazioni, per lo più di carattere fattuale, che rappresentano il *prodotto* di specifici *processi* di ragionamento (e che possono eventualmente rivestire utilità quali elementi implicati in ulteriori processi di riflessione e ragionamento finalizzati a scelte e decisioni)¹. Essa risulta tale soprattutto in virtù del fatto che tali ultime capacità di ragionamento vengono esercitate, se non esclusivamente, almeno elettivamente e peculiarmente nel dominio della conoscenza storica e quindi trovano in tale dominio il loro più "naturale" ed efficace terreno di sviluppo.

Dal primo punto di vista, del *contenuto* della conoscenza, si può affermare che, se la realtà non può essere conosciuta e compresa per una sola via, ma si presenta alla mente umana attraverso molteplici "interfacce", ciascuna delle quali costituisce un ambito relativamente autonomo di significato (potremmo dire, utilizzando una terminologia di derivazione metafisica, una specifica "semantica dell'essere"), ed una di queste "interfacce" è costituita dal significato storico delle cose (in quanto direttamente prodotti, materiali o "spirituali",

¹ Per usare la terminologia cara agli psicologi cognitivisti, si potrebbe dire che il complesso di conoscenze costituisce la *knowledge-base* dei processi di *elaborazione dell'informazione* caratteristici del pensiero storico.

della cultura umana ovvero in quanto elementi del mondo naturale in qualche modo impregnati di significati conferiti loro dall'uomo), una comprensione piena e profonda del reale è possibile solo se si possiede la capacità di acquisire virtualmente di ciascun possibile oggetto di conoscenza anche la padronanza del suo significato storico (in altri termini se si governano la specifica grammatica – articolantesi in una semantica e in una sintassi – di quell'universo di significato costituito dalla storia, un universo di significato che, come si vedrà più avanti, è costituito da modalità di significazione sue proprie).

Dal secondo punto di vista, vale a dire del *processo* attraverso il quale si perviene all'acquisizione della conoscenza, intesa quale significato storico dell'oggetto, la comprensione piena e profonda del reale è possibile solo se *la specifica dimensione intellettuale costituita dal pensiero storico perviene a completo sviluppo e maturazione.*

Nella loro applicazione a problemi di natura storica, che, come si è visto nei precedenti capitoli, per un complesso di motivi (elevato numero di variabili implicate; difficoltà di rinvenire una concatenazione lineare di cause, cfr. cap. 7; carattere “indiziario” dei dati disponibili a causa della presenza di informazioni frammentarie e sovente contraddittorie estraibili dalle fonti e dalle testimonianze e correlata difficoltà di controllare l'attendibilità dei dati; impossibilità di eseguire verifiche e pertanto necessità di controllare le ipotesi in termini contro-fattuali esclusivamente con il ricorso a “esperimenti mentali” e quindi all'immaginazione ecc.) rappresentano problemi di elevata complessità, le facoltà di ragionamento vengono stimolate e messe alla prova in forma generalmente più impegnativa che nell'ambito di quelle discipline – in particolare la matematica e le altre cosiddette “scienze esatte” – in cui la relazione fra dati del problema, da una parte, e regole formali e concetti, più rigidamente definiti, dall'altra, risulta – una volta acquisita la padronanza di tali regole e concetti – più immediatamente identificabile ed applicabile.

Su tali fondamenti, l'insegnamento delle discipline dell'area storico-sociale non può ovviamente rivestire quale finalità esclusiva o peculiare quella di trasmettere conoscenze, bensì deve essenzial-

mente proporsi di sviluppare specifiche capacità cognitive, che risultano peraltro di ordine molto elevato e che quindi possiedono presumibilmente anche un ampio *transfer di apprendimento* in altre aree del curriculum (secondo una classificazione di massima oramai invalsa nell'uso, quantunque abbastanza grossolana, nell'area logico-matematica, in quella linguistico-espressiva, in quella scientifico-tecnologica e persino in quella ergonomico-operativa), nel senso di favorire l'acquisizione di *meta-strategie* che possiedono una valenza cognitiva molto generalizzata. In ultima analisi, la storia si configura infatti, come si è visto, come l'ambito disciplinare nel quale elettivamente si esercita la formazione delle cosiddette "capacità critiche", ossia delle forme del ragionamento del più elevato ordine di complessità, finalizzate alla formulazione di giudizi e valutazioni fondati e logicamente coerenti.

Tale risultato, come meglio si vedrà nel prossimo e ultimo capitolo, costituisce inoltre una condizione necessaria per l'acquisizione di quelle che possiamo denotare come *competenze sociali*, ossia della capacità di agire consapevolmente e responsabilmente nel contesto della vita associata e di partecipare attivamente alle vicende pubbliche, contribuendo ad indirizzare le scelte operate nell'ambito della propria comunità. In altri termini, il pensiero storico costituisce la base cognitiva essenziale per una piena ed efficace socializzazione politica², concorrendo in modo elettivo allo sviluppo dell'*identità sociale* dei formandi.

Lessico storico e concettualizzazione in storia

La peculiarità del pensiero storico, in relazione con altre dimensioni dell'attività intellettuale, si erge, come si è visto, sulla caratteristica e distintiva forma di concettualizzazione delle scienze storico-sociali, messa distintamente a fuoco da Weber, ossia la forma concettuale degli *ideal-typen* (cfr. cap. 2). Si è anche visto che secondo Veyne, addirittura, la storia costituisce l'unica disciplina la

² Su questi temi cfr. quanto sviluppato da chi scrive nel volume a cura di M. Corda Costa, *Formare il cittadino*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.

quale, in senso proprio, impieghi la concettualizzazione quale modalità specifica per rendere intelligibile il reale (cfr. cap. 7).

La specificità della forma di concettualizzazione che caratterizza la conoscenza storica – o, se si preferisce seguire la più radicale posizione teorica di Veyne, la concettualizzazione *tout court* – si connette strettamente al problema della natura del linguaggio storico.

Nella misura in cui può ritenersi oramai esaurito il programma del riduzionismo fiscalistico avanzato dal neo- e tardo-positivismo (i cui esiti più maturi sono ravvisabili, come si è visto, nel tentativo popperiano-hempeliano di applicare alla spiegazione storica il modello nomologico-deduttivo delle scienze della natura, cfr. cap. 3), non appare sicuramente più sostenibile l'idea che lo statuto di scientificità della storia risulti perfettamente equivalente a quello delle scienze esatte e naturali. Come ha chiaramente indicato Max Weber, la storia, oltre a non avere finalità nomotetiche e ad utilizzare il sapere nomologico esclusivamente con funzione strumentale (ciò che comunque viene riconosciuto anche da Popper ed Hempel), non può configurarsi come scienza nel senso di un sapere sistematico, dal momento che il suo compito fondamentale consiste nel coordinare i risultati dei molti campi di indagine particolari ed in costante sviluppo che hanno per oggetto la società e la cultura umane (cfr. cap. 2).

Su questa base, il problema della natura del linguaggio storico si configura nei termini di stabilire se la storiografia, quale campo d'indagine specifico ed autonomo, disponga di un proprio lessico specializzato e se sia circoscrivibile in qualche modo un *universo di discorso* peculiarmente storico, oppure se essa, come già sosteneva il Croce e come sostengono molti neo-narrativisti (cfr. cap. 4), si configuri come “narrazione del vero” ed utilizzi semplicemente la lingua comune o – come lo definisce Gilbert Ryle – il “linguaggio ordinario” (seppure servendosi delle sue forme più colte e stilisticamente affinate), venendo così a costituire, tutt'al più, un genere letterario affatto particolare.

Senza dubbio il linguaggio della storia non può essere assimilato a quello delle discipline con finalità nomotetiche, come le

scienze esatte e quelle naturali, in quanto, a differenza di queste ultime, indubbiamente la storia non dispone di un *sistema* terminologico-concettuale nel quale ogni lessema fondamentale trova una sua ben definita collocazione in una struttura gerarchica facilmente ricostruibile. A differenza di quanto accade nel campo delle scienze esatte e naturali, infatti, le categorie effettivamente impiegate dagli storici designano generalmente enti dai quali è estremamente difficile astrarre un insieme circoscritto di caratteristiche essenziali e che pertanto non possiedono né una connotazione valida stabilmente né un universo di denotazione precisamente identificabile. Nella misura in cui tali categorie si configurano, come ha mostrato Weber, come *tipi-ideali*, ossia come concetti-limite delle uniformità riscontrabili nella realtà empirica, mai rinvenibili nella loro purezza ideale, il preciso significato di questi concetti risulta ricostruibile, come meglio vedremo più avanti, solo all'interno di un contesto tematico-esplicativo di una certa ampiezza. L'apparato terminologico delle scienze fisico-naturali è perciò molto più rigido e stabile di quello della storia: in esse ogni termine-concetto è definibile, per lo meno all'interno di una specifica teoria, in forma univoca e rigorosa e non presenta ambiguità e varietà di accezioni, per cui, una volta che il suo significato sia stato acquisito dal discente, dovrebbe risultare da questi direttamente decodificabile nella massima parte dei contesti in cui ricorre.

La storia non possiede neppure, a stretto rigore, un linguaggio "tecnico" proprio, ossia un lessico specializzato ed un sistema organizzato di concetti elaborati all'interno del suo stesso campo d'indagine. Lo storico, infatti, si serve effettivamente in larghissima parte del linguaggio ordinario, che viene a costituire l'intelaiatura essenziale della sua narrazione. Egli tuttavia lo arricchisce di termini e concetti mutuati da varie ed eterogenee regioni del sapere, nel cui ambito teorico e di ricerca questi hanno avuto origine e rivestono una connotazione e/o denotazione rigidamente determinata, specialmente dalle discipline giuridiche, da quelle economiche e in generale dalle scienze umane e sociali (demografia, antropologia, sociologia, psicologia sociale, ecc.), nonché da discipline descrittive.

tive quale la geografia e da scienze applicative a fondamento naturalistico come la climatologia o le scienze agrarie³. Poiché negli ultimi decenni, come abbiamo visto, tali discipline, per merito soprattutto della scuola francese delle «Annales», hanno progressivamente dilatato ed intensificato i loro apporti metodologici e talora il loro diretto contributo alla crescita e all'affinamento del sapere storico, la prosa storiografica, su un tessuto narrativo che si serve fondamentalmente della lingua standard e di un lessico ordinario (in varia misura, in funzione del livello di divulgazione, con un nucleo essenziale “di base”), ha innestato ampie componenti di terminologia specialistica di diversa origine e natura. Si può affermare, in ultima analisi, che la storia, nella sua fisionomia più attuale, viene a configurarsi come una *disciplina integrata*, che sebbene conserva in parte anche il carattere di scienza idiografica od individualizzante,

³ Giova sicuramente rammentare, in proposito, le penetranti osservazioni di M. Bloch, il quale, avanzando l'esigenza di classificazioni e nomenclature rigorose ed universalmente riconosciute dei fenomeni storici, grazie ad “etichette comuni” utili per esprimere i “nessi profondi tra i fatti”, ne rilevava l'estrema difficoltà: “Per dare nomi ai loro atti, alle loro credenze e ai diversi aspetti della loro vita sociale, gli uomini non attesero di vederli diventare l'oggetto di una ricerca disinteressata. La storia, dunque, riceve la maggior parte del suo vocabolario dalla materia stessa del suo studio. Lo accetta, già consunto e deformato da un prolungato uso; peraltro ambiguo sovente sin dalle origini, come ogni sistema di espressioni che non sia nato dallo sforzo severamente concertato dei tecnici. (...) Credere che la nomenclatura dei documenti possa bastare interamente a stabilire la nostra, equivarrebbe...ad ammettere che essi ci offrano l'analisi già bell'e fatta. La storia, in questo caso, non avrebbe più gran che da fare. (...) Per questo siamo costretti a cercare altrove i nostri grandi schemi di classificazione. Per fornirceli, ecco già offrirsi a noi un intero lessico, il cui potere di generalizzazione pretende di essere superiore alle risonanze di qualsiasi epoca particolare. (...) Lo storico definisce raramente. Potrebbe, in effetti, stimare superflua questa cura, se attingesse a un uso consolidato di significati precisi. Ma non è così; quindi, non ha altra guida, persino nell'impiego delle sue parole-chiave, che il suo istinto personale. Estende, restringe, deforma dispoticamente i significati, senza avvertire il lettore, senza rendersene sempre bene conto neppure lui. Quante “feudalità” in giro per il mondo, dalla Cina sino alla Grecia degli Achei dai begli schinieri? Per lo più, non si somigliano. Gli è che ogni storico, o quasi, intende il nome a suo modo.” (*Apo- logia della storia*, ed. ital. cit., pp. 137-150.

fa tuttavia largo uso di nozioni teoriche e categorie, per lo più, ma non esclusivamente, attinte – in parziale accordo con quanto sostenuto da Popper ed Hempel – dai sistemi deduttivi o dalle generalizzazioni empiriche di scienze a statuto nomologico.

La storia, ciononostante, si configura quale scienza nella misura in cui possiede un proprio apparato concettuale ed un proprio impianto euristico-metodologico relativamente stabili, in quanto consolidati dalla tradizione e comunque fatti propri, ad un dato momento, dalla maggioranza della comunità degli studiosi, quantunque suscettibili di continui aggiustamenti, revisioni ed ampliamenti.

Per tale motivo il linguaggio storico, nelle sue caratteristiche più generali ed anche riguardo al livello di complessità, non si differenzia sostanzialmente da quello delle discipline scientifiche a statuto normativo.

Come ha osservato Pietro Rossi⁴, «è possibile...intendere l'analogia del linguaggio storiografico con il linguaggio di qualsiasi disciplina scientifica non già come identità di organizzazione semantico-sintattica, ma come pura e semplice comunanza formale del *tipo* di organizzazione⁵». Senza alcun dubbio l'ordito essenziale della prosa storica, nella misura in cui questa si snoda su un tessuto sostanzialmente narrativo, risulta formato in larghissima parte, come si è detto, da termini desunti dal linguaggio ordinario. In sensibile misura essa fa però anche uso di vocaboli a carattere "tecnico", la cui origine, tuttavia, salvo forse alcuni casi particolarissimi, non è rintracciabile all'interno della stessa ricerca storica, bensì nell'ambito di altre discipline, in particolare delle scienze dell'uomo, della cultura e della società. Ora, però, come sostiene ancora Rossi, sia i termini mutuati dai diversi lessici specializzati, sia anche molti vocaboli ricavati dal linguaggio comune, allorché introdotti nel contesto del discorso storiografico, subiscono una *trasposizione* che reca con sé l'assunzione di una diversa funzione significativa. Tali termini divengono cioè oggetto di una *precisazione semantica*, talvolta

⁴ Cfr. *Presupposti per l'analisi del linguaggio storiografico*, in «Rivista di filosofia», XLVII, 1956, n. 1, pp. 22-36 e n. 2, pp. 165-177.

⁵ *Art. cit.*, 1, p. 31.

operata nel senso di una delimitazione, talora di una generalizzazione o traslazione, del loro significato originario. Si attua in tal modo un «processo di selezione tra gli usi correnti del termine nel campo da cui è tratto, e la fissazione di uno di questi usi come storiograficamente legittimo, oppure un processo di estensione dell'uso o degli usi primitivi, e la fissazione di questo uso più ampio⁶». Per tale via viene a costituirsi, secondo questo autore, un lessico specifico della storiografia, una rubrica di vocaboli con significati relativamente convenzionalizzati e stabilizzati mediante i quali la ricerca storica è in grado di orientarsi. La maggiore o minore stabilità e costanza nell'uso di questi concetti è garantita dalla possibilità di entrare a far parte della struttura linguistica di quelli che Rossi, mutuando un'espressione utilizzata da diversi studiosi americani, designa come «schemi referenziali» (*frames of reference*⁷), ossia delle «assunzioni ipotetiche per il controllo delle proposizioni storiche, e quindi degli eventi intorno a cui essi vertono⁸». Gli schemi referenziali, infatti, contengono implicitamente un insieme di regole che prescrivono l'uso degli specifici termini che vi risultano connessi.

Ciò spiega anche perché, come già aveva acutamente evidenziato Marc Bloch⁹, nel discorso storico è estremamente raro rinvenire definizioni esplicite dei termini-concetto impiegati, se non nel caso particolare in cui tali termini rivestono dichiaratamente la funzione di categorie speculative. Seguendo la prospettiva delineata da Rossi, si può perciò affermare che, nonostante «gli storici raramente definiscono¹⁰» e dunque in apparenza la storia non sembri possedere un nucleo concettuale dotato di quel rigore formale che rappresenta una delle prerogative necessarie per qualificare un campo di indagine come scientifico, in realtà tale nucleo concettuale esiste, sebbene esso sia ricavabile esclusivamente mediante un'analisi linguistica in grado di ricostruire il significato (formulandone eventualmente una

⁶ *Art. cit.*, 2, p. 170.

⁷ Cfr. Av. Vv. (*Committee on Historiography*), *Theory and Practice in Historical Study*, New York, 1946, pp. 17-23, 125-7.

⁸ P. Rossi, *art. cit.*, 2, p. 168.

⁹ *Apologia della storia*, ed it. cit., pp. 150-160.

¹⁰ M. Bloch, *op. cit.*, p. 150.

definizione formale) dei termini-chiave tramite l'individuazione degli schemi referenziali cui essi si riconducono, e quindi a patto che tale analisi venga condotta su strutture testuali che abbraccino un contesto sufficientemente ampio.

Gli schemi referenziali rappresentano dunque, in ultima istanza, la forma concettuale grazie alla quale la storia diviene in grado di disporre di canoni metodologici e di categorie esplicative sufficientemente consolidati e che di conseguenza consente a tale disciplina di organizzare un proprio lessico, nel senso di un insieme di convenzioni terminologiche ed espressive ampiamente (se non proprio universalmente) riconosciute.

Le concettualizzazioni impiegate dagli storici rivelano comunque, in generale, in rapporto con i concetti propri delle scienze matematiche e fisico-naturali, una maggiore fluidità ed "elasticità d'uso". Si confrontino, tanto per fare alcuni semplici esempi, il concetto di "vertebrato" o quello di "numero reale" con quello di "totalitarismo" (da decenni oggetto di un dibattito storiografico, oltre che ideologico, di vastissime proporzioni) o con quello di "riformismo" (o anche più in generale con qualunque concettualizzazione che denoti movimenti e correnti di idee oppure atteggiamenti e forme di mentalità tramite l'uso della desinenza -ismo), o anche con quello, di carattere decisamente più tecnico, di "economia-mondo".

All'infinita e potenzialmente illimitata rubrica di termini che, attraverso la mediazione di discipline più o meno limitrofe, formano il virtuale glossario specifico dei testi storici, ed in particolare dei manuali scolastici, viene inoltre ad aggiungersi una classe, certamente molto più ristretta, di concetti che derivano dalla stessa ricerca storiografica. Sono a mio avviso annoverabili in tale categoria: 1) i termini e le espressioni che designano le massime periodizzazioni (Antichità, Medio Evo, Modernità, Contemporaneità) come quelle più circoscritte (ad esempio "Secolo dei Lumi", "Epoca napoleonica", "Periodo della Reggenza", "Età giolittiana", o ancora "Resistenza", "Dopoguerra", "Ricostruzione"); 2) i concetti di natura molto generale come "civiltà", "epoca", "periodo", "mentalità"; 3) i termini impiegati per interpretare i mutamenti, come "progresso/

declino” o “splendore/decadenza” o “cesura/continuità”; 4) i concetti con funzione che potremmo dire “metodologica”, come “lunga durata”, “sincronia/diacronia”, “struttura”, “congiuntura”, ecc., che appartengono in certo senso al “metalinguaggio” della ricerca e vengono generalmente utilizzati in quei contesti in cui lo storico esplicita direttamente o fa comunque riferimento ai metodi e agli obiettivi della propria indagine.

La retorica del discorso storico: spiegazione e interpretazione

Nel terzo capitolo sono stati passati in rassegna i principali contributi al dibattito sulla spiegazione in storia. Da tale esame emerge come questo dibattito sia stato interamente imperniato su questioni relative alla *struttura logica* delle argomentazioni esplicative, ma non sia stato da nessun autore adeguatamente tematizzato il problema della natura, in termini di funzioni o scopi, delle argomentazioni medesime. In realtà, se si analizza la prosa storica dal punto di vista, tradizionalmente legato piuttosto all’ambito della retorica¹¹ che a quello della logica formale, se ne ricava che le argomentazioni caratteristiche del discorso storico risultano sostanzialmente riconducibili a due tipi fondamentali, che possiamo denotare come *spiegazione e interpretazione*. Ora, una chiara distinzione fra queste due forme di argomentazione risulta certamente di particolare importanza sotto il profilo formativo.

Costituiscono *argomentazioni esplicative* quelle finalizzate ad evidenziare nessi causali fra particolari eventi o ben definiti e riconoscibili processi di trasformazione (“effetti”) e specifiche circostanze oggettive o motivazioni della condotta umana individuate ed isolate come “cause”. Max Weber, come si è visto, ha per primo illustrato la necessità, per l’indagine storiografica, di rendere conformi i fatti accertati mediante le fonti a concetti universali e regole empiriche di ordine generale e su tale procedimento egli

¹¹ Cfr., per una trattazione generale in chiave moderna dell’argomentazione, il celebre *Trattato dell’argomentazione* di C. Perelman e L. Olbrechts-Tyteca, ed. orig. Paris, 1958, trad. it. Torino (Einaudi), 1966.

ha fondato il metodo della *possibilità oggettiva*. Weber ha così mostrato come il sapere nomologico non sia escluso dalla storia, ma utilizzato con funzione strumentale, quale criterio per il controllo e l'autenticazione delle possibilità oggettive, mediante l'elaborazione di concetti *tipico-ideali*, ed ha indicato nella sociologia comprendente, quale scienza delle uniformità dell'agire umano, la principale disciplina ausiliaria della storiografia (cfr. cap. 2). Non dissimile, sotto questo particolare rispetto, è la dottrina delle *covering-laws* elaborata da Popper ed Hempel. Come si è visto l'intento peculiare dell'indagine storica non è infatti, secondo tale teoria, quello normativo, ma è rappresentato dalla ricostruzione esplicativa dei fatti del passato. La storia, pertanto, non produce mai leggi, ma ne "consuma" in gran copia (cfr. cap. 3). La divergenza sostanziale fra la teoria di Weber ed il modello di Popper ed Hempel consiste nel fatto che il primo ha evidenziato il carattere precipuo della spiegazione causale nel dominio delle scienze storico-sociali, mentre i secondi hanno tentato di dimostrare l'assoluta equivalenza, sul piano logico, del modello di spiegazione impiegato nell'indagine storiografica con quello che caratterizza le scienze naturali, ossia il modello nomologico-deduttivo.

Uno dei principali corollari della teoria delle "leggi di copertura" riveste particolare interesse ai fini del problema della comprensione del linguaggio storico da parte dei discenti, suggerendo l'individuazione di uno dei suoi aspetti più problematici. Come si è visto, tanto Popper quanto Hempel rilevano, infatti, come in massima parte le spiegazioni causali utilizzate dagli storici abbiano forma ellittica, poiché le generalizzazioni empiriche o leggi universali sotto le quali vengono sussunti gli eventi singolari, congiuntamente ad alcune "condizioni antecedenti", non sono quasi mai espressamente enunciate, ma rimangono implicite nella deduzione dell'*explanandum*, a causa della loro "trivialità" (cioè potendo essere "date per scontate"), rivestendo dunque, sul piano della comunicazione linguistica, valore di *presupposizioni*. Ora, come è noto, le presupposizioni possono costituire notevoli ostacoli alla comprensione, nel caso in cui esperienze, conoscenze, generalizzazioni e capacità inferenziali

necessarie per identificarle non siano completamente disponibili al destinatario¹².

Le leggi cui si riferiscono le spiegazioni tuttavia, in numerosi casi non rimangono affatto implicite a causa della loro banalità, ma in quanto non costituiscono verità comunemente accettate in un determinato contesto culturale o veri e propri luoghi comuni, ma in quanto costituiscono assunzioni di natura valutativa o “leggi” valide esclusivamente all’interno di un sistema principi ben definito e non unanimemente riconosciuto valido, in quanto legato ad una particolare visione del mondo. In altri termini tali “leggi” o “regolarità”, connesse ad un corpo di categorie interpretative del reale, formano un sistema in quanto teoria interpretativa o concezione del divenire storico. Sono teorie di questo tipo, ad esempio, la teoria provvidenzialista della storia, lo storicismo hegeliano, il materialismo storico di impronta determinista. In tal senso le argomentazioni di questo tipo, denotabili come “interpretazioni”, ed aventi fondamentalmente scopo persuasivo, devono risultare distinte da quelle del primo tipo, di carattere tendenzialmente più neutrali rispetto a sistemi di principi assiologici e/o ideologici, per le quali può essere utile mantenere la denominazione di “spiegazioni”.

Sono quindi definibili come “interpretative” le argomentazioni che si fondano su giudizi valutativi e dunque derivano, più o meno esplicitamente, dall’orientamento ideologico dell’autore. I presup-

¹² Seguendo la classificazione proposta da L. Lumbelli (cfr. *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Roma, Editori Riuniti, 1989) per descrivere gli ostacoli alla comprensione, le assunzioni non esplicitate quali passaggi di un ragionamento potrebbero essere ricondotte alla categoria dei “nessi non segnalati”. Il metodo qualitativo di analisi dei testi proposto dall’Autrice trova infatti utile impiego anche sui manuali di storia, consentendo di integrare i risultati conseguiti mediante rilievi quantitativi con un’analisi basata su rilievi dal testo più puntuali, magari circoscritti a brani particolarmente rappresentativi. Una griglia per un’analisi di tipo qualitativo dei manuali di storia delle scuole medie, basata su parametri del tutto differenti, nonché diversi rilievi significativi su alcuni manuali, sono stati proposti da V. Deon, *Analisi linguistica di alcuni testi di storia per la scuola dell’obbligo*, in «Protagonisti», 4 (1983), n. 2, pp. 29-56, poi in Cargnel S., Colmelet, G. F., Deon V. (a cura di), *Prospettive didattiche della linguistica del testo*, Firenze, La Nuova Italia, 1987.

posti di natura ideologica, religiosa o metafisica, che già in sede di indagine scientifica, segnatamente nelle scienze storico-sociali, costituiscono una componente preponderante dell'euristica del ricercatore, hanno un'influenza ancora più marcata ed evidente sulla prosa dei manuali. È opportuno quindi che i discenti si impadroniscano di criteri che consentano loro di discernere le spiegazioni, che possono avere validità oggettiva quali risultati di una ricerca (quantunque occorra renderli consapevoli che, come ha evidenziato ancora Weber, quella ricerca è stata comunque orientata da un punto di vista e perciò da una scelta soggettiva di valori), dalle interpretazioni, che muovono invece da principî e teorie non suscettibili di controllo empirico. Il problema, infatti, sta nel fatto che, proprio perché le leggi di riferimento e, nel caso delle argomentazioni interpretative, le premesse ideologiche ed assiologiche, non sono esplicitate nello svolgimento dell'argomentazione, il lettore meno esperto e meno "attrezzato" di strumenti analitici della tessitura argomentativa non è in grado di discernere le due forme e dunque rischia di assumere come oggettivamente fondate argomentazioni di natura interpretativa, ciò che costituisce proprio lo scopo espediente retorico utilizzato a scopi persuasivi.

Complessità semantica e strutturale della prosa storica e difficoltà di comprensione dei testi di argomento storico

Se si assume per valida l'analisi delle caratteristiche del linguaggio storico sin qui delineate, ne derivano alcune conseguenze di notevole portata sul piano dell'apprendimento-insegnamento.

I risultati delle indagini presentate nel precedente capitolo, così come un'analisi anche sommaria dei principali libri di testo diffusi nella scuola secondaria, tendono chiaramente a porre in evidenza come nella prassi didattica corrente risulti ancora molto diffusa la tradizionale concezione secondo cui la storia, non costituendo in senso stretto una scienza, ma avendo quale compito semplicemente la ricostruzione in chiave "cronachistica" (e tutt'al più l'interpretazione in chiave ideologica, di norma alla prima intimamente

intrecciata e da essa, come si è visto, difficilmente districabile per un fruitore non esperto o, se si preferisce, per un intelletto non ancora pienamente “maturo”) dei principali eventi del passato, non dispone di alcun genere proprio di fondamento concettuale, cosicché la comprensione dei testi di argomento storico, incluso il manuale, non viene ritenuta condizionata dal possesso di specifici pre-requisiti linguistico-cognitivi. Tale opinione, ascrivibile a quel “senso comune didattico” che tutt’ora domina larga parte della nostra realtà educativa, influenza in modo determinante la pratica dell’insegnamento, e in special modo la produzione e l’utilizzazione didattica dei libri di testo di storia, la cui architettura essenziale appare ancora rispondere in modo prioritario all’esigenza di fornire un’esposizione riassuntiva della “storia generale”. Ciò, tuttavia, non esclude che, per le ragioni che cercheremo di chiarire, il testo dei manuali sia profondamente permeato di elementi e schemi concettuali di notevole complessità.

Le caratteristiche peculiari e distintive del lessico storico risultano infatti senza eccessiva difficoltà evidenziabili nei manuali tradizionalmente in vigore, che già ad un’ispezione sommaria ed “impressionistica” rivelano la propria natura di strumenti scarsamente “autosufficienti” sul piano didattico. Si può notare infatti immediatamente come la padronanza dei concetti-chiave del lessico storico sia assunta nella trattazione dei vari argomenti come un pre-requisito, e non costituisca invece un preciso obiettivo da perseguire per suo tramite. In un manuale destinato all’insegnamento di una materia che costituisce una “scienza pura” o un insieme abbastanza omogeneo di scienze pure, poniamo un testo di scienze naturali, se questo è stato elaborato secondo rigorosi canoni didattici, i concetti-chiave di quella scienza sono di norma spiegati ed illustrati mediante definizioni, esempi, diretti riferimenti all’esperienza, chiari ed espliciti ausilî contestuali, e vengono introdotti secondo un ordine propedeutico che riproduce l’organizzazione gerarchica dell’apparato concettuale della relativa disciplina. La struttura del manuale, in questo caso, è rigidamente dettata da tale ordinamento logico, poiché proprio la spiegazione dei concetti rappresenta, in

definitiva, la finalità essenziale del testo. Viceversa il manuale di storia risulta strutturato, altrettanto rigidamente, in funzione della scansione cronologica degli eventi e dei processi di trasformazione trattati, che solo episodicamente e molto indirettamente corrisponde ad un ordinamento logico nella presentazione dei concetti. Non è stabilito, in altre parole, alcun criterio in base al quale i concetti debbano essere introdotti in una certa fase del processo di apprendimento piuttosto che in un'altra, se non quello che corrisponde all'ordine sequenziale degli avvenimenti. I concetti vengono in tal maniera assunti come elementi salienti della trattazione, ma in pratica senza mai venire adeguatamente spiegati ed illustrati. Ciò è conseguenza dell'implicito presupposto secondo cui la storia non ha quale scopo prevalente, anche come materia d'insegnamento, la spiegazione di quei concetti, desunti da altre scienze, bensì la narrazione documentata e temporalmente ordinata delle vicende del "cammino umano". E poiché le discipline da cui quei concetti sono ricavati sono numerose ed eterogenee, al discente viene implicitamente richiesto di dover preliminarmente, e comunque per altra via, acquisire una competenza quantomeno essenziale in diversi settori disciplinari specializzati. In alcuni dei manuali in cui è maggiormente evidente la consapevolezza di tali problemi didattici e la preoccupazione di risolverli, gli autori tentano di compensare le difficoltà fornendo, in rimandi a piè di pagina o in brevi glossari in appendice, definizioni esplicative dei termini via via introdotti. Tuttavia tali definizioni appaiono sovente di scarso ausilio, in quanto è estremamente raro che nel *definiens* non si rimandi ad altri termini di altrettale livello di astrazione del *definiendum*, generando così ulteriori difficoltà di comprensione. Per rendersi direttamente conto di quanto sia difficile evitare tale circolarità semantica è sufficiente tentare di fornire definizioni concise e corrette di alcuni concetti giuridici fondamentali. Risulta praticamente impossibile definire il concetto di "stato" senza ricorrere ai vocaboli "governo" o "legislazione" (o anche, più semplicemente, "legge"), così come è estremamente difficile definire questi ultimi senza far riferimento alla nozione di stato.

La struttura testuale del discorso storico – qualora questo non si riduca alla mera enucleazione di un susseguirsi di avvenimenti politico-diplomatico-militari o al racconto (più o meno enfatizzato da toni “apologetici” ed “agiografici”) delle vicende biografiche dei massimi personaggi –, è dunque, persino nei suoi elementi apparentemente più familiari, completamente intessuta attorno ad un filo essenziale costituito da diversi nuclei di concetti-chiave, la cui padronanza risulta imprescindibile ai fini della comprensione.

Le difficoltà che nell'apprendimento della storia derivano dalla comprensione del testo scritto, e segnatamente del manuale, sono ulteriormente aggravate dal fatto che sovente tali concetti acquistano nel discorso storico valenze significative particolari in relazione al contesto storico medesimo in cui vengono a collocarsi. Si pensi ad esempio, di nuovo, al termine “stato”, che attorno al suo nucleo semantico essenziale polarizza tratti significativi molto specifici a seconda che ci si riferisca alle città-stato greche, agli stati moderni incarnati dalle monarchie assolute a partire dal XVI secolo, oppure agli stati-nazione dell'epoca contemporanea¹³; o si consideri ancora il termine “democrazia”, di cui ci si serve quasi indifferentemente per designare l'ordinamento dello stato ateniese del V secolo a. C. come quello dei regimi costituzionali-parlamentari odierni. In alcuni casi, poi, i concetti utilizzati nel linguaggio storico vengono ad assumere sfumature ideologiche, emotive e di valore. Si pensi a termini come “classe”, “rivoluzione”, “patria”, per non citare che alcuni tra i più comuni. Tutto ciò indica come, a differenza che nelle scienze naturali ed esatte, il medesimo termine, come si è visto, può rivestire nel linguaggio storico una variabilità di accezioni che dipendono dal contesto in cui esso viene applicato.

Si consideri peraltro che molti di questi concetti-chiave, oltre all'ampiezza del loro campo di denotazione ed al loro elevato livello di astrazione, hanno, per definizione, dei referenti fattualmente molto distanti dalla diretta esperienza dei discendenti.

¹³ Sulla comprensione del concetto di “stato” ai diversi stadi evolutivi cfr. in part. la già citata ricerca di notevole interesse realizzata da A. E. Berti, *Children's Understanding of the Concept of the State*, in M. Carretero, J. F. Voss, *Cognitive and Instructional Processes*, cit., p. 49 sgg.

Oltre alle difficoltà di comprensione della lettura connesse alle competenze lessicali e all'acquisizione di specifici concetti, occorre altresì considerare quelle legate alla complessità strutturale del testo.

La prosa storica, tipicamente, consiste di una tessitura testuale di livello particolarmente complesso, nella quale si intrecciano in varia forma componenti con caratteristiche alquanto eterogenee, riconducibili a tutte le diverse tipologie testuali generalmente riconosciute: la struttura narrativa, quella informativo-descrittiva e quella argomentativa vi si alternano continuamente in qualche misura. Il testo di contenuto storico, infatti, oltre a presentare un'elevata densità di informazioni, che attivano meccanismi continui di registrazione, rinforzo e richiamo mnemonici, si configura prevalentemente come un testo di carattere logico-argomentativo, che implica l'attivazione continua di processi cognitivi di tipo inferenziale molto elevati da parte del lettore. Il periodare, pertanto, si articola soprattutto attraverso connettivi logici, prevalentemente di ordine temporale e causale-conclusivo, e dunque mediante subordinazioni anche di secondo e terzo grado.

Se le difficoltà connesse alla complessità strutturale dei testi, dovuta in gran parte a tali caratteristiche consolidate della prosa storica, hanno sicuramente rilevanza più secondaria nel corso di studi superiore, e segnatamente per gli studenti del liceo – i quali, attraverso lo studio delle lingue classiche, hanno comunque opportunità molto più ampie di sviluppare le capacità necessarie a “decodificare” testi di notevole articolazione sintattica -, nella scuola dell'obbligo, così come negli indirizzi tecnici e professionali della scuola superiore, tali difficoltà rivestono viceversa un ruolo preminente nel limitare l'apprendimento

Sul fondamento delle premesse sviluppate nel presente e nei due precedenti paragrafi si può in ultima analisi ragionevolmente sostenere che la prosa storica impiega un codice peculiare, che sul piano linguistico presenta una struttura forse ancor più complessa ed elaborata di quella dei linguaggi speciali edificati dalle discipline tradizionalmente annoverate fra i campi della conoscenza scientifi-

ca (secondo una delimitazione e classificazione delle aree del sapere che si ripercuote in forme ancor più rigide ed anacronistiche sulle partizioni e gli abbinamenti delle materie scolastiche). Tale elevato grado di complessità è riscontrabile certamente con massima evidenza in opere e saggi storiografici di maggiore rilievo e “tono” scientifico, soprattutto in quelli redatti dagli storici appartenenti alle scuole storiografiche più recenti, ma si riflette in larga misura anche sui testi con finalità più “enciclopediche” e di sintesi, in modo particolare su molti degli attuali libri di testo.

Inoltre, come meglio vedremo, un notevole livello di complessità, e quindi particolari problemi di comprensione, rivestono anche fonti e documenti originali, sempre più largamente impiegati nella prassi didattica corrente. La lettura dei documenti richiede infatti lo sviluppo di specifiche capacità di decodifica attraverso un preliminare lavoro di orientamento nelle strutture semantiche e sintattiche proprie della lingua dell’epoca e del linguaggio specifico che caratterizza il testo in esame (ad esempio il linguaggio diplomatico o quello giuridico).

Appaiono pertanto evidenti le ragioni per cui, tanto in una didattica di stampo tradizionale, il cui strumento fondamentale rimane il manuale, quanto, e a maggior ragione, in una didattica di tipo più innovativo, in cui la lettura dei manuali è integrata dall’analisi di documenti, fonti storiche e opere storiografiche, la capacità di apprendimento viene in misura rilevante a dipendere dallo sviluppo di abilità di comprensione che si fondano su competenze linguistiche specifiche e particolarmente complesse.

Proposta di una tipologia dei testi di argomento storico

Definiti quelli che, secondo la nostra personale interpretazione, costituiscono i caratteri distintivi generali del linguaggio storico, sulla base delle caratteristiche peculiari della storia quale disciplina scientifica, è ora necessario analizzare più da presso la prosa storica e valutare se tali caratteristiche si configurino in modo omogeneo in qualunque testo di argomento storico o se, viceversa, siano ricono-

scibili diversi tipi di testo storico, ciascuno con caratteristiche sue proprie.

È ampiamente noto che il termine “storia” presenta una sostanziale ambiguità di significato, in quanto è impiegato per designare indifferentemente tanto il campo di indagine quanto il suo oggetto, e che l’aggettivo derivato “storico” può essere applicato in accezioni molto differenti. Pertanto anche un testo scritto è etichettabile come “storico” in diversi sensi. È definibile in primo luogo come “storica” qualunque opera che costituisca il prodotto di una ricerca condotta secondo i canoni della metodologia storiografica. In secondo luogo sono comunemente definiti come “storici” i testi che possiedano un qualche valore documentario ai fini di tale ricerca, ossia ciò che in generale viene riconosciuto come *fonte*. L’attributo “storico” può essere infine applicato anche ad un’opera letteraria in cui eventi e personaggi che sono frutto di invenzione fantastica siano collocati su uno “sfondo storico” riprodotto con sufficiente rigore e fedeltà.

A partire da questa schematica classificazione di “senso comune”, basata proprio sulla polivalenza significativa dell’aggettivo “storico”, è possibile evidenziare le prime fondamentali differenze fra diversi tipi di prosa storica e successivamente, operando ulteriori distinzioni all’interno di queste tre categorie basilari, pervenire a definire una tassonomia più articolata. Poiché il nostro interesse si concentra principalmente sull’utilità didattica di una tale classificazione, terremo in questo contesto presenti quei testi che hanno una effettiva fruizione sul piano didattico, ma ciò non esclude che essa possieda qualche valore almeno indicativo sotto un profilo teorico più generale. Sulla scorta di un esame condotto su un ampio spettro della produzione editoriale destinata all’uso scolastico in un periodo recente per lo specifico ambito dell’insegnamento della storia e di numerosi altri testi che possono rivestire funzione didattica in tale settore disciplinare, cercheremo, dunque, di definire una tipologia essenziale.

Tale tipologia è stata elaborata tenendo conto di alcuni criteri fondamentali, riferentisi sostanzialmente alle finalità con cui il testo in questione è stato redatto e al genere di destinatario ideale cui

l'autore intende rivolgersi, al fine di identificare le caratteristiche differenziali che, conseguentemente, la prosa di ciascun tipo assume e quindi i problemi di comprensione specificamente connessi ad ognuno di essi.

I criteri considerati sono i seguenti.

- a) Lo *spettro di divulgazione*, ossia l'ampiezza del pubblico potenzialmente destinatario del testo.
- b) Il *livello di cultura presunto del destinatario* ideale.
- c) La "*storicizzabilità*" del testo e di conseguenza della lingua in cui originariamente è stato redatto o eventualmente tradotto.
- d) La *specificità dell'argomento* trattato (se si tratti di storia generale oppure di branche specializzate della ricerca storica, come la storia politica, economica, della mentalità, della scienza, della tecnica, delle idee, ecc.).
- e) L'eventuale *valore ufficiale* del testo o documento (nel caso ad esempio di leggi, trattati, relazioni diplomatiche, ecc.).
- f) L'*autorevolezza della fonte*. Si tratta in tal caso di identificare l'autore e definirne il ruolo e le motivazioni (può trattarsi di uno storico professionista, di un memorialista o diarista, di un uomo politico o personaggio storico che offre la propria testimonianza diretta quale protagonista di avvenimenti, di un letterato, di un cronista dell'epoca o al limite di anonimo).
- g) L'*ampiezza dell'orizzonte geografico* sul quale si svolgono gli avvenimenti considerati (storia locale, nazionale, internazionale o mondiale, ovvero, in altri termini, micro-storia o macro-storia).
- h) L'*ampiezza dell'arco cronologico* sul quale si sviluppa l'investigazione o narrazione storica ed il suo "orizzonte temporale" dominante (lunga durata, dimensione congiunturale, avvenimenti).
- i) L'*originalità delle fonti e dei dati*. Occorre cioè distinguere il caso in cui l'autore del testo abbia attinto le informazioni che fornisce da fonti "di prima mano" dal caso in cui compia un lavoro di sintesi di opere più specifiche ed originali, ed ancora dal caso in cui fornisca un'esposizione riassuntiva di opere di sintesi più vaste (è quest'ultimo il caso del manuale).

- l) *L'obiettività scientifica* delle argomentazioni e delle conclusioni addotte. Tale criterio serve a distinguere il caso in cui l'autore perviene a delle spiegazioni dei fatti quali risultati di una ricerca condotta secondo precisi canoni metodologici (seppure egli è naturalmente orientato da qualche particolare punto di vista, modello teorico o canone interpretativo) dal caso in cui la sua indagine rivesta più o meno dichiaratamente una funzione propagandistica, apologetica o dottrinarica, ossia sia finalizzata ad avvalorare una qualche concezione del mondo o del divenire storico. Tanto per fare un esempio, sarebbe a nostro avviso un errore considerare le opere storiche di Marx (poniamo *Il diciotto brumaio*) come ricerche storiografiche, sebbene ciò non escluda che la loro lettura possa contribuire a fornire un quadro conoscitivo ed interpretativo dei problemi storici sui quali esse vertono.
- m) Il *valore letterario* dell'opera e le caratteristiche dello stile narrativo.
- n) *L'ampiezza dell'opera* (se si tratti cioè di breve saggio, volume, opera di ampio respiro in molti tomi, sommario, ecc.).

Mediante l'applicazione di tali criteri si può giungere ad identificare nove categorie fondamentali per classificare i diversi tipi di testo che acquistano rilevanza in sede di insegnamento della storia.

- 1) **Il documento.** In tale categoria rientrano tutte le fonti scritte che possiedono sin dall'origine una funzione normativa o prescrittiva, o comunque un valore pubblico, in quanto chi ha redatto il testo era investito di pubblici uffici.
- 2) **La testimonianza coeva.** A tale categoria appartengono soprattutto quelle che Bloch¹⁴ definisce "testimonianze volontarie", quali quelle redatte dagli annalisti o dagli "storici" di corte, i carteggi degli informatori, le relazioni diplomatiche, gli articoli di cronaca di quotidiani e periodici ed anche quel variegato genere di letteratura memorialistica, diaristica ed autobiografica che caratterizza soprattutto molta prosa dell'Ottocento (si pensi

¹⁴ *Op. Cit.*, pp. 66-8.

ad autori celebrati del nostro Risorgimento come G. C. Abba, L. Settembrini, I. Nievo o S. Pellico) ma è rinvenibile in diverse forme in ogni epoca.

- 3) **L'opera storiografica "storicizzata"**, cioè che appartiene ad una definita tradizione della storiografia ed è quindi a sua volta collocabile in un preciso contesto storico, acquistando interesse proprio in quanto riflette forme di pensiero, procedimenti, canoni interpretativi e stilistici propri della sua epoca e perché ha costituito per un certo tempo un punto di riferimento autorevole per gli storici di una certa generazione o di generazioni successive.
- 4) **L'opera storiografica recente** o attuale di ampio respiro e spessore. Annoveriamo in questa categoria quei testi che sono il risultato di un vasto lavoro di indagine o di sintesi di ricerche più specifiche, e presuppongono pertanto una copiosa raccolta di dati. In genere l'ampiezza dell'orizzonte geografico è perlomeno quello della storia nazionale e la trattazione abbraccia un arco temporale di ampia estensione. Quantunque la dimensione temporale prevalente possa essere quella degli avvenimenti o quella congiunturale, tuttavia anche nelle opere storiche di impronta più tradizionale vi sono parti dedicate ad esaminare i movimenti storici più lenti e profondi, ossia a portare in evidenza la dimensione temporale della lunga durata. Le opere di massimo respiro vertono in genere sulla storia generale, ma a tale categoria si possono ricondurre anche le trattazioni di area tematica più specifica, e persino quelle che seguono "linee di sviluppo" molto particolari, purché dotate di sufficiente rigore scientifico (per esempio una storia della medicina o della tecnologia o dell'agricoltura). Estremo esempio di tale tipologia di testi è costituito dalle diverse imprese editoriali tese alla realizzazione di monumentali "storie universali" in molti volumi, fra cui è per esempio annoverabile quella realizzata negli anni Sessanta in Germania dall'editore Fischer e presentata in edizione italiana dall'editore Feltrinelli. Nell'ambito della tradizione storiografica italiana, particolarmente rappresentativa di questo genere appare l'opera completata abbastanza di recente da Giorgio Candeloro, *Storia*

dell'*Italia moderna*. Talora le opere storiografiche di tale respiro sono il frutto dell'elaborazione collettiva di numerosi specialisti, nel qual caso l'impianto può assumere una fisionomia diversa, perdendo di organicità e presentandosi piuttosto come la raccolta strutturata di studi monografici su argomenti specifici, con una suddivisione interna per ampi argomenti. Un esempio di questo secondo tipo di grande opera storiografica è rappresentato da *La storia d'Italia* pubblicata dall'editore Einaudi o ancora la più recente *Storia d'Italia* curata da G. Sabbatucci e V. Vidotto per i tipi della Laterza. In altri casi ancora l'opera di vasto respiro può essere costruita tramite una raccolta ordinata di scritti di carattere monografico redatti da un unico autore, in modo da ricomporre un itinerario storico generale. Un esempio di quest'ultimo tipo di opera storiografica può essere rappresentato dalla raccolta delle opere di Gaetano Salvemini.

- 5) **Il saggio** di storiografia recente od attuale, in genere in forma di articolo, breve scritto o contributo a un volume, che costituisce il prodotto di una ricerca monografica almeno parzialmente originale. Oggetto dello studio è in genere una congiuntura politica od economica molto particolare. L'ampiezza dell'orizzonte geografico può variare enormemente (dalla piccola comunità al livello continentale o mondiale), ma l'arco temporale è in genere limitato ad avvenimenti e processi di breve durata. Anche l'area tematica risulta più ristretta e non investe quasi mai la storia generale, comprendendo solo una o poche componenti.
- 6) **L'opera divulgativa** di sintesi e di ampio respiro, redatta da storici professionisti. In genere tali testi hanno quale destinatario privilegiato un pubblico di alta e media cultura ma non specialista (insegnanti, uomini di legge, politici, giornalisti, ecc.), ma risultano di fatto molto utili anche in ambito scolastico. Due esempi tipici ci sembrano la *Storia d'Europa* di L. Salvatorelli e la *Storia dell'età moderna* di G. Spini. La prosa di queste opere ha caratteristiche molto simili a quella dei manuali per le scuole superiori, benché la trattazione risulti più ampia ed approfondita. La diffusione ed il successo di tali testi sono legati in genere ai

pregi stilistici ed alla chiarezza espositiva dell'autore, prerogative che li destinano ad incontrare le esigenze di un vasto pubblico.

7) **Il manuale** scolastico. Costituisce sicuramente il testo di massima sintesi possibile entro i limiti di un sufficiente rigore scientifico. Nel vivace fermento di dibattito e di spinte trasformative che hanno caratterizzato l'universo educativo nel decennio successivo al '68, il libro di testo di storia è stato, fra tutti gli strumenti didattici propri della scuola tradizionale, quello investito dai più veementi strali polemici, assurgendo quasi ad emblema della cultura e del modello educativo dominanti. Nel cap. 10, seguendo l'evoluzione del dibattito sui libri di testo, abbiamo visto come Edoardo Grendi, in particolare, abbia negato fermamente l'utilità didattica di questo tipo di testo e lo ha additato come la sede del "senso comune storiografico", evidenziando come, per la sua stessa funzione costitutiva di riepilogo o profilo sommario della storia generale, esso non possa che ridursi a un mero contenitore di conoscenze aride e fossilizzate, del tutto prive della capacità di suscitare nel discente qualunque interesse a comprendere ed approfondire autentici problemi storici, interesse che secondo l'Autore è attivabile solo mediante la ricerca condotta in prima persona. Più tardi, come si è visto, il manuale di storia è stato in gran parte riabilitato, sebbene nessuno ritenga più, almeno in teoria, che l'apprendimento di questa disciplina si possa esaurire completamente nello studio di un "compendio", senza alcun contatto diretto, per quanto didatticamente mediato, con le fonti. Dall'inizio degli anni Ottanta in poi il libro di testo è stato riconosciuto nuovamente dalla massima parte degli insegnanti come l'unico strumento in grado di formare nel discente una visione sinottica dell'intera storia della civiltà. Effettivamente, tale opinione trova un indiscutibile fondamento nell'esigenza di fornire al discente almeno alcuni quadri ampi e generali: qualunque ricerca condotta in sede didattica, per quanto appassionante e foriera di stimoli e suggestioni conoscitive, è destinata ad avere scarsa efficacia formativa se rimane del tutto svincolata dalla capacità di inquadrare un particolare problema storico nell'ampio contesto

dei processi di trasformazione più generali che caratterizzano un lungo periodo od un'intera epoca.

- 8) **Le opere narrative a soggetto storico**, che hanno finalità puramente letterarie e non costituiscono in alcun modo il prodotto di una ricerca storiografica di stampo scientifico, ma possono risultare comunque ricche di documentazione storica, grazie alla capacità dell'autore di descrivere con particolare efficacia espressiva un determinato ambiente sociale, o forme di mentalità, penetrando la psicologia di personaggi "tipici". In tale categoria possono rientrare anche molte biografie o "saghe" familiari, se redatte con intenti letterari ma contestualmente con un certo grado di rigore filologico e documentario. Tanto per fare alcuni esempi, più e meno recenti, che possono considerarsi particolarmente rappresentativi di tale ampissima categoria, si possono citare una serie di opere realizzate fra gli anni Trenta e Quaranta come Henri D'Alméras, *Paolina Bonaparte*, Emilio Ludwig, *Napoleone*, Stefan Zweig, *Maria Stuarda* (1936) e Fouché, A. St. Wittlin, *Isabella la Cattolica*, Giulia Danzas, *L'imperatrice tragica*, Lytton Strachey, *La regina Vittoria*, nonché alcune opere letterarie, più recenti, di M. Yourcenar, come *Memorie di Adriano* e *L'opera al nero*, di M. Bellonci, quale *Tu, vipera gentile*, di F. Sanvitale, come *Il figlio dell'impero*.
- 9) **Gli scritti divulgativi**, prodotti tanto da storici professionisti quanto da giornalisti e scrittori che si interessano e scrivono di storia, per lo più di breve respiro, pubblicati in genere su quotidiani o periodici o su riviste divulgative specificamente storiche, del tipo di "Storia illustrata". Di questo tipo di testi ci occuperemo specificamente nel quinto capitolo.

Dall'insieme di considerazioni sviluppate in precedenza possono scaturire alcune indicazioni di massima per un approccio didattico alla comprensione dei testi di contenuto storico.

Appare evidente che ciascuno dei tipi di testi qualificabili come "storici" considerato nella classificazione proposta presenta caratteristiche linguistiche molto specifiche e dunque richiede un metodo di accostamento suo proprio.

I saggi e le opere storiografiche presentano, come si è visto, un lessico fortemente “tecnicizzato”, formato da termini mutuati dal linguaggio comune o dalle terminologie specifiche di discipline particolari e che subiscono sovente una trasposizione o traslazione di significato nel contesto della trattazione di questioni storiche. Caratteristiche del tutto analoghe evidenzia la prosa dei manuali, nella misura in cui ricalca la struttura tipica del linguaggio della letteratura scientifica sulla quale i libri di testo sono costruiti, soprattutto quelli destinati alle scuole superiori, redatti in massima parte da autorevoli storici professionisti. Naturalmente la finalità didattica e l’esigenza di condensare i contenuti inducono gli autori dei manuali ad impiegare una prosa più “scorrevole” e perseguire la massima chiarezza espositiva, fornendo al lettore ausili esplicativi di alcuni concetti salienti. Il grado di complessità del testo, ciononostante, non si riduce in modo rilevante, in quanto la necessità della sintesi non consente la spiegazione di ogni concetto nuovo introdotto e di sviluppare esaurientemente tutte le connessioni logiche fra i diversi nuclei argomentativi, costringendo a mantenere numerosissime presupposizioni. Appare dunque estremamente opportuna una lettura selettiva del testo guidata dall’insegnante, per giungere a ricostruire alcuni campi semantici essenziali, nei quali vengono isolati i concetti-chiave di particolari aree tematiche della trattazione, come il diritto, l’economia, la sociologia o le dottrine religiose. Questi concetti possono anche essere illustrati in via preliminare dal docente ed in seguito opportunamente contestualizzati allorché vengono incontrati nella lettura del testo. Ad esempio, preliminarmente o contestualmente alla fase in cui viene affrontato lo studio della storia moderna, può risultare specialmente utile chiarire il significato dei processi di trasformazione economica introducendo i concetti di “inflazione”, “deflazione”, “stagnazione” e “depressione” (che vengono a costituire un primo campo semantico fondamentale), necessari per comprendere i cicli di sviluppo e di crisi del capitalismo mercantile, la “rivoluzione dei prezzi”, la “crisi del Seicento”, ecc¹⁵.

¹⁵ Un diverso ed originale approccio al manuale, che ha trovato particolare riscontro fra gli insegnanti della scuola media inferiore è quello proposto da A. Brusa, *Guida al manuale di storia*, Roma, Editori Riuniti, 1985. Fra i numerosi e

Per avvicinare il discente ad una lettura efficace e consapevole della letteratura storiografica e dei manuali di più recente produzione – improntati alla concezione del sapere storico e al paradigma metodologico delineatisi in seguito all'affermazione della *nouvelle histoire* – occorre in ultima analisi ispirarsi alle strategie di apprendimento-insegnamento tradizionalmente proprie, piuttosto che delle materie dell'ambito umanistico-letterario, di quelle appartenenti al dominio scientifico, nelle quali predominano metodologie propeedeutiche finalizzate al conseguimento della padronanza dei concetti secondo la loro “naturale” gerarchia e derivazione logica.

Ben altre strategie didattiche presuppone invece l'approccio alla lettura e comprensione dei documenti storici. Questi richiedono infatti, principalmente, l'acquisizione di una sufficiente familiarità con il lessico, la sintassi ed i canoni stilistici che caratterizzano la lingua dell'epoca in cui il documento è stato redatto. A tale scopo acquistano un'utilità specifica e privilegiata gli strumenti propri dell'analisi letteraria (grammaticale, semantica, stilistica, retorica, ecc.), che consentono di penetrare nel vivo della lingua di un testo e del suo contesto.

Questa ampiezza di legami interdisciplinari che in tal modo la storia rivela quale disciplina scolastica ci sembra riflettere, in con-

rilevanti lavori prodotti dal medesimo Autore, riguardo l'analisi della prosa storica ed in particolare dei libri di testo, cfr. *Analisi dei manuali*, in «Storia in Lombardia», n. 5, 1985. Di recente Brusa, uno degli studiosi che hanno maggiormente approfondito l'analisi della struttura e del linguaggio dei libri di testo di storia, ha proposto un proprio manuale per la scuola media inferiore che rivela un impianto particolarmente efficace ed innovativo: *Le storie del mondo*, Milano, Bruno Mondadori, 1998. Per quanto riguarda la scuola secondaria superiore, oltre alle ricerche condotte da chi scrive (cfr. in part. E. Lastrucci, *Leggibilità e difficoltà di comprensione lessicale dei manuali di storia per la media inferiore*, in «Scuola e città», n. 11, 1989, pp. 465-480; E. Lastrucci – L. Viana, *Prosa storica e comprensione della lettura*, in «La Ricerca», I, 15.10.1989, pp. 5-14, II, 15.11.1989, pp. 4-15; il complesso di queste ricerche, oltre che un'analisi più approfondita dei caratteri costitutivi della prosa storica costituiscono oggetto del volume in corso di stampa *Clio alla chiara fonte. La comprensione dei testi storici*), cfr. i risultati delle indagini empiriche realizzate da D. Ansaloni, *Dal manuale alla ricerca*, Bologna, Clueb, 1990.

clusione, quella fisionomia “bifronte” con cui essa si configura attualmente quale campo d’indagine, nel senso di penetrare con radici profonde nelle “due culture”: da una parte sempre maggiormente fondata nei suoi risultati su procedimenti obiettivi di estremo rigore scientifico, dall’altra dotata di un suo tradizionale modello narrativo (e perciò, inevitabilmente, impregnato delle forme e dei caratteri della prosa letteraria), in quanto ogni storico pretende a giusto titolo anche una propria dignità di scrittore e ben difficilmente potrebbe altrimenti appassionare ed attrarre l’interesse di chi, per lo meno nella posizione di fruitore, partecipa della conoscenza storica, cioè, in ultima istanza, di ogni buon cittadino.

Il valore formativo della conoscenza storica

La coscienza storica

Le questioni legate alla cultura storica dei giovani hanno registrato nell'ultimo decennio un crescente interesse in tutti i paesi avanzati e assunto di conseguenza un ruolo sempre più centrale nel dibattito sui problemi educativi e nell'elaborazione delle politiche formative. In alcuni paesi, non esclusa l'Italia, sono state addirittura promosse vere e proprie "campagne" a sostegno della valorizzazione delle discipline storico-sociali nell'ambito dei curricula dei vari ordini e gradi di scuola, in ragione della cardinale rilevanza che esse assumono nell'economia complessiva della formazione dei futuri cittadini.

Conseguentemente, anche numerosi studiosi, ricercatori e istituzioni di ricerca impegnati nell'attività di indagine sperimentale e osservativa in campo educativo hanno concentrato sempre più la loro attenzione sul settore disciplinare della storia e degli studi sociali.

L'iniziativa più importante intrapresa nel contesto europeo su questo fronte è sicuramente costituita dalla grande *survey* comparativa – di cui si è già trattato nel capitolo 11 – "*Youth and History. The Comparative European Project on Historical Consciousness among Teenagers*"¹. Questa vasta ricerca internazionale, che ha coinvolto complessivamente 31.016 studenti e 1.252 insegnanti di 27 paesi dell'area europea e mediterranea, è stata avviata nel 1994 e si è conclusa nel 1997.

La finalità fondamentale della ricerca è stata quella di studiare la

¹ Per i riferimenti bibliografici relativi a tale indagine cfr. cap. 11, nota n. 1.

coscienza storica degli adolescenti in Europa, esaminandone anche la relazione con altre variabili, in particolare, oltre alle variabili di sfondo socio-culturale ed assegnate, il livello di maturazione etica e di socializzazione politica, il senso di appartenenza alla comunità nazionale e/o ad un particolare gruppo etnico-linguistico minoritario e l'atteggiamento nei confronti di altri gruppi, il profitto scolastico e le conoscenze storiche, la motivazione allo studio, gli interessi e le opinioni personali, l'influenza dei mass-media.

Il concetto di "coscienza storica" ha costituito la nozione centrale attorno a cui si sono sviluppate alcune importanti elaborazioni teoriche nell'ambito di correnti recenti della sociologia e della psicologia sociale, soprattutto da parte di studiosi appartenenti all'area culturale di lingua tedesca. Tali recenti sviluppi hanno costituito il modello teorico di riferimento sulla cui base sono stati definiti gli obiettivi, individuate le metodologie e costruiti gli strumenti impiegati per la rilevazione nell'ambito della ricerca *Youth and History*. In accordo con gli assunti teorici fondamentali condivisi dalla maggioranza degli Autori afferenti a tale filone di studi, la "coscienza storica" può essere sinteticamente definita come *l'insieme delle condizioni cognitive (bagagli di conoscenze, concettualizzazione, comprensione e strategie di ragionamento applicati ai fenomeni storici) ed affettivo-valoriali (atteggiamenti) implicate nell'interpretazione del passato, nella percezione del presente e nelle aspettative per il futuro*².

Nel momento in cui l'indagine menzionata è stata concepita e intrapresa, l'obiettivo di misurare-valutare questo complesso di

² Cfr. in part. B. von Borries, *Geschichteslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirischen Enkurdungen zu Erwerb und Grebaucht von Hitorie*, Stuttgart, Klette, 1988; B. von Borries, *(Re)Constructing History and Moral Judgement*, in M. Carrettero and J. Voss (eds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, cit., p. 339 sgg.; B. von Borries and R.H. Lehmann, *Geschichtsbewusstsein Hamburger Schülerinnen und Schüler*, in B. von Borries, H.-J. Pandel and J. Rüsen (eds.), *Geschichtsbewusstsein empirische*, Pfaffenweiler, Centaurus, 1991; B. von Borries and J. Rüsen (eds.), *Geschichtsbewusstsein im interkulturellen Vergleich. Zwei empirische Pilotstudien*, Pfaffenweiler, Centaurus, 1994; M. Angvik, *Er dagens ungdom historiebisvisst eller historieløs?*, in "Norsk Pedagogisk Tidsskrift", 1991; B. von Borries and M. Angvik, *Jugendliches Geschichtsbewusstsein im europäischen Kulturvergleich*, in B. von Borries and J. Rüsen (eds.), *Geschichtsbewusstsein im interkulturellen Vergleich. Zwei empirische Pilotstudien*, cit., p. 13 sgg.

variabili su un campione rappresentativo di adolescenti europei, nella fase cruciale dello sviluppo in cui la coscienza storica viene formandosi, appariva di grande importanza sia in relazione al già richiamato dibattito intorno alle questioni legate all'insegnamento della storia e alla valorizzazione della sua funzione formativa sia, soprattutto, sul più generale piano politico-culturale, in una fase caratterizzata da profondi cambiamenti nel contesto europeo, tanto a livello internazionale (in seguito al superamento della contrapposizione est-ovest e alle prospettive di rafforzamento dell'integrazione fra stati che venivano delineandosi e iniziavano a concretizzarsi in precisi programmi e iniziative) quanto, a livello interno ai diversi contesti nazionali, in rapporto ad alcuni fenomeni generanti preoccupazione diffusa (riaffiorare di nazionalismi, immigrazione da paesi extra-europei e reazione dell'opinione pubblica ad essa, migrazione dall'area orientale a quella occidentale del continente, aumento della disoccupazione ecc.).

Per la rilevazione dei dati sono stati utilizzati in questa ricerca due diversi strumenti, un questionario per gli studenti ed uno per gli insegnanti, entrambi elaborati, nella massima parte, sotto forma di scale di atteggiamenti impostate secondo il metodo di Likert.

Il questionario per gli studenti è composto da 48 blocchi di item. In esso sono presenti solo poche domande finalizzate a verificare le competenze acquisite dagli studenti in storia. Si tratta di item (alcuni dei quali presentati in forma grafica invece che verbale) nei quali si chiede allo studente di ordinare cronologicamente eventi e processi di trasformazione storica oppure elementi relativi alla cultura materiale e alla tecnologia (per esempio identificare a quale epoca storica risalgono alcuni modelli di imbarcazione di cui viene presentato il disegno). Escludendo queste domande e quelle finalizzate a rilevare variabili di sfondo o assegnate, l'intero questionario è volto alla rilevazione di atteggiamenti connessi con la coscienza storica. Ciascun blocco di item è strutturato in modo da presentare un problema-chiave, generalmente in forma di interrogativo, cui seguono alcune affermazioni che descrivono atteggiamenti relativi al problema medesimo, relativamente a ciascuna delle quali lo

studente deve indicare il grado del proprio accordo/disaccordo su una scala a 5 valori. In alcuni casi, in riferimento ad un medesimo problema-chiave, lo stesso blocco di item viene presentato più volte al fine di considerare l'atteggiamento in relazione alle dimensioni temporali del passato, del presente e del futuro. Per esempio, si chiede allo studente come ritiene che sia apparsa la vita all'interno del suo paese negli ultimi 40 anni e lo studente deve indicare il proprio accordo con otto diverse descrizioni, relative a vari aspetti, della vita nel suo paese ("pacifica", "sovrapopolata", "dominata da uno stato straniero", "democratica" ecc.). Un identico blocco di item viene riproposto riferendosi al proprio paese nei prossimi 40 anni. Alcuni blocchi di item sono finalizzati a rilevare l'atteggiamento nei confronti di personaggi storici-chiave del nostro secolo (ad esempio Hitler). Altri ancora presentano situazioni immaginarie e chiedono allo studente di esprimere un giudizio su di esse, oppure di immedesimarsi con un agente storico e di indicare come si comporterebbero al suo posto. Altre domande, infine, sono finalizzate a rilevare l'interesse per la storia, il significato e il valore attribuito al sapere storico e il modello interpretativo del mutamento storico fatto proprio dallo studente.

Il questionario per gli insegnanti è rivolto a due obiettivi fondamentali. Il primo, come si è già detto, è quello di rilevare verso quali obiettivi essi indirizzano l'intervento didattico e mediante quali modalità, approcci e strumenti. L'altro è quello di sondare le opinioni dei docenti di storia in merito alle funzioni formative dell'insegnamento della storia, ai principali orientamenti storiografici, nonché i loro atteggiamenti relativamente a fenomeni, processi, eventi e personaggi storici. Quest'ultimo aspetto ha assunto particolare rilievo nell'indagine, in quanto risultava particolarmente interessante in rapporto agli intenti perseguiti il confronto fra i modelli del pensiero storico e più in generale la coscienza storica (in particolare i giudizi sui fatti storici e gli orientamenti interpretativi, anche collegati a quelli ideologici) esibiti dagli insegnanti e quelli esibiti dagli studenti, allo scopo di valutare in quale misura essi risultassero fra loro omogenei e pertanto quale eventuale influenza sulla formazio-

ne della coscienza storica degli adolescenti eserciti l'insegnamento scolastico. Al fine di rendere più immediato e diretto tale confronto, alcuni blocchi di item sono stati inseriti, in alcuni casi con formulazioni linguistiche differientemente calibrate sulle due tipologie di destinatari, in entrambi i questionari.

Di particolare interesse appaiono i risultati relativi alle domande del questionario per gli studenti che consentono di porre in luce la loro interpretazione del divenire storico.

Il primo risultato che presenta un interesse prioritario per l'analisi di tale aspetto è rappresentato dai dati che emergono dalle risposte all'item del questionario per gli studenti (cfr. tab. 1), finalizzato a rilevare il senso generale assegnato dagli studenti al divenire storico. L'item è costruito in modo da presentare le alternative che possono considerarsi logicamente possibili sia in forma verbale sia in una forma grafica tesa a rappresentare il movimento storico come una linea che tende verso l'alto (a cui si presuppone che intuitivamente si tenda ad attribuire il significato di tendenza al progresso e quindi sia interpretabile quale visione "ottimistica" del divenire storico) oppure verso il basso (che dovrebbe intuitivamente dare l'idea di un movimento involutivo e quindi rappresentare la visione "pessimistica") e inoltre più o meno continua o segmentata (per esprimere la linearità versus l'irregolarità dei mutamenti). L'analisi delle percentuali di risposta degli studenti a questo item rivelano anzitutto una sostanziale omogeneità fra le tendenze che si manifestano nel campione italiano e quelle che si manifestano nel campione internazionale. Si rileva infatti una apprezzabile differenza esclusivamente per quanto concerne l'alternativa rivelativa della visione pessimistica (34.c), scelta da una percentuale di studenti italiani inferiore a quella relativa al campione internazionale, controbilanciata però da una percentuale di scelte superiore nelle alternative "d" ed "e". Queste due alternative sono quelle che attraggono, a livello sia nazionale sia europeo, la maggiore quota di scelte, riscuotendo insieme oltre il 60% dei consensi. Il quadro che emerge da tali dati è quello della prevalenza di una interpretazione della storia che, seppure rigetta sostanzialmente una visione dichiaratamente pessimi-

sta, pur tuttavia non interpreta la storia come un movimento lineare e continuo verso il progresso (visione deterministica ed ottimista, per la quale opta comunque uno studente su cinque), ma come governato da andamenti ciclici (item 34.d) o da un andamento caotico e privo di regolarità (item 34.e). La differenza fra le due ultime alternative dovrebbe infatti consistere nel fatto che mentre la prima (che potrebbe a un dipresso essere fatta corrispondere alla teoria vichiana dei “corsi e e ricorsi storici” oppure a quella, di stampo più irrazionalistico, dell’”eterno ritorno” formulata da Nietzsche) implica in qualche modo l’idea che il movimento storico sia comunque governato da leggi e regolarità (che spieghino le ciclicità), la seconda, invece, non implica generalmente tale assunzione e sembra più legata ad una percezione di drammatica “deriva” dei processi di cambiamento storico e quindi, in ultima analisi, di una assenza di senso del divenire storico.

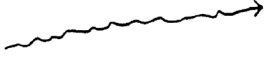




34.	Spesso la storia viene vista come una linea che attraversa il tempo. Quale delle seguenti linee, secondo te, descrive nel modo migliore la storia? Segna soltanto una casella!	Media campione italiano	Media campione internazionale
a.	Le cose in genere tendono a migliorare  <small>Error! Switch argument not specified.</small>	20.6	20.4
b.	Le cose in genere non cambiano veramente  <small>Error! Switch argument not specified.</small>	7.2	8.4
c.	Le cose in genere peggiorano  <small>Error! Switch argument not specified.</small>	5.3	8.8
d.	Le cose in genere si ripetono  <small>Error! Switch argument not specified.</small> <small>Insegnare a pensare la storia</small>	32.0	30.5
e.	Le cose in generale oscillano fra due estremi  <small>Error! Switch argument not specified.</small>	34.9	31.9

Tabella n. 4: comparazione delle percentuali di scelte nel campione italiano e in quello internazionale relativamente all'item che rileva l'interpretazione del divenire storico.

Un altro item di cui risulta particolarmente interessante esaminare le tendenze di risposta, ad un primo “setaccio” dei risultati della ricerca internazionale “Youth and History”, per ricostruire profili relativi all'interpretazione della storia degli adolescenti, è costituito dalla domanda che chiede di indicare l'importanza assegnata ad alcuni fattori fondamentali che determinano il mutamento storico. Nel questionario tale domanda viene ripetuta due volte, la prima attinente la considerazione del passato e la seconda la considerazione del prossimo futuro.

Esaminando comparativamente le medie del nutrito gruppo di item che compongono il primo di questi due blocchi (cfr. fig. 1),

che fornisce i riscontri più interessanti³ si osserva come tali risultati sembrano contrastare nell'essenza alcuni rilievi già scaturiti dall'analisi di altre domande del questionario per gli studenti, in tal modo contribuendo a delineare un quadro più ampio e complesso della coscienza degli studenti di quello che si potrebbe dedurre dalla considerazione isolata delle tendenze di risposta a singoli item. Viene infatti in evidenza, in primo luogo, come gli studenti non attribuiscono importanza decisiva ai fattori riconducibili alla dimensione individuale e quindi non si configuri affatto una visione "personificata" della causalità storica, a discapito della dimensione sociale e dei fattori di tipo "impersonale". Nel ricostruire una gerarchia dei fattori che determinano il mutamento storico sulla base delle medie delle risposte ai 15 item di questo blocco viene infatti in luce come i fattori impersonali (sviluppo scientifico e tecnologico, mutamenti politici determinate da spinte di natura sociale, processi di cambiamento di natura economica, guerre e conflitti armati, migrazioni e movimenti demografici) si situino ai livelli più elevati di tale gerarchia, mentre i fattori personali (in primis agenti e personaggi storici della classe dominanti e comunque esercitanti funzioni di potere e secondariamente i singoli uomini, che a giudizio degli studenti possiedono scarsissima capacità di incidere sui mutamenti storici) registrano medie comparativamente più basse. Tra i fattori di tipo impersonale lo sviluppo della scienza e soprattutto le sue applicazioni tecnologiche rappresentano per gli studenti, sia italiani sia europei, i due fattori di maggiore influenza, seguiti dai fattori di natura economica, demografica e politica. È particolarmente interessante notare come fra gli studenti italiani e quelli degli altri paesi si configurino differenze di sensibile entità nell'attribuire importanza ai fattori di tipo personale. Nei due item "re regine e personaggi politici", e "singoli individui", infatti, gli studenti italiani attribuiscono in media

³ I risultati relativi all'equivalente blocco di item che riguarda l'influenza dei diversi fattori nel futuro non vengono qui presentati analiticamente, in quanto, se si escludono divergenze di minima entità, il quadro delle tendenze di risposta risulta sostanzialmente conforme a quello del primo blocco e pertanto ai fini del presente lavoro non risulta particolarmente utile un'analisi dettagliata di tali differenze.

un'importanza inferiore di circa mezzo punto; all'item "leaders religiosi" la media risulta inferiore di un terzo di punto; all'item "filosofi e uomini di cultura" di un quarto di punto. In rapporto ai loro coetanei europei, inoltre, gli studenti italiani assegnano un'importanza minore ai fattori legati all'ambiente naturale, siano essi indipendenti dalle trasformazioni indotte dall'uomo ("disastri naturali"), siano anche dipendenti da queste ("crisi ecologiche").

In conclusione, i quindicenni sembrano manifestare una tendenza ad una interpretazione del mutamento storico fondata sulla consapevolezza del fatto che i processi di cambiamento ed i fattori e principi che governano tali processi vanno sostanzialmente riguardati e studiati su un piano "sistemico" e non già in termini di effetti di volontà individuali, quantunque in alcune determinate circostanze anche queste ultime abbiano il loro peso nell'indirizzare il corso degli avvenimenti. A tale livello dello sviluppo evolutivo sembra quindi configurarsi in via di pieno superamento quella visione "personificata" della causalità storica che numerosi studi di psicologia dell'età evolutiva hanno evidenziato come caratteristica degli stadi più precoci della coscienza storica e della socializzazione politica⁴. Il dato più rilevante, concentrando l'attenzione sui risultati relativi al campione italiano per raffrontarli con le più generali tendenze che si registrano nel contesto europeo, consiste nel fatto che gli studenti italiani, a confronto con quelli degli altri paesi, sotto tale profilo sembrano esibire una tendenza decisamente più netta e marcata. Una spiegazione organica e adeguatamente corroborata di tale risultato richiede senza dubbio una disamina più approfondita dei dati di eventuali indagini più mirate; tuttavia, in prima approssimazione, tale tendenza ad una visione più "socializzata" e più coerente con l'orientamento generale della storiografia scientifica degli studenti italiani è presumibilmente in larga parte ascrivibile alla tradizione che la cultura storica riveste nel nostro contesto politico-culturale e che si riflette profondamente anche in quello scolastico-formativo.

⁴ Per una rassegna generale degli studi in questo settore si cfr. E. Lastrucci, *La socializzazione politica*, in "Cadmo", n. 12, 1996, p. 134 sgg.

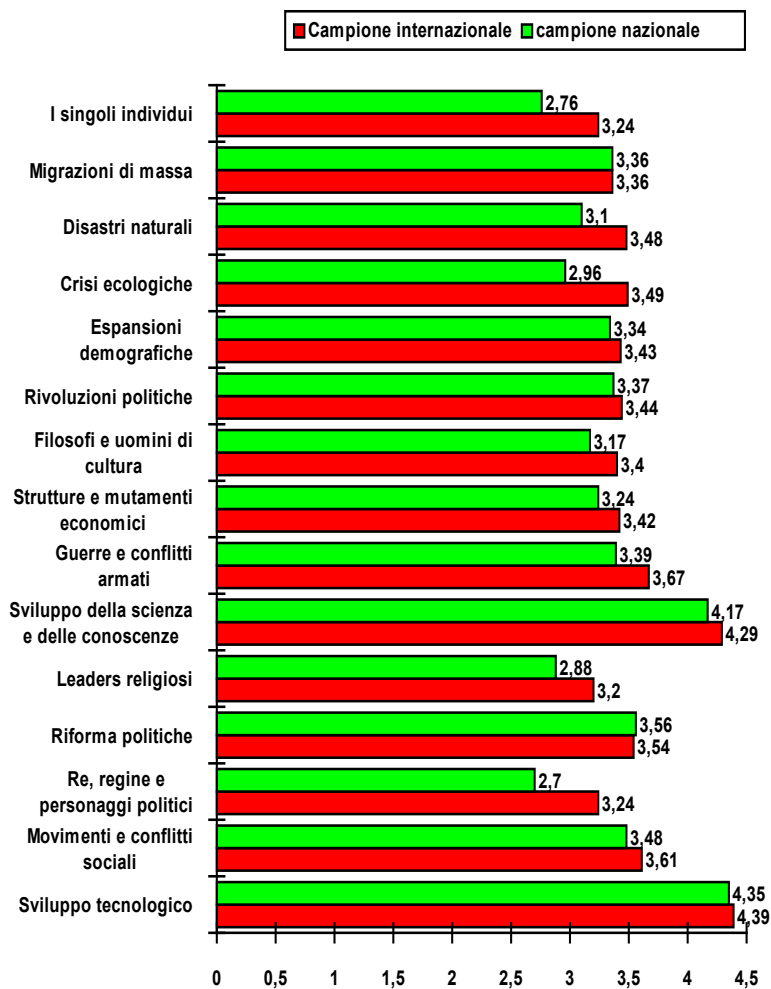


Figura n. 1: Importanza attribuita in media dagli studenti del campione nazionale e di quello internazionale ai diversi fattori che determinano il mutamento storico.

Il presente e la storia⁵

Nel corso degli anni Novanta le questioni connesse al valore formativo della conoscenza storica e, segnatamente, della storia contemporanea sono progressivamente rientrate nel fuoco dell'interesse del dibattito culturale, generando un confronto di opinioni di proporzioni forse mai raggiunte nella storia della cultura dell'Italia unitaria, confronto che ha chiamato in causa uomini di cultura e studiosi di estrazione disciplinare e professionale anche molto eterogenea: storici, sociologi, politologi, pedagogisti, esperti di formazione, insegnanti, ma anche letterati, giornalisti, uomini politici e, in misura non irrilevante, l'intera opinione pubblica. Già nella prima metà di questo decennio sulle pagine di pressoché tutte le testate quotidiane e periodiche si sono infatti susseguiti numerosi interventi, volti in generale, soprattutto, a richiamare l'attenzione della pubblica opinione sulla scarsa rilevanza rivestita nei curricoli di ogni ordine e grado di scuola dalla storia più recente, la quale è tradizionalmente rimasta, nella generalità delle situazioni, confinata nelle convulse fasi conclusive dei diversi cicli scolastici, quando oramai insegnanti e alunni vedono esaurirsi le energie intellettuali e la motivazione al lavoro didattico necessari per affrontare proficuamente un tale impegno di studio e si trovano quasi completamente concentrati nell'espletamento delle scadenze valutative di ordine sommativo⁶. Ciò ad onta delle potenzialità formative che la conoscenza non superficiale di eventi e processi di mutamento inerenti il passato recente dovrebbe rivestire ai fini dell'acquisizione, da parte dei discenti, di un corpus di concetti e di un sistema categorie interpretative che rendano possibile una più consapevole comprensione

⁵ Il presente paragrafo costituisce una rielaborazione del testo dell'articolo E. Lastrucci, *Il Novecento a scuola*, in «Critica marxista», n. 1-2, 1999, pp. 87-96.

⁶ Cfr. in part., a titolo rappresentativo, M. N. De Luca, *Lo sterminio in un libro per studenti*, in «La Repubblica», 26.3.93; B. Gravagnuolo, «Al bando quei libri di storia», in «l'Unità», 29.4.94; J. Meletti, *Gli studenti e la storia – Il fascismo? È finito nel 1950*, in «l'Unità», 10.4.94; A. Baduel, *Effetto Schindler. L'Olocausto gela 1500 ragazzi*, in «l'Unità», 23.4.94. Per un più ampio inquadramento dei problemi dell'insegnamento della storia recente particolare interesse riveste il volume curato da G. De Luna, *Insegnare gli ultimi 50 anni*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

di problemi e fenomeni che investono la società presente e di conseguenza lo sviluppo di una matura coscienza civile e di una piena identità sociale.

Tale dibattito si è ulteriormente intensificato, assumendo una piena fisionomia politico-istituzionale a seguito dell'emanazione delle direttive ministeriali che hanno dato avvio al processo di revisione complessiva dei curricoli scolastici⁷, processo nel quale, già nei primi interventi normativi che l'hanno contrassegnato, la formazione storica ha assunto valore paradigmatico, quale vettore essenziale dell'orientamento riformatore e di conseguenza, come ricorrentemente è accaduto in passato, quale elemento sul quale si esercita elettivamente il confronto ideologico e si concentrano le contrapposizioni fra divergenti indirizzi di politica educativa.

Riguardo l'insegnamento della storia contemporanea, la discussione delle questioni di natura più squisitamente didattica ha costituito lo spunto per una riflessione intorno a temi e interrogativi di ben più ampio respiro. La polemica si è così gradualmente orientata verso il problema della cultura storica dei pre-adolescenti, adolescenti e giovani adulti italiani in rapporto ai loro coetanei degli altri paesi, sulla validità dei libri di testo e dei sussidi didattici comunemente in uso, sulle potenzialità offerte dall'impiego di nuove tecnologie didattiche e di approcci ipermediali in quest'area del curricolo, sull'effettiva preparazione degli insegnanti nel particolare settore

⁷ Il provvedimento cardine dell'innovazione è costituito dal D.M. del 4.11.96 n. 682, nel quale, come noto, viene modificata la suddivisione negli anni di corso del programma di storia, mediante l'indicazione di concentrare lo studio esclusivamente sulla storia del Novecento nelle classi terminali della scuola secondaria inferiore e di tutti gli indirizzi di quella superiore, ad eccezione degli istituti professionali, per i quali la stessa indicazione è stata sancita dal successivo decreto del 31.1.97. Tale innovazione si inserisce – e va perciò considerata – nel quadro del complesso di norme e di documenti emanati nel corso dell'attuale legislatura dal Ministro Berlinguer che nel loro insieme concorrono a realizzare la riforma generale del nostro sistema scolastico, e in particolare. Oltre alla più specifica direttiva ministeriale sui programmi di insegnamento dell'Educazione Civica n. 58 del 1996, il documento elaborato dalla "Commissione dei saggi" e presentato il 20.3.98, il DDL sul riordino dei cicli scolastici del 3.6.97, le norme sull'autonomia e il decentramento nella gestione delle risorse e nella programmazione formativa (in part. l'art. 21 della c.d. "Legge Bassanini", n. 59 del 15.3.97), nonché l'istituzione e il "decollo" del Servizio Nazionale per la Valutazione della Qualità dell'Istruzione.

della storia contemporanea – questione, quest’ultima, connessa al limitato peso specifico che il sapere storico riveste nei curricoli universitari delle facoltà umanistiche nelle quali gli insegnanti medesimi ricevono la loro formazione, nonché ai problemi relativi agli abbinamenti delle materie di insegnamento nelle classi di concorso previste per la docenza nella scuola secondaria. Estendendosi poi su un ancor più vasto orizzonte problematico, il dibattito è pervenuto a sfociare su tematiche di più elevato impegno teoretico e “speculativo”, ossia sul terreno di questioni relative alla stessa “insegnabilità” della storia contemporanea, alla “storicizzabilità” del passato più recente e comunque alle caratteristiche differenziali che sul piano metodologico e interpretativo la ricerca storiografica e subordinatamente l’insegnamento storico assumono nello studio del periodo contemporaneo in relazione a quello delle epoche precedenti, sulla scorta dell’idea della maggiore influenza che “le passioni del presente” eserciterebbero sull’indagine storiografica e sui suoi risultati, ciò che implica la convinzione, da parte dei sostenitori di questa tesi, che la conoscenza storica del passato recente rivesta un grado inferiore di “oggettività” in rapporto a quello conseguibile nello studio delle età più remote. Tale riflessione si è spinta sino al punto di riproporre più o meno metodici “dubbi metafisici” sulla verità storica e più in particolare la *vexata questio* circa l’utilità o meno della storia per la conoscenza e per l’azione, e dunque per la vita, individuale e sociale, questione che si può far risalire (in termini di una risoluzione pessimista e irrazionalista) per lo meno fino alla celebre *Considerazione inattuale* di Nietzsche, che vede un suo punto di snodo epistemologico fondamentale (in termini di una soluzione costruttiva) nelle riflessioni metodologiche sviluppate da Marc Bloch nella sua *Apologie pour l’histoire* ed è stata infine di recente riproposta da Piero Bevilacqua⁸ (in termini interpretabili, almeno da un certo punto di vista, come interlocutori).

Tutti questi temi rappresentano in realtà solo alcuni dei *leit-motiven* del dibattito sull’insegnamento della storia che si è venuto sviluppando nella cultura italiana già da parecchi decenni, cioè a

⁸ *Sull’utilità della storia per l’avvenire delle nostre scuole*, Roma, Donzelli, 1997.

partire dal secondo dopoguerra, protraendosi pressoché ininterrottamente sino ai nostri giorni, quantunque in taluni particolari momenti – raccordandosi con temi più ampi che trovavano riscontro nel confronto politico-ideologico più generale, e in particolare in rapporto ai problemi educativi – tali questioni abbiano rivestito un rilievo maggiore che in altri⁹. Negli anni Sessanta e Settanta¹⁰, in particolar modo, i problemi dell'insegnamento della storia contemporanea hanno suscitato speciale interesse nell'universo scolastico-educativo, in ragione del fatto che in questo periodo si andavano elaborando e sperimentando progetti didattico-educativi sospinti dall'esigenza di esaudire una domanda formativa nuova, emergente soprattutto dagli alunni provenienti dagli strati sociali più deboli, in seguito al montante fenomeno della cosiddetta "scolarizzazione di massa". Una didattica improntata alla ricerca e ispirata da temi e problemi più direttamente riconducibili alla "memoria storica" delle classi subalterne – in particolare argomenti legati al periodo della lotta antifascista e della Resistenza -, in tale prospettiva, trovò infatti particolare diffusione fra gli insegnanti di orientamento democratico e rappresentò una delle principali spinte all'intrapresa di esperienze innovative particolarmente significative¹¹.

Negli anni recenti il dibattito sulla storia contemporanea ha assunto, rispetto alle focalizzazioni tematiche ravvisabili nei decenni anteriori, nuove e ben diverse connotazioni, legandosi prevalentemente alla preoccupazione per la scarsa consapevolezza dei giovani per i problemi che l'umanità si trova di fronte nel mondo attuale, per il loro accentuato disimpegno in ambito politico-sociale, per la facilità con cui le masse giovanili appaiono rendersi interpreti di

⁹ Per una rassegna più generale del dibattito sull'insegnamento della storia nella cultura italiana negli ultimi cinquanta anni cfr. E. Lastrucci, *L'insegnamento della storia nella scuola secondaria in Italia*, in «Cadmò», n. 2, 1993, pp. 77-93.

¹⁰ Le tematiche dell'insegnamento della storia contemporanea ebbero massima diffusione attorno al 1960, allorché, durante la direzione del ministro Bosco, fu finalmente introdotto nei programmi di storia l'insegnamento del periodo successivo al 1918.

¹¹ Fra l'abbondante letteratura, oltre ai contributi già illustrati o citati nel cap. 10, cfr. in part. anche L. Ganapini *et Alii*, *La storia contemporanea nella scuola. Note sui libri di testo*, in «Il movimento di liberazione in Italia», n. 75, pp. 68-98; F. Golzio, *L'insegnamento della storia contemporanea*, in «La ricerca», n. 5, 1966, pp. 7-10.

atteggiamenti e modelli comportamentali che non sembrano trovare fondamento in un'autentica consapevolezza della matrice ideologica nella quale si inquadrano e soprattutto delle vicende storiche cui quest'ultima è legata. A differenza che negli anni Settanta, infatti, la partecipazione politica di adolescenti e giovani adulti sembra oggi caratterizzarsi soprattutto per l'adesione a rituali collettivi che rappresentano più che altro manifestazioni esteriori delle tradizionali ideologie (e specialmente di istanze sussunte sotto eclettiche e talora contraddittorie configurazioni di pensiero neppure denotabili a stretto rigore quali ideologie), piuttosto che costituire l'esito di un ponderato processo di riflessione, magari sofferto e orientato da spinte ideali di matrice emotivo-passionale e da utopiche proiezioni dell'immaginario, ma comunque sintomatico di un "travaglio" positivo, sviluppantesi e sistematizzantesi in profondità nella coscienza etico-civile, ancorché ai suoi primi stadi di maturazione. L'esigenza di una migliore conoscenza e di una più piena consapevolezza delle radici storiche dei problemi presenti da parte dei discendenti scaturisce quindi dalla necessità di stimolare e orientare più efficacemente il loro sviluppo sul piano della formazione della coscienza civico-politica, in quanto è da ritenere che la consapevolezza dello spessore storico dei problemi e dei fenomeni attuali rappresenti uno dei più efficienti strumenti per la libera ed autonoma genesi di quella configurazione individuale di valori, principi e aspirazioni ideali nella quale si radicano la condotta, gli atteggiamenti e le scelte, presenti e future, dei soggetti in formazione.

In tale prospettiva, l'importanza dello studio della storia recente è ulteriormente accresciuta, nel momento attuale, dal sussistere di quel complesso di condizioni, denunciate da vari osservatori più sensibili e attenti, che tendono a rendere meno diretta e partecipata la comunicazione della memoria storica vivente, nella misura in cui le tradizionali forme di trasmissione orale da una generazione all'altra, nell'ambito della famiglia e della piccola comunità, hanno gradualmente perduto nella formazione dell'individuo di rilievo e incisività. Le nuove generazioni, in tal modo, tendono ad acquisire una memoria storica di più ridotto spessore, in larga misura filtrata

dalle pressioni esercitate dai *mass-media* e nei confronti della quale, quindi, i soggetti in formazione manifestano istintivamente minore motivazione e sensibilità rispetto al passato. Appare estremamente significativo che una delle più lucide e incisive di queste denunce sia rinvenibile nell'opera di uno dei più illustri storici viventi: «La distruzione del passato – afferma E. J. Hobsbawm in una delle pagine introduttive al suo monumentale lavoro, *Il secolo breve* -, o meglio la distruzione dei meccanismi sociali che connettono l'esperienza dei contemporanei a quella delle generazioni precedenti, è uno dei fenomeni più tipici e insieme più strani degli ultimi anni del Novecento». «La maggior parte dei giovani alla fine del secolo – prosegue lo storico inglese – è cresciuta in una sorta di presente permanente, nel quale manca ogni rapporto organico con il passato storico del tempo in cui essi vivono»¹². La rarefazione della memoria storica e della *sensibilità* alla storia, la rimozione dell'orrore che ha intessuto il vissuto storico dei padri ipocritamente proiettata sui figli¹³, il “presentismo” che intorpidisce la coscienza degli adolescenti attuali¹⁴, pur evitando enfattizzazioni apocalittiche, vanno comunque seriamente riguardati quali fenomeni preoccupanti di “patologia sociale”, nei confronti dei quali il terreno formativo si configura come l'unico sul quale delineare verosimili rimedi. Dalle considerazioni citate lo stesso Hobsbawm trae infatti lo spunto per richiamare gli storici a un impegno civile e intellettuale quanto mai decisivo in rapporto al passato, un impegno a cui egli stesso si è sentito evidentemente chiamato nell'accingersi alla redazione della sua stra-

¹² E.J. Hobsbawm, *Il secolo breve*, ed. it., Milano, Rizzoli, 1995, pp. 14-15.

¹³ Tale processo di rimozione, peraltro, non va interpretato esclusivamente nei termini di un meccanismo attivantesi nell'inconscio collettivo, ma ha trovato per lungo tempo, segnatamente nel nostro Paese, preciso ed esplicito riscontro nella volontà politica e nella filosofia educativa delle classi dirigenti, proprio attraverso l'obnubilamento – dapprima, fino al '60, sul piano programmatico (cfr. nota 6) e successivamente su quello effettuale della prassi diffusa – di ogni interesse cognitivo e di ogni riverbero emotivo inerenti la memoria collettiva.

¹⁴ Sulla coscienza etico-civile dei giovani e sul loro rapporto con la politica cfr. in part. i risultati delle più recenti indagini realizzate dallo IARD e le riflessioni sviluppate su questi in A. Cavalli, A. de Lillo, *Giovani anni 90*, Bologna, Il Mulino, 1993 e C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo, *Giovani verso il Duemila*, *ivi*, 1997.

ordinaria opera. Ma a nostro avviso si tratta certamente, soprattutto, di un impegno di natura eminentemente educativa quello che gli odierni “padri” e, specialmente, gli uomini colti e responsabili della formazione delle generazioni emergenti, sono chiamati ad assolvere. Se effettivamente l’inconsapevolezza storica dei giovani costituisce, come sembra ritenere Hobsbawm, uno dei “cattivi presagi” che ci hanno accompagnato nel trapasso verso il Terzo Millennio, per le istituzioni formative e per ogni singolo educatore rappresenta allora un compito imprescindibile quello di riattivare la loro curiosità e il loro interesse per la ricerca delle radici storiche dei problemi presenti, alimentando l’impulso spontaneo alla ricostruzione dell’identità culturale della comunità di appartenenza e cercando di offrire loro gli strumenti logico-razionali necessari per affrontarla.

Paradigma indiziario e formazione del pensiero storico¹

Rilevanza della conoscenza storica per la formazione del cittadino

In diversi miei precedenti lavori, così come nell'Introduzione a questo libro, ho cercato di mettere in luce, in virtù di una riflessione e di un'attività di ricerca condotte lungo un percorso che attraversa un orizzonte alquanto ampio di regioni del sapere – dalla filosofia della storia all'epistemologia, alla linguistica, alla psicologia cognitiva e dell'apprendimento, alla psicologia dell'educazione, alla pedagogia (tanto teorica quanto sperimentale) e alla didattica –, la rilevanza centrale che la conoscenza storica assume nella formazione dell'uomo e del cittadino e ho di conseguenza sostenuto l'idea che la storia, quale disciplina insegnata – a patto di affrontarne l'insegnamento/apprendimento attraverso un approccio problematico-critico piuttosto che nozionistico-enciclopedico – non può rivestire un ruolo marginale, come è di fatto da sempre accaduto, come si è visto nel corso della trattazione nei precedenti capitoli, nei curricoli scolastici, bensì deve essere adeguatamente rafforzata e valorizzata, con tutte le implicazioni che ciò comporta in termini di progettazione didattico-educativa, di affinamento delle metodologie, di formazione e aggiornamento dei docenti e così via.

L'idea-chiave del modello di apprendimento-insegnamento della storia che ho elaborato, sotteso alle specifiche proposte didattico-educative che ho sviluppato a partire da un trentennio orsono e poi

¹ Il presente capitolo costituisce una rielaborazione della relazione presentata dallo scrivente al convegno internazionale di studi "Processi educativi, patrimoni e apprendimenti tra oggettualità, medialità, corporeità e virtualità", L'Aquila, 11-13 dicembre 2017. Gli *Atti* del Convegno sono in corso di stampa.

ripetutamente riproposto e raffinato attraverso ulteriori e sempre più aggiornate esperienze didattiche testate sul campo, nonché al ragionamento sugli oggetti della conoscenza storica che svilupperò nel presente capitolo conclusivo, consiste, come anticipato, nell'idea che insegnare la storia significhi fundamentalmente stimolare lo sviluppo di una particolare forma del pensiero, definibile come *pensare storico*. La storia non rappresenta infatti, secondo questa mia impostazione, un oggetto specifico di conoscenza sul quale il soggetto mobilita ordinari processi di natura mnemonico-cognitiva attivati ed attivabili anche in altre aree del conoscere, bensì un modo di considerare da una particolare angolatura il reale, attraverso il quale si esercitano forme peculiari del pensare, la cui formazione non è vicariabile mediante processi di apprendimento che si attivano applicando le attività logiche generali in altri territori conoscitivi, come l'area logico-matematica, logico-linguistica o altre.

Memoria storica e rappresentazioni collettive

Per avviare, sulla scorta di tali premesse generali, una riflessione sugli oggetti della conoscenza storica, di natura materiale oppure immateriale, ai fini di una loro considerazione in sede didattico-educativa, occorre prendere le mosse dall'assunto della funzione che essi svolgono nella *memoria storica* di una società. Quest'ultima può determinare, infatti, il criterio ordinatore del "campo oggettuale" della storia, vale a dire il principio in base al quale identificare gli oggetti fruibili in sede di apprendimento, classificarli e definirne la rilevanza e la funzione specifica ai fini del sapere storico e di quella che ho chiamato la *formazione del pensiero storico*, il quale ultimo è collegato sia a processi conoscitivi (finalizzati, appunto, alla mera *conoscenza* di fatti e processi di trasformazione storici) sia allo sviluppo della *coscienza storica*, entrambi i quali risultano fondamento, a loro volta, della formazione dell'*essere storico*².

² Cfr., per una trattazione più sistematica di questo tema, E. Lastrucci, *La formazione del pensiero storico*, Milano-Torino, Paravia, 2000; E. Lastrucci, *Formare il cittadino europeo*, Roma, Anicia, 2012.

Prendendo le mosse da questo presupposto, bisogna tener conto del fatto che il patrimonio mnemonico di un soggetto può assumere due distinte fisionomie, a seconda che lo si consideri nella dimensione individuale oppure in quella collettiva.

In riferimento alla prima di queste due dimensioni, oltre che dall'intero complesso di conoscenze che l'individuo ha acquisito nel corso della sua esistenza e che è in grado di richiamare (memoria *semantica*), la memoria soggettiva è costituita dal complesso di ricordi personali di cui è composta la sua *memoria episodica*³ a quel dato momento della sua esistenza (memoria *autobiografica*), nella quale vengono immagazzinate e conservate (per essere richiamate nelle situazioni nelle quali quei dati mnemonici assumono un significato e un valore – cognitivo e/o emotivo – in relazione all'esperienza vissuta presente) le vicende che hanno scandito il vissuto personale dal momento in cui la sua memoria a lungo termine è divenuta attiva – o, per convenzione, comunque, dalla sua nascita.

I ricordi di natura personale si intrecciano intimamente con quelli legati agli avvenimenti che hanno assunto significato storico nel corso della vita del soggetto, i quali costituiscono, per dir così, uno sfondo continuamente presente ed attivo (e che, al pari del vissuto personale, ha carattere dinamico, essendo collocato nella dimensione della *diacronia*) dei primi. I ricordi degli eventi storici e la comprensione ed interpretazione dei processi di trasformazione che il soggetto ha assimilato ed elaborato, infatti, si colorano di rifrazioni emotive che dipendono in larga parte dal significato che questi hanno assunto legandosi a quelli, unici e irripetibili per definizione, che sono scaturiti dalle esperienze personali vissute dal soggetto stesso. Una parte della memoria individuale è anch'essa qualificabile, pertanto, come “storica”, nel senso che è formata dal ricordo personale diretto delle vicende collettive che hanno interessato la comunità di appartenenza. La memoria individuale, in ultima analisi, è formata da rappresentazioni mnemoniche individuali che si riferiscono tanto

³ La distinzione fra memoria semantica e memoria episodica è stata introdotta da E. Tulvin, (1972). *Episodic and semantic memory*, in E. Tulving & W. Donaldson, *Organization of memory*. Oxford, England: Academic Press.

alla storia del soggetto, intessuta di fatti e situazioni singolari e personali, quanto alla storia della società, nella misura in cui la prima risulta imbevuta dei riverberi delle vicende che hanno contrassegnato la vita sociale (e in larga parte anche influenzata da queste), alla quale tali fatti e situazioni tuttavia non appartengono per loro natura.

La *memoria storica* in senso proprio ha viceversa natura fondamentalmente *collettiva*, essendo composta da quelle che Durkheim definisce *rappresentazioni collettive* e che rivestono carattere eminentemente *impersonale*, risultando bensì depositate, in concreto, nella mente di tutti gli individui che sono parte di una determinata e ben definita società in un momento ben identificato della sua storia, ma, in linea di principio, viventi “di vita propria” e costituenti un patrimonio che appartiene per definizione alla società piuttosto che agli individui⁴.

Ogni individuo, in quanto membro di una determinata società, chiaramente identificabile in termini socio-culturali, partecipa della memoria storica attraverso le rappresentazioni collettive che ha fatto proprie nel corso della sua esperienza vissuta, ma che solo in parte sono collegate ai ricordi dei fatti storici direttamente vissuti e ad egli coevi, riferendosi in ampissima parte ad avvenimenti e situazioni – qualificati da connotazioni emotive altrettanto profonde e significative di quelle determinate dagli eventi storici partecipati in prima persona nel corso della propria vita – dei quali si diviene consapevole e a pieno titolo partecipi (proprio in virtù della partecipazione emozionale ad essi e del loro legarsi ad un sistema valoriale fatto di principi ed aspirazioni ideali collettive) in modo più indiretto, attraverso testimonianze personali di altri membri della collettività ai quali siamo legati da relazioni più o meno intime e profonde (i nostri ascendenti diretti ovvero figure adulte di riferimento importanti) o attraverso quel più ampio processo di socializzazione che, come ha ancora mostrato chiaramente Durkheim, ha luogo attraverso le atti-

⁴ Cfr. É Durkheim, *Représentations individuelles et représentations collectives*, in «Sociologie et Philosophie», 1924, trad. it. in *Educazione come socializzazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

vità di natura educativa (nella visione di Durkheim, inquadrata nel contesto della società europea di un secolo orsono e nella sua concezione laica, tramite la famiglia e la scuola, nella visione che scaturisce dalla consapevolezza delle dinamiche della società presente anche i media ed altri contesti ed agenzie educativi, di matrice laica oppure religiosa). Questo secondo tipo di dati di conoscenza (frutto di *acquisizione di informazioni* ma anche della loro *comprensione* ed *interpretazione* e del loro *inquadramento in un sistema* strutturato di conoscenze) non vengono assimilati attraverso il ricorso alla memoria episodica, ma, risultando svincolate dalla situazione legata al vissuto personale nella quale l'immagazzinamento e la ritenzione mnemonica hanno luogo, alla *memoria semantica*.

Come ha messo in evidenza M. Halbwachs⁵, che, com'è noto, ha coniato il concetto di memoria collettiva, quest'ultima e la memoria autobiografica interagiscono di continuo in ogni soggetto e l'influenza della prima sulla seconda fa sì che nessun ricordo in linea di principio appartenga ad un singolo individuo in modo esclusivo, in quanto esso si forma all'interno della società ed è il risultato dell'interazione tra il singolo e la comunità cui egli appartiene. Il ricordo non è soltanto custodito nella memoria della singola persona, così come non rappresenta direttamente il passato. Ogni specifico ricordo costituisce un indizio, una traccia del passato che deve essere interpretata nel presente per assumere un significato che abbia valore nel presente stesso. La memoria collettiva è quindi strettamente imparentata al mito ed all'epos e non coincide, ovviamente, come rileva lo stesso Halbwachs, con la storia, intesa quale risultato della ricerca storiografica di carattere scientifico, che aspira comunque in qualche modo all'oggettività.

Gli oggetti del conoscere storico, allora, anche in sede didattico-educativa, si vengono definendo soprattutto in relazione a tale complesso di esperienze mediante le quali ci si appropria della memoria storica collettiva. Dai coinvolgenti racconti dei nonni e dei genitori attraverso i quali gli avvenimenti storici da essi vissuti in prima persona vengono rievocati, ai reperti direttamente fruibili del-

⁵ *La memoria collettiva*, ediz. ital. Milano, Unicopli, 2001.

la cultura materiale, alla trasmissione di contenuti simbolici della cultura immateriale e dell'immaginario collettivo, siamo circondati da oggetti che in qualche forma e misura "raccontano" la storia, sono intrisi di storicità in quanto portatori di contenuti significativi denotanti lo spirito di un'epoca che precede la nostra nascita ma continua a pulsare, per dir così, nel presente.

Tanto per fornire semplici esemplificazioni concrete, riferite all'esperienza personale di chi scrive, ho sviluppato gradualmente l'interesse per la storia della Liberazione stimolato, in età alquanto precoce, dai racconti della lotta partigiana del mio nonno materno (decorato comandante della Brigata Garibaldi), che lasciarono in me profondissime impressioni; tali stimoli mi indussero a raccogliere le foto che questi conservava a testimonianza degli eventi risalenti a quel periodo, per poi iniziare a ritagliarne e collezionarne altre che rinvenivo sui rotocalchi pubblicati fra il dopoguerra e gli anni Settanta, e l'entusiasmo che avevo mostrato indussero mio nonno a portarmi con sé in qualche adunata dell'A.N.P.I., durante la quale fui colpito dai racconti di suoi coetanei co-protagonisti di quelle vicende, poi a condurmi a visitare alcuni monumenti ai caduti nella guerra di Liberazione ed al Museo storico della Liberazione di Roma (più grande visitai anche vari musei della Resistenza in altre città); più tardi divenni un vorace lettore della letteratura diaristico-memorialistica relativa a quei temi (dai classici quali *Il sentiero dei nidi di ragno* di Calvino, *I 23 giorni della città di Alba* e *Il partigiano Johnny* di Fenoglio, *La casa in collina* di Pavese, *Il sergente della neve* di Stern, *L'Agnese va a morire* di Viganò, ad opere di minore notorietà e pregio letterario ma non meno avvincenti e al contempo inquietanti) e un divoratore della filmografia, sia documentaristica sia di *fiction*.

L'interesse per la storia della Resistenza, peraltro, nel corso della mia adolescenza fu ravvivato dal fatto che essa costituiva un tema *controverso*, vale a dire sul quale il dibattito fra gli esponenti politici e gli intellettuali è stato sempre vivace e talora addirittura infuocato. L'esigenza di approfondire le diverse posizioni e comprenderne le ragioni per confrontarle e valutarle criticamente, spinto dall'impulso

a formarmi un'opinione personale, rappresentò una spinta decisiva verso una più profonda ed ampia cognizione dell'argomento. Tale esigenza mi indusse anche ad estendere il ventaglio delle fonti: le mie letture spaziavano fra le ricerche storiografiche di massimo rigore scientifico, i documenti ufficiali, le testimonianze autobiografiche dei protagonisti, le opere narrative. Il citato romanzo di Pavese, in particolare, aveva aperto un varco importante nella mia coscienza ideologico-politica, in quanto aveva sollecitato la mia riflessione attorno al problema della necessità del ricorso alle armi nelle situazioni storiche in cui un popolo si trova in una condizione di oppressione sotto un giogo totalitario e alle implicazioni che derivano da tali congiunture storiche, riflessione che tormentava profondamente la mia coscienza in quanto tendeva a mettere in crisi (quantunque mai riuscì a incrinarla) quella visione, che avevo maturato sin da pre-adolescente, che mi ha condotto ad abbracciare e mantenere sempre fede ad ideali non-violenti e di pacifismo integrale.

Si tratta, sin qui, di quella memoria storica che riveste uno spessore temporale limitato alla comunicazione inter-generazionale diretta e a reperti rinvenibili nell'ambito domestico, quali album fotografici ed oggetti conservati in soffitta o nelle case degli avi, integrati e corredati da documentazione mediatica; ma la curiosità che anima l'interesse per la storia tende a produrre effetti a catena di carattere retroattivo o prospettico: interrogandosi sulle ragioni che avevano suscitato i moti e poi l'attività organizzata della guerra di Liberazione cominciai, come molti miei coetanei, ad interessarmi agli avvenimenti della seconda guerra mondiale e del ventennio fascista e a risalire, attraverso la Grande Guerra e l'età giolittiana, sino al Risorgimento, nonché, in direzione cronologica opposta, della storia repubblicana. L'espansione sulla linea del tempo dell'interesse spontaneo per la conoscenza storica chiama in causa e definisce, di volta in volta, nuovi oggetti che gravitano attorno al focus dell'interesse conoscitivo del soggetto. Una didattica della storia realmente coinvolgente, ancorata alle già radicate curiosità dei discenti, non può quindi, in definitiva, che seguire questo naturale percorso di ricerca che "istintivamente" ogni soggetto umano in formazione è

orientato spontaneamente a seguire al fine di appropriarsi della memoria collettiva e, attraverso di essa, sviluppare la propria coscienza storica e così edificare il proprio essere storico, quale membro attivo della propria comunità, partecipe di un patrimonio di valori condiviso e co-protagonista responsabile di un progetto collettivo di trasformazione in senso progressivo della società, attraverso il quale la conoscenza-coscienza del passato diviene condizione propulsiva dell'agire presente in vista di fini nella vita futura, in gran parte proiettati oltre l'arco della propria esistenza individuale.

Naturalmente, affermare che l'interesse per la storia origina da interrogativi, interessi, curiosità che fermentano nella memoria collettiva non significa ritenere che la ricerca storiografica, anche quella che può essere svolta in sede scolastico-educativa, non debba essere orientata – attraverso un procedimento, come si vedrà, di tipo indiziario – dall'esigenza di ricostruire in modo autentico, o quanto meno ragionevolmente verosimile, lo svolgersi delle vicende e dei processi di cambiamento, nonché il loro concatenarsi causale.

Gli oggetti della conoscenza storica quale determinazione del soggetto conoscente

Non affrontiamo in quest'ultima parte la questione dell'oggetto del conoscere storico, vale a dire il più esteso problema di stabilirne in termini epistemologici la specificità in relazione all'oggetto del conoscere in altri ambiti dell'attività conoscitiva, come le scienze fisico-naturali, questione di cui ci siamo vastamente occupati nei primi capitoli di questo libro. Ciò che interessa principalmente in queste riflessioni conclusive è definire gli oggetti della conoscenza storica in termini di *oggetti concreti* – legati sia alla cultura materiale sia, in quanto portatori di significati simbolici, a quella immateriale –, che assumono il significato di *documento/testimonianza* in relazione ad una precisa esigenza conoscitiva da cui scaturisce l'indagine per un *problema storico*. Considerando la questione in tale, più delimitata, prospettiva, occorre affermare, in linea di principio generale, che non esistono oggetti che possiamo

definire per loro natura storici, vale a dire che si rivelano in sé e per sé come storici e rivestono significato esclusivamente dal punto di vista storico. È la ragione che definisce un oggetto come storico, nella misura in cui lo osserva, lo esamina, lo considera nel campo del suo interesse in relazione ad un problema storico e comunque ai fini di un'indagine di carattere storico. Così, tanto per fornire un banale esempio, la seggiola sulla quale sono seduto può essere considerata e studiata sotto differenti profili e da diverse angolature conoscitive in ragione degli scopi della nostra analisi. Essa può diventare oggetto di un interesse naturalistico, in relazione all'esigenza di stabilire il materiale di cui è composta, per esempio, l'essenza lignea, oppure merceologico e commerciale, al fine di stabilirne, poniamo, il valore di mercato. Può però essere considerata anche nella prospettiva di ricondurla ad un certo filone di stile alla luce di principi ordinatori propri della storia dell'arredamento. Quest'ultima esigenza inquadra già la ricerca in una prospettiva storica, ma ad una particolare seggiola potrei attribuire ulteriori caratterizzazioni storiche se, per esempio, dovessi catalogarla per renderla fruibile in un museo, in quanto appartenuta ad un definito personaggio storico.

In tale luce, quindi, rappresentano oggetti della conoscenza storica gli utensili di uso domestico e gli arnesi impiegati nello svolgimento di "arti e mestieri" in un determinato luogo e in una determinata epoca, così come tutti i documenti scritti di diversa tipologia, gli oggetti con funzione simbolica e religiosa, ma anche i prodotti della creazione artistica, poetico-letteraria e musicale, nonché quelle che M. Bloch definisce *testimonianze involontarie*, come i gusci dei molluschi che gli abitanti delle palafitte gettavano per tener pulita la loro capanna e la cui consistente presenza può rappresentare un *indizio* decisivo per l'identificazione di un sito⁶. Le fonti da cui attingere conoscenza storica possono essere, com'è noto, della più varia natura: orale, scritta, iconica, sonora-musicale, ergonomica, architettonica, di arredamento, di abbigliamento, audio-visiva, digitale ecc.

⁶ M. Bloch, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, cit..

Muovendo da tali premesse, seguendo diversi altri autori, possiamo genericamente definire come “reperti” gli elementi raccolti ai fini di una ricerca storica e stabilire che qualunque oggetto assume il carattere di reperto allorché venga raccolto e catalogato per tale scopo. Le più varie categorie di reperti (incluse le testimonianze raccolte tramite fonti orali) possono assumere la qualità reperto e divenire utili alla ricostruzione delle vicende passate ma, soprattutto, assumere la qualifica, appunto, di *indizi*, nel contesto di un procedimento di *indagine*, intesa, quest’ultima, nell’accezione più lata del termine.

Il paradigma indiziario

Seguendo l’impostazione di Ch. Peirce, infatti, dobbiamo riconoscere che lo storico procede fondamentalmente e prevalentemente utilizzando un *approccio abduittivo*, in quanto raccoglie *indizi* e *testimonianze*, né più né meno come un detective, formula ipotesi (processo che Peirce, richiamandosi alla *Logica* di Aristotele, definisce *abduzione*, distinguendolo tanto dall’induzione quanto dalla deduzione) e va alla ricerca delle *prove* per smentirle o confermarle, laddove il concetto di “conferma” assume quanto meno uno statuto epistemologico debole, anche per accordarsi con l’impostazione falsificazionista di Popper, consistendo più che altro in una fase conclusiva della ricerca nella quale lo studioso, alla luce di un complesso coordinato e coerente di indizi e di elementi probatori raccolti, fornisce un’interpretazione dei fatti da ritenersi ragionevolmente soddisfacente⁷.

Il ruolo svolto di fatto storicamente, senza essere esplicitamente e programmaticamente dichiarato, nonché il valore potenziale in prospettiva, dell’approccio indiziario nelle scienze umane, ed in particolare nella ricerca storica, è acutamente ricostruito da Carlo Ginzburg in una serie di saggi, il primo dei quali risale ad un qua-

⁷ C.S. Peirce, *Guessing*, in «*The Hound and Horn*», n. 2, april-june 1929, pp. 267-285; *tr. it. Guessing: inferenza e azione*, in C.S. Peirce, *Opere*, a c. di M.A. Bonfantini, Bompiani, Milano, 2003, pp. 995-1014.

rantennio orsono⁸. In questi lavori egli cerca, anzitutto, di mostrare come, verso la fine dell'Ottocento, sia emerso silenziosamente nell'ambito delle scienze umane un modello epistemologico (se si preferisce, un paradigma) al quale non si è prestata finora sufficiente attenzione. L'analisi di questo paradigma, largamente operante di fatto anche se non teorizzato esplicitamente, può forse aiutare a uscire dalle secche della contrapposizione tra «razionalismo» e «irrazionalismo»⁹.

L'origine di questo metodo viene fatta risalire da Ginzburg al lavoro svolto da Giovanni Morelli negli anni '70 del XIX secolo.

Tra il 1874 e il 1876 apparvero sulla «Zeitschrift für bildende Kunst» una serie di articoli sulla pittura italiana. Essi erano firmati da un ignoto studioso russo, Ivan Lermolieff; a tradurli in tedesco era stato un altrettanto ignoto Johannes Schwarze. Gli articoli proponevano un nuovo metodo per l'attribuzione dei quadri antichi, che suscitò tra gli storici dell'arte reazioni contrastanti e vivaci discussioni. Solo alcuni anni dopo l'autore gettò la duplice maschera dietro a cui si era nascosto. Si trattava infatti dell'italiano Giovanni Morelli (cognome di cui Schwarze è il calco e Lermolieff l'anagramma, o quasi). E di «metodo morelliano» gli storici dell'arte parlano correntemente ancora oggi. Vediamo brevemente in che cosa consisteva questo metodo. I musei, diceva Morelli, sono pieni di quadri attribuiti in maniera inesatta. Ma restituire ogni quadro al suo vero autore è difficile: molto spesso ci si trova di fronte a opere non firmate, magari ridipinte o in cattivo stato di conservazione. In questa situazione è indispensabile poter distinguere gli originali dalle copie. Per far questo, però (diceva Morelli) non bisogna basarsi, come si fa di solito, sui caratteri più appariscenti, e perciò più facilmente imitabili, dei quadri: gli occhi alzati al cielo dei personaggi di Perugino, il sorriso di quelli di Leonardo, e così via. Bisogna invece esaminare i particolari più trascurabili, e meno influenzati

⁸ Cfr. C. Ginzburg, *Spie. Radici di un paradigma indiziario*, in «Rivista di storia contemporanea», 7, 1978, pp. 1-14; poi in «De Gids», 2, 1978, pp. 67-78; poi in C. GINZBURG, *Miti, emblemi, spie. Morfologia e storia*, Torino, Einaudi, 1986, pp. 158-193.

⁹ C. Ginzburg, op. cit. (1978), p. 1.

dalle caratteristiche della scuola a cui il pittore apparteneva: i lobi delle orecchie, le unghie, la forma delle dita delle mani e dei piedi. In tal modo Morelli scoperse, e scrupolosamente catalogò, la forma di orecchio propria di Botticelli, quella di Cosmé Tura e così via: tratti presenti negli originali ma non nelle copie. Con questo metodo propose decine e decine di nuove attribuzioni in alcuni dei principali musei d'Europa. Spesso si trattava di attribuzioni sensazionali: in una Venere sdraiata conservata nella galleria di Dresda, che passava per una copia di mano del Sassoferrato di un dipinto perduto di Tiziano, Morelli identificò una delle pochissime opere sicuramente autografe di Giorgione. Nonostante questi risultati, il metodo di Morelli fu molto criticato, forse anche per la sicurezza quasi arrogante con cui veniva proposto. Successivamente fu giudicato meccanico, grossolanamente positivistico, e cadde in discredito¹⁰.

Il merito della rivalutazione dell'opera svolta dal Morelli e del suo metodo, segnala Ginzburg, spetta a E. Wind.

I libri di Morelli, — scrive infatti Wind, — hanno un aspetto piuttosto insolito se paragonati a quelli degli altri storici dell'arte. Essi sono cosparsi di illustrazioni di dita e di orecchie, accurati registri di quelle caratteristiche minuzie che tradiscono la presenza di un dato artista, come un criminale viene tradito dalle sue impronte digitali... qualsiasi museo d'arte studiato da Morelli acquista subito l'aspetto di un museo criminale¹¹.

Da parte sua, E. Castelnuovo, ricorda sempre Ginzburg, ha colto l'associazione essenziale fra il metodo indiziario di Morelli e quello che Arthur Conan Doyle in quegli stessi anni rappresentava quale carattere costitutivo del genio del principale personaggio della sua opera letteraria, Sherlock Holmes: «Il conoscitore d'arte è paragonabile al detective che scopre l'autore del delitto (del quadro) sulla base di indizi impercettibili ai più. Gli esempi della sagacia di Holmes nell'interpretare orme nella fanghiglia, ceneri di sigaretta e così via sono, com'è noto, innumerevoli¹²».

10 *Ibidem.*

11 E. Wind, *Arte e anarchia*, Milano, Mondadori, 1972.

12 C. Ginzburg, op. cit., p. 2.

L'ulteriore affinità con un altro filone metodologico che contrassegna la cultura del Novecento viene messa in evidenza dallo stesso Ginzburg, che si richiama però ad un'ulteriore intuizione del Wind, vale a dire le connessioni fondamentali fra il metodo di Morelli e due prodotti fondamentali ed i saggi di Freud sull'arte e la letteratura, in particolare quello sul Mosè di Michelangelo, del 1914, connessione evidenziata dallo stesso Freud in questo saggio, nel quale egli fa esplicito richiamo al metodo morelliano. Freud evidenzia come Morelli sia pervenuto ai suoi straordinari risultati nell'attribuzione della paternità di importanti dipinti

... prescindendo dall'impressione generale e dai tratti fondamentali del dipinto, sottolineando invece l'importanza caratteristica di dettagli secondari, di particolari insignificanti come la conformazione delle unghie, dei lobi auricolari, dell'aureola e di altri elementi che passano di solito inosservati e che il copista trascura di imitare, mentre invece ogni artista li esegue in maniera che lo contraddistingue. Io credo che il suo metodo sia strettamente apparentato con la tecnica della psicoanalisi medica. Anche questa è avvezza a penetrare cose segrete e nascoste in base a elementi poco apprezzati o inavvertiti, ai detriti o «rifiuti» della nostra osservazione¹³.

Dopo aver posto in risalto le connessioni fra Morelli ed Holmes e fra Morelli e Freud, Ginzburg, richiamandosi anche in questo caso ad un'intuizione di un precedente studioso, S. Marcus, pone in evidenza anche quelle fra Freud ed Holmes, ricomponendo il quadro complessivo attraverso l'evidenziazione in filigrana di una matrice comune, che trova il suo fondamento nella scienza che guida l'attività clinica: la semeiotica.

Freud stesso... manifestò a un paziente («l'uomo dei lupi») il proprio interesse per le avventure di Sherlock Holmes. Ma a un collega (T. Reik) che accostava il metodo psicoanalitico a quello di Holmes, parlò piuttosto con ammirazione, nella primavera del 1913, delle tecniche attributive di Morelli. In tutti e tre i casi,

¹³ S. Freud, *Il Mosè di Michelangelo*, Torino, Boringhieri, 1977.

tracce magari infinitesimali consentono di cogliere una realtà più profonda, altrimenti inattuabile. Tracce: più precisamente, sintomi (nel caso di Freud) indizi (nel caso di Sherlock Holmes) segni pittorici (nel caso di Morelli). Come si spiega questa triplice analogia? La risposta è a prima vista molto semplice. Freud era un medico; Morelli si era laureato in medicina; Conan Doyle aveva fatto il medico prima di dedicarsi alla letteratura. In tutti e tre i casi s'intravede il modello della semeiotica medica: la disciplina che consente di diagnosticare le malattie inaccessibili all'osservazione diretta sulla base di sintomi superficiali, talvolta irrilevanti agli occhi del profano – il dottor Watson, per esempio¹⁴.

Ma secondo Ginzburg la matrice originaria del metodo indiziario è molto più remota e notevolmente antecedente alla scienza aristotelica (ed anche pre-aristotelica) oltre che a quella galileiana e poi Otto-novecentesca, essendo da far risalire all'uomo del paleolitico.

Per millenni l'uomo è stato cacciatore. Nel corso di inseguimenti innumerevoli ha imparato a ricostruire le forme e i movimenti di prede invisibili da orme nel fango, rami spezzati, pallottole di sterco, ciuffi di peli, piume impigliate, odori stagnanti. Ha imparato a fiutare, registrare, interpretare e classificare tracce infinitesimali come fili di bava. Ha imparato a compiere operazioni mentali complesse con rapidità fulminea, nel fitto di una boscaglia o in una radura piena d'insidie. Generazioni e generazioni di cacciatori hanno arricchito e trasmesso questo patrimonio conoscitivo. In mancanza di una documentazione verbale da affiancare alle pitture rupestri e ai manufatti, possiamo ricorrere ai racconti di fiabe, che del sapere di quei remoti cacciatori ci trasmettono talvolta un'eco, anche se tardiva e deformata¹⁵.

Per questa via Ginzburg perviene a mettere in luce come la storiografia abbia sempre mantenuto fede al paradigma indiziario e sia passata indenne, per dir così, attraverso lo sviluppo della scienza galileiana senza subirne contaminazioni.

¹⁴ C. Ginzburg, op. cit., p. 4.

¹⁵ *Ivi*, pp. 4-5.

Ora, è chiaro che il gruppo di discipline che abbiamo chiamato indiziarie (medicina compresa) non rientra affatto nei criteri di scientificità desumibili dal paradigma galileiano. Si tratta infatti di discipline eminentemente qualitative, che hanno per oggetto casi, situazioni e documenti individuali, in quanto individuali, e proprio per questo raggiungono risultati che hanno un margine ineliminabile di aleatorietà: basta pensare al peso delle congetture (il termine stesso è di origine divinatoria) nella medicina o nella filologia, oltre che nella mantica. Tutt'altro carattere aveva la scienza galileiana, che avrebbe potuto far proprio il motto scolastico *individuum est ineffabile*, di ciò che è individuale non si può parlare. L'impiego della matematica e il metodo sperimentale, infatti, implicavano rispettivamente la quantificazione e la reiterabilità dei fenomeni, mentre la prospettiva individualizzante escludeva per definizione la seconda e ammetteva la prima solo con funzioni ausiliarie. Tutto ciò spiega perché la storia non sia mai riuscita a diventare una scienza galileiana. Proprio nel corso del Seicento, anzi, l'innesco dei metodi dell'antiquaria sul tronco della storiografia portò indirettamente alla luce le lontane origini indiziarie di quest'ultima, rimaste occultate per secoli. Questo dato di partenza è rimasto immutato, nonostante i rapporti sempre più stretti che legano la storia alle scienze sociali. La storia è rimasta una scienza sociale *sui generis*, irrimediabilmente legata al concreto. Anche se lo storico non può non riferirsi, esplicitamente o implicitamente, a serie di fenomeni comparabili, la sua strategia conoscitiva, così come i suoi codici espressivi, rimangono intrinsecamente individualizzanti (anche se l'individuo sarà magari un gruppo sociale o una società intera). In questo senso lo storico è paragonabile al medico che utilizza i quadri nosografici per analizzare il morbo specifico del malato singolo. E come quella del medico, la conoscenza storica è indiretta, indiziarie, congetturale¹⁶.

Ma in realtà, prosegue Ginzburg, tale lettura è ancora troppo schematica. Di fatto il metodo indiziarie ha continuato a pervadere le scienze umane e ne costituisce ancora, per questo Autore, l'approccio conoscitivo più fertile e promettente.

¹⁶ *Ivi*, p. 7.

... lo stesso paradigma indiziario usato per elaborare forme di controllo sociale sempre più sottile e capillare può diventare uno strumento per dissolvere le nebbie dell'ideologia che oscurano sempre più una struttura sociale complessa come quella del capitalismo maturo. Se le pretese di conoscenza sistematica appaiono sempre più velleitarie, non per questo l'idea di totalità dev'essere abbandonata. Al contrario: l'esistenza di una connessione profonda che spiega i fenomeni superficiali viene ribadita nel momento stesso in cui si afferma che una conoscenza diretta di tale connessione non è possibile. Se la realtà è opaca, esistono zone privilegiate — spie, indizi — che consentono di decifrarla. Quest'idea, che costituisce il nocciolo del paradigma indiziario o semeiotico, si è fatta strada negli ambiti conoscitivi più vari, modellando in profondità le scienze umane¹⁷.

Fondamenti metodologici dell'educazione al pensare storico

Sulla scorta dei presupposti fin qui richiamati, si possono delineare, in estrema sintesi, gli snodi salienti del modello di educazione al pensare storico che ho proposto e sperimentato con vari gruppi di insegnanti nel corso di quasi trent'anni di attività di ricerca ed elaborazione teorica.

L'insegnamento al pensare storico si fonda su un approccio teso a sollecitare nei discenti curiosità ed interesse per particolari problemi storici, meglio se di natura controversa, nella misura in cui tali questioni hanno suscitato dibattiti vivaci fra gli storici professionisti o comunque nel più ampio contesto politico-culturale (*approccio controversistico*). Questo approccio è volto essenzialmente a formare un atteggiamento problematico-critico improntato al metodo *dialettico* (inteso quale confronto critico fra punti di vista interpretativi contrastanti), riguardato quale cardine della formazione del pensiero critico. L'interesse per il problema oggetto della riflessione degli alunni dovrebbe trovare il suo humus naturale nella memoria collettiva della comunità di appartenenza e

¹⁷ *Ivi*, p. 14.

quindi collegamenti più o meno diretti con il vissuto esperienziale dei discenti.

Da tali sollecitazioni può prendere avvio un'indagine di carattere *micro-storico*, tesa a soddisfare curiosità intellettuali genuine e la quale si avvale di oggetti rinvenibili o fruibili nel contesto della piccola comunità o addirittura nell'ambito familiare. Si tratta fondamentalmente di trasporre in sede didattica il metodo indiziario.

La ricerca prende avvio dalla raccolta di dati, attraverso interviste ai testimoni diretti, il rinvenimento di reperti, l'acquisizione e catalogazione di documenti (sotto forma di testi, immagini, filmati ecc.) e prosegue attraverso la sistematizzazione del materiale ottenuto e poi un'analisi attenta dello stesso, che segua piste di indagine suggerite dagli indizi via via identificati. Si cercherà di controllare l'attendibilità delle fonti documentali e delle testimonianze, rilevando convergenze e contraddizioni, per pervenire a definire un quadro delle vicende ricostruite coerente ed organico. La raccolta dei dati attinge da materiale rinvenibile nel contesto domestico ma anche da archivi locali, musei ecc. Altri elementi possono essere ricavati dalla visita a monumenti o siti di interesse storico.

Il problema storico indagato andrà comunque approfondito ricostruendo quadri di sfondo attingibili dalla storiografia più accreditata e qualificata o anche da opere di sintesi ad un tempo rigorose sul piano metodologico e fruibili dagli alunni.

I vantaggi didattico-educativi dell'approccio indiziario appaiono intuitivamente evidenti: stimolare gli alunni ad intraprendere indagini cercando di affinare uno stile intellettuale che si ispira a quello di Sherlock Holmes, e comunque del detective impegnato nell'indagine poliziesca, risulta per essi sicuramente motivante e appassionante (laddove la storia narrata, condensata nei manuali e nella lezione cattedratica, appare generalmente tediosa, in quanto tesa a stimolare un apprendimento di natura mnemonico-nozionistico-enciclopedica). L'approccio indiziario stimola, in ultima analisi, la naturale curiosità intellettuale e concorre eminentemente a formare quella mentalità indagatrice che è alla radice del pensare scientifico, in particolare quello che si esercita su problemi umani. La modalità

conoscitiva che segue in modo preferenziale la via dell'abduzione acquista infatti ancor maggiore pregnanza e rilevanza nelle scienze antropiche, vale a dire nelle discipline che indagano fatti, fenomeni e processi che ineriscono l'uomo, la società e la cultura, rivestendo un ruolo del tutto peculiare nel campo della ricerca storica.

Quale approccio didattico-educativo, infine, esso promuove, attraverso il confronto dei punti di vista all'interno del gruppo, lo sviluppo dell'atteggiamento dialettico e per tal via del pensiero critico, favorendo altresì la disponibilità al dialogo e pertanto sollecitando lo sviluppo delle *competenze pro-sociali*, che costituisce, insieme a quello della *coscienza storica*, un'altra componente di rilevanza decisiva nella formazione del cittadino¹⁸.

¹⁸ Cfr. E. Lastrucci, *Formare il cittadino europeo*, cit.



Bibliografia

Aa. Vv., *Insegnamento della storia nelle scuole*, Bologna, Libertas, 1953.

Aa. Vv., *L'idea della contemporaneità e la trasmissione storica*, in «Annale Irsifar», Roma, Carocci, 1997, pp. 24- 32.

Aa.Vv., *L'insegnamento della storia nelle scuole medie superiori*, in «Critica storica», I (1962), n. 3.

Agosti M., *Dai rapporti con l'ambiente sociale all'insegnamento della storia*, in «Scuola italiana moderna», LXV, 1955, n. 7, pp. 22-24.

Agosti M., *L'insegnamento della storia secondo il metodo naturale*, in «Pedagogia e vita», XVIII, 1957, n. 4, pp. 329-346.

Ajello A. M., Berna Siciliano M., *Storia e sistemi produttivi. Un curriculum per la scuola media*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.

Ajello A. M., *La didattica della storia: vecchi e nuovi problemi*, in «Riforma della scuola», 1989, n. 2, pp. 19-24.

Alberoni F., *La società che trascura il passato non ha speranza di futuro*, in «Corriere della Sera», (2001, 12 febbraio), p. 1.

Ambel M., *I manuali di storia: contesto, caratteristiche contestuali, strategie di lettura*, relazione al convegno “La storia nella scuola”, Vercelli, (5-7- aprile 1984).

Ambrosetti A., *Resoconto di un esperimento didattico per l'insegnamento della storia nella scuola media*, in «La ricerca», (2001, 12 febbraio), n. 2, pp. 5-8.

Angvik M., *Er dagens ungdom historiebevist eller historieløs*, in “Norsk Pedagogisk Tidsskrift”, 1991.

Angvik M., von Borries B., *Youth and History*, Hamburg, Koerber Stiftung, 1997, 2 vol. and CD-Rom.

Angvik M., Von Borries B., *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitu-*

des among Adolescents, Hamburg, Koerber-Stiftung, 1997, 2 voll. + Cd-rom.

Angvik M., Von Borries, B., *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents*. Vol. A: *Description*, Vol. B: *Documentation*. Hamburg, Koerber-Stiftung, 1997.

Ansaloni D., *Dal manuale alla ricerca*, Bologna, Clueb, 1990.

Anselmi S., *Ricerca storica e didattica: da una metafisica all'altra*, in «Quaderni storici», 1979, n. 41, pp. 711-19.

Antiseri D., *Dallo storicismo all'epistemologia della storiografia*, in Aa.Vv., *Alle radici culturali dell'esperienza educativa e didattica*, Brescia, La Scuola, 1976.

Antiseri D., *Epistemologia contemporanea e didattica della storia*, Roma, Armando, 1971, II ediz. ampliata 1974.

Antiseri D., *Epistemologia e didattica della storia*, Roma, Armando, 2^a ed. ampliata, 1974.

Antiseri D., Mason L., *L'insegnamento della storia*, Torino, SEI, 1986.

Antiseri, D., *Un rinnovamento metodologico per imparare storia criticamente*, «Il Sole 24 ore», (2001, 8 Febbraio), p. 22.

Arcuri L., *Conoscenza sociale e processi psicologici*, Bologna, Il Mulino, 1987.

Ariosi V., Frabboni F., Telmon V., *La scuola secondaria: riforma, curricolo, sperimentazione*, Bologna, Il Mulino, 1981.

Arnaldi G., *La storia tra abbinamenti vecchi e nuovi*, in PONTECORVO C., *Quale cultura per la nuova scuola secondaria*, Firenze, La Nuova Italia, 1980, pp. 147-166.

Arrighi G. *Il lungo XX secolo. Denaro, potere e le origini del nostro tempo*. Milano, Il Saggiatore, 1995.

Ascenzi A., *L'educazione alla democrazia nei libri di testo: il caso dei manuali di storia*, in Corsi M. & Sani R., *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, pp. 63-86.

Asquini G., *Accedere all'università. Indagine empirica sul trattamento dei dati nella prova di accesso al corso di laurea di Scienze*

dell'educazione e della Formazione di Roma, Tesi di Dottorato di Ricerca in Pedagogia Sperimentale, a.a. 2004-2005, 2006.

Asquini G., *Che cosa ci dicono le risposte delle domande*, Item Analisi Classica e *Item Response Theory*, In Atti del XXV Congresso UMI-CIIM, *Valutare in matematica*, 2005, pp. 13-22, <http://umi.dm.unibo.it/siena2005.pdf>.

Asquini G., Corsini C., *L'evoluzione dei risultati di lettura nelle diverse edizioni di Pisa*, In Invalsi, Pisa, 2006, *Approfondimenti didattici e metodologici*, Roma, Armando, 2010, pp. 177-201.

Associazione Clio '92 (2009), *Seminario sull'insegnamento della storia nella scuola secondaria di II grado* (Bellaria, 21-22 novembre), <http://www.clio92.it/index.php?area=1&menu=4&page=529>.

Associazione Romana Editori Libri e Riviste (1944). *Elenco ufficiale dei volumi esaminati dalla Commissione ministeriale per la defascistizzazione*. Roma: S.i.t.

Associazione Treelle, (2009), *La scuola vista dai giovani adulti*, www.treelle.org/la-scuola-vista-dai-giovani-adulti-0.

Attisani A., *Storiografia ed educazione storica*, in «Scuola e città», V (1954), nn. 1-2-3.

Attisani A., *Storia ed educazione*, Firenze-Messina, D'Anna, 1956.

Attisani A., *Storiografia ed educazione storica*, in «Scuola e città», V, nn. 1-2-3, 1954.

Av. Vv., *L'intervista strumento di documentazione. Giornalismo, antropologia, storia orale*, Roma, Ufficio Centrale dei beni archivistici, 1987.

Bachelard G., *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, J. Vrin, 1938, trad. it. di Castelli Gattinara E., Milano, R. Cortina, 1995.

Baduel A., *Effetto Schindler. L'Olocausto gela 1500 ragazzi*, in "l'Unità", (23 aprile 1994).

Baiesi N., Grattarola, A., Guerra, E., *Il teatro della storia: dalla rappresentazione soggettiva alle domande per un insegnamento possibile*, in N. Baiesi & E. Guerra, *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*, Bologna, CLUEB, 1997, p. 446.

Baiesi N., Guerra, E., *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*. Bologna, CLUEB, 1997.

Baldissara L., *L'insegnamento della storia contemporanea e le alterne vicende del manuale nell'Italia repubblicana*, in Bosco G. & Mantovani C., *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004, pp. 37-60.

Baldocchi U., *Il manuale di storia tra modernità e post-moderno. Note e riflessioni a margine di un'indagine comparativa su alcuni testi scolastici italiani e francesi della seconda metà del XX secolo*, in Bosco G. & Mantovani C., *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004, pp. 289-302.

Barraclough G., *Guida alla storia contemporanea*. Bari, Laterza, (ed.or.1967), 1992.

Barraglouh G., *Atlante della storia. 1945-1975*, Bari, Laterza, 1977.

Barthes R., *Introduction à l'analyse structurale du narratif*, Paris, 1966.

Barthes R., *Le discours de l'histoire*, in «Social Science Information», Paris, 1967.

Baudi Di Vesme C., *Problemi storici discussi nei recenti incontri internazionali*, in «Scuola e città», X, n.2, 1959, pp. 56-9.

Baumgartner M., *Erzählung und Theorie in der Geschichte*, in J. Kocka – T. Nipperdey, *Theorie und Erzählung in der Geschichte*, München, 1979.

Belardelli G. *A scuola una storia senza date*, in «Corriere della Sera», (2001, 9 febbraio), p. 15.

Belardelli G., *Il fascismo nei manuali di storia d'Italia repubblicana*, in Bosco G. & Mantovani C., *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004, pp. 61-82.

Belardinelli M., *Formazione scientifica e professionale all'insegnamento della storia*, in Aa.Vv. *Scuola e insegnamento della storia*

contemporanea, Atti del 124° Convegno nazionale “Uciim”, Roma, UCIIM, 1996, pp. 59-63.

Belfiore M., *La formazione degli insegnanti di storia: dai modelli alle pratiche*, Tesi di Dottorato di Ricerca in Pedagogia Sperimentale, a.a. 2008-2009.

Bellerate B., *Premesse per una didattica della storia*, in Ghilardi F., Spallarossa C., *Scuola media: insegnare con i nuovi programmi*, Milano, Bruno Mondadori, 1979.

Bendazzi W., *Un curriculum di storia. Esperienze di insegnamento nella scuola media*, Milano, Bruno Mondadori, 1982.

Bendiscioli M., *Novità nell'insegnamento della storia*, in «Scuola e vita», I (1945), n. 1, pp. 47-48.

Bendiscioli M., Berardi R., *L'insegnamento della storia*, Firenze, La Nuova Italia, 1963.

Bendiscioli M., *Novità nell'insegnamento della storia*, in «Scuola e vita», I, n. 1, 1945, pp. 47-48.

Bendiscioli M., *Nuove impostazioni degli atlanti di storia*, in «Annali Pubblica Istruzione», IV, 1958, pp. 475-484.

Benedetti G., “*Manca la Resistenza nei programmi liceali*”. *Il ministro: è falso*, in «Corriere della Sera», (2010, 31 Marzo), p. 35.

Benfenati A., *Caratteri psicologici del preadolescente in rapporto all'apprendimento storico*, in «Nuova rivista pedagogica», n. 3-4, 1964, pp. 22- 28.

Benigno L. et alii, *La storia insegnata*, Milano, Bruno Mondadori, 1986.

Berardi F., *Tempo storico e mutazione cognitiva*. in Baiesi N. & Guerra E., *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*, Bologna, CLUEB, 1997, pp. 131-168.

Berardi R., *Commentando i programmi di storia del ministro Bosco*, in «Annali Pubblica Istruzione», VII, n. 3, 1961, pp. 329-336.

Berardi R., *Commentando i programmi di storia del ministro Bosco*, in «A.P.I.», VII (1961), n. 3, pp. 329-336.

Berardi R., *Didattica della storia*, Torino, 1966.

Berardi R., *La revisione internazionale dei manuali di storia*, in «Scuola e città», n. 4, 1958, pp. 121-7.

Berardi R., *La V conferenza europea per la revisione dei programmi di storia*, in «Annali Pubblica Istruzione», IV, n.1, 1958, pp. 7-18.

Berardi R., *L'insegnamento della storia dopo il 1945*, in «Scuola e città», n. 12, 1962, pp. 519-21.

Berardi R., *L'insegnamento della storia nella nuova scuola media*, in «Rassegna dell'istruzione media», XVIII, n. 10, 1963, pp. 332-34.

Berardi R., *Per la riforma dell'insegnamento della storia nelle nostre scuole medie*, in «Annali Pubblica Istruzione», IV, 6-7, 1958, pp. 404-13.

Berardi R., *Problemi per l'insegnamento della storia*, in «Annali Pubblica Istruzione», V, n.4, 1959, pp. 445-452.

Berger S., *A Return to the National Paradigm? National History Writing in Germany, Italy, France and Britain from 1945 to the Present*, *The Journal of Modern History*, 77, 2005, pp. 629-678.

Berlinguer L. (1997). *Le ragioni di una scelta*. In «*Bollettino SISSCO*», 17, www.sissco.it/index.php?id=133.

Bernardi F., *Insegnare storia: guida alla didattica del laboratorio storico*, Torino, Utet università. 2008, *Bibliografia* 447.

Berr H., *L'histoire traditionnelle et la synthèse historique*, Paris, 1921.

Berselli A., *I testi di storia*, in «Il Mulino», n. 104-105, 1961, pp. 445-50.

Bertagna G., *Introduzione al Rapporto finale del gruppo ristretto di lavoro costituito con D.M. 18 luglio 2001*, n.672, http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/bertagna_01.pdf.

Berther N., *La storia nel ginnasio superiore*, in «Scuola e vita», I, 7, 1946, pp. 424-5.

Berti A. E., Ajello A. M., *La rappresentazione della storia nei bambini*, in «Orientamenti pedagogici», XXXV, 1988, pp. 17-27

Berti A. E., Bombi A. S., *The child's construction of economics*, Cambridge, Univ. Press, 1988.

Berti A. E., *Children's Understanding of the Concept of the State*,

in Carretero M. & Voss J. F., *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, p. 49 sgg.

Berti C., *Desideri, paure, certezze*. in Baiesi N. & Guerra E., *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*, Bologna, CLUEB, pp. 47-74.

Bertin G. M., *Educazione alla coscienza storica*, in «Scuola e città», n. 7, 1983, pp. 273-6.

Bertoni Jovine D., *Cede il passo a fatica la storia dei re e dei miti*, in A. Semeraro, *Storia della didattica*, Roma, Editori Riuniti, 1976 [1963], pp. 596-607.

Bertoni Jovine D., *Conclusioni e prospettive*, «Riforma della scuola», n. 2, 1963, pp. 11-13.

Bertoni Jovine D., *Introduzione* a Labriola A., *Scritti di pedagogia e politica scolastica*, Roma, Editori Riuniti, II ediz., 1974 [1961], pp. 7-29.

Bertoni Jovine D., *Storia della didattica*, Roma, Editori Riuniti, 2 voll, 1976.

Betta B., *Educazione civica e storia nella scuola media*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.

Bevilacqua P., *Sull'utilità della storia per l'avvenire delle nostre scuole*. Roma, Donzelli, 1997.

Biancardi P. & Grazioli, C. (1996). *La storia che vorremmo. I viaggi di Erodoto*, 30, pp. 53-55.

Bistarelli A., *Insegnanti di storia. Una prima indagine sui docenti romani*, in Bosco G. & Mantovani C., *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004, pp. 201-214.

Bloch M., *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, Paris, Colin, 1949, trad. it., Torino, Einaudi, 1976; ediz. critica completa a cura di E. Bloch, 1993, trad. it. Torino, Einaudi, 1998.

Boiardi M., *Enzo Collotti e la scuola italiana. Appunti*, in Sodani S., *Enzo Collotti e l'Europa nel Novecento*, Firenze, Firenze University Press, 2011, pp. 145-166.

Boncori G., *Educazione e didattica della storia. Civiltà Cattolica, I*, 1994, pp. 133-146.

Boncori L., *Teoria e tecnica dei test*. Torino, Bollati Boringhieri, 1993.

Bonetta G., *Un tramonto pedagogico?*, in «Riforma della scuola», n. 2, 1989, pp. 24-29.

Bonfantini M. A., *Opere*, Bompiani, Milano, 2003, pp. 995-1014.

Bonfiglioli R., *La ricerca in classe*, in «Riforma della scuola», (febbraio-marzo 1990), pp. 63-66.

Borelli L., *Lo studio dell'ambiente*, in «La ricerca», (1 aprile 1967), pp. 1-3.

Borghi L. & Finocchiaro B., *Scritti sulla scuola*, Milano, Feltrinelli, 1966

Borgia G., *Non bruciamo i manuali (intervista a R. Villari)*, in «Tuttoscuola», XII, 1987, p. 21.

Bosco G. & Mantovani C. (a cura di), (2004), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, Soveria Mannelli, Rubbettino.

Bosco G. & Mantovani C., *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*. Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004.

Bosco G. (2004). *Le metamorfosi di un decennio: il curricolo di storia nella scuola superiore*. In G. Bosco & Mantovani C., *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, Soveria Mannelli, Rubbettino, pp. 215-230.

Braithwaite R. B., *Scientific Explanation*, Cambridge, 1953, trad. it. *La spiegazione scientifica*, Milano, 1966.

Brancati A., *L'importanza del documento nell'insegnamento della storia*, «Scuola e Città», n.5, 1969, pp. 17-22.

Brancati A., *L'importanza del documento nell'insegnamento della storia*, in «Scuola e città», n. 5, 1969, pp. 17-22.

Braudel F., *Civiltà materiale, economia e capitalismo*, III, *I tempi del mondo*, trad. it. Torino, Einaudi, 1982.

Braudel F., *Écrits sur l'histoire*. Paris, Flammarion, 1969.

Braudel F., *Histoire et sciences sociales. La longue durée*, in «Annales E.S.C.», 1958, p. 726, trad. it. in *Scritti sulla storia*.

Braudel F., *Il mondo attuale*, Torino, Einaudi, 1966.

Braudel F., *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, Paris, Colin, 1949, ed. ampliata, 1966, ed. it. *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II*, Torino, Einaudi, 1953.

Braudel. F., *Un paradigma delle «Annales»? Lo strutturalismo geostorico di F. Braudel*, in *Braudel, il mondo come storia*, cit., pp. 91-123, ed. orig. in «American Historical Review», 1981.

Brenna E., *Metodologia dell'insegnamento storico*, Milano, Valardi, 1916.

Brezzi P. Et Alii, *Relazione sui lavori del seminario sull'insegnamento della storia antica nel biennio*, in «I licei», VIII, 1962, p. 70 sgg.

Brezzi P., *Lo studio della storia nelle scuole dalla legge Casati al progetto di riforma Gonnella*, in Brezzi P. Et Alii (Commissione Nazionale per le Attività Culturali della D.C.), *Insegnamento della storia nelle scuole*, Bologna, Libertas, 1953.

Brezzi P., *Problemi particolari relativi all'insegnamento della storia*, in «I licei», n. 1-2, 1955, pp. 57-60.

Brezzi P., *Storia di civiltà, non storia politica*, in «La scuola e l'uomo», n. 3-4, 1946, p. 4.

Brezzi P., *Storia di civiltà, non storia politica*, in «La scuola e l'uomo», n. 3-4, 1946, p. 4.

Brioni G. & Rabitti, M.T. (2009). *Dalle Indicazioni al curriculum*, in M.T. Rabitti, *Per il curriculum di storia. Idee e pratiche*, Milano, Franco Angeli, 2009, pp. 19-38.

Brocca B. (1992). *Piani di studio delle scuole superiori e programmi dei trienni – Le proposte della Commissione Brocca. Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, n. 59-60. Firenze: Le Monnier.

Brunello P. Et Alii, *La storia: fonti orali nella scuola*, Venezia, Marsilio, 1982.

Brunello P., Mattozzi I., Lamberti R. Et Alii, *La storia: fonti orali nella scuola*, Venezia, Marsilio, 1982.

Bruner J.S., *The process of education*, Harvard Un. Press, Cambridge, 1961, tr. it. *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando, 1964.

Bruner J.S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1967.

Brusa A. & Cajani L., *La storia è di tutti*, Roma, Carocci, 2008.

Brusa A. (1985), *Guida al manuale di storia*, Roma, Editori Riuniti.

Brusa A. Et Al., *Ricerca e didattica. Uso delle fonti e insegnamento della storia*, Milano, Bruno Mondadori, 1985.

Brusa A. Et Al., *Ricerca e didattica. Uso delle fonti e insegnamento della storia*, Milano, Bruno Mondadori, 1985.

Brusa A., *Analisi dei manuali*, in «Storia in Lombardia», n. 5, 1985.

Brusa A., *Appunti sulla formazione degli insegnanti di storia*, in «Notizie e documenti dell'Istituto per la storia del movimento di liberazione in Italia e degli istituti associati», nn. 15-16, 1984, pp. 64-72.

Brusa A., *Fare storia con i modelli*, in «I viaggi di Erodoto», n. 6, 1988, pp. 158-167.

Brusa A., *Guida al manuale di storia*, Roma, Editori Riuniti, 1985.

Brusa A., *Il libro di storia e la programmazione nella secondaria inferiore*, in *Biblioteca scolastica e didattica*, CIDI, Roma, 1980.

Brusa A., *Il manuale di storia*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.

Brusa A., *Il programma di storia Moratti-Bertagna: due emendamenti urgenti e alcune ricerche da promuovere*, http://www.storiaefuturo.com/it/numero_4/didattica/3_programma-di-storia-moratti~44.html, 2004.

Brusa A., *La storia da insegnare. Tra dibattito passato e problemi futuri. Il Mulino*, 395, 2001, pp. 546-547.

Brusa A., *Le sfide dell'insegnamento della storia*, in Brusa A. & Cajani L., *La storia è di tutti*, Roma: Carocci, 2008, pp. 13-26.

Brusa A., *Materiali di lavoro. Quaderno n. 2: programmazioni di storia di I,II e II media*, Bari, 1984.

Brusa A., *Quali contenuti, in quali tempi e con quali obiettivi*, in «I viaggi di Erodoto», n. 2, 1987, pp. 142-147.

Brusa A., *Riformare per dispetto. La storia nei nuovi programmi*, http://www.storiairreer.it/Materiali/Brusa_riformadispetto.htm, 2004.

Brusa A., *Un curriculum di storia per la prima media*, in «Quaderni del CIDI», n. 3, 1979.

Brusa A., *Un gioco per la storia*, in «Quaderni del CIDI», n. 5, 1980, pp. 100-107.

Brusa, A., *Il Novecento tra domande storiografiche e didattiche, con qualche proposta di lavoro*, in M.P.I., *Problemi della contemporaneità*, Quaderno 22/2, Roma, M.P.I., 1998, pp. 39-62.

Brusa, A., *La battaglia dei curricoli*, in «Il bollettino di Clio», 6, 2001, pp. 46-55, www.clio92.it/public/Clio92/httpdocs/pubblicazioni/.../bol_6.htm.

Brusa, A., *La riforma dei programmi e l'insegnamento della storia*, in «I viaggi di Erodoto», 30, 1996, pp. 22-26.

Brusa, A., *Verso i nuovi programmi di storia*, 1998, <http://www.univr.it/iperstoria/>

Brusa, A., *World History fra ricerca e didattica*, in «I viaggi di Erodoto», 33, 1997, pp. 31-35.

Bucciarelli S., *L'Europa e le sue differenze nella storiografia e nella didattica della storia: una esperienza*, in G. Bosco & C. Mantovani, *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, Soveria Mannelli: Rubbettino, 2004, pp. 327-334.

Bucciarelli S., *Testi a due facce*, in «Riforma della scuola», n. 9-10, 1982, p. 47.

Bulferetti L., *Protagonista l'homo faber*, in «Riforma della scuola», n. 1, 1963, p. 6.

Burston W. H. & Thompson D. (eds), *Studies in the Nature and Teaching of History*, London, 1967, trad. ital. A cura di D. Antiseri, *Struttura e insegnamento della storia*, Roma, Armando, 1971.

Busetto, M.L. Medi, M. & Rossi L., *Giovani e storia: un approfondimento sul caso milanese*, in N. Baiesi & Guerra E., *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*, Bologna, CLUEB, 1997, pp. 219-235.

Busino F., *Scuola, storia, scienze sociali*, in «Nuova rivista storica», I-II, 1972, pp. 178-91.

Busoni M., Faltieri P., *Antropologia e cultura. Questioni di antropologia culturale e didattica delle scienze storico-sociali*, Milano, Emme Edizioni, 1980.

Butta' G., *Insegnamento della storia e riforma della scuola*, "Atti del convegno della Società storica italiana", Messina, 1979.

Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A., *Giovani verso il Duemila*, ivi, 1997.

Buzzi C., Cavalli C. & De Lillo A., *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IAR sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il mulino, 2007.

C. D. N., *La didattica della storia nella scuola liceale*, in «I licei», XII, n. 1, 1965, pp.34-35.

Cabella A., *Una proposta alternativa per le superiori: il lavoro di gruppo*, Torino, 1976.

Cacioppo G., *Istruzione scolastica e adolescenza: la ricerca sul campo*, in Aa. Vv., *Contributi di ricerca educativa*, Palermo, Palumbo, 1991.

Cafaro F., *L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'ultimo quarantennio (1920-1960)*, in «Il Protagonista», n. 25, Roma, 1962.

Cajani L., *Gli studenti italiani nella ricerca Youth and History*, in Franz Lanthaler, *Jugend und Geschichte – I giovani e la storia*, Bolzano, Istituto Pedagogico, 1997, p. 229 e sgg.

Cajani L., *Gli studenti italiani nella ricerca Youth and History*, p. 229 e sgg, in Lanthaler F., *Jugend und Geschichte – I giovani e la storia*, Bolzano, Istituto Pedagogico, 1997.

Cajani L., *L'insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria: appunti per un dibattito. Dimensioni e problemi della ricerca storica*, 2, 2004, pp. 318-324.

Cajani L., *La storia mondiale e la scuola italiana: cronaca della Commissione De Mauro*, in Brusa A. & Cajani L., *La storia è di tutti*, Roma, Carocci, 2008, pp. 248-285.

Cajani L., Lastrucci E., Mattozzi I. et alii, *Il Novecento e la sto-*

ria. *Cronache di un seminario di fine secolo*, Roma, Ministero P.I., 2000.

Cajani L., Lastrucci E., von Borries B., *I giovani e la storia*, numero monografico de «Il Mulino», n. 1, 2000.

Cajani L., *Le nuove generazioni italiane e il senso della storia*, Cadmo, 17-18, 1998, pp. 63-84.

Cajani L., *Past and Future, or History Textbooks and the Obscure Object of Desire*, in *History and Social Studies – Methodologies of Textbooks Analysis. Report of the Educational Research Workshop held in Braunschweig (Germany) 11-14 September 1990*, Amsterdam/Lisse, Swets & Zeitlinger, 1992.

Cajani L., *Tra il Novecento e il Neolitico*, in «I viaggi di Erodoto», 34, 1998, pp. 44-45.

Calogero G., *Modi di insegnare la storia*, in «Itinerari», (dicembre 1956), poi in *Scuola sotto inchiesta*, Torino, Einaudi, 1965.

Calogero G., *Scuola sotto inchiesta*, Torino, Einaudi, 1965.

Calvani A. (1986), *La difficoltà di comprensione del manuale di storia*, in «La ricerca», 1 marzo 1986, pp. 5-7.

Calvani A. (1987), *Comprensione del linguaggio storico e condizionamento sociale nella scuola dell'obbligo*, in «La ricerca», 1 marzo 1987, pp. 1-5.

Calvani A., *Comprensione del linguaggio storico e condizionamento sociale nella scuola dell'obbligo*, in «La ricerca», (1° marzo 1987), pp. 1-5.

Calvani A., Franceschi F., Marchesini A., *L'inizio delle lotte contadine in Toscana. Materiale per una ricerca storica in classe*, Firenze, L.E.F., 1978.

Calvani A., *Il manuale di didattica*, in «Riforma della scuola», n. 9-10, 1982, pp. 55-59.

Calvani A., *Immagine della storia*, in «Riforma della scuola», n. 11, 1979, p. 46.

Calvani A., *Iper testi e ipermedia: verso il mondo dei libri elettronici*, in «I viaggi di Erodoto», n. 10, 1990.

Calvani A., *La preistoria è storia*, in «Riforma della scuola», n. 6, 1982, pp. 51-4.

Calvani A., *La storia elementare*, in «Riforma della scuola», n. 5, 1982, pp. 53-6.

Calvani A., *La storia personalizzata*, in «Riforma della scuola», n. 12, 1979, pp. 30-32.

Calvani A., *Le difficoltà di comprensione del manuale di storia*, in «La ricerca», (1° marzo 1986), pp. 5-7.

Calvani A., Pentolini L., Tendi A., Scardigli P., *Uso di categorie storiche nell'adolescenza: la personalizzazione della storia*, in «Scuola e città», n. 6, 1977, pp. 241-50.

Calvani A., *Questa storia non mi va giù*, in «I viaggi di Erodoto», n. 1, 1987, pp. 178-181.

Calvani A., *Tassonomie e didattica della storia*, in «Scuola e città», n. 12, 1985, pp. 519-527.

Cambi F., *La ricerca storico-educativa in Italia (1945-1990)*, Milano, Mursia, 1992.

Cambi F., Ulivieri S., *I silenzi dell'educazione. Studi storico-pedagogici*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

Canestri G. – Ricuperati G., *La scuola in Italia dalla legge Casati ad oggi*, Torino, Loescher, 1976.

Capitini A., *Il presente nell'insegnamento della storia*, in «Riforma della scuola», n. 8-9, 1962, p. 8.

Capra C. (1997), *Riforme, autonomia, capacità*, in «Bollettino SISSCO», 17, www.sissco.it/index.php?id=133.

Caprioli M., *Lo studio dell'ambiente in un comune di piccole dimensioni*, in «La ricerca», n. 3, 1964, pp. 1-9.

Caracciolo A., *Le nuove alleanze*, in «Riforma della scuola», n. 9-10, 1982, pp. 40-1.

Carbone C., *Un aspetto della cultura fascista: i manuali scolastici*, in «Archivi e cultura», 1978, pp. 129-140.

Carbone C., *Un aspetto della cultura fascista: i manuali scolastici*, in «Archivi e cultura», 1978, pp. 129-140.

Carbone C., *Un aspetto della cultura fascista: i manuali scolastici*, in «Archivi e cultura», 1978, pp. 129-140.

Cardini, F., *Berlinguer passa alla storia, ma nel modo sbagliato*, in «Corriere della Sera», (1997, 13 febbraio), p. 31.

Carpanetto D., Cerrato R., Gastaldi F., Ricuperati G., *Editoria e insegnamento della storia*, in «Italia contemporanea», n. 128, 1977, pp. 57-90.

Carpanetto D., Cerrato R., Gastaldi F., Ricuperati G., *Editoria e insegnamento della storia*, in «Italia contemporanea», n. 128, 1977, pp. 57-90.

Carr E. H., *Sei lezioni sulla storia*, trad. it. di Ginzburg C., Torino, Einaudi, 1966.

Carretero M. & Voss J. F. *Stages in the Child's Construction of Social Knowledge*, in *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, pp. 77-102.

Carretero M., Jacott L., Limon M., Lopez-Manion A., Leon J. A., *Historical Knowledge: Cognitive and Instructional Implications*, in Carretero M. & Voss J., *Cognitive and Instructional in History and the Social Sciences*, pp. 357 -376.

Carretero M., Jacott L., *The Development of Problem Solving and Casual Explanations in History Domain*, in «International Journal of Psychology», XXVII, 1992, p. 150 sgg.

Casagrande M., *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*, in «Educazione democratica», II (1954), n. 2, pp. 5-18.

Casagrande M., *Sull'insegnamento della storia*, in «Educazione democratica», II (1954), n. 1, pp. 5-18.

Caserta A. M., *Storia e didattica della storia*, in Rosati L., Cri-Spoldi S., & Falcinelli F., *Didattica delle scienze dell'educazione*, Roma, Anicia, 1997, pp. 74-90.

Cassirer E., *Storia della filosofia moderna. Il problema della conoscenza nella filosofia e nella scienza*, ed. it. Torino, Einaudi, vol. IV, tomo II, 1958.

Catalano F., *Metodologia e insegnamento della storia*, Milano, Feltrinelli, 1976.

Causarano P., *La formazione e l'aggiornamento degli insegnanti secondari nell'Italia repubblicana: una prima ricognizione*, in Bosco G., & Mantovani C., *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004, pp. 177-200.

Cavaglion. A., *Miti d'oggi. Memoria e storia del Novecento a scuola*, in Bosco G. & Mantovani C., *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004, pp. 231-242.

Cavaliere S., *Didattica della storia*, in «Scuola e didattica», n. 1, 1955, pp. 26-7.

Cavalli A. & Calabrò A.R. (2008). *Il tempo dei giovani*. Bologna, L edizioni, (ed. or. 1985).

Cavalli A., A. De Lillo, *Giovani anni 90*, Bologna, Il Mulino, 1993

Cavalli A., *I giovani e la storia. In Scuola e insegnamento della storia contemporanea*. “Atti del 124° Convegno nazionale Uciim”, Roma, Edizioni UCIIM, 1995, pp. 9-19.

Cavalli A., *Identità giovanile e memoria storica*, in Aa.Vv., *L'idea della contemporaneità e la trasmissione storica*, in «Annale Ir-sifar», Roma, Carocci, 1997, pp. 11-15

Cavalli A., *Insegnare oggi*, Bologna, Il Mulino, 1992.

Cavalli A., *Insegnare storia contemporanea ai giovani europei del XXI secolo*. in Cavalli A., *Insegnare la storia contemporanea in Europa*, Bologna, Il Mulino, 2005, pp. 7-33.

Cavalli A., *L'insegnamento della storia contemporanea. Un'indagine europea*, in Bosco G. & Mantovani C., *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004, pp. 303-310.

Cavalli A., *Storia e formazione dei cittadini*, in Brusa A., & CaJani L., *La storia è di tutti*, Roma, Carocci, 2008, pp. 129-132.

Centro Didattico Nazionale, *La didattica della storia nella scuola liceale*, documento conclusivo della tavola rotonda del C. D. N., Lido di Camaiore, 10-13 dicembre 1965, in «I licei», XII (1966), n. 1, pp. 34-35.

Cerini G. & Fiorin I., *I curricoli della scuola di base. Testi e commenti*. Napoli, Tecnodid, 2001.

Chaunu P., Chaunu H., *Séville et l'Atlantique, 1504-1650*, Paris, 1955-1959.

Chaunu P., *Dynamique conjoncturelle et histoire sérielle*, in «Industrie», 6 giugno 1960.

Chaunu P., *Histoire quantitative ou histoire sérielle*, in «Cahiers V. Pareto», 1968.

Chaunu P., *La pesée globale en histoire*, in «Cahiers V. Pareto», n. 15, 1968.

Chaunu P., *L'histoire sérielle: bilan et perspectives*, in «Revue historique», 2, 1970.

Checcacci C., (1996). *Prefazione*, in Aa.Vv. *Scuola e insegnamento della storia contemporanea*. “Atti del 124° Convegno nazionale Uciim”, Roma, UCIIM, 1996, pp. 5-6.

Chiaromonte U., *Indagine sull'apprendimento della storia tra gli studenti dell'ultimo anno delle scuole superiori. Innovazione educativa*, 6, 2000, pp. 22-25.

Chiorboli Z., *Possibilità di un insegnamento critico*, in «Riforma della scuola», n. 10, 1962, pp. 11-12.

Ciano I., Mariano T., *Laboratorio-storia. Riflessioni per il triennio*, in «Insegnare», n. 9, 1985, pp. 55-8.

Cicinato D., *Separazione o unione di filosofia e storia*, in «Rassegna di pedagogia», XV, n.3, 1957, pp. 209-212.

Cidi Di Firenze, *Tempo e spazio dimensioni del sapere*, Milano, Bruno Mondadori, 1988.

Cinti V., *Come studiare la storia*, Palermo, Palumbo, 1976.

Cipolla C. M., *Literacy and Development in the West*, London, Penguin B, 1969, Furet F. in «Cahiers des Annales», 1970.

Cisem, *Materiali di lavoro. Le difficoltà dell'insegnamento della storia*, Cisem, n. 3, (9 settembre 1981).

Cives G., *Cento anni di vita scolastica in Italia*, Roma, Armando, 1960.

Cives G., *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

Cives G., *Storia ed esperienza diretta*, in «Riforma della scuola», n. 11, 1962, pp. 10-13.

Cognasso, F., *Storia d'Italia*, Vol. III. Torino, Paravia, 1938.

Cohen J., «Philosophical Quarterly», X, 1960, 39, p. 191.

Collingwood R. G., *The Idea of History*, New York, 1956. Trad. it. *Il concetto della storia*, Milano, 1966.

Comitato Per La Storiografia, *Generalization in the Writing of History*, in «Bulletin» dell'A.S.S.R.C, New York, 1963.

Comitato Per La Storiografia, *The Social Sciences in Historical Study*, in «Bulletin» dell'A.S.S.R.C, New York, 1954.

Comitato Per La Storiografia, *Theory and Practice in Historical Study*, in «Bulletin» n. 54 dell'A.S.S.R.C., New York, 1946.

Commissione per l'insegnamento della storia nella scuola superiore, «Bollettino della S.F.I.», n. 8-9, 1954, pp. 272-6.

Concetti P., *La storia del presente, 1940-1990: un insegnamento negato*. In G. De Luna (Ed.), *Insegnare gli ultimi cinquant'anni*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, pp. 155-165.

Consiglio Italiano Per Le Scienze Sociali, *Scienze sociali e riforma della scuola secondaria*, Torino, Einaudi, 1977.

Corao A., Sesti A., Sansone G., *L'apprendimento della storia: i prerequisiti*, in «Psicologia e scuola», n. 6, 1981, pp. 24-34.

Corao A., Sesti F., G. Sansone G., *Strutture delle discipline e loro apprendimento. L'esempio "storia"*, in «Psicologia e scuola», n. 9, 1982, pp. 23-37.

Corazzoli G., *Strutture e contenuti dei testi scolastici di storia*, in «Protagonisti», n. 4, 1983, pp. 57-67.

Corda Costa M. (1974), *Problemi di didattica della storia a livello di scuola media*, in *Proposte didattiche*, Torino, Loescher, pp. 164-180.

Corda Costa M. et alii (1974), *Proposte didattiche*, vol. I, Torino, Loescher.

Corda Costa M., *A proposito di insegnamento della storia nella scuola superiore*, in «La Ricerca», n. 20, 1979, pp. 1-10.

Corda Costa M., *Comprensione di testi scritti e capacità espressive di riformulazione*, in Corda Costa M., *Lettura e scrittura: proposte didattiche*, Torino, Loescher, 1989.

Corda Costa M., *Educazione civica*, in Corda Costa M., Visalberghi A., *Scuola media e nuovi programmi*, Firenze, La Nuova Italia, 1979, pp. 115-124.

Corda Costa M., *Formare il cittadino*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.

Corda Costa M., *Gli insegnamenti storico-sociali*, in «Scuola e città», fascicolo speciale dedicato a “Formazione degli insegnanti”, nn. 11-12 (novembre-dicembre 1974), pp. 561-5.

Corda Costa M., *I programmi di studio: il problema del curriculum*, in «Riforma della scuola», n. 10, 1966, pp. 38-42.

Corda Costa M., *La scuola media e i suoi nuovi problemi*, in «La ricerca», (1° novembre 1963).

Corda Costa M., *Problemi di didattica della storia a livello di scuola media*, in «La ricerca», (1° novembre, 1° dicembre 1972), poi in *Proposte didattiche*, vol. I, Torino, Loescher, 1972, pp. 164-80.

Corda Costa M., *Qualche osservazione sull'insegnamento della storia contemporanea*, in «La ricerca», n. 4, 1976, pp. 1-4.

Corda Costa M., *Storia ed educazione civica*, in «La ricerca», (1° novembre 1965), poi in «*Proposte didattiche*», vol. I, Torino, Loescher, 1965, pp. 141-145.

Corda Costa M., *Storia*, in Corda Costa M., Visalberghi A. (a cura di), *Scuola media e nuovi programmi*, Firenze, La Nuova Italia, 1979, pp. 93-114.

Corda Costa M., Tornatore L., Vertecchi B. Et Alii, *Proposte didattiche. Insegnamenti linguistici, storico-geografici, filosofici*, Torino, Loescher, 1974.

Corda Costa M., *Un'esperienza di studio d'ambiente in una scuola magistrale*, in «Cooperazione educativa», VI, n. 10-11, 1957, pp.13-15.

Cornacchioli T., *Lineamenti di didattica della storia. Dal sapere storico alla storia insegnata: la mediazione scolastica*. Cosenza, Pellegrini, 2002.

Corradini L., *Storia contemporanea, Costituzione e scuola*. In AA.VV. *Scuola e insegnamento della storia contemporanea*. Atti del 124° Convegno nazionale Uciim, Roma, UCIIM, 1995,

Corsi S. & Sani, R., *L'Educazione alla democrazia tra passato e presente*. Milano, Vita e Pensiero, 2004.

Costantini C., Gibelli A., *Ma la colpa è tutta del manuale?*, in «Italia contemporanea», n. 132, 1978, pp. 88-92.

Costantini C., *Quel minimo di accordo necessario per fare scuola*, in «Quaderni storici», n. 41, 1979, pp. 708-11.

Costantini C., Sgherri A., *La formazione in servizio dei docenti di storia*, in «M.P.I.», Quaderno 21/1. *Problemi della contemporaneità*, 1995, pp. 39-62.

Cousinet R., *L'insegnamento della storia e l'educazione nuova*, Firenze, La Nuova Italia, 1955; ed. orig. Les Presses d'Ile-de-France, 1950.

Cousinet R., *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle*, Les Presses d'Ile-de-France, 1950, trad. it. *L'insegnamento della storia e l'educazione nuova*, Firenze, La Nuova Italia, 1955.

Criscione A., *A scuola di cultura storica. Italia contemporanea*, 219, 2000, pp. 328-336.

Croce B., *La storia come pensiero e come azione*, Bari, Laterza, VI ediz. 1954 [1938].

Croce B., *La storia ridotta sotto il concetto generale dell'arte*, [1893], ediz. più recente a cura di Galasso G., Milano, Adelphi, 2017.

Croce B., *Storia della storiografia italiana nel secolo decimonono*, Bari, Laterza, 1920.

Croce B., *Teoria e storia della storiografia*, Bari, Laterza, 1927.

Croce B., *L'abbinamento delle cattedre di filosofia e storia. La Critica*, 5, 1923, pp. 318-320.

Cruz, M., *I brutti scherzi del passato. Identità, responsabilità, storia*. Torino, Bollati Boringhieri, 2010.

Curi U., *Dimensioni nel tempo*, Milano, F. Angeli, 1987.

D'agostino G., *Storia locale, didattica della storia, storia del Mezzogiorno*, in "Prospettive Settanta", V, n.1, 1983, pp. 135-153.

D'agostino G., Del Monaco Lombardi A., *Didattica e ricerca*, in «Notizie e documenti dell'istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione e degli istituti associati», n. 15-16, 1983, p. 16 sgg.

D'agostino G., *Storia locale, didattica della storia, storia del*

Mezzogiorno, in «Prospettive settanta», V, n.1, 1983, pp. 135-153.

Dal Pane L., *Antonio Labriola nella politica e nella cultura italiana*, Torino, Einaudi, 1975.

D'alessandro V., *Condizioni e finalità della drammatizzazione della storia*, in «Riforma della scuola», n. 3, 1966, pp. 24-29.

D'alessandro V., *Metodologia dell'insegnamento storico*, in «Cooperazione educativa», n. 11, pp. 8-13, 1966.

Danto A. C., *Analytical Philosophy of History*, London, 1965, trad. it. *Filosofia analitica della storia*, Bologna, Il Mulino, 1971.

D'antonis Onofri F., Salerni A., *Modi e forme di definizione nei preadolescenti*, in «Scuola e Città», n.7, 1992, pp. 280-298.

Davies C.C. & Phillips, R., *L'insegnamento della storia contemporanea nelle scuole secondarie nel Regno Unito*, in A. Cavalli, *Insegnare la storia contemporanea in Europa*, Bologna, Il Mulino, 2005, pp. 243-272.

De Bartolomeis F., *La ricerca come antipedagogia*, Milano, Feltrinelli, 1969, in part. pp. 138-146.

De Bartolomeis F., *Sistema dei laboratori*, Milano, Feltrinelli, 1978.

De Bartolomeis F., *Strumenti per una riforma*, in «La ricerca», (1° novembre 1963).

De Bernardi A., *Costruire la memoria*, in «I viaggi di Erodoto», 22, 1994, pp. 320-321.

De Bernardi A., Ganapini, L., *Storia dell'Italia unita*, Milano, Garzanti, 2010.

De Bernardi A., *Il canone della storia contemporanea nei manuali dall'Unità alla Repubblica*, in G. Bosco & C. Mantovani, 2004.

De Bernardi A., *Il Novecento: riflessioni preliminari sulla sua insegnabilità*, in «I viaggi di Erodoto», 31, 1997, 34-41.

De Bernardi A., *Il secolo delle masse*, in M.P.I., *Problemi della contemporaneità*, Quaderno 22/2, Roma, M.P.I, 1998, pp. 63-73.

De Bernardi A., *Rilevanze storiche del Novecento*, *RS Ricerche storiche*, 82, 1995, pp. 103-115.

De Bernardi, A., Ganapini, L., *La storia d'Italia 1860-1995*. Milano, Bruno Mondadori, 1995.

De Gerloni B., *La storia fra ricerca e didattica*. Milano, Franco Angeli, 2005.

De Luca M.N., *Lo sterminio in un libro per studenti*, in “La Repubblica”, (26 marzo 1993).

De Luna G. *Insegnare gli ultimi 50 anni*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

De Luna G., (2009), *A proposito di didattica e storia contemporanea*, <http://www.clio92.it/?area=1&menu=61&page=298>.

De Luna G., *Insegnare gli ultimi 50 anni*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

De Luna G., *Insegnare gli ultimi 50 anni*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

De Luna G., *Insegnare gli ultimi 50 anni: riflessioni su identità e metodi della storia contemporanea*. Firenze, La Nuova Italia, 1992.

De Luna G., *La passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo*. Firenze, La Nuova Italia, 2001.

De Mauro T., *La cultura degli italiani*. Bari, Laterza, 2010.

De Rosa A., *La storia e l'educazione civica nei nuovi programmi della scuola media*, in «Rinnovarsi», II, n. 5, 1963. pp. 298- 300.

Deiana G., *Gli assetti disciplinari dell'area delle scienze storiche e sociali nelle scuole secondarie sperimentali*, in «La Ricerca», (15 ottobre 1984), pp. 5-12.

Delmonaco, A., *Fare storia, crescere cittadini*, Civitella in Val di Chiana, ZONA, 2010.

Delmonaco, A., *Una memoria per il futuro. Esperienze nell'Insmli e nel Landis. Italia contemporanea*, 219, 2000, pp. 322-327.

Deon V., *Analisi linguistica di alcuni testi di storia per la scuola dell'obbligo*, in «Protagonisti», 4, n. 2, 1983, pp. 29-56, poi in Cargnel S., Colmelet G.F., Deon V., *Prospettive didattiche della linguistica del testo*, Firenze, La Nuova Italia, 1987.

Deti T. (1997). *Le coordinate fondamentali, gli strumenti critici*, in «Bollettino SISSCO», 17, www.sissco.it/index.php?id=133.

Deti T., *Economie, imperi, mondi: percorsi di una storia globale*, in Brusa, A. & Cajani L., *La storia è di tutti*, Roma, Carocci, 2008, pp. 88-97.

Deti T., *Fine del Novecento, fine dell'età industriale o fine del capitalismo?*, in «I viaggi di Erodoto», 34, 1998, pp. 36-43.

Deti T., *La storia contemporanea nell'università rinnovata: problemi aperti*. In Bosco G. & Mantovani C., *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004, pp. 277-287.

Dewey J., *Logic, the Theory of Inquiry*, New York (H. Holt & C.), 1938, trad. it. di A. Visalberghi, *Logica, teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1973.

Di Cori P., *Fare e far vedere. Osservazioni intorno a storia e apprendimento*, in Bosco G. & Mantovani C., *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004, pp. 257-268.

Di Cori P., *Tante storie e alcuni obiettivi comuni. Italia contemporanea*, 219, 2000, pp. 351-356.

Di Nucci L. & Galli Della Loggia E., (2003). *Due nazioni. Legittimazione e delegittimazione nella storia dell'Italia contemporanea*. Bologna: Il Mulino.

Di Pietro G., *Da strumento ideologico a disciplina formativa: i programmi di storia nell'Italia contemporanea*. Milano: Bruno Mondadori, 1991.

Di Pietro G., *La storia nelle scuole medie italiane dalla fine del Settecento all'età della Destra*, in «Società e storia», n. 6, 1979, pp. 725-761.

Di Pietro G., *Per una storia dell'insegnamento della storia in Italia*, in Pontecorvo C., *Storia e processi di conoscenza*, Torino, Loescher, 1983, pp. 20-108.

Di Pietro G., *Potere politico e insegnamento della storia in Italia dalla fine dell'Ottocento alla caduta del fascismo. I, I dibattiti dell'età giolittiana e i tentativi di riforma del primo dopoguerra*, in «Quaderni dell'Istituto per la storia della Resistenza della provincia di Alessandria», n. 2, 1978, pp. 19-53.

Di Pietro G., *Potere politico e insegnamento della storia in Italia dalla fine dell'Ottocento alla caduta del fascismo. II. Dalla riforma Gentile al 1930*, in «Quaderni dell'Istituto per la storia della Resi-

stenza della provincia di Alessandria», I, n. 2, 1979, pp. 19-53; II, n.3, pp. 27-112.

Dilthey W., *Einleitung in die Geisteswissenschaften*, trad. ital. *Introduzione alle scienze dello spirito* (a cura di G. A. De Toni), Firenze (La Nuova Italia), 1974.

Dilthey W., *Gesammelte Schriften*, Leipzig-Berlin, 1914.

Donagan A., *Explanation in History*, in Gardiner P., *Theories of History*, New York, 1959, p. 428 sgg.

Dondarini R., *L'insegnamento della storia nella scuola primaria alla luce delle Indicazioni ministeriali*, www.storicamente.org/, 2007.

Dondarini R., *L'albero del tempo. Motivazioni, metodi e tecniche per apprendere e insegnare storia*. Bologna, Patron, 2007.

Dray W. H., *Philosophy of History*, Englewood Cliffs, N. J., 1964, trad. it. *Filosofia e conoscenza storica*, Bologna, Il Mulino, 1969.

Dray W. H., *Laws and Explanation in History*, Oxford Univ. Press, 1957, trad. it. *Leggi e spiegazione in storia*, Milano, Il Saggiatore, 1974.

Dupront A., *Problèmes et méthodes d'une histoire de la psychologie collective*, in «Annales ESC», XVI, 1961, 1, pp. 3-11.

Dupront A., *Semantique historique et histoire*, in «Cahiers de lexicologie», XIV, 1969, pp. 15-25

Durkheim E., *Educazione come socializzazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

Elton G., *The Practice of History*, New York, 1957.

Exter J. H., *Reappraisals in History*, New York, 1962.

Faltieri P., Lazzarin G., *Tempo, memoria, identità. Orientamenti per la formazione storica di base*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.

Faltieri P., *L'uso delle scienze sociali nella didattica della scuola dell'obbligo*, in «Cooperazione educativa», n. 1, pp. 28-37, 1975.

Febvre L., *De 1892 à 1933: Examen de conscience d'une histoire et d'un historien*, in «Revue de Synthèse», VII, 1934, pp. 93-106.

Febvre L., *Le Recherches collectives et l'avenir de l'histoire*, in «Revue de Synthèse», XI, 1936.

Febvre L., *L'individualité en histoire: Le personnage historique*, in AA. VV., Centre International de Synthèse, *L'Individualité*, Paris, 1933, pp. 123-46.

Febvre L., *Sur une forme d'histoire qui n'est pas la nôtre. L'histoire historisante*, «Annales», III, 1948, pp. 21-4.

Feigl H., Sellars W., *Readings in Philosophical Analysis*, New York, 1949.

Ferro M., *Uso sociale e insegnamento della storia*, Torino, SEI, 1982.

Fester R., *Humboldts und Rankes Ideenlehre*, in “Deutsche Zeitschrift für Geschichtswissenschaft”, VI, 1891.

Feuter E., *Geschichte der neueren Historiographie*, München-Berlin, 1936.

Fiegl H., *Some Remarks on the Meaning of Scientific Explanation*, in Feigl H. & W. Sellars W., *Readings in Philosophical Analysis*, New York, 1949.

Filippini P., *Storia e educazione civica nei licei. I: Obiettivi dell'insegnamento ed evoluzione dei programmi ministeriali*, in «Scuola e città», n. 6-7, pp. 283-293, 1979.

Filippini P., *Storia e educazione civica nei licei. II: Manuali e libri di testo*, in «Scuola e città», n. 8, 1979, pp. 343-351.

Fina K., *Coscienza storica e insegnamento della storia*, Brescia, La Scuola, 1977.

Fiore F., *Rincorrere o resistere? Sulla crisi della scuola e gli usi della storia. Passato e presente*, 52, 2001, pp. 34-37.

Fleury M., *Les progrès de l'instruction élémentaire de Louis XIV à Napoléon III*, in «Population», 1957., Furet F., in «Cahiers des Annales», 1970.

Foa A. & Scaraffia L. (1997), *La storia come un organetto?*, in «Bollettino SISSCO» 17, www.sissco.it/index.php?id=133.

Foa L., *Anche la storia è un intreccio*, in «Riforma della scuola», 1982, n. 9-10, p. 39.

Foa V. *Questo Novecento*, Torino, Einaudi, 1995.

Foa V., *Cari ragazzi, finalmente scoprirete un secolo. Il vostro*. In «Il Messaggero», (1996, 1° ottobre). p. 24.

Foggi A. M., *I dati statistici*, in «Riforma della scuola», n. 3, 1966, pp. 9-10.

Foggi A. M., *I testi di storia*, in «Riforma della scuola», n. 9, 1966, pp. 23-25.

Foggi A. M., *La storia nell'insegnamento medio-inferiore*, in «Riforma della scuola», n. 3, 1962, pp. 13-17.

Foggi A. M., *L'insegnamento della storia nella scuola media unica*, in «Riforma della scuola», n. 8-9, 1962, pp. 3-7.

Foggi A. M., *L'uso del documento nella didattica della storia*, in «Riforma della scuola», n. 11, 1965, pp. 13-14.

Foggi A.M., *L'uso del documento nella didattica della storia*, “Riforma della scuola”, n. 11, 1965, pp. 13-14.

Fond. Calzari-Trebeschi, *L'insegnamento della storia*, Brescia, Fondazione Calzari-Trebeschi, 1978.

Fornaca R., *I problemi della scuola italiana al 1943 alla Costituente*. Roma, Armando, 1972.

Fornaca R., *La politica degli Alleati in Italia e in Piemonte dopo la Liberazione*, in «I problemi della pedagogia», n. 2, 1975, pp. 256-280.

Foschini A., *Qualche appunto per lo studio d'ambiente in una grande città*, in «La ricerca», n. 4, 1964, pp. 5-7.

Francioni F., *Fonti d'archivio e metodologia della ricerca storico-didattica: un'esperienza nella secondaria superiore*, in «Movimento operaio e socialista», (maggio-agosto 1988), pp. 293-306.

Freeman J., *The current state of the 4-19 history curriculum in England and possible future developments*. in «International Journal of Historical Learning, Teaching and Research», 2, 2005, pp. 24-36.

Freud S., *Il Mosè di Michelangelo*, Torino, Boringhieri, 1977.

Friedeburg Von L., Hubner P., *Immagine della storia e socializzazione politica*, in Barbagli M. (a cura di), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino, 1972, n.e. 1988.

Fukuyama F., *La fine della storia e l'ultimo uomo*. Milano, Rizzoli, 1992.

Furet F., *L'histoire quantitative et la construction du fait histo-*

rique, in «Annales ESC», XXIV, 1971, n. 1, pp. 63-75, trad. it. in Le Goff J. & Nora P., *Fare storia*, Torino, Einaudi, 1981, pp. 15-16.

Furet F., Nolte, E., *XX secolo: per leggere il Novecento fuori dai luoghi comuni*. Roma: Liberal, 1997.

Furnham A., *Young People's Understanding of Politics and Economics*, in Carretero M. & Voss J., *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, pp. 17-48.

G. Gori *Patria diva. La storia d'Italia nei film del ventennio*, Firenze, La Casa Usher, 1988.

Gallerano N., *L'uso pubblico della storia*. Milano, Franco Angeli, 1995.

Galli Della Loggia E., *Come ti riscrivo il Novecento*. Corriere della Sera, (1997, 21 Aprile), p. 25.

Galli Della Loggia E., *E la storia diventa "selfservice"*. Corriere della Sera, (1997, 12 Febbraio), p. 29.

Gallia A., *La storia attraverso il documento*, «Scuola viva», II, n. 5, 1966.

Gallia A., *La storia attraverso il documento*, in «Scuola viva», II, n. 5, 1966.

Gallia A., *L'incontro delle civiltà nella scuola*, in «Scuola viva», II, n. 4, 1966.

Gallia A., *Problemi dell'insegnamento storico: programmi e spirito*, in «Scuola viva», II, n. 1, 1966.

Gallia A., *Problemi dell'insegnamento storico: programmi e spirito*, in «Scuola viva», III (1966), n. 1; *Strumenti didattici e insegnanti*, ivi, n. 3, *L'incontro delle civiltà nella scuola*, ivi, n. 4; *La storia attraverso il documento*, ivi, n. 5.

Gallia A., *Sapere storico e insegnamento della storia*, Roma, Studium, 1976.

Gallia A., *Strumenti didattici e insegnanti*, in «Scuola viva», II, n. 3, 1966.

Gallinari L., *L'insegnamento della storia*, in «La scuola secondaria e i suoi problemi», V, n. 12, 1957, pp. 577-81.

Gambino A., *Scuola del dopoguerra dalla liberazione al potere D.C.*, Bari, Laterza, 1975.

Ganapini L. Et Alii, *La storia contemporanea nella scuola. Note sui libri di testo*, in «Il movimento di liberazione in Italia», n. 75, pp. 68-98.

Ganapini L., Gruppi Farina R., Sala A. Et Alii, (1964), *La storia contemporanea nella scuola. Note sui libri di testo*, in «Il movimento di liberazione in Italia», n. 75, 1964, pp. 68-98.

Gardiner P. L. (edit.), *Theories of History*, New York, 1959.

Gardiner P. L., *The Nature of Historical Explanation*, Oxford, 1952.

Gasparri S., *Note per una didattica della storia*, in Aa. Vv., a cura di Laporta R., *Le ragioni dell'istruzione*, Ist. Enc. Ital., 1987.

Gasparri S., *Per un curriculum di storia non urbana*, Firenze, La Nuova Italia, 1982.

Genovese L. (1974), *Comprensione di termini e concetti storici*, in «Scuola e città», n. 3, pp. 106-115.

Gigli M., *World History e programmi di storia italiani*, in «I viaggi di Erodoto», 13/14, 1997, 13-19.

Ginsborg, P., *Storia d'Italia dal dopoguerra ad oggi. Società e politica 1943-1988*, Milano, Einaudi Scuola, 1989.

Ginzburg C. (1978), *Spie. Radici di un paradigma indiziario*, in «Rivista di storia contemporanea», 7, pp. 1-14, anche in «De Gids», 2, 1978, pp. 67-78, poi in Gargani A. (a cura di), *Crisi della ragione*, Torino, Einaudi, 1979, pp. 59-106.

Ginzburg C., *Miti, emblemi, spie. Morfologia e storia*, Torino, Einaudi, 1986.

Gioia Annabella, *Contemporaneità e trasmissione del sapere storico. Italia contemporanea, 219, 2000*, pp. 346-350.

Gioia Annabella, *Leggere il Novecento*. In M.P.I., *Dalla memoria al progetto. Insegnare storia oggi*. Quaderno 21/1, Roma, M.P.I., 1995, pp. 16-23.

Gioia Antonio, *L'insegnamento della storia tra ricerca e didattica*. Soveria Mannelli, Rubbettino, 2005.

Giordano A., *Approccio alla storia*, in «Scuola viva», n. 6, 1965.

Giordano A., *La storia è ricerca*, in «Scuola viva», n. 10, 1966.

Giordano A., *Linee metodologiche essenziali per la formulazio-*

ne di un piano di lavoro secondo le 'linee di sviluppo', in «Scuola viva», n. 4, 1965.

Giordano A., *Storia*, in «Ricerche didattiche», XVI, n. 7-8, 1966, pp. 237-248.

Gioriello G., *Riflessioni sui miei critici*, in Aa. Vv., *Critica e crescita della conoscenza*, Milano, Feltrinelli, 1976.

Giovanelli G., Mucciarelli G., *Lo studio psicologico del tempo*, Bologna, Cappelli, 1978.

Girardet H., *Storia, geografia e studi sociali*, Firenze, La Nuova Italia, 1978.

Giraud J., *Il valore del documento*, "Riforma della scuola", n. 2, 1962, pp. 7-10.

Giraud J., *Il valore del documento*, in «Riforma della scuola», n. 2, 1962, pp. 7-10.

Golzio F., *L'insegnamento della storia contemporanea*, in «La ricerca», n. 5, 1966, pp. 7-10.

Gooch G. P., *History and Historians in Nineteenth Century*, London, 1913.

Gozzer G., *L'insegnamento della storia nei vari gradi di insegnamento in rapporto alla psicologia e allo sviluppo mentale dell'alunno*, in «Ricerche didattiche», IV, n.5, 1954, pp. 133-9.

Gozzer G., *L'insegnamento della storia nei vari gradi di insegnamento in rapporto alla psicologia e allo sviluppo mentale dell'alunno*, in «Ricerche didattiche», IV (1954), n. 5, pp. 133-9.

Gozzer G., *Rapporto sulla secondaria*, Roma, Coines, 1973.

Gozzer, G., *Insegnamento della storia e vita democratica*. Roma, Lingue Seine, 1958.

Gozzini, G., *Percezioni e realtà dell'ineguaglianza globale: una visione di lungo periodo*, in Brusa A. & Cajani L., *La storia è di tutti*, Roma, Carocci, 2008, pp.97-109.

Grattarola A., *La generazione del disincanto: una nota in margine alla lettura delle interviste*, in Baiesi N. & Guerra E., *Interpreti del loro tempo*, Bologna, CLUEB, 1997, pp.195-200.

Gravagnuolo B., "Al bando quei libri di storia", in "l'Unità2", (29 aprile 1994)

Grendi E., *Del senso comune storiografico*, in «Quaderni storici», n. 41 (1979), pp. 698-707.

Grendi E., *Lo storico e la didattica inconsciente (Replica a una discussione)*, in «Quaderni storici», n. 46 (1981), pp. 338-346.

Grendi E., *Lo storico e la didattica inconsciente (Replica a una discussione)*, in «Quaderni storici», n. 46, 1981, pp. 338-346.

Gromoll E. W., *Learning from Social Studies Texts*, in «Cognition and Instruction», VI, 1989, pp. 99-158.

Guadagni G., *Il linguaggio e gli eventi della storia, proposte per un test*, in «Insegnare», n. 7-8, 1985.

Guadagni G., *Ricerca su alcuni memoriali dell'Ottocento*, in «La ricerca», n. 2, 1966, pp. 1-4.

Guanci E., Mattozzi I., *Quale via alla storia per gli studenti? Considerazioni sui nuovi programmi di storia per la scuola media*, in «Scuola democratica», n. 7, 1979, pp. 11-16.

Guanci V. & Santini, C., *Capire il Novecento. La storia e le altre discipline*, Milano, Franco Angeli, 2009.

Guarracino S. (1983), *Guida alla storiografia e didattica della storia*, Roma, Editori Riuniti.

Guarracino S., *Criteri per le rilevanze di contenuto*, in M.P.I., *Dalla memoria al progetto. Insegnare storia oggi*. Quaderno 21/2, Roma, M.P.I, 1997, pp. 14-22.

Guarracino S., *Dalla narrazione dei fatti all'analisi dei problemi*, in «Scuola e territorio», Firenze, La Nuova Italia, 1978, pp. 3-58.

Guarracino S., *Didattica della ricerca e laboratorio storico*, in «In/formazione», n. 6, 1984, pp. 10-13.

Guarracino S., *Editoria e pubblico*, in «Riforma della scuola», n. 9-10, 1982, pp. 42-46.

Guarracino S., *Guida alla storiografia e didattica della storia*, Roma, Editori Riuniti, 1983.

Guarracino S., *I manuali del consenso*, in «I viaggi di Erodoto», 3, 1989, pp. 175-186.

Guarracino S., *Il colloquio pluridisciplinare e la storia*, in Verrecchi B., *Scuola media ed esame di licenza*, Firenze, La Nuova Italia, 1982, pp. 97-111.

Guarracino S., *Il documento nella didattica della storia*, “Riforma della scuola”, n. 5, 1979, pp. 24-31.

Guarracino S., *Il documento nella didattica della storia*, in «Riforma della scuola», n. 5, 1979, pp. 24-31.

Guarracino S., *Il Novecento e le sue storie*. Milano, B. Mondadori, 1997.

Guarracino S., *Il racconto e la ragione*, Firenze, Nuova Guaraldi, 1981.

Guarracino S., *Il ruolo del Novecento nella storia contemporanea* in «I viaggi di Erodoto», 31, 1997, pp. 42-45.

Guarracino S., *Il ventesimo secolo dalla storia alla teoria*, in «I viaggi di Erodoto», 22, 1994, pp. 325-327.

Guarracino S., *La didattica della storia: le nuove tendenze, in Il mondo contemporaneo, vol X, Gli strumenti della ricerca. II. Questioni di metodo*, I, Firenze, La Nuova Italia, 1983, pp. 968-988.

Guarracino S., *La realtà del passato*, Milano, Bruno Mondadori, 1987.

Guarracino S., *Nuovi manuali e immagine della storia*, in «Riforma della scuola», n. 5, 1978, pp. 57-61.

Guarracino S., *Per una didattica storiografica*, in «Scuola e città», n. 5, 1973, pp. 192-204.

Guarracino S., Ragazzini D., *Storia e insegnamento della storia*, Milano, Feltrinelli, 1980.

Guarracino S., Ragazzini D., *L' insegnamento della storia. Operazioni storiografiche e operazioni didattiche*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.

Guarracino S., Ragazzini D., *La formazione storica. Metodi storiografici e criteri didattici*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

Guarracino S., *Sopravviverà la storia al XXI secolo*, in «I viaggi di Erodoto», 34, 1998, pp. 32-35.

Guarracino S., *Storie di manuali e manuali di storia*, in «In/formazione», 1/0, 1981, pp. 4-6.

Guarracino S., *Un mondo pieno di storia*, in «Riforma della scuola», n. 9, 1980, pp. 53-8.

Guspini M. *La lezione di storia nella scuola italiana dall'Unità alla Repubblica (1860-1945)*, Roma, Anicia, 2001.

Guspini M., *I programmi di storia nella scuola media italiana 1859-1921*, tesi di laurea in Storia Moderna, Facoltà di Lettere e Filosofia, Università "La Sapienza", Roma, 1992.

Guspini M., *I programmi di storia nella scuola secondaria italiana (1860-1921)*, in «Scuola e città», n. 2, 1994, pp. 49-60.

Gusso M., *Insegnamenti storico-sociali e curricolo verticale: innovazione, sperimentazione e riforma*, in Aa. Vv., *La storia insegnata*, Torino, Loescher, 1987, pp. 32-53.

Gusso M., *Dal programma ai curricoli*, in «I viaggi di Erodoto», n. 2, 1987, pp. 148-155.

Gusso M., *Esercitazione sui modelli di spiegazione storica e sull'interpretazione critica di testi storiografici divulgativi*, in *Storia e storiografia. Questioni di metodo e di didattica*, Quaderni del CIDI di Milano, 1983, pp. 124-146.

Gusso M., *I modelli di spiegazione nella didattica della storia*, in «I viaggi di Erodoto», n. 6, 1986, pp. 168-169.

Gusso M., *Insegnamenti storico-sociali e curricolo verticale: innovazione, sperimentazione e riforma*, in Benigno L. Et Alii, 1986, pp. 32-53.

Gusso M., *Modelli di spiegazione e pratiche comunicative nella didattica della storia: il caso dei manuali*, relazione al convegno "La storia nella scuola", Vercelli, (5-7 aprile 1984).

Gusso, M. *Storia del Novecento: alcuni esempi di mediazione didattica fra bisogni di formazione storica e risorse storiografiche*. In M.P.I., *Dalla memoria al progetto. Insegnare storia oggi*. Quaderno 21/2, Roma, M.P.I., 1998, pp. 69-73.

Gusso, M., *Chi ha paura del Novecento*, in «I viaggi di Erodoto», 17, 1992, pp. 22-43.

Habermas J., *Zur Logik der Sozialwissenschaften*, Luchterhand, Neuwied-Berlin, 1970, trad. it. *Logica delle scienze sociali*, Bologna, IL Mulino, 1970.

Halbwachs M., *La memoria collettiva*, ediz. ital. Milano, Unicopli, 2001.

Hegel G. W. F., *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*, Frankfurt, 1933-1936.

Heimberg C., *Per una storia di tutti insegnata, da qui ad altrove, nel tempo e nello spazio*, in Brusa, A. & Cajani L., *La storia è di tutti*, Roma, Carocci, 2008, pp. 133-144.

Helmer O., Rescher N., *On the Epistemology of Inexact Sciences*, in «Management Science», VI, 1959, n. 1, pp. 25-40.

Hempel C. G., *Reasons and Covering Laws in Historical Explanations*, in Hook S., *Philosophy of History*, New York, 1963.

Hempel C.G., *The Function of General Laws in History*, «Journal of Philosophy», 1942, pp. 35-48, ristampato in H. Feigl-W. Sellars (edits.), *Readings in Philosophical Analysis*, New York, 1949, pp. 459-71.

Hexter J. H., *Fernand Braudel and the monde braudellien*, in «Journal of Modern History», 44, 1972, p. 497, trad. it. in *Braudel, il mondo come storia*, Milano, B. Mondadori, 1988, pp. 43-90.

Hobsbawm E. J., *Il Secolo breve*. Milano: Rizzoli, 1995 (ed. or. 1994).

Hobsbawm E.J., *Il secolo breve*, ed. it., Milano, Rizzoli, 1995, pp. 14-15.

Hook S., *Philosophy of History*, New Yoprk, 1963.

Insolera M., *Storicismo e metodo deduttivo*, in «Riforma della scuola», n. 2, 1963, pp. 9-10,

Jakobson R. *Linguistics and Poetics*, contenuto fra l'altro in Sebeok T., *Style in Language*, Cambridge, Mass., 1960, pp. 352-8.

Jakobson R., *Linguistics and Poetics*, contenuto fra l'altro in T. Sebeok (edit.), *Style in Language*, Cambridge (Mass.), 1960, pp. 352-8.

Jeffreys M. V. C., [1959] *L'insegnamento della storia secondo il metodo delle linee di sviluppo*, ediz. it. a cura di L. Tornatore, Firenze, 1964.

Jeffreys M.C.V. (1964), *L'insegnamento della storia secondo il metodo delle linee di sviluppo* (prefazione di L. Tornatore), Firenze, La Nuova Italia.

Jeffreys M.V.C., *L'insegnamento della storia secondo il metodo delle "linee di sviluppo"*, ed. it., Firenze, La Nuova Italia, 1964.

Jeismann K. E., *Geschichtsbewusstsein*. Dusseldorf, Schwann, 1985.

Joutard P., *Une passion française: l'histoire*, in Bruguier, A. & J.Revel, *Histoire de la France*. Paris, Seuil 1993.

Joynt J. B., Rescher N., *On Explanation in History*, in «Mind», LXVIII, 1959, n. 271, pp. 383-7.

Justman J. – Volpicelli L., *Scuola e società nell'Italia del dopoguerra*, Roma, Armando, 1958.

Kant E., *Critica della ragion pura*, trad. it. di Gentile & Lombardo Radice, vol. I.

Kindervarter A., Von Borries B., *Historical Motivation and Historical-Political Socialization*, in Angvik M., von Borries B., 1997, pp. 62-105.

Kinser S., *Un paradigma delle «Annales»? Lo strutturalismo geostorico di F. Braudel*, in Braudel, *il mondo come storia*, Torino, Einaudi, pp. 91-123, ed. orig. in «American Historical Review», 1981.

Koerber A., *Knowledge, Associations and Concepts*, in Angvik M., Von Borries B., *Youth and History*, Hamburg, Koerber Stiftung, 1997, vol. I, pp. 106-152.

Kohlberg L., *Stage and Sequence: the Cognitive Developmental Approach to Socialization*, in Goslin D. (edit.), *Handbook of Socialization Theory and Research*, Chicago, Rand McNally, 1969, pp. 347-480.

Kuhn Th. S., *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, 1962, n. e. 1970, tr. it. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi, 1969.

Kuhn Th., *Riflessioni sui miei critici*, in Gioriello G. (a cura di), *Critica e crescita della conoscenza*, Milano, Feltrinelli, 1976.

Kula W., *Histoire et économie: la longue durée*, in «Annales ESC», XV (1960), 2, pp. 294-313.

Kurstjens H. & Veldhuis-Meester I. (2011). *An overview of the Dutch Educational System*, *EUROCLIO Bulletin*, 30, www.euroclio.eu.

Kurstjens, H. (2008). *È davvero la storia di tutti? La situazione in Olanda, una storia senza fine*, in Brusa, A. & Cajani, L., *La storia è di tutti*, pp. 224-231, Roma, Carocci.

Kurstjens, H. (2011). *The Dutch History Canon: A Never-ending Debate?*, in «EUROCLIO Bulletin», 30, www.euroclio.eu.

Kutznets S., *Statistical Trends and Historical Changes*, in «Economic History Review», III n. s. (1951), p. 277 sgg.

Labriola A., [1876], *Dell'insegnamento della storia*, in *Scritti di pedagogia e politica scolastica*, a cura di Bertoni Jovine D., Roma, Editori Riuniti, 1974 [1961], pp. 31-114 e in Labriola A., *Scritti pedagogici*, a cura di Siciliani De Cumis N., Torino, UTET, 1981, pp. 247-348.

Labrousse H., *Aux vingt-cinq ans de "La Méditerranée"*, in *Mélanges en l'honneur de F. Braudel*, Toulouse, 1973, vol. I, pp. 12-17.

Lajolo, L., *Imparare la storia: problemi e strategie. Italia contemporanea*, 219, 2000, pp. 315-322.

Lajolo, L., *L'impegno strategico dell'Insmli*, in M.P.I., *Problemi della contemporaneità*. Quaderno 22/1, pp. 21-27. Roma, M.P.I., 1997.

Lajolo, L., *Un modello di mediazione didattica*, in M.P.I., *Problemi della contemporaneità*. Quaderno 22/2, Roma, M.P.I., 1997, pp. 221-225.

Lalli, P., *I mondi contigui delle comunicazioni quotidiane. I giovani: segregati o integrati?* in Baiesi N. & Guerra E., *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*, Bologna, CLUEB, 1997, pp. 13-46.

Lamberti R., *Per un laboratorio di storia*, in «Italia contemporanea», I, n. 131, 1978, pp. 63-79.

Lamberti R., *Per un laboratorio di storia*, in «Italia Contemporanea», II, n. 132, 1978, pp. 75-88.

Lamberti R., *Sulla didattica della storia*, in «Rassegna di storia», I, 1981, pp. 21-27.

Lamprecht K., *Einführung in das historische Denken*, Leipzig, 1913.

Landi L., *Storia locale e didattica della storia*, Centro Studi Bruno Ciari, Milano, Angeli, 1987.

Landi L., *Insegnare la storia ai bambini*, Roma, Carocci, 2006.

Lanthaler F., *Jugend und Geschichte – I giovani e la storia*, Bolzano, Istituto Pedagogico, 1997.

Laporta R. Et Alii, *L'insegnamento delle scienze sociali. Dove, come e perché*, Torino, Loescher, 1978.

Laporta R., *Per una didattica delle materie storico-letterarie nella secondaria superiore classica*, in «Scuola e città», IX, n.2, 1958, pp. 382-388.

Lastrucci E., *Leggibilità e difficoltà di comprensione lessicale dei manuali di storia per la media inferiore*, in «Scuola e città», XL, pp. 465-480.

Lastrucci E., *Aspetti educativi della coscienza storica*, Il Mulino, 2000.

Lastrucci E., *Formare il cittadino europeo*, Roma, Anicia, 2012.

Lastrucci E., *Gli adolescenti europei e la storia: primi risultati di una grande indagine comparativa*, in «Cadmo», n. 17-18, 1998, pp. 63-84.

Lastrucci E., *History Consciousness, Social/Political Identity and European Citizenship*, in Ross A. (edit.), *Developing Identities in Europe*, London, CiCe Publications, 2000, pp. 227-238.

Lastrucci E., *History Teaching and Civic Literacy*, in *Proceedings of Conference on "History Teaching in the New Europe"*, Brugge, (9-13 december 1991), Strasbourg, Council of Europe.

Lastrucci E., *History Teaching in Italian Secondary Schools: the State of the Art and the Perspectives*, in Ross A., *Young Citizens in Europe*, London, CiCe Publications, 2000, pp. 297-314.

Lastrucci E., *I musei storici*, in Nardi E. (a cura di), *Leggere il museo. Proposte didattiche*, Roma, SEAM, 2001.

Lastrucci E., *Il Consiglio d'Europa per l'insegnamento della storia*, in «La Ricerca», 1 marzo 1993.

Lastrucci E., *Il Novecento a scuola*, in «Critica marxista», n. 1-2, 1999, pp. 87-96.

Lastrucci E., *Insegnare e imparare la storia, vol. 2, Processi di*

conoscenza e apprendimento-insegnamento della storia, parte II, Il dibattito sull'insegnamento della storia in Italia, Tesi di Dottorato in Pedagogia Sperimentale, III ciclo, Università "La Sapienza", Roma, 1991.

Lastrucci E., *Insegnare e imparare la storia: aspetti teorici, didattici, metodologici*, in «Scuola e città», 11, 1991, pp. 521-523.

Lastrucci E., *Insegnare ed imparare la storia: aspetti teorici, didattici e docimologici*, Tesi di Dottorato in Pedagogia Sperimentale, Università "La Sapienza", Roma, III ciclo, 3 voll. in 4 tomi, 1991.

Lastrucci E., *L'insegnamento della storia contemporanea nella scuola secondaria: stato dell'arte e prospettive di rinnovamento*, in Cajani L., Lastrucci E., Mattozzi I. et alii, *Il Novecento e la storia. Cronache di un seminario di fine secolo*, Roma, Ministero P.I., 2000, pp. 147-196.

Lastrucci E., *L'insegnamento della storia nella scuola secondaria in Italia*, in «Cadmo», n. 2, 1993, pp. 77-93.

Lastrucci E., *La formazione del pensiero storico*, Milano-Torino, Paravia-Mondadori, 2000.

Lastrucci E., *La socializzazione politica*, in "Cadmo", n. 12, 1996, p. 134 sgg.

Lastrucci E., *La storia al triennio: chi insegna, chi impara*, in «I viaggi di Erodoto», n. 23 (maggio-settembre 1994), pp. 76-85.

Lastrucci E., *Leggibilità e difficoltà di comprensione lessicale dei manuali di storia per la media inferiore*, in «Scuola e città», n. 11, 1989, pp. 465-480.

Lastrucci E., *Linee-guida metodologiche per una storia della didattica*, in D'Arcangeli M. A. (a cura di), *Pedagogia in circolo. Percorsi, profili, prospettive di teoria e storia dell'educazione*, L'Aquila, Murgo Editore, 2008.

Lastrucci E., *L'insegnamento della storia nella nuova Europa: iniziative e attività del Consiglio d'Europa*, in «Scuola e città», n. 5-6, 1992, pp. 234-242.

Lastrucci E., *L'insegnamento della storia nella scuola secondaria in Italia. Percorsi bibliografici*. In «Cadmo», 2, 1993, pp. 77-93.

Lastrucci E., *Metodologia e strumenti per la validazione dei percorsi didattici*, in Cajani L., Lastrucci E., Mattozzi I. et alii, *Il Novecento e la storia. Cronache di un seminario di fine secolo*, Roma, Ministero P.I., 2000, pp. 97-128.

Lastrucci E., *Note metodologiche sulla ricerca in storia della didattica*, in Pinto Minerva F. (a cura di), *La ricerca educativa tra pedagogia e didattica*, Bari, Progedit, 2006, pp. 236-247.

Lastrucci E., *Oggetti della conoscenza nella formazione del pensiero storico*, in A. Nuzzaci (a cura di) *Processi educativi, patrimoni e apprendimenti tra oggettualità, medialità, corporeità e virtualità*, Atti del Convegno tenutosi all'Università de L'Aquila, (11-13 dicembre 2017), in corso di stampa.

Lastrucci E., *Pro-social competencies in Citizenship Education*, in Ross A., Fulop M., *Citizenship Education in Europe*, London, CiCe publications (Routledge), 2006.

Lastrucci E., *Specificities of Historical Consciousness in Italian Adolescents*, in Angvik, Von Borries B., *cit.*, vol I, pp. 344-353, in Angvik M., Von Borries B., *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Hamburg, Koerber-Stiftung, 1997, 2 voll. + Cd-rom.

Lastrucci E., *Una grande rete comunitaria per l'educazione dei nuovi cittadini d'Europa*, in «Il Nodo. Scuole in rete», n. 21, 2002, pp. 38-41.

Lastrucci E., Viana L., *La struttura del linguaggio normativo e la comprensione dei testi di natura giuridico- burocratica*, in «Scuola e città», 1991, n. 12, pp. 531-554, poi in Corda Costa M. (a cura di), *Formare il cittadino*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.

Lastrucci E., Viana L., *Prosa storica e comprensione della lettura. I*, in «La ricerca», (15 ottobre 1989), 1989, p. 5 sgg.

Lastrucci E., Viana L., *Prosa storica e comprensione della lettura. II*, in «La ricerca», (15 novembre 1989), p. 4 sgg.

Lastrucci E., Viana L., *Prosa storica e comprensione della lettura*, in «La ricerca», I, 15.10.89, pp. 5-14, II, 15.11.89, pp. 4-15.

Lastrucci E., *Youth and European identity*, in E. Näsman & A.

Ross, *Children's Understanding in the new Europe*, London – New York, Trentham Books, 2002, pp. 175-194.

Le Goff J. – Nora P., *Fare storia*, ed. it. Torino, Einaudi, 1981.

Le Goff J., *Documento/monumento*, in *Enciclopedia Einaudi*, vol. V, Torino, 1978.

Le Goff J., *Ricerca e insegnamento della storia*, Firenze, Manzuoli, 1988.

Le Goff J., *Storia*. In *Enciclopedia*. Torino: Einaudi (Vol. XIII), 1981.

Le Roy Ladurie E., *Les paysans de Languedoc*, Paris (Sevpen), 1966, trad. it. *I contadini di Linguadoca*, Bari, Laterza, 1970.

Lefebvre G., *La storiografia moderna*, Milano, Mondadori, 1982.

Leinhardt G., Beck I. L., Stainton C., *Teaching and learning in History*, Hillsdale, Erlbaum, 1994.

Leinhardt G., *Weaving instructional explanations in history*, in «British Journal of Educational Psychology», LXIII, 1993, pp. 46-74.

Leinhardt G., Stainton C., Virji S.M., Odoroff E., *Learning to Reason in History: Mindlessness to Mindfulness*, in M. Carretero, In J. F. Voss, *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, pp. 131-158.

Lepre A., *Berlinguer passa alla storia ma nel modo sbagliato*, in «Corriere della Sera», (1997, 13 Febbraio), p. 31.

Lepre A., *Macchè destra e sinistra, sono i programmi a indignare noi storici*, in «Corriere della Sera», (2001, 26 Febbraio), p. 25.

Levi-Strauss C., *Le pensée sauvage*, Paris, 1962, trad. it. *Il pensiero selvaggio*, Milano, Il Saggiatore, 1964.

Levi-Strauss C., *Social structure*, in Kroeber A. L., *Anthropology today*, Chicago, 1953, trad. it. in *Antropologia strutturale*, Milano, Il Saggiatore, 1966.

Lévy-Leboyer M., *La New Economic History*, in «Annales ESC», XXIV, 1969, 8, 1035-65.

Libro Bianco, *Pareri e commenti delle associazioni disciplinari sui documenti ministeriali per il primo ciclo dell'istruzione*, 2003, www.storiairreer.it/Materiali/Materiali/LibroBianco.pdf.

Lombardo Radice L., *Garibaldi, Pio IX e gli innocenti*, in «Riforma della scuola», n. 3, 1962, pp. 11-13.

Losito B., *L'insegnamento delle scienze sociali nella scuola secondaria superiore*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.

Lotman J., *The Structure of Artistic Text*, Ann Arbor, 1977.

Lübbe H., *Geschichtsbegriff und Geschichtsinteresse*, Basel, 1977.

Lucisano P., Salerni, A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci, 2002.

Lumbelli L., *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Roma, Editori Riuniti, 1989.

Lumbelli L., Salvadori M., *Capire le storie*, Milano, Emme 1977.

Lumini C. A., *Manuali di storia*, in «Scuola e città», n.11, 1955, pp. 460-4.

Luzzatto S., *I nuovi programmi alle superiori. Perché Berlusconi è da studiare a scuola*, in «Il Sole 24 Ore», (2010, 27 Marzo), p. 12.

M. C. E., *Il lavoro storico nella scuola media*, Quaderni di «Cooperazione educativa», n. 4, Firenze, 1970.

M. C. E., *La didattica della storia*, Quaderni di «Cooperazione educativa», n. 3-4, Firenze, 1967.

M. Ferro, *Cinema e storia*, Milano, Feltrinelli, 1980.

Macry P., *La didattica della storia, il leone e la verde età*, in «Quaderni storici», n. 43, (aprile 1980), pp. 255-64.

Maggiorotti M., *Una nuova opportunità nell'utilizzazione di audiovisivi per imparare la storia contemporanea: il videotape in classe*, «In/formazione», 1982, pp. 11-13.

Maggiorotti M., *Una nuova opportunità nell'utilizzazione di audiovisivi per imparare la storia contemporanea: il videotape in classe*, in «In/formazione», 1982, pp. 11-13.

Magni V., *Obiettivi e contenuti dell'insegnamento storico-sociale*, in Chiarante G. (a cura di), *La scuola della riforma*, Bari, De Donato, 1978.

Maier C. S., *Secolo corto o epoca lunga? L'unità storica dell'età industriale e le trasformazioni della territorialità*. In C. Pavone (Ed.), *'900. I tempi della storia*, Roma, Donzelli, 1997, pp. 29-55.

Maiorca L., *Insegnamento di scienze umane e storia in un rinnovato rapporto pedagogico*, in «La scuola e l'uomo», I, 1981, pp. 19-20.

Majno G., Mazzi M., Samek Ludovici R., *Storia, geografia e scienze sociali*, Milano, Emme ediz., 1982.

Manacorda G., *Progresso e civiltà al plurale*, in «Riforma della scuola», n. 1, 1963, pp. 5-6.

Manacorda M. A., *L'insegnamento della storia*, in «Rinascita», n. 6, 1952, pp. 243-5.

Manacorda M. A., *L'insegnamento della storia*, in «Rinascita», n. 6, 1952, pp. 243-5.

Manacorda M. A., *Revisione dell'insegnamento storico*, in «Riforma della scuola», n. 8-9, 1962, pp. 9-12.

Mandelbaum M., *The Anatomy of Historical Knowledge*, Baltimore, 1977.

Mannheimer R., *Due terzi dei giovani "affamati" di storia*, in «Corriere della Sera», (2003, 9 Novembre), p. 25.

Maragliano R., Reale, G., Pontecorvo C., Ribolzi L., Vegetti M., & Tagliagambe S. (1997). *La storia nel Documento dei Saggi*, www.sissco.it/index.php?id=1317.

Marcelli U., *Il lavoro 'storico' e le sue tecniche*, in «Rinnovarsi», II, n. 5, 1963, pp. 318-322.

Marczewski J., *Introduction a l'histoire quantitative*, Genève, 1965.

Margiotta U., *Formazione dei talenti e forme di conoscenza*, in Aa.Vv., *Prospettive e tradizione dell'Università italiana*, Roma: Studium, 2002.

Mari G., *Moderno postmoderno*, Milano, Feltrinelli, 1987.

Marostica F., *I programmi di storia tra presente, passato e futuro*, in «I viaggi di Erodoto», 30, 1997, pp. 46-52.

Marostica F., Sarti, M. (2006). *Continuità e discontinuità tra i Curricoli De Mauro e le Indicazioni Moratti: dal passato al futuro*, www.storiairreer.it/IRRE/materiali/

Marrou H. I., *De la connaissance historique*, Editions du seuil, Louvain, 1954, trad. it. *La conoscenza storica*, Bologna, Il Mulino, 1975.

Martina G., *Insegnamento della storia ed educazione dell'intelligenza*, in «La scuola e l'uomo», n. 10, 1962, p. 3.

Martina G., *Insegnamento della storia ed educazione dell'intelligenza*, in «La scuola e l'uomo», 1962, n. 10, p. 3.

Martina G., *Studio ed insegnamento della storia*, Roma, AVE-UCIIM, 1963.

Martina G., *Studio ed insegnamento della storia*, Roma, AVE-UCIIM, p. 47.

Massarelli M., *L'insegnamento della storia nella scuola media*, in «Scuola e città», n. 2, 1955, pp. 89-91.

Mattozzi I., *Contro il manuale per la storia come ricerca. L'insegnamento della storia nella scuola secondaria*, in «Italia contemporanea», n. 131, 1978, pp. 63-79.

Mattozzi I. (1980), *Per una nuova storia. Materia*, in «Quaderni storici», n. 43, pp. 264-278.

Mattozzi I. Et Al., *Una via alla storia: rinnovamento didattico e raccolta delle fonti orali*, Venezia, Arsenale Coop. Ed., 1980.

Mattozzi I. Et Al., *Una via alla storia: rinnovamento didattico e raccolta delle fonti orali*, Venezia, Arsenale Coop. Ediz, 1980.

Mattozzi I., *A proposito di alcuni manuali recenti. Appunti su storia antica e insegnamento nella scuola secondaria*, in «Quaderni di storia», n. 16, 1982, pp. 213-37.

Mattozzi I., *Contro il manuale per la storia come ricerca*, in «Italia Contemporanea», n. 131, 1978, pp. 63-79.

Mattozzi I., *Galli della Loggia e il programma di storia: come lo storico non dovrebbe leggere un documento*, Pragma, 9, 1997, pp. 25-38.

Mattozzi I., *Il curriculum a maglie larghe: riflessioni e proposte per il curriculum verticale*, in Rabitti M.T., *Per il curriculum di storia. Idee e pratiche*, Milano, Franco Angeli 2009, pp. 39-47.

Mattozzi I., *Il curriculum sommerso*, in «I viaggi di Erodoto», n. 5, 1988, pp. 142-149.

Mattozzi I., *Indicazioni per il curriculum di storia: istruzioni per l'uso*, in Rabitti, M.T., *Per il curriculum di storia. Idee e pratiche*, Milano, Franco Angeli, 2009, pp. 11-18.

Mattozzi I., *La didattica della storia: un campo di ricerca interessante*, in «I quaderni di Clio», 2, 2000, pp. 14-34.

Mattozzi I., *Obiettivi dell'educazione storica*. In Associazione Clio '92, *Oltre la solita storia. Nuovi orizzonti curricolari*, Faenza, Polaris, 2000, pp.13-34.

Mattozzi I., *Obiettivi dell'educazione storica*, in Benigno L., (1986), 1987, pp. 54-71.

Mattozzi I., *Per una nuova storia materia*, in «Quaderni storici», n.43, 1980, pp. 264-78.

Mattozzi I., *Perché si studia la storia*, in «Uomo, città, territorio», (n. 88, aprile 1983).

Mattozzi I., Perillo E., *Storia. La I Rivoluzione industriale*, in Gattullo M., Giovannini M. L., *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*, Milano, Bruno Mondadori, 1989, pp. 231-264.

Mattozzi I., *Storia, passato, memoria, storiografia*, in «Scuola viva», n. 9, 1986, pp. 12-16.

Mattozzi I., *Struttura della conoscenza storica nella scuola e bisogni cognitivi e affettivi negli adolescenti*, in Perillo, E., *Innovazioni di didattica della storia nella scuola secondaria superiore*. Veneto, IRRSAE, 2002.

Mattozzi, I., *Contro il manuale*, per la storia come ricerca, in «Italia contemporanea», 131, 1978, pp. 63-79.

Mattozzi, I., *La cultura storica, un modello di costruzione*, Faenza, Polaris, 1990. 456 *Bibliografia*

Mattozzi, I., *Morfologia della conoscenza storiografica e didattica*, in Associazione Clio '92, *Progetto Clio. La mediazione didattica in storia. Una riflessione teorica, una proposta pratica. Guida per gli insegnanti*, Faenza, Polaris, 1995, pp. 25-26.

Mazzarino S., *Il laboratorio di storia*, in «Riforma della scuola», n. 10, 1965, pp. 12-13.

Mazzatosta M. T., *Introduzione alla pedagogia della storia*, Roma La Goliardica, 1979.

McKeown G. & Gromoll E. W., *Learning from Social Studies Texts*, in «Cognition and Instruction», VI (1989), pp. 99-158.

McKeown G., *Outcomes of History Instruction: Paste-up Accounts*, in M. Carretero – J. Voss, *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, pp. 237-256.

Meletti J., *Gli studenti e la storia – Il fascismo? È finito nel 1950*, in “l’Unità”, (10 aprile 1994)

Melzi d’Eril F., *La storia imparziale nei testi scolastici*, in «A.P.I.», I (1955), n. 8-9, pp. 31-4.

Meriggi M., *Pensare storicamente. Italia contemporanea*, 219, 2000, pp. 356-358.

Mezzana D., *Giovani e memoria storica della Resistenza*, in Baie-Si, N. & Guerra, E., *Interpreti del loro tempo*, Bologna, CLUEB, 1997, pp. 201-215.

Miegge M., *Che cos’è la coscienza storica*. Milano, Feltrinelli, 2004.

Mieli P., *Non ci resta che l’oblio se la memoria ci assedia*, in «Corriere della Sera», (2010, 29 Giugno), pp. 34-35.

Mieli P., *Questione cattolica e Sud. Le ferite del Risorgimento*, in «Corriere della Sera», (2011, 8 Marzo), p. 31.

Millettì A. R., *Rileggere il programma Brocca*. In M.P.I., *Dalla memoria al progetto. Insegnare storia oggi*, Quaderno 21/1, Roma, M.P.I., 1995, pp. 31-37.

Mink L. O., *Narrative Form as a Cognitive Instrument*, in Canary R. H. & Kozicki H., *The Writing of History: Literary Form and Historical Understanding*, Madison, Wis., 1978.

Mirri M., Onufrio S., Talenti C., Trincia S. Et Alii, *L’insegnamento della storia nelle scuole medie superiori*, in «Critica storica», n. 3, pp. 345-359, 1962.

MIUR – Direzione generale studi e programmazione – Ufficio II – Servizio Statistico I – *Rilevazione sugli Scrutini Finali ed Esami di Stato conclusivi del I e del II ciclo – A.s. 2009/10*, <http://statistica.miur.it/normal.aspx?link=pubblicazioni>, 2010.

Molinini Cereser F., *Il documento storico*, in «La scuola media e i suoi problemi», n. 13, 1966, pp. 24-41.

Molinini Cereser F., *Il metodo dello schedario storico*, in «La scuola secondaria e i suoi problemi», n. 15, 1957, pp. 714-24.

Mommsen W. J., *La storia come scienza sociale storica*, in P. Rossi (a cura di), *La teoria della storiografia oggi*, Milano, Il Saggiatore, 1983, pp. 79-116.

Monaco C., *La storia e il suo insegnamento. Linee di una nuova didattica*, Teramo, EIT, 1988.

Monaco C., *Problemi e metodo di studio della storia*, Lecce, Millella, 1977.

Moretti M., *Storici accademici e insegnamento superiore della storia nell'Italia unita. Dati e questioni preliminari*, in «Quaderni storici», n. 82, 1993, pp. 61-98.

Morghen R., *Storia come problematica*, in «Riforma della scuola», n. 2., 1963, pp. 3-5.

Nagel E., *The Structure of Science*, New York, Harcourt, Brace & World, 1961, trad. it. *La struttura della scienza*, Milano, Feltrinelli, 1968.

Natoli, S., *Il Novecento e la fine della modernità. I viaggi di Erodoto*, 22, 1992, pp. 332-337.

Neri, R., *L'attualità nell'insegnamento scolastico*, in De Luna, G., *Insegnare gli ultimi cinquant'anni*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, pp.167-178.

Niccolini U., *A proposito dell'insegnamento della storia*, in «Scuola e vita», II, 7, 1947, pp. 316-7.

Niccolini U., *A proposito dell'insegnamento della storia*, in «Scuola e vita», II (1947), 7, pp. 316-7.

Oakeschott M., *Experience and Its Modes*, London, 1933.

Ondei E., *Come si insegna la storia nei licei ?*, in «Scuola e vita», V (1950), pp. 272-3.

Ondei E., *Come si insegna la storia nei licei?*, in «Scuola e vita», V, 1950, pp. 272-3.

Oneto R., *L'insegnamento della storia della Resistenza*, in «Scuola e città», XV (1964), n. 1, pp. 34-36.; *Rinunciare ai miti*, in «Scuola e città», XVI (1965), n. 4, pp. 256-260.

Oneto R., *L'insegnamento della storia della Resistenza*, in «Scuola e città», XV, n. 1, 1964, pp. 34-36.

Oneto R., *Rinunciare ai miti*, in «Scuola e città», XVI, n. 4, 1965, pp. 256-260.

Oneto R., *Storia ed educazione civica*, in «Scuola e città», n. 1, 1961, pp. 17-25.

Onufrio S., *La storia e l'educazione civica nei licei*, in «Scuola e città», XV (1964), n.9, pp. 506-9.

Onufrio S., *La storia e l'educazione civica nei licei*, in «Scuola e città», XV, n. 9., 1964, pp. 506-9.

Ortoleva P., *Storia e televisione. Riflessioni a partire da un'esperienza*, "Rivista di storia contemporanea", IX, n. 3, 1982, pp. 459-481.

Ortoleva P., *Storia e televisione. Riflessioni a partire da un'esperienza*, in «Rivista di storia contemporanea», 9, n. 3, 1982, pp. 459-481.

Ortoleva P., *Uno specchio dotato di memoria*, in «Riforma della scuola», n. 9-10, 1982, pp. 60-3.

Ottaviano C., *Limiti e potenzialità dei prodotti multimediali per la storia contemporanea: l'occasione per una "rivoluzione del controllo*. In Bosco, G., & Mantovani, C., *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004, pp. 135-162.

Paggiaro L., *Interpretazione dei programmi di storia nei licei*, in «Scuola e vita», II, n.7, 1947, pp.316-317.

Paggiaro L., *Interpretazione dei programmi di storia nei licei*, in «Scuola e vita», II (1947), n. 7, pp. 316-317.

Parisi D., Petter U. et alii (Centro Did. Naz. Sc. Media), *La didattica della storia*, Roma, CDNSM, 1966.

Passerini A., *Validità della storia antica*, in «Scuola e vita», IV, 7, 1949, pp. 235-8.

Passerini L., Scaraffia L., *Didattica della storia e fonti orali*, in «Rivista di storia contemporanea», n. 4, 1977, pp. 602-10.

Passerini L., *Storia e identità*, in «Rivista di storia contemporanea», n. 3, 1978.

Passerini L., *Storia orale, vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*, Torino, 1978.

Pastorella D., *Come svolgere i programmi di storia?*, in «Rassegna dell'istruzione media», XVI (1961), n. , pp. 6-8.

Pastorella D., *Come svolgere i programmi di Storia*, in «Rassegna dell'istruzione media», XVI, 1961, pp.6-8.

PatanÈ L. R., *Teoria relazionale e insegnamento della storia*, Bari, Laterza, 1977.

Pavone C., *'900, i tempi della storia*. Roma: Donzelli, 1997.

Pavone C., *Il Novecento, un secolo corto*, in G. De Luna (Ed.), *Insegnare gli ultimi cinquant'anni*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, pp. 3-11.

Peel E. A., *Alcuni problemi di psicologia dell'insegnamento della storia: idee e concetti storici*, in Burston W. H. & Thompson D. (a cura di), *Struttura e insegnamento della storia*, Roma, Armando, 1971.

Peirce C.S., *Guessing*, in «*The Hound and Horn*», n. 2, april-june 1929, pp. 267-285; tr. it. *Guessing: inferenza e azione*, in Peirce C. S.

Penati G., *Didattica dell'insegnamento storico*, in Aa.Vv. *Questioni di metodologia e didattica*, Brescia, La Scuola, 1974.

Penati G., *L'insegnamento della storia nei licei*, in «Pedagogia e vita», XXIV, n. 3, 1963, pp. 319-21.

Penati G., *L'insegnamento della storia nella scuola media*, in «Pedagogia e vita», XXIV, n. 2, 1963, pp. 164-174.

Penati G., *L'insegnamento della storia nella scuola media*, in «Pedagogia e vita», XXIV (1963), n. 2, pp. 164-174.

Penati G., *L'insegnamento della storia*, Brescia, La Scuola, 1967.

Pepe M., *La didattica della storia nella scuola media*, in «La scuola media e i suoi problemi», n. 20, 1967, pp. 1-19.

Perelman C e Olbrechts-Tyteca L., *Trattato dell'argomentazione di C.*, ed. orig. Paris, 1958, trad. it. Torino (Einaudi), 1966.

Peretti A., *Grandi problemi e piccoli passi: la storia a scuola*, in Bosco, G. & Mantovani, C., *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004, pp. 269-276.

Perona G., *La didattica della storia: il dibattito*, in *Il mondo contemporaneo, vol. X: Gli strumenti della ricerca II, Questioni di metodo, I*, Firenze, La Nuova Italia, 1983, pp. 952-67.

Perucci C., *Sviluppare il preadolescente con la storia*, in «La scuola secondaria e i suoi problemi», V, n. 12, 1957, pp. 571-5.

Petter U., *Sviluppo della personalità infantile e apprendimento della storia*, in «Cooperazione educativa», n. 3-4, 1967, pp. 9-25.

Pezzino P., *Insegnare il Novecento a scuola. Bollettino SISSCO*, 17, www.sissco.it/index.php?id=133, 1997.

Phillips R. C., *Teaching for Thinking in High School Social Studies*, New York, 1974, trad. it. di G. M. D'Agostino, *Apprendimento e pensiero nelle discipline storiche e geografiche*, Torino, Loescher, 1982.

Picchi Piazza E., *L'insegnamento della storia e dell'educazione civica nei nuovi programmi della scuola media*, in Aa. Vv., *La scuola che cambia. I nuovi programmi per la scuola media*, Torino, Loescher, 1979.

Pieri P., *Contro le distorsioni nell'insegnamento della storia*, in «Scuola e città», X, n.2, 1959, pp. 54-56.

Pieri P., *La tradizione della Resistenza e l'insegnamento della storia. Nuova rivista storica*, XXXVI, 1952, pp. 515-527.

Pieri P., *L'insegnamento della storia della Resistenza*, in «Scuola e città», XVI, n. 4, 1965, pp. 253-6.

Pinotti M., *Il curricolo verticale. Il laboratorio come didattica delle competenze. Italia contemporanea*, 219, 2000, pp. 337-346.

Pitocco F. (1981), *Didattica della storia e storiografia*, in «Quaderni storici», n. 46, pp. 313-337.

Pitocco F., *Come si diventa insegnanti di storia*, in «Riforma della scuola», n. 9-10, 1982, pp. 53-4.

Pitocco F., *Didattica della storia e storiografia*, in «Quaderni storici», n. 46, (aprile 1981), pp. 313-37.

Pivato S., *Vuoti di memoria. Usi e abusi della storia nella vita pubblica italiana*, Bari, Laterza, 2008.

Poggi S., *Antonio Labriola*, Milano, Longanesi, 1978.

Polacco F., *Storia e contesto storico*. In *Annali della Pubblica Istruzione*, 45/99, 1999, pp.141-143, www.annaliistruzione.it/archivio/archivio.htm.

Pontecorvo C. (a cura di), *Storia e processi di conoscenza*, Torino, Loescher, 1983.

Popper K. R., *Logik der Forschung*, Wien, 1935; 2^a ed. Tübingen, 1966; ed. ingl. rived. London, 1959; ed it., *Logica della scoperta scientifica*, Torino, Einaudi, 1970.

Popper K. R., *The Open Society and Its Enemies*, London, Routledge, 1945, 2^a ed., 1952, trad. ital. *La società aperta e i suoi nemici*, Milano, Feltrinelli, 1973, poi a cura di Antiseri D., Roma, Armando, 2 voll., poi vol. unico, 2018.

Popper K. R., *The Poverty of Historicism*, Londo, Routledge, 1957, trad ital. *Miseria dello storicismo*, Milano, Ed. L'Industria, 1954, poi a cura di Monteleone C., *Introduzione* di Veca S., Milano, Feltrinelli, 2008.

Powicke F., *Modern Historians and the Study of History*, London, 1955, in Carr E. H., *Sei lezioni sulla storia*, ed. it. Torino, Einaudi, 1966, p. 117.

Pozio S., *Il problema delle omissioni in PISA*, in «INVALSI (2010)», *PISA 2006. Approfondimenti tematici e metodologici*, Roma, Armando, 2010, pp. 203-218.

pp. 45-48.

Prestipino E., *Didattica della storia*, «Annali Pubblica Istruzione», n. 8-9, 1955, pp. 10-16.

Prevedal Magrini M. V., *Filosofia analitica e conoscenza storica*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.

Proverbio G., *L'insegnamento della storia negli istituti tecnici*, in «Scuola viva», II, n. 1, 1965, pp. 16-18.

Proverbio G., *L'insegnamento della storia*, in «Orientamenti Pedagogici», XII, n. 1, 1965, pp. 118-21.

Quaderno Bianco Sulla Scuola (2007). Ministero della Pubblica Istruzione, dell'Economia e delle Finanze, <http://www.governo.it/backoffice/allegati/36409-4157.pdf>.

Quazza G. (1967), *Metodologia, storiografia e insegnamento della storia*, in AA. VV., *La didattica della storia*, «Quaderni di cooperazione educativa», 1967, nn. 3-4, pp. 3-9.

Quazza G., *A proposito del "corso di laurea e insegnamento della storia"*, in «Quaderni dell' 'Istituto per la storia della Resistenza della provincia di Alessandria», n. 3, 1980, pp. 3-4.

Quazza G., *Didattica e ricerca, università e aggiornamento*, in «In/formazione», n. 5, 1984, pp. 3-4.

Quazza G., *L' università e l'aggiornamento degli insegnanti*, in «Rivista di storia contemporanea», n. 1, 1978.

Quazza G., *L'insegnamento della storia*, in «Scuola e città» n. 3, 1958, pp. 87-90.

Quazza G., *L'insegnamento della storia*, in «Scuola e città», IX (1958), n. 3, pp. 87-90.

Quazza G., *Metodologia, storiografia ed insegnamento della storia*, in «Cooperazione educativa», n. 3-4, 1967, pp. 3-9.

Querzè A., *Introduzione*, in Brusa A. & Cajani L., *La storia è di tutti*, Roma, Carocci, 2008, pp. 9-12.

Rabitti M.T., *Educare al senso del tempo*. Newsletter Scuola Treccani, 29, http://www.treccani.it/scuola/maturita/materiale_didattico/index.html, 2010.

Rabitti M.T., *La storia al tempo del curricolo*, in Rabitti M.T., *Per il curricolo di storia. Idee e pratiche*, Milano, Franco Angeli, 2009, pp. 7-18.

Rabuiti S., *La didattica della storia oggi in Italia. Storia e futuro*, 4, 1998, pp. 2-6.

Ragazzini D., *L'insegnamento storico nei nuovi programmi*, in Ghilardi F., Spallarossa C. (a cura di), *Scuola media: insegnare con i nuovi programmi*, Milano, Bruno Mondadori, 1979.

Ragazzini D., *Criteri per una didattica della storia*, in Aa.Vv., *Scuola e territorio*, Firenze, La Nuova Italia, 1978.

Ragazzini D., *Dalla storia alla didattica. Circolazione delle idee e pratica scolastica*, in «Scuola Ticinese», n. 105, aprile-maggio 1983.

Ragionieri E., *I manuali di storia nella scuola italiana*, in «Società», III, n.8, 1952, pp. 325-38.

Ragionieri E., *La storia contemporanea nelle scuole italiane*, in «Società», n. 9, 1953, pp. 670-5.

Recuperati G., *Clio e il centauro Chirone*, Milano, Ed. Bruno Mondadori, 1989.

Reinhard M., *L'enseignement de l'histoire*, Paris, Presses Uni-

ver., 1967, trad. it., *L'insegnamento della storia*, Roma, Armando, 1968.

Relazione Illustrativa D.M. 682/96, in «*Bollettino SISSCO*», 17, www.sissco.it/index.php?id=133.

Riccabone P., *Didattica della storia e dell'educazione civica*, Brescia, La Scuola, 1984.

Ricci I. *Testi e documenti in un laboratorio nazionale. L'insegnamento della storia*, in «*Riforma della scuola*», (aprile 1991), pp. 36-37.

Ricotti E., *Compendio di storia patria*. Milano, Maisner, 1963.

Ricuperati G. (1972), *Tra didattica e politica: appunti sull'insegnamento della storia*, in «*Rivista di storia contemporanea*», n. 4, pp. 496-516.

Ricuperati G. (1987), *L'insegnamento della storia nella scuola secondaria fra ricerca, ideologie e istituzioni scolastiche*, relazione presentata in occasione di un incontro del CIDI a Torino, in «*Studi storici*», n. 3, 1987, poi in *Clio e il centauro Chirone*, pp. 121-143).

Ricuperati G. (1989), *Clio e il centauro Chirone*, Milano, Ed. Bruno Mondadori.

Ricuperati G. *Storiografia e insegnamento della storia*, in «*Pasato e presente*», 2, 1982, poi in G. Ricuperati, (1989), pp. 37-53.

Ricuperati G., (1989) *L'insegnamento della storia nella scuola secondaria fra ricerca, ideologie e istituzioni scolastiche*, in «*Studi storici*», n.3, poi in Ricuperati G., 1989, pp. 32-53.

Ricuperati G., *Apologia di un mestiere difficile. Problemi, insegnamenti e responsabilità della storia*. Bari, Laterza, 2005.

Ricuperati G., *Corso di laurea e insegnamento della storia*, in «*Quaderni dell'Istituto per la storia della Resistenza della provincia di Alessandria*», n. 3, 1979, pp. 11-26.

Ricuperati G., *Didattica e antididattica come ricerca nell'insegnamento della storia*, in Giardiniello G., Chiesa B., *La ricerca e le scienze dell'uomo. 2. I contenuti della ricerca*, Padova, La Linea, 1969, pp. 67-87.

Ricuperati G., *Esperienze antiautoritarie e didattica della storia*, in «*Relazioni sociali*», nn. 7-8, 9-10, 1971.

Ricuperati G., *La mediazione didattica*, in «Riforma della scuola», n. 9-10, 1982, pp. 48-52.

Ricuperati G., *La scuola italiana durante il fascismo*, Bologna, Consorzio Prov. Pubblica Lettura, 1977.

Ricuperati G., *La scuola nell'Italia unita*, in *Storia d'Italia*, vol. V, *I documenti*, Torino, Einaudi, 1976, pp. 1695-1736.

Ricuperati G., *La scuola nell'Italia unita*, in *Storia d'Italia*, vol. V, *I documenti*, Torino, Einaudi, 1976, pp. 1695-1736.

Ricuperati G., *L'insegnamento della storia dall'età della Sinistra ad oggi*, in «Società e storia», n. 6, 1979, pp. 763-92.

Ricuperati G., *L'insegnamento della storia dall'età della Sinistra ad oggi*, in «Società e storia», n. 6, 1979, pp. 763-92.

Ricuperati G., *L'insegnamento della storia nella scuola secondaria fra ricerca, ideologie e istituzioni scolastiche*, in «Studi storici», n.3, 1987, poi in Ricuperati G., (1989), pp. 32-53.

Ricuperati G., *L'insegnamento della storia nella scuola secondaria superiore*, in «Quaderni dell'Istituto per la storia della Resistenza della provincia di Alessandria», n. 2, 1978, pp. 7-18.

Ricuperati G., *L'insegnamento della storia nella scuola secondaria*, in «Studi storici», n. 3, 1987, pp. 599-621.

Ricuperati G., *Scienze sociali e storia nell'area comune della nuova scuola secondaria*, in «CIDI Quaderni», n. 10, 1981, pp. 47-69.

Ricuperati G., *Tra didattica e politica: appunti sull'insegnamento della storia*, in «Rivista di storia contemporanea», n. 4, 1972, pp. 496-516.

Ricuperati G., *Tra didattica e politica: appunti sull'insegnamento della storia*, in «Rivista di storia contemporanea», n. 4, 1972, pp. 496-516.

Ricuperati, G., *A proposito di "Whose History?" e di uso pubblico della storia. Lo scontro sui piani di studio negli Stati Uniti (e in Italia)*, in «Rivista storica italiana», CXV, 2003, pp. 733-779.

Ricuperati, G., *Clio e il centauro Chirone, interventi sull'insegnamento della storia*. Milano, Bruno Mondadori, 1989.

Ricuperati, G., *Editoria e insegnamento della storia. Italia contemporanea*, 128, 1977, 57-90.

Ricuperati, G., *L'insegnamento della storia nella scuola secondaria fra ricerca, ideologie e istituzioni scolastiche*. Milano, Bruno Mondadori, 1989.

Rigobello A., *I valori della persona nell'insegnamento della storia*, in «Rassegna di Pedagogia», XII, n. 2-3, 1954, pp.161-167.

Rigobello A., *I valori della persona nell'insegnamento della storia*, in «Rassegna di Pedagogia», XII (1954), n. 2-3, pp. 161-167..

Rinaldi G., Ziruolo, L., *La storia a scuola*. Torino, Edizioni dell'Orso, 2000.

Rochat G. et alii, *Inchiesta sui testi per l'insegnamento della storia contemporanea nella scuola italiana*, in «Il movimento di liberazione in Italia», n. 101, 1970, pp. 3-67.

Rombi M., *Un'indagine empirica su livelli di conoscenza, rappresentazioni ed esperienze didattiche degli studenti neo-diplomati dell'Università "Sapienza" di Roma*, Roma, La Nuova Cultura, 2012, p. 132.

Ronga L., *La storia del Novecento. "Fare" i nuovi programmi*. Torino, IRFED, 1997.

Rossi P., *Lo storicismo tedesco contemporaneo*, Torino, Einaudi, 2° ediz., 1971.

Rossi P. (a cura di), *La teoria della storiografia oggi*, Milano, Il Saggiatore, 1983.

Rossi P., *Critica della ragione storica*, Torino, Einaudi, 1954.

Rossi P., *Filosofia e storia: la parabola di un abbinamento*, in «Rivista di filosofia», 1978, pp. 247-57.

Rossi P., *Introduzione a La teoria della storiografia oggi*, Milano, Il Saggiatore, 1983.

Rossi P., *Lo storicismo tedesco*, Torino, UTET.

Rossi P., *Max Weber. Oltre lo storicismo*, Milano, Il Saggiatore, 1988.

Rossi P., *Presupposti per l'analisi del linguaggio storiografico*, in «Rivista di filosofia», XLVII, n. 1, 1956, 1° parte, pp. 22-36.

Rossi P., *Presupposti per l'analisi del linguaggio storiografico*, in «Rivista di filosofia», XLVII, 1956, 2ª parte, n. 2, pp 165-177.

Rossi P., *Spiegazione e comprensione da Dilthey a Weber*, in Weber M., *Oltre lo storicismo*, pp. 227-249.

Rusconi G.E., *Berlinguer passa alla storia ma nel modo sbagliato*, in «Corriere della Sera», (1997, 13 febbraio), p. 31.

Russell B., *On the Notion of Cause*, in *Mysticism and Logic*, London, 1918, trad. it. *Misticismo e logica*, Milano, Mondadori, 1964.

Russo P., *Il film storico e la sua funzione didattica*, “Educazione democratica”, n. 2-3, 1955, pp. 61-63.

Russo P., *Il film storico e la sua funzione didattica*, in «Educazione democratica», n. 2-3, 1955, pp. 61-63.

Sabbatucci G., *Il punto di vista del 1989: la “chiusura” della storia contemporanea*. in «I viaggi di Erodoto», 22, 1994, pp. 335-336.

Sabbatucci G., *Si conciliano così storiografia e didattica, senza scorciatoie*, in «Bollettino SISSCO», 17, www.sissco.it/index.php?id=133, 1997.

Sacchi A., Galli A., *Tutto il Novecento nei nuovi programmi*, in «Corriere della Sera», (2010, 16 Marzo) p. 17.

Saitta A., *Guida critica alla storia e alla storiografia*, Bari, Laterza, 1980.

Sala G. Et Alii, *Insegnamento della storia nelle scuole*, Roma, Libertas, 1953,

Sala G., *Studi storici e formazione politica della gioventù*, in *Insegnamento della storia nelle scuole*, Roma, Libertas, 1953, pp. 35-51.

Sala G., *Studi storici e formazione politica della gioventù*, in SALA G. et alii, 1953, pp. 35-51.

Salerni A., *La comprensione lessicale attraverso l'analisi dei suggerimenti testuali*, Tesi di Dottorato in Pedagogia Sperimentale, III ciclo, 1991.

Salvadori M., *Il Novecento: un'introduzione*. Bari, Laterza, 2007,
Salvati M. *Il Novecento. Interpretazioni e bilanci*. Bari, Laterza, 2002.

Salvati M., *L'idea di età contemporanea. Appunti per una ricerca*. In AA.VV., *L'idea della contemporaneità e la trasmissione*

storica. in «Annale Irsifar» 1997, Roma, Carocci, 1997, pp. 35-49.

Salvatorelli L., *Venticinque anni di storia (1920-1945)*. Roma: Edizioni Scuola e Vita, 1953.

Salvemini G., *Elogio dell'ignoranza*, in *Scritti sulla scuola*, Milano, Feltrinelli, [1955] 1966, pp. 763-8.

Salvemini G., *La storia nella scuola*, in *Scritti sulla scuola*, Milano, Feltrinelli, [1953] 1966, pp. 759-61.

Salvemini G., *La storia nelle scuole*, in «Il Mondo», (1953, 6 Ottobre), p. 4.

Salvemini G., *L'insegnamento della storia*, in *Scritti sulla scuola*, Milano, Feltrinelli, (1952)1966, pp. 740-50.

Sani, R. *La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra*, in Corsi M. & Sani, R. *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, pp. 43-62.

Sansone G., Marelli Vaccaro M., *La storia dannosa*, Milano, 1972.

Santerini M., *Il valore formativo della storia contemporanea*, in Bosco, G. & Mantovani, C., *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004, pp. 243-256.

Schwab J.J. Et Alii, *The Structure of Knowledge and the Curriculum*, Chicago, R. McNally & C., 1964, trad. it. *La struttura della conoscenza e il curriculum*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.

Schwab J.J. Et Alii, *The Structure of Knowledge and the Curriculum*, in Elam S., *Education and the Structure of Knowledge*, Chicago, R. McNally & C., 1964, pp. 1-27.

Scocchera A., *Restituire coerenza formativa all'insegnamento storico*, in «Riforma della scuola», n. 12, 1962, pp. 7-9.

Scriven M., *New Issues in the Logic of Explanation e Truisms as the Grounds for Historical Explanation*, in Hook S. (edit.), *Philosophy of History*, New York, 1963.

Scriven m., *Truisms as the Grounds for Historical Explanation*, in Gardiner P. (edit.), *Theories of History*, New York, 1959, p. 464 sgg.

Semeraro A., *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.

Senato Della Repubblica, *Atti parlamentari, Resoconti delle discussioni 1948-1952* (Vol. XXXI, p. 30072). Roma: Tipografia del Senato, 1952.

Siciliani De Cumis N., *Filologia, politica e didattica del buon senso*, Torini, Loescher, 1980.

Siciliani De Cumis N., *I termini del dibattito sul libro di testo*, in «La ricerca», 15 gennaio 1983.

Siciliani De Cumis N., *La quotidianità della storia, in classe*, «Scuola e Città», n. 2, 1987, pp. 70-82.

Siciliani De Cumis N., *La quotidianità della storia, in classe*, in «Scuola e città», 2, 1987, pp. 70-82.

Siciliani De Cumis N., *L'educazione di uno storico*, Firenze, Manzuoli, 1989.

Siciliani De Cumis N., *Ricerche storiche e didattica della storia*, in «Scuola e città», n. 5-6, 1992, pp. 267-270.

Siciliani De Cumis N., *Studi su Labriola*, Urbino, Argalia, 1976.

Siciliani De Cumis N., *Introduzione a A. Labriola, Scritti pedagogici*, a cura di Siciliani De Cumis N., Torino, UTET, 1981, pp. 11-72 e *Nota introduttiva a Dell'insegnamento della storia*, ivi, pp. 247-9.

Siciliani De Cumis, *Laboratorio Labriola*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

Siciliani De Cumis, N., *Antonio Labriola. Scritti pedagogici*. Torino, Utet, 1981.

Siciliani De Cumis, N., *L'educazione della storia. Tra memoria, oblio, senso della prospettiva*. *L'Albatros*, 4, 2010, pp. 113-124.

Siciliani De Cumis, N., *La "quotidianità" della storia, in classe*. *Scuola e città*, 2, 1987, pp. 70-81.

Siciliani De Cumis, N., *Ricerche storiche e didattica della storia*. *Scuola e città*, 5-6, 2002, pp. 267-270.

Silvani M., *L'insegnamento della storia contemporanea nelle scuole italiane: problemi e riflessioni*, in A. Cavalli, *Insegnare la*

storia contemporanea in Europa, Bologna, Il Mulino, 2005, pp. 163-242.

Soldani S., *Storia e riforma della scuola secondaria. Passato e Pre-sente*, 2, 1982, pp. 34-48.

Sorlin P., *La storia nel film. Interpretazioni del passato*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.

Spini G., *Abbandonare i programmi rigidi*, in «Riforma della scuola», n. 1, 1963, pp. 3-4.

Stoianovich T., *French Historical Method. The Annales Paradigm*, New York, 1976, ed. it. *La scuola storica francese. Il paradigma delle "Annales"*, Milano, ISEDI, 1978.

Stone L., *Literacy and Education in England 1640-1900* in «Past and Present», febbraio 1968.

Striano E., *L'insegnamento della storia nelle scuole secondarie superiori*, Napoli, Liguori, 1972.

Tabboni S., *La rappresentazione sociale del tempo*, Milano, F. Angeli, 1985.

Tangheroni, M. & Vitolo G., *L'insegnamento della storia al quinto anno dei licei previsti dalla riforma Moratti*, <http://liste.racine.ra.it/pipermail/sissco/2003-December/003166.html> [14/12/2003].

Taviani, E., *Il Novecento: periodizzazioni e interpretazioni*. Roma, Università "Tor Vergata", 2005.

Tenenti A. *Scritti sulla storia*, Milano, Mondadori, 1973.

Tomasi T., *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1969.

Tomasi T., *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, Roma, Editori Riuniti, 1976.

Tomasi T., *La storia nella scuola media superiore*, in «Scuola e città», n. 4, 1958, pp. 121-7.

Tomasi T., *La storia nella scuola media superiore*, in «Scuola e città», IX (1958), n. 4, pp. 135-141.

Tomasi T., *Scuola e pedagogia in Italia 1948-1960*, Roma, Editori Riuniti, 1977.

Topolski J., *Metodologia della ricerca storica*, Bologna, Il Mulino, 1975

Tornatore L., [1964], *Prefazione* all'ediz. it. di Jeffreys M. V.C., 1959.

Tornatore L., *La ricerca storico-geografica*, in «La ricerca», n. 4, 1965, pp. 3-7.

Tornatore L., *La storia e i suoi problemi*, in «La ricerca», (1 dicembre 1969), poi in Corda Costa M. Et Alii, 1974, pp. 153-163.

Tornatore L., *Prefazione* all'ed. it. di Schwab J.J. Et Alii, *La struttura della conoscenza e il curriculum*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.

Tornatore L., *Prefazione* all'ed. ital. di J. J. Schwab Et Alii, *La struttura della conoscenza e il curriculum*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.

Tornatore L., *Storia e "linee di sviluppo"*, in «La ricerca», (3 gennaio 1964), pp. 10-12, poi in Corda Costa M. Et Alii, (1974), pp. 146-52.

Tornatore L., *Storia e "linee di sviluppo"*, in Aa. Vv., *Proposte didattiche*, Torino, Loescher, 1974, vol II, pp. 146-152.

Torrisi C., *Didattica della storia e archivi*, Caltanissetta-Roma, Sciascia Ed, 1987.

Torrisi T., *Didattica della storia e archivi*, Caltanissetta-Roma, Sciascia, 1987.

Toulmin S., *The Philosophy of Science*, London, 1953, trad. it., *Che cos'è la filosofia della scienza*, Roma, Armando, 1968.

Tranfaglia N. *Non tarpate le ali allo studio della storia*, in «La Repubblica», (2001, 17 febbraio), p. 1.

Tranfaglia N., *Eventi e dimensione epocale*. In G. De Luna (Ed.), *Insegnare gli ultimi cinquant'anni*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, pp.13-24.

Traniello F., *Insegnamento della storia e storia del Novecento*, in «Contemporanea», 1, 1998, pp. 24-37.

Trentini F., *L'insegnamento della storia nelle scuole medie dell'ordine superiore*, in «Il centro», I, 7, 1953, pp.17-26.

Trentini F., *L'insegnamento della storia nelle scuole medie dell'ordine superiore*, in «Il Centro», I (1953), 7, pp. 17-26.

Trivero C., *La storia nell'educazione*, Torino, Loescher, 1986.

Tropea, A., *La storia degli ultimi cinquant'anni nella scuola*

secondaria superiore: un punto di vista didattico. In G. De Luna, *Insegnare gli ultimi cinquant'anni*, Firenze, La Nuova Italia, 2002, pp. 189-211

Tulvin E., *Episodic and semantic memory*, in Tulving E. & Donaldson W., *Organization of memory*. Oxford, England, Academic Press, 1972.

Uciim, *Quale storia insegnare?*, Roma, Ed. Uciim, 1988.

Valentini G. (1978), *E adesso si celebra il trionfo della storia*, in «la Repubblica», 9 aprile 1978.

Valls-Montés R., *Come cambiano i programmi di storia. Dibattiti e polemiche sull'insegnamento della storia: la Spagna*. In Brusa A. & Cajani L., *La storia è di tutti*, Roma, Carocci, 2008, pp. 193-205.

Valls-Montés, R., *L'insegnamento della storia contemporanea nelle scuole secondarie in Spagna*. In A. Cavalli (Ed.), *Insegnare la storia contemporanea in Europa*, Bologna, Il Mulino, 2005, pp. 273-326.

Venturi C., *Professore permette?*, Firenze, 1972.

Vertecchi B., *Analisi fattoriale di un test di profitto di storia*, in «Scuola e città», n. 3, 1975, pp. 113-17.

Vertecchi B., *Introduzione ai metodi d'analisi quantitativa nell'insegnamento della storia*, in «La ricerca», (1 marzo 1970), poi in Corda Costa M. Et Alii, 1974, pp. 181-9.

Vertecchi, B., *Altro che la Finlandia, così la scuola torna ai modelli dell'Ottocento*, in «L'Unità», (2010, 5 Febbraio), p. 17.

Vertecchi, B., *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*. Milano, Franco Angeli, 2001.

Veyne P., *La storia concettualizzante*, in J. Le Goff – P. Nora, *Fare storia*, ed. it. Torino, Einaudi, 1981, pp. 25-57.

Vidotto, V., *Guida allo studio della storia contemporanea*. Roma-Bari, Laterza, 2004.

Villa G., *L'insegnamento attivo nella storia del liceo*, in «Scuola viva», I, n. 2, 1964, pp. 32-35.

Villa G., *L'insegnamento attivo nella storia del liceo*, in «Scuola viva», II, n. 2, 1965, pp. 22-26.

Villani P., *Brevi note sull'insegnamento della storia nelle scuole*

medie superiori e nelle università italiane, in «Nuovo Chirone», n. 1, 1966, pp. 23-7.

Villani P., *Brevi note sull'insegnamento della storia nelle scuole medie superiori e nelle università italiane*, in «Nuovo Chirone», 1966, n. 1, pp. 23-7.

Villari P., [1866], *La filosofia positiva e il metodo storico*, in *Arte, storia e filosofia. Saggi critici*, Firenze, Sansoni, 1884, p. 437 sgg.

Villari P., *L'insegnamento della storia*, Milano, E. Treves & C., 1869.

Vinciguerra G., *Che storia ci raccontano?*, in «Tuttoscuola», XII, 1987, pp. 20-1.

Violante C., *Insegnamento storico ed educazione civica*, in «Riforma della scuola», n. 2, 1963, pp. 5-6.

Visalberghi A., *Prefazione*, in Lucisano P. & Salerni A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci, 2002, pp. 11-12.

Vivarelli R., *Un grido di allarme*, in «Bollettino SISSCO», 17, www.sissco.it/index.php?id=133, 1997.

Vogogna N., *La lezione dei fatti*, in «Riforma della scuola», n. 2, 1963, pp. 7-9.

Volpi C., Mazzatosta M. T., *Storia e educazione civica*, Firenze, Le Monnier, 1982.

Volpicelli L., *I valori educativi del mondo classico*, in «Riforma della scuola», n. 8-9, 1962, p. 13.

Volpicelli L., *La storia nella scuola dell'obbligo*, Roma, Armando, 1968.

Von Borries B., *(Re)Constructing History and Moral Judgement*, in M. Carrettero And J. Voss, *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, cit., p. 339 sgg.

Von Borries B., Angvik M., *Jugendliches Geschichtsbewusstsein im europäischen Kulturvergleich*, in Von Borries B., Rösen J., *Geschichtsbewusstsein im interkulturellen Vergleich. Zwei empirische Pilotstudien*, p. 13 sgg.

Von Borries B., *Concezioni della storia e atteggiamenti politici*, in «Il Mulino», 1, 2000, pp. 102-113.

Von Borries B., *Geschichteslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirischen Enkurdungen zu Erwerb und Grebaucht von Hitorie*, Stuttgart, Klette, 1988.

Von Borries B., J. Rösen J., *Geschichtsbewusstsein im interkulturellen Vergleich. Zwei empirische Pilotstudien*, Pfaffenweiler, Centaurus, 1994.

Von Borries B., Lehmann R.H., *Geschichtsbewusstsein Hamburger Schülerinnen und Schüler*, in Von Borries B., Pandel H. J., Rösen J., *Geschichtsbewusstsein empirische*, Pfaffenweiler, Centaurus, 1991.

Von Borries B., *L'insegnamento della storia contemporanea nelle scuole secondarie in Germania*, in Cavalli A., *Insegnare la storia contemporanea in Europa*, Bologna, Il Mulino, 2005, pp. 95-162.

Von Humboldt W., *Ueber die aufgabe des geschichtsschreibers*, 1821, in *Gesammelte Schriften*, Berlin, 1905, vol IV, trad. it. in *I compiti dello storico*, Napoli, ESI, 1980.

Voss J., Carretero M., Kennet J., Ney Silfies L., *The Collapse of the Soviet Union: A Case Study in Casual Reasoning*, in Carretero M. & Voss J., *Cognitive and Instructional in History and the Social Sciences*, pp. 403-429.

Vovelle G et Vovelle M., *Vision de la mort et de l'au-delà en Provence*, in «Cahiers des Annales», 1970.

Vovelle G.& M., *Vision de la mort et de l'au-delà en Provence*, Furet F., in «Cahiers des Annales», 1970.

Wallerstein I., *Il sistema mondiale dell'economia moderna*, trad. it. Di Panzieri G. & D., Bologna, Il Mulino, 1974.

Wallerstein I., *Unthinking social sciences*, 1991, trad. it. *La scienza sociale: come sbarazzarsene. Tra storia e scienza. Alla ricerca di un nuovo paradigma*, Milano, Il Saggiatore, 1995.

Washburne W. C., *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943*, Milano, Garzanti, 1947. Washburne W. C., *La riorganizzazione dell'istruzione in Italia*, «Scuola e città», 1970.

Weber M., *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (a cura di Winckelmann J.), Tübingen, Mohr, 1973, ed. it. *Il metodo delle scienze storico-sociali* (a cura di P. Rossi), Torino, Einaudi, 1958.

White H., *Historism, History and figurative Imagination*, in "History and Theory", XIV, 1975.

White H., *La questione della narrazione nella teoria contemporanea della storiografia*, in Rossi P., *La teoria della storiografia oggi*, Milano, Il Saggiatore, pp. 35-6.

White H., *Metahistory*, Baltimore, 1973, trad. it *Retorica e storia*, Napoli, 1978.

White H., *The Value of Narrativity in the Representation of Reality*, in «Critical Inquiry», VII, 1980, pp. 5-27.

Winckelmann J., *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingen, Mohr, 1973, in Rossi P., *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Torino, Einaudi, 1958.

Wind E., *Arte e anarchia*, Milano, Mondadori, 1972.

Wirth L. *L'insegnamento della storia molto contemporanea agli allievi francesi dai 15 ai 18 anni nelle scuole secondarie francesi*, in A. Cavalli, *Insegnare la storia contemporanea in Europa*, Bologna, Il Mulino, 2005, pp. 35-94.

Woodham-Smith C., *The Reason Why*, New York, 1954.

Zanette E., *Comunicare con il manuale*, in G. Bosco & C. Mantovani (a cura di), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004, pp. 123-128.

Zenobi B. G., *Dai governi larghi agli assetti parziali*, Urbino, 1979.

Ziglioli E., *Problemi dell'insegnamento della storia contemporanea e dell'educazione civica*, in «Scuola e didattica», X (1965), n. 13, pp. 1004-6.

Ziglioli E., *Problemi dell'insegnamento della storia contemporanea e dell'educazione civica*, in «Scuola e didattica», X, n. 13, 1965, pp. 1004-6.

Ziglioli E., *Storia*, in «Scuola e didattica», n. 1, 1956, pp. 30-1.

Zurlo L., *La completa intelligenza degli avvenimenti storici*, n. 4, 1962 pp.105-132.



Finito di stampare nel mese di Ottobre 2018







