

Sandro Spreafico

HISTORIA

**Innamorarsi
di una “scienza sporca”**



FrancoAngeli

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità o scrivere, inviando il loro indirizzo, a “FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano”.

Sandro Spreafico

HISTORIA

**Innamorarsi
di una “scienza sporca”**

FrancoAngeli

Progetto grafico di copertina di Elena Pellegrini

Copyright © 2016 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it

“Via via che la ricerca si approfondisce e si intensifica il nostro sforzo di comprensione, la realtà storica – inesauribile – mostra di possedere in sé legami strutturali, rapporti di interdipendenza, coordinazioni fra i diversi stadi di ciascuno dei suoi svolgimenti, così che questa rete di relazioni ci appare essa stessa tanto complessa, intricata e confusa, quanto il reale informe che si voleva rendere intelligibile”.

H. Marrou

Indice

Prefazione	pag.	9
------------	------	---

Parte I

Clio, musa fuggitiva, ma non errabonda

La lucerna dello storico: tra ricerca e insegnamento, domande antiche e nuove	»	13
Una incursione nella “grande storia”: tredici domande per accostare la questione galileiana	»	28
A proposito di fonti orali: la parola dei maestri ed alcune note teoretiche	»	35
Cacciatori di “rivelazioni” o di “umanità”?	»	41
Studiare la guerra per insegnare la pace	»	51

Parte II

La storiografia dinanzi al gorgo del “pensiero debole”

Storia, fisica, filosofia: per una conversazione tra saperi adulti	»	85
Sulle tracce del tecnantropo distruttore/costruttore di modelli e linguaggi	»	99
La storia come “dolore”: itinerari iconografici	»	112
Il problema del “male” e l’affanno ermeneutico	»	120
Intorno alla controversa legittimità della domanda sulla totalità della storia	»	132
L’autore	»	143
Indice dei nomi	»	145

Prefazione

Come altrettante tappe di una riflessione sulla metodologia della ricerca e sulla qualità del “sapere storico”, questi studi, riproposti, ampliati, elaborati *ex novo*, confessano un divenire euristico ed ermeneutico che forse farà inarcare qualche sopracciglio.

E, tuttavia, esso è sgorgato *ab intra* come tentativo, sempre incompleto e forse non privo di contraddizioni, non solo di spremere qualche stilla in più di pensiero critico dalla lettura della complessità tremenda degli eventi e dei contorti meandri dei comportamenti umani, ma anche di dare ragione delle inquietudini e di una punta di angoscia che dovrebbero essere ancelle della passione alimentatrice del nostro mestiere.

In queste pagine si ragiona dello studio della storia, inteso come ininterrotta “meditazione sull’uomo”, variabile riottosa e imprevedibile.

L'autore, raccogliendo l'esortazione, rivolta da Max Weber agli storici, ad esibire per tempo la propria identità («I tribuni della cattedra sono insopportabili, ma sono molto più scorretti e pericolosi coloro che non si dichiarano apertamente»), si riconosce nella convinzione di «maneggiare dinamite», tanto più in quanto ha preteso, nella propria attività pubblica, non solo di varcare le soglie di molti archivi, ma di dispensare ai giovani frammenti di conoscenza storica.

Sulle orme di grandi maestri, come G. Droysen, si è tentato di rifiutare una concezione della storia ridotta, sul piano educativo ed etico-politico, a disciplina “innocua”, che nasce e muore nel puro circuito di una indagine filologicamente in ordine.

Come dire: tra le scorciatoie dello storico-ideologo da un lato, che con robusti colpi di lima suole rimuovere rugosità e contraddizioni per salvare un paradigma caro alla “famiglia”, ed i depotenziatori, dall'altro, di una conoscenza storica ridotta a “sapere freddo” si invoca, invece, un sapere problematico e questionante, suscitatore e moltiplicatore di domande, aper-

to a nuove investigazioni, che non esita a chiedere soccorso a tutte le scienze umane, ma che, alla fine, non intende restare prigioniero della propria scommessa e della domanda: «Chi oserà insegnare?».

Reggio Emilia, settembre 2015

Parte I

Clio, musa fuggitiva, ma non errabonda

La lucerna dello storico: tra ricerca e insegnamento, domande antiche e nuove

1. Una vocazione esigente

Prendiamo le mosse da una nostra presentazione di un corso di aggiornamento sulla didattica della storia che, oltre ogni attesa, si rivelò positivo confronto di studi, universi culturali e soggettivi. Né poteva essere altrimenti, dato l'oggetto del dibattito e tanto più – ricorda G. Gusdorf – che la stessa epistemologia contemporanea «ci fa assistere ad una sorta di riabilitazione dell'io nelle scienze umane»¹. Abbiamo ritrovato in quei contributi di dodici esperti gran parte delle delicate questioni, che ancora fanno sussultare la coscienza professionale dei colleghi della scuola secondaria, mescolandoci ai quali – giacché ne condividiamo crucci e fatiche – tentiamo, di nuovo, di penetrare nella grande vallata dei problemi, nei quali «inciampano» (direbbe Antiseri) quanti si interrogano sia sul significato della ricerca e della conoscenza storica, sia («il nesso inscindibile tra ricerca ed insegnamento» ribadito nelle relazioni Prodi, Quazza e Ruffilli) sulle re-

1. G. Gusdorf, *Introduzione alle scienze umane*, il Mulino, Bologna, 1972, p. 779. Con il titolo “Didattica della storia e mete educative”, il corso proposto ai docenti dell'Emilia Romagna dalla Coop. “Presenza nella scuola” (Uciim), nel novembre-dicembre 1983, fu coordinato da chi scrive. Le relazioni ufficiali furono tenute da: P. Prodi, *Lo storico tra ricerca e insegnamento*; A. Gallia, *Temi e problemi di didattica della storia*; R. Ruffilli, *Insegnamento della storia e coscienza politica*; G. Campanini, *Storia delle istituzioni e storia della famiglia*; E. Butturini, *Insegnamento della storia ed educazione alla pace*; A. Bergamaschi, *Per un insegnamento della storia: garanzie scientifiche in una pedagogia del “dover essere”*; G. Alberigo, *Insegnamento della storia e libertà religiosa*; G. Colombo, *Insegnamento della storia e mistero dell'uomo*; D. Antiseri, *Insegnamento della storia ed educazione alla mente critica*; F. Molinari, *L'insegnamento della storia come sfida alle ideologie*; G. Quazza, *Insegnare storia oggi: problemi e prospettive*; G. De Rosa, *Insegnamento della storia e nuovi soggetti storici*.

Gli atti furono pubblicati da S. Spreafico (cur.), *Quale storia insegnare, come e perché*, Nuova Cappelli, Bologna, 1984.

sponsabilità di una didassi che, nel segno di un grigio genericismo, finisce per avvilire la disciplina sul piano dei contenuti e depotenziarla sul piano pedagogico e teoretico (forte sottolineatura della relazione Bergamaschi).

Dunque una riflessione un po' laboriosa e per molteplici ragioni.

Dovremmo dare per conosciuto ben oltre un secolo di vivace dibattito sul concetto di storiografia. Deve essa accontentarsi di mostrare «come le cose si sono effettivamente svolte» (Ranke)? Ed un tale obiettivo è raggiungibile? Regge ancora la bella immagine meineckiana di «specchio che crea», immagine fatta propria da C. Becker e non rifiutata dal Carr, oppure è andata in pezzi, perché troppo compromessa, come sostiene M. Ferro, con categorie storiografiche oggi, senza rimedio, superate? È soltanto «giornalismo retrospettivo» (L. Febvre) di lusso oppure è un nostro «ridare forma al passato tanto più ricco quanto più ricchi siamo del presente» (Bergson)? Ha ragione Veyne, che parla di «racconto di cose vere», oppure Huizinga che vede nella ricostruzione storica «una forma dello spirito»? Quali interrogativi scatena, in sede epistemologica, la definizione proposta da Marrou di «conoscenza dell'uomo attraverso l'uomo», molto simile a quella offerta da GUSDORF che, appoggiandosi a Braudel, parla di «esplorazione del campo umano in cui ciascuno mette in opera la propria umanità»?

E quali critiche sono venute da marxisti e neopositivisti a quella concezione della storiografia come arte del ripensare la realtà nella «vivente dialettica della sua genesi», afferrabile solo per «consentimento e penetrazione simpatica», come direbbero, concordi sul principio dell'empatia, Dilthey, Croce e Collingwood?².

Dovremmo anche riprendere i molti tentativi di far luce sulla qualità della conoscenza storica: dalle polemiche ottocentesche tra Bernheim e

2. Tra i lavori, ormai considerati punti di riferimento obbligato per ripercorrere le tappe principali di questa riflessione, ricordiamo almeno: J.G. Droysen, *Istorica*, R. Ricciardi Ed., Milano-Napoli, 1966, pp. 18-37, 156 ss.; J. Huizinga, *La scienza storica*, Laterza, Bari, 1974, pp. 5-19, 66 ss.; J. Burckhardt, *Sullo studio della storia*, Boringhieri, Torino, 1968, pp. 27-41; M. Bloch, *Apologia della storia*, Einaudi, Torino, 1950, pp. 23-54; B. Croce, *Teoria e storia della storiografia*, Laterza, Bari, 1917; Id., *La storia come pensiero e come azione*, Laterza, Bari, 1938; F. Chabod, *Lezioni di metodo storico*, Laterza, Bari, 1969, pp. 9-53, 257-308; H.I. Marrou, *La conoscenza storica*, il Mulino, Bologna, 1962, pp. 23-65, 208-225; E. Carr, *Sei lezioni sulla storia*, Einaudi, Torino, 1966, pp. 25 ss.; P. Veyne, *Come si scrive la storia*, Laterza, Bari, 1973, pp. 9-57, 87-126; W. Dilthey, *Nuovi studi sulle scienze dello spirito*, in *Critica della ragione storica*, Einaudi, Torino, 1954, pp. 322 ss.; G. Lefebvre, *La storiografia moderna*, Mondadori, Milano, 1973; L. Febvre, *Studi su Riforma e Rinascimento*, Einaudi, Torino, 1966, pp. 449-463, 488-500, 520 ss.; F. Braudel, *Scritti sulla storia*, Mondadori, Milano, 1973; J. Topolski, *Metodologia della ricerca storica*, il Mulino, Bologna, 1975, pp. 65 ss.; Aa.Vv., *Il mondo contemporaneo – Gli strumenti della ricerca, Questioni di metodo*, La Nuova Italia, Firenze, 1983, vol. X, tomi 2.

Lamprecht, Höfler e Ranke, Droysen e Buckle, fino alle controversie tra storici ed epistemologi degli ultimi cinquant'anni.

Come dire, per cominciare dallo sdruciolevole terreno delle leggi storiche (pomo della discordia tra Hempel e Dray): la spiegazione storico-scientifica è della stessa natura delle spiegazioni nomologico-deduttive proprie delle scienze naturali? Che valore possono avere le leggi storiche in una scienza come la storia, considerata «inesatta per eccellenza» (Huizinga)? Le «leggi di copertura» sono leggi storiche? Lo storico è un produttore di leggi (Topolski) oppure un consumatore di leggi prese a prestito dalle scienze ausiliarie (Antiseri)?

Ed ancora: quale valore ha il concetto di causalità? Cosa resta della concezione di Tayne che riduceva la spiegazione storica a «problema meccanico»? L'idea di «evoluzione storica» è corretta o sbagliata? Come dire: la forte accelerazione subita dalla storia del secolo XX con conseguente ecatombe di categorie storiografiche – torneremo sulla questione – ha inciso il principio di continuità (quella «solidarietà dei tempi» così cara a Bloch)?

E se è vero che «il duro nocciolo dei fatti» (Carr) non è guadagnabile senza la polpa dell'interpretazione, dove corre il sottile e fragile crinale di una soggettività dello storico, ineliminabile ma che, dominata teoreticamente («l'autodisciplina» di cui parla Meinecke), salva dagli opposti pericoli dell'arida cronaca e della pseudostoria?

E la «capacità combinatoria» è un'arte difficilmente insegnabile («il dono degli annodamenti» per dirla con Humboldt) oppure è capitolo di metodo scientifico?

Ed in quale conto tenere l'ammonimento di Braudel a misurarsi con cautela con la storia contemporanea in senso stretto, giacché una storiografia prodotta da protagonisti storici di se stessi «ha le dimensioni delle loro colere, dei loro sogni e delle loro illusioni»?

E, finalmente, può essere avalutativo il linguaggio storico? Una teoresi è da considerarsi un «di più» gravido di inutili rischi oppure resta come «compito, significato e fine immanente della storia»?³.

3. Droysen, *op. cit.*, pp. 396 ss.; D. Cantimori, *Storici e storia*, Einaudi, Torino, 1971, p. 186; Huizinga, *op. cit.*, pp. 5 ss.; Carr, *op. cit.*, pp. 14-17; Lefebvre, *op. cit.*, pp. 227-233, 255-258, 294-95; M. Weber, *Il metodo delle scienze storico sociali*, Einaudi, Torino, 1958, pp. 87-98; W.H. Dray, *Filosofia e conoscenza storica*, il Mulino, Bologna, 1972; P. Gardiner, *La spiegazione storica*, Armando, Roma, 1978; Marrou, *op. cit.*, pp. 171-207; Veyne, *op. cit.*, pp. 157 ss., 251 ss.; G. Penati, *Storia e teoresi*, La Scuola, Brescia, 1966, pp. 284 ss.; A. Gallia, *Sapere storico ed insegnamento della storia*, Studium, Roma, 1976, pp. 19-37.

Sul problema specifico delle «leggi storiche» le risposte sono, come è noto, assai divaricate: se Huizinga chiamava «vana illusione» (*op. cit.*, p. 58) il tentativo di individuare leggi storiche, Topolski (*op. cit.*, pp. 644, 729-734), respingendo la tesi di W. Dray e concor-

Dovremmo, con eguale attenzione, seguire da vicino ed approfondire le vere ragioni di tanto affanno degli storici protesi ad afferrare l'oggetto sempre sgusciante e trascolorante della loro ricerca: motivo evidenziato con chiara consapevolezza, tra le altre, dalle relazioni di Gallia (il tema della «grandezza e modestia» della storiografia che già fece scrivere al Cousinet: «la storia vede incessantemente fuggire il proprio oggetto»); di Molinari (lo storico come «uomo del forse», che ci ricorda l'immagine dei «denti mancanti nella sega della storia» usata dal Carr); di Alberigo («coscienza della propria inadeguatezza» come punto fermo dell'etica professionale dello storico, che è tuttavia qualcosa di più sottile della «inesattezza e perenne incertezza» di una scienza dell'uomo, essere molteplice e contraddittorio, per dirla con Gusdorf); di Antiseri (con argomentazioni di taglio popperiano, egli accomuna la provvisorietà del sapere storico a quella di ogni altro sapere); di De Rosa e Prodi concordi nel presentare lo storico come mestiere che cambia. Come dire: qual è oggi la sua identità, alla luce del nuovo rapporto tra storia e scienze sociali? Una questione certamente seria, che induceva, altrove, uno studioso come Tranfaglia a suggerire questa incerta ipotesi di lavoro: «salvare la specificità della storia come scienza e nello stesso tempo arricchire il bagaglio e gli interessi dello storico con altri apporti disciplinari»⁴.

dando in buona parte con C.G. Hempel, conclude con la tesi che per «il carattere regolare della realtà storica» gli storici sono legittimati a produrre leggi.

Alle molte riserve espresse nei confronti della «covering laws theory» (argomentate critiche sono venute da L.R. Perry e da D. Thompson; più deboli quelle di Veyne, *op. cit.*, pp. 392-94; anche il nostro S. Accame, *Perché la storia*, La Scuola, Brescia, 1979, pp. 177 ss., la ritiene inficiata di «geometrismo») ha risposto ripetutamente nei suoi fortunati lavori l'epistemologo D. Antiseri: v. almeno *Introduzione* a W.H. Burston, D. Thompson, *Struttura e insegnamento della storia*, Armando, Roma, 1973, pp. 13-35; *Epistemologia e didattica della storia*, Roma 1975; *Fatti, teorie e spiegazioni* di C. Menger e K. Popper, in «Nuova civiltà delle macchine», a. II, 1, pp. 44 ss.; ancora Topolski più recentemente (*L'epistemologia: il dibattito attuale*, in *Il mondo contemporaneo – Gli strumenti della ricerca*, cit., 2, parte 1, pp. 834-845) ha riassunto esaurientemente la controversia, indicando nuove e variegate tesi. – le leggi probabilistiche di Scriven, le leggi culturali di Murphey – Ossowski, le leggi a carattere astratto di Nowak – ed ha concluso sostenendo la necessità di una sintesi tra soggettivo ed oggettivo, tra spiegazione nomologico-deduttiva e «variabile uomo».

4. R. Cousinet, *L'insegnamento della storia e l'educazione nuova*, La Nuova Italia, Firenze, 1975, p. 20; Carr, *op. cit.*, p. 17; Gusdorf, *op. cit.*, pp. 769-771; N. Tranfaglia, *Introduzione* a *Il mondo contemporaneo – Gli strumenti della ricerca*, cit., 2, parte 1, p. 535. Per comprendere come e perché si siano fatti sempre più intrecciati i rapporti tra storia e scienze sociali v. *La storia e le altre scienze sociali*, F. Braudel (cur.), Laterza, Bari, 1974, pp. 153-250, 296-359; Veyne, *op. cit.*, pp. 451 ss.; U. Melotti, *Storia e sociologia*, in «Nuova Civiltà delle Macchine», a. II, 1, pp. 33 ss.

2. Dalla storia per problemi alla storia come problema: l'insegnamento alle strette

Un secondo ordine di motivi, che trasformeranno forse questa riflessione in un piccolo esempio di quella «teoresi di passioni sofferte» invocata da Meinecke, discende dalla condivisione delle amare pagine prodotte da K. Popper circa le condizioni generali dell'insegnamento della storia⁵. Confermate da attente indagini condotte nelle scuole italiane⁶ e riprese dalle relazioni Gallia, Antiseri, Butturini e Quazza, esse ci sembrano una delle spie più lampeggianti di quel «tradimento dei chierici» o «tradimento dei patti» imputato alla scuola⁷, ed una prova di come anche una disciplina quale la storia possa essere inghiottita dalla teorizzazione del principio di «invisibilità professionale», che è appunto il nostro pietoso scudo⁸.

Se, infatti, accettiamo per vero, dissentendo in questo caso da Croce e consentendo con Petruzzellis⁹, che «la storia non ci giustifica, ma ci giudica», è tanto più vero che l'insegnamento storico, espletato con mandato fiduciario (problema toccato dalla relazione Antiseri), dovrebbe costituire un verace tribunale della nostra coscienza professionale.

Di più, il confronto tra stato della ricerca storica e stato dell'insegnamento dimostra uno stridente ribaltamento di ruoli e di rapporti; mentre la ricerca si avvale sempre più di scienze ausiliarie adulte¹⁰, la storia inse-

5. Del libro di K. Popper, *La Società aperta e i suoi nemici*, si è attentamente occupato D. Antiseri, *La storiografia può essere scientifica?*, in "Scuola e Didattica", 1 dicembre 1982, pp. 3-5.

6. Si veda: *Orientamenti e proposte per la formazione degli insegnanti* (Ricerca condotta dall'Oppi), in "Quaderni della Regione Lombardia", 57, II, pp. 206 ss.; sull'insegnamento della storia nelle scuole italiane, S. Guarracino, *La didattica della storia: le nuove tendenze*, in *Il mondo contemporaneo – Gli strumenti della ricerca*, cit., 2, parte 1, p. 981, conclude: «Il vero problema resta quello della formazione di insegnanti culturalmente e professionalmente preparati e della cura continua del loro aggiornamento».

7. La forte espressione è usata da G. De Rita in G. Rovea (cur.), *Educazione e scuola nelle ideologie contemporanee*, La Scuola, Brescia, 1982, pp. 11-33.

8. Intorno alle complesse motivazioni di tale atteggiamento vedi S. Spreafico, *La sfida cibernetica ed il fattore professionalità: come ripensare l'aggiornamento dei docenti*, in Sandro Spreafico, G. Piero Sbrighi (cur.), *Echi di un messaggio scientifico nella coscienza di una comunità scolastica (Bicentenario della nascita di Leopoldo Nobili)*, Bertani, Reggio Emilia, 1984, pp. 219 ss.

9. Invitando a non confondere prudenza con astensione da giudizi di valore, scriveva appunto Petruzzellis: «L'immanenza della verità, la concezione o meglio la negazione dialettica del male, l'impossibilità di formulare giudizi di valore sfigurano la realtà storica», confondendola nella stessa sfera indistinta e tragica (N. Petruzzellis, L. Stefanini, *Il problema della storia*, Uciim, Roma, 1953, p. 29).

10. Ascoltiamo ancora in proposito P. Rossi, *Teorie della società e paradigmi storiografici tra Ottocento e Novecento*, in *Il mondo contemporaneo – Gli strumenti della ricerca*, cit., 2, parte 1, p. 568, che osserva: «Le scienze sociali – o anche altre scienze

gnata è, essa, confinata ad un rango neppure ausiliario, ma talora subancillare.

E fosse tutto ciò effetto di soppesate riflessioni sul problema del sapere storico, concluse col medesimo rigetto manifestato da un filosofo come Cartesio e da un poeta come Valery, assetati entrambi di trasparenze e di geometrica bellezza e pertanto disturbati¹¹ da una disciplina così pluri-prospettica, gravida di incertezze e torbida di enigmi; oppure col timore di Rousseau che l'alito proveniente dal «sudicio fosso della storia» possa sconcertare il fragile Emilio; oppure con la convinzione tranciante, espressa da Tolstoj, che, se la cosiddetta storiografia scientifica è menzognera, a maggior ragione lo sarà la sua riduzione scolastica; o, infine, con la tesi di Nietzsche che, volendosi orientare i giovani all'azione immediata e ardimentosa, si devono disprezzare le polverose ragnatele che avvolgono la barba dello storico! Se tale fosse l'iter mentale, guadagnato sul campo e giustificatore di una prassi del rifiuto e di una così catastrofica critica della «ragione storica», potremmo spremere a vantaggio degli alunni riflessioni pedagogiche stimolanti e muoverci già sulle quote teoretiche invocate dalla relazione Bergamaschi.

Purtroppo le ragioni di un diffuso «non insegnamento» della storia, che affligge le nostre scuole, sono, per limitarci a quelle endogene, di altra natura¹².

Seppure incalzati dalle urgenze del «che fare?», resistiamo ancora un poco alla tentazione di cavare dalla sacca un possibile filo di Arianna, per proseguire, sulla scorta dei nostri relatori, in una disamina che consenta di cogliere tutta la pregnanza del problema.

È ben noto che, negli ultimi decenni, i fronti storiografici sono divenuti così fluidi e si sono dilatati a tal punto [il proliferare di microstorie, il gusto per il frammento, l'attenzione ai marginali e ai dimenticati, storia della religiosità, delle idee (chiarificatrice la relazione De Rosa), dei sentimenti e della mentalità – studiati spesso secondo «quell'eclettismo metodologico» (F. Furet) via via collaudato dalle tre generazioni degli storici, troppo celebri, che fondarono o si riconobbero nelle «Annales»¹³ – per non dire

come, per es., la geografia umana – forniscono allo storico concetti, modelli interpretativi, talvolta metodi che non gli erano famigliari; ed egli se ne appropria trasformandoli in base alle sue esigenze specifiche, che non sempre sono le medesime, anzi sono il più delle volte differenti. Lungi dal diminuirlo, la ricerca storica ha così aumentato il proprio grado di concettualizzazione, la propria riserva di schemi teorici».

11. Sulle argomentazioni di Cartesio in ordine al problema della storia vedi Penati, *op. cit.*, pp. 164 ss.

12. Si veda ancora Guarracino, *cit.*, pp. 980 ss.; di immediata utilità le considerazioni di Gallia, *op. cit.*, pp. 107 ss.

13. Sul ruolo decisivo della rivista francese v. G. Gemelli, *Storia e scienze sociali: le «Annales» nella cultura francese degli anni Trenta*, in *Il mondo v contemporaneo – Gli*

della «storia immobile» (E.P. Thompson, F. Braudel, T.K. Hareven, E. Le Roy Ladurie) e infine della proposta di una storia della storia, intesa sia come storia del lavoro degli storici sia come storia della mentalità storica (K. Ponian e J. Le Goff)] da giustificare, almeno ad una prima occhiata, l'impressione di «dissoluzione dell'oggetto della storia» (Febvre) tradizionalmente inteso.

Ora, come supporre che il momento didattico non sia toccato da questa rivoluzione che ha investito il laboratorio dello storico non solo quanto agli strumenti (relazione Gallia), ma anche a tematiche (relazioni Prodi, De Rosa, Campanini) ed a schemi interpretativi (la storia della famiglia, per esempio, – emerge convincentemente dalle riflessioni di Campanini – mette a nudo i limiti di criteri di lettura mutuati dal marxismo e dal funzionalismo e indica metodologie multidisciplinari)?

Se è vero che sono cadute le pretese delle grandi ideologie e teorie della società circa il senso globale della storia (ormai la letteratura si spreca) e sono rigettate le scorciatoie ideologiche (forti sottolineature in Ruffilli, Molinari, Antiseri, Colombo, Prodi), se è vero che è venuto meno il primato della politica come soggetto ultimo della storia, che accanto alle Stato sono emersi nuovi soggetti politici (M. Ferro direbbe: dalla storia-Stato alla storia-società civile), se è vero che appaiono sempre più complicati ed articolati i rapporti tra struttura e sovrastruttura (è appunto il processo, descritto da Ruffilli, che sposta l'ago da Marx a Weber, mentre riappare prepotente l'ombra di Vico) e che appaiono già ridimensionate anche le illusioni della «storia quantitativa»¹⁴, quale storia dovremo, dunque, insegnare?

Come trasferire nell'insegnamento questa «democratizzazione»¹⁵ delle scienze storiche? E quale dovrà essere il ruolo del docente di storia: ancora una sorta di sciamano (problema posto da Ruffilli) oppure di «sacerdote laico» che insegna la religione dell'«amor di Stato»? Tra le risposte, alcune suonano certamente suggestive o almeno gravide di nuove prospettive.

Se, per esempio, un'autentica educazione storica (è tesi di Quazza) non può ignorare almeno il senso del metastorico, ecco recuperate problematiche ritenute un tempo definitivamente e senza appello espulse e che si è voluto invece riproporre nella relazione Colombo, che vuol decifrare il

strumenti della ricerca, cit., 2, parte 1, pp. 708-730; G. Huppert, *Storia e scienze sociali: Bloch, Febvre e le prime «Annales»*, ibidem, pp. 734-750.

14. J. Le Goff (cur.), *La nuova storia*, Mondadori, Milano, 1980; Tranfaglia, cit., pp. 533-34; P. Ortoleva, *Il lavoro degli storici: fondamenti e pratiche*, in *Il mondo contemporaneo – Gli strumenti della ricerca*, cit., 2, parte 1, pp. 820 ss.; Rossi, cit., pp. 563 ss.

15. L'espressione, già usata dal Cousinet, *op. cit.*, p. 22, è riproposta da L. Bulferetti, *Alcuni caratteri distintivi della storiografia*, in "Nuova Secondaria", 2, 15 ottobre 1983, p. 19.