

scuola e *città*

Visalberghi, A., "Per una scuola aperta al futuro", in *Scuola e Città*, XIX, 1, Firenze, La Nuova Italia, 1968, pp. 3 - 6.



LA NUOVA ITALIA - FIRENZE

Aldo Visalberghi

Per una scuola aperta al futuro

La scuola è di sua natura conservatrice. Essa ha il compito specifico di trasmettere da una generazione all'altra il patrimonio culturale accumulato, ed è perciò naturale che tenda innanzitutto a 'conservare' questo patrimonio senza deteriorarlo. La scuola istituzionalizzata ha sempre accentuato quest'esigenza: il caso dell'educazione ellenistica o 'alessandrina' (contro il cui 'modello' ancora polemizzava William Kilpatrick) è esemplare al riguardo. Anche oggi gli insegnanti risultano essere, alle indagini sul campo, una categoria in media più conservatrice di altre. Ma la scuola deve non solo conservare, ma anche mantenere viva e sviluppare la cultura. Questa funzione tende oggi ad essere monopolizzata dalla sola scuola di livello universitario. La scuola agli altri livelli non può che 'aggiornarsi', sulla base dei nuovi indirizzi così elaborati. Gli insegnanti di livello non universitario si sentono sempre meno (nel passato le cose andavano in modo un po' diverso) elaboratori di cultura e sempre meno agiscono come tali.

Tuttavia, la scuola anche secondaria essendosi fatta scuola di massa e l'Università stessa essendosi spaventosamente gonfiata di iscritti (anziché proliferare in modo articolato e ordinato), i contatti fra le molteplicate schiere di insegnanti e l'Università si sono fatti più difficili e più rari. I professori universitari che fanno il loro dovere verso gli studenti non hanno quasi più il tempo di occuparsi d'altro. E quelli che non lo fanno non sono certo i migliori operatori di rinnovamento culturale. In quale misura poi un siffatto rinnovamento possa avvenire in Università pletoriche e scarsamente attrezzate, è altro problema che qui conviene trascurare. L'Università è in ogni caso più sensibile degli altri gradi scolastici ai mutamenti degli indirizzi culturali e delle impostazioni metodologiche che si verificano nel mondo. Perciò è relativamente più frequente che il lamento sulla arretratezza culturale e anche metodologica degli altri gradi scolastici parta da professori universitari. Ma gli insegnanti secondari hanno buon gioco a rispondere criticando l'Università che non li ha preparati adeguatamente, né ha curato il loro aggiornamento, e che neppure oggi prepara per nulla i nuovi insegnanti in quanto insegnanti. Se infatti la Università può dar loro una sufficiente preparazione per quanto riguarda i contenuti culturali, non ne dà nessuna per quanto riguarda le conoscenze e le abilità professionali.

* Schema della relazione tenuta al convegno della FNISM, Venezia, 17-19 novembre 1967.

Scandalo ormai unico nel mondo civile, da noi si fanno insegnanti che possono essere e in gran maggioranza sono assolutamente digiuni di psicologia, pedagogia, e didattica. Carenze del genere denunciano che la scuola italiana, università compresa, è non solo conservatrice, ma decisamente arretrata. Tale arretratezza sta assumendo dimensioni drammatiche a causa della rapidità sempre crescente con cui contenuti e metodi stanno evolvendo (una approfondita analisi di tale arretratezza è contenuta nel recentissimo volume di Gino Martinoli, *L'Università come impresa*).

Prospettive di mutamenti

Esistono tuttavia, dentro e fuori la scuola, forze che tendono a svecchiare strutture, metodi e contenuti. Sono innanzitutto certi movimenti associativi di soli insegnanti o più larghi e certe iniziative di rinnovamento didattico, spesso limitate a determinate materie (matematica e fisica).

La Svimez e poi il Censis, nel prospettare fabbisogni quantitativi e qualitativi, hanno contribuito ad aprire le menti a nuove esigenze scolastiche di ampio respiro. L'Università collabora a queste iniziative piuttosto per opera di singoli docenti che istituzionalmente.

La legge in discussione sulla riforma universitaria prevede nuove forme di preparazione per gli insegnanti di scuola media e fa riferimento ad un futuro provvedimento che riordini tutta la materia. Nell'ambito del CNR è prevista la fondazione di un Istituto di ricerca pedagogica (lo ha dichiarato il suo presidente nell'ultima relazione annuale).

Insomma, qualcosa si muove, ma è poco, ed il ritardo per ora aumenta anziché diminuire, sia in confronto con gli altri paesi, sia in rapporto alle necessità.

Qui non possiamo compiere una analisi dei tentativi di rinnovamento in atto, che sarebbe poi in massima parte un'analisi delle intenzioni. Di concreto c'è infatti solo la nuova Scuola Media con i suoi problemi e le sue difficoltà, ma anche con qualche esperienza felice, e i corsi pilota di fisica e di scienze nei licei.

Neppure i progetti di riforme strutturali, assai vari e in parte contraddittori, ci dicono gran che in ordine a un discorso di ampio respiro sul futuro dell'educazione nel nostro paese; anche i più radicali fra essi sembrano legati alla concezione corrente delle istituzioni scolastiche per

quanto riguarda l'organizzazione in classi e corsi, le lezioni e gli orari, e quindi, in fondo, i metodi.

Penso preferibile impiegare qui un altro procedimento: partire dai rinnovamenti metodologici più avanzati e dalle esigenze di nuovi 'contenuti' che oggi si prospettano e delineare quale potrà essere, fra due o tre decenni, una scuola che ne tenga conto pienamente, in funzione di una società democratica e industriosa e pacifica, senza di che credo che tutto il discorso diventi inutile, perché non è presumibile che la nuova tattica delle guerre limitate possa durare molto senza portare alla catastrofe di un conflitto nucleare, dopodiché si porranno ai sopravvissuti esigenze educative diverse: forse, secondo la battuta satirica attribuita ad Einstein, di tirocinio nell'uso della clava e della fionda. Non sembra 'utopistico' chiedersi come potrà essere la scuola fra due o tre decenni; cioè alle soglie del 2000: le nostre Università immatricolano ora studenti che nel 2000 saranno insegnanti a metà della loro carriera o poco più.

Contenuti e metodi: coincidenza ideale e distinzione pratica

Va anzitutto chiarito il termine « contenuto », il cui uso ha un certo valore polemico, contro le impostazioni che esauriscono i problemi educativi in questioni di metodo. Contenuti e metodi sono strettamente connessi e tendono probabilmente al limite o « idealmente » a coincidere. In pratica però si possono fare apprendere cose valide e importanti con metodi vecchi, estrinseci e autoritari, e si possono impiegare metodi modernissimi, improntati alla massima libertà e iniziativa degli allievi, per insegnare cose di scarso o nessun valore.

È difficile dire, in generale, in quale dei due casi il danno sia maggiore. È certo peraltro che è utile, oltre che lecito, distinguere, funzionalmente e provvisoriamente, i contenuti dalle tecniche e dai metodi con i quali vengono appresi.

Naturalmente i contenuti educativi non vanno intesi secondo la lettera dell'immagine suggerita dal termine: essi sono costituiti non meno da abilità che da conoscenze, e si collegano, se non si identificano, anche con atteggiamenti valutativi e gusti pratici. L'uso del termine contenuto accentua però l'esigenza di una abbastanza precisa specificazione non solo di obiettivi generali, ma anche di obiettivi specifici, bene articolati. Contenuti e obiettivi specifici sono termini coincidenti.

Il legame fra contenuti e metodi si effettua soprattutto attraverso gli obiettivi generali. L'obiettivo generale di una educazione scientifica sarà da un lato specifica in una serie di conoscenze e di abilità (contenuti), dall'altro appare inescindibilmente connesso con l'acquisizione di certi abiti propri del metodo scientifico e della discussione democratica, che già la scuola deve avere esercitato (metodo).

Gli obiettivi generali e specifici dell'educazione sono prospettici in un duplice senso: derivano dalle esigenze

della società di domani e da quelle dell'individuo di domani. I due ordini di considerazione sono strettamente legati, ma anch'essi non coincidono che idealmente o al limite, cioè in una società perfetta; perciò è bene distinguerli metodologicamente: per esempio, l'obiettivo socialmente importante è di promuovere capacità creative nei giovani più dotati, che saranno i dirigenti, i leaders culturali, gli artisti e gli scienziati di domani; ma, considerando i diritti di ogni individuo ad una esistenza ricca e piena, tale esigenza si estende a tutti anche se appare probabile che atteggiamenti di originalità e indipendenza e la conseguente insofferenza per la routine negli elementi esecutivi intralci piuttosto che aumentare l'efficienza produttiva. Un esempio più semplice e comune è fornito dall'istruzione tecnica professionale, che sacrifica spesso gli aspetti estetici, sociali, culturali della formazione. Anche se i tecnici che fornisce sono ottimi e in alcuni o anche in molti casi capaci di integrare da soli la loro cultura, non c'è dubbio che tale educazione nel porsi i propri obiettivi trascura spesso gravemente i diritti di ciascun individuo ad una crescita armonica debitamente stimolata e guidata. Naturalmente si può anche sostener che le finalità dell'individuo sono esclusivamente sociali, ma da riferirsi non alla società presente o immediatamente prevedibile, bensì a una società in cui ogni individuo raggiunga il più pieno sviluppo di tutta la sua personalità. Ma in tal caso cambia solo l'ordine del discorso, col pericolo, tuttavia, che ci si riferisca troppo a un astratto ipotetico individuo ideale, anziché all'individuo concreto in fieri storicamente determinato, che ha pure i suoi diritti.

Chiarire gli obiettivi

Le esigenze principali che discendono da considerazioni del genere sono essenzialmente le seguenti.

1) Il prodigioso sviluppo delle conoscenze (che secondo alcuni esperti raddoppiano ogni 10 anni) impongono che la scuola concentri i suoi sforzi sulle strutture interpretative fondamentali necessarie per orientarsi e progredire incessantemente anche da soli (cioè si connette col problema del legame fra scuola ed educazione permanente, in tutta la varietà degli aspetti che questa può e potrà assumere).

2) Prospettandosi una situazione in cui la totalità degli individui avrà un'istruzione media completa e circa la metà continuerà gli studi a livello universitario, occorre saggiare, con indagini sperimentali accurate, il grado di articolazione interna che la preparazione secondaria superiore deve assumere o conservare per rispondere ai diversi interessi ed attitudini, e insieme il grado di penetrazione fra pratica e teoria, nonché i tipi ottimali di sequenza (fino a che punto, ad esempio, può rispondere a certi modi di maturazione individuale un'istruzione professionale, in cui l'apprendimento teorico seguì la pratica, anziché precederla o accompagnarvisi). È questo un problema che non ha avuto ancora soluzioni consolidate in nessun paese: a prescindere dalle

esigenze immediate della produzione, che posto e che forma deve avere nell'educazione l'attività pratica produttiva.

3) Deve essere accuratamente studiato il rapporto fra materie e strutture interpretative, altrimenti l'accrescimento quantitativo e la proliferazione delle prime procederà inarrestabile, senza che tuttavia si riesca a conseguire una salda formazione delle seconde.

4) Devono essere ripresi e ampliati gli studi in corso sia negli USA sia nell'URSS circa l'ottimizzazione temporale dell'inserimento dei vari contenuti specifici ai livelli di età o di sviluppo più adatti (non sempre e non necessariamente nel senso di un anticipo rispetto alla prassi attuale).

5) Occorre studiare forme permanenti e democratiche di aggiornamento dei programmi, sulla base di una seria e larga sperimentazione scientificamente controllata e previ larghi scambi di esperienze fra i vari paesi.

La 'tecnologia dell'istruzione'

Le due tendenze della metodologia educativa moderna (non necessariamente in contrasto fra loro) puntano verso l'integrazione dei vari aspetti della formazione da un lato e verso la razionalizzazione delle procedure di apprendimento dall'altro. In molti pedagogisti, come Washburne, Dottrens e Freinet, le due tendenze si esplicano con pari vigore e si armonizzano.

Considerando questa situazione dal punto di vista dei contenuti, la tendenza all'integrazione va collegata all'esigenza di fondare le grandi strutture interpretative; e su questo collegamento ritorneremo nell'ultima parte della relazione; quella alla razionalizzazione delle procedure va considerata con particolare attenzione, perché ha avuto negli ultimi tempi rapidi sviluppi nella direzione di una vera e propria tecnologia della istruzione che ha aspetti generali e importanti settori di applicazione pratica (istruzione programmata, macchine per insegnare comuni ed elettroniche, laboratori linguistici, sussidi audiovisivi che da ausili periferici diventano ossatura centrale dell'istruzione, come in alcuni casi la televisione a circuito chiuso).

In sintesi si può dire che «la formazione è un complesso di procedure che hanno come scopo di modificare le capacità e gli atteggiamenti delle persone, così che possano svolgere in modo adeguato il ruolo di membri della società. L'impostazione tecnologica richiede che queste procedure vengano razionalizzate e poste su basi scientifiche. Razionalizzare qui significa (a) specificare dettagliatamente e obiettivamente gli scopi della formazione, le risorse di cui si dispone per raggiungere questi scopi e le procedure formative che si vogliono impiegare, (b) scegliere empiricamente tra queste procedure quella che assicura la massima efficienza formativa. Porre su basi scientifiche significa (a) utilizzare metodi scientifici, cioè analitici, obiettivamente e possibilmente quantitativi, nel compiere le precedenti operazioni di razionalizzazione, (b) utilizzare le conoscenze scien-

tifiche offerte dalla psicologia e dalle altre scienze del comportamento, e svolgere in proposito ricerche di scienza applicata» (Domenico Parisi, *Alcune implicazioni dell'istruzione programmata per la valutazione del profitto*, «Formazione e lavoro», novembre 1967).

L'istruzione programmata vera e propria, sia che implichi il libro sia che impieghi una macchina o un computer come veicolo, non è che una manifestazione, sia pure la più caratteristica, di questa tendenza. Un uso programmato degli audiovisivi potrà avere domani altrettanta importanza. Già lo si esperimenta, del resto, anche da noi in corsi universitari di fisica, in connessione col lavoro a gruppi nel laboratorio e con la discussione guidata.

Le implicazioni dell'affermarsi della tecnologia dell'istruzione sono importanti per vari aspetti.

a) Il concetto tradizionale di aula e di classe scolastica può perdere rapidamente di importanza: una fusione di istruzione individuale e a piccoli gruppi, di conferenze a grandi gruppi e, sperabilmente, di attività libere di varia natura potrà costituire domani la struttura flessibile di tutta l'istruzione secondaria e universitaria.

b) Dagli insegnanti si richiederanno essenzialmente due cose che oggi si richiedono assai poco: la preparazione scientifica, logica e psicologica, nonché l'abilità a lavorare in équipes, necessarie perché possano collaborare alla preparazione e aggiornamento dei programmi (compito immenso, difficile e continuativo), e d'altra parte le capacità organizzative, di leadership e di animazione culturale necessarie per un buon impiego dei mezzi tecnici a disposizione e per la guida degli studenti in molte attività informali o comunque assai meno formali delle lezioni classiche.

Se questa seconda condizione non si realizza, è evidente il pericolo che le tecniche messe in opera servano soltanto a travasare contenuti stereotipi.

Metodi didattici e atmosfera democratica

La tecnologia dell'educazione, nella misura in cui si affernerà, renderà possibile una migliore utilizzazione del tempo dedicato all'apprendimento stricto sensu e alla sua valutazione (tramite soprattutto test di profitto). Il tempo risparmiato si potrà allora dedicare a tutta una serie di attività sociali, che vivifichino l'apprendimento stesso, appaghi i bisogni espressivi ed estetici e realizzino una formazione umana in senso sociale e una educazione alla responsabilità.

Il massimo problema di «metodo» che l'educazione contemporanea si trova a dover affrontare sembra dunque costituito dall'esigenza di realizzare tutto ciò in modo armonico e unitario. Si rimane in fondo sulla linea dei massimi pedagogisti moderni, ma con una minore fiducia nelle possibilità di apprendimento asistemático. L'ideale di una scuola non costrittiva, non autoritaria ed orientativa piuttosto che

selettiva non solo rimane in piedi, ma si arricchisce di possibilità di realizzazione insperate, proprio nella misura in cui una tecnologia dell'istruzione, scientificamente fondata, riesca ad individualizzare contenuti e ritmi di apprendimento, ad arricchire gli stimoli, a creare condizioni che permettano di migliorare il rapporto docente-discente. Si noti come, già con l'uso dei tests di profitto, ma poi in misura assai maggiore con l'istruzione programmata, l'insegnante perda le connotazioni antipatiche del giudice (mantenendo però ed accentuando quelle più simpatiche ed umane del consigliere). Nell'istruzione programmata il cattivo risultato ci fa giudicare negativamente piuttosto il programma che il soggetto: almeno tendenzialmente questi sviluppi tecnologici dell'istruzione danno oggi fiducia all'allievo, perciò la loro diffusione dovrebbe migliorare l'atmosfera generale della scuola.

Ma un'altra tendenza della pedagogia contemporanea, e in genere delle scienze dell'uomo, è di dare grande importanza agli aspetti creativi dell'intelligenza ed alla loro promozione. Sebbene non vi sia neanche qui conflitto di principio con le assunzioni di fondo della tecnologia dell'istruzione (vi sono anche interessanti esperimenti di stimolazione della creatività tramite l'istruzione programmata), è chiaro che l'esigenza di incoraggiare l'originalità e l'anti-

conformismo può essere curata soprattutto nel settore meno formale dell'educazione.

Di qui l'importanza crescente che assumono quelle attività di gruppo e individuali che implicano libera espressione e liberi approfondimenti (dai circoli artistici e scientifici ai giornali scolastici).

Tutto ciò implica un qualche grado di democrazia. Se debba trattarsi di democrazia interna ai gruppi minori, oppure di democrazia esterna alla scuola, fino a forme di vero autogoverno, è cosa dibattibile. Molte soluzioni sono in esperimento, molte di più dovranno essere sperimentate e accuratamente vagliate nei risultati prima che la pedagogia possa formulare indicazioni precise al riguardo.

Ciò che è certo è che il cittadino democratico non può formarsi in una scuola autoritaria e che la scuola deve farsi aperta e disponibile verso tutte queste prospettive di sviluppo — così varie e complesse e apparentemente disiformi fra loro — se non vuol costituire un ostacolo, alla lunga insuperabile, sulla via del progresso. Questo implica trasformazioni radicali e piuttosto rapide nei processi di formazione e aggiornamento degli insegnanti e nella ricerca e programmazione educative, le quali devono necessariamente precedere di 10-15 anni almeno ristrutturazioni della concreta realtà scolastica di così larga portata.