

scuola e *città*

Visalberghi, A., "Insegnare ed apprendere: note introduttive", in *Scuola e Città*, XXXVII, 5-6, Firenze, La Nuova Italia, 1986, pp.221-227.



LA NUOVA ITALIA - FIRENZE

Aldo Visalberghi

Insegnare ed apprendere: note introduttive

1. Paradosso pedagogico

I termini "insegnare" e "apprendere" * presentano fra loro un rapporto molto più complesso di quanto possa sembrare a prima vista. A prima vista, cioè secondo un ingenuo approccio immediato, l'apprendimento è considerato un effetto dell'insegnamento. Non un effetto automatico e necessario, naturalmente. Quel che si insegna non sempre, non da tutti viene capito, assimilato, *appreso*. Ma il momento attivo è quello dell'insegnare, l'apprendere ne è una conseguenza, sia pure un po' aleatoria, per cui l'insegnamento viene "recepito". L'apprendimento sarebbe insomma qualcosa di passivo.

Ma oggi, si dirà, nessuno può più condividere una concezione così ingenua. Da Socrate a Dewey, filosofi e pedagogisti ci hanno dimostrato che apprendere veramente è sempre scoprire qualcosa da noi stessi. L'insegnamento non è altro che una stimolazione al processo di scoperta, cioè alla percezione di un problema ed alla autonoma attività di indagine condotta fino a una sua sia pur provvisoria conclusione. Questo però è di solito, anche oggi, assai più spesso accettato in teoria che reso operante nella pratica dell'insegnamento corrente. Di fatto l'insegnante si attende che ciò che insegna venga capito e recepito, entri cioè nello spirito e nella memoria del discente, venga "imparato", ossia opportunamente immagazzinato per poter essere riutilizzato al momento in cui torni utile (di solito utile per rispondere a un'interrogazione o eseguire un esercizio scolastico).

Come è possibile che esista un divario così radicale fra persuasioni pedagogiche e pratica didattica? Vi sono appunto molte ragioni *pratiche* che possono spiegare parzialmente questo fatto: di solito l'insegnamento è effettuato in forme collettive, nelle quali è comodo presupporre un "allievo modale" capace di seguirlo almeno alla meno peggio, l'obiettivo che operativamente esso si pone è quello

della ripetizione verbale e (non sempre) della applicazione in problemi stereotipati, c'è una naturale tendenza ad apprezzare la "disciplina" soprattutto in forma di capacità di impegno diligente in uno studio che è essenzialmente memorizzazione. Questo purtroppo avviene a tutti i livelli, incluso quello universitario: non c'è cosa più demoralizzante, troppo spesso, dell'ascoltare conversazioni fra gruppi di studenti che attendono di sostenere un esame e che verificano a vicenda le loro capacità di ripetere ciò che imaginano che all'esaminatore piacerà di sentire. Ciò non è *sempre* vero, ci sono insegnanti, universitari e non, che tentano di evitarlo in ogni modo, dando largo spazio a modi di accertamento diverso, a discussioni su ricerche individuali e di gruppo, a problematizzazioni di ampio respiro relative a una pluralità di letture, ma in generale credo si debba ammettere che l'apprendimento come memorizzazione continua a essere incoraggiato dalla nostra scuola.

Dicendo "nostra scuola" non intendo solo la scuola del nostro paese, ma in genere la scuola come istituzione particolarmente sviluppata nei paesi più avanzati, con sistemi didattici troppo spesso solo apparentemente diversi da quelli di una scuola di catechismo o di una scuola coranica.

Ma il divario tra teoria pedagogica e pratica didattica si spiega a mio giudizio anche su altre basi: non è solo la *pratica* a rivelarsi parziale e difettosa, ma è carente anche la *teoria*. O perlomeno non sembra che la nostra cultura pedagogica tenga sufficientemente in conto i risultati, recenti e anche non recenti, delle scienze umane per quanto concerne la natura delle attività di apprendimento. L'apprendimento non solo non è, altro che in via del tutto eccezionale, un *effetto* di insegnamenti deliberati, non solo

* Questo testo costituisce il capitolo introduttivo del volume *Insegnare ed apprendere nella società post-industriale* in corso di pubblicazione presso la Nuova Italia.

è attività di scoperta autonoma sia pure socialmente stimolata, ma più in generale si radica in modo estremamente complesso, intricato e minuto nelle attività ludico-esplorative in cui l'essere umano è impegnato fin quasi dalla sua nascita. Si tratta, come è noto, di attività "spontanee", sicché si può affermare che quasi tutto ciò che l'uomo impara lo impara "spontaneamente", cioè in forme di auto-organizzazione di comportamenti via via più complessi, percettivo-motori, operatori a livello concreto, operatori a livello simbolico, più o meno socializzati, più o meno emotivamente coinvolgenti, più o meno generalizzabili in sistemi ipotetico-deduttivi. Gran parte di questo processo è sostanzialmente indipendente da insegnamenti intenzionalmente impartiti: l'essere umano utilizza i materiali del suo ambiente, inclusi quelli rappresentativi e verbali di origine sociale, secondo sue leggi interne di sviluppo, secondo i suoi gusti attivi, secondo le sue curiosità e il maturare dei suoi interessi.

Ma il difficile sta nel rendersi conto che queste considerazioni apparentemente "spontaneistiche" dello sviluppo intellettuale e cognitivo di fatto non svalutano per nulla l'importanza dell'insegnamento intenzionale, programmato, formalizzato, cioè impartito anche in forma istituzionale e in vista di obiettivi precisi e spesso ambiziosi. Il punto fondamentale è che non può esserci insegnamento efficace che non utilizzi in modo ottimale precedenti apprendimenti almeno in buona parte spontanei.

Insomma il paradosso (peraltro solo apparentemente tale) che qui si vuol sostenere è che *l'apprendimento precede sempre e necessariamente l'insegnamento efficace*.

Naturalmente l'apprendimento che precede un insegnamento efficace non ha esattamente lo stesso oggetto conoscitivo di tale successivo insegnamento. Non si vuol dire, cioè, che uno deve apprendere da sé la legge del pendolo *prima* che gli venga insegnata, non importa in che modo (per enunciato generale seguito da dimostrazione, per dimostrazione dell'insegnante o tramite sperimentazioni condotte dagli stessi allievi). Si vuol dire che per capire e assimilare la legge del pendolo si devono avere già chiari certi concetti operativi, come lunghezza, durata, peso, grandezza, e che questi concetti si costruiscono prevalentemente tramite attività spontanee piuttosto che in base a specifiche attività didattiche.

Esiste cioè una sorta di precedenza ideale dell'apprendimento sull'insegnamento, e una precedenza di principio della spontaneità sull'intenzionalità didattica.

Ciò non significa soltanto che nell'insegnamento non si può mai partire da zero, che si devono sempre presupporre almeno capacità di interazione comunicativa, interessi, attenzione, volontà di applicazione. Tutto ciò è almeno genericamente noto a tutti gli insegnanti anche se di solito scarsamente influenza la loro prassi didattica. Le implicazioni sostanzialmente nuove del paradosso proposto consistono nel richiamare l'attenzione di chiunque abbia responsabilità educative su questi due fatti basilari:

1) il retroterra conoscitivo "spontaneo" ha in realtà bisogno di cure costanti e impegnative che ne permettano lo sviluppo con un minimo di guida esterna;

2) nelle stesse attività di insegnamento programmato e finalizzato occorre non solo tener conto accuratamente del già "spontaneamente" acquisito, ma occorre concedere altresì il massimo spazio possibile a che anche le nuove acquisizioni specificamente orientate abbiano carattere di ricca e flessibile progettualità autogratificante.

Va detto subito che questi due enunciati rispondono largamente, anche se in modo alquanto generico, agli orientamenti prevalenti in buona parte della cultura pedagogica contemporanea, particolarmente in quella meno soggetta alle oscillazioni della moda e più profondamente legata ai progressi delle scienze umane e sociali (ed anche, come vedremo, delle scienze biologiche). Comunque le implicazioni concrete che ne discendono sono estremamente impegnative e vanno ben oltre il campo dell'educazione formale e istituzionale.

2. L'apprendimento "spontaneo"

Anzitutto si sarà notato che l'aggettivo "spontaneo" è sempre stato collocato finora fra virgolette. Perché mai? Per evitare i pericoli di frantendimenti in senso spontaneista, comune nella pedagogia moderna e contemporanea. Questi consistono nel credere che basti lasciare il bambino libero di far ciò che gli piace momento per momento, libero cioè di "esprimersi" pienamente, senza remore né ostacoli, per garantirgli il migliore sviluppo possibile. Ma il bambino non può agire che in un ambiente, fisico e sociale. Ha bisogno cioè di una palestra ricca e varia in cui scegliere gli attrezzi. Fra questi "attrezzi" hanno particolare importanza i suoi simili adulti. Capisco che un adulto, e soprattutto un genitore non ami di essere considerato un attrezzo ginnastico. Ma quest'immagine a me sembra utile: aiuta a prendere coscienza della regola aurea di lasciare sempre il massimo di iniziativa al bambino. Un attrezzo non può dare ordini, può al massimo "invitare" a fare qualcosa per utilizzarlo. Esso può "rispondere", in modi semplici e in parte anticipabili. Si noti che l'adulto funziona spesso da attrezzo per lo sviluppo del bambino anche in senso fisico: lo aiuta a dondolarsi, a fare le capriole, ad andare a cavalluccio. Tutte cose molto importanti. Lo aiuta a giocare con le emozioni, inclusi piccoli spaventi ed esplosioni di gioia. Cose altrettanto importanti. Ma soprattutto lo aiuta a costruirsi un linguaggio che gli serve sia per comunicare, sia per ordinare progressivamente il suo mondo.

L'estrema complessità potenziale delle pur indispensabili interazioni linguistiche con gli adulti costituisce tuttavia anche un pericolo, sul quale avremo occasione di ritornare. Qui non insisterò tanto sulla saggia regola di una ragionevole semplicità di risposte, per cui ci si è serviti della

immagine dell'attrezzo, quanto sull'esigenza di non sacrificare all'interazione verbale le opportunità di interazione fisica del bambino con gli oggetti materiali. L'ambiente di sviluppo del bambino (e del ragazzo, e del giovane) deve permettere l'esplicarsi *continuato e variato* di attività ludico-esplorative. Perciò deve contenere materiali adatti. La stessa immagine dell'"attrezzo" può essere fuorviante se fa pensare a materiali necessariamente strutturati e finalizzati. È appena il caso di richiamare le giuste riserve che Dewey esprimeva in materia, a proposito dei "materiali" montessoriani.

Ciò che qui importa rilevare è che queste forme di apprendimento naturale e spontaneo (usiamo ormai il termine senza virgolette) non sono egualmente a disposizione di tutti gli esseri umani in formazione. E poiché su di esse si fonda, almeno in massima parte, ogni ulteriore apprendimento, soprattutto quello impartito dalla scuola e dagli insegnanti, queste differenze di opportunità formative, soprattutto precoci, costituiscono un fattore di persistente e spesso cumulativa diseguaglianza culturale e sociale. Esso d'altronde si accompagna in larga misura con diseguaglianze di tipo economico, culturale e spesso anche affettivo, per controbilanciare le quali occorrerebbe anzi arricchire in modi particolarmente efficaci gli ambienti di esperienza dei bambini "diseredati", spesso allo stesso tempo tali nell'eredità biologica e in quella economico-culturale. Occorrerebbe cioè, come si dice spesso, anche se oggi tali espressioni appaiono un po' invecchiate, un "educazione compensativa" ben programmata o addirittura forme di "discriminazione positiva" a favore degli allievi il cui successo scolastico rischia di essere pregiudicato stabilmente da negative condizioni di partenza.

Ma tutto ciò si tenta di realizzarlo di solito, necessariamente, in una varietà di *istituzioni*, che a parte ogni problema economico di costo, o occupano un tempo limitato dell'esperienza del bambino, e allora non riescono a neutralizzare la povertà e forse perversità degli altri fattori in gioco, o ne occupano uno troppo esteso, e il bambino diventa un bambino "istituzionalizzato", termine che gli scienziati sociali usano da tempo con accezione largamente negativa, e questo ben prima che sorgessero le teorie circa l'intima perversità di tutte le "istituzioni totali".

Queste considerazioni spingono naturalmente a concludere che solo la società tutta intera, nelle sue articolazioni costituite dalla famiglia, dal vicinato, dalle istituzioni educative, dalle opportunità culturali ed "ecologiche", potrebbe assicurare il pieno sviluppo delle personalità infantili. Ciò soprattutto sarebbe necessario nelle società molto disomogenee sotto una pluralità di profili. Ma sono proprio queste le società che risultano le meno capaci di attuare quel genere di azione complessa ed estremamente impegnativa anche sul piano economico che sarebbe per esse stesse particolarmente necessaria. Così quasi sempre il circolo (vizioso) si chiude e spesso anche le azioni edu-

cative meglio intenzionate finiscono involontariamente col "far piovere sul bagnato". Succede cioè che di esse riescano a profitte solo coloro che già vi sono predisposti, perché in qualche modo hanno goduto di un'esperienza "naturalmente" più ricca. È questo, notoriamente, una delle più tipiche *impasse* educative del nostro tempo. Non che le cose non andassero allo stesso modo da quando esistono società stratificate in classi. Ma in passato pochi o nessuno nutriva l'illusione di poter realizzare l'egualanza tra gli uomini con strumenti educativi. Dobbiamo perciò concludere che esiste una naturale diseguaglianza fra gli uomini? Non sono mancati e non mancano gli specialisti di psicologia differenziale che sostengono questa tesi. Ma di ciò diremo a suo luogo. Qui dobbiamo limitarci ad un altro aspetto, anche più grave, della portata sociale del problema che stiamo esaminando.

Se lo sviluppo dell'essere umano in tutti i suoi aspetti e particolarmente in quelli più propriamente intellettuali e cognitivi, si fonda primariamente sull'autonomo dispiegamento delle sue potenzialità in forme ludico-esplorative, rischia di determinarsi un contrasto insuperabile e drammatico fra una educazione che largamente si ispiri a tale principio e le richieste che la società pone al produttore: disciplina, accettazione dei vincoli e delle costrizioni di situazioni largamente eteronome, efficienza con eventuale ricompensa estrinseca piuttosto che intrinseca, e così via.

Si tratta di un problema quanto mai complesso e articolato: il "produttore" di cui la società ha bisogno non è in realtà qualcosa di tipico e di statico, e la stessa disciplina e solerzia che si esigono presentano un'estrema varietà qualitativa, specificamente aderente ai mestieri, professioni, mansioni e ruoli nei quali i singoli lavoratori sono impegnati. Oggi assistiamo a tale proposito ad una serie di mutamenti di crescente rapidità: nascono professioni nuove, molti mestieri tradizionali si trasformano radicalmente, altri mutano solo parzialmente di fisionomia, altri ancora rimangono all'incirca quelli di sempre, alcuni addirittura si dequalificano rispetto al passato. Ma il contrasto di cui dicevamo permane: un'educazione all'autoespressione rischia sempre, per una maggioranza se non proprio per la totalità di coloro che ne usufruiscono, di generare delusione e frustrazione nel momento dell'impatto con i reali compiti produttivi.

Tuttavia appaiono sempre meno proponibili le soluzioni tradizionali di questo problema che consistevano in formule di pluralismo scolastico gerarchizzato, del resto ancora largamente presente nelle strutture scolastiche di molti paesi, inclusa l'Italia. Alcuni canali di tipo "liceale" puntano prevalentemente a formare individui colti, capaci di autoespressione e forniti di gusto estetico e giudizio critico, altri canali tendono a formare tecnici di medio livello, altri ancora produttori più o meno qualificati, mentre alle mansioni di tipo più modesto il sistema provvede in qualche modo in via negativa, o con brevi corsi di addestramento spesso effettuati sul luogo di lavoro, o semplicemente ob-

bligando ad adattamenti indesiderati coloro che il sistema nel suo complesso ha respinto per mancanza di doti o di buona volontà.

Il mutevole e dinamico quadro delle trasformazioni tecnologiche in corso rende dunque poco funzionali o addirittura obsolete soluzioni di questo genere in società nelle quali non si può più contare sulla permanenza di singoli mestieri e mansioni, nelle quali il mercato del lavoro tende sempre più a segmentarsi e frammentarsi, e la fondamentale esigenza quasi universalmente riconosciuta è quella di una flessibile polivalenza nella formazione di base che permetta agli individui di "cambiar mestiere", cioè di riuscire a riqualificarsi adeguatamente anche più volte nel corso della loro vita lavorativa. Non solo, ma lo stesso "monoprofessionalismo" tradizionale sembra entrare in crisi: il lavoro a tempo parziale, i "secondi lavori", le attività precarie o perlomeno non continuative, le iniziative di gruppi spontanei di servizio, l'attuazione contemporanea di forme diverse di impegno produttivo ed anche talvolta di attività che si pongono a mezza strada fra il lavoro con valenza economica e il semplice *hobby*, tutto ciò tende a delineare un quadro nuovo e inaspettato al quale tuttavia i giovani sembrano adattarsi più rapidamente degli anziani. Sono del resto i giovani quelli che, più degli anziani, si orientano anche verso forme di servizio del lavoro e di servizio civile, anche ma non sempre in sostituzione del servizio militare, e verso forme di volontariato in patria e all'estero, con finalità sociali, umanitarie, ecologiche e di difesa dell'ambiente nei suoi valori storici ed estetici.

Perciò se i problemi educativi devono necessariamente rapportarsi alla società nel suo complesso e nella dinamica delle sue trasformazioni in atto e prevedibili, chi di tali problemi si occupa deve naturalmente guardare al futuro, deve anzi "scommettere sul futuro".

3. Prospettive spazio-temporali

Scommettere sul futuro comporta però che si cerchi anche, in qualche ragionevole misura, di esercitare su di esso un'influenza, di aumentare le probabilità che fra una certa rosa di "scenari" considerati all'incirca equiprobabili, si affermino quelli che nel complesso appaiono più accettabili. È noto che l'educazione né può pretendere di forgiare essa sola il mondo reale di domani, né può peraltro ridursi a un fattore di puro adattamento a ciò che comunque deve accadere: se non altro perché nessuno sa con esattezza ciò che gli imperscrutabili disegni del fato ci riservano. Ma in quanto impegnati in attività educative, abbiamo bene il diritto di esprimere qualche preferenza, di rifiutare una neutralità asettica, di suscitare atteggiamenti costruttivi e "migliorativi" del reale, purché proponibili e sensati, esenti da fanaticismi e chiusure dogmatiche.

Infatti il quadro vario e caleidoscopico che si è profilato poco sopra è di per se stesso quanto mai ambiguo

e polivalente. E questo è vero sotto due fondamentali profili: per quanto riguarda le singole società avanzate nel loro complesso, e per quanto riguarda la condizione umana nella sua dimensione planetaria.

In primo luogo cioè va detto che il quadro tradizionale, "vetero-marxista" del mercato del lavoro si è trasformato da dualistico in caleidoscopico sotto la spinta di progressi tecnologici che rispondevano non solo ad esigenze di razionalizzazione e di vantaggio economico, ma anche ad esigenze di eliminazione dal lavoro umano di tutto ciò che per essere in esso ripetitivo, monotono, meccanizzabile e formalizzabile può essere affidato a macchine, liberando in tal modo il lavoro stesso dai suoi aspetti più frustranti e alienanti. Ma se l'"alienazione" del lavoro tende così ad essere ridotta, per altro verso aumenta purtroppo l'alienazione da mancanza di lavoro. Sembra che il tasso di suicidio fra i cassaintegrati sia dieci volte tanto quello medio. E non si è trovato ancora, e forse non si è neppur ricercato col necessario impegno, nessun meccanismo capace di utilizzare il progresso tecnologico e la connessa riduzione degli aspetti alienanti del lavoro produttivo a vantaggio di tutti i lavoratori, per esempio riducendo gli orari di lavoro e dando maggior spazio a libere attività espressive nello espanso tempo libero, o comunque favorendo la possibilità generalizzata di sincronici intrecci di attività produttive di varia natura nelle singole esperienze soggettive. Ciò significa che l'innovazione tecnologica contribuisce scarsamente, almeno in confronto alle sue potenzialità, a risolvere i problemi della divisione sociale del lavoro e a promuovere forme di equa distribuzione delle attività meno ampie ma indispensabili, nell'ambito delle singole esperienze individuali piuttosto che come divaricazione fatale dei destini personali.

Ma ben più gravi si prospettano le conseguenze del progresso tecnologico, soprattutto nei suoi aspetti informatici, per quanto concerne la divisione internazionale del lavoro e in particolare i rapporti fra il Nord del Mondo (paesi sviluppati) e il Sud del Mondo (paesi non sviluppati o al massimo "in via di sviluppo").

Gli esperti raramente giungono a prospettare possibili soluzioni dei drammatici problemi emergenti a questo proposito. I processi da tempo innescati, per cui molte produzioni a scarso contenuto tecnologico tendevano a trasferirsi nei paesi in via di sviluppo e a stimolarvi trasformazioni sia pur dolorose, che alla fine peraltro avrebbero riqualificato in senso progressivo le situazioni culturali e produttive delle zone interessate, sembrano essere messe in crisi dalle innovazioni della robotica ed in genere dell'informatica.

La "fabbrica senza operai" sembra già essere una realtà, ad esempio nella produzione tessile che ormai tende a ricollocarsi nei paesi avanzati, invertendo il processo di decentramento produttivo verso il Terzo Mondo che aveva caratterizzato il passato ventennio. Siderurgia e cantieristica promettono di seguire un analogo processo. La for-

bice fra zone di alto e di basso sviluppo tende insomma a divaricarsi ulteriormente piuttosto che a chiudersi. Se inseriamo nel quadro un altro drammatico aspetto dei rapporti Nord-Sud, cioè il tipo di azione prevalente delle grandi compagnie multinazionali, per non parlare dell'industria degli armamenti, il quadro complessivo assume aspetti spaventosi e allucinanti, e richiama certe parabole pittoriche di Hyeronimus Bosch.

È impossibile occuparsi di problemi educativi senza tener conto di queste prospettive spazio-temporali, le quali rappresentano nient'altro che le connotazioni fondamentali di quel futuro per il quale noi, bene o male, riteniamo di dover preparare le nuove generazioni. Nascondere ai giovani tutto ciò, ingabbiarli in un efficientismo ottimistico e ovattato, sarebbe una colpa o addirittura un delitto. Fare del catastrofismo, teorizzare l'apocalissi, svuotare l'esperienza concreta di significati gratificanti e positivi, sarebbe d'altra parte un'azione tanto macabra quanto inutile. Tuttavia, pur rifiutando ogni indulgenza a visioni apocalittiche, alle considerazioni testé fatte non è possibile non aggiungere la preoccupazione per il destino dell'umanità sulla terra in quanto indissolubilmente legato ormai alle prospettive di un possibile conflitto nucleare, e comunque alle prospettive di un perverso proliferare di conflitti (convenzionali) quanto mai atroci e distruttivi, che trova spazio nel vuoto morale e politico determinato dalla strategia dell'"equilibrio del terrore" (e non ci dilunghiamo qui sugli ancora più preoccupanti sviluppi connessi alle prospettive delle cosiddette "guerre stellari"). È in gioco, sia detto senza retorica, la stessa sopravvivenza della specie umana. È possibile che chi immagina e sviluppa un'azione educativa, esclusa da essa queste di questo genere? Ma il tenerne conto non rischia di depauperare l'azione educativa di un suo saldo e costruttivo ottimismo, senza il quale essa riesce incapace di edificare certezze, di promuovere un gusto positivo dell'esperienza individuale e sociale?

Si tratta purtroppo di effettivi dilemmi che non hanno soluzioni garantite. Ma l'impegno educativo non può pretendere di disporre di soluzioni garantite, altrimenti scadrebbe nell'indottrinamento facile, negli "integralismi" demagogici e riduttivi. Ogni forma di educazione genuina promuove la libertà di giudizio e respinge l'ottimismo illusorio. Tuttavia va nel contempo respinto ogni compiacimento iperproblematicistico, scettico e nullistico.

4. Antitesi educative

Ci troviamo così a dover affrontare un problema che in forma estremamente semplificata può essere formulato come segue: da un lato la formazione intellettuale più genuina e proficua richiede che sia dato il massimo spazio all'autonomia ed autogratificante progettualità che è propria delle attività ludico-esplorative, dall'altro la società

(sia in senso locale e limitato, sia in senso esteso e planetario) in cui l'individuo "educato" dovrà inserirsi richiede doti di impegno e dedizione, diciamo pure di "sacrificio", di livello anche più alto che in passato, per quanto di qualità nuova e diversa. Non si tratta di adattarsi alle esigenze di precostituite stratificazioni sociali, si tratta di immedesimarsi nei destini di un'umanità in pericolo e di distruzione totale, o di imbarbarimento feroce e progressivo. Con ciò l'antitesi cui sopra si accennava, tra libera espressione individuale autogratificante e necessità di una disciplina consapevole e rigorosa, si ripresenta sia pure in forma diversa rispetto a quella tradizionale. La nostra ipotesi è che questa forma diversa e più drammatica, sia anche più ricca e più promettente: crediamo cioè che un'educazione in cui la priorità ideale dell'apprendimento sull'insegnamento sia adeguatamente rispettata, possa dar luogo a un'efficace presa di coscienza in ordine ai problemi da ultimo accennati.

Ciò ci riporta peraltro al centrale nucleo *teorico* della nostra impostazione. Se è vero che le libere attività di tipo ludico-esplorativo sono le sole a dar fondamento adeguato al processo cumulativo della formazione di personalità culturalmente ed affettivamente ricche, è vero nel contempo che l'assunzione di impegnative responsabilità individuali e sociali nel corso di un'esperienza così connotata, è realizzabile in chiave di piena e naturale continuità, tramite il passaggio fra il momento *ludico* e quelli che abbiamo da tempo indicato come momento del *ludi forme*. È questo uno dei punti centrali che dovremo chiarire e svolgere nella trattazione che segue. Qui basti dire che esso rappresenta lo snodo di fondo che può aiutarci a superare tutta una serie di tradizionali antitesi paralizzanti: fra spontaneità e funzionalità, fra creatività ed efficienza, fra libera espansione e servizio sociale, fra egoismo e altruismo, fra gusto estetico ed impegno pratico, e così via.

In estrema sintesi, occorre anticipare la considerazione di fondo per cui già il gioco, già la spontanea e libera attività esplorativa, contengono naturali esigenze di progressiva strutturazione, di "disciplina", di significati intersoggettivi e sociali. Del resto è evidente che qualunque impegno per la giustizia e l'eguaglianza ai vari livelli in cui esso può espletarsi, difficilmente può avere fondamento diverso che in un gusto per l'arricchimento e lo sviluppo di attività gratificanti e di consonanze affettive liberamente e autonomamente sviluppate. Il problema è dunque come indirizzare l'estrema plasticità della natura umana piuttosto in direzioni del genere che non verso reazioni di chiusura, rifiuto, ostilità e sadismo. È nostra opinione che questo problema sia tutt'altro che irrisolvibile, anche se storicamente i fattori operanti nella formazione extra-scolastica e scolastica dei futuri membri delle nostre società più o meno avanzate hanno contribuito a realizzare spesso ben diversi modi di interazione e ben diversi risultati finali: atteggiamenti di pregiudizio, nazionalismo

fanatismo religioso e politico, crudele ricerca di compensazioni per le frustrazioni accumulate. Ma itinerari del genere non sono in nessun modo "naturali", neppure nelle attuali situazioni socioeconomiche e culturali. La "scommessa educativa" di cui parlavamo sta appunto nella fiducia che la situazione complessiva è sufficientemente fluida e plurivalente perché un fattore di rilevanza minore, quale è comunque l'educazione intenzionale e formale, possa orientare l'insieme degli elementi significativi in direzioni anche radicalmente diverse rispetto a quelle generalmente prevalenti, soprattutto se accompagnato da concomitanti azioni, sia pur singolarmente modeste, sui fattori extra-scolastici.

Colui che ha il compito (non diciamo la "missione") di insegnare, a qualunque livello scolastico, mentre non deve ignorare che il suo mestiere non è quello di mago o taumaturgo, bensì una seria attività artigiana che opera in condizioni determinate, non può d'altronde legittimamente assumere atteggiamenti scettici e di evasione magari compiaciuta, fondati sul falso argomento che l'educazione formale non può pervenire a nulla di serio se prima non cambia l'ambiente sociale e culturale complessivo. L'insieme delle considerazioni sommariamente svolte sin qui e che saranno riprese e sviluppate in seguito, è volto a promuovere esattamente l'atteggiamento opposto. Cioè a tener conto anzitutto dei presupposti fattuali dell'insegnamento: dei precedenti apprendimenti ed esperienze cioè di cognizioni, interessi, attitudini che i singoli e i gruppi già hanno maturato in massima parte informalmente; e che condizionano radicalmente ogni ulteriore apprendimento stimolato da insegnamenti intenzionali e formali. Altra conseguenza precisa di questo approccio è quella di realizzare per il possibile forme di insegnamento che anziché contrapporre un momento disciplinare e coattivo, fondamentalmente eteronomo e eterodiretto, alle forme spontanee dell'apprendimento "naturale" fondato sul dispiegarsi di attività ludico-esplorative, mantengano un loro carattere, se non più *ludico*, certamente *ludiforme*, nel senso che il discente comincia a rendersi conto in misura crescente dell'"utilità" (intesa in senso non filisteo) o della "rilevanza" di ciò che apprende.

Ma a queste esigenze si affiancano e intrecciano esigenze di segno opposto, almeno in apparenza. La società moderna richiede da tutti competenze culturali e intellettuali di standard elevato: lassismo e permissivismo costituiscono atteggiamenti pedagogici colpevoli in quanto causa di emarginazione dei soggetti meno dotati di curiosità, di interessi e di capacità, come oggi si dice, di "elaborare l'informazione". Di qui l'affermarsi di nuove strategie di insegnamento-apprendimento capaci di realizzare nell'insegnamento di gruppo forme di verifica e sostegno individualizzati capaci di innalzare il rendimento medio in misura elevatissima, quasi pari a quello ottenibile tramite il tutorato individuale. Ma l'adottare efficacemente approcci didattici di questo tipo richiede da parte dell'in-

segnaute competenze professionali ulteriori rispetto a quelle tradizionali che restano comunque indispensabili. E non si tratta soltanto di competenze scientifico-tecniche nel settore docimologico o in quello della psicologia cognitiva. Si tratta anche di una più larga sensibilità pedagogica, quale è quella necessaria a coniugare le strutture fortemente formalizzate dei materiali didattici utilizzati per ottimizzare l'acquisizione di cognizioni e abilità fondamentali, con le valenze motivazionali sia di una loro qualità stimolante la curiosità e l'autonomo gusto per l'esplorazione e per il gioco (a livello intellettuale), sia, compito altrettanto e più difficile, con momenti euristici e progettuali di ampio respiro, rispetto ai quali l'acquisizione e il consolidamento delle cognizioni di base ha un valore funzionale decisivo.

5. Complessità dei fattori formativi

Soprattutto in vista di quest'ultima prospettiva, certo complessa e difficile, si è detto che il contrasto fra i momenti formali e pre-disegnati dell'insegnamento e quelli semi-informali e progettuali dell'apprendimento con carattere ludiforme, è piuttosto apparente che reale. Tale almeno *dovrebbe* risultare quando l'insegnamento venisse orchestrato dai docenti con il ricorso ad una pluralità di registri, con una vera ricchezza armonica di strumentazioni.

Quest'immagine dell'orchestrazione suggerisce compiti di assai maggiore complessità ed impegno che non l'immagine impiegata all'inizio della palestra e degli "attrezzi". Non c'è dubbio che essa è proprio quella che meglio s'attaglia ai compiti dell'insegnante, o delle *équipes* di insegnanti che operino a un livello elevato di professionalità. Realizzare un giusto equilibrio di stimolazione della curiosità e degli interessi e di strutturazione di sistemi interpretativi del reale ed operativi sul reale, dare spazio all'iniziativa, alla creatività ed alla progettualità individuale e di gruppo, ma curando di nutrirle tempestivamente di salde trame concettuali indispensabili a formulare le ipotesi e individuare gli obiettivi, integrare insomma l'incoraggiamento dell'iniziativa autonoma con una intelligente opera di guida e di controllo, e riuscire a fare tutto ciò in situazioni di *insegnamento di gruppo*, cioè nelle normali condizioni scolastiche, è quanto di più ambizioso e insieme di più necessario può porsi come obiettivo una moderna pedagogia capace di riprendere e riqualificare la miglior tradizione educativa della nostra storia.

Ma il compito educativo non si ferma qui. Anche se realizzarlo solo fino a questo punto è già estremamente difficile, e se la ricerca pedagogica poco ci aiuta purtroppo a districarci nel fitto reticolato di variabili coinvolte in un'azione formativa di così largo impegno, è d'altronde naturale e costruttivo che coloro che sono impegnati in

attività educative in modo primario e qualificato, si preoccupino di come vengano a determinarsi, o manchino di esser posti in essere, quelle realtà formative che pur costituiscono i prerequisiti e i presupposti della loro attività d'insegnamento, e che sono in parte arricchibili e rinnovabili ulteriormente anche a prescindere da tale attività. Insomma nessun buon insegnante può disinteressarsi di quanto e come i suoi allievi abbiano appreso e apprendano fuori dalla situazione scolastica. Chi opera nella scuola come istituzione deve dunque quanto meno cercare di sapere ciò che è avvenuto ed avviene nella cosiddetta "scuola parallela".

Ma nella misura in cui si inizia veramente a rendersi conto di quanto il discente è in realtà educato dalla vita prima che dalla scuola (il *leit-motiv* del pestalozziano *Canto del cigno* è il principio "La vita educa"), è naturale che si tenti anche di far qualcosa per migliorare, arricchire, integrare la rosa di fattori formativi e soprattutto di "occasioni" di autoformazione presenti o assenti nell'ambiente extrascolastico. E ciò non soltanto nel senso di tentare di promuovere nello stesso ambiente scolastico occasioni formative "naturali" che per molti allievi non sono altrove usufruibili, ma anche e soprattutto nel senso di una azione specificamente indirizzata verso iniziative e progetti da attuarsi nell'ambito della realtà sociale nel suo insieme, tali da incidere sia direttamente sui giovani, sia più in generale sulla "cultura" della comunità, sulla "qualità della vita" globalmente intesa.

Anche qui va rilevato che muovendosi verso interessi educativi extrascolastici, riconoscendosi vocazioni da educatore degli adulti e magari da riformatore culturale e sociale, l'insegnante di scuola corre il rischio di impelagarsi in confuse attività di evasione, magari a compensazione dei suoi specifici fallimenti professionali. Ciò detto e debitamente sottolineato, anche a denuncia dei pericoli delle ricorrenti tentazioni "descolarizzatrici", va d'altra parte riconosciuto che all'insegnante serio e competente spetta naturalmente un ruolo importante nell'influenzare in misura non piccola le trasformazioni dell'ambiente familiare e sociale anche di là dai limiti in cui questo direttamente condiziona i suoi stessi allievi. L'insegnante non solo può indurre atteggiamenti più aperti e tolleranti nei genitori, ma può anche stimolare iniziative di arricchimento para ed extrascolastico, può coinvolgere la comunità locale in dibattiti fecondi di riflessioni capaci di tradursi in esperimenti e realizzazioni di grossa valenza formativa, dai campi gioco ai club sportivi, culturali, ecologici, fino alle militanze ideali di tipo associativo che hanno nel mondo occidentale una lunga tradizione ma una scarsa incidenza percentuale sui giovani e, salvo qualche eccezione, un limitato tasso di sopravvivenza.

Questo libro, d'altra parte, non vuole rivolgersi esclusivamente agli insegnanti: vuole rivolgersi anche ad ogni altra categoria di operatori nel settore formativo, e particolarmente ai genitori, come pure agli amministratori pub-

blici ai vari livelli. E infine, non paia troppo ambizioso, esso si rivolge anche ai produttori di cultura sia nel settore scientifico, sia nel settore "umanistico". Ci accadrà infatti di dover rilevare molte carenze e distorsioni che rendono difficoltoso il dialogo tra la ricerca scientifica "fondamentale" e la pratica pedagogica criticamente consapevole. La stessa cultura di maggior impegno estetico-letterario e storico-filosofico non sempre entra facilmente in sintonia con le esigenze di fondo di una prassi pedagogica che rifiuti l'élitismo nascosto e la sofisticazione compiaciuta. Noi pensiamo che l'ipotesi di fondo che regge questo nostro scritto, anche se nasce da una riflessione eminentemente pedagogica, possa stimolare approfondimenti critici e nuove, sia pur ardue, direzioni di ricerca in altri settori culturali. L'educabilità dell'uomo non è problema esclusivo dei pedagogisti, è forse il programma centrale dell'autocoscienza collettiva dell'umanità, se non della stessa consapevolezza critica del misterioso processo per cui l'evoluzione cosmica giunge a rispecchiarsi in sé medesima.

La Nuova Italia



Fare scuola

Quaderni di cultura didattica/2

Direzione: F. Frabboni, R. Maragliano, B. Vertecci

Redazione: E. Beseghi

Le illustrazioni sono scelte da P. Pallottino

Momenti di riflessione e indicazioni di lavoro collegati da un lato alla ricerca, dall'altro alle esigenze della formazione scolastica

LE MACCHINE PER PENSARE

Saggi e interventi di
M.R. Ardizzone, D. Bertasio, C. Cellucci, A. Duranti, M. Fasano,
M. Laeng, S. Lariccia, R. Luccio, M.A. Manacorda, M. Negrotti,
G. Olippo, M. Palma, M. Pellerey, E. Pentiraro, M. Schaerf

pagine 96 - Lire 10.000

