

Didaskalos

## SPUNTI DI DIDATTICA DELLA FILOSOFIA

### I

#### LE DIFFICOLTÀ DEI PRIVATISTI ED IL MOMENTO DIDATTICO FONDAMENTALE

##### 1. *Il problema dei privatisti*

La difficoltà particolarmente grave incontrata dai privatisti agli esami costituisce indubbiamente un problema di didattica generale. Qui, però, esso viene considerato dal punto di vista relativo alla didattica filosofica, alla quale offre un'utilissima premessa, anche se il discorso non potrà non coinvolgere aspetti di interesse generale, estendentesi a tutte le materie.

Puntualmente, ogni anno, nel periodo degli esami di maturità, torna in discussione questo problema, che costituisce una bazza per i giornalisti in cerca d'un tema per il «pezzo» di stagione. Senonché, nel loro tendenziale poligrafismo inteso a cattivarsi la simpatia del maggior numero di lettori, in generale essi riconducono la questione ad un atteggiamento pregiudiziale dei commissari d'esame, i quali, secondo il punto di vista di tali analizzatori del problema, infierirebbero sui privatisti, non si capisce bene se per una sorta di sadismo docimologico (per così dire) o per un istintivo odio del docente di scuola regolare nei confronti di coloro che si presentano agli esami sulla base di una infida preparazione individuale.

Tutto si riduce così ad un odioso atteggiamento preconstituito degli esaminatori, che finiscono con l'essere additati ai lettori sprovveduti (i quali, come accade sempre di fronte a problemi specialistici, sono i più), quali protagonisti compiaciuti di uno spettacolo grandguignolesco, beantisi del massacro dei poveri privatisti capitati sotto le loro grinfie.

L'idea del professore «orco» e novello «Mangiafuoco» di pinocchiesca memoria affonda le radici in una tradizione lontana e serve a lenire le piaghe alle volte profonde, lasciate nella psiche di molti allievi da esperienze scolastiche dolorose, ma non sempre, per questo, gratuite o inutili. Essa è quindi sempre a disposizione del giornalista incline a solleticare pruriti fastidiosi dei suoi lettori, assicurandosi così la gratitudine e la riconoscenza di questi per l'attimo di sollievo che il suo articolo, come un balsamo miracoloso, reca ai loro animi scolasticamente *esulcerati*. Ma gli esaminatori non possono non sentirsi profondamente feriti da un'accusa del genere, di cui avvertono non solo la totale gratuità, ma anche la fondamentale ingiustizia o iniquità, essendo ben consci per

lo sforzo da loro sempre fatto per venire incontro, durante le prove d'esame, ai candidati privatisti, restando, purtroppo, quasi sempre frustrati nei loro tentativi a causa della grave insufficienza del rendimento di questi.

Ma di ciò i servizi giornalistici non si danno in genere pensiero, in quanto la tesi del sadismo degli esaminatori basta ed avanza per esimerli da approfondimenti non solo spesso faticosi e deludenti, ma prevedibilmente assai meno remunerativi, in termini di consenso dei lettori, della *sbobba* ogni anno nuovamente riscaldata e servita ai molti palati pervertiti dalla consuetudine con cibi di bassa cucina pedagogica.

Non è quindi praticamente dato, nelle ricorrenze canoniche, incontrare considerazioni un po' meno corrive ed un poco più approfondite sulla questione dei deludenti risultati degli esami dei privatisti. Non mi è mai capitato, infatti, di leggere domande, in proposito del tutto ovvie, come quella concernente le cause o i motivi del puntuale ripetersi dell'insuccesso dei candidati agli esami preparatisi privatamente, che non è, a rigore, compatibile con la spiegazione sopra considerata e generalmente accolta: se la causa di tale insuccesso è da individuare in quello che potremmo dire «sadismo professorale», infatti, almeno qualche volta, nella serie degli esami successivi, dovrebbe necessariamente fallire, dal momento che, secondo l'ordinario criterio statistico, qualche professore esente da tale sadismo dovrebbe pur esserci ed il casuale incontro in commissione di più esaminatori di questo tipo, se pure del tutto fuori del comune e rarissimo, in qualche caso almeno dovrebbe pur verificarsi, col risultato di equiparare, una volta tanto, i candidati esterni ai privatisti, fornendo così l'eccezione confermatrice della norma. Se, invece, come accade e si può agevolmente constatare, tale incontro non si verifica nemmeno eccezionalmente e resta assolutamente da escludere, in quanto non si è mai verificato in precedenza (cosicché manca ogni probabilità che esso possa verificarsi in avvenire), vuol dire che la spiegazione del fenomeno generalmente seguita non ha base oggettiva di alcun genere e risponde soltanto ad un'esigenza, diffusa quanto si vuole, ma tuttavia sempre esigenza o bisogno puramente soggettivo, comune a lettori e giornalisti sensibili al loro uditorio.

Occorre peraltro rilevare che tale inclinazione a colpevolizzare gli esaminatori, a ben vedere, è puramente gratuita, non potendo avvalersi del minimo elemento di prova. Generalmente, sulla base di accurata esperienza, risulta infondata già la tendenza, diffusa fra gli alunni che conseguono risultati non brillanti o negativi, a proclamarsi vittime dell'antipatia o dell'avversione dell'insegnante. Alla base di questa formula giustificativa (se così si può qualificare) sta un'evidente inavvertita presunzione gratuita: in casi del genere, salvo qualche rarissima eccezione di insegnanti psicotici o isteroidi, essa appare ad un esame spassionato del tutto immotivata. L'alunno che si dichiara bersagliato dall'antipatia dell'insegnante per lo più eccede nell'autoconsiderazione, discriminandosi dai compagni nella valutazione e nell'*apprezzamento* degli allievi da lui attribuiti al professore. Ed il bello è che alunni diversi, fra i sedicenti bersagliati dall'insegnante, non si accomunano affatto nella condizione di vit-

time di questo, ma si collocano reciprocamente nella schiera dei non bersagliati: alla base di questo atteggiamento, quindi, emerge una forma di vittimismo strettamente individualistico e del tutto gratuito.

Né è possibile, per quanto si cerchi e si indaghi, procedere con oggettive basi su questo terreno della parzialità dei docenti nei confronti dei privatisti, che non offre alcun appiglio ad un discorso sereno e costruttivo.

Per accertare lo stato delle cose, molti anni fa (quando ancora l'ordinamento degli esami di maturità lo consentiva) mi fu concesso di esaminare nelle mie materie (cioè in filosofia e storia) i privatisti frammischiati indistintamente ai candidati interni, in modo da rendere impossibile il manifestarsi anche inconscio della pregiudiziale avversione sopra considerata. Ma dalle prove d'esame così condotte tutti i privatisti furono agevolmente individuati attraverso le carenze della loro preparazione.

Occorre rendersi conto, a questo punto, che la solfa giornalistica relativa all'iniquità degli esaminatori nei confronti dei privatisti è del tutto priva di fondamento ed assolutamente insostenibile sul piano di una corretta disamina scientifica del problema. Si profila pertanto non solo l'opportunità, ma la reale necessità, se si vuole tentare di procedere nell'approfondimento della questione, di mutare la prospettiva, assumendo come oggetto non tanto l'esaminatore, che è comune a tutti i candidati, privatisti ed interni e non è mosso (almeno in tesi generale) da impulsi o motivi discriminatori nei confronti degli uni o degli altri, quanto, invece, il candidato, per accertare se, come suggerisce il risultato dell'esperimento ora ricordato, non sia per caso nella preparazione di questo la causa delle difficoltà da lui incontrate sempre agli esami.

## 2. Insegnamento individuale e collettivo

Per stabilire ciò occorre considerare anzitutto la differenza esistente fra la preparazione del candidato privatista e quella dell'alunno interno d'una qualsiasi scuola, perché nell'ipotesi considerata, solo da questa differenza può dipendere il diverso grado di difficoltà oggettiva presentato dalle prove d'esame di un candidato del primo tipo rispetto a quello del secondo. Ma questa differenza non è sempre o non è adeguatamente considerata nei trattati di pedagogia e, in particolare, si può dire che in questi, sotto il preciso aspetto considerato, non ha alcun rilievo. Tanto è vero che fra i pedagogisti è del tutto normale ricavare esempi o indicazioni didattiche, ad esempio, dall'*Emile* di Rousseau (che delinea un processo di educazione individuale) ai fini dell'insegnamento di carattere collettivo, senza esaminare né in alcun modo considerare la possibile diversità della loro incidenza nei due sistemi. Né tale diversità è fatta oggetto di particolari indagini comparative (almeno a quanto mi consta) nelle trattazioni speciali riguardanti l'insegnamento e l'apprendimento.

Uno dei rarissimi accenni a questo particolare problema emerge nel *Politico* di Platone, dove si implica l'indiscutibile superiorità dell'insegnamento individuale rispetto a quello collettivo. In questo dialogo, infatti, il Forestiero

di Elea (che ne è il protagonista) istituisce un paragone fra il legislatore e l'insegnante, osservando che i maestri di ginnastica «non ritengono lecito occuparsi in particolare di ciascuno [degli allievi] singolarmente, prescrivendo ciò che giova ad ogni singolo corpo, ma ritengono di dover dettare più all'ingrosso le norme di ciò che per lo più e per i più reca vantaggio ai corpi» (294 d-e). Analogamente, «il legislatore, in quanto dà le prescrizioni al gregge [umano] intorno alla giustizia ed alle reciproche relazioni d'affari, ordinando a tutti in gruppo, non sarà mai in grado di prescrivere con certezza a ciascuno quanto gli conviene» nella maniera più appropriata; necessariamente, infatti, egli «stabilirà la legge secondo la convenienza della maggioranza ed in previsione dei casi più frequenti e perciò, riguardo ai singoli, piuttosto all'ingrosso» (294 e-295 a).

L'insegnamento collettivo, dunque secondo Platone è necessariamente più grossolano ed approssimativo di quello individuale, al quale, per converso, è da ascrivere una migliore aderenza alla situazione particolare dell'allievo nella sua singolarità e quindi un carattere di maggiore raffinatezza e rispondenza alle esigenze didattiche dell'individuo al quale esso è destinato.

Le considerazioni platoniche sono evidentemente del tutto ovvie e trovano facilmente il consenso generale, essendo pacifico ed incontrovertibile che l'addestramento e la cura dei corpi di un gruppo di persone comporta da parte del maestro una genericità che la renda praticabile ed utile per l'intero gruppo e quindi, inevitabilmente, una minore accuratezza e rispondenza ai bisogni individuali di quella dell'educazione impartita al singolo.

Ciò posto, sembrerebbe che l'insegnamento individuale, qual è quello di cui si avvale il candidato privatista, sia da ritenere migliore, cioè più adeguato ed efficace, di quello collettivo, nel quale l'insegnante non deve badare soltanto ad un singolo allievo, ma rivolgere le sue cure ad una molteplicità di giovani. Questa conclusione appare del tutto probante, anche tenendo nel debito conto l'*individualizzazione dell'insegnamento*, opportunamente raccomandata dai pedagogisti e dagli specialisti di didattica. Pur curando questa individualizzazione nel miglior modo, infatti, sembra sempre vero che quando l'insegnante dedica le sue cure ad un solo allievo, anziché ad un gruppo di discepoli, potrà fornirgli un insegnamento più rispondente alle sue esigenze peculiari e indubbiamente più accurato.

Senonché all'accettazione di questa conclusione si oppongono due precise considerazioni e cioè, anzitutto, la contraddizione di essa con l'esperienza e, in secondo luogo l'evidenza della sopravvalutazione dell'incidenza dell'azione dell'insegnante sull'alunno da essa implicata.

La conclusione raggiunta, infatti, trova la sua smentita più netta proprio nel caso dei candidati privatisti agli esami, i quali beneficiano in genere (tranne gli autodidatti) delle cure esclusive degli insegnanti, ma non rivelano affatto (come dovrebbe accadere se quanto sopra si è detto rispondesse a verità) una preparazione migliore di quella degli alunni delle classi scolastiche regolari, ma, viceversa, si trovano in condizioni di maggiore difficoltà rispetto a questi.

Essa, inoltre, comporta la convinzione del tutto acritica e poco consona alla concezione attivistica dell'apprendimento che la maggiore o più esclusiva cura dell'alunno da parte dell'insegnante si traduca immancabilmente in un miglioramento della preparazione del discente: convinzione non confermata in assoluto dall'esperienza, la quale mostra, invece, che anche alunni meno curati didatticamente possono conseguire una preparazione di livello sostanzialmente pari a quella di altri alunni che hanno beneficiato di un insegnamento più diligente e solerte. Se l'incidenza della qualità dell'insegnante si manifesta in relazione agli alunni di capacità medie, non occorre dimenticare (come osservava già Rousseau) che ci sono individui ai quali, grazie alle loro capacità autoeducative, si formano perfettamente anche nelle condizioni didattiche più avverse.

Occorre, quindi, approfondire il problema e cercar di rendersi conto preciso della situazione. Forse, infatti, l'esempio platonico sopra considerato non è immediatamente generalizzabile, in quanto si riferisce ad un tipo particolare d'insegnamento, qual è quello ginnico, che si differenzia, per i suoi caratteri di esercitazione fisica, dall'insegnamento di discipline di tipo esclusivamente intellettuale; forse, d'altra parte, nel considerare i due metodi, si bada troppo all'azione dell'insegnante, trascurando l'adeguata considerazione dell'atteggiamento degli allievi; forse, c'è qualche aspetto dell'insegnamento collettivo che non è stato considerato ed è in grado di recare un apporto particolare all'apprendimento da parte degli allievi tale da compensare abbondantemente le minori cure riservate a ciascuno di essi dall'insegnante delle collettività scolastiche.

Se nulla di tutto questo risulta fondato e se non si trova nessun elemento che valga ad accreditare in maniera particolare l'insegnamento collettivo rispetto a quello individuale, sarà giocoforza abbandonare l'ipotesi che l'insuccesso dei candidati privatisti agli esami possa dipendere da una carenza della loro preparazione, con la conseguenza di riavvalorare indirettamente la tesi che lo imputa all'atteggiamento gratuitamente attribuito agli esaminatori.

### *3. Il momento didattico fondamentale*

A questo punto sembra opportuno procedere ad un esame comparativo del sistema didattico individuale e di quello collettivo, allo scopo di evidenziarne le eventuali differenze e, se ne esistono, di studiarne la specifica incidenza didattica.

Nell'insegnamento storico filosofico (sulla base dell'esperienza fatta in esso è sviluppato il discorso) la struttura della lezione individuale e di quella collettiva presentano caratteri sostanzialmente identici. I momenti canonici dell'una e dell'altra, infatti, sono quello dell'esposizione della materia, dello studio domestico da parte dell'allievo e della ripetizione della lezione o dell'applicazione delle nozioni studiate in esercitazioni scritte.

Non sembra il caso di soffermarsi nell'analisi di tali fasi del procedimento didattico, collaudate peraltro da un'esperienza millenaria, che non è affatto compromessa, ma solo integrata ed arricchita dall'impiego dei moderni mezzi didattici di tipo audiovisivo o cibernetico. Da un'ulteriore analisi di questo processo non sono infatti da attendersi risultati di qualche rilievo ai fini della soluzione del problema qui affrontato.

La parte dell'insegnante, nei due sistemi didattici in questione (tolta la rilevata maggiore o minore rispondenza dell'azione didattica alle esigenze dell'alunno singolo) non cambia in alcun modo. Analogamente si è tentati di dire in relazione a quella dell'allievo. Anche questo, sia quando ha un insegnante tutto per sé, sia quanto lo condivide con altri compagni, risolve la sua attività nell'ascoltare la spiegazione della lezione nello studio domestico della stessa e nel sottoporsi all'interrogazione su di essa, salvo, beninteso, la maggiore frequenza delle interrogazioni subite dal privatista rispetto all'alunno di classi scolastiche normali. Ma dall'assoggettamento ad un maggior numero di interrogazioni dovrebbe ancora derivare al privatista una preparazione migliore di quella degli alunni interni delle scuole ordinarie.

Se, tuttavia, si considera l'attività dell'alunno dal punto di vista dell'*autoeducazione*, cioè dell'attività di autoformazione spiegata dal discente, che è giustamente considerata determinante dalla pedagogia moderna, si ha modo di rilevare una differenza ovvia e vistosa fra la preparazione privata o individuale e quella collettiva. Se si considera il processo di apprendimento dello studente privatista in parallelo a quello dell'alunno delle classi scolastiche normali, fermo restando il loro sostanziale parallelismo, si ha modo, infatti, di avvertire la mancanza, nel primo, di un momento autoeducativo preciso, costituito dall'attività di *ascolto delle interrogazioni di classe*.

Questa fase dell'apprendimento è generalmente (ma a torto) scarsamente considerata dagli studiosi di didattica, pur rivestendo un'importanza rilevantissima, agevolmente rilevabile se si pensa al lungo tempo riservato ad essa nell'attività scolastica, in quanto occupa la parte maggiore del tempo passato a scuola dall'alunno.

La rilevanza didattica dell'ascolto delle interrogazioni dei compagni si spiega psicologicamente col fatto che la possibilità di assistere tranquillamente dal proprio banco, senza alcun assillo né preoccupazione per il voto, all'interrogazione degli altri alunni consente una ripresa particolare della materia studiata, offrendo l'occasione per avvertire gli eventuali errori sia propri, sia delle risposte fornite dagli interrogati, per precisare le nozioni possedute ancora imperfettamente e per acquisire quelle eventualmente dimenticate o trascurate. E tutto ciò — occorre sottolinearlo — avviene senza eccessivo sforzo, solo che si presti un minimo di attenzione al corso dell'interrogazione.

Si mette in luce, così, un momento didattico generalmente tenuto in scarsa considerazione, che promette tuttavia di rivelarsi, ad un esame adeguato, di importanza fondamentale e determinante, poiché in esso l'attività autoformatrice dell'alunno tocca il suo punto culminante indipendentemente dall'ac-

cento posto o meno dall'insegnante sul criterio metodologico di tipo attivistico: l'incidenza di esso sul processo educativo, infatti, si esplica da sempre, indipendentemente dai progressi della scienza pedagogica, in quanto la sua pretesa e la sua efficacia sono da sempre alla base del processo scolastico ordinario.

#### 4. *La carenza oggettiva della preparazione del privatista*

È pur vero che spesso, non avvertendo l'importanza didattica di tale fase del processo educativo, se ne perde in parte l'apporto positivo, in quanto gli alunni (non sorvegliati né stimolati adeguatamente sotto questo aspetto dall'insegnante) la impiegano per la preparazione della lezione dell'ora successiva o della materia nella quale prevedono di essere interrogati in giornata. Ma, nonostante questa vera e propria dilapidazione didattica (favorita, purtroppo, dall'adozione generalizzata del sistema didatticamente balordo delle cosiddette *interrogazioni programmate*, che è indiscutibilmente il frutto della più alta asineria pedagogico-didattica), l'incidenza positiva di esso sul processo d'apprendimento permane altissima, come dimostra appunto la superiorità che l'ascolto delle interrogazioni dei compagni conferisce alla preparazione degli studenti che ne beneficiano rispetto a quella di coloro che non possono approfittarne.

Perché è proprio a questa fase del processo di apprendimento attivo che si deve ricondurre il diverso successo agli esami dei candidati privatisti rispetto a quelli interni delle scuole normali. In quanto essa costituisce l'unica differenza rilevabile dall'esame comparato del processo didattico individuale e di quello collettivo, infatti, tale conclusione appare ineludibile.

Essa, infatti, spiega bene la ragione per cui, malgrado le cure fruite disponendo di un insegnante dedicato esclusivamente a lui, alla prova dei fatti il privatista raggiunge una preparazione di livello inferiore a quella del candidato proveniente dalle classi scolastiche ordinarie, mettendo in chiara evidenza la natura dell'apporto didattico della scuola, troppo spesso trascurato e misconosciuto, e la sua insostituibilità. Non è infatti possibile in alcun modo surrogare la fase didattica nella quale una parte degli alunni, sottoponendosi alle interrogazioni, opera non solo a proprio vantaggio, per ottenere la valutazione del proprio lavoro, bensì anche (e, forse soprattutto) a vantaggio dell'altra, che assiste tranquillamente restando seduta nei banchi, ma non per questo resta appartata dal lavoro scolastico, perché proprio in questa fase apparentemente passiva di esso riceve l'apporto didattico più efficace.

Tale apporto è quello fondamentale recato dall'organizzazione scolastica, del quale lo studente che si prepara privatamente non può in alcun modo beneficiare, dal momento che, come si è visto, esso non è in alcun modo surrogabile. La mancanza di questo aiuto didattico essenziale, quindi, costituisce per lui una carenza, che ne ostacola evidentemente la preparazione adeguata e che, purtroppo, è per lui senza rimedio: non basta, infatti, ad ovviare ad essa, la

comprensione e l'indulgenza più larga generalmente adoperate nei confronti dei privatisti da parte degli esaminatori, che non riesce più e non può riuscire a riscattarli dalla difficoltà insuperabili nelle quali sono irretiti dall'oggettiva condizione del loro apprendimento.

## II

### LEZIONI ED INTERROGAZIONI

#### 1. *La preminenza del momento didattico fondamentale*

L'evidenziazione della fase di ascolto delle interrogazioni dei compagni da parte degli alunni come momento didattico della massima efficacia ha una essenziale incidenza sull'impostazione delle lezioni e delle interrogazioni storico-filosofiche.

Non sfuggirà, anzitutto, la stretta analogia, dal punto di vista dell'efficacia didattica, che tale evidenziazione ha messo in rilievo, tra l'ascolto da parte degli alunni delle lezioni e delle interrogazioni. In un caso come nell'altro, infatti, il discente, standosene tranquillo nel suo banco, segue il discorso e le spiegazioni dell'insegnante o le interrogazioni dei compagni (cioè le domande dell'insegnante e le risposte degli interrogati), senza avvertire la minima preoccupazione o tensione. In tal modo egli si trova nelle condizioni ottimali per comprendere quello che viene trattato dinanzi a lui, essendo egli in uno stato di rilassamento, non turbato da motivi estranei, come quelli nascenti dall'ambizione di figurare bene e, soprattutto, dal desiderio di ottenere un buon voto.

L'unica condizione, alla quale è subordinata l'efficacia didattica di entrambe queste fasi dell'insegnamento, è costituita dall'attenzione che gli alunni devono prestare per rendersi partecipi del processo educativo. Se questo manca, sia durante le lezioni sia durante le interrogazioni viene meno completamente l'esercizio della memoria uditiva, dalla quale dipende in generale gran parte dell'esito dell'apprendimento specialmente nelle discipline filosofiche, fondate pressoché esclusivamente sull'insegnamento orale.

Ordinariamente, l'attenzione degli alunni alle lezioni è assicurata dall'interesse promosso verso di esse dall'insegnante nelle diverse maniere e forme richieste dai vari gradi dell'istruzione, che la rendono agevole e non onerosa, sia, quando codesto interesse non si desti spontaneamente, dalla sollecitazione diretta del docente. In tal modo viene garantita per lo meno sufficientemente la partecipazione dell'alunno a questa prima importantissima fase dell'apprendimento e l'esercitazione, ad essa connessa, della memoria uditiva, che porgerà necessario supporto al lavoro domestico, nel quale, com'è noto, prevale l'esercizio della memoria visiva, attraverso la lettura dei manuali o dei testi, e, in particolari casi di sensibilità specifica, quello della memoria motrice (attraverso il moto labiale che accompagna la lettura).

Meno garantita è generalmente, invece, la partecipazione attenta degli alunni alle interrogazioni dei compagni, sia perché il controllo di essa da parte

dell'insegnante è assai poco agevole, sia perché gli alunni, una volta evitata l'interrogazione personale, tendono a disinteressarsi di quanto accade ai compagni interrogati, per dedicarsi alla preparazione delle lezioni successive, nelle quali presumono di essere interrogati a loro volta.

## 2. *Le interrogazioni programmate*

La forte tendenza degli alunni ad esimersi dalle interrogazioni non previste ed a concentrare il loro lavoro sulle singole materie nelle quali attendono l'interrogazione, trascurando momentaneamente le altre (che verranno riprese nell'imminenza delle interrogazioni su di esse), ha condotto ad accogliere nelle scuole il sistema delle cosiddette «interrogazioni programmate», che incontra generalmente il favore degli alunni, in quanto consente loro di manovrare (per usare un'immagine militare) per linee interne, concentrando, cioè la loro azione successivamente su singoli obiettivi (o materie) particolari. In tal modo essi ritengono di sfruttare meglio le loro energie, concentrandole a volta a volta sulla materia nella quale saranno interrogati, senza essere momentaneamente distratti dalla cura richiesta dalle altre.

Come nella manovra militare per linee interne (nella quale eccelse, com'è noto, Federico il Grande di Prussia), gli alunni ritengono di poter moltiplicare il loro rendimento impegnandosi successivamente con tutte le loro forze sul fronte ristretto d'una singola materia, anziché disperdere le loro energie affrontando contemporaneamente con continuità l'intero arco delle discipline scolastiche.

Ma se questo metodo è indubbiamente fruttuoso in campo militare (tanto è vero che l'impiego di esso consentì a Federico di Prussia, nella guerra dei sette anni (1756-1763), di tener testa a Francia, Austria e Russia coalizzate contro di lui, battendone in scontri successive le forze di gran lunga più numerose delle sue), non lo è altrettanto sul terreno scolastico, dove (malgrado l'opposta convinzione radicata nella generalità degli alunni) non si tratta affatto di battere un nemico, adottando all'uopo strategie e tattiche capaci di agevolare i risultati, bensì di arricchire la propria cultura mediante l'acquisizione stabile di elementi nozionali inseriti in una prospettiva critica personale.

Mentre nel caso dell'azione militare l'esito (cioè la vittoria) è fine a se stesso, onde l'energia concentrata per conseguirlo può esaurirsi col raggiungimento di esso, nel caso dell'apprendimento, invece, l'esito non costituisce di per sé un valore, ma è solo il mezzo, lo strumento foggato dall'alunno per affrontare nel modo più agevole le vicende della vita; il risultato conseguito a scuola, in altri termini, non può essere superato e messo da parte, come una battaglia vinta, ma deve essere conservato e mantenuto in efficienza, per poterne disporre in ogni momento, quando se ne presenti la necessità o l'opportunità.

Ma questa esigenza non viene soddisfatta, ed è anzi preclusa, dal metodo delle interrogazioni programmate, che conduce l'alunno ad impadronirsi mo-

mentaneamente e, per così dire, precariamente della parte di materia oggetto dell'attesa interrogazione, per liberarsene subito dopo, concentrando il suo lavoro sulla materia dell'interrogazione successiva. In tal modo, la memoria non fissa nulla stabilmente, ma si abitua a sopportare il carico della materia studiata per un breve periodo, che si conclude con l'interrogazione, dopo la quale tutte le cognizioni apprese in vista di questa vengono abbandonate e dimenticate. Lo studio diventa così come la tessitura d'una tela di Penelope di nuovo tipo, che però non ha, come quella omerica, un significato costruttivo (qual è quello di prendere tempo, prima della decisione, nell'attesa di Ulisse, che con il suo ritorno sistemerà ogni cosa), ma si traduce in mera dissipazione di energie, senza alcun profitto sul piano culturale. Chi frequenta le aule degli esami di maturità è ormai assuefatto al frenetico lavoro di certi candidati, tra quelli che assistono ai colloqui dei compagni di classe, sfogliando freneticamente le pagine dei libri di testo ad ogni nuova domanda dell'esaminatore, nell'inseguimento vano di questa o quella nozione, che dovrebbe essere presente alla sua mente, in quanto è fra quelle studiate, ma non c'è perché non è stata effettivamente imparata. Studiare ed imparare, per coloro che seguono il sistema delle interrogazioni programmate, non sono più la stessa cosa, considerata da punti di vista diversi, ma indicano generalmente cose diverse. Tanto è vero che la giustificazione addotta da molti candidati impreparati è: «Ho studiato tanto!», quasi che le due cose avessero senso disgiunte l'una dall'altra; conseguentemente, la risposta appropriata a questa affermazione, che è: «Male! Perché studiare senza imparare non ha senso!», lascia per lo più l'alunno trasecolato.

Egli si è generalmente ridotto, infatti, a frequentare la scuola non per imparare e crescere intellettualmente e spiritualmente, ma per affrontare (del tutto inutilmente) una serie di interrogazioni, il superamento delle quali non gli lascerà assolutamente nulla. All'opera di arricchimento culturale, in vista della quale la scuola è organizzata, le interrogazioni programmate sostituiscono la totale depauperazione spirituale ed un radicale senso di frustrazione.

Le interrogazioni programmate estendono alla scuola il sistema consumistico dell'«usa e getta», come se le conoscenze, le attitudini valutative, lo spirito critico e l'ampiezza dell'orizzonte spirituale fossero assimilabili a salviette di carta o a rasoietti di sicurezza, da gettare dopo l'uso, per rimpiazzarli acquistandone altri presso la bottega all'angolo della via.

In quanto ha una funzione eminentemente formativa, cioè istruttiva e di orientamento critico, l'attività della scuola è radicalmente incompatibile col metodo della programmazione delle interrogazioni, che conduce sistematicamente alla distruzione dei materiali acquisiti per fornire una base adeguata all'esercizio del giudizio, che conduce al possesso delle capacità valutative e dell'abito critico.

### 3. *La questione nel nozionismo*

Giustissimamente, negli anni sessanta, fu sollevata la questione del nozionismo scolastico, sostenendo l'esigenza di eliminarlo. Senonché, come accade spesso quando problemi di carattere tecnico vengono affrontati a livello politico, o (con aggravamento delle difficoltà) ideologico, si finì per conseguire il risultato diametralmente opposto a quello desiderato.

Si cominciò, per lo più, col fraintendere la questione, imputando al metodo d'insegnamento generalmente seguito quel nozionismo al quale spesso si riducevano le prove d'esame, ed in particolare quelle degli esami di maturità, nelle quali (come sa bene chi fece parte delle commissioni esaminatrici di vecchio tipo) alle domande di carattere meramente nozionistico si arrivava solo quando il candidato non mostrava di saper rispondere con un discorso autonomo e con manifestazioni di riflessione critica personale, per offrirgli con esse un'ancora di possibile, anche se risicata, salvezza.

Sulla base di questo fraintendimento, il problema venne posto in termini di riduzione delle nozioni sulle quali i candidati agli esami sono chiamati a rispondere. Si ridusse così il numero delle materie da preparare e, insieme, si limitò il programma d'esame alla parte delle materie scelte per le prove di maturità studiata nell'ultimo anno. Questo orientamento incontrò il favore dei riformatori, perché convergeva con l'esigenza, allora caldeggiata dai contestatori del '68 sulla base di un malinteso concetto di eguaglianza sociale, di generalizzare la fruizione della scuola a tutti fino ai gradi più alti e indipendentemente non solo dalla capacità individuale (postulata come una qualità propria di ognuno) ma anche dall'impegno nel lavoro di apprendimento (spesso giudicato una inutile superfluità da sgobboni).

In tal modo, evidentemente, si ritenne di prendere, come si diceva una volta, due piccioni con una sola fava, eliminando il nozionismo dagli esami e promuovendo il progresso politico-sociale con la moltiplicazione dei possessori dei titoli di studio più elevati. Senonché non si avvertì che il nozionismo non si elimina affatto con la semplice riduzione delle nozioni da apprendere (metodo che condurrebbe a far coincidere la scuola non nozionistica con la scuola priva di nozioni o scuola dell'ignoranza), ma si assolve, all'opposto, allargando l'orizzonte del giudizio (e quindi ampliando l'area delle nozioni possedute) in modo da agevolare, con la possibilità di assumere punti di riferimento sufficienti e adeguati, l'elaborazione di riflessioni critiche personali: i caratteri d'una città non si colgono affatto percorrendone poche vie, ma solo elevando il punto di osservazione fino a consentire una visione panoramica, nella quale diventa possibile cogliere le caratteristiche geografiche ed urbanistiche che possono rivestire interesse.

Con la riduzione delle materie e della parte di esse sulle quali sostenere l'esame, invece, si fece tutto l'opposto, constringendo la riflessione del maturando nell'ambito angusto di un orizzonte culturale asfittico, escludente dalla preparazione richiesta gran parte delle cognizioni fondamentali più utili per

un orientamento della riflessione in senso critico (come, ad esempio, Erodoto, Alceo, Saffo, Socrate, Platone ed Aristotele, nella conoscenza della civiltà greca, Virgilio, Orazio, Seneca, Livio e Tacito in quella della civiltà latina), per ridurre spesso i colloqui d'esame alla mera ripetizione di micronozioni concernenti figure storiche secondarissime e dottrine prive di contenuti originali e particolarmente poco significative da un punto di vista largamente culturale (come, ancora ad esempio, per la cultura greca il romanzo alessandrino o la figura di Teocrito e per quella latina l'opera di Arnobio o di Lattanzio). Con tale metodo, in filosofia restano fuori della prova di maturità pensatori come Socrate, Platone, Aristotele, Tommaso, Galilei, Descartes, Locke, Leibniz, Rousseau e Kant.

Subito, alla prova dei fatti, ci si rese conto che, se non è nozionismo quello che informa gli attuali esami di maturità, il nozionismo non esiste affatto. Si sperò che la riforma di tali esami, varata nel 1969 a titolo sperimentale per un biennio, fosse rapidamente sostituita da una nuova normativa, che facesse tesoro dell'esperienza negativa occasionata da questa: ma il timore dei politici di rendersi impopolari (e perdere conseguentemente voti) con l'introduzione di criteri d'esame da essi ritenuti più severi (mentre, in realtà, non si tratta di eccedere in severità, bensì soltanto di operare in modo un poco più serio e pedagogicamente consapevole), ha fatto sì che la sperimentazione prevista per il biennio 1969-1971 si protrasse per un trentennio inalterata.

Dell'urgenza di procedere alla riforma degli esami di stato oggi si fanno sostenitori gli alunni stessi, che da alcuni anni stanno riacquistando il senso dei valori culturali, di cui si era perduta ogni traccia, e diversi ministri della Pubblica Istruzione hanno annunciato la loro decisione di emanare (o di adoperarsi per ottenere l'emanazione dei) i provvedimenti all'uopo necessari: ma sembra che la preoccupazione elettorale ne freni tuttora i dichiarati propositi, dal momento che a tutt'oggi, malgrado i reiterati annunci di partenza (come nei cori di certe opere liriche dove il «Partiam, partiamo...» dura incessante per lungo tempo, senza che le masse corali si muovano d'un passo) si è sempre fermi alla sperimentazione infausta suggerita dal clima del '68.

#### 4. *L'interrogazione-lezione*

Considerata l'importanza che riveste il momento dell'interrogazione nell'apprendimento degli alunni che ascoltano dal loro posto, è d'uopo esaminare i modi e le forme in cui esso può essere potenziato al massimo.

In questa prospettiva, mi limiterò ad esporre succintamente qui la mia diretta esperienza di tanti anni fa nell'insegnamento storico-filosofico ed i risultati ad essa connessi. Allo scopo di evitare la distrazione degli alunni non interrogati (e, quindi, la loro autoprivazione di un vantaggio didattico enorme) io adottai il criterio di sottoporre potenzialmente ad interrogazione l'intera classe in ogni lezione: tutti gli alunni della classe, in altri termini, furono preavvi-

sati che dovevano trovarsi pronti in ogni momento, durante ogni lezione, a rispondere a domande, che sarebbero state valutate con voto regolare.

Nell'impossibilità pratica di interrogare tutti gli alunni della classe, in ogni lezione, mi limitavo ogni volta a far domande ad un gruppetto di essi, oltre i due che erano chiamati di norma a conferire. Nella scelta degli alunni per queste domande, però, mi guardavo dal seguire un ordine di successione o turno, interrogando sempre lo stesso alunno anche in diverse lezioni di seguito, in modo da escludere ogni prevedibilità delle interrogazioni di ciascuno e da radicare in ogni elemento della classe la convinzione di dover essere pronto a rispondere ad ogni lezione.

Le domande agli alunni che assistevano alle interrogazioni dei due compagni chiamati a conferire erano di vario genere, secondo le occasioni offerte dall'andamento dell'interrogazione. Così, ad esempio, se uno degli interrogati non era in grado di rispondere ad una domanda o rispondeva in modo inesatto o comunque impreciso, veniva invitato uno degli alunni che ascoltavano dal loro posto a rispondere in sua vece o a correggere o a precisare la risposta data dal primo; se nel corso dell'interrogazione ricorreva un richiamo ad elementi studiati in precedenza, si chiamava uno degli astanti ad intervenire per ricordarlo e collegarlo al discorso, e così via.

Questi accorgimenti conducevano gli alunni ad abituarli ad essere interrogati quotidianamente ed a essere sempre attenti alle interrogazioni, perché la domanda improvvisa poteva essere rivolta al distratto, che non poteva rispondere anche se perfettamente preparato in quanto la sua distrazione gli aveva precluso la conoscenza dei termini del discorso nel quale la domanda si inseriva.

In breve tempo gli alunni si abituarono a questo procedimento e poterono apprezzarne i vantaggi notevoli nell'agevolare il loro padroneggiamento della filosofia e della storia e nell'alleggerire il lavoro della preparazione domestica in tali materie. L'interrogazione, infatti, si rivelò per coloro che l'ascoltavano come la reiterazione e l'integrazione della lezione precedentemente svolta dall'insegnante, che in tal modo veniva corroborata e consolidata.

Il voto assegnato sulla base di una semplice domanda interlocutoria potrebbe apparire non equiparabile a quello conseguente ad una interrogazione in senso formale, articolata su una serie di domande e su ampie esposizioni. In realtà, però, non è affatto così, perché anche la domanda singola, in quanto cade nel contesto del dialogo fra l'insegnante e gli alunni direttamente chiamati a conferire, implica, da parte di chi risponde interlocutoriamente, l'aver seguito il discorso svolto fino al punto in cui cade la domanda, il conoscerne il significato ed il contenuto e quindi il possesso della materia nel grado di cui dà prova la sua risposta.

Questo metodo, d'altra parte, consente all'insegnante di disporre di una serie di voti (intorno a dieci per trimestre, in luogo dei due — al massimo tre — ma in certe scuole anche uno solo) per ciascun candidato, che gli forniscono

in certo modo un grafico dell'andamento del profitto dell'alunno nell'intero periodo scolastico (bimestre o trimestre) considerato.

L'applicazione di un metodo del genere, in netta antitesi con quello generalizzato e rispondente ai desideri non meditati degli alunni, inizialmente incontrò una certa resistenza da parte degli interessati; ma, superata la fase di adattamento e fatta l'abitudine a praticarlo, ottenne l'apprezzamento pieno da parte di tutti i discenti, che ne poterono constatare direttamente l'estrema vantaggiosità.

### 5. *La lezione-interrogazione*

Di fronte a questi risultati, parve chiaro il contenuto didattico altamente positivo del momento dell'interrogazione, rivelando l'apporto attivistico dell'attenzione rivolta dagli alunni alla ripetizione ed al riesame della materia studiata fatto in classe.

Ciò mi indusse ad estendere il metodo delle interrogazioni di carattere interlocutorio dall'ambito dell'«interrogazione» a quello della «lezione», avviando così un processo che legava in continuità l'una all'altra e integrando in tal modo ulteriormente l'efficacia didattica del metodo adoperato.

Nell'impostazione di ogni lezione, quindi, opportune domande invitavano questo o quell'alunno a fornire gli elementi già noti presupposti dall'esposizione nuova; analogamente, nel corso dell'esposizione stessa, i riferimenti alla materia già nota e gli opportuni collegamenti ad essa erano anch'essi oggetto di domande rivolte ad uno o più alunni, per stimolare anche in questo modo la consuetudine con la materia studiata e moltiplicare ancora le occasioni per arricchire la serie dei voti di ciascun discente.

L'esperienza condotta nel senso indicato in tempi ormai lontani, quando gli esami di maturità vertevano su tutte le materie del triennio liceale, dette risultati eccellenti, attestati dalla promozione generale di tutti gli alunni nelle prove finali. Ma al di là di questa (per così dire) utilità immediata, essa merita di essere meditata nel quadro di un rinnovamento dei metodi educativi, in quanto evidenzia l'efficacia formativa della scuola quando siano eliminate alcune distorsioni funzionali introdotte in essa per ragioni d'ordine vario, ma estranee alle esigenze della pedagogia e della didattica.

### III

## IL LAVORO DOMESTICO E L'USO DEL MANUALE

### 1. *La discussione sui manuali scolastici*

Il dibattito pedagogico-didattico sui manuali scolastici, sostanzialmente vivo da sempre, si è intensificato nell'ultimo quindicennio, toccando il suo culmine, se non andiamo errati, negli anni settanta, quando, abbracciando il culto del diverso per il diverso, instaurato (con un barocchismo di nuovo conio) nel clima del '68, si delinearono e si sostennero accesamente le tesi più varie ed estreme, da quella della rivoluzione del libro di testo, attuabile col trattare in esso tutto fuorché i contenuti propri della materia alla quale s'intitola, fino alla sua totale abolizione, per sostituirlo con l'utilizzazione delle biblioteche di classe o di scuola. Fra questi due estremi, si ebbero molteplici e svariate proposte intermedie, alcune delle quali trovarono anche esemplificazione in testi proposti per l'adozione scolastica.

Come solitamente avviene, le proposte nuove incontrarono subito adesioni entusiastiche, alle quali seguirono inevitabilmente delusioni, che per lo più, tuttavia, non indussero a fare marcia indietro (cosa forse ritenuta avanguardisticamente troppo disdicevole), ma spinsero semplicemente a trascurare l'innovazione tanto caldeggiata in passato, lasciandola languire nel dimenticatoio, col risultato di non avere né i grandi vantaggi sperati dal nuovo orientamento né quelli forse meno vistosi, ma concreti e reali, pur nell'imperfezione degli strumenti, assicurati dal vecchio sistema.

In certe scuole oggi permangono criteri elaborati in sede di rinnovamento del sistema didattico, che non rivelano particolare e maggiore efficacia dell'impiego tradizionale del manuale, e tuttavia si conservano forse per forza d'inerzia. Così, ad esempio, presso il Liceo «Parini» di Milano, scuola ben nota per i suoi atteggiamenti avanguardistici, non si adotta un manuale particolare di filosofia, ma se ne indica una serie, lasciandone la libera scelta agli alunni. Il sistema sembra dare risultati validi, cosicché viene confermato da parecchi anni, anche se non appare né molto innovativo né produttivo di risultati particolari, tenuto anche conto del fatto che la scelta degli alunni di ciascuna classe finisce col concentrarsi su un determinato manuale, giudicato più rispondente alle esigenze didattiche di altri, con un sostanziale ritorno al metodo tradizionale.

Fra le tesi più decisamente innovative, quella di trasformare radicalmente il manuale, rendendolo rispondente alle esigenze politico-sociali odierne, nei casi in cui è stata applicata ha condotto a risultati poco felici.

Non mette conto, tanta ne è la ripulsione da parte di chi non sia dominato da fanatismo partigiano, di prendere in considerazione i casi nei quali l'innovazione viene prospettata in senso strettamente ideologico, dando rilievo preminente, anche a costo di gravi forzature, ad aspetti ed atteggiamenti degli autori presentati non coincidenti con l'oggettiva loro figura storica, ma in accordo con le premesse dogmatiche del manualista. Così, per accennare ad un solo caso, in un manuale di letteratura italiana diffuso da una delle maggiori case editrici di libri scolastici, Leopardi fu presentato dando rilievo soprattutto alla teoria materialistica, nella quale, più che nella sua poesia, venne individuata la causa della sua grandezza, trascurando completamente il fatto che il materialismo leopardiano non è affatto originale, mentre i suoi versi lo sollevano ai fastigi più alti dell'arte poetica.

Fra i manuali di filosofia, per offrire solo qualche esempio, quello di Emanuele Rivero edito da Borla, di Roma, ed intitolato *Esperienza e riflessione*, allarga la prospettiva fino ad includere tutti gli elementi d'una storia della civiltà, abbracciando buona parte del contenuto delle altre materie di studio e facendo largo posto all'attualità, ma riducendo la trattazione della storia della filosofia (la parte riservata alla quale è distinta dal resto per il fondo rosa sul quale è stampata) ad una quarantina di pagine di ciascuno dei tre volumi: troppo poco, a giudizio della generalità degli insegnanti, che, proprio per questa ragione, non ha premiato questo testo nelle adozioni.

Il manuale *Percorsi del pensiero*, di Renata Ameruso, Silvia Tangherlini e Marcello Vigli, edito da Lucarini, di Roma, muove dal presupposto che si debba procedere dai testi filosofici alla storia, anziché dalla storia (in funzione introduttiva) ai testi, come è avvenuto dalla riforma Gentile ad oggi. In tal modo, con un lavoro che in molti casi può ben dirsi certosino, l'esposizione è stata fatta mediante la giustapposizione di passi degli autori presentati, opportunamente scelti (anche con microselezioni di frammenti) e collegati in mosaico (a volte anche con tessere minutissime). Ma dove questo lavoro non bastava (come in genere non può bastare, anche solo a livello espositivo, quando certi concetti non sono mai collegati in uno scritto di sviluppo contenuto, come richiesto dalle esigenze manualistiche), gli autori sono intervenuti con integrazioni e sviluppi aggiuntivi. Cosicché il manuale, nel suo insieme, si impone per il lavoro elaborativo che è costato ai compilatori, ma, quanto ai risultati, lascia perplessi e non ha convinto nemmeno esso molti insegnanti a sceglierlo per l'adozione.

Quanto all'eliminazione del manuale ed alla sostituzione di esso con i testi della biblioteca, a quanto ci risulta è stata sperimentata raramente, con esiti poco lusinghieri per varie ragioni. Anzitutto, le biblioteche (com'era del resto del tutto prevedibile) sono risultate carenti di testi e (soprattutto) prive delle molteplici copie di ciascuno di essi necessarie per rispondere alle richieste contemporanee degli alunni. Inoltre (e questo è soprattutto importante), il ricorso diretto ai testi ed ai lavori critici si è rivelato assorbitore di tempi eccessivamente lunghi, assolutamente incompatibili con quelli disponibili per la prepa-



razione delle lezioni. Nei rari casi in cui è stato adoperato questo metodo, generalmente si è compensato il dispendio di tempo da esso richiesto con la riduzione del programma d'insegnamento, lasciando così nelle conoscenze degli alunni lacune enormi, non consone al livello culturale d'un diplomato delle scuole medie superiori.

Alla base di questo sistema, a nostro avviso, c'è una malintesa anticipazione dei metodi di lavoro di livello universitario. Ma questi sono didatticamente coerenti solo in quanto presuppongono la preparazione di base fornita dalle scuole medie. Conseguentemente, volerli anticipare in queste scuole, trascurando la preparazione generale di base che è loro propria, non può non condurre a risultati fallimentari, quali sono stati quelli raggiunti in molte delle nostre scuole negli anni settanta-ottanta.

## 2. *Il manuale e gli ambiti culturali*

Nelle proposte di riforma della struttura e dell'impiego dei manuali didattici si manifesta con evidenza una grave confusione, connessa ed intrecciata con quella intorno al «nozionismo», restando nella quale è impossibile procedere a rinnovamenti di qualsiasi genere, perché si incorre necessariamente in iniziative balorde e dannosissime per la scuola.

L'ambito delle nozioni raccolte nel manuale scolastico coincide con l'ambito di una cultura di livello medio, dalla quale si differenzia (e rispetto alla quale, quindi, eccede alquanto) per non essere caratterizzato nel suo insieme da una fisionomia personale, che comporta arricchimenti in particolari settori e deficienze più o meno accentuate in altri. Il buon manuale, invece, si caratterizza per la sua completezza in certo modo impersonale (beninteso nella misura in cui l'autore riesce a spersonalizzare la sua opera).

Tale completezza lo rende utilizzabile nel quadro di molteplici prospettive didattiche riflettenti la personalità dei singoli insegnanti, che possono ritagliare nel libro l'area rispondente meglio al loro inquadramento particolare della disciplina. Per facilitare questa operazione, Giuseppe Agostino Roggerone, ad esempio, nel suo manuale *Itinerari filosofici* (Napoli, Edizioni «Il Tripode») ha adottato, con esito del tutto positivo, il sistema di esporre in carattere grande l'essenziale della materia e di stampare in carattere minore facilmente individuabile le nozioni di carattere integrativo, che possono condurre ad una conoscenza più ricca e particolareggiata dell'argomento studiato.

Ma occorre avvertire che codesta personalizzazione didattica non può legittimamente valicare certi limiti, arrivando — come in moltissimi casi è avvenuto (essendo emerso direttamente agli esami di maturità) e come, purtroppo, anche se con minore frequenza, ancora avviene — all'omissione di interi settori di conoscenza, dei quali gli alunni che non proseguiranno gli studi nella disciplina considerata resteranno permanentemente privi.

Qui, come in altri momenti didattici, si procede (certo con le migliori intenzioni, ritenendo di arricchire il lavoro scolastico di contenuti scientifici) ad

una indebita anticipazione degli studi di tipo universitario, dei quali quelli liceali sono il necessario presupposto: si pretende così di costruire il tetto della casa prima della struttura muraria destinata a sostenerlo.

Né vale a giustificare un procedimento di questo tipo la convinzione di dare con esso sviluppo agli argomenti giudicati dall'insegnante di maggiore interesse od attualità, perché se è legittimo (ed anzi, legittimissimo) evidenziare questi fra gli altri, approfondendone meglio la conoscenza, non è affatto legittimo, ma sommamente da condannare, il sacrificare a questi altri elementi solo perché meno attuali o meno attualmente interessanti. L'apprendimento scolastico, come ebbe ad appuntare Gramsci (che è da citare quando dice cose penetranti, anche se è passato e malgrado sia passato di moda), non dev'essere una cosa libresca, stantia ed ammuffita; ma le conoscenze sulle quali si deve esercitare l'attenzione viva e fresca di alunni ed insegnanti, purtroppo, devono essere apprese librescamente. In altri termini, non è ammissibile coltivare l'interesse e l'attualità a prezzo dell'ignoranza: occorre rendersi conto, infatti, che la conoscenza più ricca ed approfondita di uno solo o di pochi autori e dottrine non costituisce e non può costituire una cultura, cioè un contesto di conoscenze apprese organicamente in tutti i rami della disciplina ed in tutte le discipline.

Non è nemmeno accettabile un'altra motivazione di scelte manualistiche ed antologiche eccessivamente drastiche, effettuate col criterio di uscire dalla solfa e dalla ripetizione, che purtroppo (ma, in certa misura, inevitabilmente) è una caratteristica della scuola. Un orientamento del genere è frutto della cultura del «nuovo» e del «diverso», emersa con deciso profilo negli anni successivi al '68 anche sotto l'illusoria convinzione ideologica (ed antidemocratica) di una positiva diversità connessa all'orientamento di certi partiti politici. Tale tendenza ha condotto spesso ad omissioni di testi clamorose, semplicemente perché sono i testi privilegiati da sempre, in quanto riconosciuti più significativi di un autore o di un'epoca. Si è dimenticato troppo spesso che il risaputo, il trito, l'infinitamente reiterato per l'insegnante, che lo propone ai suoi alunni ogni anno, per questi è nuovo e significativo in sommo grado e vitale come non possono esserlo altri testi od altri concetti meno consueti: si dimentica o — ed è più grave — si ignora che il pane dell'insegnamento non è per i palati colti e raffinati dei docenti, ma per quelli affamati e avidi degli alunni, anelanti alle conoscenze ed ai sentimenti capaci di familiarizzarli e di orientarli nel mondo.

### 3. *La scelta del manuale*

I vari tentativi di rinnovamento dei tipi indicati, generalmente di esito molto limitato se non, talvolta, addirittura deludente, si ispirarono ad orientamenti diversi, ma hanno tutti in comune il carattere di fondarsi sul presupposto della possibilità di innovare la didattica con la semplice variazione o sostituzione dei contenuti del manuale, quasi che questo o un suo qualunque surro-

gato possa avere nell'insegnamento un ruolo determinante e non semplicemente, come appare a nostro avviso, ausiliario.

Il manuale, infatti, è uno strumento didattico e come tale dev'essere considerato. La scelta del manuale, quindi, non prende di mira l'orientamento impressogli dall'autore, se non nella misura necessaria ad evitare testi ideologicamente unilaterali ed eccessivamente dogmatici, che possono arrecare agli alunni solo danno, anche quando questi ne condividono le idee ispiratrici, perché non ne sollecitano l'atteggiamento critico, ma tendono, viceversa, ad accentuare il dogmatismo cieco e sordo delle loro convinzioni non meditate.

La scelta del manuale, invece, si preoccupa anzitutto della chiarezza dell'esposizione; in secondo luogo della compiutezza e della proporzionalità fra l'ampiezza della trattazione ed il tempo normale di cui dispongono gli alunni per un'attenta lettura di esso. In terzo luogo, rivestiranno una certa importanza, per la loro utilità didattica, i complementi dell'esposizione, come i passi antologici, le letture critiche, le annotazioni sul lessico, sulla bibliografia, ecc., che mettono a disposizione immediata dell'alunno elementi integrativi del suo studio.

Forse queste indicazioni appariranno a qualcuno, animato dal sacro fuoco del rinnovamento radicale, eccessivamente terra terra e ben poco avanzate. Ma, ripetiamo, non è il manuale, di per sé, quello che può rinnovare la didattica. Esso può solo aiutare bene, meno bene o male nell'opera di rinnovamento. Certo, non è affatto lodevole l'adozione di manuali amplissimi e mastodontici, per ricorrere poi all'uso didatticamente pernicioso di striminziti appunti sotto dettatura, aventi lo scopo di supplire alla pratica inutilizzabilità di quello a causa della sua sproporzione con le possibilità didattiche concrete.

L'uso di sostituire il manuale con appunti dettati dall'insegnamento genera un difetto nella preparazione degli alunni, che si rivela agevolmente all'esaminatore esperto: l'alunno si abitua a ripetere il dettato del suo professore, il quale, se non è adeguatamente accorto, scambia facilmente per una buona preparazione quella che è semplicemente una passiva e spesso non sufficientemente consapevole ripetizione, che rivela la sua inconsistenza non appena si ponga al giovane qualche domanda di chiarimento o approfondimento.

La proporzione dell'esposizione manualistica ai tempi disponibili per la sua utilizzazione è di importanza essenziale ai fini della preparazione soprattutto perché consente all'alunno di operare il passaggio mentale dalla lezione impartitagli a scuola alla corrispondente trattazione del suo libro di testo, che comporta il benefico sforzo di arricchimento della comprensione e di padroneggiamento della materia, del quale, invece, resta completamente privo l'alunno che si avvale di appunti che gli sono stati dettati.

#### 4. *L'uso del manuale*

Lungi dall'essere il manuale, con le sue innovazioni ed i suoi perfezionamenti, a rinnovare la scuola, è l'orientamento didattico innovativo a rivoluzio-

nare l'uso che del manuale viene fatto. Anzitutto, infatti, la trattazione del manuale (o dei manuali, se nella classe se ne usa più d'uno) deve essere presente nel suo contenuto all'insegnante, che attirerà l'attenzione degli alunni sulle eventuali sue integrazioni o sulle differenze fra l'interpretazione del manuale e quella da lui seguita o preferita.

In questo modo viene garantito l'accordo fra le lezioni ascoltate dall'allunno a scuola e l'utilizzazione domestica da lui fatta del manuale. Né ci si deve preoccupare soverchiamente, a questo punto, della criticità del discorso, perché questa non può nascere se non sulla base della conoscenza dei fatti, degli autori, delle teorie e delle opere, che ora si tratta in primo luogo di acquisire, per poterla poi, come si vedrà, utilizzare criticamente.

Ma l'uso attivo del manuale nel lavoro domestico abbisogna di essere pazientemente suggerito agli alunni, per evitare che essi si abituino ad uno studio passivo ed infecondo, qual è quello del giovane, il quale, dovendo imparare una lezione di storia o di filosofia, comincia con la lettura del libro di testo, tentando poi reiteratamente di «ripetere» l'esposizione letta. In questo modo, infatti, il lavoro domestico perde ogni connessione con quello fatto in classe, che viene privato, conseguentemente, di gran parte della sua efficacia, ed il distacco è ancora maggiore quando la lezione svolta in classe non ha tenuto alcun conto dell'esposizione manualistica. Da queste due distorsioni didattiche, messe in opera l'una dall'allunno e l'altra dall'insegnante, discende la convinzione, molto diffusa, dell'inutilità di ascolto attento delle lezioni, che conduce all'abitudine didatticamente distruttiva di utilizzare il tempo in cui l'insegnante espone la materia per la preparazione alla lezione successiva o per fare la «battaglia navale» col compagno di banco.

Il metodo attivo dell'apprendimento richiede, invece, che, nel lavoro domestico, l'allunno cominci col richiamare alla mente, per quanto può, gli elementi della lezione ascoltata in classe. Questo lavoro, le prime volte che viene affrontato appare molto gravoso e viene compiuto con grande stento e con scarso esito. Ma, via via che si insiste nel farlo, esso diventa sempre più agevole, finché si arriva ad eseguirlo con disinvoltata e rapida scioltezza.

La rievocazione della lezione, che in questo modo viene effettuata, sarà, beninteso, lacunosa, largamente incompleta (specialmente quando si è agli inizi della pratica di questo metodo), con nozioni talvolta imprecise, talvolta confuse, talvolta indecifrabili. Ma la cosa non deve preoccupare soverchiamente. A questo punto, infatti, si fa intervenire il manuale, ma non per leggerlo supinamente, bensì per interrogarlo sui punti risultati imprecisi, confusi, non perspicui. Il manuale, così interrogato, risponderà a precise domande: scorrendolo, la stampa uniforme del suo testo acquisterà nella mente del lettore netti chiaroscuri e toni cromatici, che ne evidenzieranno le parti contenenti le risposte ai quesiti posti, le quali in questo modo si inseriranno nel contesto del ricordo della lezione, integrandolo e completandolo.

Quando questo lavoro sarà compiuto, verrà il momento di una rapida riletture completa dell'esposizione manualistica, allo scopo di controllare la

completezza della lezione ricostruita e di rilevare eventuali indicazioni, notizie, osservazioni e giudizi presentati dal libro, che possano ulteriormente integrare o rielaborare le linee della lezione imparata.

Superata la fase di adattamento ad un lavoro di questo tipo, senza lasciarsi scoraggiare dagli sforzi da essa richiesti all'inizio, col raggiungimento del regime normale di rendimento si acquisterà la *souplesse* che ne consente l'espletamento rapido e costruttivo. Sulla base delle esperienze fatte, si può dire che la preparazione domestica con tale metodo non richieda più di 15-20 minuti, ai quali devono aggiungersi, beninteso, quelli richiesti dalla lettura di eventuali testi o dall'esecuzione di eventuali esercizi applicativi.

Questa rapidità e duttilità operativa da un lato consente di contenere in limiti di tempo ragionevoli il lavoro domestico, tagliando netto col ciondolare per ore svogliatamente sui libri, che caratterizza tuttora il lavoro di gran parte degli alunni, mentre dall'altro aiuta efficacissimamente a fissare le cognizioni apprese ed a renderle disponibili prontamente quali elementi d'appoggio della riflessione e supporti del discorso critico personale.

In questa prospettiva, si comprende l'importanza pratica e l'utilità fondamentale delle qualità positive del manuale didattico sopra considerate: chiarezza, completezza, sinteticità, infatti, rispondono nel modo più efficace alle esigenze di una preparazione attivistica come quella succintamente descritta. Eventuali sviluppi integrativi e critici non trovano utilmente posto nel corso dell'esposizione della materia, ma potranno, invece, essere opportunamente collocati in appendice ai capitoli espositivi, pronti per una rapida consultazione quando se ne avverta il bisogno. Così pure, nelle parti più interessanti, l'integrazione e lo sviluppo critico dell'esposizione della materia potrà trarsi da lettura di testi ed opere critiche della biblioteca scolastica, sempre che questa ne disponga di almeno una copia: trattandosi di testi brevi, sarà agevole moltiplicarne le copie nel numero necessario mediante la fotocopiatrice.

(continua)