

**DIDATTICA***Germano Proverbio*

1. La parola - 2. Premesse storico-teoriche - 3. Una didattica umanizzante - 4. Umanizzare le discipline scolastiche - 5. La scelta del provvisorio.

**1. La parola**

L'ètimo del termine per sé non crea incertezze, risalendo al greco *διδάσκειν*, che significa *insegnare*; gli autori, tuttavia, che nel decorso storico si sono interessati ai problemi dell'insegnamento, hanno usato il termine in una prevalente accezione pedagogica: Ugo di S. Vittore († 1141) lo impiegava per indicare espressamente che l'insegnare coincide con l'educare e l'educare con l'insegnare; e così ancora fino a Comenio (1592-1671), che nella sua *Didactica Magna* tracciava praticamente le linee di una teoria dell'educazione; mentre J.F. Herbart stesso (1776-1841), con il quale si va affermando una certa distinzione fra insegnamento ed educazione, affrontava il problema della didattica in termini di « insegnamento educativo » (« Confesso [...] di non aver alcun concetto di un'educazione senza istruzione, come viceversa [...] non riconosco alcuna istruzione la quale non educi »); e O. Willmann con la sua *Didaktik als Bildungslehre* (1882-1889) ribadiva l'istanza di un processo di trasmissione del sapere che fosse nel contempo didattico ed educativo.

**2. Premesse storico-teoriche**

Alle diverse assunzioni del termine corrispondono, in tempi a noi più vicini, premesse teoriche ben differenziate:

1) I principi dell'idealismo gentiliano hanno dato origine alla *didattica dell'insegnamento*, o delle materie, fondata sul presupposto che il possesso della materia crea automaticamente la capacità di insegnarla, senza alcuna esigenza di riferimenti a tecniche operative positivamente determinabili.

2) Al positivismo sperimentalista si appella, per contro, la *didattica dell'apprendimento*, o delle tecniche, contrassegnata ulteriormente dai diversi indirizzi di psicologia, da cui è stata influenzata. Se è lecito infatti riferirsi, in generale, al cosiddetto *attivismo*, è necessario anche definirne i caratteri specifici, propri delle singole scuole:

a) la centralità dei bisogni del fanciullo, la ricerca di motivazioni che consentano di identificare gli interessi, la promozione dell'attività spontanea sulla base di progetti e di scopi determinati (J. Dewey);

b) il « metodo globale » e i « centri di interesse », l'individuazione e la socializzazione dell'insegnamento, il metodo della ricerca e il lavoro di gruppo, l'esplorazione dell'ambiente naturale e sociale, il gioco, le attività espressive e manuali, la composizione tipografica (O. Decroly, C. Freinet);

c) la psicologia genetica di J. Piaget, che conferisce alle scuole attive una base scientifica, distinguendo, in relazione agli stadi evolutivi dello sviluppo del fanciullo, il pensiero operatorio concreto (fra i sette e gli undici anni circa), caratterizzato dalla manipolazione di materiali reali, e il pensiero operatorio astratto, capace di cogliere e di produrre rappresentazioni simbolico-formali della realtà;

d) l'apprendimento strutturale di J.S. Bruner, ossia l'apprendimento dei principi e delle idee fondamentali, che costituiscono le « strutture » delle diverse discipline: strutture che devono assumere forme o « versioni » via via rispondenti alle strutture cognitive del soggetto, nei vari livelli di apprendimento (insegnamento a spirale);

e) il neocomportamentismo di B.F. Skinner, da cui derivano tutte le tecniche didattiche, che privilegiano il momento dell'informazione e del condizionamento intellettuale, facendo ricorso a programmi strutturati in sequenze di unità, dove la soluzione di ciascuna di esse è richiesta per poter procedere nel programma (istruzione programmata).

3) Infine, dalla « scienza della comunicazione e del controllo » dipende quella che è stata chiamata la *didattica cibernetica*, in quanto abbraccia tutti i problemi relativi alla ottimizzazione dei processi di apprendimento, inteso come rapporto comunicativo fra docente e discente [ → RAPPORTO EDUCATIVO ].

Da questo modo di interpretare la didattica sono sorte importanti strategie educative, che si possono ricondurre all'unico termine di « tecnologia » dell'istruzione. Tali sono in particolare: la programmazione per curricoli (obiettivi, contenuti, metodo, valutazione); le nuove procedure per un apprendimento individualizzato e per una valutazione formativa (*mastery learning*); l'orientamento a distribuire la popolazione scolastica in gruppi di apprendimento anziché in gruppi-

classe, rigidamente costituiti ed erroneamente considerati omogenei (*team learning* e *team teaching*); il confronto continuo con le altre « agenzie educative » e la promozione della gestione democratica della scuola, attraverso gli organismi di partecipazione.

### 3. Una didattica umanizzante

Al di là di queste conquiste della didattica, esiti positivi del suo continuo evolversi sotto la spinta e la sfida delle scienze umane con cui è venuta via via a contatto (filosofia dell'educazione, psicologia, sociologia, scienze della comunicazione ...), va dato rilievo al momento che ha maggiormente caratterizzato e ancora caratterizza il discorso sulla didattica all'interno di un progetto educativo. Assunta, innanzitutto, una definizione di didattica in termini di « teoria dell'aiuto sistematico offerto al ragazzo che impara in un ambiente specializzato » (N. Perquin), da essa consegue, sul piano operativo, la necessità di una revisione radicale del rapporto fra insegnante e allievo. Il rapporto didattico, in cui i ruoli del docente e del discente erano segnati da una concezione verticale e « depositaria » dell'educazione e da un passaggio di nozioni e di informazioni che avveniva nell'unica direzione insegnante-allievo, vuol essere sostituito da un rapporto dialogico e umanizzante, in cui prevale una circolarità di comunicazione fra insegnante ed allievo, anziché un movimento a senso unico. P. Freire direbbe: « Non più educatore dell'educando; non più educando dell'educatore; ma educatore-educando *con* educando-educatore ».

Se un ruolo proprio spetta ancora all'insegnante è il ruolo dell'adulto, in quanto si rende conto che « quando inizia questo processo [il nuovo rapporto con l'educando] egli si prepara a morire. Solo con questa morte — che solo egli può prendere su di sé — sarà possibile la sua rinascita come allievo, e la rinascita dell'allievo come educatore. L'educatore è uno che vive il profondo significato della Pasqua » (P. Freire).

Questo atteggiamento nuovo dell'insegnante di fronte all'allievo (non più inteso come « recipiente » da riempire ma come uomo da « promuovere ») comporta un'autentica ascesi, che è fatta di continuo studio e di permanente revisione degli « strumenti » che sono propri dell'azione didattica. Si tratta di umanizzare la didattica, che significa innanzitutto umanizzare la cultura: superare cioè il concetto e la prassi di una trasmissione di contenuti prefabbricati, assoluti e statici, per farli diventare ricerca e continua verifica; umanizzare la cultura, ancora, nel senso che non si identifichi con la cultura « letterata », ma che si dia pari valore all'impegno di comprendere il mondo e di trasformarlo, con il proprio lavoro, per renderlo più umano: dovunque e comunque l'uomo operi, egli è creatore di cultura.

#### 4. Umanizzare le discipline scolastiche

Umanizzare la didattica vuol dire anche umanizzare le discipline, riesaminarle cioè in funzione dell'uomo. Questa attenzione all'uomo, destinatario e insieme attore del processo didattico-educativo, esige per prima cosa lo sforzo a superare le barriere esistenti fra le discipline scolastiche: e ciò in nome dell'uomo « uno » e « totale », e in nome anche della stessa realtà, che l'uomo ha dinanzi, non scomposta in segmenti, ma « compresa » nella sua interezza e totalità.

Una via che ci consenta di unificare in assoluto le discipline scolastiche non è ancora facilmente ipotizzabile: ciò non elimina tuttavia l'urgenza di trovare concezioni nuove — in sostituzione di quelle « tramandate », superate e spesso inesatte — delle diverse discipline; concezioni che ci consentano di scoprire l'unità là dove non si avvertiva che la diversità, attraverso un processo che, muovendo dalle idee fondamentali, o dalle strutture, di ogni disciplina, porti a scoprire nessi insospettati, per esempio, fra un curriculum di matematica, gli apprendimenti linguistici e le attività espressive più varie: nessi di fondo e non fortuite convergenze.

Donde emerge che la tensione verso l'unità del sapere — ideale regolativo della ricerca — si coltiva soprattutto nell'approfondimento della propria disciplina, in una prospettiva aperta che renda complementari le singole competenze, che induca l'esperto a confrontarsi, nella consapevolezza dei propri limiti, con gli altri esperti, per rendere un vero servizio all'uomo e alla verità.

Il confronto, infatti, mentre tiene viva la tensione verso l'unitarietà del sapere, garantisce dal rischio della assolutizzazione dei contenuti dei singoli settori disciplinari, e rinvia continuamente al destinatario della ricerca, che è l'uomo-da-educare, perché venga egli stesso coinvolto come attore e come protagonista.

Aprire ora un discorso, in cui si considerino le didattiche delle discipline nella prospettiva indicata, è possibile solo se ci limitiamo alle grandi aree disciplinari: l'area linguistico-letteraria; l'area artistica; l'area delle scienze sociali; l'area matematica, fisico-tecnologica.

1) Perché l'uomo occupi veramente il centro degli obiettivi propri dell'*area linguistico-letteraria*, si chiede che egli sia sempre presente come soggetto « parlante » e non come oggetto « parlato »: è la lingua, infatti, che è per l'uomo, e non già l'uomo per la lingua. Di qui la necessità di una educazione linguistica che, mentre abbraccia tutti i possibili usi che della lingua l'uomo può fare e non trascura di rilevare, insieme, gli aspetti normativi che regolano gli usi stessi, faccia della lingua un reale strumento di comunicazione, e non una occasione per mere esercitazioni scolastiche, prive d'ogni carattere motivante.

Il testo letterario, in particolare, deve promuovere quella estetica della recezione o quella capacità di percezione della parola, che consente al lettore di « entrare da creatore in ciò che è visto, sentito e pronunciato », di assimilare « il ritmo, l'intonazione, la tensione articolatoria, la gesticolazione interna (i movimenti creativi) del racconto, l'attività figurativa della metafora, ecc. » (M. Bachtin).

2) Le riflessioni sulla lingua poetico-letteraria, sul testo come opera d'arte, si possono estendere a tutte le forme che rientrano nell'*area artistica*. Mentre tuttavia per l'opera d'arte verbale il lettore possiede una certa conoscenza dei materiali linguistici che, attraverso un processo di « straniamento » a cui l'artista li sottopone, riescono a svelare nella poesia tutte le loro possibilità (« come se la poesia — scrive Bachtin — spremesse dalla lingua tutti i suoi succhi »), per le altre arti (architettura, arti figurative, musica ...) lo studioso che voglia accostarsi all'oggetto artistico deve prendere conoscenza anche dei materiali indispensabili per la creazione dell'opera: le linee e le figure della geometria, il moto della dinamica, il suono dell'acustica ...

In ogni caso, nel confronto con i prodotti artistici dell'uomo, l'educazione alla critica deve rifuggire da formule dogmatiche, che, dinanzi alla complessità del fenomeno artistico, credono di poter parlare di un solo metodo « salvatore »; deve dilatare inoltre l'orizzonte spaziale, entro cui l'opera è contenuta, per guardare al « tempo grande », che consente di vedere l'opera nel suo continuo farsi, nella liberazione di tutte le sue riposte potenzialità, spesso non percepite dagli stessi autori; deve creare insomma una sorta di dialogo fra autore e critico, fra uomo e uomo.

3) Per l'*area delle scienze sociali* intendiamo riferirci in particolare all'insegnamento della storia e della geografia, per una chiara presenza della centralità dell'uomo, quale si riscontra nelle stesse definizioni, che si danno delle due discipline.

La storia è definita, infatti, « conoscenza del passato umano, conoscenza dell'uomo, o degli uomini, di ieri, d'un tempo, di ogni altro tempo » (H.I. Marrou); mentre alla geografia si assegna, per definizione, « lo studio, da parte dell'uomo, della terra, in quanto pianeta di cui egli è il principale abitante » (R. Hartshorne), o « lo studio della terra in quanto casa dell'uomo ».

Questa insistenza sull'uomo, che non figura soltanto come soggetto di indagine ma anche come oggetto, impone subito una riflessione: l'uomo che studia l'uomo, sia esso collocato nel tempo (storia) o nello spazio (geografia), non può presumere di raggiungere la conoscenza oggettiva. Dove entra l'uomo, ogni fenomeno che « ammette una spiegazione, ne ammette un certo numero di altre, egualmente in grado di spiegare la natura del fenomeno stesso » (Poincaré): un

fenomeno umano che venga spiegato in un solo modo, rimane, per così dire, ancora inesplicato.

In tal senso dobbiamo riconoscere che la storia non porta neppure a una « quasi certezza » (H.I. Marrou) e che nessuna verità storica è inconfutabile e vincolante. La passione dello storico non è dunque la ricerca della oggettività; la sua passione è quella di « comprendere »: « Non comprendiamo mai abbastanza. [...] La storia [...] deve aiutarci a guarire da questo difetto » (M. Bloch).

Per la geografia, la presunzione della oggettività può derivare da una certa esclusione a cui l'uomo è sottoposto; dal considerare cioè come oggetto di studio suo proprio la « natura-meno-l'uomo ». Una volta introdotto l'uomo come oggetto della ricerca geografica, non solo egli ne costituisce l'elemento fondamentale ma diventa « la misura » di ciò che è significativo: botanica, zoologia, meteorologia, geologia ... vengono studiate dal geografo da un peculiare punto di vista, che è l'uomo. Il carattere mutevole della terra è giustificato in quanto la terra è lo spazio della quotidiana esperienza umana, che è diversa da luogo a luogo.

Se la ricerca storica e geografica non ci consentono conoscenze oggettive ed assolute, esse costituiscono almeno il momento importante, in cui si realizza « un lungo incontro degli uomini » (M. Bloch).

4) Dall'area *matematica, fisico-tecnologica* ci viene, infine, il richiamo all'importanza del metodo scientifico e ai suoi aspetti caratteristici. Mentre esso mira, infatti, alla conoscenza oggettiva, con il ricorso a strumenti parimenti oggettivi, non garantisce peraltro che l'oggettività voglia dire anche assolutezza e definitività: un aspetto tipico, infatti, del metodo scientifico è quello della rivedibilità dei risultati conoscitivi. Qualsiasi spiegazione di fenomeni, pertanto, anche mediante le tecniche più rigorose, può essere messa in discussione e anche i risultati più scientifici possono correre il rischio del fallimento. La « falsificabilità » è, secondo Popper, la caratteristica più importante delle scienze: più che cercare i fatti che convalidano una teoria scientifica, occorre allora osservare e cercare i fatti che la possono falsificare. Il metodo scientifico, che le scienze sperimentali hanno inaugurato, induce pertanto a non considerare mai come definitivi i dati anche scientificamente acquisiti, a non assolutizzarli, ritenendo concluso ogni processo di osservazione e di ricerca; induce ad assumere le teorie scientifiche come relativizzabili per principio e provvisorie. Di più: ogni teoria scientifica si pone come ipotesi da verificare, come dato da tenere sempre sotto il controllo della osservazione.

Il metodo scientifico, così inteso, è la via più sicura per una educazione al senso del relativo, all'impiego di giudizi formulati non tanto in termini di « vero » o di « falso », quanto piuttosto in ter-

mini di « coerente » o di « non coerente ». Ciò che più conta, ai fini educativi, è che insegnando, per esempio, anche la matematica, « si può almeno tentare di dare alle persone il gusto della libertà e della critica, abituandole a vedersi trattare da esseri umani dotati della facoltà di capire » (Godement).

## 5. La scelta del provvisorio

Dall'insieme delle considerazioni precedenti, può derivare forse il senso di una celebrazione del provvisorio e del relativo, di una scelta che privilegia l'insicurezza. L'intento era solo quello di liberare dall'illusione delle assolutizzazioni, che degenerano facilmente nella staticità e nella chiusura delle ideologie, contro la dinamicità e l'apertura della scienza e del « fare cultura ».

Il richiamo è ancor più urgente per chi professa di credere nel Dio assoluto e trascendente: in questo caso, ogni assolutizzazione dei risultati delle nostre ricerche — provvisori e relativi come l'esperienza ci conferma — diventa l'esaltazione e la celebrazione di altrettanti idoli, che opponiamo all'unico Assoluto. Se assumiamo invece che in una elaborazione culturale cristiana i dati offerti da tutte le scienze, che hanno l'uomo e il mondo come oggetto della loro ricerca, « si fondono con la conoscenza che dell'uomo offre la Rivelazione » (G. Lazzati), è segno allora che i dati umani, sempre mutevoli e provvisori, rendono dinamico anche il loro confronto con il dato rivelato, e non consentono di fissare una volta per sempre il punto di incontro e di « fusione ».

## BIBLIOGRAFIA

- AUDOUIN F., *Cibernética y enseñanza*, Madrid, Narcea, 1974.  
BRAIDO P., *La teoria dell'educazione e i suoi problemi*, Zürich, PAS-Verlag, 1968.  
PELLERREY M., *Progettazione didattica*, Torino, SEI, 1979.  
PELLERREY M. (Ed.), *Progettare l'educazione nella scuola cattolica*, Roma, LAS, 1981.  
PROVERBIO G., *Problemi della scuola e della didattica*, Leumann (Torino), LDC, 1973.  
PROVERBIO G., *Scuola, democrazia e cultura*, Leumann (Torino), LDC, 1976.  
TITONE R., *Metodologia didattica*, Roma, LAS, 1975<sup>3</sup>.  
VERGOTE A., *Per un progetto educativo fondato su Gesù Cristo*, Leumann (Torino), LDC, 1981.