

Benedetto Vertecchi

Parole per la scuola



R I C E R C H E
S P E R I M E N T A L I

Serie diretta da Benedetto Vertecchi

FrancoAngeli

Ricerche sperimentali

Collana diretta da Benedetto Vertecchi

Comitato scientifico internazionale: Rosalind Duhs (University College London), Colette Dufresne-Tassé (Université de Montréal), Yves Jeanneret (Université Paris-Sorbonne), Emma Nardi (Università Roma Tre), Michele Pellerey (Università Pontificia Salesiana), Clara Tornar (Università Roma Tre), Benedetto Vertecchi (Università Roma Tre), Chris Whetton (National Foundation for Educational Research, UK).

La collana ha lo scopo di promuovere lo sviluppo della conoscenza sperimentale sull'educazione accogliendo contributi di riflessione e ricerca che si inseriscano tra i temi più attuali nel confronto internazionale.

Serie Monografie

Accoglie contributi d'insieme relativi ad aree della ricerca nelle quali gli autori siano particolarmente impegnati.

Serie Didattica museale (diretta da Emma Nardi)

Contiene contributi relativi a studi e ricerche nel campo della didattica museale e della mediazione culturale nei musei. Particolare attenzione è dedicata all'analisi delle caratteristiche del pubblico e alla valutazione della ricaduta educativa delle visite museali.

Serie Strumenti

Lo sviluppo della ricerca sperimentale richiede la disponibilità di riferimenti metodologici sui quali uniformare le diverse fasi di avanzamento dei progetti. Questa sezione della collana *Ricerche sperimentali* si propone di offrire gli elementi di una cultura metodologica generalmente accreditata.

Serie Studi montessoriani (diretta da Clara Tornar)

Questa serie è dedicata all'approfondimento di temi attinenti la pedagogia montessoriana nella varietà e ricchezza degli aspetti storici, teorici e metodologici che la contraddistinguono. Sono anche proposte opere di Maria Montessori di non agevole reperibilità.

Serie Progetti e ricerche

I volumi di questa serie si caratterizzano per il doppio frontespizio, uno nel *recto*, uno nel *verso*, il primo in italiano, l'altro in inglese. L'intenzione è di promuovere la diffusione oltre lo spazio linguistico italiano delle proposte e dei risultati derivanti dall'impegno nella ricerca sperimentale.

I testi pubblicati nella collana sono stati sottoposti a procedimento di revisione ISI-like. Eventuali eccezioni sono diversamente segnalate.

I testi del direttore e dei membri del comitato scientifico della collana non sono sottoposti alla procedura di revisione.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

Benedetto Vertecchi
Parole per la scuola

FrancoAngeli

Copyright © 2012 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

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

Indice

Premessa	pag. 7
Natura	» 15
Educazione, istruzione	» 23
Formazione	» 31
Personalità	» 41
Attitudine, capacità, dote	» 51
Socializzazione	» 64
Metodo, strategia, procedura	» 74
Individualizzazione	» 86
Unità didattica	» 95
Sostegno	» 103
Programma, programmazione	» 109
Esperimento	» 115
Valutazione, verifica	» 123
Orientamento	» 130

Qualità	pag. 133
Prova, test	» 145
Insegnanti	» 150
Formazione, aggiornamento (degli insegnanti)	» 163
Indice analitico	» 173

Premessa

Non c'è dubbio che i problemi dell'educazione interessino ormai tutti gli strati della società. I genitori si chiedono quale futuro attenda i figli e come si possa favorire il loro adattamento a condizioni di vita in sempre più rapida trasformazione, gli insegnanti sono a disagio perché avvertono che le loro fatiche sono spesso inadeguate rispetto alle necessità e perché l'esperienza già acquisita non appare più in grado di sostenere le scelte professionali, politici e amministratori locali (almeno quelli consapevoli della loro responsabilità) dibattono sulle questioni educative per trovare soluzioni più rispondenti al modificarsi della domanda d'istruzione, l'opinione pubblica si interroga su quanto avviene nella scuola, e formula proposte, volta a volta di restaurazione o di cambiamento, anche in conseguenza dell'accreditarsi di questo o quell'orientamento del senso comune. Il quadro appare fortemente dialettico, spesso polemico, come è difficile evitare che avvenga quando sono in gioco questioni così coinvolgenti. Tuttavia, se non sorprende la vivacità del confronto, un aspetto lascia perplessi. Ci si attenderebbe che la varietà delle posizioni si esprimesse attraverso un linguaggio capace di consentirne l'identificazione: invece non è così. Il dibattito educativo (sia che lo si esamini nelle sue espressioni "letterarie" in libri o riviste, sia che lo si segua attraverso il confronto all'interno della scuola o le prese di posizione nella stampa quotidiana e negli altri mezzi di informazione) procede utilizzando un numero tutto sommato modesto di parole ed espressioni. Per di più, le stesse parole ed espressioni si ritrovano per indicare intenti o modalità d'azione diversissimi, e persino incompatibili fra loro, tanto che non sempre è agevole comprendere che cosa realmente voglia indicare chi usa certe espressioni.

Si direbbe che si sia affermata una *koiné*, un linguaggio comune scolastico, ma che non esista, o sia estremamente incerta, una cultura corrispondente. Parole ed espressioni sembrano accolte o respinte per l'alone che le circonda, più che per il loro reale significato. Nuovi termini sono assunti nell'uso, in

sostituzione di altri, ma non perché corrispondono a concetti nuovi: semmai perché sono, o sembrano, più accettabili. Non può che derivarne un grande disorientamento, che alla lunga è causa di rifiuto a considerare quanto c'è di valido nella realtà educativa attuale, e quanto di nuovo e di positivo può venire dalla ricerca didattica e dalle esperienze degli insegnanti.

Le ragioni della confusione nel linguaggio educativo sono molte, e meritano di essere considerate. Mi sembra comunque che ve ne sia una di più immediata evidenza, alla quale le altre possono essere collegate; abbiamo assistito a un grande sviluppo quantitativo del sistema scolastico, ma a uno sviluppo assai più modesto della cultura collegata all'educazione. Inoltre, quanto è stato elaborato in fatto di cultura dell'educazione è rimasto dominio di pochi iniziati, o è stato malissimo divulgato come risposta a esigenze via via emergenti, quando non piegato ad assecondare mode di breve momento.

L'effetto più immediato della cattiva divulgazione, o delle concessioni alla moda, consiste nell'assunzione di parole ed espressioni nell'accezione assunta nel linguaggio comune, attraverso un processo che comporta la perdita del significato proprio. Parole ed espressioni vengono dunque *desemantizzate*: nell'uso comune sono piegate al compito di esprimere un concetto genericamente apprezzabile perché suggerisce un alone di novità, o si giova di suggestioni scientifiche, oppure sono risemantizzate attraverso la sostituzione del significato originale con altri che già corrispondono a termini del linguaggio scolastico tradizionale, ma che oggi creano disagio, e quindi si preferisce sostituire. Così una parola come *creatività* è entrata nell'uso comune, e ora si ritrova (direttamente o nella forma di aggettivo) in moltissime espressioni del linguaggio scolastico (si potrebbe dire del gergo scolastico). Chi non dichiara che la scuola deve stimolare la *creatività*? Chi non vuole che l'apprendimento sia *creativo*? Anzi, con perfetto stile manicheo, si è subito individuato, per tanto bene, un male da contrapporre, che è il *nozionismo*: e allora si è per la creatività o per il nozionismo, senza possibilità intermedie. Sia chiaro che questa non è una polemica contro la creatività. Anzi, si tratta di un concetto d'importanza fondamentale per interpretare (e, sul piano scolastico, organizzare) l'apprendimento. Ma che cos'è questa creatività così frequentemente evocata dal linguaggio comune? È un concetto che ha a che fare con la psicologia o con l'estetica? Probabilmente sono vere entrambe le alternative, che comunque non escludono altri significati: *creativo* si usa ormai come sinonimo di un'intera famiglia di aggettivi, che comprende ai suoi estremi *originale* (o, persino *stravagante*) e *produttivo*. In pratica, questa dispersione di significati rende non impegnativo il concetto: di qui l'ampiezza dell'uso, e dell'abuso.

Se nel caso di una parola come *creatività* prevale il richiamo a un gene-

rico eulogismo (rende più gradito il contesto in cui è collocata), per altre parole l'itinerario semantico si conclude con una nuova assunzione di significato, che tuttavia può sempre giovare di aloni positivi connessi al significato originario. Questo itinerario è più frequente per parole ed espressioni di derivazione psicologica o sociologica, ma che nell'uso comune scolastico costituiscono il nucleo del nuovo lessico del linguaggio morale. Accade sempre più di rado sentire esprimere apprezzamenti sugli allievi nei quali sia trasparente la dimensione morale: aggettivi come *buono*, *cattivo*, *negligente*, *volonteroso*, *gentile* ecc. sono stati sostituiti da *socializzato*, *aggressivo*, *motivato*, *inserito* e così via. Perché?

La sovrapposizione dei significati nel linguaggio educativo va considerata entro il quadro più ampio costituito dall'insieme della cultura pedagogica e scolastica. Non è per caso che in Italia la sovrapposizione abbia seguito da un lato l'uscita del dibattito educativo dagli steccati autarchici entro cui l'aveva costretto l'idealismo, dall'altro il modificarsi dell'interpretazione del ruolo della scuola nella società. Più recentemente, all'affermarsi di una nuova linea di significati, generalmente assunti a prestito dal lessico del *marketing* e della gestione aziendale, ha corrisposto la perdita progressiva di autonomia della riflessione educativa. Per discutere di questioni educative occorre ora riferirsi a conoscenze, modelli, tecniche in larga misura acquisiti dalla letteratura internazionale; d'altra parte, se nella seconda metà del Novecento è stato necessario rivedere categorie tradizionali della "teoria" della scuola nel quadro di scelte politiche tese alla realizzazione (per quanto lenta e non soddisfacente sul piano qualitativo) del principio costituzionale del *diritto* allo studio, più recentemente si è incominciato a parlare di *clienti* invece che di *allievi*, di *offerta formativa* invece che di proposta di istruzione, di *meritocrazia* invece che di *condizioni di contesto favorevoli* e via elencando. La conseguenza dell'attuazione del principio del diritto allo studio è stato il venir meno dell'associazione di simboli di *status* all'educazione scolastica, che è diventata un elemento descrittivo della popolazione: nel tracciare il profilo dell'italiano "medio", insieme ai dati sul reddito, i consumi, la composizione della famiglia ecc. occorre far menzione di una certa quantità di istruzione. Nessuno può più affermare che, se l'educazione che la scuola impartisce non è quale si vorrebbe, ciò si deve, come è stato detto agli inizi del Novecento, al suo affollarsi di "traditori della zappa e della cazzuola"; ne consegue tuttavia che le categorie di valore attraverso le quali si regolava la pratica dell'educazione non sono più utilizzabili. Non sorprende quindi che la nomenclatura un tempo consueta crei ora disagio: ci si accorge di stare esprimendo concetti che sono istituzionalmente impropri. La sostituzione del lessico è una conseguenza di tale

disagio, e sarebbe da considerarsi positivamente se a nuove parole corrispondessero nuovi contenuti, se quelle che vanno affermandosi fossero le parole di una nuova scuola capace di interpretare le nuove realtà della cultura, dell'organizzazione sociale, dell'economia.

C'è dunque una realtà istituzionale mutata dell'educazione, ma appare incerto e faticoso l'itinerario di costruzione di una cultura che corrisponda alle esigenze che si sono venute manifestando. Chi esamini la letteratura pedagogica della seconda metà del Novecento (è una linea evolutiva che prosegue in questo inizio del nuovo secolo) costata che, accanto alla prosecuzione di settori tradizionali di studi, collegati prevalentemente all'indagine storica e filosofica, è cresciuto un nuovo settore rivolto all'analisi dei fenomeni educativi nel loro concreto realizzarsi. Tale nuovo settore si riferisce a quelle che con dizione riassuntiva sono definite *scienze dell'educazione*. Si tratta di un insieme composito di campi conoscitivi, in parte interamente collocabili entro l'area di problemi dell'educazione (così la didattica, la docimologia ecc.), in parte in comune con altri settori della ricerca (come la psicologia, la sociologia ecc.). Mentre l'indagine storica e filosofica si giova di riferimenti consolidati nella cultura italiana, e perciò anche di un linguaggio interpretabile in modo abbastanza stabile, lo stesso non può dirsi ancora per l'insieme delle scienze dell'educazione, almeno per ciò che riguarda la loro diffusione presso il grande pubblico e presso gli insegnanti. I nuovi apporti conoscitivi sono entrati a far parte della cultura educativa italiana soprattutto attraverso mediazioni da altre culture. Basta scorrere i cataloghi editoriali per rendersi conto che una parte consistente della letteratura offerta al pubblico è costituita da traduzioni, per lo più dall'inglese. Il lessico delle scienze dell'educazione appare pertanto il risultato di accomodamenti linguistici per i quali nuovi concetti sono spesso costretti entro termini che già possedevano in italiano un loro significato. Riconoscere la nuova accezione significa non soltanto ampliare il dizionario dell'educazione, ma acquisire gli elementi culturali che sostengono l'uso corretto del lessico.

Ciò che fa difetto, nell'attuale quadro del dibattito educativo, è proprio la tenuità dell'assimilazione della cultura corrispondente al lessico entrato nell'uso comune attraverso la diffusione della letteratura scientifica e tecnica dell'educazione tradotta da altre lingue. Tale diffusione è avvenuta senza una mediazione adeguata, e spesso senza un'interpretazione che la collegasse all'insieme della problematica educativa. Ciò non sorprende se si considera quanto modesta sia ancor oggi la presenza degli orientamenti empirico-sperimentali nella cultura accademica collegata all'educazione, e quanto l'organizzazione della ricerca nel settore sia insufficiente a soste-

nerne uno sviluppo consapevole. Permane anzi un atteggiamento di sufficienza, che induce a sdegnare quanto appare compromesso con l'empiria, intendendo che la sottrazione di un problema alla dimensione pura ne costituisce una contaminazione, uno sporcarsi le mani insopportabile per chi sia avvezzo a evocare categorie universali: ciò che si riferisce alla pratica dell'educazione non può dunque che aggregarsi in una forma inferiore della conoscenza. È inutile aggiungere che in tal modo si respinge nella marginalità la professione degli insegnanti, perché a essa non si riconosce la stessa dignità che rende apprezzabili altre professioni, e cioè la capacità di imparare dall'esperienza e di accumulare nuove conoscenze.

Ma l'atteggiamento di sufficienza spiega anche la ragione della confusione che abbiamo riscontrato nel linguaggio educativo: le accezioni accreditate sono quelle che si collocano nell'ambito della tradizione e le parole proposte di tempo in tempo sono ricondotte entro aree accreditate di significato. La dinamica secondo cui ciò avviene è più o meno la seguente:

- un nuovo termine (per esempio *obiettivo*) viene acquisito dalla letteratura internazionale (nel caso si tratta della traduzione della parola inglese *objective*);
- il termine entra in qualche modo nell'uso (si utilizza in libri, riviste, documenti, corsi di aggiornamento con significati più o meno appropriati);
- si effettua la riduzione al consueto: poiché il consueto più prossimo al significato di obiettivo nella cultura pedagogico-scolastica italiana riguarda il problema dei fini, degli intenti dell'educazione (ed è problema di tutto rispetto nella tradizione culturale, perché legato alla filosofia) *obiettivo* diventa gradualmente un sinonimo più attuale di *fine*.

Parlare di *obiettivi* anziché di fini presenta il vantaggio di non apparire legati a una cultura angusta, di fruire dell'alone scientifico del nuovo termine, di non dover effettuare scelte impegnative tra linee di interpretazione. Che poi il significato sovrapposto renda incomprensibile la letteratura sull'argomento non sembra un gran male: o si compiono per altre parole operazioni corrispondenti a quella esemplificata, o si ricorre alle divulgazioni che hanno già assimilato la riduzione del significato al senso comune scolastico. È veramente ammirevole la solerzia con cui, partendo da *obiettivo*, si è venuto costituendo un lessico capace di esprimere ogni sfumatura della teleologia scolastica, con l'uso di parole come *traguardo*, *meta*, *sbocco*, *metaobiettivo*, *esito*, *scopo* ecc.

Nel linguaggio educativo corrente prevale il ricorso al senso comune come chiave interpretativa, mentre l'impiego di un lessico di derivazione scientifica costituisce una chiave espressiva. Quest'analisi trova conferma

attraverso la considerazione delle caratteristiche formali e lessicali dei documenti scolastici, un po' a tutti i livelli, da quello centrale (si pensi al linguaggio dei documenti ministeriali) a quello periferico (si leggano le programmazioni, i piani dell'offerta formativa e le altre prose prodotte dalle scuole). Un sottoinsieme del linguaggio educativo particolarmente rivelatore della prevalenza del senso comune nell'interpretazione e di un lessico aggiornato nell'espressione è quello relativo alla valutazione. La scissione tra significati e lessico è particolarmente evidente nell'istruzione primaria e nel primo tratto di quella secondaria, in conseguenza dell'applicazione, a partire dall'anno scolastico 1977-78, della legge n. 517, con la quale si introducevano norme sulla valutazione degli allievi che richiedevano la formulazione verbale dei giudizi in sostituzione della tradizionale formulazione tramite numeri (i *voti*). Per effetto di tali norme, gli insegnanti hanno incominciato a esprimere i giudizi di valutazione in *chiaro* (si fa per dire), rinunciando alla neutralità – più apparente che reale – dei numeri. Senza entrare nel merito dell'opportunità o meno dell'innovazione introdotta, interessa qui rilevarne un effetto: negli anni, si è accumulata una grande quantità di documenti relativi al linguaggio valutativo. La particolare rilevanza di tale linguaggio consiste nel fatto che attraverso di esso non si ricostruisce soltanto qual è stata la vicenda scolastica di questo o quell'allievo, ma si può comprendere secondo quale logica si giunga a formulare apprezzamenti positivi o negativi: in altre parole, il linguaggio valutativo è tra i sottoinsiemi del linguaggio scolastico quello più carico di implicazioni teoriche.

La valutazione è probabilmente l'aspetto del lavoro didattico che determina maggior disagio negli insegnanti, in particolare da quando, già negli anni Sessanta, dopo la riforma della scuola media, il crescere dell'attenzione dell'opinione pubblica nei confronti dei problemi educativi ha portato alla denuncia di fenomeni come il condizionamento sociale sul successo negli studi, la discriminazione di classe ecc. La valutazione, che per gli insegnanti costituiva un vero e proprio simbolo di *status*, perché facilmente associabile alla manifestazione di un *potere*, è stata quindi identificata con gli effetti discriminanti che produceva sugli allievi. Non sono mancate analisi sociologiche che hanno riversato la responsabilità di un fenomeno socialmente inaccettabile direttamente sugli insegnanti, qualificati come agenti della riproduzione sociale o, com'è stato detto con suggestiva ma schematica immagine, "vestali della classe media". La reazione degli insegnanti è stata in alcuni casi difensiva, spesso di disorientamento: l'atteggiamento che ne è derivato è stato, almeno in un primo tempo, la tendenza a sospendere il giudizio. Si spiega così il successo di orienta-

menti avalutativi, diffusi soprattutto negli anni immediatamente successivi alla contestazione del 1968. Ben presto è apparso evidente che il problema era mal posto; la didattica non può prescindere dalla valutazione, semmai si tratta di precisarne il ruolo. Si è incominciato così a mediare dalla letteratura scientifica attribuzioni correttive o limitative della valutazione, come “diagnostica”, “iniziale” ecc. In particolare ha incontrato consenso un aggettivo su cui qui conviene soffermarsi, visto che ormai tutti sembrano convinti che la valutazione debba essere *formativa*. Premesso che ho qualche responsabilità nella diffusione dell’aggettivo, per il fatto che un mio libro pubblicato nel 1976 (Torino, Loescher) e molte volte ristampato s’intitolava appunto *Valutazione formativa*, resta da spiegare la fortuna dell’espressione.

L’ipotesi di un ruolo *formativo* della valutazione, ossia *interno* al processo di apprendimento, nasce dalla teoria del curricolo. Nella prassi didattica tradizionale la valutazione interveniva a conclusione di un’attività di insegnamento-apprendimento, per prendere atto di quanto fosse avvenuto. Ne derivava che, in caso di insuccesso, non era più possibile modificare la proposta didattica, al fine di renderla adeguata alle esigenze individuali di apprendimento. Difficile, se non impossibile, diventava compensare la difficoltà, sostenere gli allievi che tardassero ad acquisire le abilità e le competenze necessarie per proseguire vantaggiosamente nell’itinerario proposto. La ricerca sulle condizioni in cui possono ottenersi più positivi risultati di apprendimento sottolineava, già negli anni Sessanta, e più ancora negli anni successivi, la necessità di conferire flessibilità e tempestività all’intervento didattico. In altre parole, si deve essere in grado di riformulare secondo le esigenze il messaggio d’istruzione e di offrire il sostegno opportuno agli allievi che ne hanno bisogno. Si comprende che una didattica che presenti tali caratteristiche richieda, per essere effettivamente praticata, una disponibilità di informazioni continua e analitica circa il modo in cui ciascun allievo apprende: in questo senso si parla di valutazione *formativa*, perché concorre a definire il percorso necessario per conseguire i traguardi attesi. È chiaro da quanto si è detto che la valutazione formativa riguarda aspetti molto determinati dell’apprendimento: riguarda cioè il conseguimento da parte dei singoli allievi di specifici obiettivi. È probabile, invece, e se ne ha conferma dall’uso, che l’entrata dell’aggettivo nel linguaggio comune scolastico sia da porsi in relazione con l’alone complessivo che si collega a *formazione*. Questo termine fa parte del repertorio di concetti tradizionali dell’educazione, e ha dignità filosofica (*formazione* = dar forma). Trovare associato un concetto consueto con uno “avanzato”, “scientifico” ha costituito un’immediata garanzia di accettabilità. Oltre-

tutto si trattava di superare accezioni sgradevoli della valutazione, connesse con il suo uso selettivo: che cosa c'era di meglio che contrapporre *formazione a selezione*?

Questo libro è l'ultimo aggiornamento di una serie che ha avuto inizio con *Le parole della nuova scuola* (Milano, Fabbri, 1983), ed è proseguita con un volume dallo stesso titolo pubblicato a Firenze da La Nuova Italia nel 1988. Nel 2002 è stata pubblicata, presso la medesima casa editrice, una nuova edizione, nella quale il titolo perdeva il riferimento al nuovo (*Le parole della scuola*). Quella che compare ora presso la casa editrice Franco-Angeli è dunque la quarta edizione, e anche questa volta il titolo è stato lievemente modificato (*Parole per la scuola*). C'è un filo comune che collega le diverse edizioni e dà conto degli aggiornamenti introdotti sia nel testo e delle differenze nell'intitolazione. Quando il riferimento era alla *nuova scuola* credevo, anche se fra mille difficoltà, che il sistema educativo fosse avviato in una direzione di progresso, entro la quale era legittimo attendersi uno sviluppo positivo. Il riferimento al *nuovo* cadeva con la terza edizione: la revisione dell'ordinamento scolastico introdotta per iniziativa del ministro Letizia Moratti faceva cadere l'illusione che attraverso la scuola si perseguissero nuovi traguardi, di equità sociale e progresso della cultura diffusa. Infine, questa quarta edizione si presenta con un titolo che è un misto di preoccupazione e di speranza: *Parole per la scuola*. Gli anni in cui la responsabilità del sistema educativo è stata assunta dal ministro Mariastella Gelmini hanno visto un progressivo allontanamento della scuola italiana da quella degli altri Paesi industrializzati. Quella che ci attende è una fase particolarmente critica, che richiede chiarezza concettuale, capacità di progettare nuovi scenari, abbandono di formule ammiccanti e generiche. *Parole per la scuola* vuol contribuire, almeno attraverso la discussione dei significati, a uscire dal tunnel nel quale da troppi anni la scuola sembra immersa. Nel libro si discutono, infatti, parole e famiglie di parole che si riferiscono ad aspetti essenziali per la ripresa della funzione educativa della scuola. Lo scopo è, ancora una volta, quello di sottrarli alla riduzione al senso comune scolastico, per affermarne invece lo specifico significato. La scelta è senza dubbio parziale, ma forse indica una via che può essere più ampiamente percorsa per contribuire ad adeguare la cultura dell'educazione alle esigenze che la scuola si trova ad affrontare.

Natura

Se c'è un termine, nell'uso corrente del dibattito educativo, sul quale sembra aggregarsi un immediato consenso, per gli aloni positivi dai quali è circondato, questo è *natura*; altrettanto può dirsi per i sostantivi e gli aggettivi che condividono la stessa radice (*naturale, naturalismo*). Non molti possono sostenere di non aver mai proclamato che bisogna rispettare la *natura* degli allievi, che va assecondato il loro *naturale* sviluppo, che bisogna individuare interessi e attitudini *naturali*, che i modi dell'insegnamento debbono seguire la *natura* e così via. Bisogna dire che, se queste espressioni si limitano a essere formulate in un quadro di senso comune, c'è in esse solo un tenue vagheggiamento teorico, cui corrispondono scarse implicazioni pratiche.

Insegnanti diversi praticano differenti condotte educative, ma con lo stesso reverente richiamo alla natura che non impedisce, volta a volta, di assumere comportamenti fortemente direttivi, o di lasciarsi cullare dalle onde del "vissuto", in attesa che qualcosa accada.

Richiami alla *natura* nel senso comune educativo

- Rispettare la *natura* degli allievi.
- Assecondare il *naturale* sviluppo del bambino.
- Individuare interessi e attitudini *naturali*.
- L'insegnamento deve seguire la *natura*.

Non è difficile, per ciascuna delle proposizioni elencate, individuare esempi di comportamenti educativi contraddittori, ma compatibili con l'enunciazione di principio cui si riferiscono. Così, per esempio, rispettare la *natura* significa rinunciare a interventi volti a promuovere l'incremento di questa o quella capacità o, al contrario, intervenire perché una potenzialità supposta possa avere sviluppo?

Vale la pena di chiedersi com'è possibile che educatori variamente orientati da un punto di vista teorico, e che rappresentano linee di comportamento spesso incompatibili fra loro, si ritrovino uniti sotto le insegne dello stesso richiamo alla *natura*. Credo che una risposta sia possibile a vari livelli. Innanzi tutto, il senso comune naturalistico, del tipo già esemplificato, è difficilmente smentibile, perché poco impegnativo sul piano dei comportamenti, e anche perché così poco definito da rendere prive di senso formulazioni contrastanti con esso: che significato potrebbe avere, infatti, dichiarare che la *natura* deve essere offesa, avversata, soffocata?

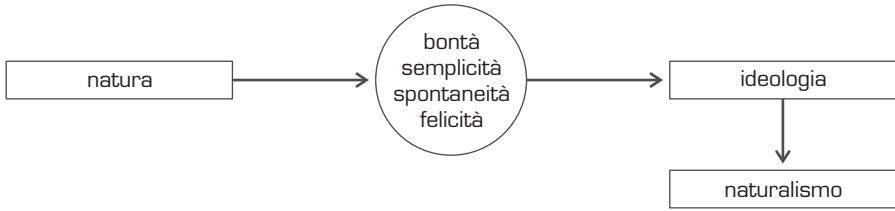
Che cosa è naturale?

Supponiamo di constatare un certo numero di eventi (A, B, C, N), tutti qualificati come *naturali*. Dobbiamo pensare che vi sia almeno un aspetto *x* comune a tutti gli eventi e tale da consentire di qualificarli tutti con il medesimo aggettivo. Nel caso dell'educazione, secondo l'interpretazione che si dà di *natura*, alla *x* può corrispondere *non artefatto, spontaneo, conseguente a caratteristiche originarie* ecc. Siano quindi A, B, C, N gli esiti di un percorso di apprendimento relativi ad altrettanti allievi, derivanti da pratiche educative qualificate, per qualche ragione, come *naturali*. L'ipotesi più probabile è che $A \neq B$, $B \neq C$, $C \neq N$, $A \neq C$, $A \neq N$, $B \neq N$: in altre parole, il quadro degli apprendimenti di ciascun allievo presenterebbe qualcosa che lo differenzia da quello degli altri. Potremmo allora formulare due ipotesi:

- le differenze dipendono da aspetti del profilo degli allievi che si sono definiti prima che il percorso di apprendimento avesse origine;
 - le differenze hanno avuto origine durante il percorso di apprendimento.
- Se fosse vera la prima ipotesi, bisognerebbe ammettere che pratiche educative *naturali* (sempre che si riesca a stabilire in che cosa consistano) conservano gli effetti di esperienze precedenti; la seconda ipotesi farebbe invece dipendere le differenze dall'ultima esperienza effettuata, quella *naturale*. In entrambi i casi, la contraddizione emergente indica che il riferimento alla *natura* non è descrittivo, ma *ideologico*.
-

Può anche darsi che l'educazione ottenga proprio questo risultato, ma in ogni caso l'invocazione rituale alla natura salva tutto. Allora il problema può essere ridefinito in questa forma: perché gli aloni associati a natura sono positivi, o se si preferisce, perché l'uso del termine *natura* presenta un'immediata implicazione *ideologica*, nel senso di un apprezzamento che riconosce bontà, semplicità, spontaneità, felicità creativa e originale?

L'ideologia della natura

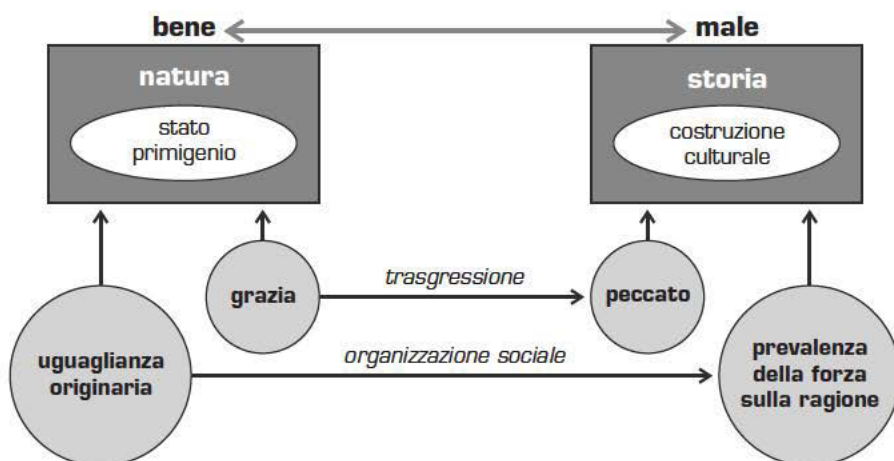


L'associazione a *natura* di attribuzioni positive è all'origine della sedimentazione di valori positivi su cui si fondano le ideologie naturalistiche. Molti cascami di tali ideologie sono impiegati a scopo di condizionamento nella pubblicità: questo o quel prodotto (un alimento, un cosmetico, una fibra ecc), qualificato come *naturale*, non solo produce effetti benefici, ma non può produrne di negativi. È evidente che tali messaggi pubblicitari suppongono che i destinatari colgano le implicazioni ideologiche senza andare troppo per il sottile: un infuso di cicuta è senza dubbio naturale, ma almeno a Socrate non si può dire che abbia giovato; il curaro è un prodotto vegetale, ma è difficile stabilire in che cosa consista il vantaggio per chi sia colpito da una freccia che ne sia stata imbevuta; anche il petrolio è un prodotto naturale, ma non è detto che per questo abbia proprietà cosmetiche.

A mio parere, al fondo dei vari *naturalismi* c'è una nozione negativa dell'uomo e della società. Più ampiamente, la nozione negativa comprende la storia. L'umanità avrebbe deviato dal suo stato primigenio, buono perché irenico, libero da necessità, non organizzato in funzioni sociali generatrici di diversità. Se il naturalismo è di matrice religiosa, questo significa rifiutare il peccato e voler riconquistare l'innocenza perduta: uomo e natura sono posti in contrapposizione. I miti delle origini concordano nel presentare l'uomo privato di un originario stato di grazia in conseguenza della sua trasgressione, mentre la natura è il segno della bontà e della potenza creatrice di Dio. Se invece il naturalismo si colloca nella tradizione del pensiero laico, il rifiuto riguarda le manifestazioni storiche della società umana: essa ha visto il prevalere di alcuni individui su altri, lo stabilirsi di un'iniqua divisione dei beni, l'emergere di fattori di mortificazione e degradazione di interi strati di popolazione, l'affermarsi della forza sulla ragione come principio di regolazione nelle controversie. Va quindi rifiutato il quadro culturale che l'umanità ha costruito attraverso la storia, e anche in questo caso si postula la riconquista della felicità originaria. È evidente che sto riducendo ai minimi termini costruzioni teoriche assai complesse, alcune delle quali pre-

sentano una grande dignità culturale. Mi sembra tuttavia opportuno separare, in un'analisi educativa, la discussione dei riferimenti filosofici da quella delle opinioni che poi assumono rilevanza nel determinare scelte i cui effetti siano sensibili nell'attività educativa. Così, se è senza dubbio schematico ridurre a pochi accenni una tradizione naturalistica che comprende al proprio interno tutta l'elaborazione di Rousseau, è anche vero che gli elementi di tale elaborazione che hanno avuto effettivo seguito nell'educazione sono quelli che prima ho richiamato. Quando si parla di "ritorni a Rousseau" non si intende certo riferirsi all'intera speculazione di quel filosofo, ma per lo più a cascami ideologizzati della sua teoria (vedi le varie manifestazioni dello spontaneismo pedagogico).

Stato primigenio e costruzione culturale



I miti delle origini sono accomunati dall'evocazione della felicità propria di uno stato primigenio, caratterizzata dal possesso della grazia per il naturalismo di ispirazione religiosa e dall'uguaglianza tra gli uomini per quello di ispirazione laica. L'allontanamento dalla condizione originaria, per effetto della trasgressione nel naturalismo religioso e dell'organizzazione sociale in quello laico, ha condotto al precisarsi nella storia delle culture umane. L'aspetto antistorico del naturalismo deriva dall'opposizione all'identità natura-bene di quella storia-male.

Sulla stessa sponda del naturalismo si ritrovano associati educatori di impostazione tradizionale ed educatori che, anche se in diversa misura, hanno assorbito temi e proposte delle scienze umane, come la psicologia e la so-

ciologia. Nel primo caso la professione di fede naturalistica fa da cornice a scelte di comportamento che sono *naturali* perché non smentite, e anzi riproposte con il succedersi delle generazioni. Nulla appare più *naturale* di ciò che siamo abituati a vedere con regolarità, a constatare immutato nel tempo, ad attendere con la ragionevole certezza di quel che seguirà. Sotto questo aspetto, è *naturale* tutto ciò che è entrato a far parte del senso comune: che alcuni bambini siano intelligenti e altri non lo siano, che alcuni apprendano facilmente e altri con difficoltà, che alcuni presentino interessi vivaci e altri si trascinino nel loro nebbioso torpore, che alcuni abbiano il “bernoccolo” della matematica (gioiscano i frenologi!) e altri manifestino al massimo una primordiale rozzezza mercantile nel baratto degli autoadesivi. La conseguenza più diretta di questo naturalismo da senso comune è l’immobilità: l’educazione conserva ciò che è stato in altri modi determinato.

Dispiace constatare che a risultati non diversi giungono molti sostenitori del naturalismo educativo che muovono da suggestioni scientifiche. In effetti l’acquisizione acritica di proposizioni scientifiche sembra aver avuto l’unico effetto di consolidare il senso comune. Accade oggi di sentir affermare, con la convinzione che quanto si dice abbia un solido fondamento nella ricerca, che nell’indicare obiettivi per l’attività educativa non si può prescindere dal tener conto delle caratteristiche iniziali degli allievi. In altre parole, se si ritiene che un allievo sia più dotato, ci si attende che consegua risultati migliori, e il contrario, se si ritiene che sia meno dotato. Poiché, com’è *naturale*, la maggior parte degli allievi non è né molto né poco dotata, si ritiene che essa consegua risultati intermedi, né decisamente buoni né decisamente cattivi: risultati *sufficienti*, come si usa dire invocando un concetto che sarebbe meglio rimuovere dall’educazione, tanto disastrosi sono gli effetti che produce. In questo modo si teorizza la necessaria dipendenza del risultato educativo da caratteristiche personali preesistenti degli allievi.

Esempi di interpretazioni deterministiche

Se un allievo...

È intelligente

Ha attitudine per la matematica

È diligente e impegnato

Proviene da un ambiente colto

È in difficoltà già agli inizi dell’anno

È naturale che...

Vada bene a scuola

Riesca particolarmente bene in tale disciplina

Consegua risultati positivi

Affronti con successo gli impegni scolastici

Concluda negativamente il suo percorso scolastico