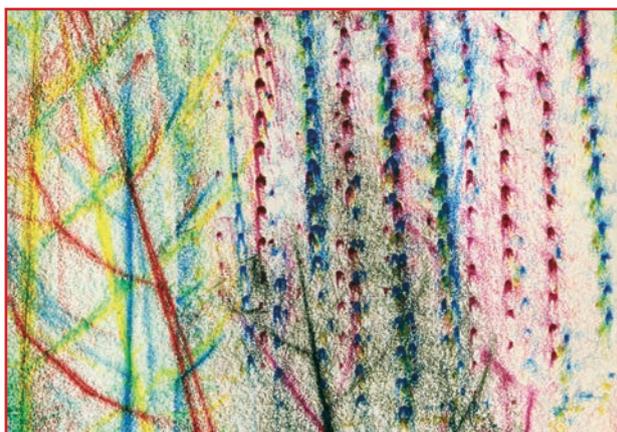


Enrico Bottero

# IL METODO DI INSEGNAMENTO

I problemi della didattica  
nella scuola di base



SCIENZE DELLA FORMAZIONE

FrancoAngeli

## Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



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.

Enrico Bottero

**IL METODO  
DI INSEGNAMENTO**

**I problemi della didattica  
nella scuola di base**

**FrancoAngeli**

2ª edizione. Copyright © 2007, 2014 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 previste e comunicate sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it).*

*In memoria di Piero Bertolini  
che ha saputo unire  
la pedagogia e l'esistenza,  
le idee e le persone.  
Al maestro, all'amico,  
un omaggio riconoscente*

# Indice

<b>Introduzione</b>	Pag.	11
<b>Parte prima</b> <b>Il problema del metodo</b>		
<b>1. Che cos'è il metodo</b>	»	21
1. L'illusione del metodo universale	»	21
2. Dal declassamento delle scienze pratiche alla ricerca/azione	»	25
3. La ricerca per modelli	»	26
4. Un approccio induttivo	»	30
5. Il metodo tra prescrizione ed esempio	»	31
6. Metodo in senso stretto e metodo in senso largo	»	35
<b>Parte seconda</b> <b>Le componenti strutturali del metodo»</b>		
<b>2. Questioni pedagogiche</b>	»	43
1. Individuo/collettività	»	43
2. Forma/vita	»	47
3. Attività intellettuali/attività pratiche	»	48
4. Costruzione/trasmissione	»	51
5. Piacere/sforzo	»	52
6. Vicinanza/lontananza	»	57
<b>3. Aspetti organizzativi e di sistema</b>	»	60
1. L'evoluzione del piano di studi: dalla scuola "elementare" alla scuola "primaria"	»	60

2. I saperi essenziali	»	62
3. Dal programma al curriculum	»	63
4. Allievi e insegnanti: rigidità e flessibilità	»	66
4.1. Dall'istruzione individuale all'organizzazione per classi	»	66
4.2. Le classi differenziate	»	69
4.3. I raggruppamenti flessibili	»	73
4.4. Raggruppamento degli alunni e organizzazione dei docenti: la situazione internazionale	»	80
4.5. Il gruppo docente	»	81
5. Il curriculum flessibile: l'organizzazione modulare	»	85

<b>4. Aspetti didattici: il “cuore” del metodo, mezzi e strumenti</b>	»	92
1. La triade del metodo	»	92
2. Metodi trasmissivi/metodi attivi	»	94
3. I mezzi didattici	»	95
4. Gli strumenti di lavoro di un metodo attivo	»	99

### **Parte terza I metodi in azione»**

<b>5. Metodi trasmissivi</b>	»	105
1. Scuola e società	»	105
2. Il metodo trasmissivo: caratteristiche generali	»	106
3. I metodi tradizionali	»	107
4. I metodi di guida o indiretti	»	110
4.1. Le lezioni oggettive	»	110
4.2. L'istruzione programmata	»	111
4.3. Il cognitivismo didattico	»	114
<b>6. Didattica attiva: i metodi scientifici</b>		118
1. Metodi attivi: principi generali	»	118
2. Dimensione organizzativa e dimensione conoscitiva	»	120
3. I metodi scientifici	»	122
3.1. I metodi individualizzati	»	122
3.1.1. Maria Montessori	»	124
3.1.2. Helen Parkhurst e il piano Dalton	»	127
3.2. I metodi di lavoro collettivo	»	129
3.2.1. Ovide Decroly	»	129

3.2.2. Il metodo di lavoro libero per gruppi: Roger Cousinet	»	131
3.3. La didattica di ispirazione piagetiana	»	134
<b>7. Didattica attiva: i metodi dei “pratici”</b>		137
1. La scuola del lavoro di Giuseppina Pizzigoni	»	138
2. Da Dewey a Kilpatrick: metodo dei problemi e metodo dei progetti	»	140
3. Il sistema dei reggenti	»	143
4. La scuola come “centro di ricerca”	»	145
5. Le scuole di Winnetka	»	148
6. Le “tecniche” Freinet	»	153
7. Il sistema dei laboratori	»	158
8. Uno sguardo d’insieme	»	160
8.1. Le critiche	»	160
8.2. I metodi attivi nella scuola di oggi	»	164
<b>Bibliografia</b>	»	169

## Introduzione

Ho dovuto pensarci un po' prima di accogliere la proposta di ripubblicare questo volume sul metodo di insegnamento. Ne vedevo alcuni limiti, di cui dirò, come spesso capita quando si rilegge ciò che si è scritto in tempi anche non lontani. Ho deciso infine in senso positivo per una serie di ragioni che cerco di spiegare al lettore.

In primo luogo credo ancora che per gli insegnanti acquisire consapevolezza del proprio metodo e migliorarlo sia una questione cruciale. In senso generale, chiamo metodo quell'insieme di finalità, teorie, e pratiche che permettono l'acquisizione di obiettivi formativi (conoscenze, nozioni, competenze, gesti o abitudini). In un'accezione più ristretta si può intendere con metodo una specifica strategia di insegnamento (ad esempio, metodo globale per l'apprendimento della lettoscrittura, insiemistica, ecc.). In senso ancora più specifico si può intendere per metodo un particolare dispositivo didattico, il cui uso è legato a obiettivi e al rispetto di certe regole (situazione-problema, *cooperative learning*, ricerca azione, ecc.). In questo libro quando parlo di metodo mi riferisco al suo significato più generale. Il metodo non procede in modo deduttivo (dai concetti alle pratiche) ma è un sapere che nasce nella pratica e si struttura solo successivamente, ciò che peraltro non sempre avviene. I metodi di insegnamento hanno ormai una lunga storia ma il riconoscimento della specificità del sapere pratico rispetto a quello teorico è stato acquisito solo recentemente dalla letteratura specifica (Schön, 1993; Barbier, 1998; Meirieu, 1995). Il metodo è un sapere pratico perché è nella pratica che si costituisce. Alla pratica, ad esempio, appartengono le scelte etiche e personali che ciascun insegnante fa di fronte alla sfida educativa. Il "momento pedagogico" che tocca ogni insegnante quando riconosce la resistenza dell'altro alla sua azione educativa (Meirieu, 1995: 257) lo obbliga a decidere, a mediare tra le sue finalità e l'altro che ha di fronte. La decisione, che avviene in situazione e spesso nell'immediatezza e nell'incertezza, sfugge alla razionalità deduttiva ma è determinante nell'attività dell'insegnante. I "dispositivi" pedagogici nascono di conseguenza, con l'organizzazione degli spazi, dei tempi, delle situa-

zioni didattiche. Tutto ciò avviene in modo in parte inconsapevole, perché inconsapevoli sono molti *habitus*, quegli schemi di pensiero e di azione che ciascuno ha pian piano interiorizzato e che lo aiutano a muoversi nella vita quotidiana, anche professionale.

Tutto ciò significa che la formazione degli insegnanti non può essere centrata sulla trasmissione di saperi teorici. Il suo nucleo centrale è la costruzione graduale di competenze, posture, *habitus* attraverso l'imitazione intelligente di gesti professionali, l'interiorizzazione e la stabilizzazione di schemi di azione (Perrenoud, 2001: 69). La preparazione universitaria degli insegnanti, ormai resa obbligatoria, non sembra aver risolto l'annoso problema. L'Università italiana, luogo per eccellenza dei saperi teorici, ha difficoltà a confrontarsi con un sapere che per storia non le appartiene. Ciò vale soprattutto da noi e in genere nell'Europa continentale ove la tradizione di esclusività del sapere teorico è ben radicata perché millenaria. Molti sono ancora gli insegnanti, poi, soprattutto nella scuola secondaria, a credere che una buona conoscenza della propria disciplina sia sufficiente per padroneggiare il sapere dell'insegnare. Si tratta di una reazione di comprensibile autodifesa di fronte a un compito che, se assunto completamente, mette in gioco la persona. Tuttavia, nel mestiere di insegnare di questo si tratta. Rimuovere la questione non aiuta né l'insegnante a crescere professionalmente né i suoi allievi ad apprendere.

In questo volume esprimo un'opzione favore dei metodi attivi. La stagione dei metodi attivi è stata quella in cui il metodo come sapere pratico è riuscito ad emergere finalmente dall'anonimato. È stata quella dei pedagogisti-insegnanti, detentori di un sapere che non si acquisisce applicando teorie generali ma provando e riprovando, secondo quel processo naturale chiamato da Freinet *expérience tâtonnée*. L'*expérience tâtonnée* non è una semplice ricerca per tentativi ed errori. È un sapere situato, personale, che nasce nella cooperazione sociale e il cui scopo principale è risolvere problemi. Questo sapere ha cercato spesso di darsi una sistematizzazione per poter essere trasmesso e comunicato. La sistematizzazione ha riguardato più le pratiche che le teorie, spesso confuse e contraddittorie. I discorsi della maggior parte di questi pratici costituiscono un misto di testimonianze, professioni di fede, richiami a lavori scientifici spesso discutibili e anche di romanzesco (Meirieu, 2004: 14). Tutto ciò non è segno di immaturità scientifica o di inconcludenza, come potrebbe apparire a prima vista, ma appartiene nella natura stessa di quel sapere pratico. Il sapere pratico, a differenza della ricerca teorica, è chiamato ad affrontare le contraddizioni della vita educativa. È così che sono nate le innovazioni nei metodi di insegnamento. A dispetto delle apparenze, la loro essenza non sta nelle pedanti regolette scritte da qualcuno dopo approfondite analisi scientifiche su base sociologica o psicologica perché altri le applichino fedel-

mente. Sta piuttosto in quel continuo rimando tra esperienza e riflessione, tra due stati mentali diversi (essere collocati dentro un fenomeno e osservarlo dall'esterno in modo più distanziato) ma entrambi necessari, che vanno a costituire l'essenza dell' "arte" didattica, che è, appunto, "arte" del metodo<sup>1</sup>. Non collocandosi all'interno di modelli teorici coerenti queste esperienze non vanno intese come modelli per gli insegnanti. Sono semplicemente la testimonianza di come alcune persone hanno affrontato nel loro tempo e nel loro contesto i problemi educativi. Sono allora inutili, una mera curiosità storica? Non credo, perché quei problemi sono, *mutatis mutandis*, quelli che hanno di fronte gli insegnanti di oggi: le finalità e gli scopi dell'insegnamento, la motivazione (esteriore/interiore) da promuovere negli allievi, l'organizzazione della situazione didattica, ecc. Guardare ai metodi di ieri è l'occasione per riflettere meglio sulle pratiche che possiamo utilizzare oggi.

I metodi attivi meritano attenzione particolare anche per un'altra ragione. Essi hanno costituito una concreta alternativa al metodo trasmissivo, di gran lunga il più utilizzato nella scuola moderna. I suoi sostenitori partono dal punto di vista secondo cui la conoscenza sarebbe un contenuto, un oggetto che è necessario trasferire nella mente dell'allievo. L'apprendimento si muoverebbe dunque secondo lo schema spiegazione/ricezione/verifica. È un metodo deduttivo perché il sapere viene presentato nella sua forma già compiuta. L'allievo è solo chiamato ad assumerlo, come una medicina. Oggi sappiamo, anche grazie alla ricerca psicologica, che, come avevano intuito molti attivisti, l'elaborazione di un sapere si gioca nell'articolazione tra scoperta-costruzione e formalizzazione. Nel processo di apprendimento c'è un tempo della scoperta e un tempo dell'elaborazione e della sistematizzazione. Solo un metodo che sa rendere l'allievo attivo può dunque sperare di far emergere una formalizzazione consapevole. Il metodo puramente trasmissivo può essere efficace solo nel caso in cui gli allievi siano molto motivati, possiedano strutture cognitive prossime a quelle dell'insegnante e le conoscenze di base relative al campo d'indagine considerato. Se utilizzato in modo generalizzato esclude dalla possibilità di apprendere buona parte degli allievi. Oggi il metodo trasmissivo, complice la crisi generale di una società più insicura e ripiegata su se stessa, ritorna prepotentemente in campo sotto mentite spoglie. La scuola, lo sappiamo, non lo ha mai abbandonato. Anche lì, come in altri campi della vita dell'uomo, la forza di inerzia spesso prevale sul potere dell'invenzione e

<sup>1</sup> È bene precisare, onde evitare equivoci, che qui utilizzo il termine "arte" nel senso greco di *techne*. *Techne*, in greco, ha un'estensione più vasta del nostro termine "arte" e si riferisce a qualunque attività professionale fondata su un sapere pratico specializzato. Questo accezione del termine "arte" anche riferita al campo educativo è più comunemente utilizzata in ambito anglosassone. Cfr. Dewey, 1967: 6.

dell'innovazione. Jean Vial ricorda con acume che «la storia dei metodi è un po' quella di illusioni che ritornano e di ripetute lusinghe» (Vial, 1982: 107). Un'epoca di innovazioni è molto spesso seguita da un'epoca di riflusso, di *re-make* del già visto, magari in copie sbiadite. Ciò spiegherebbe perché alla scomparsa delle società autoritarie non sia necessariamente seguita la fine dei metodi trasmissivi (Vial, 1982: 14). Oggi questi ultimi si sono ripresentati nuovamente sulla scena, magari ammantati di quella patina di nuovo che riesce a dare l'uso di nuove tecnologie o di accattivanti formule audiovisuali. Come la guerra, non sono mai stati aboliti, hanno solo cambiato nome.

Un altro tema che ci fa guardare con particolare interesse ai metodi attivi è la questione delle competenze. Oggi nei documenti della Comunità Europea e nei curricoli nazionali si parla sempre di più della necessità di perseguire apprendimenti in termini di competenze. Mettendo l'accento sulla capacità di una persona di agire in modo pertinente in una situazione data si tende a centrare l'apprendimento sull'acquisizione di un'abilità, non solo di una sapere ma anche di un saper fare. Di qui la comprensibile diffidenza di molti. Si ricorda come l'apprendimento vada ben al di là del mettere in azione un'abilità ma debba permettere di risolvere efficacemente problemi. Sorge il sospetto che dietro la generalizzata promozione del concetto di competenza ci siano altre ragioni. Molti documenti ufficiali, ad esempio, sembrano prefigurare una scuola tutta centrata su saperi procedurali, quelli che, secondo alcuni, richiederebbe il nuovo mercato del lavoro. Sappiamo invece quanto sia discutibile credere che la sfida del lavoro di domani sia da concentrarsi sul possesso di abilità esecutive. Forse il saper pensare conta anche di più. A ciò si aggiunga che una buona democrazia ha bisogno di cittadini consapevoli, capaci di pensare per essere più liberi. L'"imparare a pensare" resta dunque forse l'obiettivo principale del sistema formativo, soprattutto nei primi ordini di scuola. Resta il fatto che la pedagogia moderna, pur senza utilizzare il termine "competenza", non ha mai trascurato l'importanza delle pratiche. Si è diventati pian piano sempre più consapevoli che solo collocando l'allievo in una situazione che per lui abbia senso e offrendogli gli strumenti più adatti per lavorare lo si può aiutare ad apprendere. Una buona comprensione passa dunque da un saper fare e ad esso ritorna. I pedagogisti insegnanti che hanno segnato la stagione dell'attivismo hanno lavorato molto sulle pratiche offrendoci un ricco bagaglio di esperienze. Molti di loro hanno anche messo l'accento su un altro elemento, quello delle metacompetenze. Non ci sono solo quelli che i cognitivisti chiameranno saperi dichiarativi e saperi procedurali. Quando Cousinet dice che gli allievi dovranno sviluppare l' "art de la recherche" o De Bartolomeis organizza il "sistema dei laboratori" si guarda a soggetti capaci di costruire atteggiamenti critici, creativi e perciò anche produttivi. Le attitudini,

i saperi di metodo, la capacità autoriflessiva sono un obiettivo importante dell'insegnamento.

Il metodo trasmissivo tradizionale non si pone questi problemi. Preferisce abbandonare l'allievo a se stesso, anche quando, a parole, contro la presunta deriva delle competenze, rivendica la promozione di conoscenze disciplinari approfondite. È necessario dunque diffidare di chi sostiene che la pedagogia sarebbe responsabile dello scadimento dei saperi e delle conoscenze. Il vero obiettivo è il ritorno generalizzato ai "buoni vecchi metodi", alle "discipline" insegnate con severità e alla "giusta" selezione. Troppi sono coloro che, in campo educativo, vorrebbero ritornare indietro da qualcosa che non abbiamo mai visto veramente: la scuola egualitaria e di tutti, vero ascensore sociale che "promuove" perché fa crescere l'individuo e la società nel suo insieme.

In conclusione, non voglio tacere i limiti che hanno segnato alcuni metodi attivi e che nel volume uscito qualche anno fa non ho approfondito in modo specifico. L'attenzione principale degli attivisti è alla finalizzazione dell'azione didattica e alla mobilitazione degli allievi. Quando gli allievi sono coinvolti in un progetto e in una ricerca, singolarmente o in gruppo, scatta però una logica di efficacia (realizzare il progetto), che non sempre è capace di produrre apprendimento i termini di comprensione e riorganizzazione cognitiva. Lo scopo principale degli allievi messi in situazione, lo sanno bene gli insegnanti, è "fare il compito", realizzare il progetto, non giungere a una *comprensione*, secondo la norma comune "maggior risultato col minimo sforzo". Dunque, se la mobilitazione dell'allievo è un punto di partenza importante per raggiungere una comprensione, non è però sufficiente. Sono necessarie situazioni didattiche in cui, attraverso precise consegne, egli sia messo nelle condizioni di affrontare un conflitto cognitivo e acquisire nuovi concetti. In caso contrario, si rischia di limitare l'attività all'acquisizione di abilità (quelle necessarie a realizzare il progetto) senza aver raggiunto nuove conoscenze e competenze, proprio quelle che la scuola è anche chiamata a promuovere. Alcuni attivisti, come vedremo, erano ben coscienti di questo rischio. Per porvi rimedio hanno costruito situazioni didattiche per garantire meglio l'apprendimento senza venir meno alla necessità di far agire gli allievi.

Un'altra questione che segna un limite dei metodi attivi è quella del ruolo dei saperi, delle discipline scolastiche. Molti attivisti, in polemica con la scuola tradizionale, hanno sottovalutato la specificità dei saperi nella scuola. Le attività didattiche proposte sono attente ai bisogni e gli interessi dell'allievo. L'ipotesi implicita è che, una volta messo l'allievo in situazione, in lui germini naturalmente il sapere. La *vis* polemica ha spinto in questi casi a sottovalutare la centralità dei saperi che vengono dalla cultura. I processi di pensiero non si sviluppano in una dimensione solo interiore grazie alla crescita biologica. Come hanno dimostrato i cognitivisti culturali (Vygotskij, Bruner, Olson,

ecc.), è grazie all'interazione con le forme della cultura che si sviluppano nuove forme di organizzazione concettuale. Ciò significa, per l'insegnante, affrontare la questione del rapporto tra struttura mentale dell'allievo e struttura concettuale del sapere di riferimento. La questione assume sempre più rilevanza con l'età e la scuola frequentata, ma è presente anche nella scuola dell'infanzia, pur con saperi non ancora strutturati (anche i saperi dell'esperienza sono saperi, sia pur "precategoriale"). Il fatto che a scuola, sia in passato che oggi, siano spesso stati ridotti a pillole di contenuti aridi e formali non deve indurre a sottovalutarne la centralità nella formazione.

Il volume è suddiviso in tre parti. Nella prima non si discute "del" metodo ma "sul" metodo. Ci si occupa, insomma, del senso e della natura del metodo di insegnamento oggi. In epoca moderna, agli albori della scuola primaria, il metodo ideato dai pedagogisti-insegnanti (Comenio, Pestalozzi, ecc.) tende a proporsi come schema universale, come *artificium* didattico da applicare in modo uniforme. Oggi questa idea risulta ampiamente superata. Gli insegnanti sono più preparati (e quindi più autonomi nelle elaborazioni metodologiche) e il mondo della ricerca è più consapevole dell'importanza delle pratiche come fonti della ricerca sul metodo. Come allora, si ripropone però il tema della sua validità generale. Le posizioni sono variegate: si va dalla classificazione per "modelli" (un termine che viene utilizzato con accezioni molto diverse) alla scelta opposta del valore dell'esempio e della testimonianza personale. Nel libro si argomenta come le giuste critiche al metodo universale e al modello deduttivo non possano né debbano vanificare l'idea stessa di metodo. Si tratta di percorrere con attenzione lo stretto crinale che sta tra metodo come struttura formale e metodo come esempio pratico, tra razionalità e contesti vitali. Il metodo è una pratica, ma come tutte le pratiche presenta tratti caratteristici da cui si possono ricavare alcuni elementi formali. Senza questo lavoro di sistematizzazione nessuna conoscenza, anche pratica, può progredire. È necessario, dunque, descrivere i metodi utilizzando specifici criteri descrittivi.

Con queste premesse, nella seconda parte tratto "del" metodo analizzando le sue diverse componenti. Il secondo capitolo è dedicato alle questioni pedagogiche che sottendono le scelte di metodo. Le ho presentate nella forma delle diadi individuo/collettività, uguaglianza/differenza, forma/vita, attività intellettuale/attività pratica, costruzione/trasmisione, piacere/sforzo, vicinanza/lontananza. Tutto si gioca nel diverso bilanciamento/sbilanciamento tra i due termini della coppia oppositiva. Le scelte in questo senso, consapevoli o inconsapevoli, sono cruciali perché ad esse inevitabilmente seguono diverse opzioni pratiche. Queste scelte si collocano a vari livelli. C'è un livello più generale, quello degli aspetti organizzativi e di sistema: il piano di studi (le conoscenze da perseguire, la questione dei saperi essenziali e quella della mo-

dularizzazione del curricolo), l'organizzazione degli alunni (classi omogenee per età, classi differenziate, varie forme di raggruppamento flessibile, "scuola senza classi") e degli insegnanti (insegnante unico o prevalente, gruppo docente nelle sue diverse forme). C'è anche un livello più specifico, che costituisce il vero e proprio "cuore" del metodo. Sono i modi in cui si incrociano i tre assi centrali del metodo: l'insegnante, gli alunni e il sapere. Le diverse modalità della relazione di insegnamento (enfasi sull'alunno piuttosto che sul sapere, ecc.) fanno corpo con gli aspetti organizzativi andando a costituire il metodo nella sua concretezza, la sua specifica carta d'identità.

Come si potrà notare, ho dedicato molto spazio agli aspetti organizzativi e di sistema, che a prima vista potrebbero apparire non così essenziali. In realtà, se è vero che il "cuore" del metodo si costituisce nella relazione insegnante-alunno, è anche vero che è la dimensione organizzativa che crea le condizioni perché questa relazione sia possibile. I pedagogisti-insegnanti che hanno lavorato sul campo hanno operato sui fattori organizzativi ritenendoli spesso elementi essenziali della propria azione (si pensi, solo per fare un esempio, alla questione della differenziazione dell'apprendimento, non affrontabile se non agendo sui raggruppamenti degli alunni). È bene, dunque, che chi voglia lavorare e riflettere sul metodo sia ben consapevole della loro incidenza.

Nella terza parte passo da un'analisi del metodo per componenti strutturali a una classificazione per tipi (I metodi in azione). Poiché ciascun metodo presenta diversi tratti caratteristici, ogni forma di classificazione è inevitabilmente esposta al rischio dell'approssimazione. Ho dunque limitato il tentativo di classificazione alle due categorie generali che, pur con diverse accentuazioni, hanno attraversato la storia dei metodi didattici: metodi trasmissivi e metodi attivi<sup>2</sup>. Sono consapevole dei limiti che anche questa opposizione binaria si porta con sé. Si potrebbe osservare, ad esempio, che ciascuna categoria è talmente ampia da designare realtà molto diverse tra loro (Bru, 2006: 33-35). Alla fin fine, dunque, anche questo potrebbe rivelarsi un criterio poco esplicativo. Ho preferito comunque correre questo rischio perché sono convinto, come ho cercato di argomentare, che la distinzione tra metodi trasmissivi e metodi attivi sia un fattore chiave nell'analisi dei metodi.

Per ulteriori approfondimenti sull'organizzazione del metodo di insegnamento il lettore può consultare il sito <http://www.enricobottero.com>.

<sup>2</sup> Per un esempio di classificazione dei metodi secondo diversi criteri di generalizzazione rinvio a Mialaret, 1989: 106-112.

**Parte prima**  
**Il problema del metodo**

# 1. Che cos'è il metodo

## 1. L'illusione del metodo universale

Nella storia della didattica il concetto di metodo è strettamente legato a quello di un modello da seguire in modo vincolante. La prescrittività dei metodi ha esercitato un forte peso, anche se poi le pratiche scolastiche si sono sviluppate in modo parzialmente autonomo. Comenio, ad esempio, pensava ad un metodo oggettivo e infallibile in grado di prescindere totalmente dalla soggettività dell'insegnante. Se la didattica è l'arte universale di insegnare tutto a tutti (*universale omnes omnia docenti artificium*) non può che predisporre «un metodo universale per fondare scuole universali» (Comenio, 1993: 5), un «metodo infallibile» (Ivi, 37). La preoccupazione di Comenio, che aspirava a scuole per tutti, indipendentemente dal sesso, dalla classe sociale e dalla condizione fisica e intellettuale, era quella di superare la difficoltà della grande impreparazione degli insegnanti dell'epoca. Siamo agli albori della scuola di base, che aveva personale inadeguato e scarse strutture. L'*artificium* didattico fu dunque pensato come consequenziale e deduttivo. Dai principi teorici tratti dalla “natura” conseguono direttamente l'ordine degli argomenti trattati (il curriculum), l'organizzazione e la via per mettere tutto in pratica (le metodologie didattiche). Il titolo del capitolo XVI della *Didactica Magna (I requisiti generali per insegnare e per imparare: come cioè insegnare e imparare con sicurezza, affinché non possa non esserci risultato* - Comenio, 1993: 197) è eloquente in proposito. Segue un elenco di “principi di natura” cui dovrebbe conformarsi l'arte didattica. Da ciascuno di loro vengono dedotte specifiche regole cui è necessario attenersi nell'insegnamento. Così, ad esempio, dal primo principio (la natura aspetta il tempo favorevole) consegue la necessità che la formazione dell'uomo inizi nell'infanzia, l'utilizzo preferenziale delle ore del mattino per gli studi, la gradualità in rapporto all'età. Più significativo al fine di comprendere la forzatura deduttiva del metodo è il caso del quarto

principio: poiché la natura procede nelle cose ad una ad una, distintamente, è necessario che nelle scuole gli alunni si dedichino in un determinato tempo ad una sola materia di studio (Ivi: 209-211). La suddivisione dell'orario per materie diviene così un dogma grazie alla sua presunta "naturalità". Nello stesso modo, dal sesto principio (la natura inizia ogni sua formazione dalle cose più generali e finisce in quelle più particolari) consegue la seguente regola didattica: «Insegnare qualsiasi lingua, scienza e arte, all'inizio solo porgendone i rudimenti più semplici, perché se ne colga un'idea generale. Poi presentarla più compiutamente, con idee ed esempi; in terzo luogo con sistemi completi, aggiungendovi anche le irregolarità, e finalmente, se mai ce ne fosse bisogno, con commenti» (Ivi: 217). Il passaggio deduttivo dal generale alle scelte specifiche non è per nulla scontato, ma a Comenio appare indiscutibile. Sul piano organizzativo, poi, prendono corpo le regole per svolgere in modo efficace un insegnamento collettivo, ormai reso necessario dall'apertura della scuola di base a tutte le classi sociali. Di qui la scelta della posizione elevata dell'insegnante, la preoccupazione di tener viva l'attenzione, l'utilizzo del capogruppo come agente di controllo, ecc.

Anche il caso di Pestalozzi, altra figura centrale nella storia della didattica, è senza dubbio emblematico di questo approccio deduttivo. Il fine dell'educazione, secondo Pestalozzi, è l'elevazione dell'umanità, affinché essa sappia andare oltre gli egoismi individuali. Lo sviluppo dell'individuo e quello della società non si contrappongono, ma trovano la loro sintesi nell'ordine morale, che solo è in grado di garantire la libertà delle persone, anche all'interno delle loro specifiche condizioni professionali<sup>1</sup>. Questa pura umanità è in grado di realizzarsi grazie allo sviluppo di tre forze: quella del "cuore" (amore, volontà, sentimento, fede religiosa), quella dell'"intelletto" (l'aspetto teorico-razionale, attraverso il passaggio dalla conoscenza sensibile alla conoscenza concettuale), quella della "mano" (l'attività pratica e il lavoro). Il metodo didattico, garantendo lo sviluppo di tutte queste forze interiori, concretizza l'idea pestalozziana di educazione. È l'idea di educazione che ispira il metodo, il quale perciò non va identificato con le sue concrete realizzazioni. Negli ultimi scritti di Pestalozzi l'idea di metodo assume addirittura la connotazione di idea limite, mai compiutamente realizzata nelle esperienze concrete (Banfi, 1961: 418). Scrive Pestalozzi ne *Il canto del cigno*:

Dobbiamo affermarlo senza riserve: un metodo d'educazione e d'insegnamento, che soddisfi compiutamente l'idea dell'educazione elementare, non è pensabile. Se ne mettano pure nella luce più chiara i principi, si attui pure la massima semplificazione

<sup>1</sup> Questa posizione viene esposta da Pestalozzi in *Mie indagini sopra il caso della natura nello sviluppo del genere umano* e in *Come Gertrude istruisce i suoi figli*. In proposito cfr. Banfi, 1961: 413.

dei suoi mezzi, si renda quanto si vuole evidente l'interna uniformità della sua esecuzione, non sarà però mai pensabile un'uniformità esterna dei suoi mezzi d'attuazione (Pestalozzi, 1996: 27).

Fondamentali non sono dunque le specifiche strategie didattiche ma i principi generali del metodo, che egli individua nella naturalità, nell'elementarità e nella vicinanza/lontananza. In primo luogo, l'istruzione deve favorire l'inclinazione della natura al suo sviluppo (Pestalozzi, 1929: 25). Ciò significa che l'ordine degli insegnamenti deve adattarsi al processo di sviluppo dell'energia interiore dell'allievo<sup>2</sup>. In secondo luogo, è necessario partire dai contenuti che sono elementari dal punto di vista dell'esperienza infantile. Di qui si sviluppa la ricerca di regolarità psicologiche, di meccanismi fisici dello sviluppo cui dovrebbero corrispondere adeguate forme di insegnamento. In terzo luogo, si deve ricordare che il processo di istruzione ha il suo punto di partenza nell'esperienza sensibile per elevarsi gradualmente fino alla conoscenza concettuale e alla conoscenza di sé, vero fine di ogni educazione.

Tutto ciò farebbe pensare a un Pestalozzi ben lontano da logiche deduttive ma in realtà le cose sono più complesse. Infatti, se è vero che in teoria per Pestalozzi le forme concrete del metodo «non costituiscono un insieme di regole ma le linee di una direzione ideale che l'arte pedagogica deve realizzare» (Banfi, 1961: 434), è anche vero che nella pratica didattica, in cui il pedagogista svizzero fu maestro, esse si concretizzarono in metodologie specifiche che lasciarono un segno nella scuola. Il principio dell'elementarità, ad esempio, verrà tradotto nella necessità di concentrare l'azione didattica sullo sviluppo della parola, della forma e del numero:

Numero, forma e linguaggio sono insieme, i mezzi elementari dell'insegnamento in quanto tutta la somma delle altre proprietà esteriori di un oggetto si raccolgono nella cerchia del suo contorno e nelle relazioni delle sue proprietà numeriche, e vengono assimilate dalla mia coscienza per mezzo della lingua. L'arte didattica deve dunque fissare come legge immutabile dell'insegnamento quella di partire da questo triplice fondamento nel modo seguente:

1° Insegnare ai fanciulli a considerare ogni oggetto di cui abbiano coscienza come unità, cioè come distinto da quelli con cui sembra unito.

2° Insegnar loro a riconoscere la forma di ciascun oggetto, cioè le sue misure e le sue proporzioni.

3° Render loro, il più presto possibile, famigliare l'insieme delle parole e dei nomi degli oggetti da loro riconosciuti (Pestalozzi, 1929: 91).

<sup>2</sup> È bene ricordare che per Pestalozzi la natura non si identifica con i processi concreti e materiali ma con una legge universale, una forza spirituale che è insieme essenza etica e principio teleologico. Anche qui per ulteriori approfondimenti rinvio a Banfi, 1961: 419.

Si sviluppa così sia la struttura del curriculum elementare sia una serie di minuti precetti didattici relativi allo studio del linguaggio (dai suoni alle parole alla lingua), delle forme (l'arte della misura, del disegno, del tracciamento di linee, ecc.) e del numero (aritmetica) (Ivi, 95-141). Segue un pedante elenco di strumenti, che ha contribuito a connotare il metodo pestalozziano e a radicare l'idea del suo "intellettualismo".

Come già in Comenio, emerge la necessità dell'educatore Pestalozzi di mettere in relazione le sue scelte didattiche, sperimentate in lunghi anni di lavoro con i bambini, con principi di teorici di valore universale. Di qui la tendenza all'ingessamento del metodo. Queste posizioni vanno collocate storicamente in quanto figlie dell'impellente necessità di comporre esigenze ideali e necessità pratiche. Per Pestalozzi l'istruzione elementare dovrebbe essere iniziata dalla madre e solo successivamente proseguita dal maestro di scuola. Entrambe queste figure all'epoca erano comunque ritenute incapaci di elaborare in modo autonomo un metodo di insegnamento. Era dunque necessario predisporre un metodo semplice e preciso, coadiuvato da adeguati libri di testo, in grado di garantire comunque il risultato. È per questo che Pestalozzi fa dire a Fisher, suo collaboratore:

Io credo che non si possa pretendere di ottenere in generale un progresso nell'istruzione del popolo sino a che non si siano trovate forme d'insegnamento che, almeno per tutto il periodo dell'istruzione elementare, rendano il maestro un puro strumento meccanico di un metodo i cui risultati devono provenire dalla natura delle sue forme e non dall'arte dell'uomo che ne usa (Ivi, 39-40).

Sono parole forti. Per quanto negli ultimi scritti Pestalozzi, come abbiamo visto, rinunci alla natura vincolante del metodo, esse lasciano il segno. Qui la bilancia pende a tutto favore di un "metodo oggettivo" in cui nulla è concesso all'interpretazione e alla mediazione critica. Si costruiscono così le premesse per quell'ortodossia didattica che tanta fortuna avrà in futuro: il metodo come applicazione puntuale da parte dell'insegnante di mezzi e strategie di insegnamento elaborati da altri.

Abbiamo citato i casi di Comenio e Pestalozzi per mettere in evidenza come nella storia della didattica la questione del metodo abbia oscillato tra due diverse esigenze: la necessità di garantire il perseguimento di valori nuovi e l'esigenza impellente di concretizzarli diffondendo il più possibile metodi di insegnamento che potessero far progredire la nascente alfabetizzazione del popolo. Da una parte stanno le esigenze di libertà dei soggetti (alunno e insegnante), sempre più sentite dopo la rivoluzione rousseauiana, dall'altra ci sono le esigenze della società. Di qui la prescrittività con cui sono presentati molti