

Riflessioni sugli ostacoli permanenti della scuola Esigenze pedagogiche piu' generali, ed il loro sapiente disattendimento anche mediante polemiche diversive ulteriori. **4 e cont.**

di Franco Blezza



Tornando alle polemiche odierne ed alla loro funzionalità effettiva, riprendiamo l'osservazione fatta che il loro incentrarsi su aspetti strettamente "interni" alle discipline, isolati dal contesto pedagogico complessivo od anche solo enfatizzati per loro stessi oltre misura, si presta molto bene ad occultare problemi più generali, o quanto meno a sviare da essi l'attenzione.

Ad esempio, ci si dovrebbe chiedere quale dovrebbe essere, nell'ambito di un progetto pedagogico complessivo adeguato alla società odierna, democratica laica e pluralista ed in continuo divenire storico, il nuovo equilibrio tra le diverse aree culturali; di "equilibrio", in effetti, si dovrebbe parlare, risultando alquanto azzardato l'ipotizzare vecchie o nuove prevalenze. Questo costituisce un tema oggi particolarmente attuale e vivo, e chi agisce contro una vera riforma l'ha colto perfettamente. Si concluderebbe facilmente che un'"area comune" (la quale, forse, dovrebbe essere qualcosa d'essenzialmente altro, diciamo un complesso di fondamenti) non potrebbe comunque essere costituita solo da quelle materie che la predetta circolare ministeriale ha fissato; e che certamente la si strutturerebbe ben altrimenti.

Le cose, invece, sono state fatte andare in tutt'altro verso, e non è difficile leggerlo nella sua finalità. Si è accennato a toccare appena (in modo neanche tanto profondo, peraltro) una specie di tabù della scuola detta impropriamente "tradizionale": in realtà, si è visto, una tale pretesa "tradizione" ha appena una settantina d'anni. E questo ha consentito di sollevare un gran polverone al fine oggettivo di far passare in maniera surrettizia dietro la sua copertura distraente far passare, in modo surrettizio, la permanenza di scelte coerenti con i fondamenti di tale pretesa "tradizione".

Si tratta di fondamenti funzionali ad una società dittatoriale od, al più, vetero - liberista, comunque non democratica, e ad un'educazione a tutto ciò strumentalmente adeguata, non va dimenticato: proprio come volevano i destro - hegeliani italiani, coerentemente e senza farne alcun mistero. Il fatto, poi, che nel dopoguerra delle scuole di pensiero diverse abbiano ritenuto opportuno non intaccarli (o che, per lo meno, non li abbiano intaccati, e non intendano intaccarli neppure ora, di fatto) consentirebbe delle riflessioni ulteriori. Comunque, è questo complesso di premesse che sorregge ancor oggi, negli anni '90, la proposta di un biennio nella cui "area comune" non ci dovrebbe essere nessuna disciplina né scientifico - naturalistica né tecnica (od anche, qualche cosa di scientifico in posizione marginale, la sostanza cambia poco).

Su tali problematiche si dovrebbe discutere e riflettere, in un contesto pedagogico e culturale più generale; ne discenderanno anche le indicazioni sul “come fare” per ciascuna materia.

Questioni conseguenti: i periodi da studiare ...

Vi si porranno quindi, canonicamente, anche delle questioni che sono state già poste: ma, in questa impostazione, diversa e più complessiva, da riduttive diverranno più generali e risolvibili altrimenti.

Ad esempio, come si discute del periodo da studiarsi nella storia umana, andrebbe discusso anche il periodo scientifico, dando alla scienza il ruolo che ha nella storia umana e che non è secondario. Ci si deve limitare alla fisica ed alla chimica classiche; o si debbono studiare i loro antecedenti (tutt'altro che trascurabili e tutt'altro che anti - scientifici) medievali, o quelli antichi? Ed almeno alcuni loro sviluppi contemporanei? Si studieranno la medicina e la biologia moderne, od anche quelle ottocentesche, o quelle novecentesche? E quelle antiche, quelle medievali? E via dicendo. La risposta a tali domande non è meno importante culturalmente od educativamente di quella alle domande corrispondenti che riguardano la “*historia rerum gestarum*” come l'avrebbe intesa, riduttivamente, Benedetto Croce.

Fra l'altro, non andrebbe dimenticato che la caratterizzazione di periodi storici e di civiltà è irrimediabilmente carente ed irrazionale se va disgiunta anche dai suoi aspetti scientifici e da quelli tecnici. È proprio questa una delle concretizzazioni più stringenti delle carenze educative e culturali di quella scuola deo - hegeliana che chiamare “tradizionale” sarebbe un insulto per ben altre tradizioni.

... i soggetti letterari ...

Torniamo alla prima lingua, scontando l'altra polemica artatamente “interna”, quella sul Manzoni; e, magari, anche quella sulla pretesa di riprendere ancora delle traduzioni improponibili dell'Eneide in parti scelte.

Se si parla in generale, e non solo dell'aspetto particolarissimo e limitato della lingua che è quello poetico e narrativo (non lo chiameremmo neppure “letterario”, che sarebbe appunto più generale), ci si dovrebbe porre il problema di leggere dell'altro italiano. Ad esempio, anche quello scientifico: perché non leggere Leonardo da Vinci, Galileo Galilei, Alessandro Volta, Carlo Rubbia, Rita Levi Montalcini ...? E poi, perché non leggere, con la stessa ampiezza e la stessa attenzione, scritti in italiano di argomento storico, geografico, tecnico, e così via?

I *Promessi Sposi* non hanno titolo da farci dimenticare che l'uomo presenta molti altri aspetti non secondari, che non quello romanzesco. S'ignora l'importanza del Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo, o la si vuole ignorare? Davvero non si comprende che funzione culturale, educativa, formativa, possano avere i vari scritti di Leonardo da Vinci? Per non parlare di

Fracastoro, di Telesio, di Redi, di Torricelli, di Magalotti, di Vallisneri, Si ignora l'importanza degli scritti di Federigo Enriques, o di Giovanni Vailati, che non è solo specialistica? E così via.

... il latino ...

Fra l'altro, il discorso si estenderebbe anche ai contenuti della lingua latina, che non è prevista dalla pretesa "sperimentazione" predetta ma che sussiste in molte scuole medie superiori attuali e sussisterà ancora, stando alle proposte avanzate fino alla primavera del '91, in posizione eminente ed anche nell'indirizzo "Scientifico". Ci arriviamo fra un attimo; ma ricordiamo che se si considera il latino (correttamente, peraltro) come la lingua scientifica universale per secoli non ci si dovrebbe certo fermare a Lucrezio o a Plinio il Vecchio (od a poco più in là). Scrivevano in latino Copernico, Vesalio, Borelli, Galvani, Newton, e così via, l'elenco sarebbe lunghissimo.

Il che ci offre altresì l'occasione di osservare come anche per un raccordo funzionale al discorso che andiamo conducendo la figura emblematica può essere trovata proprio in Dante Alighieri. Egli fu certamente sommo poeta in italiano; fu, e non secondariamente, grande scrittore in latino che però quasi nessuno studia per tale nell'ambito dell'istruzione pre-universitaria; ma fu, anche ed insieme ed integralmente, sommo esponente della cultura del suo tempo, che non era settorializzata come l'avrebbe voluta Croce, e come qualcuno dimostra di volerla ancora oggi. In latino, chi autorizza a relegare la Quaestio de aqua et terra tra le opere "minori", tanto da non andare oltre la sua semplice menzione? "Minori", in base a quale criterio che non sia assolutamente arbitrario? Sarebbe poi da vedere quanti, magari insegnanti di italiano e latino insieme, fanno tradurre davvero il De vulgari eloquentia o il De monarchia.

... e la scarsa significatività delle considerazioni comunque disciplinari

Quanto alla lingua italiana, non andrebbe dimenticato che presso gli stessi destro-hegeliani, sempre molto coerenti, vi era persino l'arroganza di separare nella Commedia parti di "poesia" da parti considerate, per il loro altissimo contenuto scientifico, appunto "non poesia".

Va aggiunto che ancora oggi i programmi in vigore vorrebbero che tale opera fosse letta scaglionata negli ultimi tre anni di scuola superiore: come dire, per la gran parte decontestualizzata rispetto alla storia e alla cultura (senza aggettivi) del suo tempo; su questo torneremo nel terzo scritto. E vorrebbero altresì che fosse letta per estratti, senza alcuna cautela che ne impedisca l'espunzione della tecnica e della scienza, che ne costituiscono componenti essenziali per comprendere sia l'opera che il suo significato eccezionale sul piano della cultura umana.

Si rivede quindi, in questo inquadramento più generale del problema, come tutto quel discutere centrato solo ed esclusivamente su aspetti nella sostanza interni alle discipline d'insegnamento, e proprio a quelle dette impropriamente "humanae litterae", altro non sia che uno dei tanti modi per continuare a negare alle generazioni a venire il contributo necessario ed organico della scienza alla loro educazione, e con esso un elemento essenziale ad un'educazione realmente e

pienamente democratica. Con l'importante differenza che, almeno, Gentile dichiarava sia la matrice, che gli intendimenti politici reali.

L'importanza educativa e culturale, e la specificità, della tecnica

Qualche ulteriore parola, in un discorso che comunque presenterebbe larghe analogie, la richiede la tecnica: essa costituisce una forma di conoscenza essenzialmente differente dalla scienza, da tenersi da questa ben distinta, ed avente valenze educative sue proprie che si vorrebbero negare ai nostri giovani anche per il futuro.

Notiamo, al riguardo, che gli stessi destro - hegeliani, come affermavano l'esclusiva pedagogica dell'area letteraria ed artistica, confondevano la scienza con la tecnica: entrambe le scelte appaiono oggi nella loro funzionalità allo stesso progetto politico. Ma, sulla prematurità di questo discorso abbiamo già dato un cenno, e quindi non insisteremo oltre, dopo aver lasciato almeno un segno di riconoscimento.

Ricordiamo che a caratterizzare civiltà e periodi della storia dell'umanità, la tecnica sarebbe ancor più rilevante (e meno rinunciabile) della stessa scienza.

Non bastano, al riguardo, gli esempi più comuni, i quali per lo più tendono ad esaurire la tematica in tutti i gradi di scuola.

In molti casi, non si va oltre alla rilevazione che la prima rivoluzione industriale ha avuto alla sua base una acquisizione tecnica fondamentale (la macchina che trasforma energia termica in energia meccanica); e non si studia neppure sommariamente tale acquisizione, il che vizia al fondo la comprensione del fatto storico.

Ma si potrebbe partire benissimo dalla preistoria, nella quale le "età" dell'uomo sono segnate proprio e solo da acquisizioni tecniche ("età della pietra scheggiata", "età della pietra levigata", "età eneolitica", "età del bronzo", "età del ferro", ...): e il non capire bene l'essenza tecnica riduce il tutto ad una pura e semplice filastrocca da mandare a memoria, anziché consentire di iniziare subito a comprendere l'essenza culturale ed attiva, produttiva, dell'uomo. E poi si potrebbe citare l'antico Egitto, con l'essenza tecnica (ingegneristica civile, idraulica ed edile soprattutto, nonché matematica) del potere del faraone. Si potrebbe parlare dell'evo moderno, alla cui caratterizzazione si aggiungono, confusamente e con gravissime lacune, tre acquisizioni tecniche (la polvere da sparo, la stampa a caratteri mobili, la bussola), dimenticando tutte le altre e comprendendovi, comunque, ben poco per carenze di cultura tecnica.

E così via, gli esempi sarebbero innumerevoli: come lo sono le civiltà umane.

E circa la matematica: matematica "come"?

Un discorso a parte va fatto per la matematica, che è scienza seppure non naturale né della cultura umana e neppure empirica. Essa è un linguaggio per molti versi, e comunque costituisce

una disciplina formale: è, quindi, epistemologicamente (e pedagogicamente) molto più affine alla lingua che non alle scienze naturali o comunque empiriche, od alle scienze della cultura umana per quanto esse possano essere trattate da scienze vere e proprie

Vi si è accennato in apertura, il discorso sarebbe facilmente coerente; qui forse basta ricordare che, sia pure con molti distinguo e riserve esplicitate, e tra un improprio ed un cenno di disprezzo all'indirizzo di Federigo Enriques, persino Gentile l'aveva rispettata nella sua riforma scolastica, e l'aveva collocata in una posizione tutt'altro che trascurabile, pur se ovviamente ancora di secondo piano rispetto alle "humanae litterae" come lui ed i suoi le intendevano. Coerentemente con quelle premesse, essa veniva considerata non solo innocua rispetto a quei disegni politici e filosofici, ma addirittura una possibile cooperatrice per essi, gregaria ma non inutile. Qui entra in gioco, in modo essenziale, il "come": quel "come" così astutamente giocato in modo fuorviante nelle polemiche recenti che abbiamo considerato a proposito di altre discipline. Il modo che vi si adottò allora per insegnarla, i programmi impartiti ed il resto, tutto concorrevano per la sua parte allo stesso progetto. Ecco quindi la matematica insegnata (in analogia con l'italiano ed il latino, del resto) attraverso l'ossessiva ripetizione di definizioni, regole, lessici, procedure prefissate: ecco un altro discreto modello per l'omologazione acritica ed irrazionale che stava al centro di quel progetto educativo, e del piano politico nel quale aveva trovato le condizioni per esplicarsi.

Ora, torniamo alla circolare ministeriale predetta su quella specie di "non-sperimentazione", di sollecitazione investigativa non formalizzata, promossa con finalità controriformistiche: pur dovendosi apprezzare positivamente il fatto che nell'"area comune" ci sia almeno la matematica, su questa si che avrebbe senso almeno indagare e discutere il "come", dopo non aver discusso il "che cosa" ed il "perché". Ed invece, proprio su questa si dà il "che cosa" ed il "perché" come prosecuzione della stessa inveterata "tradizione" settantennale, che pone un'oggettiva ipoteca grave su quel "come" per la matematica che viene discusso, invece, relativamente ad altri insegnamenti.

Si capisce che questo discutere circa la pertinenza all'area comune delle lingue e della storia, come del resto della matematica, non postula né implica un'opzione negativa al riguardo. Al contrario, un'analisi in termini pedagogici e culturali più generali non intaccherebbe la pertinenza all'"area comune" di queste materie; tuttavia, essa, porterebbe altresì ad includervi degli apporti non meno congrui, e molto più equilibrati, dell'area di scienze della cultura umana, dell'area di scienze naturali; ma senza per questo trascurare neppure l'area della cultura tecnica. Altrimenti, per il tramite del permanere di un'educazione culturalmente e pedagogicamente tutta versata su una sola parte della cultura e della conoscenza umana, e per giunta volutamente su quella maggiormente formale, si perpetua il disegno autoritario ed oppressivo che ha avuto in Gentile un teoreta rigoroso e storicamente molto efficace. Si mantiene tutto ciò sostanzialmente inalterato ancora oggi, magari senza citare Gentile.

Il non parlare del “come” è scelta deliberata

La matrice è denunciata in modo chiaro, fra l’altro, anche dallo stesso modo di discutere adottato: l’esempio già portato circa la prima lingua va ripreso al riguardo.

Ammesso che esista un qualche cosa che giustifichi una certa attenzione speciale (comunque, né preminenza né prevalenza) per la “lingua madre” nella scuola, questo va ricercato attorno al suo carattere di veicolo privilegiato dell’informazione: lo si è già visto a più riprese. Ma, se di questo si trattasse, allora la sua esplicazione dovrebbe essere diversificata fortemente, e quanto più sia possibile, relativamente ai contenuti. Quindi, quella polemica alla quale abbiamo accennato andrebbe oggettivamente contro le ragioni stesse di questa priorità di considerazione: un italiano che si orienti sulla narrativa e la poesia è uno specialismo come tanti, al pari dell’elettrotecnica o della storia dell’arte o della computisteria o della mineralogia.

Se invece si vuole davvero che l’italiano, pur dovendo chiaramente rinunciare a quella primazia che Gentile gli aveva assegnato per ragioni chiare e dichiarate (e che non sono riproponibili oggi), rimanga nella scuola con un certo rilievo, allora esso deve esplicarsi su domini ben altrimenti ricchi e differenziati. In particolare, ma non solo, nella sua modalità di espressione per iscritto, essa andrà esplicitata proprio e con la massima attenzione nella veicolazione dell’informazione di ogni pertinenza culturale, innanzitutto scientifica (naturalistica e culturale umana) e tecnica. Andranno quindi svolti diversi esempi di didattica di italiano che abbiano per oggetto temi e problemi di argomento scientifico e di argomento tecnico, anche con lo sviluppo dei relativi linguaggi particolari; ed inoltre andranno considerate come parti qualificanti e valorizzanti l’insegnamento dell’italiano, ad esempio, relazioni di esperimenti, di ricerche scientifiche, di realizzazioni tecniche e pratiche; descrizione di strumenti ed apparati; rapporti di protocolli empirici (sperimentali, testimoniali, osservazionali e di altre origini metodologicamente analoghe); resoconti di ricerche ed indagini ambientali; e via elencando, per chi abbia una cultura equilibrata è facile.

Per rigore d’analisi, dobbiamo ora prendere in considerazione anche l’ipotesi contraria: nel caso, invece, che l’insegnamento dell’italiano dovesse continuare a seguire le linee alle quali è stato vincolato in altri tempi il latino (immeritamente per il latino stesso), l’auspicio di un’educazione sempre più centrata sull’uomo e sul dispiegamento equilibrato di tutte le sue potenzialità intrinseche va di pari passo con quello di un progressivo riconducimento di quell’insegnamento che a tale educazione si oppone ai limiti di uno specialismo come altri predetti, se non proprio ad una sua estinzione totale.

Tuttavia, il dover scegliere tra le materie espressivo - formali e il progresso umano sarebbe l’ultima delle eventualità che vorremmo valutare: e ciò costituisce un’ulteriore riprova di come le cose siano state poste in modo scorretto, ma a fini ben chiari nella loro incongruità umana. Se si dovesse, in ultimissima istanza, operare una simile orrenda scelta, ovviamente si opterebbe per il secondo termine. Questo impone di considerare il positivo l’evidenza che il riconducimento delle prime ad una funzione umanamente congrua, e quindi integrata ad altre forme culturali e ad altre

modalità di conoscenza, costituisce una valida via d'uscita proponibile a questa dicotomia posta artatamente male.

Per un'integrazione didattica (e un nuovo "patto pedagogico") tra le materie d'insegnamento espressive e quelle contenute dell'espressione stessa

Forma e sostanza, contenenti e contenuti

Ogni problema si gioca nella tensione tra due termini cognitivi. Il problema presente si gioca, per quel che s'è visto, nello stress pedagogico e didattico tra gli insegnamenti espressivi (considerati non più sostitutivi di contenuti negati) e gli insegnamenti di contenuto che vengono trasmessi attraverso quelle stesse modalità espressive; e nella riconsiderazione delle prime nei termini positivi di cui dianzi.

Con quest'impostazione, veniamo più vicini alla mediazione didattica. Osserviamo ad esempio come, considerando la generalità delle materie espressive e linguistiche oggetto d'insegnamento in tutti gli ordini e gradi di scuola, lo sviluppo delle "quattro abilità formali di base" acquisti un significato ed un senso per l'educazione di un uomo maturo, responsabile, libero, soggetto di storia e di evoluzione culturale e padrone delle sue scelte, se ed in quanto avviene nel contesto della veicolazione di contenuti che siano significativi per lui. Ed è esperienza comune di qualunque uomo di scuola e d'educazione come una tale significatività si attinga, di fatto e per ragioni profonde, nel caso in cui tale insegnamento venga finalizzato ad un'ulteriore veicolazione di contenuti siffatti.

Tutto ciò ci può condurre verso una proposta teorica e pratica di innovazione pedagogica e didattica nella media superiore: proposta che presenta la caratteristica di essere attuabile immediatamente. Di andare, quindi, al di là di uno "ius conditum" remotissimo, od anche di un eventuale (e deprecabile) "ius conditum" recente ma ispirato a criteri di un passato non riproponibile oggi.

L'ipotesi alternativa "tradizionale", quella cioè che si integra nello sviluppo delle forme indipendentemente dai contenuti, concorre proprio secondo quella pretesa "tradizione" ben precisa (solo una parte delle nostre tradizioni) ad un'educazione autoritaria, repressiva, di uomini abituati a eseguire ma non responsabili delle scelte di merito che li riguardano, educati al rispetto passivo di forme, regole e procedure aprioristicamente fissate ed imposte ma non criticate né criticabili, e messi nell'incapacità di analizzare, scegliere, modificare la sostanza della loro vita e del mondo nel quale sono chiamati a vivere.

Va aggiunto che una tale insidia si presenta anche sotto altre forme, ma il discorso al riguardo non cambia nella sostanza.

Ad esempio, un modo efficace e sperimentato di separare forma da contenuti, e privilegiare questa al fine di non dare all'educando quelli: consiste nello sviluppare (in tutto, o nella massima parte) l'abilità formale in quanto tale "in corto circuito" su sé stessa. Lo si è già accennato nel

primo scritto: si tratta, del resto, di un modo adusato di fare, ben noto agli insegnanti e agli uomini di scuola, in linea con quella pretesa “tradizione”, e che ha parecchie e ben note concretizzazioni nella didassi consueta (peraltro, con una buona “sponda” nei programmi ancora vigenti).

Torniamoci solo un attimo. Si pensi, ad esempio, alla lingua italiana sviluppata soprattutto sulla letteratura (in senso stretto, per lo più narrativa e poesia) e su quello che viene detto “linguaggio letterario”, che sarebbe più o meno il linguaggio impiegato in certi scritti da alcuni poeti e narratori scelti ad arbitrio totale: si tratta quindi, a ben vedere, solo di una parte di uno dei tanti linguaggi verbali, e non certo quello di maggior rilevanza né educativa né culturale né pratica né in generale umana. Oppure, alla lingua straniera anch’essa sviluppata sui propri contenuti letterari, nel senso stretto di cui dianzi, ovvero nello studiare la cosiddetta “civiltà” o “civilisation” di uno dei paesi nei quali essa è parlata: di solito uno solo, per giunta, e non è detto che sia quello di maggior profitto educativo e culturale. Od ancora, alla matematica sviluppata su problemi ed esercizi ... di matematica, ad esempio di geometria con applicazione dell’algebra o dell’analisi, oppure su problemi ed esercizi studiati solo ed esclusivamente in funzione di un certo algoritmo, e di una vuotaggine e di un’insignificanza umana evidentissime. Od anche, all’espressione iconica sviluppata sulle arti figurative o, peggio, su una sola d’esse, la pittura, con qualche rapida puntata su alcune delle altre. O all’espressione corporea finalizzata allo sviluppo della corporeità.

L’indagine empirica informale promossa dal ministero, pretesa “sperimentazione”, contribuirà con efficacia da par suo a prorogare ulteriormente un simile stato di cose.

Torniamo un attimo all’esempio del latino, e alle proposte per una sua reintroduzione

Si capisce perché abbiamo ricordato in questo contesto la triste sorte del latino, che pure non c’entra con la “non - sperimentazione” predetta. C’entra, invece, con le proposte di riforma della fine del ‘90.

Si tratta di una sorte che il latino non meritava di certo e cui è stato condannato proprio da chi ne affermava il carattere di lingua scientifica universale, ma poi (con contraddizione tanto evidente quanto contestualmente irrisolta, il che ne svela la mala fede e i fini estrinseci) lo sviluppava solo o quasi su contenuti poetico - narrativi, e per giunta ristretti a qualche secolo, ed ancora selezionati ulteriormente.

Ad avviso dello scrivente, quindi, non andrebbe gettata via a priori od irrisa la mozione presentata alla Camera ancora nel 1989 (a prima firma Fiandrotti) e sottoscritta da 84 deputati tra i quali molti esponenti politici illustri e di differenti parti politiche (tra questi proprio quel Gerardo Bianco che sarebbe poi diventato ministro della P.I., ed il ministro pro tempore per i beni culturali Ferdinando Facchiano, Alessandro Natta, Antonio Cederna, Mario Capanna), tendente a reintrodurre il latino addirittura a partire dalle elementari (la proposta è stata ampiamente diffusa dai mass media).

Essa ha avuto un seguito con una mozione presentata a camere appena rielette nel maggio 1992 da Marte Ferrari con altri undici deputati socialisti.

Va semmai stigmatizzata l'evidente superficialità della discussione, fatta in modo così del tutto sconnesso con il contesto ed il trend della scuola in via di riforma proprio nella sua parte di base: difatti l'onorevole Bianco, una volta diventato ministro della P.I., ha rifiutato per tale quella proposta che aveva in precedenza sottoscritto come semplice deputato. E va denunciata (qui ed altrove) la "solita" mancanza di un preventivo studio pedagogico, che faccia emergere l'esigenza del latino da un progetto educativo ben preciso. Qui infatti, come altrove, si parte dal latino, cioè della materia; e si dimentica (o si finge di dimenticare) che il fine è e rimane l'educazione dell'uomo per il progresso dell'umanità intera, rispetto al quale qualunque insegnamento non è altro che un mezzo, e per tale va considerato e, se del caso, trattato.

Del resto, può entrare nella discussione l'esperienza compiuta dallo scrivente nel campo del latino "lingua scientifica universale" (in altri tempi che non quelli detti "classici", però) anche da un punto di vista pedagogico e didattico: essa si è maturata nello studiare in quella lingua vari classici della scienza, traducendo e pubblicando anche un brano scientifico della fine del secolo XVIII. Un lavoro siffatto offre ampiamente la possibilità di riflettere sul fatto che dopo otto anni di studio durissimo della materia collocata in una posizione eminente (prima nella media precedente l'unificazione del '62, e poi al ginnasio - liceo classico) ci si ritrova poi ad aver a che fare con qualche cosa di differente del tutto da ciò cui si era stati preparati. Mai nell'istruzione pre-universitaria si traduce alcunché del genere, e di così esteso: la performance massima richiesta al termine di un ciclo di studi (ora solo quinquennale, ma allora appunto ottennale) consiste nel tradurre in quattro ore un brano di quindici righe di un periodo limitatissimo (pochi secoli), spesso senza né capo né coda, con un doppio vocabolario molto spesso e calibrato sullo stesso limitatissimo periodo (nel quale cercare frasi intere), senza commettere troppi errori. Si può certo aver sentito parlare proprio di "lingua scientifica universale": ma ci si è visti insegnare solo ad impiegare superficialmente una lingua volutamente morta e specialistica al massimo, finissimamente collimata.

Circa la superficialità, è ulteriormente illuminante il confronto con la frequenza del più semplice corso serale di lingua estera, la quale consente in qualche anno di conversare fluentemente con un interlocutore di madre lingua senza nessun supporto.

È evidente che non ha senso alcuno, su una base come questa, parlare di un latino che in qualche modo si opponga allo strapotere dell'inglese, questo sì oggi lingua scientifica, tecnica, economica, politica "universale", anche nei limiti nei quali l'impiego di tale aggettivo in questo contesto possa avere un senso. Bisognerebbe prima rifare daccapo gli studi universitari che preparano gli insegnanti di latino, sia equilibrando nettamente il repertorio di letture lungo gli oltre due millenni di vita della lingua, sia rivedendone l'approccio universitario per consentire un'efficacia operativa almeno paragonabile a quella delle lingue moderne, sia dando una ben altra base pedagogica, didattica, metodologica ai futuri insegnanti, e sia (e soprattutto) rivendendo i piani di studio, in modo che non ci sia un'insegnante di latino che non abbia fatto, assieme ad esami linguistici filosofici storici e letterari, anche un congruo numero di esami scientifici e di esami tecnici. E probabilmente non sfugge a nessuno che una simile opera, pur ciclopica in sé, è ancora poca cosa rispetto al cambiamento di mentalità che essa postula. In questo, l'ipotesi che lo stesso Fiandrotti

avanzava di risultati ottenibili in due o tre anni o si muoveva ancora all'interno di schemi gentiliani, ed allora probabilmente egli stesso l'avrebbe abbandonata appena se ne fosse reso conto, oppure era altrimenti fondata ma, in tal caso, assolutamente irrealistica.

Lo stesso Fiandrotti, peraltro, perorando la sua causa portava ad esempi di autori in latino come lingua della cultura in generale "Kant, Gauss, Spinoza, Hegel, Leibnitz". Ora, a parte che qualche considerazione maggiore lo richiederebbe quella grande e sottostimata lingua che è il tedesco, proprio a partire da questi e dai tanti altri analoghi esempi che si potrebbero portare, sarebbe da chiedersi: i corsi di laurea esistenti offrono garanzie adeguate perché chi cerchi di tradurre il latino scientifico moderno posseda almeno le basi culturali minime necessarie?

Sarebbe interessante vedere a cimento con Gauss, o con il Leibnitz matematico, chi possiede come base matematica solo quella, risibile, del liceo classico (scuola che lo scrivente ha frequentato). Per non richiamare nuovamente i vari Copernico, Keplero, Newton, Gilbert, Harvey, Borelli, e via dicendo.

Al solito, l'errore sta nel parlare del contenente senza dedicare prima un'attenzione adeguata al contenuto: sempreché di errore si tratti, e non di una scelta deliberata. Un errore del genere, un uomo di scuola di perizia professionale adeguata non lo dovrebbe commettere mai.

Ci sono maestri in questo gli stessi scolari delle elementari, o persino della scuola infantile: un tempo, certo, si poteva forzarli a "leggere, scrivere e far di conto", o ad esercitare altre abilità formali ed espressive, su contenuti qualsiasi, ed anzi, questo serviva proprio ad educarli ad una disciplina non cosciente, a seguire regole indiscutibili, ad omologarsi, ad essere tutti uguali su modelli nei quali non potevano e non dovevano aver nulla da dire, da discutere, da criticare. Ciò era funzionale ad un'educazione autoritaria ed oppressiva, appunto, come più volte osservato.

Ma oggi, essi rifiutano entrambe le cose, sia una forma senza contenuti che siano per loro rilevanti, sia (ed insieme ad) un'educazione siffatta. E aggiungiamo: per fortuna! Per il bene loro, e della società intera; ed anche per il progresso della nostra professione.

Come si potrebbe riproporre, oggi, e magari anche a 14 - 15 anni, ciò che da tempo viene rifiutato, giustamente e fondatamente e secondo il bene comune, a 6 anni, e fin dai 3?

Che cosa fare, dunque, al momento attuale, di realistico?

Una proposta attuabile immediatamente

Toccando così il termine di questo secondo saggio e relative riflessioni, e precisando che se c'è un principio deontologico irrinunciabile in educazione questo è il realismo, vediamo alla luce di quanto analizzato che cosa in concreto sia fattibile, qui ed ora, con la scuola e con gli insegnanti attuali, e con ciò che prevedibilmente sarà ancora realtà scolastica almeno per qualche decennio a venire.

Una volta compresa la negatività di ogni pretesa di primazia didattica per alcune forme culturali rispetto ad altre, allora si può concludere senz'altro che in un'area di base negli studi obbligatori che sia comune per tutti occorre essenzialmente equilibrio tra la cultura letteraria, quella

scientifico - naturalistica, quella scientifico - antropologica (e che sia scientifica in senso proprio e rigoroso, altrimenti è altra letteratura), quella tecnica.

È questa di una prospettiva alla quale puntare, e probabilmente il riequilibrio dal lato della tecnica verrà poi; ma il resto è possibile, qui ed ora. E, prendendo lo spunto dell'indagine non strutturata del ministero per discutere in questo contesto generale i problemi della scuola reale, diciamo che un'indicazione chiara e progressiva ne discende per tutti gli insegnanti.

Si tratta di svolgere praticamente ogni didattica speciale di qualsiasi area formale, linguistica, espressiva (contenitore), nel contesto della trasmissione di contenuti significativi per il destinatario primario (lo studente) e per il destinatario finale (la società intera). Il che è a dire: di contenuti scientifici, sia nel senso delle scienze della natura, che delle scienze della cultura umana (considerate e trattate come, appunto, delle scienze vere e proprie), ed anche di contenuti tecnici. E si tratta, viceversa, svolgere le scienze dell'uomo e della natura e le materie tecniche con attenzione particolare alle abilità espressive e formali che ciò mette in atto.

È chiaro che tra le scienze dell'uomo si possono collocare egregiamente, ad esempio, anche la storia della letteratura in una data lingua, o la civiltà di popolazioni che usano una certa lingua; anzi, può essere fin opportuno che ciò avvenga. Ma ciò, esclusivamente a condizione che si consideri la lingua come un'abilità strumentale ad una civiltà, ad una cultura, assieme a molte altre cose; e non viceversa, che cioè il tutto confluisca in ultima istanza nell'apprendimento unilaterale di una lingua, usando anche la civilizzazione e la letteratura per questo.

Applicazioni pervasive e spazi specifici

Il ragionamento può anche essere portato alle estreme conseguenze: purché, però, si colga il senso euristico di questa operazione di ricerca, che non è detto sia immediatamente pratico, ed anzi può non esserlo per niente; e purché si disponga della cultura scientifica adeguata.

In altri periodi, si usava molto la locuzione "al limite", ed anche se ne abusava. Un po' più di cultura scientifica avrebbe permesso di capire, ad esempio, che il limite può essere diverso dal valore che una funzione ha in quel punto, che può esistere il limite e non il valore, che può esistere il valore e non il limite ...

Con questa premessa, si può arrivare ad affermare che la stessa presenza di uno spazio specifico per la lingua (italiana, latina, estero - moderna, ed altri linguaggi) non avrebbe ragion d'essere. L'italiano, le lingue straniere, la matematica, i linguaggi non verbali, possono essere sviluppati molto meglio, con grande efficacia didattica e culturale, come linguaggi per contenuti scientifici in senso lato (precisiamo che, in questo solo caso, i termini "scienza" e "scientifico" vengono assunti nell'accezione più ampia). Ciò potrebbe garantirne uno dispiegamento, insieme, adeguato e pedagogicamente non censurabile.

Il che potrebbe valere anche per il latino, che in tal senso era impiegato fin al secolo scorso: e quindi ben dopo, e ben più a lungo, di quell'ingiustificabile restringimento all'epoca cosiddetta "classica" che vi tarpa le ali nelle scuole nelle quali esso sopravvive e, forse, sopravvivrà. Questo è il motivo per il quale tale materia era quella largamente privilegiata tra tutte le altre del liceo ottocentesco, che era altra cosa dal liceo classico gentiliano, in particolare era culturalmente molto più equilibrato. Forse i parlamentari che ne hanno proposto il recupero avevano in mente il dato storico dell'impiego del latino nella cultura fino all'Ottocento: ma non è chiaro se avessero anche in mente il perché tale dato storico, peraltro evidentissimo e noto a tutti gli uomini di cultura (e certo anche a Gentile), sia stato tralasciato e sottaciuto nella fissazione del modo di insegnare il latino nella scuola secondo le pretese "tradizioni" neo - idealistiche.

Per passare, ora, un po' più vicino al pratico e un po' meno al "limite", è chiaro che occorre anche uno spazio per la riflessione sulla forma e sul linguaggio (su ogni materia linguistica e formale, come l'italiano e la matematica in primis) in quanto tale. E questo, con il concorso della veicolazione di propri contenuti specifici, dà efficacemente un fondamento razionale alla plausibile esistenza anche di questi insegnamenti disciplinari. Ma essi hanno ragion d'essere, nella società democratica e nella cultura odierna in divenire, e soprattutto per l'educazione come oggi la si intende, solo se ci sono gli altri: le scienze della natura, le scienze della cultura umana, le materie tecniche, che debbono concorrere a formare la base ed il contenuto essenziale di questo biennio costituendo (e, a ben vedere, di tutta l'istruzione pre - universitaria, di ciascuno dei 4-5-6 gradi nei quali essa si articola). Ed ancora, solo se tutti questi insegnamenti sono integrati in un progetto educativo unitario.