

La pretesa tradizione della scuola e la scienza

di FRANCO BLEZZA



IL Neo-idealismo italiano, quella particolare corrente di pensiero filosofico, nel suo applicarsi alla scuola si è svolta all'interno di un processo politico e culturale che non democratico era dichiaratamente, esplicitamente, in Croce, ed in Gentile fascista, dittatoriale. E questo è un primo punto da notare: probabilmente, l'emarginazione della scienza, confrontata con la sua ascesa nel periodo precedente (specie con la Sinistra Storica e con Giolitti), non apparirà casuale né marginale.

La critica di quel contesto teoretico, comunque, ci offre da sola degli elementi preziosi per un discorso positivo generale nell'ambito del quale è possibile e canonico chiamare le varie scienze naturali ad un nuovo ruolo nella scuola, nell'educazione, nelle professionalità educative.

Che genere di scuola, infatti, che tipo d'educazione, quale idea di uomo si intendeva realizzare, con quella scuola e con quella posizione filosofica, che in fondo risale a pochi decenni or sono?

Si trattava di un'educazione che potremmo definire, generalmente, omologativa. Potremmo anche considerarla "statica" od, almeno, quasi - statica, nella pratica (statica, comunque, in linea di principio). Un'educazione "per modelli", attraverso l'imposizione di modelli. Si presupponeva, aprioristicamente, di disporre di un modello ottimale di uomo da realizzare negli educandi, per omologazione appunto, plasmandoli, anche costringendoli, adeguandoli quanto più sia possibile ad esso. Tale modello era imposto prima di tutto all'educatore, che diveniva così un "replicante culturale"; era assunto acriticamente, e difatti non era né criticato né criticabile; ed era disegnato, arbitrariamente a ben vedere, come "il buono" in assoluto, difatti se ne definivano così le figure di uomo che si intendevano per questo tramite realizzare (il "buon padre", il "buon suddito", il "buon soldato", la "buona madre", la "buona moglie", la "buona massaia", ...).

L'insegnante aveva la sua parte in tale omologazione. Il suo compito, peraltro estremamente facile quanto strategicamente importante (e difatti socialmente riconosciuto), era il riprodurre schemi prefissati di regole sui suoi allievi, adoperando per questo qualunque strumento avesse a disposizione e ritenesse adeguato allo scopo.

Per questa via si capiscono, riflettendo sulla complessa problematica filosofica che vi è sottesa, e su quella pedagogica che ne è seguita, determinate scelte che sono state operate anche nel mondo della scuola, e delle quali abbiamo parlato anche nel secondo scritto. Esse ancora adesso gravano su di noi in modo vistosamente ostativo, proprio in quanto su tali fondamenti non si riflette mai, non si conduce mai una critica quale che sia; anzi, perché essi vengono accuratamente celati. È appunto un tale occultamento dei reali fondamenti che consente a scelte umanamente e democraticamente incongrue di essere proposte o riproposte, magari sotto mentite spoglie, ancor oggi.

Che genere di scuola avrebbe consentito di perseguire meglio quegli obiettivi politici, educativi, culturali? Una scuola, chiaramente, che fosse altrettanto omologativa, altrettanto per modelli, altrettanto meccanicamente rigida; ed una scuola per la quale fossero state scelte, ovviamente, le idee di fondo e le stesse materie d'insegnamento (nonché i modi di considerarle e di trattarle) in maniera integralmente funzionale a tutto ciò.

Ecco che, allora, a partire dalla scuola elementare del decrepito “leggere, scrivere e far di conto” (ormai inattuale negli anni ‘20 di questo secolo), si arriva anche ad una scuola superiore nella quale le materie che, per loro ragioni intrinseche, si prestano maggiormente ad essere trattate in modo impositivo e come repertori di regole cui ottemperare acriticamente assumono una rilevanza assoluta, fino al quasi monopolio.

Ecco un insegnamento, ad esempio, del latino “classico”, idealizzato e tutto centrato sulle regole rigide ed assolute, sull’apprendimento e l’ottemperanza supina a tali regole; ed inoltre lingua ingessata, “morta” non in quanto non più parlata ma in quanto inchiodata ad un preciso periodo, ed in quanto si chiede ad insegnanti e studenti di non far vivere assolutamente nulla, bensì di cercare di restaurare (?) un passato fissato e fotografato, di imitare un preesistente modello nel modo più passivo possibile, magari ripetendo all’infinito frasi fatte.

Si rifletta ad esempio sulle traduzioni dall’italiano in latino, oggi malauguratamente abbandonate. Non vi si chiedeva di creare qualche cosa di valido per risolvere un problema d’espressione di certi contenuti, ma al contrario di imitare impersonalmente una forma particolare di latino assunta, in maniera del tutto arbitraria, a “modello”, appunto. Fra l’altro, notiamo che non esiste nulla di meno “umanistico”, di meno culturale, di meno rispondente alla ricerca di radici di una processualità come è quella umana, proprio di un agire simile.

Il fatto che, poi, la performance massima in termini di traduzione richiesta dopo otto anni di studio pesantissimo di un certo latino (o, se si vuole, dopo cinque anni di studio non meno pesante di uno fra i diversi dialetti greco - antichi di un determinato periodo) fosse oggettivamente risibile, come osservato allo scritto precedente, avrebbe consentito da solo una critica pesante di questo modo di agire come uno dei più evidenti sprechi nell’educazione. Ma questo non veniva (e non viene) fatto, in quanto il fine educativo oppressivo era perseguito egregiamente proprio per quella via.

S’intende che analoghe considerazioni si possono fare per modi non propri di trattare altri insegnamenti di materie espressive e formali (comprese alcune fra le più attuali), come le lingue vive a cominciare dalla prima lingua, come la matematica, come l’informatica, come il disegno o la musica, come la stessa educazione fisico - motoria.

E, viceversa, ecco che i vari insegnamenti scientifici sperimentali, naturalistici e non solo, dovevano essere emarginati, fino all’annichilazione o allo snaturamento di tipo tecnico - pratico. Si tratta, infatti, di quegli insegnamenti che, per loro stessa natura, sono i meno adatti a prestarsi ad un siffatto insegnamento omologativo ed oppressivo.

Quel poco che ne restava era ristretto a pura e semplice disciplinarietà: si potrebbe dire che la didattica della fisica o della chimica, negata come branca della didattica, veniva ridotta... a branca della fisica e della chimica. Ed eccone i “didatti” che, anziché parlare di didattica vera e propria, parlavano (e parlano) in pratica di contenuti disciplinari. Ecco che a congressi definiti “di didattica della fisica” si parla solo ed esattamente di fisica.

Ma è chiaro che la scienza, per sua natura, è in continuo divenire; è critica continua; è discussione e messa in discussione di tutto quanto viene asserito nel suo ambito; è sano senso del dubbio; sano scetticismo sistematico; processualità continua. La scienza non possiede criteri di verità, non ha alcuna definitività da offrire, non può fissare riferimenti se non in via transitoria, e li propone proprio perché siano immediatamente criticati e fatti vacillare, e possibilmente presto superati.

Le teorie scientifiche non sono costituite da leggi fisse, certe, indiscutibili: e non ne devono offrire. Le uniche regole che possono offrire sono quelle di metodo e di essenza loro proprie, cui

ottemperare per il progresso, e che non sono rigide né fisse neppure esse. La scienza, quindi, così come oggi siamo consapevoli che deve essere anche nel suo insegnamento (ma lo erano anche molti studiosi precedenti o coevi ai due destri - hegeliani precitati) non poteva avere un posto apprezzabile in quella scuola di sudditi e di oppressi. Né come materie d'insegnamento, né come pedagogia e didattica, né come figure docenti, né come impianto generale dell'istituzione scolastica. E, difatti, non l'ebbe. Venne ridotta a puro simulacro simbolico, e fra l'altro trattato grottescamente "per modelli", ovunque tranne là dove poteva essere snaturata a tecnica, o a propedeutica alla tecnica, o alla professionalizzazione; ed ancora, impostata in ogni caso secondo quella che i filosofi chiamerebbero una visione non essenzialistica, ma strumentalistica.

Per rendersene conto, basta leggere i programmi ancora in vigore ben dentro gli anni '90 per le scuole superiori, che risalgono a parecchi decenni prima formalmente, e sostanzialmente all'anteguerra. Considerare che la scienza e la tecnica seguitano, tra di loro, ad essere messe od in serie, od in alternativa (quasi mai in parallelo). E riflettere sul fatto evidente che anche là dove dovrebbero prevalere le considerazioni culturali (licei, istituti magistrali, ...) i programmi di fisica, di chimica, di scienze naturali, di scienze mediche e biologiche, di scienze della terra e dell'universo, sono improntati al perseguimento soprattutto delle applicazioni tecnico - pratiche.

[E la matematica?](#)

La matematica, certo, si è in parte salvata da questa distruzione di tutto ciò che era stato costruito in precedenza da ben altre tradizioni, anche italiane, nel campo d'interazione tra la scienza e l'educazione. Essa non gode chiaramente dell'eminenza dell'italiano, e persino nel liceo (cosiddetto scientifico) deve cedere il passo anche al latino; ma la sua collocazione rimane apprezzabile.

Ciò consente a molti insegnanti che hanno le due materie in una cattedra unitaria di svolgere oggi un lavoro certamente meglio apprezzabile in questo campo che non in quello della fisica. E tuttavia, qui bisogna chiedersi nuovamente, con lo stesso spirito di questo contesto di discorso: quale matematica? Non con riferimento alla didattica della matematica spiegata dalla singolare perizia di non pochi insegnanti; bensì con riferimento a quella normativa che, appunto, ne ha consentito una tale apprezzabile sopravvivenza.

Non sarà difficile, a chiunque abbia fatto anche solo studi medio - superiori, individuare quegli stessi caratteri di imposizione di modelli di cui si è detto in quel modo di trattare la matematica: quel modo che, poi, ancor oggi, decennio finale del secolo, sarebbe normativo adottare. Non si tratta certo di una matematica che comporti una continua scoperta, consistente nella continua soluzione di problemi nuovi, che solleciti la creatività, l'inventiva, lo spirito d'iniziativa, il senso critico degli allievi, a tutto ciò educandoli. Si tratta bensì di una certa matematica vista e trattata come un discreto repertorio di regole prefissate, di procedure da apprendere e cui adeguarsi, di meccanica replicazione di quanto già esistente. Lo stesso Gentile, nelle sue polemiche (da filosofo auto - nominatosi giudice in materia) con Federigo Enriques (o, ad un livello peggiore, con Giovanni Vailati), faceva riferimento a questa matematica particolarissima considerandola in modo ancor più particolare: e l'esemplificava con la geometria euclidea come dimostrazione di teoremi, la cui didattica si identificava con il far apprendere la dimostrazione riportata dal libro, già fatta, aprioristica, rigida, e ripetuta fedelmente dall'insegnante. Allo studente si chiedeva, così, non di riflettere, non di scoprire, non di scegliere, meno che meno di criticare: solo di apprendere la

dimostrazione, e di adeguare quanto più supinamente fosse possibile la sua mentalità e il suo comportamento a ciò che si riteneva fosse l'insegnamento euclideo.

Quindi, non è solo questione di scienze naturali: il discorso coinvolge le scienze formali.

È con questo tipo di ostacoli che dobbiamo ancor oggi fare i conti.

Ma il problema riguarda anche gli altri insegnamenti

D'altronde, non è difficile capire come ostacoli di questo genere non si frappongono solo a chi ricerca ed opera nel campo degli insegnamenti scientifico - naturalistici e logico - matematici; ma altresì a chi opera in insegnamenti diversi, cui le considerazioni di questi saggi si indirizzano con attenzione non minore.

Si pensi a chi insegna la prima lingua, e che per decenni si è trovato ad avere a che fare con una consuetudine ammantata da tradizione che avrebbe voluto inchiodare anche una lingua viva ad un certo modello: il cosiddetto "italiano letterario".

Fra l'altro, nella realtà non esiste un solo italiano letterario, bensì una lingua fortemente evolutasi lungo parecchi secoli, e la cui evoluzione è continua ed attuale, fra l'altro a ritmi accelerati; anche qui si dovrebbe operare (a priori, acriticamente, impositivamente, arbitrariamente) una scelta ristrettissima. Poi, il solo fatto di scegliere un modello linguistico, ed ancor più se non contemporaneo, comporta l'insegnare ... una lingua morta anziché la "lingua madre"; e, quindi, il perderne i caratteri più pregiati per un'educazione come l'intenderemmo oggi, recuperandone nel contempo i caratteri oppressivi ed omologativi di cui dianzi.

Aggiungiamoci anche la considerazione che un'operazione del genere poteva essere meno deleteria settant'anni fa: sia per la meno lontana proponibilità dell'ipotesi quasi - statica di cui dianzi, sia per la minore diffusione della lingua in seguito all'ancora nascente incidenza dei mezzi di comunicazione di massa. Oggi, dovrebbe essere chiaro che proporre un qualsiasi italiano, letterario e non, classico e non, a "modello", è fuori di ogni realismo, di ogni razionalità, di ogni congruità umana e sociale.

Del resto, oggi sono fortunatamente numerosi i didatti della lingua che seguono delle linee radicalmente differenti.

Ma soprattutto, è il termine "letterario" che è scelto apposta per fuorviare. Esso viene impiegato in luogo di "poetico" e di "narrativo", essendo ben noto che anche gli scritti scientifici, storici, filosofici, tecnici, politici, e così via sono letteratura. Taluni, lo stesso Croce, pretendevano persino di restringere ulteriormente il campo, pur seguitando a parlare di "letteratura" ...

Oppure, si pensi all'insegnamento della storia.

Ben lungi dall'essere considerata l' "historia rerum gestarum" nella sua essenza realmente scientifica, in un'impostazione dichiaratamente storicistica anche il suo insegnamento veniva ridotto ad esplicazione di modelli prefissati e, naturalmente, senza che fosse lecito chiedersi chi li avesse prefissati, né come né perché. Venivano così imposti insegnamenti storici "a tesi", con un certo qual clinamen, con "leggi della storia", con una morale, addirittura con la storia considerata come un realizzarsi di uno "spirito"; oggi, peraltro, capita di sentire uno storico di un certa notorietà, più che altro politica, parlare, ad esempio, della riunificazione tedesca come di "una rivincita che la Storia si è presa sull'uomo" il quale aveva voluto farla piegare lungo linee da lui scelte...

Evidentemente, non si capisce (o si preferisce fingere di non sapere) che quell'uomo che ha distrutto il muro di Berlino è lo stesso uomo che l'aveva edificato.

Al di là del comprensibile impulso verso il riso, si dovrebbe spingere la critica verso la necessità di uno spirito autenticamente scientifico anche in questa la quale, come altre materie, veniva

gratificata dell'appellativo "umanistica" che era invece negato alle materie scientifico - naturalistiche, logico - matematiche, tecniche, professionali.

La Germania, in effetti, è stata smembrata e dispersa in sue regioni cospicue sia storicamente che antropologicamente (Slesia, Pomerania, Prussia orientale, Sudeti, ...) per scelta umana; e si è (in parte) riunificata per altre scelte umane e per fatti puramente e semplicemente umani.

Nell'ambito predetto, fra l'altro, si coltivavano bene le idee (anche educative) di una storia "che si disvela all'uomo", che l'uomo può solo scoprire: e tutto funzionava per asservire l'uomo a certe idee. La matrice storicistica hegeliana era ed è evidente, e spesso è alquanto rozza, becera, fin banalizzata. Invece, dalla nostra prospettiva della storiografia come scienza, la storia è fatta dall'uomo, così come la stessa storiografia. Questa sì è una disciplina veramente "umanistica": come qualsiasi disciplina scientifica lo è, come ogni creazione umana.