

Insegnare con metodo

di Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano



Nei giorni scorsi una mia tesista che si sta occupando della didattica delle competenze nella scuola dell'infanzia mi ha consegnato per la correzione il primo capitolo del suo lavoro. In esso, partendo dal famoso libro di Jesper Youl *Il bambino è competente*, dimostrava come il metodo, quando si lavora con i bambini, rappresenti sempre un problema: irrigidisce, genera schemi che finiscono per costringere sia l'insegnante che gli alunni, limita espressione e creatività. La conclusione – invero interessante e coraggiosa: una “tesi” nel senso proprio del termine – è che per valorizzare realmente le competenze del bambino occorra lavorare senza metodo.

Il metodo a scuola

La storia del metodo (dei metodi) a scuola è lunga e ricca di declinazioni. Essa prende corpo nella scelta dell'insegnante di adottare nella sua didattica un sistema organizzato di tecniche e strumenti che si basa su precise teorie dell'apprendimento e dell'insegnamento: un metodo, appunto. Così, si può insegnare facendo ricorso al Cooperative Learning, allo Sfondo Integratore, al metodo EAS (cfr. lo *Zoom* del n. 1, 2014). A volte il metodo ha generato un processo di adozione da parte della scuola stessa dando vita a un vero e proprio movimento. È il caso di quelle che non per nulla vengono ancora oggi chiamate “scuole di metodo”: le scuole freinetiane (raccolte nel Movimento di Cooperazione Educativa), le scuole montessoriane, la Rinnovata Pizzigoni a Milano, la scuola Agazzi di Mompiano, le scuole che si rifanno all'esperienza di Reggio Children. In tutti e due i casi, l'adozione del metodo porta all'insegnante e alla scuola un indubbio vantaggio: la sicurezza che proviene da un sistema didattico organizzato, la garanzia di scientificità, una storia documentata di successi didattici, di effetti positivi sugli apprendimenti. Il metodo è una cornice entro la quale il fare scuola si può raccogliere, riceve ordine, si struttura. Questo fatto, sicuramente positivo, rappresenta anche un limite. Nella misura in cui il metodo finisce per prescrivere all'insegnante un certo comportamento, richiede l'applicazione di un protocollo di azione, pone il problema del suo rispetto, diviene rigido, costrittivo. Quel che voglio dire è che attorno al metodo – qualsiasi metodo – si afferma inevitabilmente una “scuola” che si pone il problema della sua custodia e finisce per **tradurre la didattica in filologia**. Quando un materiale è montessoriano? O meglio: si può ritenere montessoriano un materiale che non sia stato concepito dalla Montessori? In che misura un insegnante si può ritenere freinetiano? E posso dire di fare cooperative learning se in alcuni momenti della settimana faccio lezione frontalmente? La risposta a queste domande disegna il confine tra l'ortodossia e i falsi discepoli, tra chi segue veramente il metodo e tutti gli altri. È un problema di riconoscimento identitario, spesso anche una questione commerciale: il metodo, come il marchio, deve avere una sua riconoscibilità, consentire a chi lo registra di trarne profitto, come accade in tutti quei casi in cui la certificazione di “insegnante di metodo...” per poter essere prorogata di validità esige la frequenza di corsi di aggiornamento.

Come si capisce tutto questo può innescare un processo di deriva che trasforma il metodo in una gabbia e snatura al fondo il senso dell'agire didattico. È il metodo per l'uomo – potremmo dire, bi-

blicamente – e non l'uomo per il metodo! Solo così l'affermazione della mia tesi assume un senso: se lavorare con metodo nella scuola significa cadere vittime di un simile schematismo, allora è chiaro che per fare una buona didattica occorra liberarsi del metodo. Ma come si capisce questo rischia di generare un problema opposto: senza metodo la didattica diventa improvvisazione, perde di controllabilità. L'anarchia, in classe, premia solo chi ci sa fare e si può permettere il lusso di concedersela: per tutti gli altri la condanna al fallimento sarebbe quasi scontata.

Il fare e il sapere

Se ci si pensa bene, dietro al problema del metodo sta una questione che investe la natura stessa dell'insegnamento e che si può sintetizzare in una semplice domanda: l'insegnamento è teoria o professione, fare o sapere?

L'istanza del metodo sembra stare dalla parte della teoria: secondo questa prospettiva non si può insegnare senza "studio", senza scienza, senza un'appropriazione di saperi da poter utilizzare come guida del proprio fare. È l'idea del "maestro laureato", quello che ne sa, quello conosce la Didattica, la scienza dell'insegnamento.

L'istanza opposta, che rifiuta il metodo, opta per la pratica: a insegnare non s'impara sui libri, ma insegnando; è una pratica, un insieme di routines e di modi di fare, di strategie e microdecisioni che si apprendono solo attraverso l'esperienza. In questo caso l'idea è piuttosto quello del "maestro anziano", quello che ne sa perché conosce la scuola, ci lavora da anni, ha visto passare sui banchi generazioni di allievi.

Nel nostro Paese questa dialettica ha una storia lunga, affonda radici nell'idea gentiliana di una professione costruita sul possesso sicuro dei contenuti disciplinari e nella convinzione conseguente che se si sa la matematica, ne venga che con l'esperienza prima o poi la si saprà anche spiegare. Quando iniziai a insegnare come supplente nella scuola media, venivo usato come tappa-buchi in diverse discipline e alla mia obiezione che non ne avessi le competenze mi sentivo rispondere che era sufficiente essere sempre avanti di almeno una pagina rispetto agli studenti. Come a dire che l'asimmetria tra me e loro e il "mestiere" mi dovevano tranquillizzare.

All'idea che il possesso dei contenuti sia sufficiente – ancora oggi largamente accreditata, soprattutto nella scuola secondaria – si è avvicinata nel tempo quella che rivendica alla didattica lo statuto di sapere professionale. Cercando la propria autonomia dalle indicazioni prescrittive della pedagogia, la didattica ha così tracciato la sua strada verso una piena riabilitazione favorendo la circolazione dell'idea che difficilmente si possa essere bravi insegnanti senza consapevolezza teorica, conoscenza dei metodi, padronanza delle tecniche e degli strumenti. La Didattica non è un fare sorretto dall'esperienza, ma una scienza: se non la si conosce diviene difficile immaginare che un pur saldo possesso dei contenuti sia sufficiente a fare un bravo insegnante.

Come si capisce ciascuna delle due prospettive ha la sua validità, ma nella professionalità dell'insegnante occorre promuoverle entrambe. Lo indica la peculiarità stessa di una professione che è fatta insieme di sapere e di fare, di teoria e pratiche, della capacità di muoversi continuamente **dalla pratica alla riflessione e dalla riflessione di nuovo alla pratica**. L'insegnante è qualcuno che forte dei suoi saperi disciplinari e metodologici trova nella classe uno spazio in cui questi saperi possono contribuire allo sviluppo di competenze. La pratica, terreno di sperimentazione nella relazione didattica ed educativa, è il campo in cui la professionalità dell'insegnante si sviluppa, costantemente ridefinita dai feed-back ricevuti in contesto e dalla riflessione che essi attivano. Il metodo non è sufficiente, ma di sicuro è necessario.