

Eclissi e recupero delle materie scolastiche

Note sull'interdisciplinarietà nell'insegnamento preuniversitario

Una novità nei programmi scolastici

Credo per la prima volta, nella storia dell'organizzazione didattica dei sistemi scolastici pubblici, a livello di istruzione secondaria di primo grado (dal 6° al 9° anno di scolarità), i programmi di insegnamento emanati dal ministero della pubblica istruzione italiano nel 1979 hanno introdotto nelle norme preposte al programma stesso un capitolo «sull'interdisciplinarietà». Premesso che «i vari insegnamenti esprimono in modi diversi di articolazione, di sapere, di accostamento alla realtà, di conquista sistemazione e trasformazione di essa e che a tal fine utilizzano specifici linguaggi che convergono verso un unico obiettivo educativo» il testo delle istruzioni prosegue:

«Riuscirà pertanto pedagogicamente e didatticamente utile programmare le interrelazioni delle varie discipline in vista di un approccio culturale alla realtà più motivato e concreto, volto all'acquisizione di un sapere insieme articolato e unitario (si consideri ad esempio il contributo che l'educazione linguistica può dare alla comprensione dei termini scientifici o del linguaggio matematico; nonché gli esiti di chiarezza di pensiero e di capacità di espressione promossi dall'educazione artistica e dall'educazione musicale attraverso i linguaggi non verbali pertinenti ai due campi disciplinari...).

A dire la verità non sembra proprio che questa formulazione, pur espressa sotto il titolo «Unità del sapere: interdisciplinarietà» rappresenti la traduzione in termini di modalità didattiche (a livello di scuola obbligatoria e comune del primo ciclo secondario) di quel principio di interdisciplinarietà che ha trovato formulazione negli studi, soprattutto epistemologici, degli ultimi dieci-quindici anni a livello universitario e nel quadro della ricerca scientifica più in generale. In fondo il testo citato non fa altro che riconoscere, utilizzando il prestigioso termine di *interdisciplinarietà*, il semplice fatto che nessuna disciplina è un regno a sé, un'isola incommunicante. Sarebbe difficile negare il rapporto, non foss'altro di codici linguistici e semantici, tra insegnamenti di lingua-espressione e qualsiasi altra disciplina; o i riflessi che linguaggi non verbali, poniamo grafici, possono avere sia sul piano della trasmissione-comunicazione visiva sia su quello della rappresentazione-identificazione dei processi tecnici. Ma basta questo a far parlare di interdisciplinarietà? E, soprattutto, quel particolare modo di intendere l'interdisciplinarietà che si è largamente diffuso dopo il cosiddetto «68 pedagogico» (in cui divenne una specie di pandemia il furore iconoclastico contro le discipline scolastiche e la conseguente condanna al rogo delle vecchie materie)?

Negli anni prima e dopo i settanta si realizzarono un po' dovunque discusse sperimentazioni, e una vasta letteratura pedagogico-

politico-contestativa fu dedicata a questa «assunzione formale» del principio dell'interdisciplinarietà nei programmi di studio: se ne introdussero spesso improvvisate applicazioni a tutti i livelli, elementare, medio, secondario generale. L'idea della «dissoluzione» delle materie, e della loro sostituzione con «aggregazioni disciplinari» non era nuova: negli anni '60 aveva trovato numerosi sostenitori. C'era una costante ricerca di raggruppare le «attività» (più che gli insegnamenti) per grandi aree: l'influsso della psicologia piagetiana e del cognitivismo-strutturale (Bruner) aveva del resto spianato la strada a questa conversione lungo la quale camminavano le correnti pedagogiche moderne più avanzate. Oltre a tutto la grande esperienza della scuola di massa era in armonia con questi nuovi orientamenti.

Due esempi

I due fra i più recenti tentativi di formulare modernamente i programmi di studio (ovviamente in quei Paesi in cui la loro enunciazione e il loro carattere determinativo sono riconosciuti come compito dello Stato) sono offerti dai programmi adottati dalla Spagna (1971) e dalla Francia (1977-'79). In nessuno di questi pur avanzatissimi piani di studio figura un'indicazione programmatica relativa all'interdisciplinarietà. Essi tuttavia sembrano accogliere del principio interdisciplinare quella che potrebbe essere considerata una versione semplificata e di comodo, del resto già da vari decenni anticipata nelle cosiddette pedagogie d'avanguardia: l'aggregazione, cioè, e la collocazione sotto un'unica sigla di materie un tempo semplicemente elencate in scansione successiva. Così, ad esempio, il recente programma francese per le classi elementari¹ accorpa l'insieme delle attività di insegnamento (o contenuti, come oggi spesso si preferisce) di tutti gli insegnamenti in quattro gruppi: lingua francese; matematiche; attività di stimolazione (éveil); educazione fisico-sportiva. Raggruppare tuttavia non basta. Tanto per fare un esempio: l'insieme enunciato come «attività di stimolazione», non appena condensato nel gruppo «comprehensive», si ripresenta, quando si passa all'elencazione dei contenuti, con i vecchi nomi e suddivisioni delle materie: storia e geografia, scienze sperimentali (fisica, tecnologia, biologia); educazione musicale, arti plastiche, attività manuali. I nuovi nomi delle vecchie materie sono più prestigiosi, certamente, delle tradizionali denominazioni di canto, disegno, lavoro, ecc. Ma in sostanza riaffiora la «natura specifica» della materia, sottraendosi al suo annegamento in una indistinta accumulazione di attività più o meno occasionali.

Il programma di insegnamento del cosiddetto ciclo basico in Spagna, e cioè degli otto

anni di istruzione obbligatoria e comune, primaria e media, affronta anch'esso il problema della nuova disposizione dei contenuti di insegnamento² formulando uno schema suddiviso per «aree»: linguistica; matematica; socio-naturale; espressione plastica (disegno, tecnologia di base); espressione dinamica (musica, educazione fisica); religiosa. È soprattutto l'area cosiddetta socio-naturale che realizza un vero e proprio «conglomerato», mettendo insieme, accanto alla tradizionale nozione di materie come la storia, la geografia, e l'educazione civica «aspetti nuovi dell'economia, della sociologia, della politica, dell'antropologia»; una specie d'iniziazione alle scienze sociali, dice il testo delle istruzioni.

Per altro verso l'area di scienze naturali, in termini di raggruppamento generale nella prima tappa (scuola primaria), di distinzioni specifiche nella seconda (scuola media), finisce anch'essa per sfociare nelle «materie» (scienze naturali, biologia, fisica) sia pure per intersezione di argomenti piuttosto che per parallelismo di enunciazioni. Sotto certi aspetti si potrebbe parlare piuttosto di unificazione o di coordinamento disciplinare che di interdisciplinarietà nel senso rigorosamente accettato dagli epistemologi.

Il modello italiano

Una strada lievemente diversa è quella seguita dagli estensori dei programmi della scuola media italiana (primo ciclo secondario, dal sesto all'ottavo anno di scolarità) approvati nel 1979 ed entrati in vigore l'anno successivo³. Il modello italiano procede, in certo modo, su un doppio binario: e cioè mantiene, nella formulazione specifica dei contenuti programmati, la tradizionale distinzione per materie (lingua nazionale, matematica, storia, geografia, ecc.); viceversa nelle istruzioni generali che precedono l'enunciato dei contenuti, indicando come linea metodologica quella della «programmazione educativa e didattica», le varie discipline vengono in certo modo «unificate» sotto una denominazione comune, quella di «educazioni»: si parla di educazione linguistica, di educazione storico-civico-geografica, di educazione scientifico-sanitaria, tecnica, artistica, musicale, fisica, religiosa. In questo caso, più che da una prospettiva interdisciplinare, pur enunciata assai vagamente, come si è detto più avanti, la giustificazione della terminologia unificativa delle materie attraverso la loro individuazione come «educazioni» è fornita dallo stesso testo delle istruzioni che afferma: «Nella loro differenziazione specificità le discipline sono strumento e occasione per lo sviluppo unitario, ma articolato e ricco, di funzioni, conoscenze, capacità e orientamenti indispensabili alla maturazione di persone responsabili e in grado di compiere scelte...». L'obiettivo è quindi, chiaramente, quello di una «spoliazione relativa», o almeno di una riduzione dell'autonomia delle materie come tali, sostituendo alla loro semplice giustapposizione un piano, o disegno, o progetto che ne dovrebbe determinare il risultato finale, preconstituendo un precipitato unitario generale.

Si potrebbe, esemplificando con un certo umorismo, pensare che nella tradizionale collocazione le materie costituiscono una specie di federazione con riconosciuta autonomia; nelle nuove impostazioni esse diventano semplici «province» di uno stato

unitario che imprime ad esse la sua logica. È un fatto che un tempo le associazioni di insegnanti di materie avevano un peso, nella formulazione dei programmi assai maggiore di quello della burocrazia amministrativa. Oggi le burocrazie amministrative, sostanzialmente a ispirazione politica, godono di tutto il potere che viene rivendicato dallo Stato centralistico.

Non è che il *nouveau régime* si presenti come potere dispotico: esso anzi, una volta definiti i suoi obiettivi e principi affida ad organismi convergenti e coerenti ai suoi fini l'impegno di realizzarli.

Programma e consiglio di classe, cui le norme generali riconoscono il compito di programmazione educativa e didattica, tolgono quindi alla singola materia e allo stesso insegnante della materia il suo ruolo relativamente autonomo e la sua stessa processualità caratteristica. La singolarità di ciascuna materia non viene esplicitamente negata: essa viene piuttosto dissolta nel *melting pot* del «progetto educativo». Di ogni disciplina, dice ad esempio il testo del programma italiano, occorre «ricercare e potenziare il contributo peculiare al progetto educativo, formulato unitariamente dal consiglio di classe.»

Discipline, interdiscipline, multidisciplinarietà

I tre casi considerati facilitano il nostro discorso per gli elementi diversi e per quelli comuni che essi ci mostrano. Ma per procedere sembra necessario stabilire anzitutto una serie di definizioni abbastanza precise, in base alle quali si possa esser certi di dare alle parole usate lo stesso significato.

Quel che ho notato è il fatto che quasi tutti i testi che parlano di interdisciplinarietà, pure enunciando in modi diversi la loro interpretazione del termine sono piuttosto vaghi nel definire in modo esplicito il significato dell'espressione *disciplina*, o *materia* o *subject* o *assignatura*, come variamente è definita l'area di un certo sapere specificato in alcune lingue di maggior diffusione. Il massimo dizionario italiano (quello del Battaglia, 20 pesanti volumi) enuncia almeno due decine di usi corrispondenti a questa parola, con variazioni enormi; enciclopedie e dizionari meno impegnativi alla voce disciplina spiegano genericamente: «materia o contenuto di insegnamento».

Il documento fondamentale per il dibattito sui problemi dell'interdisciplinarietà è il volume pubblicato dall'OCDE-CERI nel 1972 a cui avremo occasione di riferirci successivamente.

Nella parte introduttiva, redatta da Guy Berger, la disciplina è definita come «insieme specifico di conoscenze che ha le sue proprie caratteristiche sul piano dell'insegnamento, della formazione, dei meccanismi, dei metodi e delle materie»⁴⁾. Definizione allo stesso tempo troppo stretta e troppo larga. Troppo stretta perché definendo la disciplina come «insieme di conoscenze» essa sembra evidenziare soprattutto tutto il suo carattere statico di deposito, rispetto a quello di sviluppo-produzione delle «conoscenze specifiche» in questa convergenti; troppo larga perché congloba nel concetto di disciplina elementi (meccanismi, metodi, contenuti) che in realtà sono comuni a qualsiasi disciplina e a qualsiasi procedura cognitiva.

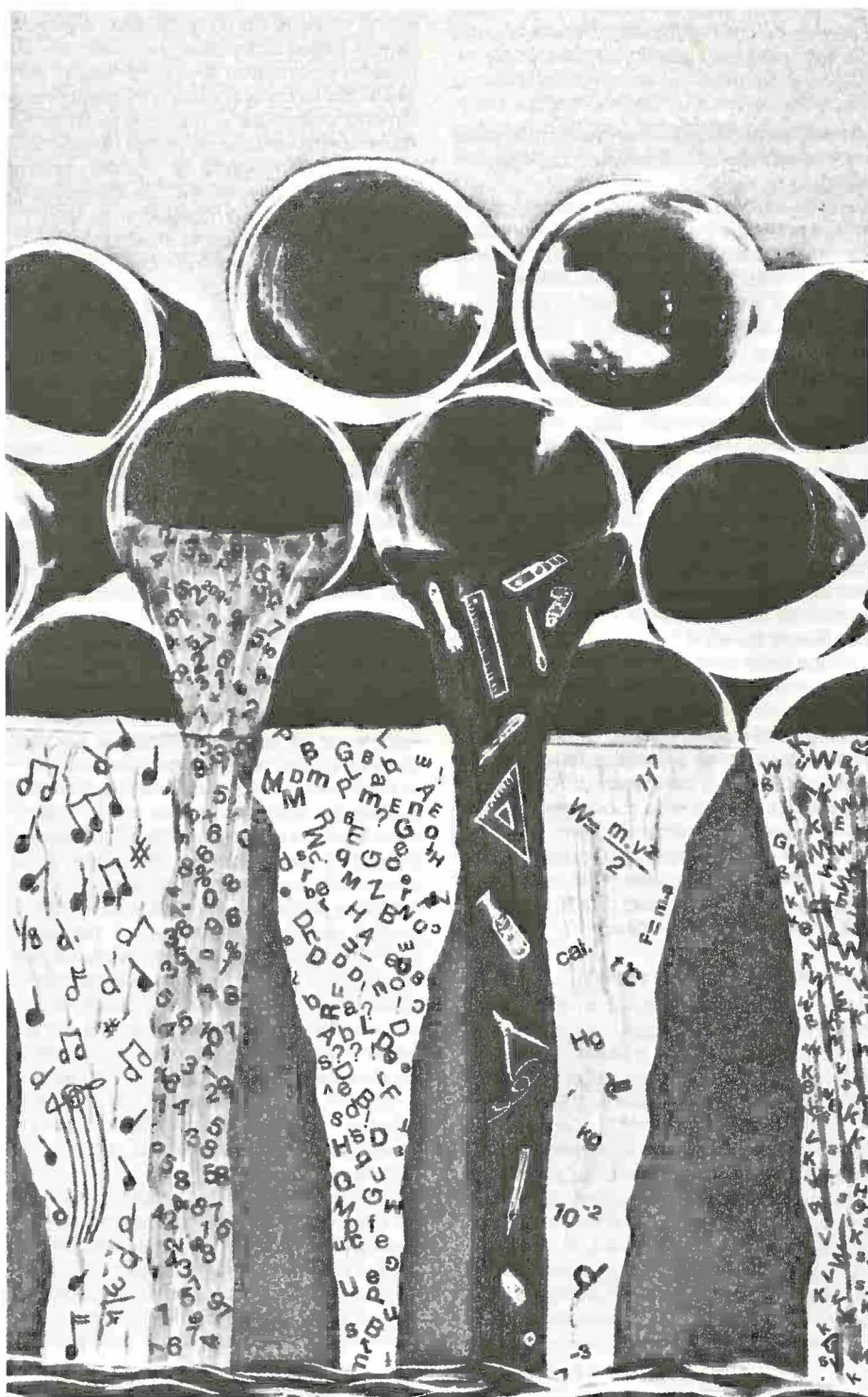
Etimologicamente il termine *disciplina* si connette all'originario verbo latino *discere*,

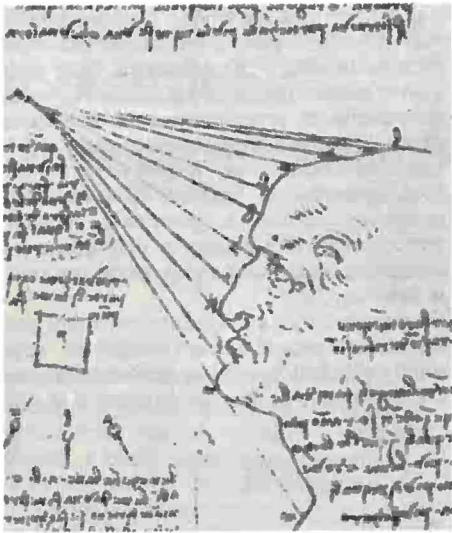
apprendere, e al suo derivato *discipulus*, colui che apprende; con perfetta analogia il greco indica con *máthesis* la disciplina oggetto di apprendimento e con *mathetés* colui che apprende. Il concetto originario di disciplina è pertanto legato al principio stesso dell'apprendere; nella fase storica classica (greco-romana) l'apprendere, e quindi il sapere, relativamente non specificato per settori conoscitivi distinti, è legato alla *sofia* e cioè alla volontà di conoscere. Esso esprime un processo relativamente unitario di acquisizioni verbali, formali e rappresentative che il termine greco *paideia* identifica in un crescere, in un «venir su» alla vita intellettuale. La successiva distinzione per specificazioni

e ripartizioni del fenomeno globale *apprendere-paideia* si viene sviluppando più organicamente nella tarda età latina. Nella incipiente cultura medievale le prime forme sistematiche di programmazione scolastica danno luogo alla classificazione delle *arti*, o tecniche conoscitive, rispettivamente del *trivio* (grammatica, retorica, dialettica) e del *quadrivio* (aritmetica, geometria, musica, astronomia): una incipiente distinzione fra un conoscere «umano» e un conoscere «sulla natura».

Su questo via via consolidato retroterra germogliano le organizzazioni disciplinari, sulle quali poi si fonderanno le *schoale* e gli *studia* medievali, da cui poi emergono le uni-

Andrea Mussio, CSIA





versità, sede del sapere professionale sistematico più elevato (medicina, teologia, diritto).

La *ratio studiorum* dei padri gesuiti, che in fondo prefigura il primo organico modello di sistema scolastico secondario (un sistema primario vero e proprio nascerà solo successivamente e con diverse matrici) vede già il processo della *paideia-educazione* affidata a un *corpus* regolare di professori (l'uso di questo termine comincia proprio nella fase sopraindicata) specializzati in filosofia, matematica, sacra scrittura, ebraico, grammatica, umanità, retorica ecc. Essi sono guidati da un prefetto degli studi, e vincolati ad una regolamentazione programmatica precisa che ripartisce i compiti, statuisce contenuti, procedure, modalità di comportamento professionale.

Nel termine disciplina, inteso come processualità in cui si esprime l'apprendimento, confluisce quindi il fenomeno della specificazione delle conoscenze, rilevato dall'analisi storica; ogni problema via via approfondito determina una differenziazione di compiti legata alle competenze. La disciplinarità si configura come settorizzazione scaturita dalle necessità di conoscere a fondo i vari aspetti di ciascuna area conoscitiva: si vengono quindi determinando norme di riflessione e di studio proprie di ogni settore, con una certa cristallizzazione dei vari campi d'indagine definiti nei loro dati di osservabilità, di metodo, di applicazione.

Le specificazioni del sapere

Il principio del raccordo tra le varie disciplinarità e dei vincoli o legami che si stabiliscono fra aree prima relativamente distinte e affiancate su schemi di parallelismo, tuttavia non estraneo alla legge dei vasi comunicanti, si presenta in modi imperativi quando le specificazioni crescenti del sapere tecnico e scientifico rompono le antiche paratie dell'ordinamento disciplinare per giustapposizione, rendendo necessario individuare nuovi legami inter-disciplinari; e da questo processo, che è poi quello che caratterizza la ricerca dei moderni studiosi di epistemologia, emergono nuove esigenze, anche in rapporto alla ricomposizione dei curricula universitari, e alla formulazione di nuovi criteri per definire le aree di specializzazione e

di ricerca. Il principio dell'integrazione disciplinare sulla base delle intersezioni, delle corrispondenze strutturali e dei legami interdisciplinari assume particolare importanza, soprattutto nel campo della ricerca scientifica: l'integrazione non si realizza solo a livello di discipline, ma anche nell'ambito stesso dei ricercatori, che lavorano per gruppi, omogenei e non omogenei, assicurando all'avanzamento del lavoro investigativo l'apporto di competenze convergenti.

Dal mondo scientifico il principio delle relazioni complementari inter-disciplinari rifluisce poi nel tradizionale, e senza dubbio più vischioso, mondo delle discipline umanistiche che, arricchite di nuovi strumenti e modalità di ricerca assumono la denominazione di «scienze umane» (e in questa intitolazione è implicito il riconoscimento dei reciproci legami e dei rapporti con le più avanzate metodologie di ricerca scientifica). Materie un tempo gravitanti solo sull'asse specialistico, come la storia, la filosofia, la geografia e le stesse letterature, stabiliscono connessioni nuove, allargano la portata e il perimetro del loro «oggetto», utilizzano procedimenti scientifici e analitico-quantitativi. Accanto alle antiche discipline umanistiche *stricti iuris* emergono le nuove «scienze dell'uomo» a cavallo tra una disciplinarità scientifica e l'antico retaggio umanistico. Che in questa situazione il principio dell'interdisciplinarità a livello di studio superiore e di ricerca risulti essenziale per battere nuove piste e percorrere rotte prima insondate è fuori dubbio. Il convegno di Nizza (1970) e la pubblicazione del citato volume OCDE-CERI ratificano uno stato di fatto già consolidato.

Disciplinarità e pensiero scientifico

Tra i documenti di quel convegno mi pare abbastanza significativo lo studio di Marcel H. Boisot, inteso a definire la disciplinarità (e l'interdisciplinarità) in rapporto al pensiero scientifico. Ogni disciplina, questa è la tesi, presuppone tre condizioni e cioè: un insieme di oggetti osservabili e formalizzabili; un insieme di fenomeni identificabili, riproducibili, interpretabili in modo coerente; un insieme di leggi o norme che formalizzano i legami tra gli oggetti osservati o i simboli che li rappresentano. Si distinguono pertanto fenomeni bruti, per cui manca una teoria esplicativa scientificamente valida e fenomeni legalizzati, riconducibili a formulazioni di leggi o principi che individuano effetti prevedibili. La scienza non sarebbe che il tentativo storico di trasformare i fenomeni bruti in fenomeni legalizzati: il passaggio cioè da quella che Erodoto chiamava *apodeixis* o racconto fondato sull'esperienza personale, alla vera e propria *episteme*. Occorre sottolineare che se per alcune discipline l'*episteme* è lo sbocco necessario, per altre essa rappresenta una metodologia di ricerca che rende più precisa l'identificazione dei suoi contenuti, ma non può annullare in assoluto la riconducibilità alla struttura assiomatica.

È comunque sulla base delle precedenti considerazioni che alcuni epistemologi (ma soprattutto alcuni frettolosi pedagogisti) sono stati indotti a ghigliottinare l'idea stessa di disciplina; alla quale riconoscerebbero, tutt'al più, una funzione *euristica*, in rapporto alla nostra impossibilità di abbracciare la conoscenza come un tutto unico. La disciplina quindi avrebbe unicamente uno sta-

tuto di «ritaglio parcellare», destinato a frammentare il reale in campi via via più ristretti e a definire specifici campi operativi in cui si elaborano «stili di pensiero, metodi e procedure».

La tesi suddetta, cara agli interdisciplinaristi presuppone tuttavia una specie di genesi volontaristica, nella nascita di questi *découpages* e cioè una razionalità progressiva e avvertita, che opera dal basso verso l'alto in termini storico-temporali e determina una contropinta dall'alto verso il basso che dà al processo dignità scientifico-interpretativa. Ma se questo procedimento può giustificare suggestive risposte che soddisfano il ricercatore epistemologo, esso non contribuisce certo a risolvere i problemi assai più modesti che preoccupano l'insegnante. Uno studioso di linguistica può certo produrre modelli perfetti di interpretazione della lingua: è incerto se saprebbe insegnare a parlare al bambino come fa la madre o far apprendere i segni scritti come fa la maestra dell'a b c. Una e l'altra seguono logiche divergenti, rispetto al linguista.

La disciplina come base dell'apprendimento: tre livelli

A livello scolastico la disciplina è quindi il veicolo naturale, ineliminabile, progressivamente articolato e arricchito, che sostiene la crescita intellettuale di un alunno nel corso della sua *paideia*. Come tale ogni disciplina ha una sua logica di sviluppo: da un indistinto apprendere sensorio-emotivo (scuola materna) ad un primo avvicinamento ai simboli, alla rappresentazione, alla riconoscibilità formale (scuola primaria). A questo livello le diverse discipline affiorano nella loro prima organizzazione, caratterizzata dall'unità del vettore (il maestro) e dalla non differenziazione dei curricula e dei contenuti rispetto all'universo della popolazione.

Il primo salto qualitativo avviene a livello del primo grado secondario: le discipline già si specificano come tali, pur aggregandosi per fusioni secondo affinità o caratterizzazioni di abilità. Esse esigono già di essere accostate con la mediazione di competenze individuali differenziate. Le materie a questo punto diventano i primi strumenti di abilità specifiche (calcolo, disegno, musica, lavoro); o di riflessione sui mezzi comunicativi, sulla vita di relazione, sulla collocazione nella vicenda storica e nell'ambiente geumano.

Al terzo livello, o secondario di secondo grado, le materie si specificano attraverso una griglia metodologico-scientifica e tecnica. Di ciascuna disciplina si evidenziano non solo i contenuti caratterizzanti ma anche le metodologie di elaborazione e di sviluppo, i raccordi di contiguità, le opzioni di itinerari preferenziali da parte degli alunni, le elaborazioni personali accanto a quelle istituzionali formalizzate nei programmi. A questo livello gli insegnanti presentano un più elevato standard di competenza e operano in base a più rigorosi criteri di selettività discriminata.

Infine a livello universitario si raggiunge il massimo dell'articolazione e della specificazione. Non c'è più una disciplina «storica»: ci sono i numeri canali di accostamento alla storia, per sviluppi diacronici, per schemi sincronici, per connessioni disciplinari, per aree geografiche e politiche (i singoli paesi e nazioni), per grandi civiltà ecc. C'è una costante, che è data dall'elemento «storia»;

c'è una base di ricerca affine per discipline contermini; c'è una serie di raccordi, dovuti all'uso di comuni strumenti analitici e metodologici. E questo sembra essere il campo vero e proprio dell'interdisciplinarietà, intesa come interazione fra due o più discipline, dalla semplice comunicazione di idee fino alla reciproca integrazione di concetti diretti, di terminologie, di metodologie, di procedure, in una parola di organizzazione della ricerca e dell'insegnamento. Il fatto, tuttavia, che a livello universitario si imponga il problema dei raccordi interdisciplinari, non giustifica l'esclusione o la soppressione del concetto di disciplina ai livelli precedenti. È vero che si cita spesso l'affermazione di Popper, secondo cui esistono i problemi, non le materie. Ma i problemi non esistono a sé; le discipline a loro volta diventano strumenti che consentono di formularli.

Far scomparire le materie

C'è stata nei primi anni '70 una tendenza a «far saltare» le materie: i *dinamitardi delle materie* sono stati definiti coloro che ne hanno proposto l'eliminazione dal contesto scolastico, applicando il principio radicale e marxista della lotta all'assetto proprietario delle aree disciplinari tradizionali. Che a questo tipo di contestazione non sia stato indifferente il legislatore nello stendere i nuovi programmi scolastici è già stato precedentemente rilevato: ed è facile constatare anche quell'ondata di iniziative sperimentali che, in nome dell'interdisciplinarietà proclamavano la fine dell'impero delle materie. Un esempio fra i tanti: un grosso volume sui risultati di una applicazione dell'interdisciplinarietà in una scuola media (sperimentazione per altro mai avvenuta, ma soltanto «teorizzata»), pone a suo punto di riferimento questa affermazione: «i programmi ufficiali, con la loro logica distruttiva, basata sui contenuti, sulla ripartizione per materie e sulla denominazione ad esse data, costituiscono quella che si presenta come patologia della scuola autoritaria». Sarebbe forse inutile soffermarsi a dimostrare l'inconsistenza e la banalità di tali affermazioni, che allineano l'organizzazione conoscitiva a quella economico politica, se non fosse che non pochi pedagogisti hanno preso con una certa serietà impostazioni del genere; la lista delle opere, in Italia e in altri Paesi, orientate in questo senso e pubblicate nello scorso decennio è quasi sterminata.

C'è stato anche un certo impegno della pedagogia ufficiale nel riconoscere e giustificare questa improvvisa allergia alle discipline e questa infatuazione per le nuove mode di un'interdisciplinarietà male intesa e peggio applicata.

Interdisciplinarietà e pedagogia

Prendo come caso esemplare un saggio sull'interdisciplinarietà didattica apparso nel 1975. L'autore riconosce che «soltanto un insegnamento interdisciplinare sembra potersi considerare adeguato alla natura intima del soggetto come coscienza unitaria in grado di attribuire significati congruenti all'analisi culturale». E prosegue: «la relazionalità presenta la modalità costitutiva dell'atteggiarsi di ogni impresa educativa; l'interdisciplinarietà è la dimensione nella quale attualmente tende a realizzarsi il carattere relazionale dello sviluppo della persona per quanto attiene all'acquisizione culturale».

In sostanza in queste ricerche sembra costantemente dimenticata la situazione reale, e cioè l'analisi concreta e sperimentale del modo in cui un'eventuale applicazione dell'insegnamento fondato sull'interdisciplinarietà determina i risultati dell'apprendimento umano, a livello scolastico. Lo stesso elenco delle varie forme di interdisciplinarietà (eterogenea, arbitraria, ausiliare, composta, complementare, unificatrice) offre un'idea classificatoria piuttosto che un quadro realistico di lavoro in contestualità didattica. La conclusione è abbastanza semplice, e vediamo di formularla nei modi più chiari.

Non c'è apprendimento senza griglie disciplinari

Non c'è dubbio che quanto più disciplina si caratterizza nella sua specificità, tanto più diventa automatica l'esigenza di stabilire raccordi connessioni, relazioni. Ma non è attraverso una manipolazione artificiosa o, peggio, attraverso uno snaturamento del carattere specifico del campo disciplinare proprio che si realizzano sia gli obiettivi di apprendimento sia quel più ampio quadro di relazioni che è il presupposto di una interdisciplinarietà correttamente intesa.

Non si dà internazionalità se non esiste il basilare principio di nazione; un'orchestra funziona se i suoi membri possiedono le abilità specifiche nell'uso degli strumenti dal cui insieme nasce il concerto; anche l'orchestra è a suo modo una inter-musicalità; la cui esecuzione presuppone, per altro, che di ogni strumento sia rispettata la specificità, pur essendo comune il linguaggio musicale di fondo.

Il discorso sulle discipline è ampiamente aperto, e in parte da scoprire: si possono ridurre, innovare, abolire, introdurre ex-novo: la loro varietà si colloca soprattutto nel rapporto tra la rispettiva specificità e la crescente espansione ed evoluzione del conoscere umano, nonché delle tecniche derivate dalla scienza: ogni istituto secondario conosce l'irruzione continua di nuove «disci-

pline», che integrano o sostituiscono il quadro precedente; è lo stesso divenire della cultura umana che lo richiede.

Meno soggetta a rapide modifiche, forse, è la disposizione e la definizione delle aree disciplinari a livello primario e medio. Ma probabilmente è soltanto caratterizzando sempre più le materie quali esse si sono venute via via specificando che si aiuta l'individuo a impadronirsi del senso delle cose e gli si offrono strumenti per il suo «viaggio nella società e nella storia».

Purtroppo le nostre società occidentali hanno due vizi occulti: il primo è quello di abusare del concetto di innovazione e di anticipare la messa in atto di schemi progettuali riformativi senza averne preliminarmente verificato portata e conseguenze. Il secondo è quello di offrire ai Paesi meno sviluppati le ultimissime elaborazioni teoriche, pensando che sulla *tabula rasa* sia più facile costruire nuovi modelli didattici, a cui le strutture elaborate nel corso dei secoli oppongono, come naturale difesa, una reazione di rigetto. Questo secondo soprattutto risulta essere un inganno più o meno avvertito nei confronti dei Paesi che stanno faticosamente costruendo i loro sistemi scolastici.

Giovanni Gozzer

1) Ministère de l'Éducation - Contenus de formation à l'école élémentaire - Cycle préparatoire, élémentaire, moyen; horaires, objectifs, programmes, instructions; Centre national de documentation pédagogique, Paris, 1977-1979.

2) «Nuevas orientaciones pedagógicas; educación general básica» 10ª edición actualizada; Editorial Escuela Española SA, Madrid 1981.

3) I nuovi programmi della scuola media: presentazione e commento - Edizioni Giunti Marzocco, Firenze, 1979.

4) OCDE-CERI: *L'interdisciplinarietà - Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités* - Rapport fondé sur les résultats d'un Séminaire sur l'interdisciplinarietà dans les Universités, organisé par le CERI avec la collaboration du Ministère français de l'Éducation Nationale à l'Université de Nice du 7 au 12 septembre 1970.

Cristina Bacciarini, CSIA

