

Armando Girotti

## LA DIDATTICA BREVE COME DIDATTICA SENSATA NELLE DISCIPLINE FILOSOFICHE<sup>1</sup>

### UN PO' DI STORIA

Innanzitutto occorre precisare che cosa si intenda con l'accezione Didattica Breve (DB): essa «è il complesso di tutte le metodologie che, agli obiettivi della didattica tradizionale (rispetto del rigore scientifico e dei contenuti delle varie discipline), aggiunge anche quello della *drastica* riduzione del tempo necessario al loro insegnamento e al loro apprendimento»<sup>2</sup>.

La sua comparsa è databile intorno alla fine degli anni '70, epoca in cui il mondo tecnologico, sviluppandosi con impressionante velocità, imponeva esigenze di velocizzazione a molti ambiti, compreso quello della cultura. Era una 'proposta aperta', nata all'interno dell'Università, che intendeva ridurre il tempo spiegazione/apprendimento in modo drastico, cioè di un 50% rispetto a quello della didattica tradizionale. L'affermazione, considerata decisamente utopica, fu inizialmente ignorata perché i docenti in servizio, sostenendo che il tempo a disposizione per l'insegnamento della loro disciplina era addirittura insufficiente, non prestarono attenzione, stimando la proposta risibile; le richieste semmai si sarebbero dovute orientare in senso contrario: il tempo di lezione, invece di subire una compressione, si sarebbe dovuto estendere per permettere un maggior approfondimento dei contenuti nelle varie discipline. Fu proprio questa opinione, vincente fino ai primi anni '80, a causare il disinteresse per la DB.

Chi invece, inserendo il taylorismo industriale anche nel campo della cultura, si adoperò perché fosse applicata nell'aggiornamento dei formatori delle nuove generazioni fu l'Associazione degli Industriali di Bologna che, patrocinando le prime sperimentazioni di DB, spinse il Ministero della P.I. ad autorizzare gli IRRSAE all'uso di tale metodologia nei corsi di aggiornamento riservati ai docenti della scuola media superiore. Dopo qualche anno di sedimentazione, un ripensamento metodologico fece sì che soprattutto i docenti delle discipline scientifiche considerassero attuabile la drastica riduzione del tempo di acquisizione dei contenuti da parte degli studenti. Nacque un gruppo di docenti che, concordando sulla necessità di una ripulitura delle discipline, incominciò a scomporle, scandendole in frazioni temporalmente susseguentisi, togliendo gli orpelli ininfluenti e mettendo in primo piano, in modo assai analitico, i punti nodali, rendendole, perciò, meno dispersive e, al contrario, razionalmente distribuibili. Questa indicazione, offerta dai docenti delle materie dell'area logico-matematica a quelli delle altre discipline, permise alla DB di entrare nella scuola dall'ingresso principale, dalla convinzione, cioè, della sua fruibilità didattica. Furono i docenti di linguistica ad estendere negli anni '90 anche all'area umanistica la proposta, convinti che il cammino compiuto all'interno dell'area scientifica fosse percorribile anche nelle discipline coinvolte dalle grammatiche (latina, italiana, inglese, francese); erano queste infatti le materie che, nella loro storia passata, maggiormente avevano subito un'organizzazione in regole, schemi, insiemi, sottoinsiemi, perdendo, magari, la loro vivacità, ma diventando più schematiche e più razionalmente strutturate. E così un gruppo di 'latinisti', convinto che bisognasse andare al di là della denuncia dei *topoi* triti e ritriti, propose di 'smontare' la materia secondo il modello di Happ-Tesnière<sup>3</sup>.

Uscendo dalla specializzazione acquisita all'interno delle discipline tecnologico-scientifiche, la proposta incominciò a giocare la sua credibilità anche in quelle umanistiche che, poco avvezze alla razionalizzazione contenutistica, erano comunque attente al metodo, non solo nella sua teoreticità, ma anche nella sua realizzabilità pratica. Il dibattito, infatti, soffermandosi sull'analisi di tutte le componenti dell'insegnamento, sia quelle storicamente ritenute fondamentali sia quelle considerate meno importanti, come potevano essere la propedeuticità dei contenuti, le difficoltà della didattica quotidiana, l'uso delle esercitazioni, e così via, si soffermò anche sulla categoria 'tempo'. Proprio intorno a quest'ultima componente, peraltro mai ritenuta di così forte rilevanza didattica, era nato negli anni '90 un dibattito all'interno delle sperimentazioni che da circa un ventennio erano state attivate negli istituti superiori.

<sup>1</sup> in T. GUERZONI – F. FERRARI, *Filosofia e didattica breve*, IRRSAE, Bologna 1997, pp. 35-51.

<sup>2</sup> Tale definizione è stata usata da Filippo Ciampolini, ordinario di Elettrotecnica nella facoltà di Ingegneria all'Università di Bologna ed attuale presidente dell'IRRSAE Emilia-Romagna, che per primo ha posto il problema della 'didattica breve'. Si veda tale definizione in F. CIAMPOLINI, *La didattica breve*, il Mulino, 1993, p.17.

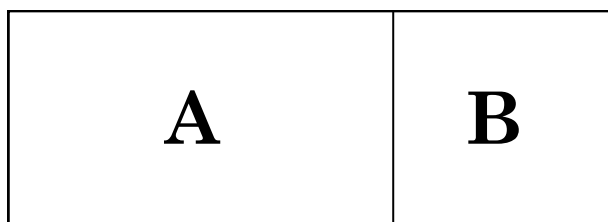
<sup>3</sup> La proposta di Happ-Tesnière propugna lo smontaggio della materia partendo dalla convinzione che la grammatica è un inventario di strutture linguistiche ordinabili secondo criteri di omologia, cioè di analogia di funzione, che possono ben essere espresse attraverso l'ascissa e l'ordinata cartesiane. Chi fosse interessato al problema, trova un approfondimento in F. PIAZZI (a cura di), *L'insegnamento del latino: lo stato dell'arte*, Atti del Convegno di Bologna IRRSAE, Bologna 1994.

La situazione era tale, dunque, da mettere in moto la ricerca di nuove tecnologie metodologiche in grado di razionalizzare l'attività didattica per renderla attuabile nell'ambito dei tempi effettivamente disponibili, e così il dibattito divenne patrimonio anche del *progetto Brocca* che come «compito specifico della programmazione [vide quello di] tradurre in pratica di insegnamento i programmi, attraverso la loro distribuzione temporale in unità e sotto-unità didattiche, rendendo compatibili gli obiettivi stabiliti, da intendersi in ogni caso come vincolanti, con i limiti di spazio e di tempo disponibili»<sup>4</sup>. Da due fonti autorevoli, dunque venne l'invito a fissare l'attenzione sul «tempo come una variabile da non sprecare» utile per commisurare «ad ogni argomento una durata ben definita»<sup>5</sup>. L'attenzione, focalizzata sul metodo, indicò la strada della razionalizzazione anche alle discipline umanistiche e, inserendosi nella vivacità del dibattito, stimolò una ulteriore 'ricerca metodologico disciplinare' (RMD), ma molto spesso questa razionalizzazione rimase chiusa nella didattica quotidiana di pochi docenti. Occorre oggi che il talento naturale dei singoli varchi l'ambito ristretto della quotidianità per essere convogliato in una più proficua crescita di tutti se si vuole che la scuola passi da un'epoca in cui ripeteva se stessa (anche nel metodo) ad un'altra in cui faccia della ricerca metodologica un punto irrinunciabile del suo svecchiamento.

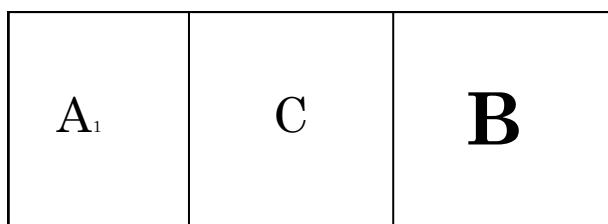
## DB E METODO

Dalla definizione di DB come «*complesso di tutte le metodologie che, agli obiettivi della didattica tradizionale (rispetto del rigore scientifico e dei contenuti delle varie discipline), aggiunge anche quello della drastica riduzione del tempo necessario al loro insegnamento e al loro apprendimento*» si ricava che la DB non nasce con un suo metodo, ma lo ricerca ponendosi in modo dinamico nei confronti della tradizione, senza rifiutarla e senza esaltarla, proprio per «evitare che si ripetano errori gravi, da cui la didattica tradizionale non è immune: che si prolunghino cioè all'infinito metodologie, validissime, se riferite ai tempi in cui sono nate, assolutamente inadeguate se confrontate con le esigenze odierne»; dunque, nel ricercare il metodo più adeguato, occorrerà stare molto «attenti a non creare vincoli paralizzanti per chi continuerà questo lavoro»<sup>6</sup>.

La novità sta proprio nella riduzione drastica del tempo necessario all'insegnamento della disciplina; ebbene, volendo precisare con un grafico che cosa si intenda con ciò, si pensi ad un tempo  $t$  come somma di  $A$  e  $B$  dove  $A$  è il tempo dedicato alla spiegazione e  $B$  quello dedicato allo studio svolto dagli studenti, per proprio conto, a casa ( $t=A+B$ ).



Se si contrae il tempo  $A$  del 50% si avranno un  $A_1$  dimezzato ed una porzione di tempo  $C$  pari ad  $A_1$  ( $t=A_1$  dimezzato+ $C+B$ ).



Questo tempo  $C$ , qualora la drastica riduzione si sia verificata, potrà essere utilizzato più proficuamente in funzione della crescita e dell'auto formazione dello studente se verrà dedicato allo studio guidato (SG), cioè ad un lavoro compiuto insieme da studenti e insegnante; lo possiamo definire come il momento del ripensamento, della sistemazione e della ricostruzione guidata di quanto è stato appreso in precedenza.

$A_1$ =lezione frontale       $C$ =studio guidato (SG)       $B$ =studio domestico

<sup>4</sup> Dalle *Indicazioni didattiche (comuni a tutti gli indirizzi)* del progetto Brocca, Le Monnier, Firenze 1994. Continua poi «In particolare il docente dovrà curare e motivare l'approccio degli studenti al pensiero ed al linguaggio filosofico, realizzando la continuità tra l'esperienza dei giovani e la tradizione culturale. La didattica ha, infatti, un ruolo decisivo nella funzione di mediazione tra i testi dei filosofi e il mondo culturale giovanile, caratterizzato dalla forte presenza di linguaggi non verbali».

<sup>5</sup> *Ivi*, p. 103.

<sup>6</sup> *Ivi*, p. 20.

Partendo dal presupposto che «è soprattutto un invito rivolto a tutti gli insegnanti ad assumere mentalità da ricercatori di metodi, a cominciare dalla propria disciplina»<sup>7</sup> e prestando attenzione a non cadere nei «gravi errori della didattica tradizionale», ma di mantenere il rispetto dei contenuti disciplinari, la riduzione del tempo può voler dire innanzitutto compressione della lezione frontale e conseguente aumento del tempo da dedicare alle attività degli studenti. Non si propongono norme od operazioni sofisticate tali da perpetuare all'infinito una metodologia unica, ma si cerca di far crescere l'attenzione degli esperti della disciplina perché «l'origine delle forti contrazioni temporali che si vanno cercando è nascosta all'interno della disciplina in questione». L'invito, dunque, è per una ricerca «didattica estremamente meditata nella sua fase progettuale», «attenta a non creare vincoli psicologicamente paralizzanti» che faccia nascere una figura di insegnante sempre meno ripetitore o chiarificatore di contenuti specifici e sempre più «ricercatore di metodologie nell'ambito della propria disciplina o, quantomeno, un conoscitore di metodologie elaborate da altri che attendono il suo contributo di adattamento e personalizzazione nei confronti dei propri allievi»<sup>8</sup>. La ricaduta nella scuola è quindi uno degli obiettivi finali e la preparazione dei docenti ne è lo strumento. La figura del docente odierno è infatti molto variegata: c'è chi, poco attento all'aggiornamento metodologico, si crogiola nel 'già consolidato' e magari, facendo riferimento agli appunti che a suo tempo gli erano stati dettati, li ridetta a sua volta ai nuovi allievi degli anni '90; c'è poi chi, seppure attento alle nuove metodologie, continua a privilegiare i contenuti e, pensando di poterli trasmettere tutti, insegna troppe cose, tutte ritenute necessarie e fondamentali, che, a volte, vengono mal capite e mal assimilate non per colpa degli studenti ma per difetto di chi ha operato tale scelta; c'è chi, poi, concentrandosi su pochi contenuti li vede «come pretesto per far acquisire un metodo di studio».

La DB propone ai docenti l'assunzione di un atteggiamento nuovo; accanto all'invito ad «assumere mentalità di ricercatori di metodi, a cominciare dalla propria disciplina», c'è l'invito a «rimettersi continuamente in discussione, mostrandosi ai propri studenti non come depositari di certezze assolute, ma piuttosto come perennemente attratti dall'esigenza di costruire equilibri culturali sempre nuovi per meglio aderire alla realtà che cambia»<sup>9</sup>. E ciò non significa che si debbano «eliminare materie di insegnamento, in quanto tutte le materie, se svolte privilegiando il metodo ai contenuti, possono risultare altamente formative»; si desidera invece, «soltando il programma soprattutto negli anni in cui ci si rivolge a studenti molto giovani, realizzare una scuola a densità di contenuti fortemente crescente solo nella parte finale delle superiori»<sup>10</sup>.

Il primo dubbio che sorge è se questo dimezzamento del tempo non porti con sé anche una drastica riduzione del programma; infatti, partendo dal presupposto che in un contenitore  $t$  ci può stare solo una certa quantità di contenuto, ad ogni riduzione di  $t$  dovrebbe corrispondere una riduzione di programma a svantaggio, quindi, della chiarezza della disciplina. Ebbene, forse non è del tutto vero che si debba rinunciare o alla chiarezza o alla quantità essenziale di programma se esso viene riorganizzato secondo premesse e presupposti che trovano il loro fondamento nella teorica metodologica attuale. Si pensi ad esempio ai dibattiti sul valore dei contenuti da considerarsi in sé o come strumento per la crescita critica degli studenti, agli articoli, sempre più numerosi, sulla didattica disciplinare<sup>11</sup>, alle discussioni e alle tavole rotonde su ciò che è importante ritenere o su ciò che è superfluo.

Sui contenuti occorre senza dubbio lavorare perché, se è vero che lo scopo di ogni azione educativa che voglia configurarsi come tale è la formazione del senso critico, cui tutte le didattiche attuali si richiamano, essa potrà essere meglio conquistata se viene rapportata anche all'uso che se ne intende fare; infatti se per senso critico si intende quell'insieme di capacità che permettono di esercitare una riflessione critica sul valore delle stesse conoscenze e delle diverse forme del sapere, allora sarà necessario che la scuola faccia emergere questa riflessione e dia un senso a ciò che viene studiato; solo così essa uscirà dall'emarginazione nella quale la relegano i giovani considerandola luogo avulso dal contesto dell'esperienza umana, luogo in cui si apprendono contenuti che presto saranno dimenticati. Più si offrirà agli studenti una scuola che non intende trasmettere verità ma modelli interpretativi della realtà, più essi saranno invogliati e stimolati a cercare ed individuare alternative possibili a questi modelli, diventando essi stessi ricercatori; meno la scuola si presenterà come detentrica di verità, più metterà in grado i giovani di capire che anche i loro modelli non dovranno essere intesi come esclusivi; la lettura del fenomeno a più sfaccettature farà acquisire quella duttilità che è richiesta da questo mondo dove la flessibilità del pensare è dote fondamentale di una società in rapida trasformazione scientifica e tecnologica. E tanto maggiore sarà la capacità critica degli studenti, quanto più chiara sarà la esplicitazione dei modelli epistemologici di cui la scuola si avvale; e la capacità di pensare per modelli in luogo del pensare per verità, permetterà senza dubbio una crescita critica maggiore di quanto fino ad ora non sia avvenuto nella scuola italiana; il raffronto tra modelli alternativi metterà gli studenti sulla strada di un'auto-revisione perenne la cui molla sta nella convinzione socratica del 'saper di non sapere'. In questo modo la scuola, perdendo, vantaggiosamente per la formazione critica, la pretesa di oggettività e di esaustività, che ancora qualche modello ideologico tenderebbe a suggerire, assumendo più filtri interpretativi, insegnando a scomporre e radiografare la struttura delle sequenze logiche, mostrerà come la verità non sia un dato, ma un farsi; e perciò il punto di partenza di ogni interpretazione non saranno le teorie del docente ma il documento scritto che, in filosofia, è costituito dalle parole del pensatore: ecco la necessità del testo documentale come fonte primaria, come centro di ogni modulo. La difficoltà consisterà nella scelta di queste fonti che dovranno ritrovare il loro significato all'interno dei fini assunti in precedenza e dovranno essere strutturate in modo tale che i modelli di riferimento siano chiari e permettano

---

<sup>7</sup> *Ibidem.*

<sup>8</sup> *Ibidem.*

<sup>9</sup> *Ibidem.*

<sup>10</sup> *Ibidem.*

<sup>11</sup> *Ibidem.*

l'accesso ai molteplici livelli di comprensione, con un'attenzione: che la lettura non può essere libera interpretazione dello studente lasciato solo di fronte al testo; perciò per una corretta interpretazione saranno strumenti utili le mappe di orientamento, sia logico-problematiche sia cronologiche (che già esistono in molti testi scolastici) nonché tutti quegli strumenti che la 'ricerca metodologico disciplinare' sarà in grado di trovare.

Due punti qualificanti dunque escono dalla proposta, il primo riguarda la *concentrazione in un tempo ridotto* di ciò che si vuol far apprendere, il secondo la revisione in senso di *soltanto riorganizzato dei contenuti* disciplinari. Ma non si dimentica certo il fruitore della crescita, lo studente, che non viene però considerato in termini di astratta psicologia o di astratto metodo, ma per le difficoltà di comprensione e di applicazione che egli trova nell'approccio con la disciplina; quindi, terzo punto qualificante è *l'attenzione per le difficoltà* che non dipendono da lui, ma che sono proprie o della disciplina o delle tecniche utilizzate nell'affrontarla. Troppo spesso sono stati analizzati gli impedimenti psicologici dello studente, ma troppe poche volte quelli intrinseci all'approccio con la disciplina o alle tecniche utilizzate nella spiegazione della stessa; non è forse del tutto colpa dello studente se a volte non capisce, la causa potrebbe anche risiedere nel cattivo uso della materia, nei ritmi che le si imprimono, nelle sue dinamiche interne, che per noi sono chiare ma che potrebbero non adeguarsi alla struttura mentale dello studente, predisposto come è a seguire una strada che va dalla globalità all'analisi, non essendo ancora in possesso di un bagaglio di conoscenze nelle quali inserire il non-ancora-noto. Come avviene di solito una lezione? Normalmente si incomincia dall'analisi di singole sfaccettature, di singoli paragrafi, di singole parti, che, solo in fondo, formeranno un tutto; noi questo tutto lo abbiamo già in mente, mentre lo studente lo deve costruire piano piano e, solo quando avrà recepito l'intero, esso sarà compreso. Non dobbiamo proporgli un itinerario in cui le sequenze, susseguendosi le une alle altre, vengano a costituire una storia che solo alla fine assuma un senso unitario; la finalità non è quella di condurlo all'interno di un film giallo che gli faccia scoprire il più tardi possibile chi è l'assassino (conoscenza ottenuta per somma di singole analisi), ma stiamo presentandogli, con funzione didattica (e se vogliamo in forma didascalica), un territorio di cui gli dobbiamo fornire le mappe; attraverso queste egli incomincerà con noi ad esplorarlo, e tanto più agevolmente lo saprà ripercorrere quanto più in profondità lo avrà compreso (sintesi come gestione personale di singole analisi che però si inseriscono in un complesso globale); si tratta di 'giocare a carte scoperte' fin dal momento della presentazione allo studente del primo contenuto. L'attenzione per la globalità non è una scoperta di oggi; la si trova già nelle 'scuole nuove' che tutti i testi di pedagogia riportano, nella 'lettura sintattica' che i testi di linguistica citano o nella 'sincesi' come primo momento della conoscenza della realtà che i testi di psicologia presentano; si può quindi affermare che la DB si inserisce in una continuità con un passato, «verso il quale nutre rispetto ma non timore reverenziale».

L'obiettivo di razionalizzare l'attività didattica nell'ambito dei tempi effettivamente disponibili, pone al docente dei seri problemi di ordine metodologico perché ogni singola fase dell'attività didattica deve diventare trasparente nella sua progettazione, controllabile nel suo svolgimento, finalizzabile al raggiungimento di effettivi risultati verificabili, di percorso (*in itinere*) e finali. E perciò, privilegiando la trasparenza, occorrerà ridurre al minimo l'appoggio sui prerequisiti per mettere immediatamente in chiaro il percorso da attuarsi. Le strategie operative ed i modelli di riferimento, utilizzando tutte le competenze già in possesso degli studenti, dovranno spingere gli studenti ad acquisirne di nuove in vista di una sempre più consapevole crescita; e siccome questa crescita ha di mira a tutti i partecipanti della classe, il soggetto dell'educazione non si ridurrà al semplice studente, ma si estenderà a tutta la comunità nella quale energie e risorse dovranno essere portate alla luce e valorizzate in vista di una maturazione complessiva di tutti. Razionalizzazione dell'atto didattico, chiarezza metodologica, valorizzazione delle sinergie sono fondamentali necessità di una corretta didattica che abbisogna, però, di una seria riflessione su se stessi e sulla funzione della disciplina. E quando gli studenti arrancano, non è tanto di un recupero contenutistico che abbisognano, quanto di un recupero metodologico; infatti essi restano in ritardo sul nostro avanzare spesso per cause tecniche, «ossia attinenti alla didattica; in particolare alla didattica della scuola, che non crea le condizioni iniziali sufficienti a uno studente per proseguire con tranquillità i suoi studi; alla didattica ... che ... finisce col curarsi poco delle cause di questi ritardi, quasi che nessuna responsabilità in proposito possa ricondursi all'insegnamento. In questa realtà poco si cura di fornire un metodo di studio a chi non ce l'ha, dovendosi ipotizzare che chiunque sia arrivato, sappia già come si studia. Con questa ipotesi largamente ottimistica si va avanti accettando, per i pochi che riescono a farcela, quei ritardi abnormi»<sup>12</sup> che sono sotto gli occhi di tutti e che sono analizzabili attraverso le statistiche ISTAT. La critica viene rivolta a tutto il mondo della scuola nella quale molti docenti, ritenendo fondamentale il contenuto, non pongono nel giusto rilievo la sua trasferibilità, quasi che, dato un contenuto, esso debba essere, per il fatto stesso di esistere, trasferibile *sic et simpliciter* a tutti, nella stessa maniera. È una costante che, come regna sovrana nell'università, così è presente nella scuola media: le colpe non sono mai nostre, né della disciplina, ma di chi si avvicina ad essa non avendone le capacità; e con ciò avviene la rimozione di ogni colpevolezza ed il problema rimane irrisolto.

Ma chi è preposto ad insegnare allo studente a studiare? Non può essere la disciplina, la quale prevede un suo proprio approccio; non lo fa il docente medio della scuola dell'obbligo perché non lo ritiene suo compito (infatti egli mette in primo piano la disciplina da insegnare, con i suoi contenuti e le sue difficoltà di comprensione lessicale, terminologica, semantica, sintattica ecc...); non lo fa l'insegnante delle superiori che non ha tempo, ha solo poche ore alla settimana con quella classe, figuriamoci se può perdere tempo ad insegnare a studiare; non lo fa l'università, preposta per statuto a formare abili ricercatori in un determinato settore della cultura; è rimasto solo il maestro al quale è stata inculcata l'idea che è lui il formatore dell'allievo; e noi pretenderemmo che nei banchi della scuola elementare lo studente abbia già imparato 'il' metodo di studio valido per tutte le discipline?

---

<sup>12</sup> *Ibidem*.

Alla domanda iniziale su chi 'è preposto' a farlo segue un secondo interrogativo 'chi sia in grado' di farlo. Qui il discorso si complica perché nessuno, per statuto, si sente coinvolto in questa formazione e poi, quanti sono in grado di formare i formatori, di formare i docenti in vista della successiva formazione degli studenti? Occorre riportare in luce la professionalità latente in ciascun insegnante potenziandola, sostenendola, sviluppandola attraverso un'attenzione costante alle operazioni che egli compie, alle strategie che quotidianamente inventa: occorre una costante attenzione di ricerca metodologico disciplinare (RMD). Il Ministero pare aver, a suo tempo, individuato negli IRRSAE la struttura preposta a questa attività; e siccome una società, che voglia mantenersi aperta, ha la necessità di cogliere il meglio laddove esso si manifesta, gli IRRSAE, avendo compreso che la professionalità non è solo teoria o teoresi, ma soprattutto prassi, coordinano e convogliano la professionalità presente nella scuola superiore, coinvolgendo e sostenendo quanti si sentono di operare praticamente nella ricerca metodologico-disciplinare<sup>13</sup>. Questo coinvolgimento di 'addetti ai lavori' potrebbe fungere da motore per «una comune progettazione dell'intera area curricolare ad opera di tutti i docenti; una buona omogeneizzazione nelle metodologie di insegnamento; la scelta di orari flessibili adeguati alle esigenze dello studente; l'adozione di criteri simili nelle scelte di fondo che caratterizzano ciascun corso... La RMD è un campo praticamente ancora tutto da esplorare e proprio per questo molto promettente»<sup>14</sup> e dovranno essere proprio i docenti delle singole discipline a farsi attori di ricerca e autori di proposte nuove; a loro si rivolge la DB quando invita a non perdere di vista i contenuti specifici della disciplina (come invece fa una certa malintesa interpretazione che, come dice Ciampolini pretenderebbe «frettolosamente identificare la ricerca con quella pedagogica da sempre praticata nelle facoltà di Magistero»). Da tutto ciò si evince che non potrà mai esserci un unico metodo di DB identico per tutte le discipline; infatti se «la logica tipo della RMD si sintetizza nella sequenza 'contenuti-metodi-contenuti', essa sta a significare che sono i contenuti di una disciplina gli elementi di base che devono suggerire i metodi innovativi per la DB; tali metodi, riapplicati ai contenuti, li contrarranno nella versione DB, ossia nella forma che realizza forti guadagni temporali»<sup>15</sup>. Un quarto punto qualificante della DB è dunque *un invito rivolto a tutti i docenti a farsi ricercatori di metodi nuovi all'interno della propria disciplina*; costringere i docenti alla razionalizzazione del proprio lavoro, sollecitandoli alla riflessione sul senso del fare scuola, circa il modo di programmare, incoraggiando ad operare una selezione ragionata sui contenuti della disciplina, ad individuare nuove strategie autovalutative e a contrarre i tempi della lezione frontale per recuperare tempo per la riflessione sul lavoro eseguito. E quest'ultimo, inteso non come semplice ripasso, ma come studio guidato, come ricostruzione del percorso compiuto, come sintesi del lavoro già svolto, condurrà all'individualizzazione dell'insegnamento, operando un cambiamento nella stessa funzione del docente: non più trasmettitore di un sapere, ma artigiano che cesella, assieme al suo allievo, attorno ad un tavolo, l'oggetto che li unisce entrambi. E per coinvolgere maggiormente gli studenti, anche i temi dovranno subire una leggera revisione: saranno privilegiati i contenuti che permettono il collegamento con le tematiche proprie della loro età, dell'epoca nella quale essi vivono, senza che per questo i dati storici debbano subire uno stravolgimento; ciò che è avvenuto non viene saputo perché è avvenuto, ma perché, rimeditato criticamente, assume senso nuovo che illumina il presente. Non si sta parlando di formazione del ricercatore universitario, si sta parlando di formazione della personalità del giovane per cui, pur ligi alla massima di non leggere il passato con gli occhi del presente, l'attenzione dovrà essere volta a riportare in primo piano le esperienze del passato utili anche per il giovane del XX secolo; pur avendo perso la loro vivacità, possono comunque insegnar qualcosa ai giovani d'oggi. Ciò che viene proposto è, dunque, accanto ad una lettura 'sintattica', che privilegia la struttura, anche un riguardo per la lettura 'pragmatica', che è attenta alle ricadute sul fruitore; al centro di ogni disciplina sta, infatti, la rimeditazione di sé e al centro di quella filosofica, accanto alla revisione di sé, sta la meditazione sul significato stesso dell'interrogarsi per scoprire la verità.

Circa la valutazione la DB non dà delle coordinate tassative, ma è chiaro che, se l'utilizzo della disciplina è finalizzato all'autoriflessione dello studente, privilegiata sarà la valutazione *in itinere* che, meglio di quella finale, permette di auto-valutarsi e di auto-conoscersi. Se i momenti dell'apprendimento e quelli della verifica tendono ad una unificazione nello studio guidato, ogni RMD dovrà elaborare strumenti validi perché la valutazione *in itinere* faccia parte della progettazione stessa dei singoli percorsi e delle singole unità didattiche. Occorrerà che siano individuati i livelli minimi di acquisizione da raggiungere, sia di tipo cognitivo sia di tipo formativo; solo così sarà veramente proficuo il passaggio da un modulo all'altro, da un'unità didattica o di apprendimento all'altra: prove graduate e mirate dovranno cadenzare quindi le auto-valutazioni diventando esse strumento di valutazione anche finale.

---

<sup>13</sup> *Ibidem.*

<sup>14</sup> *Ibidem.*

<sup>15</sup> *Ibidem.*