

EDUCAZIONE, ESERCIZIO, ISTRUZIONE COME ARTE

di Silvano Tagliagambe

I problemi della formazione

L'opera di Kuhn: *“La struttura delle rivoluzioni scientifiche”* offre spunti di grande rilievo e interesse per quanto riguarda i problemi della formazione. Val la pena di ricordare, in particolare, l'incidenza che, a giudizio di Kuhn, hanno i manuali e il percorso formativo da essi imposto nel fornire un modello dell'educazione professionale dal quale scaturiscono “caselle concettuali” entro le quali poi, consciamente o inconsciamente, si tende a “forzare” la natura. I manuali, infatti, costituiscono il veicolo principale di diffusione dei paradigmi attraverso i quali una comunità scientifica acquisisce criteri per scegliere i problemi che, sulla base appunto dei paradigmi adottati, sono ritenuti solubili. Da quel momento in poi, e finché non muteranno i paradigmi di riferimento, questi saranno gli unici problemi che la comunità medesima ammetterà come scientifici e che i suoi membri saranno indotti ad affrontare.

I ricercatori, a giudizio di Kuhn, “lavorano sulla base di modelli acquisiti attraverso l'educazione e attraverso la conseguente assimilazione della letteratura scientifica, spesso senza minimamente conoscere, e senza trovarsi nella necessità di conoscere, quali caratteristiche hanno conferito a questi modelli lo *status* di paradigmi della comunità”. Essi “non imparano mai concetti, leggi e teorie in astratto e per se stesse. Al contrario, questi strumenti intellettuali si manifestano fin dall'inizio come un complesso storicamente e pedagogicamente anteriore, che li fa conoscere assieme e attraverso le loro applicazioni. Una nuova teoria è sempre annunciata insieme alle sue applicazioni in qualche concreto gruppo di fenomeni naturali: senza di esse la teoria non potrebbe neppure chiedere di venire accettata”¹.

Questa concezione, come si anticipava, evidenzia aspetti di rilievo per quanto riguarda la “pedagogia della scienza”. In proposito Kuhn sottolinea, infatti, che “colui che legge un testo scientifico può facilmente, dato che c'è una minima ragione per fare ciò, considerare le applicazioni come una prova della teoria, come le ragioni per le quali si deve credere in essa. Ma gli studenti accettano la teoria sulla base dell'autorità degli insegnanti e dei testi, non a causa della sua evidenza. Quali altre alternative si offrono loro, quali mezzi hanno a disposizione? Le applicazioni presentate nei manuali vi si trovano non come prove, ma perché l'apprendimento di esse è parte dell'apprendimento del paradigma che sta alla base della prassi corrente”².

Per meglio comprendere il senso di questa affermazione va ricordato che Kuhn distingue due componenti fondamentali di una teoria scientifica: le *generalizzazioni simboliche* e gli *esemplari*. Le prime sono forme schematiche la cui particolare espressione simbolica varia da applicazione ad applicazione. Gli esemplari sono invece i tipi di esempi standard di problemi risolti, grazie ai quali chi studia una teoria può acquisire sempre maggiore dimestichezza con il suo linguaggio e la conoscenza della natura in esso inserita. Ma essi non hanno soltanto questa funzione didattica, ma costituiscono anche uno stimolo alla scoperta. Sono, infatti, proprio gli esempi concreti di soluzione di problemi, ottenuti costruendo una particolare versione di una generalizzazione simbolica, a determinare *relazioni di somiglianza* mediante le quali risulta possibile connettere tra loro le varie espressioni simboliche appropriate a diverse applicazioni della teoria. Tramite le presentazioni di una serie di soluzioni esemplari del problema gli scienziati imparano a vedere situazioni differenti come simili l'una all'altra, come materia d'applicazione di tecniche similari. E ciò dà loro la possibilità di elaborare le forme simboliche appropriate ad altre situazioni analoghe man mano che queste si presentano.

Dunque, secondo Kuhn, i ricercatori si formano assimilando, da una parte, le strutture fondamentali delle teorie del dominio in cui sono impegnati, e, dall'altro, confrontandosi ripetutamente con le applicazioni esemplari (cioè con gli esempi di applicazione riuscita) di queste strutture a problemi del dominio medesimo. Una volta completato questo itinerario formativo, basato sulla pratica, essi acquisiscono una competenza che

¹ T.S. KUHN, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino, 1969, pagg. 68-69.

² T.S. KUHN, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, op. cit., pag. 107.

li mette in grado di comprendere a quali altri contesti le strutture medesime possano venir applicate, per tentativi ed errori, sulla base di una qualche relazione di analogia con il dominio nel quale esse sono state originariamente sviluppate.

La scuola come comunità scientifica

Se, come credo, è non solo legittimo, ma doveroso che gli 800.000 docenti che operano nel mondo della scuola aspirino a svolgere la funzione che compete loro, che non è certo quella di semplici esecutori di direttive imposte dall'alto o di gerarchie stabilite da altri, bensì quella di intellettuali attivi e responsabili, in grado di valutare i mutamenti e le dinamiche che interessano il mondo della ricerca e di trarne le dovute conseguenze in termini di cambiamenti degli itinerari e dei percorsi della loro attività di insegnamento, risulta del tutto lecito estendere anche ad essi le modalità di formazione che Kuhn tratteggia con riferimento ai componenti di una qualsiasi comunità scientifica.

Ed è proprio questa la scelta operata dal progetto STRESA/ NAPOA, che in primo luogo si è posto l'obiettivo di mettere insieme e plasmare un'autentica comunità di docenti-ricercatori, non semplici destinatari di iniziative di aggiornamento pensate e organizzate altrove, ma protagonisti attivi di un itinerario sviluppato con impegno costante e coerenza, sulla base di progetti organici e legati tra loro da un filo conduttore ben definito. Una comunità strutturata e coesa, che si giova degli strumenti di dialogo e di interscambio offerti dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, che dispone di una funzionale e capillare rete di supporto e che proprio per questo riesce a operare con una continuità e un'efficacia che ne fanno un modello di "organizzazione che apprende". Un'organizzazione che fa della formazione un *habitus*, una pratica vissuta con passione e partecipazione intensa, e che, per questi suoi aspetti, fa tornare alla mente un'interessante distinzione proposta da Sören Kierkegaard in un suo scritto poco conosciuto e citato, *La dialettica della comunicazione etica ed etico-religiosa*, collocato dagli editori danesi³ nel 1847 e che è quindi posteriore di un anno alla *Postilla conclusiva non scientifica*. In esso Kierkegaard pone un'importante distinzione tra la "comunicazione di sapere" e la "comunicazione di potere", intendendo quest'ultimo termine (*können*) come infinito sostantivato, nel significato di possibilità reale e, in particolare, di "possibilità di fare", ovvero di capacità attiva. In proposito il filosofo danese osserva che "dappertutto ci si occupa di quel che è il 'ciò' che deve essere comunicato. Invece ciò che mi preoccupa è "cos'è il comunicare". E più oltre precisa: "Appena penso al comunicare, io penso quattro cose:

- 1) l'oggetto;
- 2) il comunicare;
- 3) il ricevente;
- 4) la comunicazione.

Soprattutto io divido così: o si riflette sull'oggetto o sulla *comunicazione* (...). Se si riflette sull'oggetto, allora noi abbiamo la comunicazione del SAPERE. Se invece non c'è alcun'oggetto' (resta da spiegare come ciò possa essere) allora è evidente che non si può riflettere sull'oggetto. Ma se si riflette sulla comunicazione, allora, in contrasto alla comunicazione del sapere, noi abbiamo la comunicazione del POTERE.

E questa è l'aberrazione dei tempi moderni, di aver completamente dimenticato che c'è una comunicazione che si chiama comunicazione del potere, di averla completamente abolita, anzi di aver persino comunicato come sapere ciò che andava comunicato come potere (...).

Ogni comunicazione di sapere è comunicazione diretta. Ogni comunicazione di potere è più o meno comunicazione indiretta"⁴.

Per rendere più chiara questa distinzione, Kierkegaard esemplifica: "Ogni comunicazione del sapere è nel medio della fantasia; la comunicazione dell'arte meno, in quanto essa avviene nella pratica. Ma la comunicazione nel campo etico si può dare soltanto nella realtà così che il comunicante, ovvero il maestro, esiste in ciò (che insegna) e nella situazione della realtà, e anche nella situazione della realtà egli è ciò che insegna".

³ La sua collocazione precisa è VIII B 78-79; Copenhagen, Gyldendal Forlag 1918, pp. 143-190.

⁴ S. Kierkegaard, *Scritti sulla comunicazione*, a cura di C. Fabro, V.I., Roma, Edizioni Logos 1979, pp. 89-93.

La distinzione tra comunicazione diretta (o comunicazione del sapere) e comunicazione indiretta (o comunicazione del potere) viene a essere così legata alla differenziazione tra arte e scienza, per cui la confusione tra i due aspetti della comunicazione diventa confusione tra arte e scienza, nel senso che si comunica come scienza ciò che deve essere comunicato come arte. Particolarmente emblematico, da questo punto di vista, è per Kierkegaard il caso dell'etica, che è, a suo giudizio, "assolutamente comunicazione indiretta" e che si cerca, malgrado ciò, di comunicare come scienza. Per questo egli sottolinea che "quando qualcuno tiene lezioni sull'atarassia dall'alto di una cattedra, allora ciò eticamente non è vero. No, la situazione dev'essere in modo ch'egli nello stesso tempo mostri atarassia; come per esempio se qualcuno, circondato da una schiera di uomini che l'insultano, insegni l'atarassia. All'insegnamento appartiene la situazione della realtà"⁵. Viene così ad essere posto in modo chiaro il problema della differenza tra *dire* e *mostrare* su cui, com'è noto, si concentrerà successivamente l'attenzione di L. Wittgenstein⁶.

Kierkegaard si vale di questa differenza per chiarire che, nell'ambito dell'etica, istruzione e comunicazione non possono e non devono essere come un sapere, ma *educazione, esercizio, istruzione come arte*, per cui "la legge per la comunicazione del potere è: subito cominciare a farlo"⁷.

Educazione, esercizio, istruzione come arte e "subito cominciare a farlo": belle formule e definizioni, che sintetizzano efficacemente il segreto del percorso di una formazione professionale e di un aggiornamento, come quelli che gli insegnanti coinvolti sviluppano da autentici protagonisti con il progetto STRESA/NAPOA, di elevato profilo. Un percorso che fa della pratica continua e dell'impegno assiduo, sempre sostenuti da una riflessione teorica condotta con esemplare rigore e con costante tensione all'approfondimento critico, la chiave del proprio successo.

⁵ *Ibidem*, p. 60.

⁶ Cfr. ad esempio *Tractatus logico-philosophicus*, 4.022, 4.1211, 4.1212, 4.122 e 4.124.

⁷ S. Kierkegaard, *Scritti sulla comunicazione*, a cura di C. Fabro, V.I. cit. p. 69.