

Problemi di didattica. L'insegnamento: tecnica o arte? * (Introduzione alle tecniche d'insegnamento)

Aldo M. Musu

A. M. Musu

*Cattedra di Pedagogia
Facoltà di Lettere e Filosofia
Università di Salerno
Membro del C. S. & R. F.I.D.A.L.*

1. Introduzione

Se si sfoglia, p.e., l'Enciclopedia Universale, poniamo quella di Larousse (Rizzoli), della voce *tecnica* si leggono tre definizioni.

La prima dice che essa è l'« insieme dei procedimenti su cui si basa la pratica d'un'arte, d'una scienza, di un mestiere, d'un'attività intellettuale ».

Una seconda ce la fa pensare come « insieme dei mezzi tendenti a perfezionare i sistemi di produzione di prodotti che rendono più facile e comoda la vita dell'uomo ».

L'ultima, in verità assai rapida e sbrigativa, riduce la tecnica alla « applicazione pratica dei ritrovati della scienza ».

Ai fini del discorso « didattico » su e intorno allo « sterminato » problema che l'insegnamento, ogni insegnamento, apre e solleva, ciascuna delle definizioni appena trascritte potrebbe valere; e ciò comprova che esso, per esempio, può essere concepito e praticato come arte, come scienza, come mestiere, come attività intellettuale (è sempre stato un rompicapo « sindacale », l'inquadramen-

* Materiali di studio per il Corso di Specializzazione I.S.E.F. in tecnica e pratica dell'atletica leggera (C.O.N.I. - F.I.D.A.L. - I.S.E.F. Statale di Roma, 1982-1983). I cinque paragrafi sono stati originariamente scritti come articoli per più numeri della Rivista. Ai fini del Corso, la Redazione ritiene utile raccogliarli in unico saggio, lasciando, tuttavia inalterata la stesura originale.

L'insegnamento:

to e la classificazione, ora accettata, ora respinta, dei c.d. « lavoratori della scuola »!); oppure, in maniera « imprenditoriale ed aziendale » (tipica di certe ultime smanie manageriali), appunto come mezzo per perfezionare un prodotto; o, infine, come una mera applicazione pratica (sta per empirica, all'italiana?) dei « ritrovati » (sic!) della scienza.

La riprova? Il lettore, sempre utilizzando — s'intende, per comodità di tempo, ma per vagliarne, così, anche la attendibilità — quanto la citata Enciclopedia annota intorno all'« insegnare », tenti di applicargli qualcuna o tutte le definizioni su riportate intorno alla tecnica.

L'insegnamento, dunque, sarebbe l'« azione e l'effetto dell'insegnare » e, questo, a sua volta, può intendersi come il « far acquisire una conoscenza o la capacità di compiere un'azione »; oppure, il far « conoscere una scienza o un'arte »; ancora: « dare un ammaestramento su come comportarsi »; ed infine il « persuadere a una data disposizione d'animo »: v'è — fuor di scherzo, davvero da scegliere! Specie, poi, se di insegnamento e di sue eventuali tecniche, s'ha da discorrere e discutere con coloro cui l'ordinamento scolastico ed una certa confusione psico-pedo-didattica affidano di « insegnare » la c.d. « educazione fisica »!

Dunque, tutto questo dovrebbe provocare l'insegnare, tramite l'azione e l'effetto dell'insegnamento: come, non è detto; e di qui, allora, si legittima la domanda che intitola la serie di questi scritti: tecnica o arte? Per parte mia, pur avendovi dedicato non poco della mia ricerca, ho da premettere ed avvertire che ogni qualvolta me la pongo, la domanda, o mi viene posta, tuttora essa scatena perplessità irrisolte e rinnova, travagliosamente, il problema, la cui soluzione, peraltro, mi tocca da vicino pur dopo un quarantennio in cui l'insegnamento ha costituito e costituisce la ragione della mia professionalità e, prima ancora, della mia vita.

Come si vede, infatti, la stessa Enciclopedia (ma, del resto, anche i libri « specializzati ») non riesce a chiudere e concludere in una definizione unica:

lascio, per ora, al Lettore, di formularne il perché, magari aiutandolo con il citare (Egli mi scusi!) ciò che « Dell'insegnamento » m'è sembrato giusto dover scrivere in un libro il cui titolo lo provocherà a cercare una « chiave » di lettura del termine e del problema conseguente.

« Dell'insegnamento — dunque, dicevo — si può discorrere in tanti modi e per fini diversi. Se, però, vogliamo parlarne *didatticamente*, il modo è uno solo, quello di *descriverlo* come un *comportamento* in tanto fenomenologicamente possibile in quanto correlativo del comportamento *ricevente*: l'*apprendimento*; non dimenticando che *scolasticamente* quest'ultimo ha da risolversi nel *dover imparare*.

Quindi i termini polarizzanti del discorso sono l'insegnamento come *comportamento interveniente* e l'apprendimento come comportamento sul quale l'intervento opera perché esso acquisti lo *specifico* carattere di imparare *qualche cosa* di rigorosamente precisato e definito. Due comportamenti la cui presenza si manifesta e si realizza in uno *speciale* rapporto (1), quello che soltanto può dirsi *didattico* in quanto condizione perché due azioni distinte ma non separate e separabili (l'insegnare e l'apprendere) avvengano.

Due azioni — ovviamente — che non possono essere prefigurate in astratto, bensì fenomenologicamente descritte nei modi in cui *i soggetti* del rapporto, *di fatto* si comportano nella realtà della struttura che l'istituzionalizza, la scuola, e ancor più fattualmente, la classe. Secondo regole, tecniche, strumenti, in virtù dei quali *la cosa da imparare* (o meglio: ciò *per cui* l'imparare avviene) diviene l'imparare medesimo, un comportamento specifico attraverso un *mezzo specifico*, la cosa stessa, tramite l'operazione d'intervento che, così, l'inserisce nel comportamento che, infatti, sempre ed in certo modo (anche se non totalmente o perfino negativamente) risulterà *mutato* ».

(1) V. in « Traguado », Notiziario del Gruppo Atletico Fiamme Gialle, Roma, nn. 8-9, ag.-sett. 1982, il mio « Il rapporto didattico strumento dell'umanizzazione dello sport », pp. 22-23.

Rileggendolo, ora, il brano mi sembra per un verso sufficientemente sintetico da richiamare le definizioni su ricordate, e per l'altro terribilmente insufficiente a dare, a *darmi*, una risposta esauriente e convincente quando mi domando se il *qualcosa da imparare*, di cui nel brano si dice, è estensibile, come significato e come sostanza, a quel *qualcosa* che vien detta « *educazione fisica* »: forse da questa insufficienza è, in seguito, nata l'« ipotesi d'una scienza didattica del movimento » entro e dalla quale lo *speciale* modo che l'educazione vi assume (o, almeno *dovrebbe* assumere) attraverso l'insegnamento, passa a quella recuperare e garantire d'essere la *forma* originale e permanente della formazione umana (2).

Ma forse per tale latente bisogno di ulteriore ricerca il libro da cui il brano riportato è tolto, s'intitolava « Dimensione filosofica del discorso didattico » (3), quella che, forse, è da premettere alla domanda stessa che, qui, ora, il nostro discorso muove: insegnamento: tecnica od arte? Dimensione che imperiosamente fa sospendere la risposta, almeno fino a quando non si possa (e, a parere mio *si deve*) con chiarezza precisare e definire *chi* è l'*oggetto* sul quale — arte o tecnica che abbia ad esserne lo strumento usato — ricade, *per segnarlo*, l'intervento di colui cui il *segnarlo* è affidato.

Ciò, senza dubbio, eviterà al discorso che ci avverrà di fare, e, soprattutto, quando, per avventura, saremo chiamati a realizzarlo, di cadere nel *tecnicismo*, « la preminenza (dice, sempre l'Enciclopedia) — ed io aggiungerei la prevaricazione — della tecnica sulla fantasia e sull'intervento personale nell'esercizio d'un'arte o d'una scienza »: la violazione, appunto, e l'impossibilità di *segnare d'umanità* i comportamenti di individui che *soltanto per quel segno*, avranno diritto a chiamarsi l'uno maestro e l'altro allievo.

2. Tema e problema primo: Chi è?

Così — ricorda il Lettore? — concludo l'introduzione: « *Chi* è l'*oggetto*

sul quale — arte o tecnica che abbia ad esserne lo strumento usato — ricade, *per segnarlo*, l'intervento di colui cui il *segnarlo* è affidato », è la questione preliminare che può, forse, sciogliere l'interrogativo del titolo: l'insegnamento, tecnica od arte?

A Professori usciti dall'Isef sarebbe inutile e scortese ricordare le « nozioni » bio-genetico-fisiologiche che definiscono l'individuo *oggetto* (presente o futuro) del loro intervento didattico: e tuttavia se di quest'ultimo ci preoccupa di ricercare le *modalità* che lo rendano efficace e, soprattutto, positivo, non possiamo non richiamare all'attenzione che quelle connotazioni *non* esauriscono, o quantomeno sono soltanto la parte — neppure, poi, tanto conosciuta — del pianeta uomo che l'intervento didattico ha per fine istituzionale e morale di scoprire, sollecitare, promuovere, talora costruire.

L'organismo è — per quanto ne sappiamo — il supporto « fisico » (nel senso semantico di « naturale ») di un modo *speciale* d'essere e di vivere — *il nostro* — il quale sulla base filogenetica innalza, ogni giorno, ogni attimo, il monumento d'una *esistenza* che traduce e trasforma il complesso e complicato numero di cellule, di processi metabolici, ecc., in un « *intero* » ontogenetico la cui esemplarità si chiude e si conclude nella irripetibile singolarità della *mia* persona che *esprime* in segni, suoni, simboli, gesti, azioni che *istoriano*, mutando l'indifferenza del tempo, nel *tempo mio*, quello che *racconto* ad *altre* persone per godere del loro apprezzamento o, se occorre, difendermi da un giudizio pesante.

In termini psico-pedagogici, è, questo, *il processo di apprendimento* che nella nostra, ed unicamente nella *nostra* esistenza speciale, si colora, si alimenta di valori, motivazioni, emozioni, fantasie, immaginazioni, sogni, dubbi, angosce, dai quali e attraverso i quali essa *crea* civiltà, ovvero il comportamento consapevole (*culturale*) dell'esistenza

(2) V. il mio « Educazione e/è movimento », Palladio, Salerno, 1981.

(3) Nelle Edizioni de « Il Pavone », Salerno, 1978, pp. 73 e segg.

L'insegnamento:

con se stessa, col « mondo » che in tutte quelle « cose » realizza, poi, come diritto, arte, musica, amore.

Un processo, però, che non avviene *spontaneamente*: non è compreso, cioè, nella dotazione bio-fisico-genetica: è una autentica invenzione, è il *magico* artificio (direbbe Merleau Ponty) che finisce per differenziare la nostra esistenza da qualunque altra bio-fisio-organica che pur accanto, nel cosmo, ci vive e della quale viviamo: è il risultato — talora misterioso — d'una *arte* o *tecnica* (questa è la domanda, ed è significativo che nell'etimo greco l'una parola vale, sinonimicamente, l'altra!) che *induce* entro il *naturale*, fisiologico, *introiettare* che l'organismo fa di ciò che gli sta all'esterno, l'inderogabile ed ineludibile bisogno di *proiettare*, secondo una forma assolutamente originale ed irripetibile, la *traduzione* e la *trasformazione* che dentro ne ha compiuto per *disegnarsi* e *disegnarlo* in quella *maschera* (in latino: *persona*) nella quale — di fronte a sé e, soprattutto, di fronte agli altri — ama riconoscersi e vuole essere riconosciuto. In pedagogia, tutto ciò viene chiamato, con vecchia, e talora ambigua parola: *educazione* (e meglio sarebbe dire: *processo* educativo): l'uscir fuori (*e-ducere*) da una condizione naturale (che, in fondo, trovandocela addosso, non ci appartiene) per costruirne un'altra, ed affermarla come quella autenticamente *nostra*.

Un processo — dunque non spontaneo, anzi: indotto: è il risultato — anche se non sempre consequenziale e ferreamente determinato — di *insegnamento*, giacché l'imparare a educer-si comporta (anzi, esige) talora il radicale mutamento di tutto lo status fisiologico. Già l'elementare compitare che il bimbo fa delle parole che dice, richiede un ri-aggiustamento di tutto l'apparato vocale; così come la mano *deve* costringersi alla funzione prensilmente corretta per poter usare degli strumenti dello scrivere; o l'occhio — spesso, oggi, viziato dalla visione spettacolare, ri-adattarsi per essere in grado di leggere i caratteri scritti a mano o a stampa e fissarli in referenti reali e significativi; per tacere, infine, degli esercizi

cui l'organismo deve essere sottoposto per vincere, con le forze cosmiche che lo aggravano, l'inerzia in cui certo colpevole mammismo o pernicioso igienismo arresta la naturale spinta al moto e al muoversi che il bimbo manifesta già al suo nascere. E che dire a proposito della funzione cerebrale che l'insegnamento deve saper sollecitare e promuovere a costruirsi (quindi, educarsi) come funzione pensante? Una funzione che — lo dice suggestivamente il suo etimo — soprattutto consiste nel « *pesare* » gli eventi e gli stimoli in cui si traducono per il cervello, e trasformarli in situazioni di cui il *titolare del cervello*, diviene il *soggetto*, cioè l'autore in prima e non delegata persona. E' — a ben vedere — vera e propria e indispensabile « educazione fisica », nel senso — mi pare ormai chiaro — di un vero e proprio addestramento che il « fisico » deve acquisire per poter assicurare all'*altra* parte del pianeta gli strumenti per esplorarsi.

E, naturalmente, per offrire all'insegnante un'immagine quanto più approssimata possibile del « chi è » colui sul quale, poi, le tecniche *sue* agiranno e interverranno per ulteriormente raffinarla, l'immagine, perfezionarla, potenziarla. Magari, tecniche così intelligenti da tramutarsi *per* il soggetto sul quale esse operano, nella *sua* arte di apprendere, e quindi di educarsi.

E di fronte a questo « chi è » dell'allievo, ora, va disegnato il « chi è » dell'insegnante; e sarà il tema e il problema del prossimo passo del discorso.

3. L'insegnante: Uno speciale «Chi è?»

Concludevo lo scritto precedente con la domanda: chi è colui che per il particolare modo di porsi di fronte, e accanto, ad un individuo sul cui comportamento interviene, questi assume la qualifica e la qualità dell'essere *alunno*, ed egli quelle del suo *insegnante*? Si tratta, in altri termini, di disegnare la fisionomia di un professionista dalle caratteristiche così singolari che l'illustre Collega ed Amico King lo definisce, in un suo suggestivo saggio, « *strano* ».

Ritengo che a darne una figura a tutto sbalzo sia opportuno e necessario descrivere almeno tre dei momenti fondamentali e delicati del processo di *mutamento*, dal processo di apprendimento *naturale* al processo *culturale* (e quindi, di personalità) che è affidato (e confidato) a questo strano professionista di istruire, costruire, sollecitare, migliorare, potenziare. Può darsi, dalla figura che si riuscirà a comporre, che la domanda iniziale — essere, cioè, l'insegnamento tecnica od arte? — possa ricevere una risposta se non definitiva, quantomeno sufficiente e idonea a sollecitarci, in quanto insegnanti, a individuare meglio gli strumenti e gli obiettivi che la professionalità docente richiede.

* * *

I tre momenti sono il *pensare*, il *conoscere*, l'*agire*. « L'uomo — ha scritto Bode — ha trasformato... il ritmo animale degli impulsi che è la condizione stessa del moto animale [nell']intervento trascendente del pensiero (...) », e questo, perciò, è divenuto il « dominio della vita ». Per chi, come i Lettori, fa dell'educazione fisica l'oggetto del proprio studio di oggi e del proprio impegno sociale domani, la suggestione della definizione appena riportata dovrebbe apparire esaustiva, ma io vorrei trarne tutti i suggerimenti *didattici* possibili. Essa, infatti, oltre a suggerire la distinzione di fondo che, dunque, va fatta tra *moto* e *movimento* (4), sollecita a verificarne la validità e l'efficacia operativa accompagnandola con le indicazioni e le osservazioni che provengono dalle scienze che studiano ed indagano nello speciale comportamento — pare unicamente umano — che in noi traduce la funzione cerebrale della mente in quello che diciamo, con ineffabile termine, appunto: il pensiero.

La mente è la naturale direi, *organica* funzione attraverso la quale l'individuo (qualunque individuo) si pone in relazione con ciò che gli sta all'esterno e, stimolandolo, lo sollecita a reagire, cioè a coordinare gli avvertimenti sensoriali in *sensazioni* adeguate all'*adattamento*, sì da individuare la situazione in cui si

trova e a *resistervi* con appropriati comportamenti. E' la vita, questa, che così si manifesta e manifesta ogni organismo vivente, dall'essere monocellulare a quello, pluricellulare e complicato, che è il nostro sistema organico. Con l'enorme differenza, per quanto ci riguarda, che sulle sensazioni *noi* instauriamo e costruiamo il *mondo*, una realtà che più nulla ha a che fare coll'esterno che ci ha stimolato, una realtà assai più *vera*, *per noi* che la inventiamo e la costruiamo, di quella che — anche ad essa opposta e diversa — ci capitasse di sperimentare *fuori* di noi. Questo è il pensare: ed è per ciò che il grande epistemologo Merleau Ponty diceva che sì, a sentire è il corpo, ed è esso che elabora ed organizza le sensazioni, ma è il pensiero che determina la speciale qualità *non-animale* del nostro essere uomini; e Lorenz, il grande etologo studioso di siffatti problemi, ammonisce a non dimenticare che è il pensiero a far diventare « cose » per noi comprensibili la c.d. realtà esterna: e ci ricorda, infatti, che tale operazione del pensiero è definita con estrema esattezza nel verbo neo-latino «realizzare», appunto creare *res*, cose, con le quali, suggestivamente conclude Ponty, il pensiero — proiettandole fuori — stabilisce un *rapporto magico* (5). Quello che, soprattutto, ci *commuove* nell'opera d'arte, nella bellezza e nell'armonia del gesto atletico, nelle vibrazioni seducenti d'una voce che canta, recita, prega, dice parole di conforto o d'amore. « Cose », queste, che nascono e vivono unicamente per e col pensiero: due cose, esclamava il pur severo ed austero Emmanuel Kant, mi entusiasmano, la legge morale *dentro* di me, il cielo stellato *sopra* di me. Cose di cui la ragione non può dimostrare la fisica consistenza, ma di cui

(4) V. in « Traguado », Mensile del Gruppo Sportivo Fiamme Gialle, nn. 10-12/82, « Moto e movimento », e cfr. in « Educazione e/è movimento », cit., « L'ipotesi d'una scienza didattica del movimento ».

(5) Per tutta questa argomentazione, qui in estrema sintesi, cfr. i miei: « Dall'esistenza all'intelligenza: fondamenti e modalità della scienza didattica », Ed. Pavone, Salerno, 1979 e « Dimensione scuola: problemi della professione didattica », Ed. Rispes., Salerno, 1982.

L'insegnamento:

il pensiero gode e si serve per dare senso alla vita.

E sempre Kant — le cui intuizioni intorno alla funzione *trascendentale*, cioè, per dirla con Ponty, *esistenzialmente* umana del pensare, hanno spalancato alla scienza insospettite soglie del mondo — al pensare invitava i suoi studenti affermando di esser questa l'unica cosa che sapesse e gli spettasse, come insegnante, di fare!

L'affresco è così suggestivo e stimolante — non vi pare? — che senza dubbio intimidisce se, all'esame sincero della coscienza, misuriamo il *quotidiano* operare e, magari, verifichiamo che quella sorta di specchio ce ne rimanda una immagine troppo lontana o troppo poco vicina della nostra professionalità; o, peggio, quando leggiamo con chiarezza negli occhi degli allievi indifferenza e noia; o scarsi segni di pensiero ravvisiamo nel loro discorso. D'accordo; non tutto di tale infelice esito è imputabile a noi giacché si è trascurato, da chi avrebbe dovuto, di prepararci ad essere professionalmente docenti: e tuttavia ciò non ci esime dal cercare e tentare ogni itinerario anche appena praticabile che consenta di approssimarci almeno alla fascinosa meta che il Maestro di Königsberg così imperiosamente addita: riuscire a sommuovere gli altri a pensare.

Certo che non è impresa facile, se già è tanto difficile spiegare in che cosa propriamente il pensiero consista. Anche recentemente Eccles, premio Nobel per la neurofisiologia, affermava che « L'apparizione (...) negli animali superiori di stati mentali di coscienza e di consapevolezza (...) resta al di fuori (...) » di ogni *riduzione* scientifica che il pensiero voglia o immagini ricondurre ai precedenti biochimici e fisici pur presenti nella complessa macchina e nel funzionamento del cervello e tuttavia insufficienti a spiegare la *necessità* che da essi possa e debba nascere quello che tutt'al più può, per intendersi, chiamare « l'emergere della coscienza »; ammesso pure che esso sia « una secrezione del cervello », secondo la celebre definizione di Darwin, egli stesso annotava stupito essere « ancora più

meravigliosa della gravità », una proprietà che tutte le caratteristiche della materia di per sé non giustificano (6).

Dai « dialoghi » che ha con il famoso Popper (7), ci viene, tuttavia una indicazione *didattica* a mio parere assai efficace per tentar di porre in essere l'invito kantiano. Dice, dunque Eccles al suo interlocutore: « Io mi concepisco sempre come centro in prima istanza delle mie percezioni, delle mie immaginazioni, del mio ambiente. In prima istanza è a me che giunge ogni cosa ». Ciò, gli obietta Popper « (...) porta con sé l'impressione sbagliata che l'ego sia temporalmente e logicamente la cosa più importante. Ma, temporalmente, o logicamente, io sono prima di tutto, — quando sono bambino — un organismo non pienamente cosciente di me stesso (...) Riterrei, perciò; che non sia corretto affermare che attraverso i sensi ogni cosa giunga prioritariamente a me (...) [laddove] è piuttosto la costituzione innata ad avere delle sensazioni, e la disposizione innata ad interpretare ciò che arriva attraverso i sensi. Così, se tu dici che io sono il centro della mia esperienza, io posso accettarlo, ma solo dopo che mi sia costituito come persona o come io che di per sé è il risultato dell'apprendimento (...) [che è] l'interpretazione e la formazione... di nuove abilità ».

Interpretandolo attraverso la ricerca che io stesso, da tempo, ho dedicato al problema (8), aggiungo che ciascuno di noi ha un *materiale* sul quale, appunto, colui che si fa nei nostri riguardi insegnante può (o meglio: deve) chiamare il nostro cervello a costruire e svolgere

(6) John Eccles, « A spiegare il pensiero non bastano la fisica e la chimica », in « Il Tempo », Roma, 4 dic. 1982, *passim*.

(7) John Eccles, « Dialoghi aperti con K. R. Popper », 20 sett. 1974, raccolti in « L'io e il suo cervello », tr. it., Armando, Roma, 1982, 3° vol., pp. 521 e seg.

(8) V. in « Dimensione sociale del discorso didattico », Marietti, Torino, 1976, cap. 1°, pp. 73 e seg., cap. 4°, 105 e seg.; v. in « Dimensione filosofica del discorso didattico », Ed. Pavone, Salerno, 1978, cap. 4°, pp. 93 e seg. (parte prima), cap. 3°, pp. 105 e seg. (parte seconda); v. in « Dall'esistenza all'intelligenza: fondamenti e modalità della scienza didattica », cit., Premessa al cap. 1°, par. c), parte prima, cap. 3°, par. d) nn. 1, 2, 3, pp. 165 e seg.

il lavoro di interpretazione, nel quale, dunque possiamo identificare la funzione pensante, ripeto con Popper: formazione di « nuove teorie, nuove aspettative », ovvero ancora: il futuro stesso che il pensare, allora e fascinosamente, rappresenta. Poi verranno le c.d. *materie*: « Una delle ragioni per cui la gente va a scuola — scrive Kneller (9) — è quella di imparare a pensare con chiarezza e correttamente. E, ciononostante, il pensare come soggetto specifico di studio è assai raramente insegnato. Si fanno studiare agli alunni la lingua, la storia, la matematica e ci si attende che dall'impararle chiaramente essi perverranno poi a pensare correttamente e chiaramente in qualsiasi altro campo. Ciò in parte è vero, ma non è tutto. Se si vuole che la gente, come deve, pensi in modo chiaro e ordinato, a ciò sarebbe ottimamente preparato studiando l'arte del pensare in quanto tale, sia che questo costituisca soggetto specifico di studio, sia che faccia parte di un regolare curriculum scolastico ». Il materiale, di cui dicevo, è il nostro stesso *visuto*, cioè, appunto, in cui inizialmente si consolidano sensazioni, immaginazioni, influenze ambientali e che va riscoperto come possesso da accettare o rifiutare *in prima persona*, ovvero *interpretate* da un *soggetto* il quale così acquista la capacità di *pesarne* il valore, la qualità, l'efficacia.

L'invito a pensare, allora, non resta retorico richiamo; al contrario, si concreta, per colui che è orientato a utilizzare — come suggerisce Dewey — il delicato strumento cerebrale di cui gode, nella scoperta e, talora, nell'invenzione *ex novo* della propria autentica umana figura, quell'io il cui termine pronunciamo assai spesso, ma non sempre soffermandoci — appunto: non pensando! — a *pesarne* il carico di significati, magari tragici, sempre drammatici, che ne costituiscono, poi, la somma esistenziale.

Il conoscere trova già così una strada aperta da questa che Popper richiama la « oggettivazione in termini fisici », ma che, come, obietta ad Eccles, non esaurisce il pensare stesso giacché i « prodotti della mente » oltrepassano

meta-fisicamente il mondo delle cose per costruire la realtà immortale del mondo della storia, dell'arte, della scienza: cioè: i fondamenti dell'agire.

Ed è, quindi, del conoscere e dell'agire che il nostro discorso, ora, dovrà ricercare la sostanza, per dir così: *sovrumana* nella concretezza e nella temporalità dell'esistenza, nostra, di ciascuno di noi: ha ragione King: la professione dell'insegnare è davvero strana! (10).

4. « Fatti foste per... »

Se lo scienziato — e ancora una volta mi riferisco ad Eccles — dalla somma delle sue sempre più sofisticate ricerche, giunge a formulare il postulato (ed il conseguente corollario) che sto per trascrivere, mi pare non del tutto « astratto » — a dispetto dei troppi « pratici » che bazzicano, ed inquinano, l'ambiente scolastico e quello scolastico-sportivo in particolare — richiamare l'attenzione di coloro che saranno insegnanti di educazione fisica alla necessità *didattica* di riflettere sul più delicato momento dell'intervento loro richiesto sui processi di apprendimento e di formazione: *il problema della conoscenza*.

Infatti, se l'invito al pensare (11) racchiude, nella suggestività dell'espressione, il fascino della professionalità docente — sospesa, proprio perciò, tra tecnica ed arte — quello dell'*insegnare* qualcuno a *conoscere*, ne qualifica la capacità « produttiva » per eccellenza, quella, poi, che la Comunità, anche per l'oneroso balzello che al riguardo è chiamata a sborsare, s'aspetta dalla Scuola.

Cosa conclude, dunque, Eccles? « Se il pensiero porta all'azione, ho ragione di postulare che in qualche modo esso cambia la struttura operativa dei neuroni del cervello », epperò suo tramite avviene « il controllo degli impulsi delle cellule piramidali della corteccia motoria, e così fino alla contrazione dei

(9) G. F. Kneller, « Logic and language of education », New York, 1966, p. 1 e seg., tr. or.

(10) E. J. King, « Prospettive mondiali dell'educazione », Londra, 1968, tr. or.

(11) Vedi le pagine precedenti.

L'insegnamento:

muscoli e i modelli di comportamento che da essi derivano » (12). E il nostro Arrigo, nel recente Convegno Internazionale che il Centro Studi e Ricerche ha organizzato e realizzato a Gubbio su « Sport e scienza » (13), con chiara evidenza e suggestività ha mostrato come la ricchezza dei riflessi motori è dovuta alla *razionalità* dell'allenamento quale condizione prima dell'« *educazione al movimento* ».

Il che vuol dire, in termini didattici, che non è sufficiente pensare, p.e., di muoversi — specie, se ad esso è collegato un ostacolo da scavalcare — ma è necessario *conoscere che cosa e come* fare perché l'impulso motorio pervenga al « gesto » tecnico richiesto per l'obiettivo che gli s'impone. Il che, ancora, dice che il *conoscere* è un *pensare* il quale *attraverso qualche cosa si specifica in qualche cosa*, l'azione.

Scolasticamente, il *conoscere*, anzi *l'imparare* a conoscere, è il risultato del *dover* imparare, il faticoso, talora travagliante esercitarsi del pensiero su cose che possono anche apparire del tutto estranee agli interessi c.d. personali, o, a prima vista, ostiche ed impossibili per le capacità del momento. Qui si misura la qualità, insieme artistica e tecnica, dell'insegnante, giacché è dal suo intervento che il processo di apprendimento e di formazione dell'individuo-allievo muta di segno, quello che, appunto!, *segnerà* la sua personalità.

Certo, il *dover* imparare non ha mai incontrato il favore dello studente, come il *dover* insegnare quello del docente, l'uno e l'altro, perciò, esposti facilmente alle suggestioni di certa morbida psicologia ingegnosa nell'inventarne, per loro, modi sempre più facili e addirittura piacevoli: ma è proprio per tale ragione che — ormai da più parti — si confida nella qualificazione « scientifica » della c.d. educazione fisica perché dall'indispensabile *sforzo* che anche il più elementare degli esercizi sportivi comporta ed esige, l'individuo, troppo guastato dagli specchietti allettanti del benessere e del conforto, riacquisti la qualità ed il segno fondamentale dell'esser uomo: la capacità di volere lo sforzo come misura delle sue capacità

di aggredire il mondo e dominarlo, con esso gareggiando e le sue forze.

* * *

All'inizio, della conoscenza ho scritto che è un problema: perché? Ma, intanto, perché — se ci si pone mente, e per quanto appena detto — il conoscere richiede un atto di decisione, ovvero il comportamento « psicologico » più difficile ad essere appreso come abitudinario. In secondo luogo, perché si ha conoscenza quando si è risolto il problema dal quale la sua necessità è sorta, e si risolve il problema che esso di nuovo apre. Non a caso, Aristotele definiva il conoscere come ciò che « conosco secondo cause », e la nostra contemporanea psicologia dell'apprendimento chiama « *problem solving* », capacità di risoluzione.

Decisione e problema, dunque, come termini di un processo che, nel suo svolgersi, conserva, accrescendola, la caratteristica difficoltà originaria, quella in cui la funzione pensante della mente si fa *intelligenza*. Mi spiego: conoscere — lo accennavo avanti — è *sempre conoscere qualche cosa* di specifico, quindi *debbo* — fin dall'inizio — compiere una *astrazione*: non posso conoscere qualcosa in generale (né di generico, che è la stessa cosa: cioè, niente!), né posso conoscere tutto o tutto in una volta. Ogni volta, invece, *debbo scegliere* (ecco la decisione) tra tante e diverse cose che la *curiosità* (la spinta al conoscere) mi pone dinnanzi, e per di più *debbo scegliere* quella e *quella sola* che *ipotizzo* (ecco il problema) essere necessaria a risolvere la situazione nella quale una qualche necessità mi ha posto (ecco la capacità risolutoria). Di tante « cose », cioè, di tante « ipotesi », di tante « risoluzioni », *debbo, giocoforza, ogni volta trarne fuori* (appunto: *ab(s)-trahere*) una sola.

Qui noterete la distinzione tra il *pensare sul vissuto*, di cui dicevo in prece-

[12] John Eccles, « Avventure filosofiche d'un scienziato del cervello », tr. it., Armando, Roma, 1978, pag. 11 e seg. Cfr. anche, per tutta l'argomentazione, il mio « Dall'esistenza all'intelligenza », cit.

[13] V. il mio « Sport e scienza », nel n. 6-7, 1982 di « Traguardo », Roma.

denza (14) e il *pensare che si fa conoscere*: il vissuto è una congerie di eventi *subiti*, dei quali occorre — se possibile — ricomporre in un *intero* la logica (cioè la ragione e la causa) che può spiegarli; il conoscere, al contrario è un intero, il *problema*, del quale — *analizzandolo*, cioè *sciogliendone* almeno un filo (appunto: *solvere*), questo afferro per arrivarne a capo. Il primo, risponde ad una esigenza *esistenziale*, del tutto individuale e privata; il secondo, per il grado di *oggettività* che esige la traduzione risolutoria in *azione* (di cui s'ha da render conto), eminentemente *sociale e morale*: tanto è vero che, se ne siamo convinti, ci aspettiamo dagli altri che in analoga situazione, si comportino in egual modo; non per nulla la regola giuridica sentenza il « non ammettersi ignoranza », ovvero la non-conoscenza.

E a chi, come voi, è noto che nessun esercizio fisico o alcun gesto atletico è possibile se l'allievo o l'atleta non abbia appreso *l'abito della concentrazione*, sarà subito comprensibile l'analogia che questa ha con l'astrazione di cui poc'anzi dicevo; è, infatti, il contrario della *distrazione*, e quindi l'unica possibilità, per il pensiero, di *concretizzare* il qualche cosa da conoscere. Soprattutto quando questo qualcosa — ed è la caratteristica distintiva della *materia* c.d. educazione fisica — deve, come nessun'altra materia di studio, convertirsi in quel comportamento *totale* che il *movimento* rappresenta, giacché esso realizza tutta intera *l'intenzione* che, in noi, l'ha deciso.

* * *

Mi pare che, pur sommari, i cenni sul conoscere, disegnino tuttavia a sufficienza i tratti fisionomici della professione che vi attende; essa si sintetizza nel realizzare *l'azione didattica*. « Che, però — come scrivevo, p.e., in « Dimensione filosofica del discorso didattico — non si realizza se non fondata su capacità, abilità, competenze *tecniche* di coloro cui è affidata. E' illusorio, infatti, pensare ed è anche pericoloso per l'allievo e frustrante per l'insegnante, che l'operazione legata all'azione didattica sia possibile soltanto affidandosi alla

così detta « pratica », o peggio all'estrosità, o ancora al rozzo empirismo di pretese e pretese « attualità » pseudo psicologico-intuitive » (15).

E insistevo, come insisto a ripetere che « (...) l'insegnamento è un'operazione *interveniente* in e su un processo di sviluppo e di formazione *altrui*: processi di sviluppo e di formazione che necessitano di adeguati (« tecnici ») comportamenti che occorre *costruire* su processi di apprendimento, più spesso oltretutto *deformati* da una serie di condizioni negative, tra le quali (...) l'abuso di mezzi di informazione indiscriminatamente, ormai, in mano ed al servizio di dubbie etiche sociali e politiche (...), l'assoluta mancanza di autonomia e di iniziativa degli individui: una vera e propria mancanza di *soggettività*, ed un preoccupante aumento *quantitativo* di egoismo, di diniego di qualunque sforzo, di rifiuto di qualsiasi « immaginazione » che non sia quella « fornita », cioè già confezionata dai mezzi dell'informazione e dall'interessata strategia del c.d. partiti di massa ».

A questo punto, credo, conveniate con me nel considerare l'atto del conoscere, il problema più importante del e per l'uomo; sono altrettanto certo che, di conseguenza, condiviate, quantomeno come ipotesi *didattica* — perché investe l'individuo come umanità e socialità — che, ai mali ora denunciati, si può porre rimedio soltanto se la *particolare tensione* che la c.d. educazione fisica richiede, sia assunta — anche per la parte che spetta a voi come corrispondenti cogli altri insegnanti della formazione dell'uomo e del cittadino — come il corollario *operativo* che ne discende. Essere cioè la tensione *cognitiva* lo strumento *tecnico* fondamentale perché lo stesso comportamento tecnico che il movimento richiede non sia fine a se stesso, finalizzato, cioè, all'immediatezza del saper compiere l'esercizio o il gesto atletico, ma un mezzo del quale ci si serve per « *segnare* » il processo di sviluppo e di formazione di *una* personalità individuale alla quale

(14) V. il cit. « Dall'esistenza all'intelligenza », pag. 35 e seg.

(15) Cit., ivi, pagg. 102 e seg.

L'insegnamento:

l'ammonimento del Poeta — « fatti foste per seguir vertute e conoscenza — appaia il più bello dei successi conseguiti nella diuturna, faticosa, ma anche fascinosa gara della vita! ».

« La funzione docente — allora (16) — è proprio la guida, prima di tutto, a questa sorta di comportamento fondamentale; in altri termini, la guida alla *tensione* idonea a mantenere e potenziare, al tempo stesso, l'energia sufficiente ad affrontare la incessante *problematicità* (...), [ovvero la] *proposta* che l'insegnante deve saper fare all'individuo per farlo crescere come *alunno* »: colui, appunto, che, *nel* conoscere, indefinitamente cresce su se stesso.

Una problematicità — ben inteso! — che non si risolve nello sterile dilemma di Amleto, nell'inutile domanda che l'essere contrappone al morire; al contrario, nella certezza, sublime, che si diventa e si cresce indefinitamente come uomo-alunno quando il conoscere congiuga e si converte nell'agire, appunto: la « vertute » della conoscenza.

5. Agire, non soltanto gestire!

Scrivo di quest'ultimo — conclusivo — momento del discorso dopo il primo degli incontri con i Corsisti: l'inizio del nostro dialogo è stato segnato proprio dall'esigenza di chiarire anzitutto e primaditutto quale incidenza il discorso sull'insegnamento deve avere come movimento e fondamento dell'agire! Ciò mi convince ora vieppiù come fosse opportuno e necessario presentarne il problema in forma, anche esteriore, interrogativa: tecnica od arte?

Umberto, Stefano, Lucio, Gianni, Graziano — più vivaci, tra gli altri — a stento sopportavano il mio tentativo di porre quello dell'agire come l'obiettivo della ricerca, e quindi come risultato di una serie di passaggi dialettici intermedi dai quali esso scaturisse quale conseguenza terminale del discorso stesso. Perché? Forse per aver in qualche modo letto alcune delle cose che, da anni, vado scrivendo al riguardo; oppure — e mi pare più probabile — perché la « tecnica » con la quale ho aperto con

loro il mio discorso, li ha immediatamente sollecitati ad incentrare le risposte che chiedevo, sul momento caratteristicamente *esistenziale* dell'indagine pedagogica quando vuole essere e si dichiara ricerca sul processo educativo quale *azione* di un *soggetto* il quale proprio perciò si sente educato o aspira ad educarsi: per quanto di azione su di sé e su gli altri riesca a *produrre*, se insegnare significa intervenire a *segnare* dentro qualcuno (sé od altri) *di* e *con* qualche cosa.

Di qui il comune, ricorrere ed insistere da parte loro nel voler « definire » l'insegnamento attraverso formule *metodologiche*, quelle che, all'entusiasmo e all'impazienza dei giovani, caratteristicamente appaiono le più immediatamente operative e funzionali, prive, come sembrano, di implicazioni teoretiche e problematiche; il tutto e subito, insomma, che dall'azione sempre, magari improvvidamente, ci si attende: non per nulla, da sempre, non v'è, p.e., movimento politico « rivoluzionario » che non affidi quella che ritiene la più incisiva delle sue iniziative a palesi od occulte squadre d'azione!

Dimentichi però, i miei giovani Amici, che l'insegnamento è indubbiamente azione, ma un'azione del tutto speciale perché dovendo, per essere efficace e produttiva, *segnare dentro*, deve costringersi alla pazienza di tempi lenti ma continui, e, di conseguenza ha da evitare l'appagarsi, e scambiare per successi l'immediatezza di gesti che, certo, un metodo sapientemente costruito e sapientemente usato, è in grado di provocare ma ai quali e dei quali il tempo chiederà conto del fondamento sul quale, appunto: dentro, riposino. In altri termini, l'interrogativo che sta alla base del nostro discorso non si scioglie seriamente soltanto affidandoci ad uno solo dei suoi termini, in questo caso esser l'insegnamento una tecnica, cioè una risposta puramente metodologica alla più complessa e, per alcuni versi, ineffabile delle esigenze umane, individuali e sociali. Il solo *gesto* in cui l'insegnamento ne traduce l'aspetto esteriore potrebbe

(16) V. il cit. « Dimensione filosofiche del discorso didattico », pag. 114 e seg.

non essere ancora, o, quantomeno essere soltanto l'aspetto più esteriore e meno duraturo del comportamento *totale* che l'*essere educato ad agire* rappresenta, epperciò esige: da colui che sta educandosi, e, quindi, da colui che è chiamato ad aiutarlo ad educarsi.

Era questa la conclusione verso la quale aspiravo a condurre i miei interlocutori, e la meta alla quale la serietà della loro attenzione e la sofferta acutezza delle loro domande legittimava la sferza della irriducibile, irrisolta problematicità cui sottoponevo l'ingenua ansia d'una risposta immediata e risolutiva. Un'occasione, per me, di rinnovato impegno di ricerca, affascinante proprio perché di nuovo ed indefinitamente riapre la guerra tra e dentro i miei pensieri.

* * *

Gesto, dunque, ed *azione*, se si tien fermo quanto sin qui si è detto, vanno distinti; voglio dire non esservi dubbio alcuno che l'azione è il risultato di uno o più gesti, ma questi di per sé non ne hanno il valore; non hanno, cioè la qualità umana (individuale e sociale) che li distingue dal semplice risultato meccanico per il quale vengono preparati ed eseguiti. L'esempio che possiamo trarre dal gesto musicale è assai probante: i gesti necessari a produrre suono, di per sé non sono ancora musica, pur se ritmo, misura, armonia sono tecnicamente perfetti, mancando infatti *quel qualcosa in più* che di tutto l'insieme fa un *intero* di cui avvertiamo irresistibilmente la forza consolatrice, esaltante, contemplante e della quale, allora, godiamo per lenire dolori, rafforzare la gioia, riflettere sulla vastità invisibile eppur in quel momento pienamente vissuta d'una realtà che si rivela e si svela, certo, attraverso i gesti che la interpretano: sempre, però, che essi siano *dentro* percorsi e trasfigurati dall'ineffabilità dell'arte. Quanti pianisti raggiungono elevatissime capacità tecniche e virtuosistiche, ma alle loro dita tuttavia sfugge la divina commozione, p.e., di Chopin! Nel vostro campo di attività, quanti atleti corrono tecnicamente meglio, p.e., di Moses, ma quanti, come lui, ci esaltano per la pla-

sticità artistica con la quale il suo corpo sa disegnare l'avventura sportiva?

Le implicazioni *didattiche*, allora, che la distinzione suggerisce sono di estrema importanza, specie se alla c.d. educazione fisica confidiamo di aiutare gli individui, ogni individuo, a divenire *soggetti* di un agire del quale la tecnica appresti i gesti necessari ma ai quali il pensare ed il conoscere abbiano *prima* fornito, garantito, assicurato un *valore* umano, la cui perennità e, quindi, validità sono date *non* dall'autoritarismo della tradizione (evento *storico mai* legittimamente assolutizzabile nello sciocco imperativo che si è sempre fatto così), ma dalla verifica esistenziale che sperimentiamo, ciascuno di noi, quando sentiamo ed avvertiamo come inderogabile la necessità di farci a nostra volta i protagonisti, sempre migliori, della *nostra* storia civile (individuale, perciò, e sociale).

E, questo, può attendersi unicamente da una risposta puramente tecnico-metodologica? Recenti esperienze di Convegni, nazionali ed internazionali, evidenziano la preoccupante tendenza a ridurre ed esaurire il *movimento* nella serie dei gesti tecnici idonei a produrlo in termini di prestazione puramente sportiva nel senso riduttivo che lo sport degrada alla gara comunque da vincere e nel modo più clamoroso: violentando, però, in maniera innaturale e pseudo-psicologica il fisico e la mente dell'atleta neglignendone ogni suo aspetto esistenziale ed umano (17).

Contro tale tendenza da anni, ormai, il Centro Studi e Ricerche, d'intesa, tra l'altro, ed in collaborazione con la mia Cattedra, va precisando ed articolando l'« ipotesi d'una scienza didattica del movimento », in questo individuando la caratteristica che diversifica e qualifica il processo fisiologico di apprendimento dal processo « culturale » (soltanto dell'uomo) di apprendimento. Quello che, per ragioni tuttora alla scienza sperimentale sconosciute, elabora e traduce la salute fisiologica ed il surplus energetico conseguente in *motivi intrinseci* che sollecitano l'esi-

(17) V. i miei scritti al riguardo nei nn. 9-10/82, di « Traguado », cit.

stenza a raggiungere — in special modo attraverso l'organismo appropriatamente e tecnicamente allenato — traguardi che non sono soltanto l'immediato, e talora effimero successo in una gara, ma realizzazioni di valori nei quali l'esistenza medesima appunta e scorge le linee di una visione del mondo entro cui e cui ancorare la fragilità e la casualità del suo essere al mondo.

Il movimento, allora, è l'esito di un processo di apprendimento che dal *sentire* iniziale della spinta a superare lo status bio-fisio-organico, la traduce e tramuta in *motivazione* della condotta necessaria a realizzarla. A cominciare dalla imprescindibile *capacità conoscitiva* per la quale la fisiologica funzionalità relazionale che fa capo al sistema neuro-cerebrale si fa *intelligenza tecnica* delle situazioni da determinare e dei mezzi fisio-psicologici idonei a dominarle come un *intero* di *gesti* di cui il soggetto è consapevole *autore* ed *attore*.

Intelligenza, tuttavia, che può rivelarsi — e di fatto spesso si rivela — ancora insufficiente se nel momento decisivo in cui capacità conoscitiva ed intelligenza tecnica debbono divenire *azione*, ovvero il gesto che realizza la *scelta* immaginata e programmata, manchino della *tensione affettiva* indispensabile

perché l'*oggetto* del gesto sia maturato come inderogabile *impegno* da assolvere, e del quale rispondere a se stessi e agli altri. E risponderne come la *professione di fede* che ciascuno di noi ha l'obbligo sociale di testimoniare appunto attraverso le azioni che compie; per questo esse sono (e debbono essere) esposte al giudizio morale e legale della Comunità.

Gesto ed azione, dunque, ripetono, nel loro essere distinti, la problematicità di cui dicevo in precedenza: l'uno appartiene al *fare*, e pur nel suo rigore tecnico, può scadere nel banale; l'altro attiene al *dover fare* perché *sento* di non poter né dover fare diversamente, costi quel che costi. Ma v'è di più; e più affascinante: il *fare riproduce* la realtà, l'*agire inventa*, nel suo essere un gesto conclusivo, la realtà.

Ma non si inventa d'amblais: divenire inventori di realtà umane — le più e davvero immortali — è il frutto, meraviglioso, d'un insegnamento che — mi pare ormai, così, di sciogliere l'interrogativo iniziale — sappia coniugare e convertire il rigore e l'inflessibilità della tecnica nella scintilla dalla quale è legittimo sperare erompa il segno divino dell'arte, il creare.

Indirizzo dell'Autore:

Prof. Aldo M. Musu
Istituto di Pedagogia
Facoltà di Lettere e Filosofia
Università di Salerno
Via Irno
Salerno