

Circolo ermeneutico, ibridazione scuola-lavoro e *Lifelong Learning*. Un approccio fenomenologico

Hermeneutic Circle, Hybridisation of Work and Learning, Lifelong Learning. A phenomenological Approach

VINCENZO COSTA

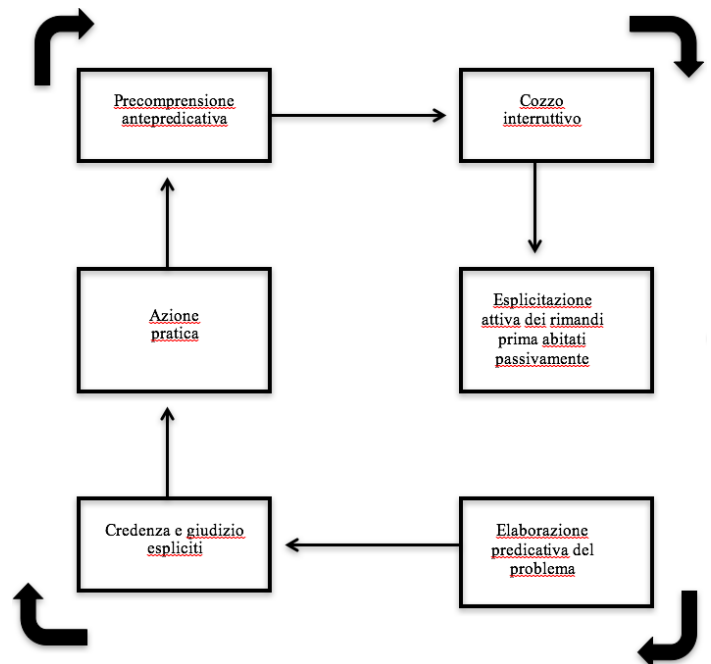
In this article it is argued that the propositional knowledge is founded on the implicit understanding, which is acquired through our being in the world. Therefore learning must be understood as a hermeneutic circle between implicit knowledge and propositional knowledge. Longlife learning is then a process of holistic transformation, and the educational challenge is primarilt not to develop skills or knowledge, but to promote a certain change of the the state of being.

KEYWORDS: PHENOMENOLOGY, IMPLICIT KNOWLEDGE, HERMENEUTIC CIRCLE, HYBRIDISATION, LIFELONG LEARNING.

1. Perché abbiamo bisogno di un'ibridazione scuola-lavoro: sapere proposizionale ed esperienza antepredicativa

1.1 Teoria e prassi: modello lineare e modello circolare

Per un lungo periodo storico il rapporto tra conoscenza e lavoro è stato pensato come un trasferimento applicativo attraverso cui qualcosa di appreso a scuola doveva essere tradotto nella pratica. In queste pagine vorremmo mostrare che questo modello, che forse si basa in se stesso su un enorme fraintendimento, sta mostrando tutti i suoi limiti, poiché il trasferimento di conoscenza ha una struttura completamente diversa e richiede un differente rapporto con la pratica, e cioè *non un movimento lineare teoria → applicazione pratica*, bensì *una struttura circolare*.



L'avvio è costituito dalla precomprensione antepredicativa, cioè un sapere implicito e tacito di una serie di rimandi, che viene problematizzato quando qualcosa cozza contro una delusione che interrompe i rimandi e richiede una esplicitazione attiva (che qualcuno potrebbe chiamare riflessiva, ma non lo è) dei rimandi esperito sulle prime passivamente, cioè senza una coscienza tematica. Questa divenire cosciente produce un'elaborazione predicativa del problema, cioè la ricerca delle ragioni che fanno sì che qualcosa rimandi ad un'altra e di una *spiegazione*, che dà luogo a una comprensione teorica, e da questa deriva un nuovo tipo di azione pratica, nutrita di teoria, che lentamente diviene una nuova precomprensione antepredicativa, che ingloba le nuove conoscenze teoretiche e le assume come precomprensione implicita e tacita, avviando un nuovo circolo del conoscere e dell'agire.

La precomprensione del sistema di rimandi è ovviamente un sistema di attese, per cui ci si aspetta passivamente, cioè senza alcun giudizio esplicito, che le cose vadano così e così. Poi sopravviene un disturbo, un'attesa va delusa, e questo incrina «la credibilità di convinzioni non problematizzate»¹ e la fiducia nella precomprensione. La delusione dell'attesa richiede che l'anomalia venga spiegata, dando luogo a un sapere preposizionale, sulla cui base nuove possibilità d'azione di rendono disponibili (posso fare qualcosa che prima non potevo fare), e dunque l'esistenza si viene a muoversi entro un nuovo sistema di rimandi tra possibilità d'azione, sicché il sapere proposizionale viene inserito in una nuova comprensione e diviene parte di essa, e di qui parte un'altra spirale della conoscenza basata sulla dialettica tra esperienza e teoria.

1.2 Il gap tra educazione e occupazione, e la distonia tra sistema formativo e sistema del mercato del lavoro

Avere pensato alla formazione delle competenze sulla base di un modello teoreticista ha prodotto una discrepanza nel *match* tra educazione e lavoro, ed in effetti nella letteratura odierna, a spingere verso una ritematizzazione del rapporto tra scuola e lavoro è il fatto che se da un lato una parte delle imprese non trova la manodopera specializzata che le occorre, sul versante opposto la manodopera non trova occupazione. Da questo punto di vista, Päivi Tyniälä ha notato che alla base del *gap* tra le conoscenze necessarie al

lavoro e le conoscenze e le competenze fornite dall'educazione formale sta «la tradizionale separazione tra lavoro e apprendimento e che il modo per rimediare consiste in una migliore integrazione tra questi domini»².

1.3 Connettività e ibridazione

Avviare una spirale virtuosa tra educazione ed occupazione significa dunque connettere sfere prima separate e incoraggiare le trasformazioni che hanno luogo attraverso le attività connettive. Si tratta cioè di *ibridare* sistemi prima delimitati da regole strutturali diverse, con *mission* differenti e distinte, sicché il sistema formativo aveva il compito di formare e il sistema del mercato del lavoro quello di realizzare profitti attraverso la manifattura. Ibridazione significa che queste rigide differenze vengono meno, e che la separazione stessa dei luoghi perde significato, secondo strutture che al momento è solo possibile immaginare alla lontana ma che sono già in cammino nel dinamismo del reale.

1.4 Le nostre domande e la nostra proposta teorica

Pertanto, la domanda che ci guiderà nelle pagine che seguono è: *quali sono, oggi, i modi in cui questi due aspetti devono essere connessi?* Non appena poniamo questa domanda si aprono vari scenari, poiché il rapporto scuola/lavoro può essere pensato:

- 1) sulla base di un *sistema duale alla tedesca*, in cui la formazione professionale avviene prevalentemente nei luoghi di lavoro, e che di fatto mantiene la separazione tra lavoro e apprendimento, o meglio tra esperienza e sapere proposizionale, per cui in una società in cui il manifatturiero è comunque in calo e la produzione diviene flessibile potrebbe rivelarsi un sistema che produce criticità;
- 2) sulla base di un *sistema duale alla finlandese*, in cui la formazione scolastica mantiene invece un ruolo importante³, ma in cui le sfere rimangono separate,
- 3) sulla base di *processi di ibridazione e non di mera connessione*, per cui l'ibridazione tra sapere predicativo e precomprensione antepredicativa e tra scuola e lavoro non costituirebbero una caratteristica della sola formazione professionale, ma si estenderebbe all'apprendimento in generale, compresa la formazione accademica, sulla base dell'idea secondo cui *l'ibridazione tra teoria e pratica*,

esperienza e sapere proposizionale e tra scuola e lavoro produce una spirale della conoscenza e dell'innovazione. In queste pagine, è una riflessione – iniziale, preliminare e provvisoria – in direzione di questa terza possibilità che vorremmo avviare.

1.5 La separazione delle sfere si radica nell'epoca della scrittura tipografica

In effetti, nella modernità l'educazione formale è stata tenuta ben separata da quella informale. Si tratta, del resto, di una scelta che si radica nell'epoca della scrittura tipografica e nell'idea di verità con essa solidale, cioè in una concezione che pone come criterio di competenza «la verità nel senso della verità proposizionale, la verità nel senso della validità delle enunciazioni»⁴. Infatti, nell'orizzonte di senso aperto dal medium della scrittura tipografica, sapere qualcosa, e dunque avere una competenza, significava avere una *visione deduttiva e lineare* di come una catena di ragionamenti si intreccino tra di loro e una serie di concetti assumano senso, dato che il significato di un concetto può essere compreso solo nella misura in cui si comprende la totalità dell'ordine concettuale in cui è inserito. In questo senso, il manuale e l'enciclopedia sono i modi di archiviazione del sapere e il modo in cui il sapere deve essere appreso.

Al contrario, il mondo della conoscenza pratica e tacita è stato inteso come un *cumulo* di conoscenze disperse che, non potendo essere comunicate in maniera proposizionale e lineare ma solo situazionale, non possono essere chiamate “sapere”, per cui il sapere in senso pregnante si deve mantenere separato dalla pratica. Di qui l'idea della formazione come *separazione* e il moltiplicarsi delle separazioni a tutti i livelli (teoria e pratica, scuola e lavoro, lavoro intellettuale e lavoro manuale, classe dirigente e classe lavoratrice), secondo una complessità crescente, di cui a noi interessa qui cogliere semplicemente la *separazione tra luoghi di formazione e luoghi di lavoro*. Corollario di questa impostazione diviene una certa idea di trasferimento di conoscenza, inteso come trasferimento di un sapere acquisito prima e indipendentemente dai contesti d'azione, e che in questi deve solo trovare applicazione.

2. Significato e necessità del passaggio dall'apprendimento di contenuti allo sviluppo di competenze

2.1 La separazione produce un'idea di apprendimento come acquisizione di pezzetti di conoscenza isolati e indipendenti

Abbiamo così alluso al fatto che una certa nozione di formazione e di competenza disciplinare appartiene a quella che abbiamo chiamato l'epoca del libro. Competenza significava, in quel contesto, capacità di ricordare i contenuti trasmessi attraverso il manuale. Era inevitabile che la chiusura dell'epoca del libro segnasse la fine di quell'idea di competenza come accumulazione di una serie di contenuti, intesi come *pezzetti di informazione autonomi e discreti*, legati tra loro dalla deduzione logica, e dunque dall'ordine lineare. A guidare la modernità è l'idea secondo cui il lavoro della mente consiste nell'incollare tra loro questi pezzetti, e più ne incolla più vi è incremento di sapere. Così, solo a scopo esemplificativo, nei *Principi di filosofia*, fondando l'idea stessa di sapere moderno, Descartes afferma:

Chiamo chiara quella (idea) che è presente e manifesta alla mente che presti attenzione, come diciamo che da noi sono viste chiaramente quelle cose che, presenti all'occhio che guarda attentamente, lo muovono abbastanza fortemente e visibilmente. Chiamo invece distinta (c.vo mio, CV) quella che, essendo chiara, è da tutte le altre così disgiunta e separata (c.vo mio, CV), che non contiene in sé assolutamente nient'altro se non ciò che è chiaro⁵.

Un'idea chiara è dunque anche distinta, cioè separata o separabile, *isolabile da tutte le altre*, sradicabile da ogni contesto che ne contaminerà la purezza e dunque l'evidenza, come accade quando essa viene inserita all'interno di relazioni che la rendono confusa o quando si trova a dipendere da un contesto d'azione, che è il mondo. Emerge così la metafora della mente come contenitore e «l'idea della conoscenza come un insieme di contenuti presenti in uno schedario mentale»⁶. Su questa base, essere competenti viene a significare essere capaci di ricordare i contenuti appresi, e incremento di conoscenza significa accrescimento del numero dei contenuti presenti nella mente: *il sapere si identifica con una enorme*

mnemotecnica. E di fatto, al di là di molti discorsi pedagogici e di molti proclami, questo chiediamo, nella prassi scolastica, ai ragazzi, e rispetto a questo li “giudichiamo”.

2.2 *Necessità di passare dall'acquisizione di contenuti allo sviluppo di competenze*

Questo progetto mostra sempre più i propri limiti, dato che esso si scontra con una difficoltà rappresentata dall'incapacità di trasferire il sapere nell'azione. Questo ha suggerito una riflessione sempre più ampia e articolata sul rapporto tra contesti di azione e luoghi di educazione formale, e si sta diffondendo la convinzione secondo cui bisogna passare da una nozione di formazione come acquisizione di contenuti a una nozione di *formazione come sviluppo di competenze*. Non si tratta di riempire una mente vuota, ma di rendere l'uomo capace di comprendere *i nessi* tra le cose entro cui la sua esistenza si muove e che si offrono nell'esperienza, rendendolo capace di modificare la sua precomprensione mano a mano che nuovi nessi vengono ad emergere nei contesti di azione, e dunque di *imparare ad imparare*.

Se intendiamo così le cose, allora, non basta spiegare la legge di Newton: bisogna A) fare comprendere *che cosa essa serve a fare*, cioè quali eventi essa ci aiuta a spiegare, quali problemi ci aiuta a risolvere e quali azioni ci rende capaci di compiere; B) fare emergere come dall'esperienza che tutti facciamo e dal mondo che tutti vediamo e tocchiamo si passa a quell'elaborazione concettuale che troviamo nella teoria (per esempio il concetto di massa o di orbitale), dato che i concetti non cadono dal cielo ma devono essersi formati in e a partire da un'esperienza.

Il punto di partenza dell'apprendimento e dello sviluppo di competenze deve dunque essere rappresentato dai contesti di azione, e dai punti in cui la precomprensione fa difetto ed emerge un cozzo interruttivo, un urto che sprigiona una domanda e richiede un surplus di riflessione e, dunque, un incremento di conoscenza che può essere fornito spesso, anche se non esclusivamente, da una sapere proposizionale, e che poi ridiventa precomprensione implicita, secondo quella spirale della conoscenza che abbiamo già indicato sommariamente.

2.3 *Lo sviluppo di una competenza è una trasformazione complessiva del modo di abitare il mondo*

Questo tipo di apprendimento non è acquisizione di un pezzo di conoscenza inerte che si incolla a pezzetti precedenti, ma un'esperienza, un processo, cioè *una trasformazione del modo di stare al mondo della persona*, perché la rende capace di mantenersi in sintonia con il movimento della propria esistenza, con le nuove possibilità che maturano in essa, per esempio quando lo sviluppo delle forze produttive ci mette davanti a nuove possibilità, a nuovi modi di produrre e a nuovi modi di interagire nel lavoro e nella vita.

A differenza della metafora della mente, in cui sarebbero collocati oggetti inerti, l'esistenza *si muove* in un mondo a sua volta in movimento, dunque abita un contesto di rimandi tra possibilità di azione (di significati pratici) costantemente in corso di trasformazione, e lo abita insieme ad altri. Di conseguenza, formare il soggetto significa renderlo capace di comprendere i nessi che sostengono questo mondo, e *questa formazione non può avvenire fuori dal mondo*, cioè in contesti demondificati, in cui cioè il sistema di rimandi tra possibilità d'azione è programmaticamente e strutturalmente sospeso, come accade a scuola, ma solo in contesti di azione.

2.4 *Lo sviluppo delle competenze avviene nell'essere insieme con altri in contesti d'azione*

Inoltre, mentre la mente sembra essere un “deposito” in cui sono presenti *bit* di conoscenza, per cui la competenza è pensata come acquisizione, come aggiunta dentro la mente di qualcosa, sicché risulta indifferente il luogo in cui questo avviene (può essere nel chiuso della propria stanza leggendo il manuale, nella classe, nel *blended learning* o nell'*elearning*), prendere le mosse da un'esistenza che si muove in un mondo significa che *non vi è acquisizione di competenze, ma sviluppo di competenze*, cioè alterazione continua della propria precomprensione complessiva attraverso l'interazione con altri.

Non si tratta di neuroni specchio, o di cose che accadono dentro il cervello: si tratta di interazione nel mondo, presso cose da fare e oggetti da usare. *Osservando come gli altri si prendono cura delle cose vengono esplicitate per il*

soggetto nuove linee di rimando, e dunque modificata la sua precomprensione, ampliato l'ambito di ciò che può fare. Per esempio, per costruire una buona macchina per fare il pane una ricercatrice giapponese, di fronte ai fallimenti prodotti dal sapere proposizionale, si reca presso un panettiere in modo da comprendere come l'impasto viene manipolato dalle sue mani⁷, e quindi, invertendo il modello classico, *si dispone a trasferire il sapere pratico in sapere teorico*, cioè ad esplicitare teoricamente quanto è già contenuto nel sapere pratico.

Pertanto, lo sviluppo delle competenze non deve essere pensato focalizzandosi su un allievo isolato (una mente), separato dal mondo e dagli altri. Lo sviluppo di competenze non è qualcosa che accade dentro una mente, ma nella relazione con altri, con i quali possiamo interagire e dai quali possiamo apprendere perché ci troviamo a vivere in un *comune* ambito di senso, per esempio in un'officina, che è un ambito di rimandi tra possibilità d'azione, in cui ogni cosa rimanda all'altra, e perché abbiamo scopi determinati che dobbiamo risolvere. In questo senso, Husserl nota che

nella vita che conduciamo insieme noi abbiamo in comune un mondo già dato, il mondo che è e che vale per noi, il mondo di cui noi, anche nel nostro vivere-insieme, facciamo parte, il mondo per tutti noi, il mondo già dato in quanto senso d'essere⁸.

Invece che da una mente isolata il discorso sulle competenze deve pertanto prendere le mosse *dall'essere insieme in un mondo* (in un'officina, in un atelier, in un laboratorio, in una fabbrica di rubinetti, in generale in un *contesto d'azione*), dunque dall'essere con altri alle prese con problemi da risolvere (come possiamo fare un rubinetto migliore?, perché la macchina per fare il pane che abbiamo progettato di fatto non funziona?), cose da usare (utensili, PC, connessioni), per cui la relazione non deve, a sua volta, essere intesa come una relazione tra menti separate tra cui bisognerebbe gettare un ponte per trasferire nella mente dell'allievo le competenze presenti in quella del maestro). Partire dalla competenza come agire nel mondo significa intendere la relazione come un essere insieme, cioè come una *relazione tra soggetti impegnati nel mondo* e accomunati da un progetto, da un

problema e da un contesto di cui i soggetti si prendono cura e che «si ha in comune»⁹.

Se abbandoniamo l'idea della conoscenza come acquisizione di contenuti dentro una mente isolata, allora viene anche meno l'idea di una separazione della formazione dai contesti di azione, così come l'idea di un apprendimento "solitario", che riguarda l'acquisizione di "strumenti intellettuali", ed emerge che un autentico sviluppo di competenze può avvenire solo in un mondo e con altri, dunque nei contesti di azione, per cui – in contrapposizione ad un apprendimento che avviene in un ambiente de-mondificato quale è la scuola – si tratta di porre al centro «l'importanza dell'apprendimento attraverso gruppi, comunità e organizzazioni»¹⁰.

3. La strutturale motilità dell'esistenza richiede un *longlife learning*

3.1 Nell'esistenza maturano sempre nuove possibilità d'azione

Questo significa che la formazione deve mirare ad aprire l'uomo ai propri possibili, a comprendere le possibilità che il suo mondo gli offre, in modo che egli possa accoglierle e appropriarsene. Così, nei luoghi di lavoro maturano possibilità, di cui non ci si può appropriare senza trasformare o incrementare la propria comprensione dell'orizzonte dei rimandi, senza capire *che cosa un nuovo oggetto serve a fare e come lo si può utilizzare* per fare qualcosa. Aprire a questo ambito di possibilità e produrre un incremento di comprensione è il compito della formazione, e se questa non fornisce le competenze necessarie allora *l'esistenza resta indietro rispetto a se stessa*, cioè al maturare delle proprie possibilità, diviene estranea al proprio tempo e dunque non può sviluppare né orizzonti di attesa né un progetto, cioè non può gettare avanti se stessa, definendo chi vuole essere e tracciando nel tempo la propria identità, che ovviamente non si costituisce a partire da una narrazione, ma a partire da un progetto, e ogni narrazione prende le mosse da un progetto in cui si è ingaggiati.

3.2 La formazione permanente è necessaria affinché l'esistenza non resti indietro rispetto a sé stessa

Di qui, da un lato la necessità di un *longlife learning*, di un apprendimento permanente, dall'altro di intendere l'educazione formale come acquisizione di competenze che devono permettere alle persone di mantenersi in accordo con le possibilità che maturano nella loro esistenza, per cui è necessario strutturare gli anni della formazione scolastica o professionale «come la base necessaria per i primi anni di pratica, piuttosto che come la base sufficiente per una pratica che copre l'intero arco di vita»¹¹. Un apprendistato come si sviluppa nel sistema duale tedesco è sempre più inadeguato a una società che cambia e che richiede alle persone di riadattarsi, riconvertirsi, acquisire nuove capacità.

In questa direzione la OECD sottolineava già nel 2001 che il training formativo «attraverso il sistema dell'apprendistato e di quello post-scolastico è spesso insufficiente»¹². Non si può pensare a una sovrapposizione di scuola e lavoro, dove il lavoro resta non formativo ma solo applicativo, per cui «nel tempo dell'apprendistato non può esistere la tradizionale separazione scolastica tra ore d'aula e ore di laboratorio impresa»¹³. Questo implica che le imprese investano in apprendimento, ed anzi che esse, per dirla secondo nuove direzioni di ricerca, diventino *learning organizations*, il che richiede una rivoluzione non solo nel modo di fare scuola, ma soprattutto di fare impresa.

Infatti, senza lo sviluppo della capacità di apprendere, nessuna formazione permanente può avere luogo. Questo significa che, prima ancora di mirare a fornire «contenuti», la formazione deve mirare a fornire la capacità di imparare, deve sviluppare la disponibilità a modificare la propria precomprensione del mondo, poiché se rimane ancorata a vecchi schemi la precomprensione si preclude la possibilità di essere in sintonia col proprio presente.

3.3 Il *longlife Learning* può divenire un dispositivo disciplinare

In questa direzione, in un rapporto del 2001 la OECD raccomandava maggiore attenzione verso le competenze generiche e trasversali, in quanto «il passaggio all'economia della conoscenza cambia il tipo di abilità richieste, enfatizzando abilità che consentono alle aziende

e alle organizzazioni di sviluppare la loro flessibilità, innovazione e responsabilizzazione»¹⁴. Pertanto, la OECD sottolineava che i datori di lavoro richiedono ora sia competenze specifiche sia competenze generiche.

Questo modo di intendere la formazione permanente è tuttavia perlomeno ambiguo, poiché può alludere a un dispositivo disciplinare attraverso cui esigenze sistemiche (quindi di potere) tendono ad «essere un'occupazione del tempo, della vita e del corpo dell'individuo»¹⁵. Per dominare e disciplinare gli individui, infatti, non basta un controllo saltuario, la minaccia di punizioni, ma si deve intervenire occupando l'intero loro tempo di vita, strutturandolo, facendo sentire l'individuo sempre sotto osservazione, sotto esame, dunque perennemente controllato senza che questo sia uno stato di polizia, le cui tecniche di controllo sono arcaiche e volgari.

Si deve individualizzare l'individuo in modo che egli si sente sempre esposto agli altri. Bisogna fargli sentire una dipendenza perenne, generare in lui ansia: «Nel sistema disciplinare – nota Foucault – non si è, secondo le circostanze, a disposizione di qualcuno, ma si è perpetuamente esposti allo sguardo di qualcuno o, in ogni caso, nella condizione di poter essere costantemente osservati»¹⁶. La regola dei dispositivi disciplinari potremmo riassumerla così: «Si senta libero...». Così, persone che rifiutano l'apprendimento permanente in una città come Hong Kong riferiscono, in tutte le fasce di età, «non ho tempo per imparare»¹⁷, indicando che il *lifelong Learning* viene esperito come un ulteriore tempo sottratto alla propria vita, al fine di soddisfare bisogni sistemici, e cioè di necessità aziendali etc.

Naturalmente, rispetto a ciò è facile parlare di libertà, di scelte individuali, e dire che nessuno è costretto a seguire una formazione permanente. Si tratta, in realtà, di un discorso che, all'interno di un'organizzazione, viene immediatamente decodificato come ideologico da chi lo subisce. Infatti, l'implicatura, per dirla con Grice, è che sei libero di non usare il tuo tempo esterno al lavoro per acquisire le nuove competenze di cui l'azienda ha bisogno, oppure sei libero di rifiutare un «corso di formazione» che in realtà maschera ore di lavoro normali prive di qualsiasi importanza formativa, ma questo significa anche che, in un mercato del lavoro flessibile e con sempre minori protezioni, la propria occupazione diviene a rischio.

Il *lifelong learning* rischia di essere un mero adeguamento professionale alle necessità dell'economia, e non è difficile trovare ricerche e programmi politici in giro per il mondo in cui il *lifelong learning* viene enfatizzato come un istituto che gioca un ruolo chiave nel fornire le abilità richieste dall'economia¹⁸, dunque un dovere sempre di nuovo dimostrare di avere le abilità necessarie per l'impiego. In questo senso, è stato notato, «l'apprendimento individuale è benvenuto ma principalmente per il suo contributo alla crescita del capitale economico»¹⁹.

Di fatto molto spesso il *lifelong learning* rischia di tradursi in meri meccanismi di espropriazione del tempo, senza generare competenze, cioè senza aprire nuove prospettive. In particolare, il *lifelong Learning* può divenire un modo attraverso cui la vita quotidiana delle persone viene invasa, attraverso una nuova forma di governo di sé, da rapporti di potere, dato che nell'idea stessa di *lifelong learning* e nella sua idea di inclusione è implicito che *qualcuno sarà escluso e punito*: chi non si sottopone al *lifelong learning*²⁰. In questo senso, il *lifelong Learning* può alludere ad una espugnazione totale, cioè ad «una espugnazione del tempo nella sua totalità, e non del servizio»²¹.

Che cosa sarà il *lifelong Learning* resta dunque indeciso. In questo contesto ci interessa solo fare emergere che esso può divenire un dispositivo di espropriazione e controllo, ma può anche essere una possibilità dell'esistenza, un modo per riappropriarsi sempre di nuovo della propria esistenza e delle possibilità che in essa maturano, e per mantenersi in sintonia con la motilità della propria esistenza.

4. La competenza: dal sapere proposizionale alla comprensione dei nessi di azione

4.1 Sapere proposizionale e comprensione ermeneutica

Lo sviluppo e l'attuazione di questo modo di intendere il *Longlife Learning* implica un sapere che *faccia vedere*, che permetta di cogliere nessi tra le cose, che faccia incontrare le cose nel loro "senso", cioè nel loro "che cosa serve a serve". Alla nozione di competenza come capacità di

cogliere nessi tra proposizione predicative Heidegger ha proposto di anteporre una nozione più originaria, la comprensione ermeneutica, che si sviluppa su base antepredicativa. Qui, il linguaggio (il logos) non serve a concatenare concetti, ma a fare vedere che cosa una cosa serve a fare, e dunque a renderla comprensibile nel suo essere, seguendo del resto un'indicazione di Aristotele, quando questi, lontano dalla necessità di pensiero che oblia l'origine antepredicativa ed esperienziale della concettualità scientifica e tecnica, notava che

per quanto riguarda le cose, l'essere come vero e falso consiste nel loro essere unite o nel loro essere separate, sicché sarà nel vero chi ritiene essere separate le cose che effettivamente sono separate ed essere unite le cose che effettivamente sono unite²².

Dunque: sviluppare una competenza significa sapere cogliere relazioni, cioè comprendere, e il discorso teoretico (formale) ha solo il senso di esplicitare quelle relazioni che sono già presenti nel darsi dell'esperienza, sicché *l'apprendimento* non crea ma neanche ripete: esso *consiste nel portare all'atto ciò che è in potenza (è implicito) nell'esperienza*. Per esempio, «i teoremi geometrici, che sono in potenza, si dimostrano portandoli all'atto. La ragione di ciò sta nel fatto che il pensiero è atto. E dall'atto deriva la potenza, ed è per questo che gli uomini conoscono le cose facendole»²³.

4.2 Il circolo ermeneutico come spirale della conoscenza

In questo senso, il *learning by doing* non si radica in un pragmatismo del fare, poiché il fare, se non si iscrive in una precomprensione e se non la altera, resta *insignificante*. L'imparare facendo si fonda, invece, nel rapporto e nella circolarità tra precomprensione antepredicativa ed esplicitazione delle potenzialità contenute nella precomprensione, poiché «l'esplicitazione [*Auslegung*], che è promotrice di nuova comprensione, deve aver già compreso l'interpretando»²⁴. L'esplicitazione del senso d'essere della cosa avviene nell'uso: che cosa è quell'oggetto lo si comprende vedendo come gli altri lo adoperano, perché nell'uso il rimando implicito diviene esplicito, sicché l'azione fa emergere il nesso esistente tra quell'oggetto e gli altri

oggetti, e dunque si comprende *che cosa esso è*, che cosa serve a fare, qual è il suo senso (la sua direzione d'uso) nella catena dei rimandi.

Così, io posso definire la lavagna come qualcosa fatto di ardesia, o come costituita di atomi, posso descriverla a partire dalla sua forma, ma quella cosa *resta incomprensibile sino a quando non ne comprendo l'uso*, e il linguaggio che fa vedere è quello che rende comprensibile che cosa l'ente serve a fare, per cui la comunicazione può essere sia verbale che tacita, poiché

l'atto originario dell'esplicitazione [Auslegung] non consiste in una proposizione asseverativa teoretica, ma nel riporre o nel cambiare l'utilizzabile che risulta inadatto alla visione ambientale preveggenza e prendente cura, "senza dir verbo". La mancanza di parole non significa però la mancanza di un'esplicitazione²⁵.

L'agire, senza proferir verbo, fa vedere *il senso, cioè la direzione di rimando rispetto ad altri enti*. Questo vuol dire che fa vedere un insegnamento che permette di cogliere i rimandi che collegano un ente alle altre cose, sicché «l'ente considerato è scoperto a partire dal per-cui della sua utilizzabilità; esso è già posto in un significato, è già un significato»²⁶.

4.3 Il *longlife Learning* è un processo di trasformazione olistica

Ogni significato non è dunque isolato, non può essere compreso senza comprendere un'intera catena di rimandi, e questo implica che la comprensione (e l'apprendimento) è un fatto olistico, e dunque un processo, perché solo un sapere di questo tipo è capace di trasformarsi, riadattarsi, e di implicare una trasformazione della persona nel suo complesso invece di una sua componente, utile ad esigenze dell'economia.

Inteso come processo l'apprendimento è uno sviluppo, in cui cioè ogni nuova conoscenza non si aggiunge alle altre, ma *ristruttura l'intera comprensione delle cose e del proprio interagire con esse*. Infatti, *ogni esplicitazione rappresenta una ristrutturazione della precomprensione*, perché facendo trasformato la mia comprensione del mondo e la comprensione di me stesso, cioè del mio poter essere, di ciò che posso fare e di chi posso essere. Pertanto, il *lifelong learning* deve essere inteso come un processo di

trasformazione continua di se stessi, e questo è reso possibile solo da una retrocessione dal sapere proposizionale alla pre-comprensione ermeneutica.

Questo avviene in un comportamento, per esempio quando qualcuno, con degli strumenti, fa qualcosa, con una formula risolve un problema. In ciò è implicito che l'apprendimento abbia a che fare con l'osservare il comportamento di altri in contesti di azione, poiché ogni comprensione riguarda un «comportamento primario», in quanto

il significare comprendente non si rivolge primariamente né a singole cose né a concetti generali, ma vive nel mondo circostante più vicino e nel mondo inteso nella sua totalità. Nel significare, l'esserci è in rapporto con il suo mondo; questo rapporto stesso è lo scoprimento dell'adattamento di volta in volta corrispondente, in cui è presente l'ente in quanto ente²⁷.

4.4 Il *longlife Learning* implica un continuo movimento di retrocessione dal sapere proposizionale alla comprensione ermeneutica

Questo significa che comprendere, e dunque sviluppare una competenza che può essere trasferita, implica che si retroceda²⁸ dal sapere proposizionale ("la lavagna è fatta di ardesia", "è fatta di atomi") al comprendere ermeneutico (la lavagna serve a), poiché questo retrocedere mi mette in rapporto con l'ordine di significati e mi permette di cogliere il *senso* del sapere concettuale, dato che la predicazione ha un significato solo «in modo derivato, e ce l'ha solo perché essa è predicazione in un'esperienza»²⁹. Così, il significato delle legge di gravitazione emerge solo perché proferita in un contesto d'azione, in cui fa vedere il suo senso.

Pertanto, potremmo indicare un senso ontologico preciso della nozione di *longlife learning*: questo è un costante movimento di ritorno dalla concettualità appresa all'esperienza e ai contesti d'azione, che si modificano costantemente. L'apprendimento permanente possiamo indicarlo come un movimento di retrocessione permanentemente dagli schemi concettuali ai contesti d'azione, cioè verso contesti di per-cui, come una retrocessione dal sapere predicativo al «mondo circostante che è orientato verso determinati comportamenti e cure, muovendo dai quali comprendo questa cosa come gesso»³⁰. Quando

nuovi modi di prendersi cura e nuovi nessi di rimando sono sorti, di questi l'esistenza si deve appropriare, prima attraverso una comprensione ermeneutica e poi predicativa, pena l'essere fuori dal mondo o senza più un mondo.

4.5 Senza il circolo ermeneutico l'apprendimento produce solo un vuoto verbalismo

Una ricerca empirica potrebbe facilmente mostrare che molti studenti, che pure sanno dire qual è la legge di Newton, non sanno dire che cosa essa spieghi, e questo mostra che l'educazione formale «non ottiene di solito che una vana assimilazione delle parole, un nudo verbalismo»³¹. In questo senso, l'educazione formale, lasciata a se stessa, produce un sapere di cui non si sa dire che cosa serve a fare, dunque *un sapere che serve a superare gli esami, non alla vita*.

Se questo accade è perché l'educazione formale non ha contatto con i contesti d'azione e suppone che il cambiamento della persona coincide con il cambiamento dei suoi schemi concettuali, e dunque non comprende che le competenze – generiche, trasversali e specifiche – hanno uno *statuto ontologico*. Le caratteristiche generiche possono infatti essere intesi come

- 1) Strutture cognitive, *frame of minds*, convinzioni, modi di pensare.
- 2) Modi di essere nel mondo, dato che, per esempio, un essere umano non sente la necessità di imparare una seconda lingua sino a quando questo non diventa necessario per la professione, sicché «un certo stato d'essere è necessario perché emerga un

desiderio di cambiamento nella conoscenza e nell'abilità»³².

Ora, è chiaro che i modi di pensare sono autentici, cioè parte di quell'esistenza, *solo in quanto esplicitano un modo di essere nel mondo*, e solo in questo caso sono autentici Skills, cioè qualcosa che appartiene a quell'esistenza in maniera strutturale, e questo significa che le competenze non sono informazioni che devono essere processate: esse derivano dall'essere in contesti d'azione e dall'essere con altri, in quanto questo produce una trasformazione di sé, della propria precomprensione e *del proprio modo di essere, e solo in conseguenza di ciò del proprio modo di pensare*.

Infatti, quando emergono nuove possibilità, cioè nuovi modi di cogliere l'uso possibile di qualcosa, si ristrutturano l'intera rete di rimandi, e questo «determina il nostro essere in rapporto al mondo e il larga misura il nostro essere in rapporto con noi stessi»³³, cioè comprendiamo diversamente il nostro mondo e, corrispondentemente, si aprono di fronte a noi nuove possibilità rispetto a *chi* possiamo essere.

Pertanto, formare competenze significa sviluppare un sapere che permetta di comprendere che cosa sta maturando nel proprio mondo, a quali sfide l'esistenza di ognuno è chiamato, a differenza di un sapere fatto di vuote formule di cui i soggetti non sanno indicare né come sono sorte, cioè attraverso quali processi si è passati dall'esperienza a quegli schemi concettuali, né che cosa servono a fare, né, di conseguenza, come possono essere *trasferiti* nella pratica.

VINCENZO COSTA
University of Molise

¹ J. Habermas, *Teoria e prassi nella società tecnologica*, a cura di C. Donolo, Laterza, Bari 1978, p. 85.

² P. Tyniälä, *Introduction*, in M.-L. Stenström, P. Tyniälä (eds.), *Towards Integration of Work and Learning. Strategies for Connectivity and Transformation*, Springer, Dordrecht 2009, p. 9.

³ M.-L. Stenström, *Connecting Work and Learning Through Demonstration of Vocational Skills - Experiences from the Finnish VET*, in M.-L. Stenström, P. Tyniälä (eds.), *Towards Integration of Work and Learning*, pp. 221- 238.

⁴ M. Heidegger, *Logica. Il problema della verità*, tr. it. di U.M. Ugazio, Mursia, Milano 1986, p. 18.

⁵ R. Descartes, *Principia Philosophiae*, tr. it. a cura di E. Lojcono, *Principi di filosofia*, in *Opere filosofiche*, vol. II, Utet, Torino 1994, pp. 86-7.

⁶ C. Bereiter, *Education and Mind in the Knowledge Age*, Erlbaum, Mahwah, New Jersey/London, 2002, p. 24.

⁷ I. Nonaka, *The Knowledge-Creating Company*, in «Harvard Business Review», 69, 1991, pp. 96-104.

- ⁸ E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, tr. it. di E. Filippini, Il Saggiatore, Milano, 1985, p. 139.
- ⁹ M. Heidegger, *Einleitung in die Philosophie*, a cura di O. Saame e I. Saame-Speidel, Klostermann, Frankfurt a.M 1996, p. 106.
- ¹⁰ P. Hager, *Nature and Development of Generic Attributes*, in P. Hager e S. Holland (eds.), *Graduate Attributes, Learning and Employability*, Springer, Dordrecht 2006, p. 23.
- ¹¹ P. Hager e S. Holland, *Introduction*, in Hager P. e Holland S. (eds.) (2006), *Graduate Attributes, Learning and Employability*, p. 6.
- ¹² OECD, *Devolution and Globalisation. Implications for local Decision-Makers*, OECD 2001, p. 149.
- ¹³ G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, p. 86.
- ¹⁴ OECD, *Devolution and Globalisation*, cit., p. 149.
- ¹⁵ M. Foucault, *Il potere psichiatrico. Corso al College de France (1973-1974)*, tr. it. di M. Bertani, Feltrinelli, Milano 2004, p. 55.
- ¹⁶ M. Foucault, *Il potere psichiatrico*, p. 55.
- ¹⁷ S. Hwan Keung Ng, T. Kwok Ki Lo e F. Lee Wang, *Overview of Continuing Education in Hong Kong*, in S.K.S. Cheung, J. Fong, W. Fong, Fu Lee Wang e Lam For Kwok (eds.), *Hybrid Learning and Continuining Education*, Springer, Berlin 2013, p. 387.
- ¹⁸ T. Hyland e B. Merrill, *The Chancing Face of Further Education. Lifelong Learning, Inclusion and Community Values*, RoutledgeFalmer, London 2004, p. 19.
- ¹⁹ R. Barnett, *"In" or "For" the Learning Society*, in *Higher Education Quarterly*, 52, 1998, p. 15.
- ²⁰ Su questi aspetti si veda A. Fejes e K. Nicoll (eds.), *Foucault and Lifelong Learning. Governing the Subject*, Routledge, New York 2008.
- ²¹ M. Foucault, *Il potere psichiatrico*, p. 54.
- ²² Aristotele, *Metafisica*, Θ 10, 1051 b2-5, tr. it. di G. Reale, Bompiani, Milano 2000, p. 429.
- ²³ Aristotele, *Metafisica*, Θ 10, 1051 a30-32.
- ²⁴ M. Heidegger, *Essere e tempo*, tr. it. di P. Chiodi, a cura di F. Volpi, Longanesi, Milano 2005, p. 188.
- ²⁵ Ivi, p. 194.
- ²⁶ M. Heidegger, *Logica. Il problema della verità*, p. 96.
- ²⁷ Ivi, p. 100.
- ²⁸ Ivi, p. 99.
- ²⁹ Ivi, p. 97.
- ³⁰ Ivi, p. 99.
- ³¹ L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, a cura di L. Mecacci, Laterza, Bari 2001, p. 206.
- ³² R. Barnett, *Graduate Attributes in an Age of Uncertainty*, in Hager P. e Holland S. (eds.) (2006), *Graduate Attributes, Learning and Employability*, p. 51.
- ³³ M. Heidegger, *Logica. Il problema della verità*, p. 100.