

Eddo Rigotti

# Conoscenza e significato

## Per una didattica responsabile

*a cura di*  
Rosario Mazzeo

 **MONDADORI**  
UNIVERSITÀ

FONDAZIONE  
*sussidiarietà*

© 2009 Mondadori Education S.p.A., Milano  
Tutti i diritti riservati

Prima edizione Mondadori Università, luglio 2009  
[www.mondadoriuniversita.it](http://www.mondadoriuniversita.it)

Edizioni

|      |   |      |   |      |   |      |   |      |    |
|------|---|------|---|------|---|------|---|------|----|
| 1    | 2 | 3    | 4 | 5    | 6 | 7    | 8 | 9    | 10 |
| 2009 |   | 2010 |   | 2011 |   | 2012 |   | 2013 |    |

Stampato in Italia - Printed in Italy

Stampa

ATI S.p.A., Arte Tipolitografica Italiana, Pomezia (Roma)

Immagine di copertina:

Foto ©Sylwia Nowik, ©Ryger

Rielaborazione grafica di Giulia Giovacchini.

*Riguardo ai diritti di riproduzione, l'editore si dichiara disponibile a regolare eventuali spettanze derivanti dall'utilizzo di testi e immagini per le quali non è stato possibile reperire la fonte*

Progetto di copertina di Luisa Conte

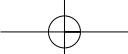
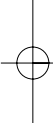
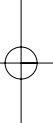
## Indice

- p. IX      **Introduzione**  
**Un libro che nasce da un dialogo**  
di Rosario Mazzeo
- p. 3      **1. Educare nello specifico della disciplina**  
4      Educazione e cultura  
5      Scheda 1 – Com'è nato il termine «cultura»?  
6      Cultura e culture  
7      Cultura come memoria e struttura dell'accoglienza  
9      Il dialogo interculturale  
10     Scheda 2 – Educazione e formazione  
11     Domini della cultura  
13     Appartenenza e cultura  
15     Il luogo dell'appropriazione  
17     Discipline e materie  
19     Scheda 3 – Metodo e specificità  
21     Costituirsi come soggetto critico di ricerca  
23     Dall'indifferenza al coinvolgimento  
25     Scheda 4 – Soggetto e realtà  
26     Verso una didattica responsabile  
28     Antidoti contro lo scientismo  
31     Scheda 5 – Linguaggio ordinario e linguaggio scientifico  
33     Una questione di stile  
36     Scheda 6 – Uguaglianza e disuguaglianza delle discipline  
38     Dimensione civile della professione dell'insegnare  
39     Qualcosa che viene prima  
41     Domande e risposte. Amore per la disciplina *versus* amore  
per gli studenti?  
49     Conclusioni
- 55      **2. Una scuola capace di pensare, proporre, realizzare  
un progetto educativo**  
56      Insegnamento e apprendimento  
57      Non si insegna da soli  
59      Due obiezioni e una domanda  
60      Scheda 7 – Progetto, piano  
61      Discipline di studio e progetto della scuola  
63      Da dove partire  
64      Dimensioni del fare scuola

## VI | INDICE

|      |   |
|------|---|
| 67   | Scheda 8 – A proposito di interdisciplinarietà                                    |
| 68   | Valutazione e orientamento  |
| 70   | Scheda 9 – Continuità e progetto  |
| 71   | La comunità degli allievi (la comunità e gli allievi)                             |
| 72   | Scheda 10 – Coerenza e interdisciplinarietà categoriale                           |
| 74   | Ricreazione   |
| 75   | Domande e risposte  |
| 80   | Conclusioni   |
| <br> |   |
| 85   | <b>3. Lo spettacolo di un io in azione: la misteriosa dinamica dell'interesse</b> |
| 85   | Interesse come attenzione e compimento  |
| 90   | Scheda 11 – Ragione e ragioni   |
| 90   | Quando l'attrattiva diventa efficace  |
| 92   | Scheda 12 – Comunicazione: dono e compito   |
| 94   | Coinvolgere gli alunni  |
| 96   | Scheda 13 – Bisogno e desiderio   |
| 97   | Il menu o la fotografia della cima?   |
| 98   | Come ho scoperto la matematica  |
| 99   | La bellezza del particolare   |
| 101  | Scheda 14 – L'anima dello studio  |
| 102  | Domande e risposte  |
| 104  | Conclusioni   |
| <br> |   |
| 109  | <b>4. Insegnare ad argomentare e imparare argomentando</b>                        |
| 110  | Volontarismo o esercizio della ragione?   |
| 113  | Che cos'è la ragione?   |
| 114  | La dimensione linguistica della ragione   |
| 116  | Ragione e memoria   |
| 118  | Giudizio e ragionamento   |
| 120  | Scheda 15 – Il significato nascosto nella parola <i>argumentum</i>                |
| 122  | Aspetti del ragionare a scuola: la spiegazione                                    |
| 124  | Aspetti del ragionare a scuola: la dimostrazione                                  |
| 125  | Inferenzialità  |
| 127  | Proceduralità   |
| 129  | Esigenza di criticità   |
| 130  | Scheda 16 – Argomentazione e impegno critico                                      |
| 131  | Argomentare e dimostrare: differenze  |
| 133  | Uso del linguaggio ordinario  |
| 134  | Possibilità e non necessità   |
| 135  | Aspetti del ragionare a scuola: decisione e argomentazione                        |
| 136  | La ragionevolezza va oltre la razionalità   |
| 137  | Considerazione di tutti i fattori rilevanti                                       |
| 138  | Scheda 17 – Razionalità e ragionevolezza di un detective                          |
| 139  | Adeguatezza e pertinenza categoriale  |
| 140  | Concretezza   |
| 141  | La dimensione dialogica   |
| 143  | Scheda 18 – Il cervello e il cuore nell'argomentazione                            |
| 144  | Per un clima argomentativo nella scuola   |
| 145  | Come favorire un clima argomentativo?   |
| 147  | Scheda 19 – Il ruolo della scuola nella formazione del consenso                   |
| 148  | La lettura che educa la ragione   |

|      |   |
|------|---|
| 150  | Il tema   |
| 152  | Scienze e argomentazione                          |
| 153  | Rilevanza sociale e culturale dell'argomentazione |
| 154  | Conclusioni                                       |
| <br> |   |
| 161  | <i>Bibliografia</i>                               |



## **Introduzione**

### **Un libro che nasce da un dialogo**

Questo libro non è nato a tavolino. È il frutto di un'esperienza in atto. Lo si vede dal contenuto, dalla forma e dal tono colloquiale, tipico dei seminari di antica memoria.

Esperienza di chi?

Anzitutto di Eddo Rigotti, già decano-fondatore della facoltà di Scienze della comunicazione all'Università della Svizzera italiana e direttore dell'Istituto linguistico semiotico, e di tanti suoi amici e discepoli. Ma è esperienza anche di migliaia di insegnanti e di gestori scolastici che hanno fatto propria la proposta della Fondazione per la sussidiarietà. In quattro incontri, in collaborazione con DIESSE, FOE e l'associazione «Il rischio educativo», la Fondazione per la sussidiarietà, nella figura del suo presidente, Giorgio Vittadini, ha elaborato e documentato un percorso di formazione sul tema «Educare attraverso la condivisione di un'esperienza di crescita del proprio rapporto con la realtà. Implicazioni per una didattica come compartecipazione di ricerca».

Il titolo, come si vede, è piuttosto lungo e abbastanza enigmatico, ma i termini, le ragioni e il senso del lavoro svolto nel corso delle lezioni sono chiari fin dal primo giorno. «In questo momento di crisi della scuola italiana», spiega Giorgio Vittadini introducendo il primo incontro, «tutti pensano che il problema siano le riforme e qualcosa di indipendente da noi; noi pensiamo che il problema sia anzitutto un rinnovamento di se stessi, non solo in senso umano, ma anche in senso didattico, cioè dal punto di vista della capacità di far diventare una posizione ideale fattore di trasformazione del modo di parlare ai ragazzi, qualunque sia la condizione esterna».

Effettivamente il percorso – da cui nasce il volume – è un invito e un accompagnamento a mettere a fuoco la questione della scuola e

## X CONOSCENZA E SIGNIFICATO

dell'educazione come problema antropologico e, quindi, a entrare nel particolare della didattica guardando alla totalità del reale, ascoltando il cuore dell'uomo, interrogandosi sul significato e sulle modalità dell'insegnare, dell'apprendere e del conoscere.

Il richiamo alla didattica in questo caso non è una chiamata alle armi della tecnica e della strategia, ma atto di consegna di ipotesi di lavoro e sollecitazione alla (ri)scoperta e alla verifica di un metodo. La didattica, arte del far apprendere ad altri uomini (cioè dell'educare insegnando), si caratterizza proprio come metodo, cioè come insieme di motivazioni e realizzazioni attraverso lo studio di determinate materie. In quanto arte, si impara seguendo un maestro, si alimenta secondo la logica di cui parlava Ungaretti a proposito della poesia («ispirazione, scienza e tecnica»), e si sviluppa nel campo della cultura, che è coltivazione dell'umano. La si impara insieme entro i termini di una pratica di solidarietà, cioè di un *io-noi* in azione consapevolmente congiunta per un beneficio personale e comune. La didattica non è operazione solitaria del docente in fuga con i suoi alunni sulla strada della conoscenza. È impegno critico di re-invenzione solidale di una specifica materia o disciplina *con* e *per* determinati alunni, in un contesto comunitario che è elemento imprescindibile di ogni scuola.

«Perché tanto insisto sulla parola *comunità?*», si chiede Rigotti. «Perché non si può insegnare da soli. La pratica del precettore non fa scuola. Trasferisce sì dei contenuti, ma non c'è quell'interazione dialettica che fa crescere» (p. 57).

«Forse avete notato che spesso in questi incontri ho usato il pronome *noi*», conclude la quarta lezione. «È un pronome di cui si abusa: i politici, i sindacalisti, i pubblicitari, i consulenti finanziari... Il *noi* che uso è un noi vero: è lì a chiedervi di ricordare che sono un collega, un collega un po' anziano ma un collega, impegnato da decenni a più livelli di insegnamento... Per me il significato di questi incontri sta soprattutto nel dialogo con i numerosi colleghi con cui li ho preparati e nel dialogo, indiretto ma intenso, che c'è stato con voi, anche interpretando i vostri sguardi, sentendo i vostri brusii e, soprattutto, leggendo le vostre domande».

In un simile clima di riconoscimento, solidarietà, reciproca discepolanza, dialogo e ricerca ha origine questo volume. I segni sono evidenti. Non abbiamo voluto mascherarli. Il testo procede senza rinunciare totalmente allo stile colloquiale degli incontri, al botta e risposta di domande orali e scritte, ai tentennamenti e alle riprese tipici dei discorsi tra persone che lavorano insieme, consapevoli del compito comune. Nello stesso tempo si struttura e si sviluppa come riflessione su un'esperienza aperta, una pratica comune in continua progettazione e verifica. Il contenuto non riporta pedissequamente le lezioni del per-



corso, ma si struttura attraverso alcune schede di sintesi, l'ordinamento ragionato delle domande, la ripresa sintetica degli interventi, l'ampliamento dei contenuti, le note di documentazione al discorso. In altre parole, questo libro non è un quaderno degli atti di un seminario ben riuscito, ma un'opera nuova che, nel solco del percorso della Fondazione per la sussidiarietà, apre ampie prospettive e propone, rispetto all'esperienza del «fare» cultura, scuola e lezione, un ruolo partecipativo e protagonista della professione docente.

Sulla cultura e sul rapporto di questa con l'educazione nella scuola e con l'insegnamento si snoda esplicitamente il primo capitolo, ma in realtà questo è un implicito *refrain* dell'intero percorso, nella consapevolezza che senza cultura non c'è identità e appartenenza, cioè comunità, e senza comunità non c'è scuola.

L'autore non rinuncia all'accezione antica del termine *cultura* come «formazione dell'individuo», «processo di coltivazione di sé» a livello sia individuale sia collettivo attraverso saperi umanistici e scientifici, ma va anche oltre seguendo i sentieri dell'antropologia e gli studi della semiotica tartuense di Juri Lotman e Boris Uspenskij per documentare un'idea e una pratica della cultura come «culla», come «struttura dell'accoglienza», patrimonio della comunità, dote dell'appartenenza di un individuo che compensa l'insufficienza del dato biologico e l'incapacità di affrontare la realtà da solo, evidente nel piccolo dell'uomo. «Già nel suo formarsi l'essere umano presenta, in effetti, una natura costitutivamente comunitaria: la sua umanità giunge a manifestarsi compiutamente solo se è accompagnato nella realtà dalla comunità che lo ha accolto. Questo accompagnamento mette in gioco la cultura» (pp. 4-5). La comunità che accoglie e accompagna, complessivamente intesa, spiega Rigotti, ha una struttura a cerchi concentrici (p. 17). Attorno alla culla c'è innanzitutto la comunità più intima, più legata ai primi movimenti, alle prime conquiste: la famiglia. C'è poi la comunità più larga che si incarica anche di aiutare questa più piccola, in una dimensione ragionevole e armonica, a fornire all'umano in crescita strumenti e testi più complessi: quei saperi e quelle competenze specialistiche che sono legati a particolari contenuti della cultura, detti *discipline di studio*. Sta in questo la funzione della scuola, deputata ad affiancare la famiglia e a sostenerla in questa impresa. Alla scuola non tocca il compito di determinare – quasi scuola etica dentro uno Stato etico – tutta la struttura del reale, ma di affrontare dimensioni, aspetti, oggetti culturali: matematica, letteratura, fisica... e altre discipline, attraverso la cui appropriazione gli allievi possono conoscere e godere di tutta la realtà.

La scuola è luogo (in senso geometrico) dell'educare istruendo attraverso un'esperienza di compartecipazione della cultura, sia come

## XII | CONOSCENZA E SIGNIFICATO

grammatica o strumenti sia come testi o avvenimenti. Lo è nella misura in cui essa resta fedele alla sua vocazione, non si mette la maschera della neutralità né le vesti di chi addestra e addomestica. Una vera scuola si costituisce e si offre come spazio, tempo e strumento dell'interazione comunicativa tra docenti, alunni, genitori e altri organizzatori istituzionali (dirigenti, amministratori ecc.). L'interazione di cui parla Rigotti non è quella meccanica dei fisici e dei cognitivisti. È il patto che si crea nello scambio comunicativo in cui è sempre presente il rischio che il compimento del desiderio di un interagente dipenda dall'azione dell'altro interagente. Si tratta di uno scambio di beni – immateriali tangibili e intangibili, espliciti e impliciti direbbe Costa (1999) – caratterizzato dalla possibilità di influenzarsi reciprocamente, coinvolgersi e com-muoversi (mobilitarsi insieme) per realizzare il desiderio di ognuno nell'atto dell'apprendere e insegnare. Se c'è desiderio, c'è interesse e, quindi, apprendimento, cioè appropriazione della cultura, reinvenzione guidata della materia, agganciamento al reale, esperienza che si rinnova.

«L'apprendere è per conto suo un apprendere la realtà, un aprirsi alla realtà, anche un conquistarla. Apprendere vuol dire agganciarsi alla realtà, appropriarsi. Il tutto avviene, quando avviene, non per un processo di causazione meccanica, ma per "grazia"! Noi però non siamo esenti dalla fatica, come ogni momento della grazia che ci chiede un totale impegno» (p. 56). Di questo processo è protagonista assoluto l'alunno. L'apprendimento è una responsabilità che non può essere condivisa, ricordano Novak e Gowin (1989). Lo studio non ammette sostituti. In questa ottica l'insegnamento non è un semplice processo di trasmissione, ma momento di produzione e condivisione di segni interessanti, cioè capaci di indicare quanto e come quello che si propone, accade e si fa in classe *mea interest*, «c'entra con me, mi prende».

«Per quanto noi siamo abili e bravi, l'azione vera nella scuola è quella dell'apprendere; la scuola è un luogo di apprendimento, non un luogo di insegnamento. Non lo dico per svalutare la nostra opera, ma per mostrarne la profondità, la finezza e la delicatezza del compito» (p. 56). Che cosa può dunque fare il docente? Compartire con i suoi studenti la sua esperienza; coinvolgere ponendosi come *auctoritas*, ovvero come portatore di una capacità di far crescere, offrirsi come *auctor*, cioè promotore del possesso della realtà da parte degli alunni attraverso la conoscenza delle discipline e delle materie.

Il contesto della lezione, allora, si configura come quello di una bottega, luogo in cui l'adulto, mentre è all'opera, si tiene vicino il giovane per proporgli e permettergli di prendere parte attiva a un'esperienza di esplorazione appassionata della realtà, mediante l'apprendere e conoscere una disciplina scolastica.

Il clima di un luogo di lavoro così prezioso, delicato e difficile è quello della comunicazione gratuita, che è interazione finalizzata ad affermare l'altro in quanto persona. Ma attenzione, questo invito alla personalizzazione come presenza di persone nel fare lezione e come compartecipazione gratuita non ha nulla a che fare con il buonismo compassionevole e il sentimentalismo sterile (spesso pericoloso) dei rapporti.

In aula il docente entra per far studiare, cioè per proporre l'ipotesi e la verifica di un'applicazione personale e sistematica all'apprendimento insegnato di una materia. L'alunno a scuola viene (dovrebbe venire) per imparare le materie, che sono punti di vista sulla realtà, nella consapevolezza crescente che la classe e la scuola sono «compagnia» organizzata per compiere un lavoro culturale (cultura nei termini sopra detti).

La materia, per il docente che pratica la didattica della compartecipazione, non è dunque mai un muro che impedisce il rapporto. Questo a sua volta c'è e acquista forma e spessore perché in simbiosi con un lavoro sulla materia. Nella didattica *responsabile* – felice formulazione di Rigotti – l'elaborazione della disciplina da parte del docente e la relazione pedagogica (classe, alunno, docente) non si oppongono, ma costituiscono il binario tramite il quale l'alunno e la classe possono costruirsi e guidare il treno delle operazioni di apprendimento significativo, critico, un mezzo di sempre maggiore autonomia per ogni alunno.

La scuola per l'allievo non è una macchinetta che invece di bibite e merendine distribuisce informazioni, ma un luogo di convivenza finalizzata alla crescita della persona mediante l'appropriazione di un *sapere* specifico. «Ciò che accade nell'insegnamento, quando è autentico, a partire dal rapporto con l'oggetto di apprendimento, mette in gioco la soggettività, cioè la ragione e la libertà dell'allievo nei confronti di se stesso e della realtà tutta, dentro un accompagnamento. Se svolgiamo l'analisi semantica di "insegnare", ci rendiamo conto che non si tratta di un "causare" un apprendimento, ma di un accompagnare, di un essere vicino perché (cioè sperando che) l'altro apprenda, cioè prenda possesso» (p. 16).

Al riguardo tutti i modelli e i metodi possono essere utili, se convocati nel momento giusto, cioè quando servono. «La loro funzione, però, è aiutarci a guardare l'oggetto e a tenere viva l'esperienza dell'incontro con esso. Non importa quale sia l'oggetto, se una poesia o un teorema di geometria. Ma questo accade se ci riappropriamo del sapere che insegniamo. Diversamente, magari con una giusta disinvoltura, la mia moralità di docente viene ridotta a insegnare con diligenza e scrupolo l'ideologia dominante. Il problema di conciliare didattica e

discorso educativo sorge solo quando si fa della didattica irresponsabile» (pp. 27-28). Il compito educativo non è dunque un'appendice della professione, ma un fattore essenziale dell'essere insegnante.

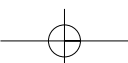
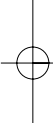
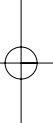
La valenza civile di questo compito sta proprio nella specificità che contiene ogni disciplina nel suo essere veicolo di rapporti con il reale e fattore di proposta e verifica di quella convivenza sociale che la cultura alimenta e sostiene. Tale valenza è proporzionale al fatto che «la dignità di quel che insegniamo passa attraverso la consapevolezza di chi siamo, dello scopo per cui entriamo in classe, della consistenza e delle ragioni della nostra materia, e grazie alle capacità di cogliere e puntare all'essenziale, perché solo questo ci mette in rapporto tra il particolare e la totalità» (p. 30). Puntando all'essenziale favoriamo negli allievi la percezione del rapporto tra il particolare e la totalità, promuoviamo esperienza del reale e contribuiamo alla crescita delle persone e della cultura, quindi della comunità.

Tutto questo è possibile – ripete Rigotti – se ci apriamo criticamente alla cultura e alle discipline e se, superando lo stile enunciativo, pratichiamo l'argomentazione. Lo stile enunciativo presuppone l'organizzazione scolastica come una macchina incaricata di perpetuare la cultura dominante nella comunità. Si punta alla meccanica trasmissione di un sistema di conoscenze e di credenze e quindi, in qualche modo, alla perpetuazione del potere di un sistema culturale. Lo stile argomentativo invece interpella l'allievo, come soggetto ragionevole e libero, e tende a farne crescere la ragione e la libertà provocando il desiderio di com-partecipare all'avventura della conoscenza e al ri-crearsi della cultura. È lo stile caratterizzato dal vedere insieme le ragioni di quel che proponiamo, dalla coerenza, dal senso della realtà, dalla percezione della gerarchia teleologica dei contenuti, dall'attenzione alla categorialità dell'allievo, dalla sfida della ragionevolezza, di cui si parla ampiamente nel quarto capitolo. È lo stile del rispetto: di sé, dello studente, del linguaggio e dei limiti della disciplina, dell'oggetto e del metodo da essa dettato; rispetto che porta alla stima dei colleghi, verso la nostra e le altre discipline, della consapevolezza del compito, della ricerca e della cura dell'essenziale. Praticare questo stile è una sfida continua rivolta anzitutto a se stessi. Lo si capisce pensando che il termine *stile* rimanda a una metafora, secondo la quale da ciò che è scritto, da ciò che è comunicato si riconosce «la mano» di chi scrive. «Dimmi come insegni e ti dirò chi sei». Ti dirò se, per esempio, punti a tenere insieme la passione per l'ideale dentro il particolare della disciplina, e quindi se fai apprendere agli uomini testimoniando che è bello conoscere la realtà e vivere insieme. «Dimmi come insegni e ti dirò se stai svolgendo il tuo compito anche a livello civile». «In effetti, se il compito dell'educa-

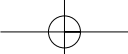
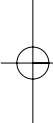
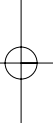
tore è quello di consegnare la fiaccola della cultura – abbiamo parlato della cultura come culla, come attrezzatura per vivere, come significato della vita –, la sua opera è quella che fa vivere la città, cioè fa vivere la comunità civile. E noi non siamo indifferenti alla comunità civile, entro la quale – fra l'altro – si colloca la nostra comunità di fede. È nel contesto della comunità civile che risuona la nostra opera e si dispiega la nostra testimonianza. E noi dobbiamo assolutamente esigere che sia riconosciuto il nostro ruolo civile nella società, proprio perché siamo costitutivi della sua persistenza» (p. 39).

Parliamo di quella cultura che è integratore di umanità, fattore di convivenza, condizione del fare scuola, «mestiere» di ogni docente consapevole che educare è introdurre alla realtà totale anche in quella situazione particolare in cui si realizza l'interazione triadica (docente-alunno-materia), come triangolo dell'apprendimento insegnato in ambiente scolastico (vedi Maireu 1990).

Rosario Mazzeo



**CONOSCENZA E SIGNIFICATO**  
**Per una didattica responsabile**





## 1. Educare nello specifico della disciplina

Una cosa è certa: il mestiere dell'insegnante è difficile, e in questo particolare momento forse anche un po' ingrato, per due aspetti singolari: la complessità del compito in se stesso (non è mai stato facile insegnare ed educare) e una sorta di resistenza a ogni domanda sul senso del nostro contesto sociale e culturale. Non a caso si ha una perdita di riconoscimento sociale e, inevitabilmente, anche di rilevanza politica e forse economica della nostra professione. Certe volte si ha l'impressione che l'insegnamento sia un *baby sitting* mal pagato. Il rischio maggiore è che, infine, ci si rassegni.

C'è tuttavia una ragione che ci inchioda al nostro posto e ci ricorda che vale la pena di impegnarci in questa professione. È la ragione di cui parla Julián Carrón<sup>1</sup> quando sottolinea, di contro a tutto e al di là di tutto, una rilevanza umana e civile dell'insegnante, che costituisce davvero la nostra dignità: «Ma noi qualche volta ci poniamo la domanda su che cosa è veramente insegnare? Che cosa è veramente la conoscenza? Perché se uno mi dice che insegna bene e poi ha il problema di aggiungere qualcosa, mi domando se insegna bene. Se posso spiegare qualcosa senza dare ragione della totalità io non spiego il reale, perché capire una cosa è capire il nesso con la totalità. Ditemi se spiegare qualcosa non è collegarlo al tutto. E se uno mi dice che spiega bene, benissimo, che ha perfino successo ma non arriva lì, io mi domando: ma noi qualche volta ci domandiamo veramente che cosa è la conoscenza?»<sup>2</sup>.

Rispondere a queste domande vuol dire diventare consapevoli di quel che siamo e vivere il nostro compito educativo facendo risuonare, anche nel contesto civile, la dignità della nostra professione. Significa dar credito all'educazione, all'insegnamento, alla cultura.

## 4 | CONOSCENZA E SIGNIFICATO

## EDUCAZIONE E CULTURA

Solitamente si ha un'idea generale dell'educazione, a cui formazione, istruzione, insegnamento si lascerebbero ricondurre come quasi sinonimi. La connessione fra questi concetti è, invece, tutt'altro che scontata, tanto nella teoria quanto, soprattutto, nell'esperienza. O meglio: la connessione è scontata, solo se il diseducare è considerato uno dei modi di educare; allora, comunque si insegni si educa, in quanto si propone in ogni caso una visione della realtà. Però, se la nostra pretesa è realmente quella di educare, offrire o testimoniare una qualche posizione non basta e non basta nemmeno assicurare un'accurata esposizione di un programma.

Chi definisce il compito dell'educatore come introduzione alla realtà (totale!) è ben consapevole che non si tratta semplicemente di informare secondo programmi prestabiliti. Soprattutto sente che il compito dell'insegnante e l'impegno educativo sono collegati in modo sostanziale, non sono giustapposti come voci diverse di un mansionario: il compito educativo non è un'appendice della professione di docenza.

Educare è un compito immenso: è ciò che garantisce realtà e spessore a una cultura e a una comunità. Quando si costruiscono le cattedrali e le piazze, quando si erigono i palazzi e le mura della città, non lo si fa per sé, ma per la comunità, nel presente e nel futuro.

Il futuro della comunità si chiama cultura, ma la cultura ha un futuro se c'è educazione. Cultura ed educazione sono la stessa cosa: la cultura è quella comunicazione che realizza il significato della presenza dell'uomo sulla Terra, dando valore a questa presenza attraverso le diverse generazioni; l'educazione è una trasmissione del significato della vita che diventa modalità anche del vivere e del convivere.

La contrapposizione romantica fra *cultura* e *natura*, per cui quella culturale sarebbe una dimensione sovrapposta che limita la libertà, la genuinità, l'innocenza dell'individuo, è ridicola. La cultura è la culla che accoglie ogni figlio di uomo, è l'adulto che accompagna, tenendolo per mano (*Handführung*), il piccolo dell'uomo nel giardino dell'essere<sup>3</sup>.

L'antropologia culturale ha evidenziato la stretta correlazione fra cultura e comunità: la cultura è intesa come patrimonio della comunità. Si tratta di una dotazione di linguaggi, strumenti, abilità e conoscenze che, come vedremo, consentono quel compimento di umanità che compensa l'insufficienza del dato biologico, l'incapacità di affrontare la realtà, evidente nel piccolo essere che ancora non parla (*infans*). Già nel suo formarsi l'essere umano presenta, in effetti, una natura *costitu-*

*tivamente* comunitaria: la sua umanità giunge a manifestarsi compiutamente solo se è accompagnato nella realtà dalla comunità che lo ha accolto. Questo accompagnamento mette in gioco la cultura<sup>4</sup>.

### SCHEDA 1

#### **Com'è nato il termine «cultura»?**

Cultura deriva dal verbo latino *colo*, di cui è *nomen actionis*.

L'etimologia di questo termine appare subito estremamente interessante, perché segnala la cura che si ha, verso il basso e verso l'alto. Per esempio, *agrum colere* (agricoltura) indica l'attenzione verso la natura, è quel coltivare (sarchiare, zappare, annaffiare) per far crescere, per ottenere frutto; *Deos colere*, *Deum colere* indicano non semplicemente una posizione religiosa intellettuale, ma un rapporto affettuoso, amoroso e di devozione verso il divino, il mistero, verso ciò che sta oltre e grazie a cui siamo. Quella di *colo*, quindi, è una radice che ha al suo fondo questa «amorosa attenzione per».

Già in latino il termine si specifica in direzioni che preannunciano i significati di «cultura» dell'italiano e dei termini a esso equivalenti nelle lingue moderne. *Cultura animi* è in Cicerone quella formazione intellettuale accurata che, secondo lui, si realizza compiutamente nella filosofia<sup>5</sup>. Ma è altrettanto significativa la specificazione diversa che il termine assume nell'endiadi *cultus atque humanitas*: Cesare, riferendosi ai belgi, ne parla come di quelli che «*a cultu atque humanitate provinciae longissime absunt*»<sup>6</sup>, che sono cioè i più lontani dalla civiltà della Provenza, che in quel momento era per greci e romani una frontiera del mondo civile.

*Cultus* è, dunque, *cultura hominis*, come quell'attenzione amorosa all'uomo che denota non-barbarie, civiltà, esprime un'attenzione profonda, non superficiale. *Cultus* implica, quindi, in questa endiadi, l'autocoscienza del proprio valore da parte dell'uomo che ha cura di sé, che sa coltivarci: *cultura hominis*, ossia *humanitas culta*.

L'endiadi *cultus atque humanitas* indica quell'affezione per l'uomo che è l'affezione al suo bene. Già qui si intravede come la cultura abbia a che fare con un consapevole senso della vita: è il contesto entro il quale sboccia l'interesse per la realtà. Se la cultura è cura dell'uomo, se è interesse per l'uomo, ciò significa che la vita non è vissuta come una casualità. «Attenzione all'uomo» vuol dire attenzione a ciò che costituisce l'uomo, e ciò che costituisce l'uomo è il suo bene, per definizione<sup>7</sup>. *Cultura hominis* vuole dunque significare il prendersi cura della felicità dell'uomo, il prendersi cura di quello che ne è e ne sarà di lui: il suo destino.

## CULTURA E CULTURE

Nelle lingue moderne il termine presenta una notevole polisemia. C'è un uso esteso nel linguaggio ordinario che continua il concetto di *cultura animi, paideia*<sup>8</sup>. Il tedesco *Bildung*, inteso come (buona) formazione intellettuale, rappresenta l'idea in modo molto preciso. In questa accezione la cultura è una buona qualità individuale, acquisita con una formazione accurata. Si può essere più o meno colti, ma si può essere anche semplicemente incolti.

In un'accezione più tecnica il termine svolge un ruolo fondamentale nelle scienze antropologiche, dove è correlato al concetto di comunità (o etnia), come abbiamo anticipato. L'appartenenza a un'etnia si declina nella condivisione di una cultura, intesa come forma specifica di convivenza, che può giungere in misura diversa ad autocoscienza di identità. Relativamente a questa accezione, non si può essere senza cultura o avere più o meno cultura: il vivere, che è per l'uomo inevitabilmente convivere, implica la condivisione di una cultura. In questa prospettiva la nozione di cultura si relativizza: esistono molte culture che sono semplicemente... diverse<sup>9</sup>.

Questa concezione della cultura è tipicamente «moderna», anche se non mancano indizi di una sua certa presenza nella cultura greca come riconoscimento della differenza, in ogni caso non facilmente riducibile, fra le culture. Emerge, a quanto pare, inevitabilmente l'opposizione fra natura e cultura, universalità e particolarismo, libertà e costume, un'opposizione anch'essa tipicamente recente. In particolare, si può attribuire alla prima fase della modernità una duplice visione della cultura, riconducibile però a un'unica matrice.

Da una parte, secondo un'ipotesi che si può far risalire a Rousseau, la cultura viene vista come una superfetazione sociale che toglie freschezza e libertà all'individuo; l'individuo di per sé è buono, ma interviene la cultura, questa «aggiunta» non originaria e superflua imposta dalla società, a imbrigliare la sua spontaneità e naturalezza e a deturpare la sua innocenza. Rousseau pone il problema del rapporto fra natura e cultura nel *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (del 1753), che per questo motivo Claude Lévi-Strauss considera il primo trattato di etnologia generale. In questa e in altre opere Rousseau attribuisce alla separazione dell'uomo occidentale dalla natura e dall'animalità l'origine della corruzione umana, dei soprusi e degli abusi di uomini nei confronti di altri uomini<sup>10</sup>.

Dall'altra parte, si riscontra una visione negativa della cultura occidentale e una sua opposizione alla cultura orientale, che rappresenta invece ciò che di naturale – e quindi di positivo – c'è nell'uomo. Come conseguenza si nota un frequente ricorrere di tematiche quali

quelle del viaggio, della fuga, dell'evasione e del sogno; non è un caso che inizi a diffondersi in Europa l'uso dell'oppio e di altri stupefacenti. Particolarmente emblematico di questa visione della cultura è il famoso romanzo satirico di Jonathan Swift, *I viaggi di Gulliver*, del 1726: alla fine delle sue peregrinazioni, l'ex chirurgo Gulliver torna a casa dalla sua famiglia, ma non è più in grado di vivere né con la moglie né con i figli, «animali» di cui non sopporta nemmeno l'odore; in compenso si compra due cavalli con i quali discute e vive in concordia<sup>11</sup>. Dunque, se l'uomo è guasto, l'unica possibilità che resta è quella dell'animale.

Nell'ipotesi di definizione di cultura che stiamo invece abbozzando, la serie di opposizioni sopra menzionate si stempera, poiché la cultura non è altro dalla natura: la natura dell'uomo si manifesta anzi nella sua dimensione culturale.

Pare addirittura che ci sia una connessione con la dimensione biologica: chi non è stato accolto – il caso classico dell'infanzia abbandonata e quello dei *wild children*, dei bambini selvaggi – subisce una carenza nello sviluppo, per cui pare che la cultura integri la biologia<sup>12</sup>.

Non dobbiamo, dunque, immaginare la cultura come qualcosa di contrapposto, di sopraggiunto, di *super addito*. Di una cultura c'è bisogno strutturalmente. È questione dell'indispensabile compimento di umanità necessario alla prole dell'uomo: prole inetta, incapace di vivere e di sopravvivere da sola. Per questo, dando seguito alla metafora della *cultura animi*, propongo di definire la cultura come quella cura dell'essere umano che non si contrappone alla sua natura, come a lungo la modernità ha voluto, ma la integra e quasi la porta a compimento, conferendole valore.

#### CULTURA COME MEMORIA E STRUTTURA DELL'ACCOGLIENZA

La cultura in senso antropologico è la sostanza (*substantia*) della comunità, sostanza che permane attraverso il succedersi delle generazioni; secondo Lotman e Uspenskij, la cultura è memoria collettiva<sup>13</sup>, è l'informazione non genetica che passa da una generazione all'altra<sup>14</sup>, la sopravvivenza collettiva oltre i limiti della vita individuale: *tutto quel che passa da una generazione all'altra e non fa parte del patrimonio genetico*.

In questa prospettiva si capisce maggiormente come l'opposizione, che nell'infanzia della modernità si enfatizzò fra natura (luogo della libera, incondizionata individualità) e cultura (luogo del condizionamento sociale), sia priva di ogni consistenza. L'individuo in quanto tale esiste solo come astrazione: in concreto è grazie alla cul-

tura che l'individuo si compie, è grazie alla cultura che nel piccolo dell'uomo sboccia il senso.

Sulla sostanza della cultura si regge anche l'educazione come comunicazione intergenerazionale. È grazie alla cultura che la vita umana individuale può essere assunta come carica di senso. La cultura ha a che fare con l'aprirsi dell'essere umano a un senso. Aprirsi che è in effetti possibile in una dimensione non individualistica, ma comunitaria. Questo risulta evidente, in particolare, in quella dimensione estremamente rilevante della cultura che è la lingua.

Claudia Navarini ha affrontato il problema del linguaggio nei bambini selvaggi, a partire da una vicenda che Salimbene da Parma racconta intorno a Federico II<sup>15</sup>: vi si scopre che il bimbo non arriva nella natura intesa ecologicamente, cioè come insieme di alberi, di animali, o alla Rousseau, come gioco di ipotetici istinti individualistici; vi arriva accolto da una culla, come momento della natura<sup>16</sup>.

È l'accoglienza la condizione grazie a cui un bambino dà forma al proprio desiderio, cioè si apre all'essere. Victor dell'Aveyron<sup>17</sup> muoveva gli occhi nello spazio senza sapersi mai concentrare, non riusciva mai a fissare un oggetto: in realtà non riusciva ad avere interesse per nessun oggetto perché per lui l'oggetto culturalmente non esisteva, e quindi non poteva suscitare il suo interesse. In altri termini, l'oggetto non aveva a che fare con lui, non faceva parte del suo interesse, non rientrava cioè in un disegno sul suo destino, sulla sua felicità. Questo perché non era stato accolto e, dunque, non era stato accompagnato benevolmente all'incontro con la realtà da un'ipotesi culturale, cioè da un'ipotesi di senso e di significato (possibili esseri e modi di essere) che la realtà può assumere per l'uomo.

Quindi parliamo di cultura come consegna del senso, cultura come struttura dell'accoglienza.

Vedere la cultura come struttura dell'accoglienza vuol dire che, da una parte, la cultura accoglie l'uomo insegnandogli il reale nella sua concretezza; dall'altra, gli insegna come può essere e si articola la realtà. In questa seconda ipotesi, la cultura prepara l'uomo ad affrontare il reale, gli fornisce gli strumenti per lanciarsi in esso, gli suggerisce le domande che può porre alla realtà stessa; può dunque essere intesa come la struttura del rapporto con il reale, perché accogliere significa accompagnare per mano nel giardino dell'essere. Fece sicuramente così Adamo, che non solo attraversò il giardino e diede i nomi alle cose, alle piante, agli animali, ma accompagnò i suoi figli nel giardino, e mostrò loro gli stessi alberi e gli stessi animali ripetendo gli stessi nomi. Questo è il punto: rapporto la sua discendenza a tutte le modalità di relazione con la realtà e con la vita, insegnò tante grammatiche.

La cultura come struttura dell'accoglienza implica dunque una grammatica dell'accoglienza, cioè un rapporto con la realtà. Per rapporto qui non si intende un legame deterministico, definito una volta per tutte, come in una struttura condizionante (proprio perché si tratta di un rapporto con la realtà), ma una possibile modalità di relazionarsi.

Le culture sono possibili modalità di dare senso alla vita. Tutte le culture in qualche modo – lo dico da credente – vanno viste come strutture di attesa di un incontro<sup>18</sup>. Non sono opposizioni alla natura, ma posizioni davanti al Mistero da parte di una comunità, integratori di umanità, fattori di educazione ovvero ipotesi da verificare consegnate dalla tradizione, condizione essenziale della continuazione dell'umano. Non dobbiamo tuttavia confondere la tradizione, nel senso pregnante, anche teologico, del termine, con la tradizione culturale, civile, dove la pluralità delle posizioni è da sempre ospitata e dove la presenza di una tradizione ontologica<sup>19</sup> non si pone, ma si propone come consegna di vita, umanità *tràdita*. Per un cristiano educare è certamente un impegno verso la tradizione in senso ontologico (comunichiamo il nostro rapporto con il Mistero), ma è anche un impegno verso la cultura, entro la quale la tradizione ontologica vive, opera e si comunica.

#### IL DIALOGO INTERCULTURALE

Un'acquisizione irrinunciabile della modernità è la scoperta che non è soltanto la nostra cultura una struttura dell'accoglienza, ma tutte le culture lo sono: in altre parole, una cultura diversa non è una non-cultura. La tolleranza, o meglio l'accoglienza dell'altra cultura, è però possibile a condizione che il positivo della propria cultura sia ribadito, altrimenti la possibilità di incontro è tolta.

Questo mette in evidenza anche la positività tutta particolare di ogni cultura, ce ne fa capire il valore profondo, ci dispone a una *comunicazione* e a un *dialogo interculturale*. Ci permette, infatti, di riconoscere che siamo davanti a un qualcosa che ha garantito la continuità di intere generazioni, che ha fatto vivere le persone che sono davanti a noi, e infinite altre persone prima di loro. Per ciascun essere umano la sua cultura è quella integrazione di umanità che, dopo aver fatto vivere (amare, sperare, pensare, progettare, creare) innumerevoli generazioni che lo hanno preceduto, fa vivere lui, fornendo gli strumenti per la conoscenza e la coltivazione della realtà.

La cultura, a differenza dell'ideologia (che viene inventata a tavolino, sovrapposta e contrapposta alla natura umana), avendo dato prova di sé attraverso i secoli, ha una dignità incontestabile che ci

detta, fra l'altro, il rispetto dovuto a ogni cultura, inclusa la nostra, entro ciascun dialogo interculturale.

La stima per la comunicazione interculturale e per le altre culture, tuttavia, non ci deve far dimenticare la rilevanza assoluta della nostra cultura. Anzi: il rispetto dell'altro è possibile solo a condizione che non trascuriamo noi stessi e apprezziamo la nostra radice culturale. Come possono gli altri credere che stimiamo la loro cultura, se non rispettiamo e onoriamo la nostra? Ce lo fanno capire subito: chiunque abbia avuto esperienza di un'autentica comunicazione interculturale sa che ce lo fanno capire subito!

Per questo diventa necessario scoprire la delicata logica dell'incontro, che è il fondamento della comunicazione. Il dialogo interculturale, come incontro di due individui diversi, rispettosi ognuno della positività di sé e dell'altro, è la sfida di una modernità matura. La cultura in quanto accoglienza è una modalità di rapportarsi alla realtà, alla vita che si incontra, anche nei suoi aspetti più elementari: nell'uomo neppure il camminare è in se stesso individualistico.

In un interessante volume di più autori comparso nel 1960<sup>20</sup> si parlava di *grammar of behaviour*: c'è una grammatica anche del camminare, perché anche il camminare è culturale; il che non vuol dire che sia contrario alla natura o altro dalla natura. Nel Medioevo Egidio Romano e Dante hanno messo a tema il problema dell'universalità e della particolarità della lingua. Egidio Romano ha evidenziato il carattere allo stesso tempo essenziale, naturale e relazionale del linguaggio: il linguaggio è essenziale perché appartiene all'essenza dell'uomo, ed è pertanto anche naturale; è poi relazionale perché si costituisce come un parlare ad altri. Egidio Romano riporta poi la teoria del *nomen positum ad hominis placitum*<sup>21</sup>, riprendendo, oltre che san Tommaso d'Aquino<sup>22</sup>, anche il noto passo di Dante: «Opera naturale è ch' uom favella / ma, così o così, natura lascia / poi fare a voi, secondo che v'abbella»<sup>23</sup> (che l'uomo parli è naturale, universale; è il modo in cui parla che è storico, concreto, particolare). Analogamente avviene anche per la cultura, il sistema da cui ogni comportamento (non solo quello linguistico) in quanto umano trae significato. Un'analogia, questa, che riceverebbe ben altra luce, se approfondissimo il rapporto fra lingua e cultura.

## SCHEDA 2

### **Educazione e formazione**

Il verbo latino *educo* è concordemente fatto derivare da *e-duco* quindi, «tirare fuori», anzi, forse più propriamente, «tirare su»,



cioè «far crescere». Nel suo valore più diffuso è un «far crescere nutrendo»: quello della *educatio* è un compito che spetta alla madre, alla nutrice più che al maestro, sebbene metaforicamente si faccia crescere anche nutrendo lo spirito e, dunque, educando.

L'etimologia sembra suggerire una rappresentazione riduttiva dell'educare come allevare. Il richiamo alla dimensione fisica, corporea, del far crescere nutrendo (ribadita peraltro dall'etimologia di *alumnus*) assicura tuttavia un vantaggio: sottolinea che la dinamica della crescita, cioè la sua causa formale, è nell'allievo; l'adulto, ci suggerisce questa etimologia, fornisce la causa materiale. Se questo è vero per la dimensione corporea lo è a maggior ragione per la dimensione spirituale. Il senso è vicino a quello di cultura, che come abbiamo visto è un curare per far crescere.

L'accento sulla dinamica della crescita è in un'altra parola chiave: *auctoritas*, che fa riferimento alla virtù dell'*auctor* come attivatore di crescita, compimento e quindi come riferimento attendibile e affidabile.

L'etimologia del termine *formazione*, usato spesso come sinonimo, suggerirebbe una lettura diversa dell'educazione: l'educatore è chiamato a forgiare, plasmare l'allievo secondo un modello estrinseco, come se installasse un software.

Nell'educazione il soggetto all'opera è, comunque, l'allievo. Questo vale anche per l'insegnamento. Gli insegnanti e gli educatori in generale sono impegnati in un'impresa per il successo della quale decisiva è la ragione e la libertà dell'altro. Il loro compito non viene affatto ridotto: si tratta di un'impresa audace e rischiosa.

#### DOMINI DELLA CULTURA

Lo sterminato elenco delle definizioni di cultura fornitoci nel vecchio testo di Alfred Kroeber e Clyde Kluckhohn andrebbe sostanziosamente aggiornato. I nuovi usi non hanno peraltro cancellato gli usi tradizionali. Rimane l'accezione antica, mutuata dalla latinità, del termine «cultura» come «formazione dell'individuo», «processo di coltivazione di sé» a livello individuale e collettivo (*Bildung* e *Ausbildung*<sup>24</sup>), attraverso saperi umanistici e scientifici; ed è tuttora attiva l'accezione antropologica di cultura come «grammatica dei comportamenti di una comunità», sia in versione più etnografica, sia in versione strutturalista come insieme di conoscenze, credenze e pratiche che caratterizzano tutti i membri di una comunità. Non è il luogo per analizzare in modo sistematico gli usi di una parola così

vecchia e complicata. Teniamo presente che nell'analisi dei significati della parola cultura emergono due domini o sfere. Il primo è costituito dal termine «strumenti», strumenti per prendere posizione rispetto alla realtà, ossia per conoscere e agire, o meglio interagire con il reale. Il secondo da «avvenimenti», ossia esperienze «testuali» (dalla storia della comunità alle teorie scientifiche, dai miti ai film, dalle opere d'arte alla letteratura).

Il primo momento corrisponde alla cultura come grammatica di una comunità: repertorio delle modalità espressive, nel senso più largo, di una comunità; è grammatica delle grammatiche, sistema di sistemi, codice di codici, che genera tutti i testi verbali e non verbali. In questo senso la cultura, proprio come la lingua, costituisce la virtualità, ossia la forma del rapporto con la realtà, la forma dei comportamenti; in altre parole, dà le categorie attraverso le quali è reso possibile il rapporto comunicativo e pratico con la realtà<sup>25</sup>.

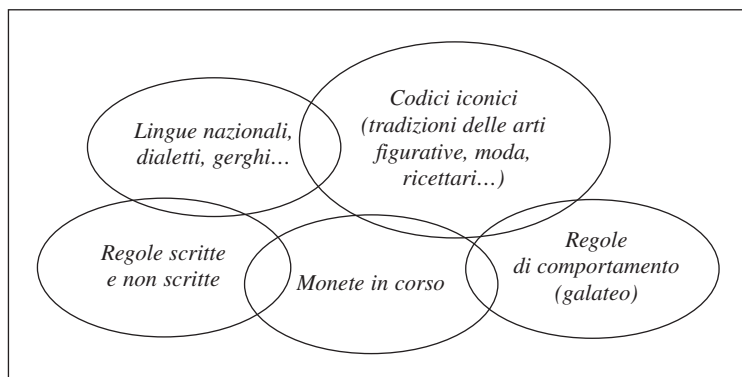


Figura 1. Cultura come grammatica di una comunità.

Sono gli strumenti di conoscenza e di intervento sulla realtà: strumenti di comunicazione e mezzi per la «coltivazione» del rapporto con il reale, che sono forniti, in prima istanza, nell'ambiente familiare, ma vengono successivamente ripresi e consolidati dall'istituzione scolastica. Si tratta dei linguaggi, dei codici, delle abilità e delle tecniche, ossia delle reti categoriali e dei procedimenti con i quali interrogiamo, rappresentiamo e trasformiamo la realtà (dalle lingue storico-naturali ai linguaggi logico-matematici, dai sistemi monetari alle notazioni musicali, dagli algoritmi informatici all'automobile).

Nel secondo dominio, la cultura è vista come un ipertesto, costituito da tutti quei testi – nell'accezione semiotica del termine, ovvero nel significato più ampio, dove «testo» indica una presa di posizione sulla

realtà, quindi un'esperienza – che sono condivisi da una comunità. Vediamo alcuni esempi di testi in un possibile ipertesto culturale:

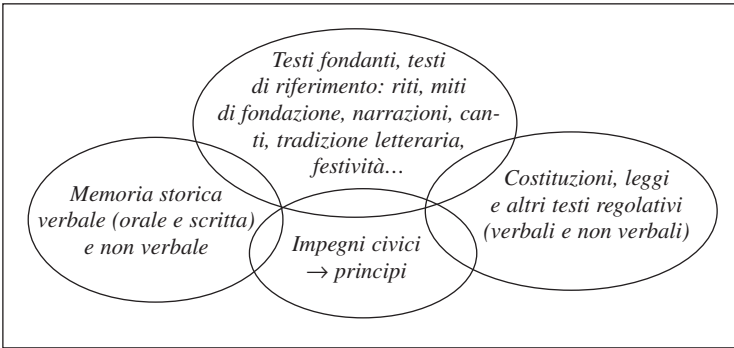


Figura 2. Cultura come ipertesto.

Vanno in particolare messi a fuoco quei testi che in una comunità risultano fondanti, in quanto danno il fondamento storico della coesione comunitaria<sup>26</sup>. Altrettanto rilevanti, per un aspetto diverso, sono i testi di riferimento di una comunità, che o rappresentano il rimando ultimo del sistema valoriale, o sono considerati fonti di ispirazione e autorevole pietra di paragone. Nel primo caso, il riferimento a tali testi entro una cultura è sufficiente per giustificare una presa di posizione: svolge questo ruolo, per esempio, il Corano nell'Islam. In un altro senso, le opere di Shakespeare sono da considerare testi di riferimento per la cultura anglosassone; il riferimento a Shakespeare non si può ritenere l'ultima parola nel processo di presa di decisione, ma costituisce un repertorio di sapienzialità a cui rifarsi. Lo stesso valeva per i testi di Omero nell'antica Grecia e vale, in certa misura, per i testi di Dante nella cultura italiana.

#### APPARTENENZA E CULTURA

La cultura non è semplicemente una certa possibilità, definita una volta per tutte, del rapporto dell'uomo con la realtà, con l'esperienza, con la vita e con il senso, ma è la modalità iniziale, l'ipotesi di partenza che l'uomo deve verificare. In relazione a questo concetto di cultura totalmente aperto alla rinegoziazione con l'esperienza, e pertanto già rispettoso di quel fattore fondamentale che è la libertà, si pone una dimensione essenziale, un concetto chiave correlato alla cultura: il concetto di «comunità»<sup>27</sup>. La cultura, infatti,

ti, genera una comunità, e pone anche il concetto costitutivo della parola «comunità»: l'appartenenza.

Per evitare equivoci sul termine appartenenza prendiamo come esempio la cultura italiana: appartenere a essa vuol dire condividere una categorialità<sup>28</sup>. Io posso essere italiano anche se non sono d'accordo con un'altra persona italiana, e posso come lei appartenere alla stessa comunità perché condividiamo la categorialità italiana. I Guelfi e i Ghibellini, i Peppone e i don Camillo sono diversi, anzi si contrappongono: dove gli uni dicono «sì», gli altri dicono «no». Ma ciò non impedisce che gli uni e gli altri appartengano alla stessa cultura, anzi la loro contrapposizione è possibile perché appartengono alla stessa cultura. In altre parole, la cultura comporta la condivisione dei valori possibili, non la condivisione di certi valori. In questo senso tutto l'Occidente è largamente cristiano, anche se i cristiani in senso proprio sono apparentemente una minoranza.

Il rapporto tra soggetto umano e cultura – e dunque comunità – non è né univoco, né biunivoco, ma plurivoco: il soggetto umano, in rapporto alle sue diverse sfere di interesse, si implica in appartenenze culturali e dunque comunitarie diverse. Così capita che una stessa persona che risponde alla domanda sul senso della vita cui è sensibile, aderendo alla comunità cristiana, faccia parte, sotto il profilo scientifico, della comunità dei linguisti; e, per l'impegno professionale, della comunità dei comunicazionisti. Fra l'altro, si dice che la stessa persona sia entrata da alcuni anni nella comunità degli amanti dell'argomentazione; ma, dal punto di vista dei suoi altri interessi, può essere addirittura membro della comunità, ispirata all'abate Bresadola, degli amanti della micologia comparata; e si bisbiglia che, essendo la persona in questione buon compagno, sia anche membro attivo della comunità degli appassionati del gioco della briscola<sup>29</sup>. È apparentemente una situazione da *Uno, nessuno, centomila*: tanto più che questo personaggio si ostina a sostenere di non essere schizofrenico.

Non si può, quindi, considerare il soggetto umano semplicemente come membro di una cultura-comunità; egli è piuttosto un crocevia di appartenenze. Non voglio tuttavia dare l'impressione di credere che un essere umano sia il risultato caotico dell'intersezione casuale di svariate appartenenze: anzitutto, infatti, essendo ciascuna appartenenza – culturale – una comunità correlata a una dimensione, a una specifica sfera di interesse o domanda, le appartenenze non si possono contraddire. Non si può appartenere simultaneamente, se non per finzione, a comunità alternative. Bisogna tuttavia accertare se si tratti di appartenenze realmente alternative; per esempio, rispetto all'appartenenza alla comunità civile, la forte mobilità che caratterizza la nostra epoca richiede sempre più spesso di distinguere una nazionalità d'origine e una

nazionalità acquisita. Peraltro, molte comunità statali ne tengono conto, ammettendo che una persona possa avere più di una cittadinanza.

Ma soprattutto non possiamo escludere che certe appartenenze siano decisive nel definire i comportamenti e gli atteggiamenti della persona anche entro altre comunità; che possano insomma diventare strategiche. Non siamo, quindi, di fronte a una «batteria di appartenenze», ma piuttosto a una gerarchia definita dalla effettiva rilevanza degli interessi e quindi dei fini.

Oltre a possedere la cultura come grammatica della convivenza (sfera A), di fatto, l'uomo esperisce la cultura come condivisione di un insieme di esperienze testuali (sfera B). In questo caso si deve parlare non solo di possibili esperienze, ma di esperienze vere e proprie: entra qui in gioco un diverso concetto di «memoria». Intendere la cultura come un ipertesto vuol dire che non si condivide solo un insieme di categorie, di possibili esperienze, ma una memoria di fatti, di eventi, cioè di testi, in questo senso molto lato: testi intesi come atti che si rapportano alla realtà, e quindi come consapevolezza di eventi. Grazie a questa memoria costituiamo un «noi», una comunità decisamente più stringente di quella che creiamo come appartenenti alla stessa lingua o alla stessa cultura nel senso primo del termine.

La cultura tuttavia non è un orizzonte assoluto. Vi sono appartenenze che valgono come fondamentali. Non per ogni appartenenza l'uomo, per esempio, sarebbe disposto a dare la vita.

#### IL LUOGO DELL'APPROPRIAZIONE

L'analisi del termine «cultura» ha portato alla luce le seguenti articolazioni categoriali: nel linguaggio ordinario la cultura è un'accurata formazione intellettuale della persona; nell'uso semiotico-antropologico la cultura è forma della convivenza di una comunità. Al riguardo abbiamo distinto due livelli: una cultura A come sistema condiviso di categorie e di valori e una cultura B come ipertesto condiviso.

Di questi due livelli della cultura il bambino può fare esperienza solo se l'adulto gli è vicino ed è lui a comunicargli il nome delle cose, come abbiamo detto. Diversamente il bambino rischia di finire come Victor dell'Aveyron, a cui abbiamo accennato: il tipico bambino-lupo, d'inizio Ottocento che, pur possedendo la vista, non riusciva a «vedere» le cose, perché queste non significavano nulla per lui. Di fatto un bambino, accolto in una trama di rapporti, in cui il padre e la madre danno senso alle cose, accanto al nome, riceve una cultura in cui è presente un significato per l'esistenza. Questo è anche il lavoro che svolgiamo nella scuola. Insegnare è affiancare il piccolo dell'uomo per aiu-

tarlo a costituire la sua soggettività condividendo il destino di una comunità. Chi insegna, di fatto, non comunica cultura solo come insieme di strumenti, ma anche conoscenze, messaggi, storie, significati della comunità, fedi, ipotesi di senso della vita, senza le quali non è possibile vivere. La cultura, infatti, è credo religioso (come senso della vita), storia (dove il passato della comunità diventa per il bambino la «sua» storia), saperi (scientifici e non), valori, istituzioni, testi fondanti o comunque autorevoli e, quindi, condivisi. In quanto tale, anche nell'insegnamento-apprendimento, determinando l'identità del soggetto e sostanziandone l'appartenenza alla comunità, la cultura implica insieme la dimensione conoscitiva e quella affettivo-relazionale.

Tutto questo diventa oggetto di educazione e di scuola, impegno nostro. Il farlo vivere non è scontato, non è un trasmettere: insegnare, come diremo meglio più avanti, non è travasare; è affiancare il ragazzo per aiutarlo a costituire la sua soggettività.

Ciò che accade nell'insegnamento, quando è autentico, a partire dal rapporto con l'oggetto di apprendimento, mette in gioco la ragione e la libertà dell'allievo nei confronti di se stesso e della realtà tutta, all'interno del rapporto di accompagnamento. Se svolgiamo l'analisi semantica di «insegnare», ci rendiamo conto che non si tratta di un «causare» un apprendimento, ma di un accompagnare, di un essere vicino perché (cioè sperando che) l'altro apprenda, cioè prenda possesso<sup>30</sup>.

Quale possesso della realtà offriamo a scuola? Quello della conoscenza del reale: l'*epistème* dei greci, il sapere che riguarda la dignità dell'uomo e, quindi, il camminare sulla terra con la crescente consapevolezza che la terra è sua, è per lui<sup>31</sup>. Infatti la presa di possesso di cui stiamo parlando, da una parte si realizza nel conoscere come la realtà è fatta, e dall'altra nell'intervenire su di essa e trasformarla per realizzare il proprio compimento.

La conoscenza è un momento della presa di possesso della realtà, in quanto il conoscere è conoscere l'essere. Ma in questa appropriazione il momento conoscitivo si intreccia con quello etico. Si tratta, oltre che di conoscere la realtà, di prendere coscienza del nostro essere-nella-realtà, del nostro bisogno-desiderio di compimento, e dunque del compito educativo che per noi educatori ne deriva. La scuola non è il luogo esclusivo dell'educazione. In quanto istituzione civile, non possiede in esclusiva il compito di fornire il significato che la realtà totale ha per ognuno, ossia del posto di ciascuno nella realtà. È ambito istituzionale della scoperta, cioè dell'appropriazione di dimensioni particolari e di aspetti singolari della realtà (delle discipline). È luogo e strumento dell'educare insegnando. Sua specifica modalità educativa è proprio l'insegnamento-apprendimento delle discipline e/o delle materie, come approfondiremo nel secondo capitolo.

Potremmo quasi dire che la comunità che accoglie, armonicamente intesa, ha una struttura a cerchi concentrici.

Attorno alla culla abbiamo la comunità più intima, più legata ai primi movimenti, alle prime conquiste; e abbiamo anche una comunità più larga che si incarica di aiutare la comunità più piccola (la famiglia), in una dimensione ragionevole e armonica, a fornire all'umano in crescita strumenti più complessi per stare al passo di una civiltà che sta andando, oltretutto, verso una imponente sofisticazione conoscitiva e tecnologica.

La scuola è deputata ad affiancare la famiglia e a sostenerla nel fornire al ragazzo quei saperi e quelle competenze specialistiche che sono legati a particolari contenuti della cultura, detti «discipline».

Alla scuola non tocca il compito di determinare – quasi scuola etica dentro uno Stato etico – tutta la struttura del reale, ma di affrontare dimensioni, aspetti, oggetti della cultura: matematica, letteratura, fisica... A scuola, in altre parole, non insegniamo la realtà, ma queste e altre discipline, attraverso la cui appropriazione gli allievi possono conoscere e godere di tutta la realtà.

#### DISCIPLINE E MATERIE

Una disciplina non costituisce una conoscenza complessiva della realtà, ma un punto di vista ben determinato che non garantisce il rapporto con la totalità del reale. Questo è dovuto proprio alla sofisticazione cognitiva della modernità, che vede sempre di più la conoscenza allontanarsi da un rapporto con la totalità e diventare specificità, specializzazione, attenzione a dettagli di realtà.

Allora – ci chiediamo – insegnare una disciplina vuol dire rinunciare a introdurre alla totalità del reale? In altri termini, è possibile educare insegnando, cioè accompagnare nell'introduzione alla realtà (totale!) attraverso un suo aspetto particolare, cioè attraverso una disciplina? Quali sono le condizioni perché questo possa avvenire?

Per rispondere a questi interrogativi occorre anzitutto indagare la natura delle discipline scientifiche e delle cosiddette materie scolastiche.

Una disciplina è un discorso che investe un ambito della realtà, che così diventa un suo *obiectum*, nella dinamica della *adaequatio* della *res* e dell'*intellectus*<sup>32</sup>; *obiectum* nel senso di «bersaglio» cui si punta per raccordare (*adaequatio*) un'ipotesi di significato (*intellectus*) al suo significato (*res*). È un discorso sull'oggetto, che viene costituito mediante un'esperienza disciplinata da un metodo, a sua volta dettato dall'oggetto stesso, all'interno di una tradizione che circo-scrive una comunità scientifica.

Proviamo a spiegare i termini di questa definizione un po' complessa cominciando a distinguere tra oggetto reale e oggetto disciplinare o formale della disciplina scientifica.

L'oggetto reale è un ambito della realtà, quello disciplinare è lo stesso ambito in quanto interrogato da un certo interesse, da una certa domanda<sup>33</sup>. Per esempio: l'uomo è oggetto di studio di molte discipline (fisica, linguistica, psicologia, filosofia, sociologia, biologia...), ma la domanda che ciascuna di esse pone alla realtà «uomo» è diversa, e ciò le costringe a configurarsi scientificamente in modo diverso. Per questo la domanda della fisica sull'oggetto-uomo concerne solo gli aspetti esprimibili attraverso misure; quella della linguistica riguarda le condizioni necessarie perché un uomo possa costruire un testo, con tutte le complesse problematiche a esso legate; la domanda della psicologia concerne il funzionamento dei processi psichici ecc. Quindi lo stesso oggetto reale può essere oggetto formale di più discipline<sup>34</sup>.

Il fatto che sia attraverso una precisa domanda all'oggetto reale che si costituisce l'oggetto disciplinare ci fa comprendere la natura del metodo. Definiamo qui metodo il procedimento adeguato per rispondere alla domanda che costituisce l'oggetto disciplinare. Per questo, per esempio, non misuro la musica in metri, né la distanza in toni e semitoni; una procedura formale ottima in matematica può risultare insensata in storia; se considero l'uomo un oggetto fisico, lo valuto in centimetri e chili; se invece lo valuto come protagonista di un avvenimento storico...

Il rapporto con singole scienze è reso, peraltro, particolarmente complesso anche dal fatto che le materie scolastiche non coincidono con le discipline scientifiche; una o più discipline possono costituire il riferimento di un insegnamento o materia, in rapporto alla quale si configura una professionalità di docenza. In altre parole, non c'è fra materie e discipline scientifiche una corrispondenza meccanica. Chi insegna italiano, per esempio, fa riferimento a più discipline scientifiche (linguistica, glottodidattica, storia della lingua italiana, critica letteraria, retorica ecc.), presenta dei blocchi di sapere specifici (la storia della letteratura, le parti del discorso, l'analisi grammaticale, l'analisi logica), promuove abilità e competenze culturali ben determinate (lettura e scrittura, fruizione del testo letterario, capacità di produzione testuale e altro).

Ci sono dunque le discipline scientifiche e le materie (o discipline di studio) insegnate nella scuola. Le discipline scientifiche sono modi di guardare la realtà e di vederla, da un punto di vista ben caratterizzato, prescindendo dalla realtà in quanto totalità. Le discipline di studio o materie sono insegnamenti e apprendimenti di cono-



scienze e abilità, afferenti a scienze particolari, e sono previste dall'ordinamento vigente nel sistema scolastico di una nazione.

A questo punto la nostra domanda iniziale – «A quali condizioni è possibile educare attraverso l'insegnamento-apprendimento di una disciplina o di una materia?» – comincia ad avere una prima ipotesi di risposta, che sinteticamente potremmo esprimere con la seguente formula: per educare insegnando occorre che il docente si riappropri criticamente della propria disciplina e sappia rispettarne specificità e metodo.

### SCHEDA 3

#### **Metodo e specificità**

Qual è il significato autentico, etimologico, profondo, di «metodo»? È quello indubbiamente – la base lessicale la riconosciamo subito – di essere una «via» (*hodós*); quindi, per metafora, una «modalità» (in molte lingue è presente tale metafora: dalla «via» al «modo»). Ma vi è quel prefisso *met-hodós*: una modalità conseguente, adeguata, che indica dunque il rispetto della specificità.

Il metodo è una modalità che rispetta quel che ha davanti, quel che incontra. Aristotele osservava nel secondo libro della *Metafisica* che ogni oggetto va affrontato ragionevolmente tenendo conto della totalità dei suoi fattori e secondo la sua consistenza, secondo la sua natura. È la natura dell'oggetto che detta il metodo: allora il metodo è il rispetto delle fattezze specifiche dell'oggetto e quindi costituisce rispetto all'oggetto una particolare disciplina, un linguaggio. Ma sia ben chiaro che è l'oggetto che definisce il metodo, ed è l'oggetto che definisce in sé la disciplina.

Oggetto di insegnamento per noi non sono le materie, ma gli aspetti reali che le materie si propongono di trattare. Questa è una sfida fondamentale per i docenti, in quanto diventa il criterio di verità della materia stessa. Noi non siamo ruote di trasmissione di un sapere elaborato altrove che ormai è stato depurato del suo rapporto con la realtà, ma mediatori del rapporto con il sapere che impartiamo personalmente, direttamente, in funzione di un incontro con la realtà.

L'educazione è un introdurre alla realtà tutta, al suo significato, ma non va dimenticato che l'esperienza non è un «minestrone» e che gli insegnamenti devono introdurre ad aspetti particolari. Quello di aver individuato il metodo costitutivo di uno sguardo coerente è un apporto tutto sommato valido della modernità; però questa stessa modernità ha spesso, come ben sappiamo, peccato di riduzionismo.

Potremmo definire il riduzionismo o riduttivismo come la tentazione di applicare un metodo nato per una realtà specifica alle altre realtà; come pretesa di proiettare un particolare sulla totalità.

La specificità è data dall'oggetto e dal «tu» che ci sta davanti. Il particolare – la matematica, la morfologia del greco, del tedesco, del russo – non è la scusa per parlare di altre cose, sia pure per parlare dei grandi valori. Il particolare non è una scusa per parlare d'altro. Oserei dire che l'unico modo che un cardiologo in quanto tale ha di comunicare quello che è lui, cioè chi è lui, la sua posizione, la sua appartenenza, è quello di farti superare l'infarto; il vero modo dell'insegnante di greco di testimoniare la sua posizione è quella di essere autentico nell'introdurre nel mondo della lingua e della cultura greca, con totale coerenza con l'oggetto, con totale rispetto dell'oggetto. Lo stesso vale per il professore di ginnastica.

Beninteso che la specificità è coscienza del limite, non assolutizzazione di un particolare: sarebbe parzialità. È consapevolezza che la parte appartiene al tutto, è bisognosa del tutto in quanto tale, in quanto se stessa: inevitabilmente ogni parte ci parla del tutto. Questo vale eminentemente nella cultura. Inevitabilmente il particolare ci parla di una totalità e la scelta del particolare configura una certa totalità, un'ipotesi.

Pensiamo, per esempio, all'antropologia storica: gli studiosi trovano l'ossicino di un dito e sanno dire quanto sia lungo il piede di questo povero uomo di Neandertal. È il principio di struttura: nella parte in qualche modo è sempre consegnato il tutto, la parte è fortemente allusiva della totalità. Non dobbiamo temere che la parte ci impedisca di guardare il tutto, se è autenticamente guardata: visto che per noi il senso ultimo è *Uno per quem omnia facta sunt*, è inevitabile che se ne trovi traccia in ogni particolare. Si riesce a far cogliere adeguatamente la ragione all'opera nel formalismo matematico quando la si sa distinguere dalla ragione all'opera in filosofia, in geografia, in scienze, in politica e si ha chiaro il perché della differenza. In altre parole: dobbiamo aver cura di sottolineare la specificità anche attraverso la sua differenza.

In scuola un docente non è responsabile solo della matematica, ma dello specifico della matematica rispetto alle altre modalità di esercizio della ragione. Qui annoterei una cosa: l'esigenza di una considerazione adeguata del particolare e l'inevitabile nesso fra parte e tutto impone all'insegnante di conquistare uno sguardo adeguato sull'oggetto del proprio insegnamento, uno sguardo libero dalle incrostazioni delle ideologie che ci dominano. È l'implicazione ine-

ludibile di un'autentica libertà di insegnamento, per non restare meri esecutori del programma.

Dare senso a quello che si insegna è il compito nostro, ma questo comporta, oltre che la specificità dell'oggetto e quindi del suo limite, un nesso con la totalità, l'autenticità dell'incontro con l'oggetto, il non perdere mai di vista che noi non insegniamo materie, ma apriamo alla realtà. Questa autenticità dell'incontro con l'oggetto riguarda prima noi, poi l'allievo.

#### COSTITUIRSI COME SOGGETTO CRITICO DI RICERCA

Il sapere delle discipline scientifiche è per definizione settoriale. Ogni scienza, infatti, rinuncia alla realtà in quanto totalità per due limiti che essa stessa volontariamente si pone: in quanto considera soltanto una parte della realtà e in quanto il suo interesse non investe la totalità del suo oggetto, ma un aspetto che ne diventa l'oggetto formale. Questa particolarità costituisce al tempo stesso la forza e la debolezza di ogni scienza. La forza, perché consente maggiori specificazione, cioè prossimità all'oggetto, coerenza e accuratezza nella procedura di verifica; la debolezza, perché rischia un aggancio parziale all'oggetto e induce nella tentazione del riduttivismo<sup>35</sup>.

Per questo, per esempio, se io insegno letteratura, non affronto la totalità: a me tocca la letteratura, non sono l'onnisciente di turno che spiega tutto. Quel che compete a me, docente, è condurre l'allievo a percepire come in quel particolare – in questo caso, nella letteratura – si rispecchi il significato totale. E questo può accadere se vivo un'esperienza tale per cui la poesia che intendo presentare alla classe assume una risonanza infinita, mi lascia il sapore della realtà, mi fa intravedere il particolare in relazione al tutto.

Nella cultura medievale si può parlare, fino a un certo punto almeno, di una certa unità del sapere, e comunque in essa c'era una fortissima tensione all'unità e un esplicito desiderio di costituire unità epistemologica, un'unità dei saperi. Tale punto sintetico non rientra nell'orizzonte della cultura scientifica contemporanea. Forse per questo oggi manca un disegno epistemologico oggettivo condiviso, ossia una vera e propria mappa delle scienze.

Noi immaginiamo che ci sia un luogo, chiamato magari università, al quale gli insegnanti possono rivolgersi per avere un repertorio di scienze a cui conformarci. Ma non è così<sup>36</sup>. Anche in università è piuttosto evidente che la suddivisione degli ambiti disciplinari non lascia individuare un *principium divisionis* costante e attendibi-

le. In generale, la costruzione e la comunicazione del sapere non rispecchia un'organizzazione oggettiva del sapere. Anzi la specificità disciplinare rende difficile comunicare fra discipline diverse, frantumando il sapere e tende a escludere la realtà dalla scienza. Tocca evidentemente alla comunità scolastica la responsabilità di ristrutturare adeguatamente i contenuti scientifici in programmi didattici evitando il verbalismo nozionistico e il tecnicismo. Il rischio di cadere nella trappola di questi due nemici della conoscenza è sempre in agguato. Infatti sembra quasi che la cultura contemporanea non «osi» rapportarsi alla realtà, che creda di poterne fare a meno. Il sapere, perciò, tende a diventare un conoscere discorsi, cioè un ripetere parole, o applicare tecniche. Il rischio è ancor più incombente se si finisce nell'orbita dello scientismo contro cui, come vedremo tra poco, occorre anche usare degli antidoti.

Per questo il problema non è semplicemente aggiornarsi, ma costituirsi come soggetto critico di ricerca<sup>37</sup>. In altri termini, l'insegnante non può ridursi a trasmettitore (divulgatore) del dibattito scientifico nell'aula scolastica. Egli non è il megafono della cultura prevalente – magari largamente esplicita nei «programmi» ministeriali –. È invece signore (*dominus*) del suo sapere: soggetto responsabile, proprietario dei saperi, che insegna e di cui si ri-appropria continuamente, appassionato alla conoscenza della «cosa» (non importa se questa è la storia della letteratura, la poesia, oppure un evento storico), perché quella «cosa» testimonia la positività e la bellezza della realtà totale.

Questo non è senza difficoltà, naturalmente, come si nota nell'intervento di una docente di matematica e scienze alle medie: «Vista l'esperienza dura dell'insegnamento, mi sono adoperata tanto per approfondire la mia disciplina, e ho scoperto che non si finisce mai. Ma quello che mi lascia molto perplessa è che si incontra tantissima indifferenza e disinteresse, e, per quanto mi dia da fare, i ragazzi sono sempre addormentati». L'intervento della collega potrebbe essere sintetizzato in una frase: «Ho studiato tanto e continuo a studiare con passione, ma è molto difficile insegnare perché a loro non importa di nulla».

A lei risponderai ricordando che la responsabilità del docente in rapporto alla sua disciplina di insegnamento configura un compito complesso e, al tempo stesso, affascinante. Un insegnante deve:

- a) riappropriarsi dei contenuti della disciplina;
- b) verificarne la rispondenza e il significato per i suoi allievi;
- c) situarli nel disegno complessivo dei saperi che la comunità scolastica progetta per i suoi allievi, verificandone collegialmente l'adeguatezza al loro momento di crescita.

Il primo punto si traduce, anzitutto, in quell'impegno di ricerca di cui abbiamo visto l'implicazione stretta con il compito educativo. L'impegno è anzitutto individuale, ma non può certo essere pensato come un'impresa solitaria. È ragionevole che la comunità dei docenti entri in dialogo con chi, in università e altrove, sviluppa ricerca nei campi scientifici e culturali cui l'insegnamento si riferisce, ma non si può pensare a una semplice trasposizione di contenuti.

Il secondo punto implica il dovere da parte del docente di istillare l'amore della disciplina, comunicando la percezione profonda del significato che la conoscenza di quell'oggetto ha per lui stesso. Se propongo al ragazzo un certo oggetto di apprendimento è perché so che è per lui e a sua misura. Perciò, prima di lamentarmi perché lui non ha interesse e resta ostinatamente indifferente, dovrei chiedermi: «Mi sono preoccupato di distillare per lui quello che davvero lo tocca? In che cosa io pretendo di colpirlo?».

Approfondiremo la questione nel terzo capitolo parlando dell'interesse, che non è la motivazione, ma una cosa che c'entra con la realtà di ciascuno. Del terzo punto (comunità di apprendimento e progetto educativo), invece, parleremo nel prossimo capitolo.

#### DALL'INDIFFERENZA AL COINVOLGIMENTO

Vorrei ora riprendere due questioni poste da Franco Nembrini<sup>38</sup>.

La prima. È proprio vero che il contesto culturale in cui siamo ha negato e nega in modo sistematico le definizioni di insegnamento, di cultura, di educazione e di disciplina di cui abbiamo parlato finora, riducendo la competenza del docente a un «sapere quelle quattro cose che devi travasare nella zucca vuota degli alunni».

La seconda. Viene presupposto testardamente, e a volte conclama- to apertamente, che l'insegnamento e l'educazione in classe siano eventi neutrali a livello di contenuti e di rapporti. Ha ragione Nembrini: «In fondo ci viene richiesta una indifferenza nel rapporto». Eppure sappiamo tutti che risponde positivamente al compito e alla sollecitazione proprio lo studente che in qualche modo è implicato in una relazione significativa.

Quando tu parli di «riappropriazione» di un senso, fino a diventare capaci di comunicare la bellezza che sta dentro la realtà, mi viene in mente che la bellezza che dobbiamo suscitare o che speriamo di suscitare è quella del rapporto, prima di ogni altra cosa. Allora accade in classe il miracolo che il ragioniere bergamasco, per il quale l'italiano è già una lingua straniera, quell'alunno che tutti ritengono tagliato fuori, quello spilungone con gli orecchini che sembra non c'entrare niente

con la vita della classe, ti ascolti per diverse ore legger Dante. Poi, un giorno, al termine del percorso del primo Canto dell'Inferno, capita che proprio lo spilungone alzi la mano e chieda di essere interrogato. Tu stenti a crederci perché è proprio l'ultimo da cui te lo aspettavi... Ebbene lui esce e ti dice in bergamasco: «Prof, io questo canto l'ho studiato a memoria» e lo recita. Gli chiedi perché: «Chi te l'ha fatto fare?». Questa la risposta: «Prof, trop bel!»<sup>39</sup>.

«Trop bel!». Ecco il miracolo dell'educazione! In quel «trop bel!» c'è quello che vivono lo studente e il docente nel loro rapporto rispetto al Canto di Dante e a quello che accade in classe. Troppo bello è il rapporto che nasce durante l'ora di lezione quando il docente si compromette totalmente con gli alunni e con la disciplina che insegna!

È vero: dobbiamo fare i conti ogni giorno con un'ideologia che predica e pratica indifferenza o neutralità nel rapporto educativo e verso ciò che insegniamo. A me tuttavia viene da dire che non c'è tempo per scoraggiarci. Quello di cui siamo portatori – l'esperienza che siamo, la proposta su cui scommettiamo – è «indifferente» all'indifferenza serpeggiante. Non voglio nemmeno perdere il tempo in polemiche contro un contesto che ormai diamo per scontato. Neutralità?! Un tempo c'erano le ideologie e c'era un certo gusto a combatterle: in fondo c'erano ipotesi rispetto alle quali si poteva tirar fuori l'esperienza, come controfattuale. Adesso c'è – si dice – la caduta delle ideologie, sostituite dall'indifferenza, cioè da assenza di ipotesi, che in verità è la nuova ideologia, quasi più pericolosa.

Non perdiamo tempo, dunque, in polemiche. Il compito che ci assumiamo è quello di educare attraverso la nostra disciplina; non: insegnare matematica, e poi fare alla fine il «discorso buono». La professionalità consiste nell'impegno a educare insegnando. È per questo che ho insistito sul concetto di disciplina, proprio nella sua dimensione ontologica, di *obiectum*, cioè di cosa che ci si piazza davanti, con cui ci misuriamo appassionatamente e dalla quale ricaviamo la forza, la competenza e il sapere che ci permettono di accompagnare lo studente nel suo rapporto con la realtà.

È l'amore per la «cosa» (*res*) che crea rapporto. La «cosa», infatti, non sono i sassi, ma la realtà, l'altro in rapporto a cui io sono me stesso. Nella passione per essa possiamo mostrare come e perché vale la pena entrare in rapporto con ogni ambito (disciplinare) e la totalità del reale.

Non mi preoccuperei neanche – lo dico con franchezza – di insistere sul problema del rapporto insegnante-alunno. Il mio rapporto è con lui in quanto insieme esploriamo con fervore la realtà, alla ricerca del senso. Direi di non preoccuparci che l'alunno sia in rapporto con me, che lui dipenda da me: questa non è educazione. L'introdu-

zione alla realtà nella condivisione di un'ipotesi di senso grande e bella è da sola capace di generare il rapporto e l'amicizia; non è che devo farmi amico lo studente perché mi venga dietro.

«L'insegnamento non è una cosa che va condita con un po' di affetto e qualche buona parola. L'amalgama che rende giusta l'operazione dell'insegnare non è un di più di affettività»<sup>40</sup>. Quel che stiamo dicendo è effettivamente un'altra cosa: è il rapporto col reale il punto generativo di una relazione pedagogica significativa e autorevole anche nell'insegnamento. È il rapporto con la realtà condiviso, il comune star di fronte al reale che genera rapporto e permette di passare dal sistema dell'indifferenza al movimento della reciproca compromissione<sup>41</sup>.

Del resto, abbiamo lo stesso problema in università: i nostri allievi – non importa se hanno già i baffi – si accorgono di noi perché quel che diciamo e la passione con cui comunichiamo quel che riusciamo a distillare dalla disciplina mostrano loro il significato della nostra esperienza.

Siamo in classe perché l'oggetto di insegnamento-apprendimento anzitutto ha appassionato noi. La materia non è la scusa per stare insieme. L'insegnante, proprio per amore della cosa, deve anzitutto esercitare il suo discernimento nell'elaborazione didattica, che è selezione di contenuti, commisurazione e raccordo degli elementi essenziali della disciplina con la categorialità del discente, come emergerà meglio più avanti.

#### SCHEDA 4

##### **Soggetto e realtà**

Sono due le categorie che la modernità ha messo maggiormente in crisi: il soggetto e la realtà. La messa in crisi di queste due categorie viene dalla loro considerazione astratta, dal loro essere irrelate, dalla reciproca estraneità che ha impoverito in modo tragico l'uno e l'altra. Siamo di fronte a una nozione di realtà e quindi di conoscenza per la quale l'importante è la formalità, nel senso di totale estraneità all'esistenza; ne deriva la strana convinzione, sempre più diffusa che, a ben vedere, l'uomo non sia fatto per incontrare la realtà. Se la realtà non riguarda il soggetto, non desta in lui interesse, non ha per lui significato, ci si chiede perché debba conoscerla!

Questo problema che, apparentemente, è estremamente teorico, sofisticato, gnoseologico – l'impoverimento dei due poli della conoscenza: da una parte il soggetto e dall'altra la realtà – è decisivo

per il rapporto educativo, per l'insegnamento. Perdendosi il nesso fra il soggetto e la realtà, la motivazione alla conoscenza e allo studio viene compromessa alla radice.

Anche le grandi formule – per esempio, «si conosce solo quel che è amato» – per il nostro ragazzo rimangono vuote, sterili. Egli non ne capisce la profondità, perché ha perduto un concetto di realtà come fonte della sua felicità: il reale è per lui una caterva di dati. Anche lui è vittima dell'ideologia cognitivista, secondo cui il soggetto è un database; la mente – *mind* – cognitiva è un insieme di dati organizzati secondo archetipi, con nessi o inferenziali o metaforici. Si tratterebbe di dati che si caricano di un certo interesse quando e se costringono l'organizzazione della mente a riformulare il suo assetto; non c'è rapporto con la realtà.

L'incontro del soggetto con la realtà non è più l'incontro con il destino, questo è il punto! Nel rapporto «cognitivo» (non si dice più «conoscitivo»!) con le cose non ne va mai del senso del soggetto, qualsiasi cosa succeda. Alla realtà è negata quella positività ultima, quella benevolenza che la rende realmente significativa, per me insegnante e per lui allievo. Al soggetto è negato il cuore, grande categoria a cui dovremmo fare più attenzione, molta più attenzione; è negata la possibilità che la realtà significhi «per me», c'entri con me. L'uomo dell'antropologia implicita nel sapere scolastico, che siamo chiamati a impartire, risulta così essere mezzo macchina e mezzo bestia. Ed è mezzo macchina perché è chiamato a procedimenti inferenziali corretti, limpidi, meccanici, alla interiorizzazione del metodo, e quindi, diciamolo chiaramente, è una brutta copia di un buon calcolatore: neppure una macchina, ma una mezza macchina! Ed è mezzo bestia perché a questo si associa l'aspetto del sentimento, delle emozioni, degli stati d'animo: insomma tutte quelle cose che secondo alcuni non si rifanno alla matematica ma alla letteratura! Allora con la matematica si esercita la macchina, con la letteratura la bestia!

#### VERSO UNA DIDATTICA RESPONSABILE

Molte discipline, forse anche quelle teologiche, subiscono l'influenza dell'ideologia dominante.

Personalmente posso affermare, partendo dalla mia modestissima esperienza di ricerca, che solo il rispetto e l'amore della «cosa» mi hanno salvato dal peregrinare fra i diversi «-ismi» delle comunità scientifiche, in cui mi sono ritrovato: storicismo, strutturalismo, ge-



nerativismo, costruttivismo, teorie del testo. Per non pochi intellettuali sembra un problema di moda, come se si trattasse del taglio del bavero o della forma del risvolto dei pantaloni.

La capacità di mettere in discussione il paradigma scientifico di moda non dipende da una sofisticazione intellettuale, ma dal coraggio di paragonare in modo autentico il modello della «cosa» che ci è proposto con la nostra esperienza. Per esempio, se l'approccio strutturalista alla lingua propone un'immagine di soggetto parlante, cioè di essere umano, come di un terminale di una rete in cui è stato installato un programma informatico, e questa immagine mi risulta incompatibile con l'esperienza dell'umano, dovrei rifiutarlo. Infatti l'assunzione di questo approccio nell'insegnamento mortifica la mia intelligenza e la mia libertà; anche se in fondo è comodo, perché i manuali magari mi offrono strumenti didattici già pronti, costruiti in modo intelligente, vivace, con una bella grafica, molto coerenti, capaci di applicare il modello strutturalista in modo semplice.

E l'idea che, presa in mano una poesia, basta fare l'analisi e ho risolto il problema, soddisfa? Non si è perso qualcosa? Non si è distrutto l'oggetto? Non che l'analisi non vada svolta, ma quando? A che fine? A che serve? A questo proposito, l'esperienza maturata in classe da Nembrini ci è preziosa:

Ti rispondo con l'esempio con cui introduco sempre il programma di letteratura. La maggior parte dei testi della critica funziona proprio come dici tu: ammazza il bello che si dovrebbe comunicare e tratta l'opera d'arte – nel mio caso la poesia – esattamente come una bella donna, ma... morta. Dico allora ai ragazzi: «Se vedete una bella donna, la prima cosa che vi viene in mente di fare con lei cos'è? L'autopsia? Ecco, il manuale che abbiamo davanti tratta la poesia non come una cosa bella di cui godere, coltivando il desiderio di sapere anche perché è bella e perché mi colpisce, ma come una creatura già morta di cui occorre far l'autopsia. Voi giustamente non potete avere interesse ad occuparvi di cose morte, perché voi volete cose vive. Leggere un testo di una poesia vi interpella dentro la vita. La conoscenza delle forme – riemergente nell'analisi – viene come gusto e approfondimento della scoperta di un bello vivo presente. Allora vi propongo un altro modo di lavorare...»<sup>42</sup>.

Tutti i modelli e i metodi possono essere utili, se convocati nel momento giusto, quando servono. La loro funzione, però, è aiutarci a guardare l'oggetto e a tenere viva l'esperienza dell'incontro con esso. Non importa quale sia l'oggetto: se una poesia o un teorema di geometria. Ma questo accade se ci riappropriamo del sapere che insegniamo. Diversamente, magari con una giusta disinvoltura, la mia moralità di docente viene ridotta dall'insegnare con diligenza e scrupolo

l'ideologia dominante. Il problema di conciliare didattica e discorso educativo sorge solo quando si fa della didattica irresponsabile.

Temo, in particolare, i saperi neutri. Ho paura quando si dice: «La matematica è uguale per tutti! L'economia ha le sue leggi! La storia è determinata da leggi oggettive! Quello che conta è una buona filologia! L'importante è che sappiamo fare un'analisi del testo! I valori economici, estetici, politici non c'entrano con la morale!». Si tratta in generale di ideologie consolidate che hanno assunto la maschera della serietà e pretendono di imporci di essere insegnanti seri che insegnano *routines*, cercando il più possibile di far morire l'interesse.

Una didattica responsabile non ha bisogno che le venga appiccicato il discorso educativo, perché viene generata dalla dinamica di un soggetto che ha più di tutto a cuore il destino proprio e dell'allievo. Il servilismo verso la vulgata scientifica, che impone alla fine il tentativo patetico di recupero del momento educativo, è contro l'immagine di un autentico professionista, anche a livello civile.

#### ANTIDOTI CONTRO LO SCIENTISMO

Lo scientismo è un grande pericolo e risponde in modo errato all'esigenza di aggiornamento. Per difendersi da questo nemico e poter fare in modo che nel particolare della disciplina si intraveda la totalità, ovvero per un approccio autentico, sano, responsabile, critico alla disciplina e anche alle sue novità scientifiche, vi propongo una serie di antidoti, già sperimentati: il rispetto del linguaggio e dei limiti della disciplina, il rispetto della natura dell'oggetto e del metodo da essa dettato, la stima verso la nostra e le altre discipline, la consapevolezza del compito, la ricerca e la cura dell'essenziale, lo stile argomentativo. Due parole su ciascuno di essi.

*Rispetto del linguaggio della disciplina.* Il linguaggio è fatto di parole, ma anche di concetti, di categorie, di coerenza, di rilevanza, di proprietà delle categorie. Molto spesso usiamo, anche attraverso le divulgazioni scientifiche, concetti impropri che passano da una disciplina all'altra in modo irresponsabile. Per esempio, usiamo la parola «azione» in economia, in storia, in fisica, ma l'azione in fisica non è l'azione di un agente responsabile che agisce teleologicamente per un fine, non ha un proposito; l'azione della fisica è un effetto, è un fenomeno, non una tensione al destino!

Ancora: si parla di «cause» e si trasferisce il concetto tranquillamente dalla storia alla chimica, alla fisica, alla biologia. Tema di italiano: «Scrivi le cause della Prima guerra mondiale». Poveretto! Gli

diamo proprio un tema irragionevole! Non esistono le cause della Prima guerra mondiale, esistono casomai delle ragioni, delle tensioni, dei conflitti d'interesse... non delle cause. E tutto per dire che alla fine ogni cosa è frutto di un determinismo; poi magari andiamo a dire: «Le vere cause son quelle economiche! Le sottostrutture delle sovrastrutture delle strutture!».

Manteniamo dunque il dovuto rispetto al linguaggio della disciplina, alla coerenza e all'adeguatezza della categorialità, anche lavorando insieme.

*Rispetto dei limiti, cioè dei confini della disciplina.* Certe volte l'entusiasmo per la nostra materia ci dà quasi l'ambizione di spiegare tutto con la luce dei suoi termini e dei suoi metodi. No, la biologia non spiega la logica, non spiega nemmeno la matematica. Il ragionamento non può essere ridotto a sinapsi. La chimica non spiega l'esperienza umana. Non possiamo ridurre la poesia a spiegazioni e a cause sociologiche; nemmeno a reazioni biochimiche del cervello.

Il rispetto dei limiti e dei confini della disciplina è riconoscimento della parzialità nell'approccio all'oggetto reale, ma l'enfasi sulla parzialità della disciplina già testimonia la totalità, in quanto situa la parte nel tutto e pone la premessa per definire la posizione della parte rispetto al tutto. Capisco davvero che la mano è una parte del corpo non semplicemente in quanto non è tutto il corpo, ma in quanto ha un compito (operativo, cognitivo, esperienziale) nei confronti della totalità del corpo.

*Rispetto della natura dell'oggetto e del metodo da essa dettato.* Non spiego la storia con la fisica, né riduco la matematica a gioco di simboli. Forse è importante che in questo lavoro gli insegnanti delle diverse discipline, che spesso hanno poco colloquiato tra loro, si confrontino in un dialogo serrato; altrimenti l'unico a cui è affidata la sintesi dei saperi è il povero studente. Non si tratta semplicemente di un problema di coesione concettuale o di efficacia didattica; c'è il rischio che si ingeneri nell'allievo, inevitabilmente disorientato, un fondamentale disinteresse per lo studio o, peggio, che si induca in lui la tolleranza per un discorso generico, sconnesso e incoerente e che egli non si accorga mai che la nostra materia è un momento di un percorso più ampio e più lungo nell'avventura della conoscenza.

Proprio per il rispetto della complessità e della complessività dei saperi che impartiamo, dobbiamo *coltivare e comunicare stima verso le altre discipline*, per cui chi insegna arte, per esempio, non deve dire che la matematica è arida. Non è vero! È vero magari che molti insegnanti si impegnano molto a farla diventare arida. Arrivano al-

l'università studenti carichi di odio sviscerato per la matematica! Ci vuole impegno a far odiare tanto la propria materia! La letteratura non è futile, come dice l'insegnante di biologia, quasi fosse un intrattenimento un po' vizioso, sfizioso e sofisticato! La finanza e l'economia non sono immorali! C'è tanta immoralità, ma le discipline di per sé non sono immorali: le rendiamo immorali noi!

La passione da comunicare alla classe nasce dalla *stima della nostra disciplina* e dalla *consapevolezza del compito civile* dei nostri insegnamenti e della nostra professione. Un docente di latino, per esempio, entrando in classe, dovrebbe porsi e magari aver provato a rispondere ad alcune di queste domande: «Ma quel che insegno, a che cosa serve? Qual è il compito civile che mi viene affidato questa mattina? Che cosa insegno a questi ragazzi? Latino? Sono davvero convinto che il latino serva loro a qualcosa?». Probabilmente, un docente davvero convinto dell'educatività del latino entra in classe con altro atteggiamento e insegna le declinazioni in un altro modo; anche il *cum* e il congiuntivo diventerebbero diversi<sup>43</sup>.

«Perché insegnare greco? Perché insegnare la storia? Qual è il significato civile della storia? In che senso la storia costituisce la cultura, cioè la comunità? Perché i popoli cominciano ad aver cultura solo nel momento in cui hanno storia?». Il docente, che quella mattina entra in classe carico di consapevolezza e gusto nella ricerca, di cui le suddette domande sono piccoli indizi, esercita una responsabilità «collettiva» davanti alla cultura dell'umanità e, molto probabilmente per via «osmotica», trasmette la passione per la sua materia. Se insegna latino non semplicemente perché il latino è la radice lontana della nostra lingua, ma perché esso dà accesso a una tradizione di pensiero, di ricerca, di riflessione, di opere d'arte, a un lascito, a un immenso patrimonio, grazie al quale restiamo in contatto con le radici della nostra cultura, allora è anche consapevole che i suoi alunni imparando il latino potranno portare avanti nella storia della civiltà e della cultura le ragioni della loro origine e del loro senso<sup>44</sup>. Entrando in classe con tale consapevolezza, il docente manifesta un'autorevolezza diversa, perché può guardare il ragazzo come colui che sta potenziando la sua umanità, che sta diventando protagonista della storia e che possiede un'altra dignità. Non sta a polemizzare sul nichilismo in cui il ragazzo è immerso dalla mattina alla sera: gli offre un'alternativa.

La dignità di quel che insegniamo passa dunque attraverso la consapevolezza di chi siamo, dello scopo per cui entriamo in classe, della consistenza e delle ragioni della nostra materia; il tutto grazie alle capacità di cogliere e puntare all'essenziale, perché solo questo ci mette in rapporto tra il particolare e la totalità. Se, per esempio, siamo ossessivi su tutti i dati storici, ma non riusciamo a far passare la rilevan-

za della storia per la vita di una comunità, perdiamo il nostro tempo, anche se facciamo discorsi sui valori e manteniamo a livello affettivo un buon rapporto con gli alunni. E forse non solo perdiamo tempo, ma probabilmente stiamo omaggiando lo scientismo e i suoi cortigiani. Solo puntando all'essenziale favoriamo negli allievi la percezione del rapporto tra il particolare e la totalità, promuoviamo l'esperienza del reale e contribuiamo alla crescita delle persone e della cultura.

### SCHEDA 5

#### **Linguaggio ordinario e linguaggio scientifico**

Il linguaggio scientifico, come specificazione di un codice non in rapporto a una comunità (lingua), ma in rapporto a un ambito d'uso, si caratterizza per tre aspetti fondamentali: la finalità (conoscitiva, comunicativa ed estetica, cioè secondo i grandi generi dell'esperienza), il destinatario (comunità scientifica, allievi, massa, volgo ecc.), l'oggetto disciplinare e, quindi, il metodo.

Ogni linguaggio è elaborato in vista di un ambiente esperienziale. L'esperienza è l'incontro dell'uomo con la realtà, è l'aprirsi dell'essere umano alla realtà. Ora, può essere un aprirsi indistinto, globale alla realtà in(de)finita, oppure un aprirsi alla realtà disciplinata da un certo interesse (conoscitivo, estetico, comunicativo) che può dar luogo allo specificarsi di oggetti disciplinari e quindi di metodi.

Il linguaggio utilizzato per fare esperienza globale, senza confini, non disciplinata da delimitazioni e pertinenze dell'oggetto, è il linguaggio ordinario. Non è il caso di parlarne male. Ogni linguaggio ha le sue radici in esso, vale a dire fa i conti con il linguaggio ordinario per costituirsi e ogni linguaggio ha il suo dazio da pagargli ogni qualvolta intende trasmettersi. È dunque punto di partenza e continuo punto di passaggio e di mediazione nelle operazioni della comunità scientifica.

Si tenga presente che il linguaggio ordinario è il linguaggio rispondente al desiderio ultimo dell'uomo di felicità. È il linguaggio decisivo dell'umanità; non disciplinato perché è quello con cui affrontiamo la vita e puntiamo a coglierne il senso. Questo linguaggio, che è anche quello «umanistico», può disciplinarsi – come avviene peraltro nel linguaggio letterario e in quello poetico in particolare –, ma è un disciplinarsi non categoriale. Si può far poesia anche coi simboli matematici, anche con le centrali elettriche; è un «dire» che si disciplina non categorialmente, ma esteticamente. Di contro al linguaggio ordinario si costituiscono i linguaggi settoria-

li (per esempio quelli che nascono in relazione al destinatario) o quelli gergali. Altri linguaggi sono il linguaggio professionale e disciplinare. Di quest'ultimo distinguiamo tre grandi aree: le scienze naturali, le scienze umane e il linguaggio delle scienze della letteratura. Certo, come in tutte le classificazioni ci accorgiamo che qualcosa rimane fuori, o dovrebbe essere meglio specificato. Teniamo perciò soprattutto presente la loro comune caratteristica di linguaggi disciplinari, senza eccessive tassonomie ulteriori.

Sottolineiamo l'importanza del collegamento tra il linguaggio disciplinare e il linguaggio ordinario proprio per il nostro problema. Infatti, solo passando attraverso l'interfaccia con il linguaggio ordinario, il linguaggio disciplinare diventa il linguaggio della didattica. Questa è una mediazione inevitabile.

C'è la possibilità di un uso scienziato o di un uso autenticamente scientifico del linguaggio scientifico stesso. È importante vedere, in rapporto all'insegnamento, quale preoccupazione dobbiamo avere per il nesso tra linguaggio scientifico e linguaggio ordinario. Il linguaggio ordinario deve essere il punto di partenza e il punto di riferimento. Questo perché comunicare significa esprimere nella categorialità dell'altro, altrimenti non comunico.

Certo, l'obiettivo è di costruire nell'altro una categorialità nuova, la categorialità disciplinare. Ora, il linguaggio ordinario è il punto di partenza, ma non il punto di arrivo dell'educazione, perché se noi lasciamo che l'allievo rimanga nella totale indeterminatezza categoriale, non gli diamo accesso all'essenziale della disciplina, alla domanda generata sulla realtà dalla disciplina stessa.

D'altra parte c'è un pericolo nella didattica della disciplina, il verbalismo, quando si pretende di costituire un linguaggio disciplinare senza raccordarlo al linguaggio ordinario, cioè all'esperienza del ragazzo. Bisogna, dunque, tenersi distanti sia dalla sfocatezza categoriale e dalla confusione dei linguaggi per cui lo studente non percepisce più il permanere di un certo tipo di domanda sull'oggetto sia da una precisione linguistica estrinseca che non crea gli indispensabili rimandi all'esperienza dell'allievo.

#### UNA QUESTIONE DI STILE

La modalità con cui insegniamo è altrettanto importante quanto il contenuto; anche per combattere lo scientismo.

Il processo di insegnamento-apprendimento può realizzarsi secondo due stili che rispecchiano visioni profondamente diverse. Il primo

presuppone l'organizzazione scolastica come una macchina incaricata di perpetuare la cultura dominante nella comunità. Si punta alla meccanica trasmissione di un sistema di conoscenze e di credenze e quindi, in qualche modo, alla perpetuazione del potere di un sistema culturale. La cultura diventa ideologia perché esclude la verifica. Il secondo stile interpella la persona come soggetto ragionevole e libero e punta a farne crescere la ragione e la libertà. Questo secondo stile chiede alla comunicazione educativa una tensione critica – una passione per la realtà – che tocchi sia la modalità dell'insegnamento-apprendimento sia i suoi contenuti. Si tratta dello stile inevitabilmente implicato da un concetto di educazione come introduzione alla realtà che possiamo definire argomentativo.

È lo stile caratterizzato dal vedere insieme le ragioni di quel che proponiamo, dalla coerenza, dal gusto della realtà, dalla percezione della gerarchia teleologica dei contenuti, dal rispetto della categorialità dell'allievo, dalla sfida della ragionevolezza, di cui diremo ampiamente nel quarto capitolo.

Vedere insieme le ragioni significa far vivere al ragazzo il gusto dell'*adaequatio*, del rapportarsi del discorso scientifico alla realtà promuovendo consapevolezza e mostrando perché e come. Ecco un altro aspetto della dignità del nostro lavoro che rende «potente» la nostra autorevolezza<sup>45</sup>.

È la nostra capacità di introdurre alla realtà che ci dà autorevolezza. Non quella «tenerezza melmosa» (quell'esperienza un po' «untuosa») che pretende di appoggiare tutto su un'autorevolezza presuppota, pretesa e scontata. Non quell'autorevolezza istituzionalizzata e professionalizzata che dovremmo avere prima e che le strutture e le regole governative dovrebbero garantirci. L'autorevolezza di cui qui parliamo nasce nel rapporto con la realtà come testimonianza e passione di ricerca del senso. Non è basata sulla trasmissione (più o meno riuscita) di un pacchetto di saperi, ma sulla riscoperta, sulla riverifica insieme all'allievo di un'ipotesi esplicativa della realtà effettuata nel lavoro su quel particolare oggetto dell'insegnamento-apprendimento che è la materia scolastica.

Non si è autorevoli nell'insegnamento se non si è in qualche misura indagatori rispetto alla realtà tutta e a quel pezzo di realtà che costituisce l'oggetto della disciplina insegnata. L'immagine della bottega dell'artigiano come luogo in cui l'adulto, mentre è all'opera, si tiene vicino il giovane, mi sembra adeguata per qualificare lo spazio-tempo dell'ora di lezione. Qui il problema non è di trasmettere regole e contenuti, ma di partecipare a un'esperienza di esplorazione appassionata della realtà. In questo contesto, l'adulto senza interrompere il suo lavoro tiene d'occhio l'allievo e lo incoraggia a fare insieme.

Tenere d'occhio l'allievo vuol dire vigilare sulla sua coerenza, evidenziargli contraddizioni, aiutarlo a sviluppare un approccio sistematico.

Incoraggiare è assecondare il cuore<sup>46</sup> facendo provare il gusto della conoscenza anche di fronte a difficoltà e insuccessi. Mi ricordo con quale gioia il mio insegnante di matematica in quarta ginnasio scriveva quella sigla «q.e.d» (*quod erat demonstrandum*); la gioia dell'aver provato un teorema, la soddisfazione di dimostrare che con una connessione logica le ipotesi sono verificate, il gusto del vedere all'opera la propria ragione. *Quod erat demonstrandum*: scrivendolo, picchiava sulla lavagna col gesso con soddisfazione, e ci trasmetteva una grande fierezza, ci invitava e ci sosteneva nell'assumerci la sfida della ragionevolezza.

Che cos'è la ragionevolezza? È parola preziosa e facilmente mal compresa: è una cosa difficile da insegnare ai giovani. È anzitutto totalità dei fattori. Non si può insegnare senza aiutare a costruire un giudizio che tenga conto della totalità dei fattori rilevanti. Non si può studiare senza esercitarsi a riconoscere la totalità dei fattori rilevanti nell'oggetto di apprendimento, nel dato a cui si deve prestare attenzione, nel problema da risolvere, nel tema da svolgere, nella lezione da apprendere.

La difesa della ragione contro la manipolazione ideologica sta anche nella capacità di mettere in gioco il concetto «giusto», di affermare l'oggetto disciplinare con i concetti «adeguati», per cui posso davvero fare esperienza dell'oggetto e situarlo nell'orizzonte della realtà tutta. La cosa (*res*, da cui «realtà») non mi viene addosso come un oggetto irrazionale e opaco; io riconosco la cosa attraverso le mie categorie. Il linguaggio è indispensabile all'esperienza, e la sua adeguatezza, la sua capacità di far risuonare la *res* è condizione indispensabile di un giudizio ragionevole<sup>47</sup>.

E il sapere, che cosa c'entra con lo studente? E con me docente? Cosa cambia in me quel che insegno? Quando prima parlavo del docente che si pone domande mentre entra in classe (Che cosa vado a fare? Perché insegno il latino?...), l'interrogativo può essere anche sintetizzato così: in che cosa mi aspetto che io e lui quest'oggi cambiamo?

Dal tipo di risposta a queste domande dipende la possibilità di far percepire la gerarchia teleologica. Sembra un concetto difficile, ma è così naturale in noi da diventare irresistibile. C'è un bel passaggio ne *Il primo cerchio* di Solženicyn, nel quale viene descritto Stalin che sta stendendo la sua celebre opera, che sarà chiamata «il lavoro geniale del compagno Stalin»: si trattava di tre interventi sulla «Pravda» sui problemi della linguistica<sup>48</sup>. Al dittatore non pareva sufficiente avere ormai deciso la struttura di tutto, doveva decidere anche la struttura delle singole discipline. Per questo scrive un libro sulla linguistica.



Stalin chiuse la tendina d'acciaio e si trascinò di nuovo fino alla scrivania. Persino per il Grande Corifeo era tardi per lavorare, ma egli trangugiò una compressa e si sedette di nuovo. Mai aveva avuto fortuna in vita sua, ma bisognava lavorare egualmente. I posteri avrebbero saputo apprezzare.

Com'era potuto succedere che nella linguistica si fosse instaurato un regime alla Arakceev? Nessuno ardiva dire una parola contro Marr. Strana gente! Gente pavida! Li istruisci, gli insegni la democrazia, gli spieghi le cose, glieli metti sulle labbra, macché, non imparano, non assimilano!

Tutto doveva fare lui; anche lì, lui... E scrisse con trasporto alcune frasi:

«La sovrastruttura è creata dalla base appunto *per...*»

«Il linguaggio è *creato per...*»

Chinava vicinissimo al foglio il suo viso bruno-grigiastro con i segni del vaiolo, con il grande naso che lo solcava e non vedeva che l'angelo della teleologia medioevale sorrideva dietro le sue spalle.

Ah, quel Lafargue, bel teorico anche lui: «L'improvvisa rivoluzione linguistica fra il 1789 e il 1794»!

Ma quale rivoluzione! C'era una lingua francese ed è rimasta una lingua francese.

«Occorre in genere dire, a informazione dei compagni che si dilettono di esplosioni, che la legge del passaggio dal vecchio stadio qualitativo a un nuovo stadio qualitativo per mezzo di un'esplosione non soltanto non è applicabile alla storia dello sviluppo del linguaggio; raramente è applicabile anche agli altri fenomeni sociali». Stalin si staccò dal foglio, rilesse<sup>49</sup>.

Persino Stalin non riusciva a staccarsi dalla teleologia. Il significato di una cosa è la sua finalità. E Solženicyn commenta furbamente dicendo che fra le sue ricurve spalle sorrideva l'angelo della teleologia medievale: «fatti non foste»<sup>50</sup>.

Questo senso dell'«essere fatti per» è la gerarchia teleologica! Adesso in politica economica parlano di priorità; non so se sia proprio una traduzione giusta. Distinguere i mezzi dai fini: pare una cosa banale, ma quando facciamo l'analisi del testo, tirando fuori le metafore, distinguendo le metonimie, e identificando la specificità della sinne-doché... allora dimentichiamo che l'analisi del testo è uno strumento, non un fine. Dunque, entrando in classe devo sapere perché lo faccio, qual è il mio fine. Ma devo far percepire anche agli allievi che cosa è strumento e che cosa è fine! Purtroppo a volte ci accontentiamo che apprendano gli strumenti, e se li sanno sciorinare davanti a noi, chiamiamo questo «apprendimento».

Far percepire la gerarchia teleologica significa aiutare a non confondere i mezzi con i fini e, quindi, guidare l'allievo a cogliere le finalità del conoscere in ordine alla sua persona, alla società, alla cul-

tura, al momento storico, conducendolo oltre la domanda «a che serve studiare questa disciplina?», che in genere sottintende già una risposta svogliatamente negativa<sup>51</sup>.

«A che serve?» è, in genere, una domanda che blocca il processo dell'apprendimento se non è sostenuta da altre come: «Che cosa è? Perché mi viene proposto? Cosa c'entra con me?». La domanda svogliata dell'allievo è l'esito di una caricatura della ragione strumentale, la quale elabora un'incapacità di abbracciare l'orizzonte dei fini perché si fissa sugli strumenti.

Prima ancora della domanda «A che serve?», c'è lo stupore della conoscenza e la possibilità di scoprire una corrispondenza tra domande costitutive della disciplina ed esigenze della ragione. In questo lo studente viene aiutato nella misura in cui c'è effettivamente da parte del docente il dovuto rispetto della categorialità dell'allievo.

Il docente non deve semplicemente riconoscere il linguaggio dell'allievo nella sua specificità sintattica, (questo è abbastanza facile – pare – da un po' di tempo), deve riconoscere anche e soprattutto le sue attese, i suoi desideri, perché facendo crescere quelli incrementa la sua esperienza. I contenuti e i procedimenti comunicati devono essere rispondenti alla domanda implicita di sapere insita nel momento di crescita della persona e nello sviluppo della sua esperienza. Quest'ultimo aspetto è legato all'istanza essenzialmente educativa dell'insegnamento, che assolve al suo compito, per un verso facendosi carico del significato in termini di concezione della realtà della disciplina stessa (cioè della educatività specifica della disciplina) e per un altro dimensionandosi nel contesto degli altri saperi attraverso una «componderazione» che rispetti nel discente l'esigenza ultima di distillare dai suoi studi un significato sintetico, dunque un significato per lui.

Se il docente prescinde dalle esigenze dell'allievo, gli costruisce vicino un pupazzo perfetto, a sua immagine e somiglianza, ma che non è più lui. È partendo dallo studente che si può lasciare un segno nell'allievo. Occorre fare i conti con quel che lui è<sup>52</sup>. Altrimenti si rischia di insegnare solo parole e addestrare alle tecniche.

#### SCHEDA 6

##### **Uguaglianza e disuguaglianza delle discipline**

Prevale spesso un malinteso senso di democrazia che ci chiede di sacrificare la specificità.

Questo si traduce anzitutto in un relativismo per cui un'opinione vale l'altra, e tutte le teorie e le convinzioni vanno rispettate. Ma il

rispetto, anzi, l'amore, riguarda l'opinante, non l'opinione, lo studioso, non la teoria.

Il rispetto di tutte le concezioni, quando queste siano fra loro alternative, è un'acquiescenza alla contraddizione, è la perdita dell'identità. L'egualitarismo è dannoso anche quando è attribuzione di uguale funzione e peso educativo a tutte le discipline.

La parità riguarda gli insegnanti nel senso che in una comunità educante matura ogni insegnante ha la responsabilità totale e indivisa di tutta l'azione educativa della scuola. Ma il tipo e il grado di educatività delle singole discipline, proprio per la diversa funzione antropologica e culturale, non hanno lo stesso peso. Se, per esempio, ci rendiamo conto che la lingua, fra i diversi linguaggi possibili, è lo strumento primario di incontro con la realtà – tanto che gli altri linguaggi, compresi quelli formali, diventano definitivamente consapevoli solo se vengono ricondotti alla lingua è inevitabile riconoscere a questa una funzione educativa principale per ragioni antropologiche. Usando i termini della semiotica tartuense, diciamo che mentre la lingua è il sistema semiotico primario, gli altri linguaggi sono sistemi semiotici secondari e questa secondarietà è per essi costitutiva.

Non a caso solo la lingua primaria offre un'articolazione semantica nitida e definita. È questa una ragione in più perché la scuola punti a riequilibrare la proporzione fra verbale e figurativo (incluso l'audiovisivo) che nel costume di vita prevalente è a netto vantaggio del secondo, con un inevitabile rischio di indebolimento della sensibilità critica.

Per ragioni diverse – che direi culturali e non antropologiche – una funzione rilevante per la cultura occidentale ha il linguaggio matematico e il linguaggio delle scienze nello studio della realtà fisica. Ma non voglio qui parlare di ogni disciplina. Il mio obiettivo è quello di denunciare che il disagio di una molteplicità sconnessa di discipline, soprattutto nella scuola del primo ciclo, è accresciuto dal fatto che, per un malinteso senso democratico, a tutte le discipline è attribuito lo stesso peso. L'eguale responsabilità educativa e dunque l'eguale dignità dei docenti sono interpretate come pari peso e uguale spazio delle discipline, indipendentemente dal loro effettivo carico di studio e dalla basilarietà della loro funzione formativa. In questo caso l'università sembra rappresentare una lodevole eccezione visto che, con il sistema dei crediti introdotto dalla Convenzione di Bologna, si è in qualche modo invitati a definire un peso per ogni disciplina.

## DIMENSIONE CIVILE DELLA PROFESSIONE DELL'INSEGNARE

La riappropriazione dei saperi, che ciascuno di noi dovrebbe a questo punto considerare come dovere professionale e condizione dell'educatività dell'insegnamento, concerne la nostra moralità professionale. Tale compito, però, a volte ingenera una tentazione di scoramento che assume la forma di ruminazioni interrogative: «Chi sono io per mettere in discussione gli orientamenti disciplinari prevalenti? Chi sono io per discutere, per esempio, le tesi di Chomsky, Barthes e Umberto Eco? Che diritto ne ho? Loro sono incomparabilmente più autorevoli!».

Qui siamo di fronte a una manipolazione particolare, tecnicamente definita *ad verecundiam*: «Non ti vergogni tu a mettere in discussione le autorità, l'autorità del gotha delle scienze? Non ti vergogni?». *Ad verecundiam*: faccio appello alla tua vergogna: non hai pudore? Sì, le tentazioni hanno sempre un piccolo fondo di giustificazione nelle nostre debolezze.

È una tentazione, però, non innocua, che ha permesso, anzi causato il trionfo delle peggiori ideologie. Come tutte le tentazioni, nasconde una piccola verità: nessuno di noi da solo riesce. Scopriamo i limiti dello strutturalismo perché qualcuno ci ha comunicato un'immagine adeguata di uomo. Rifiutiamo i determinismi antropologici, sociologici, storicistici perché qualcuno ci ha aiutato a fare esperienza della nostra libertà. Capiamo che la letteratura non è tutto, perché il collega di fisica ci fa intravedere la meravigliosa struttura della materia. Scopriamo che l'estetica non è un assoluto perché il collega filosofo ci introduce all'idea geniale dei trascendentali nella filosofia medievale che vede il convergere di tutti i valori nella pienezza della realtà: vero, buono e bello è un essere nella misura in cui compie se stesso. Scopro la serietà della letteratura perché il collega di italiano mi fa capire che è una forma di conoscenza e di esperienza. Insomma, inevitabilmente questo avviene nel dialogo di una comunità.

La scuola – si dice adesso, tecnicamente, secondo le più aggiornate teorie dell'interazione sociale – è una comunità di pratica, più specificamente una comunità di apprendimento. Peccato che sia una comunità che spesso non c'è, in quanto molto spesso manca un lavoro condiviso per uno scopo comune. Non si tratta semplicemente di temperamenti, ma di concezione e di pratica della propria professione. Un docente non è semplicemente responsabile della sua materia (e dei relativi obiettivi specifici di apprendimento), ma di un percorso che implica un impegno comune. È chiamato a pensarsi e agire come parte di una comunità, il cui agire va oltre la sua ora di lezione. Non è una *monade*, e neppure un *esule*. Appartiene a una comunità di professionisti

dell'apprendimento, presente in un certo luogo, secondo certe regole. Riprenderemo questi spunti sulla dimensione civile della professione docente e della comunità scolastica nel prossimo capitolo.

Mi è stato chiesto: «Perché parlando dell'insegnamento insiste sulla parola "civile"?».

Ebbene, insisto sulla parola «civile» perché desidero che sia in qualche modo chiaro che la nostra professione di insegnanti, di educatori svolge una grande funzione civile e merita, per questa funzione, di essere riconosciuta. In effetti, se il compito dell'educatore è quello di consegnare la fiaccola della cultura – abbiamo parlato della cultura come culla, come attrezzatura per vivere, come significato della vita – la sua opera è quella che fa vivere la città, cioè fa vivere la comunità civile. E noi non siamo indifferenti alla comunità civile, entro la quale – fra l'altro – si colloca la nostra comunità di fede. È nel contesto della comunità civile che si riverbera la nostra opera e si dispiega la nostra testimonianza. E noi dobbiamo assolutamente esigere che sia riconosciuto il nostro ruolo civile nella società, semplicemente perché siamo costitutivi della sua persistenza. La cultura non è qualcosa che si appiccica alla biologia; la biologia da sola non fa l'uomo. La cultura è un integratore di umanità.

#### QUALCOSA CHE VIENE PRIMA

L'impegno educativo, con tutte le articolazioni che abbiamo considerato, ha comunque una pre-condizione, elusa la quale tutto il resto perde senso. Un intervento di Nembrini si incarica di ribadire questo punto.

Mio papà, un grande uomo di scuola – essendo un bidello! –, sapeva fotografare insegnanti e studenti infinitamente meglio di qualsiasi griglia di valutazione. Di tutto quello che ci hai detto oggi c'è un aspetto che, se non è presente all'azione dell'insegnamento, a mio parere, porta fuori e rende incapaci di rispettare quelli che tu hai chiamato «i confini» della disciplina, e forse della cultura così come la intendiamo. C'è una conoscenza previa, insomma. C'è una conoscenza dell'essere, c'è una saggezza e una sapienza di partecipazione all'essere e al suo significato, che vien prima e sta dentro le discipline, e che può prescindere dalle discipline. Voglio dire: il nostro lavoro educativo, se è vissuto fino in fondo con la coscienza dei limiti della disciplina e della cultura, può arrivare anche a indicare all'alunno un'altra strada, che non è necessariamente quella della scuola. C'è un amore alla disciplina che è un amore a che l'altro incontri il reale il più profondamente possibile, e c'è un amore all'altro così grande e così magnanimo che lo accompagna qualsiasi sia la strada attraverso cui è chiamato a in-

contrare il reale e a goderne; e non è sempre quella della scuola, non è sempre quella del successo scolastico»<sup>53</sup>.

L'intervento di Nembrini prende le mosse dalla valutazione per mettere a fuoco un punto rilevante che, già in qualche modo implicito nel discorso fin qui sviluppato, dovrà in ogni caso essere ripreso. La pre-condizione dell'impegno educativo è *una conoscenza dell'essere, una saggezza e una sapienza di partecipazione all'essere e al suo significato* che dà al docente capacità di giudizio e un diverso sguardo sull'altro.

Sulla valutazione bisognerebbe aprire un lungo capitolo. Qui mi limito a due parole. Anzitutto occorre tenere presente che la valutazione come docimologia è una cosa ben diversa dalla valutazione come sguardo al valore dell'alunno.

Nel primo caso riconosciamo realisticamente un grado di apprendimento secondo parametri prestabiliti. Nel secondo caso imitiamo lo sguardo del padre di Nembrini, il suo grande sguardo sintetico.

A questo secondo livello della valutazione possiamo anche farci carico, parlando con i colleghi e con il preside, di contattare la famiglia per suggerire anche altri contesti, perché magari la nostra scuola non è adatta a quel ragazzo. Naturalmente non dobbiamo confondere il livello della valutazione e tener presente globalmente il destino dell'uomo, che tocca la nostra persona, ma oltrepassa l'insegnamento e la scuola.

In rapporto alla persona, tutto è strumento: noi, la nostra disciplina e la scuola. Lo sguardo sintetico è quello di una persona capace di prestare attenzione alla totalità dei fattori con semplicità. Questo riguarda anche il successo scolastico.

«Se viene perso di vista il “qualcosa che viene prima”», continua Nembrini, «tutti quelli che non vanno a scuola o non sono adatti a un certo indirizzo di scuola dovrebbero sentirsi dei falliti, magari solo perché noi li facciamo sentire tali»<sup>54</sup>.

Il punto che tiene insieme gli aspetti è, come sottolinea Nembrini, la persona: «Il termine dove si risolvono certe apparenti contraddizioni, il punto di unità della percezione che si ha della realtà e di tutti i suoi fattori è la persona. È nella persona l'unità, non è fuori. Se tu provi da fuori a mettere insieme i pezzi non ce la farai mai. L'unità è nella percezione che l'insegnante ha di se stesso, della propria persona e del proprio nesso con la realtà».

Peraltro, l'amore per la disciplina è amore per il reale. È il nesso con il reale il punto generativo dell'educare e dell'insegnare.

DOMANDE E RISPOSTE. AMORE PER LA DISCIPLINA *VERSUS* AMORE PER GLI STUDENTI?

*Si è parlato di un amore per la disciplina e di un amore per gli studenti. Non è sempre chiaro come questi due elementi nella prassi della scuola debbano stare in rapporto. La seconda questione: si è detto che bisogna distinguere i mezzi dai fini. È vero, però nella mia esperienza molto spesso i mezzi potrebbero essi stessi diventare fini, nel senso che i ragazzi non capiscono i fini se non fanno un lavoro adeguato attraverso i mezzi. Io ho capito adesso il valore del latino, ma da studente lo facevo e basta...*

Alternativa fra amore per la disciplina e amore per il ragazzo?

Non vedo un'alternativa, se l'amore per la disciplina non è inteso come un mio pallino, per cui annego in essa perdendo il mio volto e quello dei miei alunni. Non è lì il punto. Anche la disciplina può diventare una piccola droga di cui mi servo per tirare avanti.

Certo che bisogna chiedere al ragazzo di farci credito: «Vienimi dietro. Fai questo passo, ché poi vedrai». Però bisogna davvero fargli vedere qualcosa. Non possiamo dire: «Passa dieci anni finché ti laurei in greco e dopo capirai perché valeva la pena che io ti insegnassi greco!».

Non possono passare dieci anni senza capire la bellezza del latino! Latino e greco: io amo molto queste lingue e confesso che le pratico quotidianamente (accanto a qualcos'altro). La cosa che però mi incalza un po' – dobbiamo aiutarci in questo, perché è davvero difficile – è che in latino non siamo capaci di leggere una pagina. Mentre con l'inglese ce la «cavichiamo», riusciamo magari a leggere qualcosa, a vedere un film in inglese, in latino non siamo capaci di leggere un'iscrizione! Come mai? Non è perché abbiamo adulato lo strumento senza tener presente il fine?

Sono d'accordo che qualche volta lo strumento deve diventare un fine perché è inevitabile; bisogna però ragionevolmente far percepire al ragazzo che sta facendo quel passo e le ragioni di quel passo. Non possiamo chiedere al ragazzo di essere irragionevole, di non agire secondo un fine: *quisquis agit, agit propter finem*<sup>55</sup>: «chiunque agisce, agisce in vista di un fine, puntando a un fine».

Su questo punto credo che dobbiamo tornare a lavorare insieme molto di più. Non riusciamo da soli. Naturalmente non possiamo tener conto della matematica, se il matematico ci ignora; ci vuole uno sforzo reciproco di comunicazione e di dialogo.

*Centralità della disciplina, centralità dello studente; partire dalla disciplina, partire da chi abbiamo davanti. Chiederei un approfondimento su come coniugare queste due cose. Noi parliamo di risultati attesi, di standard di competenze, di obiettivi da raggiungere. Andiamo in crisi facilmente, però. Soprattutto quando gli obiettivi e il punto di partenza sono così lontani e «non ci sono i prerequisiti». Come avvicinare le due cose?*

Io non ho parlato della centralità della disciplina, ho parlato di un amore per la «cosa» (la *res*), e neppure per la disciplina, ma un amore per la cosa che è l'*obiectum*, il bersaglio della disciplina. È un amore per la realtà che ci muove; amore per la realtà nel significato che essa ha per noi e per gli studenti. Quindi non si pone il problema di una centralità. Certo la centralità è della persona, cioè di un soggetto in rapporto alla realtà. È ovvio che questa centralità non è alternativa alla realtà.

Come è possibile immaginare una centralità della persona indifferente alla realtà?

*Perché uno sguardo totalizzante conosce più profondamente la realtà di tanti sguardi specialistici?*

Perché la realtà è la totalità, non il particolare. Il particolare ne è un punto di vista parziale che, se assolutizzato, inevitabilmente diventa sviante. La totalità dà il senso al particolare. È solo in uno sguardo totale che assume senso qualsiasi cosa. E quando ci chiediamo «com'è possibile far risuonare la totalità nel particolare delle equazioni di secondo grado», dobbiamo risponderci che, se davvero non so farla risuonare (mostrando come esse sono utili per capire aspetti rilevanti della realtà), allora tanto vale che non faccia le equazioni di secondo grado! Ma non sto certo suggerendovi di non fare le equazioni di secondo grado!

*Prima si diceva più o meno così: «La passione per la disciplina porta l'altro a fare esperienza: io e lui, esplorando la realtà, mordendo la realtà in quel punto particolare, giochiamo il nostro rapporto. O meglio, non c'è la preoccupazione che lui sia in rapporto con me, non devo imbonirlo perché mi venga dietro».*

*Nel libro Si può vivere così? di Giussani si racconta di quel docente di chimica talmente innamorato della sua materia che diceva: «Se non avessi la chimica mi ucciderei» (aveva moglie e figli). Giussani qualche riga prima faceva l'esempio di come puoi raccontare con stupore a un ragazzo una cosa bellissima, con l'entusiasmo di una bellezza incontrata e scoperta, ma se quello ha il mal di pancia non riesce a co-*



*gliere niente, non sta attento, non ti capisce. Dovrebbe essere «senza il mal di pancia», più ordinato, in un ordine naturale, per capire.*

*Si può avere anche una conoscenza da premio Nobel, ma è come se ci fosse bisogno di uno sguardo sui ragazzi che sappia vedere il loro mal di pancia. Quali sono i fattori di un rapporto vero dell'insegnare educando?*

Il mal di pancia è una categoria molto ampia. Bisognerebbe vedere le tipologie del mal di pancia e come rispondere a ciascuna di esse. Bisogna anche essere onesti e riconoscere certe volte che per certi mal di pancia bisogna essere aiutati da altri. Ma il mal di pancia più diffuso, cui qui si fa riferimento, è certamente il disordine, ossia il rumore, l'incapacità di ascolto che è probabilmente uno dei problemi principali della nostra cultura. Il rumore che impedisce di riflettere, di dedicarci, di essere davvero attenti, tesi alla cosa, *ad-tenti*, di vivere quella tensione che ci fa percepire non solo la bellezza dell'oggetto, ma anche il suo interesse per noi: non sappiamo appassionarci perché «la cosa» non riusciamo neppure a vederla, è al di là del muro di rumore che ci circonda. E di questo rumore indubbiamente le generazioni dei nostri allievi stanno soffrendo: c'è un'infinità di assordante nonsenso che li assedia. Emerge il problema, non delle discipline, ma della disciplina: la scuola come luogo anche disciplinato di convivenza per la ricerca della verità. Saper aiutare il ragazzo anche con adeguata severità, se è il caso, educando al rispetto, all'ascolto, il quale presuppone il silenzio.

Il mal di pancia per cui non si ascolta è soprattutto questo. Poi ci sono vari altri tipi di mal di pancia, dovuti a grandi o piccole sofferenze e, come dicevo, non a tutti deve rispondere il docente, anche se deve essere attento ed eventualmente mettere a fuoco, chiedendo aiuto anche ai colleghi e ai responsabili della scuola. Fra le grandi sofferenze non dimentichiamo la paura e la tristezza che spesso avvelenano la vita del giovane, disorientato e privo di ogni orizzonte di senso. La vita è dominata da un tragico silenzio della realtà. Forse ci siamo dimenticati di trasmettere loro qualcosa che a noi è stato trasmesso.

*Che cosa c'entra la matematica con la totalità?*

Il tema che tocca la domanda che adesso considero brevemente meriterebbe molto più spazio. È un tema dolente che ricorre: la matematica. L'ho accennato sopra: «che c'entra l'equazione di secondo grado con la totalità?». L'autore di questa domanda lamenta anche un'incapacità radicale, totale degli allievi, non solo di ragionare, ma di riconoscere la necessità della fatica del ragionare.

Sì, ragionare è faticoso, come ogni lavoro (che ci cambia). Nel ragionare, peraltro, c'è una fatica in più: la conclusione che traiamo, se ragioniamo bene, non dipende da noi, ma dipende dalla realtà. E questo ci fa soffrire: è uno degli aspetti in cui dobbiamo riconoscere l'altro e la nostra dipendenza dall'altro. È una forma di sofferenza. Inoltre nel ragionare bisogna tenere il conto, concentrarsi, rinunciare a navigare (nella fantasia o in Internet non importa), dunque attenersi al compito salvando la rilevanza e la coerenza. Il ragionamento è un forte esercizio della moralità.

Sono dunque d'accordo con la natura faticosa del ragionamento. Tuttavia nell'insieme mi ha colpito il senso di «solitudine», quasi che chi scrive si trovi da solo davanti agli allievi. È chiaro che questo collega ci tiene maledettamente a quello che fa ed è bello e giusto che si arrabbi un pochino, ma, ripeto, sembra avere una posizione un po' solitaria. Forse si tratta proprio di un insegnante di matematica in un liceo classico. Par di capire che sia una delle cose più infelici della vita! Vi racconto brevemente la mia esperienza.

Ho frequentato il liceo classico e ho un ricordo tenerissimo del mio professore di matematica. Non ce ne ha insegnata tanta perché i programmi ne prevedevano decisamente poca, ma quello che ci ha dato ci è arrivato carico del suo interesse e della sua passione. Tanto è vero che in seguito ho sentito il bisogno, pur avendo studiato materie umanistiche, di ritornare un po' sulla matematica. Ma devo confessare che è lui che mi ha lasciato dentro il bisogno della matematica. Era una persona straordinaria.

Non penso che il nostro collega stia sbagliando; forse la preponderanza della dimensione umanistica favorisce negli allievi percorsi diversi del ragionare ed egli si può sentire in certa misura isolato. Però ci deve essere uno sforzo collettivo degli insegnanti, perché la ragione è la stessa; con tanti metodi per tanti oggetti, ma la stessa. Sembra mancare un lavoro fra i colleghi, il lavoro della comunità di docenza. Non voglio nemmeno escludere che i colleghi umanisti semplicemente non insegnino a ragionare, o pratichino un'idea di ragione molle, di ragione priva di pretesa, di ragione *flou*, quindi di *defeasible argumentation* (quasi a dire: «Perdonate se dico la mia, mi scuso!»). Oppure questi colleghi umanisti propongono un'idea di letteratura come dominio della vaghezza, dello sfocato. In tutti i casi, credo che il nostro collega non possa risolvere il problema della riluttanza degli allievi a ragionare se non affronta il problema con i suoi colleghi o se i suoi colleghi non affrontano il problema con lui.

Resta, oggettivamente, un problema complesso. Si tratta di un punto di riflessione importante, dove ne va di una dimensione rilevante e profonda della realtà. Questa domanda ci manifesta un vero e proprio

bisogno, per il quale mi sento anche francamente inadeguato. Forse bisogna immaginare un momento di lavoro specifico.

*Siamo alcune insegnanti della scuola primaria di un Istituto comprensivo della provincia di Milano. Stiamo lavorando con i professori della scuola media. In uno dei nostri incontri il professore di matematica ha contestato le nostre proposte nello sviluppare il pensiero logico matematico. Noi siamo convinti che occorra partire dall'esperienza concreta e dalla realtà quotidiana dei bambini per portarli gradualmente al pensiero astratto. E inoltre che tale percorso debba essere effettuato durante i cinque anni della scuola primaria per ogni argomento e materia affrontati. Il professore di matematica ritiene, invece, che sia opportuno sviluppare già dalla primaria il pensiero astratto ed esercitare i bambini principalmente sulle tecniche. Le domande che vogliamo porre sono le seguenti: quali sono le linee pedagogiche che sottostanno a queste due impostazioni? E quale, secondo lei, è più consona alla nostra situazione, visto che dalla scelta derivano due prassi didattiche completamente diverse?*

Anche questa domanda rende urgente la messa a fuoco della didattica della matematica nell'insieme delle altre discipline. Inoltre mette a tema la coerenza del programma attraverso il tempo. Istintivamente, mi viene da rispondere che l'astratto non può essere il punto di partenza. Proprio perché esso è il punto finale di un percorso cognitivo che parte dal concreto. Ciò non esclude che in certe discipline, a un certo livello, si proceda per via deduttiva; ma escluderei che questo metodo possa essere esteso a tutti i livelli di scolarità. Forse dovremmo approfondire la struttura cognitiva (cioè le strategie di conoscenza elaborate dal soggetto) dell'apprendimento matematico.

*Perché è molto difficile far ragionare gli studenti? Nella pratica scolastica si verifica che i ragazzi dimentichino velocemente e che quindi la conoscenza non proceda per ampliamenti successivi come necessario, specialmente in matematica. Come può intervenire l'insegnante?*

È interessante che siano stati quasi esclusivamente gli insegnanti di matematica a farsi carico di questo problema. Ci fa capire una volta di più l'importanza educativa della matematica e la necessità di un lavoro interdisciplinare nella comunità dei docenti. La nostra proposta – lo si vedrà soprattutto nell'ultimo capitolo – sarebbe di far diventare il ragionamento uno strumento fondamentale del nostro insegnamento.

Per ragionamento si intende semplicemente dare le ragioni di quel che proponiamo, affermiamo e viviamo. Anche dare le ragioni della nostra speranza è un ragionamento. Nel dare le ragioni non sono in gioco le parole ma il rapporto con la realtà. Insisteremo su questo nell'ultima lezione. Intanto, data l'urgenza del problema, possiamo suggerire di vedere come in ogni disciplina il ragionamento possa essere sostenuto e rinforzato. Sarebbe bene che ciascun collega si confrontasse anche nel collegio docenti su questo punto. Credo, per esempio, che chi insegna a scrivere il tema di italiano (e spero che questa sia ancora una pratica in uso e non ci si limiti ai riassunti) si debba misurare con i suoi allievi nel ragionamento. Anche quando si affronta il testo letterario, che va percepito in tutta la sua profonda razionalità. Fra l'altro, ci sarebbe un punto che meriterebbe un attimo di riflessione. Il famoso PISA<sup>56</sup> ci registra come deboli: pare che i nostri ragazzi (come tanti altri europei, peraltro) leggano i libri per intrattenersi e non per tirarne fuori senso, non per ricavarne conoscenze e ragioni. Il procedimento PISA sembra proprio privilegiare questo tipo di lettura. Sarebbe interessante verificare questa percezione; per il momento è una sfida che lancio.

Ma i ragazzi dimenticano velocemente? Come intervenire a loro favore? «Non fa scienza, senza lo ritener, l'aver inteso» (Par. V, 41-42). Probabilmente, l'eccesso di strumenti di supporto della memoria, di protesi della memoria (il computer effettivamente è una delle più potenti protesi), rischia di esonerare la memoria umana.

Sarebbe interessante vedere più da vicino come le diverse discipline fanno memoria dei loro percorsi. Forse, dedichiamo troppo poco tempo a questo aspetto. Come tenere attivo il sapere acquisito? Nella mia esperienza il metodo migliore non si è dimostrato la semplice ripetizione, ma il recupero del già acquisito a un livello superiore. Non ripeto tutto l'anno le declinazioni del latino e i verbi irregolari dell'inglese, ma li recupero e li consolido riscontrandoli, usandoli e approfondendone il significato.

*A cosa serve la scuola senza l'essenziale? Da una parte si sente la necessità di avere un programma, una qualche linea di sviluppo del lavoro, dall'altra si sente anche l'esigenza di chiedersi: «Alla fine a che cosa serve la scuola?».*

Condivido la preoccupazione e l'impostazione del problema. Il significato del nostro lavoro può essere recuperato solo chiedendoci: quello che facciamo a scuola a che cosa porta fuori dalla scuola? E come fare per affrontare questa situazione senza «rifiugiarci nella colpevolizzazione di quelli che ci hanno preceduto e nel pensiero sconsolan-

te che le nuove generazioni peggiorano sempre più, e che nostro malgrado dobbiamo progressivamente abbassare le attese disciplinari?».

Questo è un pensiero ricorrente. È una tristezza di fondo; si ha quasi l'impressione che tutto il nostro agire sia stato inutile, che sia inutili quindi anche ogni tentativo di recupero.

Direi che bisogna superare questo momento, non semplicemente incoraggiandoci con pacche sulle spalle, ma assicurandoci che stiamo facendo presa sulla realtà. È proprio vero che le nuove generazioni sono sempre peggiori? Forse noi abbiamo ricevuto qualcosa che non abbiamo saputo trasmettere a loro. Davvero abbiamo abbassato le attese disciplinari? Forse, per certi aspetti. Magari è un po' colpa nostra se non interveniamo nella progettazione del programma e abbiamo tollerato che il programma fosse riempito di contenuti inessenziali.

Forse chiediamo di tutto fuorché chiedere l'essenziale.

Per millenni il latino si è studiato con la grammatica di Elio Donato: è un libricino di trenta paginette che tuttavia è servito per molti secoli a trasmettere la conoscenza del latino. Dal peso che hanno le cartelle dei nostri studenti, è chiaro che nessuna materia accetta ora di essere insegnata in trenta paginette<sup>57</sup>.

Forse è il troppo che facciamo che abbassa il nostro livello! *Non multa sed multum*: non preoccupiamoci di questa quantità, di questa massa di nozioni. È la massa che abbassa la conoscenza delle discipline. Ciascun riformatore vuol metterci un pezzo in più, trova qualcosa'altro di interessante, che merita di essere inserito.

Occorre insistere sulla necessità di razionalizzare, cioè di ridurre all'essenziale per far crescere la presa sulla realtà. È come se avessimo la casa piena di mobili: dovrei togliere una parte dei mobili che ci sono per metterne degli altri.

#### *Che cosa vuol dire puntare all'essenziale?*

Puntare all'essenziale vuole dire puntare a ciò che costituisce l'oggetto. Faccio un esempio storico: fra i secoli xv e xvi gli eruditi cominciarono a scrivere in un bellissimo latino, elegante, che puntava a raggiungere il modello di Cicerone. Fino al secolo xiv il latino era stato vivo, interessante, influenzato dai contesti, carico di neologismi, pieno di tecnicismi: era in particolare il latino della vita della ricerca, rispecchiava proprio l'attività di ricerca, il dibattito universitario. Con l'Umanesimo si cominciò a scrivere in modo ineccepibile, evitando i barbarismi e i tecnicismi, e la lingua latina morì. Allora c'è da chiedersi: badarono di più all'essenziale, a ciò per cui è fundamentalmente utile una lingua, i medievali o i rinascimentali? Chi l'aveva fatto vivere piegandolo ai suoi bisogni o chi lo distrusse non tollerando che

fosse imperfetto? Analogamente, quando insegno una lingua devo intervenire ogni tre minuti impedendo che l'allievo prenda fiato e tenti di esprimersi, oppure devo lasciarlo anche... sbagliare? È meglio che rifili immediatamente un quattro a chi sbaglia un congiuntivo o magari è meglio, soprattutto se ha scritto un bel pensierino, che gli mostri apprezzamento e lo incoraggi in modo che cresca la sua capacità di elaborare testo, di prendere posizione, di costruire un giudizio?

*Quand'è che posso dire di fare esperienza a scuola?*

Il tema dell'esperienza è immenso e non è una cosa di cui si può parlare in due minuti. Senza preoccuparmi di una definizione formale, direi che in qualsiasi momento della vita noi facciamo esperienza quando la nostra soggettività si ripositiona davanti alla realtà, al senso della vita. Si ripositiona quando sentiamo che qualche cosa ci ha cambiati, quando ci sorprendiamo cambiati. E questo accade spesso a scuola: è ciò che rende la nostra esperienza di insegnanti, al di là di tutti i limiti che abbiamo detto, una cosa molto grande. Da questo punto di vista le generazioni dei nostri studenti non sono diverse l'una dall'altra. Tutte le annate di studenti sono lì a chiedere alla nostra scuola di fare, proprio in questo senso, esperienza.

*Il percorso didattico è come una salita, una scalata. Come aiutare la scalata all'inizio e nei suoi singoli passi? Quando si è sulla cima, è facile dire il senso di quel che si è fatto: basta guardare. Ma durante il cammino, quando si è nelle valli un po' ombrose, quando il percorso è ancora faticoso e quel che vediamo è soltanto il sasso davanti, è faticoso dare il senso del percorso. Come aiutare nella scalata nell'inizio e nei suoi singoli passi? Bisogna forse far vedere la fotografia della cima? O il menu della baita?*

Il menu della baita mi piace; la fotografia, invece, sciupa un po' l'esperienza finale. Il problema è come aiutare gli studenti in un lavoro talora meccanico, ma la cui funzione ultima è un'esperienza di bellezza mai provata. Ci sono momenti anche meccanici, ma, a mio avviso, dobbiamo comunque tenere distinti i mezzi dal fine. Dobbiamo farlo percepire ai nostri allievi, dobbiamo tenere viva la promessa, anticipata però da qualche scorcio. Bisogna soffermarsi ogni tanto per riguadagnare il senso dell'intero percorso. Bisogna di tanto in tanto guardare indietro, gioire dell'altezza raggiunta, percepire in una prospettiva diversa il luogo dove eravamo. Si tratta della consapevolezza della propria crescita, che ha bisogno della compagnia dell'adulto, ma tutto questo tocca la tematica dell'interesse, a cui sarà dedicato il terzo capitolo.

## CONCLUSIONI

Questa prima lezione ha quasi la pretesa di una sfida.

La sfida non consiste semplicemente nel fare il «discorso educativo», ma nel riconoscere, attraverso il lavoro svolto in classe, come questo apra alla realtà. Educare vuol dire essenzialmente introdurre, accompagnare, amorevolmente, alla realtà. La disciplina (come un discorso rigoroso, coerente, razionale che punta a illuminare un ambito preciso e limitato della realtà) è il luogo in cui accettiamo la sfida dell'educazione facendo i conti con la cultura in cui viviamo, in dialogo con la comunità a cui apparteniamo.

Da che cosa si capisce che questo sta accadendo nell'insegnamento-apprendimento della nostra materia?

L'aspetto discriminante, fra un insegnamento educativo e un altro che non lo è, è la riappropriazione responsabile e critica della disciplina da parte del docente. Infatti non siamo in classe per divulgare, ma per trasmettere all'allievo una nostra passione per quell'ambito della realtà a cui ci apre la disciplina. Senza questa riappropriazione noi siamo semplicemente funzionari di un sistema didattico. Siamo invece noi i responsabili di quello che insegniamo. La responsabilità nel compito professionale, la consapevolezza della verità dell'umano, la passione per la realtà e per la persona sono fattori direttamente proporzionali alla riappropriazione del sapere sia in rapporto all'offerta del mercato scientifico sia in relazione al *mare magnum* dei libri di testo e dei sussidi didattici.

Nemico, non solo in questo lavoro, è lo scientismo, che è una debolezza sottile della nostra cultura proprio in rapporto alla scienza. Resistergli vuol dire sviluppare la consapevolezza che una disciplina ha dei propri confini e quindi dei propri limiti. Non è facile. Occorre evitare gli «imperialismi scientifici», occorre sviluppare un lavoro comune, evitando lo strabordare della disciplina quando pretende di spiegare tutto, anche quello per cui non è nata. È necessario uno stile argomentativo. Su questo tema torneremo nell'ultimo capitolo. Sicuramente occorre un lavoro comune.

## NOTE CAPITOLO 1

<sup>1</sup> Docente di Introduzione alla teologia presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e presidente della Fraternità di Comunione e liberazione.

<sup>2</sup> Vedi il testo *Il buio e l'accendino*, 6, giugno 2008, su [www.tracce.it](http://www.tracce.it).

<sup>3</sup> Vedi Rigotti, E., *Plurilinguismo e unità culturale in Europa*, in *Europa plurilingue. Comunicazione e didattica*, a cura di B. Cambiagli, C. Milani e P. Pontani, Vita e Pensiero, Milano 2005, pp. 307-319.

<sup>4</sup> Si tratta a ben vedere della memoria comunitaria, identificata anche con l'informazione non genetica che viene consegnata (tràdita) attraverso le generazioni. Questa costituisce la forma della convivenza di una comunità. La consegna di tale forma della convivenza si realizza nell'educazione come modalità dell'accoglienza.

<sup>5</sup> A questo proposito Cicerone (*Tusculanae disputationes*, II, 5, 13) instaura un parallelo interessante fra gli *agri qui coluntur* (i campi che vengono coltivati) e l'*animi cultura* (la coltivazione dello spirito). Si considerino ancora i seguenti passi ciceroniani: «*animi cultus ille erat ei* [scilicet Demetrio Phalereo] *quasi quidam humanitatis cibus*» (quella cura dello spirito era per lui una specie di cibo di umanità/ per così dire un nutrimento di civiltà) in *De finibus bonorum et malorum*, V, 19, 54; «*omnis cultus et curatio corporis erit eadem adhibenda deo quae adhibetur homini*» (Si dovrà rivolgere/riservare al dio tutta la cura e l'attenzione/ l'attenta cura del corpo che si rivolge/ riserva all'uomo) in *De natura deorum*, I, 34, 94.

<sup>6</sup> «*Horum omnium fortissimi sunt Belgae, propterea quod a cultu atque humanitate provinciae longissime absunt*» (Di tutti questi – popoli della Gallia – i più forti sono i belgi, per il fatto che sono assai lontani dalla cultura progredita della provincia) in Cesare, *De bello gallico*, I, 1, 3.

<sup>7</sup> Aristotele, *Etica nicomachea*, 1094a, I.i.1, I.ii.1

<sup>8</sup> La *paideia* è la buona formazione, il processo di acculturamento, di presa di coscienza della propria cultura; tale processo può avvenire in diverso grado. Il termine deriva dalla formazione che si dava al fanciullo (*país*) per farlo convenientemente maturare come uomo.

<sup>9</sup> L'accostamento alla *langue* di Saussure è inevitabile: come a tutto il comportamento linguistico soggiace un unico sistema linguistico, così a tutti i comportamenti entro una comunità soggiace un unico sistema culturale.

<sup>10</sup> Vedi Lévi-Strauss, C., *Jean-Jacques Rousseau, fondatore delle scienze dell'uomo*, in Lévi-Strauss, C., *Antropologia strutturale*, vol. II, Il Saggiatore, Milano 1978, pp. 69-84. Si consideri, per esempio, come Lévi-Strauss commenta il seguente passo di Rousseau: «Provo estasi, rapimenti inesprimibili che mi confondono, per così dire, nel sistema degli esseri, che mi identificano con la natura intera» e desuma il contenuto fondamentale dell'opera: «Questa identificazione primordiale, di cui lo stato di società rifiuta all'uomo l'occasione, tanto che costui, reso dimentico della sua virtù essenziale, non riesce più a provarla, se non fortuitamente e per il giuoco di circostanze derisorie, ci offre l'accesso al nocciolo fondamentale dell'opera di Rousseau» (p. 79).

<sup>11</sup> Swift, J., *Travels into Several Remote Nations of the World. By Lemuel Gulliver, first a Surgeon, and then a Captain of Several Ships*, capitolo XI, Könnemann, Köln 1995, p. 303.

<sup>12</sup> Vedi in particolare Cavalli Sforza, L.L., *L'evoluzione della cultura*, Codice Edizioni, Torino 2004.

<sup>13</sup> «Poiché la cultura è memoria (o, se si preferisce, registrazione, nella memoria, di quanto è già stato vissuto nella collettività), essa si collega immancabilmente all'esperienza storica *passata*» (Lotman, J.M. – Uspenskij, B.A. (1971), *Sul meccanismo semiotico della cultura*, in Lotman, J.M. – Uspenskij, B.A., *Tipologia della cultura*, Bompiani, Milano 1987 [1973<sup>1</sup>], p. 44); «Considerando una collettività come un individuo costruito in modo più complesso, la cultura può essere interpretata, in analogia con il meccanismo individuale della memoria, come un congegno collettivo per conservare ed elaborare informazione. La struttura semiotica della cultura e la struttura semiotica della memoria rappresentano fenomeni funzionalmente omogeni, situati a livelli diversi»



(Lotman, J.M. – Uspenskij, B.A. – Pjatigorskij, A.M. – Ivanov, V.V. – Toporov, V.N. (1973), *Tesi per un'analisi semiotica delle culture (in applicazione ai testi slavi)*, in Prevignano, C. (a cura di), *La semiotica nei paesi slavi. Programmi, problemi, analisi*, Feltrinelli, Milano 1979, pp. 209-210).

<sup>14</sup> «Noi intendiamo la cultura come *memoria non ereditaria della collettività*, espressa in un determinato sistema di divieti e prescrizioni» (Lotman, J.M. – Uspenskij, B.A., *Sul meccanicismo semiotico della cultura*, cit., p. 43).

<sup>15</sup> Federico II voleva individuare la lingua primitiva. Salimbene da Parma nella sua *Chronica*, paragrafi 1664-1665, racconta che Federico II voleva sapere quale era la lingua primaria, la lingua di Adamo di cui si favoleggiava nel Medioevo: l'ebraico? Il latino? L'arabo? O il suo tedesco? Allora fa un esperimento nella sua *superstitio*. Prende dei bimbi, li sottrae alle madri e li affida a delle nutrici. I bambini vengono trattati molto bene, puliti, nutriti, ma tutti coloro che li accostano non devono aprire bocca, per vedere se poi, quando cominceranno a parlare, parleranno italiano come i loro genitori. Cosa succede ben presto? Questi bimbi muoiono tutti. Salimbene trae le sue conseguenze, che sono estremamente interessanti. Vedi Navarini, C., *Filogenesi e ontogenesi del linguaggio. L'umanità contesa dei "bambini selvaggi"*, in «L'analisi linguistica e letteraria», II, 1994, 1, p. 233).

<sup>16</sup> Erodoto sembra consapevole della composizione multiculturale dell'impero di Ciro, ponendo embrionalmente la tematica della comunicazione interculturale. Ma vedi in proposito: Schulz, P., *Rationality as a Condition for Intercultural Understanding*, in «Studies in Communication Sciences», 2 (2000), pp. 1-100.

<sup>17</sup> Victor dell'Aveyron era «un fanciullo dell'apparente età di undici-dodici anni, catturato nel 1798 da alcuni cacciatori, presso i boschi intorno a Caune, nel distretto di Aveyron, in Francia» (Navarini, 1994, p. 227); venne affidato alle cure di Jean Marc Gaspard Itard, laureando in medicina. Il fatto ebbe subito un'enorme risonanza pubblica. Lo stesso Itard racconta: «Pinel [il medico psichiatra che per primo esaminò Victor dell'Aveyron] ci descrisse i suoi sensi ridotti a un tale stato di inerzia che questo infelice risultava sotto questo aspetto molto inferiore ad alcuni dei nostri animali domestici: i suoi occhi privi di fissità, senza espressione, erravano da un oggetto all'altro senza mai fermarsi su nessuno, così poco istruiti e poco esercitati dal tatto da non distinguere punto un oggetto solido da un altro dipinto [...] Passato poi ad illustrare lo stato delle funzioni intellettive di questo ragazzo, l'autore del rapporto ce lo presentò incapace di attenzione, eccezione fatta per gli oggetti legati ai suoi bisogni» (Itard, J.M.G., *Mémoire et rapport sur Victor dell'Aveyron*, in Malson, L., *Les enfants sauvages. Mythe et réalité*, Union Générale d'Éditions, Parigi 1964, pp. 134-135; trad. it. di P. Molinaro, *I ragazzi selvaggi. Mito e realtà*, Rizzoli, Milano 1971). Per un'analisi approfondita e per una bibliografia completa sul caso di Victor dell'Aveyron e degli altri bambini selvaggi si rimanda all'articolo citato di Claudia Navarini.

<sup>18</sup> È vero della cultura greca in modo particolare, ma tutte le culture vanno intese nell'ottica di quanto affermava Tertulliano parlando dell'*anima naturaliter cristiana* (*Apologetico*, 17, 6), evocando la perenne continuità tra gli autentici valori umani e quelli cristiani.

<sup>19</sup> Dico «tradizione ontologica» in quanto nella tradizione cristiana si ha la permanenza del Mistero.

<sup>20</sup> Miller, J.R. – Galanter, E. – Pribram, K., *Plans and the Structure of Behavior*, Holt, Rinehart & Winston, New York 1960.

<sup>21</sup> «*Est naturale homini loqui: habemus enim impetum et naturalem inclinationem ut loquamur et ut per sermones manifestemus alteri quod mente concepimus [...]. Sed quod loquamur hoc idioma vel aliud, non est naturale, sed ad placitum*» (Egidio Romano, *De regime principum*, III, II, 24). «È naturale per l'uomo il parlare: possediamo, infatti, un impulso ed un'inclinazione naturale a parlare ed a manifestare ad altri, attraverso discorsi, ciò che concepiamo con la mente [...]. Ma il fatto che parliamo questa lingua o un'altra, non è naturale, ma è a discrezione / a piacimento dell'uomo».

<sup>22</sup> «*Significare conceptos suos est homini naturale, determinare autem signa est ad placitum*» (san Tommaso d'Aquino, *Summa theologiae*, II, II, Quaestio LXXXV, art. 1). «Esprimere i propri pensieri è per l'uomo naturale, definire le parole però è a sua scelta (per convenzione)».

<sup>23</sup> Alighieri, D., *Paradiso*, Canto XXVI, vv. 130-132.

<sup>24</sup> In questa accezione la cultura è una buona qualità individuale, acquisita con un'educazione accurata. Questa accezione richiama soprattutto l'immagine del singolo studioso che, seduto alla sua scrivania, coltiva la propria conoscenza e la propria sensibilità. Si tratta forse dell'accezione che ha avuto maggiore prestigio entro la cultura tedesca.

<sup>25</sup> Vedi Gatti (2003, p. 147): «Se la lingua è il sistema modellizzante primario, che agisce come una sorta di modello "campione" rispetto agli altri sistemi segnici [che costituiscono la cultura], questi ultimi saranno sistemi modellizzanti secondari rispetto alla lingua, cioè sistemi di segni costruiti sopra di essa. Ciò comporta un inevitabile isomorfismo strutturale tra i sistemi segnici di vario tipo».

<sup>26</sup> Ricordiamo per esempio il mito di Guglielmo Tell, da considerarsi un mito fondatore per la nazione svizzera. Ma possiamo altresì considerare un testo fondante per la Russia contemporanea la costituzione del 1993, nata con l'intento di ricostituire la tradizione dello stato russo dopo la caduta dell'Unione Sovietica. Un caso analogo è rappresentato dalla Costituzione della Repubblica polacca (1997), che cita la memoria delle esperienze dolorose del passato come momento fondante della comunità: «Memori delle amare esperienze dei tempi in cui i diritti umani erano violati nella nostra patria...».

<sup>27</sup> Si consideri, per esempio, la definizione di «comunità linguistica» data da Sara Cigada: la comunità linguistica è «la società di coloro che condividono testi e, pertanto, sensi. "Condividere testi" poi vuole dire, semplicemente, dialogare: è una "comunità linguistica" qualunque insieme di persone che si intendono producendo e scambiando testi, cioè parlando» (Cigada, S., *Nomi e cose. Aspetti semantici e pragmatici delle strutture nominali*, ISU, Milano 1999, p. 64).

<sup>28</sup> La categoria (in greco significa «parlo contro»; «categoria» vuol dire anche «accusa») è ciò che serve per parlare di, è cioè un possibile modo d'essere. Parlare di qualcosa vuol dire attribuire a quella cosa dei possibili modi d'essere, così come agire significa realizzare dei possibili valori, dei possibili rapporti con la realtà. È un qualcosa che fornisce appunto la cultura tramite la lingua e i rapporti.

<sup>29</sup> Perché questo passaggio non risulti un po' troppo autobiografico, rimando anche a un bel saggio di Giuseppe Mantovani (2004), in particolare a p. 27, dove Mantovani cita Baumann (1996, *Contesting culture. Discourses of Identity in multi-ethnic London*, p. 5): «È chiaro che le attribuzioni di cultura e di comunità non possono essere ridotte a un solo fattore. Tutti gli abitanti di Southall, salvo forse i più ottusi, si vedevano come membri di diverse comunità ciascuna delle quali aveva la sua brava cultura. Vivere significava attraversarle. Trovai pochissime persone che dicessero "Sono un musulmano e nient'altro", oppure "Sono un cristiano e non ho nessun'altra comunità", oppure "Sono un africano dei Caraibi, ma sono africano come quelli che sono nati in Africa"». Sull'appartenenza a più comunità-culture, vedi inoltre Clark (1996, p. 104): «*We all belong to many communities at once. We all have a nationality, residence, level of education, occupation, employment, set of hobbies, set of languages, religion, political affiliation, ethnic affiliation, cohort and gender*».

<sup>30</sup> Dal latino *ad-prehendere*: afferrare con forza con la mente, cominciare appunto a prendere possesso.

<sup>31</sup> Adesso certe posizioni ideologiche vogliono insinuarci dei sensi di colpa, quasi l'uomo fosse il virus dell'universo! Diceva Milton «inutil peso della terra» (Milton, J., *Areopagitica. Discorso per la libertà di stampa*, a cura di M. Gatti, Bompiani, Milano 2002), quasi a dire un disturbo nell'armonia ecologica. In verità l'uomo, che non può non conoscere e non interagire con il reale, è quel livello di consapevolezza della natura con la quale può posare sopra la terra, fiduciosamente, il suo piede come su una cosa sua, dentro la realtà a cui egli appartiene.

<sup>32</sup> La dinamica della *adaequatio* della *res* e dell'*intellectus* è quella della verità. «*Praeterea, veritas est adaequatio rei et intellectus. Sed haec adaequatio non potest esse nisi in intellectu*» (*De veritate*, q. 1 a. 2 s. c. 2). «Inoltre, la verità è una corrispondenza della cosa e dell'intelletto. Ma questa corrispondenza non può sussistere se non nell'intelletto». La verità è allineamento, corrispondenza della cosa e dell'intelletto. Sul rapporto verità-apprendimento-studio vedi Mazzeo, 2005.

<sup>33</sup> Il punto di partenza è proprio l'oggetto reale che con la sua esistenza è in grado di «obiettare» alla mente o allertarla. L'oggetto, in latino *obiectum* (*ob-iacere*, gettare a qualcuno, da cui deriva l'italiano obiettare), è appunto qualcosa che getta se stesso a qualcuno facendo obiezione, interrogando e lasciandosi interrogare (Jaki, 2007, pp. 30-31).

<sup>34</sup> La distinzione tra oggetto *reale* e *disciplinare* vale in modo diverso a seconda delle diverse scienze. Per esempio, nella matematica i due oggetti coincidono e questa è una peculiarità considerevole di questa disciplina.

<sup>35</sup> Il riduttivismo è la pretesa di un'area disciplinare di identificare il proprio oggetto formale con quello reale («l'uomo nella sua totalità è ridotto a macchina termodinamica»; «una lingua è un insieme di enunciati grammaticali») o di ridurre la totalità al proprio oggetto reale («tutto ciò che esiste è materiale») o al proprio oggetto formale («tutto ciò che esiste sottosta alle leggi della termodinamica»).

<sup>36</sup> Il disegno delle scienze in università nasce un po' dalle diverse spinte. Abbiamo sentito dai mass media, in questi giorni, che gli indirizzi di laurea esistenti in Italia sono quasi tremila. Sappiamo che si costruiscono anche in base alle risorse che ci sono, alle aspirazioni e ai poteri di *lobbies*. Si è scoperto per esempio dell'esistenza di una dialettica sarda, di una geografia antropica... insomma è pressoché impossibile immaginare un disegno delle scienze.

<sup>37</sup> Vedremo nel quarto capitolo che le componenti fondamentali di un impegno critico sono il corretto ragionamento nell'argomentare e nel dimostrare e il riscontro fedele dell'evidenza.

<sup>38</sup> Franco Nembrini è docente di italiano e storia nelle scuole superiori, fondatore dell'Istituto comprensivo La Traccia di Calcinate (Bg), autore di *Alla ricerca dell'io perduto. L'umana avventura di Dante*. Le citazioni, che lo riguardano in questo capitolo, sono in relazione ai suoi interventi in qualità di *discussant* nell'incontro del 18 ottobre 2008, a cui si riferisce questo testo.

<sup>39</sup> Dall'intervento di Nembrini, vedi nota precedente.

<sup>40</sup> Dall'intervento di Nembrini, vedi nota 38.

<sup>41</sup> Il primo chiamato a «compromettersi» è il docente. L'insegnante neutrale, per definizione, non può interessare: non colpisce e non provoca domande. È per questo che la prima «offerta formativa» di una scuola sono quei docenti la cui ora di lezione è un avvenimento, una provocazione «magisteriale» decisa e concreta che costringe ogni alunno a prendere posizione, a com-promettersi. La prima modalità di «provocazione compromettente» è nello sguardo del docente nei confronti degli studenti. [...] «Perché siamo qui?», «Perché siete qui?». Ecco le domande che dovrebbero dimorare nello sguardo del docente. Vedi Mazzeo, 2005, pp. 36 ss.

<sup>42</sup> Intervento di Nembrini, vedi nota 38.

<sup>43</sup> L'educatività di una disciplina, cioè la sua moralità, coincide con il suo tasso di realismo. Questo, a sua volta, è costituito dal rispetto del limite (dall'adeguatezza al linguaggio disciplinare) e dal valore emblematico rispetto alla totalità, cioè al senso.

<sup>44</sup> Non semplicemente perché romanticamente «senza passato non c'è futuro», ma perché il passato ci ha affidato un compito. La nostra identità è nella nostra radice.

<sup>45</sup> «Potente» è parola usata da un ragazzo di seconda media per qualificare «i professori che si fanno ascoltare».

<sup>46</sup> Incoraggiare e fare appello e dare fiducia al «cuore» perché egli si decida a mettersi in azione e/o continui ad agire in un modo efficace e soddisfacente. Il cuore è quell'impeto connaturale a ogni figlio di uomo che possiamo descrivere come tensione al rapporto con il reale, esigenza strutturale di felicità, di bellezza, di verità, «bisogno di realtà e di spiegazione globale» dentro una domanda di significato e di informazione sempre più ricca tipica dell'uomo (Nuttin, 1985, p. 62).

<sup>47</sup> «Più si fa parlare, più si fa guardare; la qualità del nostro sguardo dipende dalla qualità della nostra sintassi. Bisogna dare un nome a quel che si vede per poterlo vedere. Bisogna elaborare e decostruire le sensazioni, per avere delle sensazioni: la qualità della nostra recettività dipende dalla qualità della nostra lingua» (Finkielkraut, A., intervista su «Tracce», XXXIII, 1, 2006).

<sup>48</sup> Si possono vedere i dettagli in un mio vecchio testo: *La linguistica in Russia dagli inizi del XIX secolo ad oggi*. 3. *Il ventennio critico della linguistica sovietica*, in «Rivista di filosofia Neo-scolastica» (1972), fascicolo 4, pp. 649-671.

<sup>49</sup> Solženicyn, A., *Il primo cerchio*, trad. it. di P. Zveteremich, Mondadori, Milano 1971, p. 132.

<sup>50</sup> «Considerate la vostra semenza: / fatti non foste a viver come bruti, / ma per seguir virtute e canoscenza», Dante Alighieri, *Inferno*, Canto XXVI, vv. 117-120.

<sup>51</sup> Gli studenti strateghi dell'«a che serve» nella scuola sono numerosi. «A cosa serve quello che stiamo facendo? Dove sta la sua utilità?». Quante volte abbiamo sentito queste domande. E forse siamo caduti nella trappola. In verità sono domande con risposte precostituite: «Quello che stiamo facendo non serve a niente. Forse vale solo nella scuola per guadagnare il nostro obolo per i riti scolastici (interrogazioni, compiti in classe, esami, debiti...)». Ecco il ragionamento nascosto di molti nostri allievi che hanno bisogno di giustificare indifferenza, passività, disimpegno.

<sup>52</sup> «Datemi un punto di appoggio nel soggetto», propone Meireu (1990) parafrasando Archimede, «e l'aiuterò ad apprendere, ad appropriarsi delle cose nuove, a capire un punto al quale io e lui possiamo collegarci per farlo evolvere» (p. 48).

<sup>53</sup> Intervento di Nembrini, vedi nota 38.

<sup>54</sup> Intervento di Nembrini, vedi nota 38.

<sup>55</sup> E imparare è sommamente agire.

<sup>56</sup> Indagine internazionale sull'accertamento delle competenze degli studenti al termine della scolarità obbligatoria (lettura, matematica e scienze). Ovviamente, le competenze sono quelle tipiche delle scuole anglosassoni, che costituiscono il metro per qualsiasi riferimento.

<sup>57</sup> Elio Donato, grammatico latino del secolo IV, autore di due trattati di grammatica, l'*Ars minor* e l'*Ars maior*, rispettivamente per l'istruzione inferiore e quella superiore per tutto il Medioevo. Vedi Negri, A.M. (a cura di), *Elio Donato. Ars grammatica maior*, con testo e commento, Reggio Emilia 1960.

## **2. Una scuola capace di pensare, proporre, realizzare un progetto educativo**

Che cosa intendiamo qui per «scuola»? E per «progetto»? Che scuola stiamo sognando? Quale progetto stiamo pensando, proponendo, realizzando?

Il tema, che stiamo per svolgere, non è il titolo di un editoriale sulle tristi sorti del nostro sistema scolastico. Ci stiamo interrogando su una certa scuola in un certo posto, fatta da una certa comunità di docenti e di allievi, che lavora in un preciso contesto sociale, con un determinato progetto. Non pensiamo al sistema. Ci interessa una scuola dove si insegna, concretamente; una comunità di pratica di insegnamento e di apprendimento, dicevamo l'altra volta. Una comunità di pratica è anzitutto una compagnia, ma anche un'impresa nel senso di un'intrapresa, generata dalla consapevolezza di un compito, organizzata dentro un lavoro condiviso alimentato da una missione.

La scuola è una comunità di insegnamento-apprendimento istituita con il compito di educare. Noi pensiamo al termine «educare» come a un verbo transitivo attivo, che naturalmente ha un soggetto e un oggetto: l'insegnante educa gli allievi, i genitori educano i figli, persino lo Stato sembra che educi...

Insomma, un verbo qualsiasi – come costruire, fare, guidare – che, si dice, indica un'azione: si applicano delle tecniche, si ottengono dei risultati.

Solo che la parola «educare» non esprime in realtà un'azione nella quale, attraverso l'attivazione di un meccanismo, si ottengono certi effetti. Non manca certo il nostro impegno, ma l'esito non è affatto scontato. A ben vedere, quello che dovrebbe essere da noi educato è proprio il soggetto che, eventualmente, si educa.

## INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO

Per quanto noi siamo abili e bravi, l'azione vera nella scuola è quella dell'apprendere; la scuola è un luogo di apprendimento, non un luogo di insegnamento. Non lo dico per svalutare la nostra opera, ma per mostrare la profondità, la finezza e la delicatezza del compito.

Abbiamo tre fattori nel processo di insegnamento: certamente chi insegna (una comunità di insegnanti); chi apprende (una comunità di apprendenti); uno strumento (le discipline)<sup>1</sup>.

L'apprendere è per conto suo un apprendere la realtà, un aprirsi alla realtà, anche un conquistarla. In molte lingue il capire, l'apprendere, l'imparare, il sapere, fanno riferimento a un concetto quasi di presa di possesso, di dominio. Apprendere vuol dire agganciarci alla realtà, appropriarsene<sup>2</sup>. Il tutto avviene, quando avviene, non per un processo di causazione meccanica, ma per «grazia»! Noi però non siamo esenti dalla fatica, come ogni momento della grazia che ci chiede un totale impegno.

Crescere è proprio questo prendere possesso della realtà. Ne sono strumento le discipline, i saperi forniti dalle discipline. Inevitabile è il riferimento all'*auctoritas*, termine derivato dal latino *augere* che significa «far crescere». L'*auctoritas* (faccio fatica a tradurre questa parola con «autorità», si pensa subito alle autorità costituite!) è una capacità di far crescere: *auctor* è chi promuove il possesso della realtà; *auctores*, gli autori: sono quelli che ci fanno crescere.

*Auctores* nella scuola sono (dovrebbero essere) anzitutto i docenti. Senza *auctoritas* non c'è scuola e per certi versi, neppure apprendimento. Mi spiego. Sappiamo che l'apprendimento può essere naturale e/o insegnato. Il primo è spontaneo, al di fuori dell'intenzionale intervento delle istituzioni e delle agenzie educative. È il risultato di esperienze personali, molto spesso di tipo casuale. Può essere analizzato come un fatto così connaturato all'uomo da essere «quasi involontario». L'apprendimento insegnato o mediato, invece, è un'operazione che si svolge entro un rapporto educativo «che conduce colui che apprende al di là del puro apprendimento»<sup>3</sup> e promuove un apprendimento umanamente qualificato, cioè intero nell'insieme delle sue dimensioni di acquisizione, significatività, criticità, tempo<sup>4</sup>.

La prima dimensione riguarda l'«acquisitività» (o i modi dell'acquisizione), grazie a cui possiamo distinguere tra apprendimento per scoperta, apprendimento per ricezione e apprendimento per scoperta guidata. Il primo consiste in un'appropriazione autonoma, per tentativi ed errori, o per intuizione; il secondo in una semplice registrazione di dati trasmessi a opera di altri; il terzo nell'acquisizione e verifica personale di informazioni e abilità fornite e/o indicate da altri.

La seconda dimensione è la «significatività» e concerne i modi dell'incorporazione del nuovo al già posseduto. Se il soggetto acquisisce e aggrega le nuove informazioni inserendole nel suo patrimonio di concetti, principi e teorie, l'apprendimento è significativo; diversamente è meccanico<sup>5</sup>.

La terza dimensione riguarda la «criticità» ovvero la disponibilità a mettere alla prova, verificare secondo un criterio che, se non vuole essere eteronomo, ossia indotto dalla manipolazione del sistema semantico dominante, deve coincidere con la realtà nella misura e secondo i modi in cui essa si disvela nell'esperienza. Questa comporta la nostra iniziativa e quindi il nostro rischio perché solo problematizzata e, quindi, interrogata da ipotesi l'esperienza è feconda di sapere<sup>6</sup>. Senza criticità nel processo non c'è «volume» nel prodotto dell'apprendimento, perché questo resta privo della dimensione della profondità. Tutto questo accade nel tempo e implica tempo.

Quando dunque parliamo di *auctoritas* nella situazione didattica, la cui essenza è stata descritta da Meireu come «triangolo dell'apprendimento insegnato»<sup>7</sup>, ci riferiamo a un contesto in cui di sicuro c'è almeno qualcuno che motiva, orienta, accompagna e guida un altro nell'esperienza dell'apprendere significativo, critico, sempre più autonomo<sup>8</sup>.

#### NON SI INSEGNA DA SOLI

Ho detto che sono tre i fattori dell'apprendimento insegnato in ambito scolastico: chi insegna, chi apprende e le discipline. Ho già anticipato che chi insegna è più propriamente una comunità di insegnanti; così dirò che chi apprende è una comunità di apprendenti.

Perché tanto insisto sulla parola «comunità»? Perché non si può insegnare da soli. La pratica del precettore (tutto sommato perpetuata dalla simpatica pratica delle lezioni private, che forse sono utili in certi casi come interventi speciali) non è una scuola, non è «fare» scuola. Il precettore, sì, trasferisce dei contenuti, ma non c'è l'interazione dialogica che fa crescere.

Non sono preoccupato per la socializzazione, non è un nostro problema. Il problema è che non si insegna da soli, anche perché non si riesce; e nemmeno si impara da soli<sup>9</sup>.

Il soggetto educante è sempre un noi. Tra l'altro, quello che è interessante e che rende il lavoro a scuola comunque bello (indipendentemente dalla tristezza dei tempi) è che anche la comunità degli insegnanti è una comunità in crescita. Ho imparato molto dai miei allievi e non l'ho mai nascosto. È in effetti importante che l'allievo sappia che noi pos-

siamo imparare da lui: non viene sminuita affatto la nostra dignità di insegnanti per il fatto che sappiamo imparare da lui. Perché solo se ci dimostriamo capaci di imparare lui vede come si fa a imparare.

Cerco di spiegare perché solo una comunità educa. La famiglia è la matrice di ogni forma educativa perché è anche il luogo delle relazioni umane originarie e dunque il luogo dove si costituisce l'affettività. Non è un caso che una famiglia conflittuale crei sofferenza. Non è un caso, perché è comunque la famiglia nel suo insieme che educa. Proprio l'esperienza di chi ha vissuto nella famiglia una realtà conflittuale, quindi un'esperienza di divisione all'origine del suo essere, dimostra che comunque lui è stato educato da questa comunità conflittuale, non dai singoli. Nasce qui la sua esperienza dolorosa di divisione. Questo è un punto da tener presente: non possiamo immaginare semplicemente di salvar noi stessi nel rapporto educativo, mentre il resto dei nostri colleghi... Certo: la soddisfazione di sentirsi l'unico stimato dai ragazzi è una tentazione forte, ma io me ne preoccuperei; sono in realtà forme di protagonismo individualistico! La scuola è un'opera comunitaria.

Sarebbe bello avere il modo e il tempo di confrontarci sulla nostra biografia educativa, considerando la nostra esperienza non di educatori, ma di educati. Personalmente, ricordo con molto affetto i miei insegnanti, che in grandissima parte, ahimè, ci hanno lasciati. Li ho davanti quando penso, prendo decisioni importanti, devo situarmi anche in rapporto a una proposta teorica: sento il loro giudizio. Il compito dell'insegnante è grande e affascinante!

I giorni scorsi ho lavorato un po' in istituto anche con i miei collaboratori, chiedendo loro come avessero vissuto la loro esperienza scolastica. Ho capito, per esempio, che molto spesso la vocazione nella continuazione degli studi è influenzata dal modello di insegnante che hanno dentro.

L'unità della comunità è la condizione della coerenza educativa di primo livello. A questo punto l'unità è favorita dal riferimento a una persona. Confesso che ho guardato con simpatia il tentativo di portare di nuovo unità in Italia nell'insegnamento delle elementari. Può creare dei problemi, difficili magari (naturalmente io spero che ci sia sufficiente saggezza per risolverli); però nel momento dell'elementarità la figura di un insegnante unico favorisce prevalentemente uno sguardo sintetico. Può essere anche una terapia rispetto al disperdersi dei saperi, al dilagare dei saperi necessari.

Elementarità: *elementum* indica l'elemento costitutivo della realtà, l'unità imprescindibile, ciò di cui non posso fare a meno. Elementarità è impegno a dare al bambino quella dotazione di strumenti e di saperi che sono indispensabili, comunque, per la vita e per la sua cittadinanza.



Forse il fatto che una sola persona si faccia carico di quella pluralità di saperi è in qualche modo una garanzia di sobrietà. Perché possiamo pretendere da un bambino di quell'età che abbia un'espansione di saperi maggiore di quello che può avere un adulto? Ho bisogno di due specialisti per insegnare a un bambino di sei anni? Se è così, vuol dire che parto già dal principio che gli caccio addosso quel che mi pare! Senza aver rispetto di lui! Magari si può trovare un'evoluzione di questa situazione non del tutto negativa, forse anche un po' positiva.

Il primo punto è una comunità; comunità che è indispensabile per costituire il progetto. Il progetto va elaborato fra i docenti. Non vuol dire che non è opportuno che ci sia uno che si incarica di una proposta sintetica, ma i docenti devono comunque riviverla, riappropriarsene, farla loro, ridiscuterla profondamente. Altrimenti non si realizza. Si tratta di un progetto che ha vari aspetti.

#### DUE OBIEZIONI E UNA DOMANDA

*Due obiezioni. La prima: non hai detto l'altra volta che tutto avviene nell'ora di lezione? Che relazione c'è con l'idea che se io non mi collego non insegno? La seconda: e se io mi trovo in una comunità di docenti che (come il novanta per cento dei casi) non la pensa come me, ha idee opposte sul piano ideologico e mi si contrappone? In questo senso – terza domanda – come interpreti le vivaci discussioni di don Giussani con altri insegnanti al Berchet? Sono queste anche una forma di interazione?*<sup>10</sup>

Parto dalla prima: tutto avviene nell'ora di lezione. Non vuol dire che la lezione sia l'unica cosa che si fa in una scuola, ma è ciò per cui si fa la scuola. Voglio dire che la lezione, l'attività di formazione, di apprendimento (dico «lezione» anche per dire lo studio a casa, la ricreazione, la gita ecc.) è la ragione per cui si fa il resto. Naturalmente la lezione stessa si fa per la crescita degli allievi. Però la scuola può fare lezione bene, può insegnare, creare apprendimento, favorire lo studio, che è applicazione sistematica all'apprendimento insegnato, solo in quanto c'è la condivisione di un progetto educativo; nel senso che se io, insegnante di italiano, ho un'impostazione, un approccio all'insegnamento alla vita, al senso, che è totalmente contrario e in polemica con quello di altri docenti, certo la vita diventa dura! Ed è difficile dire che ho passato un messaggio, visto che inevitabilmente la presenza dell'altro determinerà l'effetto dell'insegnamento.

Questo crea proprio la necessità del dialogo: io devo manifestare la mia proposta con l'altro. Fra l'altro, lo so: ci sono casi in cui ab-

biamo una conflittualità incancrenita e ideologica e diventa difficile uscirne; ma la realtà della scuola non è sempre questa: troviamo spesso molta povertà e molta attesa, troviamo spesso molto bisogno, addirittura disponibilità alla ricerca insieme.

Direi proprio che lo sforzo dialogico di intesa con gli altri docenti, l'aprirsi a loro col nostro progetto, il far presenti le ragioni e la bellezza del nostro tentativo diventa anche un'opportunità di incontro; ma non dico questo perché dobbiamo trovare strumenti per favorire l'incontro (tutto favorisce l'incontro), ma perché esso porta un beneficio straordinario a ciò che accade a scuola. Fra l'altro, è utile anche a noi, perché ci fa crescere, ci fa ampliare il nostro desiderio, ci fa capire di più quel che siamo. Non significa che io con ciò cerco a tutti i costi l'accordo con gli altri, ma che li prendo sul serio lealmente. Quindi, nella percezione che lo studente si fa, nella memoria che lui si costruirà della scuola, in quello sfondo che poi lo guiderà nella vita (perché dalla scuola si scappa – certo –, ma non è vero che la scuola è ininfluente: la scuola è decisiva!), l'onesto confronto fra i suoi insegnanti potrà magari risultare una bella esperienza, soprattutto se in questo confronto essi avranno adeguatamente comunicato le loro ragioni.

È un forte impegno, non viene per automatismi; esige molta responsabilità, molto approfondimento; ci chiede una riappropriazione di quel che facciamo molto consapevole. Non è un compito facile, ma un compito straordinariamente fecondo.

A proposito di don Luigi Giussani che discuteva, direi che, quando ci si trova davanti all'ideologia, la dignità di prendere posizione sia indispensabile. Spesso dopo scopriamo che dietro queste ideologie stanno tante povertà; però che l'allievo veda la dignità della nostra posizione e la nostra capacità di situarci nella realtà, la nostra capacità di dare un giudizio è quello che costituisce nell'allievo anche il fondamento del suo giudizio quando sarà da solo a giudicare. Se dovessi dirvi il perché di certe mie scelte scientifiche, vi dovrei fare il nome e il cognome di certi professori a cui ho pensato quando le facevo. Naturalmente se uno è un'ameba, non passa giudizi.

#### SCHEDA 7

##### **Progetto, piano**

Siamo di fronte a un caso tipico in cui l'etimologia del termine dà qualche spunto, ma può allo stesso tempo risultare fuorviante; infatti certi aspetti rilevanti del significato attuale non si lasciano cogliere nella sua origine, mentre alcuni aspetti del significato originario sono cancellati. Sono i paradossi dell'etimologia, che non si

deve in nessun caso confondere con l'analisi semantica vera e propria, anche se spesso offre suggestioni rilevanti proprio per l'analisi semantica.

Il significato originario del termine latino *proiectus*, da *pro-i(a)cio*, è quello di «lanciare avanti» e «buttare avanti», ma anche di «far sporgere» e «sporgersi», di «far avanzare sporgendo»... come quando si lancia la nuova campata di un ponte. Metaforicamente, il progetto è un lanciarsi, con determinazione quasi inconsulta, in un'impresa.

Il nostro termine «progetto» cancella dall'antica metafora proprio l'assenza della premeditazione e della ponderazione; anzi, questa componente è incorporata e messa a fuoco, anche se possiamo trattenere, dall'etimologia, il coraggio e l'audacia che pongono l'accento sulla rischiosità dell'impresa nel futuro. Il progetto è in effetti un disegno razionale che presuppone analisi e ponderazione, ma in esso c'è l'audacia, la generosità, e forse anche la pretesa di incasellare la realtà futura e gestirla. Ma ciò che soprattutto si sottolinea è che nel progetto si persegue un proposito con consapevolezza di fini e senso di responsabilità rispetto alle implicazioni.

Aiuta nell'analisi semantica a far emergere alcuni aspetti rilevanti il confronto con il quasi sinonimo «piano».

In «piano» (sostantivo che rimanda alla proiezione su una superficie piana, quindi alla mappa), la pretesa non solo di gestire, ma di dominare la realtà è decisamente più marcata; il progetto, peraltro, è tendenzialmente positivo, ben intenzionato: è più naturale parlare di piano criminale che di progetto criminale; la finalità di un progetto è piuttosto un ideale, la finalità di un piano è un vantaggio (piano di battaglia, non progetto di battaglia; ma progetto di vita, non piano di vita...). Inoltre, il piano gestisce e organizza l'esistente; il progetto è aperto al futuro e dà vita a una realtà nuova: si può pianificare l'orario delle lezioni, una nuova scuola si progetta.

#### DISCIPLINE DI STUDIO E PROGETTO DELLA SCUOLA

Qual è il nucleo centrale del progetto educativo? È anzitutto un nucleo disciplinare?

Per rispondere a questa domanda occorre anzitutto riflettere sull'epistemologia della scuola. Conoscete quel libro un po' strano, scritto – mi pare – nel secolo IV d.C., il cui autore è Marziano Capella e si intitola *De nuptiis Philologiae et Mercurii*. Di solito, quando si cita quest'opera si finisce col dire: «Raccomando caldamente di leggerlo»; e invece non insisto.

È un'opera fortunata per tutta una sua parte, perché gli ultimi libri sono costituiti da «bigini». Ecco: fate capire ai vostri allievi che il bigino lo avete usato anche voi! Che è onesto, fa parte della lealtà verso l'allievo. I bigini li abbiamo usati tutti perché abbiamo bisogno di sintesi. Nel volume di Marziano Capella ci sono i bigini di ben sette materie: del cosiddetto trivio, costituito da grammatica, dialettica e retorica <sup>11</sup>, e del quadrivio: geometria, aritmetica, astronomia e musica (*harmonía*). Ciò che è rimasto attraverso i secoli di tutto quel lavoro è stato lo schema, è stata la mappa epistemologica che ha visto nei sette saperi fondamentali un possibile progetto di formazione. Sette saperi: sono un esempio di epistemologia della scuola.

Attraverso i secoli, poi, le mappe epistemologiche sono cambiate: interessante lo schema gesuitico, la famosa *ratio studiorum*. Non mi ci soffermo. Indubbiamente è un disegno compatto e solido che favorisce un percorso molto sistematico. Forse la sua fissità e la sua mancanza di articolazione hanno impedito a questa scuola di essere davvero capace di produrre cultura adeguata alle sfide sopravvenute. Finché si è giunti all'età moderna: da von Humboldt fino a Hegel, lo Stato prussiano e Napoleone.

Napoleone aveva una fissa: doveva essere lui all'origine di ogni cosa che accadeva. Quindi era un po' agli antipodi dell'idea di avvenimento, di qualcosa che accade e mi sorprende: lui non doveva essere sorpreso proprio da nessuno. La sua gioia era quando poteva dire che, in quel momento, in tutte le scuole di Francia si faceva la cosa che lui aveva pensato per i piccoli francesi. Chissà perché questo pensiero napoleonico si è perpetuato attraverso secoli di progetti ministeriali?

Uno che si conosce meno, ma è stato più radicale perché è riuscito a trasformare la sua nazione – che era una nazione colta (molto tradizionale, ma molto colta) in una nazione di analfabeti – fu Pietro I di Russia. Egli ha tagliato i cordoni con la tradizione, ha tagliato il nesso con ciò che la Russia era. E quindi ha innovato semplicemente distruggendo quel che c'era, per poi mettere in piedi i famosi quattordici ranghi dei burocrati di Russia: eccellenza, altissima suprema eccellenza, onoratissimo signore e giù finché si arriva all'ultimo impiegato. Tutti nobili, al servizio dell'imperatore.

La figura di Pietro I è stata studiata proprio per la sua ideologia (che era un'ideologia scolastico-educativa); è stata studiata perché ha rappresentato allo stato puro il cosiddetto «modello sintagmatico» dei rapporti culturali. In questo modello tutta la società è vista come una grande macchina, mossa da un unico macchinista, che è l'augusto imperatore; propriamente l'azione dell'individuo non esiste (beh, la libertà non è un problema!), l'intervento umano non sussiste più; sussiste soltanto la realizzazione, in un certo segmento della macchina,

del progetto del pensiero che per quel segmento ha avuto originariamente l'imperatore. Quindi tutto funziona come realizzazione di un grande disegno.

Nota bene: indipendentemente dal fatto che ci sia un imperatore, russo o francese, magari anche in regimi quasi democratici o aspiranti alla democrazia, il gusto perverso del pensare per conto terzi è piuttosto diffuso. È la gioia del programmare, della programmazione centrale, monolitica: tutti nello stesso momento devono fare la stessa cosa!

#### DA DOVE PARTIRE

Noi vogliamo prendere le mosse dalla parte opposta: vogliamo mettere insieme una compagnia che riesce a progettare scuola, creando la sua epistemologia. È questa un'enorme sfida: si tratta di costruire una mappa, un disegno condiviso, che punti a un sapere e a una modalità di insegnamento di questo sapere che rispecchi la dinamica della crescita, quindi la categorialità.

Numerose domande relative alla prima lezione chiedevano il significato dell'espressione rispetto della categorialità. Ho parlato in un altro intervento del rispetto del significato: rispettare il rapporto con la realtà che il nostro allievo fino a un dato momento ha costruito, tenere conto e interagire con il *common ground*, cioè con quell'insieme di conoscenze e valori che i coagenti (o gli interagenti) condividono e sanno di condividere<sup>12</sup>. Senza *common ground* non ci può essere comunicazione, anzi, ci vuole un certo grado di *common ground* anche per litigare. Lo scopo della comunicazione è allargare il *common ground*<sup>13</sup>.

Il docente, la cui professione ha come nota fondante la comunicazione, deve tenere conto del *common ground*, partire da esso, perché altrimenti il nostro allievo annaspa, non è più connesso. Non deve fare un discorso formale, in sé perfetto, ma che non ha un aggancio all'esperienza, perché in quel momento il nostro allievo si perde, non ha più il riferimento per seguirci.

Si tratta di costruire una dotazione essenziale di strumenti e di conoscenze. Diciamo che, una volta di più, è in gioco la totalità dei fattori. In due dimensioni: quando costruisco una scuola e quando penso a un certo livello scolastico. Se ci venisse in mente, per esempio, di ripensare in modo profondo la scuola media! Non è una scuola in una situazione drammatica per molti aspetti? Ho visto dalle domande che è il punto di maggior sofferenza dei colleghi, per varie ragioni. Perché? Certo, ci sono tante ragioni dovute magari un po' anche alla biologia (è veramente un momento di sconvolgenti cambiamenti psico-somatici!). Però non è solo quello. È anche questa pretesa che la

scuola debba essere uguale per tutti. È il rifiuto di immaginare delle scelte libere, con delle possibilità di recupero autentico a livello personalizzato. È anche per la pretesa di orientare, nel senso di compartimentare, i gruppi di allievi che dovranno andare di qui o di là, e il tutto fatto con così pochi ragionevoli strumenti! È il cacciare dentro la testa degli studenti tutto quello che si può perché può venir buono dopo («Non si sa mai, magari fa questa scelta!»). Sarebbe interessante studiare la genesi di un programma: non è un progetto, non è l'impegnarsi di una soggettività, ma è l'aspettarsi di un'organizzazione.

#### DIMENSIONI DEL FARE SCUOLA

Dicendo «scuola» – ho ricordato all'inizio – noi pensiamo a una scuola concreta, in un certo posto: è quella che possiamo fare! La possiamo fare bene, anche se magari in essa qualcuno la pensa diversamente, ma possiamo parlargli: lui è lì; lo possiamo interpellare direttamente come soggetto. Non ho il problema di negoziare tra forze e interessi.

Suggerisco di prestare alla scuola un'attenzione alla sua duplice dimensione «sincronica» e «diacronica». Uso queste parole strane per aiutare la memoria.

L'attenzione alla «dimensione sincronica» ha il compito di immaginare l'insieme dei saperi e degli strumenti di cui voglio dotare il mio allievo a un certo livello di scolarità. Bisogna vederli nel loro insieme, sapendo che il successo di me che insegno fisica non è che le ore di fisica diventino alle medie dieci alla settimana così che io tolga cinque ore a un altro insegnante. Non è il preponderare di una disciplina rispetto alle altre, ma è studiare insieme la giusta dose: c'è anzitutto un problema di «componderazione» delle discipline. E qui l'idea dell'uguaglianza delle discipline va interpretata.

È vero che le discipline sono uguali: in dignità. Per quanto sia giusto valorizzare l'educazione fisica o l'educazione musicale, c'è finalmente da riconoscere la basilarità e l'imponenza delle competenze che la nostra società e noi chiediamo ai ragazzi rispetto alla lingua, al fare testo, al saper scrivere, al saper interpretare, ragionare e calcolare. Quindi l'obiettivo è stabilire non che cosa può gonfiare la presenza della mia disciplina in quel contesto, ma su che cosa è ragionevole insistere. E vedere anche come, francamente, posso semplificare il quadro degli insegnamenti della scuola media, per esempio.

Non tutto si può fare, ma bisogna prendere tutti gli spazi possibili per realizzare quello che si può. Per questo occorre aver chiaro l'idea-

le. Se ci aspettiamo lo spazio della nostra libertà da una riforma del ministro, noi non facciamo niente. Un singolo insegnante in una scuola statale difficilmente si ritrova con degli spazi talmente ridotti da non poter far qualcosa: e quello deve fare, tutto quel che può lo deve fare. Per esempio, per stare al problema della ponderazione delle discipline, mentre mi accorgo del limite e del valore della mia disciplina prendo coscienza anche della complementarità con altre discipline. Devo rendermi conto che nella mia ora di lezione comunque presento una proposta ai ragazzi che non è solo della mia disciplina: insegnando la mia disciplina, io propongo un'immagine di scuola globale, sia che lo voglia sia che non lo voglia.

È questo il punto: l'impegno e la consapevolezza che comunque il mio lavoro a scuola rispecchia la considerazione della totalità diventano anche la ragione dell'incontro con gli altri docenti e di un dialogo che non deve essere conflittuale, ma esplicito e franco, e quindi non deve nascondere le differenze.

È la modalità della condivisione che fa la scuola in ogni posto. La ponderazione è la componente fondamentale della dimensione sincronica. Ma non c'è soltanto l'esigenza di ponderazione, bensì anche di concisione: cioè «azione di forbici». La concisione è il tagliare intorno il di più, è recuperare l'essenziale, perché il troppo fa perdere di vista la ragione della cosa.

Recuperare l'essenziale: forse li vediamo svogliati questi ragazzi, li vediamo incapaci di concentrarsi: perché non gli diamo un centro! Ma non siamo anche un po' noi che abbiamo esagerato a buttar loro addosso troppa roba? Non diamo loro un centro su cui appassionarsi. Forse il punto è proprio quello della sintesi, del saper rinunciare al troppo, del saper rinunciare alla varietà indiscriminata, per far perno nel punto di crescita.

E questo porta a molte cose; alla risistemazione dell'orario, per esempio. È vero: *ad impossibilia nemo tenetur*. Ma possiamo lavorare entro le discipline per creare sintesi. Dobbiamo fare in modo che le materie «con maggior peso» dialoghino fra loro per rinforzarsi reciprocamente, per sostenersi l'un l'altra. Che non vuol dire che, se l'insegnante di matematica trova che manca un accento, mette quattro e chiude il quaderno! Vuol dire che l'insegnante di matematica, se ci tiene davvero a che si impari a ragionare, magari ragiona anche lui col collega di lettere e mette a fuoco con lui un modo per far capire che la stessa ragione opera in tutti i campi, e che la differenza sta nell'oggetto; e insieme riescono a farlo capire (e far capire questo a un allievo è dargli un colpo di crescita): magari si scopre che la geografia e la storia diventano campi utili per lavorare argomentativamente (lo vedremo nel prossimo capitolo) per costruire testi. Nessuno sa più

scrivere! Nessuno sa più costruire testi! Ne hanno bisogno a livello organizzativo, aziendale, internazionale, ce n'è bisogno nella scuola, ce n'è bisogno nei media... è diventata la competenza più rara. Questo forse ha a che fare col fatto che scrivere significa posizionarsi nella realtà, significa fare i conti con l'altro e portare delle ragioni, significa tenere un filo del discorso. Ed è un punto che è giusto sia curato da tutti: forse anche questo è un lavoro da fare, molto intenso; proprio dentro la disciplina, dentro ciascuna, rapportandosi con gli altri.

Dunque questa è l'affezione ultima alla dimensione che dicevamo sincronica. C'è un punto della dimensione sincronica: ho parlato prima, quasi scherzosamente, di «impresa»: la scuola come impresa. Spezziamo una lancia a favore di questa idea. Ma non nel senso che i nostri stimatissimi presidi immediatamente si devono sentire degli industriali. Non è questo il punto del fare impresa. Il punto è essere consapevoli di un compito, di una missione che crea un lavoro insieme. Ora, lasciatevi dire che l'impresa è sul mercato (perché scandalizzarci?).

La scuola è sul mercato: la scuola sempre più è chiamata a mostrare la ragionevolezza del suo progetto educativo. E questo è un punto di verifica della qualità, estrinseco ed effettivo. Certo, sarebbe bello poter sognare un momento di libertà in cui una scuola va sul mercato del bisogno di formazione e si propone, e coi genitori discute del progetto che fa crescere di più i loro figlioli! Ma quel che voglio dire molto semplicemente è che, in questa presa di coscienza di sé come soggetto educativo, questa scuola sappia essere consapevole di sé, si costituisca come identità. Un'identità che è capace di testimoniarsi nella piazza civile, che sa testimoniarsi e sa dare le proprie ragioni: sa motivare la propria preferibilità, il proprio significato. È giusto che le famiglie ne siano consapevoli. È un rapporto probato di collaborazione educativa, più dei decreti delegati.

C'è, però, l'attenzione alla «dimensione diacronica» che non dobbiamo dimenticare, cioè alle dinamiche dell'educare attraverso il tempo. Ho letto in molti interventi, in molte domande di colleghi che scrivono: non può continuare così; siamo sempre qui a lamentarci di come sono scadenti gli allievi che ci mandano dal livello precedente. E sentono giustamente questo come un disagio. È vero, le singole scuole non hanno la continuità, non sono tendenzialmente comprensive. Però un lavoro di questo tipo è indispensabile proprio per andare a fondo del significato dell'intervento di una certa scuola in un certo momento della crescita. La scuola media non può pensarsi fuori dalla sua continuità, dall'essere in continuità con la scuola elementare, e dal legame di questa con la scuola materna. Lo stesso problema della precocità riceve una prospettiva diversa. Tornando al



punto, non posso immaginare una elementare che non tenga conto della materna e delle medie. E una media che non tenga conto delle elementari e delle superiori.

Che cosa vuol dire tener conto? Questo è un punto delicato. Anche qui io farei appello alla nostra esperienza non di educatori, ma di educati. Non ci siamo tutti trovati, dopo le elementari, alle medie, a dover riprendere la storia allo stesso modo, magari allargata, e poi a riprenderla alle superiori? Non avete avuto questa impressione? Quindi quando si fa un'esperienza infelice dobbiamo essere onesti e non infliggerla necessariamente agli altri. Voglio dire che bisogna trovare un modo perché non ci siano ripetizioni di questo tipo. Non vuole dire che i temi non vadano ripresi, che siccome ho spiegato il soggetto in quarta elementare non lo tocco più, ma sono modi diversi di affrontare le cose. Magari posso spiegare anche alle elementari la storia di Romolo e Remo, posso raccontare quella del solco, di quello sprovveduto di Remo – mi pare – che salta il solco. Sì, però è una modalità diversa: è l'accento sull'episodio; la storia è quasi una narrativa. La storia cambia quando l'allievo è cresciuto, la domanda è un'altra. Non si tratta di spiegare tutti i termini di causa effetto, ma di far capire il senso del passato come origine della nostra cultura, come costituirsi graduale del nostro essere comunitario. Emerge questa rilevanza del passato, questa capacità del passato di essere acquisizione per sempre, perché è un deposito esperienziale dell'umanità.

E poi, quando riaffronto la stessa storia, magari è perché mi pongo il problema della fonti.

Ma è un lavoro fine da fare, non si improvvisa. Questa dimensione diacronica deve giocare anche nella valutazione.

#### SCHEDA 8

##### **A proposito di interdisciplinarietà**

Anzitutto una notazione non oziosa sulla forma corretta, perché la lingua chiede rispetto! Non si dirà interdisciplinarietà (con «e») come serietà, ovvietà, varietà ecc., ma interdisciplinarietà come familiarità, complementarità, abilità, vanità, ilarità, elementarità. Insomma la *e* si inserisce solo se nell'aggettivo corrispondente prima della desinenza c'è una *i* (seri-o, ovvi-o, ordinari-o).

Accertato il significante, consideriamo il significato, cioè il fatto, o meglio il problema al quale la parola si riferisce. Si tratta di un problema reale. Nella parcellizzazione della realtà operata dalle scienze molti ambiti restano in effetti *terrae nullius* e richiedono delle metodologie «di confine». Ma l'interdisciplinarietà risponde

a una esigenza più profonda: il recupero dell'organicità, ossia dell'unità del sapere.

Solo che per rispondere correttamente a questa esigenza non basta giustapporre diverse angolature disciplinari sullo stesso oggetto, studiando, per esempio, il quartiere dove si abita dal punto di vista storico, artistico, sociale, economico, linguistico ecc. Questa giustapposizione non punta all'unità, ma semmai a un'illusoria completezza.

Il vero lavoro interdisciplinare sta, invece, nella riflessione teorica e metodologica sulle diverse scienze, volta a identificare ciò che le accomuna, che si radica a ben vedere nell'identità della ragione umana, qualunque sia l'ambito della realtà alla quale essa si applica. Certo, questa ricerca non è di facile realizzazione, soprattutto in ambito scolastico. Non per questo essa è da confinare nel regno della ricerca pura, giacché ognuno di noi deve essere interessato all'unità del proprio sapere, deve insomma puntare alla coerenza della propria cultura. Questo vale soprattutto per chi insegna ed è quindi impegnato nello sforzo di trasmettere all'allievo non una batteria di blocchi di informazioni casualmente giustapposti, ma un sapere compatto che consenta all'allievo di affrontare realisticamente la sua esperienza.

Questo sforzo sarà tanto più fecondo se si tradurrà in un impegno collegiale. Non è superfluo sottolineare, temo, che la collegialità è più importante per la programmazione che per la valutazione. Sarà interessante, per esempio, portare l'allievo a confrontare (favorendo questo confronto con l'impiego di un modello glottodidattico omogeneo) una lingua con l'altra, facendogli capire che spesso nozioni identiche sono affidate a strumenti espressivi assai diversi. Sarà interessante, ancora, mettere in evidenza che la dimostrazione non riguarda soltanto la geometria, ma è un procedimento universale della ragione, e che c'è molto in comune tra i diversi linguaggi espressivi.

#### VALUTAZIONE E ORIENTAMENTO

La valutazione è importante, educativamente è indispensabile, è un aiuto all'allievo per capire a che punto è arrivato. E magari è giusto che, se l'allievo non capisce, noi gli diamo serenamente le ragioni. Se diventa consapevole di questo, è un punto di crescita enorme. Naturalmente questo non toglie che il giudizio deve essere dato. Però c'è anche una considerazione da fare: io ho notato che – mi è

capitato persino di avere delle registrazioni dell'attività in classe, fatta per certe ricerche – lo spazio dedicato alle verifiche, cioè a dare i voti, è enorme. Bisogna trovare una modalità diversa. Si passa il tempo a valutare se hanno imparato! E quando imparano? Bisogna trovare una modalità diversa! Forse bisognerà chiedere anche spazi di libertà in modo che magari tutto quel sistema di valutazioni si semplifichi un pochino!

Sulla valutazione è emersa una domanda. Non possiamo immaginare i livelli scolastici tendenzialmente come capaci di orientare ragionevolmente sul futuro: questo è un lavoro che non può emergere semplicemente dalla media, dal raggiungimento degli obiettivi previsti. Dopo lo scossone ormonale delle scuole medie, le persone possono trasformarsi: bisogna anche avere la pazienza di aspettare la crescita, con un po' di saggezza, direi; bisogna essere capaci di riconoscere che molte persone non hanno da fare il percorso canonico che noi immaginiamo come assolutamente perfetto. Voglio dire che magari abbiamo consigliato noi a qualcuno di non fare il liceo, ma non dobbiamo dirgli: «Non fai il liceo perché non sei capace», ma troviamo l'aspetto di crescita, cerchiamo che in ciascuna persona emerga quel momento di passione, quel punto di crescita cui lui è sensibile, e che ci suggerisce di orientarlo a un altro preciso tipo di scelta, sul quale prospettiamo un cammino. Il lavoro diacronico dell'orientamento è un lavoro estremamente delicato. Forse don Camillo e il figlio di Peppone, in questo caso, qualcosa ci possono insegnare: è meglio un buon meccanico che un professore asino. Questo per la diacronia.

Due domande sulla valutazione. La prima è di una madre: «Mio figlio mi dice che dopo l'interrogazione gli insegnanti non dicono niente: non solo il voto, ma neanche se è andata bene o male». Varrebbe la pena indubbiamente affrontare sistematicamente il punto della verifica. Mi permetto di suggerire di non insistere, nella riflessione sul punto di crescita dell'allievo (perché questa è la verifica), sui limiti, ma su quello che è stato guadagnato e magari mettere insieme, tra gli allievi, i punti in cui ciascuno è riuscito di più, perché questo crea una dinamica tutta nuova. L'ho potuto verificare proprio nella concretezza.

Non dico di avere così risposto. Dobbiamo evitare che l'interrogazione sia semplicemente un deterrente rispetto all'indisciplinatezza, ma deve cessare anche di essere quantitativamente predominante.

La seconda domanda riguarda il PISA; due parole sole: il PISA sarebbe un tema anche politicamente interessante, come politica scolastica. In effetti l'Italia non ha dato buona prova; sappiamo anche che ci sono differenze regionali di cui finalmente siamo consapevoli. È giusto che si sappia, perché altrimenti si introducono dei cor-

rettivi non adeguati. È giusto conoscere la realtà e riconoscerla. «Certamente, quanto qui si dice – e sono d'accordo – vede punti deboli nei nostri studenti nel modo di affrontare il testo letterario, perché essi non ne percepiscono la profonda razionalità, ma lo affrontano come intrattenimento, gioco di parole», e io aggiungo, di strutture, «e non rapporto con la realtà». Questo è un profondo limite della nostra cultura, inguaribilmente «romantica»; è stata improntata largamente al Romanticismo tedesco: è rifiuto del confronto con la letteratura come esperienza di vita, come banco di prova della categorialità (questo è il bello della letteratura). In effetti, i formalizzatori di questo modello vanno oltre le ipotesi strutturaliste, le ipotesi anche di tipo crociano (queste un po' meno ormai in Italia, ma hanno dominato fino all'altro ieri), vanno oltre e affrontano tematiche che si chiamano tecnicamente «pragmatiche», cioè di raffronto del linguaggio con la realtà, col suo contesto, col «rimando a un mondo»: e questo diventa preponderante, forte, per cui l'impostazione è in rapporto al mondo di un testo.

#### SCHEDA 9

##### **Continuità e progetto**

Che la scuola contemporanea sia costitutivamente incapace di progettare e di attuare un disegno educativo coerente è purtroppo scontato. In effetti, essendo essa statale — e tale è in larga misura anche la scuola a gestione privata e quindi libera, per quel tanto che non riesce a caratterizzare i propri contenuti — è slegata per sua natura da qualsiasi particolare visione della realtà e, per ciò stesso, non può introdurre alla realtà ossia educare. La convivenza della nostra comunità rifiuta di fondarsi su principi condivisi, promuove «valori neutrali» che non compromettano e sceglie per la cultura quantitativa. È nato un neoenciclopedismo che ha fatto rivalutare il nozionismo, già messo alla gogna per un decennio come strumento di discriminazione sociale. Segno evidente che la ragione di quella polemica non era educativa, ma ideologica, proprio come l'attuale recupero del nozionismo.

Non manca chi di questa disgregazione prende atto senza coglierne la drammaticità: la scuola è disgregata proprio come è disgregata e disgregante la vita. La cultura manipolatoria spesso fa passare il cinismo per realismo per indurre al culto del nonsenso, all'acquiescenza rispetto alla contraddizione.

Non c'è educazione senza la libertà dell'insegnante e il riconoscimento di questa libertà è un'importante traccia di un'insopri-

mibile esigenza educativa. Solo che essa è puro *flatus vocis* se il suo spazio è ristretto al singolo docente. Ci può essere un'azione educativa solo se all'allievo giunge un messaggio educativo coerente, ch  altrimenti si ha la fiera delle ipotesi. Insomma, una libert  di docenza puramente individuale   fittizia: si   liberi di non fare nulla.

Capita cos  che, quando emerge un'esigenza educativamente rilevante, la struttura scolastica evidenzia la sua inadeguatezza.   il caso della continuit  da intendersi come coerenza di contenuti e metodi attraverso il tempo, ossia fra le classi dello stesso ordine e fra ordini diversi. La continuit    semplicemente la coerenza nella successione.   un'esigenza non solo legittima, ma irrinunciabile. Negarla significa legittimare la disgregazione, significa imporre all'allievo l'alternanza fra concezioni e metodi diversi. Egli   gi  indotto a pensare che la verit  sia legata alla variabile temporale.

Non si pu  essere ragionevolmente contro la continuit . Si pu , anzi si deve, rifiutare una continuit  che non tenga conto della specificit  cognitiva e affettiva delle diverse fasce d'et . Si ha continuit  autentica quando una stessa concezione sa declinarsi secondo le modalit  di incontro con la realt  specifica di ciascun momento di crescita.

L'obiezione pi  radicale alla continuit  sta nel dire che   semplicemente irrealizzabile. E questo   vero se si considera l'assetto scolastico attuale come l'unico possibile. Ma qui si torna al problema della libert . In assenza di questa, la continuit  si esaurir  nel rito delle riunioni fra docenti di livelli scolastici successivi.

#### LA COMUNIT  DEGLI ALLIEVI (LA COMUNIT  E GLI ALLIEVI)

L'universit    nata come *universitas scholarium* o *discipulorum* e poi   diventata anche *universitas magistrorum*.

La scuola   fatta anche dagli allievi!   un punto che andrebbe ricordato a tutti i livelli, anche a quello universitario. Spesso si   convinti che le universit  siano fatte per i professori, e che purtroppo ci siano gli allievi a disturbare di quando in quando. La scuola   fatta per gli allievi ed   questa consapevolezza che fa crescere anche i professori.

La comunit : sarebbe un tema su cui riflettere, su cui lavorare molto, a mio avviso. La comunit  degli studenti come luogo in cui nascono amicizie straordinarie e importanti che durano una vita.   il luogo anche in cui si definiscono i valori, si fan le prime prove del proprio impatto, della propria capacit  di dialogare; e sempre di pi 

si capisce – vi potrei citare ricerche molto importanti – che l'apprendimento è il frutto di una co-costruzione dei saperi insieme ai compagni. È il cosiddetto *peer learning*. Ma non voglio portare alla vostra attenzione una tecnica in più.

È necessario tener conto di una dinamica: quando io parlo, e non parlo sempre per raccontare la stupidata, ma parlo di quello che si è fatto in classe o di quello che si sta per fare (fra l'altro, è il segno che qualcosa l'insegnamento ha lasciato), quando parlo e ne ragiono con il compagno, il mio apprendimento passa attraverso il mio linguaggio e ha un effetto molto più efficace. Questo è da incoraggiare, perché favorisce anche l'amicizia vera, che nasce tra gli allievi per la condivisione di un interesse, e non per un legaccio. La condivisione di un interesse: questo è da favorire, stando attenti al non crearsi di mal di pancia, cioè di atmosfere disordinate, perché possono diventare violenti! Le lezioni sono possibili solo se la disciplina è tenuta in modo rigoroso; e quindi quando lo studente si trova in questa atmosfera di serietà, nella quale la presenza vigile dell'adulto crea rispetto, verso l'adulto e fra gli studenti. Bisogna magari astutamente intervenire nello smontare certi miti, certi modelli che si sono creati nella comunità degli studenti («quello è un duro!», «a quello i professori non la fanno!») e saper dare il peso e quasi riequilibrare – diciamo – il prestigio che nasce, i modelli che nascono tra gli allievi, e ricreare l'equilibrio, magari sottolineando la stima per qualcuno che è meno vistoso ma più costruttivo; premiare il comportamento adeguato. Ci sarebbe un gran discorso: «Creiamo la competitività?». Non è il caso. L'emulazione è un giusto rapporto? Sarebbe interessante vedere qual è la forma bella della «gara» fra gli studenti.

Ho toccato alcuni problemi. Vedo soprattutto un gran bisogno di fare un lavoro sistematico fra noi. Per voi che avete la responsabilità di guida delle scuole, e avete voglia di cambiare e di educare, impegnarsi in questo lavoro è fare quella vera rivoluzione di cui la nostra scuola ha bisogno.

#### SCHEDA 10

##### **Coerenza e interdisciplinarietà categoriale**

La coerenza si configura dal punto di vista didattico come interdisciplinarietà e continuità. Si tratta di due istanze apparentemente condivise dagli orientamenti educativi più disparati. Però la condivisione è solo nominale ed è necessario quindi un chiarimento delle nozioni.

L'interdisciplinarietà praticata spesso non risponde a una ricerca di coerenza; è l'interdisciplinarietà cumulativa che ha il suo unico punto di unità nell'oggetto prescelto: un fatto storico, un periodo, una tendenza culturale, un problema. Per paradosso questa interdisciplinarietà aumenta la discriminazione poiché giustappone i punti di vista alternativi su uno stesso oggetto.

Per rispondere alla nostra esigenza di unità del sapere, l'interdisciplinarietà deve essere non cumulativa, ma categoriale.

In altre parole, le grandi categorie su cui si regge il sapere devono essere ontologicamente omogenee: ogni insegnamento viene riportato al progetto educativo.

Il problema ricorrente del rapporto tra scienza e fede neppure si pone ove si tenga presente che la fede non contrasta la ragione, ma la potenzia. Storicamente questo problema si è imposto e si impone ogni qualvolta il cristiano o si dimentica della fede o accoglie la scienza come un sapere generato da principi estranei al disegno del Creatore, ossia alla totalità. In realtà anche in questo caso tutto nasce dal fatto che si crede realmente alla Creazione.

Per quanto riguarda la continuità, il problema è assai delicato poiché si debbono contemperare due esigenze non facilmente conciliabili.

La prima esigenza è quella di far crescere il volume e il livello del sapere attraverso le diverse fasce della scolarità. Ma solo per imperdonabile superficialità noi possiamo concepire la continuità come lo svolgimento in successione di un unico programma, quasi si leggessero uno dopo l'altro i diversi capitoli di un unico libro. Questa immagine della continuità è suggerita soprattutto dalla didattica delle discipline di natura storica, nelle quali attraverso gli anni si trattano periodi successivi e di necessità. In tutte le discipline – comprese quelle storiche per quanto riguarda la metodologia e l'apparato ermeneutico – l'esigenza educativa richiede che per ogni fascia di scolarità sia assicurata al corrispondente livello cognitivo la totalità della disciplina. Ciò richiede che, se per certe nozioni e per certe abilità l'apprendimento è definitivo, su altre nozioni e abilità si deve tornare in ogni fascia di scolarità con successivi approfondimenti. Esemplicando entro l'educazione linguistica, se per l'identificazione delle forme della morfologia il lavoro che si è svolto alle elementari va considerato in generale definitivo, una realtà complessa come il testo richiederà riprese e approfondimenti per tutto il corso degli studi (e forse anche dopo!).

La continuità è invece garantita se attraverso i livelli di scuola il modello disciplinare applicato è lo stesso; esemplificando, è didat-

ticamente scorretto e dannoso applicare alle elementari una grammatica per nuclei ed espansioni per passare poi alle medie a soggetto, predicato e complementari.

#### RICREAZIONE

Una volta ero alla seconda ora di lezione in un corso a Lugano e ho guardato i miei studenti: si capiva che non riuscivano più a seguire e non sapevo come recuperare la loro attenzione. Se leggete la *Rhetorica ad Herennium*, un'opera pseudo-ciceroniana, trovate un sacco di consigli su come fare per attirare l'attenzione quando l'uditorio è stanco. Però, indipendentemente dai precetti della retorica, ho approfittato per chiedere loro: «Perché è faticoso ascoltare? In fondo, voi siete stati seduti due ore e ho parlato solo io: perché siete stanchi anche voi?».

Vi è mai capitato di fare questa domanda ai vostri allievi? Perché ascoltare stanca? Perché, soprattutto, imparare stanca? Con i miei studenti è nata una piccola discussione: una prima cosa che si è osservata è che per comunicare bisogna impegnarsi almeno in due. È vero che io ho parlato e quindi mi sono impegnato. Avevo in mente delle cose da dire, che mi sono state largamente suggerite da voi in questi messaggi, a cui io ho risposto; poi mi sono attrezzato un po' con quel che di lingua italiana conosco e, applicando tutte le regole del caso, anche alcuni spunti di teoria dell'argomentazione e della comunicazione verbale – soprattutto ho interpellato la mia esperienza –, ecco, ho parlato e vi ho lanciato dei messaggi, messaggi che erano destinati a voi. I miei studenti avevano risposto: «Sì, quando ci è arrivato il suo discorso noi abbiamo dovuto anzitutto capirlo, interpretarlo». E lì è già stata una certa fatica perché mi hanno detto che io certe volte parlo in modo abbastanza complicato. E questo già comporta un impegno: l'impegno dell'interpretazione. Non è solo un problema dell'applicazione di connessioni grammaticali e semantiche.

Ma poi è stato rilevato un altro punto: ascoltare comporta una tensione. Perché l'attenzione è tensione. Chi ascolta è in tensione per percepire, capire, ma soprattutto per valutare. Ascoltare significa valutare, cioè fare i conti. Ma ascoltare è faticoso perché quel che vien detto mi costringe, comunque, a fare i conti con la mia vita: devo verificare, devo validare. Insegnare non è trasmettere informazioni, ma far crescere la consapevolezza nello studente, favorirla; è creare quel nesso con la realtà che si chiama, appunto, «apprendimento». Allora ho scoperto che la fatica che facciamo nell'ascolto non è minore di quella che facciamo nel parlare, anzi c'è in più proprio questo impegno valutativo,



questa calibratura di quel che sento: volta per volta devo verificare se è su misura della mia vita. La mia soggettività ne è toccata.

Voi tenete conto di questa difficoltà? Sembra che questa difficoltà sia maggiore per le giovani generazioni di quanto non sia stato per noi. Molte domande riguardavano la difficoltà dell'ascoltare, la fatica del concentrarsi, del durare nell'attenzione e del memorizzare. Io direi che ne dobbiamo tenere conto evitando, per esempio, che ci siano turni di lezione che vadano oltre i cinquanta minuti. Ci deve essere un momento di respiro, di distacco, che permetta di riaggiarsi. Con una bellissima parola di un tempo questa si chiamava «ricreazione». Ricreazione: è un far rivivere il desiderio, prendendo per un attimo le distanze dalla fatica, per tornare con maggior vigore all'impegno.

#### DOMANDE E RISPOSTE

Ho letto attentamente le domande che mi sono arrivate. Le ho trovate molto significative; meritano davvero di essere tenute in conto, perché rappresentano un vero e proprio contributo. Credo che segnalino anche un desiderio di realizzazione personale nella scuola. In effetti, emerge molto un fatto: certamente la scuola è un luogo dove cerchiamo di far crescere i nostri allievi, ma è un luogo dove cresciamo anche noi. Queste domande testimoniano proprio questo grande desiderio.

#### *Precocismi*

Comincio con la domanda di una collega della scuola materna. Comincio con lei anche per un'esigenza che trapela in questa domanda: *È possibile qualche esempio tratto dalla scuola di base, materna e primaria?* Fa capire che abbiamo ragionato in prevalenza sul liceo. Speravo di riuscire a tenere conto anche degli altri livelli, dopo avere detto che la nostra riappropriazione dei saperi scolastici e delle competenze scolastiche non è un problema di sofisticazione intellettuale. Dunque, trovandomi un po' spiazzato, cerco di riparare. La domanda in se stessa è peraltro molto interessante: il punto cruciale mi sembra essere quello dell'unità del sapere a fronte dell'unità dell'esperienza.

*Noi delle scuole «piccole» non abbiamo le materie, ma ugualmente subiamo il fascino e le pressioni esterne dei precocismi – vedi anche l'inserimento di inglese e computer in scuola, letterine, numeri ai cinque anni, ecc. –. Posto che la mia profonda convinzione è che l'apprendimento sia apprendere a vivere, a maggior ragione al nido e alla materna, io penso che oggi, alla giusta preoccupazione dei genito-*

*ri rispetto all'apprendimento, si debba rispondere rimanendo soprattutto sul piano della conoscenza. Cosa guadagna un bambino con la conoscenza? Un insegnante che punta l'attenzione all'essenzialità. Che cosa significa – mi si chiede – l'essenzialità?*

Anzitutto tento di rispondere sul problema dei precocismi. È un tema che affronteremo, anche pur brevemente: il tema della coerenza di un progetto educativo, non soltanto entro il singolo livello scolastico, ma attraverso i singoli livelli scolastici successivi. L'unità della persona persiste anche attraverso il tempo! E va salvaguardata e protetta attraverso il tempo! E bisogna averne rispetto! Indubbiamente, quello del precocismo è un tema che può caricarsi di ideologia; soprattutto perché nessun padre e nessuna madre possono pensare di avere un bambino semplicemente normale (l'idea che la propria «creatura» possa essere semplicemente normale sarebbe la peggiore delle ideologie).

Ora, i genitori sono tentati spesso di identificare la straordinarietà e la miracolosità del dono di un bimbo con il riconoscimento sociale della sua eccezionalità. Tuttavia, non demonizzerei né un po' di inglese – o di un'altra lingua straniera – né un po' di computer. Non è il punto. L'importante è, se si fa qualcosa, qualsiasi cosa si faccia, farla rispettando quella che abbiamo chiamato la categorialità dell'allievo, ossia il livello della sua domanda, il suo punto di crescita. E si può fare inglese come può essere fatta qualsiasi altra cosa, qualsiasi altro contenuto, anche nella scuola materna. Per esempio, si può essere ideologici alla materna senza fare inglese o usare il computer quando si pretende di insegnare la «grammatica» del comportamento, introducendo esercizi appositi per la destra e la sinistra. In particolare, non condannerei *tout court* l'insegnamento della lingua straniera, tenendo conto dei vantaggi dell'insegnamento precoce della lingua. È ormai accertato da ricerche piuttosto serie che l'apprendimento precoce non danneggia cognitivamente il bambino. Tutt'altro: lo facilita, lo può aiutare. Del resto, l'ideale del monolinguisimo (identità di lingua, di nazione, di sangue, di cultura, di Stato) non è tipico della nostra tradizione più autentica. È un retaggio del romanticismo! L'importante è il modo: non deve essere un insegnamento che impartisce «in sedicesimo» quello che faranno alle medie. La modalità di apprendimento deve rispondere alla categorialità del bambino, al punto di crescita. C'è da ricordarsi fra l'altro che in latino «scuola» si dice *ludus*, cioè gioco. Non vuol dire che non si è seri. Anzitutto, la scuola è il luogo dove il ragazzo può ancora permettersi di giocare alla realtà perché è affiancato e accompagnato dall'adulto, ma soprattutto è gioco perché gli permette di esercitarsi alla realtà «anticipando», in simulazioni che lo coinvolgono, le strutture dell'esperienza. C'è una giocosità che è essenziale persino al liceo (approfondiremo questo nel prossimo capi-

tolo sul problema dell'interesse). Del resto, che sono mai i giochi di ruolo utilizzati nei master universitari e professionali? Insomma, se si trova il modo giusto, anche un po' d'inglese può passare. Tra l'altro, la fascia d'età sarebbe abbastanza vicina al momento più felice per l'apprendimento delle lingue, il momento in cui l'apprendimento linguistico è spontaneo e pone le premesse di un prezioso bilinguismo.

### *La categorialità dell'allievo*

*Insegno filosofia e propongo il filone fenomenologico, cioè un punto di vista che consente di allargare il pensiero con profondità. Tuttavia succede in date circostanze che gli alunni che mi stanno di fronte voltino lo sguardo altrove.*

E questa è un'esperienza che abbiamo spesso. È l'allineamento della nostra categorialità con la loro: un'operazione difficile, perché non è un problema solo di illustrazione di concetti, non è un problema di adottare un lessico o un linguaggio particolare (anche quello!), ma è un problema partire dagli assunti e sfidare l'allievo su quegli assunti, su quei presupposti, su quei pregiudizi; ma affrontarli, non ignorarli. Non possiamo ignorare quello che l'allievo è; questo non significa che lo condanniamo al suo limite.

*Introduzione di una nuova epistemologia della scuola, in modo che l'esperienza della realtà e con essa la cultura del lavoro siano veramente costitutive del percorso di approfondimento.* Sono molto d'accordo.

In un'altra domanda si chiede *se sia opportuno coinvolgere i ragazzi nel fare*. Cioè: io non studio matematica, ma faccio matematica; in francese c'è l'espressione *Je fais de la mathématique*. Fare matematica, così come io faccio filosofia, io sono filosofo. La vera educazione al lavoro è educarli via via a essere protagonisti di questo sapere, di questa conoscenza che passo dopo passo costruiscono.

### *Cosa pensa dei programmi che sono tutta «Storia della filosofia»?*

È una fortissima debolezza del sistema scolastico italiano. Bisognerebbe avere il coraggio veramente di non buttar via la storia che è una dimensione utile (la storia è una dimensione utile anche per la matematica e la geometria): la storia del pensiero, della formazione del pensiero scientifico è assolutamente veramente educativa: motiva, dà le ragioni, fa capire la fatica del percorso della ragione umana nella sua dinamica comunitaria (non solitaria) attraverso i secoli. È bellissima la storia! Se la riflessione storica sopravviene a una presentazione del problema in se stesso, dell'oggetto conoscitivo in se stesso, lo arricchisce.

chisce; ma se lo sostituisce, diventa la fiera delle confusioni: allora, si scopre, come in ogni «buon» manuale di filosofia, che il filosofo che vien dopo ha sempre ragione. Chi vien dopo, non so perché, è sempre il migliore: il nominalismo è migliore della scolastica, sempre! Non so perché. Probabilmente chi vien dopo sopravvive, forse è questo il principio: è un principio abbastanza vitale! Gli altri son sepolti!

*Quando si tratta dell'apprendimento di una lingua parlata, o storicamente conclusa* – queste sono alcune domande attorno alle discipline, molto concrete, molto precise; son contento se riesco a rispondere – *è da preferire l'analisi approfondita di alcuni testi, o letture più estese, magari più superficiali?* È interessante la domanda. *Multum o multa*, per imparare una lingua? Direi: alternare ambedue. Certe volte l'approfondimento di un grande testo ci mostra il potenziale creativo, poetico di una lingua. Però anche altri testi – che non dico «superficiali», ma meno lavorati, meno poetici. Testi, non dico della quotidianità, ma di storia, civiltà, che usano il linguaggio ordinario –, non sono più superficiali, ma usano il linguaggio ordinario; non il linguaggio egregio, nobile, come direbbe Dante, della poesia.

#### *Componderazione delle discipline e mappa dei saperi*

Mi si chiede: *Che cosa significa la «componderazione» delle discipline.* Ne ho accennato, quando abbiamo parlato della necessità del rispetto «diacronico» e «sincronico». «Componderare» significa dare un peso a ciascuna disciplina secondo il suo tasso di educatività. E questo comporta anche qualche taglio, perché non è più un problema di dialettica fra i vari campi disciplinari per assicurarsi il più possibile posti larghi al sole.

Una bella domanda parte apparentemente dalla componderabilità: *Io e i miei colleghi delle discipline scientifiche abbiamo sperimentato da anni che per insegnare le nostre discipline è molto utile svolgere attività che comportano uscire dall'aula, come fare esperienze di laboratorio, visitare centri di ricerca, invitare ricercatori che descrivano la loro attività, stimolando i ragazzi* – mi piace poco la parola «stimolare», comunque è ottimo – *nella costruzione di oggetti che verifichino delle leggi fisiche.* Questo si chiama fare la disciplina: mi congratulo.

Un'altra domanda: *È giusto avere un insegnamento di informatica che parte dalle materne e finisce alla maturità? O è giusto applicarla nelle materie?*

A istinto: se ci interessa l'informatica, se la riteniamo una cosa seria, direi la seconda soluzione: svilupparne le applicazioni nelle singole discipline ce ne dà il senso. Perché non immagino che l'ora di

informatica sia come un «corsettin» di informatica, per una mini laurea in informatica. Non è questa la finalità. Possiamo anche parlare di linguaggi di base, o addirittura di *hardware* in termini elementari per illustrare, ma in realtà è l'uso dell'informatica che interessa. Ciascuno di noi in qualche misura ha fatto esperienza di usi preziosissimi dell'informatica nei suoi campi. Per mio conto, se mi chiedete cos'è per me l'informatica, a parte la possibilità di scrivere qualcosa più o meno lungo, rispondo che Internet è una bellissima stupenda biblioteca: ho imparato a esplorarlo come biblioteca e ho arricchito moltissimo la lista dei miei classici e dei miei testi medievali. Quindi ciascuno ha il suo uso: questo è interessante. Naturalmente questa è una risposta privata che non ha nessun accreditamento.

*Il portfolio potrebbe essere usato come formula per la mappa condivisa dei saperi?* Conosco il portfolio solo per le lingue, il portfolio europeo. Ha dei vantaggi, certamente, però non c'è un problema di formulazione, quanto piuttosto un problema di delineare un modello coerente e adeguato e di farlo condividere. Questo è un lavoro da fare dal basso, in ogni singola scuola con i propri colleghi. Non c'è speranza di immaginarlo progettato per un ministero. Mi farebbe paura, anche se lo progettasse uno di noi.

#### *Progetto di istituto e comunità dei docenti*

*Che cosa può favorire la condivisione del progetto educativo vero e non soltanto istituzionale?* Io suggerirei di coinvolgere i colleghi nella riflessione sulle discipline – primo punto –, perché questo li coinvolge (anche loro son lì per quello). Dobbiamo presumere non soltanto la ragionevolezza e la dignità dei nostri allievi, ma anche la dignità dei nostri colleghi. Ma il secondo punto è coinvolgerli proprio ragionando sul destino degli allievi. È quel che si fa insieme che dà dignità al nostro collaborare.

*È proprio impossibile pensare che anche nella scuola statale sia riconosciuto agli insegnanti il diritto di aggregarsi intorno a un'idea educativa comune, e a una comune ipotesi culturale? È solo una battaglia politica, o è un lavoro culturale che possiamo già da subito fare? Direi questo secondo punto. In che modo? Con quali strumenti? Come aiutarci per non essere o diventare ideologici? Aiutarci. C'è un grande lavoro da fare insieme, e francamente condivido la speranza.*

Mi hanno posto una domanda – ultima – molto complessa: *Nella scuola statale la pratica della comunità professionale è del tutto as-*

*sente. I consigli di classe si sono via via trasformati in riunioni dedicate alla compilazione di moduli sempre più numerosi. Le incombenze burocratiche e la mancanza di proposta educativa forte, unitamente all'opera distruttiva di ogni sana tradizione scolastica hanno spento ogni seria discussione di ordine didattico-educativo. In questa situazione due sono le idee che ci sovengono. Una comunità di insegnanti già esiste nella nostra realtà di movimento. La grande ricchezza di esperienza decennale delle nostre scuole e dei tentativi generosi di insegnanti in ogni ordine di scuola statale costituisce un patrimonio da non perdere. Crediamo che sia giunto il tempo in cui tutta questa tradizione venga raccolta, che qualcuno la guardi dall'interno con attenzione e capacità critica – direi anche con stima e amorevolezza – in modo che possa diventare una proposta didattica e un suggerimento di organizzazione scolastica per tutti, fino a farsi proposta per l'intera scuola italiana, scuola che aspetta soprattutto l'iniziativa umana di persone che, consapevoli del valore culturale della propria esperienza, si assumano la responsabilità civile di farsi proposta. La domanda è se sia possibile realizzare questo sogno.*

Penso che questo non sia un sogno. Questa è una proposta concreta che naturalmente dipende dalla nostra libertà. Per la mia piccolissima, microscopica parte, la mia libertà ce la gioco già da subito.

## CONCLUSIONI

La condivisione di un progetto educativo è condizione del crearsi di una vera realtà scolastica come realtà educativa. L'abbiamo capito, da una parte, riflettendo sulla epistemologia della scuola, perché la scuola comunque ha un'epistemologia – lo si voglia o no –, e abbiamo anche osservato che l'epistemologia della scuola è spesso dipesa dal potere; dall'altra, usando due termini un po' imprecisi: «dimensione sincronica» e «dimensione diacronica» nella componderazione delle discipline riguardo al riconoscimento della loro assolutamente pari dignità, ma anche al riconoscimento della loro diversa funzionalità rispetto al progetto educativo.

Abbiamo visto che la responsabilità di ciascuno riguarda non solo la parte che a lui spetta, ma anche il rapporto fra la parte e il tutto. «Tutto», in due sensi: tutto, in prima battuta, nell'insieme degli insegnamenti delle discipline, e quindi nella comunità di docenza, nel senso del riferirsi reciproco delle discipline, nella consapevolezza che costituiscono un'unità epistemologica. Quindi quando insegno matematica devo sapere che la insegno a persone che l'ora dopo faranno italiano, e mi devo interrogare sulla continuità delle catego-

rie: non posso fare dell'allievo l'unico responsabile della sintesi educativa e didattica. Non posso immaginare che lui sia l'unico a cui si addossa il compito educativo maggiore e più impegnativo. Questa è la dimensione sincronica.

In secondo luogo, c'è anche la dimensione diacronica: insegno in terza media, ma so quello che è stato in prima media e so ciò che sarà in quarta ginnasio o in prima istituto tecnico: so che c'è un percorso dentro il quale mi colloco e devo assumermi delle responsabilità di fronte a questo.

Fare una scuola così, abbiamo visto, non è sempre possibile; però abbiamo notato che il fatto che non sia sempre possibile nella sua totalità e compiutezza non ci esime dall'impegnarci, in qualsiasi situazione ci troviamo, perché quel che possiamo fare è sempre infinitamente di più che rinunciare.

## NOTE CAPITOLO 2

<sup>1</sup> Meireu per descrivere la situazione didattica parla di triangolo dell'apprendimento insegnato (docente-allievo-disciplina) e denomina i lati nei seguenti termini: relazione pedagogica (docente-allievo), operazioni di studio (docente-materie), elaborazione didattica (materia-docente). Meireu, P., *Imparare... ma come?*, Cappelli, Bologna 1990.

<sup>2</sup> Apprendere è «afferrare con la mente» secondo il dizionario. Il cosa e il come di un simile «afferrare» potrebbero essere compresi analizzando, come fa O. Rebol (1988), le tre possibili combinazioni sintattiche del verbo *apprendere*: apprendere *che*, apprendere *a*, *apprendere* (in quanto tale). Nell'espressione «ho appreso che...» l'apprendimento è acquisizione di dati informativi: di conoscenze *dichiarative* o *descrittive* o del *sapere che*. In quella «ho appreso a...» l'apprendimento è acquisizione del *saper fare* e, quindi, di conoscenze *procedurali* o del *sapere come*. Nella combinazione sintattica del tipo «apprendo, a scuola, cantando, tutti giorni, a mie spese, ecc.», il verbo apprendere si usa in senso intransitivo e indica «un'attività il cui risultato consiste nel comprendere qualche cosa». Vedi Rebol, O., *Apprendimento, insegnamento e competenza*, Armando, Roma 1989, p. 8.

<sup>3</sup> Bruner, J.S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1967, p. 73.

<sup>4</sup> Mazzeo, R., *Organizzazione efficace dell'apprendimento*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento 2005, pp. 16-17.

<sup>5</sup> Ausebel, D.P., *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano, 1993.

<sup>6</sup> Parliamo dell'esperienza non come momento passivo, puramente ricettivo. Dobbiamo alla riflessione più recente la consapevolezza che l'esperienza ha comunque luogo nella misura in cui la realtà che ci si mostra è interrogata dalla categorialità. Non c'è esperienza che entro un linguaggio. Essere critici comporta un compito più radicale: non basta verificare ciò che si dà perché questo riceve senso da ciò che *può* darsi: in altre parole, se la mia tavolozza ha solo due colori, non scoprirò realtà di altro colore.

<sup>7</sup> Vedi nota 1.

<sup>8</sup> Mazzeo, R., *op. cit.*, pp. 204-220.

<sup>9</sup> Studiare vuol dire partecipare di un'intrapresa collaborativa, solidale, guidata. «*Intrapresa*, perché l'applicazione all'apprendimento insegnato si sviluppa come azione difficile, impegnativa, dall'esito incerto e imprevedibile, iniziata e compiuta in risposta (responsabilità è capacità di "ponderare" la *res*, di dare una risposta) al "bisogno di significato" dell'uomo studente. *Solidale e collaborativa*, perché lo studio implica sempre un rapporto, una solidarietà, per la natura stessa a) dell'apprendimento insegnato, la cui struttura è determinata dalla triangolazione di allievo-docente-disciplina, b) della scuola, che è comunità di apprendimento, c) del sapere, che è frutto di impegno di uomini di tutti i tempi e di tutte le latitudini, d) dell'educazione che è incontro tra libertà. Chi studia, in altre parole, è sempre in compagnia, dentro una solidarietà di vicende, di compiti, di destino. Si può parlare dello studio come un'impresa da vivere nella condivisione e nella collaborazione; un'impresa lenta e difficile, lunga e appassionante, laboriosa e gratificante, individuale e comune, che inizia e si sviluppa nella consapevolezza che si è in rapporto con gli uomini e con la realtà anche mediante le discipline scolastiche» (Mazzeo, R., *op. cit.*, p. 35).

<sup>10</sup> Sono interrogativi posti da Giorgio Vittadini, presidente della Fondazione per la sussidiarietà, moderatore degli incontri.

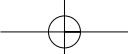
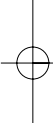
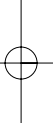
<sup>11</sup> Sono le scienze che saranno in seguito le scienze del linguaggio.

<sup>12</sup> Per il concetto di *common ground* rimandiamo a Clark, H., *Using Language*, Cambridge University Press, Cambridge 1996.

<sup>13</sup> Robert Stalnaker utilizza l'espressione *common ground* per indicare lo sfondo condiviso tra coloro che prendono parte a un'interazione comunicativa: «Si fanno asserzioni e richieste, si pongono domande, si emettono dichiarazioni e ordini, su uno sfondo dato dall'insieme delle cognizioni comuni, o di quelle che ci si rappresenta come cognizioni comuni. Le cognizioni comuni o le credenze tendenzialmente condivise dal parlante e dal suo uditorio, appartenenti a questo sfondo, costituiscono le presup-



posizioni, che definiscono il contesto» (Stalnaker, R.C., *Presupposizioni*, in *Gli atti linguistici: aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*, a cura di M. Sbisà, Feltrinelli, Milano 1995, pp. 240-251, qui p. 242; edizione originale *Presuppositions*, in «Journal of Philosophical Logic», 2, 1973, pp. 447-457). Ogni interazione comunicativa richiede l'esistenza di un certo *common ground* tra gli interlocutori; senza *common ground*, la comunicazione sarebbe impossibile. Vedi Stalnaker, R.C. (a cura di), *Pragmatic presuppositions*, in *Context and Content: Essays on Intentionality in Speech and Thought*, Oxford University Press, Oxford 1999, pp. 47-62; p. 49 [1974<sup>1</sup>].



### 3. Lo spettacolo di un io in azione: la misteriosa dinamica dell'interesse

Affrontiamo ora una dinamica che è fondamentale nell'educazione e nell'apprendimento perché costitutiva dell'esperienza: attiva la conoscenza e l'azione e muove all'incontro. È la dinamica grazie a cui la realtà prende significato per noi, che veniamo a scoprirla come nostra dimora; che incoraggia la nostra apertura, carica la nostra tensione e ci permette di sperimentare l'attrattiva del destino. È una dinamica così delicata e decisiva per l'esperienza e l'incontro, così intimamente legata al desiderio che, come accade per le dimensioni più profonde del cuore, è esposta al rischio dell'inautenticità. Questa si verifica quando il cuore piccolo (*animus pusillus*), che non si mette alla prova rispetto alle grandi imprese per cui è fatto, è abbagliato da ogni luccichio, da ogni Lucignolo, e perde la strada (*errat*).

Questa manipolabilità del cuore intriga e istiga la bramosia del potere, ossia la smania di ridurre l'umanità dell'altro per farne una risorsa incapace di obiezioni, asservibile ai programmi. Qualcuno crede di schivare questo rischio facendo della negazione dell'interesse una virtù e identifica alla fine l'anoressia (si parla anche di alessitimia)<sup>1</sup> – lo spegnimento del desiderio – con la meta dell'itinerario virtuoso. C'è un vero e proprio degrado nell'evoluzione del concetto di virtù: da forza vitale a estinzione del desiderio<sup>2</sup>.

#### INTERESSE COME ATTENZIONE E COMPIMENTO

Gli usi contemporanei del nostro termine conservano tutte le accezioni acquisite dalla parola attraverso i secoli. Questa sorprendente varietà di differenze semantiche non ci deve tuttavia far pensare a

un cumulo di significati fra loro irrelati. Teoricamente si direbbe che non si tratta di omonimia<sup>3</sup>, ma di polisemia: una pluralità di valori fra loro imparentati. È, più precisamente, una polisemia fondata su un'analogia ontologica: i diversi valori sono riuniti da una connessione reale<sup>4</sup>. Lo si capisce meglio riflettendo sulla storia della parola «interesse», che non consideriamo in se stessa, ma in quanto fattore di cultura. Ormai sappiamo che con le parole l'uomo instaura il suo rapporto con la realtà spirituale e fisica e un'adeguata attenzione a esse predispone a una lettura appropriata dell'esperienza. Vedremo che il nucleo di tutti i diversi significati della parola interesse è la rilevanza per ciò che per noi conta in quanto ci realizza.

### *Storia di «interesse»*

La parola «interesse», vivacemente presente nei lessici delle lingue occidentali moderne, è una parola di origine latina. Conserva intatta la forma particolare *esse* dell'infinito del verbo *sum*. *Inter-sum* è in effetti un composto di *sum*, come *pro-sum* (favorire), *ad-sum* (essere presente), *de-sum* (mancare), *ab-sum* (essere assente).

«Interesse» si distingue da tutti gli altri composti perché fonde insieme due processi di formazione, sensibilmente diversi, che generano significati distinti anche se correlati. Il primo combina *sum* (essere) con *inter* (fra) e dà luogo ora al significato di «esserci, partecipare», ora al significato di «situarsi fra due punti» (A e B) come distanza e come ciò che fa la differenza. Il secondo – per altro più antico – dà luogo all'impersonale *interest*, usato con una forma possessiva (*mea, tua, eius...*). Si tratta, in verità, della semplificazione di una formulazione più completa: *mea-re-inter-est*, «c'entra con la mia realtà» (*re* da *res*), con la mia sostanza (dal mio patrimonio alla mia famiglia, alla mia vita)<sup>5</sup>.

Questa valenza del termine si afferma ben presto nelle lingue europee, specificandosi per l'area economico finanziaria, come ricompensa dovuta dal debitore, oltre al capitale, al saldo del debito. La *res* è evidentemente specificata nella sua dimensione patrimoniale. L'interesse viene a ricompensare il *dannum emergens* subito dal creditore, che ha una disponibilità ritardata del suo capitale, e il *lucrum cessans* ossia il venir meno del guadagno, possibile con l'investimento del capitale<sup>6</sup>. Prevala in un primo momento nella storia dell'italiano una lettura dell'interesse dal punto di vista del debitore come suo onere ulteriore rispetto alla resa del capitale (interesse passivo)<sup>7</sup>. Ma emerge e si consolida ben presto la prospettiva del creditore sull'interesse, che diventa così «utile, vantaggio, guadagno, tornaconto».

A questo punto si contrappone l'interesse proprio a quello altrui, l'interesse privato a quello pubblico (si scopre il conflitto di interessi)

e spesso si verifica che il non fare il proprio interesse, o tornaconto, ossia il disinteresse, è una virtù o, forse meglio, è una esibizione di virtù («non lo faccio nel mio interesse») e, magari, una manipolazione («parlo nel tuo interesse»). L'autenticità dell'interesse è non di rado messa in discussione e non si manca di rilevare che il vero interesse, il vero tornaconto, spesso è diverso dall'interesse apparente. Insomma, emerge la distinzione fra fine di diritto (il bene, il destino) e fine di fatto (l'interesse effettivamente perseguito).

A quest'ultima valenza dell'interesse come finalità, come vantaggio mio o altrui, che diventa obiettivo dell'azione (vedi anche «agire negli interessi di...»), è chiaramente legata l'accezione più moderna di interesse come capacità di interessare, di coinvolgere («io agisco per qualcosa in quanto questo qualcosa mi attira»), di lasciar diventare un oggetto mio obiettivo. È capacità di coinvolgimento che induce una sorta di tensione all'oggetto da cui il soggetto aspetta il suo compimento. In effetti, l'atteggiamento di interesse è un ritenere e sentire degno di attenzione un oggetto per un'ipotesi di significatività che l'oggetto ha fatto sorgere in noi<sup>8</sup>.

### *Un dinamismo vitale*

L'interesse si desta quando le fattezze di qualcosa o qualcuno che noi e i nostri allievi incontriamo mostrano di meritare la nostra attenzione in quanto importanti per ciò che per noi conta. Sembra così che l'antico significato latino dell'espressione *mea [re] inter-est* sia rimasto quello fondamentale, anche se il punto di vista del soggetto sull'interesse, cioè l'investimento di energia per un'ipotesi di significatività, è decisamente rilevante soprattutto per l'educazione e l'apprendimento<sup>9</sup>.

Suscita interesse ciò che, sottoponendosi alla nostra attenzione, ci interpella e fa sorgere in noi un'ipotesi di rilevanza talmente forte da farlo diventare oggetto di desiderio.

Come definire il «contenuto» di un desiderio? Rispondiamo ricorrendo al «principio dell'ottimismo» di Aristotele. «Rilevando l'esistenza di un rapporto tra retorica<sup>10</sup>, politica ed etica, Aristotele mette a fuoco la nozione di "desiderio" e lo caratterizza come ciò che attrae l'uomo, ciò che egli ritiene essere il suo bene». In effetti Aristotele rileva un fatto apparentemente sorprendente: posto davanti alla scelta tra giustizia e ingiustizia, tra vero e falso, tra brutto e bello, tra buono e cattivo... l'uomo si rivolge spontaneamente verso la positività, desiderando questa piuttosto che il suo contrario<sup>11</sup>. Ebbene, dal punto di vista della comunicazione questa è un'ipotesi feconda: indipendentemente dal contenuto concreto che ciascun soggetto può

attribuire al «giusto» o al «bello» (che in questo momento non è rilevante: le persone hanno opinioni diverse rispetto a «che cosa è giusto»), resta il fatto che nel momento in cui vediamo qualcosa come giusto, vero... lo desideriamo<sup>12</sup>. «Il desiderio nasce dalla conoscenza (non si desidera ciò che non si conosce) ed è in un certo senso “proporzionato” alla conoscenza: se i cinque sensi ci aprono alla conoscenza di aspetti specifici della realtà e la ragione è l’organo che ci consente di cogliere la realtà nel suo insieme, anche il desiderio può dirigersi ad aspetti particolari della realtà, vedendo in essi il proprio compimento (e a volte), oppure può seguire la ragione cercando di realizzarsi in qualcosa di grande»<sup>13</sup>.

Naturalmente la «dosatura» dell’implicazione personale in rapporto all’interesse per l’obiettivo dell’azione è diversa. Per esempio, quando si vuole ottenere qualcosa «a qualunque costo», cioè quando il desiderio è significativamente più forte, l’energia dispiegata è proporzionalmente maggiore<sup>14</sup>.

Il desiderio di un bene, pur rischiando di suscitare addirittura paura quando si manifesta con veemenza, può essere considerato come la forza più genuina dell’uomo, perché dal desiderio nasce l’interesse e conseguentemente la conoscenza. C’è in me desiderio quando avverto che qualcosa che mi si presenta davanti c’entra con me, è fatto per me, conta per me. Ricordiamo che Victor, il ragazzo dell’Aveyron, non era capace di mettere a fuoco gli oggetti, proprio perché il mondo, essendogli estraneo, restava per lui privo di interesse.

### *Il ruolo dell’affettività*

L’interesse e il desiderio sono momenti essenziali della conoscenza e della comunicazione proprio perché rappresentano un fattore fondamentale della soggettività umana. Essi, però, non scattano automaticamente, ma nella correlazione tra l’attrazione dell’oggetto e l’investimento di attenzione del soggetto. Non stiamo parlando, quindi, di un meccanismo, ma di un dinamismo che si mette in moto solo quando il soggetto vive la consapevolezza che l’oggetto rappresenta un bene per lui. Messa in moto non scontata, perché tra l’interesse come compimento di noi e l’interesse come percezione, identificazione da parte nostra di ciò che dovrebbe essere compimento di noi, sta la nostra libertà con i limiti e i *bias*<sup>15</sup> del nostro giudizio. La realtà che veramente ci interessa – che è veramente capace di rispondere al nostro desiderio – esercita su di noi un’indubbia attrattiva, ma non determina automaticamente il nostro atteggiamento.

All’accensione del dinamismo partecipa da protagonista quella che con una parola, che potrebbe sembrare ambigua, chiamiamo «affetti-

vità»: quel complesso di emozioni, sentimenti, passioni, inclinazioni, umori che un individuo prova davanti alla realtà. Con ciò, a questo punto, introduciamo una distinzione: l'atteggiamento di apertura verso la realtà in tutti i suoi diversi aspetti – che fin qui abbiamo chiamato genericamente «desiderio» o, con un termine più specificamente linguistico, «interesse» – si specifica in stati affettivi con diversi livelli di profondità, intensità, durata del coinvolgimento.

«Il coinvolgimento ha originariamente segno positivo: il soggetto si orienta verso ciò che riconosce come proprio bene e pertanto rifugge dal negativo (in quanto lo percepisce come contrario al proprio bene)»<sup>16</sup>.

Il primo momento del coinvolgimento (*passione*) è una reazione che il soggetto «subisce», «vede accadere» in sé. Viene indicato con il termine *passione* (che rimanda al latino *passio*, derivato a sua volta dal greco *páthos*) proprio per il suo aspetto di passività<sup>17</sup>. Il coinvolgimento si manifesta anche come sentimento: con quest'ultimo termine facciamo riferimento a un coinvolgimento profondo e duraturo, non necessariamente manifestato in gesti ed espressioni particolari, ma capace di muovere il soggetto ad avanzare con determinazione verso la propria meta. Il sentimento orienta l'azione verso «ciò che veramente conta» per ciascuno. In effetti il sentimento ha una forte componente di ragione, non solo nel senso che è motivato (come sono anche emozioni e passioni), ma anche nel senso che si sviluppa con il tempo attraverso quel dialogo interno al soggetto che è la riflessione.

Il desiderio è una forza positiva nell'agire dell'uomo quando è libero, quando ospita un «sentimento realista», cioè un sentimento che si lascia interpellare e provocare da quel che c'è senza subire l'ossessione per il particolare inadeguato (vedi «abbaglio») <sup>18</sup>. Ma non si esclude un sentimento «negativo»: il risentimento, il sentimento dell'odio. Un esempio «al contrario» è quello dello specchio magico di Hogwarts, in *Harry Potter e la pietra filosofale*. Nell'episodio lo specchio mostra a ciascuno il suo desiderio più grande e Albus Silente mette in guardia Harry spiegandogli che molti sono usciti di senno restando a guardarlo: a Harry mostra i suoi genitori, che sono morti quando lui era neonato. Il desiderio di cui parliamo in questo caso è invece un desiderio «realista», cioè un desiderio che si rapporta alla realtà aiutando a coglierla.

Al riguardo, si parla anche di emozioni di apertura (o euforiche) ed emozioni di chiusura (disforiche): «apertura» e «chiusura» suggeriscono la direzione del movimento che prende origine dal desiderio. Con ciò sottolineiamo che il desiderio non solo possiede una componente conoscitiva, ma è anche «energia vitale» che spinge all'azione.

### SCHEDA 11

#### Ragione e ragioni

In un noto passo dei suoi *Pensieri*, Blaise Pascal afferma che «il cuore ha le sue ragioni, che la ragione non conosce»<sup>19</sup> e Aristotele già diceva nella *Retorica*<sup>20</sup> che il giudice bendisposto nei confronti dell'imputato giudica diversamente dal giudice maldisposto: non necessariamente perché il suo giudizio sia in un modo o nell'altro iniquo, ma semplicemente perché bisogna riconoscere che le due dimensioni – conoscenza della realtà e coinvolgimento – non sono separabili; e dunque l'atteggiamento, la decisione e quindi la presa di posizione sono inevitabilmente collegati all'una e all'altro. Pascal, in effetti, usa la stessa parola – *ses raisons/la raison* – per alludere rispettivamente ai motivi che muovono il cuore e alla razionalità. In questo modo egli «estende» il concetto di ragione, che risulta adeguato sia per indicare il ragionamento logico sia per indicare la capacità tipicamente umana di valutare la realtà con uno sguardo più ampio, che si accosta ai particolari con la «lente d'ingrandimento» delle emozioni, ma al tempo stesso tiene conto dell'insieme ed è mossa all'azione non tanto da un calcolo, quanto dal riconoscimento di un bene maggiore. Quando questa corrispondenza ha luogo, la comunicazione riesce e la linguistica contemporanea definisce come felice la comunicazione e, al contrario, infelice la comunicazione che non raggiunge l'interlocutore.

La comunicazione anche a scuola deve rispondere al cuore dell'altro, cioè deve essere in qualche modo la risposta a una sua domanda: c'è un desiderio di compimento (una domanda profonda) a cui ciò che si comunica deve corrispondere. La comunicazione prende le mosse dal cuore – cioè dalla persona nella sua interezza (il cuore rappresenta il soggetto nella sua totalità) –, ma si rivolge a un altro soggetto e dunque a un altro cuore.

#### QUANDO L'ATTRATTIVA DIVENTA EFFICACE

L'efficacia dell'attrattiva dell'interesse reale sottosta a due condizioni: l'amore di sé del soggetto e la forza *comunicativa* (potremmo tradurre «osmotica»)<sup>21</sup> con cui l'oggetto si presenta (viene presentato) e riesce a far percepire il suo significato per il soggetto.

L'amore di sé<sup>22</sup> è una categoria fortemente a rischio nella nostra cultura che, muovendo da una pregiudiziale concezione individualistica, monadica, del soggetto umano (che per conto suo è costitutiva-



mente comunitario), giunge a screditare l'amore di sé identificandolo con l'egoismo. Così si induce una vera e propria «trascuranza dell'io», che demolisce il fondamento di ogni ragionevole morale.

Per quanto riguarda la forza *communicativa* ricordo anzitutto Aristotele, che afferma l'inevitabile maggiore attrattiva del positivo rispetto al suo contrario: «per natura il vero e il giusto la vincono (*kreíttō*) sui loro contrari» (*Rhet.* I, l. 1355a, 21-22), e san Tommaso d'Aquino, che enuncia l'inevitabile diffusività del bene: *bonum est diffusivum sui*<sup>23</sup>, cioè il bene ha in sé una dinamica di diffusione, è capace inevitabilmente di attrattiva. E precisa ancora nella *Summa theologiae*: *bonum est diffusivum et communicativum sui*, per ripetere l'osmoticità di cui parlavamo<sup>24</sup>.

Questi due principi rappresentano, a mio avviso, gli argomenti più saldi a favore della ragionevolezza sia dell'impegno democratico che dell'impegno educativo.

Ormai, da molti punti di vista emerge che il nostro tema si lascia affrontare adeguatamente solo mettendo in luce i suoi collegamenti con il nucleo dell'antropologia che condividiamo, la categoria del cuore.

Io mi limito a ricordare alcune mosse essenziali del cuore.

La prima mossa essenziale è, appunto, *l'amore a sé*. Questo ha certamente delle implicazioni psicologiche, ma la sua radice è nell'autocoscienza; tanto è vero che non si dà l'uno senza l'altra. È impossibile educare senza amore a sé. E non altrove, ma lì, in quella classe, in quell'ora, davanti a quel contenuto. In un certo senso potremmo dire che l'amore a sé, l'amore di sé è il centro di tutto, nel senso che c'entra con tutto, come l'autocoscienza.

La seconda mossa essenziale del cuore è *l'uso rigoroso della ragione*. Sto parlando proprio di quell'uso della ragione per cui l'uomo, quando il cuore è in azione, non può confondere la conoscenza col pensiero. È la ragione povera o ragione originale, così come traspare alla coscienza dell'uomo nella sua esperienza, la quale è dipendente totalmente dalla realtà. Una implicazione didattica interessante: è da questa rigidità di uso della ragione – come mossa essenziale del cuore – che, ad esempio, deriva il tenerci al linguaggio specifico della disciplina; perché la ragione originale rende impossibile l'uso del simbolo svuotato dal suo contenuto; non simbolo, ma, diremmo noi, segno sacramentale, cioè segno che, in qualche modo, contiene ciò di cui parla.

La terza mossa essenziale è *lo stupore*, cioè l'amore gratuito alla bellezza (niente a che vedere con qualsiasi posizione estetizzante). E qui mi permetto di citare von Balthasar: «Senza del quale il vecchio mondo era incapace di intendersi, ma il quale ha preso congedo dal mondo moderno [cioè da noi] per abbandonarlo alla sua cupidità e alla sua tristezza. Essa è la bellezza che esige per lo meno altrettanto coraggio e forza di decisione della verità e della bontà, e la quale non si lascia

ostracizzare e separare da queste due sue sorelle senza trascinarle con sé in una vendetta misteriosa.

In un mondo senza bellezza anche il bene ha perduto la sua forza di attrazione; e l'uomo resta perplesso di fronte ad esso e si chiede perché non deve piuttosto preferire il male.

In un mondo senza bellezza gli argomenti in favore della verità hanno esaurito la loro forza di conclusione logica; il processo che porta alla conclusione è un meccanismo che non inchioda più nessuno e la stessa conclusione non conclude più.

E se è così dei trascendentali, che ne sarà dell'essere stesso? Non si lascia più che il mistero dell'essere esprima se stesso. La testimonianza dell'essere diventa incredibile»<sup>25</sup>.

Essendo l'educatore un testimone dell'essere, se non c'è questa mossa essenziale del cuore, l'educatore contribuisce all'assuefazione e alla noia del già saputo oppure dell'impossibile a sapersi.

Il quarto e ultimo punto che mi sembra di dover sottolineare lo chiamerei *coinvolgimento appassionato*. Non c'è differenza, per quanto grande, tra me e chi ho davanti, l'interlocutore, che possa impedire una simpatia e una cordialità che, prima che incominci il rapporto, prima che il mio sguardo cada su quella faccia, sono impensabili. Senza questa mossa di simpatia e di cordialità è impossibile ogni allargamento della mia ragione, perché l'allargamento della ragione non è una vicenda privata.

Che cosa c'entra col cuore il coinvolgimento appassionato? C'entra perché ha il suo luogo in un incontro che avviene tra persone, pur diverse, in ognuna delle quali è presente – lo sappiano o non lo sappiano – la stessa esperienza elementare. Questo è il motivo per cui io, vecchio, posso osare di comunicare con un mio studente, giovane. Perciò io non sono assolutamente d'accordo con chi dicesse: «I ragazzi di adesso non sono come eravamo noi quando eravamo giovani». Non mi illudo certo che siano uguali, nel senso che adesso sono meno strumentati – poveretti – di noi, ma l'esperienza elementare è identica e io perciò posso partire dalla mia esperienza e il giovane mi capisce, e io capisco il giovane<sup>26</sup>.

## SCHEDA 12

### **Comunicazione: dono e compito**

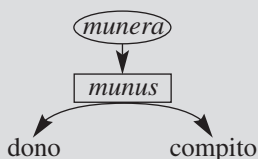
Non sempre ci si può fidare dell'etimologia per comprendere un termine, ma nel caso di «comunicazione» l'indagine storica ci viene senz'altro in aiuto.

*Communicare*, con due emme in tutte le lingue eccetto che in italiano, è composto da una prima parte che non crea alcuna difficoltà interpretativa: *cum*. La seconda, invece, crea gravi problemi: che cos'è quel *munico*? Quel che c'è dentro è il *munus*.

Bisogna ricordare che in latino *communicare* voleva dire permettere all'altro di usare un proprio bene. Quindi si poteva *communicare* la

mensa (*tecum mensam meam communicabo* era un invito a pranzo), la casa, un messaggio, un *gaudium*, cioè partecipare una gioia. Ma che cosa vuol dire esattamente questa parola *munus*? Vuol dire due cose: da un lato dono e dall'altro compito, dovere, funzione. E proprio in quest'apparente stranezza penso si nasconda tutta la logica della comunicazione: «indica un bene fondamentale che diventa un dovere». Per accostarci a questa realtà possiamo pensare al modo di dire: «Hai voluto la bicicletta? Pedala!». Si usa, per esempio, nel caso di un amico che si è sposato: è arrivato il primo figlio, poi il secondo, adesso il terzo, e il terzo non dorme, così il nostro amico passa molte notti insonni. Arriva al lavoro e confessa ai colleghi la sua situazione: «Non ne posso più!». E allora gli dicono: «Hai voluto la bicicletta? Pedala!». Sembra una risposta cinica, ma in realtà è molto delicata, perché vuol dire: «Ricordati però che grande bene hai ricevuto!». Certo, un bene comporta un dovere, una cura: il bimbo che arriva chiede cure, attenzioni; e chiede questa cura perché il bene che arriva va mantenuto, è caro, nel senso che è amato e anche costoso. Dunque tra i vari sensi di *munus* non c'è ambiguità né omonimia: si tratta piuttosto di una polisemia, perché c'è un legame effettivo tra i vari aspetti. *Communicatio*, in latino, indica uno scambio di *munera*, e *munus* è allo stesso tempo dono e compito (nel senso di impegno)<sup>27</sup>. Il concetto di «scambio» implica almeno due soggetti che comunicano su un argomento. Non si può comunicare da soli: occorre un'altra persona, un altro che ha un peso decisivo. Spesso si immagina il compito del docente come un intervento regolatore; invece, nella comunicazione, il destinatario del messaggio conta quanto l'emittente del messaggio. Se ciò che egli propone non conta, non vale per il suo destinatario, allora non è davvero utile, non aiuta al cambiamento. Nessuna soluzione burocratica può sostituire il coinvolgimento dell'altro; nessuno si muove per dovere, a meno che non intraveda un bene per sé dietro il dovere stesso.

*Communicatio* = uno scambio di



Ogni atto comunicativo implica quindi un compito o *impegno* (*commitment*) per il parlante; a ben vedere, la comunicazione è uno scambio di impegni.

## COINVOLGERE GLI ALUNNI

Immagino che la vostra domanda si incentri ora su un punto: come possiamo, nella scuola, giorno per giorno, tenere vivo nel nostro insegnamento il significato di quel che insegniamo e, quindi, favorire l'interesse degli allievi e il loro coinvolgimento nel rispetto della loro categorialità?

La prima osservazione da condividere al riguardo è questa: non basta affermare che una cosa è interessante perché diventi interessante, non basta la parola «interesse» per creare interesse. Spesso siamo tentati di fare così (anche io!). Quando vogliamo far percepire al bambino un'esperienza spaventosa diciamo: «Oh, che spavento! Che spavento!», e così il bambino ci gioca anche lui, ma non si spaventa affatto. Non basta dire: «Oh, che bello!», e soprattutto «Che stupore!»; non ditelo!

Visto che il bene è *communicativum sui*, ossia si trasmette per osmosi, nessuno può favorire negli allievi un interesse che lui non ha. Se disprezzo la metrica, mi riesce molto difficile persuadere i miei studenti che è una cosa che ha significato e può far crescere la loro esperienza della poesia. Peraltro, anche l'interesse c'è, se opera anche dalla parte del docente: è *studium*, desiderio amoroso di conoscere, non riscontro compiaciuto di conoscenza acquisita. Così posso comunicare il mio interesse solo se sono in ricerca. Anche quando presento conoscenze acquisite e consolidate da una lunga pratica didattica, devo riscoprire insieme ai miei alunni – con un'esperienza nuova – il significato di un'opera, le ragioni e le implicazioni di una vicenda storica, gli intrecci fra la chimica e la biologia, le fallacie di un'ideologia, la rilevanza di un'innovazione istituzionale.

Sto insegnando da più di quarant'anni e vi posso confessare che queste banalissime considerazioni nascono da ricerche, da riflessioni, da letture, ma soprattutto da un lungo impegno educativo. A me è capitato così: non ho mai avuto l'esperienza di ripetizione, anno per anno mi è capitato di capire di più, di capirmi di più, di vedere altre ragioni, di correggermi, di precisare. Il discorso si trasforma, quando incontra. All'inizio dei miei corsi dico sempre agli studenti che una condizione di buona conduzione del corso (forse la maggiore) sta in loro, e quindi che non si aspettino troppo da me. Siamo in ricerca insieme, ri-scopriamo insieme.

Questo significa, per esempio, quell'operare per coinvolgimento affettivo e intellettuale di cui si è parlato nelle pagine precedenti. Quando c'è il coinvolgimento la lezione procede secondo il ritmo del dialogo sul binario della domanda-risposta a interrogativi del tipo: «Di cosa si tratta? Cosa stiamo facendo? Cosa sappiamo e cosa non sappiamo su questo punto? Perché l'affrontiamo? Quali esiti aspettiamo?». Sono inter-

rogativi che risvegliano l'atteggiamento «giusto», la consapevolezza degli scopi, l'interesse, e quindi facilitano la memorizzazione perché esplicitano un legame tra il bisogno del soggetto e il materiale di studio. Queste parole c'entrano anche con un tema che più volte ho trovato messo a fuoco nelle domande: il rispetto della categorialità dell'allievo.

Rispettare la categorialità dell'allievo è riconoscergli la sua totale dignità, l'essere *capax Dei*, un essere destinato a un'esperienza di infinito, un individuo messo alla prova davanti alle stesse grandi problematiche della realtà. Non è categorizzando in caselle psicologiche e/o sociologiche i nostri giovani che ne capiamo di più. Non si tratta neppure di condannare l'allievo al suo presunto limite, che spesso gli affibbiamo proprio per statistiche.

Col professor Bernard le lezioni erano sempre interessanti, per la semplice ragione che lui amava appassionatamente il suo mestiere. No, la scuola non offriva soltanto una semplice evasione dalla vita... Almeno nella classe del professor Bernard, appagava una sete più essenziale per il ragazzo che per l'adulto, la sete della scoperta.

Certo, anche nelle altre classi si insegnavano molte cose, ma un po' come si ingozzavano le oche, si presentava un cibo confezionato e s'invitavano i ragazzi ad inghiottirlo. Col professor Bernard le lezioni erano sempre interessanti, per la semplice ragione che lui amava appassionatamente il suo mestiere.

Nella classe del professor Bernard, per la prima volta in vita loro, i ragazzi sentivano invece di esistere e di essere oggetto della più alta considerazione: li si giudicava degni di scoprire il mondo. E anche il maestro non si occupava soltanto di insegnare ciò per cui era pagato, ma li accoglieva con semplicità nella sua vita personale, la viveva con loro, raccontava la propria storia e quella di altri ragazzi che aveva conosciuto<sup>28</sup>.

Molti ragazzi non imparano perché vengono incanalati verso astrazioni, tecnicismi e riti scolastici, in forme e con strategie che oscillano tra la complicità e la minaccia. Hanno bisogno di qualcuno che, considerandoli eredi degni come lui «di scoprire il mondo», condivida con loro il senso della realtà, il desiderio di conoscere, la gioia del sapere e dello stare insieme, come il professor Bernard di Camus.

Sono, infatti, proprio la realtà, il desiderio e la promessa di un guadagno che fanno dell'apprendimento insegnato un avvenimento «interno» al soggetto, come ricorda l'etimologia di *imparare*: «preparare qualcosa dentro di sé, procacciarsi» (*in-parare*), e di *istruire*: «costruire qualcosa all'interno» (*in-struere*). Si tratta di un «interno» che si apre solo dal di dentro.

Chi può aprire il sé, è solo lo studente. Chi però bussa, facendosi eco della provocazione del reale, quando si tratta dello studio, non può che essere la scuola con i suoi docenti professionisti motivati ed esperti nell'apprendere»<sup>29</sup>.

### SCHEDA 13

#### **Bisogno e desiderio**

Nel suo uso convenzionale, la parola «bisogno» ha una connotazione piuttosto fisiologica: bisogno di mangiare e bere, bisogno di dormire, bisogno di cure, e così via. È bisogno una necessità che l'individuo subisce e a cui, al massimo, può sforzarsi di resistere, riducendone il soddisfacimento. Quando si ha un bisogno, la libertà umana è quasi determinata – e quindi ridotta – verso un comportamento predisposto: nutrirsi, coricarsi, curarsi... In questa prospettiva, il comportamento economico prende la forma di una reazione, pressoché meccanica, a una situazione insoddisfacente e fastidiosa, affinché questa cessi di esistere.

Se, da una parte, questa visione sembra poter, almeno parzialmente, spiegare quelle decisioni economico-finanziarie «necessarie», come il pagamento di spese, bollette, multe ecc., essa si rivela incapace di dare ragione di fenomeni tipicamente «imprenditoriali»: fondare un'azienda, investire in un fondo pensione, ma anche essenziali, come la scelta delle famiglie di risparmiare soldi nel presente per avere la possibilità, al tempo opportuno, di comprare la casa, di mandare i figli all'università.

Proviamo a paragonare la parola «bisogno» con un altro concetto, apparentemente molto simile, ma che, in realtà, nasconde una concezione di uomo profondamente diversa: desiderio. Certamente, possiamo parlare ancora di «desiderio di mangiare e bere». Tuttavia, notiamo che quest'ultima espressione porta in sé un significato assai più complesso del «bisogno di nutrirsi». Una persona a cui brontola lo stomaco perché non mangia da dieci ore sente giustamente il bisogno di mangiare; il desiderio di mangiare ha luogo, invece, non solo quando si ha fame, ma quando, per esempio, si vuole gustare un cibo particolare, o il proprio piatto preferito, o accompagnare a una pietanza un buon bicchiere di vino, o, ancora di più, quando si vuole condividere una cena con gli amici, in una trattoria tipica, per un'occasione speciale.

Il desiderio, dunque, porta con sé un progetto, un ideale. Il desiderio è ciò che innesca l'azione umana, ovvero l'intervento libero, quindi responsabile e consapevole, di un agente sulla realtà

presente per realizzare uno scopo corrispondente a uno stato di cose nuovo, non ancora presente, tuttavia possibile. Un bisogno porta l'essere umano a eliminarne le cause (per esempio, si beve per non aver più sete), mentre un desiderio spinge l'essere umano all'azione, cioè al movimento creativo che cambia la realtà, rendendola più corrispondente al soggetto stesso, a ciò che, in ultimo, realizza la sua felicità.

#### IL MENU O LA FOTOGRAFIA DELLA CIMA?

Vorrei ora tornare all'esempio della montagna, che compare in una domanda cui ho tentato di rispondere precedentemente<sup>30</sup>. Mi si chiedeva: «Durante la salita in montagna, per tenere vivo ed efficace lo scopo (il raggiungimento della cima), devo raccontare loro il menu del rifugio o far vedere la fotografia del panorama?». Se ricordo bene, ho detto di preferire il menu alla fotografia, in quanto una foto anticipa l'esperienza in modo povero e compromette irrimediabilmente lo stupore. Ma, a questo punto, possiamo affrontare questo nodo seriamente.

Quando si parla di «fine» e di «senso», cioè di compimento (*perfectio*, che vuol dire «felicità»), san Tommaso d'Aquino ci invita a distinguere due livelli: il primo e il secondo compimento<sup>31</sup>.

Il primo, invero, è il compimento in quanto la cosa è compiuta nel suo essere. Tale compimento è costituito dalla forma del suo tutto, che emerge (*consurgit*) dall'integrazione della totalità delle parti (quindi dal corrispondersi della totalità delle parti).

Il secondo compimento è il fine. Questo può essere sia un «operare», come il fine di chi suona la cetra è produrre il suono della cetra, sia qualcosa a cui si giunge attraverso l'operazione, come il fine del costruttore è la casa che produce edificando.

«Il primo compimento è causa del secondo (è misterioso questo): poiché la forma è il principio costitutivo dell'operare (l'organizzazione è il principio costitutivo dell'operare). L'ultimo compimento, che è il fine di tutto l'universo, è la perfetta felicità dei santi (la bellezza), che sarà nell'ultimo compimento del secolo. Il primo compimento, quello che consiste nell'armonia dell'universo intero, ebbe luogo nella prima costituzione della realtà. E questo compimento appartiene al settimo giorno»<sup>32</sup>.

Sembra un discorso decisamente astratto, e lo è decisamente, ma lo è nel senso dell'astrazione e non dell'astrattezza (quest'ultimo è un tema di cui bisognerebbe discutere a fondo con i matematici e i logici).

La distinzione di san Tommaso ci è molto utile proprio per la gita in montagna. In un senso, il compimento è il fine (il raggiungimento della vetta), anzi il fine del fine, il fine ultimo, che il testo tomistico ci illustra lucidamente (*perfecta beatitudo sanctorum*); e questa è la *perfectio secunda*. Ma c'è una *perfectio prima*, un compimento, una totalità e quindi un senso che riguardano ogni attimo del nostro operare (e, quindi, del nostro vivere). Non c'è solo il significato del raggiungimento della vetta, ma ogni balzo lungo il sentiero è un momento di esperienza che ha in sé la sua bellezza (anche il sasso che mi ritrovo davanti). E le due perfezioni sono fra loro legate: *prima autem perfectio est causa secundae*. Ogni nostro impegno ha il suo senso in quanto momento del nostro «sì» e proprio questo suo «destino» genera teleologicamente (a ritroso) la sua bellezza attuale, intrinseca, provvisoria, locale, parziale.

Gli strumenti che usiamo non sono mai indifferenti, ma carichi di significato e di bellezza intrinseca: anche il congiuntivo è molto bello, il linguaggio della logica, la forma delle lettere, la bellissima forma delle lettere dell'alfabeto, l'etimologia delle parole, la geometria dell'universo – *video Dominum geometrizzantem* – e la razionalità della dimensione quantitativa: tutto questo è molto bello, così come il passato remoto, le formule della chimica organica e, forse, anche le equazioni di secondo grado.

#### COME HO SCOPERTO LA MATEMATICA

«A questo proposito mi avventuro su un campo che non è assolutamente il mio; però, siccome la matematica è tuttora la mia grande passione, vorrei fare un esempio a proposito delle equazioni di secondo grado. Parto da tre flash storici.

Nel terzo secolo a.C. un certo Apollonio di Perga aveva il pallino di studiare le coniche (le coniche sono le sezioni di un cono con un piano). Siamo nel campo della geometria.

Newton, quasi 2000 anni dopo, partendo dai suoi *Principi* e dalle leggi di Keplero, enuncia la Legge di gravitazione universale. In forza di essa, le coniche sono possibili traiettorie di un corpo soggetto all'attrazione di un altro corpo. Siamo nel campo della fisica.

Dopo Cartesio (che muore quando Newton era un fanciullo) alle coniche si possono associare le equazioni di secondo grado in due incognite. Siamo nel campo dell'algebra.

Ci sono tre punti di riflessione che mi preme indicare – e qui mi rifaccio alla mia esperienza personale di quando ho scoperto la matematica, se può interessare a qualcuno.



Il primo. Quando insegnavo chimica – perché io sono un chimico – non mancavo di farlo emergere, volendo almeno contribuire, oltre a quella per la chimica, alla passione per la matematica dei miei studenti. L'uomo fa matematica usando della propria ragione, che, da un lato, è una energia e, dall'altro, è una capacità di obbedienza – una energica capacità di obbedienza alla realtà di cui io stesso faccio parte – all'esigenza di far nessi e di generalizzare. Il mio struggimento era che ogni ragazzo scoprisse di essere portatore di questa esigenza, di essere portatore di questa energia, di questa energia di obbedienza che, quando è in atto, inevitabilmente diventa gusto.

Il secondo punto che si può dedurre dai tre flash – sono il contenuto di una mostra fatta all'Alexis Carrel dai ragazzi di quel liceo<sup>33</sup> – è che l'uomo, seguendo la propria ragione, arriva a scoprire la strutturale corrispondenza tra il dinamismo della propria ragione e quello della natura. È l'*adaequatio rei et intellectus*. E solo lì, in quel momento, quando scopri questo, puoi dire: *Video Dominum geometrizzantem*; solo lì, solo in quel momento, quando scopri l'*adaequatio*, non prima.

Il terzo e ultimo punto – per dire che cosa c'entra la totalità con le equazioni di secondo grado – è che, di fronte a questa scoperta, l'uomo è invaso dallo stupore, di cui l'autocompiacimento (o autopossesso) è una successiva riduzione che nasce dalla volontaria censura del primo stupore. Provate a pensare – dicevo agli alunni – a Cartesio quando ha scoperto che a una curva poteva essere associata un'equazione. Ma, più ancora, provate a pensare che stupore quando Cartesio ha scoperto – perché certamente l'ha scoperto – che Dio aveva fatto la natura con la stessa struttura della sua ragione. Non può non avere avuto almeno un attimo di stupore, di stupore assoluto. Però lui ha voluto “superare” questo stupore nell'autocompiacimento o autopossesso. Ha operato una censura, cioè ha volontariamente, per il peccato originale, obliterato il primo contraccolpo. Nello stupore infatti si scopre un'appartenenza, non l'uomo come misura.

L'uomo è lietamente misura della realtà, se appartiene. Questo – qualche volta bisogna dirlo anche ai ragazzi – è stato il vero errore di Cartesio (perché Cartesio è stato un genio, un genio grandioso, speriamo che ne vengano degli altri, tanti altri)»<sup>34</sup>.

#### LA BELLEZZA DEL PARTICOLARE

La bellezza del particolare, che pur san Tommaso d'Aquino scopre nell'armonia, nel corrispondersi delle parti, nell'essere esse ordinate al costituirsi di un tutto, acquista ben altra intensità quando ci appare il fine al quale questo ordine e questa armonia sono destinati.

La bellezza e la positività del particolare (esempio: il congiuntivo, una formula, una lingua) assumono ben altro significato allorché sono viste all'opera nella realizzazione del fine per cui sono fatte: quando la scelta del congiuntivo o del condizionale diventa decisiva per il senso di un messaggio, quando mi accorgo che la formula chimica fa intravedere la struttura (è isomorfa alla struttura), quando la conoscenza di una lingua mi dà l'accesso diretto a un autore o mi permette un incontro prezioso.

La scoperta della rispondenza al fine esalta il significato dello strumento e ci fa recuperare anche i suoi limiti. È per questo che, come tutti noi sappiamo, c'è un'esperienza positiva della fatica e del dolore. L'esperienza positiva dello strumento non deve mai, comunque, far dimenticare il fine, come fa chi si innamora della macchina ed esaurisce tutto il suo desiderio nel guidarla, ma intanto si dimentica la meta.

La meta, il compimento, non si annunciano tuttavia come una stazione lungo la ferrovia (anche se, persino nell'esperienza del viaggio in ferrovia, ci può essere molto di sorprendente). Ci sono delle cose che posso anticipare, magari guidando lo sguardo dei miei studenti a certi scenari, a certi scorci che ci anticipano l'esperienza della vetta e ne accrescono il desiderio. Del fine possiamo avere solo una precognizione formale: è quello che so formulando la domanda. Ma quel po' che c'è nella domanda è lì per creare la ricerca della risposta. Dobbiamo riuscire a comunicare quel bello che, nella domanda, ha mosso in noi il desiderio, lo *studium* per qualcosa a cui abbiamo deciso di dedicare tanto a lungo il nostro impegno conoscitivo. È importante che gli studenti sappiano perché ho studiato filosofia piuttosto che fisica.

Oggi, in treno, ho vissuto un'esperienza simpaticissima. Stavo rivedendo un po' questo scritto, ma sono stato interrotto da un duetto bellissimo: una nonna con la nipotina. Parlavano, parlavano... e, a un certo punto – era annunciata la stazione di Como-San Giovanni –, la nipotina fa una domanda: «Che cos'è questo Como-San Giovanni?»; e la nonna, probabilmente non molto pratica dei luoghi, risponde: «Ah, entriamo nella città di Como-San Giovanni». E la bambina: «Non mi interessa». E la nonna allora – come può crescere la ragione! Non è un fatto privato – a dire: «Ma perché me lo hai chiesto, se non ti interessa?».

Il rapporto fra la domanda e la risposta è l'interesse; e il linguaggio stesso si costituisce come mossa di interesse. Ma nella domanda dobbiamo in qualche modo far vivere quel tanto che crea la ricerca della risposta: è questo l'interesse. Dobbiamo riuscire a comunicare quel bello che, nella domanda, ha mosso in noi il desiderio, lo *studium* per qualcosa a cui abbiamo deciso di dedicare tanto a lungo il nostro impegno conoscitivo. È importante che i nostri studenti sappiano per-

ché abbiamo studiato filosofia, chimica, matematica, magari confidando anche che cosa stiamo studiando o leggendo adesso. È contagioso («osmotico») mostrarci a loro in ricerca, come siamo.

C'è una evidente inadeguatezza nel modo in cui i nostri allievi reagiscono spesso al nostro impegno educativo. La società, peraltro, sembra fare di tutto perché si dimentichino di se stessi: offre alternative senza ipotesi di senso, mette in vendita infiniti modi per schivare la domanda, li educa a tollerare il nonsenso. Non di rado è il cuore piccolo degli stessi genitori a scoraggiare un'autentica ricerca di significato, a deludere il figlio, a screditargli l'ideale. Non c'è solo una preoccupante denatalità: c'è una sorta di *apaidía* culturale, una avvilita rassegnazione a non avere un futuro, che si è appropriata della cultura occidentale. Tutto questo rischia, come ho visto da molte domande, di scoraggiarci. Ma il nostro impegno educativo è sensato soltanto se, nonostante tutto, diamo credito alla loro ragione. Non basta che noi teniamo al loro destino, o meglio: il tenere davvero al loro destino implica che diamo credito alla loro ragione, provocandola a fare esperienza. Ma questo già ci annuncia il tema del nostro quarto incontro.

#### SCHEDA 14

##### **L'anima dello studio**

Gli antichi, come documenta Cicerone, vedevano nello studio un'occupazione costante e «grintosa» della mente («*Animi assidua et vehementer ad aliquam rem adplicata magna cum voluptate occupatio*», in *De inventione*, I, 25). Del resto, l'etimologia di «studio» rimanda al concetto di «desiderare, appassionarsi, aver cura» e, come spiega Devoto, anche ad «appoggiarsi», «applicarsi a qualcosa con desiderio».

L'*applicatio*, da *ad-plicari*, a sua volta, comporta il piegarsi in modo da aderire. E si sa che non si aderisce a nulla senza un minimo di desiderio. Il Cortellazzo-Zolli ricorda che applicarsi è «accostarsi perfettamente, in modo da combaciare», e, rifacendosi a Dante, vede nella parola «applicazione» un sinonimo di concentrazione, di attenzione<sup>35</sup>. È proprio Dante che definisce lo studio come «applicazione dell'animo innamorato» alla luce di quanto afferma il suo maestro, san Tommaso d'Aquino, che qualifica lo studio come *vehemens applicatio mentis* (*Summa Theologiae*, II-II, Quaestio 166, a.1): «Onde è da sapere che per amore, in questa allegoria, sempre s'intende esso studio, lo quale è applicazione de l'animo innamorato de la cosa a quella cosa» (Dante, *Convivio*, Trattato II, Capitolo XV).

Studente è dunque colui che si piega, in modo da poter «combaciare» la mente all'oggetto di apprendimento. «Non si tratta di un piegarsi macchinale, forzato, casuale, spontaneistico. Infatti a fondamento dell'apprendere c'è il gesto mentale di occupare la posizione di colui che vuole imparare, una posizione di apertura, di docilità, di sincerità attiva di fronte al reale, di fronte all'oggetto che si prende in considerazione, di soggetto autonomo desiderante»<sup>36</sup>. È proprio il desiderio l'anima dello studio. Se non c'è desiderio, non c'è applicazione. Al massimo c'è addestramento o trascinamento, che provoca, rispetto alla conoscenza e alla cultura, dei sonnambuli, dei trascinati o degli studenti «liquidi»<sup>37</sup>.

Desiderio (da *de-sidera*, letteralmente «mancanza delle stelle», impossibilità di disporre degli astri) è bisogno differito e trasformato dall'attesa e dalla speranza di una soddisfazione. Non è semplicemente un bisogno.

La gioia (soddisfazione del desiderio) è ingrediente fondamentale dell'esperienza dell'apprendere. «Nutre la mente solo ciò che la rallegra» ricorda sant'Agostino<sup>38</sup>. «La volontà, quella che in caso di necessità fa stringere i denti e fa sopportare la sofferenza, è lo strumento principale dell'apprendista nel lavoro manuale, ma, contrariamente all'opinione più corrente, non ha quasi nessuna parte nello studio. Solamente il desiderio può guidare l'intelligenza e, affinché il desiderio sussista, deve esserci piacere e gioia. L'intelligenza si sviluppa e porta frutto solo nella gioia. La gioia di imparare è altrettanto indispensabile agli studi quanto il fiato ai corridori. Là dove manca, non vi sono studenti, ma povere caricature di apprendisti che, alla fine del loro tirocinio, non avranno nemmeno un mestiere»<sup>39</sup>.

E in classe di caricature se ne vedono tante, perché si osa poco, non c'è abitudine al rischio del «Sì, ci sto». Infatti il desiderio, di cui si sta trattando, non è una semplice voglia, un anelito passeggero sulle cui ali, in modo spontaneo, senza fatica, si aderisce e si afferra l'oggetto di conoscenza.

Non basta dire: «Quanto è bello (o utile) lo studio!», né ripetere: «Ora voglio, voglio, fortissimamente voglio studiare». Occorre che l'opzione generale («Ci sto») diventi matrice di altre scelte capaci di far «togliere via» (*de-cidere*) ciò che non è funzionale alla proposta di apprendimento.

Lo studio è fondamentalmente una proposta di apprendimento particolare assunta e verificata personalmente come ipotesi di valore. Ma per questo occorre «starci» con grinta e pazienza, coltivando la simpatia iniziale e l'attesa di una soddisfazione promessa e possibile.

## DOMANDE E RISPOSTE

*Vorrei comprendere bene cosa intende affermare e indicare il titolo dato alla serie di incontri «Educare attraverso un'esperienza di crescita del proprio rapporto con la realtà». La prima sollecitazione che ne ho è un richiamo all'io come autocoscienza. La seconda è il sentirmi invitata a un rapporto. Se è così, potrebbe aiutarmi a individuare i passi di sviluppo?*

Forse sull'ultimo punto sarò un po' carente, perché è un compito da svolgere proseguendo questo lavoro a vari livelli. Ma credo che abbia perfettamente ben interpretato: educare attraverso la condivisione di un'esperienza. In effetti, quello che porta il ragazzo a lavorare con noi e a seguirci, ma nel senso di crescere al nostro fianco, è la nostra esperienza di crescita. E la nostra esperienza di crescita è il crescere della nostra ragione e del nostro cuore in rapporto alla realtà, una comprensione più profonda. Se noi compiamo il percorso della conoscenza, allora – e solo allora – possiamo sperare di essere seguiti dai nostri allievi. E questo è il punto.

Certamente c'è il richiamo all'autocoscienza, perché noi siamo adulti e come tali dobbiamo avere autocoscienza della nostra crescita, ma anche essere pronti ad attestare la crescita dell'altro, del piccolo – più o meno piccolo – che ci è vicino: quindi dalle materne all'università. Essere lì a sottolineare, a valorizzare; non solo a correggere, ma anche a dare quell'incoraggiamento potentissimo che viene dall'essere legittimati da un'*auctoritas*. Ricordiamo che si diventa consapevoli se nell'adulto che ci accompagna si vede consapevolezza della crescita, del rapporto con la realtà.

Quanto ai «passi di sviluppo», ribadisco: quel che abbiamo qui proposto molto umilmente è stato un lavoro da fare insieme, e vedremo come questo «insieme» si declinerà. Un lavoro da fare insieme per riappropriarci del nostro insegnamento. Riappropriarci di quel che insegniamo, cioè prendere di nuovo possesso della realtà rispetto alla quale noi vogliamo creare un punto di crescita per i nostri ragazzi.

Un'altra domanda rilevante, la tratto insieme perché è una domanda che tocca i punti basilari del nostro approccio: il concetto di essenzialità.

*Che cosa vuol dire puntare all'essenziale? La provocazione su che cosa significhi essere essenziali deve intervenire quando un bambino sta cimentandosi con un testo scritto? Personalmente vedo l'essenzialità riferita a ciò che più ha valore nell'approccio alla realtà.*

Sono assolutamente d'accordo: ciò che è costitutivo per farmi capire quella realtà è il significato che essa ha per me. «Costitutivo» vuol dire che la costituisce dall'interno. E qui si aggiunge: «Vedo l'essenzialità riferita a quel nocciolo della questione senza il quale mancherà per sempre una parte di fondamenta su cui costruire. Ci sono desideri di conoscenza che nascono solo nella scuola, e in particolar modo nella scuola primaria, inscindibilmente legati alla passione per il vivere dei maestri che ti trovi innanzi. Conseguentemente c'è un modo di guardare la realtà che sarà tanto più sollecitato nell'allievo quanto più il docente riuscirà a rivelare l'essenzialità dell'oggetto da apprendere. L'essenzialità, intesa in tal senso, genera, a mio modesto avviso», ma lo condivido totalmente anch'io col mio modestissimo avviso, «genera quei nessi tra una disciplina e l'altra che portano senza tecnicismi forzati alla consapevolezza dell'unità del reale».

E a noi l'unità della conoscenza, l'unità interdisciplinare interessa perché ci fa intravedere l'unità del reale, non per altre strane ragioni.

#### CONCLUSIONI

Diverse ideologie condannano il desiderio e inducono l'uomo a sentirsi «in colpa» nel momento in cui desidera, o a fargli ritenere che desiderare sia insensato, inutile, irrazionale: un certo moralismo fa credere che il «dovere» dipenda dalla situazione sociale, da quello che la società si aspetta da ognuno, quasi che la capacità di desiderare dell'uomo debba coincidere con un ruolo predeterminato.

Questa concezione finisce per annullare la dinamica profonda, costitutiva dell'essere umano: noi – fatti di ragione e di desiderio – siamo capaci di comportarci in un determinato modo perché riconosciamo nel mondo cose che sono «bene per noi»; le desideriamo, agiamo con la nostra iniziativa per raggiungerle.

La tensione al compimento nasce dal riconoscere che qualcosa ci manca. Un uomo che non desidera e che si impedisce di desiderare si auto-condanna a vivere come una cosa tra le cose, perché cancella (cerca di cancellare) sia la consapevolezza di essere bisognoso di qualcosa, sia il suo rapporto, unico, con il mondo.

Come emerge da questi capitoli, il docente professionista è un personaggio molto sensibile alla differenza: ha l'istinto di scoprire e valorizzare i particolari, di trasformarli in indizi significativi per guardare oltre e per scoprire cose più grandi. Ha l'istinto di creare quel che all'altro interessa, per rispondere al suo desiderio, anche inconsapevole, di positività: insomma, si adopera perché la comunicazione sia felice, aggiungendo valore alla convivenza umana.

## NOTE CAPITOLO 3

<sup>1</sup> Il concetto di *anoressia* è rapportabile a quello di *alessitimia*. Questo termine, che letteralmente significa «mancanza di parole per le emozioni», coniato da John Nemiah e Peter Sifneos all'inizio degli anni Settanta, indica un disturbo nell'elaborazione degli affetti. Coloro che ne soffrono sono soggetti patologicamente incapaci di esprimere verbalmente le proprie emozioni, scarsamente dotati di immaginazione, iperattivi e ossessionati dagli aspetti materiali delle situazioni. Christian Plantin utilizza la parola «alessitimia» in senso ironico per indicare una «malattia culturale», criticando l'ideale di un discorso puramente razionale che bandisce ogni riferimento e ogni pretesa rispetto al coinvolgimento e al desiderio. Egli nota del resto che questa concezione negativa fa capo a una posizione psicologica assai diffusa in cui le emozioni sono trattate come disturbi e disfunzioni e descritte in termini di incapacità di adattamento alla situazione. Plantin ha il merito di recuperare a pieno titolo il valore dell'emozione – intesa come energia per l'azione – all'interno di una teoria della comunicazione che tiene conto della complessità del soggetto, alleggerendo così la nostra cultura «alessitimica» da un inutile senso di colpa (Plantin, Ch., *Les raisons des émotions*, in *Forms of Argumentative Discourse*, trad. it. *Per un'analisi linguistica dell'argomentare*, a cura di M. Bondi, CLUEB, Bologna 1996, pp. 3-50).

<sup>2</sup> C'è un che di orientale in questo: bisognerebbe rileggere Chesterton!

<sup>3</sup> Quella che si riscontra fra i «conti» che vivono nei castelli e i «conti» del panettiere. Infatti «i conti» che vivono nei castelli e «i conti» del panettiere non sono «conti» nello stesso senso. Questa è una pura coincidenza di suoni.

<sup>4</sup> È il tipo di polisemia rilevata da Aristotele per la parola «sano»: corpo sano (che ha la salute); cibo sano (che assicura la salute); vita sana (che favorisce la salute); colorito sano (che indica salute). La connessione reale con la salute è ciò per cui, sotto differenti angolature, molte cose diverse sono dette sane. Vedi Rigotti – Cigada, pp. 134 ss.

<sup>5</sup> Questo è il significato di *res*. Per i latinisti dico anche che nasce un po' sotto la spinta di un modello, *mea refert*: «è rilevante per la mia realtà». Sono due i termini quasi sinonimi.

<sup>6</sup> Si tratta di due categorie (*damnum emergens* e *lucrum cessans*) rintracciabili anche in certi passi del *Decamerone* del Boccaccio. Il *damnum emergens* è il fatto che se non ho i soldi miei ma li ho prestati devo aspettare per spenderli, e quindi ho un ritardo nell'investimento; mentre il *lucrum cessans* è il processo per cui la rendita attraverso l'investimento non la posso usufruire. A queste due categorie si giunge in un percorso faticoso fra concili, scomuniche, classi sociali in evoluzione, la nascita della banca, la nascita dei commerci in Europa: tutto un insieme dinamicissimo di vicende, e discussioni tra teologi e moralisti sulla liceità, perché l'interesse era identificato e fu identificato a lungo con l'usura. Questo giustificherà come ragionevole (superando anche la visione aristotelica del denaro, guardate che grande storia c'è dietro la parola interesse!) la distinzione dell'interesse dall'usura e quindi la sua liceità discussa per molti secoli.

<sup>7</sup> Pagare gli interessi, oltre che il capitale (è l'interesse passivo). Come nelle espressioni: «L'ho pagato con l'interesse», questa è l'espressione («m'è costato caro»).

<sup>8</sup> Non a caso *ad-tentio*, «attenzione», è l'arco che si tende verso il bersaglio. Nella lingua italiana il termine *attenzione* presenta semanticamente due aspetti. La tensione al rapporto è l'aspetto soggettivo dell'attenzione, l'accoglienza della realtà è quello oggettivo. Ci viene incontro in questa osservazione ancora una volta l'etimologia: attenzione, dal latino *attentio*, è un nome d'azione nel sistema del verbo «attendere», il quale, composto di *ad-tendere*, indica sia «volgere l'animo a qualcosa» sia «aspettare». Attenzione *soggettivamente* vuol dire «applicazione intensa della mente, sforzo di concentrazione di tutta l'attività psichica intorno a un oggetto»; *oggettivamente* significa «riguardo, rispetto, gentilezza, cortesia, premura affettuosa». In tutte e due le accezioni il focus semantico è «tensione a, apertura a». Parlando di attenzione dunque pensiamo anzitutto a disponibilità, «alla scoperta di ciò che si rivela, senza precipitare il giudizio, senza lasciarsi prendere dalla fretta di applicare alla situazione nuova le conoscenze e gli stereotipi di cui già disponiamo, in una sorta di apparente passività che in

realtà è un vigile, consapevole e attivo senso di attesa» (Agazzi, E., *Formare all'attenzione*, in «Scuola e didattica», 16, 1988). Il motore di simile tensione è il desiderio. Tra attenzione e desiderio c'è lo stesso rapporto esistente tra l'acqua e la sorgente. «Senza desiderio non si attende che al niente. Perciò il voltaggio continuo dei bisogni in desideri e lo sviluppo critico degli stessi desideri senza sublimazione e repressione degli uni e degli altri costituisce la fecondità dell'attendere» (Dal Bosco, M. – De Guidi, S., *L'attenzione come esercizio di umanità*, Edizioni Paoline, Milano 1987, p. 126). In questa attesa «desiderosa» c'è il germe del rapporto e dell'accettazione del reale come dato da cui in svariati modi si dipende e si rimane continuamente stupiti. Vedi Mazzeo, R., *Insegnare un metodo di studio*, Il Capitello, Torino 1996, pp. 184 ss.

<sup>9</sup> Quest'ultimo significato è – guarda un po' – il valore principale del termine latino *studium*, come «attenzione amorosa all'oggetto». Vedi p. 101.

<sup>10</sup> Vedi Rigotti, E., *La retorica classica come una prima forma di teoria della comunicazione*, in Bussi, G.E. – Bondi, M. – Gatta, F. (a cura di), *Understanding Argument. La logica informale del discorso*, CLUEB, Bologna 1997.

<sup>11</sup> Vedi Aristotele, *Retorica* 1363a e 1366b.

<sup>12</sup> Questa dinamica umana – che Aristotele rileva – rende sensata la democrazia come forza di organizzazione della vita civile: se l'uomo non tendesse per sua natura al bene piuttosto che al male, sarebbe folle accettare di seguire la maggioranza, in quanto significherebbe abbandonarsi a un arbitrio casuale. Meglio varrebbe, allora, impegnare tutte le proprie forze (senza escludere il ricorso all'inganno e alla violenza) per ottenere il potere ed esercitarlo personalmente a proprio beneficio. Il principio dell'ottimismo non garantisce contro l'errore, è vero, ma dà per lo meno un fondamento ragionevole alla speranza che la discussione civile, basata sulla ragione, porti a trovare soluzioni accettabili per tutti.

<sup>13</sup> Nella cultura occidentale è stato chiamato «ideale» proprio ciò che veniamo qui a caratterizzare come «rapporto tra il desiderio del soggetto e la totalità di senso»: si potrebbe dire anche che l'ideale è la capacità dell'uomo di innamorarsi di un bene grande. Vedi Rigotti, E. – Cigada, S., *La comunicazione verbale*, Apogeo, Milano 2006, pp. 119-120.

<sup>14</sup> Qui viene da pensare alle indagini di mercato messe in atto prima di lanciare un prodotto. La rilevanza dell'affermazione di un prodotto (quindi l'interesse economico dell'azienda) comporta che si dedichino tempo e risorse nella scelta delle strategie di marketing da adottare. Dove invece l'interesse è scarso, il coinvolgimento risulta minore e il soggetto è molto più disposto a «lasciar perdere». Della connessione con l'interesse reale di cui spesso non ci si preoccupa approfittita (cioè letteralmente: trae profitto) chi fa dell'interesse della massa la sua fonte di lucro: i media, la pubblicità, la propaganda. Nella modernità troviamo molti importanti autori (peniamo a Jurgen, H., *Conoscenza e interesse*, Laterza, Bari 1990), che di questa forma debole di interesse, irrelata rispetto al destino e al bene oggettivo delle persone, fanno una categoria fondamentale.

<sup>15</sup> Il *bias* è una forma di distorsione causata dal pregiudizio verso un punto di vista o un'ideologia.

<sup>16</sup> Rigotti, E. – Cigada, S., *op. cit.*, p. 122.

<sup>17</sup> Il coinvolgimento diventa «passione» in senso negativo quando acceca la ragione diventando l'unica ispirazione delle decisioni e delle azioni, ma può avere anche un risultato positivo, quando indica la sincerità dell'impegno.

<sup>18</sup> Tutto questo ci porta a vedere che l'errore e la manipolazione possono «infilarsi» nella conoscenza e nella comunicazione semplicemente per una svista, oppure come assottigliamento di un particolare (lo sbaglio-abbaglio), o come errore indotto da falsità e da altre forme di manipolazione. Uno può dire: «Mi sono sbagliato» nel senso che riconosce di essere caduto nell'ossessione di un particolare, di essere stato coinvolto da un aspetto specifico della situazione a tal punto che questo gli ha impedito di tenere conto di tutti gli aspetti. Nell'etimologia stessa della parola «sbaglio» si trova la stessa radice di «abbaglio»: sbagliare è, in fondo, «prendere un abbaglio». Una ragione dello sbaglio può essere semplicemente una debolezza tecnica, una scarsa conoscenza dello strumento «lingua»; può essere dovuto allo scarso investimento di atten-



zione che si è riservato alla catena di realizzazione: per esempio, scrivo un messaggio in fretta e finisco per far capire una cosa diversa da quella che intendevo.

<sup>19</sup> «[...] *Le coeur a ses raisons, que la raison ne connaît point. On le sent en mille choses. C'est le coeur qui sent Dieu, et non la raison. Voilà ce que c'est que la foi parlée, Dieu sensible au coeur*». Pascal, B., *Pensées*, 1660, XXVIII, 255.

<sup>20</sup> Aristotele, *Retorica*, 1356a.

<sup>21</sup> Diciamo «osmotica», perché *communicare* vuol dire mettere a parte di una realtà; non «trasmettere un messaggio», ma «mettere a parte di una realtà». Si tratta della forza osmotica con cui l'oggetto si presenta, viene presentato nell'educazione, e riesce a far percepire il suo significato per il soggetto. In questa capacità di presentare significativamente l'oggetto sta il segreto dell'arte educativa, dell'educazione come arte.

<sup>22</sup> Non si può non citare a questo punto un principio straordinario del pensiero cristiano: *amor bene institutus incipit a semetipso*: un amore ben costituito, ben instaurato comincia da se stessi.

<sup>23</sup> Tommaso d'Aquino, *Summa contra gentiles*, I 1., capitoli 37-43.

<sup>24</sup> Tommaso d'Aquino, *Summa Theologiae*, I, Quaestio 73.

<sup>25</sup> Von Balthasar, H.U., *Gloria. Una estetica teologica*, vol. I, *La percezione della forma*, Jaca book, Milano 1975.

<sup>26</sup> Intervento di Carlo Wolfsgruber, rettore della Fondazione Grossman, *discussant* del secondo incontro, Milano, 15 novembre 2008.

<sup>27</sup> Da *munus* derivano termini quali *immune*, che significa «esonero da un compito» e *remunerare*, che significa «pagare con un dono un compito che è stato portato a termine».

<sup>28</sup> Camus, A., *Il primo uomo*, Bompiani, Milano 1994, p. 121.

<sup>29</sup> Mazzeo, R., *L'organizzazione efficace dell'apprendimento*, Erickson, Trento 2005, p. 92.

<sup>30</sup> Vedi pp. 48-49.

<sup>31</sup> «*Duplex est rei perfectio: prima, et secunda. Prima quidem perfectio est, secundum quod res in sua substantia est perfecta. Quae quidem perfectio est forma totius, quae ex integritate partium consurgit. Perfectio autem secunda est finis. Finis autem vel est operatio, sicut finis citharistae est citharizare: vel est aliquid ad quod per operationem pervenitur, sicut finis aedificatoris est domus, quam aedificando facit. Prima autem perfectio est causa secundae: quia forma est principium operationis. Ultima autem perfectio, quae est finis totius universi, est perfecta beatitudo sanctorum; quae erit in ultima consummatione saeculi. Prima autem perfectio, quae est in integritate universi, fuit in prima rerum institutione. Et haec deputatur septimo diei*» (*Summa Theologiae*, I, Quaestio 73).

<sup>32</sup> *Ibidem*.

<sup>33</sup> Liceo scientifico e classico di Milano.

<sup>34</sup> Secondo intervento di Carlo Wolfsgruber.

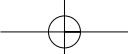
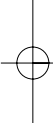
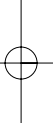
<sup>35</sup> Cortellazzo, M. – Zolli, P., *Dizionario etimologico*, Zanichelli, Bologna 1979.

<sup>36</sup> Mazzeo, R., *op. cit.*, p. 48.

<sup>37</sup> Mastrocola, P., *La scuola raccontata al mio cane*, Guanda, Parma 2004.

<sup>38</sup> Agostino Aurelio, *Confessioni*, Libro XIII, 27, 42.

<sup>39</sup> Weil, S., *Attesa di Dio*, Rusconi, Milano 1988, p. 233.



## 4. Insegnare ad argomentare e imparare argomentando

Dalle domande e dalle osservazioni del percorso più volte è emersa in modo nettissimo la preoccupazione per la difficoltà, direi quasi l'incapacità, di ragionare, di sviluppare un ragionamento, anche di tenere il filo del discorso da parte dei nostri ragazzi.

Al riguardo dobbiamo riconoscere che, forse anche un po' per colpa nostra, c'è certamente una grande responsabilità della cultura dominante e dell'atmosfera instaurata dal dibattito pubblico, in particolare politico, che non favorisce il crescere della ragione.

Possiamo anche immaginare il perché: l'esercizio privato e pubblico della ragione scalza l'ideologia, che potremmo definire come quel «discorso che esclude la verifica o rapporto con l'esperienza», perché impone un suo rapporto fra discorso e realtà. Tale esercizio, smascherando l'ideologia, toglie fondamento al potere. In effetti, uno che vuol darsi le ragioni non è disposto a lasciarsi usare. E direi, ricordando un caro e venerato amico, che è importante avere un padre che ti dica: «Datti ragione di tutto», «Sta' attento alle ragioni di tutto». Provocati così, si va armati verso la vita!

Vediamo perché e come l'esercizio della ragione può e deve diventare stile di una scuola rispondendo alle seguenti domande: «Che cosa intendiamo per ragione, ragionamento, argomentazione? Quale rapporto tra insegnamento-apprendimento e la pratica dell'argomentazione? Come favorire un clima argomentativo durante le lezioni? A quale risorse può attingere il docente? Quale rapporto tra ragione, libertà e crescita della persona? Quale nesso tra argomentazione e cittadinanza?»<sup>1</sup>.

## VOLONTARISMO O ESERCIZIO DELLA RAGIONE?

Richiamo anzitutto un testo abbastanza recente, che per me è stato molto utile anche nel mio lavoro sull'argomentazione. È il discorso straordinario che Benedetto XVI ha tenuto a Ratisbona nel settembre del 2006, dove ha messo a fuoco sia il ruolo della ragione nel Cristianesimo, sia il pericolo rappresentato da una forma particolare di irrazionalismo nella cultura e nella società contemporanea: il volontarismo divino.

Detto con molta semplicità, nella concezione del volontarismo, che appare legata all'Islam – non indissolubilmente, certo, ma tradizionalmente –, l'onnipotenza divina è tale che, se Dio volesse, il male diventerebbe immediatamente bene. Resterebbe «male», ma diventerebbe immediatamente «bene». Questa per il papa è una forma subdola di irrazionalismo e, soprattutto, implica un concetto fuorviante del Mistero.

Leggo qualche passo di questa formidabile lezione. Riferendosi alla *Jihad* l'imperatore bizantino spiega minuziosamente le ragioni per cui la diffusione della fede mediante la violenza è cosa irragionevole. La violenza è in contrasto con la natura di Dio e con la natura dell'anima. «Dio non si compiace del sangue», dice l'imperatore, «non agire secondo ragione, *syn lógo*, è contrario alla natura di Dio. La fede è frutto dell'anima, non del corpo. Chi quindi vuole condurre qualcuno alla fede ha bisogno della capacità di parlare bene e di ragionare correttamente, non invece della violenza e della minaccia. Per convincere un'anima ragionevole non è necessario disporre né del proprio braccio, né di strumenti per colpire né di qualunque altro mezzo con cui si possa minacciare una persona di morte»<sup>2</sup>.

Interessante il «parlare bene» e «il ragionare correttamente», perché fa riferimento, come vedremo, proprio alla categoria del *lógos*.

La ragione è, dunque, costitutiva dell'*habitus* della fede. Nella riflessione del Papa «l'affermazione decisiva in questa argomentazione contro la conversione mediante la violenza è: non agire secondo ragione è contrario alla natura di Dio [...]. Per l'imperatore, come bizantino cresciuto nella filosofia greca, questa affermazione è evidente».

Ma questo non lo è necessariamente in altre culture. Ibn Hasm, una figura rilevante del mondo musulmano, si spinge fino a dichiarare che Dio non sarebbe legato neanche dalla sua stessa parola (la Parola che Lui dà all'uomo, la parola del Dio fedele) e che «niente lo obbligherebbe a rivelare a noi la verità. Se fosse Sua volontà, l'uomo dovrebbe praticare anche l'idolatria»: insomma, Dio diventa il più irrazionale e il più mostruoso degli esseri.

Trovo molto significativo il fatto che il Papa rilevi la presenza della fallacia volontaristica anche nella storia della teologia cristiana occidentale. «Nel tardo Medioevo si sono sviluppate nella teologia tendenze che rompono questa sintesi tra spirito greco e spirito cristiano. In contrasto con il cosiddetto “intellettualismo” agostiniano e tomista, iniziò con Giovanni Duns Scoto un’impostazione volontaristica, la quale alla fine, nei suoi successivi sviluppi, portò all’affermazione che noi di Dio conosceremmo soltanto la *voluntas ordinata*. Al di là di essa esisterebbe la libertà di Dio, in virtù della quale Egli avrebbe potuto creare e fare anche il contrario di tutto ciò che effettivamente ha fatto»<sup>3</sup>.

Ma in che senso? Nel senso che Caino può uccidere Abele e una madre può sopprimere il figlio e questo con un potere infinito.

Qui si profilano delle posizioni che senz’altro possono avvicinarsi a quelle di Ibn Hasm e potrebbero portare fino all’immagine di un Dio-Arbitrio che non è legato neanche alla verità e al bene. La trascendenza e la diversità di Dio vengono accentuate in modo così esagerato, che anche la nostra ragione, il nostro senso del vero e del bene, non sono più un vero specchio di Dio, le cui possibilità abissali rimangono per noi eternamente irraggiungibili e nascoste dietro le sue decisioni effettive. In contrasto con ciò, la fede della Chiesa si è sempre attenuta alla convinzione che tra Dio e noi, tra il Suo eterno spirito creatore e la nostra ragione creata, esiste una vera analogia, in cui – come dice il concilio Lateranense IV nel 1215 – certo le dissimiglianze sono infinitamente più grandi delle somiglianze, non tuttavia fino al punto di abolire l’analogia e il suo linguaggio. Dio non diventa più divino per il fatto che lo spingiamo lontano da noi in un volontarismo puro e impenetrabile; ma il Dio veramente divino è quel Dio che si è mostrato come Logos, e come Logos ha agito e agisce, pieno di amore in nostro favore. Certo, l’amore – come dice Paolo – sorpassa la conoscenza, ed è per questo capace di percepire più del semplice pensiero (vedi Ef 3, 19), tuttavia esso rimane l’amore del Dio-Logos, per cui il culto cristiano è – come dice ancora Paolo – «*logiké latreía*», un culto cioè che concorda con il Verbo eterno, un culto ragionevole, che concorda con la nostra ragione<sup>4</sup>.

Come sempre succede, la concezione che abbiamo di Dio si riflette immediatamente nella concezione che abbiamo dell’uomo: accanto al rischio del volontarismo divino c’è il rischio non meno drammatico di un volontarismo antropologico, per il quale l’irrelatezza del soggetto individuale<sup>5</sup> sarebbe il compimento della sua libertà. In altre parole, perché l’uomo sia libero, agisca secondo il bene, compia la sua felicità di uomo e di cittadino, basta che agisca e decida in piena autonomia, indipendentemente dalle ragioni che si dà o meno. La libertà riconosciuta all’uomo è quella che si attribuisce a un dispositi-

vo informatico di randomizzazione: si esprime come presa di posizione casuale, insindacabile, priva della necessità di fornire le sue ragioni, anzi, di avere le sue ragioni. Così la natura democratica di un ordine sociale sarebbe garantita dal rispetto di certe procedure di delibera e non dalla sua capacità di elaborare un consenso ragionevole.

Ricordiamoci che la correttezza delle procedure di delibera e del processo democratico ha potuto portare al potere Hitler: «Fu un parlamento regolarmente eletto ad acconsentire alla chiamata di Hitler al potere nella Germania degli anni Trenta; fu poi lo stesso *Reichstag* che, con la delega dei pieni poteri (*Ermächtigungsgesetz*) a Hitler, gli aprì la strada per la politica d'invasione dell'Europa, per l'organizzazione dei campi di concentramento e per l'attuazione della cosiddetta "soluzione finale" della questione ebraica, cioè l'eliminazione di milioni di figli e di figlie di Israele»<sup>6</sup>.

Fare del male a un altro è sempre immorale perché è «male fare il male», perché la violenza è un'ingiustizia, è contro la ragione, sia essa esercitata contro gli altri o contro noi stessi. Non a caso si conferma quel principio che un amore ben impostato comincia da noi stessi, dall'aver caro il proprio destino: *Amor bene institutus incipit a semetipso*.

D'altra parte, recentemente, un personaggio di portata internazionale, detentore di un potere politico immenso, ha affermato che l'aborto è un diritto, perché il feto (forse potremmo parlare di bambino non ancora nato e sappiamo che l'effetto semantico e argomentativo cambierebbe) non è in grado di denunciarci. Questa incapacità di attestarsi come posizione giuridica in modo autonomo crea una sorta di non-umanità. Quindi, la libera manifestazione della volontà generale non è, in realtà, garanzia di buona argomentazione, e neppure di buona democrazia, ossia di una democrazia che sa prendere buone decisioni. Il principio della maggioranza deve essere coniugato all'esercizio della ragione per fondare le decisioni.

Prima ho chiamato in causa, come ostacolo alla crescita della ragione, la cultura dominante, dei media e del discorso pubblico. Ma forse il ragionare – questa è un po' la preoccupazione in tanti decenni di insegnamento – come esercizio della ragione non è un'attività che pratichiamo con sufficiente impegno e intensità nemmeno nella nostra scuola, dove ciascuno di noi lavora. Eppure è chiaro che la crescita della ragione è indispensabile per il compimento del percorso della conoscenza; è un obiettivo fondamentale della scuola, giustamente, insieme alla crescita del cuore, come vuole il passo di san Paolo cui il Papa rimanda: «In quanto l'amore sorpassa la conoscenza». Il fare scuola non può evidentemente prescindere da un esercizio della ragione, se vogliamo che l'educazione abbia in qualche modo a che fare con il senso della vita.

## CHE COS'È LA RAGIONE?

Quando mi interrogo su un concetto corro subito a vedere come è nato. Ed è veramente misteriosa la nascita del concetto di «ragione».

Per un certo numero di anni ho insegnato a Brescia dove, come in molte altre città italiane, c'è un maestoso Palazzo della Ragione; a qualcuno potrebbe venire in mente che questi palazzi siano stati eretti subito dopo la Rivoluzione francese per celebrare la dea Ragione. È il palazzo della contabilità e in generale dell'amministrazione del comune medievale. Perché la ragione era anche calcolo, bilancio: da questa accezione vengono i «ragionieri», che possono così vantare una nobilissima origine.

Ragione è il sostantivo (propriamente il *nomen actionis*) del verbo *reor*. È un verbo un po' strano, questo *reor*; c'è qualcuno che dice che ha a che fare con *res*, la realtà: il termine vorrebbe allora dire «intrigarsi con la realtà». Comunque è una parola che significa al tempo stesso «computare» e «reputare», quindi anche «calcolare», «inferire», «opinare», cioè formulare un'ipotesi mettendosi in rapporto con la realtà, «cominciare a dialogare con la realtà per...», per venirne a capo. È un'etimologia un po' oscura, incerta, ma suggestiva.

Il Papa non usa la parola «ragione», ma la parola *lógos*. E in greco la cosa è ancor più complicata. In effetti, *lógos* ha a che fare con *lego* che significa «dire», e dunque è discorso, ma anche molto di più. *Lógos* compare all'inizio del Vangelo di san Giovanni: il *Lógos* è Cristo.

Si tratta di una parola dal significato complesso, marcatamente polisemica<sup>7</sup>. Già i romani si rendevano conto del problema di tradurre *lógos* in latino. È interessante un tentativo di Cicerone di resa con unaendiadi: *ratio atque oratio*, «discorso-ragione». Ma ben sappiamo quante difficoltà ci siano state per tradurre le prime mosse del Vangelo di Giovanni: qualche umanista pensò di tradurre con *sermo*, discorso. Per fortuna è rimasto *verbum*, che è così inadeguato che ci costringe a pensare a qualcosa di più profondo. Certe volte bisogna rinunciare a rendere o marcare l'inadeguatezza della resa per comunicare (o almeno far intuire) ciò che va oltre.

*Lógos* è il termine da cui proviene «logica», ma anche «logistica»; ed è componente (*logía*) di denominazioni di molte parole scientifico-tecniche nelle lingue europee, per esempio: cronologia, enologia, geologia, zoologia, biologia, filologia. In effetti, le scienze sono discorsi, non nel senso di sequenze di parole, ma di prese di posizione della ragione su un settore della realtà; per esempio, la geologia è un *lógos* sull'origine, la morfologia, la costituzione della Terra.

La parola *lógos*, in greco, comprende anche l'idea della ragione come strumento o organo per rapportarsi alla realtà. Ricordate che in

Aristotele tutto il blocco delle opere dedicate alla logica e alla semantica, anche al linguaggio, alla topica (cioè al ragionamento), formano il cosiddetto *Órganon*, che vuol dire appunto strumento? La ragione è vista dalla tradizione aristotelica come strumento o organo. Ora, «organo» è usato naturalmente anche nel senso di organo fisico, biologico: lo stomaco, per esempio, è un organo. Organi, in particolare, sono i percettori sensitivi (vista, udito, odorato, gusto e tatto). «Ognuno di questi sensi svolge una funzione molto rilevante per il nostro rapporto con la realtà, ci rapporta con un preciso aspetto: la vista è l'organo con cui percepiamo i colori e le forme, l'udito è l'organo con cui percepiamo i suoni [...]. Analogamente, possiamo parlare della ragione come dell'organo che rapporta l'uomo con l'insieme dell'esperienza e della realtà. Ora, questo rapporto è fortemente connesso con il linguaggio, per il fatto che il linguaggio è luogo e condizione del rapporto di ciascun uomo con gli altri uomini e il mondo»<sup>8</sup>.

Dice il Papa nel suo discorso: «Chi vuole condurre qualcuno alla fede ha bisogno della capacità di parlare bene e di ragionare correttamente». Cioè ha bisogno del *lógos*, la ragione-linguaggio<sup>9</sup>.

#### LA DIMENSIONE LINGUISTICA DELLA RAGIONE

I tre valori fondamentali di *lógos* (linguaggio, discorso, ragionamento) corrispondono alle tre dimensioni della logica nella filosofia medievale, riprese nel primo volume dei bellissimi *Elementi di filosofia* di Sofia Vanni Rovighi<sup>10</sup>: concetto, enunciazione, argomentazione<sup>11</sup>.

La prima dimensione è rappresentata dai concetti in relazione al linguaggio, che va considerato strumento di collegamento con la realtà in quanto fornisce il sistema concettuale, ciò con cui si conosce (*id quo cognoscitur*).

Il concetto è il ciò con cui si conosce<sup>12</sup>, cioè «quello che può essere» e «può non essere»; è la dimensione propriamente virtuale, è la rete delle categorie con cui interroghiamo la realtà e ne facciamo esperienza, una rete intimamente legata alla cultura e alla lingua; è un dono che la nostra cultura, la comunità che ci accoglie – a partire dalla famiglia – ci fa allorché veniamo alla luce. È il modo, o un modo, fondamentale per accompagnare il piccolo nel giardino dell'essere. È la dimensione linguistica della ragione.

La ragione è «l'organo per rapportarsi alla realtà in generale». Il suo rapporto con la realtà è costituito dal linguaggio per due aspetti rilevanti: è attraverso la lingua che l'esperienza si articola, in quanto la lingua fornisce la rete categoriale mediante la quale caratterizziamo i diversi aspetti dell'esperienza; attraverso la composizionalità



del linguaggio l'essere umano rappresenta stati di cose (fatti) che nell'esperienza possono riscontrarsi.

Il linguaggio è quel «momento» della ragione che predispone le strutture semantico-pragmatiche, ossia le categorie con cui il soggetto affronta la realtà nell'esperienza. Diventa a questo punto chiaro che la ragione non coincide totalmente con il linguaggio: il suo «di più» è soprattutto il rapporto con l'esperienza<sup>13</sup>.

Sono emerse alcune domande molto significative su questo punto. Rispetto alla categorialità dei ragazzi, per esempio, mi si chiede: «Secondo lei si deve stabilire una priorità di metodo nell'uso dei due linguaggi della metafora e del linguaggio realistico? O un giusto equilibrio può costituire una sicura strada per l'educazione alla ragione?».

La domanda è impegnativa: rimanderebbe alla riflessione anche antica sui *kyría onómata*, «parole titolari», dette dall'ironico Orazio *dominantia verba*, cioè le parole proprie, quelle che quasi detengono a maggior titolo il rapporto con la cosa, con la realtà.

Risponderei: la metafora è un dispositivo linguistico utilissimo, anche nella scienza; è lo strumento fondamentale per costituire una categorialità che va oltre il fisico, che trascende l'esperienza sensibile. È un mezzo espressivo indispensabile. La metafora è, del resto, il modo in cui il linguaggio si è costituito e si arricchisce: se osserviamo in particolare le parole intellettuali (pensare, comprendere, ritenere, sapere, riflettere, affermare ecc.) e andiamo alla loro origine, scopriamo che nascono da una metafora.

Il problema è piuttosto l'uso della «figura», cioè dell'elaborazione linguistica, che non deve diventare fine a se stessa, e quindi un ostacolo alla comprensione del contenuto. Ciò accade, per esempio, quando una metafora o una metonimia o un epiteto servono solo a dare l'impressione di elaborazione o di elaboratezza o un effetto di enfasi. In certi casi dovremmo parlare di «violenza» della parola o dell'immagine, quando, per esempio, un «inconveniente» diventa una «tragedia» e una «crisi» è subito rappresentata come il «tracollo» dell'economia di mercato. La figura è utile, invece, se crea un incremento di significato: arricchisce l'esperienza facendo parlare di più la realtà, mettendone in luce aspetti che altrimenti rimarrebbero in ombra.

Però, garantito questo, ben vengano le metafore. I più grandi scienziati ne fanno un uso spesso creativo. Forse un segno del prestigio della lingua inglese in questo momento storico sta nel fatto che le altre lingue mendicano le sue metafore come termini propri (non metaforici).

Effettivamente c'è un uso della ragione strumentale, per cui ci si ferma a considerare la metafora come uno strumento che, alla fine, invece di rilanciare nel rapporto con la realtà, chiude. Faccio un esempio:

stamattina una maestra mi ha raccontato come lei in una seconda elementare stia lavorando sulla testualità, sulla capacità di scrivere testi. Mi ha colpito questo: è partita dall'osservazione dei segni dell'incipiente primavera ed è arrivata a leggere un testo di un autore che parlava della primavera, degli alberi, delle gemme, in termini semplici ed efficaci<sup>14</sup>. A un certo punto i bambini si sono imbattuti sulla parola «bottoni». La maestra chiede: «Ma qui si parla dei bottoni che abbiamo sui vestiti?». E i bambini hanno immediatamente capito che in quel contesto la parola «bottoni» rimandava ad altro, aveva un significato metaforico. Nel passaggio successivo: «Ma da cosa capite che qui i bottoni non sono i bottoni dei vestiti?». E i bambini rispondono che lo capiscono per altre parole (gli aggettivi, in questo caso) presenti nel testo. Così a poco a poco, attraverso altri passaggi, i bambini sono accompagnati a conquistare proprio il concetto di aggettivo. Qui si vede che imparare è un esercizio della ragione e che questa coincide per molti suoi aspetti con il linguaggio<sup>15</sup>.

L'importanza della dimensione linguistica per la ragione è, dunque, estremamente rilevante. Per curarla l'insegnante dovrebbe rispettare il principio dell'adeguatezza categoriale. Infatti spesso il problema non è che un giudizio sia falso in quanto contraddice la realtà in modo diretto, affermando l'opposto; ma è falso perché la categorialità che usa è così povera che tradisce l'esperienza. Pertanto la cura della categorialità, la specificità del termine, l'aderenza all'esperienza, cioè l'aderenza della parola all'esperienza, sono assolutamente fondamentali. L'inadeguatezza categoriale ci allontana di più dalla realtà della stessa falsità, perché, in fondo, se nego (capovolgo) il falso ottengo il vero, ma se uso un concetto inadeguato, il rapporto con la realtà mi sfugge: *citius emergit veritas ex errore quam ex confusione*<sup>16</sup>.

#### RAGIONE E MEMORIA

*Nella mia esperienza – scrive una docente di inglese – ho notato che ai bambini piace molto memorizzare semplici strutture: il verbo essere in inglese, i pronomi personali... A differenza di ciò che molti adulti pensano, mi sembra che sia utile dare loro questo bagaglio alla fine di un percorso nel quale quelle semplici strutture siano state usate.*

Sono d'accordo: c'è una dimensione mnemonica della lingua che va considerata adeguatamente. Non è vero che imparare a memoria cagiona del male ai bambini. Non li stanca, li rende persino felici. È una modalità di apprendimento che può essere vissuta come gioco.

Naturalmente non è che l'insegnamento debba ridursi a questo, ma deve avere questi momenti, magari da reinventare proprio come for-

me di gioco. Mi ricordo un'esperienza di insegnamento di greco e latino in quarta ginnasio, in cui mi divertii moltissimo, ma si divertirono anche i ragazzi, perché si era trovata una forma ludica, una specie di gara per studiare tutte le forme irregolari del verbo greco. E i risultati furono piuttosto soddisfacenti per i ragazzi stessi, soprattutto quando ritrovarono alcune di quelle forme nei brevi testi affrontati ed ebbero l'impressione di essersi dotati di uno strumento prezioso. Non è vero che c'è un'intolleranza all'esercizio della memoria. Occorre superare quella sorta di obiezione «romantica» all'esercizio della memoria che tanto ha nuociuto e nuoce nella formazione dei giovani<sup>17</sup>.

È vero, invece, che «non fa scienza senza lo ritenere l'avere inteso»<sup>18</sup>. La memoria, infatti, è costitutiva anche della mossa ragionativa. Non è affatto vero, come si pretende nella concezione romantica, che la memoria sia qualcosa di pronto, di anticipato nel tempo, che passa attraverso il tempo, muro contro quell'attimo creativo, assolutamente irrelato e quindi «infinito», che realizzerebbe il divino dell'arte, l'assoluta irripetibilità dell'esperienza. Al di là di questo – se posso essere un po' diretto (anche violento?) – confido una mia profonda convinzione: chi dimentica non ama<sup>19</sup>.

Direi pertanto: torniamo a gioire insieme ai ragazzi ricordando. Una memoria significativa è condizione fondamentale della cultura di una persona, permette di avere un deposito di sapienza presso di sé. È un guadagno che persiste nella vita<sup>20</sup>. Consideriamo le arti: la scultura, la pittura sussistono in una materia, *informano* una materia, che appunto è detta «causa materiale» (il marmo, il bronzo, oppure i colori, la tela o altri supporti). L'arte verbale, invece, vive nella memoria. La sua sostanza è la memoria, la quale diventa, in un altro senso, costitutiva della persona: come consapevolezza dell'identità della persona, come testimonianza. La radice di «memore» si ritrova nel greco *mártys*, il testimone; il testimone è un memore, uno che ricorda.

Purtroppo persiste anche un'idea della memoria come macchina (un computer più o meno perfetto, a seconda degli individui) e della ragione come tecnica; anzi, si pensa al soggetto (bambino, ragazzo) come se fosse privo di ragione, di cuore, incapace di esperienza, inetto nell'uso del linguaggio verbale<sup>21</sup>.

Al riguardo consideriamo ancora una domanda: *Io non so come evitare che un ragazzo non si senta capace, anche perché io non lo giudico incapace, poco intelligente o privo di ragione, ma solo non adatto a un certo tipo di studi. Mi piacerebbe essere aiutato in questo.* Torneremo su questo tema, estremamente rilevante, proprio attraverso lo studio dell'argomentazione. Qui ricordo che sa voler bene anzitutto chi è realista. Prima di tutto, la sottolineatura dei limiti degli altri, in questo caso degli allievi, non deve provenire da nostri limiti; il

nostro limite non deve diventare un ostacolo nella nostra percezione della realtà secondo tutti i suoi fattori rilevanti. Per questo dobbiamo essere molto attenti e prudenti quando enunciamo un giudizio negativo sulle risorse di una persona. Inoltre, quando affermiamo che un certo studente non è adatto a un certo tipo di studi, non dobbiamo sotto sotto continuare a pensare che quel tipo di studi dal quale lo escludiamo è l'unico modo serio di prepararsi alla vita. Occorre cogliere in lui la ragione per cui lui è unico, sapergli suggerire percorsi alternativi prendendo le mosse dai suoi *studia*, cioè dai suoi interessi e dalle sue passioni. Gli orientamenti scolastici professionali sono cose serie. (Ogni studente ha diritto, almeno, a essere informato!).

#### GIUDIZIO E RAGIONAMENTO

La seconda dimensione della ragione, come insegna Vanni Rovighi, è il giudizio (enunciazione, proposizione): l'atto assolutamente straordinario con cui l'essere umano prende posizione di fronte alla realtà, e si impegna di fronte a essa ad attestare questa sua posizione.

Non sono sufficienti i concetti per asserire qualcosa sulla realtà. Occorre avere in mente qualcosa di compiuto per affermare o negare qualcosa sul mondo, su di sé ecc. Chiamiamo «giudizi» tali pensieri compiuti, che esprimiamo attraverso strutture logiche dette «proposizioni».

Un giudizio può essere congruo con la realtà, cioè vero – *adaequatio rei et intellectus* (*intellectus* è proprio il giudizio, cioè la pretesa di significato della proposizione) – o incongruo, cioè falso.

La pura apprensione è l'atto col quale ho presente un oggetto, un certo contenuto, senza ancora affermare nulla di esso. Io posso aver presenti i contenuti di «cavallo», «cielo stellato», «virtù» senza affermare o negare nulla. Se invece dico «il cavallo è una bestia», «il cielo stellato riempie l'animo di reverenza e di ammirazione» o «la virtù deve essere praticata», ho formulato dei giudizi. Giudizio è l'atto col quale affermo o nego qualche cosa<sup>22</sup>.

La ragione, dunque, con il linguaggio, costruisce attraverso la struttura logica della proposizione un qualcosa che può essere vero o falso. Far percepire ai ragazzi la drammaticità di questo rischio è una mossa che decisamente rinforza la ragione, perché sottolinea una responsabilità che anche nel giudizio si assume.

La terza dimensione coincide con il *lógos* come «apparato inferenziale» su cui si fonda il ragionamento.

La ragione non sta solo nel ragionare, perché essa è anche rapporto con l'evidenza. Su certe cose, anzi, non si ragiona, ma si guarda, cioè si attesta un'esperienza. Se dico che sono contento di qualcosa, nessuno mi può obiettare: «Su che base affermi questo?»; no, non può mettermi in discussione; io attesto semplicemente un'esperienza di gioia. Così, per dire che questo tavolo è rosso, devo solo guardarlo e mostrarlo. Si tratta di un rispetto sacrosanto della cosa come elemento imprescindibile della ragione. «Ci sono cose evidenti, davanti alle quali non occorre dimostrare: basta guardare. Inoltre non si può risalire all'infinito nella serie delle dimostrazioni, perché è necessario fermarsi all'evidenza di qualcosa (continuando all'infinito non si arriva mai a fondare alcunché, dunque nulla può essere dimostrato). Ma dimostrare è diverso da affermare»<sup>23</sup>.

Questa terza dimensione si realizza come «dis-corso».

È discorso nel senso che è uno sviluppo della ragione che connette, che mette insieme più giudizi (più proposizioni) e si muove sfruttando il fatto che il valore di verità (nel senso logico del termine, l'essere vero o falso) di un giudizio dipende dal valore di verità di un altro giudizio.

Si ha ragionamento quando si afferma la verità di qualcosa, non perché la si vede direttamente, ma in base a un'altra verità. Quando si vede come stanno le cose, si ha un riscontro di esperienza. A questo riscontro e all'attestazione di esperienza (giudizio) bisogna educare. Lo facciamo, per esempio, quando insegniamo a descrivere, in quanto la dignità del descrivere sta nell'essere riscontro di esperienza.

Quando ragioniamo non abbiamo l'evidenza diretta di un certo giudizio, ma ci accorgiamo che un altro giudizio evidente, connesso con il primo, ci permette di dedurre, di inferire, di stabilire se la nostra ipotesi è vera o falsa. Per esempio: non vedo un mio amico col quale avrei dovuto incontrarmi. Guardo nel parcheggio e, poiché non c'è la sua automobile, concludo che il mio amico non deve essere venuto al lavoro. Ora, io non so se sia venuto o meno al lavoro, non ho esperienza diretta di tale fatto, ma mi fido sull'evidenza che ho, la quale plausibilmente può far pensare che, siccome per lui l'unico modo di arrivare al lavoro è di prendere l'auto e l'auto non c'è, egli non si trova qui. Si tratta di un banalissimo esempio di ragionamento.

Molto del nostro sapere è fondato sul ragionamento più che sulla esperienza diretta. Magari è un ragionamento fondato sull'autorevolezza, nel senso che riconosco l'argomento di chi fa un'affermazione come un argomento valido per ritenere vera quell'asserzione. Molte delle nostre affermazioni, che costituiscono gran parte del nostro sapere scientifico, si fondano – con tutto rispetto per gli scienziati – sull'autorevolezza. Per esempio: io non sono mai stato in Au-

stria, eppure ammetto che esista l'Australia e persino la Nuova Zelanda. È perché mi fido, è perché ritengo che quelli che me lo hanno detto, che ci sono stati e che ne hanno scritto, siano delle fonti attendibili, magari perché le verifico come fonti adeguate per altri aspetti che ho controllato...

Nella *Metafisica* di Aristotele c'è, a un certo punto, una frase interessantissima: «Le cose evidenti, quelle che si mostrano (*ta phainόμενα*) sono per noi indizio delle cose che si nascondono». È la dimensione del ragionare a partire dall'evidenza. La nostra conoscenza è costituita da questo. Il senso di quel che noi vediamo lo ragguingiamo solo attraverso il ragionamento. Magari attraverso anche quel particolare ragionamento che è la fede.

#### SCHEDA 15

##### **Il significato nascosto nella parola *argumentum***

Il termine argomentazione rimanda ad argomento (nell'uso specifico di questo termine, che conserva il valore originario del latino *argumentum*, valore che compare nell'inglese *argument*). La parola *argumentum* è formata dal verbo *arguo* e dal suffisso *-mentum*. In generale, il suffisso *-mentum*, unito a un verbo, indica il processo di realizzazione dell'azione espressa dal verbo, ma mette a fuoco soprattutto la modalità e il mezzo o strumento con cui essa è realizzata. Si pensi, per esempio, a *documentum* (strumento per informare), *monumentum* (mezzo per ricordare), *adiumentum* (mezzo per aiutare), o *alimentum* (mezzo per nutrire). Così la parola *argumentum* viene a significare uno strumento per *arguere*.

Il verbo *arguo*, che è passato, modificando sensibilmente i propri valori, in numerose lingue moderne (*arguire*, *arguer*, *to argue*), ha come suo valore fondamentale quello di mettere in evidenza, far capire, e quindi anche provare e dimostrare. In altre parole, il suo significato di fondo sembra essere quello di portare l'interlocutore a riconoscere, in quanto, direttamente o indirettamente, lo si informa, gli si svela.

La metafora da cui trae origine è quella della luce e della chiarezza, in quanto rimanda alla stessa radice indoeuropea da cui discende il greco *argós*. Il valore di base è quello di «lucente», anche se la naturale connessione del baleno e del lampo con la rapidità (si pensi al tedesco *Blitz*) fa assumere ad *argós* anche il valore di «veloce». A questa radice indoeuropea è collegato tanto il greco *árguros* che il latino *argentum*, che indicano dunque il metallo che luccica. *Arguere* è il provocare quel bagliore che fa vede-

re, capire. Non fa vedere direttamente la cosa, nel senso che la privilegia nel campo visivo, collocandola nel primo piano o additandola (ostensione), ma la fa vedere indirettamente, gettando luce, evidenza, su ciò che non era chiaro. Questa luce proviene da un altro fatto che emerge nel discorso: «*Laudibus arguitur vini vinosus Homerus*». Nel passo Orazio arguisce, dalle lodi che Omero dedica al vino, che il vino gli piaceva. Come ben nota il Forcellini («*Arguo est ostendo, demonstro rem aliter se habere ac alii opinantur*»), è presupposto uno stato negativo di ignoranza o falsità, che, soprattutto se è attribuito al diretto destinatario, insinua una potenziale polemicità (quasi «*post tenebras lux*»). Insomma il latino *arguo* significa in molti usi gettare una luce che fa vedere quel che l'altro non vedeva... o magari teneva nascosto. *Arguere* è spesso una messa in luce che accusa e incolpa. Non sorprende che l'inglese *to argue* nel suo uso più comune significhi litigare; del resto già in latino è diffuso il valore di «accusare», «incriminare». Nel nostro sostantivo *argumentum* prevale tuttavia il valore fondamentale di ragione, evidenziazione, dimostrazione, sebbene non siano del tutto assenti altri valori.

(ARGU)-(MENTUM)

*Arguo*: valore fondamentale  
= portare a riconoscere



Legame con la ragione

Suffisso *-mentum*  
= mezzo per, modalità

mezzo per



|            |            |
|------------|------------|
| DOCUMENTUM | informare  |
| ADIUMENTUM | aiutare    |
| ALIMENTUM  | nutrire    |
| ARGUMENTUM | far vedere |

L'argomento è uno strumento per far capire, per far vedere, in un'interazione comunicativa. Lo scambio argomentativo si ha quando un interlocutore accetta da un altro una tesi in cambio delle ragioni a sostegno di questa tesi. Argomentare significa quindi dare le ragioni. Sono molte le circostanze nelle quali è necessario dare motivazioni anche a scuola: consigliare un allievo, prendere una decisione, proporre una soluzione, negoziare un accordo, mediare in una situazione di conflitto, giustificare una decisione che si è presa, motivare la classe: sono tutte attività che richiedono, a livelli differenti, il supporto di (buone) ragioni. La scienza può del resto definirsi come un discorso che dà le sue ragioni.

## ASPETTI DEL RAGIONARE A SCUOLA: LA SPIEGAZIONE

Si pensa al ragionamento come a qualcosa di sempre identico. Invece esso si articola in una serie di modalità, utilizzate tanto nella vita quotidiana, che nella ricerca scientifica e nel lavoro educativo. Ne mettiamo a fuoco alcune, rilevanti nel lavoro scolastico: la spiegazione, la dimostrazione, l'argomentazione, considerandole brevemente, nei loro meccanismi essenziali, una alla volta<sup>24</sup>, per sottolineare in seconda battuta i tratti specifici (caratterizzanti) dell'argomentazione rispetto alle altre forme del ragionare.

Per «spiegazione» qui non intendiamo un «discorso di chiarimento» (sostituzione di una parola un po' difficile con una equivalente più semplice): in questo senso spiegare vuol dire quasi tradurre, «divulgare», cioè rendere comprensibile al *vulgus* («popolo»), passando da un discorso specialistico al discorso ordinario. Questo non è propriamente un ragionamento, anche se è un processo utilissimo, carico di tante riflessioni e rilevante per l'educazione.

Si ha tipicamente un ragionamento di spiegazione nelle scienze empiriche, che procedono attraverso il metodo ipotetico-deduttivo, cioè formulano e verificano rispetto ai dati (punti di partenza, evidenze) ipotesi di spiegazione da cui i dati<sup>25</sup> stessi siano deducibili.

Consideriamo, per esempio, lo studio della comunicazione verbale. Quello che abbiamo a disposizione inizialmente sono dati (eventi comunicativi verbali, messaggi in cui lo strumento espresso linguistico è prevalente), che possono essere osservati, descritti, classificati...

A questo primo livello abbiamo a che fare con una scienza descrittivo-classificatoria.

Il risultato di questo procedimento scientifico è il protocollo, cioè la descrizione puntuale degli aspetti che un certo oggetto esibisce. Parliamo in questo caso di un sapere descrittivo, che possiamo definire «timido» in quanto non si discosta dal dato, ma si limita a descriverlo e a classificarlo in una tassonomia (distribuzione in classi).

Un'autentica comprensione è offerta invece dalla scienza «esplicativa», che giunge a formulare ipotesi che spiegano i dati. Questo tipo di sapere scientifico ci permette di intravedere al di là dei dati aspetti e dimensioni della realtà che si nascondono alla nostra osservazione, ma che sono la ragione di ciò che noi osserviamo<sup>26</sup>.

Su questo secondo piano si muovono le scienze ipotetico-deduttive, il cui procedimento è proprio la spiegazione a partire dai dati come cosa certa.

Nella spiegazione il punto di partenza è sempre una cosa certa, appunto un dato, un'evidenza. Da qui si procede puntando a uno *sci-*



*re per causas*; si procede scientificamente, cioè formulando delle ipotesi dalle quali questi dati possono essere spiegati, cioè dedotti<sup>27</sup>.

Questo procedimento è all'opera in tutte le scienze, dalla storia alla fisica, fino alla letteratura. È la ragione all'opera nell'arricchimento della conoscenza. Fra l'altro, crea nel ragazzo la domanda delle ragioni, dell'andare oltre ciò che si manifesta, incrementa il desiderio di capire la dimensione più profonda della realtà che non gli si manifesta. È questa una cosa fondamentale nella formazione di un giovane, da coltivare lavorando con lui e scoprendo insieme a lui. Perché se tutto si traduce nella consegna, attraverso una memorizzazione scadente, di semplici definizioni, laddove in realtà sfugge quel rapporto col dato, non si provoca l'impegno della ragione negli alunni<sup>28</sup>. «Spiegare significa attribuire – nel senso di riconoscere – alla parte la funzione che essa ha nel tutto, anche quando “il tutto” resta nascosto (il tutto è comunque nascosto)»<sup>29</sup>.

Mi è stato chiesto: «La spiegazione può essere argomentazione?».

Quando si formula un'ipotesi, e non tutte le ipotesi sono ben accertate, nasce nella comunità scientifica un dibattito, cioè un'argomentazione, in quanto non il dato, evidentemente, ma l'ipotesi diventa una tesi. In effetti, nelle scienze empirico-deduttive (anche qui l'uso delle parole va accertato), le ipotesi scientifiche sono in senso argomentativo delle tesi, mentre nelle discipline logico-matematiche le ipotesi sono dati. La spiegazione può dunque diventare, con la formulazione di un'ipotesi, anche sfida argomentativa, creando il dibattito scientifico.

Il discorso scientifico è rigoroso se è razionale, cioè in grado di esplicitare e controllare il proprio fondamento (la propria giustificazione). Ma questo non è sufficiente. Occorre una nozione complessa con molte sfaccettature: la nozione di rilevanza. È rilevante scientificamente ciò che ha portata significativa per la conoscenza sistematica di un certo ambito di realtà. Non può dirsi scientifica la conoscenza, sia pur rigorosa, che riguarda fatti o entità particolari: *de individuo non datur scientia*. La conoscenza del particolare è scientificamente rilevante quando introduce a conoscenze più generali che, spiegando i singoli dati, incrementano la nostra conoscenza della realtà.

Certe volte agli alunni diamo l'impressione che ci siano le scienze in cui si ragiona «tanto» e quelle in cui non si ragiona se non vagamente, per caso. In realtà è sempre la stessa ragione; il metodo cambia in rapporto all'oggetto. È l'oggetto che ci impone di cambiare, ma non cambia il criterio. Questo è un punto decisivo: fa parte della essenzialità interdisciplinare vera, che rende più circostanziata e profonda la conoscenza di un oggetto reale. È estremamente educativo, soprattutto, che non passi un'ideologia scienziata dei cosiddetti

detti ultimi risultati della ricerca. Bisogna dare al ragazzo la dimensione dell'esistenza di un dibattito scientifico; non dobbiamo permettere che si riceva tutto come verità indiscutibile.

A questo proposito è utilissimo far cogliere che ogni disciplina ha una dimensione storica, è dentro un percorso di conoscenza degli uomini di ieri e di oggi, per cui l'apprendere-insegnare una materia, come ci hanno testimoniato gli amici che lavorano nel campo della didattica delle scienze, è reinventare quella materia: è riscoprire e rifare insieme, condividendo lo stupore del vero scienziato, di ogni autentico ricercatore<sup>30</sup>.

#### ASPETTI DEL RAGIONARE A SCUOLA: LA DIMOSTRAZIONE

Un'altra modalità del ragionare è indubbiamente la dimostrazione. «Dimostrare significa far vedere la verità di un'affermazione (quando questa affermazione non è immediatamente evidente), facendo discendere la verità di questa affermazione dalla verità di un'altra (evidente o già dimostrata), per implicazione»<sup>31</sup>.

Spesso la dimostrazione è considerata come una cosa totalmente diversa dall'argomentazione. E in questa considerazione, a volte, si contrappone l'insieme delle discipline scientifiche agli insegnamenti umanistici: l'argomentazione sarebbe un ragionare approssimativo, contro il ragionare rigoroso proprio di certe altre discipline. In realtà, la differenza non è in questo senso.

La differenza sta nel fatto che l'argomentazione è strumento per andare oltre la razionalità verso la ragionevolezza, come vedremo fra poco. L'argomentazione ci permette di trattare la complessità. Questo con qualche rischio, indubbiamente. Conoscete il racconto di quell'ubriaco che aveva perso la chiave di notte in un punto buio del parcheggio? Pensò bene di andarla a cercare sotto il lampione, perché altrimenti non l'avrebbe vista<sup>32</sup>. L'argomentazione è sfruttata anche per cercare al buio.

«Quali sono dunque i tratti comuni e le differenze tra argomentazione e dimostrazione?»

Tanto nell'argomentazione che nella dimostrazione, si passa dal valore di verità di una proposizione al valore di verità di un'altra, ossia si determina il valore di verità che non ci è noto a partire da un valore di verità già conosciuto. Fin dall'antichità, in effetti, si è osservato che l'argomento è una sorta di dimostrazione. Non per nulla l'argomentazione e la dimostrazione condividono anzitutto la dimensione di «discorsività». Infatti l'una e l'altra costituiscono un «dis-corso», ossia un testo, articolato necessariamente in più di una

mossa comunicativa. Tuttavia, la discorsività nell'argomentazione può essere implicita o esplicita, mentre nella dimostrazione deve essere comunque esplicita.

Vediamo un esempio. Maria chiede: «Usciamo?»; Luigi risponde: «Sta piovendo».

La risposta di Luigi, in questo breve dialogo, sembra realizzarsi in un solo atto comunicativo; in realtà, l'affermazione «Sta piovendo» nasconde un discorso articolato di Luigi. Questi esplicita solo la circostanza che giustifica («Piove a diretto») la sua decisione di non aderire alla proposta di uscire, che è parte di una catena di ragionamento che lo ha portato a questa conclusione. La conclusione («È una pazzia uscire adesso!»), la premessa locale («Quando piove, non vale la pena uscire»), la premessa generale («Quando piove, ci si bagna; e non è bello bagnarsi»). Solo questa circostanza è esplicitata, mentre tutti gli altri passaggi di questo ragionamento rimangono impliciti.

Considerando il tratto della discorsività, possiamo dire che la sua esplicitazione può essere assente nell'argomentazione, mentre è indispensabile nella dimostrazione. In effetti, la dimostrazione ha come compito quello di evidenziare in ogni suo aspetto il procedimento inferenziale. È interessante osservare, invece, che nell'argomentazione il grado di esplicitazione del procedimento inferenziale dipenda da un principio comunicativo, che specifica per l'argomentazione la massima griceana della quantità: è indispensabile manifestare solo quanto è necessario o si ritiene necessario all'interlocutore per la comprensione del procedimento<sup>33</sup>. Dire di più di quanto è necessario viene immediatamente interpretato o come comportamento irragionevole (fare qualcosa senza ragione) o come comportamento motivato da disistima del destinatario, che si ritiene ignorare cose note o non sapere adeguatamente ragionare.

L'implicazione di molti procedimenti argomentativi, la cui manifestazione è limitata spesso a un solo passaggio, e la funzionalità dell'implicazione non devono far dimenticare che il discorso argomentativo in se stesso è comunque articolato in più mosse. Emerge dall'insieme che vanno riconosciuti nell'argomentazione due livelli: un livello logico-semantico, rappresentato dal procedimento inferenziale in tutta la sua articolazione, e un livello di manifestazione linguistica, regolato dal principio di comunicazione.

#### INFERENZIALITÀ

L'inferenza, da *in-fero* («porto dentro»), è una forma di ragionamento per cui, come nota Cicerone nei *Topica*, di una proposizione

dubbia, che non so se sia vera o falsa, riesco a stabilire la verità o la falsità perché conosco il rapporto che essa ha con una cosa che per me è accertata<sup>34</sup>. E quindi *in-porto* il valore di verità di quella cosa accertata sulla cosa incerta. Questa è un'inferenza: un processo tipico della ragione umana, costitutivo della dimensione logica (e della dimensione matematica), ma non solo: esso è fattore indispensabile del discorso scientifico in generale.

Sia il discorso argomentativo sia la dimostrazione hanno natura inferenziale, cioè fondano una proposizione in base a un'altra proposizione. Quando argomento o dimostro, *inferisco*, cioè evinco (giungo a stabilire) il valore di verità di una proposizione in base al valore di verità di un'altra proposizione. Questo comporta naturalmente che ci sia un legame fra i valori delle due proposizioni, ossia che il valore dell'una dipenda dal valore dell'altra. Se qualcuno, per esempio, sostiene che Dante scrisse la *Commedia* nel 1340, possiamo obiettare che non è possibile, in quanto Dante era già morto nel 1321 e non può essere vero che nello stesso tempo uno si trovi a essere morto e scriva o svolga qualsiasi altra attività.

È sorprendente quanto l'inferenza sia decisiva non solo nello sviluppo del sapere umano, ma anche nella convivenza e nella comunicazione. Anzitutto, a livello di sapere, se è sterminato il numero delle affermazioni ottenute dall'osservazione dell'esperienza, ossia dei dati, è ancora di più quello che si riesce a stabilire in modo indiretto, inferendo conoscenze da altre conoscenze. Spesso anzi accade che la stessa informazione per qualcuno sia un dato dell'esperienza, mentre per molti altri sia ottenuta inferenzialmente. Per esempio, poche persone sanno per esperienza diretta che al Polo Sud ci sono i pinguini; molti altri arrivano a questa conoscenza indirettamente, sulla base di documenti e testimonianze di chi è stato là.

E non di rado, in tutte le scienze, a certe scoperte si giunge prima per inferenza e poi, magari attraverso un potenziamento degli strumenti di osservazione, si trova un riscontro empirico.

L'inferenza svolge un ruolo estremamente importante, tanto nella dimensione conoscitiva che in quella comunicativa. La stessa attività di percezione sensoriale sembra essere intrinsecamente integrata da inferenze (e a cattive inferenze sensoriali sono dovute, per esempio, le cosiddette illusioni ottiche). Peraltro, le informazioni derivanti da dati, appena passano dal testimone diretto al destinatario, non rappresentano per quest'ultimo dei dati esperienziali: egli può accreditare queste informazioni in omaggio alla fonte, cioè per stima del suo informatore. Ma, anche in questo caso, si tratta di una particolare inferenza: «Tutte le informazioni che vengono da  $x$  sono vere;  $p$  è un'informazione che mi viene da  $x$ ; quindi  $p$  è vera». Si

tratta del celebre *argumentum ex auctoritate*, un procedimento argomentativo che in molte sue applicazioni è assai rischioso, anche se ha usi molto estesi.

Il ruolo dell'inferenza nella comunicazione è duplice, perché interviene sia nella costituzione di molti messaggi, che sono in parte o in toto argomentazioni o dimostrazioni, ma interviene anche nel processo comunicativo. Abbiamo già visto che nella stessa argomentazione molto è dato implicitamente, cioè non viene direttamente manifestato, ma viene lasciato evincere, quasi indovinare, a partire da un'informazione il più delle volte assai lacunosa. Ora, questo non vale soltanto per i messaggi argomentativi ma, in generale, per tutta la comunicazione (verbale e non verbale). Il processo attraverso cui il destinatario ricostruisce il senso di un messaggio nella sua integrità, partendo da un discorso che è di regola comunque lacunoso, è un processo inferenziale. Il messaggio viene integrato secondo il «principio di buona volontà», cioè postulando strutture discorsive non manifestate che ci permettono complessivamente la ricostruzione di un senso accettabile, assicurando il rispetto dell'appropriatezza semantica, della coerenza logica, della convenienza pragmatica e del gioco dialogico in corso<sup>35</sup>.

#### PROCEDURALITÀ

C'è un aspetto meno evidente, ma altrettanto decisivo, che caratterizza sia la dimostrazione sia l'argomentazione. Consideriamo un esempio:

- A: Dove non c'è acqua, non c'è vita;
- B: Su Marte non c'è acqua;
- C: Su Marte non c'è vita.

Nessuno ha dubbi che se A e B sono veri (in effetti parrebbe ormai accertato che B sia falso!), C è sicuramente vero. Ma è interessante chiederci se questo ragionamento funzioni perché parlo di acqua, di vita e di pianeti oppure se la sua forza dipenda da un altro aspetto. Consideriamo quest'altro esempio, che appartiene a un ambito decisamente diverso:

- A: I canidi sono carnivori;
- B: La volpe è un canide;
- C: La volpe è carnivora.

O questo terzo esempio:

- A: Quando di notte il cielo è coperto, non ci sono le stelle;  
 B: Questa notte il cielo è coperto;  
 C: Questa notte non ci sono le stelle.

È abbastanza evidente che questi tre ragionamenti, che possiamo indifferentemente considerare argomentazioni o dimostrazioni, non traggono la loro forza dal fatto che viene considerato un settore della realtà piuttosto che un altro, ma da un procedimento formale, peraltro identico nei nostri esempi, che si applica in ambiti concreti diversi. Potremmo identificare in prima approssimazione questo procedimento come:

se per tutte le  $x$  vale:  $p \rightarrow q$

e per  $x_j$  vale:  $p$

allora per  $x_j$  vale:  $q$

La forza inferenziale non dipende, dunque, dal fatto che le  $x$  siano luoghi (dove), tempi (quando) oppure esseri viventi (volpi), ma dalla forma logica delle proposizioni. Insomma, non sono le situazioni concrete alle quali ci riferiamo, ma la struttura di queste situazioni e i rapporti fra esse che generano le inferenze, che sono un procedimento con cui otteniamo informazioni a partire da altre informazioni.

È peraltro importante distinguere la *validità* inferenziale dalla *verità*. I tre esempi di inferenza che sopra abbiamo riportato sono formalmente tutti e tre validi: nel primo ragionamento, se è vero che dove non c'è acqua non c'è vita (e sembra in effetti essere ragionevolmente vero), ed è anche vero che su Marte non c'è acqua (anche se pare che ormai disponiamo di evidenze contrarie), è sicuramente vero che su Marte non c'è vita, in quanto il procedimento inferenziale è realizzato in modo ineccepibile, ossia la verità di C è dimostrata se è data la verità di A e B. Nel nostro caso, la verità di A e B non sembra affatto data, e dunque non posso concludere la verità di C. Il procedimento inferenziale è, però, corretto (valido), anche se, essendo una delle premesse falsa, non riesce a dimostrare la verità della conclusione.

Emerge che per fare un buon ragionamento non basta un'inferenza valida, ma bisogna che le premesse da cui partiamo siano in ultimo ancorate a indubitabili evidenze.

Essenziale è che le proposizioni con cui costruiamo l'inferenza siano conformi alla forma logica definita dal procedimento inferen-

ziale stesso. Degli errori nella forma logica accenneremo fra poco nell'affrontare il tema delle fallacie.

Per la correttezza dell'argomentazione, tuttavia, è fondamentale anche la coerenza semantica dei termini utilizzati nel ragionamento. È importante, cioè, che lo stesso termine non sia utilizzato con significati diversi nello stesso ragionamento; perciò è necessaria l'analisi semantica dei termini per verificare la correttezza dell'argomentazione<sup>36</sup>.

Aristotele, nei confronti del quale la teoria dell'argomentazione ha uno straordinario debito, tenendo conto del fatto che molto spesso nella comunicazione, accanto a inferenze valide e veraci, compaiono ragionamenti scorretti che partono da premesse vere, ragionamenti corretti che partono da premesse false e, infine, ragionamenti scorretti che partono da premesse false, osservava che lo specialista di argomentazione deve sapere non solo come si costruiscono le argomentazioni valide e veritiere, ma anche come si generano le fallacie o sofismi, ossia i procedimenti inferenziali (non importa se volontari o involontari) che ingannano il destinatario: il buon medico conosce profondamente tanto ciò che procura la salute quanto ciò che la danneggia o la distrugge<sup>37</sup>.

#### ESIGENZA DI CRITICITÀ

Talvolta l'esser critico è inteso come il gusto di mettere in discussione tutto, di trovare punti deboli nelle posizioni, soprattutto altrui; c'è un'immagine di criticità, nel senso del verbo «criticare», che rimanda a un certo gusto della polemica, del ragionamento finalizzato a screditare l'interlocutore; per questo, frequentemente, associamo l'atteggiamento critico a un'immagine di polemicità.

La criticità nell'argomentare e nel dimostrare nasce piuttosto dall'esigenza di trovare ragioni adeguate per le proprie azioni, decisioni, convinzioni, teorie... Il lavoro critico è simile al lavoro di chi costruisce un edificio assicurandosi che esso abbia fondamenta solide e una struttura portante in grado di reggere la costruzione.

I due pilastri dell'impegno critico, in tutte le sue manifestazioni, sono la fedeltà all'evidenza e il corretto ragionamento. Essi costituiscono i due aspetti fondamentali dell'impegno della ragione in rapporto alla realtà nei suoi più svariati aspetti: si può essere più o meno critici nella ricerca scientifica come nella vita quotidiana, nel prendere una decisione individuale o collettiva (delibera) o nella valutazione etica o estetica.

Un'implicazione diretta della fedeltà al riscontro dell'evidenza è l'applicazione di un metodo corretto nell'approccio all'oggetto. Se

devo calcolare la distanza tra la Terra e la Luna, utilizzerò un certo tipo di dati, di strumenti e di procedimenti analitici e ragionamenti. Se invece devo decidere la disposizione dei mobili nel mio salotto, mi servirò di altre considerazioni (il gusto estetico e il criterio del *comfort* che, nel primo caso, non erano pertinenti) e di strumenti diversi (per esempio, utilizzerò il metro al posto del telescopio). Insomma, il metodo per affrontare un problema in modo critico dipende dalla natura del problema stesso: perciò, definiamo la criticità come applicazione di un metodo rispondente all'oggetto.

Così, anche nelle discipline scientifiche, a oggetti di studio diversi corrispondono metodi diversi: il discorso della storia non è meno critico del discorso della matematica o della geometria, anche se è molto diverso: in questo caso dovrò chiedermi quali siano gli assiomi e quali siano i postulati e le regole di un linguaggio; nella storia, conterà piuttosto la valutazione, la comparazione delle fonti, la credibilità della ricostruzione, la coerenza fra diverse classi di dati, la rilevanza delle interpretazioni complessive ecc.

Ma l'impegno critico è richiesto in pari misura nella gestione dei rapporti interpersonali, nella costruzione del consenso sociale ecc. In tutti questi campi, la declinazione del concetto di criticità dipende dall'oggetto che si ha di fronte.

Ora, la criticità in quanto applicazione della ragione, è un tratto comune sia alla dimostrazione che all'argomentazione, pur realizzandosi in modo diverso.

La criticità, intesa come fedeltà all'evidenza e corretto ragionamento, coinvolge un complesso intreccio di aspetti rilevanti. A differenza della dimostrazione, l'argomentazione, che è un ragionamento volto tendenzialmente all'interazione umana e quindi alla dimensione sociale, deve soddisfare il requisito della ragionevolezza. La ragionevolezza eccede la razionalità; ma essa richiede anche una disposizione della ragione umana globale e più articolata, come vedremo più avanti.

## SCHEDA 16

### **Argomentazione e impegno critico**

Dal valore primario del termine «argomento» emerge che l'argomentare è un tipo di mossa discorsiva in cui non ci limitiamo a esprimere o a comunicare opinioni, idee, proposte, desideri, progetti ecc., ma li vogliamo giustificare, dimostrare con il ragionamento. In altri termini, assumiamo l'impegno a un atteggiamento critico verso noi e gli altri.



Naturalmente, non si può pretendere di dimostrare tutto, di argomentare su tutto. Ci sono fatti di cui è irragionevole chiedere la prova e che è altrettanto irragionevole mettere in dubbio: se uno, guardando attraverso la finestra, mi dice: «Ha cominciato a piovere!», non posso chiedergli ragionevolmente di dimostrarmelo, perché a fondamento del suo discorso non sta un altro discorso, ma l'evidenza del fatto. In tutti questi casi non si dimostra ma, semplicemente, si mostra.

L'impegno critico a dare la giustificazione della propria posizione non si sviluppa, in effetti, solo grazie al ragionare e all'argomentare, ma anche per mezzo del riscontro corretto dell'esperienza.

Va peraltro osservato che, fra il momento dell'argomentare e il riscontro dell'evidenza, c'è un legame essenziale: nell'argomentare riconduciamo un discorso incerto, che non ha in sé fondamento, a un discorso fondato. Ora, quest'ultimo discorso, a sua volta, o è fondato direttamente sull'evidenza, o è giustificato da un'argomentazione. Quest'ultima può a sua volta essere un'argomentazione, che a sua volta si fonda su un'argomentazione... Però non posso andare all'infinito con la catena delle argomentazioni: il mio discorso deve agganciarsi, a un certo punto, all'evidenza. A meno che il mio discorso non consista in un puro procedimento.

Il corretto ragionamento nell'argomentare e nel dimostrare e il riscontro fedele dell'evidenza rappresentano le due componenti fondamentali dell'impegno critico. Si tratta di un impegno essenziale per la buona qualità di infinite operazioni intellettuali e pratiche che coinvolgono la ragione, nel suo uso individuale e collettivo: capire il senso di un messaggio, spiegare un fatto naturale o un comportamento umano, chiarire un dubbio, decidere, prendere posizione in una controversia, deliberare, consigliare, accrescere la conoscenza, fondare l'opinione, persuadersi, persuadere.

#### ARGOMENTARE E DIMOSTRARE: DIFFERENZE

Al di là dei numerosi tratti comuni all'argomentazione e alla dimostrazione, che abbiamo brevemente illustrato, è importante mettere a fuoco alcuni tratti specifici di ciascuna.

Argomentazione e dimostrazione, infatti, si applicano tendenzialmente a sfere diverse.

La dimostrazione interviene nel discorso scientifico quando si tratta di stabilire non un singolo dato empirico – che è in un certo

modo, ma potrebbe essere in un altro (il fatto che la penna sia di  $x$  piuttosto che di  $y$ ; il fatto che la scuola sia vicina o lontana da casa...) –, ma la struttura della realtà (l'accelerazione costante dei gravi in caduta libera, i rapporti fra gli angoli di un triangolo e i lati opposti, la velocità del suono...).

L'argomentazione è la ragione applicata alla vita, nella sua dimensione pragmatica: non concerne in ultima istanza il sapere, ma l'agire. E l'azione non opera nella sfera dei principi generali e delle strutture stabili della realtà, ma nell'ambito di ciò che può essere cambiato, fatto, distrutto dall'intervento umano. Non posso cambiare gli orari del sole, ma posso produrre luce artificiale; non posso cambiare le stagioni, ma posso produrre caldo e freddo; posso costruire case, realizzare sistemi informativi, danneggiare o aiutare il mio prossimo.

L'argomentazione svolge, quindi, il suo ruolo fondamentale negli ambiti tipici della dimensione pragmatica, della convivenza e dell'azione umana. In effetti, essa stessa è un'azione o, più propriamente, un'interazione di natura comunicativa. Come tale, essa discende da una strategia di intervento finalizzata al cambiamento del contesto sociale, cioè volta a influenzare le opinioni e i comportamenti del destinatario. L'argomentazione non si limita a un accrescimento del mondo conoscitivo, ma si sviluppa come intervento che coinvolge l'interazione umana in un senso più comprensivo. Si può considerare un tipo particolare di scambio comunicativo, nel quale si forniscono argomenti, cioè si mostra la forza delle ragioni, in cambio dell'adesione del destinatario, da intendersi come decisore. Infatti, la natura interattiva dell'argomentazione, che punta a incidere su dimensioni anche pragmatiche e sociali degli argomentanti implica che il discorso sia intrinsecamente orientato a un destinatario. Non si tratta, tuttavia, di un'influenza *tout court*: viene sollecitata la libera decisione del destinatario di aderire a un'opinione evidenziandone la ragionevolezza.

La dimostrazione – nel suo uso tipico entro il discorso scientifico – muove da una finalità essenzialmente conoscitiva: non dimostro un teorema o una legge fisica in prima istanza per convincere una certa persona, ma per sviluppare un discorso che sia oggettivamente scientifico, ossia che abbia in se stesso la sua giustificazione. L'argomentazione è, invece, pensata e realizzata per fondare un'opinione per qualcuno, ossia per persuadere qualcuno della validità di un'opinione. Allestisco un'argomentazione quando devo persuadere un altro a decidere in un certo modo su qualcosa che mi interessa.

Il decisore è sempre presente nel concepimento del discorso argomentativo; questo non ha solo il compito di accertare una verità, come la dimostrazione, ma anche di far vedere, di mostrare il vero che c'è in una certa posizione a un interlocutore, che può tenerne o non tenerne

conto nella sua decisione. Si argomenta sempre per qualcuno, ovvero sempre di fronte a un decisore, che può essere una singola persona, un gruppo di persone (la classe, per esempio) o anche l'argomentante stesso, che riflette tra sé e sé prima di prendere una decisione.

Il destinatario dell'argomentazione non è, quindi, un ascoltatore esterno al discorso, ma un vero e proprio portatore di interesse (*stakeholder*), che porta attenzione all'argomentazione, in quanto spetta a lui decidere. Decisore è lo studente che deve scegliere questa o quella università, il cittadino di una grande metropoli che deve decidere se muoversi in metropolitana o in automobile, la massaia cui si rivolge la pubblicità di un nuovo ammorbidente per capi delicati... ma anche, la redazione di un giornale che deve scegliere le notizie da mettere in prima pagina, il collegio docenti chiamato a deliberare il calendario scolastico.

#### USO DEL LINGUAGGIO ORDINARIO

Se confrontiamo una dimostrazione, quale un teorema, con un'argomentazione, come «Luigi deve essere in affitto nella sua casa, perché...», osserviamo una differenza decisamente vistosa: nel primo caso si usa un linguaggio particolare, che è in parte fatto di parole e frasi delle lingue naturali (Euclide scrisse le sue dimostrazioni in greco, noi affrontiamo la stessa dimostrazione in italiano, francese, tedesco...). Ma, accanto alle parole delle lingue naturali, compare l'uso di grafici, simboli e formule tipici del linguaggio della geometria euclidea. Inoltre, anche le lingue naturali usate introducono termini decisamente tecnici («ipotesi», «tesi», «teorema», «congruità» ecc.), alcuni dei quali sono usati anche nel linguaggio comune, ma non con lo stesso preciso significato («ipotesi», «tesi»...). La dimostrazione è per intero concepita nel linguaggio della disciplina di cui fa parte.

In un'argomentazione prevale largamente il linguaggio ordinario, anche se, non di rado, allorché l'argomentazione è usata in contesti specialistici, può presentare termini tecnici. Tuttavia, i procedimenti argomentativi sono gestiti con parole, spesso imprecise ma comprensibili a tutti, del linguaggio ordinario. Insomma, l'argomentazione è in se stessa strutturata logicamente, ma si manifesta attraverso il linguaggio ordinario. Se, da una parte, questo permette da sempre l'uso dell'argomentazione nella costruzione della società, nella formazione del consenso, nella gestione pacifica dei conflitti, nell'organizzazione di interazioni complesse è anche vero, per contro, che l'uso del linguaggio ordinario non esclude spesso imprecisioni, ambiguità e, quindi, fraintendimenti.

## POSSIBILITÀ E NON NECESSITÀ

Una vera e propria dimostrazione non è sempre possibile. Facciamo un esempio. Sabrina è certa che Federico ami molto Milano, la sua città natale, e vuole persuadere di ciò Luigi, che si dimostra perplesso. Sabrina non può allestire una dimostrazione logica che porti indiscutibilmente alla conclusione che Federico ama Milano; non ci sono teoremi che dimostrino l'amore di Federico per questa città. Sabrina costruirà piuttosto un'argomentazione in supporto della sua tesi: «Federico non si allontana mai da Milano, nemmeno per le vacanze estive! Parla sempre entusiasticamente della sua città, collabora con un gruppo teatrale, l'anno scorso si è anche candidato per il consiglio di quartiere...».

Sabrina fonda la sua tesi su un ragionamento di questo tipo: A) Chi è attivo nella presenza e nella collaborazione con le istituzioni di una città è attaccato affettivamente a quella città; B) Federico è molto attivo e presente a Milano; C) Federico ama questa città.

Il ragionamento in sé è ineccepibile, ma non si tratta di una dimostrazione. Infatti le premesse A e B non sono verità inconfutabili, su cui si possa avere una certezza assoluta, come per gli assiomi di un teorema geometrico. La prima premessa è un'affermazione di tendenza, valida per lo più, che ammette tuttavia eccezioni e diverse sfumature di interpretazione. La seconda premessa è fondata su una serie di indizi che Sabrina fa presenti a Luigi; tuttavia, quando si può veramente affermare che una persona sia «attiva e presente» in un luogo? Quali e quante sono le attività caratterizzanti? Non è possibile, qui, una risposta univoca. Sabrina considera un insieme di indizi che le paiono sufficienti per definire Federico come una persona presente e attiva a Milano; ma Luigi, immaginiamo, potrebbe obiettare che questi indizi non sono sufficienti, o che Federico non si allontana da Milano durante le vacanze perché è costretto a cercarsi un lavoro estivo, o che collaborare con un gruppo teatrale non è necessariamente indizio di attaccamento al luogo, ma può essere segno di una passione per l'attività artistica...

Non è quindi la forza logica che manca al ragionamento di Sabrina; la differenza con la dimostrazione sta nella natura delle premesse che, in questo caso, sono evidentemente discutibili, si muovono cioè nell'ambito del probabile (le cose che potrebbero stare anche in un altro modo), non della certezza assoluta. Non solo i sentimenti, come l'attaccamento a un luogo o l'amore per una persona, ma tutto ciò che riguarda la convivenza umana, le relazioni tra gli uomini, le decisioni da prendere, le convinzioni, le credenze, i valori... non è spiegabile con le sole leggi della logica. Si tratta di campi più complessi, dove la dimostrazione non è adeguata: nessuno può pretende-

re di dimostrare quale sia il miglior candidato alla presidenza degli Stati Uniti, o di determinare univocamente una soluzione al conflitto tra israeliani e palestinesi.

Compito dell'argomentazione è tendere a promuovere la ragionevolezza dell'azione, il fondamento critico del consenso e della convivenza in tutti questi ambiti caratteristici della realtà umana. Si tratta, in generale, di dimensioni tipicamente pragmatiche e comunicative (anche se, in certi casi, abbiamo argomentazione nelle discipline scientifiche e dimostrazioni nella vita pratica).

#### ASPETTI DEL RAGIONARE A SCUOLA: DECISIONE E ARGOMENTAZIONE

Abbiamo visto che nell'argomentazione si ha anzitutto un argomentante, che utilizza un discorso (*lógos*) per persuadere un decisore. Si argomenta sempre davanti a un decisore, un destinatario che deve decidere. In classe, per esempio, il decisore è l'allievo: il docente sostiene una tesi e porta le ragioni, ma è l'allievo che deve apprendere, deve fare proprio il sapere; è l'allievo che deve giudicare, che deve essere persuaso. L'argomentazione comporta un io e un tu, anche un noi: è un'interazione comunicativa, in cui un soggetto sollecita l'altro soggetto, chiede l'adesione a una tesi, il sì a una proposta, in cambio di appropriate ragioni.

La decisione emerge come processo argomentativo, in cui si ponderano opzioni, si compiono scelte, si svolgono certe attività, perché le si considera rispondenti al proprio desiderio. Lo si vede quando i ragazzi, per esempio, devono scegliere una scuola, ma anche quando devono scegliere un'amicizia e... quando devono mettersi a studiare. Il tutto ha a che fare profondamente col concetto di «intrapresa» personale, solidale, collaborativa, guidata.

Lo studente da solo, molto probabilmente, non si impegnerebbe mai nell'apprendimento di una certa disciplina scolastica; se sceglie di applicarsi, in genere, è perché vede in atto un'ipotesi di lavoro che «vale» anche per lui fino al punto di assumersi il rischio di renderla vera (rifare per sé: *verificare*), di «affilarla»<sup>38</sup> per sé. È lui il *krités*, colui che è chiamato a rischiare la verifica di una proposta; a intraprendere il lavoro di chi «passa a setaccio»<sup>39</sup> la proposta del docente (della scuola, della famiglia) e ne coglie gli aspetti di verità e lo valuta per prendere la sua decisione.

In che senso «intrapresa»?

Intrapresa, perché l'applicazione all'apprendimento insegnato si sviluppa come azione difficile, impegnativa, dall'esito incerto e impreve-

dibile, iniziata e compiuta in risposta (responsabilità è capacità di «ponderare» la *res*, di dare una risposta) a una provocazione, (ri)emergente nella situazione didattica come eco di quella che pone continuamente la realtà al «bisogno di significato» dell'uomo studente. Solidale e collaborativa, perché lo studio implica sempre un rapporto, una solidarietà, per la natura stessa: a) dell'apprendimento insegnato, la cui struttura è determinata dalla triangolazione di allievo-docente-disciplina; b) della scuola, che è comunità di apprendimento; c) del sapere, che è frutto di impegno di uomini di tutti i tempi e di tutte le latitudini; d) dell'educazione, che è incontro tra libertà.

Chi studia, in altre parole, è sempre in compagnia, dentro una solidarietà di vicende, di compiti, di destino. Si può parlare dello studio come un'impresa da vivere nella condivisione e nella collaborazione, seguendo un maestro; un'impresa lenta e difficile, lunga e appassionante, laboriosa e gratificante, individuale e comune, che inizia e si sviluppa nella consapevolezza che si è in rapporto con gli uomini e con la realtà anche mediante le discipline scolastiche<sup>40</sup>.

#### LA RAGIONEVOLEZZA VA OLTRE LA RAZIONALITÀ

Il processo argomentativo presuppone la razionalità, intesa come coerenza logica, ossia come non contraddittorietà del ragionamento, che garantisce la verità delle conclusioni derivate da premesse vere. Il discorso razionale non solo evita la contraddizione, ma il suo stesso sviluppo avviene costantemente sotto la «minaccia della contraddizione»: perciò, il discorso razionale legittima, anzi impone, l'adesione a un'affermazione ogni volta che questa adesione è necessaria per evitare di cadere in contraddizione.

L'argomentazione condivide con la dimostrazione il requisito di razionalità, perché non ammette la contraddizione logica e perché considera le affermazioni logicamente fondate un'acquisizione stabile. Tuttavia, la razionalità non è sufficiente per affrontare tutte le possibili decisioni cognitive e pragmatiche che gli esseri umani devono affrontare. Il discorso razionale porta a raggiungere conclusioni necessariamente vere solo quando si parte da premesse vere; ma l'argomentazione ha a che fare soprattutto con il campo dell'interazione umana, che è dominato dalla possibilità («Le cose che potrebbero stare anche in un altro modo») e non dalla necessità.

La razionalità, quindi, può portarci solamente a riconoscere ciò che siamo obbligati a riconoscere e a evitare contraddizioni con verità evidenti o già dimostrate.

Tuttavia, poiché la conoscenza completa di tutte le implicazioni delle decisioni che si prendono non è accessibile alla mente umana, si è costretti ad andare oltre alla razionalità e affrontare un certo livello

di rischio. A prima vista, assumersi il rischio di decidere in una situazione incerta può sembrare una scelta irrazionale. Un esempio immaginario può aiutarci ad approfondire questo punto.

Il poliziotto Harry ha cinque minuti di tempo per disinnescare una pericolosa bomba che sta per esplodere. La bomba è collegata a un cavo rosso e a un cavo blu e Harry sa che se sceglierà il cavo giusto, potrà disinnescare la bomba; ma se sceglierà il cavo sbagliato, la bomba esploderà immediatamente, uccidendo lui e molte altre persone.

È davvero irrazionale per Harry assumersi il rischio di tagliare uno dei due cavi? Se Harry si affida soltanto alla pura razionalità, non ha criteri per decidere e rischia di finire come l'asino di Buridano che, trovandosi di fronte a due mucchi di fieno identici e a esso equidistanti, non sa quale dei due preferire e muore di fame. Non decidere, quindi, è la cosa più irrazionale che Harry possa fare; mentre, se egli decide di tagliare uno dei due cavi, ha il 50% delle possibilità di sopravvivere.

#### CONSIDERAZIONE DI TUTTI I FATTORI RILEVANTI

Che cos'è la ragionevolezza di cui l'argomentazione si cura e la dimostrazione no? Perché la dimostrazione si accontenta della razionalità?

Un atteggiamento ragionevole implica la considerazione di tutti i fattori rilevanti rispetto a una certa *issue*. Per esempio, può essere vero che fare la spesa al supermercato  $x$  conviene rispetto a fare la spesa al supermercato  $y$ , perché i prezzi sono più bassi e la qualità è la stessa; però, se sono le 9 di sera e solo il supermercato  $y$  è aperto e non ho da mangiare... posso fare un'eccezione. In questo senso, quindi, una decisione che può apparire ragionevole se ci si concentra su di un contesto ristretto, può rivelarsi irragionevole se si considera invece un contesto più ampio.

Immaginiamo un insegnante di tedesco che dia lezioni a uno studente di lingua madre spagnola. È ragionevole che lei corregga ogni volta che lo studente commetta un piccolo errore?

In realtà questo metodo pedagogico può rivelarsi completamente irragionevole, se immaginiamo che lo studente si scoraggi per i suoi errori frequenti e decida infine di abbandonare lo studio del tedesco.

D'altra parte, non bisogna considerare come base della propria decisione fattori irrilevanti, che non possono influire direttamente su di essa.

L'argomentante deve saper tenere conto della sua gerarchia dei fini (gerarchia teleologica) e deve sapersi concentrare sul fine principa-

le che sta perseguendo, lasciando in secondo piano gli altri possibili fini. Un corollario del rispetto della gerarchia teleologica è il fatto che chi argomenta può sentirsi legittimato a essere approssimativo (sfocato) sugli aspetti secondari, dove la precisione sarebbe inutile. Se, per esempio, Sheila chiede a Sara: «Quanto dista Neuchâtel da Lugano?», una risposta ragionevole può essere: «Circa 300 km», oppure: «Ci vogliono circa tre ore e mezza, andando in macchina». Ma sarebbe inutile rispondere: «Sono esattamente 307.2 km», o anche: «Ci vogliono 3 ore, 32 minuti e 31 secondi»; una precisione così ossessiva è razionalmente ammissibile, ma ragionevolmente inutile.

#### SCHEDA 17

##### **Razionalità e ragionevolezza di un detective**

A padre Brown, il celebre curato-detective creato da Gilbert Keith Chesterton, viene chiesto da un curioso ospite americano di descrivere il «segreto» della sua capacità investigativa, che lo ha portato a risolvere un'infinita serie di delitti.

Padre Brown critica anzitutto quelle applicazioni della scienza investigativa fondate sulla sola razionalità: «La scienza è una grande cosa e nel suo vero significato è una delle più grandi parole del mondo. Ma che cosa pensano gli uomini, nove su dieci, quando pronunciano questa parola? Quando dicono che l'investigazione è una scienza? Quando dicono che la criminologia è una scienza? Essi considerano l'uomo dall'esterno e lo studiano come fosse un gigantesco insetto, e questo atteggiamento che essi chiamano la "fredda luce imparziale della scienza", io lo chiamo una luce morta e inumana. [...] È il trattare un amico come un estraneo, fingendo che ciò che ci è familiare sia in realtà remoto e misterioso».

Padre Brown spiega quindi il suo metodo investigativo fondato sulla razionalità, ma anche sulla ragionevolezza, intesa in questo caso come immedesimazione dell'investigatore nell'umanità e nelle possibili motivazioni degli autori dei delitti: «Io non cerco di guardare l'uomo dall'esterno, cerco di penetrare nell'interno dell'assassino. [...] Anzi, molto di più, non vi pare? Io sono dentro un uomo. Io vi sono sempre dentro, e gli muovo le braccia e le gambe; ma io aspetto di essere dentro un assassino, io attendo finché penso i suoi stessi pensieri, e lotto con le sue stesse passioni, finché io mi sono piegato nell'atteggiamento del suo odio che spia e che colpisce, finché io vedo il mondo con i suoi stessi biechi occhi iniettati di sangue. [...] Nessun uomo può essere veramente



buono finché non conosce la propria malvagità, o quella che potrebbe avere; finché egli non ha esattamente compreso quale diritto egli abbia di esprimere tutti questi giudizi e questo disprezzo e di parlare di “criminali” come fossero scimmie in una foresta lontana mille miglia...»<sup>41</sup>.

#### ADEGUATEZZA E PERTINENZA CATEGORIALE

Nella descrizione di un ambito della realtà posso servirmi di tratti diversi: posso caratterizzare, per esempio, gli studenti di una classe per il colore dei capelli e la pettinatura, oppure per il tono della voce, oppure per la statura, e ognuna di queste descrizioni può risultare utile a certi fini. Posso ancora caratterizzare gli esseri viventi in rapporto al loro colore, come suggerisce ironicamente Jakobson, e mettere da una parte gli esseri viventi bianchi (maiali bianchi, uomini bianchi, conigli d'angora, gatti bianchi...) e dall'altra gli esseri viventi neri (corvi, cornacchie, porcellini neri, gatti neri...) o rossi (pesci rossi, aragoste, galline rosse...). Posso, infine, definire ciascuno di questi esseri in modi diversi: per esempio, posso definire l'uomo come «essere vivente ragionevole», «primate che parla» o «bipede implume», e ciascuna di queste definizioni può essere appropriata in certi contesti e servire per distinguere in modo univoco l'essere umano dagli altri esseri. In questo senso, posso considerare tutte queste definizioni razionali. Se tuttavia mi interrogo su che cosa sia davvero un uomo, avverto che definizioni come «animale ragionevole» o «primate che parla» giungono meglio all'essenza e descrivono meglio quegli esseri che considero «umani».

Una persona alla quale è familiare una certa realtà sa utilizzare categorie pertinenti per descriverla e sa distinguere gli aspetti pertinenti dagli aspetti «di sfondo» con un *esprit de finesse* che manca a chi è estraneo a quella realtà. Il direttore di un'orchestra sente la musica in modo diverso da uno spettatore che assiste per la prima volta a un concerto di musica classica. Mentre lo spettatore inesperto percepisce un flusso di suoni, il direttore riconosce il suono di ogni strumento e il contributo di ogni suonatore; egli è in grado di identificare la fonte di eventuali errori o dissonanze («La seconda viola era fuori tempo nella quinta battuta!»). Lo stesso pezzo musicale dice di più al direttore, è più significativo per lui che per un normale ascoltatore, perché il direttore usa categorie più fini nella percezione e nell'interpretazione dei suoni. La nostra conoscenza, quindi, è più trasparente e fa emergere implicazioni più chiare, se siamo in grado di ordinare i dati della realtà secondo categorie adeguate e pertinenti.

Il rispetto dell'adeguatezza e della pertinenza categoriale implica anche la scelta di un livello di astrazione adeguato nel descrivere una data situazione. Scegliere un livello troppo elevato o un livello troppo basso di astrazione è irragionevole: da una parte, infatti, si perde la considerazione adeguata del caso specifico che si sta trattando; dall'altra, si è troppo dipendenti dal caso specifico e si perde la possibilità di generalizzare gli aspetti che non sono propri del caso ma di una categoria più ampia.

A – È ragionevole affermare che la somma degli angoli interni di un triangolo equilatero è  $180^\circ$ ? L'affermazione è vera, ma fuorviante, perché è una proprietà generale di tutti i triangoli, e non solo dei triangoli equilateri. In questo caso, evidentemente, il livello di astrazione usato è troppo basso e impedisce di capire la situazione.

B – Consideriamo la seguente affermazione: «Bisogna proibire la vendita di sigarette agli adolescenti, altrimenti le multinazionali del tabacco guadagneranno troppo». In questo caso, una regola generale (le multinazionali del tabacco non devono guadagnare troppo) viene chiamata in causa per giustificare un'affermazione specifica (bisogna proibire la vendita di sigarette agli adolescenti) per la quale, in realtà, ci sarebbero ragioni specifiche più precise.

Un caso analogo è il seguente: «Gli insegnanti delle scuole elementari non possono chiedere un aumento di stipendio, perché, se lo ottengono, questo danneggerà il mercato». Questa legge può essere applicata anche se in questo caso è un'unica categoria (gli insegnanti delle scuole elementari) a chiedere un aumento di stipendio? È ragionevole applicarla senza considerare i fattori specifici (questi insegnanti hanno bisogno di un aumento di stipendio? Perché lo chiedono adesso? C'è equità salariale rispetto alle categorie di lavoratori analoghe? ecc.).

#### CONCRETEZZA

Una mossa argomentativa che, in un certo contesto, non è accettabile, può invece risultare legittima e adeguata in un altro contesto. Anche in questo caso, la differenza non sta nella razionalità del procedimento, ma nella ragionevole comprensione delle circostanze concrete in cui l'argomentazione ha luogo.

Anzitutto, una mossa argomentativa può essere adeguata in una certa pratica comunicativa e inaccettabile in un'altra pratica. Per esempio, in una discussione scientifica che punti a risolvere un problema matematico, le minacce personali sono decisamente escluse. Il professor Rossi non può usare come argomento per convincere il suo

collega Bianchi: «Se non sei d'accordo sul fatto che la mia dimostrazione è corretta, ti faccio licenziare immediatamente». Al contrario, l'uso delle minacce è ammissibile, e concretamente utilizzato come strumento retorico, da parte del mediatore in un processo di risoluzione di conflitto: il mediatore può minacciare di abbandonare il processo e lasciare che i confliggenti procedano per il normale iter giudiziario e può utilizzare questa mossa per costringere le parti a cercare una minima collaborazione nella risoluzione del conflitto.

In secondo luogo, la concretezza implica anche una comprensione precisa e completa del contesto in cui l'argomentazione ha luogo. Questa comprensione globale fa sì che l'argomentante e il decisore possano distinguere se una certa mossa argomentativa sia ragionevole o meno in una data situazione. Per esempio, l'argomento di autorevolezza (talvolta specificato come *argument from expert opinion*) è perfettamente adeguato in certi casi.

In altri casi, invece, l'argomento di autorità non è legittimo. Questo può avvenire per due ragioni. Anzitutto perché la fonte dell'autorità non è realmente un esperto nel campo considerato: per esempio, un giocatore di calcio non è necessariamente la persona più adatta per fare da testimonial per la pubblicità di una nuova automobile!

Oppure perché il campo considerato è tale per cui lo stesso riferimento a un'autorità diventa irragionevole: per esempio, non è ragionevole affermare che, in un triangolo rettangolo, la somma dei quadrati costruiti sui cateti sia equivalente al quadrato costruito sull'ipotenusa perché l'ha detto Pitagora. Un atteggiamento ragionevole, in questo caso, implica che l'affermazione si verifichi con una dimostrazione geometrica.

#### LA DIMENSIONE DIALOGICA

L'atteggiamento ultimo di ragionevolezza è costituito dall'impegno di trovare una soluzione alla differenza di opinioni che sia all'altezza della qualità umana degli interlocutori.

Anzitutto, quando si cerca di prendere una decisione complessa in modo ragionevole, o di verificare la verità di un'opinione, «due teste sono meglio di una». Infatti gli argomentanti possono aiutarsi a considerare un aspetto importante che era sfuggito a uno dei due, o a smascherare una manipolazione, o ancora a mantenere un livello di astrazione adeguato nel definire una situazione ecc.

In secondo luogo, ciascuno dei partecipanti a un'interazione argomentativa si impegna alla ragionevolezza. L'interazione argomentativa, quindi, è volta per definizione a promuovere la ragionevolezza.

Infine, un'implicazione diretta di questo è che l'argomentante non vuole ottenere il consenso del suo interlocutore a tutti i costi: il consenso non si ottiene con la violenza, ma usando il linguaggio e la ragione per discutere e valutare i possibili argomenti. Già Cicerone osservava che la possibilità di argomentare distingue gli uomini dagli animali, che hanno a loro disposizione soltanto la forza (violenza)<sup>42</sup>.

Concludendo, la ragionevolezza, raggiunta attraverso l'interazione argomentativa, implica il rispetto della ragione e della libertà dell'altro<sup>43</sup>.

La rilevanza della dimensione dialogica per la ragionevolezza, intesa come il valore fondamentale dell'argomentazione, è messa a fuoco dalla prospettiva pragma-dialettica.

Qui, il concetto di ragionevolezza è strettamente legato a quello di discussione critica (*critical discussion*), in rapporto alla quale sono formulati i seguenti principi pragmatici (*rules*), che possono essere considerati come «norme» o «regole costitutive» che definiscono l'atteggiamento autenticamente argomentativo, ovvero dettato dall'impegno alla ragionevolezza:

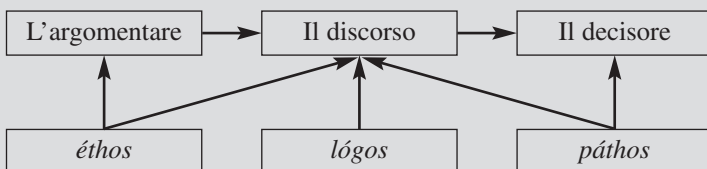
1. *Libertà*. Gli argomentanti non devono impedire l'uno all'altro di avanzare una tesi o di avanzare dubbi su una tesi.
2. *Onere della prova*. Chi avanza una tesi non può rifiutarsi di difenderla qualora gli venga chiesto di farlo.
3. *Tesi*. Chi attacca una tesi deve riferirsi alla tesi effettivamente avanzata dalla controparte.
4. *Pertinenza*. Un argomentante può difendere una tesi solo sviluppando un'argomentazione a essa pertinente (connessa).
5. *Premessa inespressa*. Un argomentante non può presentare un'affermazione come una premessa lasciata implicita dalla controparte, se in realtà non lo è; e non può negare un'affermazione effettivamente implicita nel suo ragionamento.
6. *Punto di partenza*. Gli argomentanti non possono presentare una premessa come punto di partenza condiviso, se essa non è effettivamente condivisa; allo stesso tempo, non si può negare una premessa che rappresenta un punto di partenza condiviso.
7. *Procedimento argomentativo*. Una tesi non può essere considerata difesa in modo definitivo, se nella difesa non si è adottato o non si è applicato correttamente un procedimento argomentativo appropriato.
8. *Validità*. Il ragionamento nell'argomentazione deve essere logicamente valido o comunque riformulabile in modo che sia logicamente valido esplicitando una o più premesse inesprese.

9. *Conclusione.* L'argomentante che non è riuscito a difendere la sua tesi deve ritirarla; e una tesi difesa con successo deve essere accettata anche da chi l'ha criticata (*sapientis est mutare consilium*).
10. *Uso del linguaggio.* Gli argomentanti devono evitare ogni formulazione che non sia abbastanza chiara o talmente ambigua da creare confusione e devono impegnarsi a interpretare le formulazioni della controparte con la massima attenzione e accuratezza.

### SCHEDA 18

#### Il cervello e il cuore nell'argomentazione

Consideriamo le tre categorie fondamentali della retorica classica tuttora rilevanti negli studi contemporanei sull'argomentazione:



Nell'argomentazione si ha un argomentante, che utilizza un discorso (*lógos*) per persuadere un decisore. Si argomenta *sempre* davanti a un decisore, un destinatario che deve decidere.

*Éthos* – Il termine *éthos* corrisponde al latino *auctoritas* (autorevolezza), che deriva dal verbo *augeo*, «faccio crescere». *Auctoritas* è la qualità di uno a cui riconosco la capacità di farmi crescere. *L'auctoritas* è il credito che riconosco per esperienza a una persona, per cui quello che lei dice diventa per me persuasivo.

*L'auctoritas* è una dimensione fondamentale anche nell'argomentazione didattica: un insegnante che non fa percepire la gioia con cui lui stesso apprende, o che sembra essere parziale nelle valutazioni, ha poco da insegnare.

*Lógos* – Il *lógos* è lo strumento con cui comunico, il discorso argomentativo in sé. *Lógos* deve certamente avere una componente di razionalità – perché un discorso contraddittorio non persuade –, ma deve anche essere ragionevole, deve cioè tenere conto della totalità dei fattori in gioco.

*Páthos* – Il *páthos* è l'effetto dell'argomentazione sul cuore del destinatario: esprime il modo in cui il decisore sente, percepisce la questione; è la percezione complessiva della realtà da parte della persona, indica come la persona *dimora* nella situazione. A que-

sto proposito, Aristotele avvertiva che «giudica diversamente chi ama da chi odia», perciò occorre tenere presente con finezza questa dimensione, cioè tenere conto del desiderio, dell'attrattiva, dell'ideale (così come della paura, del risentimento, dell'invidia ecc.) che muovono il decisore.

Le argomentazioni razionali possono convincere il cervello; ma l'argomentazione deve anche essere ragionevole, deve convincere la persona, che deve fare esperienza della positività di quello che l'argomentante propone. In altre parole, convinco con la ragione, ma devo porre l'altro a suo agio nel giardino dei valori e del sapere. Nell'argomentazione c'è una dimensione extrarazionale che chiamiamo «cuore»: il cuore è il luogo della ragionevolezza e del sentire, cioè quel punto di sintesi della persona in cui la ragione si avvicina al desiderio. Platone diceva che il cuore è «amante della vittoria», perché nell'essere umano è insito il desiderio di realizzazione, di valorizzazione di sé: nell'allievo c'è un potenziale di crescita che l'insegnante deve saper riconoscere e valorizzare.

#### PER UN CLIMA ARGOMENTATIVO NELLA SCUOLA

Abbiamo accennato a una serie di aspetti e di modalità secondo cui il ragionamento umano si articola. La domanda da farsi adesso è quella da cui siamo partiti relativamente alla nostra responsabilità, che potremo riformulare in questi termini: nell'istituto, nella scuola in cui lavoriamo, c'è da parte nostra impegno per creare un'atmosfera argomentativa, per favorire la ragionevolezza, per incrementare la criticità nel senso proprio del termine, cioè la capacità di giudizio e di discernimento?

Dalle vostre domande (ma anche dai miei riscontri) sembrerebbe di no. Mi chiedo come possiamo aiutarci, non semplicemente a far di più, ma a essere concretamente più efficaci. Che cosa ci ostacola?

Indubbiamente ci ostacola l'eccessiva molteplicità dei volti (come veniva chiamata la frammentarietà dell'approccio): la carenza di interdisciplinarietà, la multidisciplinarietà sconnessa, nella quale non c'è una gradazione di importanza, di rilevanza, di impatto. Certo, tutte le discipline sono parimenti educative e parimenti degne, come abbiamo sottolineato più volte. C'è tuttavia una babele dei linguaggi disciplinari. C'è, inoltre, un certo gusto dell'ermetismo, che sempre più spesso riscontro negli insegnamenti umanistici sia dalle pratiche suggerite dagli strumenti che si adottano, sia dall'interazione con i colleghi. C'è quasi un piacere della criptografia, del belletterismo, del linguaggio figurato spinto, del testo oscuro per pochi, con sensi na-

scosti, così nascosti che nessuno è capace di scoprirli; quasi un distaccarsi del letterato con disprezzo dalla plebe, da chi ragiona con parole comuni.

Non voglio sollecitare una banalizzazione, però c'è una misura nelle cose; e direi che tutto un tipo di insistenza su una letteratura oscura, faticosa, in fondo incapace davvero di dare la sua istanza ultima, mi ricorda tanto il complesso di Giona che cerca di sfuggire al proprio destino. Qualcuno, in effetti, invece di affrontare il suo compito direttamente con la sua ragione, lo affida ai giochi di parole. Certe volte la raffinatezza categoriale, l'astuzia combinatoria, portata fino al gioco di parole, rischia di diventare ostacolo, estromissione di menti più bisognose di concretezza, escluse come incapaci, non adatte a un certo livello di scuola.

Qual è la risposta o la reazione a questo? Dove si attesta la lucidità, la trasparenza di una certa ragionevolezza? Sarebbe da sperare nel contributo dei colleghi di matematica e scienze. Ma, se da questa parte si risponde con un formalismo esasperato, la ragionevolezza non ha più spazio in nessuna regione dei saperi scolastici!

È un punto che mi preoccupa molto ed è per questo che suggerisco attenzione alla tematica dell'argomentatività. Questo non significa – libero subito il campo da un possibile fraintendimento – avere una materia in più. Non è questo il punto. Quello di argomentare è invece un buon modo per insegnare le materie. In tutte le materie l'atteggiamento argomentativo può dimostrarsi estremamente utile; nelle materie umanistiche, ma forse anche di più in quelle scientifiche.

#### COME FAVORIRE UN CLIMA ARGOMENTATIVO?

Una ricercatrice della scuola di Anne-Nelly Perret Clermont (Neuchâtel)<sup>44</sup>, Nathalie Muller-Mirza, dà tre suggerimenti.

Il primo: cercare di favorire la passione per la tematica trattata; non facciamo ragionare su quello che non interessa. L'interesse è un presupposto dello sforzo della ragione, dell'impegno della ragione. Conservare vivo l'interesse e l'attenzione è, fra l'altro, una condizione per la memoria nell'argomentare, cioè per consolidare la capacità del ragazzo di tenere il conto del percorso argomentativo, di tenere il filo del discorso, di stare al punto.

Il secondo suggerimento di Nathalie Muller-Mirza: stima e fiducia nella propria ragione. Spesso le pratiche scolastiche portano a scoraggiare la ragione dell'allievo, perché non premiano l'impegno di elaborazione personale (l'esperienza), ma la congruità del prodotto con gli obiettivi. A scoraggiare è anzitutto lo sguardo del docente.

Come sono considerati i nostri alunni nelle ore di lezione? Degli interlocutori, dei cooperatori, dei recipienti da riempire, dei «rompi-scatole», degli spettatori più o meno plaudenti, degli «animaletti» da addestrare? Dei «recitatori e trombetti delle altrui opere», per dirla con Leonardo da Vinci? «Purtroppo spesso nelle aule agli alunni oggi non viene neppure chiesto di “recitare” le altrui opere, ma di compilare griglie, schede e test. “Prof, oggi cosa compiliamo?”, chiede un alunno di prima media. Si tratta di un *lapsus* o di un riflesso condizionato?»<sup>45</sup>. Insegnare è considerare il ragazzo sempre come dotato di ragione. «I maestri erano interessantissimi. Il mio debito personale è infinito verso uno di loro. Egli riuscì, Dio sa come, a penetrare nel mio desiderio profondo e disperatamente saldo di sembrare stupido, e a scoprire il segreto orribile che io ero dotato del dono della ragione al di sopra dei bruti» (G.K. Chesterton).

Il terzo suggerimento della studiosa di Neuchâtel è il seguente: chiedere rispetto e responsabilità. Ciò significa anzitutto instaurare un clima disciplinato che scoraggi l'aggressività e la pretesa di imporre il proprio *standpoint* ingiustificatamente: ci siamo abituati allo stile dei *talk-shows*, dove tutti urlano, dove tutti hanno una tesi da sostenere e nessuno ha delle ragioni da portare e il ragazzo può essere indotto a questa affermazione non ragionevole del proprio punto di vista. Ma significa anche far apprezzare il rispetto di sé e dell'altro come condizione della ragionevolezza. Rispetto che esprime anche – suggerisce la collega di Neuchâtel – una capacità di decentrarsi, ossia di passare da una posizione napoleonica, che è tipica della persona immatura, alla posizione del compagno (nel senso di *compagno* e non di *tovarisc*), di chi è cosciente che c'è un altro, c'è un'altra ragione all'opera, c'è un tu con cui confrontarsi. Lo si vede nella pratica del dialogo, della conversazione e della discussione in classe.

Sull'importanza didattico-pedagogica della discussione si è in generale d'accordo, mentre non lo si è sulle sue modalità di esecuzione e soprattutto sulla sua vera natura e, quindi, sulle sue finalità. Il fine della discussione non può essere soltanto quello di abituare al rispetto reciproco e al rispetto delle regole pragmatiche della discussione e del dialogo. La discussione è educativa quando è a suo modo testuale, ossia assume a proprio oggetto un problema o un aspetto della realtà e fa guadagnare su di esso un punto di vista più maturo, attraverso un'argomentazione coerente e rigorosa. È il conseguimento da parte di ciascun partecipante alla discussione di un punto di vista più maturo che giustifichi la discussione stessa. Ma questo è possibile solo se la discussione è guidata dal docente che, pur partendo dai termini entro i quali gli allievi vivono un certo problema, fa scaturire una categorialità più matura, ossia più rispondente alla totalità della loro



esperienza. Dialogo, conversazione e discussione non sono fini a se stessi, ma strumenti importanti di crescita. Potremmo anzi dire che la discussione è, nel contesto della comunicazione scolastica, la modalità primaria. La stessa interrogazione orale è una forma didattica scadente se praticata solo come modalità di verifica individuale.

Il principio fondamentale che giustifica la natura dialogica dell'argomentazione – anche in un'interrogazione – è quello dell'«ottimismo aristotelico» (l'attrattività del positivo vince sull'attrattività del negativo)<sup>46</sup>. Anche se in una domanda mi si chiede: *Lei parla di questo ottimismo, ma possiamo davvero fidarcene? Io ho tanti riscontri contrari*. La mia domanda è: ci impegniamo adeguatamente nel dare le ragioni del positivo, cioè nel mostrarne la rispondenza alle attese del cuore?

Occorre un'educazione che dia le ragioni, non che insegni a vincere il dibattito. Occorre seguire in classe piuttosto il modello della discussione critica, incentrato sul concetto di persuasione di adesione ragionevole. La discussione in classe è utile quando contribuisce a formare alla criticità come *capacità di lasciarsi convincere dalle ragioni*. Occorre soprattutto che ogni gesto didattico (l'ora di lezione, la correzione dei compiti, le verifiche) sia caratterizzato da uno stile argomentativo e da una relazione docente-alunno-classe significativa, autorevole nella prospettiva della personalizzazione.

#### SCHEDA 19

##### **Il ruolo della scuola nella formazione del consenso**

La scuola è stata pensata come meccanismo strumentario per la trasmissione di una cultura. Ogni comunità umana inevitabilmente vuole perpetuarsi nel tempo e la cultura è ciò che garantisce la sopravvivenza della comunità al di là dei singoli individui. La scuola, in questo senso, è lo strumento che la comunità costruisce consapevolmente per trasmettere la cultura e quindi per perpetuarsi. Tuttavia, il compito della scuola non si esaurisce nella trasmissione di valori condivisi; in effetti, il consenso che mette insieme gli uomini, che crea le comunità, è un consenso «ragionevole»: per questo la scuola deve creare valori con il sigillo della razionalità, deve rielaborare il fondamento di ragionevolezza dei valori della cultura di cui si fa portatrice. Il consenso tra gli uomini, infatti, è un valore fondamentale, ma solo se il consenso è ragionevole: quando Hitler nel 1933 va al potere democraticamente, abbiamo l'affermarsi di un consenso non ragionevole. In questo senso, il compito della scuola non è solo di perpetuare la società, ma di

creare un consenso ragionevole. La scuola diventa quindi non soltanto «trasmettitrice» di cultura, ma piuttosto «critica rielaboratrice», la cui attività va a beneficio della comunità intera.

A questo punto vale la pena di soffermarsi sul concetto di consenso «ragionevole», distinguendo in particolare il termine «ragionevolezza» da «razionalità». La razionalità è la ragione intesa come calcolo, è definita dalla coerenza logica, dalla non contraddittorietà. È razionale un testo che in se stesso non è contraddittorio, «non si dà la zappa sui piedi». La ragionevolezza, invece, è un concetto più ampio: è la razionalità che si esercita rispetto alla totalità del problema. Questa seconda dimensione si gioca nell'argomentazione, perché solo argomentando si crea un consenso ragionevole. Le comunità umane hanno bisogno di molta argomentazione: perciò la scuola non deve semplicemente passare conoscenze o valori, ma l'una e l'altra cosa «argomentando».

#### LA LETTURA CHE EDUCA LA RAGIONE

Nella lettura si distinguono bulimici (onnivori) e anoressici. Mi chiedo talvolta: ma davvero tutto nella produzione letteraria è ugualmente valido? Quanto sarebbe bello costruire un canone! E distinguere i capolavori dalle opere minori, e magari dalle croste.

Sarebbe bello che ciascuno cercasse di scegliere un insieme di testi che onestamente ritiene vadano affidati ai ragazzi (o che a essi vadano affidati i ragazzi). Ricordate l'effetto Werther creato dall'opera di Goethe (*Die Leiden des jungen Werther*) e dal testo di Foscolo che lo imita (*Le ultime lettere di Jacopo Ortis*)? Abbiamo delle responsabilità; non aspettiamo che i nostri ragazzi si suicidino. Siamo comunque responsabili della sensatezza delle esperienze testuali che raccomandiamo.

La lettura, infatti, è come la compagnia. Dimmi con chi vai... Dimmi chi leggi (non che cosa, ma «chi») e ti dirò chi sei. È fattore di cultura, gesto di educazione. «L'esperienza della lettura, in particolare della narrativa, è momento indispensabile per l'accesso alla cultura e per la costruzione di una cultura personale. Il corretto uso di una buona narrativa ricca di contenuto e linguisticamente adeguata, è uno strumento prezioso soprattutto in un primo momento (ultimi anni della scuola elementare e scuola media). La narrativa è un'occasione educativa preziosa perché risponde a un'esigenza naturale del ragazzo, a una sorta di bisogno di "intrattenimento narrativo" che viene ora spesso soddisfatto dal succedaneo televisivo, il quale, al di là di un'assenza di

impegno all'educare, privilegia in modo abnorme la narrativa figurativa. Nelle fasce successive di scolarità e soprattutto nel biennio la narrativa deve essere integrata da testi letterari ed epistemici più articolati: non è vero che narrazione e argomentazione si oppongono»<sup>47</sup>.

Non tutta la letteratura è argomentativa allo stesso modo. Ho scoperto, per esempio, in un corso dedicato all'argomentazione nella fase medievale della letteratura italiana, che la letteratura del Trecento è fortemente attenta all'argomentare. La parola «argomentare» è rara in italiano moderno, la parola «argomento» è rara persino nel Manzoni. In Dante essa ricorre con frequenza e i processi argomentativi sono ricchissimi. Evidentemente in lui agiva l'allievo di Tommaso d'Aquino e di Pietro Ispano. Questo per dire che non è affatto vero che argomentazione e poesia siano nemiche. Ora, accanto a testi di narrativa, che sappiamo che sono importanti, testi di intrattenimento, di viaggio, descrittivi, è importante valorizzare anche testi che argomentano.

È stato nominato Chesterton: uno degli autori più preziosi per l'argomentazione, ma anche Orwell lo è a modo suo, anche se mi piacerebbe ragionarci un po', argomentare su certi aspetti che leggendo Orwell bisognerebbe mettere in chiaro e sui quali ragionare con i ragazzi. Non è un testo che va bevuto, va fruito argomentando.

Paradossalmente, per quanto riguarda la letteratura italiana, è molto più argomentativa la letteratura antica che la letteratura contemporanea. Chissà perché?

Forse abbiamo bisogno di riprendere ad argomentare.

Si tratta di argomentare, rispetto a un testo, per interpretarlo; sì, perché il senso spesso è un'ipotesi. Si tratta di argomentare per valutarlo. Non riduciamo i testi all'analisi, nel senso di enunciazione di una struttura senza l'indicazione delle funzioni: insegno tutte le figure retoriche, le identifico – dalla sineddoche al solecismo, per passare attraverso il chiasmo – e i ragazzi non sanno a che cosa servono e che funzione hanno; soprattutto ignorano a cosa servono in quel testo; e io, docente, sono magari convinto di aver fatto un lavoro accurato perché li ho perseguitati con queste astrattezze.

Nella narrazione (*fabella docet!*) è sempre nascosta un'argomentazione. Ma non bisogna pensare che la narrazione sia un modo semplice di argomentare. È spesso un modo di far riflettere; ma spesso nasconde argomentazioni a più strati che non è affatto facile mettere in luce e giudicare. In ogni caso interpretazione e valutazione sono in se stesse operazioni largamente argomentative. Interpretare significa formulare delle ipotesi di senso che vanno verificate, argomentate, attraverso gli indizi offerti dal testo.

La lettura favorisce la formazione del giudizio, perché favorisce la capacità di prendere posizione davanti alla realtà, chiedendo di si-

tuarsi nel mondo del testo e di farne esperienza, mettendo alla prova i propri concetti, i propri valori, le proprie capacità di ragionamento e la propria affettività e pratica. Quindi la valutazione vera (lo butto lì provocatoriamente) è tale solo se diventa paragone con la propria esperienza.

Tutto questo diventa difficile, se non favoriamo l'abitudine della rilettura. Soprattutto con testi ricchi di apporto il riconoscimento del senso non avviene affatto una volta per tutte: ogni rilettura ci fa scoprire un senso nuovo. Questo fatto merita un qualche approfondimento. Anzitutto di esso deve diventare consapevole il ragazzo, che spesso è indotto proprio dall'ideologia dell'«usa e getta» a rifiutare la seconda lettura, così come ritiene impensabile la seconda visione di un film. L'idea di testo – in senso lato, anche filmico – che in generale lo regge è quello di un dispositivo a sorpresa, poco più – o poco meno – di un botto o di un petardo che, una volta usato, non può riservargli più nulla di buono. Ci sono effettivamente testi di questo tipo, come i gialli e tutta la narrativa dozzinale, che esauriscono la loro essenza nella sorpresa dell'intreccio e della conclusione, quindi in un carattere puramente lutorio.

Ma una testualità vera è un'esperienza di profonda ristrutturazione della persona (autore e lettore), è un dispositivo «metanoetico» inesauribile, che a ogni rilettura si ricarica di significato, diventando luogo di collusione e di collisione fra nuovi livelli di esperienza. Le successive riletture fanno scoprire, anzi esperire, sensi più profondi in rapporto ai quali i sensi di superficie hanno funzione squisitamente allusiva. Questa inesauribilità del senso riguarda tutti i testi, non importa se epistemici o letterari – pagine di Dante o di Tommaso, di Aristotele o di Galileo.

#### IL TEMA

Il modo francamente scorretto su cui spesso si lavorava (e si lavora tuttora) sul tema in classe ha causato numerose esperienze scolastiche negative, che hanno fatto nascere spesso delle perplessità su questa pratica didattica irrinunciabile.

È frequente, anche fra persone distintesi poi «nella vita» per una notevole capacità di scrittura, riconoscere di aver avuto un rapporto inautentico con il tema. Il problema diventa spesso per gli allievi quello di indovinare come il docente si aspetta il tema e non di costruire un testo che risponda in modo autenticamente personale, ossia argomentando con correttezza logica e adeguatezza espositiva sulla base della propria effettiva esperienza, a domande non banali.

Pare che la prassi di costringere gli allievi a fingere sentimenti ed emozioni sia un peccato originale della scuola come *ludus litterarum*.

In rapporto al tema, ritengo che vada rimosso anzitutto un atteggiamento non infrequente, riconducibile all'idea di tema come prova obiettiva e insindacabile in cui si sfida l'allievo a dimostrare quello che effettivamente vale; insomma, il tema come prova concorsuale. La parola «tema» vuol dire proprio in se stessa «ciò che interessa», «mettere a tema». Se io do un tema che non interessa, è difficile che ne esca qualcosa. Il tema racchiude la proposta di un problema e pone la richiesta di confrontarsi con questo, cercando di prendere posizione e costruire un giudizio.

La produzione scritta autonoma, di cui il tema fa parte, va vista come il risultato di un lungo lavoro didattico, che si sviluppa in continuità dalle elementari alle superiori (e anche oltre).

Attraverso il tempo, pur puntando fin dall'inizio a una testualità globalmente valida, si può e si deve far prendere coscienza dei diversi requisiti di una buona testualità. Cominciando da quelli più «controllabili», cioè da quelli di cui il ragazzo può essere più immediatamente consapevole (pertinenza, informatività, coerenza, fedeltà all'intendimento comunicativo).

Un intervento consapevole, ben programmato nella didattica dei temi, deve considerarsi un'occasione preziosa per dare sostanza anzitutto a un rapporto autentico e non fittizio fra allievo e docente. Questo non può certo avvenire se l'allievo è attento semplicemente a scrivere quello che il docente ritiene valido.

Anzi, qui si insinua una malafede che peraltro origina dal docente e non dall'allievo. Il rapporto autentico è compromesso anche nei casi non meno numerosi in cui il docente si accontenta di salvaguardare ai diversi livelli la correttezza, compresi i quattro requisiti più formali di buona testualità (la coerenza esterna e interna, la pertinenza, la continuità referenziale, l'informatività e la coesione)<sup>48</sup>.

Questo deriva, peraltro spesso, da quella fuga nella neutralità che è assolutamente inconciliabile con un atteggiamento educativo – quest'ultima è un'entità educativamente rilevante in positivo e in negativo – nel momento in cui matura la capacità di interrogare la propria esperienza in modo più profondo.

È noto come alcune esperienze siano educativamente decisive.

Si pensi, per esempio, all'amicizia, alla modalità del rapporto con gli adulti, all'incontro con la povertà, con l'ingiustizia, alla scoperta della manipolazione, all'incontro con la letteratura e con la poesia ecc. Spesso queste esperienze sono vissute dal giovane in modo emotivo e suscitano reazioni velleitarie: la bellezza si riduce al «mi piace», la giustizia al «non si deve, poverini», l'amicizia al «ci troviamo bene

insieme», la festa al «mi sono divertito» e così via. Ecco perché proprio il momento impegnativo, spesso faticoso, della costruzione del tema, se «accompagnato», ossia sollecitato, non diretto, consente una maturazione della categorialità. Si «accompagna», in questo caso come in altri, aiutando a mettere in crisi, attraverso un confronto con l'esperienza, la categorialità di partenza.

Senza ovviamente pretendere di esaurire le modalità di intervento, che, in ogni caso, dovranno sgorgare dalla situazione concreta, propongo a puro titolo di esempio alcune «messe in crisi»:

- a) Se per te l'amicizia è trovarsi a proprio agio, allora i pubblicitari che sono i più abili in questo sono i tuoi più grandi amici!
- b) Se una cosa è bella quando piace a te, allora a uno può piacere, a un altro no! In realtà non c'è niente di bello.
- c) Secondo te uno che dice comunque cose vere non può ingannare, ma se la verità affermata è parziale, si possono far credere cose molto sbagliate. Per esempio, se uno si limita a dire che Nerone voleva bene a poeti e filosofi...

Il lavoro sul tema, nel contesto della classe, può diventare un importante laboratorio di categorialità<sup>49</sup>.

#### SCIENZE E ARGOMENTAZIONE

L'insegnamento delle scienze sarebbe un bellissimo campo di approfondimento dell'argomentazione. Direi anzitutto: superare l'autoritarismo. Il luogo dove impera l'autoritarismo (è ora di dirlo!) non è la Chiesa, ma la *vulgata* delle scienze. Sarebbe interessante che le scienze si sforzassero di argomentare anche sulla propria significatività per la vita.

Qui vorrei porre alcune osservazioni sul discorso scientifico fra dimostrazione e argomentazione. Nel confronto fra argomentazione e dimostrazione abbiamo sottolineato le differenze. Dobbiamo però tenere conto anche della vasta area di sovrapposizione tra le due categorie. Si è detto che la dimostrazione prevale nel discorso scientifico; ciò non comporta, tuttavia, che dal discorso scientifico sia assente l'argomentazione, o che le dimostrazioni sviluppate non contengano aspetti tipici dell'argomentazione. Per esempio, il discorso scientifico, nella misura in cui diventa contenuto di attività didattiche, subito si appropria di alcuni aspetti che abbiamo visto essere tipici dell'argomentazione. Anzitutto il linguaggio didattico, in quanto tale, deve creare una mediazione tra il linguaggio settoriale della disciplina e quello or-

dinario, ma soprattutto deve tener conto delle conoscenze e degli interessi del destinatario – e tutto questo è tipicamente argomentativo. Anche una dimostrazione matematica ha una sua dimensione argomentativa, ma questa dimensione sarebbe più evidente se considerassimo la formulazione della dimostrazione geometrica nella tradizione antica, dove si ha la netta percezione di una precisa interazione argomentativa (un vero e proprio dialogo) fra il maestro e l'allievo.

Ma la collusione fra il momento dimostrativo e il momento argomentativo risulta evidente per ragioni diverse in una serie di discipline scientifiche, che vanno dalla fisica alla storia. Il metodo ipotetico-deduttivo, condiviso da discipline assai diverse, mette in atto procedimenti di formulazione di ipotesi, di verifiche, di costituzione di discorsi autorevoli entro la comunità scientifica (teorie) che molto hanno in comune con i procedimenti argomentativi. Potremmo dire che lo studioso è in un costante dibattito con due interlocutori fondamentali: la realtà indagata e la sua comunità scientifica.

Infine, la categorialità di alcune discipline scientifiche è costitutivamente argomentativa, perché esse indagano il mondo umano (storia, diritto, psicologia, etica, politologia ecc.). Nozioni come fonte, motivazione, norma, sanzione e infinite altre che ricorrono in queste discipline sono fondamentalmente argomentative.

#### RILEVANZA SOCIALE E CULTURALE DELL'ARGOMENTAZIONE

È obiettivamente difficile esagerare il ruolo dell'argomentazione nella comunicazione umana e quindi nel vivere sociale. Ogni volta che non ci si limita al riscontro dei dati o alla manifestazione dei propri sentimenti o delle proprie reazioni (desiderio, paura, ammirazione, sorpresa ecc.), o alla pura informazione, ma si vuole spiegare, giustificare, motivare... insomma dar ragione di quel che diciamo, l'argomentazione interviene. Come abbiamo visto, l'argomentazione interviene anche, nella forma di inferenza comunicativa, nello stesso processo interpretativo, che non può limitarsi al riscontro del dato fonetico cui si applica un procedimento di decodifica, ma punta a ricostruirne il senso. L'argomentazione è una componente indispensabile del nostro linguaggio, sia laddove ci proponiamo di conoscere la realtà, sia laddove ci proponiamo di cambiarla; interviene, in particolare, in rapporto alla realtà sociale. È attraverso l'argomentazione che si struttura la convivenza, si formano le categorie della valutazione, si crea il consenso, nasce e si compone il conflitto.

La parola che argomenta crea realtà sociale. «Fare comunità» creando scambio e interazione è, in effetti, il compito essenziale della

comunicazione e, in particolare, dell'interazione argomentativa: argomentare significa creare consenso, intesa, impegno comune. Ma il compito di fare comunità non si esaurisce nell'efficacia della comunicazione. È rilevante la qualità del consenso ottenuto e questa è assicurata costruendo il consenso attraverso la pratica condivisa della ragione. L'argomentazione è la possibilità di costruire una convivenza ragionevole, a diversi livelli (dall'interazione tra due persone alla società), che non è immune dal rischio dell'inganno e della manipolazione, ma ha in sé gli strumenti per difendersi dal consenso irragionevole. L'argomentazione, infatti, è il discorso che dà le sue ragioni, che giustifica le decisioni, le credenze, le posizioni dell'argomentante.

Essenziale è, in particolare, l'argomentazione in rapporto alla società democratica, che è da molti considerata l'organizzazione sociale più giusta e ragionevole, la società ragionevole per eccellenza. L'argomentazione è la sostanza della democrazia, che si caratterizza proprio perché in essa l'unica forza legittimata è quella della parola, in quanto è l'unico strumento che abbiamo per la formazione di un libero consenso e dunque per una convivenza non coatta.

Gli inventori della democrazia – gli ateniesi del secolo v a.C. – avevano colto il valore dell'argomentazione nella formazione del consenso democratico e dell'atteggiamento critico in grado di difendere dalla manipolazione. La democrazia di Atene era fondata sulla discussione assolutamente libera tra i cittadini, discussione volta, appunto, a creare il consenso necessario per le scelte della comunità civile in merito al giusto e al conveniente. Il luogo della discussione era tipicamente l'assemblea (*ekklesia*), in cui ciascuno aveva il diritto di manifestare il proprio parere, con totale libertà di parola. La forza della parola era il cuore della democrazia e la sua padronanza era indispensabile per diventare un cittadino autorevole.

## CONCLUSIONI

L'educazione non può essere che argomentativa. Infatti senza argomentazione non c'è persuasione consapevole, critica, verificabile continuamente. Non c'è cultura.

Argomentare vuol dire dare le ragioni da parte di un io per un tu. È una condivisione di ragioni. Per questo, elemento prezioso è il dialogo: la dimensione dialogica è fonte non solo di consenso, ma anche di conoscenza.

Se permane scarso interesse nelle nostre classi, interrogiamoci: «Quando gli allievi escono da questa lezione, di che cosa parleranno fra loro?». Ecco: la nostra lezione ha avuto successo se quando gli al-



lievi escono, magari litigando o discutendo animatamente o polemizzando, l'oggetto di cui stavamo parlando in classe continua a essere il loro oggetto. Riusciamo a stabilire che davvero abbiamo creato interesse, se abbiamo creato dialogo sul punto, intorno a quel punto della realtà, tenendo presente l'altro.

Ciò non vuol dire rinunciare alla razionalità, ma andare oltre, garantendo i principi di consistenza e di totalità nella dimensione dialogica.

Il principio di consistenza è fondamentale nell'educazione: l'adulto è lì, «consiste», sa porsi e proporsi per testimoniare la «consistenza». È *autoritas* che favorisce il metodo e testimonia la possibilità di esiti positivi.

Il principio della totalità dei fattori ci ricorda che la posizione più ragionevole è quella di chi non censura nulla e si tiene aperto al tutto. Un fondamentale *caveat* della teoria argomentativa è la cosiddetta *falacia ad ignorantiam*, uno degli inganni più perniciosi. Perché non inganno dicendo qualcosa di falso; quel che dico è magari tutto vero, ma non è il punto: il punto è fuori, è oltre. Mai trascurare elementi rilevanti che ci indurrebbero a ristrutturare la lettura della realtà, preoccupati di aver ragione più che di attestare la realtà.

## NOTE CAPITOLO 4

<sup>1</sup> Per un approfondimento del tema si rimanda a: Rigotti, E. – Rocci, A. – Greco, S. – Arrigo, O., *La comunicazione scolastica fra razionalità e ragionevolezza*, Master in Gestione della formazione per dirigenti di istituzioni scolastiche, Working Paper dell'ILS, USI, Lugano 2004; Rigotti, E. – Greco Morasso, S., *Introducing Argumentation*, Argumentum eLearning Module, 2005.

<sup>2</sup> AA.VV., *Dio salvi la ragione*, Cantagalli, Siena 2007, p. 14.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 18.

<sup>4</sup> *Ibidem*, pp. 18-19.

<sup>5</sup> Voglio dire il fatto che il soggetto individuale «non dipende», «non è costretto a», «non è forzato a», «può non tenere conto di».

<sup>6</sup> Giovanni Paolo II, *Memoria e identità*, Rizzoli, Milano 2005, p. 161. Un pericolo non minore, forse, c'è nel nostro momento storico: lo sbocco fatalmente individualista, conseguito al fallimento delle ideologie, induce a pensare che l'atto violento sia legittimo esercizio di libertà, se indirizzato contro noi stessi, o contro qualcuno che non obietti.

<sup>7</sup> Nell'*Inferno*, il Poeta colloca nel settimo cerchio i violenti, distinguendo i violenti contro il prossimo (primo girone, Canto XII); i violenti contro se stessi (secondo girone, Canto XIII); e infine i violenti contro Dio (terzo girone, Canti XIV-XVII). Nel Canto XIII, dedicato appunto ai violenti contro se stessi, è celebre l'incontro con Pier delle Vigne nella selva dei suicidi, condannati a essere ripetutamente tramutati in piante, di cui si nutrono le Arpie:

*Allor porsi la mano un poco avante,  
e colsi un ramicel da un gran pruno;  
e 'l tronco suo gridò: «Perché mi schiante?».*

*Da che fatto fu poi di sangue bruno,  
ricominciò a dir: «Perché mi scerpi?  
non hai tu spirito di pietade alcuno?*

*Uomini fummo, e or siam fatti sterpi:  
ben dovebb'esser la tua man più pia,*

*se state fossimo anime di serpi.* (*Inferno*, Canto XIII, vv. 31-39).

<sup>8</sup> Rigotti, E. – Cigada, S., *La comunicazione verbale*, Apogeo, Milano 2006, p. 79.

<sup>9</sup> In italiano ricorriamo a parecchie parole per descrivere i concetti che rientrano sotto quello di *lógos*: linguaggio, discorso, parola, ragione e, di nuovo, calcolo. Vedi Rigotti – Cigada, 2006, p. 78.

<sup>10</sup> Vanni Rovighi, S., *Elementi di Filosofia*, vol. I, *Introduzione, Logica, Teoria della conoscenza*, Editrice La Scuola, Brescia 1962.

<sup>11</sup> «Ora possiamo distinguere tre tipi di attività conoscitiva intellettuale: la *pura comprensione*, il *giudizio*, e il *ragionamento* [...]. Ad esse corrispondono rispettivamente nell'ordine logico il *concetto*, la *proposizione* o *enunciazione*, l'*argomentazione*».

<sup>12</sup> In quanto tale non è una cosa che si studia, ma è una cosa *con cui* si studia (non va dimenticato nemmeno in classe).

<sup>13</sup> Rigotti, E. – Cigada, S., *op. cit.*, pp. 85-92.

<sup>14</sup> «La formica vide che sul ramo c'era qualcosa che il giorno prima non c'era: era spuntato una specie di bottone, anzi diversi bottoni più o meno grossi, profumati e misteriosi, più o meno gonfi, un po' verdi e un po' d'oro. Dentro ci sono piccole foglie arrotolate [...]. Vogliono uscire e spingono. Le piccole foglie che uscivano dai bottoni nascevano nuove col bel vestitino verde lucente». Lodi, M., *Bandiera*, Einaudi, Torino 2008, p. 11.

<sup>15</sup> Intervento di Rosario Mazzeo, *discussant* dell'incontro del 28 marzo 2009.

<sup>16</sup> La verità viene fuori più facilmente dall'errore che dalla confusione. Bacon, F., *Novum Organum*, II, 20.

<sup>17</sup> «La nostra generazione dovrà chiedere perdono in ginocchio ai giovani per non aver proposto e (perché no) imposto il valore di questa facoltà [...]. Si è posta la memoria sotto processo, come un tiranno, trascurandone la funzione liberatrice e co-

struttiva della personalità» (Ferrua, A., *Manuale di metodologia*, Piemme, Casale Monferrato 1994, p. 92).

<sup>18</sup> «Apri la mente a quel ch'io ti paleso/ e fermalvi entro; ché non fa scienza,/ sanza lo ritenere, avere inteso» (Dante, *Paradiso*, Canto V, vv. 40-43).

<sup>19</sup> Nemici della memoria, oltre a un certo romanticismo, come si è detto in relazione ad altri interventi nel corso degli incontri, sono anche il tecnicismo e la superficialità di esperienza. A volte si pensa la memoria dei bambini o dei ragazzi come un meccanismo e il far imparare a memoria come utilizzo di tecniche a cui lasciarsi addestrare. Altre volte, si fa appello a una concezione della memoria come capacità di adattamento e di reazione istintiva alle cose. In verità, quando c'è veramente un imparare a memoria, anche in quella forma semplice che è memorizzare, è sempre coinvolta la ragione. La misura del coinvolgimento consapevole, ragionato e ragionevole favorisce l'apprendimento e il gusto della conoscenza. Senza significatività, senza consapevolezza e senza elaborazione non c'è memoria umana. Il memorizzare implica uno stare con tutto se stessi (cioè ragione e cuore). Impariamo a memoria un certo contenuto quando ne intuimo il senso, anche vagamente o parzialmente (semplicemente fantastico oppure solo ritmico), quando impegniamo la ragione con tutto il cuore, quando l'oggetto ci è caro. Non dimentichiamo che il ricordare ha a che fare con il cuore. «Ricordare non è solo richiamare alla mente..., ma è "ri-cor-dare", ridare, cioè, cuore alle cose» (Molino, A., *L'arte di apprendere*, Tecniche nuove, Milano 1992, p. 271).

<sup>20</sup> Sono affidate alla nostra memoria anche le preghiere più «elementari», insegnate dalla mamma. Non è certo questo un fattore «di poco conto» per l'identità della nostra fede attraverso il tempo.

<sup>21</sup> «La memoria è capacità di riconoscere e di registrare informazioni, di organizzare fatti e nozioni in base a principi e a idee, di richiamare e di rievocare sotto forma di immagini e contenuti intellettuali e simboli, quanto viene appreso. Non è solo insieme di processi, ma anche il complesso dei contenuti stessi dell'esperienza in continuo movimento di ri-strutturazione e de-strutturazione nell'impatto sempre nuovo e sempre più ricco con la realtà. È sintesi dinamica dell'esperienza e in quanto tale condizione di novità, fattore di libertà, sorgente di creatività, tensione verso l'eterno, custode dell'originalità dell'io» (Mazzeo, 1996, p. 489). «Sintetizzando continuamente l'esperienza, in realtà essa conduce una lotta contro la caducità delle cose; un tentativo di trattenerne l'esperienza sul limitare della morte... La memoria, quindi, oltre al valore funzionale e vitale ha un valore ontologico, cioè costituisce il tentativo di salvare l'essere dal suo naufragio, dalla sua distruzione o dalla sua sparizione. Nell'esercizio concreto della memoria bisogna perciò riconoscere l'esprimersi di un desiderio di sopravvivenza che è in qualche modo desiderio di pienezza, desiderio di felicità, di integrità nell'esistere, nell'essere» (Botturi, 1987, p. 47).

<sup>22</sup> Vanni Rovighi, S., *op. cit.*, pp. 71-80.

<sup>23</sup> C'è chi afferma e con questo crede di aver dimostrato, ma se gli chiediamo una ragione, la risposta è «Perché lo dico io», che solo in casi molto particolari può essere ritenuta una dimostrazione della verità dell'affermazione, Rigotti, E. – Cigada, S., *op. cit.*, p. 108.

<sup>24</sup> Il ragionamento, fra l'altro, meriterebbe di essere studiato soprattutto da quei colleghi, fra di voi, che si sono lamentati che gli studenti non ragionano. Numerosissimi. Sarebbe giusto farci uno studio.

<sup>25</sup> Sarebbe interessante analizzare questa terminologia scientifica: perché i «dati»? Chi ci dà i dati? Strano questo uso del passivo. Sarebbe interessante, in rapporto proprio al percorso della ragione: perché dati? Nessuno si preoccupa di vedere chi ce li dà. Sul metodo ipotetico-deduttivo, vedi Rigotti, E. – Cigada, S., *op. cit.*, 2004, pp. 57 ss.

<sup>26</sup> Rigotti, E. – Cigada, S., *op. cit.*, p. 65.

<sup>27</sup> Diciamo in modo approssimativo che questi dati possono figurare come effetti delle cause che ipotizzo. Banalissimamente mi alzo e vedo che il terreno è bagnato e dico «è piovuto», e magari invece è stato il vicino con l'idrante: ho sbagliato ipotesi. Devo avere l'onestà di cambiare ipotesi di spiegazione del fatto.

<sup>28</sup> Lo si vede nel rapporto che il docente instaura spesso con il libro di testo. È un rapporto che sa di eclissi: «La sparizione, momentanea e parziale o continua e totale,

del docente dietro al libro di testo può essere visualizzata in tre immagini. La prima è quella del docente-registratore: il libro sarebbe una cassetta del sapere autorizzato e commercializzato, l'insegnante è colui che gli dà fiato e voce. Un esempio di questa riduzione è riscontrabile nelle lezioni-lettura del libro di testo. La seconda immagine – un po' dissacrante e caricaturale, a dire il vero – è quella del docente-vetrinista. Mi viene in mente al riguardo la lezione in cui l'insegnante si limita a illustrare i pregi e, forse, i difetti del libro in adozione, ma lascia poi i suoi allievi indisturbati nel loro lavoro di autodidatti. La terza immagine dell'oscuramento della funzione docente è quella dell'insegnante che, preoccupato di assegnare e di controllare, si mette a rimorchio del libro di testo. Sono tre quadri, che isolati danno l'idea di un'eclisse parziale; non sono rari, però, i casi di eclisse totale, casi in cui il docente è registratore, vetrinista, a rimorchio del manuale scolastico» (Mazzeo, 1996 p. 116).

<sup>29</sup> Rigotti, E. – Cigada, S., *op. cit.*, p. 74.

<sup>30</sup> «Re-invenzione guidata» è il binomio creato da Freudenthal per definire il rapporto dinamico tra lo studente, che sotto la propria responsabilità deve dare inizio a un processo mentale, creativo e critico, e il docente, che, consapevole di essere guida, non si limita a indicare la strada da percorrere, ma si mette in cammino stando davanti (Manara, R., *La matematica e la realtà*, Marietti, Genova 2002, p. 14). Nella «reinvenzione» il docente mantiene la sua funzione di guida e di controllo autorevole (magisteriale). «Il discente deve reinventare il fare matematica piuttosto che la matematica; l'azione di astrarre piuttosto che le astrazioni; il formalizzare piuttosto che costruire delle formule; il costruire algoritmi piuttosto che gli algoritmi; il parlare piuttosto che il linguaggio» (Freudenthal, H., *Ripensando l'educazione matematica*, Editrice La Scuola, Brescia 1991, p. 76).

<sup>31</sup> Rigotti, E. – Cigada, S., *op. cit.*, p. 108.

<sup>32</sup> Watlawick, P., *The Situation is Hopeless, but not Serious. The Pursuit of Unhappiness*, Norton, New York 1983.

<sup>33</sup> Paul Grice, filosofo del linguaggio, elabora un modello di spiegazione della comunicazione verbale basato sul principio di cooperazione e su quattro massime: quantità, qualità, relazione, modalità. Queste consistono in una serie di prerequisiti che rendono adeguato il discorso. La massima di quantità recita: «Fornisci l'informazione necessaria». Ciò significa che ogni intervento comunicativo dovrebbe essere sempre sufficientemente informativo per gli scopi della conversazione.

<sup>34</sup> La definizione di argomento per Cicerone è la seguente: *argumentum est ratio, quae rei dubiae facit fidem* (Top. 2, 7): «l'argomento è un ragionamento, che dimostra la credibilità di una cosa incerta di un'affermazione incerta». L'argomento è inteso qui come un procedimento che dimostra la credibilità di un'affermazione incerta, che deve essere provata. L'argomento, cioè, si appoggia su qualcosa che è già accertato per dimostrare la verità di una tesi ancora incerta, o come vuole Quintiliano: «l'argomento è un ragionamento che dà una dimostrazione, con la quale si raccoglie qualcosa attraverso altro, e che conferma ciò che è incerto, attraverso ciò che non è incerto» (Inst. Or. 5, 10, 11).

<sup>35</sup> «Nella comunicazione la componente inferenziale opera in base a un principio fondamentale: il principio di buona volontà. Quando si trova davanti a un testo, il destinatario lo affronta ponendosi in questo atteggiamento: "deve voler dire qualcosa!". Il principio di buona volontà guida il destinatario, perché egli presuppone e quindi si sforza di capire; ma il principio opera anche nel mittente, che lo presuppone nel destinatario. È una sorta di "credito" reciproco che gli interlocutori si accordano l'un l'altro, necessario per realizzare la comunicazione» (Rigotti, p. 48).

<sup>36</sup> I medievali suggerivano a questo proposito un grazioso esempio, che mette in luce le difficoltà che possono sorgere dall'ambiguità semantica dei termini utilizzati nell'argomentazione: a) *Quidquid currit habet pedes*; b) *Sequana currit*; c) *Ergo, Sequana habet pedes*; a) Tutto ciò che corre ha i piedi; b) La Senna corre; c) La Senna ha i piedi. Noi potremmo proporre una variante più aggiornata: a) Per leggere bisogna avere gli occhi, b) Il mio computer ha letto il file che mi hai mandato; c) Il mio computer ha gli occhi.

<sup>37</sup> «Dovremmo inoltre essere in grado di sostenere in modo convincente tesi opposte, proprio come accade nell'uso dei sillogismi, non per poter fare effettivamente en-

trambe le cose (non si devono infatti convincere gli uomini di tesi riprovevoli), ma perché non sfugga l'essenza della questione, e per essere noi stessi in grado di confutare un altro, qualora parli ingiustamente», Aristotele, *Retorica*, 1355.

<sup>38</sup> *Paragone* è sostantivo deverbale estratto da «paragonare», la cui etimologia rimanda all'azione di «sfregare contro, affilare» (Devoto, 1980).

<sup>39</sup> Nella tradizione retorica dell'antica Grecia, per indicare il decisore nell'argomentazione si usa il termine *krités*, che deriva dal verbo *krino* (latino *cerno*), che significa «passare al setaccio»: il *krités* è un setacciatore, una persona che è chiamata a dare un giudizio di verifica.

<sup>40</sup> Mazzeo, R., *op. cit.*, pp. 35-36.

<sup>41</sup> Vedi Chesterton, G.K., *Il segreto di padre Brown*.

<sup>42</sup> Vediamo il passo di Cicerone: «E il legame della comunità umana è costituito da ragione e linguaggio che, insegnando, imparando, comunicando, facendo discussione critica, prendendo decisioni insieme creano consenso e uniscono gli uomini in una sorta di società naturale; e per null'altra cosa siamo più lontani dagli animali, nei quali diciamo che c'è per esempio una certa forza, come nei cavalli e nei leoni; però non diciamo che in essi c'è la giustizia, l'equità, la bontà, perché questi sono privi di ragione e di comunicazione» (*De Officiis*, I, 50).

<sup>43</sup> Rispetto al concetto di ragionevolezza come fondamento dell'argomentazione, alcune indicazioni importanti sono state messe a fuoco entro la pragma-dialettica. Nella prospettiva della pragma-dialettica (vedi van Eemeren – Grootendorst, 2003), il concetto di ragionevolezza è strettamente legato a quello di criticità: nel processo di discussione critica tra due argomentanti, dove la posizione di uno viene sottoposta al controllo critico dell'altro, è possibile giungere a un consenso ragionevole, a un fondamento per le proprie azioni e convinzioni.

<sup>44</sup> Muller-Mirza, N., *Les Indiens ont-ils une âme?*, in *Rapport à l'altérité, compétences dialogiques et apprentissage*, «Cahiers de psychologie et éducation de l'Université de Neuchâtel», 43, 2008, pp. 7-16. Vedi in particolare p. 9.

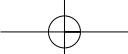
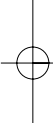
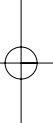
<sup>45</sup> Richard Whately sottolinea la rilevanza dell'interesse nell'esercizio di costruzione di testi argomentativi (noi parleremmo di temi). Vedi Whately, R., *Elements of Rhetoric*, Southern Illinois University Press, Carbondale-Edwardsville 1963.

<sup>46</sup> Rigotti, E. – Cigada, S., *op. cit.*, p. 118.

<sup>47</sup> E. Rigotti, *L'educatività nell'area linguistica*, in «Docete», 9 (1988-1989), p. 594.

<sup>48</sup> Rigotti, E. – Cigada, S., *op. cit.*

<sup>49</sup> Rigotti, E., *op. cit.*, p. 596.



## BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *Dio salvi la ragione*, Cantagalli, Siena 2007.
- Agazzi, E., *Formare all'attenzione*, in «Scuola e didattica», 16 (1988), Editrice la Scuola, Brescia 1988.
- Aristotele, *Politica*, Laterza, Bari-Roma 1993.
- Idem, *Retorica*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1996.
- Idem, *Topici*, in Zanatta, M. (a cura di), *Organon di Aristotele*, UTET, Torino 1996.
- Idem, *Etica Nicomachea*, Laterza, Bari-Roma 1999.
- Ausubel, D.P., *Educational psychology. A cognitive view*, Holt, Rinehart & Winston, New York 1968; trad. it. *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano 1988.
- Botturi, F., *La memoria storica*, in *Lo sviluppo della persona nell'itinerario educativo*, Quaderno 4, manoscritto, Milano 1987.
- Idem, *La memoria storica*, Quaderno 4, manoscritto, Milano 1987.
- Bruner, J.S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1967.
- Carrón, J., *Il buio e l'accendino*, in «Tracce-Quaderni», allegato a «Tracce-Litterae Communionis», 8 (2008).
- Cavalli Sforza, L.L., *L'evoluzione della cultura*, Codice Edizioni, Torino 2004.
- Cicerone, *Tusculanae disputationes*, in King, J.E. (a cura di), *Tusculan disputationes*, «Loeb Classical Library» XVIII, Harvard University Press, London-New York 1927.
- Idem, *Dei doveri*, Mondadori, Milano 1994. Il testo in latino è disponibile anche *online* all'indirizzo: [www.thelatinlibrary.com/cicero/off.shtml](http://www.thelatinlibrary.com/cicero/off.shtml) (ultima visita: 12 febbraio 2004).
- Cigada, S., *Nomi e cose. Aspetti semantici e pragmatici delle strutture nominali*, ISU-Università Cattolica, Milano 1999.
- Idem, *Les émotions dans le discours de la construction européenne*, ISU-Università Cattolica, Milano 2008.
- Clark, H., *Using Language*, Cambridge University Press, Cambridge 1996.
- Cortellazzo, M. – Zolli, P., *Dizionario etimologico*, Zanichelli, Bologna 1979.

Dal Bosco, M. – De Guidi, S., *L'attenzione come esercizio di umanità*, Edizioni Paoline, Milano 1987.

Devoto, G., *Avviamento all'etimologia italiana*, Le Monnier, Firenze 1980.

Ferrua, A., *Manuale di metodologia*, Piemme, Casale Monferrato, 1994,  
Finkielkraut, A., intervista su «Tracce», XXXIII, 1 (2006).

Freudenthal, H., *Ripensando l'educazione matematica*, Editrice La Scuola, Brescia 1991.

Gatti, M.C., *Pratiche di analisi semiotica in Juri M. Lotman e Boris A. Uspenskij*, in Bettetini, G. – Cigada, S. – Raynaud, S. – Rigotti, E., *Semiotica II. Configurazione disciplinare e questioni contemporanee*, Editrice La Scuola, Brescia 2004.

Gibson, J.T., *Psychology for the Classroom*, Prentice Hall, 1981; trad. it. *Psicologia per la classe*, Editrice La Scuola, Brescia 1986.

Giovanni Paolo II, *Memoria e identità*, Rizzoli, Milano 2005.

Habermas, J., *Conoscenza e interesse*, Laterza, Bari 1990.

Hamblin, C.L., *Fallacies*, Methuen, London 1970.

Itard, J.M.G., *Mémoire et rapport sur Victor dell'Aveyron*, in Malson, L., *Les enfants sauvages. Mythe et réalité*, Union Générale d'Éditions, Parigi 1964; trad. it. di P. Molinaro, *I ragazzi selvaggi. Mito e realtà*, Rizzoli, Milano 1971.

Jaki, S.L., *Il messaggio e il suo mezzo*, Fede&Cultura, Verona 2007.

Lévi-Strauss, C., *Jean-Jacques Rousseau, fondatore delle scienze dell'uomo*, in Lévi-Strauss, C., *Antropologia strutturale due*, Il Saggiatore, Milano 1978.

Lotman, J.M. – Uspenskij, B.A., *Sul meccanismo semiotico della cultura*, in Lotman, J.M. – Uspenskij, B.A., *Tipologia della cultura*, Bompiani, Milano 1987 [1973<sup>1</sup>].

Lotman, J.M. – Uspenskij, B.A. – Pjatigorskij, A.M. – Ivanov, V.V. – Toporov, V.N., *Tesi per un'analisi semiotica delle culture (in applicazione ai testi slavi)*, in Prevignano, C. (a cura di), *La semiotica nei paesi slavi. Programmi, problemi, analisi*, Feltrinelli, Milano 1979.

Manara, R., *La matematica e la realtà*, Marietti, Genova 2002.

Mantovani, G., *Intercultura. È possibile evitare le guerre interculturali?*, Il Mulino, Bologna 2004.

Mastrocola, P., *La scuola raccontata al mio cane*, Guanda, Parma 2004.

Mazzeo, R., *Un metodo per studiare*, Il Capitello, Torino 1990.

Idem, *Insegnare un metodo di studio*, Il Capitello, Torino 1997.

Idem, *L'organizzazione efficace dell'apprendimento. Personalizzazione e metodo*, Erickson, Trento 2005.

Meireu, P., *Apprendre... oui*, ESF, Paris 1987; trad. it. *Imparare... ma come?*, Cappelli, Bologna 1990.

Miller, J.R. – Galanter, E. – Pribram, K., *Plans and the Structure of Behavior*, Holt, Rinehart & Winston, New York 1960.



- Molino, A., *L'arte di apprendere*, Tecniche nuove, Milano 1992.
- Muller-Mirza, N., *Les Indiens ont-ils une âme?*, in *Rapport à l'altérité, compétences dialogiques et apprentissage*, in «Cahiers de psychologie et éducation de l'Université de Neuchâtel», 43, 2008.
- Navarini, C., *Filogenesi e ontogenesi del linguaggio. L'umanità contesa dei 'bambini selvaggi'*, in «L'analisi linguistica e letteraria», I (1994), pp. 221-252.
- Negri, M. (a cura di), *Elio Donato. Ars grammatica maior*, con testo e commento, Reggio Emilia 1960.
- Novak, J.D. – Gowin, D.B., *Learning How to Learn*, Cambridge University Press, Cambridge 1984; trad. it. *Imparando a imparare*, SEI, Torino 1989.
- Nuttin, J., *Théorie de la motivation humaine*, PUF, Paris 1985.
- Perelman, C. – Olbrechts-Tyteca, L., *Traité de l'argumentation: la Nouvelle Rhétorique*, Éditions de l'université de Bruxelles, Bruxelles 1958.
- Plantin, C., *Les raisons des émotions*, in Bondi, M. (a cura di), *Forms of Argumentative Discourse*, CLUEB, Bologna 1996.
- Reboul, O., *Qu'est-ce qu'apprendre?*; trad. it. *Apprendimento, insegnamento e competenza*, Armando, Roma 1988.
- E. Rigotti, *L'educatività nell'area linguistica*, in «Docete», 9 (1988-1989).
- Idem, *Per una definizione di 'cultura' in vista di una comunicazione interculturale*, in Gatti, M.C. (a cura di), *Atti del seminario Le dinamiche della comunicazione interculturale*, Milano, 21 dicembre 1999, ICS.
- Idem, *Verità e persuasione*, in «Il nuovo areopago» 1.3, 1995, pp. 3-14.
- Idem, *La retorica classica come una prima forma di teoria della comunicazione*, in Bussi, G. – Bondi, M. – Gatta, F. (a cura di), *Understanding argument: la logica informale del discorso*, CLUEB, Bologna 1998, pp. 1-8.
- Rigotti, E. – Cigada, S., *Rhetoric and argumentation. Proceedings of the International Conference. Lugano, April 22-23, 1997*, Max Nyemer Verlag, Tübingen 1999.
- Idem, *La comunicazione verbale*, Apogeo, Milano 2006.
- Rigotti, E. – Greco Morasso, S., *Introducing Argumentation*, Argumentum eLearning Module, 2005, [www.argumentum.ch](http://www.argumentum.ch).
- Idem, *Argumentation as an Object of Interest and as a Social and Cultural Resource*, in Muller-Mirza, N. – Perret-Clermont, A.N. (a cura di), *Argumentation and Education*, Springer, New York 2009.
- Rigotti, E. – Rocci, A., *Sens – Non-Sens – Contresens. Tentative d'une définition explicative*, in «Studies in Communication Sciences», 1.2, 2001, pp. 45-80.
- Idem, *Describing Monological and Dialogical Argumentation within a Connective Predicates Approach*, in «Proceedings of the Conference: Argumentation in dialogic interaction», Lugano, 30 giugno-3 luglio 2002.
- Idem, *Categorie nascoste in prospettiva interlinguistica*, in Mondada, L. – Pekarek Doehler, S. (a cura di), *Plurilinguisme. Mehrsprachigkeit. Plurilingualism. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs*, A. Francke Verlag, Tübingen-Basel 2003.

Idem, *From Argument Analysis to Cultural Keywords (and Back Again)*, in van Eemeren, F. – Blair, H. – Willard, C. et al. (a cura di), *Proceedings of the Fifth Conference of the International Society for the Study of Argumentation*, Sic Sat, Amsterdam 2003.

Idem, *La comunicazione scolastica fra razionalità e ragionevolezza*, Master in Gestione della formazione per dirigenti di istituzioni scolastiche, Working Paper dell'ILS, USI, Lugano 2004.

Idem, *Congruity, Connective Predicates and theme-rheme Articulation*, in Schulz, P. – Cantoni, L. – Tardini, S. (a cura di), *Semiotics and Communication Sciences*, University of Toronto Press, Toronto 2005.

Rigotti, E. – Rocci, A. – Greco, S. – Arrigo, O., *Comunicazione verbale e argomentazione nell'istituzione scolastica*, Working Paper dell'ILS, USI, Lugano 2003.

Rigotti, E. – Rocci, A. – Greco, S. – Tardini, S. – Petruzzella, A., *Argumentieren in der Bank/Argumenter dans la banque*, CreditSuisse Advanced Corporate Managers' Program, Cadro 2003.

Idem, *Towards a Typology of Manipulative Processes*, in de Saussure, L. – Schulz, P. (a cura di), *New Perspectives on Manipulative and Ideological Discourse in Pragmatics and Discourse Analysis. 'Discourse Approaches to Politics, Society and Culture'*, John Benjamins, Amsterdam 2005.

Saussure, L. de (in corso di stampa), *Manipulation, Discourse Analysis and Cognitive Pragmatics*.

Stalnaker, R.C., *Pragmatic Presuppositions*, in Stalnaker, R.C. (a cura di), *Context and Content. Essays on Intentionality, in Speech and Thought*, Oxford University Press, Oxford 1999.

Swift, J., *Travels into Several Remote Nations of the World. By Lemuel Gulliver; first a Surgeon, and then a Captain of Several Ships*, Capitolo XI, Könemann, Köln 1995.

Van Eemeren, F.H. – Grootendorst, R., *A Systematic Theory of Argumentation. The Pragma-dialectical Account*, Cambridge University Press, Cambridge 2004.

Vanni Rovighi, S., *Elementi di filosofia*, vol. I, *Introduzione, Logica, Teoria della conoscenza*, Editrice La Scuola, Brescia 1962.

Watzlawick, P., *The Situation is Hopeless, but not Serious. The Pursuit of Unhappiness*, Norton, New York 1983.

Whately, R., *Elements of Rhetoric*, Southern Illinois University Press, Carbondale-Edwardsville 1963.

