

# Educazione: una passione per la ragionevolezza

Carlo Wolfsgruber

Il mio intervento si articolerà intorno a due punti che una preoccupazione argomentativa facilmente riconosce connessi tra loro: ragione e ragionevolezza, il primo; ragione e libertà, il secondo.

Si tratta di riflessioni i cui albori mi sono giunti da una concezione cristiana dell'uomo, che, sin da quando ero giovane, mi fu proposta come ideale - un ideale vivente - da verificare. Da verificare nella vita e perciò nell'ambito educativo dove ho avuto qualche responsabilità per molti anni e in particolare nella realtà scolastica dove lavoro.

## 1 Ragione e ragionevolezza

Prendo le mosse dalla parola "ragione" essendo consapevole che la sua interpretazione rappresenta oggi una discriminante culturale fondamentale.

La ragione emerge all'esperienza come apertura alla realtà tutta, e quindi essa è originalmente povera e perciò in grado di cogliere la positività dell'essere, del reale; si esprime naturalmente in domande di conoscenza dettate da un'inesauribile curiosità, la quale a sua volta è imposta da un bisogno altrettanto irriducibile di significato.

In questa apertura alla realtà, in qualche modo, l'uomo arriva alla sorpresa di sé e della propria presenza nell'essere. Proprio questa sorpresa diventa la domanda che pone il criterio di giudizio con il quale egli giudica se quello in cui si imbatte corrisponde - o meno - ad una evidenza originale, ad un desiderio di cui si scopre costituito: la ragionevolezza è ultimamente salvata dall'uso di questo criterio che tanto è innato e tanto è vocato nell'impegno con la realtà. Lo chiamiamo esperienza elementare o cuore.

Il cuore è il nesso tra la totalità dell'essere e la totalità del soggetto; è la pietra di paragone, è il punto di responsabilità di tale nesso. Non si tratta di un repertorio metodologico che attiviamo in un determinato momento del nostro impegno con la realtà: tutti i criteri si originano proprio in quel punto dell'apertura alla realtà, anche quelli logico-epistemologici. Tali criteri non sono assolutamente posticci: c'è un giudizio innato, c'è un'esperienza elementare anche delle evidenze logiche. Anche qui la nostra apertura alla realtà pone una domanda che ci conferma o ci smentisce; anche qui gioca l'esperienza elementare, come nella morale la voce della coscienza.

«Se la ragione è rendersi conto della realtà, tale rapporto conoscitivo col reale si deve sviluppare in modo ragionevole. Ed è ragionevole quando i passi per quel rapporto di conoscenza sono determinati da motivi adeguati. È questo il corrispettivo dal punto di vista del soggetto di quanto abbiamo detto prima a proposito dell'oggetto, e cioè che quest'ultimo determina il metodo. Qui

possiamo dire che è la natura del soggetto a determinare le modalità con cui questo metodo viene usato» (Giussani 1997: 19).

L'idea di "età della ragione" o di "coscienza ben formata" sono evidentemente concetti legati a questa ragionevolezza in atto, ben diversa dal razionalismo che invece è sostanzialmente individualista e perciò non ammette rapporto né apertura ad altro sia nella definizione di sé che nel proprio dinamismo.

Nel presente contesto culturale, proprio a questo punto, si apre una grave criticità: la fragilità dell'autocoscienza, che chiamiamo anche trascuratezza dell'io.

«Ad essersi rattrappita è innanzitutto la capacità di cogliere l'evidenza *in riferimento a se stessi* e quindi l'esercizio della ragione, del senso critico. Di conseguenza, s'incrementano l'accondiscendenza agli schemi, l'abitudine gregaria e diminuisce l'autonomia del giudizio, della presa di posizione» (Carrón 2015a: 24).

Notiamo che il riconoscimento dell'evidenza non è riducibile ad una registrazione asettica del dato: il dato diventa realmente evidente solo nel momento in cui ne colgo il nesso con me, con il soggetto che lo conosce: ecco perché alla fragilità dell'autocoscienza corrisponde il crollo delle evidenze.

L'educazione è una passione irriducibile per fare con l'altro - insieme e consapevolmente - un cammino ragionevole di conoscenza: perciò non è solo un problema della scuola, ma di ogni rapporto tra uomini.

Non identifichiamo l'educazione con il suo versante pretesamente "etico", con l'impegno ad ottenere determinati comportamenti, o, come si suol dire, con lo sforzo per forgiare la personalità. Sappiamo, infatti, che l'etica dipende dall'ontologia; un soggetto che non arrivi a riconoscere se stesso a livello originale non ha ragioni adeguate per giudicare, per non conformarsi a schemi più o meno indotti, per non essere gregario di gruppi che si costituiscono intorno a un "sentore" comune apparentemente naturale, ma di fatto imposto dal potere e dai suoi interessi. Così il percorso educativo maschera un progetto di propaganda, in qualsiasi campo si eserciti: dalla politica, all'economia, alla religione.

Siamo altresì alieni dal concepire l'educazione come una dinamica volta ad ottenere consenso su contenuti di pensiero, su definizioni, quasi fossero un particolare tipo di merce, paradossalmente senza il valore che ogni merce ha.

Mi sono dovuto rendere conto di quanto non sia ovvio che l'insegnante agisca con la chiara consapevolezza che il suo ruolo sia soprattutto quello di suscitare e rilanciare delle domande e non quello di trasmettere - per non dire "imporre" - delle definizioni. Presentandosi come il depositario di un sapere che lo studente deve incamerare, il docente di fatto traslascia di interrogarsi se quel sapere risponda ad una implicita, o esplicita, domanda dell'altro, favorendo così nello studente proprio la trascuratezza dell'io. Si insegna tanto vocabolario, meno la concettualità.

Per non concepirsi come custode e divulgatore di un sapere preconstituito, il docente non deve temere di mostrarsi in una posizione "vulnerabile" di fronte ai suoi studenti. Certamente un insegnante non può entrare in classe senza essersi adeguatamente preparato; d'altra parte deve essere consapevole che l'aspetto più drammatico, ma al tempo stesso più entusiasmante, di questa sua vulnerabilità è la fiducia ad oltranza nell'autocoscienza dei propri studenti, qualunque sia la loro età.

Questo è quanto è successo a un'insegnante che, sentendosi obiettare da un suo studente che Dante non sarebbe interessante perché superstizioso, invece di liquidare sommariamente l'obiezione, si è impegnata a studiare a fondo la questione, così a fondo da costruire una intera

lezione per rispondere a quello studente, con il risultato di conquistare stabilmente l'attenzione e l'interesse suo e della classe.

Giustamente i docenti sono attenti alla discussione scientifica sui temi propri della loro disciplina; la stessa sensibilità dovrebbe far recepire positivamente il fatto che anche i loro studenti possano dissentire!

Segnalo alcuni fattori che documentano la ragionevolezza del processo educativo attraverso esempi che traggio dal mondo della scuola, anche se la scuola potrebbe non delimitare compiutamente il loro confine.

*Nesso particolare-totalità.* Ricordo bene un ragazzo alle prese con la traduzione dal latino: fino ad un certo momento si era trattato per lui di tradurre le singole parole e poi assemblarle in un insieme plausibile; un giorno improvvisamente intuì che la parola, di fronte alla quale si trovava, aveva un legame, un nesso con l'insieme del testo, partecipava di una totalità. Fu per quel giovane l'emozionante scoperta della ragione nella sua energica esigenza di connessione del particolare al tutto. Questa legge della conoscenza è importante per la traduzione, ma anche per tutte le discipline, dall'italiano alla matematica.

*Dare ragione delle proprie prese di posizione.* In particolare per l'italiano, esercizio fondamentale della scuola è il tema. In esso il giovane si allena a dare un giudizio e, quindi, a prendere una posizione di fronte alla società; ma egli non può e non deve limitarsi ad esprimere il suo parere, occorre che ogni giudizio sia fondato e giustificato in modo convincente e occorre che l'articolazione dei giudizi sia coerente. Così il tema – e la sua valutazione – diventa l'occasione perché un giovane possa iniziare a scoprire la struttura della sua stessa ragione.

*Omnis gloria filiae regis ab intus* (Salmo 44, 14, vulgata): tutta la forza della personalità dell'uomo è dal di dentro, ancora una volta è *la sua autocoscienza*. Il processo educativo, come abbiamo detto, deve arrivare a intercettare l'io. Non dobbiamo ignorare che in età adolescenziale il giovane tende a far coincidere l'espressione del proprio io con la reattività, la quale normalmente si appoggia all'attaccamento a forme. Spesso succede che i ragazzi, nel momento in cui devono scegliere la Scuola Secondaria superiore (ma addirittura anche l'Università), più sono reattivi, più si lanciano a corpo morto nell'individuare il tipo di scuola – liceo classico o liceo scientifico, ad esempio, ma anche Giurisprudenza piuttosto che Economia – con poca o nessuna preoccupazione di chiarirsi ciò che a loro interessa veramente. Tanto che, alla domanda "che cosa ti interessa?", molti restano impacciati e non sanno che cosa rispondere.

Educare significa però prendere in qualche modo sul serio questo dato e far emergere – attraverso il suggerimento di domande che liberino dalle forme il giovane rimandandolo alla sua esperienza – il contenuto realmente originale della parola "io" e del rapporto costitutivo "io-noi", che è il bisogno di essere. È questo bisogno ciò che quella reattività, pur parzializzandolo, segnala. Ciò che occorre all'educatore è una sorta di ascesi dell'esperienza elementare.

## 2 Verità: ragione e libertà

Il processo educativo è volto, evidentemente, a raggiungere certezze: è la *fides* di cui parla Cicerone citato dal prof. Nanni. Ma di che certezza si tratta? La certezza di cui vogliamo interessarci è quella che mette in campo una parola oggi facilmente accantonata: verità. Questa parola può forse essere accreditata nel campo scientifico o, più precisamente, tecnologico. In tutti gli altri ambiti della variegata esperienza umana, la certezza sulla verità sembra impossibile, nessuna evidenza a riguardo sarebbe raggiungibile e chi afferma il contrario è tacciato di essere un pericoloso fondamentalista.

Tale accusa è in parte storicamente comprensibile come reazione ad un uso scorretto della parola verità, dove l'attestazione del vero e la sua comunicazione sono spesso disarticolate dalla libertà dell'uomo. Per troppi pseudo educatori il problema della verità, anziché aprire il problema della libertà lo chiude, aprendo il problema della coerenza etica, cioè dell'esito. La storia delle ideologie è costellata di sedicenti "profeti" che pretendono di dire all'uomo la verità e ciò che l'uomo deve o non deve fare, amare e volere, ricattandolo con la violenza tipica di ogni forma di clericalismo. In fondo, a queste *pseudo guide* manca la coscienza del vero come evento presente sempre irriducibile a ciò che si sa già; caso mai essi ne conservano i contenuti di definizione, le risultanze etiche e i modelli organizzativi che ne conseguono.

Il realismo necessario per educare ci impone invece di riconoscere che «è dall'esperienza che dobbiamo imparare chi siamo, capire che cosa è all'altezza del problema della vita e che cosa non lo è» (Carrón 2015a: 24-25).

Sono convinto che la letteratura sia la disciplina dalla cui profondità connettiva più facilmente emerge nell'uomo l'esigenza di ragionevolezza e di implicazione rispetto all'esperienza esistenziale. Quando oggetto della conoscenza è un grande testo letterario, è quasi impossibile – dico "quasi" essendo consapevole che l'impostazione oggi predominante tende a "congelare" il testo smontandolo come se si trattasse di una macchina più o meno riuscita –, è quasi impossibile evitare di paragonarsi con l'unicità di una esperienza umana che in quel testo si è coagulata e non avere almeno un attimo di stupore per la verità che quelle parole, pur frutto di una diversità irriducibile, dicono alla propria esperienza.

Il sussulto – ma anche l'incaglio – che un adolescente subisce leggendo l'Infinito di Leopardi attesta che c'è qualcosa nella sua esperienza che trova corrispondenza nei versi del poeta; si tratta allora di accompagnarlo a riconoscere che questa corrispondenza deborda ogni contenuto formale della poesia e ogni sua esplicazione teorica. E non si tratta semplicemente di sentimento: si potrebbe quasi dire che è il pre-sentimento di qualcosa che si inoltra nell'esperienza, quello che Charles Péguy definiva «l'entrata perpetua dell'avvenimento totale nell'avvenimento della propria vita» (Péguy 1988: 687).

Se questo adolescente trovasse un docente capace di intercettare quel suo sussulto o quel suo incaglio e di incoraggiarlo invitandolo ad indagarne le ragioni, potrebbe iniziare un processo conoscitivo nel quale la ragione mantenga tutta la sua ampiezza, cioè venga utilizzata in modo ragionevole.

L'educazione implica il raggiungimento di certezze rispetto alla realtà e quindi tiene in dovuto conto che nell'esperienza le fonti della conoscenza sono due, una diretta (*lato sensu*) e un'altra – quella delle implicazioni logiche, inferenza, argomentazione – che indica il percorso della ragione, la quale riconosce il nesso tra ciò che è attestato e ciò che è da attestare.

Esperienza, cioè: "attraverso la mia vita"; "mi sono coinvolto e sono protagonista". È esperienza anche il teorema, non solo la gita didattica: però lo studente deve fare il percorso, deve gioire – in compagnia dei grandi matematici della storia – del *quod erat demonstrandum*, deve esultare dell'intuizione del nesso tra particolare e totalità. Io ci sono "dentro" con tutta la mia ragione: esperienza di sé nell'essere! Gli occhi che hanno visto sono i miei; la ragione che ha fatto il nesso è la mia; la libertà che lo ha riconosciuto è la mia. Non esiste inferenza per conto terzi.

Sia chi è determinato a indirizzare comportamenti, sia chi si preoccupa di convincere di un pensiero non può non avere la tentazione di limitare la libertà dell'interlocutore, percepita come uno spazio che sfugge al proprio controllo.

Al contrario, chi si aspetta dal processo educativo l'incremento della propria e altrui autocoscienza sente la libertà propria ed altrui come la massima alleata.

Sto parlando della libertà come sfida dell'autocoscienza: è il soggetto che prende posizione, scommette sul senso di sé e non si sottomette alla voglia o agli automatismi imposti dal potere e dalla moda. È una libertà in cui c'è spazio per l'ateo, non così per lo stordito indifferente. Ed è una libertà in cui non c'è spazio nemmeno per la possibilità di manipolare a piacimento il dato. Credo che proprio quest'ultima pseudo-definizione di libertà sia ciò che spinge ad avere paura di ogni acquisizione certa: come se dire che questo foglio è bianco fosse un'indebita ingerenza nei confronti della mia "libertà" che lo vorrebbe nero. È per questo che tante volte si spaccia per rispetto della libertà l'astenersi da ogni affermazione certa, da ogni riconoscimento di evidenza: per convivere ci si deve mettere d'accordo rinunciando al nesso con la realtà.

La libertà reale è il clima in cui può avvenire quella costruzione condivisa del sapere, quella «impresa condivisa da maestro e allievo di *edificazione argomentativa* del rapporto con la realtà. Passo dopo passo, dall'ipotesi alla sua giustificazione, all'ipotesi ulteriore. L'allievo è sfidato ad avanzare ipotesi, a prendere posizione e a saggiarne la ragionevolezza, è *coprotagonista* del suo sapere, fa esperienza della propria responsabilità critica e del bisogno dell'altro (*auctoritas*), mette in gioco le sue categorie e la sua esperienza, fa esperienza della sua ragione all'opera nel rischiare l'ipotesi e nel definire metodi, cioè percorsi, domande adeguate all'oggetto. Nel dialogo critico ogni partecipante è un portatore di esperienza, è un punto di aggancio di tutti i dialoganti alla realtà: il risultato conoscitivo ed etico del dialogo va oltre la somma degli apporti dei singoli» (Rigotti 2014: 380).

L'educazione autentica dunque – come del resto ogni processo di vera argomentazione – esige anzitutto il *rispetto* della libertà dei soggetti implicati, il quale muove dal rispetto delle domande originarie proprie ed altrui e riconosce all'altro il diritto di chiedere le ragioni di quel che si afferma e, quasi direi, di pretendere dall'educatore l'onere della prova. Laddove questo diritto non è riconosciuto, certamente lì non c'è libertà. È ipotesi scientifica – la quale riceve sempre più conferme – che il bambino per conto suo viene dalla famiglia con forte (quasi troppa) capacità di argomentazione e poi nel tempo smette "grazie" alla scuola.

Oltre al rispetto, occorre la *stima* della libertà, che significa la pazienza del tempo, la disponibilità a cercare vie sempre nuove, il rifiuto delle facili scorciatoie, l'attesa che ciò che appare evidente ai propri occhi scaturisca come tale dal di dentro dell'esperienza effettivamente vissuta dall'interlocutore, invece di pretenderlo per acquiescenza formale o per tributo ad una indebita autorevolezza.

«È necessario che noi approfondiamo come la verità può essere in grado di attrarre la libertà e di compiere la ragione. La verità, infatti, non è una definizione, e nemmeno una dottrina che, per il fatto stesso che io la affermo, desta la libertà dell'altro» (Carrón 2015b).

E così l'argomentazione nel processo educativo risulta essa stessa uno strumento di educazione alla libertà; uno strumento che è utilizzabile solo da un uomo appassionato, cioè disposto al sacrificio che l'educare implica.

## Riferimenti bibliografici

- Giussani L., 1997, *Il senso religioso*, Rizzoli, Milano.
- Carrón J., 2015a, *Una presenza nello sguardo*, Coop. Edit. Nuovo Mondo, Milano.
- Carrón J., 2015b, *Il fascino della bellezza disarmata*, "Tracce" (febbraio).
- Rigotti E., 2014, *Il dialogo critico come forma ideale dell'educazione*, in *Conoscenza e compimento di sé*, a cura di Rigotti E., Wolfsgruber C., Fondazione per la Sussidiarietà, Milano, pp. 376-381.
- Peguy C., 1988, *Cahiers de la quinzaine* (6 ottobre 1907), in *Oeuvres en prose complètes*, II, Gallimard, Paris.