

Conclusioni.

A chi ha il coraggio di fare scuola

Riportiamo di seguito due brevi riflessioni sviluppate dai curatori in momenti diversi del lavoro di Accademia

Il dialogo critico come forma ideale dell'educazione

Eddo Rigotti

"Dialogo critico" è un sintagma nominale formato da due parole, ciascuna con un ampio e incerto spettro semantico. Ne nasce una percezione di vaghezza di cui spesso si abusa e così ambedue le parole possono diventare delle trappole manipolatorie.

Pare che per esercitare la virtuosa pratica del *dialogo* l'ideale sia non avere una propria posizione. L'assenza di posizione, ossia di giudizio è sentita, anzi spesso è imposta, come garanzia di apertura, di lealtà al gioco dialogico. La purezza del gioco dialogico – soprattutto in una prospettiva consensualistica – pare rappresentare l'unica strada per la costruzione di un giudizio affidabile. Così, se pur si ha un giudizio, l'entrata in dialogo pare impegnarci a sospenderlo, a disattivarlo. E, peraltro, la caccia a pretesi pregiudizi e preconcezioni diventa un gioco di potere¹.

L'abuso manipolatorio della parola *critico* pare addirittura più esteso. Voci

¹ È interessante in proposito la fallacia "Poisoning the well" che è stata rilevata da J.H. Newman e poi analizzata da D. Walton (Walton 2006). Riporto le interessanti considerazioni di I.M. Copi e C. Cohen (1998: 169) riportate da D. Walton (2006): "One argument of this kind, called 'poisoning the well', is particularly perverse. The incident that gave rise to the name illustrates the argument forcefully. The British novelist and clergyman Charles Kingsley, attacking the famous Catholic intellectual John Henry Cardinal Newman, argued thus: Cardinal Newman's claims were not to be trusted because, as a Roman Catholic Priest, (Kingsley alleged) Newman's first loyalty was not to the truth. Newman countered that this *ad hominem* attack made it impossible for him and indeed for all Catholics to advance their arguments, since anything that they might say to defend themselves would then be undermined by others' alleging that, after all, truth was not their first concern. Kingsley, said Cardinal Newman, had poisoned the well of discourse." Continua Walton: "Newman was so upset by Kingsley's attack that he wrote a whole book, *Apologia pro vita sua* (1864), directed to refuting what he felt was the argument against him. He felt that Kingsley's argument was unfair, because it was based on a misinterpretation of what he (Newman) had written. But even worse, he felt that Kingsley's argument threw such an *aura* of suspicion on anything he might write, or any argument he might put forward in the future that the well would be poisoned. Any such argument would always be tainted with the suspicion that Newman's views were based on putting group interest before a concern for the truth. Not only would such an attack make it impossible for Newman to have a say on any intellectual or political issues. It would make it impossible for any Catholic to do so with any credibility. Newman was right to be upset, and to take great care to reply to Kingsley's attack, because this type of poisoning the well argument can be extremely powerful as an unfair method of attacking an opponent. The attack could be highly effective even if it was only an implicit argument against Newman, or anything he had written, by claiming that Roman Catholics generally have no regard for truth".

lessicali imparentate, di largo uso nel linguaggio quotidiano, come *criticare*, *critica*, *criticone*, legano il termine *critico* a una sorta di piacere *della negazione*, del diniego, di gusto della messa in primo piano del limite, di sottolineatura del trionfo del male. L'aggancio alla sfera del negativo è ribadito dall'uso della parola *critico* come aggettivo di *crisi* intesa per lo più non come momento decisivo, ma come momento rischioso. È una stranezza, quasi una perversione: chi, per principio, rifiuta, chi privilegia nella sua visione il limite e il male, in qualche modo rassicura perché è al tempo stesso astuto ("A sospettare si fa peccato, ma si indovina") e serio, anzi severo. Il critico non si lascia "far su" dall'euforia, evita che il negativo ci sorprenda, applica nei suoi *assessment* alti standard di qualità, è esigente, anzi intransigente, depositario esclusivo di una moralità rigorosa.

C'è un uso diverso, ma non meno pretensioso della parola *critico* che non attiene al rigore morale, ma al rigore della concezione, del giudizio, della *Weltanschauung*, che insomma riguarda la sfera delle conoscenze e delle opinioni. Qui la pretesa criticità, altrettanto intransigente e *superciliosa*, punta a sradicare l'interlocutore, a screditare ogni appartenenza, a scartare subito ogni tradito, ogni eredità culturale. Osservava ironicamente, e persuasivamente, don Giorgio Pontiggia davanti a questo atteggiamento: "È come se uno dicesse: mi hanno insegnato a mangiare, ma non so perché io devo mangiare e perciò smetto di farlo." Se vogliamo essere veramente rigorosi, ricordiamoci che l'assenza di argomento non basta a confutare la tesi; anzi, di regola, neppure la confutazione dell'argomento basta a confutare la tesi.²

Effettivamente i due termini, considerati separatamente, rappresentano nel sistema semantico dominante due formidabili dispositivi di manipolazione. Uniti nel sintagma nominale, sembrano suggerire il temperamento di due istanze contrapposte, quasi con la pretesa di creare un cocktail concettuale raffinato: l'apertura e l'incontro combinati con il controllo e il sospetto. Francamente, se a questo si riduce il dialogo critico, esso non ci interessa e tanto meno possiamo considerarlo la forma ideale dell'educare.

Inveramento delle categorie

Per affrontare positivamente la sfida lanciata dalla nostra ipotesi non possiamo partire da una semantica depotenziata, ideologicamente compromessa, dei termini in gioco: è necessario un recupero della loro semantica autentica. Dobbiamo riguadagnare tutto lo spessore della categorialità con cui affronta-

² Un approfondimento dei diversi tipi di confutazione è proposto da Rigotti e Rocci (in corso di pubblicazione), *A particular type of refutation. When the destruction of the argument immediately entails the destruction of the standpoint.*

mo la realtà e ne facciamo esperienza. Chiamerei tutto questo il *compito di in-
veramento delle categorie*. Per esempio, se affronto il problema dei diritti e non
mi limito a proclamazioni ideologiche, non posso ignorare che un diritto esiste
per qualcuno soltanto se per qualcun altro esiste il dovere di assicurarlo. Questo
inveramento delle categorie è particolarmente decisivo per superare l'utilizzo
manipolatorio dei concetti con cui definiamo l'umano e il suo destino. L'invera-
mento permette di arrivare alla cosa oltrepassando la sua apparenza (Aristotele,
De sophisticis elenchis, cap. I: non basta che una cosa sembri oro, deve essere
oro). Se non c'è un corrispettivo dovere il diritto diventa una chimera. Persino i
valori morali si riducono a flatus vocis senza la loro controparte ontologica. Lo
sottolinea Carlo Wolfsgruber nella sua introduzione ai lavori di Accademia ricor-
dando l'*orazion picciola* dell'Ulisse dantesco: "Fatti non foste a viver come bruti,
ma per...". È l'esser noi fatti per qualcosa che fa di questa cosa un valore per noi.
L'inveramento categoriale restituisce al concetto la sua presa sulla realtà.

Vediamo dunque di recuperare nella loro portata ontologica autentica le no-
stre due categorie, cominciando dalla criticità. È, ben lo sappiamo, la capacità
di vagliare (greco κρίνω), di distinguere, di trascinare il buono e trattenerlo. Lo
strumento è metaforicamente il setaccio (*cribrum*), più propriamente il criterio,
lo strumento, il principio per discernere (*dis-cerno*), giudicare. Non si scarta sen-
za vagliare, non è critico! Πάντα δέ δοκιμάζετε, τό καλόν κατέχετε (San Paolo,
I Tess.) Dunque la vera criticità è alla ricerca del positivo, vaglia per cogliere il
positivo, non è appassionata al negativo. "La critica non è ostilità alle cose, ma
amore ad esse" (Giussani et al. 1998: 158).³ Nulla può essere accettato senza
vagliare. Neppure la tradizione.

"Insisto: usare criticamente questo fattore nella vita [scilicet la tradizione]
non significa collocare dubbi sui suoi valori – anche se così viene suggerito dalla
mentalità corrente –, ma significa utilizzare quella ricchissima ipotesi di lavoro
attraverso il vaglio di un principio critico che sta dentro di noi: l'esperienza
elementare"; "[...] omettendo quel vaglio critico il soggetto o è alienato o fossi-
lizzato nella tradizione" (Giussani 2010: 51).

Cerchiamo ora di restituire nella sua pienezza la categoria del dialogo speci-
ficandola rispetto a concetti più o meno strettamente imparentati. Un dialogo
è certamente una specie di interazione (cioè un'azione congiunta in cui ciascun
agente raggiunge il proprio scopo realizzando lo scopo dell'altro agente). Tutta-
via ogni comunicazione è un'interazione, anche un monologo, ossia il discorso
di un parlante a uno o più destinatari. C'è in effetti un'interattività che spes-

³ "Un critico è chi mobilita e fa venire alla luce il valore che c'è, cioè la creatività della cosa" (Giussani 2007: 248).

so sfugge: l'attività dell'ascolto non è meno impegnativa né meno importante dell'attività del parlante e non si dà né l'una né l'altra senza condivisione di interesse per la cosa. Il monologo non è tuttavia un dialogo perché i ruoli comunicativi rimangono fissi. Non basta tuttavia, l'alternarsi, magari disciplinato da regole, dei ruoli comunicativi per realizzare un dialogo. Una successione ordinata di interventi (si pensi a un congresso o pur anche a una conversazione⁴ educata) non sono un dialogo.

Nel dialogo gli interlocutori sono all'opera per uno scopo condiviso ed è soprattutto questo scopo condiviso che caratterizza un dialogo. Douglas Walton ed Erik Krabbe (1995: 66) distinguono in rapporto al fine perseguito numerosi tipi di dialogo: dialogo per persuadere o discussione critica, dialogo per fare ricerca, e sviluppare sapere, negoziazione, trattative per comporre un conflitto di interessi, dialogo per deliberare, dialogo per ottenere informazioni e, infine, dialogo eristico (un dialogo in cui tutti gli interlocutori sono impegnati a polemizzare con gli altri per danneggiarne l'immagine). Il dialogo educativo fa plausibilmente sintesi delle due prime forme dialogiche elencate.

Dobbiamo ora porci una domanda fondamentale: quale forma discorsiva è adeguata all'insegnare educando? Anzitutto per comunicare non basta che qualcuno parli, bisogna che qualcuno lo ascolti. Il soliloquio in quanto tale non comunica anche se può essere intrinsecamente caratterizzato da una dialogicità bachtiniana⁵. Il rischio di esibirsi in soliloqui è tuttavia grande. La forma comunicativa del monologo è spesso inevitabile e non è drammatica se l'allievo è coinvolto, cioè se è fatta per lui e lui lo percepisce. I rispetti da avere sono due: l'intercettazione della sua domanda e la connessione con il suo sistema categoriale (questa si verifica se in definitiva egli sa riportare le mie parole alla sua esperienza). Il monologo del docente è tuttavia una forma discorsiva che fa perdere molte, troppe, opportunità, anzi rischia di far perdere l'essenziale. Anche nel caso, voi mi direte non frequente, in cui il vostro allievo nella solitudine del suo posto di ascolto sapesse elaborare criticamente - verificandone la coerenza intrinseca e la compatibilità con altre fonti di informazione e, soprattutto, la rispondenza alle domande che costituiscono la sua umanità e alla sua profonda elementare esperienza - tutto quanto gli vado dicendo, egli non parteciperebbe effettivamente a un'esperienza educativa. Egli sarebbe uno dei terminali cui è

⁴ La conversazione assicura per un certo aspetto maggiore coesione della giustapposizione di interventi che ha luogo in un congresso perché garantisce la continuità referenziale. Ad esempio: A: "Per il viaggio di nozze i nostri amici vanno alle Canarie"; B: "Sono stata alle Canarie qualche anno fa con Giuseppe"; C: "A proposito, ho saputo che Giuseppe si è laureato in chimica"; D: "Anche mia sorella si è laureata, in lettere però..."

⁵ L'altro è presente in quanto la sua posizione è considerata e opera nel testo.

diretta una comunicazione con intenti educativi. In effetti si tratterebbe di una comunicazione monologica a destinatario multiplo, insomma di una forma tecnologicamente povera di comunicazione mass-mediatica.

Ma l'essenziale che manca in questo tipo di comunicazione didattica è l'esperienza di un dialogo critico volto a uno scopo condiviso. Ora lo scopo condiviso di un dialogo critico-educativo è la costruzione condivisa del sapere, inteso come rapporto comunicativo e pratico con la realtà, autocoscienza dell'esserci. Notiamo che Dante, parlando di *virtute e canoscenza*, non è, al solito, cumulativo, non enumera valori a caso, ma struttura ed edifica la concettualità relativa all'ideale della vita: *virtute* equivale a compimento di sé, e dunque fa riferimento alla sfera morale o pratica, mentre *canoscenza* copre la sfera conoscitiva. Certo, educare è un compito immenso! Apre alla realtà e al suo significato. Però non lasciamoci sopraffare dallo sbigottimento, e, soprattutto, non cediamo alla tentazione di considerarci demiurghi delle coscienze.

È importante mettere a fuoco la nozione di conoscenza. "Che cos'è la conoscenza?" – mi sono chiesto rendendomi conto che spesso ne parliamo, ne parlo, senza vera consapevolezza. Ho tentato una risposta: *è quella familiarità con l'essere, quella percezione della sua presenza generata dall'esperienza, che mi rende capace di attestarlo.*

Prima ho parlato di "costruzione condivisa del sapere". Devo chiarire il termine *costruzione* che può far venire in mente il costruttivismo, una visione epistemologica in cui il sapere è concepito come *insieme organizzato di discorsi considerati scientifici in quanto garantiti da procedure accettate di formazione del consenso*, non considerati scientifici in quanto appoggiati sulla realtà (*epistamai*). La costruzione condivisa del sapere è l'impresa condivisa da maestro e allievo di *edificazione argomentativa* del rapporto con la realtà. Passo dopo passo, dalla 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. L'incontro delle diverse esperienze nel dialogo critico rende possibili inferenze e verifiche che generano un vero e proprio incremento del sapere.

Non c'è caricamento di dati e nozioni e non c'è indottrinamento. Il docente

non è un modello da scimmiettare, è un compagno di viaggio più grande che quella gita l'ha già fatta. E nemmeno c'è per lui ripetizione: la novità della realtà, la sua creatività non si esaurisce quando ne facciamo esperienza. Il tedio nasce dal ripeter da soli un percorso di cui, a ben vedere, non si coglie più il significato.

Riferimenti bibliografici

- Copi I.M. e Cohen C., 1998, *Introduction to Logic*, Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey (trad. it. a cura di Lolli G., *Introduzione alla logica*, il Mulino, Bologna 2002).
- Giussani L., 2007, *Certi di alcune grandi cose (1979-1981)*, BUR, Milano.
- Giussani L., 2010, *Il senso religioso. Volume primo del PerCorso*, Rizzoli, Milano.
- Giussani L., Alberto S., Prades J., 1998, *Generare tracce nella storia del mondo. Nuove tracce di esperienza cristiana*, Rizzoli, Milano.
- Rigotti E., Rocci A., in corso di pubblicazione, *A particular type of refutation. When the destruction of the argument immediately entails the destruction of the standpoint*.
- Walton D., 2006, *Poisoning the Well*, "Argumentation", 20: 273-307.
- Walton D., Krabbe E., 1995, *Commitment in Dialogue. Basic concepts of interpersonal reasoning*, State University of New York Press, New York.

La scuola come opera comunitaria

Carlo Wolfsgruber

Dalla nostra esperienza di Accademia, a partire dall'inizio fino a oggi, ricavo due ordini di impressioni, che mi preme comunicarvi per iniziare a dare il mio contributo a un ulteriore sviluppo del percorso.

Accademia si dimostra essere la proposta di una scuola nuova in atto; nuova, in quanto pretende di essere una vera scuola. Un esempio di scuola, quindi, che non si sottrae al suo compito educativo e che perciò non si sottrae alla sfida (e al giudizio) in esso implicati. Realmente, la scuola che nell'esperienza di Accademia si delinea è una impresa coraggiosa.

In tutti i team che abbiamo accostato in questi mesi, in particolare durante il lavoro per l'elaborazione del macrotema, abbiamo sorpreso accenti di contentezza e di gioia per un'amicizia nata dall'impegno comune, anche tra persone a volte molto diverse tra loro sia come temperamento sia come impostazione didattica. Questo fattore è parte essenziale della novità che vuole essere Accademia.

I fattori che qui di seguito considero rappresentano altrettanti punti fermi della consapevolezza fin qui maturata, che Accademia cerca, nella sua proposta, di declinare in metodo.

Una scuola deve avere una sua cultura

L'alternativa inevitabile sarebbe l'assunzione della cultura dominante, la quale vuole i docenti trasmettitori, più o meno efficaci, di programmi elaborati altrove.

In simile temperie, diventa impossibile (forse, ancor prima, inutile) stabilire nessi sia sincronici tra discipline diverse nello stesso livello di scolarità sia diacronici con la stessa disciplina lungo tutto il percorso formativo. E così la scuola diventa un'esperienza disgregante, anche perché lo studente stesso finisce per essere percepito e trattato come puro ricettore di pacchetti di conoscenze irrelate fra loro ed estranee allo studente.

Ma una cultura è qualcosa che ci si può costruire da soli?

E, ancora, i saperi sono qualcosa che si può costituire e comunicare da soli?

Più radicalmente, la conoscenza è un'avventura che si intraprende da soli?
L'"allargamento della ragione" oltre i confini positivistici è realizzabile da soli?
Anche il dialogo critico, ma lo stesso star davanti ai giovani, è un'esperienza che si può realizzare da soli?

L'uomo solo è barbaro, cioè senza un vero linguaggio, è incompiuto rispetto alla propria natura - a ciò per cui è fatto - e, quindi, rispetto a qualsiasi percorso di civiltà.

L'individualismo segna il trionfo della cultura dominante, la quale è nichilista, prima ancora che statalista

Non può che essere nichilista, perché l'io nell'individualismo non esiste: la concezione antropologica dell'individualismo borghese è incongruente con la reale struttura dell'io. Quindi la via d'uscita non è una qualche forma di unità operata da singoli la cui autocoscienza rimanga per conto suo individualista. In altre parole, un soggetto di cultura e, quindi, di educazione non può essere frutto di una convergenza estrinseca: la convergenza fa un gruppo (che - in quanto tale - è una forma di potere); solo un'autocoscienza pienamente adulta fa essere un soggetto unitario, solo nell'adulto il noi è riconosciuto come dimensione strutturale dell'io.

Cultura ed educazione esigono "una comunione di destino, dunque una comunione di umanità secondo la totalità delle aspirazioni e delle esigenze" (Giussani 2005), la quale è "fattore necessario alla conoscenza, fattore che la rende possibile" (Giussani 1979).

Ed è questa comunione di destino e di umanità ciò che ultimamente libera tanto gli insegnanti quanto gli studenti da ogni forma di personalismo e/o autoritarismo psicologico, affettivo, didattico.

Un gruppo nasce e pianifica; da un adulto autocosciente nasce un progetto

Il significato originario del termine *proiectus* "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. [...] 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. [...]

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" (Rigotti 2009: 61).

Il progetto si caratterizza per il fatto di non essere statico: non è una tradizione da citare e assimilare come necessaria (non vogliamo essere scuola islamica) o da citare e commentare (non vogliamo essere scuola talmudica), ma è ipotesi di senso offerta e scoperta, la quale si mantiene vitale e credibile perché verificata e arricchita nell'impatto con l'alterità del reale. Vogliamo che nella scuola docente e discente realizzino la figura descritta in Mt 13, 52: "Per questo ogni scriba divenuto discepolo del regno dei cieli è simile a un padrone di casa che estrae dal suo tesoro cose nuove e cose antiche".

Una scuola può nascere solo da un progetto

In altre parole, una scuola non nasce né dura, nel senso bergsoniano del termine (per Bergson durare è generare), semplicemente perché gli insegnanti di quella scuola formano un gruppo, ancorché guidato e accomunato da un logo e da una organizzazione adeguata.

Occorre che gli insegnanti condividano ed elaborino un progetto. Perciò occorre che identifichino, riconoscendolo, un "punto" responsabile che si faccia carico "di una proposta sintetica, ma i docenti devono riviverla, riappropriarsene, farla loro, ridiscuterla profondamente. Altrimenti non si realizza" (Rigotti 2009: 59).

Veramente questo è il tempo dell'io e dei maestri.

Riferimenti bibliografici

- Giussani L., 1979, *Da quale vita nasce Comunione e Liberazione*, intervista a cura di Sarco G., supplemento a "CL-Litterae Communionis", 7/8, Milano.
- Giussani L., 2005, *Il rischio educativo*, Rizzoli, Milano.
- Rigotti E., 2009, *Conoscenza e significato. Per una didattica responsabile*, a cura di Mazzeo R., Mondadori, Milano.