

Percorso per insegnanti e gestori scolastici

EDUCARE ATTRAVERSO LA CONDIVISIONE DI UN'ESPERIENZA DI CRESCITA DEL PROPRIO RAPPORTO CON LA REALTÀ

IMPLICAZIONI PER UNA DIDATTICA
COME COMPARTECIPAZIONE DI RICERCA

Quarto incontro
Milano, 28 marzo 2009

Insegnare ad argomentare e imparare argomentando per far crescere la ragione e la libertà

Relatore: Eddo Rigotti
Discussant: Rosario Mazzeo
Moderatore: Giorgio Vittadini

Appunti non rivisti dagli autori

IN COLLABORAZIONE CON

Rigotti: Buongiorno. Ben ritrovati. Dovevano essere presenti anche Carlo Wolfsgruber e Sara Greco Morasso. Per quanto riguarda Carlo Wolfsgruber, mi pare che abbia qualche piccola "difficoltà di stagione". Sara, che tra l'altro mi ha aiutato a preparare questo intervento, combina vari tipi di impedimenti che posso riassumere così: ieri ha difeso, peraltro con pieno successo, la sua tesi di dottorato, tenendo una lezione per la presentazione sistematica della sua ricerca e sostenendo un dibattito serrato con tutti i membri della giuria... il tutto nel contesto della sua seconda maternità. Quindi ho pensato che quest'oggi dovessimo proprio considerarla esonerata. Siamo un po' ridotti di numero, ma non rinunciamo!

Ho un po' riflettuto sul modo di rispondere alle vostre domande, che anche questa volta sono state numerose e impegnative. Questa volta ho pensato che fosse più opportuno, visto che è anche l'ultimo incontro, trattare le domande nel contesto del discorso, quindi in corrispondenza dei temi che via via il discorso affronterà.

Comincio dedicando alcuni minuti a tre domande che toccano tematiche più generali. La prima di queste mi interpella sul significato del titolo stesso del nostro corso.

Leggo la domanda: *Vorrei comprendere bene cosa intende affermare ed indicare il titolo dato alla serie di incontri: Educare attraverso una 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 ad un rapporto. Se è così, potrebbe aiutarmi ad individuare i passi di sviluppo?*

Forse sull'ultimo punto sarò un po' carente, perché è un lavoro da fare con iniziative che vedremo magari in seguito insieme, continuando questo lavoro a vari livelli. Ma credo che abbia interpretato perfettamente il titolo: educare attraverso la condivisione di un'esperienza. In effetti quello che porta il ragazzo a lavorare con noi e a seguirci, cioè a crescere al nostro fianco, è il paragone con 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, è la conquista di una comprensione più profonda. È come dire che, solo 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 è fondamentale l'autocoscienza, perché noi siamo adulti. Siamo adulti e 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 non solo a correggere, ma anche a dare quell'incoraggiamento che viene al ragazzo dall'essere legittimato allorché vede l'adulto che ci accompagna consapevole della sua crescita, nel rapporto con la realtà. Per quanto riguarda "i passi di sviluppo" di quel che abbiamo qui molto umilmente proposto è un lavoro da fare insieme, e vedremo come questo "insieme" si declinerà in seguito. Un lavoro da fare insieme per riappropriarci del contenuto e delle ragioni del nostro insegnamento. Riappropriarci di quel che insegniamo, cioè riappropriarci della realtà rispetto alla quale noi vogliamo creare un punto di crescita per i nostri ragazzi.

Un'altra domanda rilevante investe uno dei concetti costitutivi del nostro approccio: il concetto di essenzialità. Che cosa vuol dire puntare all'essenziale? Secondo l'autrice della domanda *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, a quel nocciolo della questione senza il quale mancherà per sempre una parte di fondamento 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, quei nessi tra una disciplina e l'altra che portano senza tecnicismi forzati alla consapevolezza dell'unità del reale. In effetti a noi l'unità della conoscenza, l'unità interdisciplinare interessa perché ci fa intravedere l'unità del reale, non per altre astratte ragioni. Condivido gli approfondimenti suggeriti da questa domanda. Anzitutto, la sfida della scrittura è un'ottima occasione per educare il bambino all'essenziale nel senso di ciò che c'entra con il tema del testo - titolo o traccia che sia - cioè con il compito affidato nella costruzione del testo. Trovo anche importante l'osservazione che certi desideri di conoscenza nascono solo nella scuola, in particolare nella scuola primaria e che nascono dallo sguardo sulla realtà di un maestro che, alla ricerca del punto unificante, coglie l'essenziale dell'oggetto considerato in quanto ne vede il significato in rapporto alla totalità. E' questa peraltro l'intuizione che genera la ricerca.

Una terza domanda è relativa a un tema per noi strategico sul quale dovremo tornare a lavorare: *Avere un numero così elevato di insegnanti è un bene per i ragazzini di questa età? Perché la scuola media è fatta così?* - Ce lo chiediamo in tanti! - *Non sarebbe meglio avere meno volti con cui rapportarsi?*

Il collega Mazzeo riflette da molto tempo su questo tema.

Mazzeo: E' un problema delicatissimo. Si dimentica innanzitutto la questione dell'essenzialità, che non riguarda solamente la scuola primaria. E' vero che le elementari hanno come specifico l'essenzialità. Lo dice la parola stessa, ma il punto è che tra elementari e medie c'è una continuità e una discontinuità a livello organizzativo, metodologico contenutistico che non può essere censurata. La continuità è innanzitutto rispetto all'essenzialità e concerne il significato della realtà. La scuola media deve innanzitutto recuperare questa dimensione per superare l'enciclopedismo e la frammentarietà a cui danno figura solida il numero dei docenti e delle materie. Ricordo che questo ordine di scuola è stato pensato e praticato, nella storia della scuola italiana, come la scuola delle classi dirigenti. L'attuale media è nata nel '62 e riformata per la prima volta nel '79, è stata rilanciata e riproposta come la pupilla della scuola italiana: quindi come il punto più delicato e più importante di tutto il sistema scolastico. Tant'è vero che è diventata quasi un modello, sia per la scuola elementare sia per il biennio in seguito. Adesso è l'anello debole, il ventre molle della scuola italiana, il punto critico. E ciò dipende, secondo me, dal fatto che non viene curato questo aspetto dell'essenzialità. Io mi ricordo che con alcuni amici abbiamo cercato di reagire ai programmi del '79: il giudizio che noi avevamo era quello del "enciclopedismo", della frammentarietà. La cosa brutta e pericolosa che vedevamo allora, e che poi abbiamo constatato in questi anni di insegnamento, è il rischio, e a volte proprio il fatto, che - finita la scuola media - subentra nei ragazzi una sorta di scetticismo rispetto al gusto del conoscere.

Questo è il punto più delicato, come documenta, tra l'altro, il dibattito in atto. Ho seguito su *ilsussidiario.net* un dibattito molto interessante al riguardo. Il prossimo numero di *Libertà di educazione* sarà dedicato alla scuola media, non tanto come segmento di scolarità considerato in se stesso, ma in relazione alle elementari e alle superiori. Vedete che io continuo a dire "media", "medie"; si può dire "scuola secondaria di primo grado", si può dire "scuola di base": già il fatto

che non si riesce a dare un nome a questa scuola di mezzo, vi dice la portata della crisi. Per cui è un punto delicatissimo; come tu dicevi, è un lavoro che ci rilancia continuamente. Insegnare nelle medie è veramente una bella avventura: lo si vede dal volto, dai rapporti, da come i ragazzi che crescono...

Io ti chiederei, se tu lo ritieni utile, di insistere su che cosa vuol dire "essenzialità" rispetto alle materie. Perché c'è un modo, un tentativo nella prassi didattica di riconquistare questa essenzialità chiamato interdisciplinarietà che, complica la questione, perché non fa cogliere il "core", il nocciolo e quindi il nesso tra il particolare e il tutto, tra una disciplina e le altre discipline in relazione alla totalità del reale. E' un tentativo che aumenta la complessità, e anche la genericità, perché poi alla fine non si va a fondo in nessuna materia, in nessuna disciplina; mentre la scuola media, essendo scuola "secondaria di primo grado" - notate la parola - vuol dire che deve aiutare i ragazzi a passare dalla materia alla disciplina. La disciplina è un punto di vista sulla realtà, che la tradizione consegna a noi, e noi la favoriamo nei ragazzi. Insegnare è favorire la verifica di ipotesi che la tradizione consegna. E in questo senso è estremamente interessante. Occorre però un lavoro, perché le materie sono tante, i volti in classe sono tanti.

Ci sono, da un punto di vista legislativo, delle possibilità di correttivi, ci sono spazi di autonomia. Per esempio, nella mia scuola - che è una scuola non statale - noi ci siamo presi degli spazi, per cui puntiamo su quattro materie: italiano, matematica, storia e inglese. Però l'essenzialità non è che la favoriamo perché puntiamo su queste, ma perché indichiamo continuamente la presa che esse hanno sulla realtà. Ciò che a mio parere manca nella scuola è proprio la realtà. E questo non solo nella scuola media.

Rigotti: Purtroppo questa assenza della realtà è un problema, prima che della scuola, della cultura. In fondo la realtà è ridotta a discorso. Il problema è di costruire discorsi e fare interagire discorsi e non di rapportarci alla realtà. E questo è un orientamento che purtroppo ha incominciato a invadere anche gli spazi scolastici, influenzando molti strumenti didattici, e permea significativamente anche certi programmi. Direi comunque che, in questi nostri incontri, il problema della scuola media sia emerso con nettezza, in quanto rischia di compromettere tutto l'impianto educativo, e ci fa capire che bisognerà affrontarlo in modo sistematico.

Il punto di oggi riguarda l'argomentazione. Vi abbiamo mandato due testiccioli. Avete avuto modo di vederli? Il primo, più breve, identifica il valore fondamentale (il core-business) dell'argomentazione, nella costituzione del rapporto interpersonale di fiducia (pistis-fides). Il secondo si intitola ridicolmente *Introduction*: semplicemente perché traducendo il testo ci siamo dimenticati di tradurre il titolo. E' un testo abbastanza piano, mi pare. Come l'avete trovato? Sopportabile? E' uno strumento elementare ma serio per una prima introduzione alle problematiche dell'argomentazione. A chi è interessato ad un approfondimento sistematico possiamo fornire altri strumenti più strutturati e più consistenti. Diciamo comunque che possiamo un po' far conto su questa lettura (anche se alcuni punti li riprenderemo, evidentemente).

Il nostro tema non è l'argomentazione in quanto tale, il tema è *Insegnare ad argomentare e ad imparare argomentando per far crescere la ragione e la libertà*. Ora questo tema è stato pensato già nella prima fase di organizzazione di questo corso, immaginando che potesse in qualche modo rispondere a certi bisogni del nostro insegnamento. Dalle domande che ci sono arrivate, sia

in questa occasione sia negli incontri precedenti, devo dire che più e più volte la preoccupazione per la difficoltà, direi quasi l'incapacità di ragionare dei nostri ragazzi, di sviluppare un ragionamento, anche di tenere il filo del discorso, è emersa in modo nettissimo. E dobbiamo anche riconoscere una cosa: che – sì, forse è anche un po' colpa nostra - ma che c'è certamente anche una grande responsabilità della cultura dominante, e dell'atmosfera instaurata dal dibattito pubblico, in particolare politico: si tratta di un'atmosfera che non è affatto impegnata nel far crescere la ragione. Possiamo anche immaginare perché la cultura dominante non favorisca la ragione, anche la cultura che vuol chiamarsi democratica. L'esercizio privato e pubblico della ragione scalza l'ideologia, perché impone un rapporto fra discorso e realtà. E quindi scalza l'ideologia che potremmo definire come quel "discorso che esclude la verifica", che esclude il rapporto con l'esperienza. E, scalzando 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 importante amico, che è importante avere un padre che ti dice "datti ragione di tutto", "sta' attento alle ragioni di tutto". Provocati così, si va armati verso la vita!

Ricordo adesso un testo abbastanza recente, che per me è stato molto utile anche nel mio lavoro sull'argomentazione. E' il discorso straordinario che Benedetto XVI ha tenuto a Ratisbona, dove ha messo a fuoco sia il ruolo della ragione nel Cristianesimo, sia il pericolo rappresentato da una forma particolare di irrazionalismo: il volontarismo divino.

Detto con molta semplicità, in questa visione, che appare legata – non indissolubilmente, certo -, ma tradizionalmente legata all'Islam, l'onnipotenza divina è tale che, se Dio volesse, il male diventerebbe immediatamente bene. Resterebbe "male", ma diventerebbe immediatamente "bene". Considera questa – il Papa – una forma subdola di irrazionalismo, e soprattutto un concetto fuorviante del Mistero.

Ricordo qualche passo di questa straordinaria lezione: *"L'imperatore bizantino, riferendosi alla Jihad 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 - al riguardo si riporta l'espressione greca *syn logo*, "con la ragione" – 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. Interessante il "parlare bene" e "il ragionare correttamente", perché fa riferimento, come vedremo, proprio alla categoria del logos. Non ha bisogno della violenza e della minaccia. Per convincere un'anima ragionevole non è necessario disporre né del proprio braccio né di strumenti per colpire o di qualunque altro mezzo con cui si possa minacciare una persona di morte".*

La ragione figura come costitutiva dell'atteggiamento, 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, che era un bizantino, cresciuto nella filosofia greca, questa affermazione è evidente.

Ma questo non necessariamente in altre culture. Ibn Hasm, una figura importante 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 Medio Evo 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 Duns Scoto una impostazione volontaristica, la quale alla fine, nei suoi successivi sviluppi, portò all'affermazione che noi di Dio conosceremmo soltanto la volontà coordinata (che si esplica nella creatura). 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.*

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 – arbitrarietà- 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 – certe dissomiglianze 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 ed 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 San Paolo – sorpassa la conoscenza, ed è per questo capace di percepire più del semplice pensiero. Tuttavia esso rimane l'amore del Dio-Logos, per cui il culto cristiano è -come dice ancora Paolo – logiké latreia, un culto cioè che concorda con il Verbo eterno, un culto ragionevole, che concorda con la nostra ragione. Dice san Paolo: In caritate radicati et fundati.

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, cioè umano, per il quale l'irrelatezza del soggetto individuale – voglio dire il fatto che il soggetto individuale non dipende, non è costretto a, non è forzato a, può non tenere conto di -, la sua non dipendenza, il suo non essere forzato da nessuno e da niente, sarebbe il compimento della sua libertà. In altre parole, perché l'uomo sia libero, faccia il suo bene, compia la sua felicità di uomo e di cittadino, basta che quello che fa lo decida lui: l'autonomia della decisione, indipendentemente dalle ragioni che si dà o non si dà. La libertà che è attribuita all'uomo è quella che si attribuisce a un dispositivo informatico di randomizzazione: quindi una presa di posizione casuale, insindacabile, non tenuta a dare le sue ragioni, anzi, ad 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, la correttezza del processo democratico ha potuto portare al potere Hitler; e forse c'è un pericolo non minore 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..

Fare male a un altro, invece, è male perché è male fare il male, perché la violenza è male, (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 nostro destino; *Amor bene institutus incipit a semet ipso*.

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 denunciarsi. Questa incapacità di attestarsi come posizione giuridica in modo autonomo crea una sorta di non-umanità. Quindi, da una parte 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.

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 che mi son fatto in tanti decenni di insegnamento, e anche in questi incontri con voi – il ragionare, come esercizio della ragione, non è un'attività che pratichiamo con sufficiente impegno e intensità nemmeno nella nostra scuola, nella scuola per cui 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.

Ma che intendiamo per "ragione"? Sviluppiamo un momento di riflessione su questo punto.

Voi ormai sapete che quando io mi interrogo su un concetto corro subito a vedere come è nato. Ed è veramente misterioso il modo in cui è nato il 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. No! E' il palazzo della contabilità e in generale dell'amministrazione del Comune. Perché la ragione era anche calcolo, bilancio: di lì vengono i "ragionieri" che possono così vantare una nobilissima origine. Nel Medio Evo la ragione era, ancora, anche "calcolo". Ma non soltanto calcolo.

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: vorrebbe 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 che..., cioè indica un mettersi in rapporto con la realtà e rischiare un'ipotesi, e quindi è "cominciare a dialogare con la realtà per...", per venirne a capo. E' un'etimologia un po' oscura, incerta, ma suggestiva.

Il Papa non usa questa parola. Il Papa usa la parola *logos* (secondo me la pensa in greco, tant'è vero che la lascia anche in greco in alcuni passaggi). E in greco la cosa è ancor più complicata. In effetti, *logos* ha a che fare con *lego* che significa "dire", e dunque è discorso, ma è anche molto

di più. *Logos* compare all'inizio del Vangelo di san Giovanni: il *Logos* è Cristo. *Logos* è il termine da cui viene "logica", ma anche "logistica"; le denominazioni di molte scienze contengono questa componente "logos". 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: la geologia è un logos rispetto alla terra.

Bene: questa parola "logos" copre l'idea della ragione come strumento o organo per rapportarsi alla realtà. So che molti di voi sono stati, almeno in origine, filosofi e condivido questa storia. Ricordate che in Aristotele tutto il blocco delle opere dedicate alla logica, alla semantica, anche al linguaggio, alla topica (cioè al ragionamento), formano il cosiddetto *Organon*, 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: l'orecchio è un organo, lo stomaco un altro organo. Organi in particolare sono i percettori.

Fondamentalmente possiamo concepire anche il concetto di ragione come un'estrapolazione dal concetto di organo. Infatti, che cos'è l'udito? L'udito è l'organo, il percettore, che mi permette di rapportarmi a un certo ambito della realtà, alle cose udibili, ai suoni: con l'udito mi ricordo con quella realtà, faccio esperienza di quella realtà che è il suono. E con la vista faccio esperienza dei colori, delle dimensioni, delle distanze. E col tatto, ecc. ecc. Estrapolando posso pensare la ragione come strumento *tout court* per rapportarci alla realtà.

Quindi il destino della ragione è la realtà.

Il Papa fa riferimento al greco *logos*. E' una parola misteriosa su cui, lo confesso, ho riflettuto molto. Per altro, questa parola può essere addirittura considerata il perno concettuale del discorso del Papa a Ratisbona. 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 logos, la ragione-linguaggio.*

Si tratta di una parola dal significato complesso, marcatamente polisemica. In italiano ricorriamo a parecchie parole per descrivere i concetti che rientrano sotto *logos*: linguaggio, discorso, parola, ragione e, di nuovo, calcolo. Già i Romani si rendevano conto del problema di tradurre *logos* in latino. È interessante un tentativo di Cicerone di resa con una endiadi: *ratio atque oratio*, "discorso-ragione". Ma ben sappiamo quante difficoltà ci siano state per tradurre le prime mosse del Vangelo di san Giovanni: qualche umanista pensò di tradurre con *sermo*, il 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.

I tre valori fondamentali di *logos* (linguaggio, ragione, calcolo) corrispondono alle tre dimensioni della logica nella filosofia medievale riprese nel primo volume dei bellissimi *Elementi di filosofia* di Sofia Vanni Rovighi.

La **prima dimensione** è rappresentata dai concetti, ossia dal linguaggio che va considerato strumento di collegamento con la realtà in quanto fornisce il sistema concettuale, ciò con cui si conosce. Il concetto, in quanto *id quo cognoscitur*, non è una cosa che si studia, è una cosa con cui si studia (non va dimenticato nemmeno in classe). Spesso ci preoccupiamo di insegnare concetti. I concetti sono utili come strumenti per insegnare la realtà. Il concetto è il ciò con cui si conosce, cioè "quello che può essere" e "può non essere"; è la dimensione propriamente virtuale, è la rete delle categorie con cui interrogo la realtà e ne faccio 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.

Parecchi di voi mi hanno mandato in proposito delle domande importanti di cui in questo punto vorrei tenere conto.

Rispetto alla categorialità dei ragazzi, 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 *kyria onomata* "parole titolari", dette dall'ironico Orazio *dominantia verba*, cioè le parole proprie, quelle che quasi detengono a *maggior titolo* il rapporto con la cosa. Direi: la metafora è uno strumento utilissimo, anche nella scienza (così rispondo in parte anche a un'altra domanda). 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, ritenere, sapere, riflettere, affermare, ecc.*), e andiamo alla loro origine, scopriamo che nascono da una metafora. La metafora è lo strumento fondamentale per costituire una categorialità che va oltre il fisico, che trascende l'esperienza sensibile. Quindi è uno strumento espressivo indispensabile.

Il problema è piuttosto, più in generale, l'uso della "figura", cioè dell'elaborazione linguistica, che non deve diventare fine a sé stessa, e quindi un ostacolo alla comprensione del contenuto. 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)

Una figura che ostacola la comunicazione è, in generale, l'uso inutile delle parole in modo traslato: 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: parlo di "violenza" della parola o dell'immagine quando si tratta semplicemente di chiarezza concettuale o di rappresentazione realistica, ogni inconveniente diventa una tragedia e una crisi è subito rappresentata come il tracollo dell'economia di mercato. La figura è utile quando crea un incremento di significato: arricchisce l'esperienza facendo parlare di più la realtà.

Mazzeo: 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 ho parlato con una maestra e mi ha raccontato come lei in una seconda elementare sta lavorando sulla testualità, sulla capacità di costruire testi. E' partita da un'osservazione e poi è arrivata a un testo di un autore che parlava della primavera, delle gemme... A un certo punto nel testo c'era la parola "bottoni". La maestra chiede: "ma qui si parla dei bottoni che abbiamo sui vestiti?". I bambini hanno immediatamente capito che era un uso metaforico della parola bottoni, anche senza aver detto la parola metafora. Nel passaggio successivo: "Ma da cosa capite che qui i bottoni non sono i bottoni dei vestiti?". E i bambini dicono che lo capiscono per gli aggettivi che vengono usati. E poi procede per arrivare a poco a poco attraverso diversi passaggi a conquistare proprio il concetto di aggettivo.

Insegnare è proprio provocare all'esercizio della ragione. Il problema non è semplicemente far ragionare; secondo me questo è come un mito e a volte una scorciatoia. Io a volte, anche per il

lavoro che faccio, chiedo perché si studia una materia, perché si studia la matematica, per esempio. E a volte mi si dice "per esercitare la logica". Non si capisce appunto che è un esercizio della ragione, quindi è un invito a rapportarsi al reale. Una volta uno mi ha detto "a me non interessa che usino la ragione, basta che studino", il che vuol dire appunto che né usano la ragione né studiano. Mi sembra che a volte rischiamo di passare il tempo senza insegnare.

Rigotti: L'importanza della dimensione – chiamiamola - linguistica per la ragione è dunque estremamente rilevante. Se ricordate l'introduzione, a un certo punto Sara e io scriviamo che la ragionevolezza ha come condizione l'adeguatezza categoriale. Cioè: 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. Quindi la cura della categorialità, la specificità del termine, l'aderenza all'esperienza, cioè l'aderenza della parola all'esperienza è assolutamente fondamentale. 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*.

Passo a un'altra domanda sulla stessa tematica del linguaggio, che pone a tema la lingua straniera, in questo caso l'inglese: *Mi piacerebbe che facesse qualche esempio di didattica del fare, cioè di come didatticamente si diventa operativi, o l'operatività della didattica relativamente all'inglese. Nella mia esperienza 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*. Certamente, sono d'accordo: c'è una dimensione mnemonica della lingua che va considerata. E non è vero che imparare a memoria fa male ai bambini. Non li stanca, li fa persino felici. E' una modalità di apprendimento che può essere vissuta come gioco. Naturalmente non è che l'insegnamento deve ridursi a questo, ma deve avere questi momenti, magari da reinventare proprie come forme 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 importante. Non è vero che c'è un'intolleranza dell'esercizio della memoria. Certo la memoria è a nostra disposizione solo in quanto la esercitiamo. Però, dico specialmente nella scuola media - ma non solo -: non sciupiamo questa risorsa. Dunque memorizzare è importante, naturalmente testi belli: poesie, canzoni, qualche breve brano di prosa non stancheranno i nostri ragazzi. Non dobbiamo trascurare nemmeno la traduzione, componente essenziale della mediazione linguistico-culturale e dell'incontro interculturale.

Mazzeo: Puoi approfondire che rapporto c'è fra l'uso della ragione e il memorizzare?

Rigotti: Non si dà scienza senza lo ritenere l'aver inteso. Ma ora c'è una sorta di obiezione "romantica" all'esercizio della memoria.

Mazzeo: A volte si pensa il memorizzare dei bambini o dei ragazzi come il memorizzare di una macchina. È chiaro che così diventa la memoria ha un volto negativo, ma è negativo perché sto riducendo col mio sguardo, con la mia proposta il soggetto bambino o ragazzo a macchina. Ma in verità, quando c'è veramente un imparare a memoria, o anche in quella forma semplice che è memorizzare (non so se tu sei d'accordo a distinguere fra imparare a memoria e memorizzare), c'è sempre di mezzo la ragione che, se il ragazzo la tenesse viva, innanzitutto imparerebbe meglio e gusterebbe quello che sta facendo.

Rigotti: E gusta quello che sta facendo. Direi soprattutto l'imparare a memoria. Per una ragione. 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, la sua materia è la memoria. È una memoria che diventa costituente della memoria in un altro senso, cioè dell'identità della persona: memoria come consapevolezza, memoria come testimonianza. La radice di *memore* si ritrova nel greco *martyr*, il testimone, il testimone è un memore, uno che ricorda.

Vittadini: Quindi quando noi usiamo l'espressione "imparare a memoria", inteso come un imparare meccanicamente, rischiamo di creare una riduzione del soggetto.

Mazzeo: È riduzione del soggetto, dell'alunno, perché non lo pensiamo dotato di ragione, di cuore, capace di esperienza. Ho imparato - se sbaglio mi correggi - questo: il rapporto tra memoria e ragione proprio dal fatto che non c'è memoria senza esperienza; e la ragione nella sua forma matura rilancia continuamente dentro l'esperienza. Per me la definizione più bella, che è la definizione che ho imparato da don Giussani, è: "La memoria è sintesi dinamica dell'esperienza". Spesso si dice: "ma quello non ha memoria! Cinque minuti fa sapeva l'argomento, adesso non lo sa più". La povertà non è di memoria, è di esperienza.

Vittadini: Allora da dove nasce quell'affermazione secondo cui l'imparare a memoria è meccanico?

Mazzeo: Perché c'è un'idea della memoria totalmente meccanica. Quando parliamo di memoria, possiamo parlare della memoria della macchina, della memoria dell'animale e della memoria umana. La memoria della macchina, il computer... che è diventato un modello per noi; la memoria dell'animale è capacità di adattamento e di reagire alle cose; la memoria umana è qualcosa di più: appunto implica uno starci con tutto sé stessi (cioè ragione e cuore), per cui impari a memoria.

I bambini imparano a memoria quando colgono un senso, magari un senso fantastico, oppure solo ritmico, ma comunque usano la ragione, perché cogliere il senso vuol dire usare la ragione. Per cui se riscopriamo l'uso della ragione nella scuola riscopriamo anche il senso del fare imparare a memoria.

Vittadini: Perché hai detto "romantico"?

Rigotti: Romantico perché, diciamo, il senso, la preziosità e la sincerità nascerebbero dall'improvvisazione, dal non rifletterci su, dal non aver preparato. Tuttavia, al di là di questo, se posso essere un po' diretto... anche violento? Allora lo dico: vi confido una mia profonda convinzione: chi dimentica non ama. Penso che il tema della memoria sia costitutivo della ragione, anche perché - come vedremo - la ragione è discorso (ma voi l'avete trovato nell'introduzione dove si parla di *dis-corso*). Il ragionare comporta il tenere vivo il tema, il tenere vivo il punto, e il tenere vivo anche il punto d'arrivo della ragione. La memoria è assolutamente costitutiva anche della mossa ragionativa. Contro questo sta un'inimicizia romantica verso la memoria, perché sarebbe qualcosa di pronto, qualcosa di anticipato nel tempo, che passa attraverso il tempo, e non sarebbe invece quell'attimo creativo, assolutamente irrelato e quindi "infinito" che realizzerebbe il divino dell'arte, l'assoluta irripetibilità dell'esperienza.

Direi: torniamo a gioire insieme ai ragazzi ricordando. Una memoria significativa è condizione costitutiva della cultura di una persona, permette di avere un deposito di sapienza presso di sé. È un guadagno che persiste nella vita. 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.

Una domanda connessa: *E' chiamata "scuola primaria" perché aiuta più di altre a rendersi conto di come funziona una lingua e a riflettere sul significato. Cosa ne pensa?* Direi di sì. E si può cominciare a riflettere sui significati e a distinguere i significati della parola anche con i più piccoli: sono sicuramente in grado di seguirci.

Io non so come evitare che un ragazzo non si senta capace, anche perché io non lo giudico capace, non poco intelligente o privo di ragione, ma non adatto a un certo tipo di studi. Mi piacerebbe essere aiutato in questo. Torneremo su questo tema, proprio anche attraverso lo studio dell'argomentazione, quel po' che faremo oggi. Resta un tema estremamente rilevante la nostra capacità di rispondere e di dare un giudizio che sa voler bene anzitutto perché è realista, cioè a cominciare dal fatto che è realista. Però deve essere realista davvero. La sottolineatura dei limiti non deve nascere da nostri limiti. Dobbiamo quindi essere molto attenti e prudenti quando enunciamo un giudizio così. Inoltre, quando diciamo che un ragazzo 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. Devo cogliere in lui la ragione per cui lui è unico, devo 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.

Abbiamo visto che il linguaggio è la dimensione del possibile, del poter essere, ma è anche la dimensione dei valori, delle parole chiave; una cultura si passa attraverso queste parole chiave: sono decisive per l'argomentare. Spesso le diamo per scontate. E invece vanno smontate, discusse, fatte giudicare; avere il coraggio di analizzare anche parole -sì - sacre, come democrazia, come libertà, diritti - i diritti! -: una cosa elementarissima: se qualcuno ha un diritto c'è qualcun altro che ha un dovere. E' come dire che se c'è un marito c'è una moglie. Sono concetti correlati. Non ci può essere un diritto senza che qualcuno abbia il dovere di garantirglielo. E va ricordato, anche perché tutto ha un costo. Talvolta passano per diritti libertà di farsi del male. Anche questo è un lavoro da fare coi ragazzi: non dar per buona la semantica predominante.

La **seconda dimensione** della ragione, come insegna Vanni Rovighi, è il giudizio (enunciato, proposizione): l'atto assolutamente straordinario con cui l'essere umano prende posizione di fronte alla realtà, e si impegna di fronte alla realtà ad attestare questa sua posizione, rischia un giudizio. Esprime un giudizio che può essere congruo con la realtà: *adaequatio rei et intellectus* (*intellectus* è proprio il giudizio, cioè la pretesa di significato della proposizione); *Adaequatio rei et intellectus*: un allineamento del giudizio con la realtà. Quindi il giudizio è congruo cioè vero, o incongruo cioè falso.

La ragione umana, col linguaggio, costruisce attraverso la struttura logica della proposizione un qualcosa che può essere vero o falso.

Far percepire la drammaticità di questo rischio è una mossa che decisamente rinforza la ragione. Perciò sottolinea una responsabilità che anche nel giudizio si assume.

La **terza dimensione** coincide con il *logos* come apparato inferenziale su cui si fonda il ragionamento. Quindi la ragione va oltre il ragionamento, non si esercita solo nel ragionare, perché la ragione è anche rapporto con l'evidenza. Su certe cose non si ragiona, ma si guarda; cioè si attesta un'esperienza. Se dico che sono contento di qualcosa, nessuno mi può obiettare "Mah, su che base affermi questo...?"; no, non può mettermi in discussione; io attesto semplicemente questa esperienza. Così per dire che questo tavolo è rosso devo solo guardarlo e mostrarlo. E questo rispetto della cosa, di un giudizio che si costruisce sull'esperienza è fondamentale per la ragione, è costitutivo della ragione.

Questa terza dimensione si realizza come un *dis-corso*. E' un discorso nel senso che è uno sviluppo della ragione che connette, che mette insieme, fa giocare insieme più giudizi (più proposizioni). Nel senso che la ragione 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 io affermo la verità di qualcosa, non perché la vedo: quando vedo ho un riscontro di esperienza, e largamente la nostra ragione è coinvolta nel riscontro di esperienza, nell'attestazione di esperienza (giudizio). E a questo bisogna educare. Quando insegno a descrivere, la dignità del descrivere sta nell'essere riscontro di esperienza. Così anche la dignità del raccontare è in rapporto all'esperienza (è un descrivere attraverso il tempo). Quando ragiono è perché non ho l'evidenza diretta di un certo giudizio, ma mi accorgo che un altro giudizio su cui ho evidenza mi permette di dedurre, di inferire, di stabilire se è vera o falsa quell'ipotesi che avevo. Ad esempio: non vedo un mio amico col quale dovevo incontrarmi, e a un certo punto guardo nel parcheggio: non deve essere venuto al lavoro perché non c'è la macchina. Ora, io non so se sia venuto o no al lavoro, non c'è esperienza diretta, ma mi fido sull'evidenza che ho la quale plausibilmente può far pensare che, siccome per lui l'unico modo di venire è di venire in macchina, se la macchina non c'è, lui non c'è. Banalissimo esempio di ragionamento. Molto del nostro sapere è fondato sul ragionamento più che sulla diretta esperienza. Magari è un ragionamento per autorità, nel senso che riconosco l'argomento di autorità, come valido. Molte delle nostre affermazioni che costituiscono nove decimi del nostro sapere scientifico sono – con tutto rispetto per gli scienziati – per autorità. Per esempio: io non sono mai stato in Australia, 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 adeguate, magari perché le verifico come fonti adeguate per altre cose che ho controllato,

in quanto... un'infinità di riflessioni e di calcoli che devo fare per accertare questi dati. In modo indiretto.

Ragionare: l'uso della ragione dunque non come riscontro di evidenza ma come ricerca del significato di questa evidenza attraverso il ragionamento. Mi spiego: c'è a un certo punto, nella *Metafisica* di Aristotele, una frase interessantissima: "*Le cose evidenti, quelle che si mostrano (ta phainomena) sono per noi indizio delle cose che si nascondono*": tradurrei tutto questo come "il percorso della conoscenza". E' la dimensione del ragionare a partire dall'evidenza. La nostra conoscenza è larghissimamente costituita da questo. Il senso di quel che noi vediamo lo possiamo raggiungere solo attraverso il ragionamento. Magari quel particolare ragionamento che è la fede.

Ripeto dunque che l'esercizio della ragione si articola come riscontro dell'evidenza, lettura dell'esperienza e ricerca del significato, attraverso il ragionamento.

Nel ragionamento procedo per inferenze. L'inferenza, *in-fero* - porto dentro – vuol dire che (come dice Cicerone nella *Topica*) ho, per esempio, una cosa dubbia, ho una proposizione dubbia che non so se sia vera o falsa; e riesco a stabilirne la verità o la falsità perché conosco il rapporto che essa ha con una cosa che per me è certa, è già accertata. 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 costitutivo del discorso scientifico in generale.

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 nostra ricerca scientifica e nel lavoro educativo. Mettiamo a fuoco quattro diverse modalità:

- Tante volte ragioniamo per spiegare
- Possiamo ragionare per dimostrare
- Possiamo ragionare per decidere
- E infine ragioniamo per argomentare

Considero brevemente ciascuna di queste modalità perché sono rilevanti in scuola.

Ragionare per spiegare: qui non intenderei spiegazione come un "discorso di chiarimento" (magari ho una parola un po' difficile e do un equivalente): in questo senso spiegare vuol dire quasi tradurre, si dice anche "divulgare", cioè trasferire da un discorso specialistico al discorso ordinario, comprensibile all'altro al *vulgus*. Non è in questo senso: questo non è un ragionamento, anche se è un processo utilissimo, carico di tanti ragionamenti, ma non è propriamente un ragionamento.

Si ha tipicamente un ragionamento di spiegazione nelle scienze: le scienze empiriche, per esempio, che procedono attraverso il metodo ipotetico-deduttivo, sviluppano rispetto ai dati che sono il punto di partenza (delle evidenze) - possono essere veri punti di partenza o ipotesi assunte dallo studioso, in matematica per esempio -: partono di lì, partono da questi dati...

[Sarebbe interessante vedere 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...]

Ora, se abbiamo queste evidenze, questi dati, il nostro punto di partenza non è una cosa dubbia. Nella spiegazione il punto di partenza è una cosa certa. Di qui procedo puntando a uno *scire per causas*, procedo scientificamente, cioè formulo delle ipotesi dalle quali questi dati possono essere

spiegati, cioè dedotti. 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 cambiare l'ipotesi.

Questo è un procedimento che opera in tutte le scienze, dalla storia alla fisica, fino alla letteratura. E' la ragione all'opera nell'arricchimento della conoscenza.

Fra l'altro crea nel ragazzo la domanda delle ragioni, crea la domanda dell'andare oltre ciò che si mostra, oltre ciò che si manifesta, nel capirne il significato, nel capire una dimensione più profonda della realtà che non gli si manifesta. È fondamentale nella sua formazione. Ma bisogna farlo vivere questo ragionamento lavorando con lui e scoprendo insieme. Perché se tutto si traduce nella consegna di un apprendimento, nella consegna attraverso una memorizzazione scadente, di semplici definizioni, dove in realtà sfugge quel rapporto col dato, che muovere dal dato attraverso l'impegno della ragione.

Mazzeo: Stai parlando della spiegazione? O hai già introdotto la dimostrazione?

Rigotti: Fin qui ho considerato la spiegazione. Diciamo che in questa fase del discorso scientifico non opera la dimostrazione, anche se opera l'inferenza quando dall'ipotesi muovo al dato. Ad esempio: accerto che uno spuntone di roccia staccatosi dalla parete rocciosa, precipita a terra e al punto di impatto ha una velocità di..., sappiamo che qui il fisico ci suggerisce come ipotesi l'accelerazione particolare legata alla gravità. Possiamo spiegare la velocità usando questa ipotesi, dalla quale vedo che questa particolare evidenza della velocità all'impatto è dedotta, e spiego la velocità come l'effetto dell'accelerazione di gravità.

Tu mi chiedevi: può essere argomentazione? E questo è interessante: quando formulo un'ipotesi, e non tutte le ipotesi sono ben accertate come l'accelerazione dei corpi in caduta, ma sono ipotesi ancora da consolidare, nasce nella comunità scientifica un dibattito, cioè un'argomentazione. Nasce 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 tesi, mentre nelle discipline logico-matematiche le ipotesi sono dati.

Vittadini: Che nesso ha questo ragionamento con l'idea di conoscenza indiretta della fede?

Rigotti: E' una adesione ragionevole, per definizione. E' un'adesione fondata su molti aspetti....

Vittadini: Ma è una espressione della conoscenza indiretta il ragionamento come argomentazione, di cui stai parlando?

Rigotti: È una delle espressioni, sì. La fede ne è un esempio forte e decisivo. Ma la stessa ragione opera sempre in noi. Certe volte diamo l'impressione che ci sono le scienze in cui si ragiona tanto e le scienze in cui non si ragiona. 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 la ragione. Questo è un punto importante: fa parte della essenzialità interdisciplinare vera.

Non so se sono riuscito a dare questo senso della spiegazione, che può diventare poi, con la formulazione di un'ipotesi, anche sfida argomentativa, creando il dibattito scientifico.

Anche in questo caso è estremamente educativo che non passi una ideologia scienziata dei cosiddetti ultimi risultati della ricerca. Bisogna dare al ragazzo la dimensione che c'è un dibattito scientifico, non deve ricevere tutto come verità indiscutibile.

Mazzeo: A questo proposito è importante cogliere che ogni materia, ogni disciplina ha una dimensione storica, è dentro un percorso di conoscenza degli uomini, per cui si supera lo scientismo e nasce il gusto dell'imparare che, come ci hanno insegnato gli amici che lavorano nel campo della didattica delle scienze, è gusto del reinventare quella materia nell'immedesimazione con colui o coloro che l'hanno costruita e la costruiscano. Insegnare è far partecipare ad una grande storia. Il docente è testimone e guida di questa reinvenzione. Dico bene?

Rigotti: Assolutamente! C'è il gusto di riscoprire insieme al ragazzo che non va perseguito solo nella didattica delle scienze.

Un'altra modalità di esercizio della ragione è indubbiamente la dimostrazione.

E qui mi soffermo su un aspetto: spesso la dimostrazione è considerata come cosa totalmente diversa dall'argomentazione. E in questo si contrappone un po' l'insieme delle discipline scientifiche agli insegnamenti che sarebbero umanistici, approssimativi. Quindi l'argomentazione sarebbe un ragionare approssimativo, contro il ragionare rigoroso proprio di certe altre discipline. In realtà la differenza non è in questo senso. C'è una differenza che è messa a fuoco nell'*Introduzione*.

La differenza sta nel fatto che l'argomentazione è strumento per andare oltre la razionalità verso la ragionevolezza. Ci permette di trattare la complessità. Questo con qualche rischio, indubbiamente. Vi ricordate la vicenda di quell'ubriaco che aveva perso la chiave, di notte? L'aveva persa in un punto buio del parcheggio, però pensò bene di andarla a cercare sotto il lampione, perché altrimenti non l'avrebbe vista. L'argomentazione è sfruttata anche per cercare al buio.

Quali sono gli aspetti che la differenziano dalla dimostrazione?

Anzitutto l'argomentazione è il ragionare per la vita, è il ragionare quando devo decidere che studi fare, magari anche con chi sposarmi, se sposarmi, se è ragionevole osare di avere figli, se è ragionevole comperare una casa, magari anche se è ragionevole la fede.

Ecco: in fondo è il ragionare più rilevante, non solo per la quotidianità come banalità, ma per le scelte fondamentali della vita. Deve fare i conti con la complessità. E noi non è che rinunciamo alla razionalità, ma andiamo oltre. Nel senso che, garantendo il principio di consistenza che costituisce la razionalità (principio fondamentale nell'educazione: l'adulto è lì per testimoniare la consistenza), ecco: salvo questo, devo farmi carico di altro. Un grande principio, per esempio, è la totalità dei fattori, la totalità dei fattori rilevanti. Un fondamentale *caveat* della teoria argomentativa è la cosiddetta *fallacia ad ignorantiam*, una delle fallacie, 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. Cioè è il trascurare elementi rilevanti che ci indurrebbero a ristrutturare la lettura della realtà. Questo principio della totalità dei fattori: la posizione più ragionevole è quella che tiene conto della totalità dei fattori. Naturalmente so che non dico cose

nuove.

L'educazione non può essere a questo punto che argomentativa. Non contrapporrei tuttavia la dimostrazione all'argomentazione. Diciamo anche nel senso di una ricchezza esperienziale della dimostrazione: la bellezza di un atto dimostrativo, che è anche un atto educativo come partecipazione di mosse della ragione. Il saper godere insieme, proprio *gaudium de veritate*, di questo frammento di verità nitido, ben definito, pulito, che la dimostrazione ci consente.

Che cos'è la ragionevolezza di cui l'argomentazione si cura e la dimostrazione no? Perché la dimostrazione si accontenta della razionalità?

Che cos'è la ragionevolezza? Sì, indubbiamente tiene conto della totalità dei fattori, ma tiene anche conto della gerarchia dei fini. Certe volte mi ostino a insegnare qualcosa a una classe, e vedo che mi rimangono estranei. Spesso è perché non sanno perché gliela insegno. Dare le ragioni di quel che si insegna è rispettare la gerarchia dei fini. Quindi anche la cosa che abbiamo detto prima: l'adottare categorie ricche, adeguatamente ricche, adeguate, che facciano risuonare l'esperienza, la concretezza.

E poi, non ultima, una dimensione dialogica. Nella dimostrazione non è coinvolto né un io né un tu. L'argomentare è il dare le ragioni da parte di un io per un tu. E' una condivisione di ragioni. E' da tener presente come elemento prezioso il dialogo: la dimensione dialogica è fonte non solo di consenso, ma anche di conoscenza.

Quando troviamo scarso interesse nelle nostre classi.. In effetti a me è capitato, riscontrando nelle classi indifferenza, distacco, noia, di chiedermi: quando escono da questa lezione, di che cosa parleranno fra loro? Ecco: la nostra lezione ha avuto successo se quando escono, magari litigando o discutendo animatamente o polemizzando, l'oggetto di cui stavamo parlando in classe continua ad essere il loro oggetto. Riusciamo a stabilire che davvero abbiamo creato interesse, se abbiamo creato dialogo sul punto, intorno a quel punto della realtà.

Un altro aspetto del ragionamento è la presa di decisione. E' all'opera quando i ragazzi (e loro se ne accorgono) devono scegliere una scuola, ma anche quando devono scegliere un'amicizia. Sono i punti in cui decidono i ragazzi, e non sono pochi. L'adulto può essere vicino solo dando le ragioni. Il decidere sempre meglio emerge come un processo argomentativo, in cui assumo certe decisioni, mi coinvolgo in certe imprese, perché queste sono rispondenti al mio desiderio, cioè al mio destino. Il tutto ha a che fare profondamente col concetto di intrapresa.

Bene: ho soltanto accennato a una serie di aspetti con cui, e di modalità secondo cui il ragionamento umano si articola.

Che cos'è l'argomentazione rispetto a questi che abbiamo enumerato?

L'argomentazione è un'interazione comunicativa, comporta un io e un tu, anche un noi, in cui un soggetto sollecita dall'altro soggetto, chiede l'adesione a una tesi o l'accettazione di una proposta, il sì a una proposta, in cambio di appropriate ragioni.

La domanda adesso da farsi è la domanda da cui siamo partiti, cioè rispetto alla nostra responsabilità: in scuola - nella scuola in cui lavoriamo e per la quale lavoriamo - per creare un'atmosfera argomentativa, per creare ragionevolezza, per creare criticità nel senso proprio del termine - cioè capacità di giudizio e di discernimento - facciamo abbastanza? Questo è il punto.

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 semplicemente più efficaci a ottenere di più. E mi sono chiesto: che cosa ci ostacola? Indubbiamente ci ostacola

la molteplicità dei volti (come veniva chiamata prima la frammentarietà dell'approccio). Insomma la carenza di interdisciplinarietà, la multidisciplinarietà sconnessa, dove non c'è una gradazione di importanza, di rilevanza, di impatto. Certo, tutte le discipline sono parimenti educative e parimenti degne. [Tra l'altro uno di voi mi ha giustamente criticato, perché mi sono contraddetto parlando a un certo punto di diverso tasso di educatività. No! Uguale tasso di educatività, ma diverso impatto.]

C'è una babele dei linguaggi disciplinari. In questo senso: da una parte sempre più spesso riscontro negli insegnamenti umanistici sia dalle pratiche suggerite dagli strumenti che si adottano, sia dall'interazione che mi capita di avere con i colleghi, un certo gusto dell'ermetismo, c'è quasi un piacere della criptografia, del belletrismo, del linguaggio figurato spinto, del testo oscuro per pochi, con sensi nascosti, 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 affrontarlo direttamente con la sua ragione, lo affida ai giochi di parole. Questa è naturalmente una mia impressione.

Mi chiedo talvolta: ma davvero tutto nella produzione letteraria è ugualmente valido? Sarebbe invece bello costruire un canone! Sarebbe bello che ciascuno cercasse di scegliere un insieme di testi che onestamente ritiene vadano affidati ai ragazzi (o che ad 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.

Voglio dire che certe volte la raffinatezza categoriale, l'astuzia combinatoria, portata fino al gioco di parole, rischia di diventare ostacolo, rischia di diventare estromissione di menti più bisognose di concretezza, che sono escluse come incapaci, non adatte a un certo livello di scuola perché...

La risposta o la reazione a questo qual è? Dove si attesta invece 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 della argomentatività. Andrò velocemente a questo punto. Come introdurre l'argomentazione nella scuola?

Prima di tutto libero subito il campo da un possibile fraintendimento: né Sara né io volevamo proporvi una materia in più. Anzi, se qualcuno avesse già introdotto "argomentazione" come materia autonoma, suggerisco di toglierla. Non è lì il punto. Non è una materia in più. Quello di argomentare è invece un buon modo per insegnare le materie. Diciamo che in tutte l'atteggiamento argomentativo può essere estremamente utile, anche, forse anche di più, nelle materie scientifiche. Come favorire un clima argomentativo? Una studiosa di Neuchâtel, Anne-Nelly Perret Clermont, dà tre suggerimenti:

- 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.

- Stima e fiducia nella propria ragione. Spesso le pratiche scolastiche portano a scoraggiare la ragione dell'allievo perché non è premiato l'impegno di elaborazione personale (l'esperienza), ma la congruità del prodotto con gli obiettivi.
- Chiedere rispetto e responsabilità, che 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 show*, 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 significa 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 mi confronto. E il principio fondamentale che giustifica la natura dialogica dell'argomentazione è quello dell'"ottimismo aristotelico" (l'attrattività del positivo la vince sull'attrattività del negativo). 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?

Mazzeo: Mi viene in mente una frase di Chesterton che dice più o meno così: *Io sono molto grato a un maestro che aveva scoperto il segreto orribile che io ero dotato del dono di ragione*. Se non c'è questo sguardo, per cui noi consideriamo chi abbiamo davanti dotato di ragione, noi magari pensiamo di usarla, ma a lui non gli chiediamo di usarla. In questo senso mi sembra importante questo richiamo a creare un clima in classe che sia argomentativo. Che non sia dialettico. Tu a un certo punto hai detto: una educazione argomentativa. A me è venuto in mente che il metodo che abbiamo imparato a livello educativo non è il metodo dialettico...

Rigotti: Ma è un'argomentazione che dà le ragioni. E' un'educazione che dà le ragioni, non un'educazione che insegna a vincere il dibattito. Sto tagliando brutalmente il mio intervento, per giungere infine ad alcune messe a fuoco che mi limito ad enunciare. Sono quattro gli ambiti sui quali volentieri lavorerei con voi, almeno con qualcuno di voi, perché l'approfondimento di questi ambiti potrebbe far fiorire l'argomentazione nella didattica e avere ricadute positive nelle discipline. Comincio ad elencarli:

- la lettura
- le scienze
- la scrittura
- la storia.

Accenno alla lettura per alcuni punti. Anzitutto la lettura è come la compagnia. Cioè: dimmi con chi vai... Dimmi chi leggi (non che cosa, ma chi) e ti dirò chi sei. Va tenuto conto, nella lettura, di favorire anche certi autori che amano il ragionare. 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 lì c'era l'allievo di San Tommaso 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 sono importanti, accanto a testi di intrattenimento, accanto a testi di viaggio, accanto a testi descrittivi, è importante valorizzare anche testi che argomentano.

Sollecitare a una letteratura con tasso di argomentatività significativo. E' stato nominato Chesterton: è 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 riduciamoli 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 si ignora 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.

L'esperienza della lettura, in particolare della narrativa: non è vero che narrazione e argomentazione si oppongono. 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 portare in luce e giudicare. In ogni caso interpretazione e valutazione sono in sé 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 situarsi nel mondo del testo e farne esperienza, mettendo alla prova i propri concetti, i propri valori, le proprie capacità di ragionamento e la propria affettività, la propria esperienza. Quindi la valutazione vera... (lo butto lì provocatoriamente) la valutazione è tale solo se diventa paragone con la propria esperienza. Nella lettura si distinguono bulimici (onnivori) ed anoressici. L'ipotesi di un canone l'ho già accennata. E forse è possibile distinguere i capolavori dalle opere minori, e magari dalle croste.

Ah! volevo ricordare (forse me lo sono dimenticato): Dante è un grande maestro di argomentazione. A un certo punto in Paradiso nel XII canto salva Pietro Ispano, autore dei dodici Libelli. Si ricorda con precisione il numero dei capitoli del testo di logica più accreditato ai tempi suoi.

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 anche che le scienze si sforzassero di argomentare sulla propria significatività per la vita. Sara mi suggerisce, per esempio che, secondo il suo papà (il papà è sempre importante, come avete visto, per l'argomentazione), il triangolo è una cosa importante ed è stato studiato a fondo perché è indeformabile. Non è una cosa da poco. È un bel modo per cogliere il significato della trigonometria.

Varrebbe la pena lavorare sulla scrittura, e ancora sulla storia. Ma adesso Giorgio sta guardandomi con l'aria di dire: "La smetti?"

E allora io rubo ancora soltanto un attimo del vostro tempo: avrei voluto rispondere ad alcune altre domande, ma non ce l'abbiamo fatta. Mi scuso con chi ha mandato le domande, e soprattutto con voi, che non le avete sentite.

Un'ultima cosa: forse avete notato che spesso in questi incontri ho usato il pronome *noi*. 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 e tuttora a più livelli di insegnamento. Sono solo spiaciuto di non aver mai insegnato nelle elementari (invidio un pochino mia moglie che insegna qualche ora alle elementari). Per me il significato di questi incontri sta soprattutto nel dialogo con i numerosi colleghi con cui ho preparato questi incontri e nel dialogo, indiretto ma intenso, che c'è stato con voi, anche interpretando i vostri sguardi, sentendo i vostri brusii, talvolta le vostre proteste, educatissime, e soprattutto leggendo le vostre domande.

Vi ringrazio della cordialità e dell'interesse.

Un augurio cordiale per il vostro lavoro, sperando per voi e per me un'esperienza di crescita nell'impegno educativo.

Vittadini: Due avvisi importanti. Il primo è che il professor Rigotti ha accettato, con l'aiuto redazionale di Mazzeo, di produrre un libro a partire dalle quattro lezioni, e il libro sarà pronto al Meeting.

Il secondo: parlando con Franco Nembrini e Carlo Wolfsgruber si è pensato, per l'anno prossimo, di fare quattro lezioni sul tema: "come *La coscienza religiosa nell'uomo moderno* ha cambiato e cambia il mio modo di insegnare" (cfr. Luigi Giussani, *Il senso di Dio e l'uomo moderno*, BUR). Due lezioni sulle materie umanistiche e due sulle materie scientifiche, chiedendo a Franco e a Carlo di prepararle, evidentemente sempre con l'aiuto di Eddo. Quindi ci sarà una riedizione del corso, con questo tema.

Segnalo due testi: I giorni della storia, di Marco Meschini e Roberto Persico, Edizioni Archimede, e il nuovo numero dei quaderni di "Libertà di educazione", dal titolo Il navigar m'è dolce in questo mare. I media e l'apprendimento.