

Presupposti filosofico-antropologici della formazione integrale dell'uomo (paideia) nell'epoca dell'interculturalità e della multimedialità

Premessa

Scopo di questo sintetico contributo è quello di rispondere alla seguente domanda: quali sono i presupposti filosofici (antropologici, epistemologici, etici) della formazione integrale dell'uomo (classicamente *paideia*)?¹ La risposta privilegerà necessariamente quegli aspetti – oggi più carenti – evidenziati per contrasto dalla situazione culturale contemporanea, in quanto contraddistinta dall'accelerato sviluppo tecnologico e, in particolare, dallo stacco accentuato fra le generazioni, dalla multimedialità e dall'interculturalità. L'ipotesi che sottende questo saggio e l'intero volume è che l'ideale della *paideia*, se reinterpretato, conservi oggi una sua determinante attualità.

1) *Un'antropologia unitaria*. Partiamo da una definizione d'uomo che possa essere largamente accettata. Essa si rifà alla tradizione aristotelica ed è ripresa dall'antropologia filosofica del Novecento. L'uomo è un essere di natura psico-corporea, strutturalmente *con altri*. Egli è suscettibile di sviluppare le sue potenzialità per essere pienamente se stesso, cioè capace e bisognoso d'essere attuato, il che significa cresciuto, educato ed istruito per poter raggiungere il suo compimento. Tale compimento dell'uomo coincide particolarmente con lo sviluppo delle capacità più peculiari della specie umana (la razionalità, la libertà, la moralità, la capacità di amare ecc.). Più degli altri animali l'uomo ha bisogno di lungo tempo e della collaborazione degli altri suoi simili per raggiungere la maturità. In un certo senso l'educazione dell'uomo non ha fine. Significativamente, secondo una tradizione antica, l'educazione fa parte dei precetti della legge naturale che accomunano parzialmente l'uomo agli altri animali che hanno cura della propria prole². C'è,

¹ Sul tema della *paideia* ancora fondamentale è W. Jaeger, *Paideia*, Bompiani, Milano 2005.

² Cfr. Tommaso d'Aquino, *Summa theologiae*, I-II, 94, 2 dove si fa riferimento al giurista romano Ulpiano, *Pandect. Just.* I, tit. ii: « Secondo, troviamo nell'uomo l'inclinazione verso cose più specifiche, per la natura che ha in comune con gli altri

infatti, un nesso stretto fra comunicare la vita e crescere-educare i figli: con la generazione si comunica *l'essere*, la natura, con l'educazione il *bene-essere*, la seconda natura ovvero la virtù. Entrambi gli aspetti sono connessi alla nostra dimensione biologico-animale. Senza il riconoscimento, per lo più implicito, di questa dimensione «naturale», questo «abbandono» alla natura (che nell'uomo è natura *razionale*), sembra dubbio secondo alcuni che vi siano di fatto ragioni adeguate per generare figli e per educarli: è *naturale* dare la vita ed educare i figli. In altri termini: non bastano delle buone ragioni astratte (anche se si possono trovare) per generare e per educare. Occorre percepire in qualche misura la positività della vita che si partecipa in quanto *animali razionali* e che tende a comunicarsi³. Anche l'educazione è comunicazione della *vita* della ragione e dell'affettività. Un'antropologia divisa in se stessa tra psiche e corporeità, razionalità e affettività ecc. troverà difficoltà ad educare. Potrebbe avere anche delle buone ragioni per farlo, ma non essere *motivata* a farlo. Approfondiremo fra poco come l'antropologia dell'educazione sia contraddistinta non solo da una concezione unitaria dell'uomo, ma anche da una concezione dello stesso come strutturalmente «con altri».

2) *Educazione ed istruzione*. V'è distinzione e complementarità fra *educazione* ed *istruzione*. Entrambe si ritrovano nell'ideale della *paideia* classica. Entrambe sono richieste dalla natura «spirituale» e, insieme, corporea dell'uomo. L'istruzione consiste nel fornire la formazione necessaria per realizzare efficacemente un'azione che si è chiamati a compiere in modo abituale. Colui che mi indica la strada per andare ad un appuntamento non fa che *informarmi* comunicandomi un sapere puntuale; non mi istruisce ancora. Per fare ciò, bisognerebbe che mi trasmettesse una competenza che mi permetterebbe di reiterare a volontà e di generalizzare. L'educazione,

animali. E da questo lato appartengono alla legge naturale «le cose che la natura ha insegnato a tutti gli animali», p. es., l'unione del maschio con la femmina, la cura dei piccoli, e altre cose consimili».

³ Ciò non significa ovviamente che occorra generare sotto il profilo biologico per poter educare, ma che occorra percepire la positività della vita. Questa può essere percepita anche da chi deliberatamente rinuncia a generare. Significativamente è il caso dello stesso Tommaso d'Aquino che pure fa suo il testo di Ulpiano.

invece, deve formare non un tecnico, ma un uomo. Essa ha di mira la formazione *complessiva* dell'uomo.

Educazione e istruzione non sono in contrapposizione, ma si completano a vicenda. Se è difficile concepire un'istruzione senza educazione (qualche forma d'educazione si dovrebbe pur sempre presupporre almeno per motivare adeguatamente ad istruirsi), è altrettanto difficile pensare, soprattutto nella scuola e nell'università, ad un'educazione che non si trasmetta anche attraverso qualche forma d'istruzione (per es. imparare a scrivere). L'ideale occidentale della *paideia* suppone un'educazione integrale che sia anche istruzione. Qualcosa di analogo per quanto riguarda il nesso educazione-istruzione sembra potersi riscontrare anche nelle altre culture.

3) *L'ideologia dell'educazione*. Oggi c'è diffidenza nei riguardi della parola educazione perché, dopo l'esperienza delle ideologie e degli stati totalitari del Novecento, si teme che ricorrere a questo termine significhi voler «programmare» l'uomo a tavolino, quindi fargli violenza. Come nota Rémi Brague, l'ideologia della pedagogia propria del totalitarismo moderno presuppone due postulati di partenza:

(1) L'uomo è una *tabula rasa*, in modo tale che l'educazione può partire da zero.

(2) L'educatore può educarsi da sé. Da ciò deriva una duplice tentazione:

(1) Cancellare tutto ciò che c'è già (tradizioni, fedi ecc.), allo scopo di far posto alla realizzazione di un piano completamente nuovo. La maggior parte delle volte, questo giunge alla distruzione di tutto ciò che c'è, senza che nasca nulla di nuovo.

(2) Poiché si presuppone che l'educatore possa liberarsi dall'influenza di tutto ciò che viene detto pregiudizio, egli è tentato di collocarsi da sé al di sopra della morale comune. Si metterà così facendo in una situazione di potere assoluto, essendogli permesso tutto⁴. Come approfondiremo fra poco, i due presupposti sono errati.

⁴ Esistono altre versioni, più morbide, più discrete, più *soft*, di quest'idea, presso autori universalmente incensati. In tal modo, lo psicologo della scuola detta behaviourista B.F. Skinner (1904-1990) che, nel 1948, nella sua utopia scientifica *Walden Two*, confessa con meritoria franchezza: «Non abbiamo ancora visto che

4) Più recentemente un ripensamento radicale dei presupposti antropologici dell'educazione è stato ostacolato oltre che dalla crisi delle ideologie totalitarie che ne ha evidenziato i limiti anche sotto il profilo educativo, soprattutto dal fenomeno del fondamentalismo religioso manifestatosi in particolare con l'evento dell'undici settembre: le certezze della religione produrrebbero inevitabilmente violenza. Meglio, perciò, evitare le grandi domande di senso e le grandi speranze (anche con il rischio di fare di ogni erba un fascio) e fermarsi solo a legami fra gli uomini di tipo procedurale senza pretese di un fondamento di tipo sostanziale. In questa prospettiva, tuttavia, si affievoliscono le ragioni e le motivazioni dell'educazione.

5) Per di più alle difficoltà suddette sul piano teorico, si aggiunge oggi – questa volta sul piano pratico - una difficoltà ad educare favorita dalle ricadute dei progressi della tecnologia che favorisce un clima nichilistico (anche se spesso di un nichilismo «gaio»). L'incidenza della tecnologia si manifesta soprattutto come:

- accelerazione dei tempi storici e conseguente accentuazione dello stacco fra le generazioni. Questo è facilmente constatabile nell'esperienza di ognuno. Ciò che contraddistingue la nostra epoca è una cesura nella tradizione culturale, favorita dal veloce sviluppo tecnologico e dalle sue ricadute, che rende difficile comunicare ed educare anche da parte di chi è stato educato e formato. Non solo oggi tende a venir meno il senso storico (le grandi narrazioni) sorto con il romanticismo e durato fino a quasi tutto il Novecento (ideologie nazionali, sociali ecc.), ma anche il più generale senso del passato che accomuna la civiltà antica e medioevale. Ciò significa il venir meno del senso dell'uomo come radicato in una tradizione, che ha dei padri e che, perciò, può imparare da essi e li può anche rifiutare (come è accaduto, per esempio, nel Sessantotto). La sfiducia nella possibilità di educare sembra così avere il sopravvento.

– civiltà delle emozioni che si consumano nell'immediato (a differenza delle passioni e degli affetti che sono prolungati nel

cosa l'uomo può fare dell'uomo [...]. Quando domandiamo che cosa l'Uomo può fare dell'Uomo, non indichiamo la stessa cosa con "Uomo" in entrambi i casi. Intendiamo che cosa pochi uomini possono fare del genere umano. E questa è l'onnicomprendiva domanda del ventesimo secolo. Che genere di mondo possiamo costruire – noi che comprendiamo la scienza del comportamento?»

tempo)⁵. Ciò si manifesta anche come culto dell'automatismo delle «virtù naturali» o spontanee e temperamentali in nome di un ideale di autenticità intesa sostanzialmente come spontaneità⁶. L'esaltazione unilaterale dell'autenticità che contraddistingue spesso la sensibilità contemporanea potrebbe celare il fatto che per un'incertezza di fondo si è istintivamente sfiduciati riguardo al senso del lavoro di acquisizione delle virtù di fronte alla fatica che esso comporta.

- riduzione tecnocratica dell'agire (*práxis*) a tecnica (*tékne*) e della razionalità sostantiva e normativa alla razionalità meramente strumentale e procedurale. V'è così il rischio, come si è notato, di estendere la dimensione procedurale e strumentale della razionalità, valida in certi ambiti della vita sociale e politica, a tutti gli ambiti della vita. In questo modo l'attenzione ai mezzi ha il sopravvento sull'attenzione ai fini dell'educazione. Ma la stessa proceduralità e le stesse regole di convivenza richiedono per potersi sostenere come tali l'affermazione di un'identità anche minimale da parte del singolo individuo. La sola proceduralità determina proceduralità, la sola ragione strumentale determina ragione strumentale⁷. In ultima analisi senza punti fermi, beni condivisi, finalità non soggette a continua contrattazione, l'educazione diventa impossibile.

- globalizzazione ed accresciuta dimensione interculturale nell'attuale cultura di massa seppure per lo più solo su un piano superficiale e privo di spessore culturale a motivo del appiattimento sul presente e dell'affievolimento del senso della profondità storica favorito dalla diffusione dei nuovi mezzi di comunicazione.

6) Più in generale: la mancanza di convinzione, di certezza dell'educatore riguardo alla verità della sua proposta. Non si può educare se non si è aperti alla verità e fiduciosi nella sua capacità di manifestarsi all'uomo, perciò in grado anche solo implicitamente di *giudicare*, cioè di gerarchizzare in concreto fra diversi beni con

⁵ Cfr. M. Lacroix, *Il culto dell'emozione*, trad. it. Vita e pensiero, Milano 2001. Cfr. pure *L'emozione del bene. Alcune idee sulla virtù*, Vita e Pensiero, Milano 2010.

⁶ Per quanto riguarda le virtù *naturali* cfr. Aristotele, *Etica nicomachea* VI 1144b. Per quanto riguarda il tema moderno e contemporaneo dell'autenticità cfr., in particolare, C. Taylor, *Il disagio della modernità*, trad. it. Laterza, Bari 1994.

⁷ Ciò ha luogo in base al nesso che sussiste secondo il Platone nella *Repubblica* fra il carattere del singolo individuo e lo Stato di cui fa parte.

certezza. Chi non possiede in modo vivo una concezione normativa della ragione, capace di indicare dei fini, di suggerire un'ipotesi interpretativa sulla realtà, perciò di dare un senso unitario alla sua vita, in altri termini chi non impara lui per primo, giorno dopo giorno, dalla realtà e dagli altri che incontra, facendo esperienza, non è in grado di educare, perché non ha nulla da comunicare. Spesso questa sfiducia si manifesta come diffidenza nei riguardi della verità: si ha paura che la verità, qualsiasi verità, disturbi, sia inopportuna.

– In realtà non si può eliminare la dimensione della verità e della certezza dalla vita e, in particolare, dall'educazione; altrimenti non c'è nulla da comunicare e per di più non si è motivati a farlo. In realtà chi educa crede sempre in qualcosa. Anche chi dubita di molte cose, mostrando spirito critico, comunica la certezza in nome di cui dubita e non innanzi tutto ciò di cui dubita.

A ben vedere la certezza deve giustamente far problema non in quanto tale, ma se non è giustificata o se riguarda contenuti su cui non siamo radicalmente d'accordo (per es. il razzismo). Coloro che disprezzano le credenze degli altri in quanto «dogmatiche», pensando di fatto che siano erronee, non adempiono al dovere di dire perché pensano che queste credenze siano erronee. Sono essi, quindi, che rischiano di essere dogmatici. In generale si può affermare che esiste una certezza d'esperienza giustificata non violenta e intrinsecamente aperta all'altro ed una ideologica e violenta che lo teme⁸. Il problema, quindi, non è dato dalla certezza, ma dal tipo di certezza.

In sintesi: dopo le esperienze negative del XX secolo, si preferisce spesso limitarsi a parlare d'istruzione o al massimo di formazione, rinunciando al più pretenzioso termine educazione. Così pure si preferisce affidare l'educazione esclusivamente ad «esperti», rinunciando di fatto alla tradizionale concezione dell'educazione come dimensione strutturale dell'uomo che interessa tutti.

7) *Il fine dell'educazione*. In base a quanto notato accennando alla pedagogia del totalitarismo, l'educazione, per essere veramente tale,

⁸ Cfr. A. Campodonico, *Pluralismo religioso e dialogo in Gli altri in noi. Filosofia dell'interculturalità*, a c. di A. Campodonico e M.S. Vaccarezza, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009, pp. 175-200.

dev'essere *educazione alla libertà*, poiché la libertà definisce intimamente l'uomo. L'educazione consiste nel promuovere la libertà di colui che viene educato. In base alla legge della reciprocità o «regola aurea», la libertà del soggetto educante richiede la libertà dell'educando. L'educando, a sua volta, desidera essere libero nel rapporto educativo. Altrimenti perderà tempo prezioso nel tentativo velleitario di affermare una propria originalità individuale in modo reattivo. Ciò significa che l'uomo dev'essere accettato per quello che è nella sua natura più profonda e peculiare (l'apertura all'infinito della ragione e del desiderio e la libertà che su di essa si fonda). Se si considerano solo o prevalentemente gli aspetti per cui egli è condizionato e non libero, quindi se lo si riduce, non si riesce ad educarlo, facendo emergere il meglio di lui. Si riuscirà a condizionarlo, non ad educarlo. Dobbiamo riconoscere, quindi, che non esiste altro tipo di educazione se non l'educazione *liberale* intesa sia nel senso di un'educazione alla libertà che faccia leva sulla libertà dell'educando, sia nel senso tradizionale per cui v'è sempre al vertice della vera cultura una dimensione contemplativa non meramente strumentale che riguarda i fini (*scholè-otium*, *arti liberali*), la quale dà senso alla stessa razionalità strumentale, informandola e animandola dall'interno⁹. I due significati sono connessi, perché le arti liberali esigono individui liberi.

8) *Il metodo dell'educazione*. L'uomo può essere educato solo attraverso la mediazione di altri uomini, perché soltanto la dimensione dell'*altro come lui* è adeguata a lui. Fondamentale in questo rapporto è il ruolo del linguaggio nelle sue varie forme, ivi compresa la gestualità. Nell'epoca della tecnologia emerge che il rapporto educativo non si può mai pienamente automatizzare nella sua sostanza. Si presuppone sempre un'antropologia non rigidamente individualistica, ma strutturalmente relazionale, aperta agli altri (polarità io-altri) e una volontà di comunicare il bene e il vero e d'essere recettivi di fronte ad esso. In questa prospettiva la dimensione della testimonianza non si può mai pienamente separare dalla comunicazione dei contenuti. Esse si completano a vicenda.

⁹ Aristotele distingue fra *praxis teleia* (che ha il suo fine in se stessa) e la dimensione della *tekne* che richiede *kinesis* (il movimento). Cfr. Aristotele, *Met.* IX, VIII, 790.

Una comunicazione di contenuti senza la testimonianza dell'interesse per questi da parte di chi insegna non sarebbe adeguatamente motivata e perciò efficace; inversamente una testimonianza senza serietà e impegno nella comunicazione di contenuti ritenuti validi e perciò argomentata non sarebbe pienamente credibile.

In questa prospettiva l'evento dell'altro uomo, di certi altri è fondamentale, in quanto spezza radicalmente attraverso la fiducia e l'amore, la solitudine della ragione che è solitudine dell'uomo. La mera conoscenza, infatti, non sazia il cuore dell'uomo, ma rende tristi¹⁰. L'uomo ha profondamente bisogno d'incontrare e amare qualcuno, non semplicemente di conoscere qualcosa. A differenza di quello che l'insistenza contemporanea sul tema dell'autenticità sembrerebbe suggerire, secondo Aristotele, almeno sotto un certo profilo, gli altri ci conoscono meglio di quanto ci conosciamo e noi conosciamo gli altri meglio di quanto si conoscano, perché li cogliamo in azione «dal di fuori» con uno sguardo più globale¹¹. Si potrebbe affermare che il nostro carattere si forma gradualmente facendo reagire insieme la conoscenza che abbiamo di noi stessi e quella che gli altri, soprattutto *certi altri*, hanno di noi e che ci comunicano con i loro gesti e le loro parole.

L'evento dell'altro «in carne ed ossa» è dal punto di vista educativo più importante di un lavoro d'introspezione e della stessa lettura, perché ci colpisce di più. Esso costituisce il paradigma vivente che ci permette di leggere i testi scritti con profitto. Osserva Agostino: «Nelle nostre mani sono i testi scritti, nei nostri occhi i

¹⁰ Cfr. Agostino, *Il discorso del Signore sulla montagna*, libro I, 4, 11.

¹¹ Cfr. Aristotele, *Etica nicomachea* 1169b 33-34: «Se l'essere felici consiste nel vivere e nell'esercitare una certa attività, e l'attività dell'uomo buono ha valore ed è piacevole per se stessa (usare della ragione, guardare in un certo modo è un'azione per Aristotele)[...]e se noi possiamo contemplare coloro che ci stanno vicini meglio che noi stessi, e le loro azioni meglio che non le nostre, se le azioni degli uomini di valore che ci sono amici sono piacevoli per gli uomini buoni, allora l'uomo virtuoso avrà bisogno di tali amici [...]»¹¹. Il tema secondo cui noi conosciamo gli altri meglio che noi stessi è ripreso oggi da H. Frankfurt, *The Importance of What We Care About*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, p. 133.

fatti»¹². Così Agostino si pone di fronte ai grandi del passato, le cui tracce sono nei testi scritti, come se fossero presenti in carne ed ossa *qui ed ora*: «Se, infatti, Platone stesso fosse vivo e non disprezzasse le mie domande; o, piuttosto, se qualcuno dei suoi discepoli, nel tempo stesso in cui viveva, lo avesse interrogato, egli lo avrebbe persuaso di questi principi»¹³. All'interno della tradizione aristotelica, Tommaso non è da meno: «Ma dove devi ricercare la sapienza e da chi? Certamente da tre fonti. In primo luogo dal maestro o dal più sapiente, onde in *Deuteronomio* 32, 7 si dice: “Interroga tuo padre e te lo farà sapere, interroga i tuoi vecchi e te lo diranno”. Se non hai un’abbondanza di persone, hai un’abbondanza di scritti. Quando vedi gli scritti di Agostino e di Ambrogio, allora interroghi proprio loro (*tunc interrogas ipsos*)»¹⁴.

Si comprende un testo, perché innanzi tutto si fa esperienza di fatti e di persone. Ci si pone di fronte ai testi dei grandi del passato come se essi fossero presenti qui ed ora. E la ragione è che siamo fondamentalmente proiettati al di fuori di noi stessi, siamo *animali mimetici*¹⁵. Oggi lo sappiamo forse più di ieri in forza delle acquisizioni della scienza e della filosofia. In particolare: se non si prova ad immedesimarsi nell’esperienza viva dei maestri, in una dimensione che in qualche misura sovrasta entrambi, maestro e discepolo, non si assimilano le virtù, ma s’impara una dottrina o una legge, un codice etico, qualcosa che «si possiede», e viene meno così il nesso fra ragioni e motivazioni dell’agire.

Anche la lettura permette d’imparare le virtù solo se attraverso i segni scritti queste si colgono in quanto incarnate nell’unità di una persona (nei termini dell’aristotelico Newman se all’*assenso nozionistico* che aderisce alle conclusioni di un’argomentazione si affianca l’*assenso realistico* che è adesione ad un fatto e che coinvolge anche l’affettività). Senza *assenso realistico*, che coinvolge insieme ragione e affettività, le virtù non s’imparano. Nel

¹² Agostino, *Sermo sancti Augustini cum pagani ingrederentur*, in *Codice di Magonza*.

¹³ Agostino, *De vera religione*, trad. it. di M. Vannini, Milano, Mursia, 1987, III, pp. 31-33.

¹⁴ Tommaso d’Aquino, *Sermo puer Jesus*.

¹⁵ Cfr. il tema del *desiderio mimetico* nell’opera di R. Girard.

rapporto educativo agisci sempre come farebbe tuo padre, o quel docente che in passato ti ha colpito.

Si comunica giudicando e agendo in base ad un giudizio implicito (formulato grazie alla *saggezza pratica*), che può essere in seguito esplicitato. Il maestro giudica con il comportamento e con la parola e, attraverso di questa, si rende esplicito il giudizio che emerge attraverso i gesti. Il giudizio vero del maestro è *l'oggetto materiale* dell'educazione. Il giudizio, che tende a coinvolgere intimamente anche l'affettività e i gesti, è la dimensione fondamentale della razionalità umana (in quanto in esso emerge la verità) e, quindi, pure dell'educazione.

In questa prospettiva, vorrei sottolineare, infine, che l'argomentazione morale (propria per es. della filosofia morale) e il giudizio non discorsivo per esperienza («per connaturalità affettiva») dell'uomo saggio (quello per cui si conosce una virtù perché la si pratica e non perché se ne ha un concetto chiaro e argomentato) sono entrambi importanti e complementari ai fini della comunicazione delle virtù e dell'educazione. Essi si richiamano proficuamente a vicenda nell'azione educativa del maestro¹⁶. Il primo riguarda particolarmente quella che chiamiamo «razionalità etica», l'altro la «motivazione etica». Di fatto i giudizi etici possono esprimere ragioni normative per l'azione, anche se possono non esprimere adeguate motivazioni. Il paradigma vivente del maestro permette di colmare questo divario fra ragioni e motivazioni. Lo iato fra razionalità pratica e giustificazioni costituisce – non a caso - uno dei più importanti problemi dell'etica contemporanea.

¹⁶ Cfr. Tommaso d'Aquino, *In X Ethic.* lect.1, n. 8-9: «Per quanto riguarda le azioni e le passioni umane si crede meno ai sermoni che alle opere. Se qualcuno compie ciò che è detto essere male, provoca più l'esempio di quanto distolga la parola [...]. Quando dunque i discorsi di qualcuno sono sensibilmente dissonanti rispetto alle opere che appaiono sensibilmente in quello stesso, tali discorsi sono disprezzati..E di conseguenza per mezzo loro si uccide il vero che si dice».

¹⁶ Cfr. *In X Ethic.* lect.1, n. 10: «I discorsi veri non sembrano essere utili solo alla scienza, ma anche alla vita buona. Si crede, infatti, ad essi in quanto concordano con le opere. E perciò tali sermoni provocano quelli che intendono la verità degli stessi e vivono in base ad essi».

9) *Il ruolo del maestro*. Educazione è “un’introduzione alla realtà totale”¹⁷, in cui centrale è il ruolo del maestro che sempre inevitabilmente testimonia quello che intimamente è e in cui effettivamente crede, anche al di là delle sue intenzioni esplicite. Una precomprensione è inevitabile; tanto vale riconoscerlo. La precomprensione o ipotesi interpretativa che il maestro testimonia e discretamente propone deve essere liberamente e criticamente vagliata dall’educando. A questo proposito la certezza e autonomia del maestro rispetto agli esiti del suo lavoro è fondamentale. Il che non significa che gli esiti non contino, ma che il maestro non persegue pedissequamente il successo e le mode, ma ha una proposta o ipotesi di vita in cui crede e che trapela innanzi tutto dal suo comportamento e dalle sue parole. Il maestro ricava questa certezza dall’esperienza di essere stato e di essere a sua volta educato e non in primo luogo dalla lettura di testi pedagogici che possono avere una funzione sussidiaria. La cosa più difficile, se si manca di questa certezza che si radica nell’esperienza personale, è l’accompagnamento, l’aiuto nella verifica di ciò che si è appreso, evitando gli opposti rischi dell’esortazione nervosa (che contraddice il contenuto positivo di ciò che si afferma) da un lato, del «lasciar fare» dall’altro. Questo rischio, sempre presente, lo è soprattutto oggi. Un’immagine adeguata del rapporto educatore-educando è quella di chi aiuta un bambino a nuotare senza trattenerlo del tutto, ma senza neppure “lasciarlo andare” bruscamente. Si tratta cioè di aiutare l’allievo a confrontare liberamente le sue istanze fondamentali (desiderio di felicità, verità, giustizia ecc.) senza la cui presenza l’educazione si ridurrebbe a mero condizionamento culturale, con la realtà che lo circonda. Ma ciò deve avvenire da un lato senza permettere che si riducano subito quelle domande di fronte alle prime difficoltà e, dall’altro, senza negare la realtà con le sue contraddizioni (innanzitutto la realtà dell’allievo: fisicità, temperamento, condizioni culturali ecc.). Se è vero che «l’uomo non sopporta troppa realtà»¹⁸, occorre, tuttavia, favorire un’elaborazione del rapporto con il reale. Si tratta, educando, d’insegnare all’allievo

17 J.A. Jungmann, *Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung*, Herder, Freiburg i.B. 1939, p. 20.

¹⁸ T.S. Eliot, *Quattro quartetti*, trad. it. Garzanti, Milano 1965 I, 44 -45.

che la realtà, se rettamente intesa e considerata nell'integralità delle sue dimensioni alla luce di una determinata ipotesi interpretativa, può non essere nemica, ma può invece favorire la sua crescita umana. In questo senso l'educazione è «introduzione alla realtà totale».

La condizione perché il fissare delle regole nel percorso educativo sia efficace è il fatto di possedere una certezza umana non ideologica (io stesso educatore mi sottopongo, se necessario, a delle regole e imparo rispettandole) e l'esplicitazione dei criteri per cui sono adottate. Il fatto di avere delle regole può essere allora un'occasione per crescere.

Esplicitiamo maggiormente alcuni aspetti del processo educativo. Il maestro insegna efficacemente nella misura in cui egli stesso impara, sta imparando dalla realtà in generale e nel suo rapporto con gli allievi. Il maestro impara anche dagli allievi. Nella *lectio* (lettura di un testo) e, in genere, nel rapporto con una determinata realtà o tradizione, maestro e allievo imparano insieme. Una dimensione di continua novità, d'evento è inevitabilmente intrinseca, perciò, al rapporto educativo¹⁹. Anche il maestro si rinnova educando. E si educa soltanto imparando. Come osserva con acume e gusto del paradosso Jules Michelet: «Ho sempre fatto attenzione a insegnare solo ciò che non sapevo. In questo modo ho sempre trovato le cose

¹⁹ Sull'originalità della lezione rispetto ad altre forme letterarie quali saggi ecc. si è soffermato con grande acume P. Florenskij, il quale ne sottolinea la dimensione inventiva e la funzione di educazione alla ricerca non sostituibile dalla mera lettura. Cfr. *Lezione e lectio* (1917) trad. it. in «La nuova Europa» 2, 2010: «La lezione non è un tragitto su un tram che ti trascina avanti inesorabilmente su binari fissi e ti porta alla meta per la via più breve, ma è una passeggiata a piedi, una gita, sia pure con un punto finale ben preciso, o meglio, su un cammino che ha una direzione generale ben precisa, senza avere l'unica esigenza dichiarata di arrivare fin lì e di farlo per una strada precisa. Per chi passeggia è importante camminare e non solo arrivare [...] l'essenza della lezione è la vita scientifica in senso proprio, è riflettere insieme agli uditori sugli oggetti della scienza, e non consiste nel tirar fuori dai depositi di un'erudizione astratta delle conclusioni già pronte...La lezione...non deve insegnare questo o quello, ma addestrare al lavoro, creare il gusto della scientificità, dare l'innescò il lievito all'attività intellettuale. Non è tanto un principio nutritivo quanto essenzialmente fermentativo, cioè da portare la psiche dell'ascoltatore a uno stato di *fermento*».

com'erano nella mia passione: nuove, animate, ardenti, come al momento della prima attrazione amorosa»²⁰.

10) *Un'antropologia relazionale*. Il rapporto con gli *altri*, che è strutturale nell'antropologia dell'educazione, riguarda innanzi tutto il *passato* (tradizione-memoria) che in qualche misura sempre ci sovrasta. Significativamente si parla di *lezione* da *lectio*, lettura di testi considerati classici da una determinata tradizione, perciò affidabili), il presente (rapporto dell'allievo con maestri dotati di una loro ipotesi interpretativa), il futuro (il desiderio di comunicare se stessi alle future generazioni - forma d'immortalità)²¹. Solo perdendosi in una dimensione che ci trascende, innamorandosi della bellezza, del vero e del bene, si è in grado di generare anche spiritualmente e di educare, immettendo l'allievo nel processo di ricerca²². Ciò assume un particolare valore: «come illuminare è più che risplendere soltanto, così comunicare agli altri la verità contemplata è più che il solo contemplare»²³.

11) *Le virtù del discepolo*. Le virtù del discepolo sono in certa misura anche quelle del maestro, perché per poter educare, occorre continuamente imparare. Possiamo, tuttavia, elencarne alcune che sono tipiche del discepolo.

La prima virtù del discente è saper individuare il maestro (o i maestri) e ciò richiede, seppur ad un livello iniziale proprio del giovane, *phrónesis* o meglio *synesis*, che è la capacità di giudicare un corso di azione e, quindi, le persone in base al loro comportamento²⁴. In secondo luogo occorre una certa *fides* o fiducia: per Aristotele,

²⁰ Citato in A. Finkelkraut, *Noi, i moderni*, trad. it. Lindau, Torino 2006, p. 6.

²¹ Cfr. H. Arendt, *Vita activa*, trad. it. Bompiani, Milano 2008.

²² Cfr. Platone, *Simposio* 206 a-e.

²³ *Summa Theologiae* II-II, q.188, a.6 in c. Inoltre, secondo l'Aquinate, gli ordini mendicanti devono poter insegnare (comunicare le virtù), perché un bene e una verità che non si parcellizza e non diminuisce quando lo si comunica ad altri dev'essere comunicata (Agostino).

²⁴ La *synesis* in Aristotele e Tommaso è una virtù o parte della *phronesis-prudentia*. Cfr. Tommaso d'Aquino nel Novecento. *Riflessioni sui diritti umani*. In «Civiltà del Mediterraneo», vol. 8-9, Napoli, Guida 2006, pp. 227-243. La *phronesis-prudentia* richiede la maturità della persona, per cui nel giovane può trovarsi in forma germinale.

«per imparare occorre credere»²⁵. Secondo Tommaso d'Aquino, che si rifà ad Aristotele, «l'uomo non diventa partecipe di questo insegnamento in un istante, bensì progresivamente secondo la sua stessa natura. Ma qualsiasi scolaro in tali condizioni è tenuto a credere per raggiungere la conoscenza perfetta. Anche il Filosofo del resto insegna che “chi vuole apprendere deve credere”»²⁶. In terzo luogo vi è, in Tommaso, una particolare sottolineatura del ruolo svolto dalla virtù della docilità (*docilitas* – da *docibilitas*) nell'imparare da altri (soprattutto nell'imparare la *prudencia*) e della *solertia* nell'imparare da se stessi²⁷.

È proprio della persona prudente avere la giusta valutazione delle azioni da compiere. Ora, in campo pratico come in campo speculativo la giusta valutazione, od opinione si acquista in due maniere: primo, scoprendo le cose da se stessi; secondo, imparandole da altri. Ora, come la docilità ha il compito di ben disporci nell'acquisto della retta valutazione da altri; così la solertia ha il compito di ben disporci ad acquistare la retta valutazione da noi stessi²⁸.

²⁵ *De Sophist. Elench.*, c. 2.

²⁶ *Summa Theologiae* II-II, q.2, a.3 in c.

²⁷ Significativamente i termini latini *docilitas* insieme a quello correlato di *auctoritas* (da *augere*) non sembrano avere un esatto equivalente nella lingua greca. Una ragione potrebbe essere data dal fatto che la latinità ha maggiormente sviluppato rispetto alla grecità la dimensione giuridica insita nei rapporti umani.

²⁸ Cfr. *Summa Theologiae* II-II, q. 49, a.3 in c. : «La prudenza ha di mira le azioni particolari da compiere. E poichè queste sono quasi infinitamente varie, non è possibile che un uomo possa considerarle in tutti i loro aspetti, e in pochi momenti, ma si richiede molto tempo. Perciò specialmente nelle cose relative alla prudenza l'uomo ha bisogno di essere istruito da altri e in particolare dagli anziani che hanno un'esatta comprensione dei fini nell'ordine dell'agire umano [...]. Ora il fatto che uno è ben disposto a farsi istruire appartiene alla docilità. E quindi è giusto che la docilità sia elencata fra le parti della prudenza»; II-II, 49, 4: «È proprio della persona prudente avere la giusta valutazione delle azioni da compiere. Ora, in campo pratico come in campo speculativo la giusta valutazione, od opinione si acquista in due maniere: primo, scoprendo le cose da se stessi; secondo, imparandole da altri. Ora, come la docilità ha il compito di ben disporci nell'acquisto della retta opinione da altri; così la solertia ha il compito di ben disporci ad acquistare la retta valutazione da noi stessi». Cfr. pure II-II 49, 4 ad 1.

Questa *docilitas* si esprime soprattutto nella capacità d'ascolto in cui si valorizza l'organo dell'udito²⁹: mentre l'apprendimento individuale si serve soprattutto degli occhi, quello che deriva dalla presenza fisica di altri si serve del senso dell'udito³⁰. Ricordarsi, fare memoria in modo vivo delle parole degli altri, dei loro giudizi sul bene, delle loro massime, dei loro consigli, assume un particolare significato per la vita morale. Significativamente la deliberazione (*boulesis-consilium*) ha dato il nome al *consiglio* dato da altri. Non a caso si annoverano molteplici tecniche per ricordare che sono valorizzate dalla tradizione³¹. Si potrebbe affermare, in base a quanto

²⁹ Cfr. *Summa Theologiae* I-II, q.79, a.3 in c: «Alla conoscenza intellettuale servono soprattutto due sensi, e cioè la vista e l'udito, dei quali il primo serve alla scoperta (*inventioni*), il secondo ad imparare da altri (*disciplinae*)».

³⁰ Cfr. Tommaso d'Aquino, *Breve Principium* c.3: *Luc. VIII*: «Ciò che è caduto nella buona terra, questi sono coloro che trattengono la parola nel cuore buono e ottimo e portano frutto nella pazienza. L'umiltà dunque richiede in essi quanto all'insegnamento per mezzo dell'ascolto *Ecli. VI*: Se inclinerai il tuo orecchio accoglierai la dottrina, e se amerai udire, sarai sapiente. Ma la rettitudine dei sensi per quanto riguarda il giudizio degli uditori, *Iob XII*: Non giudica le parole con le orecchie? Ma la fecondità per quanto concerne la scoperta, grazie alla quale in forza di poche cose udite il buon uditore annunzierà molte cose, *Prov. IX*: Offri l'occasione al sapiente e si aggungerà a lui la sapienza». Cfr. *De Veritate* q.11, a.1 in c: «La scienza dunque preesiste, in chi apprende, in potenza non puramente passiva ma attiva, altrimenti l'uomo non potrebbe da se stesso acquisire la scienza». Cfr. VIII.7.9.

³¹ Cfr. *Summa Theologiae* II-II, q. 49, a.1 ad 2: «Quattro sono gli accorgimenti con i quali l'uomo sviluppa la propria capacità mnemonica. Primo rivestendo le cose che vuole ricordare di immagini adatte, e tuttavia non troppo ordinarie: perché le cose straordinarie destano in noi più meraviglia, e quando l'animo vi si applica con più forza; e da ciò deriva che ricordiamo meglio quanto abbiamo visto nell'infanzia. E questa ricerca di somiglianze o d'immagini è necessaria, perché le idee semplici e spirituali svaniscono più facilmente dall'anima, se non sono legate in qualche modo a delle immagini corporee: poiché la conoscenza umana è più adatta a delle cose sensibili. Ecco perché la memoria si riscontra nella parte sensitiva. Secondo è necessario che quanto l'uomo vuole tenere a memoria lo disponga ordinatamente nel suo pensiero, in modo da passare facilmente da un ricordo ad un altro. Ecco perché il filosofo afferma: "Le reminiscenze talora prendono lo spunto dal luogo e questo perché facilmente si passa da un luogo ad un altro". Terzo è necessario che uno si applichi con sollecitudine e con affetto a quanto vuol ricordare: poiché più una cosa è impressa profondamente nell'animo, meno si scancela. Infatti Cicerone ha scritto nella *Retorica* che "la sollecitudine conserva intatte le immagini delle cose rappresentate". Quarto, le cose che ci

notato, che per imparare le virtù occorre una continua sinergia di *guardare* e *ascoltare*: individuare con lo sguardo chi ascoltare, ascoltare per guardare ecc.

In quarto luogo, affinché l'educazione non sia mero indottrinamento, fondamentale è che il discepolo eserciti il proprio giudizio nel verificare personalmente le parole e i giudizi del maestro, mettendoli a sua volta in pratica. Si può cogliere una sottolineatura pragmatistica e comportamentista nella tradizione aristotelica della filosofia pratica. E, infine, riguardo alle verità che sono apprese nell'esperienza precisa Agostino: «Ma non è il ragionamento che le fa; esso le scopre soltanto. Perciò sussistono in sé prima di essere scoperte, e, quando sono scoperte, ci rinnovano (*et cum inveniuntur nos innovant*)»³². Il rinnovamento dell'uomo è l'esito della comunicazione riuscita delle virtù. Questo rinnovamento riguarda, a ben vedere, sia il maestro, sia il discepolo.

12) Il vero e il bene, in quanto ci sovrastano, richiedono di essere partecipati da tutti. Senza vagliare criticamente il passato e reinterpretarlo continuamente si rischia la superficialità (passività, tradizionalismo oppure, inversamente, reattività irrazionale). Noi siamo “con altri”, quindi anche “con gli altri del passato” in noi. In mancanza di una tradizione i valori (o meglio le virtù) non s'inventano, non si producono: si possono rifiutare, purificare e reinterpretare, mai fabbricare a tavolino. D'altra parte, se l'educazione non significasse far emergere (*educere*) una verità e un bene che tutti accomuna e di cui tutti in qualche misura partecipano, perché hanno naturalmente la capacità di coglierlo, sarebbe condizionamento e violenza. Presupposto tacito di ogni vera educazione è il fatto che il criterio ultimo del giudizio (i primi principi o prime evidenze dell'intelletto speculativo e pratico) è in ogni uomo³³. Altrimenti saremmo sempre condizionati e alienati nel

preme ricordare bisogna ripensarle spesso. Ecco perché il Filosofo afferma che “i pensieri assidui salvano la memoria”: poichè, com'egli si esprime, “la consuetudine è come una seconda natura”; ed ecco perché subito ricordiamo le cose che spesso abbiamo pensato, passando dall'una all'altra quasi seguendo un ordine naturale».

³² *De vera religione* LXXIII.

³³ Cfr. i primi principi dell'intelletto speculativo e pratico della tradizione antica e medioevale.

processo educativo. In sintesi: l'educazione è un'esperienza comune con il discepolo, è la riscoperta, sempre rinnovata di fronte a nuove circostanze e provocazioni, dell'essere e di una tradizione che ci precede e che apre al futuro.

13) *Razionalità e affettività*. Il costitutivo rapporto ad altri che sottende l'educazione coinvolge insieme affettività e razionalità. Ciò è rilevato in genere dall'antropologia antica e medioevale, assai meno da quella atomistica moderna improntata all'individualismo e modellata sul meccanicismo della «nuova scienza». In particolare: l'antropologia «libertaria» moderna che ha come paradigma l'individuo adulto isolato, non sembra in grado di dar ragione della dimensione di dipendenza che è intrinseca all'educazione. Vi sono, così, antropologie che non sono in grado di fondare pienamente e coerentemente la relazione educativa anche quando la promuovono. Inversamente, la contemporaneità riscopre la centralità della dimensione relazionale ed intellettuale-affettiva in filosofia (tema della conoscenza degli altri o *empatia* nella fenomenologia di Husserl e della Stein) e, più recentemente, nelle scienze cognitive (es. intelligenza emotiva, neuroni-specchio)³⁴.

14) La formazione dell'uomo coincide certo con la comunicazione di saperi in senso contenutistico, ma soprattutto di disposizioni o virtù (etiche ed intellettuali) e di abilità. L'acquisizione di virtù (terminologia tradizionale) e di abilità coincide a ben vedere con il «fare esperienza». Così, per es. insegnando, se è disponibile e vigile (saggio), l'insegnante impara a tener conto delle reazioni dei suoi allievi e ad insegnare meglio, compiendo sempre nuove scelte sagge, affinando così le sue capacità, attraverso quello che Gehlen chiama il «circolo dell'azione»³⁵.

Un'educazione integrale è sempre connotata sia da parte del docente, sia del discente, da una dimensione morale (*phrónesis-*

³⁴ Per quanto riguarda la fenomenologia cfr., in particolare, le ricerche di E. Husserl e di E. Stein. Per quanto riguarda i neuroni specchio cfr. le ricerche di G. Rizzolatti e V. Gallese, in particolare la voce di V. Gallese, *Neuroscienze e fenomenologia* in Treccani Terzo Millennio (in via di pubblicazione). Per una riuscita sintesi sul tema cfr. V. Costa, *Fenomenologia dell'intersoggettività. Empatia, socialità, cultura*, Carocci, Roma 2010.

³⁵ Cfr. A. Gehlen, *Prospettive antropologiche. L'uomo alla scoperta di sé*, Bologna, Il Mulino 2005, p. 35.

prudential-saggezza pratica) e da un'apertura al particolare di una disciplina, ma in quanto inserito nella totalità dell'essere (*sophia-sapientia*). La *phrónesis (prudential)* è aperta a una dimensione che la sovrasta («la *phrónesis* è in vista della *sophia*, ma non comanda alla *sophia*»)³⁶, perché, essendo una virtù dell'intelletto, è da sempre connessa alla dimensione dell'intero dell'essere cui apre la *sophia*. Di più: come *nous* o *intellectus* dei particolari essa conosce il particolare cui si applica. Perciò la *phronesis* può connettere il particolare all'universale, rendendo possibile l'interpretazione³⁷. L'esperienza perde, così, in questa prospettiva il significato empiristico e relativistico che spesso ha assunto nella nostra cultura. In termini più tradizionali *fare esperienza* o, meglio, sviluppare l'esperienza significa maturazione complessiva dell'uomo, permettendo che la realtà nel suo ordinamento gerarchico si *manifesti* a lui³⁸.

La dimensione sapienziale e quella morale sono, quindi, entrambe imprescindibili e correlate. Se manca la prima si smarrisce l'apertura mentale, se la seconda si rischia la leziosaggine estetizzante³⁹. Qualora si assolutizzi la sapienza teoretica si scade nel

³⁶ Aristotele, *Etica nicomachea* VI, 1145a 8-9.

³⁷ Cfr. H. G. Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 2001, parte II, II, 2b.

³⁸ Questo tema dell'esperienza è particolarmente presente nel giovane Heidegger dei corsi friburghesi. Cfr. le interessanti osservazioni di A. Fabris in *Heidegger*, a c. di F. Volpi, Laterza, Roma-Bari 1998, in particolare pp. 76-80.

³⁹ In gioco v'è, da un lato, una concezione "sapienziale" della filosofia, dove il dialogo assume una funzione prevalente di maturazione umana complessiva e in cui ci si mette in gioco con tutto se stessi di fronte alla verità, testimoniando il fatto di lasciarsi interpellare da essa e dagli altri uomini storicamente situati (ruolo centrale dell'ermeneutica) e, dall'altro, una concezione della filosofia in cui la discussione (o dialogo, se vogliamo) assume un ruolo prevalente di chiarificazione-sistemazione dei problemi e delle risposte, come tale tendenzialmente storico. La problematica è resa complessa dal fatto che non si tratta però solo di due paradigmi che si succedono storicamente, ma di due viventi polarità che sono sempre compresenti nell'autentico filosofare (guai se non lo fossero!). Succede però che alternativamente una delle due rimanga nell'ombra (non venga tematizzata e incoraggiata) e l'altra emerga maggiormente. Appare vero che con il prevalere di un paradigma sull'altro si perde e, insieme, si guadagna qualcosa. L'ideale del filosofare dovrebbe essere, secondo Newman, che in questo riprende la migliore tradizione occidentale, la continua ricerca dell'equilibrio fra le due dimensioni: «Apprendere in modo nozionistico significa

avere larghezza di mente, ma anche scarsa profondità; apprendere in modo realistico significa essere profondi, ma anche aver ristrettezza mentale. Se questo secondo modo è il principio conservativo della conoscenza, il primo è il principio del suo avanzamento. Senza l'apprensione di nozioni, gireremmo sempre intorno a un solo piccolo cerchio di conoscenza; senza una presa ferma delle cose, ci perderemmo in vaghe speculazioni e congetture. In ogni caso, l'apprensione realistica ha la precedenza, in quanto è l'ambito, il fine e il metro di misura dell'apprensione nozionistica; e più ferma è la presa che la mente ha delle cose o di ciò che essa considera tali, tanto più essa è feconda negli aspetti delle cose stesse, e tanto più pratica nelle definizioni che dà». Come sottolinea Newman ne *L'Idea di Università*: «La conoscenza dunque è la condizione indispensabile per l'espansione della mente, e lo strumento per ottenerla; questo, non lo si può negare, si deve sempre insistere su questo punto; comincio da qui come dal primo principio; in ogni caso, la sua stessa verità porta gli uomini troppo lontano, e conferma loro l'idea che in essa consista tutto il problema. Si pensa che una mente angusta sia quella che contiene poca conoscenza; e una mente ampia quella che ne contiene una grande quantità; e ciò che sembra porre la questione fuori discussione è il fatto del gran numero di studi che sono perseguiti nell'Università, per sua stessa natura. Vengono tenute lezioni su ogni genere di argomento; si tengono esami; si tributano premi. Ci sono professori di morale, fisica, metafisica; professori di lingue, storia, matematica, scienze sperimentali. Vengono pubblicati elenchi di questioni, magnifiche per ampiezza e profondità, varietà e difficoltà; vengono scritti trattati, che portano nel loro stesso oggetto la prova di uno studio esteso o di un'informazione multiforme; che cosa manca allora alla cultura mentale di una persona di ampi studi e nozioni scientifiche? In che cosa consiste la comprensione da parte della mente se non nell'accumulare nozioni? Dove va trovata la pace filosofica se non nella consapevolezza e nel godimento di ampie acquisizioni intellettuali? E tuttavia questa concezione è, credo, un errore, e il mio attuale impegno è di mostrare che è un errore, e che il fine di un'educazione liberale non è il mero sapere, o la conoscenza considerata nella sua materia» (*L'idea di Università*, trad. it. in J. H. Newman, *Scritti sull'università. L'idea di università. Origine e sviluppo dell'Università*, Bompiani, Milano 2008, p. 271). Si potrebbe affermare, invece, che per Newman il sapere di carattere informativo ed erudito, acquisito attraverso l'assenso nozionistico (per esempio attraverso ampie letture), è chiamato in parte a diventare gradualmente oggetto di assenso realistico, cioè ad essere percepito come un evento, nella misura in cui viene integrato nella coscienza viva della persona, diventando uno dei fulcri sintetici della sua formazione culturale ed umana. Nella prospettiva polare che Newman privilegia la formazione universitaria deve educare la mente e tutto l'uomo da un lato ad ampliare il respiro della sua ragione (*dottrina, assenso nozionistico*), dall'altro a tenere ferma l'esigenza di sintesi e di attaccamento al reale-conoscenza come avvenimento (*principi, assenso realistico*). La sintesi è data certamente dall'ideale della sapienza (*sophia*), ma questo ideale non è realisticamente possibile per l'aristotelico e cristiano Newman senza l'educazione delle virtù etiche e con esse

teoreticismo e nella filosofia come dottrina staccata dalla vita, se la mera saggezza pratica in una filosofia come ascesi, ma priva d'interesse teoretico⁴⁰.

15) Il termine *cultura* assume oggi un significato ampio (antropologico - tutto è cultura) ed uno più limitato con valenza assiologica e umanistica e che di fatto coincide con l'ideale della *paideia*. Ci soffermiamo ora su quest'ultima nozione. Si tratta di un ideale d'uomo integrale, di società civile, di visione del mondo che reca già in sé una dimensione comunicativa-educativa. Nella *paideia* classica il vero appare unito al bene e al bello (*kalokagathia*). La *paideia* presuppone sempre una fiducia nella verità e nel bene, nella verità come *bene* per l'uomo: come nota Aristotele «del pensiero teorico [...] il bene e il male sono verità ed errore»⁴¹.

16) *Dimensione sociale della paideia*. La *paideia* ha in sé, tradizionalmente, una dimensione politica, cittadina e non solo privata. Oggi, come sempre, nella società globalizzata pare impossibile separare rigidamente l'educazione dell'uomo e quella del cittadino⁴². Anche quando quest'ultimo aspetto non fosse tematizzato, di fatto un ideale di società (anche discutibile) è sempre

della *phronesis* la quale se «non comanda alla sapienza», che possiede uno statuto e un metodo proprio, pur sempre «comanda in vista della sapienza». Dalla parte della dimensione pratica della *phronesis* sta, secondo il Newman della *Grammatica dell'assenso*, l'*assenso realistico* e con esso l'adesione di fede che tiene ferma la bussola dell'orientamento dell'uomo e della sua riflessione razionale, permettendo in prospettiva di dare ordine al suo sapere speculativo, unificandolo e dominandolo nella *sophia*. Di qui anche l'importanza determinante della funzione della Chiesa senza di cui, secondo Newman, il ruolo della *phronesis* e della coscienza si riduce facilmente nella moderna vita intellettuale a «gusto», cioè ad un senso estetizzante e distaccato del bene e del male, perdendo di vista l'autentica moralità. Così pure, come si è notato, nella sua prospettiva senza il riconoscimento del ruolo centrale di Dio e della teologia nell'ordinamento del sapere universitario, viene meno lo stesso ideale unitario della sapienza e la possibilità di attuarlo.

⁴⁰ L'idea della filosofia come ascesi e come «esercizio spirituale» è stata ripresa negli ultimi anni da P. Hadot in numerose opere che si rifanno, in particolare, alla filosofia antica.

⁴¹ *Etica nicomachea* VI 1139a 27-28. Cfr. pure Tommaso, *Summa theologiae* I-II, 5, 4: «[...] il falso è il male dell'intelletto, come il vero ne è il bene è [...].

⁴² Si veda su questo punto la *Politica* e i passi 1179a 33 -1181b 24 del libro X dell'*Etica nicomachea* di Aristotele.

inculcato. Oggi la *paideia* sembra implicare un ideale d'uomo dotato di virtù sociali (socievolezza, rispetto, attenzione al bene comune) che possono radicarsi e trovare alimento in diverse tradizioni culturali e religiose di una società culturalmente plurale. Queste virtù si comunicano non tanto e non solo per mezzo di corsi di educazione civica, ma attraverso la testimonianza di maestri capaci di reale apertura all'altro, consapevoli cioè della propria tradizione culturale e, insieme, aperti alle altre tradizioni.

17) *Pluralismo epistemologico*. La formazione integrale della persona umana esige una visione complessiva dell'uomo e del suo rapporto con la realtà, quindi un'apertura metafisica alla realtà nella sua totalità che permetta di collocare organicamente le varie discipline (*uni-versitas*). Questo aspetto è ineliminabile, anche se sono concepibili diversi ordinamenti e gerarchizzazioni del sapere. In altri termini: una formazione integrale adeguata alla realtà e all'essenza dell'uomo esige un pluralismo epistemologico-disciplinare. Ciò significa che sono possibili diversi approcci alla realtà, irriducibili, ma fra loro coordinati, in base all'oggetto che si vuole conoscere. Questa prospettiva non è propria di tutte le scuole filosofiche, ma solo di alcune. Fra i classici la si ritrova particolarmente in Aristotele, Tommaso, Kant, Husserl, Wittgenstein. Il pluralismo epistemologico è particolarmente importante in opposizione allo scientismo naturalistico che assolutizza la prospettiva scientifica da un lato, come pure alle posizioni che, per reazione, la ignorano dall'altro⁴³.

18) *Paideia e dimensione religiosa*. In che misura questa visione integrale della *paideia* sia favorita da un'opzione metafisica precisa e unificante di natura religiosa (come avvenuto significativamente nella genesi dell'università occidentale) resta un problema aperto. Anche oggi della dimensione religiosa non si può non parlare. L'educazione può dispensarsi da una risposta alle domande religiose? Dire di sì, è già rispondere mediante un'idea della religione e ciò non significa affatto fare a meno di altre forme di

⁴³ Cfr. E. Gilson, *The Unity of Philosophical Experience*, Charles Scribner's Sons, New York 1937.

fede⁴⁴. Come ha notato Wittgenstein una certa fede o certezza è sempre presupposta come orizzonte di ogni argomentare ed agire consapevole⁴⁵.

Riprendendo quanto già accennato nelle prime battute di questo saggio, l'educazione implica una fede, una fiducia fondamentale nell'essere, nell'identità dell'essere e del bene. Ciò avviene per due ragioni. La prima riguarda il *movimento* stesso dell'educazione, che è trasmettere qualche cosa (un sapere, delle competenze, dei "valori" eccetera) alle generazioni successive. Ciò presuppone, a proposito, che ci siano delle generazioni successive. Prima di trasmettere qualsivoglia cosa, bisogna cominciare col trasmettere la vita. Sempre di più, dipende dalla libera scelta,

⁴⁴ Cfr. A. Marsden, *Theology and the University*, in J. H. Newman, *The idea of University* ed. by F.M. Turner, Yale University Press, New Haven 1996, pp. 307-17 *passim*: «As twentieth – centuries universities increasingly tried to serve more diverse communities, the virtual exclusion of religious concern from scholarship seemed a good way to preserve equity and to help keep the peace. All these considerations converged toward promoting what has become a very strong rule about religion in mainstream intellectual life – any religious expression is widely thought to be unscientific, unprofessional, and inappropriate. The question remains, however, whether this strong rule, though its origins are understandable, is a good one. It is not perhaps an overcorrection for what were real problems? Is there not a way to reopen a university's intellectual life to explicit religious concerns while continuing to guard against religious excesses? Is there not, in other words, a middle way? [...]. It is true that religious belief typically rests on claims that, while they may be supported by considerable evidence, are not susceptible to scientific proof: many others beliefs that are essential to scholarship, however, have the same difficulty. Few of the cherished moral beliefs of contemporary scholars rest on scientific proofs. The belief, for instance, that persons should be treated equally, regardless for race or gender, is not susceptible to scientific demonstration. It rests rather on the authority of communities that have accepted a tradition of valuing equality and also on the intuitions of people who have been shaped by those communities[...]. On more technical questions, of course, there is wide agreement. But the most technical of human experience have proven to be not susceptible to technical analysis: The more scholarship deals with high-level interpretive issues, particularly on the humanities and the social sciences, the more it will be divided among parties shaped by various prior commitments, which no scientific methods can adjudicate [...]. It is simply not true that the only relevant way religion can enter into public discourse is as bald appeal to specially revealed authority».

⁴⁵ Cfr. L. Wittgenstein, *Della certezza*, trad. it. Einaudi, Torino 1978, per es. 94.

cosciente, perfino pianificata, della generazione attuale, il fatto di chiamare o meno all'esistenza la generazione che la seguirà. E perché lo farebbe, se non è convinta, almeno in modo implicito, che l'esistenza in sé, in ultima istanza, qualunque cosa possa accadere, è un bene?

La seconda ragione riguarda il *contenuto* dell'educazione. Perché mai saremmo obbligati ad ammettere ciò che è vero? «Perché questo “funziona”, perché questo ci permette di agire? Ma eccoci ritornati alla semplice istruzione[...]; mentre [...] ci si chiede di parlare d'educazione. Allora, perché preferire il vero a, per esempio, “la falsità che ci educa”⁴⁶? La verità potrebbe benissimo essere brutta, odiosa, disperante. La questione è vecchia almeno tanto quanto Renan, che si chiedeva: “E' la disperazione che ha ragione, e la verità sarebbe triste?”⁴⁷. Una sfiducia contro la verità attraversa la cultura moderna dopo Schopenhauer, a cui forse Renan pensa in questo caso. E la posizione del filosofo tedesco era essa stessa il risultato di una lunga e tortuosa deriva intellettuale dell'Occidente. L'amore della verità presuppone - è una tautologia - che la verità sia amabile. Presuppone, per prendere in prestito un termine tecnico dalla filosofia scolastica, che i “trascendentali”, il vero, il bene e il bello possano “scambiarsi” (*convertuntur*) l'uno con l'altro. Se non è così, noi possiamo certamente rimanere onesti, e la nostra ultima virtù sarà quindi l'onestà intellettuale; ciò che i tedeschi chiamano *Redlichkeit*. Ma questa virtù può farci vivere?»⁴⁸ In altri termini, l'educazione presuppone una fiducia anche solo implicita nella verità e nel bene in quanto belli e affascinanti, la cui esistenza non dipende da noi, ma che siamo chiamati a scoprire, a far nostri e a comunicare a nostra volta.

19) La razionalità sapienziale è, da un lato, capacità di aprirsi al passato e d'interpretarlo in funzione del presente e del futuro, è cioè *ermeneutica* (conoscenza in senso storico che collega il nuovo con l'antico e legge l'uno alla luce dell'altro e viceversa). Essa è pure, d'altro lato, capacità d'inquadrare – ordinare in maniera

⁴⁶ Puškin, *Le Héros* (1830).

⁴⁷ E. Renan, «La Métaphysique et son avenir» [1860], in *Œuvres Complètes*, Paris, Calmann-Lévy, 1947, t. 1, p. 714.

⁴⁸ R. Brague (testo non pubblicato).

tendenzialmente sistematica i vari contenuti (in base ad una metafora di origine spaziale). Alla prima immagine si rifà in maniera particolare il filone umanistico-retorico-filologico della *paideia* che nasce con Isocrate, prosegue con Cicerone, Agostino, l'umanesimo italiano e le sue riprese, tra cui la *ratio studiorum* dei gesuiti fino al liceo classico italiano e alla filosofia «continentale». Alla seconda immagine si rifà prevalentemente l'ideale aristotelico e poi scolastico di sapere argomentato (*quaestio*) che trae origine dalla disputa di origine giuridica, che subisce il fascino della matematica e che giunge fino all'odierna filosofia analitica. La prima tradizione si sofferma più sulla dimensione semantica del linguaggio, sulla ricchezza dei significati che «mostrano» un'immagine variopinta della realtà capace di persuadere e, platonicamente, sulla domanda più che sulla risposta, l'altra su quella proposizionale e sintattica che argomenta e «dimostra» offrendo risposte. La prima tende a storicizzare le singole forme della razionalità, la seconda a fermarle e talora ad assolutizzarle. Entrambe le concezioni, benché distinte, si possono e si devono fra di loro armonizzare e temperare (Newman), perché entrambe si radicano nella struttura del linguaggio umano⁴⁹. Senza immersione in una tradizione di *significati*, infatti, il sapere smarrisce la linfa che lo alimenta, lo rinnova e lo storicizza, senza discussione critica esso perde di rigore e d'attualità. Se si assolutizza il primo aspetto si rischia il dogmatismo, se si assolutizza il secondo si scade facilmente nell'aridità.

20) *Ruolo della filosofia*. In questa prospettiva d'unificazione del sapere la filosofia svolge una funzione determinante. Più che un sapere determinato posseduto da "esperti", essa costituisce un atteggiamento dell'animo capace di ricondurre in modo vivo ed organico il particolare (tra cui le varie scienze) all'universale e

⁴⁹ Secondo John O' Malley (trad. it. *Quattro culture dell'Occidente*, Vita e Pensiero, Milano 2007) vi sono 4 filoni permanenti della *paideia* dell'occidente: a) profetica (con riferimento ad Israele) b) logico-argomentativa (oggi filosofi analitica, tendenzialmente storica) c) umanistico-letteraria da Isocrate ad Erasmo, alla *ratio studiorum* dei gesuiti (oggi filone ermeneutico, più sensibile al valore del passato per l'oggi –intelligenza emotiva), d) figurativa (arte, liturgia, soprattutto in seguito alla lotta anticonoclasta).

questo al particolare, come pure di connettere organicamente il presente al passato e viceversa.

21) *Il pluralismo culturale* (come esperienza della differenza fra culture che si manifesta nei diversi comportamenti e valori) contraddistingue particolarmente, anche se non esclusivamente, la nostra epoca⁵⁰. Sotto il profilo sincronico della convivenza politica «qui ed ora» le culture possono essere in forte conflitto fra di loro (cfr. per es. monogamia e poligamia), sotto il profilo diacronico della storia, invece, le culture si mescolano fra di loro. Non esistono culture «pure». Accanto ai valori alternativi presenti nelle diverse culture che sono frutto di opzioni forti (C. Taylor) e che richiederebbero per essere fatti propri non solo un cambiamento di natura intellettuale, ma un mutamento di *habitus* virtuosi o viziosi, vi sono le opzioni deboli fra valori che non sono rigidamente alternativi (che quindi possiamo non rifiutare), ma che pure non possono coesistere insieme e che ci costringono ad apprezzare ciò che non è nostro. Possiamo non disprezzare o anche apprezzare un altro tipo di vita, ma a motivo delle scelte compiute in passato per motivi dipendenti o indipendenti dalla nostra volontà, possiamo non essere realisticamente più in grado di sceglierla⁵¹.

22) Nell'epoca del pluralismo culturale, in che misura l'ideale di sapere e di comunicazione del sapere (*paideia*), pur avendo una precisa origine storica in Grecia, è di diritto comune alle altre culture e da loro accettabile? A rigore non si tratta di difendere a tutti i costi una determinata tradizione contro un'altra: l'ideale socratico di critica permette di vagliare ogni tradizione culturale, ivi compresa quella occidentale, a partire dalle fondamentali istanze umane e d'imparare, così, da tutte le culture⁵². Esso come la tradizione della *paideia* in genere predispone inoltre a quella pratica del confronto

⁵⁰ Cfr. R. E. Nisbett, *Il tao e Aristotele, Perché asiatici e occidentali pensano in modo diverso*, Rizzoli, Milano 2007.

⁵¹ Cfr., per es., L. H. Yearley, *Mencius and Aquinas, Theories of Virtue and Conceptions of Courage, Toward a Comparative philosophy of Religion*, SUNY, New York 1990.

⁵² M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità: i classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 1999.

dialettico fra pari che è alla base dell'autentica vita democratica⁵³. Come osserva giustamente Michael Sandel: «Abbiamo bisogno di una vita civile più sostanziale e più impegnata di quella cui siamo ormai abituati. Negli ultimi decenni siamo arrivati a pensare che rispettare le convinzioni etiche e religiose dei nostri concittadini significhi ignorarle[...]. Ma questo non vuol dire evitare il dissenso, bensì sopprimerlo nel nome di una forma molto ambigua di rispetto, e ciò può suscitare reazioni negative e risentimento. Può anche derivarne un impoverimento del discorso pubblico, che oscilla da un ciclo di notizie al successivo concentrandosi su quanto serve a creare scandalo, sensazionalismo, banalità[...]. Non ci sono garanzie che dedicandosi a discutere in pubblico gravi questioni etiche si possa arrivare, in qualunque situazione, a concordare sulle opinioni etiche e religiose altrui, anche solo ad apprezzarle. Ma, finché non avremo provato, non avremo modo di saperlo»⁵⁴.

In questa prospettiva occorre rilevare l'interesse della cultura occidentale per l'altro (almeno da Erodoto in poi) nonostante tutte le violenze che pure si sono succedute lungo la storia, ma anche la presenza dell'altro (in particolare dell'Oriente) all'interno dell'Occidente⁵⁵. Inoltre si può scorgere un ruolo di mediazione e di sintesi che può essere svolto dalle nazioni del Mediterraneo, eredi della cultura grecoromana ed ebraico-cristiana, fra la cultura dell'Europa settentrionale e dell'America del Nord (più portata alle distinzioni e alle contrapposizioni) e quella dell'Asia (più olistica)⁵⁶.

Nel programma educativo una conoscenza indiscriminata delle altre tradizioni culturali oltre che essere impossibile (si può eventualmente aspirare a conoscere in modo approfondito e paradigmatico soltanto una o due culture), sarebbe irragionevole

⁵³ Anche per questo esso merita di essere difeso in un momento storico in cui si tende a privilegiare la trasmissione di un sapere immediatamente utile. Cfr. M. Nussbaum, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton, Oxford 2010.

⁵⁴ M. Sandel, *Giustizia. Il nostro bene comune*, trad. it. Feltrinelli, Milano 2010.

⁵⁵ Cfr. R. Girard, *La pietra dello scandalo*, trad. it. Adelphi, Milano 2004.

⁵⁶ Cfr. M. Fattal, *Per un nuovo linguaggio della ragione. Convergenze tra Oriente e Occidente*, trad. it. San Paolo, Cinisello Balsamo (Milano), 1999. R. E. Nisbett, *Il tao e Aristotele, Perché asiatici e occidentali pensano in modo diverso*, Rizzoli, Milano 2007.

senza approfondire la propria. Soprattutto nella misura in cui l'approfondimento della propria permette di vagliare le altre.

Si deve poi scorgere un nesso fra l'educazione interculturale *sincronica* ad imparare a confrontarsi con l'altro nello spazio e quella storica *diacronica* a confrontarsi con l'altro nel tempo. Si tratta, in particolare, di prendere coscienza del fatto che nella tradizione occidentale della *paideia* è *saputa* e *voluta* quella dimensione interculturale, quel debito nei riguardi delle altre culture (in questo caso particolare della Grecia e d'Israele) che contraddistingue intimamente in quanto tale ogni cultura⁵⁷.

23) Il tema dello sviluppo-educazione delle virtù etiche e di quelle intellettuali o dianoetiche e il loro fecondo rapportarsi che è alla base della formazione dell'io è presente secondo diverse modalità nelle diverse culture umane. Questa somiglianza si basa su un'identica base biologica e su un'identica apertura della ragione e del desiderio al bene e al vero. Il che non significa che le differenze non abbiano il loro peso, ma si tratta di differenze che possono essere almeno comprese nel loro differire.

Secondo alcuni autori contemporanei che di fatto si rifanno maggiormente alla tradizione platonica vi è un nesso stretto di tipo causale fra le due tipologie di virtù: la dimensione epistemica tenderebbe a ridursi a quella etica. Secondo altri autori contemporanei che si rifanno ad Aristotele e a Tommaso tale legame forte non sussiste (tutti conosciamo persone intelligenti e immorali o morali, ma non proprio intelligenti), benché riconoscano che la dissociazione fra le due tipologie di virtù costituisca un problema reale che fa pensare⁵⁸. In ogni caso sotto il profilo educativo si può

⁵⁷ R. Brague, *Europe. La voie romaine*, Criterion, Paris 1993, tr. it. di A. Soldati, *Il futuro dell'Occidente. Nel modello romano la salvezza dell'Europa*, Rusconi, Milano 1998.

⁵⁸ All'interno del primo gruppo cfr. L. Zagzebski, *Virtues of the Mind*, Cambridge (Mass.), Cambridge University Press, 1996. Per una prospettiva che salvaguarda maggiormente la distinzione di virtù etiche e dianoetiche cfr., per es., R. Pouivet, *Moral and Epistemic Virtues: a Thomistic and Analytical Perspective*. Laboratoire d'Histoire des Sciences et de Philosophie-Archives Poincaré, janusblog.squarespace.com/.

parlare di *un'etica dell'intelligenza* in cui convergono, pur nella distinzione, entrambe le tipologie di virtù⁵⁹.

Già Aristotele afferma che «la *phrónesis* comanda in vista della sapienza, ma non comanda alla sapienza»⁶⁰. Le scelte sagge dello *spoudaios* dispongono alla sapienza. Per Tommaso poi le virtù etiche sono più permanenti, quindi più costitutive del carattere, di quelle intellettuali o dianoetiche⁶¹. La *prudencia*, erede della *phrónesis* aristotelica, costituisce il punto di mediazione fra le due tipologie di virtù. È essa il vero fine dell'educazione

24) *Paideia e mass-media*. Oggi tutte le culture appaiono appiattite sul presente dei mass media. Si perde così facilmente il senso della profondità del passato e dell'esperienza personale e tutto appare interscambiabile. Una risposta possibile a questa situazione è data dal prendere le distanze, dal fare dell'ironia di fronte ai mezzi di comunicazione di massa, i quali pure presentano evidenti aspetti positivi. Ma per fare ciò occorre una capacità di distacco che richiede

⁵⁹ In questa linea, salvaguardando la distinzione aristotelica fra virtù etiche e virtù dianoetiche, afferma Tommaso: «[...] siccome gli abiti intellettivi di ordine speculativo non affinano e in nessun modo riguardano la parte appetitiva, ma solo la parte intellettuale, possono denominarsi virtù, in quanto conferiscono la capacità di quella buona operazione, che è la considerazione (attuale) del vero (questo infatti è il bene operare dell'intelletto): tuttavia non sono virtù in quell'altro senso, cioè non conferiscono il buon uso della facoltà e dell'abito. Infatti chi ha l'abito di una scienza speculativa non ha per questo un'inclinazione ad usarne, bensì la sola capacità di scorgere la verità nelle cose di cui ha scienza dipende dalla mozione della volontà. Perciò le virtù che ornano la volontà, come la carità e la giustizia, rendono moralmente buono l'uso di codeste scienze speculative. Ecco perché può esserci un merito anche nell'esercizio di codesti abiti, quando proviene dalla carità: anzi San Gregorio afferma che la vita «contemplativa è più meritoria di quella attiva» *Summa theologiae* I-II, 57, 1, 2 (tr. it. dei domenicani italiani, *Somma teologica*, Bologna, Edizioni studio domenicano).

⁶⁰ *Etica nicomachea* VI 1145a 8-9, tr. it. Milano, Bompiani 2003.

⁶¹ Secondo Tommaso «[...] le virtù morali sono più durature delle discipline», cioè delle virtù intellettuali (*Summa Theologiae* I-II, q.66, a.3 obi.1). Tuttavia «[...] di per sé è superiore quella virtù che ha un oggetto più alto. Ora è evidente che l'oggetto della ragione è più nobile di quello dell'appetito: poichè la ragione conosce le cose nella loro universalità; mentre l'appetito tende verso le cose nella loro esistenza concreta e particolare. Perciò *simpliciter* le virtù intellettuali, che danno compimento alla ragione, sono superiori alle virtù morali che affinano l'appetito» (*Summa Theologiae* I-II, q.66, a.3 in c).

una memoria viva della propria storia individuale e sociale capace di cogliere in essa un'unità narrativa. Colui che ha una memoria ricca più difficilmente diventa schiavo del potere multimediale. A tal fine sembra importante essere educati all'interno di rapporti interpersonali «in carne e ossa» che continuano ad avere la preminenza almeno sul piano qualitativo.

25) Vi sono poi domande e problematiche più specifiche riguardanti il nostro tema che qui ci limitiamo ad enunciare. In particolare:

– Quale propedeuticità sussiste fra le diverse discipline, ma prima ancora fra le diverse forme di razionalità e fra i vari sensi? Si può parlare, per esempio, di un primato dell'udito e dell'ascolto nell'esperienza morale? Che incidenza può avere la risposta a questo interrogativo nell'epoca della multimedialità? Benché non sia facile rispondere in modo netto a questa domanda, la tradizione sembra unanime nel riconoscere una particolare importanza all'ascolto nella formazione della coscienza morale.

- Quali discipline sono fondamentali ancora oggi nel processo d'educazione-istruzione? La propedeuticità è essenziale in un percorso formativo. Si deve rilevare, in primo luogo, l'importanza di un'educazione letteraria: solo un vocabolario ricco che si alimenta alla tradizione dei classici permette un pensiero ricco. La conoscenza della tradizione letteraria del passato alimenta la coscienza di se stessi e la progettualità, inserendo l'individuo all'interno un dialogo ininterrotto fra le generazioni ⁶². Essa non serve solo a fornire delle risposte diverse alle stesse domande, ma anche a porre nuove domande. Ha, quindi, una carica sovversiva rispetto al rischio dell'assolutizzazione del presente. In questa prospettiva si può pensare di proporre nella nostra epoca un canone di classici? Si può ricorrere come nel Medioevo a florilegi, antologie ecc. per favorire la comunicazione l'assimilazione di certi paradigmi?

⁶² Che il dialogo sia alla base di ogni testo è stato affermato da Bachtin. Cfr. *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, trad. it. Torino, Einaudi 1978, pp. 262-63: «L'opera è un anello nella catena della comunicazione verbale; come la replica del dialogo, essa è legata ad altre opere-enunciazioni: a quelle a cui essa risponde e a quelle che ad essa rispondono; nello stesso tempo, similmente alla replica del dialogo, essa ne è separata dai confini assoluti dell'alternanza dei soggetti del discorso».

- L'educazione linguistico-grammaticale-sintattica e, al suo interno quella matematica (in base al nesso analisi logica-matematica) costituisce la base della formazione dell'uomo almeno in Occidente⁶³. Su di essa si costruiscono gli altri saperi (classicamente dopo il trivio, costituito da grammatica, logica e retorica, il quadrivio)⁶⁴. Un ruolo fondamentale assumono nella modernità le scienze sperimentali sconosciute all'antichità e al medioevo con il peso dato alle ipotesi e all'esperienza. Questa formazione di base permette di preparare i giovani ai rapidi mutamenti tecnologici che contraddistinguono la nostra epoca e che richiedono elasticità mentale, capacità d'imparare sempre di nuovo.

- Il ruolo della memoria al fine di tener vivo il ricordo di ciò che nel passato è vivo e conta ("memoria di massa" e "memoria di lavoro") è fondamentale. L'intelligenza è connessa alla "memoria di lavoro". Ciò significa contemperare il più possibile nell'atto di giudicare l'apertura alla globalità dell'essere, il presente, il passato e il futuro. V'è un ruolo fondamentale della memoria nell'esperienza morale.

È un tacito dogma dell'oggi, favorito dall'accelerato sviluppo scientifico e tecnologico, pensare che il presente abbia necessariamente più valore del passato. Se un approccio alla conoscenza, all'educazione-istruzione non si riduce alla sola prospettiva scientifico-tecnica (che conosce uno sviluppo lineare), allora si deve ammettere che ogni epoca storica da quando c'è storia umana, possiede una prospettiva sull'essere significativa e non necessariamente inferiore a quella delle epoche successive. Nessuna società storica, infatti, può accogliere ogni forma di vita⁶⁵. In ogni caso l'eventuale superiorità della nostra cultura sotto il profilo umano e morale, sia nel suo complesso sia su singoli particolari, andrebbe caso per caso accertata, argomentata e non passivamente-acriticamente accettata.

- Il nesso di educazione fisica e coltivazione della dimensione psichica e intellettuale, fortemente presente nella *paideia* greca, è

⁶³ Cfr. Laurent Lafforgue nel sito <http://www.ihs.fr/~lafforgue/education.html>

⁶⁴

⁶⁵ Cfr. J. Rawls, *Liberalismo politico*, trad. it. Edizioni di Comunità, Milano 1994, p. 171.

particolarmente attuale e sentito anche oggi. L'attenzione nei riguardi del corpo è un aspetto della nostra epoca, non estraneo alla tradizione classica, che può e deve essere recuperato in una prospettiva più ampia in cui l'educazione della mente giochi un ruolo fondamentale. La concezione dell'uomo e della sua salute che così si delinea può essere definita *olistica*. Essa presenta una gerarchia di finalità tutte valide in se stesse, ma ordinate in vista del fine ultimo: questo è il compimento dell'uomo, cioè la crescita piena della persona nel suo aspetto più importante che è il bisogno di significato e di riconoscimento. In questo contesto il fine «salute» (inteso in senso stretto) presenta un'autonomia relativa. Se lo si trascura, non si è veramente attenti al fine ultimo. Lo stare bene fisicamente, infatti, è condizione auspicabile per compiersi sotto il profilo psichico e spirituale. D'altro lato, se non si prende sul serio il problema del senso-fine ultimo, gli altri fini, tra cui la salute, la bellezza, la condizione fisica, diventano primari, assolutizzandosi così dei valori parziali. Perciò l'approccio responsabile al problema del *senso-fine* della vita è pure condizione per un approccio equilibrato (tendenzialmente non ansioso) e perciò più efficace al problema della salute e del benessere fisico⁶⁶.

66 Cfr. A. Campodonico, *Chi è l'uomo? Un approccio integrale all'antropologia filosofica*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007, pp. 32-33.

Angelo Campodonico Pluralismo religioso e dialogo

Premessa:

In questo saggio cercherò di prendere in considerazione che cosa possa significare parlare di dialogo fra le religioni o, meglio, fra uomini appartenenti a diverse fedi religiose. Soltanto in modo tangenziale tratterò il tema della tolleranza religiosa, in quanto il dialogo da un lato la presuppone e dall'altro la supera.

In primo luogo prenderò atto del pluralismo religioso e dei caratteri costitutivi della dimensione religiosa. Questo servirà per chiarire, in un secondo momento, come intendere il dialogo.

In secondo luogo tratterò di alcuni tentativi contemporanei di dare una risposta al problema del pluralismo religioso, evidenziandone pregi e limiti. Se, infatti, per ipotesi il pluralismo religioso fosse facilmente riducibile ad unità, a rigore il dialogo fra le diverse confessioni religiose non avrebbe più senso. D'altro lato se non vi fosse nulla in comune fra le diverse confessioni religiose, anche in questo caso il dialogo perderebbe significato e verrebbe meno.

In terzo luogo presenterò una proposta che giudico equilibrata e realistica sul tema del dialogo fra le religioni, in cui la filosofia (e la filosofia della religione in particolare) svolga un suo ruolo specifico e in cui il pluralismo delle religioni sia salvaguardato.

A. Senso religioso e pluralismo delle religioni

Che vi sia un pluralismo religioso è un fatto indiscutibile e particolarmente evidente nel mondo d'oggi. La religione è plurale. E v'è pure chi non aderisce ad alcuna religione, come nel caso dell'agnosticismo e dell'ateismo, anche se si tratta di fenomeni storicamente più recenti, soprattutto a livello di massa. Anche il laicismo occidentale, tuttavia, nasce dalla religione come ha mostrato tra gli altri Marcel Gauchet⁶⁶. Vi sono poi differenze anche assai notevoli fra le varie religioni che non sembrano lasciarsi ridurre facilmente ad unità.

Ciò che accomuna uomini appartenenti alle diverse confessioni religiose, agnostici e atei, è la presenza di una dimensione religiosa o senso religioso. Che vi sia un senso religioso (o, se si preferisce, una domanda radicale di senso e di salvezza) come dimensione comune e culminante dell'esperienza umana è un fatto che si può anche argomentare sinteticamente⁶⁶. Quando la domanda di senso della vita, infatti, che è propria della dimensione morale, fa i conti con l'essere finito dell'uomo e del mondo, alla luce dell'apertura della ragione e del desiderio all'essere nella sua trascendentalità e, in ultima analisi, all'Assoluto, la domanda di senso diventa inevitabilmente una domanda *radicale di senso* ovvero una *domanda di salvezza* tendenzialmente rivolta allo stesso assoluto Mistero che la desta. Tale domanda si apre necessariamente alla dimensione religiosa per ragioni indipendenti dalla volontà umana. Si può affermare che ogni uomo, (quindi anche l'agnostico o l'ateo) è aperto

alla dimensione religiosa intesa in senso lato, perché almeno in qualche momento della sua vita non può non affermare un desiderio di compimento, di salvezza al quale non è in grado di rispondere con le sue sole forze (cioè sul mero piano dell'etica o di una qualsiasi operatività tecnica). La domanda religiosa e la religione, in quanto tali, presuppongono sempre la vivida certezza che l'uomo, in quanto "dato a se stesso", è *più* di quello che è in grado di conoscere autonomamente di sé e del proprio destino, come pure degli esiti che può raggiungere in forza delle proprie capacità. V'è una sproporzione incolmabile fra la domanda radicale di senso e di salvezza da un lato, e ciò che possiamo conoscere con evidenza ed esaustività e che possiamo attuare eticamente dall'altro. Certe affermazioni del linguaggio ordinario o certi atteggiamenti dell'uomo, soprattutto di fronte al dolore e alla morte, ma anche di fronte ad una grande gioia, confermano il carattere naturalmente umano della dimensione religiosa intesa in senso lato. Essa si manifesta non soltanto nella forma del domandare e dell'invocare salvezza, ma è già intrinsecamente presente nella dimensione del *consenso* o della *fiducia originaria* nell'essere e nella persona che anima fin dai primordi l'esistenza umana e, in particolare, l'esperienza morale, al di là della diversità delle convinzioni personali⁶⁶.

Occorre notare che, se nella prospettiva proposta la dimensione religiosa si colloca in continuità con la dimensione morale, di cui costituisce uno sviluppo e una radicalizzazione, essa può anche

svolgere una diversa funzione. Quando, le religioni storiche non si pongono come risposta al senso religioso e, quindi, in continuità con l'esperienza morale, esse possono svolgere prevalentemente una funzione ideologica di giustificazione di un certo "status quo", di un certo assetto sociale. In altri termini: o la confessione religiosa si pone come risposta al senso religioso, sviluppandolo e purificandolo, oppure finisce per svolgere anche una diversa funzione. Le due dimensioni possono anche essere compresenti in una determinata persona e in un determinato momento storico⁶⁶.

S'impone infine una precisazione importante per il seguito del nostro discorso: la domanda religiosa e la religione non sono mai pienamente riducibili a filosofia e a teologia, cioè a riflessione sul vissuto, perché sono contraddistinte innanzitutto da una dimensione di *esperienza* e di *vita* che ha un carattere intrinsecamente *comunitario*⁶⁶. L'esperienza religiosa non è mai riconducibile semplicemente ad una forma di sapere, anche se contiene in sé anche un sapere. Perciò il religioso non è mai riducibile ad un *discorso su*, come la morale non è mai riducibile alla filosofia morale, l'arte all'estetica, la scienza all'epistemologia. Ovviamente si può essere, e accade spesso che si sia, buoni scienziati e cattivi epistemologi,

validi artisti e cattivi teorici dell'arte, uomini profondamente religiosi (*santi*) e cattivi filosofi della religione. In questa prospettiva si può comprendere perché dal punto di vista religioso lo gnosticismo e il sincretismo alla lunga non soddisfino. Essi, infatti, riducono l'avvenimento religioso nella sua unicità, che per definizione non è prodotto *da noi* ed è sempre eccedente la nostra misura, ad una nostra sintesi, ad una nostra filosofia, in ultima analisi a noi stessi, ponendosi così in contraddizione con l'istanza religiosa nella sua dimensione genuina di apertura ad un'alterità.

II) Come interpretare il pluralismo religioso?

In un'epoca in cui la realtà del pluralismo religioso emerge in tutta la sua imponenza, come conciliare il fatto che il fedele assume come *vera* la confessione religiosa cui aderisce con il fatto, altrettanto innegabile, che esistono molteplici fedi religiose tutte credute *vere* dai loro aderenti? Non è una presunzione ormai inaccettabile credere vera solamente la propria confessione religiosa?⁶⁶

Non costituisce inoltre una permanente fonte di violenza? Non sarebbe meglio, perciò, fermarsi ad una generica spiritualità religiosa senza aderire ad alcuna confessione religiosa? Di fronte al problema del pluralismo religioso, secondo il filosofo statunitense William Alston, tre soluzioni sono possibili:

a) La prima soluzione si può definire *Naturalismo*. Dal momento che le religioni sarebbero proiezioni dei desideri e delle paure umane, esse non riguardano una Realtà oggettiva. Sul piano teoretico (ovvero veritativo in senso forte) il problema della relazione e dell'unità fra le diverse confessioni religiose non si pone.

Fra le posizioni, invece, che affermano che la religione abbia un contenuto oggettivo Alston distingue le seguenti:

b) *Esclusivismo*: sostiene che soltanto una particolare tradizione religiosa afferma il vero riguardo alla Realtà ultima e le altre hanno torto o almeno non hanno pienamente ragione.

c) *Inclusivismo*: secondo questa concezione è possibile includere il contributo delle diverse concezioni religiose all'interno di una concezione più ampia della religione che

può anche coincidere con una determinata fede religiosa storica.

Alcuni autori, quali l'inglese John Hick, sostengono che a queste posizioni se ne può aggiungere una quarta, di cui egli stesso si fa portavoce: il *pluralismo religioso*⁶⁶. Secondo questa posizione tutte le grandi religioni sono modalità diverse, ma dotate di eguale dignità, attraverso le quali la Realtà ultima si manifesta all'uomo⁶⁶. Non tutti, però, sono d'accordo nel riconoscere alla posizione rappresentata da Hick una sua autonomia, preferendo includerla, come vedremo, all'interno dell'*inclusivismo*.

Consideriamo attentamente la posizione di Hick. Secondo questo filosofo, ciò che accomuna le diverse fedi religiose è l'adesione ad una medesima *Realtà assoluta*, che assume, kantianamente, un carattere "noumenico", mai conoscibile in quanto tale, e che si manifesta diversamente nelle diverse rivelazioni religiose: "In ognuna delle grandi tradizioni è stata tracciata una distinzione, benché con vari gradi d'enfasi, fra il Reale (pensato come Dio, Brahman, il Dharmakaya...) in se stesso e il Reale in quanto manifestato nel contesto intellettuale ed esperienziale di

quella tradizione”⁶⁶. Così, ad esempio, il cristiano e l’indu sarebbero accomunati, pur senza saperlo, dall’adesione ad una stessa *Realtà* misteriosa che a loro non si manifesterebbe in quanto tale, ma sotto diverse parvenze. Ciò che di positivo accomunerebbe le diverse religioni sarebbe il mutamento morale che possono determinare nei credenti e che consiste essenzialmente in un superamento della *centratura* degli uomini su se stessi in favore di una *centratura sul Reale*, in un *assenso al Reale*. Hick afferma, così, kantianamente, un primato della “fede pratica” e del mutamento morale in religione⁶⁶. Questo è un aspetto della sua prospettiva che è stato giustamente valorizzato da più parti e che coincide con ciò che ho chiamato “senso religioso”. Egli appare però talora troppo semplicistico nel sottovalutare le differenze di contenuto esistenti fra le singole religioni e, soprattutto, fra la fede di derivazione biblica e le religioni dell’Estremo Oriente⁶⁶.

John Hick, che si dice cristiano, sostiene che è possibile e opportuno, anche se non immediato, aderire alla propria religione (con la sua pretesa di unicità, soprattutto nel caso delle religioni bibliche), pur accettando che vi possano

essere altre manifestazioni del Reale altrettanto valide: “...l’idea dell’assolutezza e dell’unica superiorità di Cristo, del Vangelo cristiano e della Chiesa cristiana è profondamente radicata nelle nostre liturgie e storia culturale come pure nelle assunzioni di così tanti nostri confratelli cristiani. Uno partecipa alla liturgia, si unisce nel cantare gli inni, è parte della comunità e della sua storia, e tuttavia, allo stesso tempo, egli non fa sue le ancora prevalenti assunzioni di carattere assolutistico. Di qui la tensione; e tutto ciò che possiamo fare, io penso, è continuare a vivere in questa tensione, accettando i momenti di dolore e di turbamento che ciò può comportare”⁶⁶.

Di fronte alla problematica sollevata dal pluralismo religioso, alcuni studiosi contemporanei come Owen Thomas considerano solo due possibili alternative: pluralismo e inclusivismo⁶⁶. Ma, in genere, secondo Thomas, le teorie pluralistiche (come quella di Hick) finirebbero per cadere nell’inclusivismo, in quanto formulano - pur sempre - una determinata concezione della religione che accomuna le diverse religioni e/o una

determinata concezione del pluralismo religioso⁶⁶. Questa è, in parte, anche la critica che Alvin Plantinga rivolge a Hick.

A riprova di quanto appena affermato è stato notato recentemente da Joseph Ratzinger che “come il ‘monoteismo’ afferma l’assolutezza della chiamata divina da esso udita, così, per esempio, la mistica orientale di un Radakrishnan parte dall’assolutezza della *spiritual experience* come l’unica cosa davvero reale in tutte le religioni, mentre fa passare tutto quel che è dicibile e formulabile per forme simboliche secondarie e fungibili. L’uomo di oggi è spesso urtato dall’affermazione di assolutezza del Cristianesimo e delle altre religioni bibliche, che gli sembra poco credibile di fronte a così tante relatività storiche a lui ben note, si sente molto più compreso e attirato dal simbolismo e dallo spiritualismo di un Radhakrishnan, che insegna la relatività di tutti i messaggi religiosi articolabili e la validità della sola e unica esperienza spirituale mai adeguatamente dicibile, la quale (sebbene si presenti in grado diverso) è, a suo parere, una e la medesima. Tuttavia, come è stato notato, solo in

apparenza Radhakrishnan oppone al punto di vista ‘partigiano’ di chi è cristiano o teista una apertura ‘super partes’ verso tutto ciò che è religioso; in verità, come chi è cristiano e teista, egli parte da una dottrina dell’assolutezza che corrisponde alla sua struttura religiosa; e per il cristianesimo (in genere per ogni tipo di vero e proprio ‘monoteismo’) la pretesa della sua via non rappresenta una pretesa minore di quella che l’assolutezza cristiana rappresenta per la propria. Infatti, se egli insegna l’assolutezza dell’ineffabile esperienza spirituale e la relatività di tutto il resto, chi è cristiano nega la validità unica ed esclusiva dell’esperienza mistica e insegna l’assolutezza della chiamata divina che s’è fatta udibile in Cristo. In ultima analisi, inculcare per forza a chi è cristiano l’assolutezza della mistica quale sola realtà vincolante costituisce una pretesa non inferiore al sostenere di fronte a chi non è cristiano l’assolutezza di Cristo”⁶⁶.

Questa stessa è, in parte, come vedremo, la critica che il filosofo della religione riformato Alvin Plantinga rivolge all’analoga concezione di Hick. In generale si afferma da parte dei cosiddetti “epistemologi riformati” come

Plantinga, che il credente è giustificato ad aderire alla propria religione senza bisogno di giustificare la propria adesione di fronte alle pretese veritative delle altre religioni. Plantinga evidenzia in primo luogo, sul piano epistemologico, che è contraddittorio affermare che esiste una realtà *noumenica* (che egli chiama il *Reale*) alla quale ci rapportiamo, ma che tuttavia non possiamo conoscere come tale. Affinché si possa avere un'esperienza del *Reale* "Hick...deve ascrivere un'altra proprietà positiva e non formale al Reale, la proprietà di essere causalmente in rapporto con noi esseri umani" Per di più, "se il Reale non possiede proprietà positive che possiamo afferrare, come potremmo conoscere o avere fondamenti per credere che alcune modalità di comportarci nei suoi riguardi sono più adeguate di altre?"⁶⁶ (cosa che peraltro normalmente si fa)

⁶⁶. Di fatto si afferma comunemente la presenza di gerarchie assiologiche fra le religioni e anche all'interno di una stessa religione. Se non possiamo conoscere il Reale, qualunque manifestazione dell'essere (anche quelle che sono prerogativa delle superstizioni giudicate più abbiette) potrebbe essere altrettanto rivelativa del Reale quanto le

manifestazioni delle diverse religioni, alle quali Hick fa riferimento⁶⁶.

In modo analogo William Alston difende il carattere *realistico* di ogni adesione di fede. Ogni sincero credente crede sempre nell'esistenza effettiva di ciò cui afferma di aderire - di qui l'insostenibilità di molte posizioni gnostiche e sincretistiche, le quali tendono a sottovalutare la specifica intenzionalità delle singole fedi religiose⁶⁶. Non basta al credente ammettere semplicemente che una Verità religiosa cui aderisce possa avere - ad esempio - una benefica ricaduta sulla sua condotta di vita. Egli *crede* in quella Verità. Ciò vale soprattutto - direi - per chi aderisce alle religioni abramitiche e, in particolare, al Cristianesimo. Inoltre Alston osserva giustamente che “perfino se concordassimo con Hick riguardo al fatto che non vi siano considerazioni razionali in grado di mostrare che una determinata religione afferma o è più probabile che affermi la verità intorno al *Reale*, da ciò non segue che nessuna delle credenze delle diverse religioni possa essere vera riguardo al *Reale*, nel senso di rappresentare il *Reale* così come è”⁶⁶. Semplicemente non possiamo stabilirlo a priori.

Più che evidenziare le contraddizioni in cui finisce per cadere la filosofia del pluralismo religioso, come fa Plantinga, altri filosofi della religione pensano che per rispondere alla sfida rappresentata dal pluralismo religioso, sia possibile e doveroso argomentare maggiormente la ragionevolezza dell'adesione a determinate verità su un piano accessibile in linea di principio ad ogni uomo. In quest'ambito un ruolo fondamentale può essere svolto dalla teologia naturale⁶⁶. L'esperienza religiosa da sola non potrebbe reggere alla sfida rappresentata dal fatto che esistono altre esperienze religiose che appaiono di primo acchito come altrettanto valide. Perché ciò sia possibile occorrerebbe avere delle ragioni che siano almeno di diritto accessibili a tutti e che giustifichino la fiducia che si ripone in quella particolare esperienza.

In secondo luogo, questa volta sul piano morale, oltre ad evidenziare l'impossibilità per il credente in una determinata confessione religiosa di restare *sinceramente* tale, pur aderendo alla tesi di Hick,⁶⁶ Plantinga sostiene che la posizione di coloro che relativizzano la portata veritativa dell'adesione ai diversi credi religiosi

(relativismo, razionalismo, gnosticismo) è soltanto apparentemente più umile di quella del semplice credente che è sinceramente convinto della verità della propria fede. Essa nasconderebbe, di fatto, la sottile presunzione dell'intellettuale e, in particolare, del filosofo che pretende di sapere come stanno realmente le cose, ponendosi "al di sopra delle parti". In altri termini: non si può mai evitare di assumere *una ben determinata posizione* di fronte alla Verità e alle religioni.

Il modello proposto da Hick rappresenta in sostanza, come notato da Owen Thomas, una determinata concezione del religioso (quella *inclusivista* che si manifesta, a sua volta, in ultima analisi come *esclusivista*). Si potrebbe osservare, quindi, che pluralismo, inclusivismo ed esclusivismo sono fra loro più vicini di quanto di primo acchito si potesse pensare. In forza della tendenza della ragione filosofica ad unificare, il pluralismo finisce per essere pensato nella prospettiva dell'inclusivismo (una determinata concezione del religioso) e questo a sua volta coincide con una forma di esclusivismo. Ma così viene meno, a ben vedere, il pluralismo e, quindi, il senso stesso

del dialogo fra le diverse confessioni religiose. Come è stato opportunamente notato: "La religione deve essere universale e unica. Ma per questo non basta, come pensano alcuni, asportare dalle religioni esistenti tutti i lineamenti particolari che le distinguono, privarle della loro individualità positiva (...) Questa generalizzazione e unificazione delle religioni, questo ridurle a un unico esponente ha evidenziato per risultato un minimum di contenuto religioso. In questo caso perché non procedere e ridurre la religione al minimum assoluto cioè allo zero? In effetti questa religione astratta, raggiunta per mezzo della negazione logica (chiamata religione razionale, naturale, deismo puro o qualunque altra cosa) serve sempre alle intelligenze conseguenti da ponte all'ateismo totale, mentre vi si fermano soltanto le menti superficiali e i caratteri deboli e insinceri (...) È evidente che dal punto di vista religioso la meta non è il *minimum*, ma un *maximum* di contenuto positivo e una forma religiosa è tanto più superiore quanto è più ricca, più viva, più concreta. La religione perfetta non è quella che si conserva in tutte le religioni ugualmente (il contenuto indifferenziato della

religione), ma quella che contiene tutte in se stessa (la piena sintesi religiosa)(...). Il fanatismo ignorante che s'aggrappa a un'unica rivelazione particolare(...) e il razionalismo astratto che dissolve tutte le religioni in una nebbia di concetti indeterminati e fa confluire tutte le forme religiose in un'unica genericità vuota, impotente e incolore, sono egualmente contrari al vero concetto di religione"⁶⁶.

In sostanza: come si è cercato di evidenziare, i tentativi della filosofia di ridurre le religioni ad un'unità non sembrano riuscire facilmente, né senza gravi semplificazioni e riduzioni. Volenti o nolenti il pluralismo religioso resta un fatto. Una volta ammesso questo fatto, Thomas cerca di rispondere alla domanda se ci può essere una teoria delle visioni del mondo che non coincida anche con una delle visioni del mondo. Egli afferma che il singolo individuo ha il diritto e il dovere di affermare argomentando, la propria concezione del mondo o del religioso come la migliore (monismo), pur essendoci di fatto molteplici visioni del mondo e molteplici religioni (pluralismo) ⁶⁶. Occorre, tuttavia, secondo Thomas,

integrare questa concezione (che egli ricava da Nicholas Rescher) con l'importante osservazione che le grandi tradizioni religiose possono essere aperte e dinamiche e, quindi, completarsi fra di loro⁶⁶.

Non dissimilmente da quanto afferma Owen Thomas, la tesi che intendo sostenere afferma che il pluralismo religioso non è eliminabile, né è bene che lo sia, ma ciò non toglie l'utilità del confronto e del dialogo fra le diverse religioni o, meglio, fra gli uomini aderenti alle diverse religioni. Tutt'altro. Il problema speculativo del pluralismo religioso può benissimo restare irrisolto sul piano filosofico. Altro è il problema della domanda religiosa (che riguarda anche gli agnostici e gli stessi atei dichiarati e in certo senso accomuna tutti), altro il problema dell'unità delle religioni. L'utilità del dialogo fra posizioni diverse in campo religioso e la tolleranza fra queste posizioni non richiedono necessariamente una risposta alla maniera di Hick.

Ma come può avvenire questo confronto fra gli uomini religiosi e quale è il ruolo della filosofia e della filosofia della religione, in particolare, in questo confronto?

III) Come intendere il dialogo fra le religioni?

Distinguerai due piani, fra loro distinti ma mai pienamente scindibili nell'unità della persona credente, sui quali si può e si deve svolgere il dialogo interreligioso: un piano dottrinale, filosofico e teologico, che lascia spazio, almeno entro certi limiti, all'argomentazione e un piano in cui maggiormente emergono la dimensione personale - esperienziale, le certezze irriducibili peculiari a ciascuno e la dimensione della testimonianza reciproca. Mi riferisco, in particolare, ad una distinzione presente nell'opera del teologo inglese John Henry Newman fra *assenso realistico* (*real assent*), che si rivolge a ciò che è reale o tale appare, coinvolgendo intimamente la dimensione affettiva, e *assenso nozionistico* (*notional assent*), che si rivolge alle dottrine⁶⁶. Esempio di assenso realistico è, quando dialoghiamo con qualcuno, il giudizio certo di fronte all'espressione del volto altrui con tutto ciò che essa significa; esempio di assenso nozionistico è l'assenso ad una proposizione dato in forza della correttezza di

un'inferenza; sul piano religioso l'assenso a Dio creduto e invocato da un lato oppure ad una dimostrazione dell'esistenza di Dio dall'altro. Si tratta di due piani radicalmente diversi, concreto, d'esperienza e stabile l'uno, più dottrinale, astratto e rivedibile l'altro. Il nesso dinamico che esiste fra i due piani può essere bene enucleato nell'espressione tradizionale "Fides quaerens intellectum".

Consideriamo innanzitutto il dialogo sul piano dottrinale e *nozionistico*, che non è solo dialogo filosofico e teologico (anche se privilegerò l'aspetto filosofico). In questa prospettiva la dimensione ermeneutica è fondamentale.

È bene premettere modi attraverso i quali si può cercare di rispondere alla domanda di verità in religione sono naturalmente connessi alle pretese veritative delle diverse religioni, le quali suggeriscono diverse aspettative e, perciò, anche metodi diversi di verifica: un Dio può essere misurato soltanto secondo la misura che egli stesso pone, e non in base a criteri totalmente estrinseci. Di ciò si tratta di prendere atto con estrema attenzione. Se, ad esempio, la fede nella storicità dell'uomo Gesù è fondamentale nel cristianesimo, non lo è altrettanto, probabilmente, quella in

numerose epifanie di dei (“avatara”) nelle religioni che fanno capo al cosiddetto induismo.

In generale si possono indicare quattro diversi e complementari metodi per cercare di fare i conti in filosofia con il problema della verità della religione, i quali rendono possibile un dialogo fecondo sul piano filosofico.

A) Approccio ermeneutico riguardante il senso della vita: l'uomo in generale e la filosofia della religione in particolare non possono non chiedersi in che misura la religione, quella determinata religione, permetta di comprendere realisticamente il mistero dell'esistenza umana nei suoi vari aspetti, cioè riesca a *saturare la domanda di senso dell'esistenza*. Si pensi, ad esempio, alle diverse spiegazioni dell'origine del male e al problema della sua compatibilità con l'esistenza di Dio (è il problema della teodicea oggi particolarmente attuale). Ma interpretare significa, inevitabilmente, valutare, stabilire una gerarchia fra le religioni e fra i loro contenuti. Tanto vale riconoscerlo esplicitamente. Ciò avviene già sul piano del dialogo interreligioso tout court, anche quando non ha luogo propriamente fra filosofi. Il filosofo canadese Charles Taylor fa giustamente riferimento ad una sorta di gara fra le prospettive che offrono la *spiegazione migliore* dell'esistenza umana e della realtà con le sue contraddizioni. Egli osserva che, esprimendo la nostra situazione emotiva a livello consapevole, diamo forma ai nostri sentimenti e, in modo spontaneo, articoliamo e riarticoliamo continuamente le nostre esperienze, costruendo di volta in volta unità narrative che sono destinate ad essere integrate e reinterpretate in nuove articolazioni. Ciò permette una crescita dell'esperienza personale e un rapporto con altri. Le valutazioni forti (quelle che hanno propriamente un significato morale), che sono condizioni dell'articolazione delle nostre esperienze e che hanno sempre un riferimento ontologico, si rafforzano gradualmente qualora dimostrino di reggere al confronto con altre gerarchie di valore. Per Taylor lo statuto del ragionamento

pratico, infatti, è comparativo. Esso è, in larga misura, modellato sul racconto biografico: siamo convinti che una certa opinione sia superiore perché abbiamo sperimentato (in noi stessi) una transizione che interpretiamo come una riduzione dell'errore. Così “nell’adottare la descrizione Y noi diamo un senso migliore non soltanto al mondo, ma anche alla nostra storia del tentativo di spiegare il mondo...”⁶⁶. “I giudizi comparativi, a differenza degli argomenti apodittici ancorati in criteri universali ‘sono specificamente diretti ai sostenitori della posizione X’, ovvero, ancora una volta, si qualificano come prese di posizione *ad hominem*”⁶⁶.

Per Charles Taylor, come per Alasdair Macintyre “la superiorità di una concezione scientifica su un’altra può essere razionalmente dimostrata, anche normalmente in assenza di ciò che normalmente s’intende come criterio...ciò che può essere decisivo è che noi siamo in grado di mostrare che il passaggio dall’una all’altra rappresenta un guadagno di comprensione”. Il principio della spiegazione migliore non dovrà fornire ragioni estrinseche, bensì essere radicato nelle intuizioni morali dell’agente.

Quali conseguenze ha questa concezione di Taylor sul confronto fra le religioni? Egli osserva: “Ognuno deve parlo (Dio) nel proprio linguaggio, allo stesso modo io gli darò forma nel mio. Devo riconoscere che c’è un altro rapporto con Dio (termine mio), che io non comprendo

pienamente, ma che devo rispettare (...) Ma questo significa precisamente non cercare di ridurlo ad alcun comune denominatore, non cercare di rabberciare le differenze rispetto alla cristianità, perché molto spesso la forza di quest'altra fede *risiede in ciò che la differenzia dalla mia*⁶⁶. Dobbiamo giungere a comprendere – e quindi anche ad ammirare – spiritualità che nonostante tutto non sono nostre ⁶⁶.

In analoga prospettiva ermeneutica è stato opportunamente rilevato dal teologo riformato Wolfahrt Pannenberg che “il vaglio cui si sottopongono le pretese di verità che le religioni avanzano con le loro affermazioni sull'esistenza e sull'attività degli dei viene effettuato innanzitutto non nella forma di analisi e valutazioni di tipo scientifico, bensì nel processo della stessa vita religiosa. E il criterio di questo esame non è estrinseco alla divinità...Ed è proprio quel che avviene quando le affermazioni che si fanno sulla realtà od attività divine vengono analizzate nelle implicanze che esse hanno per la comprensione della realtà finita del mondo, quando cioè ci si chiede se Dio si dimostri effettivamente nell'esperienza dell'uomo come

quella potenza che si ritiene egli sia...La decisione sulla verità di una religione, cioè in prima linea sulla possibilità o meno che gli dei affermati dai suoi aderenti si comprovino come effettivamente tali, è presa dunque nel processo dell'esperienza del mondo e nel tentativo d'interpretarla”⁶⁶.

Si può obiettare che oggi si mette in discussione da più parti proprio la possibilità stessa di confrontare fra di loro culture e religioni diverse, rispondenti cioè a diversi *schemi concettuali*. Si tratta del modello *contestualista* per cui certi significati potrebbero essere compresi soltanto nel contesto di quella determinata cultura. Tuttavia a tale obiezione si deve rispondere che il confronto si rivela di fatto storicamente possibile. Cio è tanto è vero che, ad esempio, è sempre possibile la traduzione da una lingua ad un'altra, nonostante le notevoli difficoltà dell'impresa. Inoltre anche se storicamente un dialogo effettivo talora non ha potuto aver luogo o vi sono stati notevoli incomprensioni, ciò non toglie che sia sempre possibile accorgersi delle difficoltà e scoprire la ragione di tale incomunicabilità e di tali incomprensioni. La radice della possibilità di comunicare

fra uomini di culture e religioni diverse risieda nel fatto che, al di là del piano costituito dalla dimensione linguistica, v'è da parte di ognuno un'apertura trascendentale all'essere e al bene, quindi, la possibilità di formare concetti simili. Anche in questo caso la difficoltà di scorgere questi aspetti è motivata dall'implicita adozione di una prospettiva metafisico-epistemologica *essenzialista* che privilegia le differenze concettuali e linguistiche anziché soffermarsi sulla dimensione *intenzionale* dell'intelligenza in atto, che accomuna tutti gli uomini e che rende possibile superare o almeno comprendere, seppur faticosamente, tali differenze.

Occorre, tuttavia, non nascondersi la difficoltà di rivivere personalmente e di fare propri i valori delle altre tradizioni. Si tratta, come è stato opportunamente osservato, di entrare all'interno di un nuovo orizzonte mentale, qualcosa di analogo al tentativo d'imparare una nuova lingua. Inoltre, dal momento che il confronto consiste essenzialmente in un dialogo fra persone, a motivo dello scarto esperienza-riflessione, esperienza-linguaggio, rimane sempre qualcosa da capire nella vita degli altri. In generale vale il principio in base a cui più si approfondisce la propria particolare esperienza umana e religiosa, più si è in grado di comprendere l'esperienza religiosa altrui ed eventualmente di stimarla e di trovare reali punti di contatto con essa. Per quanto possa apparire di primo acchito paradossale, solo i vertici delle diverse prospettive religiose s'incontrano veramente.

B) Come già implicito nel primo punto, l'interrogativo sul senso della religione implica anche immediatamente un giudizio intorno alla religione sul piano antropologico e morale⁶⁶. L'uomo comune e, in particolare, il filosofo della religione non possono non chiedersi se quella determinata dottrina religiosa è in grado di rispondere alla domanda di compimento e di salvezza dell'uomo o se, invece, è fonte di alienazione, d'intolleranza e di violenza. Qui vengono recuperate le istanze presenti nella critica della religione. La risposta a questo genere di problematica non ha luogo mai solo sul piano meramente storico, benché questo sia importante, in quanto offre del materiale significativo, ma, in ultima analisi, sul piano speculativo proprio della filosofia morale. A non molto servirebbe, ad esempio, rilevare, sul piano storico, che gli aderenti ad una data religione si sono mostrati spesso storicamente intolleranti (anche se ciò è indubbiamente significativo), qualora non si cerchi di evidenziare se tale fenomeno sia coerente oppure incoerente con i principi di quella religione.

Un giudizio etico sulle diverse espressioni delle religioni implica una precisa concezione dell'uomo (*antropologia*

filosofica), e una precisa dottrina del bene e del male (*filosofia morale*). Ma si tratterà innanzitutto di comprendere in che misura e secondo quali modalità le istanze morali che si vogliono far valere sono intrinsecamente coerenti con la proposta religiosa in questione. Ciò può portare ad una reinterpretazione della proposta religiosa stessa.

C) Ogni religione, insieme ad un contenuto kerigmatico, passibile di continua interpretazione, implica una precomprensione di carattere metafisico, che coincide con una certa concezione dell'Assoluto⁶⁶. Ad esempio: l'esistenza di un Dio trascendente e personale è condizione necessaria perché si possa parlare di Rivelazione per le tre grandi religioni monoteistiche. Anche se non tutti sono d'accordo sull'esistenza di un riferimento *reale* delle fedi religiose e sulla sua conoscibilità, è un fatto che i credenti credono effettivamente nella reale esistenza dei loro dei⁶⁶. Il loro è sempre un atteggiamento realistico e la riflessione filosofica sulla religione non può non tener conto di ciò. Compito della filosofia della religione è quello di esplicitare tale presupposto metafisico, o *referente* ultimo

della religione, e verificare se esso concorda con i dati dell'indagine filosofica (problema della teologia filosofica). A questo proposito si deve – credo – condividere la tesi tradizionale, secondo cui la filosofia della religione deve, in ultima analisi, aprirsi alla teologia filosofica, a costo di non essere essa stessa filosofia. Questa tesi è affermata anche da un autore come il Weischedel che, tuttavia, conclude ad una particolare forma di scetticismo⁶⁶. Occorre notare che oggi v'è un rinnovato interesse per la teologia filosofica in ambito anglosassone, ma anche nel mondo continentale un autore come Pannenberg ne difende la centralità.

Secondo una concezione *forte* di teologia filosofica si può giungere non soltanto a *postulare* (piano della ragion pratica) ma anche a *dimostrare* l'esistenza e alcuni fondamentali nomi di Dio (piano della ragione speculativa). La stessa *via* della ragion pratica o del postulato di senso esigerebbe di essere rinsaldata attraverso una riflessione che espliciti i suoi presupposti metafisici. Così pure, anche se si ammette che Dio può essere legittimamente creduto per fede senza bisogno di dimostrazione, tuttavia sembrerebbe che la sua esistenza debba essere una verità in linea di principio dimostrabile e dimostrata almeno da alcuni, perché tale fede si possa dire

adeguatamente fondata. Questa è la posizione di Anthony Kenny per esempio nei confronti di Alvin Plantinga⁶⁶.

In realtà l'esperienza religiosa, qualunque esperienza religiosa, in quanto umana, non è mai priva di un momento di mediazione, di una sua razionalità metafisica, seppur non tematizzata⁶⁶. Sarà compito della teologia filosofica o, se si vuole, della filosofia della religione in quanto teologia filosofica, tematizzarla, esplicitarla, criticarla.

D) In ultimo: la filosofia della religione, proprio perché attenta al problema della verità, non può non porsi, questa volta sul piano epistemologico, il problema del possibile fondamento di validità dell'assenso dato ad una determinata religione⁶⁶. Rientra in questo capitolo il classico problema della ragionevolezza della fede, oggi sviluppato, soprattutto nel mondo anglosassone. La risposta a questa problematica implica necessariamente un'apertura all'epistemologia contemporanea. Si tratta di un'epistemologia in senso lato, che ha come oggetto l'ermeneutica delle scienze storiche legata al tema della testimonianza, la tematica della probabilità, l'epistemologia dell'esperienza mistica, il problema del fondamento della

metafisica ecc.⁶⁶. Si veda, per esempio, la trattazione dell'esperienza mistica da parte di un filosofo analitico come William Alston in *Perceiving God*. Egli si chiede: perché dobbiamo fidarci degli intenditori di vini e non dell'esperienza dei mistici? Come possiamo discriminare fra autentica e falsa esperienza mistica?⁶⁶

In sintesi: l'utilità della filosofia della religione nella nostra epoca, in cui il pluralismo delle concezioni religiose e delle *Weltanschauungen* in genere emerge in tutta la sua ampiezza, risiede anche nel costituire, a motivo sia del carattere irrinunciabile del suo tema, sia della sua natura *filosofica*, un terreno comune d'incontro e di confronto fra gli uomini. Tale dialogo è possibile, perché al di là della diversità delle dottrine, vi sono pur sempre evidenze o principi comuni che permettono il confronto fra le diverse prospettive culturali e religiose. Inoltre, come è possibile un confronto sul piano filosofico, così è pure possibile un dialogo sul piano teologico, per esempio fra le diverse confessioni cristiane.

Come ho anticipato, tuttavia, il dialogo fra le religioni non è mai pienamente riducibile al dialogo sulle dottrine e

al dialogo filosofico-teologico, perché l'uomo che aderisce ad una confessione religiosa non può mettere in discussione sul piano dottrinale tutto il suo credo (come fa in linea di principio il dialogo filosofico). C'è sempre almeno un residuo che difficilmente può essere messo in discussione. Ciò non toglie che il dialogo interreligioso sia ugualmente interessante e significativo. Per comprendere quanto ora notato può essere utile rifarsi alla posizione di John Henry Newman nella *Grammatica dell'assenso*, cui si è già accennato. Newman tratta in altre opere anche della distinzione di *principi* e *dottrina*. Egli osserva a questo proposito: "I principi sono astratti e generali, le dottrine si riferiscono a dei fatti. Le dottrine si sviluppano, ciò che a prima vista non avviene per i principi. Le dottrine crescono ed evolvono, i principi sono permanenti. Le dottrine appartengono all'ordine intellettuale, mentre i principi sono di ordine più immediatamente *pratico* e *morale*. I sistemi vivono poggiando su dei principi e pongono in evidenza le dottrine"⁶⁶. Mentre i *principi* (intesi in senso positivo) sono quelle convinzioni sulla vita umana di carattere eminentemente pratico, coincidenti con le

prime evidenze della morale e del senso religioso, intimamente connesse con la nostra esperienza personale, alle quali veramente teniamo (anche se possiamo non esserne coscienti) e che restano fundamentalmente invariate nel tempo, costituendo una sorta di precomprensione e il nucleo stabile di una concezione della vita, la *dottrina* costituisce quell'involucro esterno ed esplicito connesso a quello che Newman denomina *assenso nozionistico*, che può più facilmente mutare lungo la storia. In altri termini: i principi concernono il senso religioso incarnato nelle varie esperienze religiose storiche e presente anche in coloro che non aderiscono ad alcuna particolare confessione religiosa. Secondo un efficace esempio dello stesso Newman, una persona potrebbe aderire in tempi diversi alle dottrine di diverse fedi religiose, senza tuttavia mutare le sue più radicate convinzioni (*principi*). Accade così che nel corso della vita talora ci si accorga che ciò in cui implicitamente da sempre si credeva e che costituiva l'ossatura permanente della propria concezione di vita (*principi*) è meglio espresso da una nuova concezione esplicita della vita (*dottrina*) alla

quale finalmente si aderisce. È il caso di molte conversioni religiose⁶⁶. Occorre notare che, per Newman, esistono oltre a delle *precomprensioni* o *principi* che svolgono un ruolo positivo di apertura alla realtà, anche dei *pregiudizi* o *principi* in senso negativo che rappresentano, invece, una chiusura di fronte al reale⁶⁶.

Nella prospettiva interpretativa che intendiamo proporre quelli che Newman chiama *principi* (nell'accezione positiva) sarebbero oggetto di un *assenso realistico*. Per esempio, chi crede veramente in Dio (*assenso realistico*) aderirà più facilmente alla *dottrina teologica* che meglio riflette l'Assolutezza del Primo principio (*assenso nozionistico*), secondo la logica della "fides quaerens intellectum". Così il dialogo fra uomini aderenti a diverse prospettive o dottrine religiose è possibile sulla base di *principi* o evidenze fondamentali anche quando le dottrine religiose esplicite divergono (e questo succede spesso). I vertici delle diverse prospettive s'incontrano più facilmente, perché si ritrovano e si stimano sulla base dei *principi*, ovvero del senso religioso e dell'esperienza religiosa e non meramente delle dottrine che sono

prerogativa delle diverse confessioni religiose. Il dialogo, perciò, è interessante anche quando riguarda temi sui quali non è possibile un accordo. Anzi direi che, in questo caso, è forse maggiormente interessante. Si può e si deve stimare la diversità quale residuo irriducibile (come notava Taylor) purché non intacchi la possibilità di riconoscimento fra gli uomini. La testimonianza della diversità, in quanto peculiare modalità di vivere il senso religioso, ha un valore in se stessa.

Non si tratta tanto, quindi, di raggiungere a tutti i costi un accordo sui *contenuti dottrinali*, accordo che non sembra essere mai pienamente possibile, anche se si può e si deve argomentare per cercare di raggiungerlo (del resto, come si è notato a proposito di Hick, la stessa relativizzazione dei contenuti dottrinali implica, pur sempre, una determinata concezione della Realtà). Si tratta, invece, di ritrovarsi sui *principi*. In altri termini: ad incontrarsi veramente non sono le dottrine, ma sono gli uomini profondamente religiosi, le vette del religioso. Per dialogare veramente occorre andare veramente al fondo delle proprie tradizioni, essere fedeli a se stessi, cioè ai “principi” cui si crede, ovvero vivere la

propria esperienza umana e religiosa come risposta alla domanda del senso religioso (*principi* in senso positivo) e non come risposta ideologica e difensiva (*principi* nell'accezione negativa). Amare la diversità è possibile se si è ancorati ai principi e non alle dottrine. Allora diventa possibile guardare la religione altrui con gli occhi dell'altro.

Ci può essere riconoscimento e stima sulla base dei principi (ovvero sul senso religioso "incarnato" in quella determinata tradizione religiosa e culturale), il che non significa essere d'accordo su tutto. Gli stessi diritti umani, i quali permettono la convivenza pacifica fra le religioni, si possono intuire progressivamente sul piano dei principi e fondare in maniera diversa sul piano della giustificazione dottrinale e filosofico-teologica a seconda delle varie culture e confessioni religiose cui si aderisce⁶⁶. In sintesi: il dialogo fra gli uomini aderenti alle diverse religioni deve svolgersi coinvolgendo sia le *dottrine* sia i *principi*, ma innanzitutto questi ultimi, cioè tutto l'uomo.

Occorre notare infine che alla base del dialogo interreligioso correttamente inteso sta il riconoscimento sia

di quel bene che è la verità sia di quel bene che è la dignità della persona. L'esperienza religiosa autentica, infatti, presuppone, come ho cercato di mostrare, l'esperienza morale che ha il suo centro nel riconoscimento della dignità della persona mia e altrui in quanto naturalmente aperta all'essere e alla verità. L'esperienza religiosa autentica, quindi, è in continuità con l'esperienza morale.

Il riconoscimento fra gli uomini, basato sul fondamento della dignità della persona in quanto tale (intesa kantianamente come "fine in sé), è più forte dell'accordo dottrinale che si può raggiungere sui contenuti delle religioni e permette un punto d'incontro sul piano pratico (per esempio realizzazioni comuni sul piano politico, sociale e assistenziale) anche se il dialogo stesso richiede un qualche terreno comune sul piano dei contenuti, in particolare sul piano metafisico ed etico. In questa prospettiva emerge la centralità della "regola aurea". L'autentico atteggiamento umano, infatti, non è rappresentato innanzi tutto dalla tolleranza, ma dal riconoscimento reciproco, dalla conoscenza di sé e dell'altro (dimensioni che si richiamano a vicenda). Mi conosco conoscendo l'altro e viceversa. Si scopre la propria identità culturale scoprendo l'identità culturale dell'altro⁶⁶. L'altro mi è necessario. In questa prospettiva la libertà non è l'unico valore, anche se è un valore fondamentale.

Alla base dell'intolleranza, infine, non c'è paradossalmente, come si pensa spesso, la certezza della verità, ma l'incertezza ovvero la certezza ideologica che cerca di coprire l'incertezza di fondo sul piano dell'esperienza e dei principi e che teme, perciò,

26) In sintesi: dopo l'esposizione di diverse argomentazioni fra di loro correlate, pur proposte in maniera necessariamente schematica, si può concludere – credo – che la tradizione della *paideia* rappresenta una risorsa da riscoprire per far fronte efficacemente alle sfide culturali ed educative del presente.

Angelo Campodonico

l'irrompere della novità e dell'altro uomo e si traduce in violenza. Si tratta di quello che comunemente si denomina “integralismo” e di cui oggi facciamo tragica esperienza.