

## Istanza metafisica ed educazione alla razionalità

### Metaphysical perspective and rational education

MARCELLO TEMPESTA

*In more recent times Pedagogy seems to diverge from Metaphysics, understood as an abstract knowledge that is unable to appreciate the different forms of the human experience. However, some authors show that the modern reconstruction of the metaphysical perspective makes it possible to appreciate the meaning of human condition and to recognize the value of the existential questions that are essential in the educational process. Although the metaphysical systems era is ended, the metaphysical tension could be extremely precious to foster the debate in the postmodern cultural context, characterized by the crisis of rationality and the deconstruction of subjectivity: for this reason, it has become very difficult to operate in the field of education. This essay analyses the thought of Joseph Ratzinger-Benedict XVI about the theme of rational education, that is an example to understand how metaphysical perspective can reinvigorate the Reason and improve the integral ecology of the human beings.*

**KEYWORDS:** METAPHYSICS, PEDAGOGY, POST-MODERNISM, EDUCATION, RATIONALITY

#### Metafisica come “inquieto” sapere dell’esperienza e pensiero pedagogico

Porsi il problema del rapporto tra metafisica e pedagogia sembrerebbe voler dire collocarsi, *ipso facto*, in un orizzonte teoretico tramontato, riproporre concezioni storicamente datate, ignorare il fatto che il sapere pedagogico è venuto costituendosi nel tempo perseguendo il progressivo distacco dal sapere metafisico<sup>1</sup>. Una convinzione consolidata impedirebbe di procedere oltre: «L’idea secondo cui la metafisica sarebbe un ‘sapere assoluto’, quindi strutturalmente contraddittorio rispetto all’educazione (e al sapere corrispondente) il cui tratto evidente consiste nella contingenza o comunque nell’esprimersi all’interno dello spazio e del tempo»<sup>2</sup>.

Emblematica, per ciò che riguarda il nostro Paese, la polemica antimetafisica della pedagogia postgentiliana: si pensi ad A. Banfi, per il quale il congegno del discorso metafisico gentiliano appare del tutto incongruente con il dinamismo dell’esperienza, connotato dal continuo trascendimento<sup>3</sup>; o a G.M. Bertin, che criticando il dogmatismo gentiliano, svaluta l’approccio metafisico

all’educazione perché «tradisce e impoverisce la varietà e ricchezza delle sue forme»<sup>4</sup>.

Se la metafisica è intesa come negazione dell’esperienza e ipostatizzazione della realtà, come sistema di sapere omnicomprensivo che procede in modo deduttivistico, ogni prosieguo del discorso appare impedito. Tuttavia, essa non è necessariamente ed esclusivamente interpretabile in questo modo: nella riflessione di autori come G. Bontadini, solo per citarne uno tra i più rilevanti, la metafisica viene ripensata e praticata come sapere dell’esperienza<sup>5</sup>, proteso ad indagarne l’inesauribile profondità, «come un pensiero ‘problematico’, il quale, piuttosto che dare corso ad astratti sistemi globali, concepisce un accostamento alla realtà che muove dall’esperienza e ne coglie l’intrinseca dinamicità. A questa è connessa la multiforme articolazione dell’esistente che viene colta nel riconoscimento di diversi tipi di razionalità»<sup>6</sup>.

In Bontadini la domanda metafisica si pone come domanda sul senso, sul valore, sulla razionalità ultima del mondo e della vita. E tuttavia, come tentare una risposta se non andando a fondo nella struttura stessa del domandare? Con questo percorso a ritroso, Bontadini si colloca

nell'alveo del pensiero moderno e ne riconosce il punto metodologico centrale: l'attenzione all'orizzonte della coscienza costituisce, in definitiva, la via per una fondazione metodologica della stessa domanda sull'essere, resa possibile dall'idea dell'assoluto, quale originario riferimento della vita coscienziale. La sua posizione si segnala, così, come un alto punto di mediazione fra tradizione moderna e tradizione classica.

Altrettanto interessante appare la posizione di M. Blondel: quando egli pubblica la sua tesi di dottorato, che reca come inconsueto titolo *L'azione*<sup>7</sup>, ha ben presente che il processo di secolarizzazione della cultura europea ha fatto strame delle metafisiche dell'essere di tipo essenzialistico e deduttivistico, accusate di allontanare l'uomo dall'orizzonte mondano e storico, introducendo nella dinamica conoscitiva elementi considerati extrarazionali, trascendenti, inverificabili, estrinseci: la *koinè* culturale impone di attenersi ai dati dell'ordine immanente, i soli che la razionalità umana può indagare.

Blondel accetta la sfida di porsi sul terreno dell'analisi della soggettività e dell'esperienza, ed utilizzando questo "metodo d'immanenza"<sup>8</sup> cerca di mostrare quanto parziale sia invece la "dottrina dell'immanenza", ossia quanto riduttiva e poco rispettosa dei dati di realtà sia l'immagine dell'uomo propria dello scientismo (che lo riduce a materia e meccanismo biologico) e del razionalismo (che enfatizza un pensiero autoreferenziale ed astratto, chiuso nel circolo delle proprie rappresentazioni e della loro interna coerenza).

Il suo oggetto d'indagine è l'azione, cioè il dato, il fatto, nella vita umana, più generale e costante di tutti, quello che meglio esprime, a suo dire, il nucleo più profondo dell'essere umano. È osservando l'uomo in azione che è possibile capire meglio l'uomo, cercare di scorgere il dinamismo fondamentale che sospinge la sua esistenza e di individuare il suo eventuale termine di approdo. La "volontà volente", mossa dall'idea regolativa dell'infinito, spinge l'uomo all'incontro appassionato con la realtà finita e insieme gli fa avvertire un perenne senso di incompiutezza rispetto alle determinazioni della "volontà voluta", che lo risospinge senza posa nell'azione.

Questa dinamica dell'azione umana, assolutamente personale, non ha però niente di individualistico, ed è invece intrinsecamente legata all'insieme delle relazioni nelle quali l'esistenza immerge l'uomo: tra di esse, un

ruolo decisivo ha la relazione educativa, per la sua capacità di "provocare" l'io ad uscire dal proprio nascondiglio, suscitando il bisogno del vivere autenticamente umano, l'esigenza della propria integrale realizzazione, l'apertura al mondo<sup>9</sup>. Si tratta, per Blondel, di collegare l'educazione alla natura profonda e concreta dell'uomo (seguendo la quale si favorisce l'esplicitazione di ciò che ontologicamente già si è), di accompagnare il movimento fondamentale e spontaneo del suo essere, contribuendo così al compimento del suo destino.

Concepita nei termini di Bontadini o di Blondel, l'istanza metafisica appare come esigenza di senso e di trascendimento immanente all'esperienza (che non può essere letta adeguatamente nella sua complessità con i soli metodi del pensiero empirico e strumentale), utile all'elaborazione della teoria pedagogica, perché ispira un processo razionale atto a conferire unità alla molteplicità fenomenica senza misconoscerne la varietà.

Riletta secondo tale sensibilità, attenta alla sottolineatura della "questione del soggetto" operata dalla modernità, la prospettiva metafisica appare lontana dall'immagine di sterilità tautologica che l'accompagna nel severo giudizio prevalente nella cultura degli ultimi secoli: essa presenta, invece, una insospettata vitalità e una sorprendente fecondità euristica nel "rischiamento della condizione umana"<sup>10</sup>.

È, dunque, possibile riaprire il discorso e distinguere tra critica dei sistemi metafisici, affermatasi nell'epoca moderna, e valore/fecondità dell'istanza metafisica, che a tale critica a nostro avviso sopravvive (potendosene, anzi, giovare per riproporsi con rinnovata freschezza). In particolare, l'attenzione all'istanza metafisica impedisce di ridurre la pedagogia «a scienza meramente 'descrittiva' dal momento che l'oggetto suo proprio (l'educazione) afferisce peculiarmente alla persona umana e non si lascia esplicitare in termini esclusivamente positivi»<sup>11</sup>. Ciò consente di concepire un modello teorico che contempera descrittività e sapienzialità, sguardo analitico e sguardo sintetico alla persona umana.

È toccato proprio a M. Heidegger, il più severo critico della tradizione metafisica occidentale (intesa come processo nel quale matura un progressivo oblio dell'essere e della sua "eccedenza" rispetto agli enti che l'uomo può oggettivare e rappresentare nei suoi sistemi concettuali), ricordare la forza nascosta e la natura strutturale

dell'interrogazione radicale e globale sul senso della realtà. «Perché vi è, in generale, l'essente e non il nulla?»<sup>12</sup>. Così egli formula la domanda metafisica, la domanda fondamentale che sfiora sempre almeno una volta ciascun uomo (anche quando non se ne rende conto) e che a suo giudizio può nascere in tanti modi: da un'esplosione di gioia (nell'amore), da una campana a morto (nel dolore), dalla desolazione della noia.

È sempre il pensatore tedesco a ricordarci come l'interrogazione radicale e globale sul significato dell'esistenza umana non sia risolvibile nell'orizzonte delle conoscenze parziali fornite dalle scienze particolari, che in gran copia la modernità ci ha consegnato: «Nessuna epoca è riuscita, come la nostra, a presentare il suo sapere intorno all'uomo in modo così efficace e affascinante, né a comunicarlo in modo tanto rapido e facile. È anche vero, però, che nessuna epoca ha saputo meno della nostra che cosa sia l'uomo. Mai l'uomo ha assunto un aspetto così problematico come ai nostri giorni»<sup>13</sup>.

Tale condizione problematica appare in gran parte figlia di quell'oscuramento della “struttura metafisica” dell'esperienza umana giunto a compimento nella cultura postmoderna, che ha nella rinuncia alla “profondità di campo” della razionalità uno dei suoi caratteri salienti e più gravidi di conseguenze in ordine ad un “indebolimento” del processo educativo.

### **Crisi della razionalità ed educazione postmoderna**

Concepita prevalentemente sul modello delle scienze della natura, la razionalità calcolante impostasi nell'epoca moderna si presenta tendenzialmente monologica e chiusa a dimensioni che eccedono il misurabile e il dimostrabile dal punto di vista strettamente sperimentale.

Lo scenario della postmodernità, per un verso presenta un'accentuazione di tale linea dominante, incline ad un razionalismo immanentistico e ad uno scientismo di sapore positivista (si pensi soprattutto all'indiscusso e indiscutibile primato socio-culturale della tecnocrazia, unico vero dogma di un'epoca che vuole presentarsi come radicalmente adogmatica).

Per altro verso, il clima culturale degli ultimi decenni presenta un significativo capovolgimento di alcune delle tendenze della modernità, che avevano accomunato, in qualche misura, filosofie e ideologie di varia estrazione. Esse, in modi diversi, avevano configurato una sorta di

*ipertrofia* del soggetto (caratterizzato, di volta in volta, come pensante o agente, individuale o collettivo), che A. Rigobello ha descritto come l'insinuarsi di un “conato totalizzante” all'interno dell'antico e costante interesse umano per la comprensione della realtà: «Il comprendere inteso come riduzione a sé e come processo totalizzante in sede conoscitiva è un allargarsi della sfera dell'io che investe pure l'azione nelle forme più svariate dell'approccio e del possesso»<sup>14</sup>.

Ebbene, il nostro tempo appare segnato da una reazione eguale (per intensità) e contraria (per direzione): in un radicale rovesciamento dialettico, prevalgono oggi nel dibattito culturale i temi della “crisi della razionalità” e della “rimozione del soggetto”. Non vogliamo naturalmente sottovalutare l'importanza della salutare denuncia di concezioni chiuse e totalizzanti, della valorizzazione di registri conoscitivi negati da riduzionismi e monismi metodologici, della critica alla metafisica della soggettività logocentrica, propri della riflessione del secondo '900: occorre però constatare che i suoi punti d'approdo sono molto più radicali e problematici.

La *hybris* moderna si muta nella constatazione dell'*ipotrofia* del soggetto, della sua debolezza conoscitiva e pratica, della sua marginalità cosmica, del suo essere preda di forze impersonali, della sua incapacità di rapporto col mondo, attraverso «una stagione che giunge fino a noi, fino a Derrida, Deleuze, Guattari e che può essere riassunta in un programma di radicale capovolgimento [dell'idealismo]: ‘decostruzione del soggetto’»<sup>15</sup>.

Il prevalente razionalismo moderno pare rovesciarsi nel prevalente irrazionalismo postmoderno: pur presentando, a tutta prima, una miriade di orientamenti non sintetizzabili ed un certo numero di logiche e linguaggi “regionali”, lo scenario culturale sembra infatti caratterizzato da un diffuso tratto irrazionalistico di ispirazione neo-nietzschiana, nonché da versioni nichilisteggianti della *vague* ermeneutica<sup>16</sup> secondo le quali «non esistono fatti ma solo interpretazioni». È significativo quanto afferma G. Vattimo, allorché riconosce come “in parte legittima” l'osservazione secondo la quale «l'ermeneutica, nella sua versione decostruzionistica, sembra implicare l'irrazionalismo in quanto, per sfuggire alla metafisica, rifiuta ogni giustificazione argomentativa del suo modo di procedere e delle sue scelte»<sup>17</sup>.

L'intenzione post-metafisica porta il pensiero contemporaneo ad una sorta di afasia o ad una poetica restaurazione del mito dal quale il *lógos* si era distaccato al suo nascere, poiché il suo argomentare non può partire dalla presenza della realtà, dal rapporto con l'essere:

l'ontologia, presa nella rete delle interpretazioni e dei giochi linguistici, diviene il luogo di una assenza e non di una presenza. La riflessione 'post-moderna' diviene così un pensiero senza contenuti il cui materiale è dato da ciò che nega, dalla critica incessante della tradizione. È un *lógos* che, nella sua opera di decostruzione del sapere dell'Occidente deve farsi *anti-lógos*, rottura di ogni nesso significante tra l'io e la realtà<sup>18</sup>.

Ne consegue un pensiero dal carattere "parassitario", che vive cioè di ciò che nega, come nota con una certa durezza Rorty a proposito di Derrida: «Se non c'è costruttore non c'è decostruttore. Se non c'è norma, non c'è perversione. Derrida non avrebbe niente da scrivere se non ci fosse una metafisica della 'presenza' da oltrepassare»<sup>19</sup>.

Nel suo insieme, la parabola modernità-postmodernità può essere così letta come il lento e progressivo superamento dell'antropologia classico-cristiana (che ha un punto decisivo nella critica alla concezione metafisica della coscienza) e l'affiorare di un soggetto prima "prometeico", quindi "frammentato"<sup>20</sup>.

Negazione del valore propriamente conoscitivo della razionalità, negazione del valore rivelativo della realtà come segno di qualsivoglia significato, negazione del carattere libero e cosciente dell'io umano appaiono, nel panorama della riflessione contemporanea, esiti prevalenti ed estremamente influenti sulla possibilità di pensare e praticare l'educazione.

Non è qui in questione il riconoscimento del carattere finito, storico, situato, parziale, rivedibile della conoscenza umana, il suo svilupparsi sempre a partire da un orizzonte (legittimamente e variamente messo in luce dalla cultura contemporanea); il rischio è, piuttosto, quello di trasmettere un'immagine radicalmente illusoria ed ultimamente scettica della razionalità, che, a nostro avviso, coarta il desiderio conoscitivo (soprattutto nei più giovani) e, come un tarlo invisibile, ne corrode l'interesse, fino a far considerare le grandi domande che il pensiero umano si è posto nella sua avventura come un esercizio non più comprensibile, un gioco ozioso, un *divertissement* strano, un ingombro inutile, una perdita di tempo rispetto ad esigenze più "concrete" e a saperi più "utili" che premono

da ogni parte, permeando gli ideali sociali e le pratiche formative.

L'educazione, tradizionalmente concepita come processo che favorisce la complessiva crescita personale introducendo alla scoperta della realtà ed alla relazione con gli altri tramite la comunicazione di ipotesi culturali operata dalla generazione adulta, è fortemente messa in questione dal dubbio sulla esistenza di un'obiettivo esigenza di senso da parte dell'io, del quale sono fatte valere esclusivamente esigenze di tipo biologico e sociale, condannandolo (al di là dell'individualismo prevalente nella cultura tardo-moderna) ad essere parte di una "folla solitaria", cioè ad una sostanziale omologazione:

L'affermazione [...] di un plesso di esigenze costitutive dell'io, qualificanti la sua natura propria (verità, giustizia, felicità, amore, bellezza, ecc.) le quali muovono la ragione alla ricerca del significato complessivo dell'essere appare [...] come sintomo di altro, *ideologia*, espressione sublimata di un'alienazione. [...] La critica deve qui [...] dissolvere l'eterno nell'uomo, risolvere l'antropologia in compiuta storicità, offrire una costruzione sociale dell'io per la quale la domanda di significato appaia come il residuo di situazioni storiche superate. [...] In questo passaggio l'io, come essere sociale, perde la sua egoità, la sua irripetibile individualità. Perde la sua inquietudine religiosa, quel punto infiammato che fa di ognuno una personalità singola, un volto nella folla, un luogo insostituibile dell'essere<sup>21</sup>.

La decostruzione del significato e del soggetto comporta la decostruzione della temporalità, poiché senza significato e senza io non c'è tempo, e dunque è problematico pensare la continuità, la memoria, la tradizione come consegna di un patrimonio culturale che la generazione adulta opera attraverso la dinamica educativa nei confronti della nuova generazione, così come, del resto la proiezione progettuale e la speranza da parte di chi entra sulla scena del mondo: non resta che la prigione dell'istante e del presente.

Le ricadute sull'educazione sono rilevanti, giacché emergono a livello teorico e pratico opposte tendenze. Da un lato, troviamo i fautori di un *razionalismo cognitivista*, cioè di una pratica dell'educazione che si riconduce all'individuazione di procedure tecniche, impersonali, di informazione e di elaborazione dei dati dell'apprendimento umano. Dall'altro lato, vi sono i sostenitori di un *sentimentalismo emotivista*, cioè del tentativo di salvare ciò che sarebbe proprio dell'interiorità individuale rispetto alla serialità meccanica della conoscenza razionale, nella convinzione che l'educazione

abbia come suo specifico quello di una cura degli affetti e dei sentimenti<sup>22</sup>.

La condizione postmoderna, tuttavia, può essere interpretata non esclusivamente attraverso la categoria della *crisi*, che sottolinea il rapporto con ciò che precede, ossia con la modernità: in questo senso il postmoderno è il tempo nel quale si consuma la eterogenesi dei fini della modernità, la crisi delle sue grandi utopie e delle sue grandi narrazioni. L'incertezza contemporanea è sicuramente figlia della brusca fine delle granitiche certezze ideologiche tipiche della cultura moderna, del superamento (per molti aspetti traumatico) di una certa idea di razionalità, di verità, di soggettività, di storia, di progresso, di giustizia, di società, di educazione<sup>23</sup>.

La postmodernità può essere legittimamente interpretata anche attraverso la categoria del *travaglio*. Con ciò intendiamo sottolineare un'altra dimensione del nostro tempo: il senso del travaglio è nell'attesa di qualcosa di nuovo che nasce, e se violente e dolorose sono le contrazioni e le doglie, esse restano attraversate dalla prospettiva gioiosa del parto. Uno dei più significativi elementi di novità della transizione epocale nella quale siamo immersi è rappresentato dalla riscoperta, da parte dell'uomo del nostro tempo, di domande di significato per lungo tempo negate. Riemergono interrogativi di senso che la modernità aveva relegato in un angolo come questioni che non potevano quasi essere poste perché destituite di senso nel clima culturale dominante<sup>24</sup>.

### **Educare ad una razionalità allargata**

Avendo presente questo scenario, appare estremamente interessante la posizione di un acuto pensatore contemporaneo (che è al contempo una personalità religiosa di primo piano) sulla possibilità e sull'urgenza di una educazione alla razionalità: si deve, infatti, a Joseph Ratzinger-Benedetto XVI l'invito ad operare «un allargamento del nostro concetto di ragione e dell'uso di essa»<sup>25</sup>. Tale espressione contiene l'intenzione e la tesi di fondo della lezione tenuta il 12 settembre 2006 nell'Aula Magna dell'Università di Ratisbona, che unitamente al discorso preparato per la visita all'Università degli Studi «La Sapienza» di Roma<sup>26</sup> e a quello tenuto in occasione dell'incontro con il mondo della cultura al Collège des Bernardins di Parigi<sup>27</sup> (non a caso tutti collocati in tre

prestigiosi contesti dedicati all'alta formazione) costituisce una trilogia dedicata al rapporto tra educazione e ragione.

In tale ricco percorso (che ha il valore di un contributo laico e razionale, pur essendo stato proposto nell'esercizio di un ministero religioso), la sensibilità di Ratzinger al tema della razionalità si salda con la sua attenzione al tema della cosiddetta «emergenza educativa»; ed è, anzi, proprio nell'analisi della parabola della razionalità moderna e contemporanea che egli trova fondate ragioni per argomentare che la crisi nella quale si dibatte l'Occidente ha una natura antropologica, culturale e pedagogica, e non in prima istanza economica, politica e sociale, poiché nasce, a suo giudizio, dall'obliterazione della struttura metafisica dell'esperienza umana.

Riflettere sul nesso educazione-ragione vuol dire, anzitutto, per Ratzinger, che il problema dell'educazione non potrà mai essere considerato risolto attraverso una teoria programmatica o una tecnica di formazione, perché essa porta con sé una domanda che è, per così dire, connaturata alla vita, nella misura in cui la vita si scopre fatta per il compimento di sé e la ricerca del senso del tutto; vuol dire, in secondo luogo, non certo enfatizzare alcune facoltà del soggetto rispetto ad altre (privilegiando i concetti rispetto agli affetti, le categorie mentali rispetto alle emozioni sentimentali), quanto piuttosto mostrare che la ragione è una apertura infinita (nel senso che non si può chiudere mai) e ancor più che essa è un'apertura a riconoscere e ad accogliere l'infinito stesso, così come ci viene incontro attraverso i «segni» della realtà.

Benedetto XVI a Ratisbona si sofferma sulla concezione moderna di ragione e sulla sua duplice matrice, razionalistica ed empiristica, dal cui combinarsi discendono due «orientamenti fondamentali» di pensiero, che incidono profondamente sul rapporto tra uso della ragione e ideale antropologico, e sulla cultura come sistema complessivo di mentalità veicolato e proposto attraverso la dinamica educativa.

Il primo è la concezione della «scientificità» nei termini stretti ed esclusivi di «sinergia» fra «matematica» ed «empiria»: sinergia che diventa il canone di verità cui ogni forma di sapere (anche quello che riguarda più da vicino «le cose umane») deve conformarsi. Essa comporta, come corollario, la metodica esclusione dal campo del sapere del problema di un senso ultimo, metaempirico e unificante della realtà, in quanto problema «ascientifico o

prescientifico» – cioè, in quanto problema irrimediabilmente destinato a non poter trovare soluzione sul piano conoscitivo<sup>28</sup>.

Il secondo orientamento culturale è la conseguente “riduzione” di principio del raggio conoscitivo di scienza e ragione, da cui discende una riduzione, antropologica ed etica, altrettanto critica. Dopo aver escluso tanto la religione, quanto qualsiasi *ethos* o tradizione di civiltà dal campo del sapere “scientificamente” giustificabile, e dopo aver conseguentemente confinato nell’ambito della pura soggettività gli interrogativi “propriamente umani” circa l’origine e il senso dell’esistenza, all’individuo moderno non resta altra possibilità che fondare la concezione di sé e della convivenza sociale sulla sola coscienza soggettiva. Si tratta, a giudizio di Ratzinger, di una mutilazione dell’umano: «Se la scienza nel suo insieme è soltanto questo, allora è l’uomo stesso che con ciò subisce una riduzione. Poiché allora gli interrogativi propriamente umani, cioè quelli del ‘da dove’ e del ‘verso dove’, gli interrogativi della religione e dell’*ethos*, non possono trovare posto nello spazio della comune ragione»<sup>29</sup>.

Colpiscono le assonanze con quanto, in una prospettiva psicopedagogica rigorosamente laica, afferma H. Gardner offrendoci i risultati delle ricerche contemporanee sulla natura dell’intelligenza<sup>30</sup>. Lungi dall’essere riducibile alle sole abilità enfatizzate dalla cultura e dalla pratica formativa dominanti nella modernità, l’intelligenza comprende una serie di dimensioni e di modalità di sorprendente ricchezza: tra esse, per Gardner, anche l’intelligenza esistenziale, ossia l’interrogativo sui grandi “perché” della vita.

La crisi della razionalità moderna, per Benedetto XVI, è la crisi di un modello storico dell’esercizio della conoscenza, non è la negazione della razionalità *tout court* o la presa d’atto rassegnata della sua inanità. Al contrario, si tratta, a suo giudizio, di riappassionare al compito conoscitivo alla luce di una epistemologia e di una antropologia più ricche e comprensive, dando corso ad un ampio lavoro educativo: mantenere desta la sensibilità dell’uomo per la verità; educarlo ad accostarsi e a percepire metodicamente il reale come un dato che reca in sé l’impronta di una razionalità e di una intelligibilità misteriose ma reali; aver cura che il nostro rapporto con la realtà sia aperto a un “di più” rispetto a quanto è già stato registrato negli schemi teorici, pratici e operativi della nostra mente; risvegliare la

consapevolezza che nel nucleo della ragione si trovano, intimamente intrecciate fra loro, e pronte a sprigionarsi a ogni incontro con le cose, la tensione alla verità e al bene<sup>31</sup>.

Afferma a tal riguardo C. Esposito:

Da questa *educazione della razionalità* – vale a dire dal fatto che la ragione arrivi a scoprire l’evidenza del rapporto originario che costituisce la sua stessa natura di ragione – deriva a mio modo di vedere la prospettiva di un uso metodologicamente adeguato di questa nostra facoltà. Educare la razionalità porta con sé il compito di *educare alla razionalità*. L’educazione non costituisce solo un’applicazione o un prodotto della ragione, bensì una sua intrinseca dimensione, giacché usare la ragione significa in definitiva imparare sempre di nuovo a vedere come stanno le cose. [...] In virtù della fatale riduzione moderna e contemporanea del concetto di ragione, il carattere conoscitivo dell’educazione viene il più delle volte ridotto all’addestramento ad una tecnica di controllo di sé e del mondo. La nostra ipotesi è che, invece, educare alla ragione significhi fondamentalmente *imparare a domandare*<sup>32</sup>.

L’ultimo contributo di Benedetto XVI sull’educazione alla razionalità che vogliamo segnalare è stato proposto in un contesto politico, non educativo. Parlando a Berlino al Bundestag, ha sottolineato l’importanza di una perdurante concezione positivista, che sopravvive nella mentalità corrente del nostro tempo, e la necessità di andare oltre essa:

Il concetto positivista di natura e ragione, la visione positivista del mondo è nel suo insieme una parte grandiosa della conoscenza umana e della capacità umana, alla quale non dobbiamo assolutamente rinunciare. Ma essa stessa nel suo insieme non è una cultura che corrisponda e sia sufficiente all’essere uomini in tutta la sua ampiezza. Dove la ragione positivista si ritiene come la sola cultura sufficiente, relegando tutte le altre realtà culturali allo stato di sottoculture, essa riduce l’uomo, anzi, minaccia la sua umanità. [...] La ragione positivista, che si presenta in modo esclusivista e non è in grado di percepire qualcosa al di là di ciò che è funzionale, assomiglia agli edifici di cemento armato senza finestre, in cui ci diamo il clima e la luce da soli e non vogliamo più ricevere ambedue le cose dal mondo vasto [...]. Bisogna tornare a spalancare le finestre, dobbiamo vedere di nuovo la vastità del mondo, il cielo e la terra ed imparare ad usare tutto questo in modo giusto<sup>33</sup>.

Come possiamo “uscire dal bunker” e trovare l’ingresso nella vastità e nell’insieme, si chiede Benedetto XVI? Come può la ragione ritrovare la sua grandezza senza scivolare nell’irrazionale? Per rispondere, egli richiama alla memoria il movimento ecologico, che a partire dagli

anni '70, a suo giudizio, pur non avendo spalancato finestre, è stato e rimane un grido che anela all'aria fresca:

L'importanza dell'ecologia è ormai indiscussa. Dobbiamo ascoltare il linguaggio della natura e risponderci coerentemente. Vorrei però affrontare con forza ancora un punto che oggi come ieri viene largamente trascurato: esiste anche un'ecologia dell'uomo. Anche l'uomo possiede una natura che deve rispettare e che non può manipolare a piacere. L'uomo non è soltanto una libertà che si crea da sé. L'uomo non crea se stesso. Egli è spirito e volontà, ma è anche natura, e la sua volontà è giusta quando egli ascolta la natura, la rispetta e quando accetta se stesso per quello che è, e che non si è creato da sé. Proprio così e soltanto così si realizza la vera libertà umana<sup>34</sup>.

Ci pare di poter dire, concludendo il nostro percorso, che proprio tale tensione allo “spalancamento della ragione” e al rispetto di una “ecologia integrale della persona umana” possono essere visti come il contributo prezioso, permanente e sempre nuovo che l'istanza metafisica (vissuta nell'attenzione alle sensibilità storica e al dialogo con la cultura del proprio tempo) porta in dote alla riflessione sull'educazione.

MARCELLO TEMPESTA  
*University of Salento*

<sup>1</sup> Cfr. G. Mari, *Razionalità metafisica e pensare pedagogico*, La Scuola, Brescia 1998.

<sup>2</sup> G. Mari, *Pedagogia generale e metafisica*, in G. Vico (a cura di), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione: seminari itineranti interuniversitari di pedagogia generale*, Vita e Pensiero, Milano 2006, p. 141.

<sup>3</sup> Cfr. A. Banfi, *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze 1961.

<sup>4</sup> G.M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Armando, Roma 1968, p. 39.

<sup>5</sup> Cfr. G. Bontadini, *Saggio di una metafisica dell'esperienza*, Vita e Pensiero, Milano 1938.

<sup>6</sup> G. Mari, *Razionalità metafisica e pensare pedagogico*, cit., pp. 18-19.

<sup>7</sup> Cfr. M. Blondel, *L'azione. Saggio di una critica della vita e di una scienza della pratica*, tr.it., Paoline, Cinisello Balsamo 1993.

<sup>8</sup> Cfr. J. Wehrlé *La méthode d'immanence*, Bloud et Cie, Paris 1911.

<sup>9</sup> Cfr. O. Arcuno, *Il concetto di educazione nella filosofia dell'azione di Blondel*, in «Levana», n. 4, gennaio-aprile 1925, pp. 81-96.

<sup>10</sup> Cfr. G. Mollo, *Aspetti pedagogici nel pensiero di Paul Ricoeur*, in «Pedagogia e Vita», nn. 5-6, settembre-dicembre 2009, pp. 83-98; A. Campodonico, *Chi è l'uomo? Un approccio integrale all'antropologia filosofica*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007.

<sup>11</sup> G. Mari, *Razionalità metafisica e pensare pedagogico*, cit., p. 14.

<sup>12</sup> M. Heidegger, *Introduzione alla metafisica*, tr.it., Mursia, Milano 1972, p. 13.

<sup>13</sup> M. Heidegger, *Kant e il problema della metafisica*, tr.it., Laterza, Bari-Roma 1985.

<sup>14</sup> A. Rigobello, *Il circolo maieutico: alterità, estraneità, persona*, in Id. (a cura di), *L'altro, l'estraneo, la persona*, Urbaniana University Press, Roma 2000, p. 13.

<sup>15</sup> *Ivi*, p. 20.

<sup>16</sup> La versione della teoria dell'interpretazione data dal cosiddetto “pensiero debole” è ampiamente rappresentata all'interno della *koinè ermeneutica*, e fa del flusso semiotico un indefinito rinvio di senso, una “semiosi infinita”, che coincide con una complessiva situazione di non senso. In realtà, il fecondo metodo ermeneutico, caratterizzato dalla logica della *domanda* e dalla tensione a *comprendere* la condizione umana, presenta anche versioni orientate al riconoscimento di una condizione trascendentale metaermeneutica. L'affermazione dell'apertura fondamentale del soggetto umano al vero non contraddice, anzi richiama la necessità di un discernimento personale, critico e storico, di una interpretazione consapevole dei segni che rivelano i significati, della realtà come “parola”, linguaggio dell'essere: potremmo dire, parafrasando, che “esistono fatti che necessitano di interpretazioni”.

<sup>17</sup> G. Vattimo, *Oltre l'interpretazione*, Laterza, Bari-Roma 1994, p. 127.

<sup>18</sup> M. Borghesi, *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*, Itaca, Castel Bolognese 2005, p. 37.

<sup>19</sup> R. Rorty, *Conseguenze del pragmatismo*, tr.it., Feltrinelli, Milano 1986, p. 123.

<sup>20</sup> Cfr. G. Mari, *Oltre il frammento*, La Scuola, Brescia 1995.

<sup>21</sup> M. Borghesi, *Il soggetto assente. Educazione e scuola tra memoria e nichilismo*, cit., p. 49.

<sup>22</sup> Cfr. C. Esposito, *Una ragione inquieta. Interventi e riflessioni nelle pieghe del nostro tempo*, Edizioni di Pagina, Bari 2011.

<sup>23</sup> Cfr. G. Acone, *La paideia difficile del tramonto della modernità*, in G. Acone, G. Bertagna, G. Chiosso (a cura di), *Paideia e qualità della scuola*, La Scuola, Brescia 1992, pp. 85-128; Id., *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia 1994.

- <sup>24</sup> Cfr. G. Mari, *Educare dopo l'ideologia*, La Scuola, Brescia 1996; M. Tempesta, *I destini dell'educazione nell'orizzonte della seconda modernità*, in «Psicologia scolastica», n. 1, I, gennaio-aprile 2002, pp. 151-163.
- <sup>25</sup> Benedetto XVI, *Fede, ragione e università. Ricordi e riflessioni*, Lectio Magistralis all'Università di Regensburg, 12.IX.2006.
- <sup>26</sup> Benedetto XVI, Testo preparato per l'*Allocuzione nel corso della visita all'Università degli Studi "La Sapienza" di Roma*, prevista per il 17.I.2008 e poi annullata in data 15.I.2008.
- <sup>27</sup> Benedetto XVI, *Incontro con il mondo della cultura al Collège des Bernardins*, Parigi, 12.IX.2008.
- <sup>28</sup> Il richiamo all'esperienza, pensata empiricamente nei termini della sola esperienza sensibile, costituisce nel corso della modernità un invito a restare ancorati all'unico terreno solido e fecondo per la crescita umana. Chi pretende di fare affermazioni dotate di valore conoscitivo fuori da queste coordinate è considerato un visionario che si allontana dall'esperienza. Uno snodo fondamentale è costituito certamente dal pensiero di Kant, che pure vive drammaticamente il dissidio tra convinzioni teoretiche e "innamoramento" per le grandi domande metafisiche: egli «ha chiamato esperienza il giudizio pronunciato in base alla percezione, restringendone poi il significato alla percezione universalmente valida, cioè quella in cui entra un concetto universale a priori. Poiché tale operazione si svolge solo su fenomeni, non c'è posto per una esperienza che non si operi sul sensibile» (cfr. G. Magnani, *Filosofia della religione*, Editrice Pontificia Università Gregoriana, Roma 1993, p. 81).
- <sup>29</sup> Cfr. Benedetto XVI, *Fede, ragione e università. Ricordi e riflessioni*, cit.
- <sup>30</sup> Cfr. H. Gardner, *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*, Basic Books, N.Y. 1999.
- <sup>31</sup> Cfr. M. Signore (a cura di), *Allargare gli orizzonti della razionalità. Un nuovo compito del pensiero europeo*, Pensa MultiMedia, Lecce 2011.
- <sup>32</sup> C. Esposito, *Una ragione inquieta. Interventi e riflessioni nelle pieghe del nostro tempo*, cit., p. 36.
- <sup>33</sup> Benedetto XVI, *Discorso al Parlamento federale tedesco*, Berlino, 22.IX.2011.
- <sup>34</sup> *Ibidem*.