

Armando Girotti

INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA E SENSO MORALE NEI GIOVANI¹

Premessa

Il tema della tavola rotonda odierna potrebbe essere stato bandito, con le dovute cautele, nel 400 a. C.; già fin da allora, infatti, il problema della trasmissione dei valori, dell'insegnabilità della virtù (areté), era sentito pressante dai sofisti e ne possediamo testimonianza in dialoghi platonici quali ad esempio *Protagora*² e *Menone*³, dove vengono messi in evidenza i poli del dibattito: se l'insegnare si riferisce ad abilità tecniche, si può parlare di trasmissibilità del dato; se invece si parla di valori, allora prima occorre soffermarsi a definirli. Su questa strada si sono posti i relatori che mi hanno preceduto, i quali hanno, tra l'altro, rilevato le grandi difficoltà implicite nella determinazione del concetto di *valore*. Figuriamoci, dunque, se altrettante difficoltà non emergano ancor più evidenti quando si vogliono esplicitare detti valori nella pratica quotidiana, quando cioè, dall'esigenza filosofica, chiarificatrice dei termini, si desidera passare alla formazione dei giovani!

Luoghi privilegiati sono sempre stati ritenuti famiglia, scuola, società, pur tuttavia sempre più spesso viene prevalentemente demandato alla scuola questo compito.

Eccoci allora a parlare di nuove esperienze didattiche, precisando prima i termini del discorso.

Tutti sanno che cosa sia didattica: un complesso di norme che hanno per oggetto la pratica dell'insegnamento e il suo metodo; essa mutua le condizioni, i gradi di apprendimento e i confini entro i quali muoversi dalla pedagogia e dalla filosofia, staccandosene nel momento in cui essa rapporta alla singolarità dell'esperienza il processo, i criteri, i modi, in una parola, il "come" insegnare. Ridurre però la didattica ad una pura tecnica spicciola dell'insegnare e dell'imparare è deformarla, mutilandola; possiamo convenire che essa è simile ad un percorso, punteggiato dalla pedagogia, nel quale trovano attuazione le domande nascenti dai principi offerti dalla filosofia, in tanto necessaria in quanto rende possibile il processo di educazione dello spirito, rispettandone l'autonomia.

Senza addentrarmi nella definizione del termine "valore", mi sembra comunque ipotesi non campata in aria l'affermazione secondo cui chiunque ricorre a questo vocabolo intende far

¹ Relazione presentata alla tavola rotonda di Camposampiero.

² Il discorso è notevole per il quadro che questo dialogo offre dell'istruzione ateniese. Protagora, sofista, abilissimo nel trattare il discorso e la parola, è visto dai giovani del suo tempo (Ippocrate vorrebbe averlo come maestro) come un sapiente in grado di dar loro quell'abilità di parola di cui si sarebbero potuti giovare nella vita politica. Nel dialogo Protagora però fa una triste figura di fronte a Socrate che lo incalza; il tema è l'insegnabilità o meno della virtù e mentre il punto di partenza sembra essere l'insegnabilità della virtù politica, Protagora, scivolando nella virtù morale considerata come fondamento dell'altra, conclude, contraddicendosi, che la virtù morale non è insegnabile.

³ Il dialogo si svolge tra due personaggi, e la domanda che Menone rivolge a Socrate è se la virtù sia o no insegnabile. Socrate risponde di non saperlo, addirittura di ignorare che cosa sia virtù e di non aver mai incontrato nessuno che lo sapesse, ma di essere disposto a ricercare insieme al giovane una soluzione. Il problema si sposta allora sulla domanda se si debba parlare di *una* virtù (come ad esempio la giustizia) o di *la* virtù e la conclusione è che prima di affermarne l'insegnabilità occorre indagare che cosa sia la virtù, definendone, quindi, l'essenza.

risaltare il suo carattere positivo, quasi l'insieme estrinsecato di qualità contenute in ciò di cui si parla; atteggiamento riscontrabile anche nel nostro parlar quotidiano, quando, intendendo qualificare positivamente un oggetto o una persona, affermiamo che hanno valore.

Tutta la letteratura è piena di esempi che trattano questo termine con una valenza positiva; uno per tutti Dante, che nella "Divina Commedia", indicando una persona con particolari meriti, dice:

"gente di molto valore
conobbi che in quel limbo eran sospesi"⁴;

oppure, parlando di Dio stesso, lo definisce per ben tre volte
"l'eterno valore"⁵ o "l'unico ed ineffabile valore"⁶.

Nella filosofia, poi, fin dall'antica Grecia, per restare in ambito occidentale, si sono ricercate le qualità che rendono migliore l'uomo, ma solo da circa un secolo si parla di "filosofia dei valori", da quando, cioè, il neokantismo, ispirandosi alla filosofia di Kant, laddove parla del "regno dei fini", ha rivendicato alla ragion pratica il primato nella operatività dell'uomo teso verso il suo «dover essere». Ciò non significa che i valori siano nati solo un secolo fa; la tensione dell'uomo verso il suo *dover essere* e la realizzazione alla quale tende hanno radici antiche e se già in ambiente pre-filosofico vengono vissute come problema morale dai popoli primitivi⁷, è solo con la filosofia che diventa cosciente il richiamo a dei principi universali: supremi valori dello spirito, quelli morali, civili, umani e la didattica esprime l'esigenza a non limitarsi a conoscerli, ma a dar loro concretezza vivente ed efficacia, additandoli; così, seguendo lo svolgersi della storia dell'uomo, possiamo scoprire come egli abbia sempre rinnovato lo sforzo nel rendere più criticamente applicabili al quotidiano quei valori. Ecco perché, prima di affrontare il discorso da un punto di vista critico, vorrei rifarmi brevemente alle esperienze che la storia dell'uomo ci ha tramandato.

La ricerca dei valori nella storia

L'uomo ci ha lasciato una traccia dalla cui analisi si comprende l'importanza che l'educazione ai valori ha avuto fin dagli albori della filosofia.

Infatti se ci rifacciamo ai termini che in ambiente greco manifestano più da vicino una consonanza con il termine valore, scopriamo che lo scopo della formazione dei giovani è sempre stato il raggiungimento di un fine che travalicava il singolo, fosse esso il bello e il buono (kalòs kai agathòs) degli Attici, o la felicità (eudaimoiva) degli Ellenisti, o il piacere (edonè) di Epicuro.

L'insegnamento di questi valori era praticato con *l'interrogazione* delle persone viventi o la *visitazione* dei filosofi (Telemaco, Solone) ed il metodo educativo era quello dialogico attuantesi nell'incontro tra il saggio ed il discepolo, dove le definizioni scaturivano dal confronto tra casi particolari simili, e l'astrazione che ne derivava originava una scalarità in salita verso l'universale. Una volta conosciuto il valore, occorre, però, metterlo in pratica; e se per Socrate era così grande l'efficacia del Bene che bastava conoscerlo per praticarlo, comprendiamo come tutta la sua attività didattica fosse rivolta all'arte maieutica (ostetricia⁸), solo metodo in grado di render chiaro ciò che

⁴ *Inferno*, IV, 44-45.

⁵ *Purgatorio* XV, 72; *Paradiso* I, 107; *Paradiso* XXIX, 143.

⁶ *Paradiso* X, 3.

⁷ Si vedano al riguardo gli studi di LÉVY - BEUHL, *La mentalité primitive*, Paris 1922 e quelli di E. DE MARTINO, *Naturalismo e storicismo nell'etnologia*, Bari 1941, dove pur non potendosi parlare di morale ma solo di costume nei popoli primitivi, non viene scalfato il valore della norma anche se legata all'uso superstizioso totemistico o all'uso sociale che ne decretava la nascita.

⁸ Platone, *Teeteto*, 150, 210.

è già presente nell'animo umano. In questo caso conoscere equivaleva a fare, e perciò l'attività teoretica era già essa stessa attività pratica⁹. La didattica platonica proseguì sulla strada della ricerca interiore anche se il discepolo di Socrate, scostandosi dal suo maestro, individuò una pluralità di enti ideali. Aristotele, invece, non credendo nell'intuizione, ma nella validità razionale, impose ai suoi discepoli una didattica rivolta al ragionamento sillogistico attraverso il quale avrebbero potuto raggiungere i valori universali.

I Romani, culturalmente dipendenti dell'ambiente greco, ripropongono le esperienze didattiche di quel popolo sia utilizzando la conversazione o le *Epistulae* come strumento attraverso cui veicolare i valori (Cicerone e Seneca), sia recuperando gli *exempla maiorum*, mostrando, così, in quale considerazione tenessero la tradizione che con loro diventava addirittura strumento didattico.

Nel Cristianesimo la didattica dei valori, racchiusa nella predicazione evangelica e nella catechesi, assegna, secondo l'esempio greco, una grande importanza all'interiorità, che raggiunge le vette più elevate nell'invito a far deserto attorno a sé e nell'adesione morale frutto dell'intenzionalità. Non basta più, ora, conoscere per fare, occorre avere chiara l'intenzione di fare, occorre *volere* per mettere in pratica, per agire. Come in Grecia, anche qui due sono le scuole di pensiero, quella che, rifacendosi a S. Agostino, ritiene innati i principi morali, scritti nel cuore degli uomini, che nemmeno le cattive azioni possono tacitare¹⁰, e quella che, richiamandosi a S. Tommaso, distingue tra principi della morale naturale, immutabili, che non ammettono eccezioni (semmai solo chiarimenti e sviluppo logico), e i principi della morale positiva che corrispondono ad esigenze storiche e di costume. Il metodo differenzierà le due scuole: da una parte, per far emergere i valori innati, converrà riprendere il metodo socratico fondato su domande e risposte e tradurlo in modo tale da aiutare il singolo ad interrogare se stesso (quanti sono i giovani che riescono a far deserto attorno a sé per ascoltare se stessi? oggi quando i giovani, bombardati da mille messaggi, si accontentano di essere degli spettatori, quasi ubriachi in una foresta di richiami), dall'altra si orienteranno i giovani alla dimostrazione¹¹ logica delle verità per cui, una volta presa coscienza logica dei valori, basterà che essi ricorrano alla volontà per farli propri. La tradizione medievale pare non affronti un discorso sui valori, ma quando analizza le "nozioni trascendentali"¹², cioè quelle caratteristiche universali che non sussistono di per sé, ma che sono modi di essere di ogni ente, che si possono predicare di ciascuna cosa¹³, annovera tra queste anche il *verum* e il *bonum*, canoni universali cui si richiamava la didattica del tempo.

Il periodo compreso tra il Rinascimento e il XVIII secolo è caratterizzato da una svolta fondamentale per lo sviluppo del pensiero moderno: si pensi alla rivoluzione scientifica, al

⁹ Una cosa Socrate dava per scontata: la coerenza, che non può non essere considerata come parte integrante della volontà, distinta dalla ragione.

¹⁰ *Confessioni* II, 4.

¹¹ La base di questo metodo è la distinzione del concetto nei suoi singoli elementi fondamentali; l'analisi dialettica di ciascuno di essi e l'eliminazione delle antitesi porterà alla dimostrazione della verità del concetto. Già in Abelardo il metodo è quello delle *quaestiones* che prevede la *lectio*, lezione del maestro con lettura e commento di un testo autorevole e la *discussio*, momento nel quale si suscitano le *quaestiones*. Il metodo di Tommaso, o *quodlibetalis*, prevedeva la proposta di una *quaestio*, l'elencazione delle obiezioni, l'enunciazione della soluzione con la necessaria trattazione, infine la risoluzione delle varie obiezioni nascenti dall'uditorio formato da giovani. La sentenza veniva riconosciuta come autorità scientifica dopo che gli argomenti a favore della tesi e delle antitesi erano stati discussi e verificati anche con citazioni ricavabili dalla tradizione (testi antichi, biblici e non).

¹² La prima loro trattazione è in FILIPPO IL CANCELLIERE, *Summa de bono*, (morto nel 1236); anche TOMMASO ne parla nel *De veritate* q.I a.I

¹³ Esse si trovano contenute implicitamente nella nozione stessa di ente, il quale è cosa (*res*) con una sua connotazione individuale di indiviso (*unum*), che è diverso dagli altri enti (*aliquid*) [cioè è *ens indivisum in se ed divisum a quolibet alio*] ed è un ente che, utilizzando l'intelletto, coglie la verità (*verum*) e la persegue con volontà (*bonum*).

problema del metodo, a Galilei, Bacone, Cartesio. È più che ovvio che tale spinta innovativa lasci la sua impronta anche nel problema dei valori; e così, accanto alla strada già tracciata da Greci e Romani, da cui l'uso dei *Colloquia* (Erasmus da Rotterdam) e dei romanzi educativi (Fénelon, Barthélemy, Saint-Hilaire), compaiono nuove didattiche, figlie dell'esigenza razionalistica, a stabilire norme di condotta certe e sicure come certo e sicuro è il metodo matematico (Cartesio). O emergono progetti che, pretendendo di asservire le passioni così come avviene nel metodo geometrico, mirano a far assurgere i giovani alla beatitudine dell'*amor Dei intellectualis* (Spinoza); o proposte che, inserendo il giovane in un'armonia totale, lo mettono in grado di sintonizzare la sua vita morale con lo svolgimento armonico del tutto (Leibniz *Monadologia* §85). Ma se esiste chi prospetta la via dell'universalità dei valori, non manca chi subordina il valore al soggetto empirico, facendo nascere proposte egoistico-utilitaristiche (Hobbes), o chi mette in primo piano il sentimento dell'uomo come molla da cui far scaturire le azioni (Shaftesbury, Hutcheson, Smith, Reid).

È chiaro che ogni filosofia condiziona le esperienze didattiche ad essa collegate, ma il momento storico nel quale questo atteggiamento acquisisce riconoscimento istituzionale è con l'avvento della Rivoluzione Francese, quando i valori imposti dalla nuova forma politica verranno trasformati in astratto studio di principi. Se già nel 1791 il Talleyrand, presentando all'Assemblea Nazionale francese il *Rapport sur l'instruction publique*¹⁴, riscontrava l'utilità dell'insegnamento dei principi elementari di etica e di diritto, giusto un anno dopo il Condorcet, presentando all'Assemblea Nazionale il suo *Rapport sur l'instruction publique*, separava l'educazione morale, che poteva attuarsi nella famiglia, dall'insegnamento dei principi della morale, che apparteneva allo stato. L'attuazione didattica di questi programmi non si fa attendere perché prima la Costituente (27 brumaio anno III) e poi la Convenzione (3 brumaio anno IV) prescrivono l'obbligatorietà dell'insegnamento "della morale repubblicana", raccolta in un "catechismo laico" dal Direttorio¹⁵. Questa esperienza didattica fece breccia in tutta Europa tanto da esser continuamente agitata come necessaria dalle varie correnti radicali del XIX secolo¹⁶. Ma fu opera soprattutto del Positivismo francese (con i teorizzatori Saint-Simon e Comte) se fu posta in primo piano l'esigenza del catechismo laico: infatti una apposita legge prescrisse l'obbligatorietà dell'insegnamento della morale civica prima a Ginevra (era il 19 ottobre 1872), poi in Italia (la legge porta la data del 15 luglio 1877), dove si obbligò lo studente a conoscere "le prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino", quindi in Francia (1878) ed infine in Belgio (1879).

A parte la critica ai valori derivati da una religione positiva che impone doveri rivoluzionari o civici, tanto vicini all'imbonimento ideologico operato anche dalla scuola dei regimi totalitari dell'epoca contemporanea, la didattica che va dalla rivoluzione francese al Positivismo è basata su di un rigido disciplinarismo: è una "scuola seduta" dove gli scolari sono spettatori di un'istruzione impartita più in maniera informativa che formativa. Si è dimenticata la lezione socratico-agostiniana che rendeva attivi gli studenti e si è privilegiato lo studio contenutistico anche là dove meno richiesto perché maggiore doveva essere la partecipazione attiva della spiritualità del discente.

Perché la strada della didattica dei valori è lastricata di insuccessi? Un contributo alla soluzione di questo problema lo porta Nietzsche quando, cercando di definire una "tavola dei

¹⁴ Non si chiama educazione, ma istruzione e questa scelta è già di per sé sintomatica: non si cerca di ricavare dall'animo umano ciò che lì c'è, ma si istruisce, cioè si immette qualche cosa che lo studente ancora non ha.

¹⁵ La proposta è del Rivarol e l'attuazione del Volney e del Saint-Lambert; il *Catéchisme universel (Principes des meours chez toutes les nations)* di quest'ultimo fu distribuito come testo statale dal Direttorio.

¹⁶ Si pensi a Cuoco, Romagnosi, Mazzini.

valori"¹⁷ alla quale far riferimento per la vita morale di una persona, afferma che questi progetti sistematici non sono nient'altro che una forma contingente di norme legate al tempo (ed in tal modo il filosofo tedesco provoca il decadimento della sua stessa triplice proposta contenutistica - voluttà, sete del piacere, egoismo- a singolarità legata alla caducità).

Visto che ogni epoca ha creduto di identificare dei valori sempre diversi come impellenti ed importanti, ci si può legittimamente chiedere se si possano insegnare dei valori universali e quali. Si pensi ad esempio ad Hitler con la razza pura, il nazionalismo, la forza, la sete di superomismo ed alla sua scuola che, in quanto statale e quindi luogo di trasmissione dei valori dello Stato, si doveva adattare a cercare una didattica che imponesse prima lo studio di quei valori e poi la loro applicazione nella quotidianità.

Alcune considerazioni critiche

Ora, dopo un succinto *excursus* storico, è giusto porsi delle domande: ma è corretta questa strada? Sono valori da trasmettere quelli imposti da chi regge le redini del governo, manifesti o no la volontà della maggioranza della nazione, oppure è sul criterio democratico che si deve fondare la scelta dei valori che la scuola deve trasmettere? Sono tutte domande che attendono una risposta filosofica prima che didattica; ma una cosa è certa: non ha funzionato la scelta dei nostri predecessori che si sono lasciati intrappolare dalla convinzione di poter trasmettere valori riconducibili al momento storico, come è successo alla rivoluzione francese o al positivismo o al nazismo. Il loro occhio, molto simile all'ommatidio degli insetti dove ogni faccetta sbriola la realtà ed opera un'analisi del mondo a svantaggio della sintesi, non è stato in grado di cogliere la totalità e si è rifugiato nella parzializzazione di essa¹⁸. Ogni tavola di valori rimanda inevitabilmente al tempo in cui essa nasce e di necessità mostra che, essendo intimamente legata a quello, è destinata a scomparire con il variare dei valori nei tempi e nelle teorie susseguentisi di uno stesso momento storico. Ed è ciò che è accaduto alla nostra epoca (dalla quale, sembra, stiamo uscendo), quando al fascismo si è opposto come valore l'antifascismo che non ne è diventato il contrario (libertà contro oppressione), ma il rovescio, come dice il filosofo Roberto Righetto "la giacca rovesciata con lo stesso tessuto dall'altra parte che ha bloccato uno sviluppo più libero del dibattito culturale e politico in Italia, ha creato dei miti sclerotici e delle demonizzazioni facili"¹⁹; sembra quasi che la storia non sia servita a niente (dov'è finita la "*historia magistra vitae*"?) o per lo meno se la storia è stata maestra, certamente non c'è stata molta gente che l'ha ascoltata perché ha continuato a proporre parcellizzazioni invece di valori universali.

La variazione però suppone sempre un minimo nucleo invariante che consente non solo di parlare di valori, ma anche dei principi cui essi fanno riferimento: ecco che nei primi anni del secolo XX si apre la nuova fase, attenta alla discussione dei principi su cui fondare l'insegnamento dei valori. Alla Sorbonne, infatti, Durkheim tiene due corsi sull'*Education morale*²⁰ in genere (nel 1902-1903 e nel 1906-1907) e sull'*enseignement de la morale à l'école primaire* in particolare (nell'anno accademico 1907-1908); su questa scia nascono, nella stessa epoca, organismi specifici come la *Moral Education League* (London (1908) che indice Congressi internazionali (Londra 1908,

¹⁷ La sua ultima opera *Der Wille zur Macht* è rimasta incompiuta e porta come sottotitolo *Eine Umwertung aller Werte* (Rovesciamento di tutti i valori); si può vedere *Also sprach Zarathustra*, Lipsia 1920 specialmente nei capitoli Delle tre cose malvagie, Delle tavole antiche e delle nuove.

¹⁸ Pensiamo alla cultura europea dove il *verdismo* è diventato il collante di tanti movimenti, quasi novella religione ricca di connotati superstiziosi o mistici, il cui contenuto religioso è miserabile perché sbriolato in un nuovo paganesimo naturalistico in cui l'uomo è stato ridotto a cosa tra le cose.

¹⁹ R. RIGHETTO, *I seguaci del dio Pan*, in «Avvenire» 18 luglio 1989.

²⁰ Il testo verrà pubblicato a Parigi nel 1925.

L'Aia 1912, Ginevra 1921) con la finalità dell'avviamento all'educazione etica e civile e della formazione di una coscienza morale di ben più ampio respiro di quella proposta dalla rivoluzione francese.

Contemporaneamente però c'è chi nega, non solo l'insegnamento dei valori (Circolo di Vienna), ma anche il principio stesso che li origina; esistono solo scelte soggettive di comportamento, legate alla emotività che, in assenza di un principio fondante, assurgono a manifestazione della gerarchia dei valori²¹ del singolo, della comunità, della società. Psicologia e sociologia, dopo averli analizzati nelle loro componenti, prendendo il sopravvento sulla filosofia, pretendono di poter assegnare i contenuti alla didattica.

Intorno al concetto di persona

Questa inerte celebrazione di aridi dover-essere, carpiti dalla società, dallo stato, dall'ambiente, non convincono oggi chi si muove nella scuola perché i valori, quando sono tali e non doveri imposti dall'esterno, sono un aperto processo, quasi la storia di un percorso spirituale, frutto di una sintesi rinnovantesi che si compie nell'intimo di una persona non riducibile ad oggetto di analisi scientifica, né ad una realtà di tipo farisaico dove il rispetto della legge avviene senza adesione e lotta interiore.

La critica al precettismo etico, non è critica alla normatività, indispensabile esigenza dell'uomo che non può mancare di criteri di riferimento ai quali rapportare il suo agire. Quali che siano i criteri, ciò non inficia l'esigenza della normatività; quale che sia il ricettario morale, la normatività come tale è ineliminabile.

Se fino a ieri valori oggettivamente formulati imponevano un dover-essere che vincolava ad un comportamento, nella didattica contemporanea ci si richiama piuttosto alla normatività morale che risiede nella centralità della persona, dove la tensione tra il valore e il condizionamento esterno si rimandano di continuo fino a produrre una scelta; scelta non certo prevedibile perché la persona è un processo infinito nel quale la bipolarità, *resistenza-dovere assolto*, si affrontano per dar vita alla scelta nella libertà. Centrale non è più il processo di comprensione ed automatica applicazione, ma l'accettazione consapevole della situazione, dell'impegno nell'azione. Perciò più che di valore e di dovere, occorre parlare di adesione al valore, di coscienza, di libertà.

L'adesione al valore, la libertà nella responsabilità sono il segno della didattica attenta al rispetto della persona per cui, più che all'apprendimento dei valori, essa mira alla formazione critica, alla ricerca personale dei canoni più corretti per un giusto comportamento: si ricerchi il valore, sinceramente, amandolo, disposti al sacrificio dell'*ego* a favore del *tu*. A questo proposito è stata interessante l'indagine condotta lo scorso anno nel Liceo di Camposampiero, perché ha fatto emergere proprio questa apertura all'altro, sorprendente valore nel quale i giovani credono.

Il segreto è allora quello di porsi nel sottoinsieme degli altri per scoprire se il proprio atteggiamento è da considerarsi disvalore o valore, legato al proprio tornaconto o al di sopra degli interessi di parte. Spesso avviene che ci si metta, come don Abbondio, dalla parte del più forte, di colui che detta legge per sentirsi sciolti dai vincoli cui sono sottoposti coloro che appartengono al sottoinsieme dei più deboli. Prendendo le distanze da questo atteggiamento, saldamente ancorato nella società contemporanea, e rifiutando di rivestire il ruolo boccaccesco di Bruno e Buffalmacco di fronte a tanti Calandrini, ci si accorgerà che la via da seguire è l'elevazione della problematica del singolo a un ordine universale, dove valore diventa non più l'*io*, il *noi*, ma la *persona*.

²¹ Questa dottrina, che si è diffusa prevalentemente in America e nei paesi scandinavi, mostra i suoi frutti proprio in questi ultimi dove il valore è negato a vantaggio dell'accettazione del dato, del fatto.

La didattica che, prevedendo accanto all'apertura all'altro anche una maggior consapevolezza di sé, faciliterà il raggiungimento di tale traguardo.

I giovani, che manifestano in maniera inquieta il senso della libertà, hanno urgente bisogno di una profonda riflessione personale che insegni loro a meditare, a chiarire sé a se stessi, a dare alla propria vita un senso unitario sia nel pensare sia nell'agire. Se si condurrà lo studente a dare coscienza alla sua interiorità, verrà attuata quella catarsi educativa dove i valori non saranno più contenuto esterno da apprendere, ma adesione interiore da esternare.

In un'epoca in cui tutti siamo immersi nel "rumore", occorre che la scuola faccia emergere la "musicalità dei suoni"; in un'epoca in cui siamo tutti di corsa, la scuola deve insegnare a fermarsi per poter pensare al proprio *Io*, alle proprie operazioni, alle proprie scelte.

A questo punto ci si potrebbe aspettare che io indicassi su quali valori occorre impostare la propria esperienza didattica per considerarla nuova. Ebbene, resterà deluso chiunque pensi ciò, perché sono convinto che non sia questo il cammino da intraprendere.

Tutta la storia dell'insegnamento mostra come essa sia storia degli sforzi compiuti dall'uomo per definire dei fondamenti stabili, mai compiutamente raggiunti, cardini da ancorare su una chiara concezione dell'uomo per evitare di cadere in un'etica debole, in balia delle circostanze o dei singoli eventi. Ma senza una definizione precisa del concetto di persona si finisce inevitabilmente col cadere nel relativismo; e tale definizione non può essere prodotta da una qualsivoglia saggezza pratica che mutui il concetto di persona da situazioni casuali e contingenti; essa richiede un'adeguata fondazione filosofica, anzi ontologica. La persona è il risultato di un processo senza fine, in grado di giungere fino all'io profondo per attingere il valore, e cogliere quei principi che possono diventare il fondamento del suo agire, superando pesanti stratificazioni. Definire questo processo in modo scientifico non è possibile perché quel centro da cui tutto si irradia è spiritualità e moralità e perciò varietà individuale²².

Nuove esperienze didattiche: un'indagine.

In questo percorso si innesta l'indagine compiuta lo scorso anno nel Liceo di Camposampiero²³ che ha avuto come oggetto la ricerca dei valori riconosciuti tali dai giovani. Nonostante le pagine dei quotidiani siano piene di esempi negativi, nei giovani è presente il senso del valore.

L'apertura verso gli altri si manifesta con atteggiamenti di aiuto disinteressato (17%), comprensione (15%), ascolto (12%), disponibilità in senso lato (11%).

Il valore dominante sembra essere la pace (77%) accanto al valore della vita (42%) e ad un sentimento di religiosità (34%).

Vivo è il senso della realtà come punto di partenza per trasformarla cancellando egoismo ed indifferenza (21%); ed altrettanto presente è la coscienza dell'obbligo morale dello sforzo per contrastare il male che è nella società, cioè in noi (31%).

Siamo lontani dall'anarchismo stirneriano e dal nichilismo nietzschiano proprio dei giovani degli anni '70 ed è confortante riscontrare che gli studenti sono in grado di riconoscere i valori anche in situazioni che non sono dichiaratamente etiche perché in questo modo non resteranno impigliati nelle pastoie delle diverse offerte del relativismo contemporaneo.

²² "L'etica, in quanto sorga dal desiderio di dire qualcosa sul significato ultimo della vita, il bene assoluto, l'assoluto valore, non può essere una scienza". L. WITTGENSTEIN, *Lezioni e conversazioni sull'etica, l'estetica, la psicologia e la credenza religiosa*, tr. it. a cura di M. Ranchetti, Milano 1967, p. 18.

²³ A.A.V.V., *Giovani e morale, cronistoria di un'indagine*, Padova 1993.

Vorrei concludere con un passo ripreso dall'indagine da cui ho rilevato i dati:

"occorre forse cercar di convincere i giovani ad assumersi le proprie responsabilità esistenziali... provarle nell'impegno quotidiano..., ma non indurli a ridurre l'etica a regole... Nella crisi delle ubbidienze tradizionali, nella spinta trasgressiva che da più parti soffia sui giovani occorre che la scuola, invece di guardare all'etica come ad un sistema di obbligazioni, che possono mutare col tempo quando la precettistica si sente costretta a rinnovarsi, occorre che la scuola non si fermi ad analizzare quell'insieme di azioni che l'uomo compie, ma insegni ad intendere le ragioni stesse del loro esistere. Una scuola siffatta mostrerebbe che solo attraverso una tensione universale si può oltrepassare l'immediatezza del finito"²⁴.

²⁴ *Giovani e morale...*, cit, p. 42.