



DAMIANO ALBERINI

L'ORA DI RELIGIONE: COLTIVARE LA CURIOSITÀ

CONCETTO, DIALOGO, E MEDIAZIONE
ESPERIENZIALE NELLA DIDATTICA ODIERNA

Prefazione di

MAURIZIO ROSSI



aracne



ISBN
979-12-5994-829-8

PRIMA EDIZIONE
ROMA 10 FEBBRAIO 2022

INDICE

- 7 *Prefazione*
 di MAURIZIO ROSSI
- 11 *Introduzione*
- 13 Capitolo I
 Didattica ed ermeneutica
 1.1. Il linguaggio, momento centrale del percorso pedagogico, 13 – 1.2. Dalla spiegazione
 strutturale alla comprensione ermeneutica, 17 – 1.3. Il circolo ermeneutico tra esperienza
 e conoscenza, 19 – 1.4. Cenni di didattica tra ricezionismo e costruttivismo, 22 – 1.5.
 Oggetto materiale ed oggetto formale nell'IRC, 24
- 29 Capitolo II
 Dal concetto all'appropriazione: l'importanza del dialogo
 2.1. Oltre l'autore e l'insegnante: la cosa del concetto, 29 – 2.2. Dialogo e conversazione
 clinica, 31 – 2.3. L'importanza dell'errore nell'elaborazione del concetto, 35 – 2.4.
 Mediatori didattici, 37 – 2.5. Simulazione formativa e concettualizzazione, 41
- 45 Capitolo III
 L'ora di religione: esperienze personali
 3.1. «Prof, come si scrive Maometto?», 45 – 3.2. Domande di senso e ricerca della
 Verità, 47 – 3.3. Figura di Gesù e storia della Chiesa, tra film e canzoni, 61 – 3.4. Le
 altre religioni, 71 – 3.5. Scienza e fede, 77 – 3.6. Educare alla bellezza, via celeste. Arte
 e Cristianesimo, 85

91 Capitolo IV

Alimentare la curiosità

4.1. Noia, motivazione e “mal di scuola”, 91 – 4.2. Autorità, autorevolezza ed empatia, 94 – 4.3. L'importanza del porsi domande, 103 – 4.4. La curiosità: apertura all'altro-da-sé e motore del sapere, 106

III *Conclusioni*

II5 *Bibliografia*

PREFAZIONE

L'universo ruota intorno a noi; siamo noi infatti che produciamo, almeno in parte, l'ordine che scopriamo in esso; siamo noi a costruire la conoscenza che ne abbiamo: siamo degli scopritori, e la scoperta è un'arte creativa.⁽¹⁾

L'esperienza non consiste nell'accumulazione meccanica di osservazioni: essa è creativa, in quanto è il risultato di interpretazioni creative libere e audaci, controllate da una critica e da prove severe.⁽²⁾

Ogni scoperta contiene "un elemento irrazionale", o "un'intuizione creatrice".⁽³⁾

Il genio di Popper ci indica chiaramente la complessità della riflessione sulla scienza. Mai come oggi abbiamo bisogno di ripensare la banalità distruttiva dell'approccio alla scienza di quelle forme di senso comune, che sempre più si allontanano sia dal buon senso sia dalle logiche proprie della scienza. Nulla come la riflessione scientifica è e deve essere lontano da integralismi e dogmatismi. Il moltiplicarsi delle battaglie a suon di assoluti, le cui armi sono i cosiddetti "dati", e non la capacità di interpretarli, o i cosiddetti "principi", spogliati dell'arte di applicarli alle situazioni concrete, ci dice che forse nel-

(1) POPPER KARL R., *Congetture e confutazioni. Lo sviluppo della conoscenza scientifica*, il Mulino, Bologna 2009, p. 313.

(2) *Ibidem*, p. 331.

(3) POPPER KARL R., *Logica della scoperta scientifica. Il carattere autocorrettivo della scienza*, Einaudi, Torino 1974, p. 11.

la scuola degli ultimi decenni poco si è fatto per lo sviluppo di un approccio consapevole alle scienze. Oggi non è difficile conseguire lauree prestigiose senza avere mai affrontato seriamente i problemi epistemologici. In modo soltanto apparentemente paradossale, le facoltà umanistiche affrontano i problemi di metodologia e di epistemologia più compiutamente delle facoltà cosiddette scientifiche. I risultati, forse dovuti all'eccesso di specializzazione che la scienza contemporanea sembra richiedere, sono sotto gli occhi di tutti.

Ritengo di poter affermare che la riflessione sulla didattica sia un campo di prova esemplare, su cui misurare la capacità dei soggetti di sviluppare competenze che si estendano oltre le semplici conoscenze, che, se non accompagnate da abilità ed atteggiamenti adeguati, non aiutano la persona alla ricerca di un approccio efficace alla scienza. Lo specialista, che esce dal laboratorio per incontrare gruppi di studenti cognitivamente distanti da lui, necessita esattamente di quell'elemento apparentemente irrazionale, tipico delle arti creative, che talora difetta addirittura anche a qualche insegnante.

La scuola — si pensi in particolare alla scuola dell'infanzia, in cui l'esigenza che descrivo è scontata, ma non soltanto ad essa — crede ancora troppo spesso che l'abitudine, il senso del dovere o la paura della sanzione siano elementi efficaci per la formazione di autentiche competenze, sottraendosi così all'esigenza di elaborare percorsi di qualità.

L'autore di questo saggio, che fa largo uso della componente narrativa, possiede una solida preparazione filosofica, ma anche un'altrettanto solida preparazione specifica in campo teologico; ma — ciò che è parimenti importante — progetta e realizza la propria attività didattica riflettendo costantemente sul senso di ciò che fa e soprattutto fa fare ai suoi studenti. Se la consapevolezza di questa esigenza nasce probabilmente nella sua preparazione culturale, ritengo che la capacità di muoversi in modo disinvolto in aula sia alimentata soprattutto dalla sua passione per quell'arte, creativa come ogni arte, che è la musica. Si dice che l'insegnante in aula è sempre sul palcoscenico, in diretta, dove chi possiede in modo disinvolto le competenze necessarie per "tenere la scena" riesce a compiere miracoli, come il miracolo del piacere della scoperta che può nascere nello studente, rendendolo consapevole di ciò che afferma Popper: «La scoperta è un'arte creativa». Con la scoperta non si aggiunge soltanto un mattoncino al castello delle conoscenze. Con la scoperta si realizza la stessa libertà dell'uomo che la offre all'umanità e dell'umanità che ne beneficia.

Il pregio di questo lavoro è di essere il libro di un insegnante creativo per insegnanti. Un testo che coinvolge, che non riduce al minimo la trattazione

scientifica, ma lascia spazio alla casistica ed alla narrazione. Non un semplice manuale, ma un'esperienza con cui confrontarsi ed entrare in dialogo. Un'esperienza necessariamente creativa, come ogni esperienza autentica.

MAURIZIO ROSSI

docente di Programmazione didattica
Istituto Superiore di Scienze Religiose "San Francesco" di Mantova

INTRODUZIONE

Una straordinaria canzone di Francesco Guccini, dal titolo *Il vecchio e il bambino*, racconta, con commovente enfasi poetica, l'incontro tra un bambino ed un anziano che, prendendosi per mano, vanno insieme incontro ad una sera dalla forte connotazione esistenziale, che rispecchia appieno la malinconica e disillusa amarezza che accompagna l'adulto. Al termine del brano, però, il bambino ci stupisce e, aprendosi al vecchio «dall'anima assente e dagli occhi bagnati», con voce sognante gli dice: «mi piaccion le fiabe, raccontane altre»⁽¹⁾.

Questa canzone rappresenta un'ottima sintesi del percorso didattico, educativo e culturale che si intende proporre nel presente lavoro, perché illustra l'educazione non tanto come una sorta di passaggio di consegne o di staffetta del sapere, quanto, piuttosto, come un *cammino accanto* tra educatore ed educando.

Attraverso l'armonizzazione di didattica ed ermeneutica, concetto ed appropriazione, spiegazione e comprensione, l'obiettivo di questo scritto è quello di evidenziare la centralità del linguaggio e del dialogo nel cammino educativo, affinché l'alunno non si chiuda in uno sterile sapere enciclopedico e nozionistico ma veda dischiudersi davanti a sé una sempre rinnovata curiosità, in grado di spingerlo a porsi nuove domande e ad aprirsi all'altro-da-sé.

In questo contesto, l'obiettivo del presente lavoro è quello di cercare di dimostrare come la cosiddetta *ora di religione* sia a pieno titolo non solo un percorso personale fondamentale, ma anche un'esigenza educativa interdiscipli-

(1) Cfr. *Il vecchio e il bambino*, canzone contenuta nell'album di Francesco Guccini *Radici*, EMI Italiana, Italia 1972.

nare ed imprescindibile, dato che essa è un pilastro, per esempio, della storia, dell'arte, della musica, della letteratura, della filosofia.

Così come lo è del sapere scientifico, in quanto essa evidenzia la valenza anche epistemologica di un discorso che si spinge fino ai confini dell'esperienza umana nel tentativo di affacciarsi alla trascendenza, quale punto di riferimento della cultura di tutti i tempi.

Indagare l'alterità significa anche addestrarsi al superamento dei pregiudizi, in ogni campo. Se non si vuole ridurre la scienza scolastica a pura trasmissione di dati mnemonici, privi di un'esplicita e radicale apertura all'avventura della ricerca come tale, è necessario, pertanto, che la scoperta scientifica si apra all'accettazione di *altro* rispetto al *risaputo*, spesso veicolo di errore.

In una società come quella attuale, caratterizzata da un forte pluralismo culturale e religioso, ma anche da un crescente nichilismo e da un perenne senso di precarietà, l'insegnamento della religione, come si può evincere dall'esposizione di alcune esperienze personali nel terzo capitolo, può collocarsi come quel *cammino accanto* in grado di attivare nell'educando la già citata curiosità, vero motore del vero sapere.

CAPITOLO I

DIDATTICA ED ERMENEUTICA

1.1. Il linguaggio, momento centrale del percorso pedagogico

Tutto, di per sé, è solo una parola di cinque lettere, ma la *parola* è tutto.

Come ho già avuto modo di sottolineare⁽¹⁾, infatti, questa unità fondamentale del linguaggio riguarda la totalità degli aspetti della vita dell'uomo.

Innanzitutto, dal punto di vista antropologico, la parola ci permette di riscoprirci come *Mit-sein*⁽²⁾, mettendoci in dialogo e aprendoci all'incontro con l'altro. In secondo luogo, per ciò che concerne l'aspetto religioso, secondo il Prologo al Vangelo di Giovanni, il *Lógos* è, *ab aeterno*, Parola rivelatrice e Luce di Verità che sta all'origine di tutto; così come, per la Genesi, «la creazione avviene tramite una Parola in grado non solo di operare nel momento in cui viene proferita, ma anche di chiamare l'uomo e metterlo, con la sua risposta, in una relazione»⁽³⁾. Un terzo momento fondamentale riguarda le scienze naturali e ci viene proposto dallo scienziato Stephen Hawking, secondo il quale «per milioni di anni l'umanità si è limitata a vivere come animali. Poi è successo qualcosa [...]. Abbiamo imparato a parlare e abbiamo imparato ad ascoltare. Il linguaggio ci ha permesso la comunicazione delle idee, permettendo agli esseri umani di lavorare insieme per costruire l'impossibile»⁽⁴⁾.

(1) Cfr. DAMIANO ALBERINI, *Dio è lógos che educa. Una riflessione pedagogica a partire dalla lezione di Ratisbona*, Aracne, Roma 2019, pp. 37-40.

(2) *Mit-Sein*, in tedesco, significa essere con gli altri; arricchisce di una connotazione relazionale il concetto di *Da-sein*, ovvero l'esserci, l'essere nel mondo, di Heidegger.

(3) DAMIANO ALBERINI, *Dio è lógos che educa*, cit., p. 38.

(4) Discorso di Stephen Hawking con cui si apre la canzone dei Pink Floyd *Keep talking*, contenuta nell'album *The division bell*, EMI, Londra 1994.

Parole e fatti

Vi è un'ultima valenza che mi preme sottolineare: spesso all'essere della *parola*, la nostra società contrappone l'utile dei *fatti*. Eppure, come ci ricorda splendidamente il teologo tedesco Gerhard Lohfink, in ogni fatto è insita un'interpretazione. Pensiamo, ad esempio, ai nostri media, i quali ci propongono principalmente notizie provenienti dal nostro paese e non dalla Birmania, dal Burundi o dalla Tanzania: questo rappresenta già una profonda selezione, un'interpretazione ad uso e consumo della realtà che essi vogliono raccontare⁽⁵⁾. Ogni fatto, in altri termini, diventa tale proprio grazie alla parola che, dopo averlo selezionato, lo identifica, lo interpreta, lo formula e lo rende linguaggio, sotto forma di racconto. Così, può succedere che un ragazzo che semplicemente voglia aiutare un'anziana ad attraversare la strada, possa diventare, a seconda dell'interpretazione e del conseguente racconto di chi ha assistito alla scena, uno scippatore oppure un eroe.

Ecco perché le parole sono fondamentali per donare essenza ai fatti: è solo tramite il racconto, nella verità, che questi ultimi divengono tali, in caso contrario essi rimangono vuoti o irrilevanti accadimenti. Ed ecco perché anche la didattica è strettamente legata all'ermeneutica: senza il linguaggio essa non sarebbe possibile.

Il linguaggio, perno di ogni didattica

Questo vale non solo per le cosiddette materie umanistiche, ma anche per quelle scientifiche.

Pensiamoci.

È quasi superfluo rilevare, a titolo di esempio, che un insegnante di religione che voglia approfondire la differenza tra le fedi nel mondo o il rapporto tra scienza e fede debba, per forza di cose, ricorrere al linguaggio. Lo stesso vale, naturalmente, per l'insegnante di lettere che spiega la Divina Commedia, per quello di storia alle prese con Alessandro Magno, per quello di filosofia che illustra Aristotele, e così via.

Ciò che spesso non teniamo in considerazione è il fatto che anche le discipline scientifiche si fondano sul linguaggio ancor prima che sui numeri: dal problema matematico di prima elementare (o scuola primaria) in cui ci si chiede quante arance rimangano alla nonna che ne compra quattro e ne mangia due a merenda col nipotino, all'equazione di secondo grado, fino alla

(5) Cfr. GERHARD LOHFINK, *Gesù di Nazareth. Cosa volle? Chi fu?*, Queriniana, Brescia 2014, pp. 9-34.

spiegazione, per esempio, della legge di gravitazione universale o della fissione nucleare, senza la parola verrebbero a mancare non solo le fondamenta del ragionamento ma anche, per così dire, l'illuminazione, la porta d'ingresso e quella di uscita della questione matematico-scientifica. Come riassume efficacemente il professor Elio Damiano,

il linguaggio è la discriminante umana per eccellenza, segna il passaggio dalla natura alla cultura: solo l'uomo parla. Ma ciò accade perché nel linguaggio l'uomo manifesta [...] la funzione simbolica, l'attitudine cioè a rappresentare la realtà con il segno, di trasformare i dati dell'esperienza in rappresentazioni concettuali.⁽⁶⁾

Sta dunque al linguaggio fondare la scienza: senza il primo non c'è la seconda. È comunque importante sottolineare, in accordo con il pedagogo Giovanni Genovesi, che è altresì necessaria una certa scientificità dell'argomentazione⁽⁷⁾. Non si deve pensare, quindi, che la scienza si risolva unicamente nel linguaggio, ma che, attraverso un sistema convenzionale decodificabile con il minor numero di fraintendimenti possibili, sia possibile giungere alla più alta forma di conoscenza intersoggettiva: in altre parole, più il sistema è coerente, più è scientifico⁽⁸⁾.

Il linguaggio rigoroso definisce contorni e sfumature di ogni aspetto, anche tecnico, della realtà, depurandolo da una conoscenza puramente soggettiva in favore di una fortemente intersoggettiva, in grado di permetterci una distinzione tra il linguaggio scientifico e quello comune. Così, ad esempio, per il musicista, lo strumento musicale elettrico composto da tasti bianchi e neri non si chiama pianola ma tastiera e, per il medico, le persone in sala d'attesa non sono clienti ma pazienti.

Come si traduce tutto questo in termini di relazione educativa, essenza della convivenza umana? È ancora Genovesi a sottolineare la necessità di tramandare, trasformare, in-segnare, e quindi comunicare per educare.

Il circolo ermeneutico tra pensiero e linguaggio

Il linguaggio è, ovviamente, il momento centrale in tutte queste operazioni, in virtù della sua grande valenza narrativa, evocativa e di ricerca⁽⁹⁾. Grazie ad

(6) ELIO DAMIANO, *L'azione didattica: per una teoria dell'insegnamento*, Armando Editore, Roma 1993, pp. 122-3.

(7) Cfr. GIOVANNI GENOVESI, *Scienza dell'educazione. Linguaggio, rete di ricerca e problemi sociali*. Del Cerro, Tirrenia (PI) 2005, p. 26.

(8) Cfr. *Ibidem*.

(9) Cfr. *Ibidem*, p. 51.

esso possiamo strutturare il nostro pensiero, creando ipotesi che ci permettano di ricercare strategie per risolvere i problemi del presente, figurandoci la realtà futura in modo diverso da come si presenta:

è il linguaggio che fa capire che si possono avere almeno due realtà, quella concreta, percepibile con i sensi, e quella astratta, percepibile concettualmente; è il linguaggio che organizza i concetti, le realtà astratte, in modo da formare delle teorie che tentano di guidare le azioni della ricerca⁽¹⁰⁾.

Ciò significa che, come avremo modo di approfondire in seguito, esiste una stretta circolarità ermeneutica e dialettica tra esperienza e conoscenza, così come tra pensiero e linguaggio. Come direbbe efficacemente un cantante che stimo molto, Frankie hi-nrg, pseudonimo di Francesco Di Gesù, con uno dei suoi tipici giochi di parole: «perché la lingua batte se la mente vuole»⁽¹¹⁾.

A titolo di esempio, vorrei riportare una sorta di esperimento di pensiero che ho proposto in classe ai ragazzi di terza media (secondaria di primo grado), in occasione della lezione introduttiva all'unità didattica relativa al rapporto tra la scienza-ragione e la fede. Al fine di portare gli alunni al limite delle proprie capacità razionali, ho chiesto loro, in due distinti momenti, di pensare dapprima al nulla assoluto, al niente; successivamente, all'infinito, temporale e spaziale. È seguito, ovviamente, un confronto finale, da cui si è evinto che nessuno è riuscito a spingere la mente oltre i limiti del finito; qualcuno ha collegato il concetto di nulla al colore nero e quello di infinito al colore bianco; ma, soprattutto, la stragrande maggioranza dei ragazzi ha trovato la propria oasi di ragionamento nella visualizzazione mentale delle rispettive parole: *nulla* e *infinito*. La parola accoglie i limiti della ragione umana e li soccorre, se ne prende cura: ecco allora che anche la ragione può iniziare ad aprirsi al *Lógos ab aeterno* che fa da *incipit* al Vangelo redatto da Giovanni.

Il ruolo dell'insegnante tra lógos e páthos

Senza linguaggio, in sintesi, non è possibile impiantare una scienza, e per farlo, ricorda ancora Genovesi, è necessario essere consapevoli di tutte le sue dimensioni e saperle analizzare. L'insegnante è il retore per eccellenza, colui che, a prescindere dai particolari contenuti che tratta, fa del linguaggio il perno

(10) *Ibidem*.

(11) La frase è estrapolata dal testo della canzone *Potere alla parola*, contenuta nell'album di Frankie hi-nrg mc *Verba manent*, BMG, Italia 1993.

pubblico della sua stessa professione, armonizzandone le dimensioni euristica ed ermeneutica, narrativa e divulgativa, al fine di condurre una ricerca in grado di individuare difficoltà, vie per il loro eventuale superamento, e di aprire nuove piste formulando nuovi interrogativi⁽¹²⁾.

Occorre comunque sottolineare che l'insegnante non espone solo fatti e contenuti, ma — è inevitabile — anche idee, che presenta «trasmettendo la sua interpretazione dei contenuti che egli meglio padroneggia»⁽¹³⁾. Diventa, pertanto, necessario che egli metta a punto un discorso in grado di coinvolgere tanto l'aspetto argomentativo, quanto quello partecipativo dell'alunno, favorendo l'incontro tra *lógos*, ovvero ciò di cui si parla, e *páthos*, cioè la capacità di trasmettere e suscitare una certa intensità emotiva, ma non solo, nei confronti dell'argomento.

1.2. Dalla spiegazione strutturale alla comprensione ermeneutica

A volte, come vedremo, un insegnante può spiegare per ore, ma ciò non significa che gli alunni stiano comprendendo e, di conseguenza, apprendendo. I motivi possono essere molteplici: disattenzione, difficoltà dell'argomento, poca chiarezza nella spiegazione, ecc. Anche nella visione comune, pertanto, spiegazione e comprensione sono spesso messe in contrapposizione: la prima ha una connotazione più scientifica, la seconda più, per così dire, personale.

Come ci ha ricordato il prof. Maurizio Rossi durante le lezioni di *Programmazione didattica* presso l'Istituto Superiore di Scienze Religiose "S. Francesco" di Mantova, nel Novecento si fa strada nel mondo culturale il modello *strutturalista*. Per struttura intendiamo quel principio unitario che conferisce ordine al molteplice: si tratta quindi di un criterio metodologico consolidato in grado di organizzare le relazioni tra nozioni isolate, e di renderle significative e coerenti. È il tutto a fondare le parti, non viceversa⁽¹⁴⁾.

Come si traduce tutto questo dal punto di vista didattico? In base alla proposta dello psicologo Jerome Bruner⁽¹⁵⁾, per il quale conoscere significa dare unità al molteplice secondo una regola, occorre porsi tre interrogativi riguardo alla conoscenza: l'alunno ha colto la forma che dà unità e ordine ad un argomento di

(12) Cfr. GIOVANNI GENOVESI, *Scienza dell'educazione*, cit., p. 134.

(13) *Ibidem*, p. 136.

(14) Cfr. MAURIZIO ROSSI, *Appunti per il corso di programmazione didattica, pro manuscripto*, anno accademico 2008/2009, p. 53.

(15) Jerome Seymour Bruner (New York, 1° ottobre 1915 — New York, 5 giugno 2016) è stato uno psicologo statunitense che ha contribuito allo sviluppo della psicologia dell'educazione.

studio? Ne ha capito la struttura? La padroneggia? È necessaria, afferma Bruner, una *struttura logica* che sappia veicolare da insegnante ad alunno il *nucleo essenziale* dell'oggetto culturale, attraverso un processo di *codificazione, categorizzazione* ed *organizzazione* del sapere in schemi formali. In altri termini, la struttura didattica è la disposizione ordinata e intenzionale dell'atto di insegnamento⁽¹⁶⁾ ed il compito del docente è quello di fare da raccordo tra le strutture della disciplina e le strutture cognitive dell'alunno, in quanto, come sottolinea ancora una volta opportunamente Elio Damiano, «la conoscenza non procede per accumulazioni ma per ristrutturazioni, quando elementi nuovi vengono messi a fuoco dal pensiero nella globalità del processo vitale»⁽¹⁷⁾.

Secondo il modello strutturalista, in definitiva, il ruolo dell'insegnante è quello di fare da mediatore tra la struttura della disciplina e quella cognitiva dell'alunno: è un insegnante che «non lascia crescere pazientemente, [...] ma è incisivo, iperstimolante, raffinatamente produttivo, ben presente e provocante, addirittura acceleratore di sviluppo»⁽¹⁸⁾.

Tuttavia, ogni alunno non è un *robot*, non è “solo” una struttura cognitiva, ma ha un proprio contesto vitale, una situazione esistenziale, familiare, emotiva, ecc. In una parola, ogni alunno è una persona avente una propria singolarità ed originalità di cui è necessario prendersi cura.

Per dirla con Ricoeur, autore francese che ho orgogliosamente avuto modo di approfondire in passato⁽¹⁹⁾, nonché, a mio modesto parere, il più grande ermeneuta del '900, occorre allora agevolare un incontro, nel linguaggio, tra metodo e verità, conciliando la spiegazione scientifica con la comprensione filosofica. In questo il testo ha una funzione paradigmatica: ciò significa che esso rappresenta un modello di sintesi e di mediazione non solo tra la spiegazione e la comprensione, ma anche tra il linguaggio ed il mondo. Quante volte, ad esempio, un libro, una poesia, un discorso storico o il testo di una canzone hanno colpito il nostro essere più profondo, prospettandoci un nuovo modo di abitare il mondo?

Il contesto filosofico in cui operava il filosofo francese, specie nella Francia degli anni sessanta del XX secolo, era caratterizzato da una forte contrapposizione, proveniente dalla dicotomica visione di inizio secolo del filosofo tedesco Wilhelm Dilthey, tra la spiegazione scientifica e l'interpretazione, viste come realtà opposte, due mondi non conciliabili.

(16) Cfr. MAURIZIO ROSSI, *Appunti per il corso di programmazione didattica*, cit., pp. 53–4.

(17) ELIO DAMIANO, *L'azione didattica*, cit., p. 128–9.

(18) *Ibidem*.

(19) Cfr. DAMIANO ALBERINI, *Il percorso dialettico tra testo ed azione nell'ermeneutica di Ricoeur*, saggio di apertura dell'opera di DAMIANO ALBERINI, GIANLUCA COSENTINO, CRISTINA CRISTONI, *Dal comprendere all'educare nella Verità*, Aracne, Roma 2018, pp. 35–158.

Il suddetto strutturalismo, movimento filosofico e letterario, che fin dal primo Novecento partiva dal presupposto che ogni oggetto di studio costituisce una struttura da analizzare e spiegare, aveva già ampliato il concetto di spiegazione scientifica oltre le scienze naturali, estendendolo a quelle umane, quali l'antropologia, la sociologia e la psicologia, ma è grazie Ricoeur che si è giunti ad una vera sintesi tra spiegare e comprendere. Se per il già citato Dilthey interpretare un testo significava comprendere l'altro, ritrovando l'intenzione iniziale dell'autore, per Ricoeur, che inserisce la fase esplicativa nel cuore stesso della comprensione, il centro dell'interpretare è il testo stesso e la porzione di mondo che esso pone davanti al lettore, il quale, appropriandosene, muta se stesso⁽²⁰⁾.

In altre parole, per il pensatore francese l'analisi esplicativa e strutturale è necessaria come momento critico e colto dell'ermeneutica, ma ciò che è fondamentale comprendere non è colui che parla dietro al testo, bensì ciò di cui è parlato, la *cosa* del testo, come lui stesso la definisce. È lo stesso Ricoeur a proporre la celebre e felice formula di sintesi «spiegare di più vuol dire comprendere meglio»⁽²¹⁾.

Come insegnante, ho avuto la riprova concreta dell'importanza di quest'ultima affermazione e ho potuto a mia volta comprendere che essa si fonda su un approccio non solo quantitativo ma anche qualitativo, tanto che ritengo che si possa completarla ed affiancarla ad una sua versione con averbi invertiti: occorre anche, quindi, *spiegare meglio per comprendere di più*.

Lo strutturalismo può essere, dunque, un passaggio fondamentale per permetterci di spiegare *meglio* e *di più*; al contempo, l'ermeneutica può aiutarci a comprendere *meglio* e *di più*. Secondo il filosofo Gadamer, infatti, tocca proprio all'ermeneutica il compito di chiarire quello che lui definisce il miracolo della comprensione: quest'ultima non consiste tanto in una comunione di anime ma in una *partecipazione* ad un senso comune⁽²²⁾.

1.3. Il circolo ermeneutico tra esperienza e conoscenza

Il sapere, tuttavia, non è un liquido che passa da un contenitore ad un altro, come l'acqua dalla bottiglia al bicchiere; esiste infatti una certa distanza tra insegnante ed alunno che è caratterizzata anche dalla diversità di esperienza.

(20) Cfr. *Ibidem*, pp. 62–78.

(21) PAUL RICOEUR, *Temps et récit. Tome I*, Seuil, Paris 1983. Qui si cita dalla trad. it. *Tempo e racconto*, Vol. 1, a cura di G. Grampa, Jaca Book, Milano 1986, ed. 2008, p. 9.

(22) Cfr. HANS-GEORG GADAMER, *Wahrheit und Method. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, trad. it. a cura di G. Vattimo, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 2000, p. 341.

«Al ragionamento classico per essenze occorre affiancare una comprensione del mondo prospettica, che ne accetti la complessità ermeneutica»⁽²³⁾, quindi interpretativa, ci sottolineava a lezione il già citato professor Rossi. Ciò non vuol dire rinunciare all'essenza di ogni conoscenza, che rimane imprescindibile, ma significa che è necessaria un'apertura alla molteplicità delle prospettive ed il conseguente riferimento all'unicità dell'esperienza: «si conosce solo ciò che si vive e si può vivere solo ciò che si conosce»⁽²⁴⁾. Vi è, dunque, una forte circolarità ermeneutica, che il già citato Gadamer definisce come fusione degli orizzonti, tra esperienza e conoscenza.

Quando ero studente io, ad esempio, il famoso verso dantesco “nel mezzo del cammin di nostra vita” ha significato per me qualcosa di sempre uguale e diverso: uguale perché le parole erano sempre quelle, diverso perché esse mi “toccavano” in modo diverso alle medie, al liceo e all'università, rispetto ad adesso, mentre scrivo, dato che in questo “mezzo”, a Dio piacendo, mi ci trovo realmente.

Un insegnante deve tener conto di questo circolo ermeneutico, mettendo i propri alunni nelle condizioni di affrontare ogni argomento interrogando la realtà e l'esperienza. In altri termini, il docente «si trova ad occupare una delicatissima zona di confine tra teoria e prassi, tra lo sguardo e le ipotesi dello scienziato dell'educazione e la concretizzazione di queste ipotesi nella realtà quotidiana della scuola»⁽²⁵⁾.

In quanto docente di religione, vorrei proporre l'esempio della linea evolutiva che percorre, nelle nostre vite, il concetto di religiosità: essa, dal punto di vista razionale, scaturisce proprio dalle grandi domande dell'uomo. Eppure è sempre diversa.

Quando siamo bambini la nostra fede è totalizzante, quasi magica; ci rivediamo nella nascita di Gesù bambino a Natale ed esultiamo per la resurrezione di Gesù adulto a Pasqua. Poi, verso l'età adolescenziale subentra un senso di maggior dominio sulla realtà, cui fa da contraltare un certo squilibrio affettivo, per cui l'idea di Dio è di tipo nozionistico e la religiosità si esprime facendo parte di un gruppo, quello dei coetanei, ovvero gli unici con i quali si sviluppa un certo tipo di empatia. Verso la maggiore età si sviluppa una religiosità più personale, si tende a rifiutare l'autorità e, con il sopraggiungere di alcuni dubbi, si va anche verso un certo “egomorfismo”, ovvero a concepire un Dio, per così dire,

(23) MAURIZIO ROSSI, *Appunti per il corso di programmazione didattica*, cit., p. 15.

(24) *Ibidem*.

(25) LUCIANA BELLATALLA, GIOVANNI GENOVESI, *Scienza dell'educazione. Questioni di fondo*, Le Monnier Università, Firenze, 2006, p. 43.