

IL MERAVIGLIOSO

Genesi di un concetto e dinamiche educative



ELISA GRIMI

Direttore esecutivo, European Society for Moral Philosophy

Citation: E. Grimi (2022), *Il meraviglioso. Genesi di un concetto e dinamiche educative* in “Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative” 3(1): 49-57, DOI: 10.53163/dyn.v3i3.94

Copyright: © 2022 E. Grimi. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini (www.centrostudcampostrini.it) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The authors have declared that no competing interests exist.

Abstract:

This essay is intended to be a phenomenological analysis on the topic of the experience of the wonderfulness. I will initially examine the concept of the “wonder” by developing a brief history of the concept. Then, on the basis of the two texts translation by Anders Schinkel and Mario Di Paoloantonio, offered here for the first time in Italian, I will elaborate a reflection around the concept of the wonder without excluding the ultimate component of contemplation. Finally I will investigate about the experience of the wonderfulness in education, the role of the teacher and the attitude of the student. I will show that the discovery of the wonder is essential in the education and for the flourishing of each student.

Keywords: Hildebrand, Phenomenological Realism, World, Experience of the Wonderfulness, Philosophy of Education

La domanda filosofica autentica per eccellenza è quella che inerisce al mondo. Ci si sveglia e ci si trova immersi in una realtà che interroga e che suscita delle domande: dove sono? Che cosa è questa realtà che mi circonda? Che cosa è il mondo?

Come nel celebre romanzo di Lewis Carrol, la giovane Alice si ritrova d’un tratto catapultata in un mondo tutto strano, così noi, a incipit di questo studio, vogliamo volgere l’attenzione al nostro contesto, a questo “paese della meraviglia” per comprendere di che cosa si tratta. Che razza di paese è quello della meraviglia? In che cosa consiste la meraviglia? Come ci si muove in essa e di fronte ad essa?

1. Genesi e sviluppi del meraviglioso

La parola meraviglia, dal latino *mīrabīlia*, “cose meravigliose” (pl. neutro dell’aggettivo *mīrābilis*, “mirabile”, meraviglioso”), ha dif-

ferenti significati¹. Innanzitutto con “meraviglia” si intende “quel sentimento che si prova nel vedere, udire, conoscere una cosa straordinaria, strana o comunque inaspettata”. Secondo tale accezione, sinonimi di meraviglia sono “sbalordimento”, “sorpresa”, “stupore”. In secondo luogo “meraviglia” si può dire anche di una persona, una cosa o una situazione: essere una “meraviglia”, essere cioè qualcosa che desta ammirazione per la sua bellezza o per qualche altra qualità. Infine “meraviglia” può anche significare una pianta erbacea delle nictaginacee, la *mirabilis jalapa* o “bella di notte”, un particolare vegetale che ha la qualità di possedere dei fiori che si aprono la notte.

Ora, proseguendo un po' oltre nel nostro itinerario nel mondo della meraviglia, possiamo fare innanzitutto una considerazione: la meraviglia rappresenta lo stupore del soggetto verso una realtà impensata, cioè una realtà che sino alla scoperta del soggetto non ha pensiero per il soggetto stesso. La scoperta del *meraviglioso* (di una cosa cioè che per il soggetto è meravigliosa) conferisce all'oggetto un determinato pensiero.

Prima di arrivare ad affrontare il cuore di questo studio che consiste nell'analizzare il ruolo che *il meraviglioso* può avere nell'educazione, occorre districare ancora di più la tela del meraviglioso per capire di che cosa si tratta, quale è l'ordine seguito dai fili, quali i nodi, insomma che cosa comporta, per chi la fa, l'esperienza del meraviglioso, e quali conseguenze genera tale scoperta.

Per potere, infatti, parlare di meraviglia occorre potere parlare della capacità di meravigliarsi. La meraviglia è espressione cioè dell'apprendimento del soggetto; è una *liaison* sottile tra il soggetto e l'oggetto nell'avvenimento della conoscenza. O, per dirlo ancora meglio, la meraviglia è l'espressione, l'esito del processo di apprendimento del soggetto nel conoscere una differente realtà; per fare eco alla nota definizione tomista di *veritas*, la meraviglia è espressione dell'adeguamento dell'intelletto alla cosa, *declaratio adaequationis intellectus et rei*.

Poniamo il caso di un individuo che improvvisamente apre gli occhi dinnanzi a una volta stellata. Prima del riconoscimento kantiano della legge morale in sé stesso, o dell'elaborazione di altre mille analisi filosofiche, egli avvertirà la meraviglia di quella realtà impensata, non ancora immaginabile, scoperta, nuova. Egli cioè farà esperienza del *meraviglioso*. Tale esperienza di fronte a una realtà da lui non creata – e quanti sono gli esempi nella letteratura di fronte alla prima visione della donna amata – genererà in lui meraviglia, stupore, sbalordimento.

1 Vd. Voce “meraviglia”, Enciclopedia Treccani.

Se questo è il modo usuale di intendere il concetto di “meraviglia”, non va però trascurato il modo proprio degli antichi di parlare di esso. Platone fece dire a Socrate a Teeteto: «È proprio del filosofo questo che tu provi, di esser pieno di meraviglia, né altro cominciamento ha il filosofare che questo, e chi disse che Iride fu generata da Taumante, non sbagliò, mi sembra, nella genealogia»². Come ricorda Enrico Berti, «Iride, messaggera degli dèi fra gli uomini, qui è identificata con la filosofia, ed è figlia di Taumante, nome che in greco richiama il verbo “meravigliarsi” (*thaumazein*)»³. Più avanti sarà anche Aristotele a riconoscere che il desiderio di sapere trova il suo cominciamento dalla meraviglia provata di fronte al darsi delle cose nel mondo: «[...] gli uomini sia ora che nel tempo primo hanno incominciato a filosofare per il fatto di meravigliarsi, da principio meravigliandosi di quelle cose strane che erano a portata di mano; in seguito, procedendo a poco a poco in questo modo, sollevando problemi anche su cose di maggiore importanza»⁴. Aristotele qui aggiunge anche il criterio con cui l'indagine sulla meraviglia si è evoluta nel tempo, con l'avanzamento dell'uomo nel processo di conoscenza. Come sottolinea Marcello Zanatta,⁵ Aristotele individua quali oggetti di meraviglia dapprima i fenomeni del mondo empirico, in quanto realtà più vicine a noi, e quindi i fenomeni del mondo astrale, vale a dire fenomeni sui quali era intervenuto il mito a fornire delle spiegazioni, animato anch'esso dalla meraviglia da cui è animata la ricerca filosofica. Non vi è qui spazio per un affondo sul rapporto mito-meraviglia. Si voglia però porre l'accento sul fatto che per gli antichi la meraviglia rappresenta inizialmente non tanto una dimensione di stupore, seppur la scoperta del meraviglioso anche per essi generi certamente stupore, quanto il fatto che qualcosa risulta meraviglioso poiché non conosciuto. A mano a mano che il soggetto avanza nel sapere, che sa di più, conosce di più, il livello di possibilità del darsi di qualcosa di meraviglioso (e dunque di fare l'esperienza della meraviglia) si abbassa. Tale impostazione greca ci fa quindi guardare alla meraviglia come dimensione conoscitiva. Come magistralmente osserva Berti: «[...] la meraviglia di cui parlano Platone ed Aristotele non ha nulla di estetico, è un atteggiamento puramente teoretico, cioè conoscitivo, è semplice desiderio di sapere. Ma di sapere che cosa? Il

2 Platone, *Teeteto*, 155d.

3 Vd. E. Berti, *In principio era la meraviglia*, prologo, Laterza, Roma Bari, ed. digitale 2015.

4 Aristotele, *Metafisica*, I, 1, 982b (tr. it. a cura di M. Zanatta, BUR, Milano 2009).

5 M. Zanatta in Aristotele, *Metafisica*, op. cit., nota 29, p. 367.

“perché”, ovvero la spiegazione di ciò che ci sta di fronte e di cui non si vede immediatamente la causa. La meraviglia è essenzialmente domanda di una spiegazione, di una ragione: essa nasce dall’esperienza, dall’osservazione di un oggetto, di un evento, o di un’azione, di cui si vuole conoscere il perché, cioè la causa»⁶. E prosegue: «Provare meraviglia significa porsi queste domande. In genere, oggi, chi fa questo è lo scienziato, il quale si pone degli interrogativi molto circoscritti su una determinata classe di fenomeni o di eventi, che costituiscono l’oggetto della sua ricerca»⁷.

Si può ora pertanto tracciare una principale distinzione tra la scoperta del meraviglioso, l’insieme di vette innevate che si nascondono all’orizzonte e visibili una volta raggiunta la cima, e il meraviglioso come una eterna corsa, inteso come il punto di approdo dell’interesse che muove nella ricerca. Il primo modo di intendere il meraviglioso è di carattere *estetico*, il secondo è di carattere strettamente *teoretico*.

A premessa, è bene inoltre aggiungere che la presente trattazione non esclude dal meraviglioso l’*elemento contemplativo*, in quanto parte integrante dell’esperienza del soggetto stupito. La contemplazione è lo stadio ultimo dell’esperienza del meraviglioso, il punto in cui convergono l’aspetto estetico e teoretico dell’esperienza del meraviglioso. Il soggetto non si capacita della scoperta fatta e nel trovare ciò che soddisfa la sua ricerca ora contempla grato il risultato ottenuto, quasi incredulo che tale perfetta combinazione tra quanto anelato, ricercato, e la realtà concreta, fattuale, potesse “veramente” darsi, cioè potesse concernere la realtà, qualcosa di reale, e non più solamente ideale. L’aspetto contemplativo dell’esperienza umana non a caso è stata molto valorizzata durante l’epoca medioevale, dove la consapevolezza dell’“ignoranza” conoscitiva accompagnava il processo di apprendimento. Durante la modernità, a causa di una crescente mentalità scienziata, si è spesso presentata la tendenza da parte del soggetto a padroneggiare la realtà data disconoscendone però il suo Creatore. Tale operazione densa di irreligiosità (proprio del religioso⁸ è invece riconoscere

il limite del dato contingente e dunque ricercare e abbracciare una causa ultima oltre a sé) è spesso motivo di esclusione dell’aspetto contemplativo dall’orizzonte del meraviglioso, come se l’estasi potesse contenere una capacità esplicativa esaustiva.

Fatte le dovute distinzioni terminologiche, vediamo ora di analizzare il processo di apprendimento in ambito educativo e che cosa comporta la scoperta del meraviglioso.

2. Educare al meraviglioso

È sempre più comune tra insegnanti ed educatori constatare la perdita di interesse nello studio da parte dei giovani. Ci si chiede a che cosa ciò sia dovuto, di chi sia la colpa, se avvenga o meno un aggiornamento nell’attività di insegnamento rispetto ai tempi, alla società, agli usi e ai costumi. Vi è chi imputa poi tale apatia «a una costante iperstimolazione da parte dei social e della comunicazione 3.0, e quindi a un crescente bisogno (indotto) di stimoli sempre nuovi, da una parte sempre più rumorosi, colorati e invadenti, e dall’altra sempre meno esigenti in termini di impegno personale, non solo mentale, ma anche temporale»⁹. Se da una parte tale overdose sensoriale certamente ha portato una modifica nell’apprendimento nei giovani, la perdita di interesse nello studio non può essere imputata solamente ad essa. L’iperstimolazione sensoriale, si pensi ad esempio alla visualizzazione costante di filmati molto brevi disponibili sui maggiori social, e ancora l’apprendimento di notizie giornalistiche molto brevi, di poche frasi, dal lessico mondano a effetto, ha trasformato il modo di apprendimento dei giovani. Non si legge più come una volta, non ci si immerge per ore in lunghe letture, non ci si sofferma sul significato delle parole, si è perso il gusto etimologico, lessicale, per non parlare di un certo stile semantico. Tale riflessione sulla “lettura” la si può trasferire sull’ascolto musicale: le musiche più impegnative, che richiedono maggiore tempo di ascolto, non sono inserite nelle playlist, non sono

qualcosa che sia degno di una assoluta meraviglia» (F.W.J. Schelling, *Philosophie der Offenbarung*, ed. opera postuma 1858, Darmstadt 1990; tr. it. *Filosofia della rivelazione*, a cura di A. Bausola, Bologna 1972, 2 voll., II, p. 121). A commento di questo passaggio scrive Forte: «Meraviglia è, dunque, sapere di avere a che fare con l’ignoto, indeducibile e irriducibile alla nostra presa: stupore è l’esperienza della pura e forte alterità dell’Altro che viene a noi. Questo Altro il credente lo esperisce non soltanto nella forma di un ascolto intellettuale, ma anche nella forma della preghiera, esperienza “mistica”, perché data dall’alto, aperta all’Altro. Il prendere coscienza dell’Altro che viene a noi nella fede è stare su quella soglia, dove timore e tremore si uniscono a meraviglia e stupore» (“Lo stupore della fede”, Assemblea dei Catechisti, Vasto 18 Febbraio 2007).

9 Vd. introduzione al presente numero.

6 Vd. E. Berti, *In principio era la meraviglia*, prologo, op. cit.

7 *Ibidem*.

8 Circa il binomio meraviglia-religiosità (dunque meraviglia noto-ignoto) si legga questa riflessione di Friedrich Schelling e il commento di Bruno Forte a seguire. Schelling affermò a proposito della meraviglia: «È una sentenza nota di Platone: la passione del filosofo è la meraviglia. Se questa sentenza è vera e profonda, allora la filosofia, invece di essere limitata a ciò che deve essere compreso come necessario, sentirà piuttosto la tendenza a trapassare da ciò che essa deve riguardare come necessario, che pertanto non provoca nessuna meraviglia, a ciò che sta fuori e al di sopra di ogni esame e conoscenza necessari; essa non troverà nessuna pace, prima di essere arrivata a

sufficientemente “cool”, il contenuto non si presenta come immediato. Si manca cioè di pazienza, quella che occorre per leggere (oltre il minuto) e quella che occorre per ascoltare (oltre il minuto). Vanno di moda le slide, l'apprendimento istantaneo, i video flash; anche il modo di interloquire tra coetanei, di costruire dialoghi sociali, è cambiato. Non sono ammesse lunghe narrazioni, si incentivano i messaggi istantanei e le emozioni sono ora *emoticons*, vengono cioè facilmente riassunte in faccine o pollici alzati.

In tale contesto, dove anche l'insegnante è spesso costretto a “farsi giovane” invece che a ergersi ad autorità, l'interesse in chi apprende viene sempre meno. L'atteggiamento è svogliato, disinteressato, si manca di porre domande, di volere veramente conoscere. Occorre sviluppare una lunga riflessione in ambito educativo su questa trasformazione sociale perché la mancanza di una predisposizione a conoscere i dati nel profondo genera in automatico una società di yes-men e yes-women, di automi che accettano di archiviare il sé piuttosto che lasciarsi realmente interrogare dalle nuove conoscenze. Diversamente – osserva invece Mario di Paoloantonio – «la meraviglia è proprio un certo *sguardo* e una certa *attenzione* al mondo che porta a una *comunità di domande*: una spinta dinamica ad articolare e condividere, in maniera aperta, le nostre perplessità gli uni con gli altri»¹⁰. Come e perché allora recuperare la dimensione della meraviglia in ambito educativo?

Prima di proporre metodologie e strumenti, vogliamo, filosoficamente, soffermarci sul *perché*. Per farlo, prendiamo in esame nello specifico i due saggi da cui prende spunto la presente ricerca. Nel primo, già richiamato, Paoloantonio si interroga sul fatto se sia possibile mettere in atto un pensiero che sia di aiuto a conservare ciò che è veramente formativo nell'educazione. Egli richiama il concetto di arendtiana memoria “meraviglia ammirante”, che nasce non tanto da logiche precostituite e idee prefissate, ma dal *pathos* proprio della filosofia, portando dunque ad *amor mundi*, a una relazione vissuta con gli altri e il mondo. L'autore presenta quindi i limiti di una “meraviglia contemplativa” che porterebbe – nella sua concezione – a una staticità nociva. Della stessa idea anche Anders Schinkel, che alla “meraviglia contemplativa” contrappone la “meraviglia inquisitiva”. Scrive: «La meraviglia contemplativa è una risposta silenziosa al mistero, al mistero dell'esistenza: all'esistenza concreta di questa cosa o creatura (questo pulcino senza piume,

10 M. di Paoloantonio, “La meraviglia ovvero stare in guardia contro la mancanza di pensiero nell'educazione”, vd. testo in traduzione italiana pubblicato nel presente numero, p. 7.

questo albero storto, questa montagna imponente, questo “sé”), o (mediante ciò) all'esistenza in generale, al fatto “che ci sia qualcosa piuttosto che niente” [R. W. Hepburn, *The inaugural address: Wonder*, in *The Aristotelian Society*, Supplementary Volume, LIV 1980, pp. 1–23, p. 10]. Se questo genere di meraviglia contiene domande – e generalmente lo fa – esse sono di tipo “silenzioso”, dei “perché” e dei “come” che non ammettono una risposta che li soddisfi, perché la meraviglia contemplativa allude a un non-sapere fondamentale, irrisolvibile. La meraviglia inquisitiva, invece, implica una spinta a indagare il cosa, il come e il perché di ciò che l'ha suscitata in noi»¹¹. Si noti che alcuni autori parlano di “meraviglia attiva”, intendendo la “meraviglia inquisitiva”, e “meraviglia passiva”, intendendo la “meraviglia contemplativa”. Lo stesso Schinkel distingue tra “meraviglia attiva” e “meraviglia profonda” o “contemplativa”. Ma è corretto formulare tale distinzione? Guardando all'ontologia del fenomeno “meraviglia”, si può proprio tracciare tale linea di demarcazione tra il campo in cui il soggetto è attivo e quello in cui subisce passivamente un insieme di circostanze?

A tracciare un'ampia e mirabile fenomenologia del *meraviglioso* è Abraham Joshua Heschel nel volume *Dio alla ricerca dell'uomo. Una filosofia dell'ebraismo*¹². Egli innanzitutto pone in luce la perdita della brama per il meraviglioso da parte dell'uomo moderno; scrive: «l'uomo moderno è caduto nell'insidioso errore di credere che ogni cosa può essere spiegata, che la realtà è una faccenda semplice, che deve soltanto essere organizzata per venire sottomessa»¹³. Inoltre rileva l'incapacità di stupirsi, che aumenta con il passare degli anni: «[...] la maggior parte di noi trova difficile riconoscere la grandezza e la meraviglia delle cose che ci sono familiari»¹⁴. Egli quindi definisce la meraviglia (o assoluto stupore) come «ciò che più d'ogni altra cosa caratterizza l'atteggiamento dell'uomo religioso nei confronti della storia e della natura»¹⁵. Schinkel richiama a proposito Laura Piersol, la quale «riconosce che la meraviglia può portare a farsi domande e ad esplorare possibilità nuove e inimmaginate, così come apprezzare la bellezza, il mistero, la straordi-

11 A. Schinkel, “L'educazione come mediazione tra i bambini e il mondo. Il ruolo della meraviglia”, vd. testo in traduzione italiana pubblicato nel presente numero, p. 17.

12 A.J. Heschel, *God in Search of Man. A Philosophy of Judaism*, Farrar, Straus and Giroux, New York 1955; ed. it. *Dio alla ricerca dell'uomo. Una filosofia dell'ebraismo*, Boria, Torino 1969.

13 Ivi (ed. it), p. 61.

14 *Ibidem*.

15 Ivi, p. 63.

narietà del mondo»¹⁶.

Se perciò è chiaro che la meraviglia consiste nella scoperta della realtà a seguito di una ricerca mossa da interesse, è evidente che una volta svelato l'arcano, cessa la meraviglia: «lo stupore è il preludio della conoscenza; esso viene meno, una volta spiegato il motivo del fenomeno»¹⁷.

E con la modernità e poi la post-modernità, la mentalità scienziata ha portato sempre più il soggetto a dare per scontato la scoperta del dato, quasi fosse un evento nell'ordine delle cose. È andata cioè sempre più scemando la disposizione a meravigliarsi: «ci siamo abituati ad adeguarci alle idee convenzionali, ai *clichés* mentali»¹⁸. Questa impostazione è il maggiore ostacolo – afferma Heschel – alla consapevolezza del divino che ha inizio proprio con la meraviglia: «essa è la conseguenza che l'uomo trae dalla propria più profonda incomprendimento»¹⁹. Vale a dire, la consapevolezza di un Creatore nasce nel riconoscersi creature, cioè esseri limitati che non possono tutto, che non possono avere il controllo su tutto.

Nel percorso educativo dunque l'insegnante suscita l'interesse del discente e lo porta alla scoperta della meraviglia, a fare cioè esperienza del meraviglioso. Se ha compreso i contenuti che si accinge a trasmettere, non potrà in tale trasmissione del sapere trascurare di suscitare interesse, proprio perché esso è parte dei contenuti stessi nel processo di apprendimento. Si pone quindi ora la distinzione tra la curiosità e la meraviglia, che diversi autori non mancano di porre in evidenza. Lo stesso Heschel si chiede: «Ma allora il pregio della meraviglia consiste soltanto nella sua capacità di stimolare l'acquisizione del sapere? Corrisponde essa dunque alla curiosità?»²⁰. Anche Paoloantonio vi dedica ampia attenzione, sottolineando che propria della curiosità è una «*temporalità* particolare, frenetica, che non permette di avere alcuna *cura* o impegno nel mondo»²¹, o ancora afferma Paul Griffiths (richiamato dallo stesso Paoloantonio): «la curiosità è, quindi, in breve, appetito per il possesso di nuove conoscenze [...]. I curiosi vogliono sapere ciò che ancora non conoscono, e spesso vogliono conoscerlo *ardentissimo appetitu*, con appetito sommamente

ardente»²². Se accogliamo l'invito di Paoloantonio affinché gli insegnanti siano degli “esploratori curiosi”, tuttavia è più difficile cogliere il contrasto tra curiosità e meraviglia così come egli lo presenta: diversamente dalla curiosità – secondo la sua prospettiva – «l'atteggiamento di “meraviglia” conserva una relazione incontrollata e non-operativa con ciò che potrebbe succedere nel mondo. In altre parole, la meraviglia persiste in un atteggiamento di rapimento “attento” e di “cura” verso le cose, al di là della conoscenza e degli scopi»²³. Se è certamente vero che l'esperienza del meraviglioso pone un mistero sulle cose, quasi esse si ricoprissero di un velo magico capace di incantare, tuttavia la meraviglia non consiste in un puro incantesimo. Non è semplice incantamento: l'esperienza del meraviglioso è ontologicamente ricca di mistero, ma di un mistero scoperto, svelato al soggetto. Egli non prova un senso di smarrimento dinnanzi alla scoperta meravigliosa, ma di stupore, di gratitudine, un profondo respiro verso una realtà inimmaginata, ma in profondo anelata e ora conosciuta. È cioè un fattore costitutivo della realtà generare meraviglia. Tale generazione è parte di essa e dunque della sua operosità. In tal senso merita di essere richiamato che Heschel, a commento del binomio curiosità-meraviglia, ricorda come «per i profeti la meraviglia è *un modo di pensare*; essa non è il punto da cui ha inizio la conoscenza né un atto che la supera e la trascende; non si esaurisce una volta acquisito il sapere; al contrario, è una disposizione che non viene mai meno. Non vi è risposta nel mondo all'assoluto stupore dell'uomo». Ci domandiamo se in ambito educativo non occorra dunque tornare al tempo dei profeti: che cosa può esserci di più grande per un discente che la scoperta del cielo?

3. Tra didattica e valutazione. Per una efficacia educativa

Come già richiamato, e ancora è Heschel a sottolinearlo, con l'avanzare della civiltà viene meno il senso della meraviglia²⁴. L'uomo in ricerca tende a ridurre sempre più l'orizzonte della meraviglia e dunque l'esperienza del meraviglioso. Si vive in un “già saputo” e si sviluppa perciò la tendenza a considerare la meraviglia contemplativa come una parte irrisoria del processo conoscitivo, se non addirittura come qualcosa di negativo, poiché pone il soggetto in uno *status* di totale inattività. Come già più

16 Vd. A. Schinkel, “L'educazione...”, op. cit.; L. Piersol, *Our hearts leap up: Awakening wonder within the classroom*, in *Wonder-full education: The centrality of wonder in teaching and learning across the curriculum*, ed. By K. Egan, A.I. Cant, G. Judson, Routledge, New York 2013, p. 5.

17 A.J. Heschel, *Dio alla ricerca dell'uomo*, op. cit., p. 65.

18 *Ibidem*.

19 *Ibidem*.

20 A.J. Heschel, *Dio alla ricerca dell'uomo*, op. cit., p. 65.

21 M. di Paoloantonio, “La meraviglia...”, op. cit., p. 5.

22 P. Griffiths, *Intellectual appetite: A theological grammar*, The Catholic University of America Press, Washington DC, 2009, pp. 20-21; vd. nota p. 16, saggio cit. Paoloantonio.

23 M. di Paoloantonio, “La meraviglia...”, op. cit., p. 5.

24 A.J. Heschel, *Dio alla ricerca dell'uomo*, op. cit., p. 65.

volte dato per inteso, non concordiamo con tale lettura del fenomeno del meraviglioso. La contemplazione, infatti, è parte iscritta ontologicamente nella meraviglia e facente parte dell'esperienza che ne fa il soggetto. Siamo lontani quindi da quello scetticismo per il quale la meraviglia contemplativa genererebbe una fuga dal mondo. La contemplazione, infatti, pone il soggetto in uno stato d'animo di pieno riconoscimento di sé (in quanto essere creato limitato) e del dato creato (in quanto contingente), e dunque aumenta la conoscenza dell'oggetto dato. La contemplazione svela al soggetto la ragione ultima delle cose. Scrive ancora Heschel riguardo alla meraviglia (o *assoluto stupore*): «L'assoluto stupore coinvolge una sfera di realtà più ampia che non quella di qualsiasi altro atto dell'uomo. Mentre ogni atto di percezione o di conoscenza ha come oggetto un segmento particolare della realtà, l'assoluto stupore si riferisce alla realtà tutta: non soltanto a ciò che vediamo, ma anche allo stesso atto del vedere, come pure a noi stessi, al nostro io che vede ed è stupito di questa sua facoltà». L'esperienza del meraviglioso è un'esperienza alla portata di tutti, ma che non fanno tutti: solamente coloro che sono consapevoli della propria precarietà e del livello effimero delle cose ne riescono a riconoscere l'autenticità originaria, la spinta creatrice, e dunque ad assaporare nella gratitudine e nella riconoscenza l'esistenza del dato che lì si pone ora per loro. Nell'esperienza del meraviglioso, raggiunto il livello della contemplazione, si dà perciò l'essenza della realtà in quanto non semplicemente "creata" ma "data". Si tratta di una realtà che è altro da sé, "creata per", creata per il soggetto, o meglio, in una parola, "donata". Non si può pertanto escludere da un processo conoscitivo ed educativo il possibile elemento della contemplazione, una volta che si dà l'esperienza del meraviglioso. Questo principalmente per due ragioni 1. perché ciò equivarrebbe a de-naturalizzare il dato creato-dato; e 2. perché sarebbe come privare il soggetto di conoscere realmente appieno il dato creato e ora scoperto. L'esclusione della contemplazione all'interno di un processo conoscitivo ed educativo, nonché formativo, è indice di una società stolta, frenetica, sull'orlo della pazzia.

Affermando ciò – si badi bene – non si vuole però giustificare l'"inattivismo" da parte del discente, ma semplicemente rimarcare il fatto che una volta raggiunta la scoperta, esito del processo di apprendimento, vi è uno spazio temporale per il riconoscimento della realtà scoperta-data, e dunque un margine di riflessione, unico per il soggetto, da cui nasce un'ulteriore creatività, una linea nell'azione, una maggiore inventiva. Tutto ciò perché si è verificato l'apprendimento maggiore possibile rag-

giunto del dato in oggetto. Tale procedimento fa sì che anche nelle indagini ulteriori operate dal soggetto ci sia sempre un margine di non-saputo, generatore a sua volta²⁵ di ulteriori indagini e ricerche. Il ricercatore si muove dunque sull'orlo del fossato del non-saputo, da una parte con l'ansia di caderci dentro e nella brama di volersene allontanare sempre di più, e dall'altra volendo superarlo con uno slancio che vuole essere definitivo, una volta per tutte, ma che per sua natura non potrà esserlo. Risolto un problema, infatti, la risoluzione ne genera un altro.

Il docente nella sua attività di insegnamento non deve trascurare di suscitare l'interesse, conducendo l'alunno nel percorso conoscitivo teso alla scoperta del nuovo e dunque teso all'esperienza del meraviglioso. Se mantenere tale obiettivo è centrale, il docente dovrà anche premurarsi di educare il discente a una costanza nell'apprendimento e insegnargli un metodo. Occorrerà che, passo dopo passo, lo guidi e attraverso l'osservazione studi se il metodo insegnato è seguito nel modo corretto. Fondamentale sarà inoltre educare il discente a porre domande: tale aspetto, è spesso trascurato, in ordine a un "salvataggio" del tempo a disposizione a fronte dei programmi da completare e delle valutazioni da accumulare: tuttavia è molto importante che si inviti studenti e studentesse a domandare qualora vi siano punti non chiari o che si desidera approfondire.

È veramente sintomatico che in una società che millanta diritti, ma che poi ideologicamente teme gli interrogativi altrui, si stia sempre più perdendosi la *libertà di domandare*. Alcune domande possono apparentemente risultare inopportune, e l'operazione che spesso gli studenti fanno innanzi ad argomenti complessi è quella di riporre la propria ragione in un cassetto in virtù del quieto vivere, di ciò che *politicamente è corretto* domandare o meno. Tale mentalità ideologica costituisce un grande ostacolo per il raggiungimento del meraviglioso, che è invece un'esperienza pienamente *libera*, in cui il soggetto respira e gode della nuova scoperta appresa (costatagli spesso molto impegno e fatica). Nelle giovani generazioni, invece, si assiste sempre più spesso all'assenza del domandare. L'istinto naturale del domandare viene spesso represso in virtù di una uniformità di pensiero: tale repressione

25 Afferma Luigi Giussani che è lo stupore «che desta la domanda ultima dentro di noi: non una registrazione a freddo, ma meraviglia gravida di attrattiva». (L. Giussani, *Il senso religioso*, Rizzoli, Milano 1998 (3ed.), p. 141). L'esperienza del meraviglioso mette in moto il soggetto, non si tratta per l'appunto di una ulteriore esperienza da immagazzinare e archiviare. Circa un'analisi sull'educazione e il ruolo dell'insegnamento, si veda anche L. Giussani, *Il rischio educativo*, Rizzoli, Milano 2014 (1995).

non fa altro che generare una profonda noia²⁶. Non risulta dunque più lecito meravigliarsi: tutto è uguale e noia, “la scuola è una noia”. Emblema di tale mentalità è la recente “cultura della cancellazione” (conosciuta con l’espressione inglese *cancel culture*) per cui il diverso, ciò che storicamente c’è stato, deve essere cancellato. Il portavoce della meraviglia per la scoperta del nuovo mondo, proprio nel nuovo mondo è stato “abbattuto”²⁷.

Se il metodo è (quasi) tutto, vale la pena fare un breve cenno a Howard Gardner, professore presso la Harvard University, il quale nella sua *Teoria delle Intelligenze Multiple* fa trasparire una grande verità. Egli contesta la concezione tradizionale dell’intelligenza e afferma che nelle persone è possibile distinguere diversi tipi fondamentali di intelligenza. Egli individua i seguenti macro-gruppi intellettivi: 1. intelligenza linguistica; 2. intelligenza logico-matematica; 3. Intelligenza spaziale; 4. Intelligenza corporeo-cinestetica; 5. Intelligenza musicale; 6. Intelligenza interpersonale; 7. Intelligenza intrapersonale; 8. Intelligenza naturalistica. Occorre dunque tenere presente che le predisposizioni del discente non sono casuali, che l’essere maggiormente portato per una materia disciplinare piuttosto che per un’altra ha una ragione specifica. Questa consapevolezza va di pari passo con una consapevolezza maggiore e antecedente qualsiasi analisi, vale a dire *l’unicità di ogni singolo studente e studentessa*.

La parola personalità deriva dal latino “persona” (dal lat. tardo *personalitas -atis*, der. di *personalis* “personale”, der. a sua volta di *persōna* “persona”). Ebbene, la personalità implica qualcosa di assolutamente irripetibile in un

26 Si tratta della *crisi antropologica* generata dal post-moderno e attualmente, rincarata dal *mainstream* sociale, sempre più maggiormente taciuta. Le nuove generazioni sono sempre più alienate dalla tecnica, si rinchiodano facilmente in mondi virtuali, mancano di chiedere un confronto con gli adulti e addirittura con i coetanei. Vi è sempre una maggiore crescente attenzione nell’uso del linguaggio utilizzato, che deve essere “politicamente corretto”. Questo fattore genera molta ansia: sono sempre più numerosi episodi di attacchi di panico e di rinuncia nel completamento negli studi. La perdita di fiducia di un criterio razionale presente nella realtà, per cui si arriva a mettere in dubbio l’evidenza, costituisce una base fragile per il sapere e porta l’individuo ad essere sempre più soggetto alle temperie delle mode correnti. Anche le proprie idee non possono per definizione ritenersi stabili ed efficaci: il soggetto traballa e l’esperienza del meraviglioso diventa cosa esclusivamente individualistica e pertanto non condivisibile.

In riferimento alla crisi antropologica e alla sfiducia nella ragione, stimolante risulta essere la proposta di Rémi Brague di un “illuminismo cristiano”.

27 Mi riferisco qui all’abbattimento della statua di Cristoforo Colombo verificatasi nella primavera 2021 negli Stati Uniti d’America (a esempio si prenda quanto accaduto a Minneapolis nel giugno 2021).

soggetto unico. Richiamava John Dewey²⁸, tralasciando la discutibile esasperazione dell’“efficienza sociale” che diversamente dal suo proposito aumenta il divario della disuguaglianza sociale, che l’educazione non deve essere intesa semplicemente come “trasmissione del sapere”, ma come “la formazione della personalità autonoma”. Come affermava infatti lo psicologo statunitense Gordon Allport, con personalità si intende un insieme di tratti e modelli comportamentali che determinano le particolari capacità ed attività di una persona maturate nell’ambiente in cui è inserita.

La consapevolezza dell’unicità del soggetto viene però talvolta trascurata, ma considerata: 1. l’organizzazione scolastica della vita degli alunni; 2. l’attività d’insegnamento del docente. Circa il primo punto è evidente la crescente focalizzazione sulle *skills* da apprendere piuttosto che sul soggetto che si adopera per apprenderle, il tartassamento sullo stare al ritmo del programma piuttosto che dedicare lezioni aperte al confronto, il proliferare di etichette per definire i limiti dei soggetti più fragili e la relativa omologazione che ne deriva (ad esempio il siglare semplicisticamente mappe e sintesi in supporto nei momenti di verifica, piuttosto che avvicinarsi ai reali problemi sperimentati da studenti e studentesse in condizione di fragilità nell’apprendimento offrendo le indicazioni specifiche per potere migliorare anche nel limite); questi sono alcuni degli elementi che portano a una omologazione dei discenti piuttosto che a porre in risalto le loro singole e uniche qualità. Circa invece l’attività d’insegnamento, occorre notare: le numerose incombenze lavorative, la grossa mole di consegne, l’assillante richiamo della necessità di completare lo svolgimento del programma imposto, l’aumento delle richieste di sintesi che possano adattarsi alla nuova strumentazione elettronica disponibile, il numero delle valutazioni da raccogliere e l’aumento delle incombenze amministrative e burocratiche (modulistica, riunioni, documentazione da produrre, etc.). Questi sono tutti elementi che rendono costipata la vita di un insegnante. L’attenzione al singolo in tutta la sua unicità va però mantenuta, dal momento che costituisce la base fondante la piena fioritura del soggetto nel suo percorso di apprendimento.

Oltre a sollecitare il discente ad impegnarsi negli studi seguendo il metodo indicato, a domandare quando ne sente la necessità, compito dell’insegnante è anche quel-

28 Dewey si è a lungo occupato del rapporto scuola-educazione. Si vedano tra le sue principali opere: *La scuola e la società*, Catania, Battiato, 1915 (*The School and Society*, The University of Chicago Press, Chicago, Illinois 1899, 1907 (6a ed.) [*Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1949]; *Esperienza e educazione*, Milano, Cortina 2014 (*Experience and Education*, Kappa Delta Pi, New York, NY 1938).

lo di educarlo ad esercitarsi e quindi a confrontarsi con il docente come anche con i coetanei. Facendo riferimento alla teoria del “Mozart della psicologia”, lo psicologo cognitivista e pedagogista sovietico Lev Semënovič Vygotskij, è indispensabile che l’insegnante crei un clima cooperativo: per un buon apprendimento è determinante, infatti, il clima della classe.

Superato il confronto con il docente ed eventualmente con i coetanei, e fatte le esercitazioni necessarie, il processo di autovalutazione gioca un ruolo fondamentale, facendo crescere il grado di consapevolezza circa il proprio livello di apprendimento. L’autovalutazione preparerà il discente al meglio, evitandogli spiacevoli, successive cadute.

Infine, compito del docente è quello di fare sì che studenti e studentesse, a fronte di verifiche e interrogazioni svolte, diano il giusto peso alla valutazione che ricevono, che concerne sempre e solo il proprio livello di preparazione e pertanto non deve mai essere inteso come un giudizio sulla persona. Il docente dovrà quindi invitare il discente ad accettare la valutazione e soprattutto a prendere coscienza degli errori fatti. La consapevolezza dell’errore è necessaria al fine di un miglioramento, evitando di commettere nuovamente gli stessi errori e raggiungendo così un buon livello di apprendimento della materia in oggetto.

Se sinora si è rimarcato il ruolo che svolge il docente nel percorso formativo, vogliamo ora proporre una breve riflessione riguardante l’altra parte in causa, il discente. Compito dell’insegnante è quello di guidare il discente alla scoperta del mondo del meraviglioso. Avendo chiari gli obiettivi del suo insegnamento e disponendo di metodologie e strumentazioni, il docente diventa generatore di identità, si adopera per l’appunto affinché il discente possa apprendere nuove conoscenze e quindi a sua volta rielaborarle in modo da trovare la sua collocazione nel mondo (ulteriori studi, sbocchi professionali, etc.). Occorre però che vi sia l’impegno e la volontà del discente nell’intraprendere tale viaggio, la predisposizione, umile, nel correggersi e maturare, e quindi nel lasciarsi trasformare dalle conoscenze apprese. A tale riguardo, significativo è l’approccio al tema dell’educazione proprio del fenomenologo realista Dietrich von Hildebrand, il quale durante un workshop che diede a Washington²⁹, dopo essere sopravvissuto alla minaccia nazista ed essersi messo

in salvo nel Nuovo Mondo, denunciò la tendenza, insita nella maggior parte dell’insegnamento trasmesso nelle scuole pubbliche americane, a eliminare il punto di vista morale nell’approccio alla vita. Come aggravante, inoltre, rimproverava la costante sovrapposizione concettuale di amoralità e immoralità, come se l’astenersi da un giudizio sul giusto e lo sbagliato, il bene e il male, fosse intercambiabile col distinguere queste differenti realtà.

Una volta capita la ragione del perché condurre un discente nel mondo della meraviglia, nasce la domanda su come tale operazione possa venire compiuta. E qui nuovamente la riflessione di Hildebrand pare opportuna: egli richiama l’importanza nel discente di “rispondere” al valore. In un processo di apprendimento ciò significa che la ricerca nel mondo della conoscenza deve corrispondere a un desiderio di comprensione per “l’importante in sé” e non per ciò che lui denomina “soggettivamente soddisfacente”. L’interesse suscitato dal docente, poniamo, in una specifica materia disciplinare, risulta tale al soggetto perché rispondente a un problema specifico, a una realtà determinata. Quando il discente apprende per la prima volta il significato di che cosa sia un atomo, si sta occupando, “interessando” cioè, di una realtà specifica. Questo è “l’importante in sé”, vale a dire una realtà autentica caratterizzata da un interesse specifico da parte del soggetto. Ecco perché la risposta al valore non può per Hildebrand che interessare la moralità. Nel processo di apprendimento la “realtà del valore” è sempre data per presupposta. Facendo riferimento ad Aristippo di Cirene, afferma infatti Hildebrand che anche chi nega la moralità in realtà presuppone tacitamente la realtà del valore. Occorre una *prise de conscience* della realtà data. Ecco perché nella scoperta del meraviglioso, cioè nell’esperienza del meraviglioso, anche la contemplazione non può essere esclusa, perché parte afferente l’autenticità della realtà data, l’essenza (cioè quell’invito della fenomenologia al ritorno alle cose stesse) della scoperta. Hildebrand, abbracciando il realismo fenomenologico³⁰, sempre a Washington affermava: «Appartiene alla natura stessa del valore possedere la sua importanza in sé e quindi la domanda da cui deriva la sua importanza è insensata come la domanda “come faccio a sapere che qualcosa di evidente è evidente, quale criterio possediamo per l’evidenza?”. In realtà l’evidenza di ciò che è importante in sé è molto più intelligibile, in un senso molto più profondo del ter-

29 Trattasi di un manoscritto inedito di Dietrich von Hildebrand intitolato “Workshop Washington”, archivio Steubenville, USA. Le pagine ripercorrono temi in parte presentati nella sua celebre opera *Ethics* (Franciscan Herald Press, Chicago 1972; Hildebrand Press, Steubenville, 2020), pubblicata nella sua prima edizione con il titolo *Christian Ethics* (David McKay Company, New York 1953).

30 Sempre nel manoscritto inedito si legge che cosa Hildebrand intenda con “fenomenologia”: «Parlando di fenomenologia, ho in mente il contatto intuitivo immediato con i dati intelligibili dell’esperienza, l’analisi delle loro essenze in contrapposizione a ogni tipo di esplorazione della loro genesi o ipotesi e costruzioni esplicative astratte» (D. von Hildebrand, “Workshop Washington”, p. 22).

mine intelligibile, della plausibilità offerta dalla nozione di qualcosa che è importante *per* qualcos'altro»³¹.

Il discente, per fare l'esperienza del meraviglioso, dovrà perciò porsi in un atteggiamento umile, proprio del ricercatore, desideroso di fare nuove scoperte. Per l'esperienza del meraviglioso occorre dunque *tornare come bambini*³². Solo con quella predisposizione d'animo è possibile gustare di quella meraviglia cui tutto il creato tende e nella quale già i Greci avevano rintracciato l'origine di tutto il sapere.

31 D. von Hildebrand, "Workshop Washington", p. 8. Si ritrova la stessa schietta osservazione in L. Giussani, *Il senso religioso*, op. cit., p. 9. Scrive l'autore: «Ipotizziamo davanti a noi il solito notes dell'esempio già fatto. Se qualcuno ci venisse accanto e ci dicesse seriamente: "Sei sicuro che sia un notes? E se non lo fosse?" la nostra reazione sarebbe di uno stupore venato di paura, come chi si trovi di fronte a un eccentrico. Aristotele diceva argutamente che è da pazzi chiedersi le ragioni di ciò che l'evidenza mostra come fatto [Aristotele, *Topici* I, 11, 105a 3-7]. Nessuno potrebbe vivere a lungo e con sanità sulla linea di quelle assurde domande. Ebbene, questo tipo di evidenza è un aspetto di ciò che ho chiamato esperienza elementare». Questa osservazione porta a riflettere su alcune recenti impostazioni filosofiche in ambito di filosofia analitica contemporanea, come anche su alcune proposte educative che mettono in discussione il primo fattore dell'apprendimento conoscitivo qui rintracciato nell'evidenza (o "esperienza elementare"), e che lo stesso Hildebrand individua nel "dato immediato" (vd. D. von Hildebrand, *What is Philosophy?*, The Bruce Publishing Company, Milwaukee 1960; ed. it. *Che cos'è la filosofia?*, a cura di P. Premoli De Marchi, Bompiani, Milano 2001).

32 «In verità io vi dico: se non vi convertirate e non diventerete come i bambini, non entrerete nel regno dei cieli» (Mt 18,3 [C.E.I. 2008]).