

Educazione e verità: una lettura ermeneutica

di **Daniele Loro**

Abstract

L'articolo cerca di dimostrare come il rapporto tra verità ed educazione sia costitutivo dell'esperienza educativa, evidenziandone la presenza nella pratica educativa quotidiana e sostenendo la tesi per cui la comprensione di tale rapporto richiede il confronto con le maggiori teorie filosofiche sulla verità, che a prima vista sembrano molto distanti dalla concretezza educativa. Tali concezioni, a loro volta, possono ricevere importanti indicazioni teoretiche dall'esperienza della verità in educazione, per continuare ad approfondire la ricerca nella direzione di una visione quanto più possibile unitaria e insieme articolata della verità.

Parole chiave:

educazione, verità, ermeneutica, teorie filosofiche, dialogo

The article attempts to demonstrate how the relationship between truth and education, is both essential for the educational experience which highlights its presence in daily educational practice and backs up the theory which requires a comparison with major philosophical theories on truth to be fully understood, and at first glance seems to be quite distant from the concreteness of education. Such concepts can receive important theoretical clues from the experience of truth in education to continue to elaborate on a research towards a more uniform and articulate vision of truth.

Key words:

education, truth, hermeneutics, philosophical theories, dialogue

1. Una tematica educativa fondamentale

Un problema educativo cruciale, ma sul quale forse non ci si sofferma a sufficienza, è quello della *verità*; è un argomento in apparenza lontano ed estraneo rispetto all'agire educativo, ma in realtà esso rappresenta un riferimento essenziale, non solo per la teoria ma anche per la pratica educativa.

Ogni educatore, che rifletta attentamente sul proprio operato, non ha difficoltà a riconoscere che egli non potrebbe iniziare ad educare (né potrebbe iniziare ad insegnare o a fare formazione) in assenza della consapevolezza di proporre all'educando qualcosa di importante per lui e che rappresenti nel contempo, anche per l'educatore, qualcosa per cui valga “veramente” la pena di impegnarsi.

L'intenzione di educare proponendo o facendo qualcosa di vero è dunque presente fin dal momento della progettazione educativa; ma forse è al termine dell'attività educativa, al momento della verifica, che il problema della verità si impone in modo chiaro all'attenzione dell'educatore, che non può non chiedersi: “Ho fatto *veramente* tutto quello che andava detto o fatto? Ho *realmente* realizzato gli obiettivi previsti? Ho contribuito a realizzare un'esperienza *davvero* adeguata alla realtà dell'educando, ai suoi bisogni e desideri e al contesto in cui si trova a vivere”? Si impone di necessità anche la domanda forse più difficile per un educatore: “Dove posso avere *sbagliato*”? Si potrebbe continuare con altre riflessioni sull'agire educativo quotidiano, al fine di dimostrare come in qualsiasi momento il problema della verità possa emergere tra le pieghe dell'azione educativa; ma ciò che in ogni caso appare con chiarezza è che decidere per una determinata azione educativa, giudicandola come la cosa “migliore” da farsi, obbliga a pensare che tale azione sia tale anche perché è la cosa più “vera” in relazione alla realtà dell'educando e del contesto in cui ci si trova ad operare.

La presenza del problema della verità in ogni esperienza educativa suscita una questione cruciale dal punto di vista teoretico, implicita peraltro nella pratica quotidiana: *quando si può dire che un'attività educativa è “vera educazione” e non è un'educazione apparente, se non del tutto sbagliata?*

Per rispondere a questa domanda sembra necessario un lungo percorso di riflessione, perché da una parte l'educazione è “vera” in relazione alla sua stessa realtà, ossia quando *risponde all'essenza stessa dell'educare*; dall'altra, l'educazione è vera quando tende alla realizzazione dello *scopo per cui è stata progettata e poi attuata*. Si potrebbe dire, rifacendosi alla dimensione esistenziale dell'ermeneutica secondo Ricoeur (1986, pp. 34-35), che l'educazione è vera se è in grado di rapportarsi, mediante il lavoro di interpretazione, alla propria storia e alla propria identità profonda (cfr. *l'archeologia del soggetto*), e nel contempo di adeguare la propria progettualità a ciò che le sta davanti, vale a dire all'adempimento del proprio compito (cfr. *la teleologia del soggetto*). In tal modo forse si arriva al centro del problema: il problema della *verità in educazione* non riguarda solamente i molteplici aspetti pratici e operativi dell'agire educativo, ma in ultima istanza ha a che fare con la realtà (*essere*) e con il fine (*senso*) dell'educazione.

2. Il bisogno educativo di verità è un caso particolare di un'esigenza comune

Ciò che accade in educazione non è altro che un caso particolare di una situazione esistenziale diffusa. Si pensi, ad esempio, a ciò che accade comunemente quando si è in presenza di un evento particolarmente doloroso (ad esempio un fatto di cronaca nera, una strage di matrice terroristica, una catastrofe naturale ecc.). In questi casi ciò che si chiede, in particolare da parte dei parenti delle vittime, è di chiarire i fatti, ossia di conoscere la verità di quanto è accaduto attraverso la ricostruzione esatta della successione degli eventi, come se questa conoscenza potesse in qualche modo alleviare il dolore.

Gardner in un suo recente libro, *Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*, osserva a riguardo della verità che, anche se appare come una realtà a prima vista del tutto evidente, tanto da far credere che sia legata al buon senso o al senso comune (Gardner, 2011, p. 31), non è affatto semplice stabilire in modo affidabile quando un'affermazione sia vera senza eccezioni oppure falsa; tuttavia questa difficoltà non deve indurre a pensare che la verità non esista o che non si possa trovare. Sarebbe catastrofico infatti, continua l'autore, assumere il punto di vista opposto e quindi abbandonare ogni sforzo di ricerca e pensare di stabilire delle verità solo quando è possibile.

Nel corso di un'accesa discussione tenutasi alla Sorbona nel novembre 2002, tra Pascal Engel e Richard Rorty, Engel apre il suo intervento ponendo una domanda che evidenzia la presenza di un paradosso in relazione al tema della verità: "Perché, se non si crede più nella verità, si ha tuttavia sete di verità?" (Engel, Rorty, 2007, p. 15). Volendo esplicitare con un esempio tale paradosso, Engel ricorda il suo stupore negli anni Settanta, quando seguiva le lezioni di Michel Foucault al Collège de France e ascoltava come questi spiegasse "che la nozione di verità era soltanto lo strumento del potere e che, essendo ogni potere malvagio, la verità poteva essere soltanto espressione di una volontà maligna": poi, però, se lo ritrovava nelle manifestazioni in piazza, dietro gli striscioni a proclamare "Verità e giustizia" (Engel, Rorty, 2007, p. 16).

Pensando a Husserl si potrebbe concludere dicendo che la tematica della verità fa parte del "mondo-della-vita" prima ancora che del mondo del sapere filosofico o scientifico; la verità fa parte cioè del "mondo in cui noi viviamo intuitivamente, con le sue realtà, così come si danno, dapprima nella semplice esperienza" (Husserl, 1987, p. 183). Che sia parte del mondo della vita non è difficile trovarne conferma: ad esempio, Jaspers mette in evidenza il fascino e l'attrazione, unitamente al dolore che la verità può provocare (1995, pp. 31-33); Zambrano scrive che la verità "è l'alimento della vita" e insieme il suo percorso (1996, p. 12); Mancuso sottolinea l'attualità e la dimensione relazionale della verità (2009).

3. Cenni ad alcune teorie filosofiche sulla verità

Dopo aver considerato l'esperienza esistenziale della verità, all'interno della quale si colloca l'analogia esperienziale anche in ambito educativo, si tratta di considerare – almeno per cenni – come la verità sia stata considerata dal punto di vista filosofico. Dal confronto tra l'esperienza comune e i risultati della riflessione storico-teoretica sulla verità dovrebbe emergere con chiarezza la *distanza* esistente tra le due realtà, e come la seconda rischi di apparire del tutto astratta rispetto alla prima, mentre la prima possa sembrare priva di una valida giustificazione razionale.

Considerando la storia della filosofia e il complesso panorama delle visioni della verità nel pensiero culturale contemporaneo, si possono individuare – a titolo esemplificativo, quindi non esaustivo – quattro grandi visioni della verità.

1) *La verità come corrispondenza*: è la più antica e la più diffusa delle teorie della verità, anche in età contemporanea. Questa visione della verità è formulata in modo esplicito da Platone nel *Cratilo*. Nel dialogo, Socrate distingue tra un discorso vero e uno falso: vero è il discorso “che dice gli enti come sono”, mentre falso è quello che dice come le cose non sono (Platone, 1991, 385b, p. 136). Nel libro V del dialogo *Repubblica*, parlando della figura del filosofo-reggitore dello Stato, Platone scrive che è compito della filosofia, intesa come vera scienza, conoscere l'essere “come esso è”, mentre l'ignoranza conosce ciò che non è, e l'opinione si riferisce a ciò “che insieme è e non è” (Platone, 1991, 478 a-d, p. 1210).

Più articolata è la riflessione sulla verità da parte di Aristotele. Nel libro II della *Metafisica* Aristotele dichiara in modo esplicito che fare filosofia significa ricercare la verità. Non si tratta di una conoscenza facile, ma essa non è nemmeno al di fuori delle possibilità dell'uomo. Scrive Aristotele che non si conosce il vero senza conoscere la causa di ciò per cui una cosa è secondo la natura del suo essere, perché conoscere la causa significa conoscere la realtà più vera di una cosa, in quanto la causa, per essere tale, deve avere in sé al massimo grado ciò di cui essa è causa. Pertanto, conoscere la causa di una cosa significa conoscere il suo essere, e la conoscenza dell'essere è la conoscenza della verità; infatti, “ogni cosa possiede tanto di verità quanto possiede di essere” (Aristotele, 1978, I, 993b, p. 218). Nel libro IX della *Metafisica* Aristotele affronta direttamente il tema del rapporto tra essere e verità (e quindi anche tra non essere e falsità) dichiarando che un'affermazione è vera quando tiene unite o separate cose che nella realtà sono effettivamente unite o separate: “Infatti, non perché noi ti pensiamo bianco tu sei veramente bianco, ma per il fatto che tu sei bianco, noi, che affermiamo questo, siamo nel vero” (Aristotele, 1978, II, 1051b, p. 59).

Una conferma della presenza della concezione della verità come corrispondenza anche nel pensiero contemporaneo viene da Franca D'Agostini. Nel suo libro, *Introduzione alla verità*, presentando le principali teorie della verità, l'autrice inquadra la concezione della verità come corrispondenza tra le teorie che definisce “robuste” (D'Agostini, 2011, p. 47), per distinguerle

da altre, meno chiaramente impegnate a definire una chiara idea di cosa sia vero e per questo definite “non robuste”. La teoria della verità come corrispondenza è definita in questi termini: “Una proposizione (o credenza) *p* è vera se e solo se *p* corrisponde a un fatto o stato di cose *s*” (2011, p. 48). L’autrice non manca di evidenziare le obiezioni – ne elenca ben sei (D’Agostini, 2011, pp. 50-55) – nonché i problemi che mettono in difficoltà la teoria della verità come corrispondenza. Tuttavia, la vera questione che questa teoria pone al pensiero contemporaneo è data dall’alternativa tra l’ammissione della presenza di una realtà fattuale, esterna al soggetto, a cui il pensiero e il discorso debbano corrispondere, e il riconoscimento che questa realtà non esiste perché ogni sapere è solo una costruzione storica, linguistica e culturale. La teoria della verità come corrispondenza, dunque, si collega direttamente alla questione ontologica, oggi ritornata alla ribalta nel dibattito filosofico italiano con l’invito a “ritornare al realismo” dopo la stagione del pensiero postmoderno (Ferraris, 2012).

2) *La verità come conformità al metodo e come coerenza*: se la concezione medievale della verità come “adeguazione” del pensiero all’essere può ricondursi alla concezione antica, la verità come conformità al metodo e dunque alle regole si afferma a partire dall’età moderna, in particolare da Cartesio, che pone come criterio di verità la corretta osservanza del modo con cui si procede nella conoscenza. Dal suo punto di vista, infatti, considerare la verità come corrispondenza tra il pensiero e il suo oggetto di indagine non serve a stabilire “quando tale corrispondenza è effettivamente raggiunta” (Pieretti, 2006, p. 12054). In tal modo egli sposta l’attenzione, per così dire, dai due estremi: il pensiero e l’essere, a ciò che sta in mezzo e che permette la loro relazione, il metodo. In definitiva la soluzione del problema della verità dipende da quanto la conoscenza si conforma alle regole del metodo con cui si ricerca qualcosa. Commenta Pieretti che con Cartesio “non è più la verità che funge da principio ontologico e legge dell’attività di pensiero, ma è il pensiero che svolge il ruolo di criterio nei confronti della verità. In virtù del primato che è così attribuito alla conoscenza, la mente umana non si adegua più alle cose ma alle proprie idee, cioè alle rappresentazioni o immagini che ne può avere” (Pieretti, 2006, p. 12055).

Kant accentua questa concezione della verità e nella *Critica della ragion pura* non si sofferma tanto sulla concezione della verità come accordo o corrispondenza tra la conoscenza e il suo oggetto, che dà per scontata; ciò che egli desidera chiarire “è quale sia il criterio generale e sicuro della verità di una conoscenza qualsiasi” (Kant, 1977, B82, p. 130). Nell’affrontare il problema, Kant si rende conto che non è possibile individuare un unico criterio generale di verità, che possa riguardare i contenuti materiali della conoscenza, che sono diversi per ogni conoscenza come sono diversi tra loro gli oggetti di conoscenza. Il possibile criterio di verità potrà solo riguardare la “forma della conoscenza (tralasciando ogni contenuto)” e questa forma è data dalle “regole universali e necessarie dell’intelletto [...]”. Ciò che contraddice ad esse risulta infatti falso, perché in tal caso l’intelletto entra in contrasto con le regole generali del pensiero e quindi con se stesso” (Kant, 1977, B84, p.

131). In altre parole, se in linea di massima la verità risulta dall'accordo tra la conoscenza e il suo oggetto, e se il criterio comune di verità non può essere individuato negli oggetti, perché sono diversi, il solo modo di individuarlo rimane quello relativo alle leggi dell'intelletto, che sono regole a priori. Ciò non rappresenta il criterio assoluto di conoscenza, ma la condizione minimale, oltre la quale, però, il soggetto non può andare. Di questa insufficienza, rappresentata da un criterio di verità di natura solo formale e non contenutistica, Kant è ben consapevole (1977, B85, p. 131).

In età contemporanea una teoria della verità che si potrebbe accostare, almeno per somiglianza, alla teoria della conformità alle regole dell'intelletto, è quelle "coerentista", nel senso che il criterio di verità si fonda sul principio di *coerenza*. Secondo questa teoria "la proposizione (credenza) p è vera se e solo se p è coerente con altre proposizioni già riconosciute come vere, o con l'insieme delle nostre credenze" (D'Agostini, 2011, p. 56). L'esemplificazione che segue è particolarmente chiarificatrice: "Io riconosco/so che 'la terra è rotonda' è vero *non* perché confronto la proposizione con un eventuale 'stato di cose' che vedrei di fronte a me, ma perché metto in rapporto questa verità con altre verità a me note, riguardanti per esempio la scoperta dell'America, o il ricordo di una fotografia della Terra vista dallo spazio" (D'Agostini, 2011, p. 56).

Un aspetto interessante di questa visione della verità è che, in fondo, nessuna credenza è ritenuta vera presa isolatamente, per se stessa; al contrario essa appare vera in quanto è parte di un sistema più ampio di conoscenze vere. Non mancano i problemi, anche per questa concezione come peraltro per le altre, a partire da ciò che si può intendere per "coerenza". Posto che coerente sia un discorso che non si contraddice, ne deriva che anche una storia totalmente inventata, come può essere la trama di un romanzo, è vera tanto quanto può essere tale una teoria scientifica o una dimostrazione matematica. Oltre a ciò, come osserva ancora D'Agostini, se in un sistema di conoscenze condivise e considerate vere, "si presentano nuove proposizioni che smentiscono proposizioni precedenti, già acquisite, le nuove vanno escluse? Lo scienziato innovatore, che sostiene qualcosa che contraddice le conoscenze acquisite, non può sostenere niente di vero? (D'Agostini, 2011, p. 59). La conclusione dell'autrice è che il principio di coerenza non è in grado di fornire, da sé solo, una definizione di verità, al più può essere un criterio per distinguere ciò che si può reputare vero da ciò che è falso.

3) *La verità come utilità*: nata nella seconda metà dell'Ottocento, questa concezione caratterizza in particolare il pragmatismo americano a partire da James. Nella sua opera del 1907, *Pragmatismo. Un nome nuovo per alcune vecchie maniere di pensare*, James presenta la verità in stretta relazione con i benefici vitali e che "corrisponde a qualunque idea 'ci porti fruttuosamente da una qualunque regione dell'esperienza a una qualunque altra, collegando le cose in modo soddisfacente, funzionando in modo sicuro, semplificando e facendo risparmiare fatica'. Come tale, perciò, essa 'è un bene di un certo tipo e non, come si suppone, una categoria al di fuori del bene [...]. La parola vero designa tutto ciò che si constata come buono sotto la forma di credenza e come

buono inoltre per ragioni ben definite, che possono essere specificate'. E ancora: 'Il vero è solo l'utile nel nostro modo di pensare, così come il giusto è l'utile nel nostro modo di comportarci' (Pieretti, 2006, p. 12058¹).

Per D'Agostini, un'altra visione "robusta" della verità è precisamente quella proveniente dal *pragmatismo*, secondo cui i concetti di utilità, di successo e di efficacia, spiegano meglio la verità dei concetti di coerenza e di corrispondenza. La definizione proposta dalla filosofa italiana è la seguente: "Una proposizione p è vera se e solo se l'assunzione di p è coronata da successo, o si rivela efficace per scopi pratici o scientifici" (D'Agostini, 2011, p. 62). L'autrice prosegue osservando che la caratteristica della prospettiva pragmatica "consiste precisamente nel pensare alla verità in termini di azione, e di orientamento per l'azione". Anche l'autrice si rifà a James, riportando una frase dell'opera *Pragmatism* (James, 1907, p. 56) in cui il filosofo americano sostiene che "qualcosa è vero perché è utile, e non qualcosa è utile perché è vero". James suggerisce un esempio; se sono perso nel bosco e vedo un sentiero, dico 'al termine del sentiero dovrà esserci una casa', seguo il sentiero e trovo la casa. Questo significa che l'ipotesi risulta utile perché è vera? Non esattamente, dice James: è vera perché si è rivelata utile" (D'Agostini, 2011, p. 63).

D'Agostini muove in sintesi un'osservazione critica nei confronti del pragmatismo, mettendo in evidenza come si tratti di un concetto vuoto e formale, nel senso che può adattarsi a tutti i contesti: ciò che è utile per uno, può non esserlo per un altro e viceversa; dunque, quale sarebbe la "vera" utilità del concetto di utile? Tanto più che in ogni caso il concetto di *utile* è comunque diverso da quello di *vero*, perché può essere vero qualcosa di profondamente inutile a volte anche controproducente, mentre può essere utile credere in qualcosa che è profondamente falso.

Richard Rorty, tra i più brillanti pragmatisti contemporanei, nella discussione con Engel, tenutasi nel 2002 alla Sorbona, sostiene una posizione filosofica generale in cui la visione utilitaristica della verità è pienamente confermata. Rorty afferma, a proposito di qualsiasi discussione posta in atto per risolvere un determinato problema, che per i pragmatisti non è importante "sapere se un dibattito possieda o meno un senso, se rinvii a problemi reali o non reali, ma di determinare se la risoluzione di questo dibattito avrà un effetto sulla pratica, se sarà utile" (Rorty, 2007, p. 52). La tesi del pragmatismo, infatti, è la seguente: se una questione non ha un'incidenza pratica, essa non deve avere nemmeno un'incidenza filosofica. È in relazione a questo principio che per Rorty, e per i pragmatisti in generale, sono "trascurabili le questioni tradizionali della metafisica e dell'epistemologia perché non hanno alcuna utilità sociale" (Rorty, 2007, p. 56). Allo stesso modo, continua Rorty, se un comportamento morale non ha necessità di essere fondato sulla verità per essere realizzato, perché è sufficiente la "giustifica-

1 Dei tre passi citati, i primi due sono tratti da James W. (1907), *Pragmatism. A New Name for Some Old Ways of Thinking*, p. 59, il terzo da *The Meaning of Truth*, 1909, Introduzione.

zione” secondo cui, ad esempio, la sincerità, la generosità o la precisione sono cose buone (poco importa se in senso strumentale o per ragioni intrinseche alla loro natura di valori morali), allora interrogarsi sulla nozione di “verità”, come su quella di “realtà in sé” e sulla loro eventuale “corrispondenza”, non ha alcun valore pratico, quindi non è interessante da perseguire (Rorty, 2007, pp. 62-64).

4) *La verità come rivelazione o manifestazione*: presente anch’essa fin dall’antichità, ad esempio in Plotino, è ripresa in età contemporanea dalla fenomenologia e in particolare da Heidegger, impegnato a riportare il tema della verità alla sua originaria dimensione ontologica (vero è l’essere) prima che gnoseologica (vero è il procedimento conoscitivo) rinnovando all’uomo la possibilità di farne esperienza. Come è noto, nella visione heideggeriana della verità si possono individuare due fasi, da collocarsi rispettivamente prima e dopo la “svolta” del suo pensiero, agli inizi degli anni Trenta.

In *Essere e tempo*, Heidegger considera la verità non come concordanza tra soggetto conoscente e oggetto conosciuto, secondo il modello classico, ma come parte costitutiva del “modo di essere” dell’Esserci nel suo essere nel mondo e nel suo chiedersi quale sia il senso dell’essere. Il modo di essere dell’uomo è quindi contrassegnato dall’apertura all’essere, nel senso che l’uomo può scegliere se aprirsi al mondo, oltrepassando se stesso, oppure non farlo e quindi non realizzando se stesso. Pertanto, scrive Heidegger, “con l’apertura dell’Esserci, è raggiunto il fenomeno più rigorosamente originario della verità (Heidegger, 1976, § 44, pp. 271-272). E poiché l’Esserci è “essenzialmente la sua apertura, in quanto in se stesso aperto apre e scopre; esso è quindi essenzialmente ‘vero’. L’Esserci è ‘nella verità’” (Heidegger, 1976, § 44, p. 272).

L’apertura dell’Esserci alla verità è resa possibile dalla sua libertà di decidere il proprio atteggiamento nei confronti del mondo e quindi della vita. Pertanto, se l’apertura alla verità è frutto della libera possibilità di essere o di non essere autenticamente se stesso, “la libertà è l’essenza della verità” (Pieretti, 2006, p. 12060). Dunque, l’uomo può fare esperienza della verità realizzandosi per come egli è, in quanto essere libero in rapporto al mondo e all’essere.

Tuttavia proprio nella tensione verso il mondo (cfr. il prendersi cura delle cose e l’aver cura degli altri uomini), alla continua ricerca del senso dell’essere, l’uomo arriva alla consapevolezza che egli non è in grado di cogliere il senso dell’essere, perché finisce sempre per conoscere solo l’ente particolare in quanto tende a definirlo, quindi a determinarlo e a circoscriverlo (come è successo, secondo Heidegger, da Platone in poi); l’essere invece è il non-ente, è ciò che non è oggettivabile e definibile, quindi l’essere è definibile, secondo il filosofo tedesco, come il “niente” (1987a, pp. 59-77). Se l’essere è il niente, l’uomo è definibile come sentinella del nulla, cioè di un essere che sempre è ricercato e annunciato, ma che sempre si trae fuori da ogni definizione che, come tale, si riferisce sempre e solo agli enti. Dunque l’esperienza della verità, in questa prospettiva, è esperienza del nulla!

Dopo la “svolta”, a partire dagli anni Trenta, preso atto che non è possibile

conoscere l'essere a partire dall'Esserci, cioè da se stesso, perché l'uomo si rapporta sempre e solo con gli enti, Heidegger comprende che la conoscenza della verità può avvenire solo mediante la stessa manifestazione dell'essere, ossia mediante il suo rivelarsi, nei confronti del quale l'uomo deve porsi in un atteggiamento di abbandono, lasciando che l'essere sia ciò che è, e ponendosi piuttosto al suo servizio: "L'uomo non è il padrone dell'ente. L'uomo è il pastore dell'essere", scrive Heidegger (1987b, p. 295). L'essere, e con esso la sua verità, si manifesta nel linguaggio, e in particolare nel linguaggio poetico: "Il linguaggio è così il linguaggio dell'essere come le nuvole sono le nuvole del cielo" (1987b, p. 315).

4. In dialogo con le teorie filosofiche, alla ricerca della verità in educazione

Posto, dunque, che il tema della verità rientri a pieno titolo nella vita di ogni giorno – e perciò stesso anche nella pratica educativa – e presentate alcune tra le più significative teorie filosofiche sulla verità – si tratta di affrontare il punto decisivo, ossia il fatto che sembra esserci una grande *distanza* tra l'esperienza educativa della verità in educazione, spesso vissuta senza essere pienamente consapevoli della sua presenza e di ciò che significa, e le teorie filosofiche su di essa, che sembrano a loro volta del tutto avulse dall'esperienza comune.

Questa distanza, come si è già ricordato, provoca un duplice effetto negativo: da una parte, il pericolo di considerare le teorie sulla verità del tutto astratte e quindi inutili; dall'altro, il pericolo altrettanto forte che alle implicazioni della verità nell'agire comune, compreso l'agire educativo, si diano risposte superficiali, ingenui o irriflessive.

Un modo, per evitare il duplice pericolo sopra paventato, potrebbe essere quello dell'approccio ermeneutico al tema della verità, incentrata sul dialogo domanda/risposta, che rappresenta il cuore della concezione ermeneutica gadameriana (Gadamer, 1990, pp. 427-437). In concreto si può ipotizzare che *le teorie filosofiche sulla verità si presentino come altrettante ipotesi interpretative (domande) circa la consistenza della verità nell'esperienza educativa; a sua volta l'esperienza educativa si può porre come oggetto di interpretazione che non solo "risponde" a partire dalla propria realtà, ma anche "interroga" le stesse teorie.*

1) Dal punto di vista della prima delle teorie della verità, ciò che sembra emergere è che l'orizzonte di verità in cui si colloca ogni esperienza educativa è dato dal fatto che vi sia *corrispondenza* tra l'intenzionalità, il progetto, la successiva azione dell'educatore e la realtà dell'educando, dotata anch'essa di sua specifica intenzionalità, progettualità e capacità di azione. Ciò significa che, come l'essere è misura della verità del pensiero, così la realtà dell'educando (nel caso particolare) e dell'educazione (in senso generale) sono il termine di riferimento della validità del pensare, del progettare e dell'agire dell'educatore. Da ciò consegue che l'educatore non può agire in modo del tutto arbitrario, ma deve tenere costantemente presente la realtà dell'educando (e del

significato dell'educazione in senso generale), una realtà che ha la sua identità, la sua autonomia e la sua storia.

Il fatto che l'azione educativa debba "corrispondere" o "adeguarsi" all'educando rappresenta, per così dire, l'orizzonte della precomprensione entro cui dapprima si progetterà e poi si svolgerà l'intera esperienza di istruzione, educazione e formazione. L'accostamento alla precomprensione confermerebbe il fatto che la tematica della "corrispondenza" è al tempo stesso il punto di partenza e il punto d'arrivo dell'educazione, delineandone in tal modo la realtà complessiva.

2) A garanzia della corrispondenza tra intenzione educativa e realtà dell'educando si pone la questione della *conformità del metodo*, che rappresenta il modo concreto attraverso il quale si attua la relazione tra educatore, azione educativa ed educando. In questo senso trova conferma l'idea secondo cui la verità come "corrispondenza" necessita di un'ulteriore verità per realizzarsi, quella metodologica. Se la prima indica l'orizzonte complessivo, la seconda delinea il percorso da fare per andare dal punto di partenza al punto d'arrivo. Tuttavia, anche in educazione si pone il problema – di carattere più generale – circa il fondamento veritativo del metodo: dove si fonda la sua verità? La risposta può forse venire esattamente dalla sua capacità di corrispondere alla duplice esigenza, dell'educando e dell'educatore, all'interno delle quali si richiede il suo utilizzo, esattamente come un ponte permette di passare con sicurezza un fiume perché è saldamente ancorato ad entrambe le rive.

3) L'azione educativa si mette in atto perché serve a qualcosa, dunque la concezione della verità come *utilità* permette di considerare in particolare un aspetto determinante delle finalità educative: esse devono servire! Non vi è educazione in assenza di finalità, come si sa, e queste finalità non possono essere qualsivoglia, ma devono riguardare esattamente ciò che è "veramente utile" all'educando, nella situazione concreta in cui questi si trova, per colmare i propri bisogni e realizzare nei limiti del possibile il suo desiderio di compimento e di pienezza. In modo analogo il discorso si estende anche alle finalità sociali dell'educazione, dal momento che l'educazione non riguarda solamente l'educando, ma anche la realtà comunitaria (famiglia, scuola, società, stato) in cui questi si trova a vivere.

Il fine educativo è vero quando è utile all'educando, ma quando è realmente utile alla realtà dell'educando, se non quando si relaziona con la sua realtà più profonda? Quindi l'utilità del fine rinvia ad un ulteriore elemento, che non ha a che fare solamente con l'educazione, ma riguarda la persona dell'educando. Da qui la riproposizione di una dinamica circolare con implicazioni antropologiche: *il fine educativo da perseguire è vero perché è utile all'individuo e alla società o il fine educativo è utile perché è vero*, in quanto rispecchia la realtà autentica della persona dell'educando e la sua istanza di compimento?

4) La verità come manifestazione o rivelazione dell'essere sembra interpretare appieno il senso etimologico dell'educazione, intesa come *educere*. In effetti, il fine ultimo dell'educazione è di creare le condizioni affinché l'educando possa rivelare sé a se stesso e agli altri, divenendo ciò che è chiamato ad essere secondo la sua vocazione. Si potrebbe osservare che nella manife-

stazione di sé da parte dell'educando, *l'educazione perviene al compimento della sua verità globale*, nel senso che non si limita a mostrare la verità del fine, ma è conferma, nel contempo, dell'utilità dell'educazione, dell'efficacia del metodo e quindi dell'effettiva corrispondenza esistente tra azione dell'educatore e realtà dell'educando.

Il rivelarsi dell'educando, se da una parte può essere inteso come il compimento che conferma il valore veritativo dell'azione educativa intrapresa, dall'altra pone il problema di ripensare nuovamente la corrispondenza, il metodo e il fine, perché il manifestarsi dell'educando è per ciò stesso portatore di qualcosa di sempre nuovo per l'educatore, forse di non previsto e di non prevedibile, che richiede una revisione dell'insieme dell'azione educativa al fine di "adeguare" alle mutate condizioni in cui essa si viene a svolgere. In tal modo il "circolo ermeneutico" dell'educazione si riapre e ricomincia, e con esso si ripropone il problema della sua verità, però ad un livello di maggiore fedeltà dell'azione educativa alla realtà dell'educando.

5. Osservazioni conclusive: l'educazione interroga le teorie sulla verità

Al termine di questa analisi si possono trarre alcune considerazioni che, per quanto provvisorie, possono essere di un certo interesse teoretico. In primo luogo:

ogni concezione della verità coglie un aspetto essenziale della verità educativa, però nessuna di esse, da sé sola, è in grado di esaurirne completamente la comprensione; ne consegue che è necessario tenerle presenti tutte, se si desidera avere una visione complessiva dell'esperienza della verità in educazione;

la verità dell'educazione, per essere compresa, necessita di più approcci teorici, che tuttavia possono ritrovare un'unità al loro interno, data da una stretta correlazione e complementarità: *la verità come corrispondenza* delinea l'orizzonte di riferimento e la distanza da colmare, *la verità come metodo e coerenza* delinea il modo di procedere, *la verità come utilità* richiama il carattere essenziale del fine educativo, mentre *la verità come manifestazione* indica il fine ultimo dell'educazione e dunque il compimento della sua verità;

ogni ulteriore teoria della verità che si dovesse tenere in considerazione ed anche elaborare *ex novo*, permetterebbe certamente di comprendere ulteriori elementi di verità educativa, aumentando in tal modo la visione complessiva di tale verità;

l'educazione pone il problema del fondamento unitario della verità, sperimentata in educazione; questa è forse la "domanda" fondamentale che proviene dall'educazione e che interroga la filosofia circa la possibilità di trovare il fondamento unitario della verità in quanto tale. Può esistere una visione della verità che contemperi sia il momento unitario della verità, sia la possibilità delle sue molteplici esperienze e interpretazioni?

In secondo luogo, le teorie filosofiche sembrano realmente in grado di interpretare la presenza della verità nella pratica educativa quotidiana, aiu-

tando in tal modo a comprendere meglio la presenza della verità in educazione e nel contempo dimostrando la propria utilità in quanto teorie. Rimarrebbe da verificare ulteriormente se ciascuna di tali teorie (o anche una sola di esse) possa considerarsi come interprete esaustiva della verità dell'educazione o se ciascuna di esse non presenti dei limiti tali da richiedere di essere completata mediante il rimando alle altre teorie.

Infine sembra essere di particolare importanza, in particolare dal punto di vista della filosofia dell'educazione, il fatto che le "risposte" provenienti dalla realtà educativa potrebbero contribuire anch'esse ad approfondire la riflessione filosofica sulla verità. Se così fosse, le teorie filosofiche sulla verità, da "interroganti" (o interpretanti) la realtà educativa si trasformerebbero in "interrogate" (o interpretate) dalla realtà educativa, a conferma non solo del "circolo ermeneutico" che caratterizza ogni esperienza interpretativa, ma anche di come l'esperienza educativa quotidiana, se fatta oggetto di attenta riflessione teoretica, possa essere portatrice di nuova conoscenza.

Nota bibliografica

- Aristotele (1978). *La metafisica* I-II. Napoli: Loffredo.
- D'Agostini F. (2011). *Introduzione alla verità*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Engel P., Rorty R. (2007). *A cosa serve la verità?* Bologna: Il Mulino (Ed. orig. 2005).
- Ferraris M. (2012). *Manifesto del nuovo realismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Gadamer H-G. (1990⁷). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani (Ed. orig. 1960; 1965; 1972).
- Gardner H. (2011). *Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*. Milano: Feltrinelli (Ed. orig. 2011).
- Heidegger M. (1976⁵). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi (Ed. orig. 1927).
- Heidegger M. (1987a). *Che cos'è la metafisica* (1929). In M. Heidegger, *Segnavia* (pp. 59-77). Milano: Adelphi (Ed. orig. 1976).
- Heidegger M. (1987b). *Lettera sull' "umanesimo"* (1946). In M. Heidegger, *Segnavia* (pp. 267-315). Milano: Adelphi (Ed. orig. 1976).
- Husserl E. (1987⁷). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Milano: Il Saggiatore (Ed. orig. 1959).
- Jaspers K. (1995). *La filosofia dell'esistenza*. Roma-Bari: Laterza (Ed. orig. 1938).
- Kant I. (1977). *Critica della ragion pura*. Torino: Utet (Ed. orig. 1781).
- Mancuso V. (2009). *La vita autentica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pieretti A. (2006). *Verità*. In *Enciclopedia filosofica* (pp. 12049-12071 - Vol. XII). Milano: Bompiani-RCS Libri.
- Platone (1991). *Cratilo*. In Platone. *Tutti gli scritti* (pp. 131-190). Milano: Rusconi.
- Platone (1991). *Repubblica*. In Platone. *Tutti gli scritti* (pp. 1067-1346). Milano: Rusconi.
- Ricoeur P. (1986). *Il conflitto delle interpretazioni*. Milano: Jaca Book (Ed. orig. 1969).
- Zambrano M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina (Ed. orig. 1950, 1991).