



Educarsi a riflettere e educare a pensare

Per avviare a una competenza pratica/8
Mario Comoglio

Chissà quante volte un insegnante ha detto a un suo allievo: «Devi pensare di più a quello che fai!»; oppure un genitore a suo figlio: «Se solo ci avessi pensato un po' di più, le cose non le avresti fatte in questo modo»; oppure un animatore di alcuni nel gruppo: «Sono giovani che non riflettono abbastanza»...

C'è poi anche chi rimprovera ad altri di «pensare troppo»: «Se ci pensi troppo, non combinerai mai nulla»; oppure: «A pensarci troppo si diventa pazzi»...

Ma se si chiedesse che cosa ciascuno dovrebbe fare per «pensare» o «pensare di meno», forse non si saprebbe dirlo che molto vagamente.

Eppure tutti riconoscono l'importanza di questa qualità, dell'opportunità di possederla e di essere educati ad essa.

Ci si potrebbe chiedere se è importante che un gruppo o un animatore sappia educare alla capacità di pensare oppure se ciò debba essere lasciato ad altre istituzioni (come la scuola o la famiglia) o se sia un fatto di natura strettamente individuale da gestire come meglio si desidera e da non far diventare preoccupazione di altri.

Sottolineiamo soltanto alcune motivazioni che spingono a prendere in considerazione questo obiettivo per il gruppo da parte del suo animatore.

Ogni esperienza nuova che promuove la maturazione personale e di gruppo deve in qualche modo passare attraverso il filtro del «riflettere» del giovane, attraverso quel momento decisionale nel quale (egli lo dica o non lo dica) «pensa» o «deve pensare» alle sue scelte per raggiungere quell'autonomia che lo fa responsabile non più passivo

delle iniziative degli altri, ma attivo delle proprie decisioni.

Nella vita di gruppo, di entusiasmo per le cose fatte insieme, di gioia e spensieratezza, succede spesso di constatare situazioni di crisi o di qualche giovane del gruppo o talvolta anche collettiva del gruppo intero. Il bravo animatore allora cerca di discutere con l'interessato o con il gruppo, invita a «riflettere».

Da diversi studiosi dell'apprendimento si sottolinea come sia molto più efficiente una coscienza diretta e riflessa delle regole che controllano un argomento (sia esso la lingua o una materia scientifica), che non quella che conosce gli stessi argomenti in modo automatico, irriflesso.

Tutto questo fa anche riflettere sull'importanza che nell'educazione del gruppo si raggiunga (o si miri a) un obiettivo di comprensione riflessa delle cose e dei valori. È vero che la vita di un gruppo non è fatta di riunioni, di continue discussioni (ci sarebbe da «pensare», se lo fosse), tuttavia un buon gruppo organizza nella sua attività anche momenti di «riflessione» (ritiri, riunioni sul tema...). Non è forse importante in quei momenti anche saper riflettere oltre che saper comunicare? Non ha effetto sull'andamento della discussione un intervento che rivela capacità di profonda riflessione o che scopre le contraddizioni di un altro?

Immaginiamo un animatore che sa scherzare, che sa cantare, che sa giocare, che sa preparare un recital o organizzare una gita. Cosa sarebbe se non avesse capacità di riflettere, se non sapesse far «pensare» i giovani che anima?

Sottolineata l'importanza, rimane

però una domanda: come fare? Come educarsi a questa competenza educativa? Non è comune ritenere che questa sia una competenza che uno ha o non ha, come il coraggio di don Abbondio?

PENSARE: COME?

Immaginiamo di essere di fronte a un potentissimo computer. È così potente da poter parlare con noi. Supponiamo che ci dica: «Io sono una macchina intelligente!». Anche se probabilmente rimaniamo in dubbio su questa affermazione, tuttavia immaginiamo di non interrompere il dialogo e di risponderli: «Dimostramelo!». Poiché il computer è intelligente, ci risponde ancora: «Cosa vuoi che faccia per provartelo?». Certo non gli chiederemmo cose che già il computer conosce, dal momento che la quantità delle conoscenze non dimostrerebbe la sua intelligenza (la quantità delle conoscenze renderebbe intelligente anche una biblioteca). Dimostrerebbero invece la sua intelligenza operazioni o processi che esso sa fare con le conoscenze che possiede: catalogarle, estrarre quelle che servono per i problemi da risolvere, trarre informazioni nuove collegando tra loro conoscenze già possedute... Dunque «pensare» è una capacità operativa.

Ancora un argomento. La capacità di riflettere o di pensare, come altre competenze, non è un atteggiamento che possiamo cogliere astrattamente o isolare da «qualche cosa». Se qualcuno ci dicesse: «pensa» o «rifletti», nessuno di noi saprebbe che cosa fare. Ciò non significa che non sappiamo pensare o riflettere, ma semplicemente che non siamo in grado di farlo senza determinare su «che cosa» riflettere o «che cosa» pensare. Senza «che cosa», non si può esercitare nessuna di queste due abilità della mente. Ciò potrebbe anche significare che quanto meno

In questo articolo, ad un primo momento di ricerca su che cosa voglia dire pensare, facciamo seguire un insieme di training che esprime la fiducia che ci si può educare a pensare.

«che cosa» si possiede, tanto meno capacità di pensare si ha, o che non si può pensare su qualcosa che non si conosce.

Queste diverse argomentazioni sono già sufficienti per molte conclusioni: il che cosa non è assolutamente indifferente al nostro «pensare»: il bambino pensa di meno perché ha meno cose da elaborare, è più semplice nelle sue forme di pensare, perché più semplici sono le informazioni che possiede.

Ancora, la capacità di «pensare» non si riferisce tanto alla quantità o alla qualità delle conoscenze che abbiamo, quanto alla capacità e al «modo» di elaborarle. Se osserviamo ad esempio il comportamento di una persona che diventa rossa davanti a uno che non ha mai incontrato e che nel suo modo di parlare rivela una grande emozione, possiamo dire che è un comportamento tipico di un timido (la assimiliamo ad una categoria di comportamenti), prevediamo che con probabilità non saprà esprimere compiutamente il suo pensiero (deduciamo altri comportamenti), possiamo pensare che sia una persona insicura e fortemente emotiva (induciamo altre caratteristiche)...

Si può essere un'enciclopedia di conoscenze, ma non essere capaci di indurre da esse nuove conoscenze; si può vivere un'esperienza e non saper «trarre» da essa ricchezza; si possono vivere molte attività senza saperle «coordinare», senza saperle «categorizzare», senza trovare il «modello» da utilizzare per interpretarle. Alle volte, per capire qualcosa di nuovo che capita, si

deve saper «immaginare una analogia» con qualcosa di già conosciuto, oppure si deve saperla «distinguere» da altre simili...

Ciò che vogliamo sottolineare non è tanto il «che cosa» ci serve per pensare, ma imparare a «saper come» utilizzare le informazioni. Se può passare l'analogia tra l'uomo e un computer, potremmo dire che noi vorremmo parlare di lui non tanto per la quantità di informazioni che possiede o è in grado di possedere, quanto per la capacità di operazioni (ciò che chiamiamo: «pensare») che è in grado di produrre o eseguire.

Molti «modi» di «pensare»

Supponiamo che uno ci dica: «Tira le conseguenze da quello che è successo...»; oppure: «Il nonno cadde dalla scala e dovemmo chiamare d'urgenza l'ambulanza»; oppure: «Ci ho pensato tutta la notte e mi è venuta l'idea...». Il «che cosa» è diverso, ma in ogni espressione si è richiesti di pensare. Nel primo caso si chiede di pensare «deduttivamente» o «induttivamente», nel se-

condo di aggiungere una connessione tra il cadere del nonno dalla scala e la chiamata dell'ambulanza, nel terzo si dice che un lungo pensare ha prodotto un'idea «nuova».

Con queste tre semplici frasi sono stati richiesti tre «modi» di pensare: dedurre o indurre, completare introducendo un elemento che logicamente connette due informazioni, inventare.

Possiamo già osservare come pensare voglia dire compiere diversi atti di pensiero per differenti scopi che si vogliono ottenere.

Ciò fa dire che quando parliamo di «riflettere» o di «pensare», in realtà usiamo un parola molto generica per dire cose che dovrebbero essere precisate.

A questo punto ci si potrebbe chiedere quali sono le principali operazioni che si richiedono nel pensare. Non è facile rispondere in modo da farne un elenco esauriente, visto che questa elencazione dipende dal modello di intelligenza a cui si ricorre. Noi ne prenderemo in esame alcune su cui convergono tanti studiosi, raggruppando insieme diverse operazioni che possiamo indicare come semplici.

L'OSSERVARE

L'osservazione indica anzitutto la capacità di «esporsi» al dato, lasciandosi come «impressionare» dall'oggetto: più semplicemente raccogliere informazioni relativamente a qualche cosa.

Essa è la prima e fondamentale operazione del pensare.

Esporsi ad una situazione significa individuare tutti gli elementi e le variabili che intervengono a definirla.

Non solo. Nell'osservare compiamo anche altre operazioni, come l'analisi, la catalogazione secondo categorie di somiglianza e differenza, la valutazione o ponderazione del loro valore e at-

tribuzione di significato, il richiamo di conoscenze già possedute che possono completare i dati raccolti, la formazione di un concetto.

L'analisi comporta la raccolta di più elementi possibili, che però necessitano di essere organizzati e catalogati dentro categorie o concetti, sia per non mescolare dati tra loro non assimilabili, sia per poterli adeguatamente trattare nelle riflessioni successive.

Oltre l'analisi abbiamo anche la valutazione dell'effettivo valore degli elementi osservati, per «eliminare» quelli di scarsa importanza rispetto alla definizione di una certa cosa.

TRAINING

Proviamo a utilizzare queste capacità di riflessione. Il training probabilmente sarà più interessante se fatto in gruppo. Prima però di ascoltare gli altri, occorre produrre il massimo con le sole proprie forze. Quindi, solo successivamente ci si confronti anche con quello che altri hanno fatto. I primi esercizi sono neutri. Si evidenzia per lo più il tipo di lavoro che occorre compiere. I successivi sono più relativi al campo di animazione del gruppo.

1. L'analisi

Esaminare dei dati, raccogliarli in concetti che diano loro un significato.

Situazione I

Trovare il «colore nascosto» in queste frasi. In queste proposizioni si trova indicato un colore come nell'esempio: «la ballina era nel cortile con l'autista che doveva guidarla» (il colore è: lilla). Scoprirlo analizzando le diverse sillabe di cui è composta la frase.

— La carica di sindaco fu affidata al partito di maggioranza relativa.

— Dove c'è l'estetica vi si può sempre trovare bellezza e modernità.

— Beatrice continuava ad amar Antonio, sebbene lui non l'amasse più.

— Il magistrato disse ai coniugi che avevano chiesto la separazione: «Riconciliatevi o lasciatevi per sempre».

— La mamma parlando con Giulia, sua figlia, riconobbe che la situazione era veramente difficile, e disse: «L'esame ti sta portando all'esaurimento nervoso».

— «Domenica ventotto dicembre il Napoli va a giocare contro la Juventus».

Situazione II

Delle seguenti situazioni trovare per ciascuna almeno quattro «concetti» diversi a cui possono riferirsi i dati che ti sono forniti:

a. Nel gruppo c'è una ragazza che tutte le volte che viene a una riunione cambia vestito. Cercare di dire quali sono i motivi di questo suo comportamento.

b. Nel gruppo c'è Roberto che arriva sempre in ritardo rispetto agli altri. Quali possono essere i motivi?

c. Nel gruppo c'è Andrea che ha detto di non essere condizionato da alcuno nel gruppo. Perché lo ha detto?

d. Un membro del gruppo dimostra interesse nelle discussioni di gruppo, è aperto nelle relazioni interpersonali, non ha timore di esprimere il proprio parere. Quali possono essere stati i motivi di questo comportamento?

e. Hai visto che Lucio stava leggendo una rivista pornografica. Perché lo fa?

Situazione III

Gli esercizi prima proposti procedevano dall'analisi verso la sintesi. Ora provare a fare questo esercizio inverso dalla sintesi verso l'analisi.

a. «Ciò mi frustra enormemente».

b. «Questo è ciò che dovrei cambiare di me stesso».

c. «Ciò mi stanca enormemente anche se non è pesante farlo».

d. «Se questo si avverasse, mi darebbe una gioia immensa!».

Modelli di risposta

Situazione I

- Indaco.
- Celeste.
- Amaranto.
- Viola.
- Ametista.
- Oliva.

Situazione II

- a. — È esuberante.
- È esibizionista.
- È ricca.

— È una persona che bada solo alle apparenze.

— Vuole evitare di essere ripetitiva nel vestirsi.

b. — È disinteressato al gruppo.

— Vuol farsi notare.

— Ha un orario di lavoro che costantemente causa il ritardo.

— Vuol dimostrare che non è d'accordo con l'orario stabilito.

— È molto lento in tutto ciò che fa.

c. — Si ritiene superiore agli altri.

— È uno che si difende dalle pressioni di conformità.

— Non è d'accordo con l'opinione dominante nel gruppo.

— È uno che vuole rimanere estraneo al gruppo...

— Teme di perdere la sua originalità.

d. — Si sente ormai inserito nel gruppo.

— Ha raggiunto un senso di sicurezza.

— È uno che ha una padronanza emotiva.

— Ha raggiunto ormai un equilibrio.

— Ha raggiunto un buon livello di maturità.

e. — Manca di una identità sessuale.

— Ha una curiosità insoddisfatta.

— È in un periodo di crisi e di problemi.

— È uno che è libero e non ha censure.

— È uno che si è lasciato adescare da falsi valori...

NB. Per la situazione III non diamo modelli di risposte in quanto possono essere molto vari. Se si è in diversi animatori, può essere utile confrontarsi dopo aver dato singolarmente le risposte ai quesiti.

2. Notare le differenze, le similarità e classificarle

La classificazione è una operazione nella quale si raccolgono elementi omogenei secondo una data categoria (stabilita in precedenza o trovata dopo analisi). Ciò si esegue esaminando gli elementi e notandone le differenze e gli aspetti che invece li accomunano. Dopo questa operazione si cerca di accorpate in un'unica categoria gli elementi che presentano le stesse caratteristiche.

Situazione I

Le diverse affermazioni che seguono, per alcune caratteristiche di contenuto che esprimono, possono attribuirsi a tre persone diverse. Esse costituiscono interventi di discussione avvenuta tra loro. Attribuire a ciascuno la sua affermazione. Quali sono le caratteristiche per cui è la stessa persona a fare queste affermazioni?

— «Non sono d'accordo con quanto afferma lui. C'è sempre una ragione in ciò che uno fa».

(a)

— «Secondo me sei illogico nell'affermare questo». (b)

— «Per capire le ragioni del comportamento bisogna risalire alle ragioni psicologiche e culturali». (c)

— «Secondo me vogliamo trovare una logica in ciò che è invece pura casualità». (d)

— «Puoi fare degli esempi concreti di ciò che affermi?». (e)

— «Secondo me voi fate delle affermazioni senza dimostrarle». (f)

— «Se si accetta la persona come libertà, non si deve cercare un rapporto tra comportamento e motivazione». (g)

— «Non esiste un tipo di libertà come ne parli tu». (h)

— «La discussione può continuare all'infinito se non si prende un fatto e si comincia a discuterlo». (i)

— «Se fosse vero quello che dici, quanto affermi sarebbe contraddittorio». (l)

— «Non si può identificare libertà con immotivazione». (m)

Situazione II

Alcune delle seguenti domande riguardano una certa cosa, altre un'altra. Trovare il modo di dividerle coerentemente in due categorie. Poi metterle secondo un ordine logico.

— Pensi di essere pronto ad affrontare la prossima difficoltà? (a)

— Adesso ti senti tranquillo e soddisfatto? (b)

— Pensi che la remunerazione che ricevi sia adeguata al lavoro che svolgi? (d)

— Che cosa pensi di fare una volta terminati gli studi? (e)

— È stato difficile trovare questo lavoro? (f)

— Non soffri qualche volta di solitudine nell'essere solo a fare questo lavoro? (g)

— Pensi di ottenere un grande successo con il piano che stai elaborando? (h)

— Ti ritieni fortunato? (i)

Situazione III

Cercare di evidenziare tutti i motivi che possono spiegare il comportamento di Sandro. Organizzarli secondo diverse categorie. Tra tutti sottolinea quelli che sembrano maggiormente influenti e determinanti dell'agire di Sandro.

Sandro, un ragazzo del gruppo, ha un carattere molto variabile. Certi giorni è sereno e allegro, altri giorni è scontroso e intollerante. È facile riconoscere in che giornata sia anche solo vedendolo da lontano. Quando è in buona giornata, è un piacere averlo nel gruppo. Ma quando è la sua giornata-no, sarebbe meglio che non ci fosse. I motivi di questo suo comportamento potrebbero essere sia sociali/psicologici che occasionali.

Sandro ha 18 anni e da dodici vive con il papà che ha divorziato. Il padre fa un lavoro che lo occupa parecchio e alla sera torna a casa stanco. Non sempre ha voglia di stare ad ascoltare o discutere con Sandro, il quale ha

una vita affettiva molto variabile, avendo già preso diverse «cotte». È al quinto anno di Istituto Tecnico per Informatici ed ha insegnanti molto esigenti. Il successo scolastico si alterna a insuccessi; dà molta importanza alla scuola anche se non sa cosa potrà fare dopo il diploma...

Modelli di risposte

Situazione I

— Il razionalista: a, b, c, h, l, m; il concreto: e, f, i; l'irrazionale: d, g.

Situazione II

— Riguardano un progetto futuro. Sono (in ordine logico): e, h, a.

— Riguardano il lavoro. Sono (in ordine logico): f, b, c, i, d, g.

Qualche variazione potrebbe comunque essere possibile.

Situazione III

Motivi psicologici:

— carenza di affetto materno; manca la figura della madre;

— carenza di dialogo, di comunicazione e confronto con il padre;

— poca fiducia in sé.

Motivi sociologici:

— scarso senso di appartenenza al nucleo familiare;

— dipende dal gruppo primario;

— la famiglia non è vissuta come gruppo di

riferimento;

— difficoltà a socializzare con il gruppo dei pari.

3. La capacità di concettualizzare la realtà nel suo divenire

C'è un modo di pensare (ovvero analizzare) che considera, senza volerlo, le cose come immutabili. La realtà è invece dinamica e in continua trasformazione. La qualcosa vale a maggior ragione per un gruppo giovanile. Esso, sotto la pressione delle continue interazioni reciproche o dell'intervento dell'animatore o delle sue attività e iniziative, è soggetto a continui cambiamenti che richiedono all'animatore la capacità di riflettere o analizzare delle realtà in continua riformulazione. A questo scopo proponiamo due tipi di esercizi. Il primo, più semplice, serve ad acquisire una prima sensibilità a questa modalità di considerare alle volte la realtà; il secondo, più difficile, si applica più direttamente alla situazione del gruppo di animazione.

Situazione I

La trasformazione delle parole o dei concetti: sono indicate due parole o concetti che rappresentano lo stadio iniziale e lo stadio finale. Il compito consiste nel trovare altre tre parole che rappresentano un passo sequenziale tra ciò che è indicato nella prima parola e quanto indicato nell'ultima. Ogni fase intermedia deve contenere un elemento o una caratteristica della parola precedentemente indicata. Ad esempio, si supponga di dover trovare tre parole di congiunzione tra: «colore e astronauta». Esse potrebbero essere: «colore-verde-blu-cielo-astronauta»; oppure tra: «lavabiancheria e montagna» potrebbero essere: «lavabiancheria-lavaggio-bianco-neve-montagna». Ecco il training:

Tipografo _____	ragazzo
Sangue _____	colore
Limone _____	cane
Posta _____	ginocchio
Concerto _____	scuola
Cucciolo _____	casa
Gatto _____	macchina
Francobollo _____	amico

Situazione II

Trasformazione di atteggiamenti: in questa riflessione dovrai essere capace di trovare o identificare almeno due fasi intermedie di un cambio di atteggiamento. Ad esempio: ripetitivo-creativo. Ripetitivo – disegna in modo originale – si veste in modo personale – ha trovato una soluzione che nessuno era riuscito a suggerire – creativo. Se si ha la possibilità, si verifichi poi il dinamismo trovato con altri e si aumentino in modo scalare le fasi intermedie.

a. Da non-capire a comprendere.

— _____

— _____

— _____

b. Da disinteressato a interessato.

— _____

— _____

— _____

c. Da non fede a fede religiosa.

d. Da tranquillità a disagio.

e. Da sicurezza a insicurezza.

f. Da incapace a comunicare a comunicante attivo.

g. Da tollerante a intollerante.

Situazione III

Concettualizzare la realtà nel suo modificarsi: in questo esercizio è indicata una situazione. Occorre trovare almeno tre interventi che possono servire a modificarla.

a. Nel gruppo c'è qualcuno che non mi accetta.

b. Nel gruppo c'è qualcuno con atteggiamento disfattista.

c. Nel gruppo c'è uno che non parla mai.

d. Nel gruppo si sono formati due sottogruppi contrapposti.

e. Nel gruppo non si prende nulla di serio.

f. Nel gruppo c'è uno che non sopporto.

Modelli di risposta

Situazione I

Tipografo – composizione – stampa – libro – ragazzo.

Sangue – esame – foglio – bianco – colore.
Limone – giallo – casa – custode – cane.
Posta – versamento – sangue – ferita – ginocchio.

Concerto – violino – apprendimento – insegnante – scuola.

Cucciolo – cane – casa – uomo – macchina.
Francobollo – serie – raccolta – filatelico – amico.

NB. *Naturalmente si possono trovare anche altre associazioni.*

Situazione II

a. — Comincia ad acquisire le conoscenze che sono previe alla comprensione di un certo argomento.

— Sviluppa un interesse per i problemi, gli argomenti e una amicizia con persone addentro alla medesima area di conoscenze.

b. — La noia e il disinteresse si scontrano contro un fatto che richiede un intervento urgente per essere risolto.

— Il successo e la soddisfazione avuta in ciò che è stato fatto fa nascere un rapporto di primo interessamento con problemi e casi simili.

c. — Trova giovani simpatici e aperti.

— Nasce una simpatia che rifluisce sui valori vissuti dagli amici.

d. — Ascolta qualcosa che lo contraddice e offende.

— Ciò turba la relazione con l'interlocutore.

e. — Un fatto e un'opinione vengono messi in dubbio da una persona per la quale egli nutre profonda stima e simpatia.

— Altre opinioni e fonti sembrano concordare e confermare il punto di vista della persona da lui molto apprezzata.

f. — Si chiarisce il pensiero sulle cose che intende comunicare.

— Prende coscienza che la sua forma comunicativa ha particolari difetti.

— Comincia a correggere personalmente il proprio modo di esprimersi.

— Formula come esercizio personale la correzione di interventi non comunicativi di altri.

g. — Si accorge di essere oggetto di disistima da parte degli altri, perché si dimostra accudente sulle opinioni degli altri.

— Non cede sulle proprie opinioni o punti di vista per richiamare su di sé l'attenzione.

NB. *Le risposte che vengono date sono esempi. Ciò non significa che non se ne possano dare anche di migliori.*

Situazione III

a. — Osservo quali sono i tipi di persone che gli sono simpatici e il loro modo di comportarsi.

— Mi dimostro con lui in modo rispettoso e cordiale.

— Cerco di trovare occasioni per comunicare con lui.

— Mi faccio un'idea delle sue esigenze e cerco in queste di mostrargli la mia comprensione.

b. — Cerco di riconoscere gli aspetti positivi delle critiche che egli muove.

— Chiedo suggerimenti di come dovrebbero essere fatte le cose.

— Affido a lui la responsabilità di farle.

c. — Non lo invito a parlare davanti al gruppo.

— Le discussioni vengono normalmente fatte in piccoli gruppi.

— Se non parla perché su certi argomenti non ha opinioni, gli suggerisco delle letture.

— Lo stimolo indirettamente mettendo in evidenza altri suoi modi di comunicazione (non verbale).

d. — Si apre una discussione sull'argomento in gruppo, supponendo che probabilmente le posizioni non si radicalizzeranno.

— Organizzo un'attività dove si devono for-

mare gruppi di persone che vengono dall'uno o dall'altro gruppo.

— Si prepara una festa con giochi che richieda una partecipazione che non ratifichi la divisione esistente.

Si fa un gioco nel quale i due gruppi si fanno guerra, poi cercano la pace.

e. — Promuovo un'esperienza o iniziativa per la quale si richiede una esposizione pubblica.

— Non ho fretta di accelerare i tempi di maturazione anche se non mi esimo dallo stimolare.

f. — Cerco di vedere le cose dal suo punto di vista.

— Cerco di conoscerlo meglio.

— Parlo con lui a tu per tu, dicendogli le cose che di lui non mi piacciono.

NB. Si potrebbero trovare altre risposte. Nota che qui non si chiede quali sono gli interventi migliori e giusti per cambiare una situazione, ma semplicemente delle ipotesi di interventi che potrebbero modificare una situazione. La migliore deve essere decisa con l'introduzione di altre variabili.

RAGIONARE DEDUTTIVAMENTE E INDUTTIVAMENTE

Lo studio del ragionamento deduttivo o induttivo è stato per secoli un argomento privilegiato della filosofia e in particolare della logica.

Recentemente, se da una parte è stato oggetto di sempre maggiore attenzione, perché considerato il fondamento di ogni nostro ragionare e il modo più classico di argomentare nella scienza, dall'altra è stato anche considerato con sospetto a motivo della riduttività con cui spesso sembra esprimersi.

Non entriamo direttamente nei giudizi di merito, ma li assumiamo invece come forme fondamentali del pensare, anche se a volte si presentano linguisticamente nascosti. Dell'importanza di questo ragionamento abbiamo già parlato descrivendo l'attività inferenziale come quella attività per la quale completiamo, interpretiamo, traiamo conclusioni da un messaggio linguistico. Questa è la prima abilità di ragiona-

mento quotidianamente utilizzata.

Se ad esempio dico: «Marco anima un gruppo nel centro giovanile della parrocchia», si possono «dedurre» o «indurre» altre informazioni: se Marco anima, allora Marco è un animatore. Se Marco anima un gruppo, allora Marco è più vecchio o più maturo di tutte le persone che compongono il gruppo. Se c'è un gruppo, allora attorno a Marco c'è un certo numero di persone. Se il centro giovanile è nella parrocchia, allora il gruppo di Marco è un gruppo ecclesiale...

Abbiamo detto che questa è un'attività inferenziale di comprensione, ed è fondamentale ogni volta che ascoltiamo o leggiamo qualche messaggio linguistico: senza di essa non solo non possiamo «comprendere», ma da questa capacità dipende anche la profondità di comprensione che possiamo avere del messaggio. È attraverso que-

ste inferenze che possiamo diventare «critici», oppure «formulare interrogazioni successive», oppure risultare insicuri circa quello che è stato detto.

Deduzione, induzione

Le inferenze possono essere «dedotte» oppure «indotte».

Semplificando, definiamo ragionamento deduttivo quel processo, o modo di pensare, che non va oltre a delle premesse assunte come vere. In altre parole si traggono nuove idee, conclusioni o opinioni a partire da premesse che già le contengono e che non sono messe in discussione. In questo modo ciò che viene asserito è solo apparentemente nuovo, in quanto è già pre-contenuto in un'asserzione precedente.

Ad esempio, non dice nulla di nuovo l'asserzione che a Marco piace stare in gruppo, se esiste la premessa che a tutti i giovani piace stare in gruppo e che Marco è un giovane. Evidentemente la prima affermazione deriva dalle seconde due.

Ci troviamo invece in presenza di una «induzione» se da alcuni particolari siano in grado di inferire delle conclusioni più generali e ampie. Così, per il fatto che quasi tutti i gruppi hanno un animatore di età maggiore di quelli del gruppo, possiamo «indurre» che anche Marco abbia un'età superiore a quella dei partecipanti al suo gruppo. Naturalmente, la sicurezza di questa conclusione non è più come quando si «deduce», poiché si richiederebbe una premessa più sicura e generale. Tuttavia, può avere una certa probabilità.

Questi processi di ragionamento che facciamo sulla «comprensione» di un messaggio linguistico, sono perlopiù automatici e quindi involontari, e dunque spesso anche non controllati. Ci sono però altri casi in cui questi processi di ragionamento sono deliberati e controllati.

Ragioniamo deliberatamente quando ad esempio portiamo le motivazioni di un nostro comportamento o di una

nostra decisione, oppure quando cerchiamo di convalidare un'opinione che ci è proposta.

Molti esperimenti dimostrano che ciò non viene fatto per qualsiasi comportamento, e che si deve stare molto attenti all'apparente razionalità con cui ricostruiamo decisioni prese ed opinioni che abbiamo abbracciato.

Allo stesso modo, non tutte le opinioni sono valutate nella loro verità. Si è provato ad esempio che tutti noi possediamo opinioni in materia scientifica imprecise o false, ma che sono utilizzate come vere dal momento che non espongono il nostro agire quotidiano a grave rischio. Allo stesso modo non sempre sottoponiamo tutte le nostre opinioni a verifica: sono molte di più quelle che abbiamo provato. Tuttavia ci sono opinioni che o per la loro importanza o per una richiesta esplicita o per altro motivo siamo costretti a verificare, sia per modificarle che per attenuarne la plausibilità. In questi casi il procedimento più comune è il ricorso a un processo deduttivo o induttivo.

Quale validità?

Circa il ragionamento deduttivo, possiamo dire che è valido se le conclusioni derivano dalle premesse; però si possono trarre conclusioni valide anche da premesse false. Evidentemente in questo caso si avrebbero conclusioni false, ma ciò non toglierebbe nulla alla validità del ragionamento; e viceversa si potrebbero trarre conclusioni vere pur in un processo non valido. Ad esempio: «Tutti coloro che fanno animazione amano la vita; Marco fa animazione; dunque ama la vita». La conclusione è vera e valida. Tuttavia se dicessimo: «Tutti coloro che amano la vita fanno animazione e dal momento che tutti i giovani amano la vita, tutti i giovani fanno animazione», il ragionamento sarebbe perfettamente valido, anche se la conclusione è falsa poiché è errata la premessa. Potremmo così dire che la «validità» riguarda la forma di

un ragionamento, non il suo contenuto che invece si fonda sulla verità delle premesse.

Questa non è una piccola sfumatura, visto che molte ricerche hanno evidenziato errori nell'uso di questa procedura apparentemente così semplice. Si è constatato ad esempio che spesso si confonde «verità» con «validità», e altre volte si confonde forma deduttiva con quella induttiva, altre volte ancora non si riesce a farsi un'esatta rappresentazione delle premesse.

Il procedimento induttivo funziona più o meno così. Supponiamo di essere interessati ai casi di abbandono della scuola dei giovani tra i 16-18 anni; allora si prenderanno contatti con essi per osservare quanti lasciano gli studi in questi anni. A partire da queste osservazioni si formulerà un'ipotesi generale (nel nostro caso si dirà che la stima percentuale di coloro che abbandonano la scuola tra i 15-16 anni è ad esempio del 20%).

Un passo successivo è quello di formulare una nuova ipotesi a partire dai dati raccolti. Alcune volte l'ipotesi nuova dirige la ricerca dei dati (e in questo caso è un'ipotesi da controllare); in altri casi i dati servono a sconfessare un'ipotesi prescelta che quindi dovrà essere riformulata.

Ma anche questo procedimento è non di meno soggetto a errori. Gli errori che più facilmente si possono compiere sono un'estensione superiore al dovuto della verità dell'ipotesi. I casi osservati infatti possono essere in numero non sufficiente per sostenere un'ipotesi (non si deve dimenticare che nel processo induttivo le esperienze che dovrebbero provare definitivamente un'ipotesi non possono mai essere tutte prese in considerazione, e quindi in esso un margine di insicurezza è intrinseco), oppure per avvalorare la propria ipotesi si ricorre ad una campionatura di esempi che non sono rappresentativi della totalità. Si dice ad esempio che i giovani oggi sono più seri e impegnati di ieri, e per dimostrare questo si ricorre anche ad esemplificazioni. Ma esse

non sono certo un campione preciso dei giovani d'oggi: possono essere presi da ambienti particolari. C'è inoltre la possibilità che nell'avvalorare una propria ipotesi si minimizzino le informazioni negative. Vi sono altri errori che si possono compiere nel processo induttivo. Qui vi abbiamo solo accennato.

Vogliamo ora suggerire alcuni training che possono essere utili all'animatore anche per utilizzarli per riflessioni in gruppo, cosa che può risultare assai stimolante.

TRAINING

Situazione I

Qui sotto vengono elencate delle ipotesi da assumere come premesse indiscutibili: «dedurre» delle conclusioni.

a. Se animazione vuol dire credere alla vita, allora _____

b. Se credere vuol dire avere una speranza che supera ogni altra speranza, allora _____

c. Se amare significa perdersi nell'altro, allora _____

d. Se credere in Dio implica non avere nessun attaccamento alla terra, allora _____

e. Se amare e odiare avessero lo stesso valore, allora _____

f. Se praticare la giustizia implicasse il fallimento di una azienda, allora _____

g. Se libertà volesse dire fare quello che uno vuole quando vuole, allora _____

Situazione II

Di fronte alle seguenti deduzioni, dare il proprio giudizio sottolineando se la conclusione è vera, probabile o falsa.

a. Tutti coloro che amano la vita sono felici. Ho incontrato Silvia. Mi disse che era felice. Ne ho dedotto che lei amasse anche la vita. Vero - Probabile - Falso.

b. Tutti quelli del mio gruppo sono contenti del mio modo di animare. Giovanni, che pur è di gusti molto difficili, è del mio gruppo. Ciò do-

vrebbe farmi pensare che anche lui è contento del mio modo di animare.

Vero – Probabile – Falso.

c. Eliminare la causa del disagio nel gruppo rende più facile l'animazione. Così ho deciso di allontanare dal gruppo Marco. Le cose nel gruppo andranno certamente meglio.

Vero – Probabile – Falso.

d. Mi hanno detto: «Tutti quelli che appartengono al mio gruppo sono contenti di esserci e non desiderano altro che rimanere con me». Ho incontrato Anna e mi ha detto di non voler stare con me. Ne deduco che Anna non viene nel mio gruppo.

Vero – Probabile – Falso.

e. Tutte le volte che ho visto Andrea, era sempre sereno e allegro. Devo pensare che lui sia un carattere senza problemi, espansivo e compagno.

Vero – Probabile – Falso.

f. Sandro mi ha detto una cosa che poi ho potuto verificare come non vera. Ritengo che egli sia un ragazzo che non dice mai la verità.

Vero – Probabile – Falso.

g. Ho provato cento volte a parlare con Antonio. Non ci sono mai riuscito. Sono convinto che lui mi vuole evitare.

Vero – Probabile – Falso.

Situazione III

Trovare i fatti (almeno tre) che confermano la seguente ipotesi anche se evidentemente non la dimostrano.

a. È una persona mai contenta:

b. Sono convinto che lui fosse responsabile dell'andamento della discussione:

c. I giovani sono oggi più disimpegnati e superficiali di una volta:

d. Le ragazze sono diverse dai ragazzi:

e. Andrea ha dimostrato di essere un buon animatore:

Modelli di risposta

Situazione II

- a. Vero.
- b. Vero.
- c. Vero.
- d. Vero.
- e. Probabile.
- f. Falso.
- g. Probabile.

Situazione III

- a. — Critica ogni proposta.
 - Non accetta nulla con entusiasmo.
 - Non vuole mai prendere responsabilità su di sé.
- b. — Tutti si rivolgevano a lui quando intervenivano.
 - Si attendeva da lui un giudizio di ciò che uno affermava.
 - I suoi interventi orientavano l'argomento in discussione.
- c. — Sono restii ad assumere e portare a termine delle responsabilità.
 - Leggono e riflettono molto meno.
 - Non hanno dei punti di riferimento stabili che servano loro a formulare delle valutazioni critiche.
 - Sono in aumento presso i giovani la droga e l'alcolismo.
- d. — Sono più estrose e aperte.
 - Sono molto più emotive e riflessive.
 - Amano farsi notare più dei ragazzi.
- e. — Quando parla ci si accorge subito che si mette dal punto di vista dell'interlocutore.
 - I giovani del gruppo hanno per lui grande stima e affetto.
 - Riesce sempre a trovare la soluzione.
 - Quando propone un'attività, riesce a coinvolgere tutti.
 - È sempre ottimista, incoraggiante.

NB. Per la situazione I le «deduzioni» che si possono trarre sono certamente più di una e dipendono dalla densità semantica con cui si definiscono le premesse. Lasciamo la correzione dell'esercizio ad un confronto tra animatori.

LE ARGOMENTAZIONI INFORMALI

Supponiamo che due persone cerchino ognuna di convincerci della verità di una affermazione. Uno sostiene che la pena di morte deve essere legalizzata, l'altro il contrario.

Le motivazioni addotte dal primo sono le seguenti:

1. è necessario mantenere la fiducia dei cittadini nella giustizia civile; i cittadini devono credere che il sistema sta dalla parte della giustizia e quindi dalla parte della vittima;

2. la pena di morte è uno strumento necessario per proteggere la società dall'assassinio a sangue freddo;

3. la pena capitale è un deterrente efficace poiché salverà delle vite e impedirà l'assassino dall'uccidere di nuovo...

Le motivazioni del secondo invece sono le seguenti:

1. secoli di storia indicano nei poveri, negli immigranti, negli oppressi, quelli che più facilmente subiscono questa pena, e molto spesso anche persone innocenti;

2. la pena di morte non è affatto un deterrente contro il crimine: molti studi mostrano che con la pena di morte si è verificato un aumento del tasso di omicidi;

3. l'introduzione della pena di morte non proteggerà maggiormente l'uomo: essa produrrà ingiustizie e allontanerà da reali soluzioni; screditerà il valore che diamo alla vita e ci farà tornare indietro di secoli...

Esempi come questi ce ne sono tanti, e non è facile prendere posizione per l'una o per l'altra parte. Qui si tratta comunque di un modo diverso di argomentare, e si richiede una modalità di riflettere diversa da quelle precedentemente descritte.

Questi modi di argomentare assai comuni nella vita quotidiana vengono chiamati «argomentazioni informali». Esse possono essere paragonabili ai dibattiti giudiziari dove un giudice (in questo caso noi) si trova a dover valu-

tare diverse argomentazioni di accusa (nel nostro caso prove non-a-favore) e argomentazioni di difesa (prove-a-favore).

Queste «pressioni» in favore di una posizione o dell'altra richiedono un particolare atteggiamento riflessivo poiché gli argomenti intendono «persuaderci».

Possiamo immaginare la struttura di un argomento informale come composta di una asserzione chiave e di una o più asserzioni fornite per supportarla. L'*affermazione chiave* è ciò di cui si cerca di persuadere qualcuno. Gli argomenti hanno l'intento di rendere convincente e plausibile l'affermazione chiave.

Vista così l'argomentazione informale potrebbe essere paragonata a un ragionamento deduttivo, in quanto l'affermazione chiave è analoga alla conclusione e gli argomenti alle premesse di un siffatto ragionamento. Tuttavia non è che la «conclusione» derivi dalle premesse, ma l'affermazione chiave (presumibilmente) è resa più plausibile dalle asserzioni che vengono portate.

Le argomentazioni informali possono essere anche più o meno complete e più o meno complesse. Si può dire però che esse sono tipicamente incomplete, poiché di fatto è difficile definire chiaramente che cosa possa costituire la loro «completezza». Essa può variare in complessità da poche e semplici asserzioni ad una complessa e tortuosa argomentazione (allo scopo, per esempio, di evidenziare l'innocenza o la colpevolezza di qualcuno in un tribunale).

In questo modo di riflettere, quali variabili sono in gioco per migliorare le proprie capacità di pensare o stimolare educativamente quelle degli altri?

In questo campo si sottolinea generalmente che le variabili importanti riguardano «la conoscenza» dell'argomento, alcune capacità «procedurali», la conoscenza dei condizionamenti a

cui si è sottomessi, aspetti attitudinali.

Circa la conoscenza dell'argomento si sottolinea che la capacità di pensare è qui particolarmente condizionata dalla quantità di conoscenze che si possiedono in un certo campo. Non si può valutare la plausibilità di una «affermazione chiave» su un argomento riguardante la fisica, l'economia o la morale senza conoscere nulla al riguardo: anche se è certo che il ragionamento avviene secondo regole «formali», indipendentemente dai singoli contenuti, esso tuttavia non può essere condotto nel vuoto di conoscenze.

Questa non è comunque una condizione sufficiente. È infatti possibile che una persona possieda moltissime informazioni su un certo argomento, ma sia estremamente povera nel ragionare su di esse. Ma l'essere informati su un argomento può far diminuire la possibilità di commettere errori logici.

Si può infatti facilmente vedere che le conclusioni su un certo argomento sono false, nonostante che le premesse siano vere, semplicemente perché si «conoscono» i fatti in questione e non perché si individua dove viene violata la logica dell'argomentazione.

Quale validità?

Nella valutazione delle argomentazioni informali si deve stare attenti anche ad altri condizionamenti. Spesso di fatto si ricorre ad altri sistemi di argomentare estranei alle «ragioni» adottate. Si ricorre per esempio all'autorità di chi lo dice, al numero delle persone che pensano in una certa maniera, alla opinione tradizionale, si confonde la relazione temporale con quella causale, si prendono le analogie per prove, la descrizione di una cosa come dimostrazione...

Ecco un caso esemplare: un animatore fornì a dei gruppi aforismi del tipo: «Le cose non sono sempre come appaiono»; «La pace è più che assenza della guerra»... Essi dovevano discutere l'affermazione e «provare» la verità

o falsità dell'affermazione, e riferire ad altri. Egli notò che, dopo averle riferite ad altri, essi non accettavano assolutamente obiezioni o contraddizioni, e il gruppo che aveva discusso l'affermazione non si spostava dalla propria posizione.

Allo stesso modo si nota come certe posizioni irrazionali sono facilmente sostenute da persone dogmatiche e deboli di capacità di ragionamento deduttivo e induttivo. Tutto ciò lascia presumere che per imparare a pensare si deve badare non solo alla logicità delle argomentazioni, ma anche ai propri atteggiamenti profondi e inconsci, alle pressioni di conformità...

Ecco allora alcuni suggerimenti conclusivi utili per valutare un'argomentazione informale.

Comprendere l'argomento. La prima cosa da fare è individuare l'«affermazione chiave» circa la quale ci si deve o si vuole convincere, e a sostegno della quale vengono addotte le ragioni. Queste possono essere asserite indirettamente o implicitamente, cosicché talora può essere difficile esplicitarle. Ma questo deve essere fatto. Se l'argomentazione non può essere esplicitata, non può essere valutata.

Considerare se gli *argomenti* portati sono *veri*. Ogni asserzione dimostrata falsa non aumenta la credibilità dell'asserzione chiave.

Considerare se ogni argomento ritenuto vero *di fatto sostiene* l'affermazione chiave. Ciò è importante perché ogni argomento deve essere ritenuto vero e sostenente l'argomentazione chiave per aumentare la sua credibilità. Al contrario, è necessario escludere le affermazioni che non riguardano l'argomento chiave o che sono relativamente poco decisive nel sostenerlo.

Cercare di *costruire un contro-argomento*. Esso è un'argomentazione che tende a contraddire l'affermazione chiave. Questa capacità dipende molto

dalla conoscenza che si ha dell'argomento stesso.

Infine *valutare la plausibilità* dell'affermazione chiave alla luce degli argomenti a favore e di quelli contro.

TRAINING

Trova le argomentazioni a favore e contro queste affermazioni.

Situazione I

a. Tutti siamo in qualche modo responsabili della società.

b. Il benessere di oggi non è una sicurezza per domani.

c. È necessario allontanare il traffico dal centro della città.

d. Il punto centrale dell'essere cristiano è credere alla vita.

NB. Per necessità di brevità non riportiamo modelli di risposte.

CONCLUSIONE

A conclusione di questo lungo articolo forse il lettore/animatore si domanderà a che cosa può servire tutto questo.

Un primo obiettivo può essere stato raggiunto se egli da tutto ciò riuscirà a percepire le complesse operazioni di cui dispone la nostra mente. «Educare a pensare» o «a riflettere» esige un'attenzione alle diverse operazioni e non solo dibattere dei problemi o porre dei temi di discussione.

Un secondo obiettivo di queste riflessioni era richiamare l'animatore sull'importanza e delicatezza dell'obiettivo stesso. Educare i giovani a «pensare» significa «aprire» la mente a una grande e complessa attività mentale. Questo obiettivo, come altri obiettivi educativi, non può essere lasciato alla casualità e improvvisazione. Ritorna qui il discorso di apertura di questa serie di interventi: un animatore/educatore deve essere «professionalmente preparato», deve possedere una «managerialità» educativa, deve «essere ricco di stimoli educativi» per il gruppo.

Terzo e ultimo obiettivo era fornire una serie di modelli ed esemplificazioni ricorrendo ai quali un educatore può suscitare, dare avvio o innescare delle attività stimolanti nella riflessione di gruppo.

COSA FA UN BUON PENSARE?

(da R.S. Nickerson, 1987)

La seguente lista di atteggiamenti, conoscenze, abilità, modi usuali di comportarsi, costituisce un buon esempio delle caratteristiche di un «buon pensatore»:

- * uso abile e imparziale dell'evidenza;
- * organizzazione dei pensieri e loro articolazione concisa e coerente;
- * distinzione tra inferenze logicamente valide e invalide;
- * sospensione del giudizio in assenza di evidenza sufficiente;
- * comprensione della differenza tra ragionamento e razionalizzazione;
- * tentativi di anticipare le probabili conseguenze di azioni alternative prima di decidersi per quale;
- * comprensione dell'idea di «gradi di credenza»;
- * conoscenza del valore e del costo dell'informazione, di come cercarla, e disponibilità a cercarla effettivamente quando è importante;
- * visione delle somiglianze e analogie che immediatamente non appaiono;
- * capacità di imparare da solo e, almeno altrettanto importante, costante interesse a farlo;
- * applicazione appropriata di tecniche di problem-solving in campi diversi rispetto a quelli in cui tali tecniche sono state apprese;
- * capacità di strutturare problemi presentati in modo non formalizzato, in modo da potervi applicare per risolverli tecniche formali (come ad esempio la matematica);
- * ascolto attento delle idee degli altri;
- * comprensione della differenza che c'è tra far valere le proprie idee e aver ragione;
- * riconoscimento che la maggior parte dei problemi del mondo reale hanno più di una sola soluzione e che queste soluzioni possono essere diverse sotto molteplici aspetti e che può risultare difficile compararle tenendo conto solo di un loro lato positivo;
- * ricerca di approcci insoliti per problemi complessi;
- * capacità di eliminare le quisquiglie da una argomentazione e di esprimerla verbalmente solo nei suoi termini essenziali;
- * comprensione della differenza tra conclusioni, supposizioni e ipotesi;
- * abitudine a mettere in discussione i propri punti di vista, e seri tentativi di comprendere sia le argomentazioni contrarie sia le implicanze di tali punti di vista;
- * capacità di afferrare la differenza tra la validità di una credenza e l'intensità con cui ci si attiene;
- * abilità a ridire punti di vista differenti senza distorcerli, esagerarli o metterli in ridicolo;
- * consapevolezza del fatto che la propria capacità di comprensione è sempre limitata, e spesso più di quanto non risulta a chi non è abituato ad indagare continuamente;
- * riconoscimento della fallibilità delle proprie opinioni, della possibilità di pregiudizi nascosti in esse e del pericolo di dar diverso peso all'evidenza a seconda delle preferenze personali.