



NUMERO 17 - ottobre 2006

Registrazione: ISSN 1128-9082

REDAZIONE

Direttore responsabile: Enrico Berti

Direttori editoriali:

Mario De Pasquale mdepasquale@teseo.it

Anna Bianchi annabian@tin.it

Valerio Bernardi bernarditroyer@virgilio.it

Cristina Boracchi tondino_baby@libero.it

Fabio Cioffi fabio.cioffi@fastwebnet.it

Antonio Cosentino cosant@libero.it

Susanna Creperio Verratti susanna.creperio@tiscalinet.it

Ferruccio De Natale fdenat@iol.it

Francesco Dipalo (webmaster) francesco.dipalo@istruzione.it

Armando Girotti armando.girotti@unipd.it

Laura Lavore laura.lavore@email.it

Fulvio C. Manara philosophe0@tin.it

Domenico Massaro galileo@lina.it

Fabio Minazzi fabio.minazzi@asi.unile.it

Graziella Morselli morselli@aliceposta.it

Gaspere Polizzi gasppo@tin.it

Anna Sgherri Costantini annasgherri@libero.it

Emidio Spinelli emidio.spinelli@sfi.it

Bianca M. Ventura b.ventura@irre.marche.it

Eventuali contributi devono essere inviati alla direzione della rivista (direttore o vice direttori) in forma elettronica con un breve abstract in lingua straniera.

COMUNICAZIONE FILOSOFICA N. 17 – SOMMARIO

ANNA BIANCHI, [Editoriale](#)

Insegnamento e apprendimento della filosofia	<p>PIERLUIGI MORINI, La filosofia per modelli di razionalità: una proposta metodologica</p> <p>SILVIA BONA, Il pensiero narrativo</p> <p>ANTONIO COSENTINO, Tra pratiche "teorizzate" e pratiche "praticate" c'è di mezzo...</p>
Percorsi didattici	<p>GIOSIANA CARRARA, Felicità privata e felicità pubblica</p> <p>ALESSIA BANFI, Oralità e scrittura in Platone</p> <p>CLAUDIA GAMBARDELLA, La vita affettiva nel pensiero filosofico moderno e nella prospettiva psicologica. un percorso di studio interdisciplinare</p>
Eventi	<p>MARIO DE PASQUALE, Note sul Congresso straordinario della Sfi</p> <p>PINA MONTESARCHIO, Amica Sofia. Sezione campana</p>
Cinema e filosofia	<p>PIERLUIGI MORINI, La filosofia attraverso il cinema</p> <p>CRISTINA BORACCHI, Lo sguardo perturbante: il potere del vedere invisibile in Caché di R. Haneke</p>
Saggi	<p>GUSTAVO MICHELETTI, I pensieri sordi e l'inconscio</p> <p>GASPARE POLIZZI, Un problema di filosofia della scienza: la scienza simulante</p> <p>STEFANO SASSAROLI, L'epistemologia darwiniana e il "caso Galilei". Note critiche all'epistemologia evuzionistica di Bellone</p>

EDITORIALE

di Anna Bianchi

Questo nuovo numero di *Comunicazione filosofica* viene pubblicato a pochi giorni dalla conclusione del Congresso straordinario della *Società Filosofica Italiana*, organizzato in occasione del primo centenario dell'associazione.

Il Congresso – svoltosi a Roma tra il 19 e il 20 ottobre e dedicato al tema: *La filosofia italiana oggi* – ha permesso di ricordare il ruolo esercitato dalla *Società Filosofica Italiana*, nel corso della sua storia, come sede di un dibattito esterno alle istituzioni, ma anche come realtà aperta a interagire costruttivamente con esse.

A conferma di tale ruolo un'intera sessione del Congresso è stata dedicata all'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria e nell'università, ambiti di costante impegno della *Società Filosofica Italiana*.

La molteplicità di voci presenti al Congresso, specchio della varietà del panorama della "filosofia italiana oggi", trova un corrispettivo nella pluralità di contributi proposti anche in questo numero della nostra Rivista.

Contributi che – come potrà constatare il lettore ripercorrendo, in particolare, le riflessioni su insegnamento e apprendimento, le proposte e i percorsi disciplinari e interdisciplinari, le indicazioni relative a filosofia e cinema – evidenziano la fecondità del nesso tra ricerca e didattica.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

LA FILOSOFIA PER MODELLI DI RAZIONALITÀ: UNA PROPOSTA METODOLOGICA

di Pierluigi Morini

1. Modello storico e modello analitico: un'antitesi metodologica?

Recentemente ho pensato di presentare una proposta metodologica con l'intenzione di offrire un plausibile contributo al dibattito corrente sul rinnovamento dell'insegnamento della filosofia. Lo spunto iniziale da cui sono partito, per elaborare questo breve lavoro, mi è stato offerto dalla posizione antitetica assunta da quei due stili di insegnamento della filosofia che sono, a mio parere, i più significativi: lo stile storico-filosofico e lo stile analitico. Questi due stili dovrebbero rappresentare un riferimento necessario per l'insegnamento della filosofia, ma il loro contrapporsi su determinate questioni di fondo sembra impedire la formulazione di un modello innovativo che sia in grado di garantire le prerogative di entrambi gli stili.

Le questioni a cui mi riferisco consistono in due istanze di base dell'attività filosofica, una prima istanza si interroga sul rapporto tra la filosofia e il tempo storico in cui in cui essa si svolge, una seconda istanza pone il problema della validità, dell'oggettività o della scientificità del discorso filosofico. Alla prima istanza si ricollega quello stile di insegnamento della filosofia che potremmo chiamare "modello storico-filosofico", alla seconda istanza si connette un altro stile di insegnamento che potremmo denominare "modello analitico". Ora, chiunque intenda oggi partecipare alla discussione sugli stili di insegnamento della filosofia in Italia si troverebbe necessariamente coinvolto nella contrapposizione radicale tra questi due modelli, la cui antitesi risulta in tutta evidenza quando si confrontano le caratteristiche che li definiscono.

Il modello storico dell'insegnamento della filosofia prevede che gli autori debbano essere studiati in relazione al periodo storico in cui hanno operato perché questo è il modo privilegiato per conoscere il loro pensiero. Una teoria filosofica, secondo questo modello, si può veramente comprendere solo se si conoscono le posizioni espresse dalle teorie filosofiche precedenti e gli sviluppi prodotti da quelle successive. Ciò comporta l'assunzione del principio che *la filosofia, in quanto attività, è lo sviluppo storico di se stessa.*

«I fatti della storia della filosofia sono tutti anelli di una catena che non si può spezzare, e che, nella sua totalità, è sempre nel pensiero del filosofo che la ricostruisce¹»

In Italia questo modello ha avuto molta fortuna e resta ancora oggi il principale riferimento per gli insegnanti di filosofia. Un fattore che ha contribuito in modo determinante al successo di questo modello è che ad esso si sono richiamati i tre pensatori che hanno influenzato di più la cultura italiana del dopoguerra: Benedetto Croce, Giovanni Gentile, Antonio Gramsci.

Tuttavia l'interpretazione pratica che la scuola ha dato di questo modello, ha disatteso queste sue premesse teoriche: Gentile prevedeva che si dovesse insegnare ed imparare la filosofia facendola, ed indicava nella *lettura diretta delle opere filosofiche* il modo privilegiato di fare (insegnare/apprendere) filosofia; *non esiste una didattica della filosofia* perché chi conosce la filosofia la sa anche insegnare. Delle due premesse teoriche *solo la seconda* è stata messa in pratica, eliminando il nesso che la collega alla prima, e cioè la concreta esperienza del "fare filosofia". Lo svuotamento di senso dell'insegnamento della filosofia ha poi ridestato l'interesse su *come* si debba insegnare la filosofia.

Il *modello analitico* dell'insegnamento della filosofia ha dato il proprio contributo a partire dal problema del *come* si fa filosofia. Secondo questo modello si può fare dell'autentica filosofia solo se si attribuisce alla filosofia il compito di determinare, di chiarire, di interpretare l'uso del linguaggio. Tra i filosofi che si richiamano a questo modello c'è chi sottolinea l'importanza del linguaggio formalizzato della logica in quanto questo determina le condizioni di possibilità di un linguaggio qualsiasi, e c'è chi invece considera interessante il linguaggio comune perché ritiene che il significato di ogni linguaggio risieda nell'uso che se ne fa.

«Vero e falso è ciò che gli uomini *dicono* e nel *linguaggio* gli uomini concordano. E questa non è una concordanza delle opinioni ma delle forme di vita»².

Dunque *come* si fa filosofia? Occupandosi della corretta formulazione del linguaggio, della chiarezza dell'argomentazione, dell'impostazione oggettiva dei problemi filosofici, dell'analisi di quella pluralità di "forme di vita" che sono i linguaggi ordinari. A partire da questi presupposti la filosofia può essere affrontata ed insegnata "*per temi*" o "*per problemi*", *presentando delle teorie contrastanti* che esprimono delle posizioni differenti intorno ad una questione

¹ Cfr. G. Gentile, *Teoria generale dello spirito come atto puro*, Pisa 1916; XIII.

² L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, ed. it. Einaudi, Torino 1999; p. 117.

filosoficamente significativa, *senza che vi sia tra loro una continuità storica*. La rilevanza di una teoria è determinata dalla sua resistenza ai tentativi di confutazione, pertanto diventa importante l'analisi e lo studio delle *tecniche argomentative*. Infine per il modello analitico non è interessante riconoscere un autore dalla conoscenza di tutta la sua produzione, ma è importante operare una "*ricostruzione razionale*" di una teoria o di un argomento riferito da un autore, per poi porre degli argomenti a favore o contro la tesi che è stata ricostruita. La ricostruzione razionale prevede una sorta di "*rieducazione*" di un filosofo del passato in favore del contributo che egli può offrire alla soluzione di un problema del presente. Perciò il modello analitico *non ha alcun interesse per la storia della filosofia*: non è la continuità storica ciò che importa, ma la contiguità logica.

«In che misura i miei sforzi coincidono con quelli degli altri filosofi non voglio giudicare; ciò che qui ho scritto non pretende di essere nuovo nei particolari, né cito fonti perché mi è indifferente se altri, prima di me, abbiano già pensato quello che io ho pensato»³

2. L'orizzonte di senso dei modelli di razionalità

Da quanto è stato esposto sarebbe facile desumere che il modello storico filosofico ed il modello analitico risultano antitetici. In un virtuale confronto polemico tra uno storico della filosofia ed un filosofo analitico, lo storico della filosofia potrebbe obiettare al filosofo analitico che la *manca*za di contestualità rende le sue ricostruzioni razionali o dei fraintendimenti o delle mistificazioni; il filosofo analitico potrebbe accusare lo storico della filosofia di *sottovalutare la problematicità* del rapporto tra filosofia e storia confondendole in una mescolanza di ruoli e di significati. Non se ne uscirebbe facilmente.

Tuttavia un modo per uscirne potrebbe essere quello di rappresentare la questione della relazione problematica tra la storia e la filosofia mostrando una ***pluralità di modelli di razionalità che hanno configurato in vari modi la relazione "filosofia-storia"***. Per "***modello di razionalità***" si intende un quadro di concordanze teoriche che possiede al proprio interno un determinato sviluppo storico. Ciò consente di trattare le teorie filosofiche in funzione di un problema generale senza che la trattazione trascuri di riferirsi alla *dimensione storica* entro cui le teorie si sono sviluppate.

La problematicità del rapporto tra storia e filosofia emerge immediatamente se ci si chiede quali siano i loro statuti disciplinari. Una risposta potrebbe essere: la storia si occupa dell'indagine e della

³ Cfr. L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, 1921-22; Prefazione.

conoscenza dei fatti prodotti dall'uomo; la filosofia indaga sulle conoscenze umane al fine di stabilirne il valore, di delimitarne o di circoscriverne l'ambito, di chiarirne l'utilizzabilità. Sollevando la questione degli *statuti disciplinari* la relazione sussistente tra storia e filosofia non sembra affatto scontata.

Ma proprio la tradizione filosofica ha colto alcuni significati del concetto di storia che possono chiarire se la relazione "filosofia-storia" abbia o non abbia sussistenza⁴. Ed infatti, ***ponendo a tema il significato di storia, vediamo emergere dalla tradizione filosofica tre differenti modelli di razionalità***: il *Modello razionale che interpreta la storia come un ordine provvidenziale*, il *Modello razionale che interpreta la storia come un progresso problematico*, il *Modello razionale che intende la storia come un'attività individuante*.

Pertanto, con il metodo di insegnamento della filosofia per "modelli di razionalità", la condizione antitetica di partenza può essere superata, e ciò avviene ammettendo la caratterizzazione *diacronica*, in cui si identifica il modello storico-filosofico, senza però escludere la dimensione *sincronica*, che qualifica il modello analitico. Questo è possibile perché il quadro sincronico è rappresentato dalla tematizzazione di un problema filosofico significativo, entro cui le teorie filosofiche possono essere messe a confronto; ed il quadro diacronico è garantito da una pluralità di modelli razionali ciascuno dei quali possiede un'evoluzione storica riscontrabile e documentabile.

3. I tre paradigmi razionali che si interrogano sul significato del concetto di storia

Ecco allora che diventa possibile intraprendere un'indagine sul significato filosofico della storia, che consenta di fare emergere la portata problematica della relazione sussistente tra storia e filosofia.

Il primo paradigma razionale che vediamo emergere dalla tradizione filosofica e che la nostra indagine può incontrare è il ***Modello di razionalità che interpreta la storia come un ordine provvidenziale***. A caratterizzare questo paradigma razionale è l'idea che la storia del mondo sia sorretta da un ordine necessario, che guida lo sviluppo degli eventi fisici e delle azioni umane. In questa idea, che coincide inizialmente col concetto religioso di *piano provvidenziale del mondo*, troviamo un primo significato di storia che avvicina la filosofia alla storia. Il modello evolve diacronicamente presentando cinque configurazioni in successione tra loro: 1) il tema della ricollocazione

⁴ Abbia o no la natura di un fatto.

(*apocatástasi*⁵) nella teologia di Origéne cristiano, 2) il *télos* della salvezza espresso dal pensiero di Agostino, 3) l'escatologia millenarista, 4) la traduzione in termini speculativi del concetto religioso di provvidenza e l'identità tra filosofia e storia della filosofia nell'idealismo (Fichte, Hegel, Croce e Gentile), 5) l'idea che una forza sociale evolutiva diriga lo sviluppo storico, secondo le prospettive della filosofia positiva di Comte e del materialismo dialettico di Marx, le quali trasformano la concezione religiosa dell'ordine provvidenziale in una concezione tutta umana della necessità storica, al cui interno permane ancora uno spirito escatologico di fondo.

Il secondo paradigma razionale su cui la tradizione filosofica ci propone di riflettere è il ***Modello di razionalità che interpreta la storia come un progresso problematico***. In questo modello risulta evidente un atteggiamento critico nei confronti delle capacità umane, propenso a considerare i limiti reali delle azioni ed intento ad accertare l'effettiva utilizzabilità delle conoscenze. Questa impostazione critica del pensiero ha originato, nella tradizione filosofica, un secondo modello interpretativo della storia, fondato sul concetto moderno di *progresso problematico*, rappresentato dalle concezioni della storia di Vico e di Kant, secondo cui l'umanità può e deve trovare la misura del proprio progresso, ma *un'intenzione di progresso* e non un progresso inevitabile. La storia per Vico è una *teologia civile ragionata* dove la provvidenza è presentata come un criterio normativo *immanente* alla storia, una "storia ideale" che lascia agli uomini la libertà di scegliere e che dissolve, nei fatti, la concezione biblica del potere trascendente di Dio. Così la storia viene consegnata nelle mani degli uomini. Per Kant il progresso storico è l'illuminismo, esattamente ciò che aveva sostenuto Voltaire nella *Filosofia della storia* proponendo un'idea moderata di progresso, interrotto da periodi di regresso e soggetto al caso, ma che può perseguire una graduale liberazione della ragione dai pregiudizi che ne ostacolano lo sviluppo, sia nella vita singola sia nella vita associata. Inoltre la tendenza naturale degli uomini ad unirsi in società, congiunta alla generale avversione che essi hanno l'uno per l'altro, e cioè la propensione ad un'*insocievole socievolezza*, spinge ognuno a migliorarsi e garantisce all'umanità un lento, ma progressivo, perfezionamento.

A questo punto è opportuno accennare brevemente a quanto alcuni filosofi hanno espresso non riconoscendo nella storia né la presenza di un ordine necessario né la disposizione ad un fine. Nel segnalare queste ***posizioni critiche nei confronti dell'idea di progresso*** si potrebbe incominciare da Aristotele, che nella *Poetica* rileva una componente *casuale* nella storia, essendo essa orientata

⁵ apokatastesis → kat...stemi (kathístemi) = ricollocare.

all'osservazione ed alla registrazione dei casi particolari, sprovvisti di un valore universale. In epoca moderna Kierkegaard sostiene che l'idea di una storia universale è priva di fondamento in quanto la verità è soggettiva ed interiore; Nietzsche alla continuità storica preferisce una *storia critica* che non si accontenta di saper conservare ed esaltare il passato, ma che riesce anche a staccarsi da esso, evitando di assimilarlo al presente, per intenderlo invece inserito nel *proprio tempo* e nel *proprio spazio*. Dopo le critiche dei moderni, tra i filosofi contemporanei c'è chi, come Popper e la Arendt, vede nelle idee di ordine e di progresso storico i presupposti per la realizzazione del totalitarismo politico.

Il terzo paradigma razionale che si interroga sul significato della storia e, soprattutto, sulle caratteristiche della storia come disciplina è il **Modello razionale che intende la storia come un'attività individuante**. Queste potrebbero essere le tappe dell'evoluzione del modello: 1) crisi dell'interpretazione della storia intesa come realtà unica ed omogenea, dotata di uno sviluppo unidirezionale ed incontrovertibile; 2) la storia esige una propria autonomia disciplinare e la ottiene identificando prima l'oggetto, poi il metodo di ricerca -tesi sostenuta da Dilthey (oggetto), da Windelband e da Weber (metodo)-; 3) durante il proprio percorso di qualificazione come scienza, la storia assume diverse configurazioni: 3a) come *ricerca storica* la storia è un'attività individuante, un procedimento rivolto all'identificazione di eventi storici unici, irripetibili, dotati di un significato interpretabile dal ricercatore; 3b) come *scienza* la storia esclude dal proprio ambito gli atteggiamenti interioristici e assiologici assumendo la razionalità delle scienze naturali; a distinguere la storia dalle scienze naturali restano il metodo dell'individuazione e l'attività valutativa del ricercatore -tesi sostenuta da Weber-; 3c) come *disciplina scientifica* la storia è lo studio degli *usi linguistici* che ricorrono nel descrivere gli eventi storici -tesi che appartiene a quell'indirizzo filosofico conosciuto come "Filosofia analitica della storia"-; la scientificità è garantita dal ricorso alla *tecnica esplicativa causale*, una procedura assunta dalle scienze naturali -tesi sostenuta da Hempel e da Davidson-; ma l'esclusivo ricorso a tecniche tipiche delle scienze naturali rischia di compromettere l'autonomia disciplinare della storia; 3d) come *disciplina autonoma* la storia difende la propria *specificità* assumendo un criterio razionale più complesso, non strettamente dipendente dai criteri in uso nelle scienze naturali, fondato sulla *tecnica esplicativa razionale* e sul ricorso ad *elementi valutativi ed intenzionali* -tesi sostenuta da Dray e da von Wright-. Le conclusioni a cui il "modello di razionalità che intende la storia come un'attività individuante" è giunto affermano che la storia è collegata alla scienza solo in modo parziale, discontinuo e strumentale, grazie all'uso

delle tecniche esplicative; pertanto questo paradigma ha affrontato il problema della scientificità della storia senza risolverlo in modo esauriente.

4. Il metodo dei modelli di razionalità

Al termine dell'intero percorso tematico sul problema del significato del concetto di storia, svoltosi attraverso l'esposizione dei tre modelli di razionalità e di alcune posizioni critiche sul senso della storia, risulta chiaro che né la storia né la filosofia (indispensabile all'interpretazione storica) possono uniformarsi al modello metodologico delle scienze naturali che ha per riferimento la traduzione moderna del concetto classico di *episteme* (sapere certo ed indubitabile). Infatti la storia non può inseguire il mito di un'oggettività illusoria, per adeguarsi all'ideale di un sapere astratto ed impersonale, con l'intenzione di accertare gli eventi storici allo stesso modo con cui si verificano i dati sperimentali. Questa strada è impercorribile perché la storicità non investe solo l'oggetto ma anche il soggetto storiografico, che seleziona i materiali e sceglie gli strumenti della ricerca storica. Pertanto l'obiettività della ricerca non consiste nell'indifferenza del ricercatore ma nel suo dovere «di rendere consapevole il lettore e se stesso dei criteri a cui viene commisurata la realtà⁶». Chi fa ricerca storica crede di osservare l'oggetto storiografico mentre, in realtà, osserva il proprio pensiero: l'ordinamento e l'interpretazione della storia sono opzioni che appartengono alla razionalità teorica e critica della filosofia, e questa, a sua volta, è sempre calata nella dimensione temporale e finita dell'uomo, nella sua storia. Anche alla filosofia, perciò, risulta impossibile assumere il modello metodologico delle scienze naturali, come ha evidenziato la critica popperiana all'epistemologia neopositivista del *Wiener Kreis*. Con la rivoluzione einsteiniana dell'inizio del XX secolo l'epistemologia scientifica abbandona il riferimento all'immagine della scienza come *episteme*, per approdare ad una concezione dell'obiettività scientifica fondata sulla considerazione che ogni asserzione scientifica è sempre un tentativo, un'ipotesi teorica che attende, presto o tardi, di essere corretta.

Dunque, storia e filosofia sono forme di sapere (non scientifico, se per scienza si intende il sapere "epistemico" moderno legato alla meccanica classica) che si intrecciano tra loro in modo **problematico, e non assoluto**, come si potuto notare dai tre significati di storia (e non uno, come sarebbe se la relazione storia-filosofia fosse assoluta) che la tradizione filosofica ha colto, e che hanno originato tre diversi

⁶ Cfr. M. Weber, L'oggettività conoscitiva della scienza sociale e della politica sociale, in *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Einaudi, Torino 1958; p. 65 e sgg.

modelli razionali. D'altra parte la relazione storia-filosofia oltre ad essere problematica risulta essere *anche necessaria*, in quanto la storia necessita anche di un'interpretazione e la filosofia comporta anche uno sguardo retrospettivo. Tuttavia gli ambiti disciplinari restano *ben distinti e non vanno confusi* tra loro, né attraverso un'interpretazione dogmatica della storia (che intenderebbe la storia in un unico senso) né attraverso la riduzione della filosofia al suo aspetto diacronico (che ridurrebbe la filosofia a ciò che Hegel chiama "filastrocca di opinioni"⁷). Il predominio della diacronia (la storia) sulla sincronia (le singole teorie) giustificerebbe a priori le teorie filosofiche, rendendole vere solo perché si sono realizzate nella storia. Questo sottrarrebbe le singole teorie alle dovute verifiche sul piano *logico*.

Il metodo dei *modelli di razionalità* è un tentativo di uscire dalla sterile contrapposizione tra storia e logica, tra modello storico-filosofico e modello analitico, coniugando insieme le peculiarità dell'uno e dell'altro modello nel tentativo di rinnovare il modo di insegnare la filosofia.

Il collegamento diventa realizzabile se si *mette a tema un problema filosofico e lo si affronta istituendo una pluralità di quadri teorici o modelli di razionalità, ciascuno dei quali contiene al proprio interno alcune teorie filosofiche correlate da concetti comuni, da significati condivisi e da concordanze teoriche di fondo*. Ciò consentirebbe di mettere a confronto le teorie contrastanti, di valutare le concordanze, di sottoporre a verifica la tenuta logica delle tesi proposte. In questa *dimensione sincronica* vi sarebbe ampio spazio per l'esercizio dello *stile analitico* della filosofia.

Inoltre, nel metodo dei modelli di razionalità è presente anche la dimensione storica, in quanto ogni modello si sviluppa attraverso il configurarsi diacronico di quelle forme di razionalità che sono le teorie dei singoli autori. L'evoluzione di queste forme aggiorna continuamente il modello. Questo aspetto *diacronico* del modello garantisce l'esercizio dello *stile storico-filosofico* della filosofia.

Ecco allora che l'antitesi tra il modello analitico e il modello storico filosofico di fare filosofia sarebbe tolto e superato.

Il metodo per fare/insegnare filosofia attraverso i modelli di razionalità, ovviamente, non pretende di risolvere definitivamente tutti i contrasti che vi sono tra le metodologie didattiche o di annullare tutte le divergenze che vi sono tra i differenti modi di intendere la filosofia, ma consiste in una *proposta teorica* che si propone semplicemente come

⁷ Cfr. G. W. F. Hegel, *Lezioni di storia della filosofia I*, Introduzione; ed. it. a cura di A. Plebe, Bari, Laterza 1956; p. 60 e sgg.

uno stimolo alla elaborazione di ulteriori riflessioni e di maggiori approfondimenti sulla questione del rinnovamento del metodo didattico in filosofia.

Indicazioni bibliografiche per il percorso tematico

- Agostino, *La città di Dio*, 413-426; trad. it. a c. di L. Alici, Rusconi, Milano, 1990
- H. Arendt, *Sulla rivoluzione*, 1963; ed. it. Comunità, Milano 1983.
- H. Arendt, *Le origini del totalitarismo*, 1951; ed. it. Comunità, Milano 1989.
- Aristotele, *Poetica*, 367-347 a. C.; trad. it. a c. di P. Donini, trad. di M. Valgimigli, Laterza, Bari 1997
- H. Bergson, *Le due fonti della morale e della religione*, 1932; ed. it. a c. di A. Pessina, Laterza, Roma-Bari 1995
- A. Comte, *Sistema di politica positiva o trattato di sociologia che istituisce la religione dell'umanità*, 1851-1854
- B. Croce, *Carattere della filosofia moderna*, Laterza, Bari 1945
- D. Davidson, *Essays on actions and events*, 1980
- W. Dilthey, *Scienze della natura e scienze dello spirito (Introduzione alle scienze dello spirito, 1883)*; in *Lo storicismo tedesco*, a c. di P. Rossi, Utet, Torino 1977
- W. H. Dray, *Leggi e spiegazione in storia*, 1957; Il Saggiatore, Milano 1974
- G. Duby, *L'Anno Mille*, 1967; ed. it. Einaudi, Torino 1976
- J.G. Fichte, *Lineamenti dell'epoca presente*, 1806; in *Filosofia della storia*, a c. di A. Cantoni, Principato, Milano-Messina 1950
- G. Gentile, *Teoria generale dello spirito come atto puro*, Pisa 1916 (Sansoni, Firenze 1916)
- Gregorio di Nissa, *Opere*, 380-387, a c. di C. Moreschini, Utet, Torino 1992
- G. W. F. Hegel, *Fenomenologia dello spirito*, 1807; ed. it. a c. di V. Cicero, Rusconi, Milano 1995
- G. W. F. Hegel, *Scienza della logica 1812-1816*; trad. it. a c. di V. Verra, Utet, Torino 1981
- G. W. F. Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto*, 1821; ed. it. a c. di G. Marini, Laterza, Bari 1991
- G. W. F. Hegel, *Lezioni sulla filosofia della storia 1822-1831*; ed. it. a c. di Calogero-Fatta, La Nuova Italia, Firenze 1967
- G. W. F. Hegel, *Lezioni di storia della filosofia*, 1816-1836; ed. it. a cura di A. Plebe, Bari, Laterza 1956
- I. Kant, *Idea di una storia universale dal punto di vista cosmopolitico* 1784; ed. it. a c. di N. Bobbio, L. Firpo, V. Mathieu, Utet, Torino 1963
- I. Kant, *Per la pace perpetua Un progetto filosofico*, 1795; ed. it. a c. di S. Veca, R. Bordiga, A. Burgio, Feltrinelli, Milano 2001
- S. Kierkegaard, *Briciole di filosofia e Postilla non scientifica*, 1844-1846; ed. it. a c. di C. Fabro, Zanichelli, Bologna 1962
- K. Löwith, *Significato e fine della storia*, 1949; ed. it. Il Saggiatore, Milano 1989-1998
- K. Marx – F. Engels, *Manifesto del partito comunista*, 1848; ed. it. in *Opere di Marx-Engels*, Editori Riuniti, Roma 1972, vol. VI
- K. Marx – F. Engels, *Per la critica dell'economia politica*, 1844; ed. it. in *Opere di Marx-Engels*, Editori Riuniti, Roma 1972, vol. XXX
- K. Marx – F. Engels, *Ideologia tedesca*, 1845-1846; ed. it. a c. di C. Luporini, Editori riuniti, Roma 2000
- K. Marx – F. Engels, *Il capitale. Critica dell'economia politica*, 1867; Edizioni Rinascita, Roma 1956
- F. Nietzsche, *Considerazioni inattuali*, 1873-1876; ed. it. a c. di S. Giannetta e M. Montanari, Adelphi, Milano 1982
- Origene, *Opere*, 212-248; a c. di A. Colonna e M. Simonetti, Utet, Torino 1968- 1971
- Origene, *Commento al Vangelo di Giovanni*, 225; a.c. di E. Corsini, Utet, Torino 1968
- Platone, *Fedro*, 385-378 a. C.; trad. it. di P. Pucci, Laterza, Bari-Roma 2000
- K. Popper, *La società aperta e i suoi nemici*, 1945; ed. it. Armando, Roma 1973-74
- K. Popper, *Logica della scoperta scientifica*, 1959; ed. it. a c. di M. Trinchero, Einaudi, Torino 1970
- K. Popper, *Congetture e confutazioni. La crescita della conoscenza scientifica*, 1963; ed. it. il Mulino, Bologna 1973
- G. B. Vico, *Scienza nuova seconda*, 1730; a c. di F. Nicolini, Laterza, Bari 1967
- Voltaire, *Saggio sulla storia universale, sui costumi e lo spirito delle nazioni da Carlo Magno fino ai giorni nostri*, 1756
- Voltaire, *Filosofia della storia*, 1765

- W. Windelband, *Storia e scienza della natura*, 1894; in *Lo storicismo tedesco*, a c. di Pietro Rossi, Utet, Torino 1977
- M. Weber, *L'oggettività conoscitiva della scienza sociale e della politica sociale*, 1904; in *Il metodo delle scienze storico-sociali*, trad. it. P. Rossi, Einaudi, Torino 1958
- L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, 1953; ed. it. a c. di M. Trinchero, Einaudi, Torino 1999
- L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus e quaderni*, 1921-22; ed. it. a c. di A.G. Conte, Einaudi, Torino 1989
- G. H. von Wright, *Spiegazione e comprensione*; 1971; ed. it. a c. di G. Di Bernardo, Il Mulino, Bologna 1977

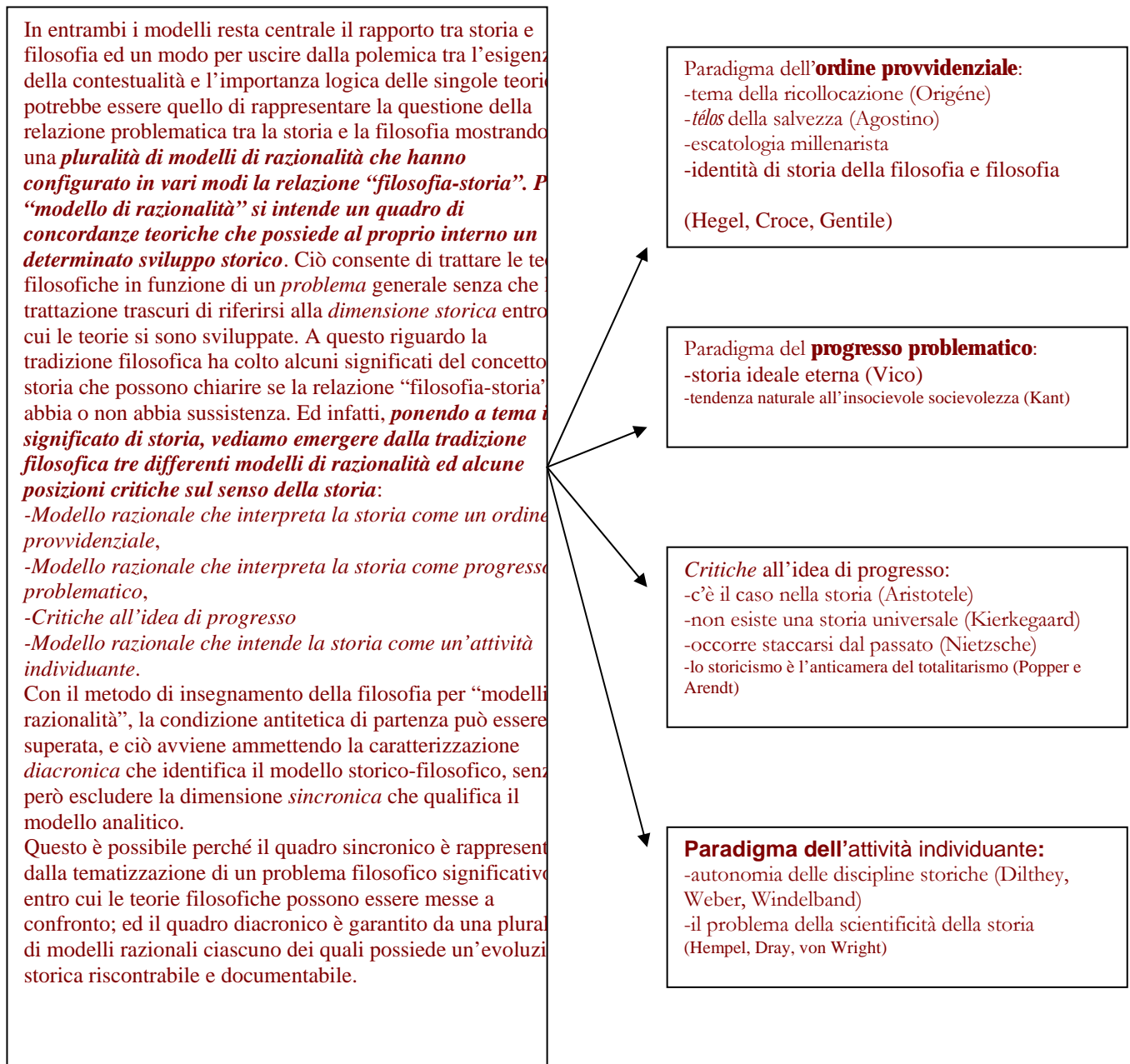
Schema 1

I due stili filosofici che sono oggi tra i più significativi, e che potrebbero essere il principale punto di riferimento per l'insegnamento della filosofia, assumono una **posizione antitetica di fondo** che pare essere insuperabile

Modello storico-filosofico: gli autori devono essere studiati in relazione al periodo storico in cui hanno operato perché questo è il modo privilegiato per conoscere il loro pensiero. Una teoria filosofica, si può veramente comprendere solo se si conoscono le posizioni espresse dalle teorie filosofiche precedenti e gli sviluppi prodotti da quelle successive. Appartengono a questo paradigma l'idealismo, il materialismo storico-dialettico, il positivismo e tutte le filosofie che riprendono quelle impostazioni e che condividono l'assunto storicista che **ogni conoscenza è conoscenza storica**. In Italia questo modello ha avuto molta fortuna e resta ancora oggi il principale riferimento per gli insegnanti di filosofia, che intendono **la filosofia**, in quanto **attività**, essere lo **sviluppo storico di se stessa**.

Modello analitico: l'autentica filosofia consiste nel determinare, chiarire, interpretare l'uso del **linguaggio**. Tra i filosofi che si richiamano a questo modello c'è chi sottolinea l'importanza del linguaggio formalizzato della logica in quanto questo determina le condizioni di possibilità di un linguaggio qualsiasi, e c'è chi invece considera interessante il linguaggio comune perché ritiene che il significato di ogni linguaggio risieda nell'uso che se ne fa. Il compito della filosofia è quello di occuparsi della corretta formulazione del linguaggio, della chiarezza dell'argomentazione, dell'impostazione oggettiva dei problemi filosofici, dell'analisi di quella pluralità di "forme di vita" che sono i linguaggi ordinari. A partire da questi presupposti la filosofia può essere affrontata ed insegnata "per temi" o "per problemi", *presentando delle teorie contrastanti* che esprimono delle posizioni differenti intorno ad una questione filosoficamente significativa, **senza che vi sia tra loro una continuità storica**, perché ciò che importa è la **contiguità logica**.

Schema 2



[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

IL PENSIERO NARRATIVO

di Silvia Bona

1. Introduzione: i diversi modi di guardare Dorotea

*Della città di Dorotea si può parlare in due maniere: dire che quattro torri d'alluminio si elevano dalle sue mura fiancheggiando sette porte dal ponte levatoio a molla che scavalca il fossato la cui acqua alimenta quattro verdi canali che attraversano la città e la dividono in nove quartieri, ognuno di trecento case e settecento fumaioli; tenendo conto che le ragazze da marito di ciascun quartiere si sposano con giovani di altri quartieri e le loro famiglie si scambiano le mercanzie che ognuna ha in privativa: bergamotti, uova di storione, astrolabi, ametiste, fare i calcoli in base a questi dati fino a sapere tutto quello che si vuole della città nel passato, nel presente, nel futuro; oppure dire come il cammelliere che mi condusse laggiù: "Vi arrivai nella prima giovinezza, una mattina, molta gente andava per le vie verso il mercato, le donne avevano bei denti e guardavano dritto negli occhi, tre soldati sopra un palco suonavano il clarino, dappertutto intorno giravano ruote e sventolavano scritte colorate. Prima d'allora non avevo conosciuto che il deserto e le piste di carovane. Quella mattina a Dorotea sentii che non c'era bene della vita che non potessi aspettarmi. Nel seguito degli anni i miei occhi sono tornati a contemplare le distese del deserto e le piste delle carovane, ma ora so che questa era solo una delle tante vie che mi si aprivano quella mattina a Dorotea" (I. Calvino, *Le città invisibili*, Einaudi, Torino 1989, p. 17)*

Non c'è un unico modo di guardare e di conoscere il mondo. E non c'è un solo modo di parlarne. Vi sono, al contrario, molteplici esperienze possibili cui corrispondono diverse forme di espressione, capaci di cogliere e di comunicare aspetti differenti, ma ugualmente significativi della realtà. Un dato che il sistema del sapere per secoli non ha tematizzato, forse perché, certo dei fondamenti che di volta in volta nella sua lunga storia si è accodato, ha ritenuto di poterne privilegiare alcune a scapito di altre e le ha investite di una esaustiva capacità euristica o forse perché ha ritenuto degne di interesse e dunque di valore solo alcune di esse, senza che questo comportasse problemi epistemici o di comunicazione. Ciò che si desiderava sapere poteva essere saputo, ciò che si desiderava dire, poteva essere detto, almeno di diritto. Nel secolo scorso, si sa, le cose hanno cominciato a cambiare e il sistema del sapere si è trovato di fronte ad una serie infinita di

domande che lo hanno costretto ad una serrata autoanalisi: a poco a poco la sfida della complessità, il sovraccarico informativo, la crisi dei fondamenti, l'imperativo del pluralismo, l'indebolimento se non addirittura la dissoluzione del concetto di verità hanno indotto ad indagare l'intera gamma delle possibilità esperienziali ed espressive della conoscenza, alla ricerca di un modo di orientarsi nel magma della realtà, di trovare vie per l'affermazione di un senso pur nella consapevolezza che non si tratta dell'unico possibile, di uscire dal relativismo solipsistico senza rinnegare la soggettività del punto di vista. Scoprire tutti i diversi modi in cui si può guardare Dorotea e in cui se ne può parlare, ossia, dare senso e scambiarsi esperienze è diventato il compito della gnoseologia e perciò anche la sfida della didattica nella quale questi stessi problemi teorici si fanno pratici e quotidiani amplificandosi e diventando urgenti e ineludibili. Il compito del pensiero allora è quello di scoprire le proprie potenzialità, le proprie diverse forme, i propri ambiti di indagine, la propria capacità intenzionale per operare nei diversi domini di realtà in modo da diventare sempre più rispettoso di essa, ma anche sempre sicuro di sé.

Nelle pagine che seguono, vorrei tentare di indagare brevemente e senza pretesa rigore una di queste forme del pensiero che da qualche tempo sta riscuotendo un certo interesse sia in ambito teoretico sia in ambito psicologico e sta trovando ampi spazi anche nell'applicazione didattica. Forse perché è una delle forme più originarie dell'organizzare e del comunicare l'esperienza: la narrazione.

2. "L'homme c'est toujours un conteur d'histoires": schizzo di una fenomenologia del racconto

Ha scritto Josè Orterga y Gasset: "L'uomo non ha un natura, ma una storia. La sua vita è qualcosa che deve essere scelto, inventato a mano a mano che si svolge: essere umani è essenzialmente questa scelta e questa invenzione"¹. Si può a buon diritto non essere del tutto concordi con un'affermazione tanto perentoria rispetto alla concezione dell'umano², ma certo essa rammenta la relazione essenziale che l'uomo ha con la storia: forse non è solo storia, ma certamente, nella misura in cui si sceglie e si realizza liberamente in un'esistenza, l'uomo è innegabilmente storia. E una storia non si analizza né si definisce, ma si narra. Raccontare sembra perciò essere proprio dell'uomo. Quando

¹ In esergo al testo di A. Antonietti, *Raccontare l'apprendimento*, Cortina, Milano, 2004. Ho tentato ricostruire la fonte, ma senza risultato.

² Del resto anche una certa esegesi del testo di genesi va nella direzione della concezione esperta dal filosofo spagnolo: Dio ha creato gli esseri secondo la loro specie, mentre dell'uomo si dice che lo abbia semplicemente creato libero. Egli perciò in forza della sua libertà non si istituisce in una natura, ma si fa nella storia.

egli parla di sé, non come oggetto del mondo, ma come soggetto di una vita, non può che raccontare. E così quando parla del mondo non come insieme oggettivo di fenomeni, ma come tessuto delle relazioni in cui si realizza la sua esistenza. E persino quando parla di Dio, sia all'origine della sua esperienza religiosa, nel mito, sia nel testo Biblico, dove Dio stesso parla di sé in termini di racconto, presentandosi attraverso le vicende del suo rapporto con il suo popolo eletto. Dove dunque si tratta dell'uomo, lì si incontrano racconti. In effetti, la narrazione è un dato fenomenologico ineludibile, un'esperienza umana universale: il fenomeno del narrare nelle sue disparate e infinite forme, ricorda Roland Barthes, "è presente in tutti i tempi, in tutti i luoghi, in tutte le società; il racconto comincia con la storia stessa dell'umanità; non esiste, *non è mai esistito in alcun luogo un popolo senza racconto*"³. Ed in effetti ogni espressione culturale, da quelle quotidiane e proprie del senso comune, a quelle alte e raffinate dell'arte e dell'accademia contiene il racconto. "Il racconto è presente nel mito, le leggende, le favole, i racconti, la novella, l'epopea, la storia la tragedia, il dramma, la commedia, la pantomima, il quadro, le vetrate, il cinema, i fumetti, i fatti di cronaca, le conversazioni". Assicurano gli psicologi, esiste una tendenza propria di ciascun individuo alla narrazione: la vita di ciascuno è disseminata di racconti di sé o di altri inventati, tramandati, ascoltati che popolano i diversi ambiti e momenti in cui si svolgono le nostre giornate. Anche il bambino ha una tendenza ineludibile a raccontare la propria breve storia di quello che è e magari di quello che vorrebbe essere: il cucciolo di uomo nasce narratore. Il pensiero narrativo è infatti, secondo Bruner, almeno co-originario a quello logico⁴.

Il racconto, insomma, sembra veramente essere un modo umano di stare nel mondo e con altri, una forma di mediazione del soggetto tra sé, la propria anima, il mondo umano che appare alla sua esperienza: "Innumerevoli sono i racconti del mondo. In primo luogo una varietà prodigiosa di genere distribuiti a loro volta secondo differenti sostanze *come se per l'uomo ogni materia fosse adatta a ricevere racconti*"⁵. Ma ciò che media tra il soggetto e la sua esperienza, ciò che costituisce la differenza specie specifica dell'uomo, che lo caratterizza rispetto a tutti gli altri esseri e senza la quale non è neppure uomo, è il pensiero. È legittimo, dunque, pensare che il narrare sia una forma nella quale si esprime il *logos*.

³ R. Barthes, *L'analyse structurale du récit*, Seuil, 1966, trad. it. *L'analisi del racconto*, Bompiani, Milano, 1969, p. 8

⁴ Si veda a questo proposito J. Bruner, *Actual minds, possible worlds*, Harvard University Press, London, 1986, trad. It. *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari, 2003, pp.24-25

⁵ R. Barthes, *op. cit.*, p. 7, corsivo nostro.

3. Il logos del narratore: il quadro di riferimento teorico

Che la narrazione costituisca una forma di pensiero, in effetti, è stata una scoperta che all'inizio del secolo ha interessato sia la filosofia sia la psicologia.

Per quanto riguarda la prima, il riferimento più esplicito è quello all'ambito del pensiero femminile ed in particolare ad Adriana Cavarero, con il suo testo *Tu che mi guardi tu che mi racconti*, un saggio sul pensiero narrativo e sulle possibilità che esso offre all'antropologia filosofica. Il racconto è qui considerato come un mezzo, e non come un fine: ciò che la Cavarero intende indagare è infatti la questione dell'identità del soggetto che costituisce un'aporia insormontabile per il pensiero concettuale, incapace di uscire dal dilemma tra la rinuncia alla definizione e la perdita dell'oggetto. La ricerca che l'autrice conduce di una forma alternativa di pensiero, che consenta di superare "la lingua astratta dell'Uomo che impedisce di riconoscere il volto sempre unico ed irripetibile dell'esistente"⁶, culmina nella scoperta delle potenzialità della logica racconto e nella costruzione di una "filosofia della narrazione" capace, a suo avviso, di ridare spazio alla soggettività oltre gli estremi della tradizione metafisica che ne ha fatto il supporto (*upokeimenon*) di una molteplicità di predicati, riducendolo a sostanza e perdendone in tal modo la vita e quello del postmoderno, che lo ha disperso in una frammentarietà senza centro. Da un lato il richiamo è all'ermeneutica di Paul Ricoeur, in particolare alla sua opera *Tempo e racconto* nella quale l'indagine della logica del racconto perviene ad una definizione di "identità narrativa" che riesce ad evitare da un lato la cristallizzazione in un'astratta essenza metafisica grazie al dinamismo che la caratterizza, dall'altro la dispersione del divenire in forza delle riflessività che la àncora ad un centro organizzatore. Dall'altro, il riferimento è alle pensatrici del Novecento (Maria Zambrano, Luce Irigaray, Teresa De Larentis) ed in particolare ad Hannah Arendt e alle sue categorie di unicità. In entrambi i casi, la narrativa ed il pensiero che la istituisce compaiono connessi con la problematica della definizione dell'identità del soggetto, incoglibile dalla domanda "che cos'è?" propria della "filosofia concettuale" da sostituire con quella tutta narrativa che si chiede "chi è?".

Nell'ambito della psicologia, a destare l'attenzione attorno al pensiero narrativo, del resto con riferimenti espliciti all'ermeneutica francese, è Jerome Bruner, inserito in quella corrente di studiosi cognitivisti che all'inizio del secolo hanno iniziato a domandarsi, sulla scorta di esperimenti che sembravano mettere in discussione la monoliticità degli studi piagetiani, se non fosse insufficiente ridurre

⁶ A. Cavarero, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Feltrinelli, Milano, 2003.

l'indagine sui processi conoscitivi con riferimento a quei campi intellettuali che consentono una rappresentazioni di natura algoritmica. Secondo Bruner, infatti, come è noto, la mente ha più dimensioni: la conoscenza perciò si struttura in diversi campi, alcuni dei quali possono prestarsi a forme di rappresentazione differenti, ma non per questo di minor valore, da quelle del pensiero logico-deduttivo. Poiché a ciascun dominio corrisponde un peculiare strumento mentale che lo regge e lo organizza, l'indagine esaustiva della mente postula che questi strumenti vengano indagati con la medesima cura con la quale la psicologia si è rivolta ai processi algoritmici. La tesi che ne consegue è che ci sono diversi modi di utilizzare l'intelligenza, "ciascuno dotato di una sua organicità..."⁷. Uno di questi è la narrazione, strumento poco indagato che afferisce al dominio delle intenzioni e delle azioni umane che resta inattuabile nella sua specificità alle procedure che caratterizzano il pensare scientifico.

Se questi due filoni costituiscono i riferimenti principali, accenni anche di grande interesse, anche se non esplicitamente tematizzati, sono poi disseminati nella produzione degli ultimi anni: cenni al pensare narrativo sono rintracciabili per esempio in molti saggi e racconti di Italo Calvino e negli studi di semiotica contemporanei che, pur focalizzando la propria attenzione sull'espressività narrativa, hanno a buon diritto riflettuto anche sul processo di pensiero che ad essi è sotteso, bastino i nomi di Umberto Eco e Roland Barthes⁸. Da più parti, dunque, sembra costituita la convinzione della peculiare logicità del racconto e la sua capacità di rispondere a domande che restano questioni aperte per il pensiero concettuale. L'idea di fondo che conduce l'indagine sul pensiero narrativo è la constatazione dell'impossibilità di esaurire mediante un'unica forma di pensiero la poliedricità della realtà umana. Tentando, qui di seguito, di fornire il quadro sintetico dei nodi fondanti del pensare narrativo, cercherò di far emergere le domande e le risposte che trovano nel racconto il loro luogo di emergenza.

4. Il racconto come cosmogonia

Anzitutto si tratta di definire la narratività, domandandosi quale sia il suo scopo. L'atto del raccontare è un atto cosmogonico: la narrazione costruisce il mondo, organizzandone i fatti e gli eventi in un tutto compiuto. Il racconto, ha scritto Aristotele, è *mythos* e "il mito (...) è l'apparizione di un'immagine, con la quale tutto un mondo viene ad essere, diventa visibile, un mondo che prima di questa iconofania

⁷ J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, cit. p.42.

⁸ Non a caso, una categoria sulla quale ha molto lavorato nei suoi testi di R. Barthes è proprio quella dell'*unicum*.

rimaneva oscuro e solo vagamente e angosciosamente percepibile”⁹. Il racconto produce un’immagine della realtà, attraverso la quale ogni fatto, ogni evento di essa, che prima apparteneva ad un caos informe ed appariva¹⁰ dunque priva di significato, assume una precisa collocazione nella trama di un processo la cui forma compiuta lo rende significante. Esso opera, secondo quanto scrive Paul Ricoeur nell’Introduzione a *Tempo e racconto*, un’integrazione semantica rispetto alla realtà, mediante la invenzione o costruzione di un intrigo che è lavoro di sintesi: “fini, cause e intenzionalità vengono raccolte entro un’unità temporale di un’azione totale e completa”¹¹. L’azione cosmogonica consiste proprio in questa sintesi dell’eterogeneo operata dalla kantiana immaginazione produttiva, che connette, integrandoli in una storia intera e completa, eventi e fatti molteplici e dispersi, producendo un cambiamento di distanza nello spazio logico tra il soggetto e il mondo dal quale si origina una nuova congruenza nella connessione degli accadimenti. In altri termini, la narrazione costituisce un ordine, rivedibile, ma totale, nel quale i singoli eventi acquistano un significato: la creazione della storia consente l’emergenza di una intelligibilità, riguardo la “nostra esperienza confusa, informe e, al limite, muta”. Il narrare non è *in primis* un atto sociale, uno scambio di informazioni su ciò che è accaduto e a cui abbiamo assistito, non è un gioco intellettuale creativo fine a se stesso, ma un atto di messa in ordine delle nostre esperienze, di una loro organizzazione interiore che assolve una funzione di chiarimento interno e di assicurazione. Conclude perciò Antonietti: “Dunque l’uomo narra – mette in sequenza le sue esperienze (...) – per dare senso alle sue e alle altrui vicende”.¹² La funzione cosmogonica definisce perciò la narrazione come costruzione di un modello interpretativo attraverso il quale il soggetto si relaziona al mondo, consentendogli non solo di conoscerlo, ma anche di adattarsi ad esso.

Ma come si esercita questa funzione cosmogonica? Come scrive Rella, la narrazione: “attraversa il piano dei fatti, disgregando la loro

⁹ F. Rella, *Pensare per figure*, Pendragon, Bologna, 1999.

¹⁰ Preferisco usare il verbo “apparire” piuttosto che il verbo “essere” per mantenermi sempre in un ambito epistemico. In realtà quello che è affascinante del discorso cosmogonico del racconto, trascende il discorso puramente gnoseologico che qui stiamo facendo sospendendo il giudizio, per ragioni di luogo e soprattutto di scopo, sulla dimensione ontologica che necessariamente fa capolino tra queste riflessioni e chiede di essere indagata. Esiste un racconto iscritto nella realtà? Il soggetto crea il proprio racconto creando il proprio mondo. Ma il mondo non ha forse già un racconto? Per usare l’immagine di Karen Blixen, non è forse già iscritta nel dna dell’uomo la cicogna che egli disegna, inconsapevolmente sul terreno con i suoi passi al termine della sua vita? Queste domande aprono la questione non solo ontologica, ma anche teologica. E ancora introducono nella questione del narratore il problema della verità: se infatti il mondo ha una sua storia, allora il racconto che la mente umana costruisce può essere a buon diritto vero o falso se coincide o meno con questo racconto universale.

¹¹ R. Barthes, *op. cit.*, p.8.

¹² A. Antonietti, *Raccontare l’apprendimento*, cit. p.13.

sequenza, organizzandoli in un altro senso". In altri termini ciò che la narrazione fa è riorganizzare l'ordine dei fatti e degli eventi, secondo una prospettiva, quella del soggetto. La narrazione costituisce perciò una forma di trascendenza del dominio della fattualità attraverso l'istituzione di un senso, di una direzione: "il racconto non fa vedere, non imita; la passione che può infiammarci (...) è quella del senso, cioè di un ordine superiore di relazioni che possiede anch'esso le proprie emozioni, le proprie speranze". Raccontare, perciò, è mettere in prospettiva, è interpretare per cercare il significato di un evento: solo inserito in una storia plausibile, collocato in una durata della quale rappresenta un momento, anello di una catena del divenire, esso diviene significativo ed emerge, per così dire, dalla confusione dell'esperienza immediata del soggetto, nella quale gli eventi compaiono come assoluti e atemporali. Adattandolo ad una sequenza narrativa, il fatto viene a far parte di un'organicità, entra in una rete di relazioni diacroniche che lo rendono comprensibile. La narrazione si colloca, come ha osservato Corbin, alla "confluenza dei due mari", quello delle idee e delle rappresentazioni del soggetto e quello delle realtà sensibili: in esso piano aletico e piano epistemico si intersecano. È in questo senso che Ricoeur parla del racconto come di una trasfigurazione.

In questo, la narrazione è una forma di spiegazione. Se, infatti, per spiegazione si intende la sussunzione di un fatto sotto una legge universale che lo costituisce come significante rispetto ad una teoria, a pieno titolo questo accade nella narrazione: un evento, di per sé privo di significato, un frammento di mondo o di vita viene accolto nell'economia di una storia, dove riveste uno preciso ruolo, divenendo parte di un tutto dal quale trae il proprio significato. È quella che Bruner definisce la funzione prototipica del racconto: la particolarità, nel racconto, diviene prototipo, acquisisce un ruolo nella scena, diviene momento della costruzione del processo, pur restando, si intende, un fatto particolare, senza cioè mai poter essere assunto ad esemplificazione di una legge universale¹³.

Fornendole un senso, perciò, il racconto non istituisce la realtà, non istruisce *ex nihilo* il mondo, ma piuttosto lo costituisce, secondo una concezione costruttivista dove costruire non è sinonimo creare in senso forte, ma appunto di organizzare, ordinare, connettere. Come ricordava Kant, conosciamo solo ciò che costruiamo, ma se conoscessimo esclusivamente il prodotto della nostra attività senza alcun sovrappiù proveniente da altro da noi, rimarremmo alla vuota tautologia. Una realtà esterna prevede l'attività del nostro intelletto e vi

¹³ Questo, come si dirà nel prossimo paragrafo, costituisce la differenza tra la spiegazione scientifica e quella narrativa.

fornisce, per così dire, il materiale grezzo, che in quanto tale rimane, però inconoscibile e cieco: un flusso confuso di eventi, di fatti, di enti privi la cui connessione, non esiste per noi o almeno ci sfugge. Solo in questo senso debole si può dire che la realtà esterna non esiste a prescindere dal soggetto: "una realtà originaria esterna a noi non la possiamo conoscere, anzi, non esiste; la realtà che noi creiamo è il prodotto della trasformazione di una precedente realtà che abbiamo assunto come dato. Noi costruiamo molte realtà e lo facciamo sulla scorta di intenzioni diverse. Nel costruire queste realtà (...) utilizziamo la miriade di forme con le quali strutturiamo l'esperienza"¹⁴. Assumere la narrazione come forma di pensiero, perciò, presuppone una precisa scelta di campo teorica, poiché significa accettare il presupposto costruttivista, anche interpretato in senso debole¹⁵. La cosmogonia non è costruzione delle realtà, ma della sua struttura logica che è peculiare proprio perché rispettosa della logica intrinseca al dominio di realtà alla quale si riferisce.

5. Domini di realtà e giochi linguistici

Il racconto è una forma di spiegazione, si è detto, ma che concerne un ambito specifico di realtà. Come non può essere sostituito in esso dalla scienza, così esso stesso "non può sostituirsi alla scienza e alla filosofia o alla ricerca erudita."¹⁶ Anche se, come ricorda Rella, in esso c'è qualcosa che appartiene anche ai loro esiti, pur non potendosi comunicare in modo immediato. Il racconto ha delle regole proprie perché ha un dominio proprio. Come si è già accennato, Bruner ha insistito molto in molti suoi scritti su questa corrispondenza biunivoca tra domini della realtà e forme corrispettive di pensiero, opranti secondo regole e strumenti peculiari. Si tratta allora, di individuare e di essere ben consapevoli della specificità di ambito nel quale opera il pensiero narrativo e di definire le regole peculiari della sua logica, in rapporto con quelle proprie della logica scientifica. È bene precisare che il corollario immediato di questa affermazione è l'assunzione della peculiarità del valore esplicativo delle procedure delle differenti forme di pensiero: non esiste una spiegazione più corretta dell'altra in assoluto, ma al contrario, esiste una forma esplicativa migliore o peggiore in rapporto al campo indagato. Non tutti i domini di realtà, infatti, sono sottoponibili a rappresentazioni di una medesimo tipo. È parziale e riduttivo definire il pensiero solo in termini di rappresentazioni

¹⁴ J. Bruner, *La costruzione narrativa della realtà*, op. cit. p. 97.

¹⁵ Non è perciò necessario accogliere l'ipotesi brueneriana secondo la quale "il mondo reale non è solo epistemologicamente indeterminato, ma anche inconsistente e vuoto come oggetto di un atto di fede". *La mente a più dimensione*, op. cit., pag. 192.

¹⁶ F. Rella, *op. cit.* p.24.

algoritmiche, poiché vi sono campi di realtà che postulano un'organizzazione associativa piuttosto che deduttiva, tematica piuttosto che causale, prescrittiva piuttosto che predittiva. Semplificando, si potrebbe sintetizzare dicendo che il pensiero logico-scientifico opera con spiegazioni algoritmiche sul dominio del modo fisico, caratterizzato dal determinismo¹⁷, attraverso proposizioni su classi e su rapporti e trasformazioni di essi, quello narrativa opera con interpretazioni sul dominio del mondo umano, attraverso proposizioni relative agli stati intenzionali. Sulla caratterizzazione del dominio si tornerà nel prossimo paragrafo. È invece opportuno soffermarsi sulle differenze e sulla complementarità delle due logiche.

Ciò che distingue, anzitutto, la logica della scienza da quella della narrazione è riferimento al tempo. Si passa dalla ricerca della struttura, eterna, universale, immutabile, a quella della metamorfosi e dunque della durata, per definizione mobile susseguirsi di istanti irriducibili l'uno all'altro¹⁸. Non ci si può bagnare due volte nello stesso fiume. Se la logica che regge la scienza è dunque quella dell'universalità, la logica del racconto è il singolare: "un volto, un cosa, un evento, sono inanimati quando sono irrigiditi in una catena di equivalenze e di identità. Il volto, le cose, gli eventi diventano vivi nel mutamento, nella metamorfosi, nella trasformazione (...) il racconto narra sempre il mutamento. Il racconto è lo spazio in cui si mostra la metamorfosi delle cose". In questo senso, la narrazione si muove nella direzione del coglimento della referenza indicibile mediante il linguaggio categoriale, quella riferita alla categoria dell'unico, sfuggente alla logica e dunque spesso espunte dalla competenza del pensiero e relegata nella dimensione irrazionale ed evanescente delle emozioni e delle passioni. Legittimare la presenza di un pensare narrativo che si dimostra in grado di operare logicamente su questa categoria, significa, ridare adito alla possibilità di riabilitare alla conoscenza razionale questa dimensione della realtà. Da un lato, infatti, il pensiero di tipo narrativo operando mediante una sospensione della funzione referenziale diretta e descrittiva, rovesciandola in una funzione referenziale nascosta, consente la ridescrizione di una realtà inaccessibile alle categorie della

¹⁷ Come la stessa autrice fa notare, questa distinzione deve essere contestualizzata alla cultura occidentale. In altre culture, per esempio, quella orientale, una differente concezione del modo fisico, può modificare la definizione dei domini e conseguentemente degli strumenti logici operanti su di essi.

¹⁸ Non si può qui approfondire in modo sistematico il raccordo tra tempo e racconto che deve essere posto, per ragioni di luogo e di scopo, semplicemente come un dato di fatto. Si rimanda al testo di Ricoeur, *Temps et récit*, trad. it. *Tempo e racconto*, Jaca Book, per un approfondimento della questione che consente di penetrare in profondità la struttura propria del pensiero narrativo e della sua espressività linguistica.

logica scientifica¹⁹. Dall'altro la storia in quanto processo interpretativo, non può essere totalmente arbitraria, ma sottostà a delle procedure che seguono strategie intenzionali, dirette ad uno scopo, plausibili nel conteso e in un mondo possibile²⁰, mostrando come il pensiero narrativo opera mediante delle precise, ma peculiari regole e procedure logiche, ampiamente descritte da Bruner nel suo articolo *La costruzione narrativa della realtà*, che affiancano a pieno diritto quelle algoritmiche. Come le procedure algoritmiche, infatti, anche le "interpretazioni (...) possono essere giudicate in base alla propria correttezza. La loro correttezza, però, non si misura secondo il criterio della corrispondenza con un originario mondo reale esterno (...) piuttosto il significato (...) è il risultato di un'impresa che riflette l'intenzionalità umana e la sua correttezza non può essere giudicata indipendentemente da tale intenzionalità"²¹. Ciascun dominio ha le sue regole alle quali lo strumento si deve conformare. Ciascun dominio della realtà ha delle proprie regole di costruzione²² che ne definiscono la correttezza che sono peculiari e non sovrapponibili con quelle proprie di un differente dominio. Ciò definisce in modo rigido la distinzione dei campi e dunque delle procedure di organizzazione dell'esperienza propri da un lato della scienza dall'altro del racconto: "i racconti sono una versione della realtà la cui accessibilità è governata dalla convenzione e dalla necessità narrativa anziché dalla verità empirica e dalla correttezza logica". I due modelli esplicativi, perciò, rappresentano due differenti modalità operative della mente che "molto spesso sono separate, ma più spesso appaiono unite, inserite l'una nell'altra, in successione, o anche fuse"²³, poiché a fondamento di entrambe sta un'unica mente dell'osservatore, con un unico scopo, quello di fornire senso alla propria esperienza.

Ma c'è di più. Il racconto è in genere definito in termini non di verità, ma di verosimiglianza. Se questo autorizza una sintassi, sembra, invece, non assicurare la possibilità di una semantica. Invece la logica del racconto non è estranea alla realtà, come dovrebbe essere chiaro traendo le conseguenze di quanto si è sino qui esposto. Se, come si è

¹⁹ Questa ridefinizione che opera la ridefinizione delle referenze è ascritta da Ricoeur alla funzione mimetica propria del racconto. Si veda *Tempo e racconto*, op. cit. p. 92.

²⁰ La logica di riferimento è quella modale, che opera in riferimento a mondi possibili. Ora, il verosimile non è altro che ciò che è vero in un mondo possibile che sia diverso da quello attuale. Si veda in particolare la riflessione di Putmann. Per un accenno alla logica modale e alle teorie dei mondi possibili, può bastare Galvan, *Logiche intenzionali*, Franco Angeli, Milano.

²¹ J Bruner, *La costruzione narrativa della realtà* in Ammaniti e Stern, *Rappresentazioni e narrazioni*, op. cit. pp 159-160.

²² Il riferimento alla teoria wittgensteiniana di giochi linguistici è inevitabile. Esattamente come per Wittgenstein, qui si tratta di definire le regole del gioco e di operare mediante esse. Ogni gioco ha le proprie regole e perciò la correttezza è anzitutto subordinata alla comprensione del gioco al quel si sta giocando. Il rischio, infatti, è di operare con le intenzioni esattamente come se si trattasse del mondo naturale: non di sbagliare regole, ma di sbagliare gioco!

²³ Ammaniti e Stern, *op. cit.*, p.118.

detto, lo scopo del racconto è organizzare l'esperienza, allora, un nesso sull'esperienza deve sussistere e mantenersi. "La costruzione del mondo, prendendo le mosse da un mondo precedente che assumiamo come dato, è condizionata dalla natura della versione del mondo da cui iniziamo la nostra ricostruzione (...). Ci sono significati incarnati nel mondo, noi li trasformiamo nell'atto stesso di integrarli nel nostro mondo trasformato"²⁴. Siamo tornati, attraverso una brevissima panoramica su questo secondo nodo fondante, alla funzione cosmogonica della narrazione e alla sua capacità di costituire un ponte tra il soggetto e un certo dominio di realtà. Manca di precisare quale sia, nello specifico questo dominio di realtà.

6. Dall'Uomo all'uomo

Terzo ed ultimo nodo fondante: il racconto si è detto, esperienza umana universale, è l'esercizio della funzione cosmogonica dell'uomo, mediante il quale egli dà ordine alla propria esperienza utilizzando regole peculiari in vista di scopi che differiscono da quelli esplicativi della scienza empirica, poiché il dominio sul quale opera è differente. Qual è allora, questo dominio? O, in altri termini, qual è il cosmo che il racconto istituisce? Da un lato l'identità individuale. Dall'altro la società.

Il dominio della narrazione, si è detto, è l'unicità a differenza di quello della scienza che è l'universale. Ebbene, è proprio in forza di questo passaggio che il racconto istituisce lo spazio nel quale è possibile dire dell'identità individuale. Scrive la Cavarero: "Il sapere dell'universale che caccia via dal suo statuto epistemico l'unicità incarnata, ha appunto la sua massima perfezione nel presupporre l'assenza. Che cos'è l'Uomo lo si può conoscere e definire, ci assicura Aristotele, chi sia Socrate, sfugge ai parametri della conoscenza in quanto scienza, sfugge alla verità dell'episteme"²⁵. L'unicità è l'identità: per cogliere l'una è necessario cogliere l'altra. Cogliendo l'unicità, perciò il racconto coglie anche l'identità, l'irripetibilità di una storia che diventa una vita, la storia che il soggetto, agendo, si è lasciato dietro, visibile solo in una narrazione che la raccolga. Ecco perché "acquisendo a pieno il significato di una storia narrata, si acquisisce anche la nozione di chi ne è il protagonista"²⁶. Ad una conclusione simile giunge anche Ricoeur, rilevando che nel racconto si istituisce un incontro tra i fatti e la loro interpretazione: in esso il soggetto ritorna riflessivamente sulle proprie azioni, organizzandole in una totalità che costituisce un senso compiuto. L'ambito di realtà nella quale la logica del racconto opera è

²⁴ Antonietti, *op. cit.* p. 12.

²⁵ A. Cavarero, *op. cit.*, p. 18.

²⁶ *Ibidem*, p. 39.

quello delle intenzioni e delle azioni, che non coincidono *tout court* con il soggetto, ma che lo istituiscono nel momento in cui egli torna riflessivamente su di esse. Questa riflessività è precisamente quella organizzazione dell'esperienza interna di cui si è accennato: il soggetto è strutturalmente narrativo, poiché riconduce all'unità di sé la pluralità delle proprie azioni, definendosi in questo senso non in termini sostanzialistici, di natura, ma in termini dinamici, di storia²⁷. L'identità soggettiva la cui coerenza sembra sfuggire al discorso diretto della fenomenologia, trova la sua possibilità di espressione nella mediazione del discorso indiretto della narrazione. Nella narrazione il soggetto infatti non può restare immediatamente identico a se stesso, ma diventa altro da sé, *sé come un altro*: "raccontarsi è distanziarsi, sdoppiarsi, farsi altro. (...) L'altro è qui un prodotto fantasmatico di uno sdoppiamento, la supplenza di un assente, la parodia di una relazione"²⁸, perciò, "la categoria dell'identità personale postula sempre come necessario, l'altro"²⁹. Si racconta sempre un altro, perché c'è uno spazio ineludibile tra chi racconta e colui del quale si racconta: la narrazione, in quanto riflessione postula necessariamente una distanza tra il vivere e il raccontare, ossia il tornare sulle azioni ordinandole. Il narratore è sempre esterno alla storia che racconta per poterla concepire come un tutto organico e assurgere alla sua funzione di demiurgo cosmogonico. Essa, perciò, spezza l'immediatezza dell'identità ed introduce l'alterità nella sua stessa struttura. L'unicità irripetibile, "per apparire ha innanzi tutto bisogno di uno spazio plurale e perciò politico di interazione"³⁰. La narratività dice dunque immediatamente anche della politicità dell'uomo. E per questo il pensiero narrativo è per definizione il pensiero dell'interazione sociale. In senso sia oggettivo sia soggettivo. Oggettivo. Perché mediante la narrazione pensiamo la relazione sociale: essa costituisce il modello interpretativo non solo delle nostre intenzioni ed azioni, ma anche di quelle altrui, organizziamo mediante racconti l'ambito complesso dell'altro, incoglibile, come testimonia l'empasse della fenomenologia, mediante un'analisi esplicativa di tipo algoritmico, sempre interrotta dall'imprevedibilità, corollario della libertà umana. Ma anche della conoscenza sociale in senso soggettivo. Il racconto, infatti, è lo strumento culturale di cui gli agenti si servono per il processo di attribuzione dei significati nella vita ordinaria, in forza della sua economicità, ossia della sua applicabilità a tutte le situazioni della vita sociale e della sua capacità di descrivere una quantità illimitata di

²⁷ Si veda su questa istituzione della soggettività mediante il racconto quanto Ricoeur scrive sull'identità narrativa in *Tempo e racconto*, op. cit. pp.374-76.

²⁸ A. Cavarero, *op. cit.*, p.110.

²⁹ *Ibidem*, p.31.

³⁰ *Ibidem*, p.79.

eventi mediante un numero ristretto di categorie: “per sopravvivere bisogna raccontare storie”, perché se si dovesse ricorrere costantemente ad algoritmi, non sarebbe possibile nessuna interazione.

Il passaggio alla lettera minuscola, dall’Uomo all’uomo, è, dunque, anche un passaggio dalla scienza al senso comune. Quello scientifico è un pensiero specializzato, quando non addirittura specialistico, che compete principalmente alla socializzazione secondaria, mentre il pensare narrativo permea di sé, come si è detto, la vita quotidiana: è la modalità ordinaria alla quale naturalmente si ricorre nel processo di attribuzione di significati. Perché alla conoscenza del dominio di sua competenza è inevitabilmente connessa la sopravvivenza stessa: si può vivere senza spiegazione del mondo fisico, ma non lo si può fare senza attribuzioni di significati nel mondo sociale.

Giungiamo qui perciò alla giustificazione della fenomenologia accennata all’inizio e alla citazione di Ortega y Gasset. “Il mondo è pieno di storie perché è pieno di vite”. Mettere a tema il pensiero narrativo è allora in primo luogo ricordare che non è possibile trattare di scienze umane, qualunque esse siano, dalla filosofia alla storia, dalla psicologia alla sociologia, dall’antropologia alla pedagogia, dimenticando, pena la perdita della peculiarità dell’oggetto di studio e dunque l’astrattezza del discorso, che ciò su cui si indaga è anzitutto una vita, una vita che si sceglie e attraverso questa scelta si autodetermina, costruendo nel tempo la sua stessa natura, che è la sua storia.

7. Raccontare per imparare: il pensiero narrativo nella didattica

Se l’analisi fin qui condotta dei nodi fondanti della teoria della narrazione è riuscita a fornire un quadro per quanto impreciso ed incompleto della sua valenza epistemologica, credo sarà piuttosto semplice comprenderne la portata formativa e didattica che ne discendono come corollario. Per quanto riguarda la prima, rimando agli efficaci testi di Maura Striano e Andrea Smorti³¹. Cercherò, invece, di fornire qualche accenno riguardo ai secondi.

Proprio in forza del suo essere, come ricordano la psicologia di Bruner e l’antropologia di Vernant, il primo dispositivo interpretativo e conoscitivo di cui l’uomo fa uso nella sua esperienza di vita per conferire senso e significato alla propria esperienza, il racconto sembra essere uno strumento, immediato ma efficace, per educare gli studenti ad una forma lineare di pensiero. Spesso, infatti, il problema principale

³¹ In particolare, si vedano: M. Striano, *La razionalità narrativa nell’agire educativo*, Liguori, Napoli, 2001; A. Smorti, *Il pensiero narrativo*, Giunti, Firenze, 1994; A. Smorti, *Il sé come testo*, Giunti, Firenze, 1994. sono inoltre interessanti i testi: R. Mantegazza, *Per una pedagogia narrativa*, Emi, Bologna, 1996 e C. Kaneklin, G. Scaratti, *Formazione e narrazione*, Cortina, 1988.

che si incontra nella didattica è la difficoltà se non addirittura la resistenza dei ragazzi (ma anche di molti adulti) a costituire nessi logici sia a livello di esposizione sia talvolta a livello di comprensione tra le informazioni che hanno a disposizione. Anche in forza delle forme di comunicazione più attuali caratterizzate dalla estrema velocità e frammentarietà, infatti, spesso il pensiero si configura come parcellizzato, privo di un ordine che non sia quello delle libere associazioni soggettive e perciò caotico e difficilmente trasferibile. Costringere un tale "flusso di coscienza" dentro agli schemi rigorosi dell'argomentazione e ancor più della dimostrazione logica, diventa spesso un'impresa titanica, complessa per il docente e mal sopportata dallo studente. La narrazione può forse offrire una soluzione. Come si è visto, raccontare significa, infatti, istituire una connessione tra informazioni che si configura come normata ma non rigida, dove lo sforzo di linearità può essere compiuto in modo più libero, concreto e soggettivo, ma comunque rigoroso, cioè orientato ad un fine dato e operante mediante precise, seppure peculiari, regole e leggi. È in questo senso che la narrazione può proporsi come propedeutica ad altre forme di organizzazione del sapere, più astratte e rigide, fungendo da momento di mediazione tra la sfera totalmente soggettiva ed emotiva, propria del vissuto dello studente adolescente e quello logico-oggettivo del sistema delle scienze. Nel racconto le informazioni vengono strutturate in un *continuum* e di conseguenza viene messo in atto un processo di costruzione di senso che costringe ad una scelta, ad una interpretazione, ad una organizzazione del materiale dell'esperienza che trova perciò un suo ordine, tuttavia la trama che ne risulta è flessibile, ristrutturabile in forme differenti e soprattutto consente di mantenere forti riferimenti alla soggettività di chi la costituisce e non impone, anzi, postula, il riferimento al particolare. In tal modo grazie alla sua struttura di "logos concreto e soggettivo", il racconto consente, da un lato, favorendo la contestualizzazione e la particolarizzazione dei contenuti, di ovviare all'astrattezza di molte forme di sapere che costituisce uno dei principali limiti cognitivi e motivazionali con i quali i docenti di alcune discipline come la matematica e la filosofia si trovano spesso a confrontarsi, dall'altro, focalizzando il proprio interesse sull'azione e sul suo autore con tutto il suo portato non solo cognitivo, ma anche motivazionale, emotivo, esistenziale, relazionale, di mantenere una prossimità con la sensibilità dell'adolescente, con il suo interesse per le esperienze prima che per le teorie, con la sua esigenza di istituire un legame anche emotivo con il sapere, con il suo bisogno di mettere in gioco il proprio io in formazione.

Ma oltre a questo ruolo propedeutico di mediazione, dall'analisi dei nodi fondanti, emerge chiaramente che la narrazione ha anche un

valore gnoseologico proprio di estremo interesse didattico. Scrive infatti M. Striano: "la narrazione (...) genera forme di conoscenza che rispondono a richieste di chiarificazione, di senso e di significato in merito ad accadimenti, esperienze ed eventi intesi come fenomeni su cui si esercita un processo ermeneutico"³². Narrare è un peculiare modo di conoscere che implica uno sguardo diverso sui fenomeni per certi versi alternativo e per altri complementare rispetto a quello logico: far sì che gli studenti imparino ad operare con entrambe le modalità conoscitive significa perciò da un lato educarli alla pluralità degli approcci alla realtà, facendo loro sperimentare le molteplici possibilità dell'intelligenza e preservandoli perciò dalla mistica di un pensiero calcolante come unico mezzo per conoscere in modo autentico, dall'altro permette loro di cogliere quegli aspetti dei fenomeni che si sottraggono alle leggi del pensiero logico e che sono raggiungibili solo attraverso un approccio ermeneutico. Il pensiero narrativo si rivela perciò non solo utile, ma indispensabile nella trattazione di alcuni oggetti che appartengono, come si è visto, al suo dominio specifico e che al di fuori di esso non sono raggiungibili se non al prezzo di snaturarli o ridurli. È certamente il caso delle scienze umane che, avendo come oggetto proprio l'azione umana, si scontrano continuamente con i limiti della conoscenza puramente logico-oggettiva dei fenomeni. Ma non solo. Poiché la scienza e l'arte sono prodotti umani, ogni disciplina si presta ad essere considerata, anche se non in assoluto, in una prospettiva narrativa. Magari con qualche vantaggio didattico, poiché proprio l'insistenza sugli aspetti meno consueti delle teorie e degli oggetti studiati, come la genesi delle loro scoperte, il contesto in cui sono sorte, la storia dei loro effetti, le relazioni che intrattengono con gli uomini che li hanno trattati, le domande che li hanno posti al centro dell'interesse e soprattutto la loro collocazione in una rete di eventi ed accadimenti consente di sottrarli all'astrattezza libresco e a renderli più vivi e vicini per gli studenti. Narrare, infatti, è un modo di far guardare da un'angolazione diversa che talvolta può svelare connessioni altrimenti invisibili e sostenere perciò sia la motivazione sia il sapere. Ma c'è di più. La narrazione consente non solo di guardare in altre direzioni, ma anche di guardare, per così dire, all'interno e questo è un vantaggio didattico non indifferente. Scrive, infatti, ancora la Striano: "attraverso il dispositivo narrativo si riesce a rendere visibili, esplicite e consapevoli non solo le intenzioni e le motivazioni delle azioni indagate e narrate, ma anche le strutture di conoscenza cui i soggetti si riferiscono nel pianificare e nel realizzare corsi d'azione nonché i processi di costruzione delle strutture implicati

³² M. Striano, *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutica*, in *Rivista elettronica di scienze umane e sociali*, vol.3, n.3 luglio/settembre 2005 – www.analisiqualitativa.com/magma.

nell'agire (...) di esplicitare gli interessi conoscitivi di cui i soggetti sono portatori e le relative forme di razionalità cui fanno riferimento (...)”³³. Il racconto, perciò, è in grado di mostrare non soltanto contenuti conoscitivi, ma anche processi di pensiero e d'azione, rendendone consapevole il narratore e l'ascoltatore: in questo modo narrare e far narrare diventa anche un metodo efficace di sviluppo delle abilità metacognitive certamente fondamentali in una scuola che si pone come obiettivo quello di insegnare anzitutto ad imparare.

Raccontare e far raccontare è dunque, in conclusione, un modo per creare continuità ed unità in modo semplice ed immediato esercitandosi nella comprensione e nella costruzione di un senso, è guardare i fenomeni con uno sguardo interno, concreto e rispettoso della soggettività, è focalizzare l'attenzione sul particolare per cogliervi l'universalità in filigrana, è comprendere una realtà in un contesto di eventi, soggetti, relazioni ed è infine, osservare questo stesso guardare nel suo costituirsi. E, in sede didattica non è trascurabile, si tratta di una forma di pensiero che come ricorda molto opportunamente Amos Oz, che è anzitutto, “in fin dei conti, un immenso piacere”.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

³³ *Ibidem.*

TRA PRATICHE "TEORIZZATE" E PRATICHE "PRATICATE" C'È DI MEZZO...

di Antonio Cosentino

Nel 1990 partecipai ad un seminario organizzato dall'Università di Dubrovnik in Croazia pensando di incontrare un filosofo di cui avevo letto alcune cose che mi sembravano particolarmente interessanti. Con mia sorpresa, quello che incontrai subito all'inizio fu il mio smarrimento.

Ci riunimmo, al primo incontro di questo seminario, seduti in cerchio (una quindicina di persone di varia nazionalità) a leggere a voce alta a turno un testo un po' strano, una sorta di racconto con dialoghi di stile filosofico. Qualcuno ci guidò poi a sviluppare una nostra discussione su un tema che quel testo ci aveva suggerito e sul quale si era appuntato l'interesse della maggior parte del gruppo. Per la prima volta, stavo vivendo l'esperienza di una "comunità di ricerca" ma io in quel momento non ne avevo coscienza.

E il filosofo che stavo cercando? Mi chiedevo. Dov'è? Quando interviene? Non espone le sue idee? Scoprii, più tardi, che era uno di noi, seduto anch'egli nel cerchio. Era intervenuto qualche volta nella discussione di gruppo, aveva ascoltato tutti gli altri stando in una posizione assolutamente paritaria nella dinamica della comunicazione. Così conobbi Matthew Lipman.

A distanza di 16 anni da quell'incontro, ora capisco che, mentre inseguivo il mio proposito cosciente di incontrare un filosofo e il suo pensiero, quello che avevo finito per trovare senza rendermene pienamente conto in quel momento era la *pratica filosofica*; l'avevo "fatta", standoci dentro senza residui, abitandola con tutto il mio essere (il mio pensiero logico, le mie emozioni, le mie ansie e le aspettative, la mia ingenuità). Verosimilmente era quello che stavo cercando, se è vero che da allora, in seguito a quella esperienza aurorale, non smisi più di esercitare questa pratica, cercando i luoghi più adatti, organizzando le occasioni e sperimentandone le modalità più efficaci.

Negli anni successivi al 1990, gradualmente scoprii che quella "pratica" aveva un nome, una sua epistemologia, una sua intenzionalità formativa e anche una sua implementazione in un curriculum scolastico con rigorosi principi metodologici e un impianto pedagogico ben definito nella sua matrice deweyana. È questo, infine, che si conosce come "*philosophy for children*"¹.

¹ La letteratura sulla "*philosophy for children*" è vastissima (soprattutto in lingua inglese e spagnola). La letteratura italiana è quasi interamente raccolta nella collana dell'editore Liguri di Napoli "Impariamo a pensare" co-diretta dal sottoscritto, da Marina Santi e Maura Striano. Per un

A dispetto della sua denominazione, la "*philosophy for children*" non è la "filosofia" tradotta nel linguaggio dei bambini e adattata agli schemi di una presunta logica infantile. Una "filosofia per i bambini" semplicemente non esiste e, se mai esistesse, sarebbe la disciplina avvilita, banalizzata, ridotta ai suoi aspetti aneddotici o alle sue apparenti bizzarrie (Vedi l'impresa divulgativa di De Crescenzo e simili). L'effetto di banalizzazione si ottiene ogniqualvolta si intende trasmettere una conoscenza che, per la sua complessità, resta situata ad una distanza incolmabile rispetto al discente. Anche la dossografia e l'informazione storica superficiale di certa tradizione didattica liceale appartiene a pieno titolo alla storia della banalizzazione della filosofia.

Ma la "*philosophy for children*" non è affatto la filosofia. E, se non è la filosofia, allora cos'è? In realtà, è il curriculum che mette in scena nelle aule scolastiche un modello di *filosofare come pratica*; e, come tale, non è la riduzione, la semplificazione, la banalizzazione di qualche altra cosa. Una pratica è sempre se stessa, coincide con quello che accade, tanto tra bambini quanto tra adulti o tra anziani; non ha generi e non fa distinzioni di classe; non è racchiusa, in prima istanza, in una classificazione. È quella stessa esperienza che io ho conosciuto a Dubrovnik ritrovandomi gettato in uno scenario e in un'attività che in quel momento non sapevo bene cosa fosse. È quella pratica che da un punto di vista interno non sa di essere *filosofica*. Socrate non sapeva che il suo irresistibile impulso ad identificarsi con un tafano, ad agire come un solerte funzionario di un improbabile "Ministero del disturbo"², avesse a che fare con la professione di filosofo! (anche se non tutti i filosofi l'hanno intesa così).

Voglio dire che la pratica filosofica viene prima della filosofia: storicamente e anche nell'esperienza ordinaria. Il filosofare è il processo che si sviluppa in un ambiente di prevalente comunicazione orale e di dialogo faccia a faccia, mentre la filosofia è il prodotto come *corpus* disciplinare legato all'avanzata della scrittura³. La vicenda platonica è emblematica a questo riguardo, con riferimento ai cosiddetti *agramata dogmata*⁴ e, soprattutto, a quanto, a questo proposito, il filosofo greco

orientamento si veda il volume Cosentino A. (a cura di), *Filosofia e formazione. 10 anni di P4C in Italia*, Liguori, Napoli 2002. Si veda anche il sito web: www.filosofare.org.

² Riportato in Dewey J., *Rifare la filosofia*, Donzelli, Roma 1998, p. 9.

³ Cfr. in particolare Sini C., *Etica della scrittura*, il Saggiatore, Milano 1992. Sul rapporto oralità e scrittura si veda anche il mio *Tra oralità e scrittura in filosofia*, in M. De Pasquale (a c. di), *Filosofia per tutti*, Angeli, Milano 1998.

⁴ Il riferimento alle "dottrine non scritte" di Platone richiederebbe ulteriori approfondimenti. Qui basti chiarire che il richiamo non va necessariamente nella direzione di una adesione alle interpretazioni inaugurate dalla Scuola di Tubinga e ispirate ad istanze di tipo metafisico-sistematiche (Cfr. H. Krämer, *Platone e i fondamenti della metafisica*, Vita e Pensiero, Milano 1982; T. A. Szlezák, *Platone e la scrittura della filosofia*, Vita e Pensiero, Milano 1988; G. Reale, *Per una nuova interpretazione di Platone*, CUSL, Milano, 1984, 1991¹⁰). Piuttosto, la mia attenzione è focalizzata sulla pratica dell'oralità come contesto dialogico.

afferma nella *Lettera VII*, ossia: "Perché non è, questa mia, una scienza come le altre: essa non si può in alcun modo comunicare, ma come fiamma s'accende da fuoco che balza: nasce d'improvviso nell'anima dopo un lungo periodo di discussioni sull'argomento e una vita vissuta in comune, e poi si nutre di se medesima"⁵.

Assumendo questa dichiarazione platonica come premessa da discutere, dobbiamo innanzitutto evidenziare una sorta di paradossalità della situazione derivante dal fatto che la ricerca filosofica da una parte non si può insegnare, dall'altra essa prende corpo soltanto in un contesto di comunicazione dialogico. Il che fa pensare che l'oggetto del filosofare si configura come interamente appartenente all'interiorità, ma non per questo già definito a prescindere da una relazione intersoggettiva. Quel che sembra chiaro è che la conoscenza filosofica è connessa non tanto a dati di conoscenza estrinseci, quanto ad orizzonti di senso, a prospettive e ad ecologie mentali globali. Se si tratta di questo, allora si capisce il senso per cui Platone può sostenere che essa non è scritta nei capitoli di nessun libro stampato, né in quelli di una dispensa di un "maestro". Il filosofare, in altre parole, si apprende stando in una comunità di dialoganti a contatto con un "maestro" che non insegna.

Quello che Platone afferma nella *Lettera VII* è un riflesso del tema più generale del rapporto tra oralità e scrittura⁶ ed è all'interno di questo orizzonte più ampio che è possibile rintracciare una chiave di lettura capace di dar conto delle dottrine non scritte in una prospettiva ermeneutica differente dalla lettura metafisico-sistematica fatta dalla Scuola di Tubinga. In questa prospettiva la tesi che si sostiene è che l'opposizione tra scrittura ed oralità corrisponde più propriamente e sostanzialmente all'opposizione tra illuminazione interiore faticosamente conquistata con l'esercizio prolungato e con la "*sunousía*" da una parte e conoscenze filosofiche acquisite dall'esterno, dall'altra. La forma letteraria del dialogo sarebbe, in questa prospettiva interpretativa, la via tentata da Platone di non allontanarsi troppo dall'oralità senza, peraltro, rinunciare ai vantaggi della scrittura⁷.

Anche nel rapporto oralità-scrittura c'è una buona dose di paradossalità, esprimibile, per esempio, col gesto di *scrivere* l'asserto "io parlo". Se, invece di scrivere sto realmente parlando, non ho bisogno di dichiarare "io parlo"; se sto scrivendo, nego quello che sto

⁵ Platone, *Lettera VII*, 341b-342.

⁶ Cfr. Platone, *Fedro*, 274b-278c.

⁷ Isnardi Parente M., *Studi sull'Accademia platonica antica*, Firenze 1979; Id., *Il problema della "dottrina non scritta" di Platone*, in "La parola del passato", CCXXVI, 1986, pp. 5-30; Id., *Platone e il discorso scritto*, in "Rivista di storia della filosofia", XLVI, 1991, pp. 437-61; Id., *Il Platone non scritto e le autotestimonianze*, in "Elenchos", V 1984; Id., *L'eredità di Platone nell'Accademia antica*, Guerini, Milano 1989.

facendo facendolo. Il “gioco” dell’oralità non può essere giocato con le regole della scrittura, e viceversa. Il passaggio dal “filosofare” alla “filosofia” riflette interamente questa paradossalità, che Platone cerca di superare inventando un incomparabile strumento che gli consente di scrivere l’oralità: il dialogo. Non che i dialoghi possono essere considerati una riproduzione fedele dei contesti dialogici in cui Socrate esercitava la sua arte maieutica. Proprio i tanti elementi del contesto in cui il dialogo si sviluppa vengono soppressi o ridotti ad accenni minimi. Nel trasferire i significati dall’ambiente dell’oralità a quello della scrittura alfabetica si verificano perdite irreparabili. Ciò che col dialogo Platone riesce a salvare di una pratica dialogica irrimediabilmente dileguata è il suo andamento euristico e la sua struttura dialettica. Si sottovaluta, a questo riguardo, il fatto che nei *Dialoghi* la voce di Platone è assente. Cosa autorizza a ritenere Socrate il suo *alter ego*? È più suggestiva ed interessante l’ipotesi che Platone non partecipi realmente alla discussione perché la sua attenzione è rivolta soprattutto alla struttura stessa del dialogo, alla sua logica globale, alla cornice del quadro anziché a elementi specifici del suo contenuto. Forse possiamo ritenere che Platone cercasse di esemplificare con i *Dialoghi* come si accende la fiamma della ricerca filosofica sapendo bene, tuttavia, che di quel fuoco non resta ormai che cenere. Platone aveva chiara la sostanziale discontinuità tra oralità e scrittura e comprendeva bene che la conoscenza veicolabile con la scrittura è di ben altra natura rispetto a quella della comunicazione orale⁸.

Dopo Platone, la scrittura, e con essa la logica alfabetica, condurrà il gioco della conoscenza esclusivamente secondo le sue regole, allontanando l’attività filosofica dai contesti della vita quotidiana e declinandola in chiave sempre più speculativa.

Qual è, in realtà, il motivo per cui è diffusa la sensazione che la filosofia sia fundamentalmente separata dal mondo dell’esperienza, dal mondo dei cittadini? Il motivo – io credo – è che si è confusa l’idea di *filosofia-come-disciplina* con l’idea di *filosofia-come-pratica*. La disciplina è una costruzione storica e, nella sua storicità, si è allontanata – è vero - dal mondo della vita; ma non sempre e non sempre allo stesso modo: si può ricostruire la storia di queste oscillazioni.

Nel quadro di una ricostruzione storica del movimento della filosofia tra i due poli della speculazione astratta e della vita, un

⁸ Della letteratura sul tema del rapporto oralità e scrittura, si veda, in particolare Olson D.R.-Torrance N. (a c.di), *Alfabetizzazione e oralità*, Cortina, Milano 1995; Havelock E.A., *Cultura orale e civiltà della scrittura*, Laterza, Roma-Bari 1983,1995; Ong W.J., *Oralità e scrittura*, Il Mulino, Bologna 1986. Per una riflessione in chiave didattica cfr. Cosentino A., *Tra oralità e scrittura in filosofia*, cit.

particolare posto occupa la tesi sostenuta da Pierre Hadot. Scrive l'autore:

“La filosofia appare allora – nel suo aspetto originario – non più come una costruzione teorica, ma come un metodo inteso a formare una nuova maniera di vivere e di vedere il mondo, come uno sforzo di trasformare l'uomo”⁹.

Fin dalle sue origini la filosofia si è orientata ad operare trasformazioni nella visione del mondo e metamorfosi della personalità, configurandosi in primo luogo come un'arte del vivere, in un impegno verso un concreto modo di condurre l'esistenza, anche nella forma di una vera terapia, secondo l'insegnamento di Epicuro. Per gli stoici la filosofia è esercizio di una vita illuminata dalla coscienza di essere parte di un *kosmos* governato dalla ragione e guidata dalla libera rinuncia a desiderare ciò che non dipende da noi e che ci sfugge. Paradigmaticamente Socrate aveva interpretato la funzione del filosofare ponendo nel risveglio della coscienza morale il fulcro della sua pratica: “Nel dialogo ‘socratico’, la vera questione che è in gioco non è *ciò di cui si parla, ma colui che parla*”¹⁰, ed il fatto, essenziale, che il parlare sia dialogico. Infatti il confronto con uno o più interlocutori mantiene il discorso lontano da un'esposizione teorica e sistematica garantendo il suo profilo di esercizio spirituale. Cosicché, afferma Hadot:

“La vera filosofia è dunque esercizio spirituale, nell'antichità. Le teorie filosofiche sono messe esplicitamente al servizio della pratica spirituale, come accade nello stoicismo e nell'epicureismo, e sono fatte oggetto di esercizi spirituali, ossia di una pratica della vita contemplativa che a sua volta non è infine null'altro che un esercizio spirituale. Non è dunque possibile capire le teorie filosofiche dell'antichità senza tenere conto di questa prospettiva concreta che determina il loro significato autentico”¹¹.

È il Cristianesimo, secondo Hadot, lo spartiacque tra una visione della filosofia come stile di vita ed una filosofia coltivata come attività di teorizzazione astratta, la forma in cui essa è giunta a noi. Rispetto alla domanda se si possono praticare esercizi spirituali nel XX secolo, ed oltre, l'autore così risponde:

⁹ Hadot P., *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino 1998, p. 66.

¹⁰ *Ivi*, p. 43.

¹¹ *Ivi*, p. 62.

“Ho voluto ricordare l’esistenza di una tradizione occidentale molto ricca e molto varia. Evidentemente non si tratta di imitare meccanicamente schemi stereotipati. Socrate e Platone non invitavano forse i loro discepoli a trovare da soli le soluzioni di cui abbisognavano?”¹².

Volendo fare tesoro di quest’ultima raccomandazione, ritengo che, per quanto essenziale possa essere l’attenzione ai modelli della tradizione, oggi una pratica filosofica dovrà misurarsi con un mondo totalmente differente da quelli del passato e non può sottrarsi alla stessa “storia degli effetti” di questa tradizione e, pertanto, al suo stare nella propria unicità. Le dottrine filosofiche della classicità di cui parla Hadot sono orientate verso effetti pratici, ma non nascono dalla pratica di vita: sono teorie (etiche, logiche, fisiche) che pretendono, con la mediazione di un rapporto diretto di un maestro e di una comunità di seguaci, di applicarsi alla vita e trasformarla. Sono, per questo, intrise di dogmatismo e di spirito ascetico. In un certo senso, appartengono più al genere della filosofia applicata anziché a quella della pratica filosofica come possiamo incominciare ad intenderla oggi.

In realtà, per la pratica filosofica non ha senso domandarsi se e quando si è allontanata dal mondo della vita. Una pratica, nel momento in cui prende corpo, non può, per definizione, istituirsi senza un *dove*, un *quando*, un *chi*, un *perché*; in una parola, senza un’ambientazione connessa al piano dell’esperienza. Se l’esperienza non è la negazione della ragione, essa è carica di riflessività. Il pensiero riflessivo scaturisce dalla problematicità di una situazione. Ma la riflessività non è sempre e comunque filosofia anche se la filosofia è sempre riflessività. I livelli e i modi del pensiero riflessivo sono molteplici, ma la domanda importante da porre è: “Con quale parametro si giudica/classifica una forma di riflessione come *filosofica*?”. Questo è un problema che si è affacciato per la prima volta alla mente di Platone, ma che è sempre suscettibile di riaperture. Noi, eredi della tradizione filosofica occidentale, non possiamo sottrarci al vincolo di questa tradizione allorché cerchiamo la risposta a quella domanda: per dire che una certa esperienza d’indagine riflessiva è ascrivibile allo specifico “filosofico” serve necessariamente il ricorso alla “filosofia” e alle sue categorie.

Detto questo, cercherò di chiarire il senso che per me ha acquistato la pratica filosofica. Il primo, essenziale, è questo: una pratica filosofica ha senso e vita se è *praticata* (questo non esclude che possa essere anche *pensata*, a posteriori). Una pratica teorizzata è, sì, una pratica, ma è un’altra pratica, quella della *teorizzazione* sulla pratica filosofica quando questa è delegata. Molti, oggi,

¹² *Ivi*, p. 67.

pensano/sperano di raggiungere la pratica filosofica prendendo le mosse da una serie di teorizzazioni. Questa strada è un vicolo cieco. Teoria e pratica, sapere e fare, conoscere e agire non sono separabili, ma in questo preciso senso – a mio avviso – che la teoria è un prodotto della riflessione-in-azione in un contesto di vita, di dialogo intersoggettivo; che, quindi, la teoria emerge dalla pratica e si misura continuamente con i suoi vincoli e le sue richieste.

Di conseguenza, se si parte dalla filosofia-disciplina per avviare una pratica filosofica, si cade nell'errore di partire dalla teoria, giacché mi pare chiaro che i contenuti disciplinari, in quanto sono il "pensato" della filosofia, hanno natura esclusivamente teorica. Se, per fare un esempio, assumiamo come domanda da cui far partire l'indagine uno dei tanti problemi già classificati come "filosofici" nel corso della nostra tradizione, difficilmente apriremo le porte all'esercizio del filosofare. Succederà che, se i nostri interlocutori sono "filosofi", discuteranno muovendosi all'interno della tradizione utilizzandone testi, autori, lessico e così via; se i nostri interlocutori sono "non-filosofi" la riflessione su quel problema non muoverà un solo passo perché sarà un "problema" magari anche compreso, ma non "sentito".

Un problema scatena il bisogno di riflessione quando si presenta nella forma dello smarrimento, del dubbio o dell'irritazione. C'è qualcosa che non va come dovrebbe ed è qualcosa che riguarda le nostre vite, qualcosa che provoca un disagio esistenziale. Se riusciamo a dare una forma logica a questo stato di disequilibrio, allora avremo posto un problema che ci interessa. Il problema, nelle sue scaturigini, non è mai filosofico; prende corpo nel mondo della vita in un punto in cui l'interno e l'esterno si confrontano in modo disarmonico. Il punto di partenza della problematizzazione è un contesto lacerato¹³. "Filosofico" può essere il modo di affrontarlo un problema¹⁴.

Un secondo punto importante da chiarire riguarda il concetto di pratica e una sua definizione aggiornata. Questo concetto, in generale, presenta molte analogie con quello di "cornice"¹⁵ o, anche, con quello di "gioco linguistico"¹⁶. Sulla base di questa analogia, una "pratica" si lascia interpretare in termini gestaltici con il riconoscimento di un primato del tutto sulle parti, di una preminenza delle regole del gioco sulle singole mosse di ogni giocatore, per cui quello che sembra, innanzitutto, connotare una "pratica" è la sua natura metodica e

¹³ Dewey J., *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1949; Peirce C. S., *The fixation of belief*, nel vol. Moore E. C. (a c.di), *C. S. Peirce: the essential writings*, Harper & Row, New York 1972.

¹⁴ Dewey J., *Rifare la filosofia*, cit.

¹⁵ Cfr. Bateson G., *Verso una ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976.

¹⁶ Cfr. Wittgenstein L., *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 1967¹, 1995².

ripetitiva¹⁷. Essa corrisponde, sul piano dell'azione, ai caratteri e alla funzione che caratterizzano una "credenza" sul piano del pensiero¹⁸. In entrambi i casi c'è una forte accentuazione della resistenza al cambiamento e della tendenza a dare per scontata la validità di ciò in cui crediamo come di ciò che stiamo facendo.

A ben guardare, non è così semplice e scontato far convivere la nozione di pratica con quella di filosofia (per lo meno con il concetto di filosofia che qui si vuole sostenere). Se il filosofare è un domandare incessante e radicale a partire dall'esperienza dello stupore, del disorientamento cognitivo, allora la "pratica" del filosofare potrebbe apparire come la pratica di stare dentro e fuori da tutte le pratiche, un esercizio trasversale di sguardi sugli sguardi, di ricorsività e di salti paradigmatici mai conclusi. Scetticismo ed ironia qualificherebbero tipicamente l'esperienza del filosofare. Se l'attività cognitiva ordinaria può essere riassunta e condensata nei processi di *problem solving*, quella filosofica può essere connotata come movimento di *problem setting*, di problematizzazione incessante, di de-banalizzazione dell'ordinario e di ricerca/costruzione di sempre nuove cornici, o di irriverente violazione di ogni cornice.

In questo senso la filosofia come pratica è un'azione se la conoscenza può essere considerata come un'impresa costruttiva condotta sia individualmente che socialmente¹⁹. Essa è una "pratica" nella misura in cui si esercita in un contesto di vita e implica conseguenze trasformative e nella misura in cui sa rinunciare ad istituirsi come "conoscenza" per incamminarsi verso il piano della "cura di sé" intesa come un esercizio, un "saper fare" orientato verso una "pratica della libertà"²⁰. La "pratica filosofica" è, infine, l'azione che ha generato la filosofia e che poi tende ad essere obliata come tale, rendendosi non più visibile allo sguardo che essa stessa ha prodotto insieme con l'orizzonte di osservazione e gli oggetti osservabili.

Con queste connotazioni la pratica filosofica può candidarsi alla funzione di esercizio critico ed emancipativo attivabile in una "comunità di ricerca", la quale rappresenta la cornice generale e l'insieme di condizioni che rendono compiutamente realizzabile il progetto. Bisognerà chiedersi, a questo punto, quali sono le condizioni che, a loro volta, possono dare vita alla comunità stessa. In sintesi si può dire che il punto di partenza sono quei luoghi e quei contesti in cui una vita

¹⁷ Cfr. Lipman M., *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

¹⁸ *Ivi*, p. 25.

¹⁹ Per ulteriori approfondimenti sull'epistemologia costruttivista rinvio al mio *Costruttivismo e formazione*, Liguori, Napoli 2002.

²⁰ Cfr. M. Foucault, *L'etica della cura di sé come pratica della libertà*, Feltrinelli, MI 1988; si veda anche, sul tema della "cura", Rovatti P. A. *La filosofia può curare?*, Cortina, Milano 2006.

comunitaria esiste di per sé o è potenzialmente realizzabile: sono tutte quelle situazioni in cui un certo numero di soggetti si incontra con sufficiente continuità per costituire legami, condividere obiettivi e valori, scambiarsi emozioni, avere interessi comuni. Sono – come è evidente – gli innumerevoli luoghi del lavoro, dello studio, dell’associazione volontaria, e così via. È all’interno di queste comunità già esistenti che l’attività riflessiva può prendere vita ed assumere i caratteri del “filosofare-come-pratica”²¹.

Quello della continuità è un requisito inderogabile. Perché l’esercizio del filosofare produca effetti trasformativi rilevanti all’interno di un contesto, è necessario che esso entri a far parte in modo continuo e prolungato dello stesso contesto; è, altresì, necessario che i partecipanti al dialogo siano sempre gli stessi soggetti di modo che la dimensione processuale e costruttiva dell’attività abbia il tempo e le condizioni per la sua efficacia. Una comunità si fonda su legami stabili e costantemente rinsaldati. Anche la ricerca, quando è orientata verso gli orizzonti di senso, la cura di sé, le tavole di valori che guidano il nostro agire, assume i contorni di un percorso, di un cammino che, nel suo avanzare, poggia su se stesso; in cui ogni nuova tappa è resa possibile e sensata dalle precedenti. In sintesi, una “comunità di ricerca” è una forma di vita. Ma una forma di vita caratterizzata dall’interruzione della spontaneità e della inconsapevolezza. Mentre la formazione di una comunità e una vita comunitaria può essere spontanea, la ricerca non lo è. Per attivare quest’ultima serve l’azione del tafano; serve l’azione di disturbo e la fonte di disequilibrio e serve l’azione maieutica.

Ora, la pratica filosofica non si può insegnare (Platone *docet!*), né si può scrivere in qualche libro. Può soltanto farla una comunità di dialoganti come esperienza unica e irripetibile. Che cosa garantisce che una ricerca in comune sia pratica filosofica e non altro (chiacchiera, o altro)? Niente può garantirlo in anticipo. Solo quando l’esperienza si è consumata, con sguardo retrospettivo si può dire, dando vita ad una diversa pratica, se quello che è avvenuto ha carattere filosofico oppure no. In questo gioca il suo insostituibile ruolo la presenza del “filosofo”. Nel contesto della pratica egli non è chiamato ad insegnare la filosofia, ma neanche può presumere di *insegnare* a “filosofare”. Il “maestro” non insegna propriamente, ma modella, disorienta, apre nuove prospettive per l’indagine, mette in discussione le credenze scuotendo le certezze in nome di un criterio di verità; continuamente rinnova, per usare le parole di C. Sini, l’“incanto della domanda”.

²¹ Per il resoconto di una esperienza di pratica filosofica condotta in contesti professionali, cfr. Cosentino A. (a cura di), *Pratica filosofica e professionalità riflessiva*, Liguori, Napoli 2005.

Per chiudere, la "comunità di ricerca" è stata teorizzata e messa alla prova da Lipman come l'ambiente intenzionalmente costruito e controllato per favorire esperienze di pratica filosofica. Più che come struttura-contenitore, la "comunità di ricerca" deve essere pensata come un processo caratterizzato da un elevato livello di complessità. Come forma di vita, include valori e fini condivisi, relazioni intersoggettive dinamiche, ruoli e regole, gioie e dolori. È una comunità che si auto-regola adottando e rispettando lo spirito della democrazia *prima* ancora di dedicarsi alla ricerca e *mentre* si impegna nella ricerca. È una forma sostanziata di democrazia dal doppio volto: sociale ed epistemologico.

Una comunità, anche quando è formata in quanto tale, non si dedica spontaneamente alla ricerca metodica e tanto meno alla sistematica riflessione filosofica. Perché questo avvenga è indispensabile la mediazione di una figura professionalmente competente. E qui chiudo con una domanda particolarmente inquietante: "Come si forma la figura professionale del filosofo-maieuta e tafano?". Non ho la risposta, ovviamente. Mi limito ad operare qualche esclusione: non si forma sui libri, anche se deve leggere molti libri; non si forma sulla storia della filosofia, anche se deve conoscere al meglio la tradizione; non si forma imparando le teorie sulla pratica, anche se deve conoscere queste teorie.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

FELICITÀ PRIVATA E FELICITÀ PUBBLICA O LE SVENTURE DI UN'IDEA NELL'ETÀ DEI LUMI. CONTRIBUTO PER UN PERCORSO DIDATTICO SULLA FILOSOFIA DEL SETTECENTO

di Giosiana Carrara

La rivoluzione deve arrestarsi alla perfezione della felicità e della libertà pubblica
per mezzo delle leggi.

Si tratta non tanto di rendere felice un popolo, quanto d'impedire che sia infelice.
Non opprimete: ecco tutto. E ognuno saprà trovare la propria felicità.

Louis de Saint-Just

PREMESSA

Il presente contributo costituisce la rielaborazione della terza conferenza di un ciclo di lezioni intitolato *Pensieri sulla felicità*, che avevo tenuto a Tortona nel gennaio del 2005 e che rientrava in un progetto organizzato dal Gruppo di ricerca filosofica *Chora*. L'idea era infatti quella di avviare un corso di filosofia in orario serale, rivolto a tutti, sia adulti sia studenti delle scuole superiori, tenuto da giovani ricercatori e da alcuni docenti universitari, che affrontasse tematiche classiche della riflessione filosofica occidentale (*Che cos'è il male? Chi sono io? Che cos'è il bello? Come parla la filosofia?*) tramite un approccio discorsivo, tale da coinvolgere in un confronto dialettico anche i partecipanti.¹

Sul piano dell'esperienza personale, però, l'interesse nei confronti del tema della felicità ha naturalmente ben più lontane radici. Come diceva Agostino, per il quale *nulla est homini causa philosophandi nisi ut beatus sit*,² e come sostengono tutti coloro che hanno sperimentato un'esigenza analoga, è dal desiderio di essere felice, ovvero dal bisogno di pensare all'idea di una vita buona e "degnata di essere vissuta", che è attecchita in me la domanda sull'esistenza ed è cresciuto l'interesse per la filosofia.

Nel quotidiano lavoro di insegnamento mi sono soffermata spesso sul tema della felicità; ma è soprattutto dalla seconda metà degli anni

¹ Al corso di filosofia, svoltosi fra l'ottobre 2004 e l'aprile 2005, erano intervenuti anche la prof.ssa Silvana Borutti e il prof. Carlo Sini. Alcune delle lezioni del corso sono state pubblicate nel volume *Socrate a Tortona*, a cura del Gruppo di ricerca filosofica *Chora*, Acqui Terme, Editrice Impressioni Grafiche, 2006; fra queste lezioni è compreso anche il presente intervento, che figura alle pp. 29-53. Informazioni sulle attività del Gruppo *Chora* si possono trovare all'indirizzo: www.gruppochora.com.

² Cfr. AGOSTINO, *De civitate Dei*, XIX, 1.3.

Novanta che l'attenzione che ho dedicato a questo argomento si è resa più sistematica, anche in ragione del fatto che in numerose circostanze, e a diverso titolo, si è parlato nuovamente di "vita buona" o, nell'espressione più usuale, di "imparare a vivere meglio". È noto che, rispetto all'Italia, da poco più di un lustro a questa parte l'interesse diffuso nei confronti del *philosophical counseling* tende a ricondurre sia la domanda sulla felicità sia il bisogno di filosofia al piano della *praxis*, orientandoli verso una concreta ricerca della saggezza che si rapporti ad un certo stile di vita,³ del resto è almeno dagli anni '94 e '95 che la filosofia è "diventata di moda" anche tra il grande pubblico. Il fenomeno risale alla pubblicazione di best seller di pensatori "dell'ultima generazione", che hanno conquistato il mercato editoriale rivisitando i grandi temi della tradizione filosofica e riducendoli "in pillole", in "ricette" di saggezza da assumere come quietivi dell'anima per insegnare – appunto - a vivere meglio.⁴ Oltre, naturalmente, ad una abbondante produzione di saggistica filosofica in senso stretto,⁵ questo è stato anche il tema di fondo del primo *Festival della filosofia* che si è tenuto a Modena, Carpi e Sassuolo nel settembre del 2001. Sul versante didattico, invece, un anno prima si era svolto a Ferrara, presso il Liceo "Ariosto", un corso residenziale di aggiornamento per docenti dedicato a *Il concetto di felicità nel pensiero filosofico*.⁶

Da queste diversificate esperienze ho tratto spunto per articolare, in un ciclo di quattro lezioni, il corso tortonese. Mi ero infatti proposta di tracciare un itinerario che dalle scuole dell'antichità giungesse sino al pensiero di alcuni filosofi contemporanei, indagando, tramite una scelta delle principali posizioni filosofiche succedutesi nel corso della storia del pensiero, atteggiamenti, modi di vivere e fini perseguiti con più

³ Fra i primi a segnalare in Italia l'interesse verso la filosofia intesa come un sapere "che cura l'anima" e l'attenzione nei confronti dei filosofi considerati come "consulenti" delle esistenze individuali è stato Umberto Galimberti, di cui ricordo due articoli intitolati *Il successo della filosofia* e *Se un filosofo ti prende in cura*, pubblicati su *La Repubblica* il 22 ottobre 2003 e il 15 dicembre 2004. Per più puntuali informazioni si rinvia a *Comunicazione Filosofica*, anno 2006, n. 16 (www.sfi.it/ct/ct16).

⁴ Per limitarsi ad alcuni dei titoli più noti, si cfr. M. SAUTET, *Socrate al caffè*, Milano, Ponte alla Grazie, 1997, LOU MARINOFF, *Platone è meglio del Prozac*, Casale Monferrato, Piemme, 2001, Pietro EMANUELE, *Cogito ergo sum*, Milano, Salani, 2001 e LOU MARINOFF, *Le pillole di Aristotele*, Casale Monferrato, Piemme, 2003. Ma, al di là di queste "medicine per l'anima" di rapido e generalizzato consumo, su altro versante si colloca la prosa poetica di R. DE MONTICELLI, *Dal vivo, lettere a mio figlio sulla vita e sulla felicità*, Milano, Rizzoli, 2001, oppure l'"appassionata" riflessione con alcuni filosofi delle Scuole dell'Antichità che J. SCHLANGER offre in *Come vivere felici*, Genova, il melangolo, 2002. Inoltre, un elevato numero di vendite continuano ad avere i brevi saggi tratti da *Parerga e Paralipomena* di SCHOPENHAUER nella fortunata scelta editoriale della Adelphi, fra i quali si ricorda *L'arte di essere felici*, Milano, 1997.

⁵ Mi riferisco, in questo caso, soprattutto agli illuminanti saggi di S. NATOLI, *La felicità di questa vita*, Milano, Mondadori, 2000 e *La felicità. Saggio di teoria degli affetti*, Milano, Feltrinelli, 2003.

⁶ Gli atti del seminario ministeriale di formazione per docenti di filosofia, afferente a *La "città" dei filosofi*, sono stati pubblicati in AA.VV., *Il concetto di felicità nel pensiero filosofico*, a cura di R. Ansani e M. Villani, Quaderni e atti pubblicati dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Ferrara-Roma, 2001, n. 12/5.

frequenza dagli uomini allo scopo di considerarsi felici. Il lavoro si era poi ovviamente alquanto ridimensionato, riducendosi alla trattazione, in forma seminariale, di questi temi: "Eudaimonismo ed edonismo: due differenti prospettive sulla felicità nella Filosofia antica", "La felicità nell'esperienza religiosa: beatitudine e contemplazione di Dio", "Il contesto politico. Felicità privata e felicità pubblica nel pensiero del Settecento e dell'Ottocento e "Il disagio della civiltà: il conflitto fra felicità individuale e determinanti sociali nell'età contemporanea".

Il contributo che viene di seguito illustrato riprende in parte la terza lezione del corso. Destinatari del lavoro sono i docenti, che mi auguro possano utilizzarlo anche in vista della costruzione di itinerari didattici autonomi, eventualmente elaborati selezionando alcune delle problematiche emerse dal testo, e gli studenti. In questo caso, il contributo può essere considerato come un percorso costituito da una introduzione, che funge da premessa al problema, e da quattro paragrafi, di cui i primi tre costituiscono possibili "piste di lavoro". L'ultimo paragrafo, che integra i precedenti, ha invece il compito di mettere parzialmente in discussione le informazioni già acquisite.

Nell'introduzione si giustifica la centralità dell'idea di felicità nell'Illuminismo e il nuovo legame che si stabilisce nel rapporto fra il singolo e la comunità, sia tramite un confronto con Aristotele sia attraverso la ripresa del tema nelle costituzioni americana e francese e nella riflessione dei moralisti inglesi e scozzesi. Nelle successive proposte di approfondimento si delineano i tre aspetti che focalizzano problematicamente l'idea di felicità nel XVIII secolo, anche allo scopo di comprendere più a fondo gli effettivi elementi di novità che essa comporta. Nello specifico, si esamina la differenza fra la felicità "degli antichi" e quella "dei moderni" (paragrafo 1); si analizzano alcune conseguenze della secolarizzazione nell'età dei Lumi, con riferimento al piano metafisico e a quello etico (paragrafo 2) e si considera la nuova relazione che si dà in Europa, all'indomani della Rivoluzione francese, fra felicità, utopia, politica e storia (paragrafo 3). Infine, si prendono in esame i due ulteriori tentativi di soluzione al problema evidenti in Sade e Kant, i quali, pur se opposti fra loro, tuttavia si pongono in controtendenza rispetto all'istanza-guida dell'età dei Lumi di dare un fondamento pubblico e politico alla felicità.

In conclusione, sul piano del metodo, si suggerisce di assumere questo percorso all'interno di un itinerario di studio rivolto a studenti della seconda classe del triennio della scuola superiore, che, in sintonia con le modalità didattiche de *La "città" dei filosofi*, parta dalla costruzione del problema della felicità, avvicini gli studenti all'analisi dei testi, contestualizzi in senso storico-critico i contenuti considerati e,

infine, si riconduca ai testi della tradizione filosofica con la consapevolezza delle esperienze culturali maturate nel nostro tempo.

INTRODUZIONE

Nella storia dell'idea di felicità il Settecento illuminista risulta senza dubbio centrale. Infatti, se da un lato ripropone le concezioni sulla felicità che la filosofia aveva elaborato dalle sue origini sino all'inizio dell'età moderna, dall'altro le arricchisce e le rinnova profondamente. "La felicità è un'idea nuova in Europa",⁷ sentenza Saint-Just il 3 marzo 1794 alla Convenzione e la frase riscuote da subito un grande successo perché sembra coniugare ottimisticamente gli ideali e le attese dell'Illuminismo con la realtà e le ambizioni della Rivoluzione francese nella sua fase giacobina.

In effetti, il concetto di felicità assume in questo secolo una valenza del tutto nuova. La felicità spezza i limiti entro i quali era stata confinata dall'élite dei saggi e dei virtuosi dell'età antica per coinvolgere "l'intero popolo"; inoltre, aspira a trovare una piena realizzazione in questo mondo piuttosto che cedere ad una rassegnata attesa delle gioie dell'aldilà cristiano. Un'evidente conferma della specificità che tale idea assume nel Settecento è data dal fatto ch'essa è diventata l'obiettivo di fondo di un preciso programma politico, enunciato dalle due Dichiarazioni americana e francese. In Francia, infatti, la *Dichiarazione dei diritti* connessa alla seconda Costituzione del 24 giugno 1793 indica chiaramente nella "felicità comune" il fondamento costitutivo della società.⁸ Ma oltreoceano, nelle tredici colonie inglesi alla vigilia dello scontro con la madrepatria, la *Dichiarazione d'indipendenza*, redatta da Thomas Jefferson e approvata il 4 luglio 1776 a Filadelfia dal Congresso Continentale, colloca la "ricerca della

⁷ L. de SAINT-JUST, "Rapporto sul modo di eseguire il Decreto contro i nemici della Rivoluzione", discorso pronunciato alla Convenzione il 13 ventoso anno II (3 marzo 1794), in ID., *Discorsi alla Convenzione e scritti scelti*, a cura di P. Basevi, Universale Economica, Milano, 1952, p. 83. A proposito della frase pronunciata da Saint-Just, si considerino inoltre le interessanti osservazioni di Philippe ROGER nel suo contributo intitolato *Felicità in L'Illuminismo. Dizionario storico*, a cura di V. Ferrone e D. Roche, Laterza, Roma-Bari, p. 40 e segg. In questo contributo si segnala, tuttavia, l'inesattezza della datazione della frase di Saint-Just: si tratta infatti del 3 di marzo del 1794 e non dell'8 come invece ivi si riporta.

⁸ Prima della *Dichiarazione dei diritti* del 1793, un chiaro riferimento alla felicità, intesa come "la felicità di tutti", figurava nella *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino* approvata dall'Assemblea nazionale costituente il 26 agosto 1789. Tuttavia, rispetto a questa prima formulazione, il riferimento alla felicità assume un'importanza ancora maggiore nella *Dichiarazione dei diritti* della fase giacobina della Rivoluzione francese. In questo documento la felicità compare nel primo articolo e viene definita come la finalità fondamentale cui tendono tutte le società: "Lo scopo della società è la felicità comune [...]. Il Governo è istituito per garantire all'uomo il godimento dei suoi diritti naturali e imprescrittibili". Le due citazioni sono tratte da A. SAIITA, *Costituenti e Costituzioni della Francia moderna*, Einaudi, Torino, 1952, p. 66 e p. 118.

felicità" fra i diritti naturali e inalienabili dell'uomo, introducendo un principio poi sanzionato dalla Costituzione americana.⁹

La nuova concezione della felicità, i cui esiti "pubblici" e "politici" si colgono distintamente a fine secolo, comincia a scorgersi nella prima metà del Settecento, quando essa viene intesa come "summa" o come "sistema" di piaceri,¹⁰ palesando un'accezione più marcatamente edonistica rispetto all'eudemonismo prevalente nella tradizione filosofica antica e medievale.

In realtà, Aristotele si era già posto il problema della felicità a proposito del rapporto che si stabilisce all'interno della *polis* fra individuo e comunità. Su questo tema egli aveva espresso valutazioni atte a confermare la superiorità del contesto pubblico su quello privato, come si riporta nella seguente citazione tratta da *Etica Nicomachea*, I, 1, 1094b 7:

*Anche se è lo stesso per il singolo e per la città, è evidente che cogliere e preservare il bene della città è cosa migliore e più perfetta; ci si potrebbe anche accontentare di coglierlo e preservarlo per il singolo, ma è migliore e più divino farlo per un popolo o per le città.*¹¹

Tuttavia la tendenza aristotelica a ricondurre la felicità individuale entro i parametri di quella collettiva presenta notevoli differenze se rapportata al carattere politico e pubblico che la stessa felicità assume nel XVIII secolo. Rispetto a tali differenze si prendono in considerazione almeno due casi. In primo luogo Aristotele, rappresentando il punto di vista antico, concepisce la piena realizzazione dell'individuo nel rapporto

⁹ Si riporta, di seguito, la parte iniziale del testo della *Dichiarazione di indipendenza* americana (in *La formazione degli Stati Uniti d'America*, a cura di A. Acquarone, G. Negri, C. Scelba, Nistri - Lischi, Pisa 1961, p. 416), dedicata ai diritti inalienabili dell'uomo, fra i quali si annovera il diritto alla felicità: "Quando nel corso degli umani eventi si rende necessario ad un popolo sciogliere i vincoli politici che lo avevano legato ad un altro ed assumere tra le altre potenze della terra quel posto distinto ed uguale cui ha diritto per Legge naturale e divina, un giusto rispetto per le opinioni dell'umanità richiede che esso renda note le cause che lo costringono a tale secessione. Noi riteniamo che le seguenti verità siano di per se stesse evidenti; che tutti gli uomini sono stati creati uguali, che essi sono stati dotati dal loro Creatore di alcuni Diritti inalienabili, che fra questi sono la Vita, la Libertà e la ricerca della Felicità; che allo scopo di garantire questi diritti, sono creati fra gli uomini i Governi, i quali derivano i loro giusti poteri dal consenso dei governati; che ogni qual volta una qualsiasi forma di Governo tende a negare tali fini, è Diritto del Popolo modificarlo o distruggerlo, e creare un nuovo Governo, che si fondi su quei principi e che abbia i propri poteri ordinati in quella guisa che gli sembri più idonea al raggiungimento della sua sicurezza e felicità" (corsivo mio).

¹⁰ Le due espressioni -come puntualizza N. ABBAGNANO, alla voce *Felicità* del suo *Dizionario di filosofia*, Utet, Torino, 1993, p.384 - rimandano all'etica dei Cirenaici. Aristippo il Vecchio, infatti, sosteneva che : "il piacere è il bene perché solo esso viene desiderato di per se stesso e quindi è il fine in sé". In sostanza, il fondatore della scuola cirenaica riteneva che " il fine è il piacevole particolare" e che "la felicità è il sistema dei piaceri particolari, in cui si sommano anche i passati e i futuri" (la citazione è tratta da Diogene Laerzio II, 8, 87).

¹¹ ARISTOTELE, *Etica Nicomachea*, a cura di C. Natali, Laterza, Roma - Bari, 1995, p. 5.

di continuità ch'egli attua all'interno della *polis*. In *Politica*, VII, 2, egli, per esempio, scrive:

Resta da dire se bisogna ammettere che la felicità di ciascun uomo nella sua singolarità e dello stato sia la stessa o non la stessa. Ma è chiaro anche questo: tutti dovrebbero convenire che è la stessa.¹²

Per questo aspetto, dunque, Aristotele si differenzia nettamente rispetto al punto di vista moderno, in cui invece il bene per eccellenza è la libertà del singolo. In secondo luogo è tuttavia possibile notare in Aristotele una "oscillazione di campo" sul problema della felicità. Infatti, pur sostenendo in più luoghi che la felicità dell'uomo non possa prescindere dalla sua concreta situazione nel mondo (e che, in questo contesto, essa richieda la salute del corpo, i beni esterni e quelli dell'anima, una buona fortuna e la durata di un'intera vita), in alcuni passi egli elabora un modello di vita felice che si caratterizza esclusivamente per la contemplazione. In questo senso la felicità nel suo gradopremminente è propria soltanto dell'uomo beato che, nella sua autosufficienza, vive una vita in tutto simile a quella divina.¹³

Nel Settecento la nozione di felicità acquista invece il significato di "piacere diffusibile" e quindi si riveste di un valore pienamente sociale. Questi suoi caratteri si riscontrano anche a partire dalla nota formula di Francis Hutcheson *the greatest happiness of the greatest number*, che compare nella *Ricerca sull'origine delle idee di bellezza e di virtù* del 1725.¹⁴ La formula viene riproposta nel 1764 nel celebre scritto di Cesare Beccaria intitolato *Dei delitti e delle pene*: essa, che figura nei termini de "La massima felicità divisa nel maggior numero",¹⁵ si inserisce in un ambito caratterizzato da precise istanze politico-civili. Il principio della massima felicità ispira inoltre l'"aritmetica morale" di Jeremy Bentham. Nella sua *Prefazione al Frammento sul Governo* del 1776 egli, riferendosi alla realtà inglese resasi più complessa e problematica per il concomitante decollo della rivoluzione industriale, accentua ulteriormente il carattere sociale e politico del principio,

¹² Cfr. *La 'Politica' di Aristotele e il problema della schiavitù nel mondo antico*, a cura di M. Maruzzi, Paravia, Torino, 1988, p. 70.

¹³ A questo proposito si confronti *Etica Nicomachea* X 7, 1177 b 27 e segg., in cui Aristotele, riferendosi all'uomo beato, che vive la "felicità umana completa", scrive: "un tale modo di vivere verrà a essere superiore a quello concesso all'uomo, dato che non vivrà in tal modo in quanto essere umano, ma in quanto si trova in lui qualcosa di divino [...]. Non si deve, essendo uomini, limitarsi a pensare cose umane né essendo mortali pensare solo a cose mortali, come dicono i consigli tradizionali, ma rendersi immortali fin quanto è possibile e fare di tutto per vivere secondo la parte migliore che è in noi" (p. 431 e p. 433 dell'edizione citata).

¹⁴ F. HUTCHESON, *Ricerca sull'origine delle idee di bellezza e di virtù*, in *L'Illuminismo inglese*, a cura di E. Lecaldano, Loescher, Torino, 1985.

¹⁵ C. BECCARIA, *Dei delitti e delle pene*, a cura di F. Venturi, Einaudi, Torino, 1965, p.9.

enunciandolo nella forma de "La massima felicità possibile per il maggior numero possibile di persone".¹⁶

Le varie enunciazioni del principio del "piacere diffusibile" poggiano sul tema del *moral sense*, che diventa oggetto di una riflessione sistematica con l'empirismo inglese e scozzese del XVIII secolo. In linea di massima, per quel che concerne il presente lavoro, si ricorda che il "sentimento morale" compare in Shaftesbury entro un orizzonte di stampo ancora metafisico, ma si sviluppa secondo criteri empiristici con Hutcheson, sino alla sua determinazione in senso osservativo ed anti-prescrittivo nella dottrina della "simpatia" universale di David Hume. Viene poi ripreso da Adam Smith che teorizza l'origine eminentemente pubblica della coscienza morale e tenta di fondare sul sentimento di simpatia un'etica di tipo oggettivo. All'interno di questo percorso appaiono rilevanti sia le riflessioni di Hutcheson sia le puntualizzazioni offerte da Hume.

Hutcheson, pur rifacendosi all'ottimismo metafisico e morale di Shaftesbury, sviluppa la sua teoria alla luce dell'esigenza descrittiva dei comportamenti morali propria dell'approccio empirista lockiano. Egli, che insegna filosofia morale all'università di Glasgow sino al 1746, ha il merito di spostare il centro della discussione sul tema del "sentimento morale" dall'Inghilterra alla Scozia. E' infatti grazie ad Hutcheson che Hume attinge al concetto di un *moral sense* comune a tutti gli uomini: si tratta della "la simpatia", definibile come la tendenza naturale e spontanea che rende possibile la formulazione di valutazioni morali "imparziali" e suscettibili di accordarsi intersoggettivamente entro il contesto sociale.

Hume ritiene che la simpatia permetta agli uomini di accogliere e condividere le inclinazioni altrui, anche quando queste si rivelano in contrasto con le nostre. Il punto di vista di Hume appare del tutto disinteressato all'individuazione di norme di condotta assolute o innate nell'uomo; egli si volge infatti alla comprensione dei reali moventi dell'agire umano, colti sulla base dell'esistenza in noi di stati di piacere o di dolore prodotti dalle singole percezioni. Il giudizio morale nasce così dalla riflessione sulle sensazioni effettivamente provate. Alla

¹⁶ Si veda la *Prefazione* di J. Bentham a *A Fragment on Government*, pubblicato a Londra nel 1776, in J. BENTHAM, *Frammento sul governo*, Giuffrè, Milano, 1990. Si confrontino inoltre le riflessioni contenute nel *Codice costituzionale*, scritto fra il 1820 e il 1832, in cui Bentham così enuncia il principio della massima felicità: "Il retto e appropriato fine del governo, in ogni società politica, è la massima felicità di tutti gli individui che la compongono, o, in altri termini, la massima felicità del maggior numero. Quando ci si voglia riferire al corrispondente principio, lo si chiamerà principio della massima felicità". Poco oltre, nel testo, egli precisa ancora quanto segue: "Qual è, dunque, la miglior forma di governo? [...] rispondo: la massima felicità di tutti i diversi membri della comunità in questione, presi nel loro complesso, è il fine in vista del quale desidero veder orientati tutti i dispositivi che intervengono nelle sue linee generali" (Id., *Il codice costituzionale*, in Id., *Il catechismo del popolo*, a cura di L. Formigari, Editori Riuniti, Roma, 1982, p. 109 e p. 113).

definizione di felicità che Hume fornisce concorrono pertanto sia la simpatia sia il giudizio morale, che deriva dall'immediatezza della percezione di piaceri o dolori. Nella *Ricerca sui principi della morale* del 1751 egli quindi annota:

*Possiamo osservare che, nel fare le lodi di qualche persona benefica ed umana, v'è una circostanza sulla quale non si manca mai di insistere ampiamente, cioè la felicità e la soddisfazione che la società ricava dalle sue relazioni con quella persona e dai buoni uffici che essa le arreca.*¹⁷

L'intento di Hume consiste nel dislocare il tema della felicità dal contesto individuale a quello sociale: l'accento non è posto tanto sull'azione "buona in sé" del singolo, quanto sull'effetto "benefico" ch'essa suscita nella comunità umana. Quindi la valutazione del bene morale acquista significato in funzione dell'utilità sociale e delle conseguenze positive e gradevoli ch'essa produce nel gruppo al quale il singolo si relaziona. La felicità pubblica diventa il termine di riferimento preferibile delle valutazioni etiche. Essa, intesa come la felicità del maggior numero, costituisce il punto di convergenza della trascrizione in termini concretamente naturalistici dell'esperienza morale attuata dallo scozzese Smith e dell'indirizzo filosofico dell'utilitarismo di Jeremy Bentham e John Stuart Mill. Questi filosofi tendono a far coincidere il bene con ciò che è utile e si impegnano nella sistematica ricerca dell'armonizzazione fra la felicità individuale, di cui si occupa l'etica, e quella pubblica, che è compito del legislatore.

Del resto, questa concezione della felicità in chiave pubblica e sociale si riscontra, a diverso titolo, un po' ovunque nel quadro della produzione di pensiero dell'Illuminismo. Si potrebbe infatti sostenere che nel Settecento "tutti si impadroniscono" della felicità.¹⁸ Essa è chiamata costantemente in causa negli epistolari di uomini e donne, figura all'ordine del giorno nei salotti mondani così come nei caffè letterari o nelle accademie. Varca i ristretti confini imposti dal rigoroso linguaggio dei filosofi e dei teologi per guadagnare altri generi letterari come la poesia, i racconti brevi, le storielle didascaliche oppure le novelle licenziose. Il tema della felicità rimodella l'etica tanto da indurre i più a ritenere che "la gravità non si conviene quando si parla di felicità".¹⁹

Il dibattito sulla felicità si allarga dunque anche ai non specialisti. Per questa ragione assume allora grande importanza "l'esperienza della

¹⁷ D. HUME, *Ricerche sull'intelletto umano e sui principi della morale*, a cura di M. Dal Pra, Laterza, Roma - Bari, 1974, p. 225.

¹⁸ Ph. ROGER, , *Felicità*, cit., p. 40.

¹⁹ Ivi, p. 42

felicità", che porta uomini e donne ad un frequente esame di sé e ad un continuo confronto volto alla scoperta di singoli "stati di felicità".

Tuttavia, per comprendere più a fondo gli effettivi elementi di novità che questa idea comporta e per tracciarne, in prospettiva, le linee di sviluppo nei secoli XIX e XX, è opportuno riflettere su tre aspetti che focalizzano problematicamente la sua collocazione nell'Età dei Lumi. Tali aspetti concernono l'individuazione delle differenze fra il concetto di felicità degli antichi e quello dei moderni; l'analisi delle conseguenze prodotte nel Settecento dalla secolarizzazione sia sul piano metafisico sia su quello etico e, infine, la riflessione sul nuovo rapporto che si profila per la prima volta in Europa, intorno alla metà del secolo, fra felicità, utopia, politica e storia.

1. Circa il primo aspetto, occorre premettere che la differenza fra antichi e moderni rispetto al tema della felicità non concerne tanto il contenuto, poiché il sentimento e la fruizione della felicità non cambiano nel corso del tempo, quanto piuttosto la forma, ossia l'insieme delle procedure risolutive che possono condurre ad essa.²⁰ Il metodo antico, che si riflette nelle varie etiche e discipline di vita proposte dalle origini del pensiero greco in poi, non implica mai una soluzione universalizzabile o necessitante, in quanto sia le tecniche di approccio sia i tentativi di soluzione dipendono esclusivamente dall'impegno del singolo individuo. Che si tratti d'uno schiavo come Epitteto o di un imperatore come Marco Aurelio, il soggetto umano intento alla ricerca della felicità si avventura in un campo complicato e difficoltoso, che non è adatto a tutti né tanto meno garantito una volta per sempre. Le vie di liberazione che portano alla felicità, benché scritte in una lingua comprensibile e chiara, conducono però verso un'evangelica "porta stretta", dalla quale soltanto pochi potranno passare per merito e qualità individuali.

Il metodo degli antichi configura pertanto un'élite di saggi i quali vivono costantemente secondo ragione, perseguendo quella virtù che, sola, è premiata dalla felicità; oppure traccia i contorni d'un gruppo ridotto di santi cristiani che lottano pugnacemente per realizzare la *imitatio Christi*, impegnati nello sforzo di fare proprio il modello di vita del Salvatore.

Nel corso del Settecento questo metodo viene confutato o ignorato del tutto. Ad esso infatti si oppongono procedure risolutive che si caratterizzano per essere pubbliche, facilmente applicabili e

²⁰ Cfr. C. Rosso, *La felicità degli antichi e quella dei moderni*, in AA. VV., *Piacere e felicità: fortuna e declino*, a cura di R. Crippa, Liviana Editrice, Padova, 1982, pp. 383 -393.

generalizzabili: "Alla facilità difficile di un'imitazione inimitabile si sostituisce l'applicabilità trionfante, la corale soddisfazione".²¹

Al perseguimento della felicità, da parte di tutti, concorrono l'aritmetica morale e la statistica applicata all'etica. Queste procedure s'impongono nel corso del secolo, avvalorandosi, come si è visto, anche tramite la reiterazione della formula della "massima felicità per il maggior numero". L'istanza pubblica della felicità comporta, in effetti, sia il passaggio obbligato attraverso la città e la dimensione politica sia l'abbandono di quei percorsi individuali di ricerca che, pur se spesso tortuosi e incerti, tuttavia presumevano la libertà delle scelte soggettive.

Nel nuovo contesto sociale e politico la felicità è la meta che a tutti viene garantita ma, in cambio, essa richiede un sacrificio in termini di libertà. La politicizzazione della felicità porta infatti con sé alcune conseguenze, i cui perniciosi effetti verranno avvertiti nel corso del XX secolo. In sostanza, la gestione pubblica della felicità da parte dello Stato implica, per un verso, che felice possa essere soltanto il "cittadino virtuoso" in quanto obbedisce al "filosofo-riformatore" e, per l'altro verso, che il singolo uomo non abbia più ragione d'essere considerato il referente ultimo del percorso che porta alla felicità, a meno che non sia associato ai suoi simili, costituendo così il nuovo punto di riferimento di una precisa istanza politica che si fa carico del bene delle masse da governare. In questo senso, l'applicazione della politica alla felicità assume la limitazione delle libertà di scelta individuali come suo precipuo compito e punisce le deviazioni, considerandole inutili e dannose per il consorzio civile. Tuttavia ciò che più appare inquietante è che queste conseguenze sono osservabili nell'ambito della realizzazione di progetti politici diretti verso principi-guida divergenti o addirittura opposti. In realtà, prese le distanze da superficiali generalizzazioni, le conseguenze in termini di "sacrificio delle libertà individuali" e di "eliminazione delle deviazioni" appaiono singolarmente presenti nelle forme di governo orientate sia in senso democratico-rivoluzionario sia in senso liberale.

Il progetto "democratico" di uno Stato che intenda farsi carico della felicità degli individui può essere esemplificato dal passaggio dal piano prescrittivo della società politica, delineata da Rousseau nel *Contratto sociale*, al tentativo della sua realizzazione nella fase giacobina della Rivoluzione francese, in cui l'affermazione della felicità pubblica procede anche secondo il ritmo imposto dalla ripetuta azione della ghigliottina, per certi versi anticipatrice del metodo "moderno" attuato all'epoca delle "purghe" staliniane.

²¹ Ivi, p. 388.

In merito invece al progetto liberale, la formula benthamiana della massima felicità per il maggior numero comporta a sua volta un'implicita costrizione. L'aritmetica morale utilitaristica, in ultima istanza, presuppone un "riferimento paradigmatico a un genere unico di felicità".²² Non è infatti possibile parlare di felicità in termini di somma aritmetica, se ad essa si guarda tenendo conto delle aspirazioni individuali e delle singole libertà. Dalla città di Bentham, in cui la felicità va concretizzata e divisa in modo tale da risultare uguale per tutti, sono esclusi coloro che "concepiscono la felicità secondo le massime di Casanova, o di Laclous o di Sade".²³ In altri termini, e prescindendo dalle eccezioni, il metodo moderno, che mira alla generalizzazione della felicità tramite la politica, sottende il rischio della massificazione degli individui.

Di questo problema, del resto, è lucidamente consapevole John Stuart Mill che, nel suo *On Liberty* del 1859, tende ad individuare dei correttivi in senso qualitativo all'allargamento numerico-quantitativo della comunità di coloro a cui, con l'utilitarismo benthamiano, era stata concessa la felicità. Mill estende dunque la sensibilità morale anche verso nuove minoranze dapprima escluse, in primo luogo le donne. Nel suo breve ma illuminante saggio, Mill esamina il rapporto che si è generato fra individuo e comunità nelle società moderne e avanzate. Ipotizza quindi che il processo di civilizzazione dovette attuare nel corso del tempo un'azione inibitoria sull'eccesso di "spontaneità" di alcune individualità forti che, all'origine, minacciavano l'affermazione del principio sociale. Tuttavia, se questo risulta il quadro "degli inizi" della civiltà, nell'epoca a lui contemporanea Mill denuncia il prevalere d'un problema opposto, consistente nell'affermazione del generale conformismo e dell'appiattimento verso la mediocrità.

*Ma oggi - scrive Mill - la società ha senza dubbio prevalso sull'individualità; e il periodo [sic] che minaccia la natura umana non è l'eccesso, ma la carenza di impulsi e preferenze individuali [...]. Così la stessa mente si piega sotto il giogo: persino negli svaghi, gli uomini pensano prima di tutto a conformarsi; gli piace stare tra la folla; esercitano la scelta solo tra cose e pratiche comuni; sfuggono l'originalità del gusto e l'eccentricità di comportamento [...], finché a forza di non seguire la propria natura non hanno più natura propria [...] e generalmente sono privi di opinioni e sentimenti autonomamente sviluppati, o che possiamo chiamare propri.*²⁴

²² Ivi, p. 391.

²³ *Ibidem*.

²⁴ John STUART MILL, *Saggio sulla libertà*, con prefazione di G. Giorello e M. Mondatori, Il Saggiatore, Milano, 2002, pp. 70 e 71.

La proposta di Mill è evidentemente volta a sradicare i pericoli che la società di massa fa attecchire nel quadro del liberalismo contemporaneo, sia operando tramite l'intervento del legislatore, sia, soprattutto, intervenendo mediante la riforma di quelle istituzioni che ostacolano l'incremento della felicità generale. Ma l'aumento complessivo della felicità si può realizzare soltanto con un'azione educativa che solleciti l'espressione della creatività individuale, consentendo a ciascuno di cercare liberamente soluzioni personali e di perfezionare un proprio stile di vita. Scrive Mill:

*Non è stemperando nell'uniformità tutte le caratteristiche individuali, ma coltivandole e facendo appello ad esse entro i limiti imposti dai diritti e dagli interessi altrui, che gli uomini diventano nobili e magnifici esempi di vita.*²⁵

Se, dunque, le singole individualità hanno saputo coltivarsi, allora anche la collettività in cui esse sono inserite è mossa da un processo espansivo:

*L'esistenza individuale è più piena, e quando le singole unità sono più vitali lo è anche la massa che compongono.*²⁶

Comunque, al di là dei "correttivi" introdotti nel XIX secolo da Mill per ridefinire il collegamento fra felicità privata e pubblica, resta il fatto che dietro al metodo dei moderni, che mira alla "politica della felicità", si cela una scienza rigorosa che costantemente rapporta l'individuo al gruppo. Si conferma quindi anche in questo contesto la stretta relazione, posta a suo tempo da Bacone, fra il sapere esatto e l'ottenimento del potere.²⁷

2. Il secondo aspetto concerne il contesto storico dell'Illuminismo entro il quale si iscrive il nuovo concetto di felicità: esso è radicalmente mutato anche in forza dell'accresciuta velocità del processo di secolarizzazione.²⁸ Questo processo nel Settecento assume un significato culturale preciso, implicando l'eclissi del sacro e la conseguente liberazione dell'uomo dai condizionamenti religiosi. L'uomo, per usare la celebre espressione kantiana, si appresta ad uscire

²⁵ Ivi, p. 72.

²⁶ Ivi, p. 73.

²⁷ C. Rosso, *La felicità degli antichi e quella dei moderni*, cit., p. 342.

²⁸ Ph. ROGER, *Felicità*, cit., p. 43 e segg.

“dallo stato di minorità che egli deve imputare a se stesso”.²⁹ Ma la forma di autonomia cui egli giunge lo pone nella condizione di ridiscutere il problema della felicità alla luce dei nuovi interrogativi di ordine metafisico ed etico emersi nel corso del secolo.

Sul piano metafisico, l'assunzione della prospettiva cristiana e del dogma del peccato originale poteva almeno in parte giustificare la rarità dell'esperienza della felicità in questo mondo e conferiva senso e valore alla sofferenza umana. La secolarizzazione, che emancipa dal dogma religioso, lascia al contrario l'uomo senza risposte di fronte al problema dell'infelicità e della sofferenza. Non è un caso che il terremoto che colpisce la città di Lisbona nel giorno di Ognissanti del 1755 tocchi profondamente l'immaginazione dei contemporanei. Benché per i suoi effetti non rappresenti l'evento più catastrofico dell'epoca, assume tuttavia una grande risonanza, sia per la maggior facilità con cui la notizia può circolare in Europa sia per la reazione suscitata dallo scritto che Voltaire ha dedicato all'argomento. Il *Poema sul disastro di Lisbona o esame di questo assioma: "tutto è bene"*, pubblicato nel 1756, apre infatti un vivace dibattito culturale che coinvolge per alcuni anni i *philosophes* e che ha per tema l'ingiustificabilità del male. Voltaire si rivolge agli intellettuali dell'epoca con una dura invettiva:

O infelici mortali! O terra deplorabile!

O cumulo spaventoso di tutti i flagelli!

Successione eterna di inutili dolori!

Filosofi illustri, che gridate: "tutto è bene",

accorrete, contemplate queste orrende rovine,

queste macerie, questi detriti, queste miserande ceneri,

queste donne, questi bambini ammucchiati l'uno sull'altro,

queste membra disperse sotto i marmi infranti;

centomila sventurati che la terra divora,

sanguinanti, straziati e ancora palpitanti,

sepolti sotto le loro case, che terminano senza soccorso,

*nell'orrore dei tormenti, i loro sventurati giorni!*³⁰

²⁹ I. KANT, *Risposta alla domanda: che cos'è l'illuminismo*, in I. KANT, *Scritti di filosofia politica*, a cura di D. Faucci, La Nuova Italia, Firenze, 1993, p.25.

³⁰ "O malheureux mortels! O terre déplorable! O de tous les mortels assemblage effroyable! D'inutiles douleurs éternel entretient! Philosophes trompés qui criez: *tout est bien*/ Accourez, contemplez ces ruines affreuses/ Ces débris, ces lambeaux, ces cendres malheureuses/ Ces femmes, ces enfants l'un sur l'autre entassés,/ Sous ces marbres rompus ces membres dispersés;/ Cent mille infortunés que la terre dévore,/ Qui, sanglant, déchirés, et palpitants encore,/ Enterrés sous leurs toits, terminent sans secours/ Dans l'horreur des tourments leur lamentables jours ». La

La polemica di Voltaire contro l'ottimismo metafisico, già avviata con *Zadig* e *Micromega*, si fa più incisiva di fronte ad una sofferenza umana che risulta irriducibile ad ogni finalismo. Come sosterrà nel *Candido* qualche anno dopo, appare assurda ogni dottrina che, posta la perfezione di Dio, assuma di conseguenza che l'atto creativo comporti necessariamente la scelta del migliore dei mondi possibili.

Ma all'interno di questa prospettiva non c'è alcuna filosofia, e tanto meno quella leibniziana dei *Saggi di teodicea*, che possa sostituire "ragionevolmente" il finalismo cristiano. Nel 1756 Rousseau risponde a Voltaire con la *Lettera sulla provvidenza*, in cui rifiuta il suo pessimismo teologico. Rousseau sostiene che i mali che colpiscono l'umanità sono da imputarsi soprattutto agli uomini, allo sviluppo storico distorto a cui hanno dato origine ed alle cattive istituzioni ch'essi hanno prodotto. Nella sua risposta a Rousseau, Voltaire ribadisce invece che le discussioni filosofiche non sono che dei divertimenti di fronte alla tragedia dell'inspiegabilità del male. L'infelicità, la sofferenza ed il dolore costituiscono dunque nel XVIII secolo la "logica contropartita della preoccupazione della felicità".³¹

Sul piano morale, la laicizzazione del secolo dei Lumi sottrae l'individuo al correttivo etico-religioso della punizione-ricompensa nell'aldilà e colloca la ricerca della felicità entro una cornice di stampo sensista, i cui contorni sono definiti dalla somma dei piaceri prodotti nel singolo dalle diverse percezioni. Felicità rimanda allora al godimento che l'individuo rincorre ignorando il contesto sociale: è il fine a cui mira l'edonista puro, indifferente alla sorte dei suoi simili.

A questo proposito vengono alla mente alcune figure emblema dell'edonismo settecentesco, come Don Giovanni, Giacomo Casanova o il Divino Marchese: esse coniugano dissipazione, sfarzo ed ironia all'egotica ricerca del piacere sensuale, dietro cui sovente si celano cupa violenza e morte. Don Giovanni, ad esempio, figura sorta dalla fantasia di Tirso de Molina nel 1630 ma destinata a collocarsi "fuori del tempo", in seguito a numerose riapparizioni acquista nuovi tratti nell'opera mozartiana portata in scena a Praga nel 1787 su libretto di Lorenzo da Ponte. Col *Don Giovanni*, "partendo dal 'vano', dal 'frivolo', addirittura dallo 'scandaloso', si tenta il terribile e il demoniaco".³² Dal puro divertimento dell'opera buffa, per incisivo contrasto, si apre all'improvviso una situazione drammatica: essa è la cifra

trad. It. nel testo è nostra. Cfr. VOLTAIRE, *Poema sul disastro di Lisbona*, in VOLTAIRE, ROUSSEAU, KANT, *Sulla catastrofe. L'illuminismo e la filosofia del disastro*, a cura di A. Tagliapietra, Bruno Mondadori Editore, Milano, 2004 (La traduzione italiana nel testo è mia).

³¹ Ph. ROGER, *Felicità*, cit., p.44.

³² Cfr. G. MACCHIA, *Vita avventure e morte di Don Giovanni*, Laterza, Bari, 1966. p. 108.

dell'impossibilità di colmare la distanza fra il piacere-felicità, perseguito dal singolo, e l'inquietudine e l'orrore ch'egli stesso genera fra i suoi simili a causa dell'assoluta libertà e della spregiudicatezza delle sue scelte.

A fronte di queste derive individualistiche e della "polverizzazione immorale delle felicità singole",³³ l'impegno dei *philosophes* generalmente è quello di rimoralizzare una felicità ormai spogliata di ogni possibile trascendenza. La risposta al tentativo di articolare nuovamente il nesso fra moralità e virtù è evidente nelle parole di Diderot, che figurano alla voce *Société* dell'*Encyclopédie*:

*Tutta l'economia della società umana è fondata su questo principio generale e semplice: io voglio essere felice, ma vivo con uomini che, come me, vogliono ugualmente essere felici, ciascuno per loro conto; cerchiamo il mezzo per procurarci la nostra felicità procurando la loro, o quanto meno senza mai nuocervi.*³⁴

Si tratta, allora, di riproporre la socializzazione dell'idea di felicità su cui, come si è visto, l'Illuminismo ha ripetutamente insistito.

3. Il terzo aspetto da chiarire riguarda il nuovo rapporto che si profila intorno alla metà del Settecento fra felicità, utopia, storia e politica. L'idea pubblica di felicità implica ch'essa sia avvertita come "socialmente produttiva". "Coltivare il proprio giardino",³⁵ per dirla con Voltaire, significa anche partecipare all'immenso sforzo produttivo voluto dall'Illuminismo per liberare l'umanità dall'indigenza e dall'infelicità materiale. Dunque, la scommessa del secolo dei Lumi sembra consistere nello sforzo di ricondurre la felicità nella politica.

Tuttavia, in questa epoca, nessuno pensa ancora che la felicità dipenda in maniera esclusiva dalla perfezione delle istituzioni o dal Buon governo. La felicità "politica" dell'Illuminismo mantiene infatti ancora un valore personale, in quanto essa vale bene per ogni singolo

³³ Ph. ROGER, *Felicità*, cit., p.46.

³⁴ "Toute l'économie de la Société humaine est appuyée sur ce principe general & simple: je veux être heureux ; mais je vis avec des hommes qui, comme moi, veulent être heureux également chacun de leur coté: chercons le moyen de procurer notre bonheur en procurant le leur, ou du moins sans y jamais nuire ». La citazione è tratta dalla voce *Société*, redatta da Denis DIDEROT, e figura alla p. 208 del tomo XXXI dell' *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Sociétés typographiques, Losanna - Berna, 1781. Traduzione mia; il corsivo è nel testo originale.

³⁵ La citazione è tratta da *Candide*, il celebre romanzo filosofico scritto nel 1759 da Voltaire; essa compare nella parte conclusiva dell'opera, in cui l'autore così riassume il senso generale delle vicende narrate: "*Cela est bien dit, répond Candide, mais il faut cultiver notre jardin*" (cfr. VOLTAIRE, *Candide*, Larousse, Parigi 1970, p. 128)

individuo: come in parte si rileva nel testo della Costituzione americana, essa, che non è ancora obbligatoria per tutti, si delinea infatti alla stregua di una creazione individuale.

In sintesi, si potrebbe ritenere che il modo di considerare la felicità del Settecento si chiuda proprio con la Rivoluzione francese. Il giacobinismo infatti "divide in due" la storia della felicità. Emblematiche a questo proposito sono le due affermazioni di Saint-Just, collocate ad esergo del presente lavoro. Da un lato, quando egli sostiene che:

*La rivoluzione deve arrestarsi alla perfezione della felicità e della libertà pubblica per mezzo delle leggi*³⁶.

È teso verso l'idea nuova di una felicità che risulta essere l'esito principale del processo rivoluzionario. Ma, dall'altro lato, pare invece collocarsi nel contesto della visione individualista propria dell'Illuminismo, che lo induce a considerare che:

*Si tratta non tanto di rendere felice un popolo, quanto d'impedire che sia infelice. Non opprimete: ecco tutto. E ognuno saprà trovare la propria felicità.*³⁷

Ma se Saint-Just sembra ancora combattuto di fronte al nesso felicità e politica, complessivamente si può però sostenere che la Rivoluzione francese abbia introdotto un nuovo modo di intendere la filosofia della storia, fondato sul rapporto fra felicità e politica e mediato dalla nuova accezione del senso dell'utopia. Con la Rivoluzione francese ha infatti inizio un ciclo bicentenario (compreso fra il 1789 e il 1991, con la caduta dell'Unione Sovietica), in cui si è cominciato a pensare alla storia come se essa avesse una sua "logica interna". A questa considerazione si è inoltre affiancata l'idea che la politica, sincronizzandosi con la storia, potesse permettere agli uomini di perseguire la felicità.³⁸

Questa impostazione di fatto "posticipa" la felicità. Essa è tipica delle etiche rivoluzionarie dei giacobini illuministi e presuppone il sacrificio del momento presente, in vista del raggiungimento di un mondo pacificato e sicuramente migliore nel futuro.

³⁶ "La révolution doit s'arrêter à la perfection du bonheur et de la liberté publique par les lois. Ses élancements n'ont point d'autre objet, et doivent renverser tout ce qui s'y oppose » (L. de SAINT-JUST, *Frammenti sulle Istituzioni repubblicane*, a cura di Albert Soboul, Einaudi, Torino, 1952, p. 52. La traduzione italiana citata nel testo è a p. 199).

³⁷ "Il s'agit moins de rendre un peuple heureux que de l'empêcher d'être malheureux. N'opprimez pas, voilà tout. Chacun saura bien trouver sa félicité" (ivi, p. 50. La traduzione italiana è a p. 198).

³⁸ Cfr. R. BODEI, *Politica e felicità*, in R. BODEI, L. F. PIZZOLATO, *La politica e la felicità*, Edizioni Lavoro, Roma, 1997, pp. 5 – 9.

Tuttavia dalla fine dei "grandi racconti" questa impostazione è tramontata. Nella sua ricostruzione dell'idea relativa al potere salvifico della politica, Remo Bodei propone un'interpretazione della storia in cui l'età dell'Illuminismo assume un'importanza fondamentale.³⁹ Ci si riferisce alla sua interpretazione allo scopo di individuare ulteriori aspetti che, se da un lato mettono a fuoco gli effettivi elementi di novità e di discontinuità con il passato, dall'altro, in prospettiva, ne chiarificano gli sviluppi dei secoli successivi. Resta ferma comunque la consapevolezza che i contorni della frattura prodotta nel Settecento dalle nuove idee di felicità pubblica risultano però ancora indefiniti: essi generano contrasti ed entrano in frizione con quelle concezioni e quei valori etici del passato che continuano a sopravvivere.

Bodei osserva che la contrapposizione netta fra utopia e storia reale, che si è data nella prima età moderna a partire da *Utopia* di Moro del 1516, nella seconda metà del Settecento viene improvvisamente meno. Le utopie "classiche" raffiguravano infatti luoghi geografici inverosimili oppure isole situate in spazi irrealistici o raggiungibili soltanto in seguito a fortunate avventure ma, in ogni caso, non si confondevano con la realtà. Dal 1770 si attua invece una significativa svolta, che comporta l'ibridazione fra storia e utopia. Esce *L'anno 2440* di Luois Sébastien Mercier: con questa opera l'utopia cambia di segno, diventa "ucronia", quindi si sposta nel futuro. L'ucronia può essere facilmente raggiungibile, a patto che la si posticipi in un tempo che ha da venire. Essa, pensata come la realtà sociale e politica perfetta, promette il conseguimento della piena felicità. Le conseguenze di questo nuovo genere filosofico-letterario sono enormi. La storia si configura infatti come lo spazio del raggiungimento della felicità, avviando quella "lunga marcia verso il progresso" da cui l'età dei Lumi non riesce, salvo poche eccezioni, a discostarsi. Del resto, se si guarda alle trasformazioni a cui il processo economico dà luogo ed alle sue conseguenze sul piano demografico e sociale, i miglioramenti nelle condizioni di vita degli uomini nelle campagne e nelle città sono evidenti sino dalla prima metà del XVIII secolo.⁴⁰ Ma è sul piano delle idee politiche che l'ibridazione fra storia ed utopia trova la sua conferma e la base ideologica che la rafforza.

Poco prima dello scritto di Mercier esce infatti *l'Emilio* di Rousseau. Nella celebre apertura dell'opera, Rousseau sostiene una precisa tesi:

³⁹ Oltre alle indicazioni fornite nella nota precedente, si veda anche R. BODEI, *Felicità e politica*, in Aa.Vv., *Il concetto di felicità nel pensiero filosofico*, a cura di R. Ansani e M. Villani, Quaderni e atti pubblicati del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Ferrara - Roma, 2001, pp. 95 - 106.

⁴⁰ Cfr. GIARDINA, SABBATUCCI, VIDOTTO, *Profili storici*, Laterza, Roma-Bari, vol. II, pp. 98-116.

*Tutto è bene quando esce dalle mani dell'Autore delle cose, tutto degenera fra le mani dell'uomo.*⁴¹

L'obiettivo che il filosofo di Ginevra si propone consiste nel ribaltare tutta una lunga tradizione, i cui risvolti si fanno sentire ad un duplice livello. Da un lato, infatti, Rousseau si pone contro la concezione prevalente nel mondo pagano ed in quello cristiano per la quale l'uomo non nasce affatto buono.⁴² Anzi, l'idea del bambino malvagio, presente da San Paolo ad Hobbes, figura su opposti versanti, rimandando sia alla concezione cristiana dell'infelicità della nascita dell'uomo, contaminato dal peccato originale, sia alla condizione di precarietà e di fatica fisica che la durezza della natura e la conflittualità del rapporto con gli altri uomini implicano nella riflessione hobbesiana. Dall'altro lato, quando il filosofo sostiene che è la società a corrompere l'uomo, il sovvertimento della tradizione precedente è radicale: per Rousseau non si tratta infatti di reprimere la malvagità originaria o di preservarla isolandola dalla realtà sociale, ma piuttosto di ribaltare il corso storico della politica, distruggendo le istituzioni esistenti che, a causa della loro corruzione, rendono l'uomo cattivo. La messa in pratica di queste idee non farà però capo a Rousseau, bensì a Robespierre, Saint-Just e Marat. La Rivoluzione francese nel periodo giacobino fornirà il paradigma delle successive rivoluzioni. Esse nascono dall'idea che sia terminato il periodo in cui la cattiveria umana richieda una politica repressiva.

Il rapporto fra storia, utopia e politica muta dunque sensibilmente con la Rivoluzione francese. Alla storia, cui si attribuisce una sorta di "impalcatura invisibile" dotata di senso, si riconosce una direzione di marcia precisa, un *télos*. Le "grandi narrazioni" dell'Ottocento si sono costruite a partire da questa idea: esse identificano il fine ultimo della storia nell'ideale in nome del quale individui e gruppi sono diretti all'azione. Così nella tradizione liberale il *télos* è il regno della libertà, mentre in quella marxista esso è stato la società senza classi. In ciascuno dei possibili casi la felicità è "posta in avanti". Tramite l'innesto di utopia, storia e politica essa ha configurato un ampio spazio di transizione che ha coinvolto migliaia di individui, nel passaggio dall'insofferenza e dal sacrificio del presente alla costruzione di una felicità di cui i posteri potranno essere gli eredi.

⁴¹ Cfr. GIARDINA, SABBATUCCI, VIDOTTO, *Profili storici*, Laterza, Roma-Bari, vol. II, pp. 98-116.

⁴² Cfr. R. BODEI, *Felicità e politica*, cit., pp. 96 e 97.

4. Restano da considerare, infine, ancora due tentativi di soluzione del problema della felicità nel Settecento. Si tratta di contributi che, temporalmente, si collocano al declino del secolo e che, concettualmente, riesaminano l'idea di felicità secondo una prospettiva per molti aspetti opposta rispetto alle tendenze prevalenti nell'età dei Lumi.

La prima soluzione è quella di Sade mentre la seconda è proposta da Kant. Entrambe sono contrarie all'illuministica tendenza alla "socializzazione della felicità", ma si oppongono in senso dialettico fra loro, quasi fossero i due volti d'una stessa medaglia.

La soluzione di Sade si inserisce nel campo delle riflessioni già affrontate a proposito degli effetti della secolarizzazione sul piano etico, conducendole però ai loro limiti estremi. Egli teorizza la riduzione dell'essere a materia, la quale, in quanto dotata di movimento, possiede in sé il principio di organizzazione ed esclude la necessità di un creatore. Nella materia opera un radicale impulso distruttivo che ha come risvolto la concezione della malvagità ontologica della natura. Da questi principi Sade ricava sia l'impossibilità di fondare un'etica qualsiasi sia il mancato accordo fra ragione e natura. Ora, nella totale assenza di prescrizioni morali, il vizio risulta preferibile alla virtù, poiché si basa sul piacere fisico, la cui esistenza, quando si dà, è ben più evidente d'ogni possibile precetto etico. Egli deduce pertanto l'assoluta liceità dell'immoralità e la giustificazione di una politica totalmente antisociale, volta alla distruzione dei molti per il piacere dei pochi. Sade, che appiattisce implacabilmente l'idea di felicità sul dato del godimento nel piacere fisico, al contempo ridicolizza profondamente l'impianto valoriale dell'Illuminismo, specie laddove esso aveva elaborato la nuova teoria della saldatura fra felicità e politica. Sade, infatti, di contro alla ottimistica visione del consorzio umano, riafferma l'isolamento e separa nettamente la felicità dalla virtù, relegandola "nel pantano del vizio".⁴³

La soluzione kantiana risulta assai più complessa e non sempre lineare.⁴⁴ Per semplicità, in questa sede ci si limita ad annotare che l'operazione kantiana è volta a dissociare la felicità dalla virtù, addizionate invece nelle etiche tradizionali nella definizione del sommo bene. Per il filosofo di Königsberg, se il movente dell'agire umano è il conseguimento della felicità, intesa in senso sia individualistico sia altruistico, allora il soggetto che agisce si pone al di fuori dell'orizzonte

⁴³ Ph. ROGER, *Felicità*, cit., p. 49.

⁴⁴ Sulla problematica della felicità in Kant e sui mutamenti prospettici che si osservano sia nel periodo critico sia negli scritti della tarda maturità, si confronti il puntuale contributo di Fabio MINAZZI, *Kant e il diritto alla felicità*, ne *Il concetto di felicità nel pensiero filosofico*, cit., pp. 195 – 220.

etico, in quanto l'imperativo categorico comanda soltanto il dovere per il dovere. Kant giunge quindi a sostenere che la felicità è incompatibile con la morale. Essa non può essere soddisfatta se non tramite i postulati "religiosi" dell'immortalità dell'anima e dell'esistenza di Dio. Alla divinità Kant fa riferimento a partire dalla necessità di postulare.

*Una causa di tutta la natura, differente dalla natura, la quale contenga il principio di questa connessione cioè dell'accordo esatto della felicità con la moralità.*⁴⁵

La felicità implica la postulazione dell'esistenza di Dio anche perché Kant stesso, dopo aver circoscritto il comportamento morale entro i ridotti confini del rigorismo, riconosce che l'uomo virtuoso è però "degnò" di essere felice. Tuttavia il contesto in cui si iscrive la riflessione kantiana sulla felicità è reso ancor più complesso dalla definizione che di essa il filosofo ha fornito nella seconda *Critica*:

*La felicità è la condizione di un essere razionale nel mondo, a cui, in tutto corso della vita, tutto avviene secondo il suo desiderio e la sua volontà, e si fonda quindi sull'accordo della natura col fine totale di esso, e così pure col motivo determinante essenziale della sua volontà.*⁴⁶

La felicità è ricondotta al concetto di una soddisfazione totale ed assoluta, basata sull'accordo concreto tra la natura propria dell'uomo, il suo fine etico, la sua volontà ed il corso del mondo. Essa definisce evidentemente una "condizione inattuabile, salvo che nel mondo soprannaturale e per intervento di un principio onnipotente".⁴⁷

Con Sade e Kant la felicità sembra destinata a perdere proprio quei caratteri che l'avevano contraddistinta nel corso del Settecento. Che sia negata all'uomo virtuoso o che, nell'esclusiva immoralità del godimento fisico, sia appannaggio di "uno solo", essa abbandona l'aspirazione ad essere concretamente perseguibile, pubblica e condivisibile. Quella parte della filosofia che assumerà la lezione kantiana o che si misurerà con l'inquietante universo sadiano finirà dunque per trascurare l'idea di felicità e, dal Romanticismo in poi, tematizzerà piuttosto gli stati di infelicità e di isolamento dell'individuo, talora connotandoli alla stregua di esperienze gioiose in sé.⁴⁸

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

⁴⁵ I. KANT, *Critica della ragion pratica*, trad. it. di F. Capra, Laterza, Roma-Bari, 1997, p. 275.

⁴⁶ Ivi, p. 273.

⁴⁷ Cfr. N. ABBAGNANO, voce *Felicità*, cit., p. 385.

⁴⁸ *Ibidem*.

ORALITÀ E SCRITTURA IN PLATONE

di Alessia Banfi

Il perché del percorso

All'interno del curriculum annuale di filosofia di una classe I di un liceo classico si ipotizza un approccio al pensiero platonico a partire dal rapporto tra oralità e scrittura, così complesso nell'autore e così rilevante, in prospettiva più ampia, per la sua attualità.

L'idea di progettare un percorso di approfondimento sul passaggio dall'oralità alla scrittura, che la figura di Platone incarna perfettamente, nasce, infatti, da una riflessione sulle acquisizioni che la conquista di tale abilità ha portato all'uomo e sull'importanza che ora riveste per qualsiasi disciplina, in particolar modo per la filosofia. Si ritiene inoltre importante, per la valenza formativa di uno studente, affrontare in classe gli snodi di questo delicato passaggio, dato che egli si trova a vivere in un'epoca, quella contemporanea, che può essere definita di ritorno all'oralità o di "oralità secondaria" (W.J.Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna 1986, pag. 190-191).

Lo studente di oggi vive, infatti, in una società che utilizza in larga parte forme di comunicazione quali la televisione, la radio, il cellulare, che hanno dato origine, secondo la definizione di W.J.Ong (cui si riferimento nello svolgimento del percorso) ad una nuova oralità. Questa nuova oralità, però, pur nelle evidenti somiglianze con quella del passato, è più consapevole del suo percorso di formazione e, soprattutto, utilizza canali comunicativi che hanno comunque alla loro base la scrittura¹. L'analisi di questo processo induce l'alunno a riflettere su come nessuna nuova acquisizione possa mai soppiantare completamente quella antecedente e come, in ogni superamento, rimangano tracce del passato.

In tale linea si colloca la scelta di esplicitare questa riflessione mediante la figura di Platone, sintesi del passaggio nell'Antica Grecia da una cultura prevalentemente orale ad una scritta, nella quale permangono forti legami con l'oralità. Uno studio della sua complessa personalità e il rilevamento della difficoltà di interpretare in maniera sistematica il suo pensiero confermano l'ipotesi che ogni nuova

¹ Le nuove modalità di comunicazione non sminuiscono le vecchie forme di trasmissione del sapere, ma le integrano. Gli ipermedia ad esempio sono in grado di combinare, ad un notevole livello di complessità, messaggi verbali con video immagini, suoni, scrittura. È, dunque, opportuno, come evidenzia D.Bolter non sottovalutare l'apporto della scrittura a queste nuove tecnologie. Cfr. J.D.Bolter, *Lo spazio dello scrivere*, Vita e Pensiero, Milano 1993; pag. 35.

acquisizione (la scrittura nel caso dell'epoca platonica, l'oralità secondaria per la nostra società), pur nelle evidenti differenze, si sviluppi spesso mantenendo elementi di continuità con le pratiche in uso nell'epoca precedente.

In tale prospettiva di antitesi/complementarietà di due epoche consequenziali è utile, all'interno della nostra, effettuare una riscoperta degli elementi positivi della scrittura: questa attenzione si rileva massimamente importante in un ambito educativo quale quello scolastico, che mira a formare l'uomo e il cittadino di domani².

L'interesse per la scrittura risulta peculiare nella disciplina filosofica, in relazione alla modalità di orientamento dello studente all'interno della materia, delle sue problematiche, delle sue argomentazioni. Già Platone si era occupato del tema dello scrivere in relazione al suo effettivo valore all'interno della formazione filosofica, seppur criticando questa pratica³.

Numerosi studi condotti nei più disparati ambiti disciplinari, in relazione allo sviluppo sia psicologico che cognitivo o ai processi di apprendimento, avvalorano la necessità di prendere atto da più fronti dell'importanza della pratica dello scrivere. Gli esiti delle ricerche psicologiche⁴ hanno, per esempio, mostrato gli effetti dell'interiorizzazione della scrittura sui soggetti in fase di crescita, rilevando un parallelismo nel processo di ristrutturazione del pensiero che riguarda l'evoluzione del singolo e quello che riguarda l'uomo inteso come parte di una specie. L'osservazione delle diverse fasi di apprendimento nella formazione della mente del bambino sembrano, infatti, dare conferma del processo di sviluppo culturale e cognitivo dell'uomo in generale.

Recenti ricerche di antropologia (Jack Goody, *The domestication of the Savage Mind*) poi hanno voluto stabilire un nesso tra il passaggio da una coscienza «prelogica» a una sempre più razionale e quello tra cultura orale e cultura scritta, proprio perché ritengono che l'acquisizione della capacità di scrivere riorganizzi i processi mentali.

² Il PECUP sottolinea, infatti, nelle competenze in uscita la formazione del cittadino. Un'espressione significativa utilizzata da M.Nusbaum in merito alla ripresa dell'attualità dell'autoesame socratico all'interno delle diverse discipline scolastiche è quella di «cittadino del mondo», che evidenzia l'apertura che l'utilizzo critico della ragione, a partire appunto dal modello socratico, promuove verso i nuovi orizzonti di una società sempre più dilatata sia dal punto di vista spaziale che temporale. Cfr. Martha C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 1999.

³ Cfr. Platone, *Lettera VII*, 341b-344d, in cui Platone, dopo aver indicato quale sarebbe il percorso corretto per l'educazione di un filosofo, denuncia l'errore di Dionigi e la sua ambizione che l' hanno condotto a scrivere intorno ai Principi Primi.

⁴ Cfr. M.C.Locatelli, *Corpo, mente e cultura nella società tecnologica*, I.S.U., Università Cattolica, Milano 1992; C.Bereiter-M.Scardamaglia, *Psicologia della composizione scritta*, La Nuova Italia, Firenze 1985.

Sottolineato il contributo offerto dalla scrittura alla capacità selettiva e argomentativa del pensiero è opportuno che la filosofia, che massimamente necessita di questi processi logici, riscopra questa pratica.

In tal senso la disciplina filosofica (M.Groppo – I.Grazzani in *Introduzione* all'edizione italiana di D.Bolter, *Lo spazio dello scrivere*) dovrà equilibrare due attenzioni egualmente importanti: l'una aperta all'utilizzo di una pluralità di linguaggi, l'altra tesa a rafforzare nello studente la familiarità con lo scrivere, capacità spesso messa in secondo piano. Da un lato, infatti, il docente non può trascurare la cultura di cui lo studente odierno è permeato (parte delle conoscenze pregresse degli studenti hanno origine dalla televisione, da internet, dai film, come anche gran parte delle abilità che essi mettono in campo) e deve cercare modalità comunicative che possano suscitare il suo interesse ed entrare facilmente in sintonia con il suo usuale sistema di fruizione delle informazioni. Dall'altro è necessario da parte del docente un potenziamento costante della pratica dello scrivere nella sua forma più originaria.

L'alunno nella quotidianità fa ancora uso della scrittura, ma quasi "snaturandola" (come ad esempio nell'inviare mail o sms): il "trasferire su schermo i propri pensieri, senza il vaglio critico della ragione, si presenta, infatti, come un processo molto più simile a quello del dire, che non dello scrivere vero e proprio⁵.

Tale Unità di Apprendimento presta molta attenzione all'esigenza che gli alunni acquistino (o riacquistino) una certa dimestichezza con la pratica dello scrivere e ne riconoscano le peculiarità. È previsto, infatti, al termine di ogni lezione un compito a casa scritto, mediante il quale l'alunno metta concretamente in atto ciò che ha imparato in classe e che possa aiutarlo a sperimentare personalmente come utilizzare la scrittura nei suoi processi di apprendimento. Degno di nota come, in relazione a ciò, anche all'interno dell'istituzione scolastica vi sia un'attenzione sempre maggiore, da parte dei docenti, a un'accurata lettura e analisi dei testi in classe e come, negli ultimi anni, soprattutto con l'introduzione della "terza prova" all'esame di Stato⁶, la filosofia sia diventata oggetto di verifica scritta.

Vi è in realtà un ultimo elemento che ha contribuito alla decisione di mettere in atto tale progetto: il fascino di Socrate. La costante

⁵ Cfr. Bereiter-M.Scardamaglia, *Psicologia della composizione scritta*, in merito alla distinzione tra il processo cognitivo in atto nel «dire ciò che si sa» e quello messo in moto nel «trasformare/scrivere ciò che si sa».

⁶ Legge 10 dicembre 1997, n. 425, *Disposizioni per la riforma degli Esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore*, D.P.R. 23 luglio 1998, n. 323: *Regolamento del nuovo esame di Stato*.

attrattiva che Socrate, grande maestro di virtù, che si è rifiutato di lasciare per iscritto qualsiasi tipo di dottrina, suscita tutt'ora negli studenti, non può non far scaturire l'interrogativo sulle potenzialità e i limiti della scrittura. L'intuizione dell'importanza di una tale riflessione e il rendermi conto di quanto io stessa, nel corso dei miei studi e delle mie spiegazioni, sia "vittima/debitrice" della cultura alfabetizzata⁷, ha guidato la ricerca di contributi da presentare agli alunni che potessero rendere ragione dello stato attuale dei nostri processi mentali. Il tentativo di una lettura critica dell'epoca contemporanea e della sua modalità di approccio al sapere ha trovato fondatezza grazie all'incontro con un filosofo in cui tutte queste tematiche acquistano un'interessante forma.

Proprio in relazione a queste riflessioni trova giustificazione la scelta di non effettuare l'usuale presentazione del pensiero di Platone, ossia quella storiografica (esposizione che segue, dove possibile, la cronologia degli scritti platonici), ma di trattare l'autore nella prospettiva del rapporto oralità/scrittura: chiave di lettura che non contraddice *in toto*, né svaluta le altre esposizioni, ma rende ragione della complessità di tale figura. Nel corso del Quadrimestre, infatti, si procederà alla trattazione del pensiero dell'autore nei suoi snodi fondamentali, mediante l'utilizzo del manuale in adozione nella classe, integrato, appunto, con una riflessione critica relativa alle diverse possibilità di organizzare il pensiero platonico, spesso trascurate dalla manualistica. L'interpretazione del pensiero di Platone a partire dai suoi scritti, per altro pervenutici nella loro interezza, o da ciò che di lui non ci è pervenuto, offre, infatti, un altro esempio della complessità del personaggio, emblema di una difficile conciliazione tra cultura orale e cultura scritta.

Quadro teorico

L'utilizzo delle attuali tecnologie può rivelarsi un'enorme risorsa, anche in ambito scolastico, sia per gli alunni, che possono essere

⁷ Come ben sottolinea Ong, infatti, essendo noi impregnati delle forme mentali proprie di una cultura ormai complessivamente scritta, spesso non ci rendiamo conto che molti tratti per noi ovvi del pensiero e dell'espressione letteraria, filosofica, scientifica, che attribuiamo all'uomo in quanto tale, in realtà non si collocano alle radici del suo essere linguistico, ma sono già i prodotti di una cultura alfabetizzata e tecnologizzata. Alla luce di questa premessa metodologica è indispensabile verificare quale apporto l'introduzione della scrittura abbia consegnato all'evoluzione del pensiero, ampliando profondamente le potenzialità del linguaggio, pur senza svalutare il contributo decisivo delle culture orali e partendo dal presupposto che ognuna di esse miri, ad un dato stadio della sua evoluzione, a produrre la scrittura. È importante anche verificare come, nel nostro vissuto, utilizziamo abitualmente la scrittura (per annotare, schematizzare...) dando per presupposto che essa ci aiuti a fissare nella memoria, senza accorgerci di questa nostra convinzione ormai intrinseca e senza giustificarla.

sollecitati a riflettere sulle trasformazioni⁸ nelle quali sono coinvolti, sia per i docenti che, rilevati i cambiamenti attuatisi sul piano dei processi cognitivi, a seguito dell'introduzione della scrittura, sono chiamati alla sua salvaguardia in ambito didattico.

In relazione all'adempimento di questa nuova esigenza (M.C.Locatelli, *Corpo, mente e cultura nella società tecnologica*), cui la disciplina filosofica è chiamata, viene ipotizzato un percorso che si snoda attorno a due nuclei tematici:

□ La presentazione agli alunni del nesso che le tecnologie della comunicazione sviluppano con i processi di pensiero e di apprendimento, a partire da una riflessione critica sul passaggio avvenuto nell'Antica Grecia tra oralità e scrittura e in epoca attuale tra cultura alfabetizzata e cultura telematica (Pierre Lévy, *Le tecnologie dell'intelligenza. Il futuro del pensiero nell'era informatica*).

Si precisi che tale percorso, pur prestando attenzione alle possibilità offerte dalle nuove tecnologie in ambito comunicativo, verte sul recupero dell'utilizzo della scrittura in una cultura che, considerandola alla stregua di una capacità naturale, l'ha parzialmente messa da parte; sarebbe interessante, sempre seguendo le riflessioni di Ong sulla nuova oralità, ipotizzare anche un altro percorso di riflessione, relativo a ciò che questa oralità secondaria mette in gioco. Questo progetto, partendo dalla presa in esame delle affinità e delle differenze sia tra oralità del passato/nuova oralità che tra scrittura/nuove tecnologie di comunicazione, dovrebbe potenziare al massimo l'utilizzo di queste ultime. La lettura e la scrittura ipertestuali (essa, ad esempio, non è più scrittura sequenziale, come quella del passato, ma è pur sempre scrittura), la comunicazione multimediale, la creazione di piattaforme e forum di interesse on line, possono, infatti, avere un'importante valenza didattica e formativa, persino per la disciplina filosofica.

Escogitare la modalità più adatta di utilizzo di queste innovazioni tecnologiche significherebbe metterci in discussione (docenti e alunni) come cittadini di un «villaggio universale», dal quale riceviamo di continuo i più diversi input, e significherebbe prendere in esame quale processo ha subito l'intelligenza umana col passare del tempo e con l'introduzione delle nuove forme comunicative.

È, infatti, fondamentale tener presente come l'intelligenza dell'uomo, sempre autoriflessiva, facendo propri taluni processi indotti dalle nuove tecnologie, abbia subito cambiamenti importanti, proprio

⁸ Sia il passaggio nell'Antica Grecia da cultura orale a cultura scritta, che quello attuale ad una fase di "oralità secondaria", comportano mutamenti sul piano delle strutture sociali, economiche, politiche e religiose, oltre che su quello dei processi psicocognitivi.

come era avvenuto in passato con l'introduzione dello scrivere (si pensi ad esempio a quali competenze sono messe in gioco contemporaneamente in un bambino che fa uso del computer o si misura con un ipertesto: abilità visiva, uditiva, senso-motoria...). L'utilizzo del computer, imposta un nuovo rapporto con il sapere dal punto di vista della globalità della persona, poiché coinvolge molte sue componenti, ricalcando i meccanismi del pensare.

□ La messa a tema della transizione tra due culture tra loro eterogenee mediante la figura di Platone, che incarna nella sua persona questo passaggio epocale, tenendo presente che il tema oralità/scrittura rappresenta uno snodo cruciale del pensiero platonico, soprattutto a seguito della nuova interpretazione delle «Dottrine non scritte» elaborata dalla Scuola di Tubinga⁹.

All'interno del quadro culturale delineato con il termine "oralità secondaria" si mira, quindi, ad effettuare un recupero della scrittura dentro la pratica scolastica, data la sua importanza per lo sviluppo del pensiero speculativo: l'esposizione scritta, in generale e in particolare da parte dello studente, perfeziona la capacità di selezione e rielaborazione degli argomenti, facilita l'individuazione degli snodi fondamentali di un problema e favorisce l'organizzazione delle idee in maniera finalizzata¹⁰.

Inoltre si intende sfatare il pregiudizio, diffuso per molto tempo, che la cultura orale sia una forma «preletteraria» della cultura alfabetizzata e, dunque, in un certo senso, inferiore: per troppo tempo si è negata all'oralità una dignità pari a quella della scrittura, considerando quest'ultima la forma base del linguaggio e sottovalutando le acquisizioni e la ricchezza della cultura precedente¹¹. Solo una corretta indagine sulle caratteristiche proprie della cultura attuale, in relazione al percorso che il pensiero dell'uomo ha compiuto nella sua evoluzione storica, aiuta a scoprire le peculiarità e gli elementi da valorizzare in ciascuna cultura.

La scrittura, infatti, ha compiuto una sorta di "ristrutturazione del pensiero", poiché senza il suo fondamentale apporto, processi quali l'astrazione, la decontestualizzazione dall'ambito di produzione o l'analisi sequenziale, cardini degli sviluppi di molte discipline, non sarebbero stati possibili. (W.J.Ong, *Oralità e scrittura...*, pag. 34) Questo processo, che si spinge fino alla formazione del pensiero logico

⁹ Tale interpretazione, risalente agli anni '50 ed elaborata da H.Krämer e K.Gaiser, è stata ripresa in Italia da G.Reale ed esposta in G.Reale, *Per una nuova interpretazione di Platone, Vita e Pensiero*, Milano 1991 e G.Reale, *Storia della filosofia antica*, Vol. II, Vita e Pensiero, Milano 1995.

¹⁰ Cfr. A.M.Bianchi, in *Prospettiva EP*, XXX (2002), n. 2-3.

¹¹ Cfr. F.De Saussure, *Corso di linguistica generale*, La Terza, Bari 1970 e J.Goody, *L'addomesticamento del pensiero selvaggio*, Angeli, Milano 1981.

e scientifico e conduce ad una "complessificazione" sempre maggiore della coscienza umana, affonda le sue radici nel passaggio effettuato all'interno della cultura greca dall'oralità alla scrittura, intesa puramente come un processo grafico e sensomotorio¹², per esplicitarsi massimamente in un vero e proprio processo di individualizzazione del sapere con l'introduzione della stampa nel XV secolo¹³.

Il percorso elaborato delinea il mutamento linguistico e culturale avvenuto in conseguenza dell'introduzione della scrittura, che ha "spazializzato" una parola che, originariamente, era vissuta (proferita/recepita) come suono. La spazializzazione della parola imposta, infatti, un processo di ricezione molto diverso rispetto al passato: la parola-suono (fonema), trasmessa prevalentemente mediante il canale uditivo (bocca-orecchio), "accade", è destinata a perire (*verba volant, scripta manent*), e comporta un procedimento di fruizione che coglie l'oggetto o il concetto significato nella sua globalità¹⁴; la parola-spazio (*grafema*), venendo fissata, è destinata a rimanere nel tempo e consente un processo di analisi ripetuto e costante, anche per il prezioso legame che instaura con la vista¹⁵.

A seguito della messa in luce di queste proprietà della scrittura, che non vanno comunque ad intaccare le qualità della cultura orale, il suddetto percorso cerca, in ambito didattico, di coinvolgere gli studenti in un approfondimento in cui sia costante l'integrazione tra la pratica dell'ascolto (e lettura) e quella della scrittura nelle diverse attività svolte sia in classe sia a casa.

Come già ricordato passaggio chiave di questo percorso è il personaggio di Platone per due importanti motivi: la complessità della sua figura, che racchiude tutte le contraddizioni proprie di un passaggio epocale, e il nuovo paradigma ermeneutico secondo cui è stato letto il legame oralità/scrittura nel suo pensiero.

¹² Si veda lo stadio dell'oralità nello sviluppo culturale e cognitivo dell'uomo, con particolare attenzione sia alla sua evoluzione antropologica che, nello specifico, alle diverse fasi di apprendimento nella formazione della mente del bambino in M. Groppo-M.C.Locatelli, *Corpo, mente e cultura nella società tecnologica*, Pubblicazioni I.S.U., Vita e Pensiero, Milano 1993.

¹³ Lo sviluppo della stampa, e la conseguente diffusione dei testi scritti ad ampio raggio, determina la possibilità di una lettura individuale e soprattutto silenziosa, mutando il rapporto dell'uomo con il sapere. Cfr. M.McLuhan, *La Galassia Gutenberg. La nascita dell'uomo tipografico*, Armando, Roma 1976.

¹⁴ La prevalenza, all'interno delle culture orali, dell'udito sulle altre aree sensoriali, conduce a cogliere l'oggetto significato dalla parolasuono nella sua interezza, senza il bisogno di esplorarlo o invaderlo mediante gli altri sensi: è una percezione che avviene in maniera immediata.

¹⁵ La vista, diversamente dall'udito, di fronte al medesimo oggetto, può vederlo nella sua completezza solo mediante un procedimento di successione: qui ha origine la conoscenza analitica.

La densità della figura platonica è particolarmente messa a fuoco da Havelock¹⁶, che sottolinea la tensione tra oralità e scrittura presente in tutto il pensiero del filosofo.

Platone, infatti, da un lato condanna aspramente la scrittura, sostenendo che *tà méghista*¹⁷ (ossia le cose di maggior valore) debbano essere affidate soltanto alla tradizione orale: di qui il lavoro di ricostruzione di tutto il pensiero platonico a partire dai principi delle «Dottrine non scritte», non contenuti nelle opere dell'autore, ma ricostruiti, soprattutto, a partire dai discepoli dell'Accademia.

Dall'altro lato, però, egli utilizza la scrittura, come dimostrano i suoi dialoghi, che pur mantenendo la forma dialogica (a rispetto dell'originaria struttura socratica), vengono trascritti. Inoltre, abbracciando l'interpretazione di Ong, Platone nel suo filosofare sarebbe già in qualche modo pervaso dalle forme di pensiero proprie di una cultura ormai alfabetizzata: lo stesso termine *idea* (concetto portante nel processo della "Seconda Navigazione"), con la sua derivazione etimologica dal verbo *vedere*, mostrerebbe un collegamento molto più stretto con il mondo dello scrivere, che non con quello dell'oralità¹⁸.

Anche in relazione all'oralità, infine, Platone ha un atteggiamento ambivalente: la apprezza al punto da affidarvi contenuti non espliciti nella forma scritta, ma critica l'eccessivo coinvolgimento emotivo, sia da parte dell'autore sia del fruitore, che essa implica.

Una tale densità della figura platonica rende difficoltoso ricondurre tutti i suoi dialoghi all'interno di un sistema dottrinale, come ben sottolinea il filosofo M.Vegetti¹⁹. Egli, infatti, dedicandosi ad uno studio approfondito dei dialoghi platonici, ha più volte evidenziato l'arbitrarietà di tale pretesa: cercare di ricostruire, a partire dai dialoghi, una sorta di "trattato di filosofia platonica" significherebbe tentare quella via che Platone ha negato perfino a se stesso. Alcuni studiosi, cui Vegetti fa riferimento, hanno intrapreso, però, questo sforzo dal quale scaturiscono diverse modalità di approccio al pensiero dell'autore.

Questo percorso didattico vuole porre a confronto due modalità diverse di prendere in considerazione il pensiero platonico: quella di Vegetti che, nelle sue lezioni tenute sul filosofo, si propone di non ridurlo a sistema dottrinale, ma di partire dai discorsi di Platone (senza la pretesa di ordinarli) per guidare il lettore ad una ricerca e una riflessione personale, proprio come il filosofo predicava; quella della

¹⁶ Cfr. E.A.Havelock, *Cultura e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone*, La Terza, Bari 1999.

¹⁷ Cfr. Platone, *Lettera VII*, 341b-344d.

¹⁸ Cfr. Ong, *ibidem*; pag. 121-122.

¹⁹ Mario Vegetti è professore di Storia della filosofia antica presso l'Università di Pavia.

Scuola di Tubinga che, rileggendo tutto il pensiero platonico a partire dalle «Dottrine non scritte», attua, invece, una trattazione sistematica del pensatore.

Percorso didattico

classe: I liceo classico (il percorso è stato sviluppato in un liceo classico, dove i prerequisiti relativi alla cultura del mondo greco sono maggiori, ma può essere sperimentato, con qualche variazione, anche in altri contesti)

tempi: Inizio II Quadrimestre, n 11 ore

manuale: Abbagnano-Fornero, *Protagonisti e testi della filosofia*, Paravia

Finalità

La programmazione di questo percorso didattico di approfondimento si prefigge, in riferimento alla formazione dell'alunno sia da un punto di vista strettamente disciplinare, che personale:

- di condurlo a leggere in chiave critica le diverse interpretazioni del pensiero di Platone, cogliendo la complessità che tale figura presenta e i rimandi che essa può indurre relativamente ad una riflessione sul passaggio oralità/scrittura (disciplinare)

- di accrescere in lui la sensibilità verso tutte le espressioni del sapere (oralità/scrittura/oralità secondaria), spronandolo a cogliere come ciascuna cultura manifesti peculiarità che meritano attenzione, anche relativamente ai suoi processi di apprendimento (disciplinare/personale)

- di far maturare nello studente la consapevolezza che approcci diversi ad un dato argomento mettono in moto canali di apprendimento diversificati e di spronarlo a compiere una riflessione personale sulle sue attitudini (personale)

- di recuperare il valore della scrittura all'interno di qualsiasi disciplina, in particolar modo in ambito filosofico, poiché questa pratica consente di sviluppare notevoli abilità di organizzazione delle idee (didattico/personale).

Le lezioni si sono svolte proprio cercando le metodologie più adatte per il raggiungimento di queste finalità (Cfr. metodologie e strumenti messi in atto nello svolgimento di ciascuna lezione).

Obiettivi

Grazie al presente percorso l'alunno consolida il raggiungimento degli obiettivi generali della disciplina, quali:

- capacità di esporre i contenuti fondamentali in modo coerente e ordinato
- utilizzo della terminologia specifica della disciplina filosofica
- capacità di analisi dei testi e riconoscimento della loro struttura argomentativa

Inoltre al termine di tale percorso l'alunno sarà in grado di:

- esporre le diverse chiavi di lettura del pensiero di Platone e distinguere i paradigmi interpretativi, argomentando le basi su cui vengono fondati

- contestualizzare la figura di Platone sia relativamente al periodo storico di crisi politica, sociale e culturale, sia allo specifico momento in cui vive, ossia il passaggio da una cultura orale ad una scritta

- analizzare i testi antologici proposti, ritrovando in essi il pensiero dell'autore, e saperli utilizzare per ricostruire il quadro teorico di riferimento

- riconoscere le peculiarità della struttura del dialogo platonico all'interno dei dialoghi proposti

- saper utilizzare i prerequisiti per un confronto costruttivo di Platone con la filosofia e la cultura precedente

- maturare la consapevolezza del periodo in cui vive, che può essere definito di "oralità secondaria", riconoscendone le peculiarità e avendo una visione critica sia dei suoi limiti che delle sue estreme possibilità

- selezionare e rielaborare i contenuti di un testo in maniera personale, cogliendone l'attualità della problematica

Prerequisiti

- cultura della Grecia dell'età arcaica
- la filosofia dei Sofisti con particolare attenzione all'ambito della retorica
- la filosofia di Socrate con particolare attenzione al metodo socratico, alla ricerca della verità, all'utilizzo della ragione
- cultura dell'epica omerica e passaggio dal *mýthos* al *lógos*

Possibili collegamenti interdisciplinari

- le tragedie greche e il mondo culturale che mettono in scena (letteratura greca)
- l'introduzione nella tipografia dei caratteri di stampa di Gutenberg e i cambiamenti apportati a livello storico-economico-culturale... (storia)

Svolgimento delle lezioni

I lezione (1 h)

Obiettivo: La prima lezione intende mostrare agli studenti la densità del passaggio epocale avvenuto nell'Antica Grecia tra cultura orale e cultura scritta, passaggio di cui il pensiero di Platone è emblema: egli, infatti, con le critiche mosse contemporaneamente sia all'oralità che alla scrittura, configura questa tensione.

Contenuti e Modalità di esplicazione: Il docente introduce la figura di Platone contestualizzandola relativamente alle coordinate spazio-temporali. Facendo riferimento al manuale in uso, richiama la generale crisi della cultura e della società, all'interno e in opposizione alla quale si sviluppa il pensiero del filosofo.

Mediante una discussione guidata, che sproni i ragazzi ad attingere anche ai prerequisiti relativi alla cultura del mondo greco (affrontati in storia nel biennio e parallelamente in letteratura greca), si fanno emergere le caratteristiche proprie della cultura orale, in relazione a quella scritta.

Gli alunni, attingendo alle loro conoscenze pregresse, devono giungere a evidenziare e raffrontare le peculiarità di ciascuna cultura, mettendone in rilievo punti di forza e punti di debolezza. Richiamandosi, ad esempio alla tradizione omerica, che hanno studiato, possono confrontare criticamente una cultura che, vivendo nel canto e nella recitazione degli aedi, assume la forma di un evento che accade, con la cultura scritta che, invece, consegnandosi ad un testo, rimane costante nel tempo; possono analizzare l'eterogeneità del pubblico cui le due culture si rivolgono (una che interagisce di continuo con un pubblico fisicamente presente, l'altra il cui pubblico è praticamente assente nel momento in cui un'opera viene composta e che muta continuamente al momento della fruizione); possono esaminare

l'influenza più o meno marcata dell'autore nella diffusione successiva di un testo...²⁰

Per aiutarli in questo parallelismo il docente legge ad alta voce un testo di Ong, che richiama gli studi di Havelock relativi al tema e rileva il conflitto tra le due culture di cui il pensiero platonico risente. (W.J. Ong, *Oralità e scrittura*, pag. 47-48).

Una volta guidati gli studenti in questo confronto, dal quale emerge come il pensiero, introdotta la scrittura e abbandonate le formule mnemoniche, possa sfiorare nuove profondità e farsi più astratto e concettuale, il docente passa alla presentazione di alcuni passi della Repubblica di Platone, dove si trova espressa con chiarezza la condanna che il filosofo muove alla tradizione epica, che in qualche modo codifica la concezione dell'uomo propria della cultura orale.

Il filosofo, infatti, all'interno della più generale condanna relativa all'arte e al suo carattere imitativo,²¹ delinea i motivi per cui l'uomo debba guardarsi dalla poesia, che, rivolgendosi alla parte peggiore dell'anima, si allontana in sommo grado dalla verità.

Il poeta, come il pittore, mirando al favore del pubblico, non cerca ciò che è vero, ma ciò che diletta e, per fare ciò, si rivolge alla parte più volubile dell'animo umano, cioè alla parte irrazionale. In tal modo la poesia corre il rischio di condurre gli uomini alla corruzione, esaltando modelli inadeguati, poiché sprona ad esternare sentimenti che andrebbero, invece, taciuti, rielaborati e razionalizzati. Il poeta mette in scena il dolore, l'ira, l'amore, anziché esercitare un controllo su questi sentimenti e colui che ascolta la poesia si lascia trascinare da quest'enfasi, provando persino diletto. Perciò la poesia e i poeti non possono essere presi ad esempio nell'educazione della città.

Esercizi assegnati: Gli alunni, dopo che in classe sono stati guidati dal docente a una ricostruzione del confronto cultura orale/cultura scritta e a un'analisi della critica platonica alla tradizione orale, svolgeranno per compito uno schema che analizzi, in parallelo, le caratteristiche delle due culture.

Il docente inizia alla lavagna lo schema che essi proseguiranno a casa, consentendo loro di sperimentare come l'organizzazione spaziale

²⁰ Da questo confronto si intende anche far emergere l'intento di Platone di fondare una cultura "urbana", dove l'uomo non sia più in balia di forze estrinseche, "agito" da forze naturali (le passioni) e soprannaturali, come avveniva nella tradizione, ma possa realizzare una convivenza pacifica all'interno della polis, mediante regole da lui stesso stabilite, insieme ai suoi simili.

²¹ La condanna di Platone all'arte intesa come imitazione di imitazione" verrà, in seguito, ripresa sul manuale.

delle idee, che avviene mediante la loro stesura su carta, favorisca il loro ordinamento all'interno del pensiero²².

Esempio di schema:

cultura orale	cultura scritta
*vive nel canto/recitazione degli aedi *evento che "accade" *pubblico *	*si dà/vive in un testo * * *

□ Il docente assegna per casa la lettura del dialogo *Eutifrone*, che verrà utilizzato per un lavoro di gruppo durante la IV lezione.

II lezione (2 h)

Obiettivo: Si prosegue nel corso della seconda lezione con l'intento di mostrare agli studenti la complessità di Platone: il filosofo, infatti, dopo la critica esaminata nella lezione precedente all'oralità, essendo comunque legato alle radici della cultura orale, esprime parole di condanna nei confronti della scrittura. Si invitano gli studenti a riflettere su come, però, egli stesso alla fine utilizzi la scrittura, nella forma del dialogo e del mito, di cui si presenterà la valenza.

A partire dalla poliedricità di questo personaggio si intende far emergere la densità dell'incontro/scontro implicito nel passaggio tra le due culture e introdurre, mediante il pensiero di Ong, un'analisi della cultura in cui si vive.

Contenuti e Modalità di esplicazione: Il docente, dopo aver presentato il Fedro di Platone, i personaggi presenti nel dialogo e i suoi contenuti,²³ propone agli alunni la lettura silenziosa del mito platonico di Teuth, per esplicitare la condanna di Platone alla scrittura,²⁴ qui argomentata con estrema chiarezza.

Attraverso il dialogo tra Fedro e Socrate, Platone espone, infatti, le caratteristiche della vera arte di fare discorsi, fondata sulla conoscenza

²² Non solo il docente, nel momento di correzione dei compiti verifica quanto essi abbiano seguito la lezione e l'abbiano interiorizzata, ma essi stessi, su indicazione del docente, possono riflettere criticamente su questo processo di "riordinamento" delle idee, favorito dal metterle per iscritto (metacognizione).

²³ Espone brevemente lo svolgimento del dialogo, indicando come contenuti principali: l'amore, la bellezza, i fondamenti della filosofia, l'arte di fare discorsi.

²⁴ Parte V del dialogo.

dell'essenza della cosa di cui si tratta e dell'intero di cui fa parte. Di contro a coloro che sostengono che per diventare oratore non occorra essere a conoscenza della verità intorno a cose giuste e buone, ma occorra soltanto essere persuasivi (come nei tribunali, dove conta maggiormente il verosimile rispetto al vero), Platone, nel colloquio di Socrate, sostiene che la vera arte di fare discorsi debba piacere più agli dei che agli uomini. Non c'è vera arte di fare discorsi senza vera filosofia, perché senza la verità anche l'arte di persuadere non viene "messa in atto secondo arte": colui che non filosofa in maniera adeguata non sarà mai capace di parlare di nulla.

Naturalmente egli, dopo aver esaminato i discorsi effettuati per lo più dagli oratori (nella fattispecie quelli di Lisia), sostiene anche che non sia sufficiente la predisposizione naturale, per diventare un buon oratore, ma occorra un esercizio costante (proprio come accade per un medico).

A seguito di quanto esposto Platone sostiene lungo un intero capitolo la superiorità dell'oralità sulla scrittura, attraverso la narrazione di una storia (probabilmente da lui stesso inventata) relativa all'Antico Egitto.

La storia narra che il dio Teuth, sacro agli Egizi, scopritore dei numeri, della geometria, dell'astronomia e della scrittura, si era recato un giorno dal re dell'Egitto, Thamus, per mostrare nello specifico ciascuna di queste arti. Giunto all'arte dello scrivere il dio Teuth aveva argomentato affermando che essa avrebbe reso più sapienti e più capaci di ricordare, costituendo una sorta di farmaco/sostegno per la memoria. Due le obiezioni principali mosse dal re Thamus: la prima riguardante il fatto che la scrittura avrebbe costituito soltanto un richiamo per la memoria e non un farmaco; avrebbe prodotto l'effetto contrario rispetto a quello desiderato, perché, servendosi di segni esteriori, avrebbe diminuito la capacità di ricordare. La seconda obiezione mossa dal re era che la scrittura non avrebbe reso gli uomini più sapienti, come lui pensava, ma avrebbe creato in loro l'apparenza della verità. Essi, infatti, spesso discorrono di cose che hanno imparato con la lettura, ma che non sono nate da una profonda ricerca del loro animo.

Socrate, inoltre, nel suo discorso con Fedro, delinea un altro limite della scrittura: afferma che un'opera scritta, proprio come un dipinto, espone un'argomentazione, ma, qualora venga interrogata o oltraggiata, non può interagire col suo interlocutore, deve sempre intervenire l'autore a difesa di una data tesi. Uno scritto, inoltre, una volta prodotto, può essere fruito da tutti indistintamente, anche da

coloro che non hanno la capacità di comprenderlo o la passione per apprezzarlo.

In chiusura di questo capitolo Platone ricorda come il discorso orale, pur non venendo messo per iscritto, è scritto nell'anima di chi ascolta ed è vivo, capace di difendersi e di dialogare col suo interlocutore. Il discorso scritto è solo un'immagine di quello orale e per questo dotato di minor serietà.

Come un agricoltore pianta per gioco dei semi nei «giardini di Adone» (recipienti in cui i semi piantati durante l'estate in otto giorni crescevano, ma poi morivano rapidamente senza dar frutto), mentre semina in un luogo adatto la semente a cui tiene e della quale attende pazientemente la fioritura; allo stesso modo colui che si dedica all'arte del discorso si diletterà con lo scrivere, ma affiderà all'oralità ciò che ritiene più serio, poiché il seminare discorsi nei terreni/animi adatti rende questi immortali.

Socrate, sempre discorrendo con Fedro, aggiunge in merito a chi si accinge a scrivere discorsi che, solo se, una volta scritti, è in grado di soccorrerli, poiché ha prima ricercato la verità, questi può essere chiamato filosofo: costui, infatti, pur servendosi della scrittura, non vi affida le cose di maggior valore.

Dalla lettura del mito gli alunni faranno emergere queste argomentazioni, a seguito delle quali il docente introduce il valore del mito in Platone. Al di là, infatti, delle diverse interpretazioni²⁵ che si possono dare dell'utilizzo del mito da parte di Platone, esso può avere due scopi principali: elevare lo spirito umano oltre i limiti imposti dalla ragione e narrare dell'essere diveniente, mediante ragionamenti verosimili. In entrambi i casi il *mýthos* non si pone in contrapposizione col *lógos*, ma lo integra e lo stimola. Per sottolineare questo aspetto l'insegnante legge direttamente ciò che Platone afferma nel Fedone.

Dopo un'accurata lettura del mito, il docente chiama in causa l'analisi del pensiero platonico da cui Ong muove per effettuare una riflessione sull'attuale "oralità secondaria". Ong ritiene, infatti, che Platone manifesti una forte interiorizzazione della cultura scritta, più volte dallo stesso condannata. Innanzi tutto nella formulazione, come nell'esposizione, questo pensiero è fortemente analitico e l'analisi è una modalità di organizzazione del pensiero propria della cultura scritta. In secondo luogo le Idee platoniche, e l'intero sistema dell'autore, rispecchierebbero la nuova dimensione portata dall'avvento della parola scritta all'interno del linguaggio.

²⁵ In particolare giungono a conclusioni antitetiche relativamente all'utilizzo del mito Hegel e la Scuola di Heidegger.

La parola, infatti, nel momento in cui viene scritta, non è più semplicemente suono, ma, essendo spazializzata, diventa immagine: non è più evanescente o istantanea, ma ha una durata nel tempo. Nel momento in cui non è più "attimo", ma "durata", può essere analizzata e studiata con precisione e dalla sua analisi scaturisce un processo mentale di "scomposizione" e rielaborazione del sapere prima impensato.

Ong richiama come Platone, avendo ormai interiorizzato questi processi di pensiero legati allo scrivere, sia costretto a servirsi della scrittura per muoverne la condanna, come se fosse inconsciamente consapevole che senza questo mezzo la sua critica perderebbe efficacia. Egli ritiene persino che la critica alla scrittura nasca dall'influenza avuta dalla scrittura stessa sui processi mentali e dalla capacità di riflessione che lo scrivere ha perfezionato.

Ong, rifacendosi ad Havelock, sostiene che l'epistemologia platonica rifiuti, seppur inconsapevolmente, il mondo dell'oralità, di cui i poeti della Repubblica sono immagine. La cultura orale è propria di un mondo "mobile e caldo", perché legato al sentimento e alla sua volubilità, di contro alla cultura scritta, ben rappresentata dalle idee platoniche. L'etimologia del termine «idea» è, infatti, indicativa di questa riflessione: esso trova propriamente la sua origine nel verbo latino *video* e in quello greco *oráo* (la cui radice è il *jod* che permane nella forma dell'aoristo forte *eîdon*), che significano vedere. Le idee platoniche costituiscono nella loro immobilità un modello da contemplare, sono silenti e immobili, proprio come la parola che, una volta trascritta, è fissata per sempre.

Il porre da parte di Platone come ideale un mondo fisso e stabile rispecchia un'implicita critica all'altro mondo, quello dell'oralità. L'alfabetizzazione ha creato, senza volerlo, un contrasto con la lentezza propria della cultura orale. Ciò evidenzia per Ong come ogni acquisizione venga interiorizzata dall'uomo e determini in lui una particolare modalità di interpretare e categorizzare il mondo che ha di fronte.

Noi alfabetizzati abbiamo ormai fatto nostre tutte le caratteristiche proprie della scrittura mediante un processo di integrazione che le ha rese per noi quasi una "seconda natura": l'intelligenza, essendo autoriflessiva e interiorizzando anche i suoi strumenti esterni, ha reso un modo di pensare e osservare/criticare la realtà, tipico dell'uomo alfabetizzato, parte usuale del processo di riflessione umano, facendo spesso dimenticare il carattere di *técne* della scrittura.

Ong, nei brani presentati agli alunni, osserva infine come persino la trasformazione elettronica dell'espressione verbale non abbia

soppiantato lo scrivere, ma lo abbia trasformato, alimentando uno stile "consapevolmente informale", poiché per gli appartenenti a una cultura tipografica la comunicazione orale deve essere tale.

Ong trae spunto dalla forte mistica partecipatoria suscitata in epoca odierna da taluni eventi, quali concerti o manifestazioni di vario genere, e incrementata dalla radio, dalla televisione, dalle innovazioni tecnologiche: il senso di comunità e appartenenza che questi fenomeni generano è per un verso molto simile a quello generato nel passato dall'ascolto di taluni formulari tramandati oralmente. Questa nuova oralità, però, innanzi tutto genera un senso di appartenenza incommensurabilmente più ampio di quella del passato, in secondo luogo è più consapevole. Nel passato, quando non era ancora stata introdotta la scrittura, che conduce l'uomo ad una profonda introspezione, il senso di appartenenza a un gruppo e l'attenzione a tutto ciò che è esterno all'uomo era l'unica modalità possibile per l'uomo; nel tempo presente, invece, l'uomo ha sperimentato, grazie all'introduzione dei processi analitici favoriti dalla scrittura, potenzialità e limiti della riflessione su di sé e tutte le volte che si guarda intorno lo fa in maniera critica e consapevole.

A partire dalla lettura di questo stralcio di Oralità e scrittura di Ong è possibile suscitare negli alunni una riflessione sulle caratteristiche dell'epoca in cui vivono e guidarli ad esaminare se loro stessi sperimentano, come Ong afferma, l'appartenenza al gruppo come scelta e non come necessità, come accadeva in passato. Ong ritiene che l'uomo odierno sia estroverso perché nella fase antecedente della sua evoluzione è stato introverso: si possono interrogare i ragazzi sulla presenza o meno in loro di questa consapevolezza.

Il docente trae poi lui stesso le conclusioni degli interventi degli alunni ipotizzando un parallelismo tra la complementarità di oralità e scrittura in Platone e quella propria dell'oralità secondaria (tra scrittura, ormai interiorizzata, e un ritorno alla modalità di esposizione/comunicazione orale.)

Le nuove tecnologie della comunicazione continuano, infatti, a impiegare la scrittura che ha trasformato a tal punto la modalità di organizzazione del pensiero/selezione delle idee da rimanere come salda acquisizione all'interno delle tecnologie stesse. Di qui emerge la necessità di avvalorare e in qualche modo "riabilitare" questa attività oggi spesso trascurata o snaturata durante il suo utilizzo comune (quotidiano).

Esercizi assegnati: Alla luce della necessità di mettere a frutto tutte le possibilità che la pratica dello scrivere offre si assegna

nuovamente agli alunni un compito scritto, da svolgere a casa individualmente.

Per verificare la comprensione della lezione svolta il docente chiede loro di riscrivere il mito di Teuth narrato nel *Fedro*.

□ Riscrivi (una pagina circa) il MITO di Teuth partendo dal presupposto che il dio si presenti al re Thamus con la trasmissione/ricezione satellitare.

Ipotizza come il dio sosterrebbe il valore di un tale dono (es. la trasmissione satellitare superando la diffusione via terra...) e quale potrebbe essere la risposta di Thamus (accettazione o rifiuto del dono).

III lezione (2 h)

Obiettivo: Il docente si prefigge di entrare nel vivo della densità del pensiero platonico richiamando la condanna della scrittura (esaminata nella lezione precedente) e indicando, mediante la *Lettera VII*, come le «cose di maggior valore» debbano essere affidate soltanto all'oralità.

In relazione a questo passaggio il docente presenta il nuovo paradigma interpretativo del pensiero platonico, introdotto dalla Scuola di Tubinga, e invita gli alunni ad un confronto critico con l'interpretazione tradizionale.

Contenuti e Modalità di esplicazione: Il docente introduce brevemente il contesto di stesura della *Lettera VII*,²⁶ composta in concomitanza dei viaggi di Platone in Sicilia, su richiesta di Dione e con la speranza di convertire il tiranno di Siracusa Dionigi. All'interno di questa lettera descrive, innanzi tutto, la «prova» che dovevano superare tutti coloro che volessero dedicarsi alla filosofia²⁷ e illustra i pessimi risultati ottenuti nel corso di questa prova dal tiranno Dionigi che, dopo aver ascoltato una sola lezione orale del filosofo, ha preteso addirittura di mettere per iscritto «le cose di maggior valore».

²⁶ Sull'autenticità delle Lettere Platoniche Cfr. *Avvertenza a Platone*, Lettere, Milano 1988, in cui, dopo molteplici discussioni e studi sia a livello storico che filologico e stilometrico, si sarebbe giunti alla conclusione che le lettere VI, VII e VIII apparirebbero, per contesto storico culturale di stesura e per contenuti, autenticamente platoniche. Differente, però, la posizione di M.Vegetti in *Quindici lezioni su Platone*, Einaudi, Torino 2003, che, sempre sulla scorta di queste ricostruzioni, ritiene possibile definire autentica con discreta certezza solo la *Lettera VII*.

²⁷ Platone tratta del problema dell'educazione del filosofo, in relazione ad un buon governo dello Stato, anche nella *Repubblica* e nelle *Leggi*. Nel libro VII della *Repubblica* (535A ss.) richiama l'iter educativo e sottolinea come sia utile dedicarsi alla dialettica soltanto in età matura, nel libro XII delle *Leggi*, a proposito dei custodi dello Stato, richiama la capacità di avere una visione sintetica della realtà, che non solo sappia guardare al molteplice, ma sia in grado di orientarlo verso l'uno (965B ss.).

Da questa affermazione si passa alla lettura di alcuni passi della *Lettera VII*, consegnata agli alunni in fotocopia con a fianco il testo greco, affinché essi, dopo aver ricostruito la posizione di Platone in merito al rifiuto di scrivere intorno a «le cose più grandi», possano ritrovare nel testo le espressioni e i termini con cui esse vengono designate (*tò ólon*, il tutto – 344e – *physis*, la natura – 341d – *agathón*, il bene – 342d –).

Dall'analisi condotta con gli studenti deve emergere che sulle cose più importanti Platone nega ci sarà mai, da parte sua, uno scritto e che, qualora fosse, invece, opportuno esse venissero messe per iscritto, nessuno potrebbe farlo meglio di lui.

Platone colloca l'exkursus sullo scrivere all'interno del più ampio discorso relativo alla ricerca filosofica, dove afferma, in linea generale, che veramente filosofo è soltanto colui che sa sopportare l'impegno costante che tale disciplina comporta; solo la fedeltà alla filosofia nel vivere quotidiano, infatti, può renderlo un uomo capace di apprendere, ricordare e ragionare nel pieno delle sue facoltà. Molti, purtroppo, puntualizza Platone, non sopportando la fatica della ricerca continua, si accontentano di quanto appreso e ne fanno un'opinione filosofica (che non è vera filosofia), che diffondono ai più. In merito alla critica a coloro che possiedono soltanto opinioni filosofiche, ma non possono essere degni del nome di filosofi, perché non hanno avuto una convivenza assidua con tale disciplina, Platone è esplicito nella sua condanna, soprattutto se costoro hanno la pretesa di insegnare la disciplina filosofica mediante opere scritte. Il filosofo ritiene, infatti, che la filosofia non sia una scienza insegnabile come le altre, ma debba nascere nell'animo umano, alimentata da una lunga consuetudine.

Trattare, infatti, argomenti filosofici per iscritto può essere utile solo a quei pochissimi uomini cui basta una piccola indicazione per trovare la strada giusta, mentre è estremamente dannoso per i più che trasformano ciò che leggono in sapere senza interiorizzarlo e si riempiono di ambizione, come se fossero in possesso di verità assolute.

Platone, inoltre, in questo passo della *Lettera VII*, sintetizza i motivi del perché sia opportuno, che nessuno osi scrivere in merito a tali argomenti. Egli ritiene infatti che gli elementi della conoscenza umana di qualsiasi cosa esistente (nome, discorso, immagine, scienza) siano in sé imperfetti rispetto all'oggetto della conoscenza (inteso in quanto realmente esistente) e possano facilmente far cadere in contraddizione, o sottoporre al rischio di confutazione, colui che se ne serve nella sua esposizione.

Essi, infatti, offrono in maniera esplicita e immediata la qualità dell'oggetto cercato e non l'essenza, che può essere ricostruita con

molta fatica, servendosi di questi quattro elementi, o intuita dall'anima che è in grado di farlo. Perciò non è opportuno affidare a parole immobili, come quelle della scrittura, tali ricerche sulla natura degli elementi, perché tali argomentazioni, una volta scritte, possono venir fruite dagli animi più inadatti, mentre una vera conoscenza dell'oggetto in questione può germogliare solo negli uomini la cui natura è affine a tale oggetto.

Per questo motivo ogni persona seria non affiderà, secondo Platone, allo scritto gli argomenti dotati della massima serietà, perché correrebbe il rischio di darle in pasto all'ostilità e all'incomprensione degli uomini. Di conseguenza ciò che troviamo messo per iscritto da uomini seri non possono che essere argomentazioni da loro considerate prive di importanza.

In relazione a Dionigi, infine, Platone conclude dicendo che pretendendo di mettere per iscritto le cose udite ha mostrato di non aver compreso nulla di quegli insegnamenti.

La presa in esame della *Lettera VII* e la discussione che ne scaturisce si chiude, appunto, richiamando le cose di maggior valore che, per Platone, non possono essere "imbrigliate" nella fissità delle parole scritte, ovvero i Principi Primi della realtà.

L'idea dello stesso Platone che non si possano affidare allo scritto le verità fondamentali della realtà ha dato origine all'ipotesi relativa all'esistenza di dottrine platoniche che non siano state messe per iscritto (Dottrine non scritte o *ágrapha dógmata*). Questa teoria, formulata in particolare dagli studiosi di Tubinga, negli anni Sessanta circa, è giunta a proporre una rilettura dell'intero pensiero platonico a partire da queste dottrine, poiché sostiene che la tradizione indiretta apporti un considerevole accrescimento del contenuto filosofico degli scritti platonici.

La Scuola di Tubinga, i cui maggiori esponenti sono Hans Krämer e Konrad Gaiser, propone dunque una "nuova interpretazione" di Platone, che costituisce per la storia del pensiero filosofico una sorta di rivoluzione. Questi studiosi, infatti, sostengono la necessità di reinterpretare tutte le opere di Platone alla luce dei Principi di Uno e Diade, e cioè a partire dall'esistenza di una dottrina orale (lezioni relative al Bene) che il filosofo avrebbe trasmesso solo all'interno dell'Accademia.

Il docente mostra agli alunni tale ipotesi interpretativa fornendo due brani tratti dall'opera *Per una nuova interpretazione di Platone* di Giovanni Reale, il filosofo che in Italia ha sostenuto questa tesi.

G. Reale, nella sua opera dedicata a questo argomento, evidenzia la complessità degli studi relativi a Platone, complessità dovuta soprattutto all'unicità di questa figura: autore di cui possediamo tutti gli scritti a lui attribuiti, ma di cui la tradizione menziona anche un importante pensiero trasmesso solo in forma orale. Il tentativo di conciliare queste due tradizioni ha dato origine, nel corso della storia della filosofia, a diverse soluzioni relative al pensiero platonico, talune incentrate sulla preminenza delle dottrine scritte, altre di quelle non scritte.

I primi discepoli di Platone, fedeli al maestro, avrebbero dato maggior importanza alle Dottrine non scritte, di contro al paradigma "neoplatonico", incentrato prevalentemente sugli scritti, interpretati in maniera allegorica. Un terzo paradigma, lanciato da Schleiermacher, è stato quello basato, invece, sulla preminenza pressoché assoluta degli scritti; esso, per il seguito ottenuto, ha fortemente delimitato l'importanza delle Dottrine non scritte, rimesse in discussione solo da poco dalla Scuola di Tubinga.

Reale, paragonando la storia delle ricerche su Platone all'ambito degli studi scientifici, che procede secondo fasi di «scienza normale» e fasi di «scienza straordinaria», dovuta a rivoluzioni che impongono un riorientamento delle ricerche fatte fino a quel momento e un cambio di paradigma, descrive l'introduzione di questa teoria nella storia della filosofia come un "nuovo e rivoluzionario paradigma".

La metafora della rivoluzione per descrivere questa nuova teoria è calzante, perché, qualora essa venga accettata, impone la riorganizzazione e rilettura degli scritti platonici a partire dai non scritti e non un semplice ampliamento o perfezionamento degli studi su Platone.

Il docente mostra agli alunni, mediante la lettura diretta dei testi, la posizione di Reale, che richiama come per Platone il discorso scritto non abbia la capacità di comunicare efficacemente alcune dottrine e necessiti, quindi, del soccorso del discorso orale. Il soccorso di cui parla Platone nello stesso *Fedro* costituirebbe la struttura portante di tutti gli scritti platonici, già di quelli della giovinezza; motivo che conferma l'impossibilità di ridurre il nucleo essenziale del pensiero dell'autore alle sue opere scritte.

Reale richiama infine come gli studi effettuati da Szlezák sosterebbero che questo aiuto agli scritti platonici possa venir effettuato a diversi livelli: sia mediante rimandi a dottrine presenti in altri dialoghi, sia mediante il richiamo a Dottrine non scritte. Alla luce di queste Dottrine non scritte sul Bene, infatti, le parti centrali di molti

scritti dottrinali platonici, in passato rimasti senza spiegazione, si chiarirebbero.

L'insegnante conclude la presa in esame dell'ipotesi di Reale richiamando come essa implichi anche una riconsiderazione dei caratteri del pensiero «esoterico»²⁸ di Platone, non come un pensiero misterioso e segreto, ma un pensiero destinato ai discepoli, perché maggiormente in grado di comprenderlo. Infine puntualizza come la decisione da parte dei discepoli dell'Accademia di mettere per iscritto gli insegnamenti del maestro non costituisca, comunque, un tradimento del suo pensiero: egli, infatti, non ha mai affermato che le sue dottrine non fossero di per sé "scrivibili", bensì che fosse inutile e pericoloso farlo²⁹.

L'ipotesi della Scuola di Tubinga, però, non è condivisa da tutti gli studiosi di Platone: l'affermazione del filosofo, infatti, che non esista un suo scritto sulle [cose di maggior valore],³⁰ e che ha generato, fin dai primi discepoli, le interpretazioni più svariate, conduce ad attribuire statuti diversi ai dialoghi platonici.

Mario Vegetti, ad esempio, pur tenendo conto della forza dell'affermazione platonica relativa allo scrivere, propone un'interpretazione meno radicale di quella di Reale. Innanzi tutto, dopo aver evidenziato la difficoltà di ordinare in modo rigoroso i dialoghi platonici (la cui stesa cronologia è dubbia, poiché gli avvenimenti in essi citati sono, spesso, puramente funzionali agli intenti rappresentativi dei dialoghi e, dunque, poco indicativi del periodo in questione) critica come arbitrario qualsiasi tentativo di ridurre Platone a sistema. Sia che si abbia la pretesa di estrarre dall'analisi dei dialoghi un preciso sistema dottrinale, esaustivo della filosofia platonica, sia che si cerchi di esporre il contenuto dei dialoghi "uno per uno" secondo un criterio di successione ricostruito arbitrariamente (data l'impossibilità di una ricostruzione cronologica), secondo Vegetti si tradisce l'intento della filosofia platonica; esso, infatti, può essere rispettato solo mediante un approccio ai dialoghi che denoti, da parte del fruitore, la disponibilità alla ricerca costante.

²⁸ Letteralmente il termine «esoterico» indica, con la sua derivazione dal greco, un pensiero destinato a coloro che si trovavano all'interno della scuola di Platone (e indicherebbe, dunque, secondo Reale, le Dottrine non scritte), mentre «essoterico» si riferisce agli insegnamenti dedicati anche a coloro che si trovano fuori, ossia alla totalità delle persone.

²⁹ Egli, innanzi tutto, riteneva dannoso esporle ad un pubblico non idoneo a comprenderle, sebbene le sue preoccupazioni fossero più di carattere pedagogico che non teoretico. È opportuno, inoltre, per un quadro completo della situazione, richiamare gli alunni ad un confronto con Socrate, che non aveva voluto mettere nulla per iscritto, e spiegare come i discepoli di Platone, da un punto di vista cronologico più lontani, rispetto al maestro, da questa figura, non ne sentano così viva l'influenza.

³⁰ *Lettera VII*, 341b.

Vegetti include nella pretesa/speranza, già leibniziana, di ridurre Platone a sistema anche la rilettura del pensiero platonico effettuata dal Reale.

Egli, infatti, riesamina in maniera critica gli scritti di Platone (tenendo presente di alcuni persino la loro dubbia autenticità) e richiama l'estrema complessità del problema osservando che se in alcuni dialoghi è presente un'esplicita condanna della scrittura, in altri, quando la scrittura è utilizzata in chiave etico-politica (spesso, infatti, lo scrivere filosofico sembra giustificato da un'eventuale destinazione pubblica), essa viene difesa. Vegetti risolve perciò la difficoltà di delineare con precisione la figura platonica affermando che "il prodigioso e instabile equilibrio fra parola e scrittura", realizzato da Platone nella sua teatralizzazione dialogica della filosofia, rimanga, nonostante parallelismi e imitazioni, pressoché irripetibile.

Vegetti non condivide, dunque, l'impostazione di Reale, che pretenderebbe, a suo dire, di organizzare la filosofia platonica a partire dai principi di Uno e Diade, tramandati nelle testimonianze indirette, secondo il paradigma interpretativo oralistico-esoterico.

Due, infatti, i paradigmi fondamentali a cui Vegetti riconduce la tradizione ermeneutica: la tesi (di ispirazione neokantiana) secondo cui la critica platonica dei limiti del testo scritto significherebbe soltanto la consapevolezza dell'impossibilità di chiusura sistematica del sapere filosofico e, all'estremo opposto, il paradigma degli interpreti oralistico-esoterici per i quali la critica di Platone alla scrittura va presa alla lettera. In quest'ultima prospettiva i dialoghi platonici avrebbero solo una funzione propedeutica alla vera filosofia.

Il docente, dunque, fa leggere agli alunni una pagina delle *Quindici lezioni su Platone* di Vegetti, facendo loro individuare le critiche da questi mosse alla teoria secondo cui i dialoghi di Platone non conterrebbero i fondamenti della sua filosofia. Il docente guida gli alunni nell'individuazione delle tesi esposte nel brano a critica del paradigma oralistico, che sono quattro³¹ in particolare.

Dopo che gli alunni hanno individuato le tesi fondamentali esposte nel brano,³² il docente li invita a confrontare le due diverse posizioni in

³¹ Egli, innanzi tutto, riteneva dannoso esporle ad un pubblico non idoneo a comprenderle, sebbene le sue preoccupazioni fossero più di carattere pedagogico che non teoretico. È opportuno, inoltre, per un quadro completo della situazione, richiamare gli alunni ad un confronto con Socrate, che non aveva voluto mettere nulla per iscritto, e spiegare come i discepoli di Platone, da un punto di vista cronologico più lontani, rispetto al maestro, da questa figura, non ne sentano così viva l'influenza.

³² 32 Quattro principalmente le critiche mosse a questa tendenza interpretativa: una concezione socratica della filosofia come ricerca della verità condurrebbe ad interpretare le "mancanze" dei dialoghi platonici come aporie filosofiche; in taluni dialoghi sono, comunque, presenti tematiche vicine a quelle delle Dottrine non scritte; la concezione platonica della filosofia sembra escludere costitutivamente la sua chiusura in sistema; il divario tra la ricchezza di temi discussi mediante i

chiave critica, rilevando punti di forza e di debolezza di ciascuna tesi. Richiama, infine, come l'utilizzare come chiave di lettura una interpretazione piuttosto che un'altra, determini la decisione di affidare la centralità del pensiero di Platone all'oralità, piuttosto che alla scrittura.

Esercizi assegnati: Dopo aver preso in considerazione la tensione presente in Platone tra oralità e scrittura e la decisione, fin dalle origini del suo filosofare, di rispettare l'insegnamento del maestro Socrate, si vuole richiamare il rispetto costante di questa presa di posizione. Platone, infatti, anche quando scrive lo fa in forma di dialogo. Si chiede così agli alunni l'analisi domestica del DIALOGO *Eutifrone* e la compilazione di una mappa semistrutturata dal docente, che riporti gli snodi fondamentali di un tale argomentare (allegato 7).

IV lezione (2 h)

Obiettivo: Si vuole fare in modo che gli alunni si confrontino direttamente con il dialogo platonico, le cui caratteristiche erano state affrontate soltanto in chiave teorica durante la presentazione di Socrate.

Utilizzando la ricostruzione dello schema del dialogo platonico per la strutturazione di altri dialoghi, si intende far sperimentare allo studente la possibilità, in continuità con l'insegnamento platonico, di proseguire l'indagine/esplorazione di alcuni dei temi presi in esame dal filosofo, come di altri temi, più vicini alla sensibilità del discente.

Contenuti e Modalità di esplicazione: Il docente chiede agli alunni di ricostruire le caratteristiche del dialogo socratico (ironia, maieutica, confutazione), indicando nel testo dell'*Eutifrone* tali passaggi³³.

A partire dall'analisi da loro effettuata del processo dialogico in atto nell'*Eutifrone*, il docente delinea una tipologia di dialogo che possa essere rilevata in diversi dialoghi platonici e che possa essere applicata dagli studenti per la costruzione ex novo di un dialogo.

Fatto ciò suddivide gli studenti in 4 gruppi che fa lavorare in classe nella strutturazione di un dialogo.

dialoghi e lo schematismo delle Dottrine non scritte. (Cfr. G.Reale che a proposito di ciò lascerà intendere che la centralità del pensiero di Platone racchiusa nelle Dottrine non scritte è più qualitativa che non quantitativa, in quanto egli «a differenza di molti pensatori che affidano all'oralità le loro dottrine o intuizioni accessorie, vi affida la centralità del suo pensiero [...] le Dottrine non scritte sostengono tutta la tradizione scritta, che fondano in una prospettiva contenutistica [...]»).

³³ Il dialogo in questione mostra con estrema chiarezza i passaggi del dialogo socratico che l'alunno può sottolineare, ad esempio: maschera dell'ignoranza «la cosa migliore è che io diventi tuo scolaro [...]» (5a).

Gli studenti devono utilizzare lo schema dialogico delineato dal docente per la stesura in forma scritta, che verrà successivamente messa in scena.

Le tematiche affidate ai diversi gruppi sono:

- è giusto/non è giusto dire sempre il vero
- il bello è oggettivo/soggettivo
- l'uomo per natura è buono/malvagio
- l'amore vero è eterno/perituro

Passaggi imprescindibili all'interno di ogni dialogo devono essere i seguenti, con l'intreccio delle diverse posizioni e dei diversi personaggi, propri della struttura dialogica.

POSIZIONE DELLA TESI 1

(lo studente sceglie da quale partire)
e tentativo di definizione del concetto
es. santo è...

ELENCO dei CASI che confermano la tesi
infatti è vero che santo è...quando

CONFUTAZIONE

di questi casi
non è vero che santo è
quando...

POSIZIONE TESI 2

ed elenco dei casi che la confermano

* CONCLUSIONE

Alcune regole essenziali:

- il dialogo deve avere tanti personaggi quanti il numero dei membri del gruppo di lavoro

- il dialogo deve essere ambientato ai tempi di Platone e dunque rispettarne minimamente i costumi e il linguaggio

Esercizi assegnati: Il lavoro di progettazione del dialogo iniziato in classe (dando agli alunni 1 h di tempo circa) con la supervisione del docente deve essere terminato a casa. Gli alunni, suddivisi in gruppi, dovranno, infatti, procedere alla stesura del dialogo (1 pagina circa) e all'allestimento della sua messa in scena nel corso della lezione successiva.

In tal modo potranno sperimentare in prima persona punti di forza e di debolezza del dialogo sia nella forma scritta che in quella orale.

V lezione (1 h)

Obiettivi: Si intendono perseguire gli obiettivi prima indicati (cfr. lezione IV) attraverso la messa in scena del dialogo prodotto dagli alunni.

Essi, mediante questa esperienza, infatti, non solo hanno nuovamente sperimentato le possibilità offerte dalla scrittura, accorgendosi della maggior facilità di realizzare argomentazioni/confutazioni efficaci mettendole per iscritto; ma possono sperimentare anche la dimensione dell'oralità, sia mediante la loro esposizione sia attraverso quella degli altri gruppi.

Inoltre, proprio attraverso la recita dei diversi dialoghi, possono educarsi all'ascolto dell'altro, all'analisi della fondatezza o meno delle sue tesi e al loro rispetto. Nello specifico di questa attività possono anche esercitarsi a distinguere quelle che sono le posizioni argomentate razionalmente (mediante processi di induzione o deduzione) da quelle, invece, sostenute da pura abilità retorica.

Modalità di attuazione: Ogni gruppo recita il dialogo composto a casa. I membri degli altri gruppi sono invitati a verificare la fondatezza e la coerenza o meno delle posizioni sostenute da ciascun personaggio del dialogo, in relazione alle diverse tematiche.

Il docente guida la discussione in classe, compiendo, quando necessario, la funzione di "confutatore" e sostenendo gli alunni nel tentativo di condurre ciascun dialogo a una possibile conclusione.

Conclusione della lezione: Il docente, dopo la messa in scena del dialogo socratico, richiama gli alunni ad una riflessione su oralità e scrittura. In particolare chiede loro di soffermarsi sulle diverse modalità di scrittura che hanno messo in atto, durante i compiti a casa, valutando se siano stati o meno funzionali rispetto ad una elaborazione

personale dell'apprendimento. Infine li invita a confrontare la loro posizione relativamente allo scrivere con il pensiero di Platone fin qui esaminato.

VI lezione (1 h)

Finalità della Verifica: A conclusione del percorso fatto, mirante ad un recupero della scrittura all'interno della disciplina filosofica, si ipotizza una verifica che proponga la stesura di un breve testo argomentativo.

Il testo argomentativo, infatti, è quello che massimamente mette in gioco la capacità dello studente di riflettere in maniera critica su quanto acquisito (ascoltato a lezione e studiato), di organizzare le idee mediante un'esposizione ordinata, di elaborare il sapere in forma personale³⁴.

Valutazione:

In itinere:

Si valuta il raggiungimento o meno da parte dell'alunno degli obiettivi prefissati osservando sia la sua partecipazione alle attività svolte in classe, sia l'impegno e la modalità di conduzione del lavoro domestico.

Le osservazioni effettuate andranno a costituire la valutazione formativa, esplicitata a ciascun alunno sotto forma di giudizio, al fine di guidarlo nella preparazione della verifica finale e nel potenziamento della abilità proprie della disciplina, monitorate dal docente nel corso dell'intero anno.

In classe: nel corso di ciascuna lezione (cfr. obiettivi prefissati per ciascuna lezione) dall'osservazione dei lavori di gruppo assegnati e dalla valutazione dell'impegno e della partecipazione di ciascun alunno (verificando gli interventi spontanei o sollecitati nel corso di ciascuna lezione e la loro pertinenza), anche in relazione alle sue peculiarità, il docente potrà rilevare:

³⁴ Cfr. A.M.Bianchi, in *Prospettiva EP*, XXX (2002), n.2-3 «Esercitare gli studenti alla scrittura di testi argomentativi, inoltre, esalta il valore formativo della filosofia intesa come ricerca della verità [...]» Si sottolinei anche l'importanza dell'esercitare gli studenti a questa pratica all'interno dell'intero corso di studi riguardante la disciplina filosofica, per spronarli ad una riflessione costante sui possibili sviluppi di ciascun pensiero in chiave attuale. «Impegnare gli studenti nell'elaborazione di testi argomentativi [...] fornisce al docente un'occasione per aggiornare i temi trattati e per proporre agli studenti esercizi utili per evidenziare il senso dello studio della disciplina, [...] la composizione di un testo argomentativo può favorire la comprensione dei rapporti tra il sapere filosofico e il sapere della quotidianità vissuta».

- l'utilizzo dei prerequisiti che possiede per un proficuo confronto con i nuovi argomenti trattati dal docente
- la partecipazione dell'alunno relativamente all'argomento trattato
- l'attenzione dell'alunno nel corso della lettura dei testi e il progressivo potenziamento della sua capacità di analisi degli stessi (individuazione nodi essenziali, capacità di riconoscere "parole chiave", individuazione della tesi esposta dall'autore)
- la disponibilità dell'alunno alla collaborazione durante il lavoro di gruppo e la capacità organizzativa del gruppo (suddivisione dei compiti, rispetto dei tempi prefissati, individuazione del ruolo più adatto a ciascuno...)
- la disponibilità ad una riflessione personale che possa favorire il miglioramento dei loro processi di apprendimento

Mediante i compiti svolti a casa: al termine di ciascuna lezione il docente può verificare:

- la capacità dell'alunno di riorganizzare i contenuti affrontati mediante la loro esposizione scritta
- la capacità dell'alunno di rielaborare in maniera personale i temi affrontati in classe
- la capacità di riconoscere la struttura argomentativa di un testo ed esporla in forma scritta (individuazione struttura dell'*Eutifrone*)

Sommativa:

A tale valutazione concorrono la stesura del dialogo, la sua messa in scena e una verifica scritta effettuata nel corso della VI lezione.

Per l'assegnazione del voto finale a ciascuno studente il docente effettuerà una media tra il voto assegnato per la composizione del dialogo (comune a tutti i membri del medesimo gruppo) sommato a quello relativo alla sua esposizione (individuale) e il voto ottenuto da ciascun alunno nella verifica scritta.

Composizione dialogo:

Il docente valuta l'assimilazione della struttura del dialogo platonico e la capacità di utilizzare tale schema dialogico per la discussione di un altro argomento; assegna, in seguito, un voto comune a tutti i membri dello stesso gruppo, che farà media con i voti ottenuti da ciascun alunno nelle altre due prove.

Esposizione dialogo e successiva discussione:

Il docente valuta la capacità espositiva di ciascun alunno nel sostenere le tesi argomentate nel dialogo.

Verifica nel corso della discussione (sia a difesa delle argomentazioni del dialogo realizzato dal proprio gruppo, sia relativa ai dialoghi degli altri gruppi) la capacità dell'alunno di cogliere l'impostazione degli altri dialoghi e la loro forza argomentativa, valuta la sua immediatezza nel confutare o difendere una tesi in maniera coerente e razionale.

Verifica scritta:

La verifica scritta è tesa a valutare gli obiettivi indicati nella griglia di valutazione, riportata di seguito; tali obiettivi sono segnalati anche nella prova somministrata agli alunni. Il conseguimento o meno di ciascun obiettivo si traduce in un punteggio che il docente utilizzerà per l'assegnazione dei voti.

Griglia di valutazione di riferimento:

obiettivo:	livello:	punti assegnati:
conoscenza delle tesi proposte	-non conosce gli snodi fondamentali delle tesi presentate	1
	-conosce in maniera sommaria	2
	-conosce con precisione	3
capacità di argomentare	-argomenta con discreto ordine	1
	-argomenta con ordine e discreta precisione	2
	-argomenta con precisione e in modo coerente e ordinato	3
uso del linguaggio specifico	-utilizza il linguaggio specifico in maniera abbastanza corretta	1
	-ha una buona padronanza del linguaggio disciplinare	2
capacità di porre in relazione critica	-sa cogliere la relazione critica tra le	1

	tesi presentate ed esporla -sa analizzare le tesi presentate in maniera personale	2
--	--	---

Verifica

Scrivi un breve saggio (2 pagine circa) che delinei l'importanza della figura di Platone come emblema del passaggio epocale da cultura orale a cultura scritta. Presenta le linee teoriche fondamentali che sostengono sia il nuovo paradigma interpretativo del pensiero di Platone, esposto da G.Reale, che la posizione di M.Vegetti, mettendole a confronto e argomentandole in maniera critica.

conoscenza delle tesi proposte		
capacità di argomentare		
uso del linguaggio specifico		
capacità di porre in relazione critica		

Bibliografia

- J.D. Bolter, *Lo spazio della scrivere*, Vita e Pensiero, Milano 1993
- E.A. Havelock, *Cultura e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone*, Laterza, Bari 1999
- P. Lévy, *Le tecnologie dell'intelligenza. Il futuro del pensiero nell'era informatica*, Ombre corte, Verona 2000
- M.C. Locatelli, *Corpo, mente e cultura nella società tecnologica*, I.S.U., Università Cattolica, Milano 1992
- M. Nusbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 1992
- W.J. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna 1986
- Platone, *Eutifrone*, La scuola, Brescia 1990; *Fedro*, Bompiani Editore, Milano 2006; *Leggi*, in *Dialoghi* di Platone, tradotti da R. Bonghi, Frat.

Bocca e C., Roma; *Lettera VII*, trad. it. M.Ciani, Fondazione L. Valla, A. Mondadori, Milano 2002; *Repubblica*, in *Dialoghi di Platone*, tradotti da R. Bonghi, Frat. Bocca e C., Roma

- G. Reale, *Per una nuova interpretazione di Platone*, Vita e Pensiero, Milano 1991 "Storia della filosofia antica, Vol.II, Vita e Pensiero, Milano 1995

- M.Scardamaglia-C.Bereiter, *Psicologia della composizione scritta*, La Nuova Italia, Firenze 1985

- M.Vegetti, *Quindici lezioni su Platone*, Einaudi, Torino 2003

TESTI

W.J.Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna 1986, pag. 190 -191

[...] con il telefono, la radio, la televisione e i vari tipi di nastri da registrare, la tecnologia elettronica ci ha condotti ad un'era di «oralità secondaria». Questa nuova oralità ha sorprendentemente somiglianze con quella più antica per la sua mistica partecipatoria, per il senso della comunità, per la concentrazione sul momento presente e persino per l'utilizzazione di formule. Ma si tratta di un'oralità più deliberata e consapevole, permanentemente basata sull'uso della scrittura e della stampa, che sono essenziali per la fabbricazione e il funzionamento delle attrezzature, nonché per il loro uso. L'oralità secondaria è molto simile, ma anche molto diversa da quella primaria.

W.J.Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna 1986, pag. 54, ss.

Ong riprende più volte nel suo testo gli scritti

- **J. Goody, *The domestication of the Savage Mind***
- **A.R. Lurija, *Storia sociale dei processi cognitivi***
- **Julian Jaynes, *The Origins of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind***

In proposito rileva il possibile legame tra lo stadio in cui il cervello si presentava in forma bicamerale, con un emisfero destro che produceva «voci» incontrollabili, attribuite agli dei, che venivano trasformate in linguaggio dall'altro emisfero, e la cultura orale. Sostiene poi che il passaggio ad una mente moderna, cosciente di sé, non soggetta al dominio delle «voci», sia più facilmente giustificabile e comprensibile se fatta coincidere con l'invenzione dell'alfabeto, avvenuta intorno al 1500 a.C. circa.

A sostegno di questa teoria Ong riferisce l'esperimento condotto da Lurija sia su letterati che su illetterati (cfr. pag. 81-82). È ipotizzabile utilizzare concretamente, con qualche adattamento, l'esperimento di Lurija sugli alunni, perché essi si rendano conto di quanto anche il loro/nostro modo di pensare e le loro/nostre categorie mentali siano strettamente determinati dall'essere alfabetizzati.

M.Groppo–I.Grazzani in *Introduzione all'edizione italiana di J.D.Bolter, Lo spazio dello scrivere, Vita e Pensiero, Milano 1993, pag. XIX–XX*

La sfida per l'educazione degli anni a venire è duplice: da un lato si tratta di non perdere quanto è stato acquisito dalle generazioni passate in termini di abilità e competenze (si pensi, solo per inciso, alla crescita preoccupante di disturbi nella letto-scrittura, che potrebbe essere legata a un non corretto approccio dell'allievo – mediato dall'insegnante – all'alfabetizzazione); dall'altro bisogna tener presente che le nuove generazioni, accanto al testo scritto, usufruiscono di mezzi alternativi, audiovisivi e informatici, il cui utilizzo, studiato anche in contesti scolastici, determina la costruzione di nuove abilità.

M.C.Locatelli, *Corpo, mente e cultura nella società tecnologica, I.S.U.; Università cattolica, Milano 1992, pag. 21 – 22*

Il problema è quello di cercare forme didattiche che sappiano aprirsi alle nuove tecnologie di comunicazione, sfruttando positivamente le possibilità offerte dalla cultura elettronica ed audiovisiva, ma nel contempo tengano presenti le abilità espressivo-corporee e la dimensione emotivo-affettiva, legata ai sentimenti e ai valori, che la scuola ha il compito di educare e che tradizionalmente ha trasmesso nell'ambito di una cultura umanistica, fondata sul libro stampato e sulla lettura del testo. [...] Si tratta quindi di cercare nuove modalità di organizzazione e comunicazione del sapere, che da un lato sviluppino abilità logiche e cognitive, richieste da una società tecnologica come quella di oggi, dall'altro favoriscano una solida costruzione del sé [...]

Pierre Lévy, *Le tecnologie dell'intelligenza. Il futuro del pensiero nell'era informatica, Ombre corte, Verona 2000, pag. 14*

Qui l'autore realizza una precisa ricognizione all'interno del mondo dell'informatica e delle sue possibilità, con il fine di indagare i rapporti soggetto/oggetto della conoscenza, nelle diverse forme di sapere.

Intendiamoci bene: la successione dell'oralità, della scrittura e dell'informatica come modi fondamentali della gestione della conoscenza, non si attua attraverso la semplice sostituzione, ma piuttosto attraverso la complessificazione e lo spostamento dei centri di gravità. Come si sa, i saperi orali e i tipi di conoscenza fondati sulla scrittura esistono ancora, e non c'è dubbio che continueranno ad esistere. Qui non si tratta, dunque, di profetizzare una qualche catastrofe culturale di cui l'informatizzazione sarebbe la causa, ma di

utilizzare i lavori recenti della psicologia cognitiva per analizzare precisamente l'articolazione tra tipi di conoscenza e tecnologie intellettuali.

W.J.Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, II Mulino, Bologna 1986, pag. 34

Le culture orali, in realtà, producono esecuzioni verbali di grande bellezza ed alto valore umano e artistico, impossibili una volta che la scrittura ha preso possesso della psiche. Ciò nonostante, senza la scrittura la coscienza umana non può sfruttare appieno le sue potenzialità, non può produrre altre creazioni, anch'esse potenti e bellissime. Sotto questo aspetto, l'oralità ha bisogno di produrre, ed è destinata a produrre la scrittura. Questa, come si vedrà, è assolutamente necessaria allo sviluppo, non solo della scienza, ma anche della storia, della filosofia, di una cultura in grado di spiegare la letteratura, le arti, il linguaggio stesso (compresa la sua componente orale).

W.J.Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, II Mulino, Bologna 1986, pag. 47-48

[...] i Greci contemporanei di Omero apprezzavano i cliché poiché non solo i poeti, ma l'intero mondo poggiava su un pensiero formulaico. In una cultura orale la conoscenza, una volta acquisita, doveva essere costantemente ripetuta, o si sarebbe persa: modelli di pensiero fissi e formulaici erano indispensabili per il sapere e per un'efficiente amministrazione. Ma, all'epoca di Platone (427? – 347 a.C.), un cambiamento era ormai avvenuto: i Greci avevano finalmente interiorizzato la scrittura, secoli dopo lo sviluppo dell'alfabeto greco, avvenuto intorno al 720 – 700 a.C. Il nuovo modo di immagazzinare il sapere non si basava più su formule mnemoniche, ma sul testo scritto. Questo liberava la mente dandole la possibilità di formulare pensieri più astratti e originali.

Platone, *Repubblica*, X 605 B – 608 C

La poesia manca di verità, si rivolge alla parte peggiore dell'anima e corrompe i buoni.

«Inoltre, è evidente che il poeta imitatore, per sua natura non è portato verso quella determinata facoltà dell'anima, né è fatta per lui la sapienza che essa propugna, dato che egli è in cerca del favore del

pubblico; piuttosto, a lui andrà a genio la parte intemperante e volubile, perché è più facile da imitare.»

«Certamente»

«A tal punto, avremmo buoni motivi per criticare il poeta e porlo a confronto con il pittore. Come il pittore, infatti, egli fa opere di scarso valore se rapportate alla verità; e, ancora, come il pittore [B] si rivolge a una parte dell'anima che non è la migliore. Basta questo per giustificarci del fatto che non l'accoglieremo nella Città che pretende di avere buone leggi. Ma un altro motivo è che egli effettivamente risveglia, alimenta questa parte dell'anima, e, rinvigorendola, soffoca la facoltà razionale esattamente come avviene nella vita politica, quando uno, dando forza ai peggiori, finisce per consegnare in mano loro lo Stato e col sacrificare i migliori. Per gli stessi motivi potremmo affermare che, nella sfera privata, il poeta imitatore inculca nell'anima di ciascuno una cattiva forma di governo, [C] sia dando credito alla parte priva di ragione – la quale peraltro non sa distinguere il più dal meno, tant'è vero che gli stessi oggetti ora li reputa grandi ora piccoli –, sia costruendo immagini, con ciò tenendosi a grande distanza dal vero.»

«Non c'è dubbio.»

«Tuttavia, alla poesia non abbiamo ancora contestato il capo d'accusa più grave. L'aspetto più inquietante, infatti, è che essa, fatta eccezione per pochissimi individui, riesce addirittura a corrompere le persone per bene.»

«E come non potrebbe essere grave l'accusa, se davvero essa si comporta in tal modo?»

«Ascoltami e rifletti. Tu sai che i più sensibili di noi, quando sentono la poesia di Omero o di un qualche tragico che imita uno [D] dei tanti eroi prostrati dal dolore e dilungatesi in lamentose litanie di lamenti, o gente che canta i suoi mali battendosi il capo, provano diletto per questo e si abbandonano a seguire tali personaggi, soffrendo con loro, ed anzi, lodando con convinzione, come buon poeta, quello che più degli altri sappia disporli in un siffatto stato d'animo.»

«Lo so. Come no!»

«Ma quando ci colpisce un lutto in famiglia, vedi bene che ci vantiamo dell'esatto contrario, e cioè del far mostra di serenità [E] e di forza d'animo, come se questo atteggiamento fosse da uominini, e l'altro, quello che prima lodavamo, da donnuciole.»

«Lo capisco», disse.

«E allora – seguitai – che cos’ha di bello una lode di tal genere? Che senso ha stare a vedere un uomo siffatto, modello di ciò che uno non deve essere o deve vergognarsi di essere, e, anziché averne orrore, compiacersene e lodarlo?»

«Per Zeus! – esclamò – Non sembra affatto ragionevole.» [606A]

In che modo la tragedia, la commedia e la poesia corrompono la personalità degli uomini

«Devi considerare che i poeti danno soddisfazione e gratificazione proprio a quella parte che con grande sforzo noi cerchiamo di contenere nei momenti di lutto familiare e che di per sé non vorrebbe altro che pianti e lamenti, di cui desidera saziarsi, essendo per natura attratta da essi. Intanto, la nostra facoltà migliore, non essendo abbastanza educata dall’abitudine del ragionamento, allenta il controllo [B] su questa parte lamentosa, perché impegnata a rimirare le sofferenze altrui, senza per nulla ritener scandaloso che un uomo, che pur si dichiara virtuoso, si lamenti in un modo tanto scomposto; ed anzi di quest’uomo tesse le lodi e lo compatisce. Essa ha addirittura la pretesa di trarre da ciò un godimento: al quale non vuol saperne di rinunciare, considerando con disprezzo l’intero poema.

[...]

«E la poesia in quanto imitazione suscita in noi le stesse reazioni anche nei confronti dei piaceri d’amore e del sentimento dell’ira e di tutti gli altri moti dell’anima sia piacevoli che dolorosi, i quali, a nostro dire, accompagnano ogni nostro gesto. Essa, in effetti, li concima e li inaffia, mentre dovrebbe inaridirli; e poi dentro di noi li istruisce come dominatori, mentre dovrebbero essere dominati, se davvero vogliamo diventare più buoni e felici da malvagi e infelici che eravamo.»

«Non saprei dire altrimenti» ammise. [E]

La poesia è antagonista della filosofia, della ragione e della legge

Ed io: «Dunque, caro Glaucone, quando ti capita di incontrare qualcuno degli estimatori di Omero – quelli che affermano che questo poeta è stato l’educatore della Grecia e che in vista della organizzazione e della formazione dell’umanità va studiato a memoria, e che anzi la vita intera andrebbe conformata a un tanto grande poeta - » [607 A] siigli pure amico e abbitelo caro, come si conviene a chi, pur nei suoi limiti, è un’ottima persona, e riconosci pure con lui che Omero ebbe doti eccellenti di poeta e fu il massimo dei tragici. Sappi, però, che nella nostra Città non sarà accettata altra forma poetica che gli inni agli dei e

gli encomi per gli uomini virtuosi, perché, se tu dovessi dare accoglienza alla Musa dolce, quella della lirica o dell'epica, nello Stato il piacere e il dolore la farebbero da sovrani al posto della legge e della ragione, la quale sempre e unanimemente è ritenuta la parte migliore.»

[...]

«In ogni caso, sia detto chiaramente, se la poesia imitativa suscitatrice di piacere avesse ragioni da addurre a favore del suo diritto di cittadinanza in uno Stato ben organizzato, noi saremmo ben felici di accoglierla, perché siamo perfettamente coscienti del fascino che essa esercita anche su di noi. Resta però il fatto che non è lecito tradire ciò che risulta essere vero.»

[...]

«E addirittura saremmo disposti a concedere ai suoi delegati – qualora non fossero poeti, ma simpatizzanti dei poeti – di fare l'arringa di difesa in prosa, pur che dimostrino che essa non è solo piacevole, ma anche è di vantaggio alla società e alla vita dell'uomo: certo, in tal caso, li ascolteremmo volentieri. Effettivamente, [E] sarebbe per noi tutto un guadagno se la poesia risultasse non solo dolce, ma anche utile.»

«E come non potrebbe esserlo!» esclamò.

«Ma se non lo fosse, amico caro, noi ci comporteremmo come fanno gli innamorati che ritengono nocivo il proprio amore, e che, pur con grande sforzo, se ne distaccano. Anche noi [608 A] saremmo ben felici se la poesia risultasse, alla prova dei fatti, ottima e assolutamente vera – non foss'altro che per l'amore che ci è nato nei suoi riguardi in seguito all'educazione impartitaci da questo bel regime -, ma finché non riesca a difendersi dalle accuse, certo la ascolteremo, ma ripeteremo a noi stessi il discorso che andiamo facendo in guisa di incantesimo, augurandoci di non cadere ancora in questa specie d'amore infantile e popolare. Senza dubbio le presteremo orecchio, ma non come se si dovesse profondere impegno in questa poesia – neanche se essa fosse cosa seria e aderente al vero! -, [B] bensì ascoltandola con la diffidenza di chi teme per la costituzione che accoglie nel suo intimo, ed ha, nei riguardi della poesia, quelle convinzioni che sopra abbiamo esposto.»

Platone, Fedro 274 B-E

La scrittura non accresce né la sapienza né la memoria degli uomini

SOCRATE – Resta ora da parlare della convenienza dello scritto e della non convenienza, quando esso vada bene e quando sia, invece, non conveniente. O no?

FEDRO – Sì.

SOCRATE – Ora sai in quale modo, per quanto concerne i discorsi, si può massimamente piacere a dio, facendoli oppure parlando di essi?

FEDRO – Proprio no. E tu?

SOCRATE – Io posso narrarti una storia tramandataci dagli antichi; il vero essi lo sanno. E se noi lo trovassimo da soli, ci importerebbe ancor qualcosa delle opinioni degli uomini?

FEDRO – La tua domanda è ridicola! Ma narrami questa storia che hai udito.

SOCRATE – Ho udito, dunque, narrare che presso Naucrati d'Egitto c'era uno degli antichi dei di quel luogo, al quale era sacro l'uccello che chiamano Ibis, e il nome di questo Dio era Theuth. Dicono che per primo egli abbia scoperto i numeri, il calcolo, la geometria e l'astronomia e poi il gioco del tavoliere e dei dadi e, infine, anche la scrittura. Re di tutto quanto l'Egitto a quel tempo era Thamus e abitava nella grande città dell'alto Nilo. Gli Elleni la chiamano Tebe Egizia, mentre chiamano Ammone il suo dio. E Theuth andò da Thamus, gli mostrò queste arti e gli disse che bisognava insegnarle a tutti gli Egizi. E il re gli domandò quale fosse l'utilità di ciascuna di quelle arti, e, mentre il dio gliela spiegava, a seconda che gli sembrasse che dicesse bene o non bene, disapprovava oppure lodava. A quel che si narra, molte furono le cose che, su ciascun'arte, Thamus disse a Theuth in biasimo o in lode, e per esporle sarebbe necessario un lungo discorso. Ma quando si giunse alla scrittura, Theuth disse: «Questa conoscenza, o re, renderà gli Egiziani più sapienti e più capaci di ricordare, perché con essa si è trovato il farmaco della memoria e della sapienza.» E il re rispose: «Ingegnosissimo Theuth, c'è chi è capace di creare le arti e chi è invece capace di giudicare quale danno o quale vantaggio ne ricaveranno coloro che le adopereranno. Ora tu, essendo padre della scrittura, per affetto, hai detto proprio il contrario di quello che essa vale. Infatti, la scoperta della scrittura avrà per effetto di produrre la dimenticanza nelle anime di coloro che la impareranno, perché, fidandosi della scrittura, si abitueranno a ricordare dal di fuori mediante segni estranei, e non dal di dentro e da se medesimi: dunque, tu hai trovato non il farmaco della memoria, ma del richiamare alla memoria. Della sapienza, poi, tu procuri ai tuoi discepoli l'apparenza, non la verità: infatti essi, divenendo per mezzo tuo uditori di molte cose, mentre, come accade perlopiù, in realtà, non le sapranno; e sarà ben difficile discorrere con essi, perché sono diventati conoscitori di opinioni, invece che sapienti.»

FEDRO – Socrate, ti è facile narrare racconti egiziani, o di quale altro paese tu vuoi.

SOCRATE – Ma se ci sono stati alcuni, mio caro, che hanno creduto che i primi vaticini di Zeus Dodoneo venissero dai discorsi di una quercia! Gli uomini di allora, dato che non erano sapienti come voi giovani, nella loro semplicità, si accontentavano di ascoltare una quercia o una rupe, purché dicessero la verità; ma per te, forse, fa differenza chi parla e di dove è; infatti, tu non guardi solamente a questo, se le cose stanno come egli dice oppure stanno diversamente.

FEDRO – Hai colpito giusto: anche a me pare che, riguardo alla scrittura, le cose stiano come dice il re tebano.

SOCRATE – E allora, chi ritenesse di poter tramandare un'arte con la scrittura, e chi la ricevesse convinto che da quei segni scritti potrà trarre qualcosa di chiaro e saldo, dovrebbe essere colmo di grande ingenuità e dovrebbe ignorare veramente il vaticinio di Ammone, se ritiene che i discorsi messi per iscritto siano qualcosa di più di un mezzo per richiamare alla memoria di chi sa le cose su cui verte lo scritto.

FEDRO – Giustissimo.

Platone, *Fedone*, 114 D

Certamente, sostenere che le cose siano veramente così come io le ho esposte, non si conviene ad un uomo che abbia buon senso; ma sostenere che o questo o qualcosa simile a questo debba accadere delle nostre anime e delle loro dimore, dal momento che è risultato che l'anima è immortale: ebbene, questo mi pare si convenga e che metta conto di arrischiarsi a crederlo, perché il rischio è bello! E bisogna che, con queste credenze, noi facciamo l'incantesimo a noi medesimi: ed è per questo che da tempo io protraggo il mio mito.

W.J.Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, II Mulino, Bologna 1986

Platone, la scrittura e i computer

Molti si sorprendono quando vengono a sapere che quasi le stesse obiezioni che oggi sono comunemente rivolte ai computer venivano mosse alla scrittura da Platone, nel *Fedro* (274-7) e nella *Settima lettera*. La scrittura, Platone fa dire a Socrate nel *Fedro*, è disumana, poiché finge di ricreare al di fuori della mente ciò che in realtà può esistere solo al suo interno. La scrittura è una cosa, un prodotto manufatto. Lo stesso, naturalmente, viene detto dei computer. In secondo luogo, incalza il Socrate di Platone, la scrittura distrugge la

memoria: chi se ne serve cesserà di ricordare, e dovrà contare su risorse esterne quando mancheranno quelle interiori.

[...]

La scrittura, invece è passiva, fuori da un contesto, in un mondo irreali, innaturale. Lo stesso vale per i computer.

A fortiori, la stampa è attaccabile allo stesso modo.

[...]

Un punto debole nella posizione di Platone è che egli, per dare efficacia alle sue obiezioni, le presentò per iscritto; così come un punto debole alla critica contro la stampa è che, per essere efficace, essa fu espressa in forma stampata. Lo stesso vale per la critica ai computer che si diffonde in articoli e in libri stampati da nastri composti su terminali di computer. La scrittura, la stampa, i computer sono tutti mezzi per tecnologizzare la parola; una volta che ciò è avvenuto, non c'è modo efficace per criticare quel che la tecnologia ha fatto senza l'ausilio della più alta tecnologia disponibile. Inoltre, la nuova tecnologia non è solo un veicolo per la critica: in realtà, essa stessa ha fatto nascere quella critica. Il pensiero filosofico analitico di Platone, compresa la sua critica alla scrittura è, come si è visto un effetto della influenza della scrittura sui processi mentali.

In realtà, come Havelock ha eccellentemente dimostrato, tutta l'epistemologia platonica inconsapevolmente si fondava proprio su un rifiuto del vecchio mondo della cultura orale, mobile e caldo, il mondo delle interazioni personali, rappresentato dai poeti, che egli aveva voluto nella sua *Repubblica*. Il termine idea, «forma» ha una base visiva, poiché dalla stessa radice del latino video, «vedere»; la forma platonica era concepita in analogia con quella visiva. Le idee platoniche sono silenti, immobili, prive di calore, non interattive ma isolate, non inserite nel mondo vitale umano ma al di sopra e al di là di esso. Naturalmente Platone non aveva piena consapevolezza delle forze inconscie all'opera nella sua *psiche* per produrre questa reazione, spesso eccessiva, che è dell'individuo alfabetizzato nei confronti della lentezza e dell'indugio dell'oralità.

Tali considerazioni ci mettono in guardia contro i paradossi che assediano i rapporti tra la parola parlata originaria e tutte le sue trasformazioni tecnologiche. Queste irresistibili trasformazioni dipendono dal fatto che l'intelligenza è sempre autoriflessiva, per cui interiorizza anche i suoi strumenti esterni, i quali diventano parte del suo proprio processo di riflessione.

La trasformazione elettronica dell'espressione verbale ha accresciuto quel coinvolgimento della parola nello spazio che era iniziato con la

scrittura, e ha contemporaneamente creato una nuova cultura, dominata dall'oralità secondaria. Benché il rapporto tra l'elaborazione elettronica della parola e la polarità oralità-scrittura – che costituisce il tema di questo libro – sia argomento troppo vasto per essere qui considerato nella sua interezza, è necessario soffermarsi almeno su alcuni punti.

Malgrado ciò che spesso si dice, l'elettronica non sta uccidendo il libro stampato, ma anzi ne incrementa la produzione: le interviste registrate elettronicamente, ad esempio, producono migliaia di libri e articoli «parlati» che altrimenti mai avrebbero visto la stampa. Dunque, il nuovo mezzo rafforza l'antico, ma naturalmente lo trasforma, poiché esso alimenta un nuovo stile consapevolmente informale, dal momento che gli appartenenti a una cultura tipografica ritengono che la comunicazione orale debba essere informale (mentre, al contrario, l'uomo orale pensa debba essere formale).

Inoltre, come precedentemente osservato, la composizione su terminale di computer sta sostituendo le più antiche forme di tipografia, così che ben presto praticamente tutta la stampa si servirà in un modo o nell'altro delle attrezzature elettroniche. Informazioni di ogni sorta poi, raccolte e/o elaborate elettronicamente, si stanno facendo strada in ambito tipografico, incrementandone le attività. L'elaborazione e la spazializzazione sequenziali delle parole, infine, iniziati con la scrittura e intensificati dalla stampa, hanno ricevuto ulteriore impulso dal computer, che massimizza l'affidamento della parola allo spazio e al movimento (elettronico) locale e ottimizza la sequenzialità analitica, rendendola praticamente istantanea. Allo stesso tempo, con il telefono, la radio, la televisione e i vari tipi di nastri da registrare, la tecnologia elettronica ci condotti in un'era di «oralità secondaria». Questa nuova oralità ha sorprendenti somiglianze con quella più antica per la sua mistica partecipatoria, per il senso della comunità, per la concentrazione sul momento presente e persino per l'utilizzazione delle formule.

Ma si tratta di un'oralità più deliberata e consapevole, permanentemente basata sull'uso della scrittura e della stampa, che sono essenziali per la fabbricazione e il funzionamento delle attrezzature, nonché per il loro uso.

L'oralità secondaria è molto simile, ma anche molto diversa da quella primaria. Come quest'ultima, anche la prima ha generato un forte senso comunitario, poiché chi ascolta le parole parlate si sente un gruppo, un vero e proprio pubblico di ascoltatori, mentre la lettura di un testo scritto o stampato fa ripiegare gli individui su di sé. Ma l'oralità secondaria genera il senso di appartenenza a gruppi

incommensurabilmente più ampi di quelli delle culture ad oralità primaria, genera cioè il «villaggio universale» di McLuhan. Prima della scrittura, inoltre, l'uomo orale aveva il senso del gruppo perché non esistevano alternative possibili, nella nostra era ad oralità secondaria, invece, questo senso è cosciente e programmato: l'individuo sa di dover essere socialmente attento. A differenza degli appartenenti ad una cultura orale primaria, che sono volti all'esterno perché hanno avuto poche occasioni di farlo all'interno, noi siamo estroversi proprio perché prima eravamo introversi. Similmente, se l'oralità primaria rende spontanei perché ancora non è disponibile la capacità di riflessione analitica, originata dalla scrittura, quella secondaria la promuove perché attraverso la riflessione analitica, abbiamo deciso che la spontaneità è un bene. Noi programiamo accuratamente gli eventi in modo da essere sicuri che siano del tutto spontanei.

Il contrasto fra l'oratoria del passato e quella odierna getta luce sulle differenze tra oralità primaria e secondaria. La radio e la televisione hanno portato gli uomini più eminenti, nelle vesti di pubblici oratori, davanti a un pubblico dall'ampiezza mai raggiunta avanti lo sviluppo dell'elettronica moderna. Così, in un certo senso, l'oralità ha prosperato come mai prima d'allora, ma non si tratta più dell'antica oralità. L'oratoria vecchio stile, derivata da quella primaria, se n'è andata per sempre.

Platone, *Lettera Settima*, 341A – 345C

A queste persone bisogna mostrare che cos'è veramente la ricerca filosofica e quale impegno e quale fatica essa comporta. E se colui che ascolta è di indole divina, se è veramente filosofo ed è degno di tale ricerca, riterrà che la via indicata è la migliore, che bisogna cercare di seguirla subito e che non si può vivere in modo diverso. Allora unisce i suoi sforzi a quelli della guida e non desiste prima di aver raggiunto lo scopo o di aver acquisito una forza tale che gli consenta di proseguire il suo cammino da solo, senza l'aiuto del maestro.

Così pensa e così vive chi ama la filosofia. E continua a fare quello che faceva prima, rimanendo però sempre fedele alla filosofia e a quel genere di vita quotidiano che fa di lui un uomo capace di apprendere, ricordare e ragionare nel pieno dominio delle sue facoltà, un uomo che avrà sempre in odio il modo di vivere contrario a questo.

E invece quelli che non sono veri filosofi ma possiedono solo una patina di opinioni filosofiche, si comportano come chi è rimasto scottato dal sole: vedendo quante sono le cose da imparare e quanta la fatica e come sia necessaria una condotta di vita severa e regolata, giudicano

l'impegno difficile per loro e non si sentono in grado di affrontarlo; alcuni si convincono di aver appreso abbastanza e di non aver più bisogno di altri insegnamenti.

È questa la prova più chiara, la più sicura che si possa fare con coloro che conducono una vita di piaceri e non sono in grado di sopportare una continua fatica: se costoro si rivelano incapaci di applicarsi allo studio della filosofia, dovranno accusare se stessi e non il loro maestro.

[...]

Però c'è una cosa che posso dire in relazione a tutti coloro che hanno scritto e scriveranno su questi problemi, affermando di conoscere quello di cui io mi occupo per averlo appreso da me o da altri opera proprio conto: essi non sono in grado di capire nulla di questo cose perché su di esse non esiste né mai esisterà uno scritto mio. Questa non è una scienza che si possa insegnare come le altre è qualcosa che nasce all'improvviso nell'anima dopo un lungo rapporto e una convivenza assidua con l'argomento, come la scintilla che scaturisce dal fuoco e poi si nutre di se stessa. E so anche questo: che, a voce o per iscritto, io sarei l'unico in grado di esporre queste dottrine nel modo migliore; e che soffrirei molto se mi capitasse di vederle espresse male per iscritto. Ma se avessi ritenuto possibile che simili argomenti dovessero essere scritti per i più in modo adeguato, o potessero essere espressi in parole, che cosa avrei potuto fare di meglio nella vita se non esporle per iscritto, rivelando agli uomini la loro natura e facendo una cosa utilissima a tutti?

Ritengo invece che trattare questi argomenti nel modo che si è detto non sia un bene per gli uomini, tranne che per quei pochi a cui basta solo una piccola indicazione per trovare la strada giusta; quanto agli altri, o ne ricaverebbero un disprezzo ingiusto e fuori luogo o si riempirebbero di una superba e vana presunzione come se avessero appreso verità assolute.

Ma di questo ho deciso di parlare più a lungo perché, dopo che l'avrò fatto, forse le cose risulteranno, almeno in parte, più chiare. Vi è infatti una seria ragione per cui è meglio che nessuno osi scrivere alcunché su questi argomenti, e io l'ho esposta più volte: ma è bene che la ripeta anche ora.

Vi sono tre elementi attraverso i quali si giunge a una conoscenza di ciascuna delle cose che sono – il quarto è la scienza stessa, il quinto è l'oggetto del conoscere in quanto realmente esistente. Il primo elemento è il nome, il secondo è il discorso, il terzo l'immagine, il quarto la scienza. Se vuoi capire quello che sto dicendo, considera questo esempio ed estendilo a tutti gli altri casi. Esiste qualcosa che è

detto cerchio e che porta appunto questo nome; c'è poi il discorso che lo riguarda, che è formato da nomi e verbi: «la figura che dagli estremi al centro ha da ogni punto distanza uguale», questo è il discorso intorno a ciò che ha nome «rotondo», «circolare», «cerchio». Terza è l'immagine che si disegna e si cancella, si costruisce col tornio e si distrugge: tutte cose che si riferiscono al cerchio, ma che il cerchio non subisce perché è altro da esse.

Quarta è la scienza, l'intelligenza e l'opinione vera che si ha di queste cose: un tutto unico che non ha sede né nei suoni né nelle figure dei corpi, ma nelle anime, e quindi evidentemente è cosa diversa sia dalla natura del cerchio in sé che dagli altri tre elementi di cui ho parlato. La più vicina al quinto elemento, per affinità e somiglianza, è l'intelligenza, gli altri sono più lontani.

Lo stesso vale per la figura diritta e rotonda, per i colori, per il bene, il bello e il giusto, per ogni corpo, sia esso artificiale o naturale, per il fuoco, l'acqua e simili, per ogni essere vivente, per le consuetudini proprie delle anime, per tutto ciò che si fa o che si subisce.

Non si giunge a partecipare pienamente della conoscenza del quinto elemento se non si possiedono gli altri quattro. Inoltre questi elementi tendono a spiegare tanto la qualità quanto l'essenza di ogni cosa con discorsi del tutto inadeguati; perciò nessuna persona assennata correrà il rischio di affidare i suoi pensieri a essi, soprattutto se si tratta di parole immobili, come sono appunto i caratteri della scrittura.

Ma per capire bene, è meglio tornare a quello che è detto. Ogni cerchio, fatto a mano o al tornio, si trova a essere pieno di elementi contrari al quinto, perché in ogni suo punto aderisce alla linea retta, mentre il cerchio vero e proprio non ha in sé né poco né molto della natura contraria alla sua.

Quanto ai nomi, essi non sono affatto stabili e quindi nulla impedisce di chiamare diritto ciò che è chiamato rotondo o rotondo ciò che è chiamato diritto senza che per questo i nomi siano meno validi per chi li muta nel loro contrario.

Lo stesso vale per il discorso, perché composto di nomi e di verbi e non ha nulla che sia sufficientemente stabile. E un discorso praticamente senza fine ci sarebbe da fare sull'oscurità di ciascuno dei quattro elementi, ma la cosa più importante è quella che ho detto poco fa: dei due principi, essenza e qualità, l'anima cerca di conoscere l'essenza, non la qualità; ora, ciascuno dei quattro elementi è in grado di offrirle, a parole o nei fatti, il principio che essa non cerca e le presenta quindi, per mezzo di discorsi e immagini, dei dati che possono essere facilmente confutati dalle sensazioni: in tal modo ogni uomo si sente

pieno di dubbi e di incertezze. Di conseguenza, là dove, a causa di una cattiva educazione, non siamo abituati a cercare la verità, la prima immagine offerta ci soddisfa, e non accade che ci rendiamo ridicoli con reciproche domande, fra interrogati e interroganti che siano in grado di respingere e confutare i quattro elementi; se però costringiamo qualcuno a rispondere sul quinto e a darne dimostrazione, chiunque sia abile a confutare può, se vuole, riportare vittoria, e allora colui che espose il suo pensiero a parole, o per iscritto, o in un dibattito, viene fatto apparire, agli occhi di coloro che ascoltano, come del tutto ignorante di quello che dice e scrive, anche perché gli ascoltatori spesso non sanno che non è l'anima di chi dice o scrive a essere confutata, bensì la natura di ciascuno dei quattro elementi, che è costituita imperfettamente. E solo con l'esame di tutti questi elementi, andando e venendo dall'uno all'altro, alla fine, con molta fatica, si riuscirà a far nascere, in coloro che possiedono una buona natura, la conoscenza di ciò che ha buona natura.

Ma se la natura non è buona – ed è il caso della maggior parte degli uomini per quanto riguarda sia l'apprendimento che i cosiddetti costumi – tutto si corrompe, e a tali persone neppure Linceo potrebbe dare la vista.

Insomma, né la capacità di apprendere, né la memoria potrebbero essere di aiuto all'uomo, la cui natura non è affine all'oggetto della conoscenza perché la conoscenza non può germogliare in nature non affini; di conseguenza tutti coloro che hanno buona capacità di apprendimento e buona memoria ma possiedono altresì una natura che non è né conforme né affine al giusto e al bello – come pure tutti coloro che, pur possedendo una natura affine al giusto e al bello, hanno difficoltà di apprendimento e cattiva memoria – ebbene, costoro non riusciranno mai ad apprendere, per quanto è possibile, la verità sulla virtù e sul vizio: poiché queste cose, come anche il vero e il falso dell'intera essenza, si apprendono insieme, dedicandovi – come ho detto all'inizio – molta applicazione e molto tempo. Quando tutti questi elementi – nomi, discorsi, immagini e sensazioni – vengono, con fatica, messi a contatto gli uni con gli altri e discussi con domande e risposte in dibattiti privi di animosità e ostilità, allora l'intelligenza e la conoscenza brillano all'improvviso intorno a ogni problema, con quell'intensità che è nei limiti delle capacità umane.

È per questo che ogni persona seria non deve scrivere di cose realmente serie, col rischio di darle in pasto all'ostilità e all'incomprensione degli uomini.

Per concludere, se vediamo delle opere scritte, siano esse delle leggi ad opera di un legislatore o di altro genere, dobbiamo dedurre che, anche

se l'autore è una persona seria, queste non erano per lui le cose più importanti, perché queste ultime restano affidate alla sua parte più nobile; e se davvero le cose che ha messo per iscritto sono per lui le più importanti, allora possiamo dire che gli uomini, non gli dei, «gli hanno tolto il senno».

Chi ha seguito il mio racconto e la mia digressione può capire che, se Dionisio, o qualcuno più o meno bravo di lui, ha messo per iscritto le principali e le più alte nozioni sulla natura, su queste nozioni, a mio parere, non ha né udito né appreso nulla secondo la mia dottrina; altrimenti avrebbe provato per esse lo stesso rispetto che ho io e non avrebbe osato esporle in modo disorganico e inadeguato. Egli non ha scritto, infatti, per essere in grado di ricordare: sono nozioni che non si possono dimenticare, una volta accolte nell'anima, e sono espresse inoltre in formulazioni brevissime. Ha scritto, invece, per una forma di ambizione indegna, sia che abbia presentato la materia come sua, sia come prodotto di una scuola filosofica a cui però non era degno di appartenere, dato che aspirava solo alla fama di farne parte.

Se poi Dionisio ha imparato tutto da quell'unico colloquio avuto con me, ebbene, ammettiamo pure che sia avvenuto così, ma, come abbia fatto «Zeus solo lo sa» come dicono a Tebe: perché io, come ho detto, ho parlato con lui una volta sola, e mai più dopo di allora.

Chi vuole capire come andarono veramente le cose, può così comprendere il motivo per cui non ho avuto con lui un secondo, un terzo o altri colloqui.

Può darsi che Dionisio, dopo avermi ascoltato una sola volta, credesse di sapere tutto – ed effettivamente ne sapeva abbastanza o perché aveva imparato da solo o perché aveva appreso, prima, da altri; oppure riteneva che io dicessi delle sciocchezze, o ancora, pensava che le cose di cui si parlava fossero troppo difficili per lui e che lui in realtà non era capace di vivere secondo saggezza e virtù. Se le considerava delle sciocchezze, si trova in contrasto con molti che affermano il contrario e che, in questo campo, sono giudici molto più autorevoli di lui; ma, se le aveva scoperte da solo o apprese da altri e le giudicava degne di educare un'anima libera, allora come ha fatto, dal momento che non è uno stravagante, a disprezzare con tanta leggerezze colui che ne era la guida e il signore?

E adesso voglio raccontare in che modo egli mi ha trattato con disprezzo.

G. Reale, *Per una nuova interpretazione di Platone*, Vita e Pensiero, Milano 1991, pag. 32 – 33; pag. 116 – 118

Partiamo dalla situazione globale degli studi platonici di oggi, che ci permetterà di comprendere bene anche le differenti situazioni dell'interpretazione del passato. Hans Georg Gadamer ha scritto a questo proposito: «Il problema generale dell'interpretazione platonica, quale si presenta a noi oggi, si fonda sull'oscuro rapporto esistente fra *l'opera dialogica e la dottrina di Platone, che conosciamo soltanto mediante una tradizione indiretta.*» Detto in questi termini, il problema generale dell'interpretazione platonica quale si presenta oggi, consiste nel ricostruire in maniera adeguata i rapporti fra le dottrine che leggiamo negli scritti di Platone e le «Dottrine non scritte», che Platone ha voluto comunicare esclusivamente mediante la dimensione dell'oralità dialettica, ma che indirettamente noi conosciamo attraverso i discepoli.

Sulle precise concezioni platoniche intorno allo «scritto» e alla «oralità» e intorno alle loro significative differenze e alla loro diversa portata di contenuti dottrinali e di efficacia comunicativa, nonché sul modo di operare una loro mediazione, parleremo con molta ampiezza nei prossimi capitoli. Qui anticipiamo solamente alcuni elementi necessari per impostare il problema in via preliminare. In particolare, richiamiamo l'attenzione sul fatto che il caso di Platone è unico e irripetibile, in quanto, come abbiamo già detto, Platone, è l'unico autore di cui possediamo tutti gli scritti e, a un tempo, una tradizione dossografica indiretta, che riferisce dottrine non contenute negli scritti: e non già di carattere marginale o comunque parallelo, ma addirittura di carattere essenziale intorno a problemi ultimativi. Proprio per questo motivo, la determinazione del rapporto fra le dottrine scritte e le dottrine non scritte di Platone risulta veramente cruciale.

Ma appunto questo spiega preliminarmente e perfettamente, in quale senso e in quale misura si differenzino i due «paradigmi ermeneutici» che oggi si fronteggiano: il primo sostiene (o, almeno, per lungo tempo ha sostenuto) l'autonomia ossia l'autarchia totale e comunque decisiva degli scritti, eliminando e riducendo drasticamente l'importanza e la portata delle «Dottrine non scritte»; il secondo sostiene, invece, la correlazione strutturale ed essenziale fra «scritto» e «non scritto» e la necessità di far riferimento al «non scritto» per capire gli scritti, e la conseguente necessità di rileggere l'intero *Corpus Platonicum* in questa chiave, al fine di poter ricostruire una visione globale del pensiero di Platone.

[...]

A parole Platone nega al discorso scritto la capacità di «comunicare» efficacemente delle dottrine, riservando questa capacità al discorso orale. Tuttavia le funzioni protrettiche, pedagogiche,

metodologiche e le stesse funzioni ipomnematiche non risulterebbero evidentemente possibili, se la funzione comunicativa nello scritto fosse del tutto assente. Malgrado le recise negazioni che leggiamo nel Fedro, è chiaro, dunque, che lo scritto platonico è anche, in certa misura e talora in maniera cospicua, uno strumento di comunicazione filosofica.

Anche se il suo autore lo nega espressamente a parole, tuttavia di fatto almeno nella misura in cui ha scritto e nel modo in cui ha scritto, egli finisce con l'ammetterlo, e anzi con il dimostrarlo.

Sfruttando efficacemente alcuni rilievi di Schleiermacher, Krämer ha chiarito questo punto come segue. Nei suoi scritti Platone fa di un tema filosofico l'occasione di una creazione letteraria, in cui viene messo in mot un processo veritativo che procede «verso il nucleo centrale della filosofia platonica senza mai svelarlo».

Questo procedimento resta inconcluso, in quanto consegnato al mezzo letterario, e rimanda così, alla dimensione dell'oralità per la conclusione definitiva. Insomma: «I procedimenti didattici dello scrittore Platone danno avvio a un processo conoscitivo che giunge a termine non già negli scritti, bensì nell'attività dell'insegnamento orale dell'Accademia».

Ma a questo processo conoscitivo i dialoghi danno effettivamente avvio e nel più alto grado, anche se, per principio non intendono concludere quel processo, ed effettivamente non lo concludono, come la storia dell'interpretazione di Platone in generale e dei dialoghi singoli in particolare ampiamente conferma.

Pertanto come ben rileva Gaiser, noi «possiamo comprendere i dialoghi platonici nella loro totalità solo se ci rendiamo conto che essi rimandano nei particolari e in generale a una giustificazione di vasta portata che non è esplicitata nell'opera scritta, ma che è presupposta in ogni sua parte».

Il cerchio in cui Platone sembra chiudere il lettore con lo scritto, proprio attraverso i raggi del medesimo, in realtà rimanda più volte ad un «non scritto» che costituisce come un più ampio cerchio e che ingloba il cerchio dello scritto e lo delimita.

Una cospicua conferma di questa prospettiva viene dal recente contributo di Szlezák, il quale partendo proprio dall'esame dei dialoghi e restando nel loro ambito, e quindi senza entrare nel merito delle «Dottrine non scritte» tramandateci dalla tradizione indiretta, dimostra che il «soccorso» orale che va portato allo scritto e di cui parla il Fedro, costituisce proprio la struttura portante di tutti gli scritti platonici, già a partire da quelli della giovinezza. Platone, come scrive Szlezák, «concepisce lo scritto filosofico, sin dall'inizio, come uno scritto non-autarchico, come lo scritto che deve venir trasceso per quanto riguarda

il contenuto, se deve essere capito completamente. Il libro del filosofo deve avere la giustificazione ultimativa dei suoi argomenti al di fuori di se stesso.»

M. Vegetti , *Quindici lezioni su Platone*, Einaudi, Torino 2003, pag. 71 – 74

Di fronte a questo insieme di difficoltà interpretative, si è sviluppata negli ultimi decenni, un'attenzione critica per la natura specifica dei testi platonici, che consiste, in sostanza, nella decisione ermeneutica di prendere sul serio il loro carattere dialogico, il riferimento strutturale ai problemi e ai personaggi coinvolti, e soprattutto, l'assenza del loro autore, l'anonimato filosofico di Platone. Ma da questo approccio comune si sono poi diramate opzioni storiografiche profondamente divaricate tra loro.

La tendenza oralistico-esoterica, cui si è fatto cenno nella *Lezione* precedente, ritiene che Platone non abbia esposto nei dialoghi i vertici metafisici della sua filosofia, per l'inadeguatezza della scrittura a esprimere "le cose di maggior valore", e per l'impreparazione degli interlocutori ad accoglierle. Secondo questi interpreti, i dialoghi stessi offrono segni precisi di questa loro incompiutezza: a più riprese Socrate appare reticente nell'affrontare i temi decisivi del pensiero platonico, e ne omette una trattazione sistematica (questo accade per esempio, nella *Repubblica*, a proposito dell'idea del buono e della dialettica). I dialoghi costituirebbero, dunque, esercizi filosofici preliminari e propedeutici rispetto al nucleo metafisico della sua filosofia, che Platone avrebbe rivelato in forma orale a una ristretta cerchia di discepoli, i soli ritenuti in grado di comprenderne il senso ultimo. Non è dunque nei dialoghi, ma nelle testimonianze indirette su questo insegnamento orale – tramandateci soprattutto da Aristotele sotto il nome di "Dottrine non scritte" (*agrapha dogmata*) di Platone – che andrebbe reperito l'essenziale della filosofia platonica.

[...]

Ma all'interpretazione oralistico-esoterica sono state mosse molte altre critiche pertinenti e largamente persuasive. In primo luogo, le reticenze e le omissioni presenti nei dialoghi possono venire interpretate come segnali di effettive difficoltà teoriche, come aporie filosofiche intorno alle quali condurre la ricerca, piuttosto che come occultamenti retorici di una verità che si possiede ma non si vuole comunicare. La concezione della filosofia come ricerca aperta della verità, in opposizione alla "sapienza" rivelata dei pensatori arcaici, sembra essere

del resto la più autentica eredità dello spirito socratico raccolta da Platone.

In secondo luogo sono presenti nei dialoghi – quindi in forma scritta – analisi teoriche molto vicine a certi tratti delle “Dottrine non scritte”: così ad esempio il *Filebo* tratta del Buono-Uno come principio ontologico di ordine e “misura”, e il *Parmenide* discute ampiamente dei rapporti tra uno e molteplice. Perché allora la scrittura e gli interlocutori dei dialoghi sarebbero adeguati a esprimere e a recepire queste difficili teorie ma non la “metafisica dei principi”?

Ancora: sembra certo che la concezione platonica della filosofia, e in particolare della dialettica – con il rapporto necessariamente problematico che essa istituisce fra discorso e verità, di cui si dirà nelle *Lezioni XII e XIII* – escluda per principio la possibilità di una chiusura definitiva della ricerca filosofica nella forma di un sistema metafisico compiuto. Questo compito sarebbe stato affrontato solo molti secoli più tardi, dagli indirizzi medio-e neoplatonico, il cui tentativo di sistematizzare il pensiero filosofico esposto nei dialoghi non fece del resto ricorso alle cosiddette “Dottrine non scritte”.

A tutte queste considerazioni se ne può aggiungere una più generale: il divario fra l’immensa ricchezza della problematica filosofica discussa nei dialoghi e la schematica povertà di quelle “Dottrine” è tale da rendere veramente poco plausibile la tesi che la prima funga semplicemente da introduzione propedeutica alle seconde. Tutto ciò non significa negare validità e importanza alle testimonianze aristoteliche sugli insegnamenti orali di Platone. Si vuole soltanto mettere in dubbio che in essi consista il nucleo essenziale del suo pensiero, capace di rendere preliminare e subalterna la ricerca filosofica condotta nei dialoghi. È ragionevole, invece, ritenere che in quegli insegnamenti Platone abbia condotto esperimenti di pensiero paralleli a quelli tematizzati nei dialoghi; la decisione di non metterli per iscritto può essere stata dovuta al fatto che essi – ben lungi dal rappresentare il compimento finale della sua filosofia – apparivano al contrario ancora troppo provvisori e controvertibili per venire sottoposti alla discussione di una cerchia più larga di interlocutori; o forse anche, come è stato sostenuto, al desiderio “socratico” di Platone di non apparire un pensatore dogmatico alla maniera di quei maestri arcaici che nel *Sofista*, come si è visto, egli aveva fatto oggetto della sua ironia.

Il tentativo di reperire la filosofia di Platone al di fuori dei dialoghi proposto dalla tendenza oralistico-esoterica, non appare dunque risolutivo e si ripropone allora la questione di individuarne le tracce nei dialoghi stessi.

[...]

Questo comporta che alla domanda: "Dov'è, nei dialoghi, la filosofia di Platone?" occorre rispondere in prima istanza "dovunque"; e che all'altra domanda: "Chi parla, nei dialoghi, per conto di Platone?" occorre analogamente rispondere: "Tutti i personaggi". L'intenzione dominante dell'autore, secondo questa prospettiva, risulta dunque quella di delimitare il campo della ricerca filosofica – questioni di verità, questioni di valore – individuare i suoi predecessori e i suoi rivali – Pitagorici, Eleati, Sofisti – definire i linguaggi e i metodi pertinenti – in primo luogo la dialettica assai più che di offrire conclusioni o teoremi definitivi. I dialoghi sono di norma *open-ended*, a conclusione aperta, disponibile cioè all'elaborazione e alla decisione teorica del fruitore/lettore: così Platone si sottraeva, "socraticamente", alla possibile accusa di professare una sapienza dogmatica, senza per altro ricadere nel nichilismo scettico dei Sofisti perché proponeva come metodicamente praticabile la ricerca della verità.

Mappa semistrutturata
che riproduce lo schema generale del dialogo di Platone
Eutifrone

- Leggi il dialogo platonico sottolineando nel testo i passaggi propri del dialogo socratico (maschera del non sapere da parte di Socrate, ironia, maieutica, confutazione).
- Completa la mappa (nella prima parte ti sono già fornite le indicazioni da seguire, nella seconda dovrai servirti unicamente del testo).

SOCRATE	EUTIFRONE
<p>-RICHIESTA DI DEFINIZIONE: Che cos'è il santo? Che cos'è l'empio?</p>	<p>-Santo è intentare un'accusa contro chi commette ingiustizia, a prescindere da chiunque si tratti. Empio è non intentarla.</p>
<p>-Qual è la prova di ciò?</p>	<p>-Che Zeus, il più giusto di tutti gli dei, incatenò suo padre Crono per aver ingoiato i figli.</p>
<p>-Io non ti chiedevo questo, ma </p>	<p>-DEFINIZIONE: </p>
<p>-RICHIESTA DI DIMOSTRAZIONE E CONFUTAZIONE: Anche gli dei litigano -> perché (per quali cose) quindi le medesime cose ed ancora </p>	

<p>-Quindi, o Eutifrone, l'azione che tu stai compiendo ora.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>-.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>-.....</p> <p>.....</p>	<p>- Sì, ma tutti quelli che hanno commesso ingiustizia vogliono sfuggire alla punizione.</p>
<p>-Ma ammettono di aver commesso ingiustizia?</p>	<p>-.....</p> <p>.....</p>
<p>-Conclusione:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
<p>-Nuova definizione di santo e di empio:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>-Approva questa definizione e tenta di provarla nuovamente.</p>
<p>-Il santo viene amato dagli dei in quanto è santo o, in quanto è santo, viene amato dagli dei? -(riporta l'esempio più significativo) se una cosa.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>-</p>
<p>Quindi.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>-</p>
<p>-Perciò il santo (ribaltamento del punto di partenza)</p>	<p>-</p>

<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>-</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>-Continua a strutturare l'argomentazione secondo cui tutto ciò che è giusto è santo</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>-</p> <p>-</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--	---

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

LA VITA AFFETTIVA NEL PENSIERO FILOSOFICO MODERNO E NELLA PROSPETTIVA PSICOLOGICA UN PERCORSO DI STUDIO INTERDISCIPLINARE

di Claudia Gambardella

*come l'appetito irrazionale segue i sensi, così la volontà, che è avidità della ragione,
segue ciò che l'intelletto conosce*

Marsilio Ficino

INDICE

[Introduzione](#)

[Metodologia](#)

[Finalità](#)

[Prerequisiti](#)

[Obiettivi disciplinari](#)

[Tempi](#)

[Strumenti e materiali di lavoro](#)

[Fasi di lavoro -svolgimento del percorso-](#)

[Esempi di verifica](#)

[Bibliografia](#)

INTRODUZIONE

Il percorso di seguito illustrato è un percorso didattico tematico-problematico a carattere interdisciplinare pensato per un IV anno di Liceo Psico-pedagogico. Il tema dell'affettività, in particolare delle emozioni, viene trattato parallelamente in ambito filosofico ed in ambito psicologico. L'abbinamento interdisciplinare proposto si basa anche sulla considerazione che il docente di filosofia, in questo indirizzo di studi, è nella maggioranza dei casi, anche il titolare dell'insegnamento di psicologia. Relativamente all'aspetto filosofico il percorso può essere concepito come un momento di approfondimento di filosofi precedentemente trattati. Gli approcci al tema saranno differenti per le due diverse discipline. Per la parte filosofica l'approccio è storico-problematico; il tema viene infatti contestualizzato nel periodo storico. Il riferimento al contesto storico costituisce elemento significativo per cogliere la particolare connotazione che assume l'indagine sulle emozioni e sui sentimenti nella filosofia di R. Cartesio e di D. Hume. Cartesio pur rimanendo ancorato a posizione razionaliste, "riabilita" la componente emotiva dell'uomo emancipandola dal giudizio negativo di cui aveva goduto sino ad allora, in base al quale, le passioni venivano concepite come causa di turbamento e/o di perdita della ragione. Hume si spinge oltre, non solo si cimenta in una rigorosa indagine scientifica della natura umana, compreso della sua componente emotiva e passionale, ma si discosta anche, nettamente, dalla posizione razionalista. Infatti secondo lui non solo la ragione non riesce a governare le passioni, ma è addirittura schiava di esse.

Per le lezioni di psicologia l'approccio è tematico. Tale approccio è favorito, in particolar modo, dalla struttura della disciplina che si presta notevolmente ad un taglio di questo tipo piuttosto che storico. Riferimenti ad autori e teorie verranno effettuati non secondo una logica temporale, ma in base alla prospettiva e all'approccio scelto.

L'idea di un percorso didattico sul tema dell'affettività nasce dalle considerazioni che l'emozioni rappresentino un ambito di studio, un settore importante e privilegiato per l'indagine sull'uomo, indagine messa in atto sia dalla filosofia che dalla psicologia. Scopo che si vuole raggiungere è quello di promuovere riflessione e comprensione rispetto ad un problema che si pone come significativo da un punto di vista cognitivo e del contesto socio-culturale. Le idee sottese all'elaborazione di detto percorso, sulla falsariga di un'impostazione gardneriana e bruniana si condensano nella convinzione che il processo di insegnamento-apprendimento deve favorire la trasmissione di ciò che ha valore, e promuovere forme di conoscenza e comprensione non inerte.

La domanda filosofica intorno ai sentimenti ed alle emozioni, domanda che si connette all'idee di *Bene, Bello*, quindi sia all'agire morale che all'estetica, rientra tra i grandi temi generativi della filosofia.

L'affettività rappresenta una delle manifestazioni più importanti della nostra vita psichica. Ogni manifestazione, dalla percezione al pensiero, è accompagnata da uno stato affettivo di adesione o di rifiuto che le conferisce una particolare tonalità. Gli stati affettivi rappresentano anche una delle espressioni psichiche più discusse. Infatti, tra gli psicologi non c'è accordo circa il significato della terminologia adoperata per indicarli, sul modo di classificarli, né sulla natura dei meccanismi che li producono. Risulta evidente che, la riflessione sull'affettività costituisca oltre che un tema interno sia alla speculazione filosofica che alla riflessione psicologica, anche un tema esogeno ai saperi disciplinari, carico di implicazioni sociali e, che permette anche risvolti metacognitivi. Lo studio delle emozioni dal punto di vista psicologico, infatti, permette anche auto e metariflessione sui processi di pensiero.

Queste considerazioni giustificano la rilevanza formativa del percorso che, a mio avviso, sembra soddisfare i su menzionati requisiti di un insegnamento-apprendimento focalizzato su temi e contenuti che abbiano valore e che sia orientato a promuovere conoscenza e comprensione non inerte.

Punto di partenza del percorso sarà la visione di un cortometraggio (*Il sorriso di Diana -Agenore-*) che servirà da "pretesto" per attivare la riflessione sulle emozioni (cosa sono le emozioni? Come si manifestano? Che effetto hanno su di noi?), a questa fase succederà una parallela analisi/studio delle emozioni in filosofia, nel pensiero di R. Cartesio e D. Hume, ed in psicologia.

L'idea di partire dal cortometraggio come punto di accesso al tema nasce da alcune valutazioni: stimolare attraverso un "effetto primo impatto", mediante approccio visivo, l'attenzione al tema.

Il pensiero per immagini svolge nel processo di insegnamento apprendimento un ruolo importante. La sfera delle immagini mentali costituisce infatti, un momento di passaggio tra la sfera dell'esperienza e del pensiero concreto e la sfera dei concetti e del pensiero astratto, attivando vissuti ed emozioni personali che possono contribuire alla comprensione dei contenuti disciplinari¹. Il cortometraggio per la sua breve durata (14 min. circa) risulta particolarmente funzionale ad

¹ M. Trombino, *Pensiero per immagini*, in *Dizionario*, 2004, nel sito di Athena. Forum per la filosofia (www.filosofiamo.com)

attivare l'attenzione senza disperderla. Inoltre, la sceneggiatura consente di accostarsi al tema, e di favorirne la comprensione, giocando sulla funzione simbolica delle metafore e dell'analogia, come infatti sosteneva Aristotele "se la metafora è il segno del genio, non stupisce che la scoperta dei confronti più appropriati appaia una sfida stimolante".

METODOLOGIA

La metodologia utilizzata è varia, dalla visione del cortometraggio, alla lezione frontale, dall'analisi dei testi filosofici alla discussione introduttiva, guidata o finale, all'esame di immagini. La motivazione di questa scelta metodologica va ricercata nel tentativo di variare continuamente la proposta didattico-formativa al fine di adattarla ai differenti stili di apprendimento degli alunni.

Il percorso per garantire coerenza all'iter didattico che propone si snoda in diverse fasi: momento iniziale (visione del cortometraggio e discussione sul suo contenuto) come input necessario alla formulazione della riflessione sull'affettività. Si tratta di un momento propedeutico alle due successive fasi (analisi delle emozioni secondo la riflessione filosofica di Cartesio e di Hume; studio della vita affettiva in psicologia) in cui si avrà un'espansione del *focus* attraverso sviluppo del tema in ambito disciplinare. Durante questo secondo momento si avrà modo di esplicitare come il contenuto del cortometraggio visto, non è altro che trascrizione metaforica e cinematografica del tema dell'affettività. Infatti, uno degli obiettivi che si cerca di perseguire è anche quello di promuovere una lettura critica del prodotto audiovisivo. La proceduralità dell'azione didattica garantisce sistematicità ed organicità al percorso, aspetto questo importante per la promozione di un *habitus* mentale negli allievi. Al riguardo ricordo quanto sostenuto da Bruner, il quale ha sottolineato il valore della proceduralità ritenendolo aspetto privilegiato in vista della formazione di abiti mentali che si consolidano progressivamente².

ORDINE DI SCUOLA: Liceo socio-psico-pedagogico

CLASSE: IV

PERIODO SCOLASTICO: II quadrimestre

FINALITÀ

- Favorire l'ampliamento dell'orizzonte culturale

² J. Bruner, Lo sviluppo della mente, in *Il significato dell'educazione*, Armando, Roma, 1971

- Maturare senso critico inteso come capacità di analizzare tematiche e problemi e di rendere ragione delle proprie osservazioni
- Sapere problematizzare quanto appreso
- Affinare la capacità di confronto
- Saper motivare le scelte
- Essere consapevoli delle finalità da raggiungere
- Organizzare le proprie risorse

PREREQUISITI

- Conoscere il pensiero filosofico di R. Cartesio
- Conoscere il pensiero filosofico di D. Hume
- Conoscenza delle tematiche psicologiche in riferimento al programma svolto in precedenza
- Conoscenza di alcuni termini del lessico specifico della psicologia in riferimento al programma svolto
- Saper collegare stabilire nessi e riconoscere le differenze tra le varie teorie psicologiche
- Saper cogliere analogie e differenze tra i diversi pensatori
- Saper collegare quanto già appreso con quanto viene spiegato

OBIETTIVI DISCIPLINARI

FILOSOFIA

- Conoscere ed argomentare gli aspetti principali della riflessione antropologica ed etica di R. Cartesio e D. Hume
- Padroneggiare il lessico specifico e le categorie essenziali della meditazione filosofica di R. Cartesio e D. Hume
- Riconoscere ed argomentare la specificità del rapporto emozioni (passioni)/ragione nella riflessione filosofica di R. Cartesio e D. Hume
- Analizzare i testi filosofici proposti, compiendo le seguenti operazioni: definire concetti e termine e individuare i nessi principali tra i concetti; ricostruire la strategia argomentativi e rintracciarne gli scopi; sintetizzare le tesi principali dell'autore sia oralmente che in forma scritta; enucleare le idee centrali essendo in grado di distinguere le tesi argomentate e documentate da quelle solo enunciate; ricondurre la tesi individuate nel testo al pensiero complessivo dell'autore, riuscendo a collegarle al contesto storico-culturale ed alla tradizione filosofica.

PSICOLOGIA

- Conoscenza dei nuclei fondamentali del tema delle emozioni
- Conoscenza dei termini specifici usati: emozione, sentimento, passione, attivazione
- Conoscenza dei nodi concettuali sviluppati nelle teorie dell'esperienza emotiva
- Saper individuare, all'interno delle varie teorie esaminate i nessi logici in merito alla tematica affrontata
- Saper cogliere analogie, differenze e relazioni tra le diverse teorie
- Saper argomentare le teorie affrontate

TEMPI: 14 h di lezione: 1 h lezione introduttiva; 8 h filosofia; 5 h psicologia; 2 h verifica finale (Un'ora per ciascuna disciplina)

RACCORDI INTERDISCIPLINARI

L'argomento ben si presta ad ulteriori approfondimenti in altre discipline. I possibili raccordi pluri ed interdisciplinari sono molteplici: dalla stessa filosofia alla letteratura italiana (ad es. poesie, opere come *L'orlando furioso* di L. Ariosto, *il Purgatorio* di D. Alighieri in cui si parla degli orgogliosi, etc...etc...), dalla letteratura straniera (ad es. *Orgoglio e pregiudizio* di J. Austin, *il Cyrano de Bergerac* di E. Rostand) ai linguaggi non verbali.

STRUMENTI E MATERIALI DI LAVORO

Cortometraggio *Il sorriso di Diana -Agenore-* prodotto da F. Longardi; regia L. Lucini, Proxima

Manuali di testo di filosofia e psicologia

Brani tratti da R. Cartesio, *Le passioni dell'anima*, in *Opere filosofiche*, Laterza, Bari, Vol. IV

Brani tratti da D. Hume, *Trattato sulla natura umana*, a cura di M. Dal Pra, in *D. Hume Opere*, Laterza, Bari, 1987

FASI DI LAVORO

FASE I

Lezione I (1 h) Visione del cortometraggio e discussione guidata

La visione del cortometraggio ed i correlati momenti del brain storming e della discussione guidata risultano finalizzati ad introdurre l'argomento alla classe e, a far emergere le opinioni e le conoscenze ingenuie degli allievi in merito al tema in oggetto favorendo, in questo modo, il passaggio dall'esperienza personale alla teoria filosofica ed alle conoscenze psicologiche.

Dopo la visione del cortometraggio si può procedere ad una lettura del testo audiovisivo rivolgendo agli allievi alcune domande: qual è il tema del filmato? Il ragno Agenore appare "umano" perché prova sentimenti ed emozioni, quali sequenze del film citeresti per descrivere questa considerazione?

Quali differenze cogli tra ciò che Agenore prova prima e dopo l'aver conosciuto Diana?

Cosa credi abbia provato Diana quando il fidanzato schiaccia il ragno?

A parte l'amore, quali altre emozioni/sentimenti emergono nel cortometraggio?

Raccolte le risposte a queste domande si chiarisce che il tema del percorso è la vita affettiva, in particolare le emozioni. Ogni manifestazione della vita psichica, dalla percezione al pensiero, dall'associazione alla memoria, è accompagnata da uno stato affettivo di adesione o di rifiuto che le dà una particolare tonalità e che costituisce la risposta ad uno stimolo. Non esistono stati neutri, il tono affettivo è presente in ogni momento della vita. Sono sentimenti emozioni, passioni ad imprimere un carattere di piacere o di disagio agli eventi psichici. Quando leggiamo un libro, ascoltiamo musica, incontriamo un amico etc, etc..., insieme a fenomeni psichici di ordine cognitivo, sorge in noi un "tono correlativo" che ci fa sembrare il libro o la musica interessante o noiosa, l'amico simpatico o antipatico e così via. Questa vasta gamma di fenomeni affettivi si estendono tra il polo positivo (piacere) della vita ed il polo negativo (dispiacere). L'affettività può essere paragonata ad una sorta di centrale elettrica che dispensa energia sia alle attività coscienti quanto a quelle inconse.

Per introdurre alle tematiche affrontate sia in filosofia che in psicologia può essere utile avviare un momento di discussione che può essere introdotto da alcune domande.

Possibili esempi di domande: Da cosa nascono le passioni? Sono legate ad una componente spirituale o corporale? Quale passione è capitato più spesso di provare? Era in disaccordo con il giudizio razionale che vi avete dato a posteriori? La società come giudica i comportamenti passionali? Li apprezza o li condanna?

FASE II DISCIPLINA FILOSOFIA

In questa fase viene esaminata la vita affettiva nella riflessione filosofica di R. Cartesio e D. Hume attraverso lezioni frontali e partecipate intervallate ed integrate da lettura di brani significativi tratti da *Le passioni dell'anima* e dal *Trattato sulla natura umana*. Il metodo proposto per l'analisi dei testi è quello analitico-testuale.

Lezione I (2h) -Le passioni dell'anima- la vita affettiva nella speculazione cartesiana

Prima di entrare nel vivo dell'argomento viene fatto un breve cenno al contesto storico di riferimento (prerequisito). Viene ricordato che la concezione cartesiana delle passioni è collegata all'analisi ed allo studio dell'uomo così come erano maturati nella riflessione filosofica del Seicento. Tale concezione risulta strettamente legata al dibattito tra mente e corpo.

Si sottolinea la modernità della concezione cartesiana rispetto all'età classica e medioevale in cui prevaleva una visione negativa delle passioni, concepite come turbamento della ragione. Al contrario, nella speculazione cartesiana emerge una valutazione positiva delle passioni, le quali vengono considerate non più in contrasto con la ragione ma quasi in "collaborazione" con essa. Si evidenzia come, sottesa all'analisi cartesiana della vita affettiva umana, ci sia l'impianto metafisico, il dualismo cartesiano, ossia la considerazione che mente e corpo siano sostanze distinte ma che interagiscono casualmente fra loro.

Per Cartesio le passioni sono sia evento fisiologico che mentale. Le passioni hanno la loro sede nell'anima pur essendo prodotte dal corpo. Il sentire affettivo è il modo in cui la mente avverte i meccanismi fisiologici che vengono attivati in varie situazioni, tali meccanismi identificano i diversi tipi di passioni. Per spiegare in che modo le passioni si producono si avvale di un modello idraulico (vd. allegato). Secondo Cartesio le passioni sono percezioni, in quanto, a differenza degli atti volontari sono subite; possono essere definite sia *sentimenti* perché l'anima le riceve, cioè le sente, così come sente gli oggetti esterni, sia *emozioni* perché l'anima è mossa da esse, le subisce in qualche modo passivamente(vd. allegato).

Si fa notare come questa concezione sia legata all'accezione classica del termine passione -analisi etimologica della parola- il termine passione traduce la parola greca parola *παθος* che letteralmente significa "quel che si prova", dal verbo *πάσχω*; significa anche subire la presenza di qualcuno o di qualcosa, sicchè passione è il

contrario di azione e il termine va a coincidere con "affezione", che vuol dire subire un'azione essendone influenzato e modificato. Secondo questa accezione, il termine passione indica, in primo luogo, qualsiasi modificazione dell'anima. Le passioni, differentemente dalle idee non si riferiscono, non rappresentano oggetti esterni, né vengono riferite al corpo come di solito l'uomo fa con alcuni modi di sentire (ad es. la fame o la sete), bensì all'anima. Le passioni, secondo la visione cartesiana, come si posizionano rispetto al corpo? Che rapporto intercorre tra passione e ragione?

Pur essendo affezioni del nostro io non sono causate dall'io ma dal corpo. Ragione per cui l'anima non è "padrona" delle passioni, le quali infatti, non possono essere scatenate o sopresse da un atto di volontà. Nonostante siano originate dal corpo, poiché sono riconosciute dall'anima come proprie, l'anima può comunque agire sulle passioni attraverso una sorta di "strategia indiretta" suggerita dalla ragione. Cartesio non manca di precisare che la parte migliore degli uomini è l'anima e non il corpo. La ragione quindi, ci deve guidare nel giudicare il valore degli oggetti verso cui ci muovono le passioni. L'anima può esercitare un controllo indiretto sulle passioni agendo sulle "rappresentazioni" delle cose che danno origine agli stati emotivi (es. la paura).

Cartesio oltre ad elaborare la teoria generale delle passioni effettua anche un'analisi delle singole passioni. Individua sei passioni originarie: ammirazione, amore, odio, desiderio, gioia e tristezza. Dalla combinazione di queste nascono tutte le altre. Nella sua analisi Cartesio è molto puntuale, egli infatti, non manca di distinguere il carattere disinteressato di alcune passioni intellettuali, in particolare dell'ammirazione, ed il carattere "interessato" di altre passioni che sono reazioni dell'anima rispetto a ciò che può giovarle o nuocerle (vd. allegato).

Lezione II (2h) La dialettica ragione e passioni nel pensiero cartesiano

Cartesio oltre a fornire un'analisi fisiologica delle passioni indicando sintomi, cause ed effetti elabora anche un'attenta analisi fenomenologica di notevole interesse psicologico. Ne *Le passioni dell'anima* l'indagine sulla vita affettiva non si riduce ad un mero esame "clinico", ma si estende anche alla sfera psicologica e morale.

Quale collocazione hanno le passioni nella filosofia cartesiana? Le passioni sono collocate tra i due mondi proprio perché partecipano di materia e spirito. Ciò ha implicazioni anche in campo morale.

L'uomo è l'unica creatura vivente in cui le leggi del meccanicismo corporeo si incontrano e si fondono con quelle dell'anima razionale.

L'anima non può sopprimere le passioni attraverso un atto di volontà, ma può indirettamente assicurarsi un dominio su di esse mediante la costruzione di *habitus* comportamentale ispirato alla razionalità. Quali saranno le implicazioni di questa concezione in campo etico? La forza e la debolezza dell'animo consistono rispettivamente, nella capacità di opporre alla passioni giudizi saldi e precisi circa la conoscenza del bene e del male, o al contrario di farsi trascinare da opposte passioni fino al rischio di rendere l'anima "schiava ed infelice". Cartesio si rivela razionalista anche in campo etico, pur riconoscendo la naturalità delle passioni, nella Parte III del tratto, tradendo una certa influenza della filosofia stoica, si pone comunque nella prospettiva di un dominio razionale delle passioni. Anche la morale si colloca tra i due mondi, essa infatti si risolve nella prescrizione da parte dello spirito di comportamenti al corpo. Cartesio si limita ad elaborare una morale provvisoria (probabilmente per la difficoltà di dedurre le norme morali dalla metafisica. È possibile effettuare un collegamento con Il *Discorso sul metodo*- prerequisite-) Egli si ferma ad una prescrizione in sordina "regolare la propria condotta sulla propria ragione" in modo da dominare le passioni così da raggiungere la felicità. Lo scopo della vita per Cartesio è la beatitudine, la quale dovrebbe costituire l'ideale che orienta le nostre scelte. Le norme per raggiungere la beatitudine non possono essere altro che buoni consigli o suggerimenti. Infatti non possono essere date delle indicazioni universalmente e sempre valide a causa della molteplicità e diversità di occasioni e situazioni che sfuggono al controllo razionale. Le passioni sono tutte buone per natura, occorre solo evitarne il cattivo uso mediante l'uso della ragione, ricordando che ciò che si presenta all'immaginazione tende ad ingannare l'anima facendo sembrare l'oggetto della passione più forte di ciò che è.

TESTI

ALLEGATO LEZIONE I

Occorre pure sapere che, per quanto l'anima sia congiunta a tutto il corpo, c'è è tuttavia in questo qualche parte in cui essa esercita le sue funzioni in modo più specifico che in tutte le altre; e si crede comunemente che tale parte sia il cervello, o forse il cuore: il cervello, perché con esso sono collegati gli organi di senso; il cuore, perché ci sembra di sentire in esso le passioni. Ma esaminando la cosa con cura,

mi sembra di avere stabilito con evidenza che la parte del corpo in cui l'anima esercita immediatamente le sue funzioni non è affatto il cuore, e nemmeno tutto il cervello, ma solo la parte più interna di questo, che è una certa ghiandola molto piccola, (...)

(...)L'opinione poi di quelli che credono che l'anima riceva le sue passioni dal cuore, non è da prendersi nella minima considerazione, essendo fondata esclusivamente sul fatto che le passioni fanno avvertire nel cuore qualche alterazione; è facile notare che questa alterazione è avvertita come se fosse nel cuore solo per l'azione di un piccolo nervo che discende dal cervello verso di esso, così come un dolore è localizzato nel piede per via dei nervi del piede, e gli astri sono localizzato nel cielo per la loro luce e per i nervi ottici; di modo che non è più necessario che la nostra anima eserciti immediatamente le sue funzioni nel cuore per sentire in esso le passioni, di quel che non sia necessario che essa sia nel cielo per vedere in questo gli astri.

Art. 27 La definizione delle passioni dell'anima

Dopo aver considerato in che cosa le passioni dell'anima differiscono da tutti gli altri suoi pensieri mi sembra che si possano definire in maniera generale: Percezioni o sentimenti o emozioni dell'anima che si possano riferiscono particolarmente ad essa, e che sono causate, mantenute, e fortificate mediante qualche movimento degli spiriti

Art. 28 Spiegazione della prima parte di questa definizione.

Si possono chiamare percezioni quando ci si serve in maniera generale di questa parola, per significare tutti i pensieri che non sono azioni dell'anima, né volizioni, ma non quando ci se ne serve per significare conoscenze evidenti. Infatti l'esperienza fa vedere che coloro i quali sono più scossi dalle loro passioni non sono quelli che le conoscono meglio, e che esse sono nel numero delle percezioni che la stretta unione esistente fra l'anima ed il corpo rende confuse ed oscure. Si possono anche chiamare sentimenti, in quanto sono ricevute nell'anima alla stessa maniera degli oggetti dei sensi esterni, e non sono conosciute altrimenti da essa. Ma si possono chiamare ancora meglio emozioni dell'anima, non soltanto perché questo nome può essere attribuito a tutti i mutamenti che accadono in essa, cioè a tutti i diversi pensieri che le vengono, ma particolarmente perché di tutte le specie di pensieri che essa può avere, non ce ne sono altri che la agitano e la scuotono così fortemente come fanno queste passioni.

Art. 29 Spiegazione dell'altra sua parte.

Aggiungo che esse si riferiscono particolarmente all'anima per distinguerle dagli altri sentimenti che si riferiscono, alcuni agli oggetti esterni, come gli odori, i suoni, i colori; altri al nostro corpo come a fame la sete, il dolore. Aggiungo anche che esse sono causate, mantenute, fortificate da qualche movimento degli spiriti, al fine di distinguerle dalle nostre volizioni, che si possono definire emozioni dell'anima che le si riferiscono, ma che sono causate da essa stessa; e anche al fine di spiegare la loro causa ultima e più vicina che le distingue a loro volta dagli altri sentimenti.

Art. 52. Qual è la funzione delle passioni e come si possono enumerare.

Osservo inoltre che gli oggetti che muovono i sensi non eccitano in noi passioni diverse in ragione di tutte le loro differenze, ma solo in ragione dei vari modi in cui possono nuocerci o giovarci o, in genere assumere per noi importanza; e la funzione di tutte le passioni consiste solo nel disporre l'anima a volere ciò che la natura ci indica come utile, e a preservare in questa volontà, così come l'agitazione stessa degli spiriti che è solita causarle dispone il corpo ai movimenti che servono ad eseguire tali cose: perciò, per individuare le passioni, basta solo esaminare ordinatamente in quante diverse maniere, per noi interessanti, i nostri sensi possono essere mossi dai loro oggetti; e farò qui l'enumerazione di tutte le principali passioni secondo l'ordine che si possono trovare in tal modo.

Art. 53. La meraviglia

Quando, vedendo un oggetto per la prima volta ne siamo sorpresi, o lo giudichiamo nuovo, o molto diverso da come conoscevamo in precedenza, o da quel che supponevamo dovesse essere, allora ce ne meravigliamo e siamo stupiti; e poiché ciò può accadere prima che ce ne rendiamo momentaneamente conto se l'oggetto ci conviene o no, la meraviglia mi sembra la prima di tutte le passioni: ed essa non ha il suo contrario, perché se l'oggetto che ci si presenta non ha in sé nulla che ci sorprenda, non ne siamo per niente turbati e lo consideriamo senza passione.

Art. 54. La stima o il disprezzo, la generosità o l'orgoglio, l'umiltà o la bassezza.

Alla meraviglia si congiunge la stima o il disprezzo, secondo che ci meravigliamo della grandezza o della piccolezza di un oggetto. E così possiamo stimare o disprezzare noi stessi, di qui le passioni, e poi le abitudini, di magnanimità o d'orgoglio, d'umiltà o di bassezza.

Art. 55. La venerazione ed il disdegno

Ma quando stimiamo o disprezziamo altri oggetti, che consideriamo cause libere capaci di farci bene o male, dalla stima deriva la venerazione, e dal semplice disprezzo il disdegno.

Art. 56. L'amore e l'odio

Ora tutte queste passioni precedenti possono essere eccitate in noi senza che in alcun modo ci rendiamo conto se l'oggetto da cui sono prodotte è buono o cattivo. Ma quando una cosa ci è presentata buona nei nostri riguardi, ossia come a noi conveniente, ne deriva amore per essa; e quando ci è presentata come cattiva o nociva, questo ci eccita all'odio.

Art. 57. Il desiderio

Dalla stessa considerazione del bene e del male derivano tutte le altre passioni; ma, per indicarle qui in ordine, mi servirò di distinzioni temporali; e tenendo conto che esse ci portano a guardare molto più all'avvenire che non al presente o al passato, comincio col desiderio. Perché non solo quando si desidera conquistare un bene che non si possiede ancora, o evitare un male che si ritiene possa accadere, ma anche quando si desidera solo la conservazione di un bene o l'assenza di un male e in ciò consiste tutto l'ambito di questa passione- è evidente che essa guarda sempre al futuro.

(...)

Art. 61. La gioia e la tristezza

La considerazione del bene presente suscita in noi la gioia, quella del male la tristezza, quando si tratta di un bene o di un male che ci è rappresentato come nostro

Cartesio *Le passioni dell'anima*, in *Opere filosofiche*, Laterza, Bari, Vol. IV

ALLEGATO LEZIONE II

Art. 211 Un rimedio generale contro le passioni

(...) infatti vediamo che per natura sono tutte buone e che dobbiamo evitare solo il loro cattivo uso ed i loro eccessi per i quali potrebbero essere sufficienti i rimedi che ho spiegato se ciascuno si curasse abbastanza di servirsene. (...) ma quel che si può sempre fare in tali occasioni e che io penso di poter fare in tali occasioni , e che io penso di poter porre qui come il rimedio più generale e più facile da praticarsi per tutti gli eccessi delle Passioni è il seguente: quando si sente il sangue così agitato, occorre essere attenti a ricordarsi che tutto ciò che si presenta all'immaginazione tende ad ingannare l'anima e a farle apparire molto più forti di quel che sono le ragioni che servono a persuadere l'oggetto della sua passione, e molto più deboli quelle che servono a dissuaderlo. E quando la passione induce soltanto a cose la cui effettuazione tollera un indugio, occorre astenersi dal dare immediatamente un giudizio e svagarsi con altri pensieri fin quando il tempo ed il riposo abbiamo placato del tutto l'agitazione del sangue. E infine quando la passione incita ad azioni per cui è necessario prendere subito una risoluzione, occorre che la volontà si porti soprattutto a considerare e a seguire le ragioni che sono contrarie a quelle che la passione mette in evidenza, sebbene appaiono meno forti. Come quando si è inopinatamente attaccati da un nemico. Tale circostanza non permette che si indugi di deliberare. Ma mi sembra che coloro i quali sono abituati a riflettere sulle loro azioni possano sempre, quando si sentono presi dalla paura, procurare di distogliere il pensiero dalla considerazione del pericolo rammentando le ragioni per cui vi è molto più sicurezza e più onore nella resistenza che nella fuga. E, al contrario, quando sentono che il desiderio di vendetta e di collera li incitano a correre sconsideratamente verso quelli che li attaccano, si ricorderanno di pensare che è imprudente perdersi quando è possibile salvarsi senza disonore e che, se le forze sono molto impari, è meglio ritirarsi onestamente o prendere quartiere, piuttosto che esporsi brutalmente ad una morte.

Cartesio *Le passioni dell'anima*, in *Opere filosofiche*, Laterza, Bari, Vol. IV

Lezione III (2 h) - Il *Trattato sulla natura umana*- L'indagine *naturalistica* delle passioni secondo D. Hume

Breve richiamo al contesto storico (prerequisito).

Il secolo XVIII è il secolo dei *Lumi*, della scienza di Newton ma anche del *sentimentalismo*, il cui assunto fondamentale è che, anche per quanto riguarda l'etica, non si può fare a meno di tenere conto dei sentimenti e delle inclinazioni umane. Questi temi e motivi li ritroviamo anche nel pensiero filosofico di Hume che visse in detto periodo storico.

L'originalità della filosofia di Hume consiste nel tentativo di applicare il *metodo scientifico* di matrice baconiana e newtoniana allo studio della natura umana. Al fine di giungere ad una più rigorosa trattazione della natura umana, scevra dalle elaborazioni metafisiche tipiche dei filosofi del Seicento. La sfida che Hume si pone è quella di tentare di ricondurre delle proprietà umane, come quelle morali, ad una interpretazione scientifica.

Cartesio aveva studiato la vita affettiva compiendo un'analisi fisiologica del cervello integrata con una teoria della mente e dei suoi contenuti, Hume, dal canto suo, compie un'analisi *naturalistica* dei contenuti mentali e dei meccanismi che li regolano. Infatti mentre Cartesio aveva considerato le passioni in relazione al rapporto anima e corpo, Hume cerca di dimostrare come nelle passioni operi un meccanismo regolare.

Come definisce le passioni Hume? Come per Cartesio, anche per Hume le passioni sono sensazioni, (vd. allegato) nello specifico sensazioni semplici di piacere o di dolore, identificate in uno stato mentale intermedio tra determinati stimoli percettivi e determinate reazioni (qui è possibile effettuare collegamento con la teoria delle idee -prerequisito-).

Più precisamente, per il filosofo scozzese, le passioni, come le sensazioni e le idee, sono percezioni. Ciò che accomuna le passioni alle sensazioni è il fatto di essere percezioni forti, ossia "impressioni"; ciò che le discrimina è il loro contenuto, in base al quale le sensazioni costituiscono impressioni "esterne"; le passioni impressioni "interne". Le passioni per Hume non agiscono sul piano conoscitivo, bensì su quello pratico, costituiscono gli impulsi da cui si originano le passioni (da qui una serie di conseguenze in campo morale).

Anche Hume, come già Cartesio, elabora un'analisi minuziosa delle passioni distinguendo passioni ed emozioni, passioni "violente" e "tranquille", passioni dirette ed indirette, passioni semplici e complesse.

Le impressioni "violente", come amore odio, gioia e dolore, costituiscono le passioni *strictu sensu*; le emozioni, invece, sono costituite da impressioni cosiddette "calme" come il senso del bello e del brutto.

Le passioni dirette sono quelle che sorgono nell'uomo in base ad un rapporto diretto con l'oggetto (es desiderio, avversione, tristezza, gioia, speranza tranquillità).

Al contrario, le passioni indirette dipendono da un più complesso reticolo di relazioni, cioè dagli stessi principi che regolano le passioni dirette precedenti in unione con altre qualità (es. orgoglio, umiltà, ambizione, amore, odio, invidia, generosità, pietà etc...etc...)

Hume non manca di precisare che alcune passioni nascono dalla nostra relazione con il mondo esterno, mentre altre derivano da un istinto naturale originario, un istinto "assolutamente inesplicabile", da una struttura originaria della natura umana, (ad es. la fame, la vendetta l'amicizia ecc... ecc...). In relazione a quest'ultime Hume non si pone il problema di trovarne l'origine, si limita solo ad una constatazione della loro esistenza. La fame la sete sono appetiti primitivi che ci spingono ad impossessarci di un oggetto e dalla loro soddisfazione deriva un piacere che può diventare l'oggetto di un'altra specie di desiderio o inclinazione, secondario e interessato. Ugualmente, esistono passioni mentali per cui cerchiamo oggetti particolari come la fama, la potenza o la vendetta, senza alcuna considerazione del vantaggio che se ne trae, "così avviene che io provi piacere a fare del bene ad un amico perché lo amo, non già che io lo ami per il desiderio di quel piacere"³.

Lezione IV (2 h) La ragione schiava delle passioni, l'etica di Hume

L'empirismo humeano fa sentire il suo eco anche nella riflessione sulla morale. In ambito morale Hume opera una sorta di rivoluzione concettuale, egli teorizza una morale descrittiva, mirante alla ricostruzione della genesi e della natura dei comportamenti umani, e non prescrittiva finalizzata all'indicazione di norme e regole di comportamento. Non esistono norme universali del comportamento umano, non si possono stabilire oggettivamente valori come il giusto e l'ingiusto. Nel moderno contesto scientifico del Settecento, diversamente dalla riflessione filosofica dei secoli precedenti, la spiegazione nei termini dell'oggettività dei valori etici non è più comprensibile, né accettabile. In questa posizione sono chiaramente evidenti, tanto l'influsso del contesto scientifico quanto quello dei motivi del *Sentimentalismo*.

³ *Of the Dignity or Meanness of Human Nature*, nei *Philosophical Works* di D. Hume a cura di T.H. Green e T. H. Grose, London 1874-5

Riprendendo quanto accennato nella precedente lezione si ricorda che le passioni giocano un ruolo importante in campo etico. Nel *Trattato sulla natura umana*, Hume fa riferimento alle emozioni come ciò che permette di risolvere il problema della motivazione ad agire.

Prendendo le distanze dal razionalismo, Hume pone a fondamento della morale non più la ragione ma il sentimento, sfrondando, in questo modo, l'etica da ogni implicazione metafisica. Hume, pur riconoscendo un ruolo alla ragione nell'ambito della valutazioni morali, ritiene che l'uomo agisca essenzialmente in base ai sentimenti ed alle passioni.

È la dimensione istintuale ed affettiva che controlla l'agire umano. La ragione può orientare ma non può né creare, né annullare le passioni. In base a questa prospettiva viene a cadere il contrasto ragione *versus* passione. La ragione segue le regole della logica stabilendo la verità o la falsità di un'azione e/o di un fatto. Un'azione morale può essere considerata da approvare o da biasimare ma non può essere considerata vera o falsa, i giudizi di valore che orientano i nostri desideri non seguono le leggi della logica. Ragione e passione hanno una diversa natura. La ragione ha il carattere di una rappresentazione, la passione invece, pur essendo un fenomeno mentale, non è una rappresentazione. Da ciò consegue che la ragione non può influenzare le passioni, ad esempio assecondandole o contraddicendole, l'accordo o il disaccordo può esistere solo tra idee o rappresentazioni. Al riguardo, Hume, è molto preciso, anche il cosiddetto "comportamento ragionevole" non dipende dal prevalere della ragion pratica ma dal prevalere delle passioni "calme" su quelle "violente". (Si può chiedere agli alunni di effettuare un confronto con la posizione di Cartesio circa il rapporto passioni/ragioni. Interessante è anche un possibile collegamento con le teorie dell'esperienza emotiva, in particolare con la teoria del *potenziale motivazionale*, esaminate in psicologia).

Dunque movente delle azioni morali non è la razionalità ma un impulso naturale. Si ricorda che per Hume, in sede di valutazione morale, è molto importante la distinzione tra movente ed azione. Ciò che si valuta sono i moventi non le azioni, per cui approvare o condannare significa avere differenti impressioni. Non esiste alcun principio a priori, del bene o del male, che possa diventare movente necessario delle azioni umane. Hume si discosta notevolmente dai razionalisti, secondo cui, la ragione era sia il movente delle azioni, che fonte di valutazioni morali.

Hume inoltre, precisa che il carattere precipuo del sentimento morale è l'essere "disinteressato", il senso morale va distinto dall'interesse personale. Un'azione produce in noi un sentimento che la

fa considerare buona o cattiva, solo quando viene considerata senza riferimento ad interessi particolaristici.

La morale dunque, secondo Hume, non è data da valori assoluti, nasce dal sentimento, fondandosi sulla simpatia (il termine viene spiegato attraverso l'analisi etimologica *sun*=con *pathos*= sofferenza), cioè il riconoscersi in ciò che provano gli altri dà luogo all'altruismo. Essa viene definita come "tendenza naturale che abbiamo a simpatizzare con gli altri e a ricevere le loro inclinazioni e i loro sentimenti, per quanto diversi siano dai nostri, o anche contrari". La *simpatia* si fonda sul fatto che gli uomini sono simili nei loro comportamenti e sentimenti, senza di essa la condizione umana sarebbe caratterizzata dalla solitudine. Hume vede un'analogia tra la funzione svolta dalla *simpatia* in campo morale e quella svolta dalla credenza nel campo della conoscenza. Infatti senza la *simpatia* saremmo isolati dagli altri, così come senza credenza non entreremmo in rapporto con le cose. *Simpatia* e credenza costituiscono forze di natura istintiva in grado di farci superare i limiti dell'egoismo.

TESTI

ALLEGATO LEZIONE III

Come si possono dividere tutte le percezioni della mente in *impressioni* e *idee*, così è possibile suddividere le impressioni in *originarie* e *secondarie*. Questa suddivisione delle impressioni è identica a quella di cui mi son già servito quando distinti tra impressioni di *sensazione* e impressioni di *riflessione*. Le impressioni originarie o impressioni di sensazione sono quelle che sorgono nell'anima, senza che alcuna percezione le preceda, dalla costituzione del corpo, dagli spiriti animali, o dal contatto di oggetti con gli organi esterni. Le impressioni secondarie, o di riflessione, sono quelle che provengono da alcune di quelle originarie, o direttamente o per il frapporsi delle loro idee. Al primo tipo appartengono tutte le impressioni dei sensi e tutti i dolori e i piaceri corporei; al secondo tipo appartengono le passioni e le altre emozioni che a esse rassomigliano(...). Mi limiterò qui pertanto a quelle altre impressioni, che ho chiamato secondarie e di riflessione, in quanto sorgono o dalle impressioni originarie o dalle loro idee. I dolori e i piaceri corporei sono fonte di molte passioni, sia quando vengono provati che quando vengono considerati dalla mente; ma originariamente sorgono nell'anima, o nel corpo, comunque vi piaccia chiamarlo, senza essere preceduti da alcun pensiero o percezione. Un attacco di gotta produce una lunga catena di passioni, quali la tristezza,

la speranza, la paura; ma non deriva da nessuna affezione o idea.(...). Le impressioni di riflessione possono suddividersi in due tipi, e cioè quelle calme e quelle violente. Al primo tipo appartengono il senso del bello e del brutto in un'azione, in una composizione e negli oggetti esterni; al secondo tipo appartengono le passioni di amore e odio, tristezza e gioia, orgoglio e umiltà. (...) dal momento che le passioni sono, in genere, più violente delle emozioni che sorgono dal bello e dal brutto, queste impressioni sono state comunemente distinte le une dalle altre. (..) Avendo ormai detto tutto ciò che ritenevo necessario sulle nostre idee, inizierò ora a spiegare queste violente emozioni o passioni, la loro natura, origine, cause ed effetti.

David Hume, *Trattato sulla natura umana*, a cura di M. Dal Pra, in D. Hume *Opere*, Laterza, Bari, 1987

ALLEGATO LEZIONE IV

(...) la ragione da sola non può mai produrre un'azione o suscitare una volizione (...). Nulla può ostacolare o rallentare l'impulso di una passione se non un impulso contrario; se questo impulso contrario sorgesse dalla ragione, quest'ultima facoltà dovrebbe avere un'influenza originaria sulla volontà e dovrebbe essere in grado non solo di impedire, ma anche di causare qualunque atto di volizione. Ma se la ragione non ha questa influenza originaria è impossibile che possa ostacolare un principio che invece possiede tale capacità, o che riesca a fare esitare la nostra mente sia pure per un attimo. Risulta quindi chiaro che il principio che si contrappone alla passione non può coincidere con la passione e solo impropriamente lo si chiama così. Non parliamo né con rigore né filosoficamente quando parliamo di una lotta tra la passione e la ragione. La ragione è, e deve solo essere, schiava delle passioni e non può rivendicare in nessun caso una funzione diversa da quella di servire ed obbedire a esse.

David Hume, *Trattato sulla natura umana*, a cura di M. Dal Pra, in D. Hume *Opere*, Laterza, Bari, 1987

FASE III DISCIPLINA PSICOLOGIA

In questa fase viene proposto lo studio dell'affettività secondo la prospettiva psicologica. Attraverso una serie di lezioni frontali caratterizzate da continui riferimenti ad esempi ed esperimenti, modalità queste, che si agganciano alla dimensione operativa e sperimentale della disciplina e che favoriscono una più efficace comprensione di concetti e teorie, si effettuerà un ampio *excursus* sul tema.

Lezione I (2h) la vita affettiva caratteri generali. L'attivazione fisiologica, l'espressione delle emozioni.

Gli stati affettivi rappresentano una manifestazione molto discussa della nostra vita psichica, gli psicologi sono in disaccordo circa il significato della terminologia usata per designarli, sul modo di classificarli, sulla natura dei meccanismi che li producono. Le difficoltà maggiori derivano dal fatto che si tratta di stati d'animo che non presentano caratteristiche costanti. Generalmente nei manuali di psicologia si trovano le seguenti definizioni:

il *sentimento* esprime la capacità di reagire con una calda adesione personale alle modificazioni organiche e psichiche, abbraccia in una visione comprensiva tutti i fenomeni dell'affettività. Anche emozioni e passioni sono sentimenti, sebbene caratterizzati da tratti differenziali e da un diverso grado di intensità. In senso stretto il termine sentimento indica un fenomeno interno differente dall'emozione e dalla passione.

Sentimento: stato affettivo elementare relativamente duraturo e calmo, stabile e di debole intensità, soggetto a modificarsi nel tempo. In esso il pensiero svolge un compito più importante rispetto a quello delle funzioni organiche. I sentimenti non si presentano come fatti isolati, ma come risposta a certe impressioni o come conseguenza della presa di coscienza di una certa situazione.

Emozione: stato affettivo di breve durata ma di notevole intensità, rappresenta un'esplosione subitanea e disordinata che turba l'equilibrio psichico e manifesta un'inadeguatezza della tonalità espressiva ai fini dell'attività pratica. Di norma si manifesta come una forma di mobilitazione straordinaria di tutto l'organismo per far fronte a situazioni eccezionali. Non sempre le emozioni sono intense e violente, quindi non è facile stabilire una netta demarcazione tra sentimenti ed emozioni. A seconda della carica dell'affettività, allegria, simpatia, amore, gelosia, etc... etc..., rientrano nell'ambito dei sentimenti o delle emozioni. Inoltre le emozioni possono trasformarsi in sentimenti, ed i sentimenti possono manifestarsi come reazioni emotive.

Passione: lo stato affettivo che caratterizza le passioni si distingue soprattutto per la complessità ed esclusività del fenomeno. Le passioni nascono da un sentimento e si nutrono con un'emozione intensa e cronica. Si tratta di stati affettivi particolarmente intensi che polarizzano tutta l'energia psichica del soggetto in un'unica direzione condizionando tutto il comportamento, in genere viene a mancare la capacità di autocontrollo, e gli ostacoli che si oppongono alla realizzazione di un tale stato affettivo vengono sottovalutati. Le passioni possono consumare tutta l'energia del soggetto, renderlo incurante del pericolo e delle conseguenze delle proprie azioni, indifferente ad ogni altro interesse o valore. Alcune passioni possono essere negative, altre innocue come il collezionismo, o nobili e indurre a realizzazioni notevoli nel campo dell'arte, della scienza, della giustizia, della morale, etc...etc...

Uno degli aspetti più interessanti delle risposte emotive è **l'attivazione fisiologica** che esse scatenano. La maggior parte delle emozioni, se non tutte, sono associate a cambiamenti fisiologici. Lo stato di attivazione emotiva che si genera si estende a tutto il corpo. Alcune risposte somatiche alle emozioni sono talmente evidenti che vengono percepite facilmente. I cambiamenti evidenti più noti sono quelli che accompagnano la paura. Le reazioni fisiche ad uno stimolo che incute paura sono il risultato dell'azione del sistema nervoso simpatico che fa in modo che le ghiandole surrenali producano adrenalina e norepinefrina, ormoni che accelerano il battito cardiaco, innalzano la pressione sanguigna ed il livello di glucosio nel sangue. Il fegato invece, per fornire energia, immette quantità supplementari di zucchero nel sangue e, per favorirne la combustione, la respirazione si fa più frequente in modo da assicurare il necessario apporto di ossigeno, i processi digestivi rallentano in modo che il sangue venga dirottato dagli organi interni verso i muscoli. La pupilla si dilata al fine di consentire un maggiore ingresso di luce che potenzia l'acutezza visiva. Per raffreddare il corpo sovraeccitato, aumenta la sudorazione. Il corpo quindi, risponde in maniera adattiva alle sfide ambientali, attraverso una serie di cambiamenti fisiologici che attivano la persona in vista di una risposta di fuga o di lotta. Quando l'emergenza passa, i centri del sistema nervoso parasimpatico producono gli effetti opposti calmando il corpo. In molte situazioni lo stato di attivazione svolge una funzione adattiva, ma quando si protrae nel tempo innescato da una condizione di stress prolungato, finisce con l'affaticare il corpo. Uno stato di attivazione elevato può compromettere il rendimento allo stesso modo di un livello di attivazione troppo basso. Il livello ottimale di attivazione varia da individuo ad individuo. Può essere utile citare i

risultati di alcune ricerche di laboratorio che forniscono validi esempi di livelli di attivazione personali in base ai diversi contesti.

A questo punto, sempre attraverso il ricorso ad un esempio, viene chiarito che gli stati fisiologici che le emozioni provocano, variano al variare dello stato emotivo e che, è opinione sempre più diffusa tra gli scienziati che alle diverse aree cerebrali corrispondano emozioni diverse. In sintesi le diverse emozioni implicano stati di attivazione generale analoghi, in virtù dell'azione del sistema nervoso simpatico, mentre la percezione soggettiva sembra dipendere dall'attività di diverse aree cerebrali e da ormoni differenti.

Quest'ultimo aspetto considerato costituisce l'aggancio per affrontare il discorso sull'**espressione delle emozioni** che verrà trattato nella seconda parte della lezione.

Non è possibile decifrare le emozioni di una persona a partire dal suo stato di attivazione somatica, ma è possibile riconoscerle ed interpretarle attraverso una "lettura" del corpo, in particolar modo, attraverso l'osservazione delle espressioni del volto. Tutti comunichiamo anche per vie non verbali, attraverso la mimica del corpo. Nel 1872 Darwin pubblicò il libro *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*, nel quale descriveva in dettaglio le espressioni facciali delle emozioni nell'uomo e negli animali. I principi che Darwin voleva stabilire erano:

- le espressioni facciali delle emozioni negli esseri umani sono innate
- esse sono universali, cioè presenti in tutte le razze dell'umanità
- esse traggono origine dalle espressioni facciali degli altri animali.

Alcune di queste tesi sono state riprese da altri studiosi. Sono in molti ad essere convinti che alcune delle espressioni facciali delle emozioni non siano apprese ma innate. Ad esempio, i bambini ciechi dalla nascita, sorridono e si accigliano allo stesso modo dei bambini che hanno una vista normale.

Darwin ipotizzò che queste espressioni si fossero evolute negli animali sociali per favorire la comunicazione.

Degli studiosi nordamericani hanno approfondito il tema dell'universalità delle espressioni. In due diverse ricerche si sono mostrate fotografie riproducenti diverse espressioni del volto a soggetti di varie nazionalità affinché decifrassero le emozioni. Dal Brasile al

Giappone i soggetti hanno risposto in modo simile. I ricercatori hanno fugato il dubbio di una possibile influenza interculturale nelle risposte dovuta ai mass-media, in forza della quale le diverse culture hanno appreso l'uso delle stesse espressioni facciali per le stesse emozioni. I ricercatori hanno rivolto la loro attenzione ai Fore della Nuova Guinea, una tribù che aveva avuto poco o nessun contatto con le culture alfabetizzate occidentali o orientali. Con un gruppo di traduttori, gli sperimentatori descrissero ai soggetti una semplice situazione e chiesero loro di scegliere tra un gruppo di tre fotografie la faccia che meglio si addiceva alla situazione. I Fore nella quasi totalità dei casi scelsero la stessa foto dei soggetti sperimentali occidentali; la principale difficoltà era data dalla difficoltà di distinguere la paura o dalla sorpresa. Le recenti ricerche sulla comunicazione delle emozioni mostrano che mentre le espressioni facciali delle emozioni rivelano un elevato grado di coerenza tra le culture, la decodificazione di queste espressioni è molto più mutevole.

Vi sono altre tipi di comportamento espressivo che possono palesare le emozioni:

- **postura:** una persona felice cammina dritta, una persona triste è fiacca, una persona arrabbiata o impaurita assume una posizione contratta
- **trasalimento:** risposta motoria rapida ed automatica associata, in particolar modo, ad emozioni quali la paura e la sorpresa. Un rumore forte o uno stimolo intenso ed inaspettato producono una tipica configurazione di azioni involontarie, la testa si muove in avanti, le palpebre si chiudono per un istante, la bocca può aprirsi, i muscoli del collo si contraggono, braccia e gambe possono muoversi di scatto.
- **comportamenti volontari:** si possono esprimere sentimenti applaudendo, saltando di gioia etc, etc...

Per completare il discorso sull'espressione delle emozioni risulta interessante effettuare un sintetico riferimento alla rappresentazione cognitiva delle emozioni.

Le emozioni trovano rappresentazione anche nella consapevolezza. Sappiamo quali emozioni stiamo provando e possiamo farne oggetto di discorso, ed infatti il modo più semplice per sapere cosa una persona stia provando è chiederglielo. Vi sono varie espressioni che indicano uno stato interno agli altri difficilmente percepibile ad es. "sono deliziato" etc...etc...

Vi sono molteplici modo attraverso cui le persone imparano a formulare asserzioni sui propri stati interni. Per imitazione, modalità

presente soprattutto nei bambini, si impara ad associare una parola triste, felice, arrabbiato ad una situazione.

Per empatia, spesso si crede di poter cogliere i sentimenti di un'altra persona immaginando noi stessi nei suoi panni. Sappiamo come noi ci sentiremmo in una determinata situazione ed assumiamo che anche gli altri si sentano in quel modo.

Attraverso metafore, le metafore costituiscono un altro modo attraverso cui impariamo a parlare delle nostre emozioni. Non è raro che vengano usati termini che riconducono i sentimenti interni ad un evento soggettivo del mondo esteriore ad esempio: "tocco il cielo con un dito". Queste metafore vengono create per descrivere sentimenti per i quali non abbiamo espressioni specifiche e ben definite.

Nella parte conclusiva della lezione, si può proporre un "esercizio-esperimento". Il docente mostra alla classe delle immagini fotografiche di volti (vd. allegato), gli alunni devono individuare l'emozione che i volti esprimono. Il docente al termine dell'esperimento fornirà le risposte esatte che verranno confrontate con quelle degli alunni.

Lezione II (1h): Emozioni innate, apprese, programmate

Per attivare la riflessione ed una successiva discussione sul tema si può porre la seguente domanda: di fronte ad un medesimo evento è possibile che persone diverse provino sempre tutte la stessa emozione, o è possibile che un stesso evento susciti risposte emotive differenti?

Al riguardo risulta possibile ed utile effettuare un collegamento con il cortometraggio. Ad esempio si può chiedere agli allievi: quale o quali scene del cortometraggio citereste come esempio di come stessi eventi possano dare origine a diverse emozioni?

Si prosegue ricordando che nostra esperienza delle emozioni è strettamente legata alla loro espressione. A questo punto si possono porre una serie di interrogativi che fungano da piste guida per l'approfondimento del tema: qual è l'origine delle emozioni? Perché la gente può rispondere alla stessa situazione con emozioni differenti? Cosa produce una risposta emotiva?

Gli esseri umani possiedono una serie di risposte emotive innate, ad esempio è probabile che uno stimolo intenso provochi trasalimento, la morte di un parente dolore, etc, etc...

Altri stimoli producono reazioni che sono evidentemente apprese con l'esperienza (collegamento studi sull'apprendimento). Per esempio se somministriamo una scossa elettrica ad un topo ogni volta che suoniamo un campanello il topo mostra paura ogni volta che il campanello si mette a suonare. Sono state effettuate numerose ricerche per cercare di stabilire se la risposta emotiva ad un determinato stimolo sia una risposta primaria o secondaria, senza però riuscire a dirimere la questione. Lo studioso Martin Seligman ha proposto una nuova interpretazione della contrapposizione risposte innate/risposte apprese introducendo il concetto di **preparazione**: Si è più preparati ad associare una certa risposta emotiva ad uno stimolo piuttosto che ad un altro. Il principio viene ben illustrato da un esperimento condotto da Garcia e Koelling. A dei ratti fu data dell'acqua dolcificata con saccarina, in seguito furono esposti a radiazioni fin quando non si ammalarono. Come conseguenza, i ratti rifiutavano di bere acqua contenente saccarina. Quando l'acqua venne abbinata ad uno stimolo visivo, una luce, e ad uno uditivo, un rumore, i ratti non cercavano di evitare lo stimolo, ma il sapore dell'acqua. In un secondo esperimento, ai ratti furono somministrate scosse elettriche dopo che avevano bevuto l'acqua, essi evitavano l'acqua associata alla luce ed al suono, ma non l'acqua contenente saccarina. Gli sperimentatori hanno concluso che i ratti sono "preparati" ad associare una malattia ad un sapore, e una scossa ad uno stimolo visivo o uditivo. Essi sono meno "preparati" ad associare una malattia a luci o suoni, o una scossa ad un sapore.

La *preparazione* si configura come un *continuum*, ad ogni associazione possibile tra uno stimolo ed una risposta emotiva può essere associata una posizione sul *continuum*. Ad un polo estremo del *continuum* si collocano stimoli che suscitano risposta emozionale alla prima apparizione, all'estremo opposto si collocano quelle risposte emotive che possono non essere mai legate ad uno stimolo specifico. Tra i due estremi si posizionano le associazioni più o meno facili da condizionare.

Si completa il discorso attraverso un breve *excursus* sulle emozioni programmate.

Si ricorda alla classe che gli esseri umani sono in grado di apprendere in modi più complessi. Infatti disponiamo di **schemi**, cioè strutture di conoscenza che contengono assunzioni (convinzioni, ipotesi) sulle relazioni tra i vari attributi dei membri di una categoria. Ad esempio, un'aula scolastica comporta l'idea di studenti nei banchi, professori in cattedra, lavagna etc...etc..., alcuni studiosi sostengono che gli schemi includono anche specifiche reazioni emotive. Molte persone,

ad esempio, hanno una propria struttura di conoscenza relativa alle persone con disturbi mentali, in base alla quale presumono sia sgradevole ed imprevedibile l'interazione con questi soggetti, indipendentemente dall'aver mai incontrato o interagito con uno di essi. Probabilmente, in questa categoria oltre che informazioni cognitive, sono contenute anche informazioni emotive, per cui all'attivarsi della categoria verrà attivata anche la risposta emotiva, l'emozione attivata da uno schema può manifestarsi prima ancora di incontrare la persona.

Si fa presente che secondo gli studiosi gli esseri umani sono dotati di *scripts*, ossia copioni, schemi che precisano il corso degli eventi nel tempo, per una varietà di situazioni, quali matrimoni, feste, funerali, storie d'amore. Gli *scripts* includono anche la specificazione di reazioni emotive. Per esempio alcuni posseggono *scripts* per la tipica festa di compleanno che include aspettative di una serata di gran divertimento. L'esistenza di un tale *script* può generare uno *stato di disponibilità* all'euforia che finisce con l'intensificare una sensazione che potrebbe essere definita come un moderato buon umore. In alcuni casi, l'incapacità di un evento di essere all'altezza di queste aspettative emotive provoca un *effetto di contrasto* che genera delusione e tristezza.

Poiché le risposte emotive possono essere suscitate dall'attivazione di schemi e *scripts*, ciò spiegherebbe come mai emozioni difficili da comprendere siano evocate da eventi apparentemente innocui (es. innamorato biblioteca).

Il docente può chiedere agli allievi di citare degli esempi, tratti dalla propria esperienza, che si siano inerenti agli aspetti trattati.

Lezione III (2h): Le teorie dell'esperienza emotiva

In questa lezione viene ultimato l'argomento presentando le teorie dell'esperienza emotiva.

Dopo aver affrontato alcuni aspetti, la natura delle emozioni, come vengono espresse, la distinzione emozioni innate, apprese, programmate, partendo dall'origine delle emozioni verranno esaminate alcune delle teorie più diffuse circa l'esperienza emotiva. Il docente, anche in questa fase, può porre una serie di "domande-guida" che introducono ai nuovi aspetti da affrontare.

Qual è l'origine delle emozioni?

Secondo *communis opinio*, le parti dell'encefalo maggiormente interessate nella risposta emotiva sono l'ipotalamo ed il sistema limbico. Infatti, è stato scoperto che lesioni di certe parti di queste aree producono cambiamenti permanenti del comportamento emotivo degli animali. In base alla localizzazione del danno cerebrale gli animali possono diventare passivi ed incapaci di reagire, o iperattivi ed infuriarsi per un nonnulla.

Teoria dell'attivazione

Due ricercatori, Moruzzi e Magoun, hanno studiato il sistema di attivazione reticolare, il RAS (*reticular activating system*). Questo sistema controlla l'attivazione, esso è costituito da vie nervose che si estendono dal tronco encefalico fino al talamo ed alla corteccia cerebrale; le informazioni che raggiungono il ras provengono da tutti i sensi, tranne l'odorato. A livelli moderati di attività, il RAS rende le persone vigili ed attente, quando gli stimoli diventano troppo intensi o numerosi, il sistema provoca eccessiva attivazione o eccitazione ed il comportamento diventa disorganizzato. In base a ciò, *la teoria dell'attivazione* stabilisce che vi è un livello ottimale di attivazione emozionale, se troppo basso si ha sonnolenza o apatia, se troppo alto iperattività e turbe emotive.

Che relazione intercorre tra i cambiamenti fisiologici e le emozioni?

Che ruolo svolge l'interpretazione cognitiva nell'esperienza delle emozioni?

L'attivazione di un'emozione può influenzare altre possibili reazioni emotive?

Sono state elaborate diverse teorie che cercano di rispondere a queste domande.

La ***teoria di James–Lange (teoria somatica)*** cerca di chiarire cosa venga prima, se la rappresentazione cognitiva dell'emozione o l'attivazione fisiologica ed il comportamento espressivo. Lo psicologo William James ed il fisiologo Carl Lange circa un secolo fa, in seguito a numerosi studi, giunsero ad affermare che i cambiamenti corporei precedono l'esperienza emotiva. Secondo i due studiosi, uno stimolo che suscita un'emozione provoca prima reazioni fisiologiche ed espressive, che sono esse stesse, successivamente, percepite come emozioni.

Questa teoria fu confutata dal fisiologo Walter Cannon. Egli mosse essenzialmente due obiezioni:

1. i cambiamenti corporei associati agli stati emotivi si manifestano troppo lentamente per poter essere la causa delle

emozioni. L'emozione provocata da uno stimolo appare troppo velocemente per essere un sottoprodotto delle reazioni fisiologiche.

2. i cambiamenti fisiologici che si verificano insieme alle emozioni hanno luogo anche in altre situazioni, senza provocare emozioni. Alcuni cambiamenti fisiologici, come ad esempio quelli che si accompagnano alla paura: aumento frequenza cardiaca, ritmo respiratorio, pressione del sangue, etc... etc..., possono essere prodotti da sforzi fisici o iniettando stimolanti, senza che si provi una sensazione di paura.

Queste considerazioni hanno portato Cannon ad elaborare una teoria successivamente perfezionata da un altro studioso, Bard. Secondo *la teoria Cannon-Bard*, quando viene percepito uno stimolo emotivamente scatenante, il talamo invia impulsi sia al sistema nervoso simpatico scatenando reazioni fisiologiche, sia alla corteccia cerebrale producendo così la consapevolezza dell'emozione. In sintesi, secondo questa teoria, cambiamenti corporei e sensazioni tipiche delle emozioni si verificano simultaneamente.

Recenti studi neurofisiologici sembrano confermare l'idea che il talamo sia alla base delle emozioni, altri studi invece, sembrano avvalorare *la teoria di James-Lange*. In particolare, uno psicologo, intervistò un gruppo di pazienti che avevano avuto gravi danni alla spina dorsale e non provavano alcuna sensazione nelle parti del corpo al di sotto del punto danneggiato. In base a questi risultati, lo studioso concluse che per provare emozioni intense è necessario avere un qualche feed-back dal proprio corpo, una sorta di indicazione delle reazioni fisiologiche che hanno luogo. Quando le sensazioni prodotte dalle reazioni sono assenti, le emozioni possono essere percepite con minore intensità.

La teoria bifattoriale del juke-boxe di Schacter cerca di trovare una sorta di compromesso tra queste due posizioni. Affinché un'emozione possa essere provata sono necessarie sia una risposta fisiologica, sia un'interpretazione cognitiva di quella risposta. In condizioni di attivazione se decidiamo di sentirci arrabbiati ci sentiamo arrabbiati, se decidiamo di sentirci tristi, ci sentiamo tristi. Tale teoria è stata denominata del *juke-boxe* perché sostiene che, un cambiamento dell'attivazione fisiologica (la moneta che si inserisce nel juke-boxe) avvia un processo fornendo ad esso energia. Ma l'emozione provata (metaforicamente paragonata al "motivo suonato") dipende da quale tasto del juke-boxe venga premuto. Il docente può chiarire ulteriormente questa teoria citando l'esperimento effettuato da Singer, un collaboratore di Schacter. A dei soggetti venne somministrata dell'epinefrina, sostanza che produce sintomi fisiologici associabili ad

una reazione emotiva come la paura. Ad un gruppo di soggetti venne detto che si trattava di un nuovo composto vitaminico e, che lo scopo dell'esperimento era quello di studiarne gli effetti sulla percezione visiva. Ad un secondo gruppo venne detta la verità circa gli effetti dell'iniezione (tremolio, aumento del battito cardiaco, calore al corpo), mentre al primo gruppo furono date informazioni sbagliate, ad un terzo gruppo non fu detto nulla. Ciascuno dei componenti dei tre gruppi veniva fatto accomodare in una stanza in cui aspettare che la sostanza facesse effetto (l'epinefrina in realtà agisce subito). Qui veniva fatto entrare un complice dello sperimentatore che aveva delle palesi manifestazioni d'euforia, ed invitava il vero soggetto sperimentale a comportarsi come lui. Al termine dell'esperimento gli studiosi notarono che i soggetti che erano stati informati correttamente sugli effetti dell'iniezione si comportavano normalmente e non seguivano il comportamento del complice, i soggetti che avevano ricevuto informazioni sbagliate o nessuna informazione tendevano a dire di sentirsi allegri e spesso imitavano il comportamento del complice sia pure con manifestazioni meno eccentriche.

Da ciò si ricava che l'attivazione fisiologica prodotta da una sostanza può porre le basi per un'emozione, ma c'è di più. Quando i soggetti sanno quali reazioni aspettarsi, interpretano correttamente i loro cambiamenti fisiologici e non provano nessuna particolare emozione; quando non hanno una spiegazione di ciò che stanno provando, cercano nell'ambiente indizi in base ai quali interpretare il proprio stato fisiologico.

Un'ultima teoria che cerca di dare una spiegazione dell'esperienza emotiva è la cosiddetta **teoria del processo antagonista**, a differenza delle precedenti questa teoria non vuole spiegare l'origine delle emozioni o alcune sue componenti, bensì il succedersi delle emozioni. Il principio su cui si basa è che quando si avverte una forte emozione, si genera un processo antagonista che sortisce un tipo di emozione opposto. Questa teoria tenta di spiegare comportamenti umani potenzialmente pericoloso o autodistruttivi come il masochismo o la dipendenza da sostanza. Essa si basa su quattro presupposti:

1. ogni volta che uno stimolo provoca una risposta emotiva, provoca anche una risposta emotiva opposta o antagonista rispetto a quella iniziale.

2. il processo antagonista si attiva più lentamente e più lentamente decade rispetto alla risposta iniziale.

3. in seguito ad esperienze ripetute lo stato iniziale ed il processo antagonista cambiano lentamente d'aspetto.

4. in seguito a ripetute esperienze lo stato antagonista diventa più forte.

Queste quattro assunzioni possono spiegare una successione di reazioni emotive molto comune. Quando uno stimolo si presenta si ha una reazione emotiva molto forte, ad esempio durante un pic-nic, lo sbucare di un orso da dietro un albero, genera paura raggelante. Se l'esposizione allo stimolo prosegue, l'orso continua ad esser lì, l'emozione si riduce un po' e rimane stabile, si prova semplice paura. Questa riduzione della paura iniziale ha luogo perché il processo antagonista, il sollievo che si prova, man mano che si attiva, toglie attivazione all'emozione iniziale e lo riduce. Quando lo stimolo scompare, l'orso va via, si prova un'emozione differente. Lo stato iniziale, la paura, viene rapidamente meno, mentre lo stato antagonista scompare molto più lentamente.

Questa configurazione d'emozioni è stata ripetutamente trovata in una varietà di esperimenti, essa concorda anche con molte esperienze riferite dalla gente.

Motivazione ed emozione si intrecciano strettamente. Ross Buck ha ritenuto di considerare le emozioni come indicazioni o esplicitazioni del potenziale motivazionale. Il termine **potenziale motivazionale** indica la nostra capacità di intraprendere una varietà di azioni. Secondo Buck questo potenziale può concretizzarsi a partire da "sfide" (stimoli) che l'ambiente circostante ci invia. In una situazione di pericolo, per esempio del fumo che esce da una stanza, l'aumento della disponibilità a fuggire o combattere il fuoco sarebbe rappresentato dall'emozione della paura. Questa esplicitazione dell'emozione, può trovare rappresentazione ad uno qualunque di tre differenti livelli:

livello fisiologico: l'emozione consiste in cambiamenti relativi a processi biochimici, ad esempio aumento della frequenza cardiaca;

livello espressivo: l'emozione è rappresentata da cambiamenti comportamentali, ad esempio nell'espressione facciale e nella postura

livello cognitivo: lo stato emotivo è rappresentato da cambiamenti nell'esperienza o nella consapevolezza soggettiva della situazione, nonché dalla consapevolezza di alcune risposte fisiologiche ed espressive di cui si è avuta esperienza. Se Buck è nel giusto, gli indicatori fisiologici, espressivi e cognitivi delle emozioni, informano noi e gli altri del nostro potenziale motivazionale, influenzando così il nostro comportamento.

In che modo le emozioni, ciò che proviamo, ci induce, ci motiva ad agire in un dato modo?

Le emozioni in generale come odio, amore, paura, rabbia, solidarietà, etc...etc...hanno un ruolo importante per gli esseri umani, possano indirizzare verso la realizzazione di qualcosa? Anche in questo caso è possibile raccordarsi al cortometraggio. Si può chiedere agli allievi se ci sono delle scene del cortometraggio in cui si evince che le emozioni inducano i personaggi ad agire in certo modo?

Durante la lezione, contestualmente all'esposizione delle teorie dell'esperienza emotiva, per facilitarne la comprensione, può risultare utile mostrare agli allievi degli schemi che presentino in maniera sintetica i tratti salienti di ciascuna di esse. (vd. allegati)

ALLEGATO LEZIONE I⁴

DARWIN: Emozioni come derivanti da fasi precoci dell'evoluzione o dello sviluppo individuale che in età adulta hanno luogo indipendentemente dalla loro utilità. Emozioni ed espressioni facciali sarebbero transculturali.



⁴ tratto da G. Galfano Università di Padova reperibile presso sito internet: <http://dpg.psy.unipd.it/>

ALLEGATO LEZIONE III⁵

TEORIA DI JAMES-LANGE

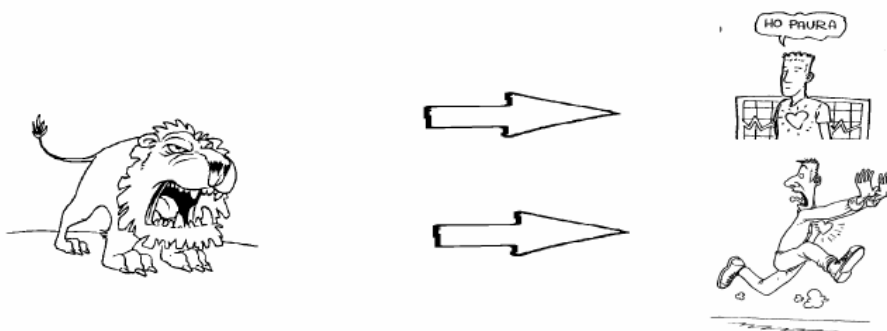
L'esperienza emotiva è dovuta alla **percezione delle reazioni fisiologiche** del corpo **ad un evento emotigeno** (emozioni come **stati corporei**).



- Le emozioni sono risposte automatiche innescate direttamente dalla percezione dello stimolo a livello corticale
- Le risposte viscerali e comportamentali si differenziano in base al tipo di emozione
- Sentire le modificazioni corporee causa il sentimento soggettivo e cosciente dell'emozione

TEORIA DI CANNON- BARD

Un evento emotigeno determina **contemporaneamente una reazione fisiologica del corpo e l'esperienza emotiva soggettiva**.



- La corteccia non interviene nelle risposte emotive ma nell'esperienza cosciente delle emozioni
- Le risposte viscerali non servono né a differenziare le emozioni né alla consapevolezza ma servono a fornire l'apporto energetico necessario per mettere in atto le risposte emotive

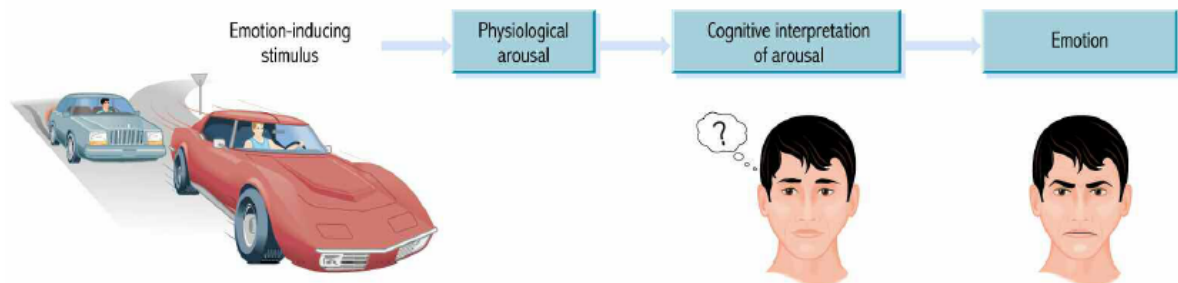
ALLEGATO LEZIONE III⁶

⁵ tratto da G Galfano Università di Padova reperibile presso il sito internet: <http://dpg.psy.unipd.it/>

⁶ tratto da G Galfano Università di Padova reperibile presso il sito internet: <http://dpg.psy.unipd.it/>

TEORIA DI SCHACHTER E SINGER

Emozioni come il risultato di una **valutazione e attribuzione cognitiva** delle reazioni fisiologiche. L'esperienza emotiva è un complesso stato cognitivo-affettivo determinato anche da **inferenze sul significato dell'attivazione**.



Gli stati emotivi possono alterare le nostre abilità cognitive e dipendono a loro volta da esse.

Es. L'ansia riduce la capacità della memoria di lavoro

VERIFICA

Discipline: psicologia 1h, filosofia 1h

Per la verifica, sia in itinere che finale, si possono proporre i seguenti esercizi a carattere di domanda aperta, di costruzione di mappa concettuale e/o di trattazione sintetica –max. 20 righe- (modello della III prova dell'esame di Stato).

Esempi di esercizi psicologia

Quale funzione svolge l'affettività nella vita di un individuo?

Esponi gli aspetti essenziali dell'espressione delle emozioni.

Esamina criticamente le teorie con le quali alcuni psicologi hanno cercato di spiegare gli stati emotivi.

Riassumere sottoforma di mappa concettuale i principi base delle diverse teorie dell'esperienza emotiva.

Esempi di esercizi filosofia

Secondo Cartesio cosa distingue le passioni dell'anima dalle semplici percezioni?

Spiegare in che modo, nel sistema filosofico cartesiano, la vita affettiva è legata al dualismo mente- corpo.

Illustrare in che senso Cartesio estende la visione razionalistica all'etica e, nello specifico, al rapporto ragione-passione.

Per Hume le passioni sono sensazioni, spiegare come concepisce il sentire Hume e confrontarlo con la posizione di Cartesio.

Riassumere sotto forma di mappa concettuale, usando opportune citazioni, le concezioni ed i principi regolativi della vita affettiva secondo Cartesio e Hume, evidenziando punti di contatto e differenze tra le teorie dei due filosofi.

Spiegare in che senso la morale, secondo Hume, si fonda sulla *simpatia*.

"La ragione è e può essere schiava delle passioni e non può rivendicare in nessun caso una funzione diversa da quella di servire ed obbedire ad esse"

In base alla lettura del brano del *Trattato sulla natura umana* da cui è stata estrapolata la frase, e dagli elementi emersi durante la lezione, lo studente chiarisca il senso dell'espressione, spiegando in particolar modo perché la ragione non può mai contrapporsi alla passione nella guida della volontà.

BIBLIOGRAFIA

R.Cartesio *Le passioni dell'anima*, in *Opere filosofiche*, Laterza, Bari,Vol. IV

D. Hume, *Trattato sulla natura umana*, a cura di di M. Dal Pra, in D. Hume *Opere*, Laterza, Bari,1987

D. Hume, *Of the Dignity or Meanness of Human Nature*, nei *Philosophical Works*, a cura di T.H. Green e T. H. Grose, London 1874-5

J. Bruner, *Lo sviluppo della mente*, in *Il significato dell'educazione*, Armando, Roma, 1971 R. S. H. Gardner, *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano

M. Trombino, *Pensiero per immagini*. In *Dizionario*, 2004, nel sito di *Athena*. Forum per la filosofia, (www.filosofiamo.com)

Per le lezioni di Filosofia:

N. Abbagnano, G. Fornero, *Filosofi e filosofie nella storia*; Vol. 2, Paravia, Torino

AA.VV., *Dal senso comune alla filosofia*, Vol. 2, Sansoni, Firenze, 2001

G. Crapulli, *Introduzione a Descartes*, Laterza; Roma-Bari, 1999
A. Santucci, *Introduzione a Hume*, Laterza, Roma-Bari, 1999

Per le lezioni di Psicologia:

Darley, Glucksberg, Kinchla, *Psicologia* vol. I, Prentice Hall International / Il Mulino, Milano 1993

David G. Myers, *Psicologia*, Zanichelli, Bologna

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

DOVE VA LA FILOSOFIA ITALIANA?

IL CONGRESSO STRAORDINARIO DI ROMA

di Mario De Pasquale

1. La Sfi ripensa alla sua lunga storia per orientarsi verso il futuro

La Società Filosofica Italiana ha celebrato, in un Congresso Straordinario tenutosi a Roma il 19 e il 20 ottobre 2006, il suo centenario. Non sono molte le società a carattere culturale e professionale che possano vantare cento anni di vita. Vi devono essere delle buone ragioni capaci di spiegare una così lunga permanenza della Sfi nella storia italiana; sono forse le stesse che danno senso e forza ad una storia che continua ancora oggi?

Il mondo politico e culturale, la pubblica opinione e i media, l'università, la scuola secondaria, hanno rivolto una grande attenzione all'evento. Lo si è potuto constatare già nel pomeriggio inaugurale. Infatti all'intervento di apertura del presidente della Sfi, prof. Mauro Di Giandomenico, alla lettura del messaggio del Capo dello Stato, sono seguiti i saluti delle autorità del Comune di Roma, gli interventi del Presidente della Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie, *Peter Kemp*, del Presidente della Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO.

Il Congresso straordinario non ha avuto solo un carattere celebrativo; ha offerto occasioni di riflessioni sul senso e sul valore di una storia associativa per cercare orientamenti sul futuro della filosofia e dei filosofi. I filosofi di professione sono sembrati motivati da un'autentica esigenza di ridefinire la propria identità e il proprio ruolo, da una tensione all'apertura verso gli altri ambiti del sapere e da un'aspirazione ad una presenza più significativa nel tessuto della società civile. Il legittimo orgoglio per un glorioso passato non nasconde un sottile timore per un eventuale indebolimento del ruolo della filosofia, schiacciata dalla supremazia della scienza-tecnica e dalla tendenziale estetizzazione della vita quotidiana. I filosofi lasciano trasparire la preoccupazione di una perdita di contatto con le dinamiche complesse della società in trasformazione, una riduzione della capacità di influire sul panorama culturale, di prendere parola in modo autorevole sui problemi attuali del mondo. Quasi tutti i relatori hanno sottolineato la necessità di un dialogo costruttivo della filosofia con il mondo della scienza e delle arti, della tecnica e dei media.

La Sfi si offre come il luogo del confronto tra filosofi di diverso orientamento per la costruzione di uno sforzo unitario, al di là degli specialismi di settore, finalizzato a dare forza alla presenza della filosofia.

Il Presidente della Sfi, nel suo discorso di chiusura ha raccolto questa tensione al cambiamento, rilanciando la proposta di un coordinamento tra le varie associazioni settoriali dei filosofi, di un dialogo permanente tra i filosofi, per ridare forza e pertinenza alla filosofia nel futuro della nostra società. Questo intento è risultato evidente dalla stessa strutturazione del Congresso straordinario, dal programma delle attività, dagli argomenti affrontati.

2. Il ruolo delle associazioni professionali dei filosofi

La nascita delle società filosofiche, in fondo, e la realizzazione di convegni e di congressi, come ha sostenuto il prof. E. Agazzi nella sua relazione, sono espressione di una professionalizzazione dell'attività filosofica e rappresentano uno stile in qualche modo "collettivo" del fare filosofia, in cui, almeno in parte, si superano monopoli strettamente accademici. Secondo Agazzi ad uno *stile di tipo collettivo* prevalente nel mondo antico e medievale, in cui la scuola era un luogo in cui si viveva insieme per ricercare ed imparare, è seguito nell'età moderna uno *stile solitario* del filosofare, in cui il pensatore lavora da solo ed è libero da adesioni a correnti e scuole, da osservanza di tradizioni o di qualsivoglia vincolo, da impegni didattici. Nell'800 secondo il prof. Agazzi prevale un'immagine romantica del filosofo, un tipo di filosofo accademico, pur sempre solitario, anche se spesso aderisce ad una scuola intesa come riferimento ideologico-culturale.

Nel '900 si ritorna ad uno *stile collettivo con la professionalizzazione* dell'attività filosofica. Tuttavia siamo di fronte anche ad un processo di ampliamento "democratico" dell'appartenenza alla comunità dei filosofi, con gradi diversi di impegno, dal ricercatore militante, all'insegnante, al cultore della materia. La Sfi ha condiviso questo processo. I suoi congressi hanno sempre consentito confronti, anche polemici, scambi e discussioni tra filosofi anche al di fuori delle Accademie. I Congressi hanno costituito spesso momenti di influenzamento reciproco e di cambiamento, di apertura e di critica, di comunicazione tra una pluralità di posizioni. Nella Sfi vi è stata sempre l'opportunità di discutere liberamente per tutti i filosofi, che si riferiscono ad una diversità di posizioni. Oggi la specializzazione settoriale dei filosofi professionisti dell'Accademia ha determinato la moltiplicazione di società filosofiche (della scienza, della logica, degli storici, ecc.), che spesso dialogano con molta difficoltà tra di loro.

D'altra parte la democratizzazione della filosofia promuove anche *una proliferazione di stili e di approcci, di pratiche filosofiche*. Spesso si dà vita ad una "pratica" o ad un movimento che si costruiscono un patrimonio semantico, un orizzonte epistemologico peculiare, con

finalità peculiari. Se da una parte questo processo ha una valenza positiva perché esprime la capacità vitale della filosofia di essere aperta verso i problemi del proprio tempo, di saper interloquire su questioni vitali concrete con gli uomini del tempo, di divenire popolare, dall'altra rischia di rendere opaco il rapporto con la specificità di una tradizione. L'accettazione della sfida e il rischio procedono insieme.

3. Accettare i rischi di una sfida: le pratiche filosofiche e l'insegnamento secondario

Dell'ambivalenza della filosofia a confronto con la società del tempo si è avuto contezza anche nella tavola rotonda del pomeriggio del 20 ottobre dedicata al *ruolo della filosofia tra scuola e società*. A confronto giornalisti, esperti di didattica della filosofia nella scuola superiore, rappresentanti di "pratiche filosofiche" di successo (*dalla Filosofia con i ragazzi alla Filosofia come terapia*).

Cosa implica la moltiplicazione delle pratiche per il futuro della filosofia? Una pratica allude ad un insieme di atteggiamenti, di intenzionalità, di metodi e di tecniche, di regole, di principi, che servono ad orientare un'attività specifica, nel nostro caso l'attività filosofica. Una pratica filosofica è uno dei modi con cui si può rispondere alla domanda: come si fa filosofia? Pensando e scrivendo, leggendo un testo, dialogando con gli altri, lasciandosi andare a meditazioni in solitudine, o vivendo in comunità, ecc.? Ve ne sono state plurali nella tradizione. Nelle "pratiche" dovremmo avere a che fare con l'esercizio genuino della filosofia, in contatto diretto con la vita vissuta, con le quotidiane passioni ed emozioni, con i bisogni del domandare e del rispondere, con i ricordi personali del passato, le ansie del presente e le speranze del futuro (SINI, *Filosofia e scrittura*, p.48). Nell'esercitare una pratica si fa esperienza del domandare radicale, del dubitare, del mettere in discussione, del chiedere e domandare ragione delle opinioni, del problematizzare, elaborando risposte a problemi, processi di convalida alle tesi proposte, ecc. Insomma, esercitare una pratica filosofica significa tentare, a vari livelli, con finalità diverse, un processo di ricerca su questioni di senso, di valore e di verità.

Tuttavia non basta definire le pratiche filosofiche, come spesso accade nel panorama italiano e straniero, in contrapposizione alla tradizione disciplinare che si trasmette nell'università e nelle scuole.

In primo luogo non è vero che nelle scuole si *trasmettano soltanto* i risultati della ricerca filosofica fatta nella tradizione. Nelle scuole ormai *il modello meramente trasmissivo di insegnamento della filosofia è tendenzialmente morto*. L'insegnamento rinnovato della filosofia tende a

fondarsi sulla promozione di *esperienze di filosofia*, partendo dal presupposto che si impara qualcosa a proposito del *fare filosofia in proprio* solo se si promuovono esperienze di filosofia che coinvolgono i soggetti in una pratica di ricerca. Ciò vuol dire che anche nelle scuole ormai si tenta di promuovere condizioni didattiche che favoriscano, con intenti formativi, una *pratica sorgiva della ricerca filosofica* intorno al senso della vita e al valore di esperienze e fatti, in stretto contatto con il mondo della vita e con la tradizione, attraverso l'utilizzo di teorie, concetti ed argomenti provenienti dalla tradizione, cercando di convalidarne la verità. A scuola e all'università non si *trasmette soltanto, ma si rinnova e si ravviva una tradizione, confilosofando con gli autori*. Il prof. **Woters**, nel suo brillante intervento, ha sottolineato il valore storico, civile e culturale dell'insegnamento secondario in Italia, attraverso il quale migliaia di docenti e di studenti fanno rivivere la filosofia in una situazione di apertura verso gli altri ambiti di sapere e verso la società civile.

4. L'attenzione e le perplessità sulle pratiche filosofiche

Nel Congresso è emersa una grande attenzione e nello stesso tempo qualche perplessità a proposito delle varie pratiche filosofiche che si esercitano nel sociale. Le perplessità non riguardano l'originalità delle esperienze del far filosofia nei vari territori del sociale, ma il rapporto con la tradizione nell'esercitare l'attività filosofica.

Il rapporto con la tradizione è una questione ineludibile per qualunque pratica che intenda definirsi filosofica. La novità dell'esperienza non può impedire l'interrogazione a proposito del problema delle ragioni per cui queste pratiche aspirino ad essere definite filosofiche. Di una pratica si è soggetti ma anche oggetti. Per operare filosoficamente occorre porsi all'interno dei fondamenti storici, culturali ed epistemologici della pratica di ricerca che nella tradizione si definisce filosofica, magari per *innovarla o tradirla in qualche modo*. Opinioni, testi, concetti, teorie, metodi e discorsi filosofici costituiscono pre-filosofia per una pratica filosofica, cultura storica per l'attività della ricerca, in quanto essi sono assunti in base ad una domanda relativa alla pratica concreta che li pone in opera e li esercita, (P.87 SINI). Si passa dall'essere oggetti di una pratica al diventare soggetti liberi di questa pratica, dal di dentro, in qualche modo frequentandone l'identità epistemologica, storico-culturale (Sini, op.cit.,p.90).

La pratica filosofica in qualche modo implica la frequentazione dell'orizzonte sorgivo, della soglia da cui sorge la ricerca filosofica e il suo modo di dispiegarsi. Ora è evidente che questo dipende da come si intendono il filosofare e le forme per farlo. Le pratiche possono essere utilizzate per fare ricerca originale, ma anche semplicemente per fare

esperienze di filosofia, per fini personali, per fini formativi, o per altro. Possono essere fatte per tante ragioni, ma la discriminante è che *siano esperienze di filosofia*.

5. Qualche domanda sulle pratiche filosofiche

Le domande che si possono sollevare a proposito sono diverse. Le varie pratiche che si definiscono filosofiche garantiscono *esperienze di filosofia* e a quali condizioni? Quali sono le ragioni del loro successo e del loro costituirsi come una sfida per la filosofia? Secondo il ricercatore francese M.Tozzi sono coinvolti tre campi, quello filosofico, quello democratico e quello sociale conviviale.

- **Il campo filosofico**, perché la maggioranza delle pratiche implicano *un modo di rapportarsi al sapere filosofico* fondato sull'oralità, sulla dimensione dialogica, sullo scambio e sulla relazione, sulla ricerca aperta, sulla discussione priva della supremazia dei maestri.

- **Il campo democratico** perché le pratiche tendono a ridefinire il rapporto con il potere del *prendere parola* sui problemi filosofici. I soggetti coinvolti vogliono uscire dal ghetto della solitudine sociale, vogliono partecipare, pretendono il diritto al riconoscimento, alla diversità e all'uguaglianza nel discutere.

- **Il campo della socialità e della convivialità** perché in molte pratiche (pensiamo al caffè filosofico, ai festival di filosofia, ecc.) emerge il bisogno di vivere una diversa qualità dello spazio e del tempo da parte dei partecipanti. Le persone ricercano un *tempo della festa* dedicato a se stessi, un *tempo del non lavoro, esonerato dalla funzionalità produttiva, lento e disponibile alla riflessione e alla discussione, contingente, fatto di ascolto e di riconoscimento reciproco, di partecipazione, di scambio*. Nelle pratiche filosofiche spesso vi è un preponderante bisogno di espressione della soggettività critica e riflessiva.

Il problema è: cosa ci consente di definire filosofiche queste pratiche? Per rispondere a queste domande bisogna rispondere alla domanda originaria: in che rapporto quel modo di fare filosofia nella pratica filosofica si pone nei confronti della tradizione filosofica?

6. La filosofia nell'università

Anche l'Università è oggi preoccupata di adeguare i propri curricula e la propria didattica ai nuovi bisogni formativi e del mercato del lavoro. Nella tavola rotonda del pomeriggio sull'insegnamento della filosofia nelle università, i filosofi universitari si sono mostrati avveduti e nello stesso

perplexi a proposito della tendenza emersa negli ultimi anni sulla riforma dei curricula della facoltà di filosofia. Tutti hanno espresso critiche sugli incerti tentativi di riforma, proposti a partire da uno scollamento tra Ministero ed esperti della disciplina. I suggerimenti e le sperimentazioni messe in atto nelle facoltà dai docenti spesso non sono stati tenuti in considerazione nell'elaborazione delle riforme. Si paventa un percorso di formazione universitaria in filosofia culturalmente insufficiente rispetto ai bisogni, una ambivalenza di fondo nelle proposte di ristrutturazione dei corsi di laurea, un allontanamento dal mondo della scuola, un'emarginazione di fatto della filosofia nei processi di formazione dei futuri insegnanti di filosofia. Emerge nel dibattito anche la consapevolezza di un ritardo nel rinnovamento della didattica universitaria, una chiusura autoreferenziale di molti dipartimenti di scienze filosofiche su se stessi, una difficoltà di dialogo con gli altri saperi, con gli altri filosofi esistenti fuori dai confini nazionali, con la società italiana. I docenti accademici si mostrano molto più consapevoli di quanto non lo fossero alcuni anni fa dell'importanza del rinnovamento dell'insegnamento universitario, di un rapporto più vitale con la scuola superiore e con la società; i docenti sono vivamente interessati a cercare nuove forme di apertura e di collaborazione, di dialogo con gli altri saperi e il superamento dello specialismo settoriale esistente all'interno dell'ambito della ricerca filosofica.

7. Conclusioni

Il Congresso straordinario non è stato un evento meramente celebrativo di una storia gloriosa della Sfi, magistralmente ripercorsa dal prof. **E. Berti** nell'intervento inaugurale, ma un momento in cui la comunità filosofica si è incontrata per fare il punto sullo stato della filosofia italiana, sullo stato dei problemi più rilevanti da affrontare per indicare direzioni di cammino per affrontarli e risolverli. La vitalità della Sfi nei prossimi anni si potrà misurare dalla capacità dei filosofi dell'università e della scuola, nelle istituzioni, nelle sedi locali, ma anche nel sociale, di saper affrontare in modo unitario le sfide e i problemi intravisti, rinnovando in modo pertinente e creativo una tradizione, al fine di rinnovare il ruolo della filosofia nella società, storicamente peculiare anche nel passato, di elemento fondamentale di costruzione della cultura e della civiltà del nostro tempo.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

AMICA SOFIA – SEZIONE CAMPANA

di Pina Montesarchio

Autunno 2006 – Nasce la Sezione Campana di AMICA SOFIA che mi viene affidata con delibera del direttivo nazionale di Amica Sofia di cui sono membro, presidente prof. Livio Rossetti. È un inizio. E l'inizio come nascita è sempre un cambiamento.

Poche parole su Amica Sofia, associazione costituita nel 2002 a Perugia col proposito iniziale di favorire l'incontro di esperienze e competenze diverse ma accomunate dalla prospettiva di fare "qualcosa di filosofico" nella scuola dell'obbligo. La spinta iniziale è rappresentata dalle varie esperienze afferenti all'Ufficio Tirocini della facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Perugia.

Il centro si impone come punto d'incontro per lo scambio e il confronto delle varie esperienze, con taglio molto elastico e accogliente nei confronti delle varie tipologie metodologiche, anche al di fuori dell'ortodossia affermatasi in Italia sulla scia del metodo Lipman (la cosiddetta *Philosophy for children* cui non sono estranea, avendo conseguito il titolo di teacher esperto)

Il ruolo importante che Amica Sofia andava assumendo, si è evidenziato in particolare con le Giornate di Studio "Filosofare con i bambini e i ragazzi" che hanno avuto luogo a Villa Montesca di Città di Castello PG nei giorni 31 marzo - 3 aprile 2005. Il convegno ha visto la partecipazione di molti dei protagonisti di queste nuove esperienze scolastiche, e si prevede una seconda sessione nel 2007.

Nel frattempo è iniziata una intensa attività editoriale con la collana Filosofia con i bambini (ed. Morlacchi, Perugia). La collana si apre con un mio libro "La metafisica dei bambini paragonata a quella degli adulti", mentre una Newsletter accompagna la nostra attività.

Amica Sofia è aperta, non chiusa, pluralistica, perciò ricca, non dogmatica. AMICA SOFIA non crede all'unicità di un modello da adottare, ma scommette sulla pluralità e diversificazione di una varietà di percorsi ugualmente legittimi.

L'adesione è solo un ritrovarsi insieme... andiamo avanti senza divise.

Il 6 dicembre 2006 la presentazione della sezione campana presso l'Istituto per gli studi filosofici, via Monte di Dio 14 Napoli, alle ore 17.30.

Ma intanto noi si parte da qui...

Qui, alla "Mazzini" di Frattamaggiore II C.D, dove il 22 giugno del 2005 è stato posto un *cippo*.¹ Mi piace ricordare il titolo del Manifesto "Diamo una chance ad ogni perché dei bambini" elaborato all'indomani del convegno. Un cippo che ha messo radici in altre scuole. Penso al I C.D. di Cava dei Tirreni, penso alle altre scuole dove in questi anni sono stata impegnata in corsi di aggiornamento. I C.D. S. Giuseppe Vesuviano, la "Marconi" di Afragola e quella che ritengo ancora e sempre la mia scuola le Salicelle di Afragola... e altre esperienze analoghe presso l'IRRE Marche a sostegno dell'attività che da anni porta avanti la prof. Bianca Maria Ventura con un progetto dal titolo "Esercitiemo il pensiero".

Nel solco di quella tradizione di pensiero che da Socrate a Freinet, Freire e Don Milani, crede in una scuola libera di interrogarsi, di pensare, di scavare nel profondo, -anche se pensare costa fatica, è difficilmente controllabile e spaventa i più-, rimettiamo in gioco vecchie questioni che sono ancora le questioni della scuola di oggi.

Fare filosofia con i bambini in contesti difficili, in Campania.

C'entra il bisogno di comprensione/riconciliazione con la realtà. Una comprensione che coincide col modo di umanizzare, attraverso la parola, un ambiente che è ostile.

Come può essere appagato questo bisogno di comprensione quando la realtà che ci sta di fronte si mostra a noi così irrealmente tanto da sembrare non vera?

L'infanzia è una relazione con la verità, più che una questione di anni vissuti. Bambini noi adulti, sarà... ma non lo siamo, lo siamo stati, non lo siamo più. C'entra la responsabilità dell'adulto in quanto adulto.

Cumuli di rifiuti nelle strade, rapine, violenza fuori e dentro la scuola.

Come può essere appagato il bisogno di comprensione quando gli eventi sono così brutali da sottrarsi alla presa stessa del giudizio umano? Il richiamo a Hannah Arendt è un pretesto. Per dire che esistono fatti con cui è impossibile venire a patti. Che questo non dovrebbe accadere mai!

E non è una questione di numeri. E nemmeno di metodo. Importa il disagio/sofferenza recata, la libertà negata.

"Che le uniche armi siano i libri perché sia possibile combattere solo con le parole!". Lo si ripete spesso a scuola ai bambini, invitandoli a preferire la parola alla violenza dei gesti, dimenticando che

¹ Gli atti del convegno tenutosi a Frattamaggiore il 22 giugno 2005 sono pubblicati su www.rivistadidattica.com sezione filosofia e bambini.

combattere con le parole è ugualmente aprire la strada alla guerra. Quando le parole perdono la loro qualità di discorso e diventano clichè.

I miei alunni sono terribili. Sai pensare la scuola quando ne stai fuori. Come se lo stare dentro faccia complici del sistema senza speranza di prendere distanze. Nelle sale suggestive della Certosa di San Martino, luglio 2006 Renato Carpentieri in una sua battuta ebbe a dire riferendosi a un generale che portava in guerra i suoi soldati "Se facessero o caso a pensa' nu' me venarriano appriess..."² pensai ai miei alunni, nella loro ribellione rintracciai un che di bello. "Se facessero o caso a pensa'..." Potrebbe essere di monito a quanti si muovono sulla scia di altri senza mai interrogarsi.

Qualcuno dice "Quei bambini bisogna piegarli", .commenti di qualche docente e genitore, dimenticando che il piegare non è possibile riferirlo alle persone, che questo certo è avvenuto e avviene. Ma in questo caso non potremmo più ritenerci maestri, saremmo altro.

Dialogare intorno ai significati diventa una possibile metodologia della cooperazione tra scuola-famiglia. Perché insieme si possa condividere e cooperare per il progetto di vita dell'alunno, del quale primo interlocutore è soprattutto l'alunno. Dentro e oltre ogni possibile riforma, deve riconoscersi legittima la corresponsabilizzazione della famiglia nel percorso formativo degli alunni.

L'idea di docenti e genitori come "comunità di ricerca" è impresa non comune, faticosa e difficile se ancora ci muoviamo in un paradigma rigido come quello della scuola tradizionalmente intesa. Ancor prima di chiarire i motivi di fondo che sottendono la scelta di determinate linee programmatiche della scuola, occorre intendersi sul valore che riconosciamo all'uomo, alla vita, al dialogo, alla cooperazione genitori-docenti. (Articolo pubblicato su rivistadidattica il 3 ottobre 2005)

Parlo di qualcosa di diverso dalla consueta frequentazione scuola-famiglia. Non è un'utopia irraggiungibile...

Ritengo importante continuare ad operare proprio con alunni difficili; non mi interessa una pratica della filosofia che sia elitaria o indifferente a situazioni di emarginazione.

Il cambiamento è possibile.

Fare filosofia fa eco proprio a questa speranza: che un altro mondo è possibile.

«Con ciò non si punta a duplicare il mondo o proporre una utopia che lo trascenda. Al contrario, il solo fatto di pensare controcorrente già è affermazione di un altro mondo. Dal pensiero nasce un altro mondo:

² Se soltanto riflettessero non mi seguirebbero.

non un mondo ideale, ma un mondo nel quale già siamo in altro modo».

Strappare il discorso ai luoghi comuni, per ri-consegnarlo ad uno stare insieme che non sia violenza e non sia sopruso è già fare filosofia con i bambini.

Perché la parola riacquisti senso.

Il verbo della vita qui a Napoli è "nun arrej", la forma italiana "non regge, non è stabile" ne disperde il senso che sta piuttosto nel desiderio interminabile di capire, nel bisogno di conciliarsi con la realtà, malgrado il lavoro che chiamiamo diritto ma non c'è. Malgrado l'abbandono, il degrado, le strade senza illuminazione. Malgrado l'indifferenza di chi volutamente tace delle tante periferie dimenticate qui nel napoletano. Non nello sforzo di liberarsi del fardello della realtà cui si appartiene, non nell'atto del perdono, soltanto nel sapersi pensare come un inizio, che segna la nascita e il cambiamento.

L'inizio è nella domanda. Le idee dei bambini hanno tutte un punto di domanda.

La luce...le immagini e le parole...è il titolo di un lavoro avviato di recente con i miei alunni.

La luce rende visibili gli oggetti... le figure...proiettate al muro... Vincenzo dice: potrei ritagliare i contorni della figura di un gatto proiettato al muro... avrei un pezzo di muro a forma di gatto.

Ma ho bisogno della luce.

Quale luce?

a—b---e----o

Ok, ho capito è albero. Sì, ma...come faccio a capire che è la parola albero?

Non delimitati dai lati, tre punti su un piano rappresentano i vertici di un triangolo.

Come faccio a capire che è un triangolo? Potrebbe essere anche altro...Sì, ma come faccio a capire? Tutto ha forma.

Una forma che do io? Il punto di vista, dicono i bambini, è ciò che ami, ciò che odi.

La forma è anche il senso, il significato.

Un senso che va negoziato nel dialogo.

La luce della comprensione...

Questo ragionare è tempo perso? Non credo. Piuttosto è un modo per sottolineare la caratura esistenziale di ciò che si studia. Qualche giorno fa si ragionava di sentimenti. I sentimenti, diceva Maria, non si possono provare né dimostrare, la loro casa è "Lo so che mi vuoi bene". In quel "Lo so" sta la ragione di un sentire, di un'emozione, della fiducia per l'altro.

Si, ma...cosa fai a sapere che l'altro ti vuole bene?

Maria risponde "Lo so. Perciò anch'io gli voglio bene, perché lo so".

E Simone al termine della lezione commenta: Non tutti hanno partecipato alla discussione, ma ascoltare in silenzio quello che dicono gli altri apre la mente e ci aiuta a crescere.

Luca obietta: Però dico io, quando la mente si apre a nuovi pensieri, come si fa a restare zitti?

Tempo perso? Non credo.

Ma bisognerà pensare a un'altra relazione educativa

Una relazione di verità.

Paolo: Una bambola anche se fa fare tante cose è finta perché non si confonde.

Elisa: E se va a terra non sente dolore.

Rosa: Le bambole ripetono sempre gli stessi movimenti, le persone improvvisamente fanno qualcosa che non avevano mai fatto prima.

Dunque, La bambola è finta perchè non si confonde e non avverte dolore. E non è libera perchè non le vengono d'improvviso pensieri nuovi come capita alle persone.

Tutto ciò che ha a che fare con la vita (la libertà, la relazione, la sofferenza) dice di fragilità e rimanda alla cura che ad essa si deve. Dove anche il parlare non sia scontato come invece accade, ma fragile anch'esso, fatto di pause, di silenzi, di un cercare sostegno nello sguardo dell'altro.

Dunque una relazione di verità che vuole cura. Una relazione dentro cui l'insegnante è colui che sostiene.

Del valore di questo sostegno ha scritto anche Vygotskij. Egli afferma che il bambino può sviluppare le sue capacità potenziali solo se è sostenuto dall'aiuto di un partner (sia adulto che bambino purché competente), che si impara da soli, ma non si impara solo da soli a sottolineare l'importanza del contesto interpersonale, della relazione, della presenza dell'altro.

Un venditore ambulante fuori ai cancelli della scuola mette in mostra su una bancarella giocattoli rumorosi. Carmen piagnucola, chiede alla mamma di avvicinarsi alla bancarella, di prendere un giocattolo. Una bambina si intravede ferma ai semafori. La mamma la indica a Carmen sperando di distrarla "Guarda, una zingarella".

"Ma mamma, è solo una bambina!"

Vygotskij afferma che il bambino può sviluppare le sue capacità potenziali solo se è sostenuto dall'aiuto di un partner competente.

Carmen si rivela competente nel suo pensare gli altri senza pregiudizi, fra lei e la bambina zingara non si frappongono paradigmi culturali, ideologico-politico-religiosi, il suo sguardo è ancora pulito.

Per Heidegger la verità come la radura, quella parte del bosco in cui non vi sono piante. Il luogo in cui si realizza una vera e propria illuminazione.

Significa che se è vero che i sentieri del bosco non portano da nessuna parte e, meno che mai, all'essere, è anche vero che possono condurre a radure in cui l'essere si illumina, in cui cioè si può far luce su di esso. I pensieri dei bambini come piccole radure.

Se l'adulto si lasciasse fermare/trattenere dalla voce di Carmen... Il tempo del dialogo sarà allora in un'altra relazione a cui, brevemente qui, ho cercato di dare volto.

Nel dialogo filosofico è in gioco il disvelamento.

Gli adulti, i bambini, i giovani, due mondi che si incontrano, che non possono non incontrarsi. È comune a tutti l'impossibilità di continuare ad essere ciò che si è.

E in questo gioco di relazione l'alunno che sceglie il maestro.

Immagino una classe di alunni data a un docente. Nessuno ha scelto.

Inizialmente nessuno ha scelto. Ma è una scelta che bisognerà pur confermare, sentire propria oppure smentire. Il dialogo filosofico è luogo dove questa scelta si fa manifesta.

"Tu sei la mia maestra"... è stato bello le volte in cui qualche mio alunno mi ha detto "Tu sei la mia maestra".

Quando entriamo in dialogo siamo prima di tutto persone che attraverso quello che pensano e dicono, narrano la loro storia. E' una linea sottilissima, quasi invisibile.

Tracce della mia autobiografia sono in quello che propongo.

Non qualcosa del tipo uh! sì hai ragione è successo anche a me! che connota semmai un registro amicale. Si tratta dell'incontro di due modi di essere e di produrre idee che entrano in contatto e si confrontano per dare vita ad un terzo modo di essere, ad un'attitudine ideativa magari impensata per entrambi. Platone descrive questo incontro con una metafora: lo sfregamento di due legnetti che producono una scintilla.

Strumenti per discutere.

Libri di domande... Sì, ma... se le domande non sono tue ma di altri, i pensieri si spengono. E' come quando un adulto comincia con le sue domande: "Dove vai a scuola? Quanti anni hai? Dove abiti? Dove vai in vacanza? Ecco, la sensazione è quella: vorresti scappare via.

A proposito di strumenti per discutere... Credo che occorra ripensare l'ora di religione.

Maria, 9 anni, dice: Non voglio due spiegazioni, quella che mi dà la storia dell'evoluzione dell'uomo e quella che mi da la Chiesa... voglio capire.

E io le suggerisco: Potresti parlarne con la maestra di religione.

E la bambina risponde: Ma nelle ore di religione studiamo. Studiare è capire? O sono momenti distinti?

Lezione del giorno per alunni di 9 anni: Perché Abramo sceglie di sacrificare suo figlio Isacco?

La mia risposta è questa: Perché la fede si vive attraverso scelte che sono scandalo per la ragione.

Ma un bambino...Ecco ciò che definirei tematiche troppo grandi per un bambino, lo sono anche per un adulto.

Come e su cosa ragionare?

Questi i nodi che, a mio avviso, rendono filosofica una didattica e consentono di parlare di una scuola di spirito filosofico dotata:

- l'alunno deve *essere messo in grado di aprirsi alla domanda, sul significato del suo indagare*;
- un momento fondante: la *dotta ignoranza*, il saper di non sapere, lo stupore;
- un metodo interiore: il *dubbio*;
- un procedimento: lo *sviluppo critico-argomentativo* che nulla presuppone e che tutto mette in discussione attraverso un metodo dialogico-confutativo.

Filosofare, dicono i miei alunni, ha solo la prima persona plurale del presente indicativo: *noi filosofiamo*. Non ha altre voci. Il *noi* significa che stiamo insieme. L'*io* e il *tu* sono voci comprese nel *noi*. *Egli, voi* e *essi* rappresentano ciò che è fuori, voci con cui non ci rapportiamo, perchè estranee al *nostro* piano dell'ascolto e della parola, salvo poi allargare il *noi* fino a comprendere le voci fuori, per dialogare insieme in un *noi* tanto grande da comprendere tutto quanto è vita.

Maria alla lavagna rappresenta graficamente una divisione 36:4. Le ragioni di un risultato nel disegno di 36 pullover e 4 bambini. Maria distribuisce i pullover ai bambini e spiega che la divisione non ammette ingiustizie, divide sempre in parti uguali. Antonio dice che la divisione è una giustizia che non fa differenze e quindi non sa amare. Se uno dei quattro bambini è povero e non ha di che vestire, non è più giusto dare a lui tutti i pullover?

Se si promuove il dialogo, nella dimensione dell'ascolto e della parola, i bambini non sapranno distinguere campi disciplinari in cui la domanda va taciuta e campi in cui va detta. Si sentiranno liberi di valicare i confini ristretti di una disciplina –ammesso che ne abbia-. Se intendiamo il filosofare come un atteggiamento euristico, di ricerca, allora diventa abito del quale non è facile spogliarsi.

Si può smettere di filosofare?

Viviamo in una realtà scolastica in cui la matematica non può avere a che fare con i significati, dove la grammatica scalcia questioni di senso. La cultura linguistica del nostro tempo non accoglie il dubbio, se non come eccezione confermando la regola. Ne va della nostra stessa esistenza: il linguaggio, come espressione dell'essere umano, deve essere rassicurante. È la nostra religione. Deve dirci, che esistiamo: se esiste un "al di là", un verbo è, sarà, per sempre. Ma coloro che desiderano conoscere davvero il linguaggio non possono accettare certi dogmi: rivendicano una grammatica laica che non scaldi il significato, né la persona. Sentiamo il bisogno di una lingua che ci accetti. O meglio, che riconosca il diritto di coniugare le parole e le frasi con la singolarità dei nostri sguardi sul mondo.

Fare filosofia con i bambini è vivere un'altra relazione educativa ove siano consentite fughe, aperture, messa in discussione.

A cosa dovrebbe servire il fare filosofia, da più parti se ne elencano i possibili obiettivi: formativi, cognitivi, sociali, ecc.

Il poeta scrive: Vivere solo per la libera verità, mai, mai fare la pace col dogma che governa opinioni e sentimenti.

Contro certa metodologia che scade nel tecnicismo, questo invito può configurarsi come finalità alta per la formazione dei giovani.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

LA FILOSOFIA ATTRAVERSO IL CINEMA

di Pierluigi Morini

1. Il *pathos* della Filosofia

La storia del pensiero filosofico si è espressa grazie al vincolo, che si è venuto a costituire ed a consolidare col tempo, tra le forme rinnovabili della **scrittura** ed i modi della problematizzazione filosofica del mondo. Così **la filosofia è conosciuta e studiata nelle scuole, principalmente, nella forma letteraria razionalmente argomentata con cui viene espressa.** La razionalità della filosofia non ha però impedito a molti filosofi di tematizzare, fin dall'antichità, la componente emozionale ed affettiva del pensiero, attribuendole quel legittimo significato oggettivo¹ che le ha permesso di coesistere con il pensiero logico nella problematizzazione filosofica del mondo. In particolare, negli ultimi due secoli, diverse filosofie hanno saputo inserire tra le forme della razionalità alcuni fattori esperienziali significativi che hanno rafforzato la capacità di accesso alla comprensione del mondo. **Esperienze emotive** come la *compassione* per Schopenhauer, *l'angoscia* per Kierkegaard o per Heidegger, il *risentimento* per Nietzsche e la *nausea* per Sartre, non escludono la razionalità ma la ridefiniscono, disponendola al contatto con l'essere stesso del mondo.

Tutto ciò attesta il valore cognitivo delle emozioni ed impone una questione di fondo: se l'impatto emotivo e la mostrabilità sensoriale, *visiva*, di un concetto non distraggono la ragione ma la inducono alla riflessione e la rendono cosciente, perché non andare oltre le parole e prevedere anche una problematizzazione *ab initio*, una *introduzione immaginante* alle argomentazioni ed alle articolazioni logiche della filosofia? Se questo fosse messo in pratica, si presenterebbe la possibilità di una riflessione sulla verità suscitata dalle *immagini*, siano esse poetiche, pittoriche, cinematografiche, grafico-simboliche o ermetiche: un accesso alla filosofia attraverso l'arte.

Nel *cinema* l'operazione artistica si compie lavorando con le immagini riprodotte sulla pellicola, immagini che si muovono (dapprima solo visive, poi accompagnate dalla sonorità a partire dal 1919), che si pongono, si scompongono e si ripropongono (si pensi alla tecnica del montaggio) nel tentativo di rendere leggibile la realtà. L'immagine come *medium* attivo e propositivo tra idee e realtà: questo è il principale strumento di ricerca nelle mani di chi produce il cinema e che rende l'arte cinematografica una forma particolarmente potente di

¹ Ad eccezione delle filosofie di matrice stoica.

accesso alla riflessione, dotata di una valenza emozionale ed espressiva talmente intensa da spingere il pensiero a mettersi in gioco e ad interrogarsi; e quando le domande hanno una pregnanza filosofica, allora si generano delle riflessioni con esiti logicamente significativi. Pertanto **la valenza cognitiva delle immagini e delle emozioni diventa la condizione di fondo che può determinare la significatività di una lettura cinematografica della filosofia e viceversa.** La possibilità di riconoscere il radicamento storico e filosofico delle caratteristiche emozionanti ed immaginanti del pensiero può essere offerta da una breve indagine (non esposta in ordine cronologico) sulla nozione di *ombra* in Giordano Bruno e sulle valutazioni di Aristotele che riguardano la poesia tragica. Questo si rende possibile perché: a) l'arte della memoria di Bruno e le considerazioni di Aristotele sulla tragedia esprimono entrambe, nel modo proprio, il medesimo tentativo di conquista della verità e dell'universalità che impegna la filosofia; b) l'arte ermetica e la poesia pensano *con le immagini* e conoscono *con le emozioni*, proprio come modernamente fa il cinema.

2. La nozione di *ombra* in Giordano Bruno e le considerazioni di Aristotele sulla poesia come fonti per una riflessione sulla relazione Cinema-Filosofia

Le *umbrae* di Bruno, come le immagini cinematografiche, non appartengono completamente né alla realtà né alla pura idealità ma costituiscono delle *virtualità*, delle vie d'accesso alla realtà, di cui mostrano alcuni aspetti, alcune *ombre*: «[un'ombra non è] né luce né tenebra e da entrambe distinta. E questo perché non è piena verità di luce, o perché è falsa luce. Ovvero perché *non è vera né falsa*, ma *traccia* di quel che può essere veramente o falsamente»². Secondo Bruno gli uomini non possono accedere direttamente alla vera natura delle cose ma riescono ad avvicinarsi ad essa impegnandosi nell'*arte assolutissima* della produzione di immagini virtuali, le *ombre delle idee*, per realizzare con esse una sintesi logico-simbolica della molteplicità sensibile, senza doversi necessariamente affidare al linguaggio discorsivo. Bruno può passare per un anti-aristotelico quando, negli scritti mnemotecnici, polemizza con l'"astratta" logica discorsiva degli scolastici per contrapporvi la concretezza dell'arte della memoria, la sola ad essere idonea a cogliere le strutture dell'universo; ma il suo neoplatonismo si tinge di aristotelismo quando promuove il finalismo naturale: «*L'arte agisce dunque in modo perfetto allorché si connette*

² G. Bruno, *De umbris idearum* (1582); in *Le ombre delle idee, Il canto di Circe, Il Sigillo dei sigilli*, Rizzoli, Milano 1997; p. 61.

alla natura agente; è stato infatti disposto che arte e natura abbiano tra loro una certa connessione, sia perché l'arte risulta un'imitazione della natura, sia perché, com'è impossibile che gli enti naturali siano privi di arte, *ugualmente gli enti artificiali non possono mancare di natura.*»³ Il tema aristotelico del finalismo della natura⁴ induce Bruno a considerare le migliori produzioni dell'uomo quelle in cui opera la forza naturale e *dinamica* che determina ogni cosa. Ma questa attività perfetta e spontanea può aver luogo solo se essa non è ostacolata dall'esercizio di una razionalità troppo astratta ed autoreferenziale: «quanto è più perfetto rispetto alle cose artificiali il modo in cui gli enti naturali si indirizzano al proprio fine, tanto più è modesto l'atto di pensiero cui ricorrono per far ciò; di conseguenza bene intese Aristotele quando affermò che *maggior pensiero non è ragione di maggior perizia e intelligenza.*»⁵ E così, tanto per Aristotele quanto per Bruno l'intelligenza di ogni uomo è ispirata dalla natura, che è la causa del loro operare e del loro sapere, la "causa finale": «la natura non discorre e ripensa, non vuole che si possa concludere che ella opra senza intelletto e intenzion finale, perché li musici e scrittori esquisiti meno sono attenti a quel che fanno, e non errano come gli più rozzi e inetti, gli quali, con più pensarvi e attendervi, fanno l'opra men perfetta e anco non senza errore»⁶.

Concludendo questa breve indagine sul "pensiero per immagini" di Bruno, come prima fonte di riflessione sulle condizioni di possibilità per un'interazione tra il cinema e la filosofia, si possono fare tre considerazioni: A) Le immagini sono pratiche di intercessione tra pensiero e realtà, sono strumenti per accedere alla realtà e per conoscerne la veridicità. B) La verità è *umbratile*, non si dà mai in modo univoco e definitivo, l'uomo può coglierla solo "secondo natura"⁷, nei

³ G. Bruno, *Sigillus sigillorum*, 1583; II parte, *Sui quattro principi rettori, Sull'arte*; in *Le ombre delle idee, Il canto di Circe, Il Sigillo dei sigilli*, Rizzoli, Milano 1997; p. 401 e sgg. I quattro principi rettori ovvero le guide della produzione intellettuale sono l'amore, l'arte, la matematica e la magia; l'amore è il "divino furore" in grado di ricongiungerci all'unità divina, *l'arte ha la caratteristica di essere presente ovunque* (Bruno cita Anassagora: "tutto è in tutto") poiché in essa è presente la realtà vivificatrice dell'anima del mondo (riferimento esplicito a Plotino), la matematica (come confermano Pitagora e Platone) resta la guida migliore all'intelligibile, la magia naturale consente all'uomo di dominare le forze della natura e di utilizzarle per i propri scopi (da essa però va esclusa la magia "inferiore" che "mortifica" i sensi e che, nutrendosi della superstizione e della credulità, è praticata da uomini disonesti).

⁴ Cfr. Aristotele *Fisica* II, 8, 199b 32 e *Metafisica* V, 1015a 13; «la natura, nel suo senso originario e fondamentale, è la sostanza delle cose che posseggono il *principio del movimento* [...], che è in qualche modo ad essi *immanente*, è o in potenza o in atto.» (*Metafisica* V, 1015a 13; trad. di G. Reale, Rusconi, Milano 1999; p. 201)

⁵ G. Bruno, op. cit.

⁶ G. Bruno, *De la causa, principio et Uno*, 1584; in *Dialoghi italiani, De la causa, principio et Uno*, a cura di G. Gentile e G. Aquilecchia, ed. Sansoni, Firenze 1958; p. 238.

⁷ La concezione finalistica della natura si ritrova sia nel pensiero di Aristotele sia nel pensiero di Bruno. Per Bruno cogliere la verità "secondo natura" significa che esiste una finalità nella natura e che ciò permette agli uomini di giungere alla verità per mezzo delle proprie disposizioni naturali. Tali

suoi molteplici ed indeterminati aspetti o *immagini*. C) **L'immagine è un "quadro dei quadri"** sia nel Cinquecento per l'arte bruniana (ermetico-magica e della memoria) sia nel Novecento per la cinematografia: in contesti così differenti essa consente di dare una misura comune a ciò che non ne ha, è una sintesi unitaria della molteplicità sensibile proprio come lo è un concetto, perciò istituisce i presupposti per una particolare pratica razionale, una razionalità *visiva* che permette di comprendere meglio il mondo e che favorisce l'operare in esso. Pertanto la *nozione di immagine* così concepita, come **zona di interscambio virtuale tra emozioni e ragionamenti, che accresce l'azione della mente, costituisce il riferimento privilegiato per chi intende fare filosofia con il cinema.**

Dopo avere riconosciuto alla nozione di immagine la **funzione di facilitatore del pensiero** e di potenziale antidoto a quel pensiero che si accontenta di riconoscere solo ciò che ha già acquisito, si può affrontare il problema della valenza cognitiva delle emozioni. L'assunto di base è che esiste un nesso tra le considerazioni bruniane sulle capacità cognitive ed operative dell'uomo come ente naturale, sopra menzionate, e la concezione di *mimesis* in Aristotele: è il nodo tra il sapere e il fare, che in Aristotele assume la forma del *diletto*. Infatti Aristotele, pur collocando l'arte nello specifico ambito delle attività produttive⁸, ha osservato che le produzioni artistiche si generano da un'attività imitativa che è *piacevole* e che stimola il *desiderio di conoscenza*. Nel quarto capitolo della *Poetica*, Aristotele sottolinea come per tutti gli uomini, sin dall'infanzia, l'imitare sia la premessa del conoscere. Ma perché esiste questa disposizione all'imitazione? Il motivo è «il *diletto* che proviamo a vedere le immagini delle cose» che abbiamo creato, il piacere «di *scoprire* e di *riconoscere* che cosa ogni immagine rappresenti, come se, per esempio [davanti a un ritratto, uno esclamasse:] Sì è proprio lui!»⁹ Allora la *mimesis* poetica, lungi dall'essere una rappresentazione che riproduce pedissequamente i simulacri delle cose esistenti, consiste in un atto che, pur fondandosi sulla categoria del possibile (τὸ δυνατόν; τὸ δυνατόν), va all'essenziale¹⁰ delle cose e si concretizza nella produzione di forme

disposizioni si concretizzano nelle tecniche e nelle produzioni dell'arte (le immagini) e si esprimono grazie all'intuito razionale che le dirige. Così l'arte non produce dei semplici artefatti privi di spessore teoretico ma istituisce la *via razionalmente intuitiva alla verità*.

⁸ Cfr. Aristotele, *Etica nicomachea*, VI 4, 1140a 1.

⁹ Cfr. Aristotele, *Poetica* 4, 1448b 8-17; trad. di Manara Valgimigli, ed. Laterza, 1997; pp. 10-11.

¹⁰ Gadamer ha ripreso la concezione aristotelica della *mimesis* poetica affermando che essa consiste nel penetrare l'aspetto essenziale della realtà, nel conoscere la struttura profonda di un ordine metafisico dell'essere che vale per tutti. (Cfr. H. G. Gadamer, *Verità e metodo*, (1960); ed. it. in Bompiani, Milano 1983, I parte, pp. 146-166). Ricoeur ha poi evidenziato che la *somiglianza mimetica* di cui parla Aristotele non consiste in una platonica «reduplicazione di presenza» ma in una «rottura che apre lo spazio della finzione» (Cfr. P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, vol. I; trad. it. Jaka book, Milano, 1983, p. 80).

capaci di afferrare l'aspetto veridico delle cose, destando in noi il sentimento del sorprendente e del meraviglioso (τὸ θαυμαστόν; τὸ *thaumastón*). L'arte poetica, nota Aristotele, non riproduce solo la contingenza delle vicende umane ma si impegna anche a mostrarne l'*intrinseca logicità*, certo non la stretta necessità ma almeno la *verisimiglianza*, pure per quelle vicende che, prese singolarmente, appaiono eccezionali ed incredibili. Riproducendo gli avvenimenti secondo il criterio della verisimiglianza,¹¹ diventa possibile considerare gli aspetti della vita reale che sarebbero impossibili da accettare¹². Dare una *ragione* agli accadimenti umani comporta l'assunzione di un ordine teorico preciso, perciò Aristotele nella *Poetica* si riferisce continuamente ai modi attraverso i quali il poeta tragico deve saper illustrare la coerenza dell'azione tragica, stringendo la concatenazione necessaria dei fatti affinché essi appaiano come se fossero collegati da una consequenzialità che procede dall'inizio alla fine e, proprio questo, determina nello spettatore quella percezione di ordine e di armonia generale che presiede alla nozione classica di bellezza. Inoltre la poesia tragica, universalizzando il particolare, consente di comprendere il *senso* delle vicende umane, descrivendo «i fatti che *possono* accadere. Perciò la poesia è qualche cosa di più filosofico e di più elevato della storia; la poesia tende piuttosto a rappresentare l'universale, la storia il particolare.»¹³ Proprio per questa capacità di assegnare una ragione alle passioni e di conferire al piacere estetico un valore conoscitivo, la *Poetica* di Aristotele resta ancora oggi un'importante fonte di riflessione, anche per coloro che intendono valorizzare un testo cinematografico dal punto di vista filosofico.

Per definire meglio la potenzialità cognitiva dell'arte poetica come forma di razionalizzazione delle emozioni, vale la pena ricordare tre punti fondamentali: A) Il primo punto che occorre rilevare è che l'arte poetica è *mímesis*. Con questo termine non si intende una produzione imitativa contrassegnata dalla mera ripetizione della realtà, bensì si vuole indicare un'attività creativa e rigenerativa in grado di armonizzare i sentimenti con la ragione. La *mimesis*, in cui consiste in primo luogo l'arte (*poíesis*), è un'attività connaturale all'uomo (è propria della sua *phýsis*) che gli consente sia di apprendere (*manthánein*) e di ragionare (*sylogízesthai*) sia di provare emozioni piacevoli (di pervenire alla *edoné*). Perciò nell'arte poetica la facoltà della ragione ed il sentimento del piacere non si contrappongono ma si rafforzano vicendevolmente. Questo *quadro concettuale* ci permette di cogliere uno dei temi che si

¹¹ Per il concetto di verisimile (τὸ εἰκός; τὸ *eikós* = il probabile) in Aristotele vedi *Retorica*, trad. di Marco Donati, ed. A. Mondadori 1996; pp. 20-21.

¹² Ovvero si accetta anche l'impossibile (τὸ ἀδύνατον; τὸ *adýnaton*).

¹³ Aristotele, *Poetica* 9, 1451b 1-10; trad. di Manara Valgimigli, ed. Laterza, 1997; pp. 29-30.

pone a fondamento della lettura filosofica delle opere cinematografiche: **l'approccio filosofico al cinema è ciò che consente un'acquisizione più compiuta dell'aspetto piacevole di un'opera cinematografica proprio in quanto esso può apprendere per intero la valenza dell'opera e ragionare intorno ad essa.** B) Il secondo punto importante del ragionamento aristotelico sull'arte poetica riguarda il rilievo di universalità dato al mondo dell'arte: mentre la storia racconta "ciò che è stato" e, in quanto è "già stato" è "particolare", l'arte (in generale) si riferisce invece a "ciò che potrebbe essere" e, quindi, all'*universale*; per questo l'arte è più filosofica della storia. C) Il terzo ed ultimo punto riguarda l'importanza della ricerca e della comprensione degli elementi strutturali del racconto (*mýthos*) poetico, perché è dallo studio di questi elementi che può emergere, nel caso del racconto filmico, la pregnanza filosofica di un'opera cinematografica; e quando un film suscita delle riflessioni dagli esiti filosofici allora può diventare un'utile strumento per introdurre i temi e i problemi della filosofia, presentandoli attraverso le immagini e le emozioni.

L'indagine sull'arte ermetica di Bruno e sulle considerazioni di Aristotele riguardanti la poesia ha messo in luce il radicamento storico del riconoscimento del valore cognitivo delle immagini e delle emozioni, le quali potenziano il pensiero razionale e lo rendono filosoficamente più significativo. Si costituisce allora una premessa per una ***giustificazione teorica e storica*** della correttezza delle pratiche di intercessione del Cinema per la Filosofia, che consentirebbe di affrontare fondatamente una **presentazione cinematografica della Filosofia nelle scuole secondarie**. Ma alla teoria serve il metodo: una ***giustificazione metodologica*** dell'utilizzo del materiale filmico nell'insegnamento della Filosofia può derivare dall'istituzione di un **percorso tematico che problematizza il significato teorico e storico dell'arte cinematografica, per far emergere dalla Filosofia del Novecento i principali paradigmi razionali che affrontano questo argomento**. Combinando teoria e metodo, la riflessione sulla relazione Cinema-Filosofia può avere inizio.

3. I due modelli di razionalità che si interrogano sul destino del Cinema

La Filosofia analizza la realtà con il discorso logico e l'argomentazione, attraverso la scrittura e le proposizioni; il Cinema indaga il mondo reale con il film, attraverso le sequenze di immagini e le inquadrature. Questa differenza implica la questione del rapporto tra il sapere e la tecnica ovvero *il problema della forma tecnica attraverso*

cui il sapere si costituisce. Ebbene, il problema del rapporto tra lo sviluppo tecnologico e le forme del sapere e dell'arte ha generato nel Novecento due modelli di razionalità che si sono interrogati sul destino del Cinema: il **paradigma antiestetizzante** di Walter Benjamin ed il **paradigma critico** di Theodor W. Adorno.

Nel saggio intitolato *L'opera d'arte nel tempo della sua riproducibilità tecnica* Benjamin affronta il problema estetico della nascita di una nuova forma di arte: la cinematografia. Egli osserva che nel cinema, come già nelle immagini fotografiche, l'autenticità e l'unicità dell'opera, la sua *aura*, vengono abolite e superate dalla capacità riproduttiva delle nuove tecniche di cui l'arte si avvale. Il prezioso contesto rappresentato dal «*hic et nunc* dell'opera d'arte - la sua esistenza unica ed irripetibile nel luogo in cui si trova»¹⁴ viene smarrito per lasciare spazio ad una nuova *valenza espositiva*. Nel passato la fruizione di un'opera d'arte era legata alla sacralità del luogo in cui era stata prodotta o esposta: «l'alce che l'uomo dell'età della pietra raffigura sulle pareti della sua caverna è uno strumento magico.»¹⁵ La perdita della *valenza culturale*¹⁶ originaria viene però compensata dalla possibilità di un raffinamento e di un perfezionamento estetico e critico delle masse che accedono sempre più numerose nei musei e nelle sale cinematografiche. In particolare, le dinamiche psicologiche che il cinema è in grado di suscitare determinano una specifica modalità di fruizione in cui il piacere estetico si mescola gradualmente con l'atteggiamento valutativo, fino a coincidere con esso. La coesione tra giudizio e diletto dispone la mente dello spettatore ad un'immediata ricettività inconscia: al cinema ci si distrae e, al contempo, si può giudicare. La razionalità che Benjamin mette in campo, con le sue considerazioni sul cinema, è principalmente di carattere estetico in quanto la capacità di giudizio critico dipende dall'*esperienza estetica* suscitata dalle novità tecniche che l'arte cinematografica ha introdotto. Nel cinema, differentemente da quanto accade in pittura o nel teatro, il contenuto dell'operazione artistica è già presente nella realtà e può trasformarsi in prodotto (immagini cinematografiche) grazie ai movimenti continui della *macchina da presa* ed all'*attuazione tecnica dei suoi principali mezzi espressivi*: la "distanza variabile" tra l'obiettivo della cinepresa e la scena; la suddivisione della scena in quadri particolari ("il particolare", "il primo piano"); le prospettive e l'angolazione variabile dei quadri particolari nella stessa scena ("inquadratura variabile"); la composizione delle

¹⁴ W. Benjamin, *L'opera d'arte nel tempo della sua riproducibilità tecnica*, Arte e società di massa (1936), § 2; ed. it. Einaudi, Torino, 2000; p. 22.

¹⁵ Op. cit. § 5; p. 27.

¹⁶ Propria di usi o di atti che riguardano i sentimenti religiosi (e che, per Benjamin, coinvolgono anche la sfera estetica) nelle loro forme più primitive e più semplici.

scene riprese, come se si trattasse di disporre le tessere di un mosaico, secondo l'ordine del racconto ("il montaggio"). Per Benjamin, l'operatore cinematografico è dotato di strumenti tecnici tanto precisi quanto quelli di un *chirurgo*¹⁷ ed è perciò professionalmente competente nel penetrare la realtà, nello scoprire gli aspetti più inesplorati, rendendo quasi impercettibile la differenza tra la realtà e la sua rappresentazione. Così il cinema introduce nel mondo dell'arte una trasformazione metodologicamente decisiva e storicamente significativa: elimina dalla consapevolezza dello spettatore la distanza tra lui e l'opera d'arte, rimuovendo ciò che costituiva, prima dell'avvento del cinema, l'essenza stessa di ogni espressione artistica. L'obiettivo della cinepresa orienta lo sguardo dello spettatore proprio là dove si svolge l'azione cinematografica e permette di osservarla dall'interno, come se chi guarda stia *anche* cavalcando, nuotando, camminando tra i personaggi del film, come se il suo sguardo sia anche lo sguardo dell'attore o il campo di ripresa. Questa *identificazione* di ordine "tattile", che si fonda sulla diversità e sul mutamento dei luoghi dell'azione e delle inquadrature, origina uno *shock estetico anticontemplativo* che impedisce quel rispecchiamento soggettivo nell'opera d'arte che Benjamin interpreta come lo specifico atteggiamento di un'estetica borghese, elitaria ed asociale. Mentre le tradizionali arti visive suscitano ancora l'esperienza estetica del "vedere", del percepire in modo "ottico" e dell'abbandono al flusso associativo del pensiero, l'arte cinematografica induce la novità del "guardare", del percepire "tattilmente" il continuo variare delle inquadrature ed abbandona la contemplazione per «la *diversione* quale varietà del comportamento sociale»¹⁸, istituendo così una razionalità antiestetizzante. Nel ***paradigma antiestetizzante*** di Benjamin le masse determinano un nuovo tipo di fruizione dell'arte, «un modo diverso di partecipazione» che può includere e raffinare «le creature incolte, miserabili, esaurite dal lavoro, dilaniate dalle loro preoccupazioni»¹⁹. Tuttavia questa nuova prassi sociale di fruizione dell'arte avrà un esito incerto: o l'esperienza estetica si ridurrà ad un'estetizzazione della politica ed i regimi politici utilizzeranno la cinematografia per la produzione ed il mantenimento del consenso, oppure la percezione pubblica del mondo e la nuova sensibilità critica e "divergente" raggiunta dalle masse – questo è ciò che Benjamin auspica ottimisticamente – sarà in grado di utilizzare il cinema per apportare nuove e più radicali trasformazioni sociali e politiche.

¹⁷ Op. cit., § 11; p. 38.

¹⁸ Op. cit., § 14; p. 43.

¹⁹ Op. cit., § 15; p. 44.

Contro l'ideale ottimistico di Benjamin, secondo cui la neonata arte cinematografica si preparava a diventare lo strumento estetico per realizzare una socializzazione della vita culturale e politica, sul finire degli anni '40 emerse la posizione pessimistica di Adorno. Nella *Dialettica dell'illuminismo*, scritta in collaborazione con Horkheimer, egli sostiene che il cinema non è una nuova forma d'arte ma un semplice strumento di comunicazione di massa che, *per la sua stessa struttura tecnica*, si dispone ad essere utilizzato dall'industria culturale capitalistica per inibire le capacità riflessive e critiche dello spettatore ed indurlo all'accettazione passiva dell'organizzazione sociale esistente. Durante la proiezione di un film lo spettatore si identifica così facilmente con esso, che scambia la finzione cinematografica con la vita reale, diventando una vittima inconsapevole delle idee presentate da quel film. Per Adorno il cinema e la pubblicità sono le tecniche pervasive programmate dal sistema economico e politico dominante per intontire gli individui e distoglierli dalla concreta ricerca del piacere e della felicità, cui la vita materiale predispone. In tale contesto di omologazione artificiale, l'appagamento dei desideri e la soddisfazione dei bisogni materiali vengono procrastinati all'infinito, in un mondo composto dagli oggetti senza qualità che l'industria del consumo di massa ha prodotto: «La cambiale del piacere, che è emessa dall'azione e dalla presentazione, è prorogata indefinitivamente: la *promessa* a cui lo spettacolo, in fin dei conti si riduce, lascia malignamente capire che non si verrà mai al sodo, e che l'ospite dovrà accontentarsi della lettura del menù.»²⁰ Nonostante la perentoria condanna del cinema, la posizione di Adorno sull'arte contemporanea non si configura unilateralmente; egli infatti distingue tra un'arte popolare (o di massa) ed un'arte d'avanguardia, rinvenendo in quest'ultima una potenzialità "dialetticamente negativa", e cioè razionalmente critica, in grado di denunciare l'ideologia culturale dominante che si nasconde nelle produzioni artistiche di massa, etichettate romanticamente come "popolari". Nel saggio sull'arte, dal titolo *Teoria estetica*, Adorno specifica che la prassi liberatoria ed utopica dell'arte è quanto mai problematica in quanto essa «non è indifferente nei confronti del proprio *carattere doppio* [...] La cultura è spazzatura e l'arte è uno dei suoi settori; tuttavia l'arte è seria perché è manifestazione della *verità*.»²¹ Perciò esiste una forma d'arte che assolve al suo compito

²⁰ T. W. Adorno e M. Horkheimer, *Dialettica dell'illuminismo. Frammenti filosofici*, 1947; in ed. it. Einaudi, Torino 1966; p. 148.

²¹ T. W. Adorno, *Teoria estetica*, 1970 (postumo); in ed. it., Einaudi, Torino 1977; *Paralipomena*, pp. 518-519. Inoltre occorre rilevare che nell'estetica adorniana troviamo un rinnovato interesse per alcuni degli argomenti già affrontati da Aristotele nella *Poetica*: 1) il riferimento alla nozione integrale di *edoné*, dove l'emozione si coniuga con una reale autonomia della ragione; 2) una concezione *mimetica* dell'arte in cui l'artista sa dimostrare la propria capacità inventiva, creativa e veritativa; se viceversa «l'espressione fosse *semplice raddoppiamento* di ciò che è *soggettivamente*

veritativo: l'arte criticamente orientata e carica di tensione utopica verso un altro mondo senza alienazione. L'espressionismo musicale, la dodecafonia di Arnold Schönberg, le opere teatrali di Samuel Beckett, i racconti di Franz Kafka, sono le principali forme d'arte che Adorno ritiene essere autenticamente critiche e perciò vere; in particolare egli individua nella prosa innovativa di Kafka quel "sentimento negativo della realtà" e quella enigmaticità ai limiti dell'incomprensibile che ne fanno uno strumento adeguato a risvegliare la coscienza reificata dell'individuo stordito dai mezzi di comunicazione di massa, nell'epoca del "mondo amministrato"²². Nel *paradigma critico* di Adorno viene certamente biasimata la nuova arte cinematografica, perché è colpevole di essere un mero strumento mass-mediologico di controllo psico-sociale, però nello stesso tempo sono abilitate le arti innovative o *d'avanguardia* che assumono il ruolo di stimolo per lo sviluppo delle coscienze non alienate e critiche nei confronti dell'esistente. Allora, ammettendo - contro il parere di Adorno - che il cinema possa superare i limiti della sua stessa struttura tecnica, il solo destino possibile del cinema è l'arte cinematografica d'avanguardia.

4. La corrispondenza tra il Cinema e la Realtà ed il *paradigma della virtualità*

I due paradigmi che si sono interrogati sul destino del cinema hanno espresso un giudizio contrastante sulle sue attitudini: per il paradigma antiestetizzante l'arte cinematografica aumenta la valenza espositiva dell'opera d'arte, sancisce il declino della sua autonomia e fa delle masse il soggetto di una nuova prassi di fruizione, non determinata più dal "rituale" estetico, ma da un'implicita valenza politica; per il paradigma critico la cinematografia è soltanto una tecnica di controllo sociale che inibisce le facoltà critico-riflessive e che promuove l'evasione dalla realtà. Entrambi però insistono che il dovere dell'arte è di essere **reale**, di essere uno squarcio di verità nella realtà: un'apertura sempre più estesa, sempre più esposta all'esperienza di tutti (il cinema per Benjamin); un codice enigmatico, lontano dai linguaggi e dalle ideologie dei mezzi di comunicazione di massa (l'arte d'avanguardia per Adorno).

Dunque la successiva istanza che si pone è: "Che cosa dobbiamo vedere quando un film spiega sotto i nostri occhi il suo materiale cinematografico? La Realtà o la Verità?" E ancora: "Il regista 'fotografa'

sentito, essa resterebbe nulla» (cfr. *Teoria estetica*, ed. it. cit., *Soggetto-oggetto ed espressione*, p. 190).

²² Cfr. *Teoria estetica*; in ed. it. cit.: *Godimento artistico*, pp. 22-23; *Storia filosofica del nuovo*, p. 34; *Storicità del contenuto di verità; il sublime*, p. 328.

la realtà con l'obiettivo 'naturale' della cinepresa oppure, attraverso il montaggio, aggiunge *sensò* al frammento di realtà che rappresenta?" Gilles Deleuze ha affrontato il problema elevando il cinema ad una forma di pensiero: il cinema non è solo un'arte della visione o una potente macchina narrativa o un'impersonale costruzione semantica²³ ma è soprattutto un **luogo del pensiero che istituisce una corrispondenza con la realtà**²⁴, che permette di *salvare l'essere con l'apparire, mostrando le immagini delle cose nel loro divenire temporale*. Per Deleuze non è il cinema che ha bisogno della realtà, per farne un discorso funzionale al proprio sistema linguistico o simbolico (cinema→realtà), ma è la complessità del reale che richiede un *apparato concettuale* capace di classificarlo e di pensarlo (realtà→cinema). Deleuze assume l'affermazione pasoliniana secondo cui «il cinema rappresenta la realtà attraverso la realtà»²⁵ e perciò esso **non consiste solo in una forma d'arte potenziata dalla tecnica ma esprime principalmente un sapere empirico che si acquista con la pratica, con la ripetizione e con la memoria, un empirismo sui generis che fa esperienza degli oggetti reali che costituiscono un'immagine e che sperimenta le immagini che costituiscono la realtà**. Dunque i grandi autori di cinema si possono paragonare «non soltanto a pittori, architetti, musicisti, ma anche a pensatori»²⁶ che pensano non con concetti ma con *immagini-movimento* ed *immagini-tempo*. A queste nozioni Deleuze intitola rispettivamente i due volumi del suo lavoro sul cinema, dove Bergson emerge come il principale riferimento teorico e mostra molti punti di contatto con l'empirismo inglese e con la semiotica di Peirce. La tesi di fondo del volume *L'immagine-movimento* consiste nell'assunto che «il cinema non ci dà un'immagine alla quale si aggiungerebbe il movimento, ci dà *immediatamente* un'immagine-movimento²⁷». L'immediata attinenza delle immagini al movimento, evidenziata linguisticamente dal trattino, è chiarita da Deleuze nel commento alle tre tesi bergsoniane sul movimento: 1) il movimento non equivale allo spazio percorso²⁸ (il falso movimento presentato in *Evoluzione creatrice*: sezioni immobili + tempo astratto), 2) non si misura con istanti privilegiati (l'illusione cronologica dello spazio), 3) è il cambiamento qualitativo del Tutto come durata (è una sezione mobile della durata). L'inquadratura, il

²³ Come intende Christian Metz

²⁴ Deleuze si collega alla tradizione realistica della critica cinematografica francese, che ha in André Bazin il suo fondatore

²⁵ P. Pasolini, *Empirismo eretico*, ed. Garzanti, Milano 1972; p. 233.

²⁶ G. Deleuze, *Cinema 1. L'immagine-movimento* (1983); trad. it. G. P. Manganaro, Ubulibri, Milano 1989; p. 11.

²⁷ G. Deleuze, op. cit., p. 15.

²⁸ Secondo il senso già espresso anticamente da Zenone di Elea. Ma Deleuze **ribalta la condanna** bergsoniana del cinema.

piano e il montaggio sono le determinazioni cinematografiche dell'immagine-movimento e rispecchiano le tre dimensioni su cui si articola la nostra esperienza: lo spazio, il movimento e il tempo. Così l'inquadratura è un sistema chiuso entro cui viene immobilizzato il tempo, che permette di riprendere tutto ciò che riguarda la scena. Il piano è la determinazione del movimento entro un sistema chiuso, che converte il sistema in una totalità dinamica. Il montaggio è il raccordo presupposto (è l'operazione pensata per prima) delle immagini-movimento, che determina l'emergere dell'idea, del tutto, dell'immagine-tempo. L'identità dell'immagine e del movimento, che Deleuze pone in un secondo commento a Bergson, produce una rottura con le forme del pensiero classico e della fenomenologia che considerano l'immagine come un'immagine di qualcosa nella coscienza. **Invece l'immagine esiste in sé e costituisce un universo fluido di immagini-materia, un piano d'immanenza dove tutto reagisce su tutto.** In questo universo dinamico di relazioni si costituiscono dei "centri di indeterminazione" che sottraggono il movimento al suo essere indefinito e lo mettono in relazione con delle immagini particolari o immagini viventi. **Tutti noi, come immagini particolari, siamo un collegamento** delle tre principali specie di immagini-movimento: immagini-percezione, immagini-affezione e immagini-azione. Allora il cinema, come *mezzo di ri-produzione totale della realtà*, può accedere all'**universo a-soggettivo delle immagini-movimento** restituendoci le molteplici articolazioni del reale e gli stati materiali della soggettività sotto forma di stati percettivi, affettivi, pulsionali, attivi, riflessivi, mentali e riesce così a stabilire una straordinaria via di accesso alla realtà²⁹. La dimensione "mentale" segna l'esaurimento della funzione dell'immagine-movimento, della sua pura materialità, e presagisce il sorgere – al di là di essa – dell'*immagine-tempo*, della sua trasparente materialità e delle sue principali forme: *l'immagine-ricordo*, *l'immagine-sogno* e *l'immagine-cristallo*. L'immagine-tempo, definita da Deleuze come «un'immagine tempo-diretta, che dà a ciò che cambia *la forma immutabile nella quale si produce il cambiamento*»³⁰, si genera per la

²⁹ L'identità tra il cinema e la realtà è costruita sulla base della concezione bergsoniana della realtà intesa come un *processo di differenziazione* in *attualità* e *virtualità* (differenti per natura e non per grado), corrispondente alla differenziazione che Deleuze fa del cinema in immagini-movimento ed immagini-tempo. Il differenziarsi (per grado) dell'immagine-movimento conduce ad una tassonomia delle immagini cinematografiche che Deleuze costituisce sul modello della semiotica di Charles S. Peirce (Cfr. C. S. Peirce, *Scritti completi*, 1931-1935, 1958; ed. it. parziale in *Le leggi dell'ipotesi. Antologia dai Collected papers*, Bompiani, Milano 1984.). Deleuze riprende da Peirce la suddivisione dell'esperienza umana in tre *categorie ontologiche* fondamentali: - *primità* o pura possibilità (le immagini-affezione nel cinema di Griffith ed Eizenstein); - *secondità* o necessità (le immagini-azione nel cinema di Ford, Lang e Chaplin); - *terzità* o mediazione, (le immagini-mentali nel cinema di Hitchcock).

³⁰ G. Deleuze, *Cinema 2. L'immagine-tempo*, 1985; trad. it. di L. Rampello, Ubulibri, Milano 1989; p. 28.

prima volta con il neorealismo italiano. I criteri estetici e formali del neorealismo "mirano" direttamente ad un *surplus* di realtà³¹ tutto da decifrare e costituiscono una nuova tendenza della cinematografia, il *cinema moderno*, che segna il tramonto (cronologico ma non "cronico") del *cinema classico*, fondato sul montaggio delle immagini-movimento e sulla rappresentazione indiretta del tempo. L'immagine-ricordo viene presentata da Deleuze facendo ricorso al processo di differenziazione della percezione, esposto da Bergson nel II capitolo di *Materia e memoria*, secondo cui la percezione ha due alternative: o segue l'abitudine (riconoscimento abituale) che, alla vista di un oggetto, fa scattare i movimenti e l'azione, o si immette nel *circuito virtuale della memoria* per ritornare sull'oggetto e conoscerne i tratti più caratteristici (riconoscimento attento). Con l'immagine-ricordo la percezione segue la seconda strada e forma un circuito "quasi-virtuale" di presente-passato-presente in cui la soggettività oltrepassa gli stati materiali e si carica del nuovo senso temporale e spirituale fornitele dalla totalità della memoria [cfr. figura 1]³². Col progredire dell'attenzione, vengono nuovamente creati tanto gli oggetti percepiti quanto i sistemi sempre più vasti a cui collegarsi (Rossellini, *Stromboli*). Nel sogno l'attenzione sospende ogni possibile prolungamento senso-motorio ed impedisce all'immagine presente di collegarsi sia ad un'ulteriore immagine motoria sia ad un'immagine-ricordo volta al passato, allora l'attenzione entra in rapporto con elementi puramente virtuali e si genera l'immagine-sogno (Fellini, Buñuel). Il costituirsi di un'unità indivisibile tra l'immagine attuale e la *propria* immagine virtuale, comporta il sorgere dell'immagine-cristallo. **L'indiscernibilità di attuale-virtuale cattura il virtuale**, lo sottrae sia all'esteriorità del tempo fisico sia all'interiorità del tempo della coscienza e lo trasforma nella **grande dimensione creativa della soggettività trascendentale**, nella fondazione del tempo in cui tutti siamo immersi: «La soggettività non è mai nostra, è il tempo, cioè l'anima o lo spirito, il *virtuale*.»³³ Nella celebre immagine bergsoniana del cono rovesciato [cfr. figura 2], ripresa da Deleuze, l'attuale presente (punto S sul piano d'immanenza P) comprende già la dimensione virtuale del proprio passato (i circuiti virtuali sempre più profondi: A''B'', A'B', AB) e «di fatto l'io normale non si fissa mai ad una

³¹ Deleuze segue la critica di Bazin, diretta a coloro che interpretano il neorealismo italiano a partire dai suoi contenuti sociali, tralasciando la forma essenzialmente dispersiva ed oscillante attraverso cui esso "incontra" la realtà, senza passare per il montaggio delle rappresentazioni. (Cfr. A. Bazin, *Che cos'è il cinema?*, Garzanti, Milano 1973; p. 229).

³² Del circuito percezione-ricordo «il cerchio più stretto, A, è il più vicino alla percezione immediata, esso contiene soltanto l'oggetto 0 [...] dietro a questi, i cerchi B, C, D, sempre più larghi, corrispondono a crescenti sforzi di espansione intellettuale. [...] B', C', D' [sono] cause di crescente profondità, situate dietro l'oggetto e virtualmente date con l'oggetto stesso.» H. Bergson, *Materia e memoria*, ed. it. a cura di A. Pessina, Laterza, Bari 2004; p. 88.

³³ G. Deleuze, *Cinema 2. L'immagine-tempo*, op. cit., p. 97.

di queste posizioni estreme»³⁴ ma si muove in una duplice corrente. Il **paradigma della virtualità**³⁵ di Deleuze rivela che il cinema-pensiero, il cinema-realtà è il tutto che deve essere inventato, creato. Ecco allora che il "cristallo" genera tre immagini-tempo le *falde di passato*, che mostrano la coesistenza di tutti i passati (Welles, *Quarto potere*); le *punte di presente*, che fanno attraversare diversi presenti simultanei (Buñuel, *Quell'oscuro oggetto del desiderio*); il *divenire*, che ricongiunge il prima e il dopo (Godard, *Il maschio e la femmina*). Oggi, esauritasi la tendenza del *cinema moderno*, il cinema-pensiero necessita di una rinnovata *volontà d'arte* che apra un varco virtuale nell'universo annichilente e totalizzante delle tecniche automatiche di produzione delle informazioni.

5. Conclusioni

Il "modello razionale della virtualità" di Deleuze ha mostrato che il cinema non può ridursi ad una tecnica di riproduzione automatica della realtà, essendo, esso stesso, parte integrante del movimento reale. Il Cinema-Pensiero ed i suoi autori, in questa direzione, istituiscono "di diritto" un rapporto privilegiato con la Filosofia ed iscrivono "di fatto" il destino del cinema nel **destino stesso dell'uomo**, della sua virtualità, della sua potenzialità creativa. Aristotele e Bruno attestano, ben prima dell'avvento del Cinema, che il pensiero e la ragione si avvalgono della forza cognitiva delle emozioni e delle immagini, proprio come se ne avvale il cinema moderno. Acquisita la consapevolezza del nesso "logopatico" cui si vincola la razionalità, diventa allora auspicabile avviare una **pratica, diffusa anche nelle scuole, di presentazione cinematografica della Filosofia**, che non si sostituisca ad essa ma che interceda proficuamente per mostrare come la Filosofia si occupi del mondo in cui viviamo.

Riferimenti bibliografici

- T. W. Adorno e M. Horkheimer, *Dialettica dell'illuminismo. Frammenti filosofici*. (1947), ed. it. Einaudi, Torino 1966

³⁴ Cfr. H. Bergson, *Materia e memoria*, op. cit., capitolo III, p. 137.

³⁵ La tesi deleuziana della corrispondenza tra il cinema-pensiero e la realtà trova la sua principale giustificazione nel ragionamento bergsoniano che definisce la nozione di *Virtuale*: il punto di partenza risiede nell'evidenza empirica che la realtà non è data una volta per tutte ma muta continuamente, si muove, si trasforma sempre. Se il Tutto non è *già dato*, allora la realtà è il tempo, il Tutto che eternamente dura (*durée, aion*, tempo-durata). Ciò significa che il dato della realtà presuppone un movimento che lo crea, che lo *inventa*, e che questo movimento non lo si può presentare come "l'essere che è possibile", per poi proiettarlo nel passato come "possibilità dell'essere", prima che l'essere sorga. L'essere non può venire prima dell'atto che lo crea. Allora si concluderà che la realtà dell'essere è l'affermazione di una virtualità che si realizza e che, per attualizzarsi, deve essere creata.

- T. W. Adorno, *Teoria estetica* (1970), Einaudi 1977
- Aristotele, *Metafisica*, a cura di Giovanni Reale, ed. Rusconi 1999
- Aristotele, *Etica Nicomachea*, trad. di Armando Plebe, ed. Universale Laterza 1973
- Aristotele, *Poetica*, trad. di Manara Valgimigli, ed. Laterza 1997
- Aristotele, *Retorica*, trad. di Marco Donati, ed. A. Mondadori 1996
- W. Benjamin, *L'opera d'arte nel tempo della sua riproducibilità tecnica* (1936; 1963), ed. it. Einaudi, Torino 2000
- H. Bergson, *Materia e memoria* (1896), ed. it. a cura di A. Pessina, Laterza, Bari 2004
- A. Bazin, *Che cos'è il cinema?*, Garzanti, Milano 1973
- G. Bruno, *Le ombre delle idee* (1582), *Il canto di Circe, Il Sigillo dei sigilli*, trad. N. Tirinnanzi, Rizzoli, Milano 1997
- G. Bruno, *De la causa, principio et Uno* (1584), in *Dialoghi italiani*, a c. di G. Gentile e G. Aquilecchia; Sansoni, Firenze 1958
- G. Deleuze, *Cinema 1. L'immagine-movimento* (1983), Ubulibri, Milano 1989
- G. Deleuze, *Cinema 2. L'immagine-tempo* (1985), Ubulibri, Milano 1989
- H. G. Gadamer, *Verità e metodo*, (1960), Bompiani, Milano 1983
- A. Lami (a cura di), *I presocratici. Testimonianze e frammenti da Talete ad Empedocle*, Rizzoli, Milano 1991
- P. Pasolini, *Empirismo eretico*, ed. Garzanti, Milano 1972
- C. S. Peirce, *Le leggi dell'ipotesi, Antologia dai Collected Papers*, Bompiani, Milano 1984
- P. Ricoeur, *Tempo e racconto* (1983-85); trad. it. Jaka book, Milano, 1983

Schema

► Premessa:

L'indagine sui sentimenti e sulle emozioni ha sempre avuto uno spazio significativo nella ricerca filosofica. Incontrare il **pathos**, in una delle molte forme in cui esso si presenta ai nostri sensi, ci obbliga a pensare. Allora *logos* e *pathos* coesistono e procedono ridefinendo di continuo i modi della razionalità. **L'arte cinematografica** si presenta come una forma di pensiero che ci emoziona con le *immagini*, perciò può rivelarsi un utile strumento anche per **l'insegnamento della filosofia nelle scuole**, per presentare *immediatamente* un problema filosofico, senza la mediazione di concetti e di ragionamenti: **un'introduzione immaginante alla filosofia**. Resta però **solo un'introduzione**, perché la filosofia necessita **comunque** di ragionamenti ben argomentati e di concetti che si possono produrre solo con la mediazione della lingua scritta ed orale.

□ Conclusione:

Il cinema non può essere ridotto ad una tecnica di riproduzione automatica della realtà in quanto è parte integrante del movimento reale, del tutto che continuamente si crea. **Il pensiero e la razionalità si avvalgono della forza cognitiva delle immagini e delle emozioni, proprio come**

► Giustificazione teorica e storica:

Un'indagine sulla nozione di *ombra* in Bruno e sulle valutazioni di Aristotele riguardanti la tragedia consente di attestare il **fondamento filosofico e storico del pensare per immagini (Bruno) e del conoscere con le emozioni (Aristotele)**. Si configura così, sulla base di un consapevole e giustificato riconoscimento delle caratteristiche emozionanti ed immaginanti del pensiero razionale, la possibilità di avviare una riflessione critica sulla relazione tra il cinema e la filosofia.

► Giustificazione metodologica:

Un contesto metodologico, entro cui calare la relazione cinema-filosofia e con cui giustificare l'utilizzo dei film nell'insegnamento della filosofia, può essere determinato dall'istituzione di un **percorso tematico che ponga il problema del significato teorico e storico dell'arte cinematografica**, mostrando come la Filosofia del Novecento generi alcuni **modelli di razionalità** che affrontano questo argomento.

► I tre modelli di razionalità che si interrogano sul significato teorico e storico del cinema:

- **Modello razionale antiestetizzante (Benjamin)**

Con l'avvento del cinema si determina una nuova prassi sociale di fruizione dell'arte, una *percezione pubblica ed anticontemplativa del mondo*, che può estendere la *sensibilità critica e "divergente"* (in senso sociale: che *libera il giudizio* da quella dimensione di *solitudine* che la contemplazione estetica richiede).

- **Modello razionale critico (Adorno)**

Il cinema è un mass-media strutturalmente e tecnicamente predisposto al *controllo psico-sociale* delle masse, alle quali inibisce le facoltà critico-riflessive presentando loro un *surrogato della realtà*.

- **Modello razionale della virtualità (Deleuze)**

Il cinema non è solo in una forma d'arte potenziata dalla tecnica ma è essenzialmente una *forma di pensiero che istituisce una corrispondenza con la realtà*: fa questo attraverso le cose reali che costituiscono un'immagine ed attraverso le immagini che costituiscono la realtà. Il cinema-realtà, il cinema-pensiero è il Tutto che deve essere creato, *l'affermazione della virtualità dell'essere*.

FIGURE

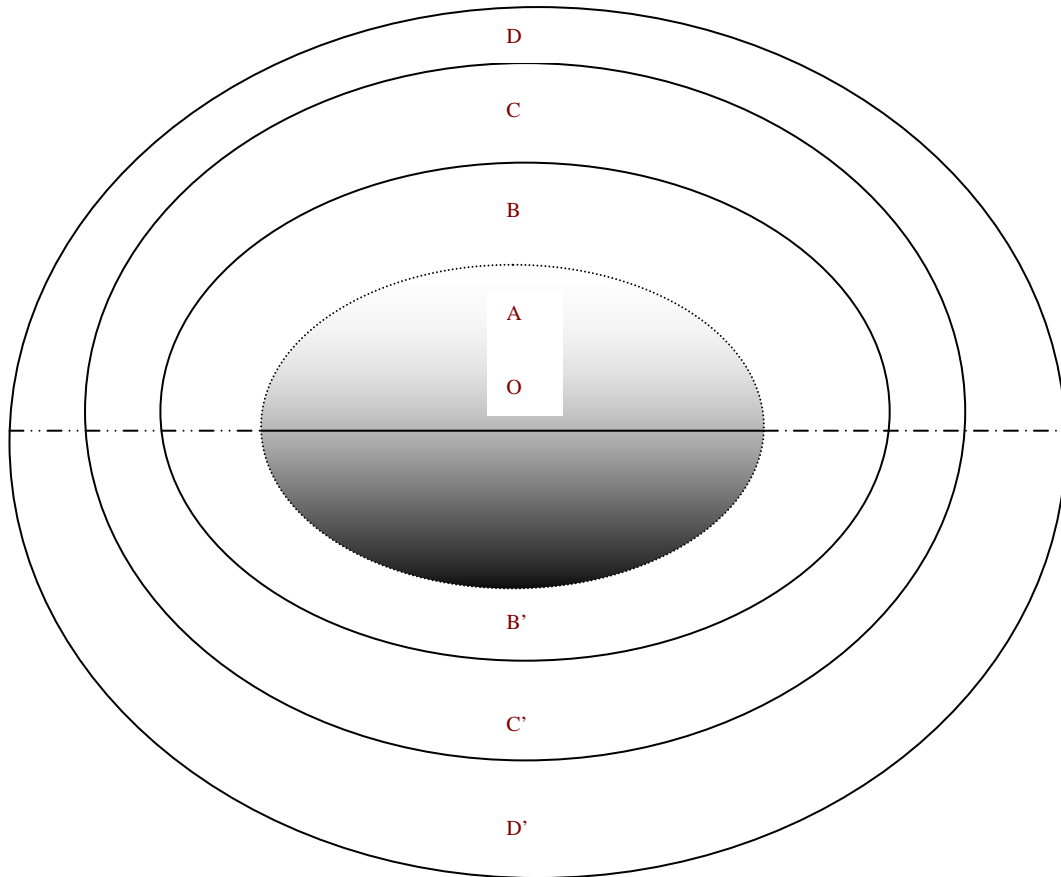


Figura 1 (Bergson, *Materia e memoria*, ed. it. a cura di Adriano Pessina, Laterza, Bari 2004; p. 88)

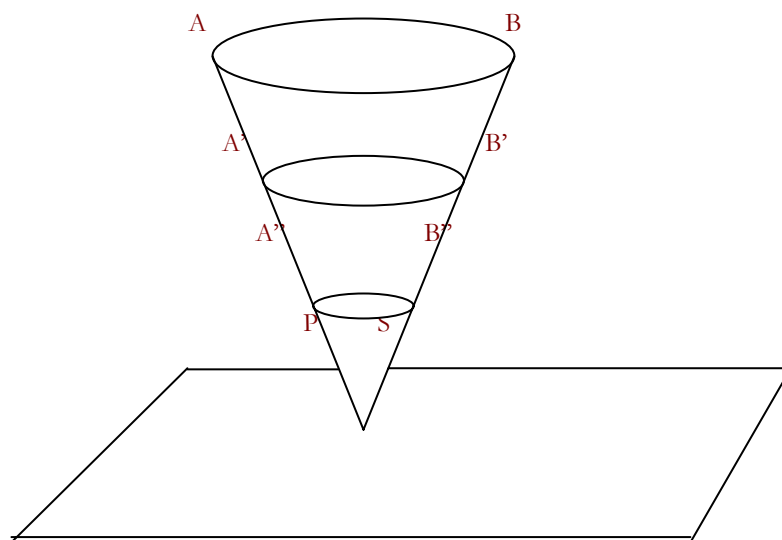


Figura 2 (Bergson, *Materia e memoria*, ed. it. a cura di Adriano Pessina, Laterza, Bari 2004; p. 137)

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

LO SGUARDO PERTURBANTE: IL POTERE DEL *VEDERE* INVISIBILE IN *CACHÉ* DI R. HANEKE.¹

di Cristina Boracchi

Il cinema nasce dalla fotografia, ma da essa si distingue per la possibilità di produrre l'apparenza del movimento, mettendo all'opera il paradosso di Zenone che leggeva il movimento come un'illusione, un assurdo, essendo somma sequenziale e continua di immobilità. Nel cinema, pertanto, il tempo e lo spazio si fanno 'visione' e lo sguardo viene sedotto sul piano sensoriale e intellettuale, definendo 'visioni del mondo'.

L'occhio rappresenta una delle immagini simbolo del cinema stesso, che porta con sé la vocazione che J. Conrad esprimeva nel prologo del *Narcissus*: "My task.i.is to make you see, that is to make you feel". Occhio lacerato, come in *Un Chien andalu* di L. Bonuel, occhio/identità, come nel caso di *Blade Runner* di R. Scott, oppure occhio/vertigine, abisso della mente e dell'inconscio, come in *Vertigo* e in *La finestra sul cortile* di A. Hitchcock, sguardo del veggente, come in *Minority Report* di S. Spielberg, il cinema condivide con il pensiero la capacità di offrire uno sguardo sulla realtà spalancando un universo polisemico, caro al presente come al miti archetipici della cultura umana.

Non a caso, del resto, il tema della visione attraversa la cultura umana sin dalle prime produzioni mitopoietiche, come messo ben in

¹ Tedesco di nascita (1942), ha lavorato per la televisione tedesca dal 1967 al 1970. Ha quindi esordito nella regia cinematografica nel 1989 con *Il settimo continente* (1989) seguito da *Benny's video* (1992) e *71 frammenti di una cronologia del caso* (1993). Il successo e la notorietà internazionale arrivano solo nel 1994 all'uscita di *Funny games* (1994): il film diventa un caso a causa dei suoi contenuti violenti che però non vengono mai esplicitati allo spettatore. Il suo miglior film è senza dubbio *Storie* (1997) solo tardivamente distribuito in Italia ed interpretato da una stupenda Juliette Binoche. A Parigi si intrecciano le storie di un'attrice e del suo fidanzato, fotografo di guerra, testimone dell'orrore del mondo ma incapace, una volta tornato nel suo microcosmo, di comprendere i grandi drammi quotidiani legati alla vita di tutti i giorni (l'aborto) e quelli di suo fratello, razzista e desideroso di staccarsi dalla vita di campagna. Tra loro ragazzi neri, giudicati a priori colpevoli di tutto solo perché non garantiti socialmente, immigrate rumene, spaesate in patria e tormentate dalla mafia dell'accattonaggio, e tanti personaggi, tante lingue, una babele inestricabile di razze, religioni e problemi. Per cercare l'orrore non è necessario sposarsi in Iraq o in Kosovo. Haneke propone uno stile sobrio e asciutto, sbatte in faccia allo spettatore scene forti, come quella in metropolitana con lo sputo in faccia alla Binoche, e gira almeno due sequenze da antologia, i piani sequenza iniziale e finale. La sua opera successiva è invece *La pianista* (2001) che, nonostante la presenza di una algida Isabelle Huppert, risulta un film velleitario nonostante la vittoria (discussa) del gran premio della giuria a Cannes e della Palma d'Oro ai due attori principali. *Caché* lo riporta agli onori di pubblico e critica grazie a una inquietante rilettura dei rapporti interpersonali sullo sfondo della macrostoria.

rilievo dagli studi di U. Curi²: esso è infatti molto presente proprio nel mito classico anche sottoforma di 'tabù' e già nella mitologia di Esiodo e di Omero si presentano infatti le ambivalenze dello sguardo, che esige un 'interprete' della visione.

Omero, ad esempio, con evidenti corrispondenze nei poemi babilonesi, propone nel rapporto Ulisse/Polifemo un'analoga riflessione: Ulisse è l'uomo la cui virtù è sintetizzata nell'aver 'visto tutto' sottraendosi alla visione, proprio come fa per fuggire da Polifemo – che viene anche accecato³–; del resto, Ulisse nella pseudo-omerica *Telegonia* è ucciso proprio dal figlio Telemaco poiché non riconosciuto nella sua identità, non 'visto' per colui che è. Prometeo, ancora, sconfigge Zeus – e viene liberato – perché vede il futuro, mentre la visione di Zeus è 'profonda' ma non 'estesa', per la qual cosa la necessità (Ananke) nulla può nei confronti della visione che 'trascende' la morte; ma del resto solo nel momento in cui la visione della morte viene accecata nasce la speranza.

Inoltre, Edipo si acceca perché ha 'visto' il talamo materno; Tiresia perde la capacità di vedere con i sensi ma così può vedere oltre il visibile, come indovino, dopo aver spiato una coppia di serpi nell'intimità dell'atto amoroso; Atteone è sbranato dai cani di Artemide, che lo trasforma in cervo perché da lui spiato; Penteo è ucciso dalle Baccanti che stava guardando di nascosto nell'orgia dionisiaca sul Citerone, mentre Narciso perisce a causa della visione del proprio volto, come Orfeo per quella di Euridice. La Medusa rappresenta poi l'aspetto più interessante nel mito del potere e del tabù del vedere: elemento della mitologia greca come pure di quella africana e messicana, essa mantiene la potenza fatale dello sguardo anche quando il suo capo è mozzato.⁴

Persino il mito platonico della caverna può essere letto in tale prospettiva: l'uomo che si libera dall'oscurità e dalle ombre proiettate sul fondo della caverna platonica non può del tutto affrancarsi dalla tenebra, che lo riavvolge nell'atto della sua lapidazione e del resto non può evitare di ritornare nel buio della caverna, perché costretto a ciò dal 'lavoro politico': la visione è sempre da relazionare all'accecamiento e tornare alla caverna significa accedere alla necessità

² Si fa riferimento, in particolare a U. Curi, *La forza dello sguardo*, Bollati Boringhieri, 2004.

³ Nel caso di Ulisse e Polifemo, si può notare come lo sguardo potente perché invisibile del primo sia rappresentato simbolicamente in vario modo: prima di tutto, Polifemo ha un solo occhio; inoltre, Ulisse lo inebria e così facendo l'acceca sensorialmente, poi lo acceca trafiggendo il suo unico occhio – cecità fisica - , infine lo beffa sfuggendogli aggrappato al vello dei suoi armenti e impedendogli di conoscere il vero nome del suo ingannatore, dicendo di chiamarsi 'Nessuno' – cecità mentale - .

⁴ Cfr. U. Curi, *op.cit.*, cap. 2, pag. 66 segg.. Si veda anche S. Freud, *La testa della Medusa*, Boringhieri, 1966.

dell'interpretazione, alla lettura delle immagini, alla soglia fra visibile e invisibile.

Esiste dunque una costante nel mito che si proietta, è il caso di dirlo, proprio verso il cinema nei suoi rapporti con il pensiero: si tratta della riflessione sullo sguardo, sulla visione e sulla sua valenza gnoseologica che sfocia però anche nel potenziale dominio su chi è oggetto dello sguardo, oppure soggetto di un vedere concesso dal "demiurgo della visione".

La costruzione di un film vede infatti il regista assumere il ruolo di narratore onnisciente, che proprio per questo acquisisce, rispetto allo spettatore, un vantaggio nel definire i confini e gli sviluppi del plot narrativo⁵. Allo stesso modo, il montaggio filmico vive della possibilità del regista di mostrare, con la macchina da presa, ciò che vuole che venga visto: pur non impedendo allo spettatore di ricavare la propria costruzione della storia narrata, pure egli non gli permette di dominarla completamente, se non nel suo esito conclusivo.

Il regista è dunque uno sguardo invisibile che, agendo senza esser visto – il *ghost director*, - proprio per questo esercita, in forza di ciò che conosce e di ciò che del suo sapere/vedere elargisce allo spettatore, un enorme potere sul pubblico⁶.

La riflessione di J. Paul Sartre è in tal senso molto significativa. Sartre, nella terza parte di *L'essere e il nulla*, in affetti, propone una suggestiva analisi fenomenologica che scaturisce dalla sua ontologia negativa, ponendo la coscienza nella difficile posizione della intesoggettività. Il tema dello sguardo, in tale relazionalità, muove dal riconoscere che "*in ogni momento altri mi guarda*" e che questo sguardo fa fuggire il soggetto da sé, lo rende oggetto di chi guarda e lo fa essere nel mondo entro la dimensione incancellabile della vergogna. In generale, il conflitto è per Sartre il senso originario dell'essere per altri' anche quando si è oggetto di uno sguardo amoroso, il quale dovrebbe comportare un progetto di unificazione.

In effetti, il cinema fa della visione anche un espediente narrativo a scapito, persino, dei suoi personaggi⁷, soprattutto in generi come il thriller e la commedia: lo spettatore, ad esempio nel caso dei classici di

⁵ È il caso di B. De Palma, che gioca con lo spettatore disgelando e occultando i segni della narrazione che solo quando si compie appare nella sua interezza.

⁶ Va detto che il discorso fatto vale anche nel caso in cui il regista prediliga la visibilità della propria presenza - ovvero utilizza la m.d.p. in modo che lo spettatore 'legga' la sua presenza sul set e della narrazione - , con la sola differenza che il 'gioco' con lo spettatore, il 'gioco metabelletico' si fa allo scoperto e rende più intrigante il 'lavoro' spettatoriale.

⁷ È il caso di autori che, come M. Leigh, operano sul set mettendo i suoi attori in una condizione che viene loro descritta sommariamente solo poco prima di girare una scena. Gli attori non conoscono lo sviluppo della trama, né sono in grado di costruire la vicenda nella sua sequenzialità logico-cronologica, essendo 'diretti' da uno sguardo onnisciente e per questo onnipotente nei loro confronti.

Hitchcock, è spesso in grado di sapere qualcosa che è invece ignorato dal personaggio sullo schermo, e in questo 'vedere non visto' sta il 'potere' nei confronti di quello, ma anche la 'impotente tensione' – *suspense* – che si radica nel vedere/sapere quello che sta per compiersi nella finzione cinematografica.

Ciò è altrettanto vero nel caso delle comiche del muto - e non solo - allorché la classica buccia di banana viene inquadrata dal regista che ammicca allo spettatore, il quale inizia a gustare l'imminente caduta del malcapitato di turno.

Il legame fra *vedere/potere e sapere* è dunque rilevante nella narrazione cinematografica e trova forti consonanze con la riflessione teoretica: infatti, è noto come alla radice del Logos vi sia il termine *evidenza*, che implica la luminosità e quindi l'atto del vedere: la parola *sophia*, infatti, radicata in *sophos*, sapiente, fa risuonare in sé, come nell'aggettivo *saphés*, il senso di *phaos*, la luce, la chiarezza e pertanto l'evidenza di ciò che si impone all'assenso del vedere teoretico.

Persino il termine *physis* è costruito sulla radice indoeuropea *bhu* – essere – intrinsecamente connessa a *bha* – luce - sulla quale è costruita *saphés*⁸. Lo stesso Platone, in *Alcibiade I*, ben poneva il nesso fra sapere/vedere e potere, allorché nell'indicare la via maestra per la conoscenza di sé consigliava all'anima di rivolgersi a quella sua parte custode della sapienza, che dell'anima è la specifica potenza.

Da Aristotele a Cartesio, poi attraverso Kant e Husserl, la riflessione è infine sfociata in Heidegger, il quale ha ben considerato come alla verità intesa come *aletheia*, disvelamento dell'essere, si sia in seguito sostituita nella storia della filosofia la verità come *orthotes*, adeguatezza del conoscere umano all'essere, che è conosciuto in quanto visto.

Nella cultura biblica, invece, risalta il nesso fra vedere e potere, anche nella sua attiva espressione di violenza: in effetti, all'obbedienza alla parola di Dio, costituita dal sentire/ascoltare, si va opponendo il 'vedere', luogo di disobbedienza attiva e di concupiscenza. Non a caso, infatti, dopo il peccato originale Adamo ed Eva si 'vedono' nella propria nudità – l'auticoscienza - , connessa all'aver peccato – Hybris, tracotanza – per aver voluto 'vedere' il bene e il male con lo stesso sguardo di Dio, quello stesso che li individua nascosti e li giudica colpevoli, scacciandoli dall'Eden. In Dio stesso l'onnipotenza è coniugata con la onniveggenza/onniscienza, e la forza del suo sguardo onnipervasivo di giudice ne costituisce un elemento di divinità⁹.

⁸ E. Severino, *La filosofia antica*, Rizzoli, Milano 1984, pagg. 18 e 23.

⁹ U. Curi, *Op. cit.*, pp.17-18.

Il cinema ha spesso ripercorso il nesso vedere/potere nelle sue gamme infinite. Forse il tema del vampiro, che è agli albori del cinema stesso con il *Nosferatu* di Dreyer, ne è, nella rivisitazione che ne ha fatto F. Ford Coppola a ripartire dal *Dracula* di Bram Stoker, un passaggio ineludibile.

Infatti, il vampiro 'vede' senza essere visto né individuato, per questo 'sa' ed è 'potente', invisibile ma onnipresente sotto mentite spoglie: il suo sguardo 'se-duce' la vittima e addomestica la natura. Nel film di Coppola, infatti, si ha una sequenza centrale che mostra il Conte Dracula, vestito con una improbabile marsina azzurra e occhiali del medesimo colore nella Parigi di fine Ottocento dei Fratelli Lumière, individuare sul lato opposto della via la sua nuova vittima, e, a distanza, sussurrarle 'Vedimi., vedimi ora', consapevole che l'incrocio degli sguardi avrebbe soggiogato l'alterità al suo potere, riducendone l'identità alla sua propria.

I due infatti si incontrano e insieme frequentano un Cinematografo, di fatto una sorta di Wunderkammer nella quale si può assistere a tutti i grandi giochi dello sguardo, dalla ombre cinesi ai Raggi X, alla lanterna magica, al cinema. Coppola fa dunque del Vampiro la metafora stessa del cinema, che si pone come evento che vive nelle tenebre - la sala cinematografica - e 'vampirizza' lo spettatore, seducendone, con il suo potere, lo sguardo e la mente.

Una particolare valenza assume, su questa linea, l'ultima produzione di Michael Haneke, *Caché*¹⁰, (Francia, Germania, Austria e Italia, 2005, 117') tradotto nell'italiano *Niente da nascondere*.

La vicenda vede come protagonista Georges Laurent, nella cui vita c'è qualcosa di nascosto, forse un antico rimorso rifiutato e messo a tacere. Il linguaggio filmico stesso, però, indica che c'è qualcosa di nascosto anche nelle immagini di *Niente da nascondere*: lo si sospetta fin dalla prima inquadratura, un lungo piano sequenza sull'esterno dell'abitazione dei Laurent. Il punto di vista immobile del pianosequenza si direbbe quello di un occhio oggettivo, posto al di fuori della vicenda, mentre il contrasto con la colonna sonora che, senza dubbio, "nasce"

¹⁰ A Parigi Georges, la responsabile di una trasmissione televisiva dedicata ai libri, comincia a ricevere delle videocassette da cui risulta non solo che è pedinato ma che qualcuno conosce i luoghi della sua infanzia. A questo si aggiunge il fatto, piuttosto curioso, che a quelle videocassette si accompagnano dei disegni macabri tracciati da una mano infantile. Georges si perde subito in varie congetture, convinto com'è di non aver «niente da nascondere», come dice il titolo italiano, poi, risalendo addirittura a quando aveva sei anni, ricorda di essersi comportato male con un orfano algerino, suo coetaneo, che, nonostante i suoi genitori lo avessero affettuosamente accolto in casa, era riuscito, con un pretesto crudele, a far rinchiudere in un orfanotrofio. Che quelle videocassette minacciose siano una vendetta tardiva della sua vittima d'una volta? Georges rintraccia l'algerino e si sente smentire tutto. Non gli crede, ma dopo un po' si sentirà richiamare per assistere al suo suicidio.

all'interno della casa, pone subito in essere un mistero, che si acuisce quando il campo di ripresa s'allarga. Infatti, quello che finora si vedeva e che occupava tutto lo schermo si rivela essere a sua volta un altro schermo, quello di una televisione che trasmette a Laurent e alla moglie Anne un video che qualcuno - l'osservatore oggettivo e invisibile - ha lasciato davanti alla loro porta.

Questi è la loro minaccia, sguardo non visto che li inquadra sempre, e per questo detiene su di loro un enorme potere alluso dal fatto di 'sapere' qualcosa che da tempo è taciuto o inconsaputo da chi vive con Laurent. La sceneggiatura, il montaggio la resa narrativa fa sì che il regista dissemini le immagini di indizi e di allusioni rispetto a ciò che non si vede e che, quindi, manca¹¹.

Haneke pone però il filo conduttore del film nella ricerca del 'cosa' più che non del 'chi': infatti, nella chiusa problematica, egli non nasconde che sempre esiste un 'chi' che ci 'cosalizza', ci rende oggetto inconsapevole e per questo 'violentato', con il suo sguardo non visto¹².

Il rimando alla 'violenza' dello sguardo 'altro' che inquadra la vita di Laurent è certamente connesso al 'sapere' e al 'potere' dello stesso, ma nel contempo apre a una duplice valenza della 'forza' di tale violenza che si configura come 'esterna' e 'aliena' - essendo di un estraneo, di qualcuno che non si conosce e riferito alla macrostoria¹³ - ma anche come 'interna', ovvero scatenante la riemersione di un

¹¹ Proprio nella seconda sequenza, infatti, appare un desco apparecchiato per tre persona, ma solo due sono i commensali. L'assenza è un tema forte dell'opera. Il terzo commensale ma mancante è Pierrot, figlio della coppia che finisce con il condividere il destino paterno, essendo a sua volta scrutato, nella sequenza finale, da un altro - o forse dallo stesso - occhio invisibile - .

¹² Anche la filmografia di Wenders ruota attorno a questa tematica, indirizzata alla ricerca tutta heideggeriana della immagine pura, ovvero di una realtà 'non vista' perché non oggetti di alcuno sguardo. In *Lisbon story*, infatti, Philip- tecnico del suono amico di un regista che lo chiama a Lisbona per un documentario sulla città - comincia a percorrere Lisbona, a scoprirla, fondendosi con essa e con i suoi protagonisti: sono i momenti più lievi e raffinati che Wenders ci regala, raccontando con soavità il profilo delicato e avvolgente di un mondo caldo e solare. Nel suo 'respirare Lisbona', alla fine Philip riesce ad intercettare l'amico regista, resosi introvabile: il pedinamento di un bambino dotato di una videocamera nascosta lo porta sino ad una carcassa di auto, nuova dimora di Friedrich. Il loro diventa un incontro dialogato sul significato stesso del cinema, con il quale Wenders prosegue l'itinerario artistico e filosofico che lo ha visto inseguire Heidegger sulle tracce della parola originaria, e poi della 'immagine pura', quella che squarcia il visibile e sottrae le cose allo sguardo deturpante e impuro che 'inquadra', definisce e così facendo modifica la realtà. Le immagini sembrano avere perso il rapporto con la verità del mondo, che non sanno più rivelare nè raccontare: "servono solo a 'vendere'", dice Fredrich, annunciando la sua decisione di smettere di fare film, mentre Wenders stacca in montaggio alternato su un bambino che compone sulla parete di un cinematografo semidistrutto - Paris, altra autocitazione? - proprio le parole Show/sell/less. Le immagini che 'mostrano' in realtà vendono ma sono 'meno' vita della vita che presumono di ritrarre : più si descrive e più la realtà sembra ritrarsi alla visione, pudicamente, per non essere violata nella sua purezza.

¹³ Majid, la vittima di quaranta e più anni prima, l'orfano che Georges ha falsamente accusato, per derubarlo d'ogni affetto e d'ogni futuro, è infatti un «dannato della terra», un algerino in terra di Francia, simile ad altri dannati della terra che, per una lunga inquadratura, si vedono nelle immagini di un telegiornale. Quest'apertura alla Storia e ai suoi crimini collettivi, viene proposta come sfondo ma non come alibi del 'crimine' di Gorge.

sommerso di violenza e di un 'perturbante' che risiede nelle più profonde pieghe della coscienza.

In tale senso, lo sguardo perturbante al quale si allude rimanda direttamente alla riflessione di Freud¹⁴. Il concetto di perturbante è infatti da Freud collegato alla estraneità – *Un-heimlich*, ovvero in 'non' dell'*heimat*', del focolare domestico – e quindi alla minaccia che questa alterità esclusiva comporta. Tale minaccia si concretizza, nel racconto di Hoffman, *Sandmann*, ripresa di un' atroce leggenda raccontata ai bambini per costringerli al sonno notturno, nel potere dell' 'uomo di sabbia' di strappare gli occhi dalla orbite condannando alla cecità.

Egli 'vede' chi è desto, che veglia, e lo punisce impedendoci a sua volta di vedere nella veglia. Essere privati della vista viene poi da Freud inteconnesso alla paura della evirazione, che simbolicamente è la stessa pena che si autoinfligge Edipo dopo avere consumato l'incesto¹⁵.

L'Uomo della sabbia è potente anche e soprattutto perché è *presente anche se non visibile*, proprio come il doppio/sosia, che, in termini contrapposti, è l'immagine/ombra riflessa nello specchio la quale, *pur essendo visibile, non è presente*.¹⁶ La dimensione ontologica scissa da quella sensoriale e fenomenologia costituisce pertanto nel film di Haneke il motore del perturbante: la conoscenza non arriva dove è l'essere, che smette di essere disgelato per sfuggire alla adeguatezza del vedere umano.

Tuttavia il destino di chi tenta di *vedere senza essere visto* colui che è *presente senza essere visto* sta nella perdita della propria coscienza, ovvero della propria vista interiore, che affonda nel perturbante. Infatti, l'orrore diventa oggetto di un vedere intimo che in effetti riconduce l'*Umheimlich* all'*Heimlich*: il perturbante è in realtà dentro di noi, appartiene alla sfera domestica, ma non è addomesticabile. Così, in *George* lentamente, inesorabilmente, torna alla superficie quel che ha nascosto anche a se stesso. Si tratta di un antico vortice di cattiveria e odio, di un crimine commesso da bambino. Dapprima, sono le immagini catturate di fronte alla sua casa che lo spingono a ricordare, facendo riemergere l'angoscia, poi, altre immagini gli si aggiungono in sogno, chiamate appunto dall'angoscia che genera

¹⁴ Interessante a tale proposito la riflessione che Curi opera attorno al racconto di E. Th.- A. Hoffman, *L'Orco Insabbia* (1816), che è pubblicato in *Romanzo e racconti*, Einaudi, 1969. La vista viene proposta come elemento del perturbante anche nella riflessione di Freud. Cfr. U. Curi, *Op. cit.*, p. 25.

¹⁵ S. Freud, *Op. cit.*, p.95.

¹⁶ Così, il volto del vampiro - il perturbante - non appare mai nello specchio. Cfr. inoltre U.Curi, *Op. cit.*, p.33.

la rappresentazione del *formidabile*, ovvero di ciò che spaventa e incute terrore¹⁷.

Le osservazioni di Freud vanno accostate però a quelle di Otto Rank, che tende a connettere il perturbante con la convinzione - presente nella metafora del convitato di pietra del Don Giovanni - che i morti possano tornare, invisibili, per vedere, cercare i presunti colpevoli della propria morte e vendicarla.¹⁸

In questo caso, la vicenda di Gorge assume la valenza che Rank gli adduce, riportando al 'familiare' il motore della sua terrificata visione interiore: la morte sociale e familiare del fratellastro/compagno di infanzia, la sua morte reale - il suicidio - sono infatti svelati come il senso stesso della sua inquietudine morale e psicologica.

Per questo motivo, il film di Haneke si configura come vera e propria tragedia. Infatti, come indica Aristotele, sono del tutto rispettate le regole della verosimiglianza e della necessità - qui giocata nella interiorità delle pulsioni umane -, del sopravvenire di eventi contro ogni aspettativa - le videocassette e l'apparizione di uno sguardo potente perché invisibile -, e il passaggio dal nodo - il mistero del non detto perché non visto volutamente da Goerge - allo scioglimento dello stesso attraverso la coincidenza degli opposti - il perpetuarsi del destino del padre, nel finale, sul figlio, ma anche la coincidenza fra *Umheimlich* e *Heimlich*.

Come nella classica tragedia greca, infatti, l' 'annunciatore' - qui nascosto ma capace di visione - sopravviene a svelare il sommerso, quella verità presente ma celata che è così potente da essere difficile da guardare da parte del protagonista. Come Edipo, anche George simbolicamente si acceca, accetta di perdere la visione pur di contenere il perturbante.

Infatti, quanto più quel crimine gli si torna a mostrare, tanto più Georges se ne difende, rinchiudendosi nella cattiveria e nell'odio: questo persistere *oggi* nell'odio, nel tentativo cupo, e alla fine sconfitto, di rifiutarsi alla memoria diviene, allora, la sua vera estrema colpa perturbante.

In fondo anche la posizione dello spettatore, unico testimone di tutte le vicende, si identifica con quella del personaggio, ignoto ma onnisciente, che spia la vita della famiglia.

L'ambiguità, marchio di stile del regista tedesco, vero maestro del perturbante, domina pertanto la pellicola e i personaggi sono tutti

¹⁷ Mutuiamo questa riflessione etimologica da U. Curi, *Ibidem*, p.41.

¹⁸ Otto Rank, *La figura del Don Giovanni*, SugarCo, 1987, pp.45-50.

potenzialmente autori del dramma che si consuma ai danni di loro stessi e degli altri.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

I PENSIERI SORDI E L'INCONSCIO*

di Gustavo Micheletti

*(questo breve saggio costituisce una sintesi di un altro saggio omonimo dello stesso autore: "I Pensieri sordi e l'inconscio", Roma, Borla, 1991)

Sui temi della trasparenza del pensiero, delle percezioni di cui non si è coscienti, dei pensieri che ci guidano nella vita senza che ne siamo consapevoli, ed in generale sui rapporti tra il Pensiero cosciente e quello che, per diversi motivi, non può essere considerato tale, si svolge all'interno del cartesianesimo un dibattito che vede come principali protagonisti A. Arnauld, P. Nicole, e F. Lamy, ma che coinvolge, sebbene più indirettamente, anche altri filosofi e teologi tra i quali Malebranche, Poiret, La Forge e Regis.

Il Punto di riferimento di tale dibattito è costituito da due distinte, ma connesse, definizioni di Descartes.

Secondo la prima l'io è una «cosa pensante», ovvero «un a cosa che dubita, che concepisce, che afferma, che nega, che vuole, che non vuole, che immagina anche, e che sente» (1): da questa definizione si può dedurre che, in quanto è per essenza cosa pensante l'io (o la mente) non può mai cessare di pensare, perché le proprietà essenziali non sono mai separate dal loro soggetto (2).

La seconda definizione, integrando la prima, considera il pensiero sempre autocosciente, e attribuisce alla continua presenza della coscienza l'origine della trasparenza che *do contraddistingue* (3).

La reciproca essenzialità di pensiero e coscienza, consente così a Descartes di dedurre dalla certezza psicologica di pensare quella ontologica di essere una cosa che pensa, deduzione che, se il pensiero non fosse accompagnato dalla coscienza non sarebbe possibile, perché pensare inconsapevolmente non conduce ad alcuna certezza di pensare.

Proprio per la funzione fondante che il «Cogito» ha nell'ambito del pensiero cartesiano, i suoi seguaci considerano l'identificazione di pensiero e coscienza come un presupposto teorico la cui discussione può radicalmente allontanare dalla prospettiva di quella filosofia di cui nutrono la loro speculazione.

Anche chi non condivide del tutto tale identificazione, certamente non può fare a meno di vagliare attentamente e proporre con circospezione le proprie riserve, perché egli esiti di esse sono legate le soluzioni di controverse questioni teologiche o morali.

Lo stesso Descartes era stato ripetutamente sollecitato dalle critiche di avversari o di estimatori a mettere in dubbio (o almeno a limitare) la validità di questi presupposti (4), che vengono però messi seriamente in discussione soltanto nelle polemiche tra i filosofi sopra ricordati sui fenomeni spirituali inconsapevoli.

In tali polemiche, mentre A. Arnauld risulta un difensore puntuale dei fondamenti del cartesianesimo, P. Nicole e F. Lamy, più liberi da riferimenti testuali alla filosofia di Descartes, contestano la validità dell'identificazione di pensiero e coscienza, parlando esplicitamente di «pensieri al quali non si pensa» (5).

Nicole e Lamy alimentano poi tale dibattito introducendo nozioni come quelle di «pensieri impercettibili», «pensieri accessori», «marginali» «clandestini» e «sordi», nozioni che implicano tutte, sebbene in misura diversa, una relativa assenza della coscienza.

La stretta relazione tra questi tipi di pensieri e ciò che G. R. Lewís chiama «il problema dell'inconscio» (6) - termine che non è senz'altro da intendere qui nella sua accezione contemporanea, ma in un senso più lato, e più prossimo a ciò che oggi intendiamo con i termini subconscio o preconscio continua a sussistere in Leibniz, nella cui opera le «inclinazioni impercettibili» o «le piccole percezioni» hanno un ruolo di primo piano.

Diverso è però il destino dell'espressione «pensieri sordi», cara a D. F. Lamy, che da Leibniz viene usata con significato nuovo ed originale, ed i cui rapporti con «l'inconscio», lungi dall'essere chiari o scontati, risultano invece vaghi e a prima vista quasi insussistenti.

Mentre infatti per Nicole e Lamy i «pensieri sordi» o «clandestini» sono come «ospiti importuni nascosti sul fondo dell'anima», da dove, pur manifestandosi solo a tratti e lavorando da lontano sulle nostre determinazioni coscienti, «fanno abilmente giocare tutti i moventi della nostra condotta» (7), per Leibniz tali pensieri sono appercepiti ed esplicitamente formulati mediante caratteri o parole.

L'espressione «pensieri sordi» (*pensées sourdes*) compare per la prima volta negli scritti di Leibniz in una lettera alla principessa Sophia del maggio 1697 nella quale egli, affermava di dubitare che si potesse concepire il pensiero senza riferirsi anche all'estensione.

«Sono infatti d'accordo», scrive, «che vi sono dei pensieri ai quali non corrispondono nello spirito né immagini né figure, e che alcuni di questi pensieri sono distinti. Ma non condivido tutti gli esempi che portano i cartesiani, perché la figura di mille angoli qui disegnato non è estesa più distintamente di un qualche grande numero: è un pensiero sordo, come nell'algebra, dove si pensa con simboli al posto delle cose.

Così, spesso, per abbreviare s'impiegano le parole pensandole senza farne l'analisi, perché essa non è in tali circostanze necessaria» (8).

Basterebbe ora confrontare questo brano della lettera alla principessa Sophia con altri brani degli scritti di Leibniz in cui egli si riferisce all'esempio del poligono di mille lati, per comprendere che l'espressione francese «pensées sourdes» non è che la traduzione dell'espressione latina «*cogitationes caecae*» come Leibniz stesso farà notare esplicitamente nell'unico passo dei *Nouveaux essais* in cui egli cita quest'ultima.

Essa compare per la prima volta nel *De arte combinatoria*, dove indica il pensiero che non è capace di cogliere con una visione perspicua il proprio oggetto (9).

Anche in quel testo egli si serve dell'esempio, già cartesiano, del poligono di mille lati o chiliagono: infatti questa figura, sebbene sia distintamente pensabile e definibile, non risulta immaginabile altrettanto analiticamente e perspicuamente; così che a tale nozione non corrisponde nella nostra mente alcuna immagine in grado di esemplificare il ritratto logico fornito dalla sua definizione.

Oltre a quei brevi scritti nei quali Leibniz riprende la nozione di «pensiero cieco» per svilupparne gli aspetti matematico-linguistici (10), essa ricompare nell'importante saggio di argomento gnoseologico *Meditationes de cognitione, veritate ed ideis*, del 1684, dove al suo significato viene descritto in modo più articolato, ed il tipo di conoscenza che contraddistingue viene collocato da Leibniz quasi al vertice della sua gradazione delle varietà della conoscenza (11). Da questi testi *il pensiero cieco o simbolico* risulta definibile come quello che, procedendo per segni o caratteri, evita di (ricorrere ogni volta alle idee delle cose e che, se eventualmente riuscissimo a costruire un'adeguata *Caratteristica universale*, ci potrebbe permettere anche di ragionare con grande rigore, trasformando automaticamente in un errore di calcolo ogni errato paralogismo delle nostre argomentazioni nel linguaggio naturale. D'altra parte, se tale pensiero può rendere più agili e sicuri i nostri ragionamenti, non è capace, per l'uso meccanico e passivo dei segni che comporta, d'individuare le contraddizioni che si celano in certi concetti, come per esempio quello di «moto più veloce» (12), od in certe serie di pensieri.

Inoltre, a meno che la lingua con cui opera non ne predetermini la distinzione e la coerenza, a tale pensiero è impossibile sciogliere le confusioni causate dall'uso di parole di significato approssimativo ed ambiguo.

Pur essendo considerato da Leibniz il tipo di pensiero più frequente, perché caratterizza sia ogni specie di calcolo (algebrico, geometrico o logico - combinatorio) sia la riflessione degli uomini su gli argomenti più svariati quando essi si servono delle parole senza preoccuparsi di spiegarne il senso, non vi è nessun accenno negli scritti di Leibniz a sviluppi d'ordine etico - psicologico di tale nozione.

Questi emergeranno solo quando l'aggettivo latino *caecus* verrà sostituito da *sourd* nelle opere in francese: ciò pare l'unica plausibile spiegazione del fatto che le due espressioni, *cogitationes caecae* e *pensées sourdes*, non sono state riconosciute come complementari e tuttavia sinonimiche negli studi su Leibniz fino ad oggi apparsi.

La problematica etico - psicologica in cui l'espressione *pensées sourdes* viene introdotta nei *Nouveaux essais* è centrata intorno ai rapporti tra intelletto e volontà.

Nel secolo 17° tali rapporti avevano già trovato una sincretica formulazione nella citazione di un famoso verso ovidiano *Video meliora proboque, deteriora sequor* (13), cui, tra gli altri, anche Spinoza era ricorso nella sua *Etica* per introdurre allo studio dei rapporti tra la ragione e le passioni (14).

Anche Leibniz cita nei *Nouveaux Essais* questo verso per riassumere le difficoltà che la ragione incontra nell'arginare o modificare le passioni, mettendolo in bocca a Filalete, il protagonista lockiano, il quale se ne serve per illustrare la situazione esemplare di un uomo che, dedito al bere, pur vedendo distintamente tutti gli aspetti negativi del tale vizio, non riesce a rinunciarvi.

La contraddittoria impasse che il verso ovidiano mette in luce non deve tuttavia costituire secondo Teofilo, il protagonista leibniziano dei *Nouveaux Essais*, un alibi morale, inducendoci a credere di dover abbandonare del tutto quegli antichi assiomi per i quali « la volontà segue il bene maggiore o fugge il male maggiore che sente. L'origine della scarsa sollecitudine verso i veri beni deriva in gran parte dal fatto che negli oggetti o nelle circostanze nelle quali i sensi non agiscono, i nostri pensieri sono, per così dire, sordi, (in latino li chiamo *cogitationes caecae*) scrive Leibniz, privi cioè di percezione o di sentimento, consistenti nell'impiego puro e semplice di caratteri, come accade a coloro che, nel calcolo algebrico non considerano, di tanto in tanto, le figure geometriche delle quali si tratta, giacché le parole hanno un effetto analogo ai caratteri dell'aritmetica e dell'algebra. Spesso si ragiona senza quasi avere l'oggetto nello spirito. Ora, una conoscenza siffatta non ha efficacia; a commuovere occorre qualcosa di vivo » (15).

Questa collocazione in un ambito morale, nuovo rispetto a quello che accoglie in sé come nodo esplicativo la nozione di «pensiero cieco», rivela così anche un nuovo limite del pensiero definibile genericamente come simbolico quello di non riuscire, «toccando l'anima», a provocare scelte e comportamenti eticamente razionali.

A tale incapacità fa riferimento anche l'unico passo degli *Essais de Teodicée* in cui Leibniz si serve dell'espressione *pensées sourdes* per fornire una spiegazione delle resistenze dell'anima alle verità che conosce e denuncia, resistenze che sono maggiori proprio quando «l'intelletto procede in gran parte con pensieri sordi» (16): questi infatti sono «poco capaci di toccare» (17), e dimostrano la precarietà del legame fra i giudizi della ragione e la volontà (18). Quando gli uomini pensano a Dio, alla Virtù e alla Felicità, spesso «ne parlano e ne ragionano senza idee esplicite: queste si trovano nel loro spirito, ma essi non si prendono la pena di approfondirne l'analisi. A volte hanno l'idea di un bene o di un male assenti, ma debolissime (...), così, se preferiamo le cose peggiori è perché sentiamo il bene e non il male che esse contengono, mentre non sentiamo il bene che è nel partito opposto».

«Noi supponiamo o crediamo, o piuttosto semplicemente ripetiamo fidandoci di altri o basandoci sulla memoria di nostre riflessioni passate, che il più gran bene è nel partito migliore ed il più gran male in quello contrario. Ma quando non ce li prospettiamo», continua Leibniz, «i pensieri ed i ragionamenti sono una specie di psiptacismo che non offre nulla di attuale allo spirito, e se non prendiamo misure per porvi rimedio se li porta via il vento» (19).

Ripetendo i nostri ragionamenti pigramente e macchinalmente, *uti psiptacus* (20), l'anima non ne è infatti colpita e la volontà non ne è scossa, «cosicché non bisogna meravigliarsi che nella lotta fra il corpo e lo spirito, lo spirito soccomba così spesso» (21): «questa lotta non è altro che l'opposizione delle differenti tendenze che si fanno spesso sentire chiaramente, mentre i pensieri distinti sono d'ordinario chiari solo in potenza: essi potrebbero esserlo, se volessimo prenderci la pena di penetrare il senso delle parole o dei caratteri, ma non facendolo, o per negligenza o per mancanza di tempo, opponiamo parole vuote e immagini deboli a sentimenti vivi» (22).

L'analisi del significato delle parole, costringendoci a conoscere ciò che da esso viene implicato, sembra viceversa a Leibniz in grado di farci vedere anche quali siano le conseguenze delle nostre scelte, consentendoci di percepire i mali o i beni che possono seguirne e spingendoci implicitamente ad optare per le soluzioni migliori. Quando invece le parole vengono usate in modo ripetitivo o «cieco» e non si

riesce a vedere tutto ciò che il loro significato comporta, continuano ad avere in noi il sopravvento quelle inclinazioni o sensazioni che, sebbene percepite solo confusamente, ci colpiscono in modo più vivo. Dunque, il pensiero che dal punto di vista di una teoria della conoscenza è cieco, per la sua incapacità di individuare le contraddizioni che si nascondono in certi concetti o di considerare perspicuamente le implicazioni del loro significato all'interno di un ragionamento complesso (23), si rivela, in una prospettiva morale, sordo, nel senso soggettivo ed oggettivo di *surdus* in latino, ovvero sordo in quanto incapace sia di farsi sentire sia di ascoltare.

Si possono infatti distinguere due diversi ordini di cause della sordità dei nostri pensieri.

Il primo può essere considerato oggettivo, in quanto dipendente dalla arbitrarietà dei segni di cui ci serviamo rispetto al loro significato e dal fatto che mentre pensiamo, per procedere nel nostro ragionamento, siamo per lo più costretti ad ometterne l'analisi.

Il secondo possiamo considerarlo soggettivo perché di esso siamo responsabili noi stessi che, anche quando potremmo e dovremmo approfondire le analisi del significato dei simboli, ci limitiamo a ripeterne pigramente la successione, rinunciando a considerare «le idee», «le percezioni» ed i «sentimenti» che tali simboli sono in grado di evocare. Se da un lato infatti il rapporto tra la relativa convenzionalità dei simboli e la simbolicità del pensiero determina un uso tendenzialmente passivo e ripetitivo delle parole, ciò non ci impedisce di formulare ragionamenti corretti né di essere consapevoli della loro correttezza, dato che possiamo sempre ricordarci di averli controllati in altre circostanze e dato che il loro senso può sembrarci presemanticamente evidente.

Ma quando il fine delle nostre riflessioni non è solo conoscitivo, e si vogliono anzi motivare o modificare delle scelte morali, allora la negligenza nel prestare attenzione al senso delle parole che compongono i nostri pensieri costituisce la causa autentica, in quanto eliminabile, della loro inefficacia persuasiva.

Se quindi in un certo senso sono i pensieri stessi a non farsi ascoltare dall'anima, per l'arbitrarietà dei segni di cui si compongono rispetto alle percezioni o sentimenti che possono suscitare, in un senso opposto è proprio la ragione a celarsi dietro la propria sordità e inefficacia psicagogica quando, pure essendo alle prese con le passioni od i desideri più segreti, tenta di procedere affidandosi alla capacità autocombinatoria dei simboli, quasi fosse impegnata in un calcolo matematico od algebrico.

Si è visto che, secondo Leibniz, in quest'ultimo caso tale cieca maniera di procedere si rivela tanto corretta quanto necessaria, «perché il ragionamento può essere in qualche modo automatizzato e ridotto alla semplice manipolazione di segni» (24), e perché l'evocazione delle idee corrispondenti non risulta essenziale per il pensiero quando esso sia inteso come calcolo. Tuttavia proprio tale riduzione del pensiero a calcolo può rendere opache di senso le nostre parole e privi di percezioni e di sentimento i nostri pensieri. Se quindi con la nozione di «pensiero cieco» Leibniz vuol anche mettere in luce gli aspetti positivi di una riduzione del pensiero a «pensiero calcolante», ciò non implica, come M. Heidegger sembra sostenere (25), che Leibniz la consideri priva di lacune, così da poter essere considerato il primo consapevole promotore di una tale riduzione. Ma anzi, con la nozione di pensiero sordo nozione che rispetto alla prima è sinonimica e al tempo stesso speculare - Leibniz mostra distintamente i limiti di quella riduzione che, ancora secondo Heidegger, costituisce uno dei nuclei metafisici del pensiero moderno.

I pensieri sordi, non convincendoci a perseguire le azioni migliori e lasciandoci in balia delle passioni, permettono secondo Leibniz solo una conoscenza imperfetta (26): «essi non riescono infatti a vincere l'incredulità occulta che regna nelle anime degli uomini» (27), né a controllare quell'«inquietudine», o «desiderio» (28), che è la fonte principale della loro industriosità e attività, ma che si rivela una predisposizione al dolore se, pensando con immagini deboli o vane (29), gli uomini non credono ai loro pensieri e non sanno esserne toccati (30).

In questo caso l'intelletto non riesce a mediare ed a trasformare le «inclinazioni inconsapevoli» suscitate dall'inquietudine e contiene quindi «un'imperfezione o impotenza», perché si serve di parole prive di una spiegazione attuale (31).

Tuttavia, come si è visto, l'omissione di un'adeguata spiegazione dei termini che usiamo in un ragionamento è secondo Leibniz inevitabile qualora se ne voglia giungere alla conclusione con la fluidità e la destrezza necessarie.

Infatti, poiché «noi pensiamo tutta insieme una grande quantità di cose, se ci prendessimo cura d'ognuna dovremmo pensare nello stesso tempo e con la stessa attenzione a tutte», perché sentiamo che «tutte fanno impressione sui nostri sensi» (32).

Poiché poi «qualcosa dei nostri pensieri resta sempre e nulla può essere cancellato del tutto» (33), dovremmo anche pensate attualmente a tutto ciò che si è già pensato. Non è però possibile, «riflettere sempre in modo esplicito su tutti i nostri pensieri, altrimenti

lo spirito farebbe una riflessione all'infinito senza poter mai passare ad un nuovo pensiero» (34).

Così, per esempio, «appercependo un pensiero presente, dovrei sempre pensare che vi penso, ed ancora pensare che penso di pensarlo, e così via all'infinito. Invece è necessario cessare di riflettere su tutte queste riflessioni e che vi sia infine un pensiero che si lasci passare senza pensarvi, altrimenti rimarremmo sempre fermi sulla medesima cosa» (35).

Ciò costituirebbe l'assurda conseguenza del concepire l'appercezione come essenziale al pensiero, il quale, non potendosi, secondo quest'ipotesi, separare dal suo oggetto, sarebbe costretto a riprodurlo indefinitivamente in una riflessione su se stesso.

Ma proprio ciò che costituiva per Descartes un effetto della coesistenzialità dell'io e del pensiero, cioè la continuità di quest'ultimo, sembra porre per Leibniz in discussione l'altro presupposto altrettanto fondamentale della filosofia cartesiana, costituito dall'identificazione di pensiero e coscienza.

Postulando tale identificazione, si giungerebbe secondo Leibniz all'impossibilità paradossale di separare un qualsiasi pensiero da una catena di riflessioni nella quale esso si riprodurrebbe all'infinito come oggetto di una reiterata presa di coscienza.

Ogni riflessione sarebbe allora destinata a trasformare monotamente ogni suo enunciato in una nuova enunciazione che lo incorpori come oggetto mediante l'aggiunta di un «io penso» in posizione di soggetto: infatti se pensare implicasse pensare di pensare, il dispositivo dell'appercezione provocherebbe la progressiva inclusione di ogni pensiero appercepito in un nuovo enunciato della riflessione, inducendoci a pensare univocamente di pensare di pensarlo, all'infinito.

Essendo tale assurdità deducibile direttamente dalla sovrapposizione dei postulati cartesiani della continuità del pensiero e dell'identificazione di pensiero e coscienza, essa induce Leibniz, che si è sempre dichiarato d'accordo col primo, ad accettare quale pre-supposto della sua filosofia la negazione del secondo.

Ma dalla negazione di questo ovvero, poiché pensare non implica per Leibniz l'esser coscienti di pensare e dal mantenimento del primo ovvero, poiché pensiamo sempre deriva necessariamente che esistono dei pensieri dei quali non si è consapevoli.

In questo modo egli giunge, per via meramente logica, ad una conclusione apparentemente analoga a quella cui erano pervenuti Nicole e Lamy. Per questi ultimi infatti l'esistenza di «pensieri ai quali non si pensa» era evidente almeno quanto l'esistenza di quei significati

«accessori» delle parole che sono destinati a rimanere nell'ombra, dato che ogni singola linea denotazionale in cui le parole sono impegnate non è in grado di renderli tutti espliciti e consapevoli.

Tuttavia i pensieri sordi per Leibniz non sono tali rispetto ad una coscienza intesa come nitida appercezione d'impressioni interne, cioè non perché poco distinti o solo confusamente percepiti. Al contrario, essi sono sordi perché incapaci di giungere al fondo dell'anima, dove muovendosi ed opponendosi tutti i desideri dell'inquietudine, si trovano anche quei pensieri che l'opacità dei simboli o delle parole non solo non consente di rintracciate, ma tesse e sottintende all'insaputa dell'attività appercettiva.

La genesi della non consapevolezza di molti pensieri sembra infatti dovuta alla necessità di lasciare che le parole si succedano e combinino senza un'esplicitazione del loro significato e senza una, attenzione alle «immagini» od ai «sentimenti» che sono in grado di evocare.

Da questo punto di vista, pensare sordamente comporta il «lasciar passare» anche quei pensieri che spiegherebbero il senso delle nozioni che nominiamo nei nostri ragionamenti, «lasciar passare» che equivale a quella stessa emissione di analisi che riduce a meri caratteri o nomi anche le parole del linguaggio naturale con le quali formuliamo i nostri propositi morali.

Cercando, dunque di cogliere legami tra ciò che Leibniz chiama «pensieri sordi» e la loro attinenza alle attività impercettibili dello spirito, nonché, di conseguenza, al senso dell'espressione presso D. F. Lamy, è inevitabile porre l'accento sul diverso concetto d'inconscio che essa consente d'individuare nei due autori. In Leibniz non sono infatti i pensieri sordi stessi ad essere inconsapevoli od «oscuri e clandestini» ma essi presuppongono l'esistenza di altri pensieri che, non venendo formulati, sono costretti a restare almeno provvisoriamente non pensati. In quanto non evocati dalle parole, tali pensieri non appercipiti testimoniano dell'incompletezza della nostra attenzione alle determinazioni semantiche di esse, incompletezza che può ridurle ad entità meramente combinatorie, ovvero equivalenti ai segni dell'aritmetica e dell'algebra. Come questi infatti, le parole, quando sono usate sordamente, si succedono e combinano nella frase lasciando trapelare del loro senso solo i costituenti essenziali alla totalità della stessa, ma lasciando al contrario «passare» tutti gli altri che potrebbero gettare nuova luce sulle determinazioni psicologiche delle loro combinazioni. Proprio questi effetti «marginali», «accessori» o «connotativi» del senso delle parole sembrano presupporre, in un'ottica leibniziana, l'esistenza di una struttura sistematica sottostante ad ogni specifica combinazione di parole.

La stessa esigenza avvertita da Leibniz di rendere coerente e completa la struttura paradigmatica di una «lingua universale» pare infatti derivare solo dalla consapevolezza della preesistenza, rispetto ad ogni atto di «parole», di un sistema linguistico che consenta d'interpretare ogni pensiero espresso come l'attualizzazione di una possibilità implicita in tale sistema stesso ed oltre la quale continuano a premere tutte le altre che essa include come suoi sviluppi analitici o connotazionali.

In termini odierni, la permanenza nel pensiero di una «langue» rispetto ad ogni atto di «parole» è ciò che può permettere ad ogni passo di un ragionamento di scomporlo nei suoi costituenti semantici e di ampliarlo in direzioni che non sono sospettabili prescindendo da tali scomposizioni.

È questo infatti il caso della nozione di «moto più veloce», che secondo Leibniz cela dietro la sua distinta pensabilità le proprie implicazioni autocontraddittorie.

Tuttavia, ogni scomposizione analitica dei termini, come ogni passaggio dall'esplicito all'implicito, è anche ciò che garantisce per Leibniz un ampliamento connotazionale del senso di ogni frase, a sua volta capace di produrre un incremento della sua risonanza psicologica.

I pensieri sordi di cui parla Leibniz, in questo senso, non solo risultano una difesa inconsistente contro le più oscure sollecitazioni dell'anima, ma sono adoro volta produttori dai altri pensieri possibili e attualmente non pensati.

Ciò che infatti non viene formulato linguisticamente all'interno di un ragionamento, pare destinato a rimanere latente e fornisce tuttavia una prova della sua permanenza nel pensiero lasciando alle parole espresse soltanto (il loro suono vuoto, od ai caratteri scritti le loro «immagini deboli e vane».

La prospettiva morale che fa da sfondo negli scritti di Leibniz alla nozione di «pensieri sordi», ne cela dunque un'altra, più propriamente linguistica, in grado di suggerire le congetture più favorevoli ad una eliminazione o limitazione della sordità dei pensieri.

Queste consistono infatti, nell'incoraggiamento sia ad una più profonda ed assidua analisi del significato delle parole sia alla costruzione di un «lingua universale» i cui simboli, godendo di una maggiore trasparenza rispetto ai loro significati od ai loro referenti siano in grado di arricchire la nostra immaginazione (36).

Secondo Leibniz ciò dovrebbe consentire infatti anche una maggiore pertinenza dei pensieri morali a quelli stati interni che si propongono di descrivere o modificare, cogliendone i risvolti emotivi

mediante l'enunciazione delle loro implicazioni o suggestioni semantiche.

Si è visto che i «pensieri sordi» di Lamy sanno «lavorare da lontano» e che possono modificare anche a distanza di tempo il nostro stato d'animo se ci impegniamo ad ascoltare gli effetti appena percettibili dei desideri che essi manifestano (37): come le «inclinazioni» o «disposizioni insensibili» di cui parla Leibniz, sembrano in grado di riaffiorare alla coscienza; ma ciò avviene solo qualora ci impegniamo a «tentare di continuo nel profondo del cuore, ad osservarlo, assecondarlo, sondarlo, penetrarlo» (38), servendoci a tale scopo, come suggerisce Francois Lamy in un passo del suo *De la connaissance de soi même*, di una tecnica psicologica del tutto assimilabile a quella oggi ben nota delle associazioni libere (39). Invece, il difetto che, nella accezione leibniziana, denunciano i pensieri sordi è proprio quello di non sapere assecondare le inclinazioni segrete dell'anima e riagganciare ad essa i propositi della ragione.

Tuttavia, Leibniz stesso riconosce che proprio come l'opera di uno scultore può essere agevolata, anziché ostacolata, dalle venature del blocco di marmo su cui lavora, purché sappia assecondarle, così se la ragione riuscisse ad assecondare le disposizioni dell'anima che si propone di controllare, il suo intervento risulterebbe senz'altro meno faticoso e più efficace (40).

Essa dovrebbe far sì che quelle stesse inclinazioni che sono per loro natura suscettibili di opposti destini, si raccolgono intorno alle «serie di pensieri» che essa giudica migliori, trasformandole così in abitudini che ci renderebbero la virtù «gradita e quasi spontanea» (41).

Purtroppo però il cuore ha molti mezzi per resistere alle verità che lo spirito conosce e denuncia (42), almeno quante ne ha ancora oggi «l'inconscio» per vanificare quelle interpretazioni che, pur essendo riconosciute come corrette, non riescono ad agire sulla personalità del paziente in un trattamento analitico. Non a caso Freud sembra fornire, di tale inefficacia apparentemente ingiustificata, una spiegazione analoga a quella che la nozione di «pensieri sordi» fornisce nella psicologia leibniziana.

Nello scritto del 1915 *Das Unbewusste* egli nota infatti che se «informiamo un paziente di una sua rappresentazione rimossa, in un primo tempo ciò non cambierà per nulla la sua situazione psichica»: infatti «la rimozione non viene abolita se prima la rappresentazione cosciente non si è congiunta con la traccia mnestica inconscia. Solo quando quest'ultima è divenuta anch'essa cosciente è raggiunto il successo...», e ciò perché «l'aver udito e l'aver vissuto sono due cose completamente diverse per natura psicologica» (43).

Quindi, come per Freud non è sufficiente esprimere dei pensieri rimossi per ritenere di averli sottratti al campo dell'inconscio, analogamente, i «pensieri sordi» di cui parla Leibniz possono essere considerati - pur essendo appercepiti e distintamente comprensibili incapaci di congiungersi alle tracce psichiche quasi sempre impercettibili che manifestano i desideri dell'inquietudine.

In questo senso i pensieri sordi sono coscienti solo in quanto appercepiti ed espressi, ma non perché capaci di superare le resistenze che separano il «cuore» dallo «spirito»: solo quando tali resistenze sono state vinte, la coscienza diviene per Leibniz autentica e completa. Solo in questo caso, infatti, i pensieri riescono a condurre le loro ragioni là dove agiscono i desideri.

Einige cartesianische Philosophen wie Pierre Nicole und der Benediktiner Francois Lamy definierten jene Gedanken, die sich zumindest provisorisch der Bewusstseinskontrolle entziehen, als 'marginal', 'heimlich', 'unwahrnehmbar' oder 'taub'.

Dank vor allem dem grundlegenden Aufsatz von G.R. Lewis « Le problème de l'inconscient et le cartesianisme », der 1950 in Paris publiziert wurde, scheint der Gebrauch solcher Adjektive seitens cartesianischer Philosophen manchmal etlichen Aspekten der zeitgenössischen Theorie der Psychoanalyse sehr präzise vorzugreifen. Mit dem Ausdruck 'Taub Gedanken' jedoch bezieht sich Leibniz auf deutlich wahrgenommene und geausserte Gedanken.

Bei einer ersten Ueberprüfung solchen Begriffes fallen also besondere Zusammenhänge mit dem Konzept des 'Unbewussten', was aus dem Werk von Leibniz hervorgeht, nicht auf. In der Tat scheint die wesentliche Eigenschaft dieser Art von Gedanken nur diejenige zu sein, die Wünsche, jener Gedankenträger nicht modifizieren zu können. Bei einer eingehenderen Ueberprüfung aber scheinen sich doch einige Zusammenhänge herauszustellen.

Das Thema, der vorliegenden Schrift betrifft genau solche Zusammenhänge im Kontext des leibnizschen Denkens.

1) R.DESCARTE, *II meditazione, Oeuvres*, Ed. Adam Tannery (=AT), Paris 1897-1913, vol. IX, pagg. 21-22.

2) «*Atqui necessarium videtur ut mens semper actu cogitet: quia cogitatio constituit eius essentiam*». A. Arnauld, in Descartes, *Oeuvres*, ed. cit., vol. V, pag. 193.

3) Mi riferisco qui alla trasparenza che permette al pensiero di divenire, in quanto autocosciente, immediato oggetto di una riflessione. (Descartes A. T., vol. V, pag. 149).

4) A. Arnauld, facendosi interprete anche di riserve di altri, scrive a Descartes che: «Cum ca sit natura cogitationis, ut illius semper simus conscii, si semper actu cogitamus, debemus semper esse

conscii nos cogitare; at id experient, ac repugnare videtur, maxime in somno». (Arnauld a Descartes, Luglio 1648, DESCARTES, *Oeuvres*, A. T., vol. V, pag. 214 e vol. VII, pag. 264).

5) F. LAMY, *De la connaissance de soi même*, ed. cit., Paris 1700, tomo III, pag. 375. Lamy accenna così in tale passo ai termini del problema in questione: «C'è stata negli ultimi tempi una grande discussione per sapere se ci siano dei pensieri ai quali non si pensa. La sola locuzione all'inizio è sembrata così ridicola a certi autori, che non hanno avuto difficoltà a prenderla per uno scherzo. Ma in seguito a più approfondite riflessioni su se stessi hanno considerato, con il tempo, questi pensieri non solo sopportabili, ma persino piacevoli».

6) G. R. LEWIS, *Le problème de l'incoscient et le cartesianisme*, Paris, 1950.

7) F. Lamy, *De la connaissance de soi même*, ed. cit., tomo III, pag. 383.

8) G.W. Leibniz: *Die Philosophischen Schriften*, a cura di C. I. Gerhardt, Berlin 1875 - 90, ristampa fotomeccanica, Hildesein 1962.: (= Ger. Ph.) vol. VII, pag. 555.

9) G.W. Leibniz: *De arte combinatoria*, Ger. Ph. vol. IV, pag. 35.

10) Tali scritti, in ordine cronologico sono: *Commentariuncula de iudice controversarum*, (1669-1671) in: Leibniz, *Mathematische Schriften und Briefe*, Leipzig 1950 e segg. (= A K.) VI R. I B. pag. 551; *Demonstratio propositionum primarium*, (1671 - 1672) AK. VI R. II B. pag. 481; *Accessio ad arithmetica infinitorum*, (fine 1672) AK. II R. I B. pag. 228; *De cognizione, veritate et ideis*, Ger Ph. vol. IV, pag. 423.

11) G.W. Leibniz: *Meditationes de cognitione, veritate et ideis*, Ger Ph. Vol. IV, pag 423.

12) ibidem, pag. 424.

13) OVIDIO: *Metamorfosi*, libro VII, versi 20 - 21, citato da Leibniz nei *Nouveaux Essais*, libro II, cap. 21, par. 35. Ger. Ph. V, pag. 171.

14) B. SPINOZA: "Etica", introduzione e parte IV proposizioni XVI e XVII.

15) G.W. Leibniz: *Nouveaux Essais*, libro II, cap. 21, par. 35, Ger. Ph. V, pag. 171.

16) G. W. Leibniz: *Essais de Teodicée*, art. 311, Ger. Ph., VII, pag. 301.

17) ibidem.

18) ibidem.

19) G. W. Leibniz: *Nouveaux Essais*, libro II, cap. 21, par. 35, Ger. Ph. V, pag. 171.

20) G. W. Leibniz: *Commentariuncula de iudice controversarum*, AK. VI R. I B. pag. 551.

21) G.W. Leibniz: *Nouveaux Essais*, libro II, cap. 21, par. 35, Ger. Ph. V, pag. 171.

22) ibidem. Una maggiore attenzione potrebbe rendere anche secondo Malebranche più chiare e distinte le nostre percezioni e consentirci di vedere con una visione d'insieme i legami necessari fra tutti i passaggi delle nostre deduzioni. Per riuscire in questo è però indispensabile rendersi conto che lo spirito «non presta la stessa attenzione a tutte le cose che percepisce, poiché si applica molto di più a quelle che lo toccano, che lo modificano e che lo penetrano, che a quelle che gli sono presenti, ma che non lo toccano e non gli appartengono» (Malebranche: *Recherche de la Verité*, Libro VI, parte 1, cap. II, Paris, 1979, pagg. 594 - 595).

23) G.W. Leibniz: *Meditationes de cognitione, veritate et ideis*, Ger. Ph., vol. IV, pag. 423.

24) M. Dascal: *La semiologie de Leibniz*, Paris, 1978, pag. 18,3.

25) M. Heidegger: *Der Satz vom Grund*, Tübingen 1958, pagg. 168 e 192. A. Robinet: *Leibniz und Heidegger, Atomzeitalter oder Informatikzeitalter*, in «Studia Leibnitiana» Band VIII/2, 1976, pag. 255.

26) «*Quequunque cognitio non facit ad conoscentis summum bonum, ea est imperfecta. Item quequunque intellectio non iuvat creaturam intelligentem ad visionem adeoque fruitionem Entis Primis, imperfecta est*». (Leibniz ad Altorf, 1663 AK. VI R. I B. pag. 159-160).

27) G.W. Leibniz: *Nouveaux Essais*, libro II, cap. 21, par. 37, Ger. Ph. V, pag. 176.

28) G.W. Leibniz: *Nouveaux Essais*, libro II, cap. 20, par. 6, Ger. Ph. V, pag. 150.

29) G.W. Leibniz: *Nouveaux Essais*, libro II, cap. 21, par. 37, Ger. Ph. V, pag. 176.

- 30) ibidem.
- 31) G.W. Leibniz: *Nouveaux Essais*, libro II, cap. 21, par. 36, Ger. Ph. V, pag. 175.
- 32) G.W. Leibniz: *Nouveaux Essais*, libro II, cap. 1, par. 11, Ger. Ph. V, pag. 103.
- 33) ibidem.
- 34) G.W. Leibniz: *Nouveaux Essais*, libro II, cap. 1, par. 22, Ger. Ph. V, pag. 108.
- 35) ibidem.
- 36) G.W. Leibniz: *Nouveaux Essais*, libro II, cap. 6 par. 2, Ger. Ph. V, pag. 379.
- 37) F. Lamy: *De la connaissance de soi même*, ed. cit., tomo II, pagg. 337 - 338.
- 38) F. Lamy: *De la connaissance de soi même*, ed. cit., tomo IV, pagg. 74, 245-246, 272-273.
- 39) F. Lamy: *De la connaissance de soi même*, ed. cit., tomo III, pagg. 383 - 384.
- 40) G.W. Leibniz: *Nouveaux Essais*, Prefazione, Ger. Ph. V, pag. 45.
- 41) G.W. Leibniz: *Nouveaux Essais*, libro II, cap. 21, par. 35, Ger. Ph. V, pag. 173. Nello stesso passo Teofilo sostiene di non voler fornire dei precetti di morale, ma di tentare di scorgere «riflettendo sui procedimenti della nostra anima (...) la fonte delle nostre debolezze, la cui conoscenza procura al tempo stesso la scoperta dei rimedi», (ibidem).
- 42) G.W. Leibniz: *Essais de Teodicée*, art. 311, Ger. Ph. VI, pag. 301.
- 43) S. Freud, *Gesammelte Werke*, London, 1940 - 1952, vol. X, pag. 275.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

UN PROBLEMA DI FILOSOFIA DELLA SCIENZA: LA SCIENZA SIMULANTE

di Gaspare Polizzi

A partire dal 1947, anno ufficiale della nascita della cibernetica grazie all'opera di Norbert Wiener,¹ si è assistito all'affermazione delle cosiddette "scienze del complesso". Oltre alla cibernetica, le "scienze del complesso" si sono arricchite con l'apporto della termodinamica del non equilibrio teorizzata da Ilya Prigogine e delle teorie del caos deterministico² divenute di pubblico dominio con gli studi del meteorologo Edward Lorenz sulla ricostruzione della velocità dei venti (1963).³

¹ Norbert Wiener ha definito nel 1947 "cibernetica" (dal greco *kybernétes*, timoniere) la disciplina che studia "il controllo e la comunicazione nelle macchine e negli animali", legando così fin dall'inizio la progettazione di macchine calcolatrici programmabili allo studio dei meccanismi di controllo e di comportamento nei sistemi viventi; nel noto articolo *Comportamento, scopo e teleologia* (scritto nel 1943 da Wiener insieme a Arturo Rosenblueth e Julian H. Bigelow) si stabilisce l'equivalenza tra il comportamento negli organismi e l'azione nelle macchine, introducendo il concetto di retroazione negativa (o *feedback*); cfr. N. Wiener, *Cybernetics, or Control and Communications in the Animal and the Machine* (1961², trad. it. il Saggiatore, Milano, 1968).

² Prigogine ha studiato i fenomeni irreversibili lontani dall'equilibrio e vi ha ritrovato la presenza di strutture dissipative, ovvero di strutture in continua fluttuazione che possono dare luogo a processi irreversibili attraverso imprevedibili biforcazioni. La termodinamica dei sistemi dissipativi intende così spiegare le configurazioni fisiche di sistemi naturali molto comuni (dalla struttura dinamica di una goccia d'acqua, all'ebollizione dei liquidi, a esempi tratti dalla scienza dei materiali, dalla biologia, dalla geofisica e anche dal comportamento sociale delle popolazioni umane e animali), nei quali prevale l'irregolarità caotica e complessa; cfr., tra l'altro, I. Prigogine, *Nouvelle Alliance. Métamorphose de la science* (in collaborazione con I. Stengers, 1979, trad. it. Einaudi, Torino 1981), *La nuova alleanza. Uomo e natura in una scienza unificata* (in collaborazione con I. Stengers, apparso nella sola edizione italiana presso Longanesi, Milano 1979), *Entre le temps et l'éternité* (in collaborazione con I. Stengers, 1988, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino 1989), *Exploring Complexity. An Introduction* (in collaborazione con Grégoire Nicolis, 1987, trad. it. Einaudi, Torino 1991). Le teorie del caos deterministico sono di più antica origine: le prime attestazioni si fanno risalire alle ricerche di Henri Poincaré sul problema dei tre corpi svolte in occasione del concorso di matematica bandito dal re Oscar II di Svezia (1888). Studiando le possibili traiettorie di tre sistemi dinamici su un piano topologico, Poincaré si accorse, per le soluzioni periodiche vicine all'instabilità, che vi sono soluzioni asintotiche verso il futuro, ma anche verso il passato e fornì così una complessa soluzione geometrica che descriveva per la prima volta un comportamento caotico in un sistema dinamico. Si trattava di calcolare esattamente la sensibilità di un sistema dinamico alle condizioni iniziali: la teoria dei sistemi dinamici conduceva così alla nascita della "geometria" del caos. Il problema del "caos deterministico", formalizzato per la prima volta da Poincaré, non sarebbe diventato di accesso comune ai matematici senza l'uso degli elaboratori, che avrebbero permesso la manipolazione di quella vasta quantità di dati richiesta per fornirne soluzioni statistiche.

³ È noto che si deve a Edward Lorenz il modello di equazioni non lineari che descrivono le "dinamiche del caos" (1963); egli lavorando presso l'*Institute of Technology* del Massachusetts alla ricostruzione del movimento e della velocità dei venti nell'atmosfera cercava di aumentare il tempo delle previsioni meteorologiche e per accelerare i tempi introdusse manualmente nell'elaboratore le condizioni iniziali inserendo i dati estratti dall'ultimo elenco, che dovevano riprodurre esattamente l'elenco di partenza sul periodo già considerato. Si accorse invece che le previsioni risultavano del tutto divergenti e capì che ciò era dovuto alla differente precisione tra dati manuali e dell'elaboratore (i primi con sole tre cifre decimali, i secondi con sei): si trattava di una differenza dell'1 per mille che

Dallo sviluppo delle tre linee di ricerca sopra menzionate è nata negli ultimi decenni una nuova comunità scientifica, i cui maggiori centri sono oggi l'Istituto per lo studio dei sistemi complessi di Santa Fe e l'Istituto Internazionale Solvay di Bruxelles,⁴ che mirano a elaborare veri e propri modelli di "scienze del complesso". Sul piano concettuale, si può riconoscere nelle teorie ricordate un triplice convergente apporto alla concezione scientifica dei sistemi complessi: il concetto di causalità circolare (o *feedback*), quello di auto-organizzazione e quello di sensibilità alle [instabilità delle] condizioni iniziali.

Ma il fenomeno più interessante in tale connessione tra teorie di diversa origine consiste - a mio avviso - nella centralità metodologica e operativa assunta in esse dalla strumentazione informatica. Tutte e tre le teorie richiamate trattano i sistemi complessi tramite modelli prodotti con simulazioni all'elaboratore;⁵ in altri termini i sistemi naturali oggetto di studio sono resi omologhi a modelli virtuali sui quali si operano simulazioni interpretate estensivamente come esperimenti che confermano le teorie. Le simulazioni virtuali divengono in tal modo sostitutive rispetto agli esperimenti reali, moltiplicandoli in modo esponenziale, ma cancellando ogni verifica particolare. Si assiste in definitiva a un salto metodologico nell'uso della strumentazione, che produce integralmente una estesa conoscenza "virtuale" sostituendo alla puntuale verifica empirica la modellizzazione dinamica, nel segno di un passaggio compiuto dalle scienze sperimentali alle scienze che chiamerei "simulanti" o virtuali. L'importanza strutturale dell'elaboratore nello studio dei fenomeni complessi risiede nell'approssimazione costitutiva del calcolo da esso proposto e nella capacità di elaborare una enorme quantità di soluzioni numeriche di equazioni che non hanno una soluzione analitica, permettendo di osservarne l'andamento. La simulazione diventa così l'unico modo per studiare i sistemi non-lineari, ovvero quelli che vengono comunemente

conduceva tuttavia a risultati del tutto diversi. Cfr. soprattutto E. Lorenz, *The Essence of Chaos*, University of Washington Press, Washington 1992.

⁴ La scuola di Bruxelles è sorta intorno al ricordato Ilya Prigogine, professore presso le Università di Bruxelles e di Austin (Texas), ben noto per le sue fortunate opere di filosofia della scienza. L'Istituto di Santa Fe annovera tra i fondatori Murray Gell-Mann, professore emerito di fisica teorica al *California Institute of Technology*, che ne ha esaltato il carattere interdisciplinare: "Tra le discipline rappresentate a Santa Fe ci sono la matematica, l'informatica, la fisica, la chimica, la biologia delle popolazioni, l'ecologia, la biologia evolutiva, la biologia dello sviluppo, l'immunologia, l'archeologia, la linguistica, la scienza politica, l'economia e la storia", M. Gell-Mann, *The Quark and the Jaguar: Adventures in the Simple and the Complex* (1994) trad. it. Bollati Boringhieri, Torino 1996, p. 13. Stuart Kauffman, docente di biochimica all'Università della Pennsylvania e socio fondatore del *Santa Fe Institute*, è ritenuto tra i maggiori teorici della complessità in ambito biologico e il principale "erede" dell'iniziativa di Gell-Mann; cfr. S. Kauffman, *At home in the universe* (1995, trad. it. Editori Riuniti, Roma 2001).

⁵ Il termine "elaboratore", accanto a quello francese "ordinateur", è preferibile a quello di "computer", in quanto abbiamo a che fare con una macchina che procede piuttosto alla messa in ordine di dati complessi e stratificati che non a una semplice procedura di calcolo.

chiamati "sistemi complessi". La teoria dei sistemi dinamici, restituendo importanza alle condizioni iniziali di un processo, conduce alla nascita della "geometria" del caos, prototipo della scienza "simulante", che intende calcolare esattamente tramite potenti elaboratori la sensibilità di un sistema dinamico alle condizioni iniziali. La percezione dell'"effetto farfalla" richiede quindi una scienza ancorata all'elaborazione simulata. Oggi si considera caotico un sistema dinamico nel quale l'imprecisione con la quale si conosce l' n^{esimo} termine della serie tende verso l'infinito quando n tende verso l'infinito: non si può prevedere il comportamento all'infinito di un tale sistema, in quanto bisognerebbe conoscere il suo stato iniziale con una precisione tanto maggiore quanto più è lontano l'orizzonte nel quale si vuole prevedere l'evoluzione del sistema. Di conseguenza si accetta la descrizione statistica, valida per un certo numero di stati del sistema, ma non precisa e qualitativa. Il sistema dinamico caotico è determinista, ma non è prevedibile in pratica in una quantità finita di informazioni; ecco perché si parla di "caos deterministico". Si tratta di una vera rivoluzione metodologica, in quanto si abbandona l'ancoraggio a una soluzione finita e si riconosce la possibilità di sostituire metodi deterministici con soluzioni descrittive di tipo statistico. Ma la simulazione prodotta dall'elaboratore si presenta come creazione di veri e propri fenomeni fisici "ideali" che non presentano più alcuna corrispondenza biunivoca con il fenomeno da studiare e che evolvono secondo percorsi non lineari, tali da assumere il carattere di "esperimenti ideali".⁶ Ne consegue l'affermazione della centralità metodologica e operativa dell'elaboratore, con i conseguenti esiti di approssimazione costitutiva del calcolo e di produzione di modelli tramite simulazioni, sostenuta dalla motivazione di sconfiggere il determinismo e il riduzionismo tipici del modello meccanicistico di scienza.

Va tuttavia stabilita una netta differenza tra un riduzionismo "metafisico", secondo il quale l'intero quadro dei fenomeni naturali sarebbe riducibile a poche leggi universali, e un riduzionismo metodologico, perseguito dallo scienziato in laboratorio nella misura in cui seleziona gli aspetti rilevanti di un dato fenomeno.⁷ Le scienze del complesso negano il riduzionismo filosofico o "metafisico" e prevedono

⁶ Sul rilievo teorico e non sperimentale della simulazione in matematica, cfr. S. Ruffo, *Col calcolatore nacque la "matematica sperimentale"*, in AA. VV., *Gli ordini del caos*, manifestolibri, Roma 1991, pp. 99-102, dove si ricorda che: "Il computer non è più un semplice "abaco veloce", utile solo per calcolare quello che si riesce a fare con carta e penna, ma il "creatore", attraverso la simulazione, di fenomeni fisici ideali" (p. 102).

⁷ Si tratta di una distinzione proposta da Karl Popper, che ha sostenuto che anche il riduzionismo filosofico, pur essendo errato nella sua ricerca di una spiegazione ultima, rimane utile perché si impara sempre dagli errori; cfr. K. R. Popper, *Scientific Reduction and the Essential Incompleteness of All Science*, in F. J. Ayala e T. Dobzhansky, a cura di, *Studies in the Philosophy of Biology. Reduction and Related Problems*, Macmillan, London 1974, pp. 259-283.

anche un superamento progressivo del riduzionismo metodologico, a seguito all'uso dei potenti sistemi di calcolo computerizzato e di nuove tecniche matematiche che consentono di operare contemporaneamente con parecchie variabili costruendo modelli complessi. Al problema posto dal rapporto tra modelli virtuali e fenomeni reali, tra "scienza simulante" e scienza sperimentale, si aggiunge ora quello della cancellazione di ogni processo di riduzione. Non si può ritenere che la scienza possa fare a meno del riduzionismo metodologico senza abdicare al fine di fornire una descrizione scientifica della realtà, ovvero una descrizione rigorosa in quanto selettiva e circoscritta. Sostenere la necessità di un riduzionismo metodologico non impedisce di asserire che vi siano livelli diversi di conoscenza dei fenomeni naturali all'interno di un quadro complessivo retto da leggi generali, e di conseguenza non risulta contraddittorio rispetto allo studio dei sistemi complessi. Esemplificando, si può notare come in biologia si può riconoscere l'esistenza di una irriducibile stratificazione di linguaggi e teorie (dalla biofisica del genotipo alla biologia evolutiva del fenotipo) che organizza in forme diverse lo stesso dominio delle scienze della vita senza impedire la coesistenza tra una concezione "ristretta" e riduzionistica di scientificità biologica e una più "estesa" visione ontologica del disegno unitario della natura.

Nella miscela di teorie, ipotesi e suggestioni provenienti dai più diversi campi disciplinari che va sotto il nome di "scienze del complesso" si assiste a uno slittamento progressivo dalle specifiche teorie dei sistemi complessi a una "teoria unificata della complessità"; esso è favorito da un assioma "ideologico", tanto plausibile quanto opinabile, ovvero dall'affermazione che grazie alle simulazioni all'elaboratore sarà presto rivelato il principio unitario che regge l'intera realtà naturale.⁸

Ma vanno ancora sottolineati i limiti strutturali e computazionali delle simulazioni all'elaboratore, che rivelano il carattere ideologico dell'assioma. È necessario ribadire quanto sia distante il modello di una scienza simulante, la cui capacità di prevedere l'evolversi di un modello è separata da quella di spiegarne le leggi, dai criteri della scienza sperimentale, sempre più affinati e "complessi" via via che ci avvicina ai sistemi viventi: si può simulare ad esempio la transizione di fase dal ghiaccio all'acqua con un raffinato modello all'elaboratore, senza per questo fornire alcuna spiegazione fisico-chimica del fenomeno. Se si passa poi ai fenomeni biologici la possibilità di "contenere l'antroposfera all'interno di una costruzione teorica autoreferenziale", qual è quella ricorsiva del modello simulato, risulta nulla, per il carattere stesso della

⁸ Uno tra i principali sostenitori di tale assioma è Stuart Kauffman; cfr. il citato *At home in the universe*.

simulazione, che non può spiegare un processo - quello della storia biologica umana - che possiede dimensioni stratificate a carattere coevolutivo.⁹ Vorrei aggiungere che tale confusione tra previsione e spiegazione sta producendo danni molto gravi nella trasmissione della cultura, a partire dall'insegnamento scientifico nella scuola di base: il rischio concreto consiste nel fatto che la probabilità, la statistica e la simulazione prendano il posto della spiegazione e del ragionamento, con esiti molto negativi per la stessa trasmissione del metodo scientifico.¹⁰

Ai rilievi fin qui richiamati sulla debolezza metodologica della scienza simulante aggiungerei le annotazioni di un matematico. Giorgio Israel¹¹ ricorda come i tentativi di matematizzare i fenomeni non fisici - biologici, sociologici, economici - si siano protratti almeno da un paio di secoli senza alcun successo tangibile. In particolare sottolinea come gli organismi viventi non si adeguino ai modelli matematici per la loro unicità e storicità: ciascun individuo è unico e irripetibile, come lo è a maggior ragione il sistema delle relazioni che gli individui creano in un sistema storico-culturale. "L'argomento epistemologico contro il secondo principio della complessità consiste, dunque, - annota Pietro Greco in una sua preziosa ricognizione - nel rilevare che esso tende a parlare un linguaggio, quello matematico, strutturalmente inadeguato a comprendere la gran parte dei fenomeni che vuole descrivere. La ricerca del secondo principio risulterebbe così velleitaria a causa del limite intrinseco allo strumento, il linguaggio matematico, utilizzato per perseguirla".¹²

In conclusione, sarebbe miope non riconoscere la straordinaria diffusione di gruppi di ricerca orientati a elaborare teorie scientifiche rigorose sui sistemi complessi, con risultati significativi per lo sviluppo

⁹ R. Marchesini, *Post-human. Verso nuovi modelli di esistenza*, Bollati Boringhieri, Torino 2002, p. 52 (cfr. l'intero par. *L'inesplicabile natura dell'uomo*, pp. 46-53).

¹⁰ Sullo stretto rapporto tra le tecniche informatiche e le procedure di studio dei sistemi complessi si è soffermato Lucio Russo in *Alcune osservazioni sulla complessità*, in "Punti critici", anno I, n. 2, sett./dic. 1999, pp. 79-98 (osservazioni con le quali in larga parte concordo); il pericolo formativo e culturale legato al passaggio dalla spiegazione alla simulazione è stato ampiamente denunciato dallo stesso Russo in *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola ?*, Feltrinelli, Milano 2001³, pp. 42-59. Una visione diametralmente opposta, che esalta l'uso dell'elaboratore nella scuola per la sua capacità di presentare in atto il comportamento dei sistemi complessi, si trova in D. Parisi, *Scuol@.it. Come il computer cambierà il modo di studiare dei nostri figli*, Milano, Mondadori 2000.

¹¹ A conclusione della sua ricognizione sul ruolo della matematica nei modelli meccanici usati in biologia Israel afferma: "L'accordo fra teoria matematica e realtà empirica è abbastanza buono in situazioni 'al limite', nelle quali il sistema delle interazioni fra i soggetti del processo è talmente schematico e rarefatto da rassomigliare fortemente a un processo di interazione meccanica. Appena il processo assume delle caratteristiche specificamente biologiche, si presentano le più serie difficoltà. Occorre aggiungere una considerazione importante. Gli ecosistemi e i processi complessi d'interazione fra soggetti biologici contengono un elemento storico che non può essere né eliminato né trascurato", cfr. G. Israel, *La visione matematica della realtà*, Laterza, Roma-Bari 1996, pp. 292-305 (citazione alla p. 305).

¹² Cfr. P. Greco, *Evoluzioni. Dal Big Bang a Wall Street: la sintesi impossibile*, CUEN, Napoli 1999.

delle singole scienze e per il cambiamento dei riferimenti concettuali della scienza nel suo complesso. In realtà, al di sotto degli studi interdisciplinari, si riconosce un'operazione di riorganizzazione della tassonomia tradizionale delle discipline scientifiche in una nuova disciplina che coinvolge specialisti di campi disciplinari diversi. Le descrizioni rigorose dei sistemi complessi costituiscono un dato nuovo della scienza contemporanea, ma proprio la loro novità, che fa tesoro della dimensione evolutiva e storica, suggerisce molta circospezione nel pretendere di rintracciare principi generali, oltrepassando quella dimensione della singolarità e dell'antiriduzionismo così fortemente professata: scoprire *le complessità* che distinguono i sistemi complessi rimane l'esito metodologico più conseguente dello sviluppo delle teorie sui sistemi complessi. Esso permette anche di rimarcare il superamento del sapere sperimentale e matematico in nome di una scienza simulante e virtuale e di ragionare in termini di cambiamento della visione del mondo.

Accanto alle teorie scientifiche sui sistemi complessi sarebbe altrettanto miope non riconoscere la straordinaria diffusione di una "cultura della complessità" che ha radici nelle dinamiche sociali di produzione della scienza. Uno studio sociologico delle nuove comunità scientifiche¹³ ha ben evidenziato il rilievo della frattura sociale veicolata dall'uso degli elaboratori e dalla generale insoddisfazione per la difficoltà di pervenire - dopo la crisi prodotta dalla meccanica quantistica - a sicuri fondamenti anche nelle "scienze dure". Ma proprio nel riconoscimento della pervasività di tale cultura scientifica sarebbe auspicabile garantire la sua articolazione in forme "complesse" e non accettare la sua riconduzione in un quadro paradigmatico unico e riduttivo centrato sulla scienza simulante. Se "[...] la complessità non è una grandezza fisica universale. Ma una dimensione filosofica. Un approccio ai problemi, non una soluzione di problemi",¹⁴ il migliore auspicio al suo riguardo consiste nella possibilità che essa produca "la filosofia che si merita", una filosofia adeguata che dia conto dei nuovi concetti e delle nuove teorie scientifiche senza schiacciarli nella logica di un "paradigma".

Le conseguenze di tale cambiamento saranno però talmente epocali che non siamo in grado di vederne la prospettiva. Forse siamo dinanzi a uno slittamento differenziale dell'evoluzione umana, a una nuova "ominiscenza". Proprio per questo è sempre più urgente la formulazione di una filosofia dei sistemi complessi, dei "corpi miscelati", di una filosofia che salvi l'irriducibile varietà delle pieghe connettendole

¹³ Si questo versante mi limito a ricordare gli studi di Bruno Latour e in particolare *La Vie en laboratoire*, La Découverte, Paris 1988 e *La Science en action*, La Découverte, Paris 1989.

¹⁴ P. Greco, *Evoluzioni. Dal Big Bang a Wall Street: la sintesi impossibile*, cit., p. 61.

in una globalità senza globalismi, che - senza abbandonare le forme del sapere rigoroso ed esplicativo - trovi forme di connessione e di descrizione insieme locali e globali, riformulando con il linguaggio raffinato delle teorie della complessità l'antico problema metafisico del rapporto tra uno e molti.¹⁵

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)

¹⁵ Mi pare di poter asserire che questa filosofia è già espressa nelle più recenti riflessioni di Michel Serres e appare ben sintetizzata in *Hominescence*, Le Pommier, Paris 2001 (sull'opera di Serres cfr. A. Delcò, *Morfologie. Cinque studi su Michel Serres*, Franco Angeli, Milano 1995 e il mio *Michel Serres. Per una filosofia dei corpi miscelati*, Liguori, Napoli 1990).

L'EPISTEMOLOGIA DARWINIANA E IL CASO GALILEI. NOTE CRITICHE ALL'EPISTEMOLOGIA EVOLUZIONISTICA DI BELLONE

di Stefano Sassaroli

1. Introduzione.

La ricaduta della teoria darwiniana dell'evoluzione sulle discipline non direttamente connesse alla biologia e alla storia naturale è un fatto noto da tempo ed è stato adeguatamente documentato dagli storici delle idee in molti ambiti culturali.¹ Fra questi troviamo l'epistemologia, la storia della scienza e della tecnologia, dove il paradigma darwiniano della selezione naturale è stato applicato alla descrizione dell'evoluzione culturale, inclusa l'evoluzione della conoscenza scientifica, considerata come modello esemplare di crescita del sapere. Se la teoria darwiniana descrive efficacemente il processo evolutivo dell'origine delle specie e della produzione di organi funzionalmente adattati allo scopo della sopravvivenza, allora, si è anche pensato di estendere il modello della selezione naturale alla spiegazione del processo di formazione della conoscenza, e in particolare della scoperta scientifica e dell'innovazione tecnologica.

Un approccio evoluzionistico alla spiegazione del processo di formazione e sviluppo della conoscenza scientifica è stato tentato da studiosi di varia formazione fin dalla metà dell'Ottocento, quasi simultaneamente o successivamente alla comparsa delle principali opere di Darwin. Basti ricordare a questo riguardo l'opera di Spencer, James e Baldwin tra i filosofi; l'opera di Mach, Poincaré e Boltzmann tra i fisici; tutti attivi tra la seconda metà dell'Ottocento e i primi anni del Novecento². A partire dalla quarta decade del Novecento l'epistemologia, direttamente o indirettamente, influenzata dal paradigma darwiniano ha avuto tra le fonti più autorevoli l'opera di influenti studiosi come l'epistemologo Popper, il logico Quine, l'etologo Lorenz, lo psicologo Campbell, per citare solamente quegli studiosi che

¹ Cfr. R. Hofstadter, *Social Darwinism in American Thought*, Beacon Press, Boston, 1955 (Rev. Edition); M. Hawkins, *Social Darwinism in European and American Thought 1860-1945. Nature as Model and Nature as Threat*, Cambridge University Press, Cambridge 1997; A. Rosenberg, *Darwinism in Philosophy, Social Science and Policy*, Cambridge University Press, Cambridge 2000; G. Basalla, *The Evolution of Technology*, Cambridge University Press, Cambridge 1988; C.C. Gillispie «The Natural History of Industry», *Isis*, vol. 48 (1957), pp. 398-407 e «Remarks on Social Selection as a Factor in the Progressivism of Science», *American Scientist*, vol. 56 (1968), pp. 439-50.

² *Evolutionary Epistemology*, in: P.A. Schilpp (ed.), *The Philosophy of Karl Popper*, Open Court, La Salle, Illinois, 1974; trad. it. e introduzione di M. Stanzone, *Epistemologia evoluzionistica*, Armando Editore, Roma 1981.

hanno maggiormente contribuito alla rinascita del darwinismo nel dibattito epistemologico degli ultimi decenni del XX secolo.³

Nel corrente dibattito internazionale si tende a includere gli studi relativi all'epistemologia darwiniana nelle due categorie dell'*epistemologia evoluzionistica* e dell'*epistemologia naturalizzata*,⁴ tuttavia i pur differenti approcci sembrano avere in comune il principio della selezione naturale, invocato a vario titolo come paradigma nella risoluzione di questioni connesse all'epistemologia e alla teoria della conoscenza, così come alla storia della scienza.⁵

L'approccio darwiniano alla descrizione dei processi cognitivi riguarda anzitutto le tematiche epistemologiche connesse alla logica e alla psicologia della scoperta scientifica, ma in quest'ottica si dovrebbero affrontare alcuni problemi connessi al progresso della conoscenza scientifica, e in tal modo si potrebbe anche contribuire a risolvere la controversa questione se vi è progresso nella scienza, e in

³ Sull'epistemologia evoluzionistica esistono molte raccolte antologiche e saggi critici: H.C. Plotkin (Ed.), *Learning, Development and Culture. Essays in Evolutionary Epistemology*, Wiley, England 1982; F.M. Wuketits (Ed.), *Concepts and Approches in Evolutionary Epistemology*, Riedel, Dordrecht 1984; G. Radnitzky & W.W. Bartley III (Eds.), *Evolutionary Epistemology, Rationality, and the Sociology of Knowledge*, Open Court, La Salle, Illinois 1987; R. Riedl & F.M. Wuketits (Hrsg.), *Die Evolutionäre Erkenntnistheorie*, Parey, Berlin 1987; W. Callebaut, & R. Pinxten, *Evolutionary Epistemology: A Miltiparadigm Program*, Dordrecht, Riedel 1987; R. Riedl & E.M. Bonet, *Entwicklung der Evolutionären Erkenntnistheorie*, Verlag, Wien 1987; K. Hahlweg & C.A. Hooker (Eds.), *Issues in Evolutionary Epistemology*, State University of New York Press, Albany 1989; C.A. Hooker, *Reason, Regulation and Realism: Toward a regulatory Systems Theory of reason and Evolutionary Epistemology*, State University of New York,, N.Y. 1995; N. Rescher (Ed.), *Evolution, Cognition and Realism: Studies in Evolutionary Epistemology*, University Press of America, Lanham MD 1990; C. Heyes & Hull D. (Eds), *Selection Theory and Social Construction: The Evolutionary Naturalistic Epistemology of D.T. Campbell*, Suny Press, Albany N.Y. 2001. Per le trattazioni generali si rimanda a: G. Vollmer, *Evolutionäre Erkenntnistheorie*, Hirzel, Stuttgart 1975; F. von Schlicher & N. Tennant, *Phylosophy, Evolution and Human Nature*, Routledge, London 1984; K. Lorenz & F.M. Wuketits, *Die Evolution des Denkens*, Piper, München 1984; F.M. Wuketits, *Evolutionary Epistemology*, State University of New York, New York 1990; N. Rescher, *A Useful Inheritance: Evolutionary Aspects of the Theory of Knowledge*, Rowman, Lanham MD 1990; G. Cziko, *Without Miracles: Universal selection Theory and the second darwinian Revolution*, The MIT Press, Cambridge MA 1995; H.C. Plotkin, *Darwin Machine and the Nature of Knowledge*, Harvard University Press, Cambridge MA 1994; H.C. Plotkin, *Evolution in Mind. An Introduction to Evolutionary Psychology*, Penguin Book, London 1997; trad. it. *Introduzione alla psicologia evoluzionistica*, Astrolabio, Roma 2002.

⁴ M. Bradie, *Epistemology from an Evolutionary Point of View*, in: E. Sober (Ed.), *Conceptual Issues in Evolutionary Biology*, The MIT Press, Cambridge MA 1994 (2nd Ed.), pp. 453-475. Bradie considera tuttavia l'epistemologia evoluzionistica una forma di epistemologia naturalizzata, cfr. anche dello stesso autore *Evolutionary epistemology as naturalized epistemology*, in: K. Hahlweg & C.A. Hooker (Eds.), *Issues in Evolutionary Epistemology*, cit., pp. 393-412. Vedi anche H. Kornblith, *In Defence of a Naturalized Epistomology* e R. Feldman, *Methodological Naturalism in Epistemology*, entrambi in: J. Greco & E. Sosa, *The Blackwell Guide to Epistemology*, Blackwell, Malden MA 1999, rispettivamente a pp. 158-169 e pp. 170-186. Sull'epistemologia naturalizzata vedi A. Shimony & D. Nails (Eds.) *Naturalistic Epistemology: a symposium of two decades*, Dordrecht, Reidel 1987, e una ricca antologia critica comprendente anche alcuni dei saggi di Quine: H. Kornblith (Ed.), *Naturalizing Epistemology*, The MIT Press, Cambridge MA, 2nd Ed. 1994. Vedi anche D. Papineau, *Epistemological Naturalism*, Blackwell, Oxford 1993; J. Maffie, *Recent Work on Naturalizing Epistemology*, «American Philosophical Quarterly», 27, 1990, pp. 281-293; Ph. Kitcher, *The Naturalist Return*, «The Philosophical Review», 101, 1992, pp. 53-114.

⁵ S. Sassaroli, «Epistemologia darwiniana», *Bollettino della Società Filosofica Italiana*, in stampa.

che modo tale progresso si attui. La storia della scienza dovrebbe così offrire un valido terreno di prova del modello darwiniano di crescita della conoscenza scientifica.

La discussione critica del caso storiografico legato al nome di Galileo Galilei, recentemente riletto in chiave evoluzionistica da Enrico Bellone, sarà un utile terreno di prova su cui saggiare fino a che punto l'analogia fra evoluzione biologica ed evoluzione culturale possa giungere; se essa sia una debole metafora, oppure abbia anche un valore euristico.

2. Il caso Galilei secondo l'epistemologia evoluzionistica di Bellone.

A differenza dei paesi di lingua anglosassone in Italia l'epistemologia darwiniana ha incontrato scarso interesse, se si esclude il favore di un piccolo gruppo di ricercatori un tempo riuniti intorno al compianto Vittorio Somenzi dell'Università "La Sapienza" di Roma.⁶ e pochi altri⁷. Per contro si sono levate alcune voci critiche da parte di alcuni studiosi della scuola epistemologica di Evandro Agazzi⁸ e del Centro Fiorentino di Filosofia della Scienza, il cui ex direttore M. Piattelli-Palmarini ha obiettato che «*Le idee non vengono selezionate come i fringuelli*».⁹

Il recente volume di Enrico Bellone *La stella nuova. L'evoluzione e il caso Galilei*¹⁰ pone l'autore nel ristretto cerchio di studiosi italiani che lavorano nel campo dell'epistemologia evoluzionistica. Bellone sostiene un'analogia forte, secondo cui non c'è sostanziale differenza tra l'evoluzione biologica e l'evoluzione culturale: entrambe sono strumenti di adattamento all'ambiente ed entrambe, quindi, debbono essere spiegate allo stesso modo: le idee scientifiche, insomma, evolvono proprio come i fringuelli. Bellone, inoltre, non ha prodotto una trattazione generale della materia, ma ha inserito, entro la cornice concettuale dell'epistemologia evoluzionistica, uno specifico quadro

⁶ AA.VV. *Evoluzione e Modelli*, Editori Riuniti, Roma 1984; M. Stanzione, *Epistemologie naturalizzate*, Il Bagatto, Roma 1990; M. Celentano, *Etologia della conoscenza*, Citta del Sole, Napoli 2000.

⁷ A. Peruzzi, *From Kant to Entwined Naturalism*, «Annali del Dipartimento di Filosofia dell'Università di Firenze», vol. 9, 1993, pp. 221-344; e G.L. Linguisti, *Il principio di uniformità della natura e l'evoluzione della conoscenza. Kant e l'epistemologia evoluzionistica*, Ist. Editoriali e Poligrafici, Milano 1997.

⁸ E. Agazzi e N. Vassallo (a cura di), *Introduzione al naturalismo filosofico contemporaneo*, Franco Angeli, Milano 1998. N. Vassallo, *La naturalizzazione dell'epistemologia*, Franco Angeli, Milano 1997; N. Vassallo, *Teorie della conoscenza filosofico naturalistiche*, Franco Angeli, Milano 1999 e N. Vassallo, *Conoscenza e natura*, De Ferrari & Davega, Genova 2002.

⁹ M. Piattelli Palmarini, *I cromosomi hanno idee?*, «L'Espresso», n° 13 del 4-IV-1982, supplemento, pp. 23-25.

¹⁰ E. Bellone, *La stella nuova. L'evoluzione e il caso Galilei*, Einaudi, Torino 2003. Vedi anche E. Bellone, *Saggio naturalistico sulla conoscenza*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

storico di evoluzione culturale; un *case study* tra i più celebri della scienza moderna: il caso Galilei. Benché, almeno nelle intenzioni di Popper, le questioni storico-genetiche non hanno influenza diretta sulle questioni normative, le tesi di Bellone offrono la possibilità di un'approfondita discussione critica di alcuni temi di fondo dell'epistemologia evoluzionistica.

Secondo Bellone, che è in accordo con epistemologi evoluzionisti come Lorenz, Popper e Campbell, esiste una stretta connessione tra la vita e la conoscenza: i processi viventi hanno una «*natura direttamente cognitiva*»¹¹ e sono soggetti ad evoluzione, sebbene il loro sviluppo non abbia «*lo scopo di raggiungere la verità*» (p.vii), poiché il cambiamento evolutivo dipende in ultima istanza da mutazioni "cieche" rispetto alle necessità dell'adattamento e non intenzionalmente dirette ad un qualsiasi fine prestabilito. Questa come abbiamo visto è una delle tesi principali dell'epistemologia evoluzionistica di Campbell. Tuttavia l'analogia forte che lo psicologo americano ha stabilito tra l'evoluzione genetica, i processi di apprendimento e l'evoluzione scientifica è una delle tesi più controverse dell'epistemologia evoluzionistica, ed è stata ferocemente contestata, ad esempio, da Skagestad e da Ruse¹². Lo stesso Popper ha preso le distanze dalla tesi di Campbell, rimarcando le differenze tra il comportamento dell'ameba e quello di Einstein, secondo la sua celebre metafora. Tuttavia Campbell ha anche affermato che «*Per Popper, come per chi scrive, il fine dell'obiettività è lo scopo supremo della scienza e va difeso ad ogni costo. [...] l'intenzione di Popper e la mia non [è] quella di abbandonare il fine dell'obiettività, ma di trovare il modo per conciliarlo con l'epistemologia basata sulla selezione naturale, cui siamo giunti proprio per soddisfare questa esigenza di verità obiettiva*»¹³. Per contro secondo Bellone «*l'evoluzione della conoscenza scientifica non ha lo scopo di produrre saperi sempre più prossimi alla cosiddetta realtà ultima*» (p.xxvii) e la stessa distinzione tra evoluzione culturale ed evoluzione biologica gli appare essere una mera "metafora letteraria", basata sulla fuorviante percezione della loro differente velocità di sviluppo (la lepre e la tartaruga per usare la felice espressione del sociobiologo Barash¹⁴) e sulle illusioni antropocentriche quali la credenza che la crescita della conoscenza umana abbia una sua «*logica interna*» e che essa sia

¹¹ *La stella nuova*, cit., p. vii. I riferimenti alle pagine da cui sono tratte le citazioni da questo volume saranno dati nel testo.

¹² Cfr. P. Skagestad, *Taking evolution seriously: critical comments on D.T. Campbell's Evolutionary Epistemology*, «The Monist», 61, 1978, pp. 611-621. M. Ruse, *Taking Darwin seriously. A Naturalistic Approach to Philosophy* (1986), Prometheus Book, Amherst N.Y., 2nd Ed. 1998, pp. 58-61.

¹³ *Epistemologia evoluzionistica*, cit., pp. 119-120.

¹⁴ D.P. Barash, *The Hare and the Tortoise*, Penguin, New York 1986; trad. it. *La lepre e la tartaruga*. Longanesi, Milano 1988.

governata «*dalle intenzioni degli intellettuali*» (p.vii). Quindi almeno per quanto concerne l'assoluta assenza di intenzionalità, e quindi di ricerca di verità, evoluzione genetica ed evoluzione culturale gli appaiono identiche.

Date queste premesse, ne consegue, secondo Bellone, che l'evoluzione della conoscenza scientifica non dovrebbe essere indagata alla luce delle biografie degli scienziati, ma piuttosto sulla base dei prodotti dei processi cognitivi, cioè dei documenti oggettivi prodotti dall'attività scientifica che l'autore chiama, prendendo in prestito questo concetto dalla genetica, così come hanno già fatto altri epistemologi evoluzionisti, "*mutazioni*" (la somiglianza con l'ontologia popperiana del Mondo 3 è qui del tutto apparente). L'analisi della comparsa e del destino delle mutazioni dovrebbe costituire l'oggetto di studio dell'epistemologia e della storiografica della scienza, poiché queste costituiscono la materia prima dell'evoluzione culturale allo stesso modo delle mutazioni genetiche, che forniscono la variabilità su cui opera la selezione naturale. Si ammette comunemente che gli esseri viventi elaborino «*mondi concettuali e mappe dell'ambiente*» (p.viii), che in determinate circostanze trovano il favore dalla selezione naturale, sebbene il loro eventuale successo possa essere valutato solo *a posteriori* non avendo l'evoluzione una direzione prestabilita. Il caso Galilei, secondo la ricostruzione proposta da Bellone, testimonia questa modalità di evoluzione: sconfitto sul piano personale nello scontro con la Chiesa della Controriforma, il celebre scienziato fu comunque portatore di alcune mutazioni che ebbero successo, poi trasmesse e conservate nel patrimonio culturale del sapere scientifico.

Secondo Bellone, tuttavia, l'idea molto diffusa che i mondi concettuali di animali e uomini implicino un comportamento intenzionale diretto ad uno scopo prefissato comporta un'inutile complicazione dell'epistemologia e implica l'ammissione, indifendibile dal suo punto di vista positivisticco, che esistano "*altre menti*". Ad esempio il gasteropode *Buccinum undatum* possiede organi sensoriali chiaramente preadattati e funzionali alla sopravvivenza. Ma risulterebbe problematico descriverne il comportamento come se esso fosse intenzionale, giacché ciò equivarrebbe ammettere una sua capacità intellettuale di elaborare una mappa dell'ambiente circostante, come se esso avesse un suo «*mondo concettuale, comportamenti intenzionali e scopi da perseguire*» (p.xiii). Piuttosto si dovrebbe ammettere che *Buccinum*, come tutti gli animali, risponde ai mutamenti dell'ambiente mediante comportamenti stereotipi, che non implicano secondo l'assunto behavioristico e positivisticco dell'autore l'esistenza di una mente. Benché *Homo sapiens* abbia un comportamento di tipo culturale, questo non rappresenta affatto un'eccezione alla regola: esso

è fondato su modelli stereotipi, come evidenziato dalle regole della percezione sensoriale e dalle stesse regole linguistiche universali. Bellone dunque sostiene l'esistenza dell'*a priori* come invariante del comportamento umano, e tale fondamento biologico ha profonde implicazioni per l'evoluzione della conoscenza, similmente a quanto ammesso, tra gli altri, da Spencer, Lorenz e Popper.

Poiché inoltre sappiamo che gli oggetti propri dell'evoluzione culturale, cioè le mutazioni si materializzano in documenti (lettere o libri, ad esempio) e in manufatti (cannocchiali, micrometri o cronometri, ad esempio) è necessario distinguere, secondo Bellone, questi peculiari oggetti che veicolano conoscenze dai loro produttori, come proposto dai genetisti Cavalli-Sforza e Feldman¹⁵. Come riconosce Bellone, anche Popper ha ammesso una separazione tra i produttori degli oggetti culturali e i loro prodotti, (ricordiamo l'ontologia popperiana dei tre Mondi), e anzi ha sostenuto, scrive l'autore, che «*i prodotti sono organismi extracorporei e soggetti a processi evolutivi. Ma nel contesto popperiano il cosiddetto metodo darwiniano per prova ed errore dovrebbe convivere con l'idea che esistono le menti: una convivenza quanto mai problematica*» (p.xix).

Bellone pone dunque la sua epistemologia evuzionistica in aperta contrapposizione a quella di Popper, in particolare quando afferma che la comparsa di mutazioni casuali alla base del progresso scientifico rappresenta un ostacolo insormontabile per gli epistemologi che credono che la scienza si sviluppi con «*modalità puramente culturali*» quali «*regole del metodo, fondamenti metafisici del sapere o vicissitudini di idee*» (p.xxii). Tale ostacolo sarebbe, secondo Bellone, all'origine del dogma storiografico che distingue il contesto della scoperta dal contesto della giustificazione, ma che in verità ha preso origine nel contesto positivistico del Circolo di Vienna, e del quale Popper si serve ampiamente, incagliandosi però in pseudo problemi. Poiché secondo tale dogma il contesto della scoperta non consente alcuna ricostruzione razionale allora, dal punto di vista di Popper, la questione della genesi delle teorie ha natura storica, fattuale e psicologica, e in quanto tale non ha valore logico, metodologico ed epistemologico. Piuttosto è il contesto della giustificazione, con le sue regole metodologiche, che ci avvicina ad una comprensione razionale dello sviluppo delle teorie scientifiche. Tale assunzione popperiana non è compatibile per Bellone con l'evoluzionismo darwiniano, poiché la selezione agisce proprio sui prodotti degli individui (le mutazioni), i quali non sono affatto assoggettati ad una logica universale e

¹⁵ L.L. Cavalli-Sforza e M.W. Feldman, *Cultural transmission and Evolution: a Quantitative Approach*, Princeton University Press, Princeton 1981.

prestabilita, diretta intenzionalmente ad uno scopo manifesto come la verità o la ricerca della «*cosa in sé*» (p.xxvii).

Fedele all'assunto che l'evoluzione della scienza debba essere valutata alla luce dei documenti fattuali, senza alcuna necessità di supporre che dietro le mutazioni ci sia una "mente" con i suoi progetti, Bellone esamina scritti e manufatti galileiani (affidandosi principalmente agli studi di Stillman Drake) per mostrare prima la comparsa di queste mutazioni e poi il loro destino nella lotta per la sopravvivenza. Divenuto sicuramente, ma "privatamente", copernicano nel 1597 (lettere a Mazzoni del 30 maggio e a Keplero del 4 agosto¹⁶) - probabilmente la sua "conversione" al copernicanesimo risale a qualche anno prima - Galilei osserva la stella nuova del 1604. Questo inatteso evento celeste lo convince definitivamente dell'erroneità della tesi aristotelica dell'incorruttibilità dei cieli. Un evento simile era stato invero già osservato nel 1572 da Tycho Brahe, il più famoso astronomo del tempo, che avendo appurato l'assenza di parallasse di un corpo luminoso improvvisamente apparso nel cielo sopralunare, aveva tratto anch'egli conclusioni sfavorevoli ad Aristotele. Benchè neppure Bellone consideri probabilmente questo evento una vera e propria mutazione galileiana, e in effetti non lo è, la questione della natura del fenomeno celeste impegna Galilei nelle dispute in cui era maestro, fino alla famosa replica a Baldassarre Capra del 1607, quando le simpatie di Galilei per il sistema di Copernico cominciano a manifestarsi pubblicamente. Secondo la ricostruzione suggerita da Bellone l'uscita allo scoperto di Galilei può essere spiegata col fatto che nel frattempo egli aveva ottenuto alcuni risultati sul moto locale, che per quanto ancora incerti e transitori, erano contrari alla fisica e alla cosmologia aristotelica. Si trattava di studi, da cui emergono mutazioni inattese, sui pendoli, sui piani inclinati, sulla caduta libera e sulle traiettorie dei proiettili, che pur non essendo direttamente connessi ai problemi tecnici dell'astronomia consentivano una difesa dell'assunto copernicano del moto composto della Terra (di rotazione sul proprio asse e di rivoluzione intorno al Sole). I risultati ottenuti da Galilei non erano tuttavia conseguenza di un vero e proprio programma di ricerca, ma erano «*varianti strane, poco intuitive e male innestate su credenze consolidate*» impossibili «*da mettere alla prova con l'enunciazione di previsioni di cui controllare la validità mediante esperimenti*» (p.39).

Questi risultati sono, secondo la ricostruzione evoluzionistica di Bellone, un principio di conservazione del moto rettilineo uniforme; l'unificazione di caduta libera, caduta sul piano inclinato e oscillazioni del pendolo; la non esistenza di differenze qualitative tra moti naturali e

¹⁶ G. Galilei, *Le Opere*, Edizione nazionale, Barbéra, Firenze 1968.

violenti e l'individuazione delle vere cause delle maree nei moti composti e difformi della Terra. Ulteriori sviluppi di questi studi erano ostacolati da assunti erronei, come l'idea che un corpo in caduta libera subisse un'accelerazione iniziale quasi istantanea e poi conservasse tale velocità fino all'impatto al suolo, e dagli stessi limiti degli apparati sperimentali. Ma questi ostacoli furono superati con la comparsa di nuove mutazioni, tra cui il miglioramento degli apparati sperimentali (come il cronometro ad acqua), che consentirono a Galilei di formulare la legge matematica della caduta libera e di scoprire la forma geometrica delle traiettorie paraboliche. Questi studi vennero però interrotti bruscamente nell'estate del 1609, per essere ripresi solo durante la stesura dei *Discorsi e dimostrazioni matematiche intorno a due nuove scienze* (1638). Quando da Paolo Sarpi venne a sapere della nuova invenzione del cannocchiale, Galilei si mise, infatti, subito al lavoro per costruire un suo strumento, pur non possedendo nozioni adeguate di ottica, principalmente allo scopo di migliorare la sua condizione economica convincendo la Repubblica di Venezia della sua utilità militare, e infine, come altri avevano già fatto, puntò il cannocchiale in cielo scoprendo importanti novità di sicuro significato antiaristotelico. Tali eventi, provano ancora una volta per Bellone, il carattere imprevedibile e non intenzionale della scoperta scientifica. Tutte le scoperte annunciate da Galilei nel celebre *Sidereus Nuncius* (1610) furono infatti mutazioni casuali e inattese: la risoluzione delle stelle della Via Lattea; la scoperta dei satelliti di Giove, l'osservazione della superficie "corrotta" della Luna. Poco più tardi Galilei con il suo cannocchiale osservò anche la forma "tricorporea" di Saturno, le fasi di Venere e le macchie solari.

Il successivo scontro di Galilei con i seguaci di Aristotele a proposito di queste scoperte astronomiche, evidenzia secondo Bellone che nella nicchia culturale degli oppositori del sistema copernicano le motivazioni più importanti non erano tanto le ragioni scientifiche, ma piuttosto «*un istinto a conservare il passato e a difenderne l'integrità*» (p.126). Il conflitto fra le mutazioni introdotte da Galilei e i saperi tradizionali dei conservatori nell'ambiente culturale fu dunque inevitabile: ne seguì la denuncia al Tribunale dell'Inquisizione e la prima condanna del sistema copernicano (1616). Bellone, tra gli argomenti degli oppositori di Galilei, trova particolarmente interessanti quelli del cardinal Bellarmino (lettera a Foscarini del 12 aprile 1615)¹⁷. Questi sosteneva infatti: 1) che il sistema copernicano poteva essere difeso solamente come mera ipotesi matematica («*ex suppositione*») per "salvare le apparenze" e non come se fosse un'adeguata rappresentazione del cosmo fisico; 2) che la Chiesa poteva accettare il

¹⁷ G. Galilei, *Le Opere*, cit.

sistema copernicano solo in presenza di prove empiriche («vera dimostrazione»), ma tali prove né da Galilei né da altri erano state date; 3) che non fosse probabilmente possibile una dimostrazione definitiva della realtà fisica del moto della Terra, e quindi del sistema copernicano.

La risposta di Galilei allo scetticismo di Bellarmino viene individuata da Bellone ne *Il Saggiatore* (1623). Nel 1618 compare nei cieli un'altra cometa: si riaprono le dispute sulla sua natura e Galilei, al solito, si butta nella mischia. Il soggetto della polemica è questa volta il gesuita Grassi, che a differenza di Keplero e dello stesso Galilei, vede nell'orbita della cometa una conferma del sistema ticonico, geocentrico, e una confutazione di quello copernicano. La nota dottrina del *Saggiatore* sulla distinzione fra le qualità primarie, matematiche e oggettive, e le qualità secondarie, i sensibili soggettivi, troverebbe la sua giustificazione nel tentativo di Galilei di confutare Grassi mostrando che le comete sono pure «*illusioni sensoriali*» (p.146) e non un fenomeno oggettivo. Ma lo stesso Bellarmino aveva fatto appello all'esperienza sensibile per respingere gli argomenti a favore di Copernico, e Galilei avvertiva ora che i sensi ingannano. Questa ricostruzione di Bellone mostra un Galilei che pur di far trionfare le sue tesi, nella lotta per la sopravvivenza contro quelle dei tradizionalisti, introduceva argomenti controinduttivi come sostenuto da Feyerabend in *Against Method*.¹⁸ Tali argomenti tuttavia si potevano facilmente ritorcere contro le sue stesse osservazioni telescopiche: dopotutto le comete si osservano a occhio nudo, mentre le osservazioni descritte nel *Sidereus Nuncius* erano state fatte con un'appendice strumentale di cui lo stesso Galilei non avrebbe saputo giustificare il funzionamento mediante precise leggi ottiche.

Il caso Galilei mostra dunque, secondo Bellone, che nell'evoluzione della conoscenza umana gli innovatori e i conservatori agiscono in vista della sopravvivenza delle loro concezioni, più che ubbidire a regole logiche. Ma l'autore, consapevole del fatto che questa ricostruzione non possa essere accettata facilmente da coloro che «*ritengono che la crescita della conoscenza sia una forma di progresso basata su schemi razionali, sorretta di intenzioni consapevoli e codificate mediante programmi mirati al raggiungimento di qualcosa: per esempio forme migliori di adeguamento di teorie e fatti...*», ammette che gli individui siano anche legittimati a ricercare siffatta corrispondenza, sebbene gli esiti della loro ricerca non siano necessariamente «*rispettosi delle regole assimilate durante l'apprendimento: gli esiti più interessanti sono infatti tali in quanto sfuggono alle aspettative, alle intenzioni e alle*

¹⁸ *Against Method. Outline of an anarchistic theory of knowledge*, New Left Books, London 1975; trad. it. *Contro il metodo*, Feltrinelli, Milano 1979.

regole» (p.152). In tal modo l'epistemologia evoluzionistica di Bellone sembra avere esiti ben diversi da quelli suggeriti da Popper e Campbell; esiti anzi che appaiono, forse oltre le intenzioni dell'autore, non molto diversi dall'anarchismo metodologico che Feyerabend aveva trovato esemplificato nel caso Galilei. D'altra parte, se la sopravvivenza e la riproduzione delle mutazioni non dipende affatto da regole razionali, anche l'evoluzione della scienza vista dalla prospettiva della biologia evoluzionistica, data la natura cieca e non intenzionale del processo evolutivo, non mostra affatto, dal punto di vista di Bellone, un «*itinerarium mentis in veritatem*», una «*dinamica del sapere finalizzata a cogliere descrizioni e spiegazioni sempre più vicine alla verità*» (p.153). Infine, la stessa nozione di progresso nella scienza appare un'illusione antropocentrica, e come tale incompatibile con la stessa teoria dell'evoluzione.

3. Critica della ricostruzione evoluzionistica di Bellone.

Consideriamo ora se Bellone sia stato coerente con i suoi stessi presupposti nell'esplicazione delle sue tesi principali e se effettivamente il caso Galilei si conformi al suo modello di epistemologia evoluzionistica.

Sembrerebbe anzitutto che Bellone dopo aver preso le mosse dal presupposto positivistico di non indagare il comportamento dello scienziato sulla base dell'intenzionalità, le "*altre menti*", poi in effetti ricorra a descrizioni del comportamento di Galilei che implicano atteggiamenti intenzionali. Ad esempio, uno tra i tanti possibili che possono essere rintracciati nelle sue pagine, Bellone scrive, in riferimento agli studi sui moti locali, che «*Il vero problema di Galilei era infatti quello di dimostrare la nullità di tutte le possibili e infinite esperienze sul moto che erano contrarie all'ipotesi copernicana. Questa nullità, per essere garantita, rendeva però necessaria la demolizione della vigente teoria del moto, di fonte aristotelica, in base alla quale la previsione cui abbiamo accennato sopra era ineccepibile a fil di logica e rendeva falsa la congettura sulla rotazione terrestre*» (p.31). Quindi Galilei agisce intenzionalmente, si costruisce una mappa concettuale allo scopo di demolire la dottrina aristotelica, e sembra quindi molto meno sprovvisto di *Buccinum undatum*, e anzi il suo comportamento sembra persino popperiano, giacché promuove congetture e confutazioni. Anche se Bellone attenua il suo atteggiamento positivistico nell'ammettere di non voler «*insinuare che Galilei lavorasse senza nutrire aspettative o fissare obiettivi da raggiungere: semplicemente i risultati più incisivi che egli ottenne furono notevolmente indipendenti dai suoi desideri, anacronistici rispetto ai saperi allora esistenti e privi di*

direzionalità» (p.xxvii), resta il fatto che la sua tesi è e rimane molto problematica.

Che le aspettative degli uomini, anche degli scienziati, possano andare deluse è una tesi comunemente ammessa, anche da Popper. L'ovvia ammissione di Bellone che in Galilei si evidenzia una «*sconnessione ...tra le aspettative e i risultati*» (p.151) non risolve dunque il problema; infatti è tanto evidente che gli uomini agiscono intenzionalmente che lo stesso Bellone non può non attribuire atteggiamenti intenzionali a Galilei. Senza questi la sua stessa ricostruzione evoluzionistica delle mosse effettuate da Galilei risulterebbe, anzi, del tutto inintelligibile. Del resto sarebbe davvero sorprendente se, dopo un lungo processo evolutivo, sicuramente non intenzionale, che comunque ha prodotto un essere capace di agire intenzionalmente, cioè appunto una "mente" umana, lo scienziato si ostinasse ad imitare l'ameba o *Buccinum* procedendo alla cieca, solo per aderire, ovviamente senza alcuna consapevolezza, a un dogma positivista. Per questo Popper¹⁹ ha sostenuto che le stesse "mutazioni" nella scienza non possono essere del tutto cieche; i genetisti Feldman e Cavalli-Sforza²⁰ hanno ammesso la non casualità dell'innovazione culturale umana, e persino il biologo riduzionista Dawkins²¹ ha evidenziato più di una differenza fondamentale a questo riguardo tra i geni e i "memi".

Che poi Galilei nell'atto di costruire e puntare il suo cannocchiale in cielo non agisse intenzionalmente in vista di accrescere le conoscenze astronomiche, o avesse ben altre intenzioni (far soldi ad esempio), non è stato dimostrato con certezza da Bellone. La sua è appunto una delle tante possibili "ricostruzioni" del comportamento di Galilei. Sembra del tutto legittimo pensare che Galilei, già copernicano convinto, rivolse il suo cannocchiale in cielo per demolire il cosmo aristotelico-tolemaico, e anzi usasse a tal scopo il suo strumento a modo di mazza. Numerosi documenti supportano questa ricostruzione. Lo storico della scienza Shea ha scritto: «*Quale fu il motivo che spinse Galileo a osservare la Luna? Probabilmente il tentativo di confermare un'ipotesi da lui stesso avanzata, in un opuscolo satirico pubblicato nel 1606 sotto lo pseudonimo di Alimberto Mauri, ovvero che le irregolarità visibili a*

¹⁹ *La razionalità delle rivoluzioni scientifiche*, in: I. Hacking (a cura di) *Rivoluzioni scientifiche*, Laterza, Roma-Rari 1984, p. 132 e sgg.

²⁰ *Cultural Transmission and Evolution.*, cit., pp. 65-66. Vedi anche R. Boyd & P.J. Richerson, *Culture and the Evolutionary Process*, University of Chicago Press, London 1985. Per un'esposizione divulgativa di queste tematiche vedi il recentissimo L. Cavalli Sforza, *L'evoluzione della cultura*, Codice Edizioni, Torino 2004. Per un'acuta critica di questi modelli di trasmissione culturale vedi E. Sober, *Models of Cultural Evolution*, in: E. Sober (Ed.), *Conceptual Issues in Evolutionary Biology*, The MIT Press, Cambridge MA 1994, pp. 478-494.

²¹ R. Dawkins, *The Selfish Gene*, Oxford University Press, London 1976; trad.it., *Il gene egoista*, Zanichelli, Bologna 1979.

*occhio nudo sulla superficie lunare fossero dovute all'esistenza di montagne»²². Si consideri, ad esempio, le osservazioni telescopiche di Venere: i documenti testimoniano che Galilei conoscesse la previsione di Copernico dell'esistenza delle fasi di Venere, in ogni caso questa gli fu ricordata dal suo ex allievo e amico Benedetto Castelli (lettera del 5 dicembre 1610²³). Sembra evidente, quindi, che il controllo delle fasi di Venere possa essere ascritto ad un programma di ricerca volto a verificare l'eliocentrismo copernicano e a confutare il geocentrismo aristotelico-tolemaico. Giustamente Drake ha osservato che la questione posta da Castelli a Galilei «*poteva venire in mente in modo naturale a qualsiasi copernicano*»²⁴.*

Consideriamo, infine, il caso delle osservazioni telescopiche di Saturno, cui Bellone sembra dare un'importanza paradigmatica per dimostrare le sue tesi antipopperiane. Galilei osserva una prima volta che Saturno ha una forma non perfettamente sferica, ma allungata e schiacciata; poi con uno strumento migliorato osserva che in realtà Saturno è formato da tre corpi sferici che non mutano la loro posizione reciproca. Queste osservazioni transitorie sono oggi superate, giacché le confuse immagini osservate da Galilei erano in realtà i famosi anelli del satellite, come oggi sappiamo *a posteriori*. Gli errori delle osservazioni telescopiche, dovuti allo scarso potere risolutivo e ai difetti ottici degli strumenti usati, dimostrano agli occhi di Bellone che nessuna teoria aveva spinto Galilei ad osservare Saturno: «*il programma galileiano non aveva il fine di sottoporre a verifica una ipotesi sul numero dei corpi celesti che formavano il sistema di Saturno*» [...] *Galilei, insomma, non aveva avuto l'intenzione metodologica di verificare o falsificare congetture deducibili da un apparato ipotetico-deduttivo in grado di emettere previsioni sulla struttura dei pianeti e sul numero dei loro satelliti*» (p.xxi). Piuttosto l'osservazione di Saturno si presenta come una tipica mutazione cieca, non intenzionale, che assume anzi nel tempo forme transitorie, e quindi non direzionale. Solo *a posteriori* infatti, tra le forme transitorie, si è compreso che quelle strane e mutevoli configurazioni del pianeta erano in realtà degli anelli. Particolarmente significative sembrano a Bellone queste forme transitorie: «*Esse sono definibili come non intenzionali, nel senso che la loro comparsa non è il risultato di un progetto finalizzato al raggiungimento di uno scopo prefissato: la natura non ha desideri e non ha studiato manuali di logica. Nel caso della scoperta galileiana su*

²² W.R. Shea, *Le rivelazioni del telescopio di Galileo*, «Le Scienze», n° 347, luglio 1997, p. 74.

²³ G. Galilei, *Le Opere*, cit.

²⁴ S. Drake, *Galileo: Pioneer Scientist*, University of Toronto Press, Toronto 1990; trad.it. *Galileo Galilei pioniere della scienza*, Muzzio, Padova 1992, p. 142.

Saturno l'aspetto non intenzionale va dunque inteso alla lettera» (p.xxiv).

È certamente condivisibile l'opinione che la natura, nella fattispecie quella di Saturno, considerata nella sua generalità non abbia desideri e neppure intraprenda studi epistemologici; e che quindi gli anelli di Saturno non sono presumibilmente influenzati dalle osservazioni telescopiche. Ma è possibile ciò che la natura non può fare possa benissimo farlo Galilei: poiché i satelliti medicei sembrano al loro scopritore una prova contro Aristotele e a favore di Copernico, perché non trovare ulteriori conferme osservando altri corpi celesti? Ha osservato Shea: «*Visto che Giove era scortato nel suo viaggio da quattro accompagnatori era del tutto naturale per Galileo chiedersi se ciò valesse anche per gli altri pianeti. Ma dopo mesi di attente e scrupolose osservazioni egli non riuscì a individuare ulteriori satelliti*»²⁵. Dunque Galilei, contrariamente alla ricostruzione di Bellone, cercava nei cieli degli oggetti ben determinati alla luce della teoria copernicana, stimolato anche dalle possibili ricompense nel caso in cui con una nuova scoperta fosse riuscito a dedicare un satellite al re di Francia, oltre ai quattro satelliti già dedicati a Cosimo II de' Medici. Poi nell'estate 1610 Galilei trova finalmente quello che cercava osservando con il suo cannocchiale che Saturno era in realtà composto di tre corpi: «*Altissimum Planetam Tergeminum Observavi*», come scrisse all'ambasciatore di Toscana a Praga (lettera del 13 novembre 1610 a Giuliano de' Medici) a risoluzione di uno pseudoanagramma inviato a Keplero per annunciare la scoperta. In quella circostanza chiarì che Saturno «*essere non una stella sola, ma tre insieme, le quali quasi si toccano... Hor ecco trovato la corte a Giove, et due servi a questo vecchio, che l'aiutano a camminare né mai se gli staccano dal fianco*»²⁶. Se alla prima osservazione Saturno era apparso in «*forma di una uliva*», osservato poi con uno strumento più potente sembrava, dunque, essere dotato di satelliti similmente a Giove, come confermano altri documenti di Galilei: «*per la parte mia non ne ho sapute scoprire et osservare altre che queste quattro [stelle] intorno a Giove, et le due immobilmente congiunte a Saturno*» (lettera a Dini del 21 maggio 1611)²⁷; «*Saturno, il quale ci mostra i suoi piccolissimi globi linearmente terminati et senza irradiazione alcuna ma di lume debolissimo illuminati [cioè, sono lune]*» (lettera a Grienberger del 1 settembre 1611)²⁸.

²⁵ Le rivelazioni del telescopio di Galileo, cit., p.79.

²⁶ G. Galilei, *Le Opere*, cit.

²⁷ *ibid.*

²⁸ *ibid.*

I documenti dunque non supportano la ricostruzione di Bellone, secondo cui la scoperta non fu conseguenza «*delle conoscenze allora esistenti sul sistema solare o del mondo concettuale di Galilei*» (p.xxiv): questa fu invece una mutazione tutt'altro che casuale, fu chiaramente una mutazione intenzionale e direzionale. Ciò è confermato anche dalle successive osservazioni di Galilei, poiché un anno dopo gli accompagnatori di Saturno erano scomparsi dalla visione telescopica, e dinanzi a questo fatto, certamente inatteso rispetto alla sua credenza favorevole a Copernico, egli appare deluso e costernato, dubbioso persino sull'affidabilità dello strumento ottico: «*l'ho ritrovato solitario, senza l'assistenza delle consuete stelle, e in somma perfettamente rotondo e terminato come Giove, e tale si va tuttavia mantenendo. Ora che si ha da dire in così strana metamorfosi? Forse si sono consumate le due minori stelle, al modo delle macchie solari? Forse sono sparite e repentinamente fuggite? Forse Saturno si ha divorato i propri figli? O pure è stata illusione e fraude l'apparenza con la quale i cristalli hanno per tanto tempo ingannato me con tanti altri che meco molte volte gli osservarono? [...] Io non ho che dire cosa risoluta in caso così strano inopinato e nuovo: la brevità del tempo, l'accidente senza esempio, la debolezza dell'ingegno e 'l timore dell'errare, mi rendono grandemente confuso*»²⁹. Questi fatti documentati potrebbero anche suggerire che Galilei cercò in realtà di vedere nel suo telescopio quanto gli suggeriva il suo programma di ricerca: Saturno "doveva" essere dotato di lune come Giove, e la sua visione telescopica, per quanto difettosa e transitoria, doveva adattarsi alla teoria (*theory ladenness*). Altrimenti perché mostrare tanta sorpresa e delusione quando Saturno gli apparve solitario e terminato? Come impedire allora che la ricostruzione evoluzionistica "degeneri", nonostante le intenzioni, in anarchismo metodologico (l'evoluzione è anarchica?) o finisca per dare un peso eccessivo alla teoria rispetto all'osservazione e, quindi, alle intenzioni degli intellettuali?

A questo riguardo sorge la questione della "verità", nozione indubbiamente complessa dal punto di vista logico, e dell'obiettivo della "descrizione vera" del mondo che alcuni ritengono, ma non Bellone e molti altri, sia uno scopo della scienza. Se, infatti, Galilei perseguiva lo scopo del successo personale e del guadagno, come infine Bellone sembra ammettere, non si comprende come egli non potesse perseguire anche quello della verità. In realtà sono numerose le pagine di Galilei che testimoniano la sua pretesa che la concezione copernicana dell'universo, le sue scoperte sui moti locali e telescopiche fossero corrispondenti ai fatti, cioè fossero descrizioni vere del mondo. Ora supponiamo pure che le mutazioni siano casuali nel senso voluto da

²⁹ Citazione tratta da Shea, *Le rivelazioni del telescopio di Galileo*, cit., p. 80.

Bellone; dovremmo a questo punto spiegare perché durante le fasi del cambiamento scientifico alcune fra queste hanno successo e altre no. Ad esempio, perché le mutazioni "copernicane" prendono il sopravvento su quelle "aristoteliche" o "ticoniche" nella lotta per la sopravvivenza? Bellone sembra evidenziare un doppio criterio di selezione delle mutazioni: uno per così dire interno alla comunità scientifica, effettuato dagli "esperti" con i loro strumenti, misure e calcoli; un altro esterno alla comunità scientifica, effettuato dalla società e dalla tradizione sulla base di motivazioni e criteri definibili come ascientifici o arazionali (queste tesi di Bellone presentano molti punti in comune con quelle ben note di Kuhn³⁰). L'aspetto rilevante è che in entrambi i casi sembra esclusa la possibilità che la selezione venga effettuata sulla base di criteri razionali motivati dalla ricerca della verità e dall'adeguamento delle teorie ai fatti. Tuttavia un criterio di "verità", almeno in senso pragmatico e utilitaristico, come corrispondenza delle teorie ai fatti del mondo non dovrebbe essere del tutto estraneo al positivismo, quantomeno nella sua versione evolucionistica; e senza di esso non è facile comprendere se e come la scienza evolva o progredisca.

Se la mutazione e la selezione fossero entrambi processi casuali, allora si comprenderebbe come Bellone abbia potuto affermare che *«l'evoluzione della conoscenza scientifica non ha lo scopo di produrre saperi sempre più prossimi alla cosiddetta realtà ultima. L'evoluzione genera mutanti la cui sopravvivenza è vagliata, in ultima istanza, dalla selezione naturale, che non aspira a cogliere la cosa in sé»* (p.xxvii). Ma tale posizione è molto problematica, giacché, come suggerisce il modello dell'evoluzione naturale, se effettivamente la mutazione è un processo casuale, la selezione delle mutazioni è al contrario un processo causale; problema reso più evidente dalla tesi di Bellone che nega, da un lato, che l'evoluzione della conoscenza sia *«governata dalle intenzioni degli intellettuali»* (p.vii), e anzi precisa al riguardo che di tale processo evolutivo i *«protagonisti sono oggetti culturali, non individui che di quegli oggetti sono solamente i veicoli»* (p.11); ma dall'altro lato sostiene anche che *«una mutazione non vince in termini di contenuto logico: essa è il frutto più o meno casuale delle mosse realizzate da un individuo»* (p.xxiii). Tuttavia, se nell'evoluzione biologica la mutazione è casuale, la selezione delle mutazioni è un processo causale e deterministico, sia per Darwin che per il neodarwinismo, e il caso vi gioca una parte piuttosto modesta (deriva genetica). Ora, per estendere il modello biologico all'evoluzione culturale, si impone la risoluzione della seguente questione: nella crescita della scienza il caso ha effettivamente un ruolo determinante

³⁰ Th. S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago 1962; trad.it. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1969.

nelle mutazioni e, soprattutto, nella sopravvivenza delle teorie? L'analisi del caso storiografico di Galilei sembra dare una risposta non univoca, se non del tutto negativa.

4. Evoluzione e verità.

Uno dei punti più controversi dell'epistemologia evoluzionistica è l'uso di modelli e analogie tratte dall'evoluzione biologica per spiegare, o semplicemente descrivere, l'evoluzione della scienza. Il filosofo della biologia Ruse ha negato la validità delle analogie individuate dagli epistemologi evoluzionisti, sostenendo tra l'altro che, a differenza dell'evoluzione biologica, «*Science seems to be cumulative, progressive, and directed towards an understanding of a real, objective world*»³¹. A differenza di altri epistemologi evoluzionisti come Popper e Campbell, che hanno posto come scopo della scienza la ricerca della verità, Bellone spinge così a fondo l'analogia fra biologia e cultura che afferma che non c'è progresso, direzionalità, intenzionalità (e quindi ricerca della verità) sia nell'evoluzione biologica come nell'evoluzione della scienza.

Un tentativo di spiegazione in termini evoluzionistici del cambiamento scientifico, senza il ricorso ad una nozione controversa come quella di verità era già stato effettuato da Kuhn, con esiti tuttavia poco chiari e convincenti. Kuhn ha tentato di spiegare come una nuova teoria, destinata a diventare un nuovo paradigma, sostituisca il paradigma dominante. La scoperta compare nella «*mente di un singolo o di pochi individui*»³², i quali o sono giovani o non appartenenti al settore degli specialisti che lavorano attorno ai *puzzles* del paradigma dominante, e quindi capaci di valutare le anomalie teoria-osservazione come una crisi del paradigma e accettare la necessità del suo cambiamento. Il processo di verifica o falsificazione di una teoria non riguarda l'usuale lavoro di soluzione problemi ordinari e *puzzles* all'interno di un paradigma, ma è considerato da Kuhn come una lotta per la sopravvivenza fra nuovi e vecchi paradigmi: «*La verifica è come la selezione naturale: essa sceglie, fra le alternative effettive offerte da una particolare situazione storica, quelle dotate di maggior vitalità*»³³. Da un punto di vista storico tuttavia la verifica non appare a Kuhn un semplice accordo tra teorie e fatti, poiché tutte le teorie si accordano più o meno ai fatti. Se è così, allora non è possibile scegliere fra due teorie in competizione in base al loro miglior adattamento ai fatti. Questa è, invero, la nota tesi kuhniana dell'incommensurabilità dei

³¹ M. Ruse, *Taking Darwin Seriously*, cit., p. 65, e cfr. pp. 31-37 e sgg.

³² La struttura della rivoluzioni scientifiche, cit., p. 175.

³³ *ivi*, p. 177.

paradigmi: ciascun paradigma determina i propri criteri e strumenti di verifica, e quindi un proprio riordinamento gestaltico dei fatti. Il passaggio da un paradigma ad un altro appare dunque una «*esperienza di conversione*»³⁴ e la competizione darwiniana fra paradigmi non appare «*una battaglia il cui esito possa essere deciso sulla base delle dimostrazioni*»³⁵.

Il nuovo paradigma sostituisce allora il paradigma rivale non attraverso regole logiche, ma piuttosto come un processo di tipo epidemiologico: il nuovo paradigma è fatto proprio dalle giovani generazioni di scienziati, mentre il vecchio paradigma si estingue con le vecchie generazioni, non trovando più "conversi" nelle nuove. Ma non è chiaro, in mancanza di un valido criterio di selezione, il motivo per cui tutti gli scienziati delle giovani generazioni dovrebbero infine accettare il nuovo paradigma, e per quale motivo esso infine si affermi. Quando Bellone scrive che le mutazioni non vengono selezionate sulla base della logica aggiungendo che «*possiamo parlare di successo o adattamento solo quando, a giochi fatti, constatiamo che alcuni suoi tratti incontrano il consenso di un numero sufficiente di individui*» (p.xxiii), le sue conclusioni non sembrano molto diverse da quelle di Kuhn. Se non solo la mutazione, ma anche la selezione delle teorie dipende dalle mosse casuali degli individui, allora l'epistemologia evoluzionistica di Bellone non può avere esito diverso dall'evoluzionismo "paradigmatico" di Kuhn; essa sembra, infine, anche esposta ai potenziali attacchi dell'anarchismo metodologico di Feyerabend.

Bellone, invero, vorrebbe evitare l'anarchismo di Feyerabend, così come immunizzare la tesi kuhniana dell'incommensurabilità dei paradigmi, opponendosi alla *theory ladenness*: dal suo punto di vista infatti gli *a priori* biologici sono invariati rispetto ai cambiamenti culturali, e in quanto tali dovrebbero potenzialmente garantire un oggettivo criterio di selezione fra teorie, quantomeno nell'ambito della comunità degli esperti. Così nel caso delle osservazioni telescopiche di Galilei, e i noti problemi della loro difficile conferma da parte della comunità scientifica, Bellone scrive che: «*I suoi occhi ricevevano stimoli luminosi filtrati da lenti e quegli stimoli sarebbero stati identici per ogni essere umano che avesse fatto buon uso di telescopi analoghi*» (p.xxi): un rifiuto senza compromessi della posizione di Kuhn e Feyerabend. Rifiuto confermato da quanto segue: «*i documenti oggi disponibili mostrano una convergenza tra le descrizioni di ciò che osservatori diversi vedevano in cielo per mezzo di manufatti abbastanza simili*», e tale convergenza dipende «*dalla profonda somiglianza che esiste tra i sensori visivi e i cervelli degli esseri umani, e dalle operazioni di norme*

³⁴ *ivi*, p. 183.

³⁵ *ivi*, p. 179.

comuni per la percezione di stimoli luminosi» (p.xxv). La tesi che l'esistenza dell'*a priori* biologico sia un argomento a favore del realismo e sostenga una concezione realistica dell'evoluzione della conoscenza scientifica è stata sostenuta da Spencer, Popper, Lorenz, Campbell, e Quine. Ma il realismo di Bellone non risulta del tutto convincente, poiché è affiancato dalla concezione secondo cui la selezione delle teorie dipende in ultima analisi da fattori casuali e contingenti, e non da regole logiche e di corrispondenza fra teorie e fatti. Non serve appellarsi genericamente alla selezione naturale, confidando nella «*paziente cecità dei processi evolutivi*» (p.153) e nella credenza che «*l'evoluzione genera mutanti la cui sopravvivenza è vagliata, in ultima istanza, dalla selezione naturale, che non aspira a cogliere la cosa in sé*» (p.xxvii). Proprio la distinzione, che pure Bellone ammette, tra le aspettative dello scienziato, che possono andare deluse, e il destino delle sue teorie, che nonostante tutto dipende da qualche regola di selezione, rende ancora attuale la dicotomia tra il contesto della scoperta e il contesto della giustificazione. Ammettiamo pure, infatti, che l'evoluzione biologica non sia un processo direzionale, intenzionale, e che non miri a cogliere la "cosa in sé", né legga manuali di epistemologia. Tuttavia, da un punto di vista darwiniano, la selezione non è affatto cieca: la sopravvivenza è decisa normalmente dalla *fitness*, e non dal caso. Secondo l'ortodossia darwiniana sopravvivono solo le mutazioni più idonee.

Il concetto darwiniano di *fitness* potrebbe allora rappresentare una via di uscita dall'aporia di Bellone. Consideriamo, ad esempio, i casi di evoluzione convergente, quando *taxa* dalla storia evolutiva molto diversa, spesso appartenenti a cladi molto lontani fra loro dell'albero filético, danno origine ad adattamenti morfologici molto simili. Le mutazioni genetiche alla base di questi adattamenti sono certamente casuali rispetto alle necessità della struttura organica, ma la pressione della selezione naturale ha canalizzato queste differenti forme verso una soluzione analoga del problema dell'adattamento: specie con una storia evolutiva molto diversa, ma che occupano simili nicchie ecologiche, evolvono infatti organi *analoghi*. L'evoluzione convergente inoltre prova, oltre ogni ragionevole dubbio, il potere della selezione naturale nell'orientare la struttura delle forme organiche verso soluzioni ottimali: è un caso evidente di evoluzione direzionale. La selezione naturale, infatti, non agisce casualmente, ma favorisce le mutazioni dotate di *fitness*, e pur senza intenzionalità orienta il cambiamento organico verso la produzione di organi di migliore efficienza. Una struttura molto complessa come l'occhio "fotografico", ad esempio, si è evoluta indipendentemente in *taxa* animali tra i più diversi, come molluschi cefalopodi, pesci, ragni, vertebrati terrestri, e con una

morfologia sorprendentemente simile. Per fare un altro esempio la pinna degli animali acquatici si è evoluta indipendentemente nei pesci (in differenti linee filetiche, come pescecani e tonni), nei rettili (ittiosauri, mesosauri), negli uccelli (pinguini) e nei mammiferi (balene, delfini, otarie, foche). Tali convergenze evolutive non possono evidentemente essere dovute al caso. Pur senza essere un processo intenzionale l'evoluzione naturale ha prodotto le stesse strutture in differenti *taxa*, chiaramente orientate ad uno scopo: l'adattamento dell'organo all'ambiente e alle necessità della sopravvivenza. È possibile notare, inoltre, che sia l'occhio che la pinna si "adeguano" alla natura fisica della luce (le note leggi della rifrazione ad esempio) e a quella dell'acqua (le proprietà idrodinamiche). In questo senso, e solo in questo senso, Lorenz³⁶ potrebbe aver ragione nel sostenere la "riflessività" diretta di queste strutture. Ha giustamente osservato Dawkins che l'opinione «che l'evoluzione darwiniana sia "casuale" non è semplicemente falsa, ma è l'esatto opposto della verità. Nella ricerca di Darwin la probabilità è solo un ingrediente secondario: l'ingrediente più importante è la selezione cumulativa, che è essenzialmente non casuale»³⁷.

Non vi è dubbio sul fatto che il successo delle mutazioni possa essere valutato solo *a posteriori*. Questo fatto è anzi tipico dei processi evolutivi: la sopravvivenza delle mutazioni, infatti, dipende dal successivo vaglio della selezione naturale. Tuttavia ciò non prova che la selezione naturale sia un processo casuale e cieco, e che nell'evoluzione organica non si evidenzino alcun tipo di direzionalità. L'evoluzione convergente mostra chiaramente che mutazioni apparse in forme viventi dalla storia evolutiva molto diversa originano strutture analoghe. Questo fatto prova che, pur non operando nella natura una qualche intelligenza, la selezione naturale orienta il cambiamento e produce, nonostante tutto, strutture dotate di finalità. La selezione naturale non agisce casualmente, ma imprime al processo evolutivo una precisa direzionalità, evidente a chiunque studi la storia naturale: ciò non limita drasticamente il ruolo del caso, ma permette una sorta di previsione dei fenomeni evolutivi. Infatti, se determinate pressioni selettive

³⁶ Kant's Lehre vom apriorischen im Lichte gegenwärtiger Biologie «Blätter für Deutsche Philosophie», vol. 15 (1941), pp. 94-125; la prima traduzione italiana del saggio, La dottrina kantiana dell'a priori alla luce della biologia contemporanea, si trova in: R. I. Evans (Eds.), Konrad Lorenz. The Man and His Ideas, Harcourt Brace Jovanovich, New York 1975, trad. it. a cura di V. Somenzi, Lorenz allo specchio, Armando Editore, Roma 1977. Un'altra traduzione si trova nella raccolta di saggi di Lorenz, Das Wirkungsgefüge der Natur und das Schicksal des Menschen, Piper & Co. Verlag, München 1978; trad. it. Natura e destino, Mondadori, Milano 1985. Su questa linea si colloca anche un altro saggio di Lorenz Die angeborenen Formen möglicher Erfahrung, «Zeitschrift für Tierpsychologie», 5, (1943) pp. 235-409.

³⁷ R. Dawkins, *The Blind Watchmaker*, Longman, London 1986; trad.it. *L'orologio cieco*, Rizzoli, Milano 1988, pp. 82-83.

favoriscono lo sviluppo di certe strutture utili nella lotta per la sopravvivenza, queste prima o poi emergeranno: differenti forme dell'albero della vita svilupperanno pinne, altre ali, altre ancora occhi fotografici. Non è possibile prevedere *a priori* in quali rami dell'albero della vita compariranno determinate mutazioni e si evolveranno particolari adattamenti, ma è possibile prevedere che, ad esempio, poiché gli occhi fotografici o le ali sono comparse molte volte in differenti linee filetiche nel corso della storia naturale, queste compariranno ancora, se si renderanno disponibili determinate nicchie ecologiche.

Se questi fatti descrivono la realtà dell'evoluzione biologica, e se esiste come crede Bellone una sostanziale identità fra evoluzione biologica e culturale, come non pensare allora che le mutazioni culturali, fra loro in competizione e con alla spalle una diversa storia genetica (varie tradizioni culturali e diverse biografie di scienziati), non possano infine convergere, sotto la pressione della selezione, verso teorie sempre più adeguate della realtà, qualora nell'ambiente selettivo (la comunità scientifica) si persegua intenzionalmente lo scopo dell'adeguamento delle teorie ai fatti, cioè della verità? Se le mutazioni teoriche lottano per la sopravvivenza, perché mai non dovrebbe essere legittimo pensare che sopravvivano solo le più idonee, cioè quelle che meglio si adattano ai fatti? D'altra parte gli stessi *a priori* biologici con cui controlliamo le nostre teorie sono il prodotto della selezione naturale, come ammesso da Spencer, Boltzmann, Lorenz, Popper, Quine e dallo stesso Bellone, e si sono rivelati idonei nella lotta per la sopravvivenza: come non ammettere dunque che le nostre teorie siano adeguate alla descrizione del mondo, e che esse evolvano non per caso, ma convergendo gradualmente verso un migliore adattamento? Così, per tornare al caso Galilei, il progressivo perfezionamento del telescopio reso possibile dai progressi della teoria ottica non ha forse consentito di riconoscere gli anelli di Saturno, risolvendo le ambigue immagini telescopiche galileiane? E l'attuale conoscenza della natura di questo corpo celeste, non è forse migliore di quella, piuttosto vaga e incerta, dell'astronomo pisano il quale, non disponendo di una potente teoria come quella della gravitazione universale, non poteva neppure concepire la possibilità che minuscoli frammenti di polvere cosmica fossero costretti ad orbitare intorno alla grande massa di Saturno formando strutture stabili, le uniche compatibili con i vincoli posti dalla teoria della gravitazione, come i sottili anelli concentrici?

In realtà le disanalogie fra evoluzione delle specie e evoluzione delle teorie scientifiche sono molte e rilevanti. Tuttavia, che nei due processi operi un meccanismo di ritenzione selettiva delle mutazioni favorevoli è assolutamente innegabile, così come non si può negare che

ne risulti uno stato di adattamento. Di sicuro la selezione naturale non opera intenzionalmente, a differenza degli scienziati che ricercano intenzionalmente la verità. L'adattamento organico non è il risultato, pur con i suoi meravigliosi successi come gli artigli dell'aquila o la mente umana, di una qualche intelligenza. Possiamo allora considerare la questione in questi termini: l'evoluzione delle teorie scientifiche è un caso di selezione artificiale. È noto che Darwin fu guidato verso la comprensione del fenomeno evolutivo da un'analogia con la sapiente opera degli allevatori di animali domestici nel selezionare, secondo i loro scopi, la mutevole varietà dei loro soggetti. La comprensione dell'evoluzione della scienza potrebbe seguire un percorso simile. Gli scienziati, inseguendo il loro scopo, cioè la ricerca della verità, si comportano allo stesso modo dei selettori umani delle varietà dei piccioni viaggiatori o dei cavalli da corsa; selezionando fra una grande e mutevole massa di teorie quelle che si rivelano più adatte allo scopo. Sia nel caso della selezione artificiale degli allevatori di animali che nel caso della selezione artificiale delle teorie scientifiche è necessario presupporre una mente intelligente che persegue uno scopo. Se Darwin ha avuto successo nell'applicare l'analogia fra la selezione naturale e la selezione artificiale non è ovviamente un caso. L'analogia non è, infatti, sotto questo rispetto puramente fantasiosa o accidentale, ma riflette una realtà comune: sottostante ad entrambi i processi c'è infatti lo stesso meccanismo, la stessa logica. Lo stesso meccanismo opera nel caso dell'evoluzione della scienza.

Popper³⁸ ha compreso, più di ogni altro epistemologo evoluzionista, che la teoria della selezione naturale di Darwin è un caso di logica della situazione, ed ha poi esteso questo modello al processo di selezione delle teorie scientifiche secondo il metodo per prova ed errore. Allo stesso modo Dennett³⁹ ha spiegato che alla base della selezione naturale agisce una logica algoritmica. L'algoritmo della selezione naturale è, infatti, capace di produrre adattamento funzionale alla sopravvivenza, cioè di originare strutture teleonomiche, senza intenzionalità e intelligenza. Anche la selezione delle teorie scientifiche è un caso di logica della situazione; il cambiamento scientifico soggiace all'algoritmo della selezione artificiale, il quale tuttavia richiede l'azione intenzionale della comunità scientifica, che con i suoi scopi (ad esempio, la ricerca della verità) costituisce l'ambiente selettivo.⁴⁰

³⁸ *Unended Quest. An Intellectual Autobiography*. Fontana/Collins, London 1976; trad. it. *La ricerca non ha fine. Autobiografia intellettuale*. Armando Editore, Roma, 1978, p. 172 sgg.

³⁹ *Darwin's Dangerous Idea*. Simon & Schuster, New York 1995; trad. it. *L'idea pericolosa di Darwin*, Bollati Boringhieri, Torino 1997.

⁴⁰ S. Sassaroli, «Epistemologia darwiniana», cit.

5. Evoluzione e Progresso nella Scienza.

A questo punto possiamo porre ulteriori problemi. Poiché è un fatto che gli organismi si trasformano nel tempo, ed è pure un fatto che la conoscenza scientifica nel tempo è soggetta al cambiamento, si può allora affrontare la questione se esista un legame tra evoluzione e progresso; e se una qualche nozione di progresso sia applicabile al cambiamento organico, così come a quello scientifico; oppure se non abbia alcun senso parlare di progresso, sia per l'evoluzione biologica che per il cambiamento scientifico.

Il concetto di progresso nella scienza sembra essere in qualche modo connesso alla nozione di verità, dal momento che solitamente si pensa, come Popper, che la sostituzione di una teoria scientifica con un'altra migliore (più verosimile) costituisca, appunto, un progresso della nostra conoscenza. Questo rapporto, che potrebbe sembrare quasi naturale, fra progresso della scienza e approssimazione alla verità è invece respinto decisamente da Bellone, così come da molti altri.

La questione del progresso nella scienza è rilevante nel positivismo evoluzionistico di Spencer⁴¹, il quale aveva stabilito delle leggi del progresso dall'applicazione pressoché universale: dalla biologia evolutiva alla scienza, della tecnologia all'economia; dalla società alla politica. Secondo Ruse l'epistemologia evoluzionistica di Campbell, Lorenz e Popper, nella sua ricerca di analogie e modelli validi sia per l'evoluzione biologica che per l'evoluzione culturale e scientifica, è mossa più da una motivazione spenceriana che darwiniana. Dal punto di vista di Ruse, infatti, le questioni poste circa i concetti di evoluzione e progresso sono molto semplici: non esiste alcuna valida analogia tra l'evoluzione biologica, che è darwiniana, e l'evoluzione scientifica che non lo è affatto. Nella scienza, inoltre, c'è progresso, mentre nell'evoluzione biologica assolutamente no.⁴² Tuttavia, un altro filosofo della biologia come Hull⁴³ ha difeso la validità delle analogie e dei modelli tratti dall'evoluzione biologica per l'analisi dello sviluppo della scienza, e in generale per l'evoluzione culturale e sociale. Hull ha sviluppato una linea di pensiero, che applica il modello della selezione naturale darwiniana all'evoluzione dei concetti scientifici nei termini

⁴¹ H. Spencer, *Progress: Its Law and Cause*, in: *Essays scientific, political and speculative*, vol. 1, London 1858; trad. it. *Il progresso: sua legge e sua causa*, in: H. Spencer, *Il progresso umano*, Bocca, Torino 1908.

⁴² Cfr. *Taking Darwin Seriously*, cit., specialmente le pp. 42-44, pp. 57-58 e pp. 65-66. Su questa linea critica si pone anche P.R. Thagard, *Against Evolutionary Epistemology*, in: P.D. Asquit & R.N. Giere (Eds.), *PSA* 1980, vol. 1, 1980, pp. 120-134.

⁴³ Cfr. D.L. Hull, *Science as a Process. An Evolutionary Account of the Social and Conceptual Development of Science*, University of Chicago Press, Chicago 1988; *Science and Selection. Essays on biological Evolution and the Philosophy of Science*, Cambridge University Press, Cambridge 2001; *In Search of Epistemological Warrant*, in: C. Hayes & D. L. Hull (Eds.), *Selection Theory and Social Construction: The Evolutionary Naturalistic Epistemology of D.T. Campbell*, cit., pp. 155-167.

della biologia delle popolazioni, percorrendo la via già da Toulmin⁴⁴, e seguita anche da altri studiosi⁴⁵.

Esiste tuttavia un'altra rilevante linea di pensiero diametralmente speculare nella sua opposizione a quella di Ruse; quella di Kuhn secondo cui l'analogia fra evoluzione naturale ed evoluzione scientifica è valida, perché non c'è progresso né nell'evoluzione biologica, né nell'evoluzione della scienza. La posizione di Kuhn merita attenzione, poiché mostra quale grande confusione e quale grande disaccordo esista sullo stesso concetto di progresso. Per quale motivo si considera normalmente che la scienza sia un'attività che progredisce, a differenza, ad esempio, della metafisica? I membri di una comunità scientifica che lavorano attorno ad un paradigma tenderanno soggettivamente a considerare la loro attività di *puzzles solving* come un progresso. Ma tale nozione spontanea di progresso intra-teorico appare a Kuhn essenzialmente ridondante. Si pone allora la questione se ci sia reale progresso nella scienza rivoluzionaria, cioè durante le fasi di sostituzione dei paradigmi. Ora un progresso inter-teorico dovrebbe essere valutato positivamente dai membri della comunità scientifica che hanno operato la sostituzione del paradigma: costoro sono gli autori della rivoluzione scientifica, e in quanto vincitori impongono la loro nozione di progresso. Ma a Kuhn non sfugge la problematicità di questa tesi, poiché allora sarebbe la forza a stabilire la verità e, quindi, il criterio di progresso nella scienza, col rischio di eludere la questione del modo in cui effettivamente i paradigmi vengono sostituiti. Nella comunità scientifica una sostituzione di paradigma deve soddisfare due condizioni: a) il nuovo paradigma deve risolvere alcuni problemi in cui il vecchio paradigma falliva; b) il nuovo paradigma deve conservare la capacità che possedeva il vecchio paradigma di risolvere almeno la maggior parte dei suoi problemi. Posta la questione in questi termini la questione del progresso inter-teorico non appare a Kuhn del tutto ridondante. Per quanto la nozione di progresso scientifico resti problematica, Kuhn ammette, infatti, che «*un certo progresso finirà inevitabilmente col caratterizzare l'impresa scientifica*», ma avverte che potremmo essere «*costretti ad abbandonare la convinzione, esplicita o*

⁴⁴ S. Toulmin, *The Evolutionary Development of Natural Science*, «American Scientist», 57, 1967, pp. 456-471; *Human Understanding*, Oxford University Press, Oxford 1972; *Evolution, Adaptation and Human Understanding*, in: M.B. Brewer & B.E. Collins (Eds.), *Scientific Enquiry and the Social Sciences: A Volume in Honor of D.T. Campbell*, cit., pp. 18-36.

⁴⁵ R.J. Richards, *The Natural Selection Model of Conceptual Evolution*, «Philosophy of Science» 44, 1977, pp. 494-501; N. Rescher, *Methodological Pragmatism*, Blackwell, Oxford 1977 e *Scientific Progress*, University of Pittsburg Press, Pittsburg 1978; *A Useful Inheritance. Evolutionary Aspects of the Theory of Knowledge*, Rowman, Lanham MD 1990; W. Bechtel *The Evolution of Understanding of the Cell. A Study in the Dynamics of Scientific Progress*, «Studies in History and Philosophy of Science», 15, 1984, pp. 309-356; M. Bradie, *Assessing Evolutionary Epistemology*, «Biology and Philosophy», 1, 1986, pp. 401-460; D. Shrader, *The Evolutionary Development of Science*, «Review of Metaphysics», 34, 1980, pp. 273-296.

*implicita, che mutamenti di paradigmi portino gli scienziati [...] sempre più vicini alla verità»⁴⁶. La tesi dell'incommensurabilità dei paradigmi impedisce indubbiamente a Kuhn di trattare la questione usando il concetto di verità o avvicinamento alla verità per caratterizzare il progresso nella scienza. Nondimeno il processo descritto in *The Structure of Scientific Revolutions* gli appare come «un processo di evoluzione a partire da stadi primitivi: un processo i cui stadi successivi sono caratterizzati da una comprensione sempre più dettagliata e raffinata della natura. Ma nulla di ciò che abbiamo detto, o diremo, ne fa un processo di evoluzione verso qualcosa».⁴⁷*

Ma c'è progresso e direzionalità nell'evoluzione biologica? Darwin ha confutato l'argomento del disegno divino della creazione, che vedeva nell'ordinamento della natura un processo teleologico diretto ad uno scopo finale. Contro coloro che credevano nella teleologia Darwin ha dimostrato, invece, che le forme viventi sono il risultato di un processo che «*si era sviluppato costantemente a partire da stadi primitivi, ma che non tendeva verso nessuno scopo*»⁴⁸. Kuhn trova dunque un'analogia «*quasi perfetta*» tra l'evoluzione degli organismi e l'evoluzione delle teorie scientifiche, così come illustrata dal conflitto tra la scienza normale, con i suoi *puzzles solving*, e la scienza rivoluzionaria che individua anomalie nel vecchio paradigma e lo sostituisce con uno nuovo. Le rivoluzioni scientifiche guadagnano, dunque, una comprensione più complessa della natura, ma «*l'intero processo può aver avuto luogo, come oggi supponiamo si sia verificato per l'evoluzione biologica, senza l'aiuto di un insieme di finalità, o di una verità scientifica stabilita una volta per tutte, della quale ciascuno stadio di sviluppo della conoscenza scientifica costituisca una copia migliore rispetto alla precedente*»⁴⁹. Da questa prospettiva sorge la proposta di sostituire la definizione di progresso come «*l'evoluzione verso ciò che vogliamo conoscere con l'evoluzione a partire da ciò che conosciamo*»⁵⁰, che appare essere, tuttavia, una soluzione puramente verbale. Se è così, allora, come ha infine riconosciuto lo stesso Kuhn, la questione del reale significato del concetto di progresso nelle rivoluzioni scientifiche rimane di fatto irrisolta.

⁴⁶ La struttura delle rivoluzioni scientifiche, cit., p. 204.

⁴⁷ *ivi*, p. 205.

⁴⁸ *ivi*, p. 206.

⁴⁹ *Ivi*, p.207.

⁵⁰ *Ibidem*. Cfr. anche il *Postscript* alla seconda edizione di *The Structure fo Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chigago 1970; trad.it. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi Torino 1978; e *Reflections on my critics*, in I. Lakatos e A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge University Press, Canbridge 1970; trad. it. *Critica e crescita della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1976, dove Kuhn sembra almeno in parte ritrattare il suo evoluzionismo.

L'approccio di Kuhn stretto tra la tesi dell'incommensurabilità dei paradigmi e la *theory ladenness*, da un lato, e la prospettiva evoluzionistica dall'altro lato, non riesce a produrre una chiara e positiva definizione di progresso nella scienza. Nondimeno ha il merito di indicare, sia pure in modo negativo, una relazione tra verità e progresso e direzionalità. Infatti, solo a partire da una concezione realistica della scienza, che includa la nozione di verità, si può parlare di progresso nella scienza; cioè, di una successione nel tempo di teorie di cui alcune descrivono il mondo meglio di altre. Kuhn nega che la scienza progredisca perché nella sua epistemologia la nozione di verità non ha senso. Tuttavia la nozione di progresso è connessa a quella di verità, e quindi di intenzionalità: la ricerca della verità presuppone una mente intelligente, che sceglie fra le teorie in competizione quelle che appaiono migliori. Nella natura non opera una mente intelligente, come Darwin ha dimostrato, e dunque sembrerebbe che non abbia senso parlare di progresso in relazione ai cambiamenti che si manifestano nell'evoluzione naturale e, se l'analogia è valida, anche in quella culturale.

Ma che cosa hanno veramente detto gli epistemologi evoluzionisti "tradizionalisti" sulla questione del rapporto tra evoluzione e progresso della scienza? Popper ha sostenuto che nella scienza c'è reale progresso, e che esso consiste nella selezione di teorie sempre migliori, che si approssimano alla verità.⁵¹ Ha anche sostenuto, tuttavia, che non esistono leggi del progresso: non esistono leggi dell'evoluzione biologica, né leggi della storia. Le leggi del progresso di Spencer gli appaiono persino «vaghe, e [...] quasi vuote di contenuto empirico. (Lo stesso Darwin trovava le leggi di Spencer di poco interesse)»⁵². Darwin, infatti, sostituì la teleologia con la causalità nella spiegazione dell'adattamento. Tuttavia Popper non respinge completamente le speculazioni di Spencer, poiché scrive che «esse non sono senza interesse e possono essere del tutto vere»⁵³. E in effetti Popper, richiamandosi proprio alle leggi spenceriane, individua qualche analogia fra l'albero della vita, che si ramifica sempre più a partire dai più semplici organismi fino ad una sempre maggiore differenziazione;

⁵¹ Com'è noto Popper ha tentato di dare una dimostrazione formale della sua tesi circa l'aumento di verosimiglianza delle teorie scientifiche, ma tale dimostrazione è risultata logicamente errata.

⁵² *Evolution and the tree of Knowledge*, Hebert Spencer Lecture 1961, in: *Objective Knowledge. An Evolutionary Approach*, Clarendon Press, Oxford 1972; trad. it *L'evoluzione e l'albero della conoscenza*, in: *Conoscenza oggettiva*, in: *Conoscenza oggettiva. Un punto di vista evoluzionistico*, Armando Editore, Roma 1975, cit., p. 353.

⁵³ *Conoscenza oggettiva*, p. 353; cfr, anche p. 349. Vale la pena di citare il seguente luogo, per la somiglianza con la tesi di Dennett sull'algoritmo darwiniano della selezione naturale: «Ciò che Darwin ci ha mostrato è che il meccanismo della selezione naturale può, in linea di principio, simulare le azioni del Creatore, e il suo scopo e il suo progetto, e che può simulare anche l'azione umana razionale diretta verso un proposito o scopo», p. 354.

l'albero della tecnologia umana che appare molto simile; e infine l'albero della conoscenza che cresce, tuttavia, in modo completamente diverso: la scienza «*si sviluppa per lo più in direzione opposta a questa crescita specializzazione e differenziazione. Come notò Herbert Spencer, essa è largamente dominata da una tendenza verso una crescente integrazione in teorie unificate*»⁵⁴ Popper ha individuato anche la causa di questa differente crescita: è la nostra intenzionale ricerca della verità che determina lo sviluppo della conoscenza oggettiva, resa possibile dall'evoluzione del linguaggio. Egli nota anche che il vero successo della teoria di Darwin consiste nell'aver dimostrato che la selezione naturale simula le mosse di una mente intelligente, sia divina che umana, capace di intenzionalità.

Posto che Ruse concorda con Popper almeno su un punto - che nella scienza c'è progresso -, potrebbe essere interessante indagare la questione se l'evoluzione naturale, che ammettiamo essere un processo non orientato da qualche mente intelligente, non presenti una qualche traccia di ciò che potremmo chiamare "progresso" o almeno di una qualche tendenza, di una direzionalità. La domanda è legittima giacché Darwin ha dimostrato, qui è difficile dar torto a Popper, che la selezione naturale simula l'opera di una mente intelligente nella produzione di organi adattati allo scopo della sopravvivenza. Dunque non dovrebbe essere del tutto arbitrario aspettarsi, data questa simulazione, qualche corrispondenza evolutiva, quantomeno a livello degli effetti. Lo stesso Ruse è stato costretto dalla natura delle cose, cioè dai fatti evolutivi, a rendere più problematica la sua originaria affermazione che riguardo all'evoluzione biologica non si possa assolutamente parlare di progresso. E anzi ha trovato nello stesso pensiero di Darwin due concetti di progresso: uno comparativo, connesso alla comparsa di innovazioni evolutive e allo sviluppo di tendenze nelle serie filetiche, utilizzato nella spiegazione dei fenomeni microevolutivi; e l'altro assoluto, associato allo sviluppo della complessità, che è stato introdotto per la spiegazione dei fenomeni macroevolutivi. La discussione critica, fatta da Ruse su recenti lavori effettuati dai biologi evolucionisti su questo campo d'indagine, lo ha condotto dinanzi al sospetto che anche in biologia operi una sorta di principio antropico, ma ha dovuto concludere purtuttavia che «*The last word on comparative progress has not yet been said. [...] we see that the notion of progress continue to be of concern to evolutionists – especially those interested in macroevolution – as it continues to be a topic of controversy*».⁵⁵

⁵⁴ Ivi, p. 348. Questo aspetto del pensiero di Popper sembra che sia sfuggito alla critica di Ruse.

⁵⁵ *Evolution and progress*, in: D.L. Hull & M. Ruse (Eds.), *The Philosophy of Biology*, Oxford University Press, Oxford 1998, p. 615 e pp. 621-622.

McShea⁵⁶ ammette l'evoluzione della complessità, ma esclude che questo fenomeno si possa connettere alla nozione di progresso. Gould⁵⁷ considera l'idea di progresso di Darwin un frutto dell'ideologia dominante nella società del suo tempo, e vorrebbe bandirne l'uso nei dibattiti scientifici. Propone di sostituire il concetto di progresso con una neutra nozione operativa di direzionalità, ma non nega perciò l'esistenza di tendenze evolutive. Per biologi evolucionisti come Bonner, Maynard Smith, Vermeij e Wilson la connessione tra determinati fenomeni dell'evoluzione biologica e il concetto di progresso ha invece un senso ben determinato.⁵⁸

McMahon e Bonner hanno sostenuto che la nota tendenza evolutiva all'aumento delle dimensioni nelle serie filetiche (regola di Cope) implica anche un accrescimento della complessità: «*Un organismo non è una statua, è vivo e compie attività vitali; consuma energia e la converte in movimenti meccanici; coordina addirittura la propria crescita e il proprio sviluppo. Un grande organismo è una raccolta organizzata di cellule che funzionano come un'unità. [...] Se un organismo di grossa taglia risulta inefficiente a qualsiasi proposito, viene eliminato dalla selezione naturale. [...] Un aumento delle dimensioni impone certi vincoli che richiedono un'accresciuta divisione del lavoro tra le parti, cioè quello che chiameremo un aumento della complessità*»⁵⁹. Questi autori hanno poi esteso tale principio a considerazioni più generali, con una tipica analogia il cui uso da parte degli epistemologi evolucionisti è stato redarguito da Ruse: «*Il principio secondo il quale la complessità cresce con la dimensione si applica spesso anche al di fuori degli organismi viventi: più sono grandi l'università, l'esercito o l'impresa, più aumenta il numero degli individui che vi svolgono un lavoro specializzato. È un principio molto generale, particolarmente valido nel caso della costruzione di forme viventi*»⁶⁰.

Wilson ha di recente introdotto il concetto di "progresso evolutivo" per rendere conto dell'enorme sviluppo della diversità biologica che realmente osserviamo nella distribuzione della vita sulla Terra. Egli riconosce che l'uso del concetto di progresso nella teoria evolucionistica

⁵⁶ D.W. McShea, Complexity and Evolution: what Everybody Knows, in: D.L. Hull & M. Ruse (Eds.), *The Philosophy of Biology*, cit., pp. 626-649.

⁵⁷ S.J. Gould, On replacing the Idea of Progress with an Operational Notion of Directionality, in: D.L. Hull & M. Ruse (Eds.), *The Philosophy of Biology*, cit., pp. 650-668.

⁵⁸ J.T. Bonner, *The Evolution of Complexity by Means of Natural Selection*, Princeton University Press, Princeton 1988; J. Maynard Smith., *Evolutionary Progress and Levels of Selection*, in: M. Nitecki (Ed.), *Evolutionary Progress*, Chicago University Press, Chicago 1988, pp. 219-230; G.J. Vermeij, *Evolution and Escalation*, Princeton University Press, Princeton 1987; E.O. Wilson, *Success and Dominance in Ecosystems: The Case of the Social Insects*, Ecology Institute Oldendorf, Luhe 1990.

⁵⁹ Th. A. McMahon & J.T. Bonner, *On Size and Life*, Freeman & Co., New York 1983; trad. it. *Dimensioni e Vita*, Zanichelli, Bologna 1990, p. 21.

⁶⁰ Ivi, p. 22.

può risultare fuorviante e impreciso, poiché esso «*implica il raggiungimento di un obiettivo, ma l'evoluzione non ha obiettivo alcuno. [...] l'evoluzione per selezione naturale non ha nulla a che vedere con gli obiettivi, e quindi si direbbe che non ha implicazione col progresso*»⁶¹. L'uso di un concetto teleologico di progresso è dunque inadatto per la comprensione dell'evoluzione naturale. Tuttavia, secondo Wilson, l'uso del concetto ateleologico di progresso evolutivo «*ha una notevole importanza per l'evoluzione*»⁶². L'incremento della biodiversità durante l'evoluzione, infatti, dota i sistemi viventi di strutture che conferiscono loro una «*crescente padronanza [...] dell'ambiente terrestre [e] rappresenta una tendenza innegabile nel senso del progresso evolutivo*»⁶³. La crescita della biodiversità è descritta da Wilson in termini quasi spenceriani, ma è fondata su una conoscenza della genetica, dell'ecologia delle popolazioni, della biogeografia, della sociobiologia, della paleontologia che non ha paragoni con quella disponibile al tempo di Darwin e di Spencer. L'incremento della biodiversità mostra, secondo Wilson, un passaggio di casi «*dal più semplice al più complesso. I più semplici sono stati anche i primi a comparire nel corso dell'evoluzione, i più complessi gli ultimi. Strada facendo, si sono verificati molti capovolgimenti, ma la media generale, nel corso della storia della vita, si è spostata dal semplice e dal poco numeroso verso il complesso e il molteplice. Durante l'ultimo miliardo di anni, la totalità degli animali si è evoluta verso il raggiungimento di dimensioni maggiori, verso tecniche di difesa e di procacciamento del cibo più raffinate, verso una maggiore complessità cerebrale e comportamentale, verso un'organizzazione sociale più spinta e verso una maggiore precisione nel controllo dell'ambiente: in ogni caso, molto più lontano dalla condizione di non vivente di quanto abbiano fatto i loro predecessori più semplici. In particolare, a salire furono i valori medi generali di questi caratteri e i loro valori estremi*»⁶⁴.

Se queste affermazioni di Wilson sono verosimili, allora si potrebbe concludere che l'evoluzione dell'albero della vita mostra delle evidenti tendenze, una direzionalità ed anche un "progresso", almeno in un'accezione peculiare del termine. Secondo Bellone la nozione di «*progresso non è compatibile con spiegazioni di tipo evolucionistico*» (p. 153), né per l'evoluzione biologica, né per quella culturale e scientifica. Per contro, secondo uno dei più noti esponenti del

⁶¹ E.O. Wilson, *The Diversity of Life*, Harvard University Press, Cambridge MA 1992; trad.it. *Biodiversità*, Sansoni-Rizzoli Rcs, Milano 1993, p. 204.

⁶² Ibidem.

⁶³ Ivi, p. 205.

⁶⁴ Ivi, p. 204-205. Questa tesi di Wilson è stata duramente contestata da S.J. Gould che ne vede la permanenza del mito del progresso, di cui sarebbe stato vittima anche Darwin, cfr. *Full House*, Harmony Books, New York 1996; trad.it. *Gli alberi non crescono fino in cielo*, Mondadori, Milano 1997, pp. 29-32.

neodarwinismo contemporaneo come Wilson, «*Il progresso, [...], in base a quasi tutti gli standard intuitivi concepibili, inclusa l'acquisizione di obiettivi e di intenzioni nel comportamento animale, è una proprietà dell'evoluzione della vita nel suo complesso. Non ha molto senso giudicarla irrilevante. Attenti alla solenne dichiarazione di C.S. Peirce, non possiamo pretendere di eliminare dalla nostra filosofia ciò che in cuor nostro sappiamo essere vero*»⁶⁵.

Abbiamo in precedenza osservato che l'uso del concetto di progresso per descrivere l'evoluzione della conoscenza scientifica sembra legittimo solo alla luce del concetto intenzionale di verità. Tuttavia la selezione naturale non ha intenzionalità: perché mai, dunque, dovremmo aspettarci dall'osservazione dell'evoluzione naturale delle tendenze, qualche direzionalità di sviluppo e persino una traccia di "progresso"? Non rimane che esplorare un'altra possibilità per comprendere la natura del concetto di progresso evolutivo. Se è vero che Darwin ha dimostrato, con la teoria della selezione naturale, che l'adattamento organico non necessita dell'azione dell'intelligenza divina, allora ci potrebbe essere un progresso anche senza il concorso di un'intelligenza. Il progresso osservato nella storia naturale (incremento della biodiversità e della complessità, corsa agli armamenti, maggiore efficienza nel controllo dell'ambiente, ecc.) non implica, come nel caso del progresso della scienza, un'intelligenza che ricerca la verità e teorie sempre migliori, e nondimeno esso si verifica come conseguenza non intenzionale della selezione naturale che adatta gli organismi alle mutevoli condizioni dell'ambiente. Il progresso evolutivo sembra in effetti essere una conseguenza non intenzionale della selezione naturale, una sorta di effetto collaterale dell'algoritmo darwiniano. Se tutto ciò è vero, allora dovremmo concludere che nella crescita intenzionale della conoscenza scientifica e nello sviluppo non intenzionale degli organismi viventi c'è progresso, poiché alla base dei due processi, pur differenti sotto molti punti di vista, c'è la medesima logica darwiniana.

Le tendenze evolutive non hanno una distribuzione spaziale e temporale uniforme e generale nell'albero della vita, poiché esistono ancora, ad esempio, molti organismi "primitivi". Tuttavia non è possibile dubitare dell'esistenza di una certa direzionalità nella media generale dei processi evolutivi; dell'esistenza di linee di tendenza nelle varie linee filetiche e dello sviluppo integrato di complesse relazioni ecologiche locali fra gli organismi. Sembra evidente, infatti, che nel corso dell'evoluzione dei viventi prendano forma molteplici adattamenti funzionali alla sopravvivenza, e che la selezione naturale favorisca di

⁶⁵ *Biodiversità*, cit., p. 205.

volta in volta i più adatti. Anche in assenza di un progetto intenzionale l'evoluzione darwiniana sceglie infine i "progetti migliori", cioè quelli dotati di maggior *fitness*. Ovviamente queste tendenze evolutive non sono irreversibili, nel senso che anche le specie che sembrano ben adattate al loro ambiente si estinguono, a volte senza lasciare discendenti, in seguito a cambiamenti ambientali e a catastrofi naturali. Questa direzionalità inoltre non dovrebbe essere intesa come un percorso teleologico universale e necessario. Dovremmo piuttosto delimitare il significato del concetto di progresso evolutivo alla spiegazione dell'evoluzione delle forme viventi considerate nella loro situazione locale: un progresso evolutivo, dunque, spazialmente e temporalmente delimitato. Ha giustamente osservato Dennett che «*Non esistono percorsi globali di progresso, ma vi è un incessante miglioramento locale. Quest'ultimo scova i progetti migliori con una precisione tale che spesso lo si può prevedere con un ragionamento adattativo. Si faccia ripartire il nastro [della vita] mille volte e i "buoni stratagemmi" saranno scoperti più e più volte, in un ceppo o in un altro. L'evoluzione convergente non è una dimostrazione di progresso globale, ma è una prova schiacciante del potere dei processi di selezione naturale*».⁶⁶ Persino Gould, che è molto critico del concetto di progresso evolutivo, ha ammesso che «*La selezione naturale crea solo adattamenti locali, in alcuni casi incredibilmente intricati ma sempre locali; non dà luogo a un gradino di una scala del progresso generale o della complessità crescente*»⁶⁷, ed ha, quindi, proposto di sostituire la nozione di progresso evolutivo con quella di incremento di variazione all'interno di un determinato sistema.

Riguardo al concetto di progresso nella scienza. Bellone ha scritto che: «*La direzionalità che spesso si crede di scorgere nello sviluppo di una scienza o di una tecnica è un frutto a posteriori dei nostri schemi normativi e delle nostre credenze sui rapporti di verità che dovrebbero sussistere tra enunciati scientifici, fatti e regole di dimostrazione*» (p.xxvii). Così come non c'è intenzionalità nell'evoluzione naturale, non c'è intenzionalità, e quindi direzionalità, nel cambiamento scientifico. Ma abbiamo dimostrato che l'evoluzione degli organismi mostra direzionalità anche senza intenzionalità, mentre lo sviluppo della

⁶⁶ L'idea pericolosa di Darwin, cit., p. 389.

⁶⁷ *Gli alberi non crescono fino in cielo*, cit., p. 117. Gould ha infatti scritto che «senza dubbio (anche per un rompiscatole come me) un fatto base della storia della vita – si potrebbe dire il fatto base – sembra (anche a me che su questo punto non concedo molto) richiedere a gran voce il progresso come una tendenza generale e caratteristica fondamentale della storia della vita», e ha proposto di considerare ciò che è comunemente inteso come progresso evolutivo «come un aumento o contrazione di variazione in un intero sistema, in un *full house*, piuttosto che come "qualcosa" che va da qualche parte», ivi, pp. 167-168. Vedi per un'esposizione tecnica di questa proposta J.S. Gould, *Trends as Changes in Variance: a new Slant on Progress and Directionality in Evolution*, «*Journal of Paleontology*», 62, 1988, pp. 319-329.

conoscenza scientifica è intenzionale e quindi direzionale. Ovviamente non è corretto intendere il nesso tra evoluzione e progresso nel senso delle Leggi Universali del Progresso di Spencer⁶⁸, nel senso cioè di uno sviluppo ortogenetico generale o di un processo teleologico necessario. Ma se intendiamo questo rapporto nel senso di un miglioramento locale, nel senso di Dennett e anche di Gould, allora probabilmente la questione ci apparirebbe nei termini più appropriati, e la tesi di Bellone non avrebbe più senso della critica mossa ad un astrofisico per aver osservato a posteriori la fuga delle galassie o la radiazione cosmica di fondo.

L'evoluzione biologica di *Homo sapiens* ha creato le condizioni per la comparsa di un comportamento intenzionale, compreso il perseguimento di scopi come la verità (corrispondenza tra fatti e teorie). Nulla ci impedisce di pensare che in determinate circostanze la ricerca della verità, oppure dell'utilità, possa diventare un criterio di selezione delle teorie. Se questa deduzione è corretta, allora la nozione di progresso locale, storicamente orizzontato, non sarebbe arbitrariamente associata all'evoluzione della conoscenza scientifica. Le teorie scientifiche nel corso del tempo evolvono, in direzione di una maggiore complessità e accuratezza, si accrescono di numero nella nicchia culturale, e interagiscono sempre più l'una con le altre, fino a teorie unificate che spiegano un numero crescente di fenomeni. Nel corso del tempo alcune si estinguono (e finiscono nei libri di storia della scienza, come le specie fossili sono oggi conservate nei musei di storia naturale o descritte nei trattati di paleontologia), altre invece sopravvivono, e non certamente perché più belle o perché più credute soggettivamente (Einstein ha forse avuto un numero di estimatori più grande di quello di Aristotele?), ma semplicemente perché sono dotate di miglior *fitness*, sono più vere, forse anche più utili, e cioè spiegano meglio i fenomeni naturali rispetto alle altre che si sono "estinte": questo non è progresso? Questo progresso tuttavia non dovrebbe essere inteso come globale, né come irreversibile e necessario: incontrerebbe, da un lato, i limiti della natura umana (gli *a priori* biologici), incluso il rischio di estinzione e, dall'altro lato, gli ostacoli dell'ambiente culturale. In effetti, ad esempio, un Tribunale dell'Inquisizione o un regime di talebani potrebbero costituire un ostacolo insuperabile allo sviluppo della scienza, creando un ambiente ostile alla ricerca della verità.⁶⁹ Alla luce di ciò il tentativo di applicare i

⁶⁸ Il progresso: sua legge e sua causa, cit., e *First Principles*, London 1862; trad.it. I primi principi, Bocca, Torino 1901.

⁶⁹ Per il concetto di ecologia della razionalità vedi R. Ackermann, *The Philosophy of Science*, Pegasus, New York 1970; E. Sober, *The Evolution of Rationality*, «Synthese», 46, 1981, pp. 95-120; W.W. Bartley, *Theories of Rationality*, in: G. Radnitzky & W.W. Bartley (Eds.), *Evolutionary*

modelli dell'epidemiologia allo sviluppo della scienza appare inadeguato⁷⁰. Non vi è dubbio sul fatto che la scienza costituisca solo una parte della più ampia cultura umana, ma la crescita della conoscenza scientifica non appare essere determinata da meri fattori psicologici e generazionali, dalla successione occasionale e casuale di mode e credenze, ma sembra piuttosto guidata da un processo selettivo orientato dalla ricerca dell'oggettività; dalla ricerca della verità, direbbe Popper, nell'ambito della conoscenza oggettiva.

Questo non significa negare che la crescita della conoscenza scientifica non sia condizionata da fattori sociali, dopotutto anche la scienza è un fenomeno sociale e, ancora di più un fenomeno umano, forse troppo umano! Le comunità scientifiche hanno le loro regole e i loro paradigmi, come ha mostrato Kuhn, e chiunque lo ha sperimentato personalmente quando, ad esempio, ha tentato di pubblicare un lavoro su una qualsiasi rivista scientifica. Nondimeno, lo sviluppo della scienza segue una sua logica (l'algoritmo darwiniano), che al di sopra delle intenzioni dei singoli individui e delle stesse comunità scientifiche, orienta il suo sviluppo verso una migliore comprensione del reale. Galilei e i suoi nemici possono aver errato sulla natura delle comete e degli anelli di Saturno, ma l'algoritmo darwiniano che opera nella scienza ha infine corretto i loro errori, anche al di là delle loro intenzioni e credenze soggettive. E nessuno può seriamente dubitare che la nostra attuale conoscenza della natura delle comete e degli anelli di Saturno sia migliore della loro.

6. Lo Status della teoria dell'evoluzione e l'epistemologia darwiniana.

Può essere utile definire il rapporto tra l'epistemologia evoluzionistica con la teoria darwiniana della selezione naturale. La questione non è puramente accademica poiché, come già osservato dallo stesso Campbell⁷¹, l'approccio evoluzionistico all'epistemologia fu anche influenzato da teorie evoluzionistiche predarwiniane, come quella di Spencer. Benché Spencer avesse accettato la teoria darwiniana della selezione naturale, la sua epistemologia evoluzionistica, secondo Campbell, rimase ancorata a due concezioni predarwiniane: 1) una teoria psicologica della mente animale d'impronta lamarckiana; 2) un

Epistemology ..., cit., pp. 205-251; W.W. Bartley, *The Retreat to Commitment*, Open Court Publ. Co., La Salle, Illinois 1984; trad. it. *Ecologia della razionalità*, Armando Editore, Roma 1990.

⁷⁰ D. Sperber, *Explaining Culture: a naturalistic approach*, Blackwell, Oxford 1996; trad. it. *Il contagio delle idee. Teoria naturalistica della cultura*, Feltrinelli, Milano 1999. Anche Lorenz è caduto in questa confusione, vedi *L'altra faccia dello specchio*, cit., pp. 380-384, seguito da Bellone, pp. 152-153.

⁷¹ *Epistemologia evoluzionistica*, cit., p. 102 e sgg.

modello di sviluppo tratto dall'embriologia ottocentesca. Ne risultava una teoria evoluzionistica della conoscenza puramente recettiva, incentrata sull'idea della perfettibilità della conoscenza, continuamente plasmata dalle pressioni dell'ambiente esterno, e un realismo ingenuo. Secondo Čapek⁷² questa teoria della conoscenza predarwiniana di Spencer influì fortemente sulle epistemologie evoluzionistiche di Mach e Poincaré, in particolare sulla loro concezione del carattere di completezza da attribuire all'evoluzione cognitiva. Questo approccio è ancora presente nel realismo ingenuo del saggio di Lorenz sull'a priori di Kant, la cui epistemologia evoluzionistica ha evidentemente altre fonti, oltre al neodarwinismo. L'insistente uso da parte di Lorenz di espressioni del tipo "bene della specie" dimostra del resto una rilevante differenza tra la sua visione della teoria darwiniana e quella in auge nella sociobiologia anglosassone, fondata sulla nozione del gene egoista⁷³, che sembra essere più affine allo spirito meccanicistico e ateleologico del darwinismo. Questa differenza potrebbe spiegare, d'altra parte, la scarsa influenza dell'etologia continentale europea di scuola lorenziana sull'epistemologia naturalizzata nordamericana, dov'è massima invece l'influenza del behaviorismo di Skinner e della sociobiologia.⁷⁴

Si pone allora la questione di individuare quale sia il nucleo essenziale del darwinismo e del neodarwinismo. Alla luce della biologia evoluzionistica contemporanea, infatti, neppure Darwin sarebbe considerato, per certi versi, un neodarwinista, poiché accanto al principio della selezione naturale egli poneva altri fattori causali dell'evoluzione organica, primo fra tutti il principio lamarckiano dell'ereditarietà dei caratteri acquisiti. L'attuale teoria dell'evoluzione per selezione naturale comprende il nucleo fondamentale della teoria di Darwin, depurato dal lamarckismo, con l'inclusione della genetica mendeliana delle popolazioni (la nuova sintesi) e le più recenti acquisizioni legate alla scoperta del DNA (genetica molecolare). A questa teoria, ampliata rispetto all'originario nucleo dell'evoluzione per selezione naturale di Darwin, è stato dato il nome di neodarwinismo. Per una visione sintetica del neodarwinismo contemporaneo rimandiamo all'opera di uno dei suoi massimi rappresentanti, Ernst Mayr⁷⁵.

⁷² M. Čapek, *Ernst Mach's Biological Theory of Knowledge*, «Synthese», 18, 1968, pp.194-211.

⁷³ Cfr. R. Dawkins, *Il gene egoista*, cit.

⁷⁴ Cfr. B.F. Skinner, *Selection by Consequences*, «Science», 213, 1981, pp. 501-504; e J.H. Barkow, L. Cosmides & J. Tooby (Eds.), *The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*, Oxford University Press, Oxford 1992.

⁷⁵ *What evolution is*, Basic Book, New York 2001. Per una vasta, approfondita e tecnica trattazione del recente dibattito all'interno del darwinismo si rimanda a M. Ridley, *Evolution*, Blackwell, Cambridge MA, 2nd Ed. 1996.

La teoria neodarwiniana ha ricevuto di recente due sole sfide rilevanti: la teoria neutralista dell'evoluzione molecolare di Kimura e la teoria degli equilibri punteggiati (*punctuated equilibria*) di Eldredge e Gould⁷⁶. Delle due, la prima si è rivelata innocua per il nucleo centrale del neodarwinismo: infatti non è in grado di spiegare l'adattamento. La teoria degli equilibri punteggiati, proposta in origine come una nuova interpretazione neodarwiniana del problema della lacune della documentazione fossile, si è poi trasformata per opera dei suoi stessi autori in una sfida all'ortodossia neodarwiniana. In sintesi Gould e Eldredge⁷⁷ hanno sostenuto che la selezione naturale agirebbe essenzialmente nei fenomeni microevolutivi, come selezione stabilizzate all'interno di popolazioni ben definite come le specie, che rimarrebbero così immutabili per lunghi periodi del tempo geologico. Nei fenomeni macroevolutivi, cioè nel processo di formazione di nuove specie e delle categorie tassonomiche superiori, e durante periodi relativamente brevi del tempo geologico, agirebbero altri fattori, ritenuti secondari o non contemplati dall'ortodossia neodarwiniana, come le macromutazioni alla Goldschmidt, la deriva e la rivoluzione genetica in piccole popolazioni periferiche, la selezione di specie ed le estinzioni di massa. Questa teoria ha affascinato molti, perché in apparenza sembra spiegare il noto fenomeno delle lacune della documentazione fossile. Tuttavia ha dalla sua ben poche evidenze fattuali, come alla fine gli stessi Gould e Eldredge⁷⁸ hanno parzialmente dovuto riconoscere. Per cui molti ritengono attualmente che questa teoria possa, nel migliore dei casi, apportare solo qualche modifica marginale al neodarwinismo⁷⁹.

Popper⁸⁰ ha incluso la sua epistemologia evoluzionistica all'interno del neodarwinismo, ma nello stesso tempo ha dichiarato più volte di essere insoddisfatto dell'ortodossia neodarwiniana, e ne ha anzi tentato

⁷⁶ N. Eldredge & S.J. Gould, *Punctuated Equilibria: an Alternative to Phyletic Gradualism*, in: T.J.M. Schopf (Ed.), *Models in Paleobiology*, Freeman, San Francisco 1972, pp. 82-115. S.J. Gould & N. Eldredge, *Punctuated equilibria: the Tempo and Mode of Evolution Reconsidered*, «*Paleobiology*», 3, 1977, pp. 115-151;

⁷⁷ S.J. Gould, *Is a New and General Theory of Evolution Emerging?*, «*Paleobiology*», 6, 1980, pp. 119-130. S.J. Gould, *Darwinism and the Expansion of Evolutionary Theory*, «*Science*», 216, 1982, pp. 380-387. N. Eldredge & S.J. Gould, *Punctuated equilibrium prevails*, «*Nature*», 332, 1988, pp. 211-212.

⁷⁸ S.J. Gould & N. Eldredge, *Punctuated Equilibrium Comes of Age*, «*Nature*», 366, 1993, pp. 223-227.

⁷⁹ Cfr. E.O. Wilson, *Biodiversità*, cit.; R. Dawkins, *L'orologio cieco*, cit.; J.S. Levinton, *Genetics, Paleontology and Evolution*, Cambridge University Press, Cambridge UK, 2nd Ed. 2001. Questo autore ha scritto che la teoria degli equilibri punteggiati «appears to be a solution in search of a problem», p. 145. Una critica epistemologica molto efficace, e devastante, della teoria degli equilibri punteggiati è opera di Dennett, *L'idea pericolosa di Darwin*, cit., specialmente il cap. 10.

⁸⁰ Cfr. in particolare la Compton Lecture del 1965 *Of Clouds and Clocks*, trad.it. *Nuvole ed Orologi*, in: *Conoscenza oggettiva*, cit., p. 315 e sgg; *La conoscenza non ha fine*, cit., p. 172 e sgg. Sulle macromutazioni vedi *Conoscenza oggettiva*, cit., p. 370 e sgg. Sulla pangenesi vedi la *Presentazione* di Popper all'edizione italiana di E.J. Steele, *Evoluzione e selezione somatica*, Il Saggiatore, Milano 1982, p. 7.

in vari modi, come Gould e Eldredge, un superamento: macromutazioni alla Goldschmidt, pangenesi, pressione selettiva interna all'organismo e dualismo genetico, tra le altre sue proposte. L'aspetto più problematico del darwinismo di Popper riguarda il problema posto dal concetto di *fitness*, che per il filosofo viennese sarebbe «*tautologico o quasi-tautologico*». Così Popper ha sostenuto che la teoria darwiniana non è una teoria scientifica, ma un programma di ricerca metafisico⁸¹: un caso, come abbiamo già visto, di logica della situazione. Certamente un esito paradossale per chi ha tentato di proporre una teoria darwiniana della crescita della conoscenza. Tanto che Ruse⁸² ha emesso un verdetto perentorio: «*Popper is ignorant of modern evolutionary theory*». Popper, sotto il peso delle critiche, ha infine ritrattato nella Darwin Lecture tenuta a Cambridge nel 1977: qui ribadiva che la teoria della selezione naturale ha un aspetto aprioristico (logico), ma che tuttavia è un programma di ricerca falsificabile.⁸³

È ovvio che l'epistemologia darwiniana dovrà svilupparsi intorno ad un nucleo teorico compatibile con il neodarwinismo, che in quanto teoria scientifica dovrebbe contemplare la possibilità che la teoria dell'evoluzione possa essere soggetta ad evoluzione.

8. Conclusioni.

Bellone ha portato alle estreme conseguenze alcune tra le tesi più controverse degli epistemologi evoluzionisti tentando di dimostrare, con esemplificazioni tratte dal caso Galilei, una sostanziale identità tra evoluzione organica ed evoluzione culturale, fino al punto di sostenere un'indifferenza metodologica fra animali e uomini nel processo di acquisizione e trasmissione della conoscenza, di cui casualità e cecità delle mutazioni, mancanza di intenzionalità e direzionalità sarebbero i caratteri salienti. Il comportamento del gasteropode *Buccinum* e quello di Galilei appaiono così accomunati dalla metodologia per prova ed errori: quello del primo evidenzia l'assenza di un mondo concettuale, di intenzioni o scopi; anche quello del secondo mostra l'assoluta cecità delle mutazioni, il cui destino finale non sembra essere determinato da regole metodologiche e argomentazioni razionali. Cosicché nella scienza il successo delle mutazioni, non sarebbe sorretto da regole metodologiche, e sarebbe piuttosto determinato da fattori psicologici e sociali descrivibili in termini epidemiologici, e per nulla motivato dalla ricerca della verità.

⁸¹ La ricerca non ha fine, cit. p. 172.

⁸² Taking Darwin Seriously, cit., p. 64.

⁸³ Natural Selection and the Emergence of Mind, «Dialectica», 32, 1978, pp.339-355, trad. it. La selezione naturale e la comparsa della mente, in: K.R. Popper, Tre saggi sulla mente umana, Vallecchi, Firenze 1992.

Abbiamo tuttavia dimostrato che la ricostruzione evoluzionistica di Bellone, come quella di Kuhn, è fallimentare: non solo Galilei, a differenza di *Buccinum*, agisce sulla base di intenzioni consapevoli e formula ipotesi guidato dalla teoria, ma ricerca, per sua stessa ammissione, anche una descrizione vera del mondo. Le "mutazioni" di Galilei, peraltro intenzionali, sono state infine selezionate dalla comunità scientifica sulla base di criteri oggettivi. Prova né è che le confuse immagini galileiane di Saturno sono state corrette, anche oltre le sue intenzioni soggettive, nel corso della successiva evoluzione del sapere scientifico, fino all'ottenimento delle splendide e dettagliate immagini fornite di recente dalla sonda spaziale Cassini. Il carattere autocorrettivo della scienza può essere spiegato solo alla luce di scelte consapevoli e razionali, motivate dalla ricerca della verità.

Abbiamo poi dimostrato che l'epistemologia evoluzionistica di Bellone, ancorata a presupposti fiscalisti e paradarwiniani, è destinata a naufragare in un oceano di aporie. Si rende necessario per il progresso dell'epistemologia darwiniana eliminare il retaggio del vecchio positivismo materialistico e superare il fiscalismo. Lo spirito del darwinismo non viene difeso da un malinteso materialismo che nega ciò che è innegabile, cioè che gli uomini hanno una mente e che agiscono intenzionalmente anche quando fanno della scienza, ma piuttosto dall'obiettivo di trovare per questo fatto una spiegazione basata sulla selezione naturale.

Esistono analogie e disanalogie tra l'evoluzione organica ed l'evoluzione culturale e scientifica. L'uso di analogie e modelli tratti dall'evoluzione biologica per spiegare o descrivere la crescita della conoscenza scientifica può essere più o meno utile, ma, come abbiamo visto, a volte anche completamente sviante. Tuttavia, contro la tesi di Ruse che ha negato qualsiasi affinità tra l'evoluzione darwiniana della natura e lo sviluppo della scienza, abbiamo dimostrato che in entrambi i casi si manifesti un processo di ritenzione selettiva, rispettivamente delle mutazioni genetiche e dei tentativi intenzionali di conoscenza (i quali nella scienza non sono affatto ciechi o casuali). L'evoluzione organica è processo non intenzionale dove la selezione naturale opera in modo deterministico, e non casualmente, accumulando le mutazioni dotate di maggior *fitness* utili alla formazione di strutture organiche funzionali alla sopravvivenza. Un modo più adeguato per intendere l'evoluzione della conoscenza scientifica è considerare questo processo come un caso di selezione artificiale, dove lo scopo della ricerca della verità crea un ambiente selettivo (la comunità scientifica con la sua metodologia e le sue norme) che intenzionalmente fa sopravvivere le teorie meglio adatte alla spiegazione dei fenomeni naturali, e il cui esito finale sembra essere la crescita cumulativa della conoscenza.

Abbiamo infine affrontato la questione della definizione del progresso nella scienza e la questione, posta da Spencer, circa l'esistenza di Leggi del Progresso e dell'Evoluzione. C'è accordo pressoché unanime sul fatto che tali leggi non esistono, e tuttavia il rapporto tra evoluzione e progresso, in biologia e epistemologia, è ancora soggetto a controversie. Secondo alcuni c'è progresso solo nella scienza. Secondo altri la nozione di progresso non ha senso, né per il cambiamento scientifico né per l'evoluzione organica. Darwin ha, tuttavia, dimostrato che l'evoluzione organica non è un processo intenzionale, e che nondimeno essa simula nei suoi risultati l'azione di una mente intelligente, dotando gli organismi di strutture funzionali allo scopo della sopravvivenza per mezzo della lenta e graduale accumulazione di mutazioni favorevoli. Se questo è vero allora c'è un progresso evolutivo, nel senso di un miglioramento locale, ed esso è un effetto collaterale, non intenzionale, della selezione naturale. La nozione di progresso nella scienza sembra ovvia qualora si consideri la scienza come un processo intenzionale diretto alla ricerca della verità; la ritenzione selettiva effettuata tra quelle teorie in competizione che sono sopravvissute ai controlli empirici porterà, infatti, ad uno stato di adattamento migliore, quando certe condizioni siano soddisfatte. L'analisi della controversa nozione di progresso ci rivela così una realtà comune all'evoluzione organica e all'evoluzione scientifica. Entrambi i processi sottostanno alla medesima regola logica; sono casi dove opera lo stesso algoritmo darwiniano della selezione naturale, come hanno mostrato Popper e Dennett.

[Torna al sommario di Comunicazione Filosofica](#)