



Registrazione: ISSN 1128-9082

NUMERO 19 - dicembre 2007

REDAZIONE

Direttore responsabile:

Francesca Brezzi

Direttori editoriali:

Mario De Pasquale

Anna Bianchi

mario.depasquale@fastwebnet.it

annabian@tin.it

Valerio Bernardi

Cristina Boracchi

Fabio Cioffi

Antonio Cosentino

Ferruccio De Natale

Francesco Dipalo

Armando Girotti

Fulvio C. Manara

Domenico Massaro

Fabio Minazzi

Graziella Morselli

Gaspare Polizzi

Emidio Spinelli

Bianca M. Ventura

bernarditroyer@virgilio.it

tondino_baby@libero.it

fabio.cioffi@fastwebnet.it

cosant@libero.it

fdenat@iol.it

francesco.dipalo@istruzione.it (webmaster)

armando.girotti@unipd.it

philosophe0@tin.it

galileo@lina.it

fabio.minazzi@asi.unile.it

morselli@aliceposta.it

gasppo@tin.it

emidio.spinelli@sfi.it

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.

ANNA BIANCHI, Editoriale	
Comunicazione filosofica e comunicazione umana	FABIO MINAZZI, Non è possibile, né auspicabile, un modello unitario della comunicazione umana
Formazione degli insegnanti e didattica della filosofia	GRAZIELLA MORSELLI, Note attuali e inattuali sull'insegnamento della filosofia FULVIO C. MANARA, Dal discorso sulla filosofia all'esperienza delle pratiche filosofiche
SFI: il programma del prossimo triennio	MARIO DE PASQUALE, La filosofia nel futuro scolastico tra luoghi comuni e problemi reali
Comunità di ricerca. Uno studio e un'esperienza	SARA LEIDI, Comunità di ricerca: un'esperienza per coltivare pensiero MARTA BEATRICE ROTA, La filosofia è come la radice di un albero... Esperienza laboratoriale di pratica filosofica in una classe quinta della Scuola primaria
Percorsi didattici per la scuola secondaria	PIERPAOLO BAINI, Una storia senza senso? DAVIDE FUGANTE, Ontologia ed etica: Heidegger e Lévinas
Incontri di filosofia	Determinismo e libertà nella natura e nell'uomo G. DALL'ASTA, Introduzione M. D'AMICO, Evoluzionismo, creazionismo, intelligent design M. DELLA PUPPA, L'uomo tra libero arbitrio e libertà d'azione V. MENCUCCI, La libertà moderna e la sua crisi G. MORACA, Progresso e storia
Cinema e filosofia	CRISTINA BORACCHI, Utilizzare il cinema per lo studio della filosofia
Pubblicazioni	PIERLUIGI MORINI, ARMANDO GIROTTI, Modelli di razionalità nella storia del pensiero filosofico e scientifico SILVANO ZIPOLI, Una nuova rivista filosofica on line: Humana-mente

EDITORIALE

Anna Bianchi

Questo numero di Comunicazione Filosofica riporta l'attenzione dei lettori sull'insegnamento scolastico della filosofia, affrontando insieme i temi della formazione dei docenti e della didattica disciplinare (Graziella Morselli, *Note attuali e inattuali sull'insegnamento della filosofia*; Fulvio C. Manara, *Dal discorso sulla filosofia all'esperienza delle pratiche filosofiche*), mostrando la valenza formativa di un competente uso del cinema per l'apprendimento della filosofia (Cristina Boracchi, *Utilizzare il cinema per lo studio della filosofia*), proponendo un ripensamento della programmazione in rapporto ai modelli di razionalità (Pierluigi Morini, *Modelli di razionalità nella storia del pensiero filosofico e scientifico*), spaziando dalle esperienze laboratoriali condotte con gli allievi della scuola elementare (Marta Beatrice Rota, *La filosofia è come la radice di un albero...*) ai percorsi didattici per gli studenti del triennio liceale (Pierpaolo Baini, *Una storia senza senso?*; Davide Fugante, *Ontologia ed etica: Heidegger e Lévinas*).

Considerate le contraddizioni del nostro sistema d'istruzione, l'interesse di questi contributi è un motivo di speranza per il futuro dell'insegnamento della filosofia: un futuro che dovrebbe riguardare chiunque sia sensibile alla diffusione del pensiero filosofico – e, quindi, innanzitutto la SFI – visto che la scuola, per molti giovani, è la prima e la sola occasione di contatto con la filosofia.

Lo spessore teorico degli articoli ricordati trova – in questo numero – un ulteriore approfondimento nelle domande e nelle riflessioni proposte sul tema della "comunità di ricerca", come ambito di educazione al pensare capace di unire esplorazione teorica ed esperienziale (Sara Leidi, *Comunità di ricerca: un'esperienza per coltivare pensiero*), e sul tema della comunicazione umana, irriducibile a un modello unitario anche nella didattica della filosofia (Fabio Minazzi, *Non è possibile, né auspicabile, un modello unitario della comunicazione umana*).

La linea di lettura suggerita – richiamando l'attenzione sull'insegnamento scolastico della filosofia – non esaurisce però la ricchezza dei contributi pubblicati nella Rivista. Una rivista mai limitata da un'unica prospettiva, ma orientata a promuovere la "comunicazione filosofica" anche tramite la diffusione dei risultati di interessanti iniziative (*Incontri di filosofia: Determinismo e libertà nella natura e nell'uomo*) e la presentazione di nuove proposte editoriali (Silvano Zipoli, *Una nuova rivista filosofica on line: Humana-mente*).

NON È POSSIBILE, NÉ AUSPICABILE, UN MODELLO UNITARIO DELLA COMUNICAZIONE UMANA

Fabio Minazzi

«Grau, teurer Freund, ist alle Theorie,
Und grün des Lebens goldner Baum»
Johann Wolfgang Goethe, *Faust*, 2038-39

Se ci si interroga sulla possibilità effettiva dell'insegnamento filosofico, svolto ai differenti gradi dell'età scolare della scuola dell'obbligo è allora inevitabile porsi anche un'altra domanda, strettamente intrecciata con il problema più specifico della didattica della filosofia: «è possibile delineare un modello unitario della comunicazione umana?». I due problemi sono strettamente connessi perché se esistesse un modello unitario della comunicazione umana, allora, di conseguenza, bisognerebbe probabilmente anche adottare una sola strategia didattico-educativa per praticare con efficacia l'insegnamento filosofico nell'ambito della scuola dell'obbligo. Occorre quindi affrontare, in primo luogo, il problema specifico della comunicazione umana e del suo possibile modello interpretativo (e non solo quello della "comunicazione filosofica"), per poi inoltrarsi anche nell'ambito più specifico della didattica della filosofia.

Per parte mia, alla domanda concernente espressamente la comunicazione umana, risponderai, abbastanza decisamente, sostenendo che *non solo non è possibile elaborare un unico modello unitario della comunicazione*, ma aggiungerei anche che *non sarebbe neppure auspicabile*. Perché *non è possibile e non è neppure auspicabile* elaborare un modello *unitario* della comunicazione?

Per diverse ragioni che, tuttavia, si radicano tutte, *in primis*, nella storia stessa, reale ed effettiva, della comunicazione umana, nella sua intrinseca e veramente incredibile ricchezza polisemica, nel suo carattere intrinsecamente multipolare, nei complessi e sempre più differenziati rapporti che si sono storicamente instaurati tra i differenti livelli di comunicazione - anche tra la comunicazione verbale e la comunicazione non-verbale (comunicazioni che non costituiscono affatto due ambiti irrelati e contrapposti come spesso si afferma erroneamente). Ma tali ragioni "storico-effettuali" si radicano anche, *in secondo luogo*, nelle svariate, e nuovamente assai diversificate, caratteristiche fonologiche, lessicali, morfosintattiche, pragmatiche e persino sociali che hanno variamente contraddistinto, nel corso della storia evolutiva dell'uomo, la comunicazione verbale umana e le sue stesse, sempre assai diversificate, modalità di concreta ed effettiva realizzazione storica. Da qualunque punto di vista si guardi alla comunicazione umana emerge infatti, con indubbia forza, la sua ricchezza, la sua inequivocabile polimorficità, la sua capacità continua e innovativa di situarsi su differenti livelli, dando costantemente vita a stratificazioni sempre molto diverse e diversificate. Proprio la diversità, la differenziazione, le singole peculiarità caratteristiche delle svariate forme di comunicazione escogitate dall'uomo nel corso della sua storia e nell'ambito delle più diverse e disparate situazioni sociali ci dovrebbero allora indurre a prendere in seria considerazione critica il pericolo e-

pistemologico di voler ridurre unilateralmente e dogmaticamente la comunicazione umana entro le gabbie (un autentico letto di Procuste) di un'unica definizione possibile della comunicazione entro un modello omnicomprensivo ed esaustivo.

Da questo punto di vista sembra quasi che nell'ambito dello studio della comunicazione umana si voglia, più o meno consapevolmente, ripetere l'errore epistemologico con cui, per circa tre secoli, da Descartes fino a Feyerabend incluso, non pochi filosofi della scienza si sono ostinati a voler individuare, una volta per tutte, l'unico e il vero modello epistemico del metodo scientifico. Il risultato di questa ricerca pregiudiziale, e dogmatica finalizzata ad esplicitare un volta per tutte il vero e autentico modello epistemico del metodo scientifico è stato, tuttavia, abbastanza sterile, perché nel corso della sua storia effettiva e reale la scienza si è sempre incaricata di beffare e di violare sistematicamente ogni possibile modello epistemologico. L'incremento della conoscenza si è spesso attuato proprio attraverso una sistematica violazione delle presunte regole metodologiche unitarie ed intrascendibili. Anzi si può tranquillamente affermare che se gli scienziati più geniali ed acuti si fossero pedissequamente attenuti ai divieti metodologici della propria epoca o di questo o di quel modello unitario delineato da questa o quella scuola epistemologica avrebbero pregiudicato la possibilità stessa di far avanzare – spesso, appunto, in modo *rivoluzionario* - la conoscenza scientifica. Conoscenza che si è incrementata soprattutto grazie ed in virtù della sistematica *violazione* di molteplici divieti metodologici. Non per nulla Einstein ha osservato come, dal punto di vista epistemologico, un autentico scienziato non possa non essere uno *spregiudicato opportunista*, sempre pronto ad utilizzare tutti i più diversi, e persino contrastanti, modelli epistemici pur di far avanzare conoscitivamente la scienza e la conoscenza umana. In fondo ogni nuova frontiera della conoscenza è sempre stata conseguita proprio violando sistematicamente i tabù dogmatici di una vecchia ed obsoleta visione scientifica del mondo.

In modo del tutto analogo anche la comunicazione umana non può (e non deve) essere arbitrariamente assoggettata ad un unico dogmatico modello epistemico unitario intrascendibile ed omnicomprensivo, giacché la comunicazione vive sempre, in modo essenziale, della sua stessa capacità di trasformarsi e di dilatarsi in modo essenzialmente mercuriale, frazionandosi in mille rivoli, adattandosi, creativamente e in modo sempre innovativo, alle situazioni più diverse e disparate. Anche per la comunicazione e per il linguaggio verbale vale del resto il rilievo (e l'auspicio) che *mille fiori sono sempre meglio di uno: contro* la monotonia dell'*unico modello possibile di comunicazione* la vita si è sempre incaricata di produrre una *infinita varietà di prassi comunicative* che sono state sempre in grado di violare qualunque astratto e dogmatico modello unitario della comunicazione umana.

Si badi: questa presa di posizione non vuol affatto negare il valore e l'utilità euristica dei differenti modelli che possono essere eventualmente elaborati. Ma tutti questi modelli devono sempre essere delineati, proposti e persino discussi criticamente non già con la pretesa che possano costituire l'unico modello possibile della comunicazione umana, bensì solo come specifici modelli euristici che si incardinino e si riferiscano, in modo specifico, a quella determinata e circoscritta prassi comunicativa che analizza e non ad altre. Devono insomma essere considerati come degli aiuti epistemici prodotti per meglio intendere la pluralità dei differenti stili comunicativi. La pretesa di poter escogitare l'unico modello possibile della conoscenza u-

mana sarebbe prontamente e sistematicamente smentita dalla vita stessa della comunicazione la quale, radicandosi proprio nel *Lebens* umano più vero, irrinunciabile e pragmatico, è sempre capace, con le mosse più inedite e impensabili, di gabbare qualunque modello, onde fornire una possibilità in più alla vita, alla comunicazione, alle pulsioni, ai desideri, alla conoscenza e, in definitiva, alla stessa azione umana.

Del resto basta anche avere occhi per vedere e orecchie per ascoltare per rendersi conto come nel mondo contemporaneo si assista ad un'autentica e veramente incredibile e incontenibile *esplosione* delle differenti forme di comunicazione che ormai non solo si producono quasi a getto continuo in differenti ambiti dell'attività umana e della vita (per non parlare poi dei singoli settori disciplinari nonché di quelli più direttamente connessi al mondo della prassi), ma danno continuamente luogo a differenti – quando non contrastanti – competenze specifiche, favorendo la nascita di svariate professionalità specificatamente connesse alla comunicazione. Perché? Perché sempre più la comunicazione viene declinata e diversificata a seconda dei suoi interlocutori, dei messaggi da inviare, delle stesse modalità di comunicazione, dando così vita ad una vasta e sempre più variegata e complessa gamma di linguaggi e di differenti verbalità, di scritture specifiche, persino di specifici e nuovi spazi di comunicazione. Basterebbe tener presente lo sviluppo della dimensione tecnologica delle nostre società complesse per rendersi conto come ogni ambito tecnico specifico si crea un proprio linguaggio, un proprio contesto comunicativo e anche una propria modalità di interazione affatto peculiare. Se un tempo i problemi della comunicazione verbale potevano essere oggetto di studio specifico e pressoché esclusivo dei linguisti oggi questo problema, per essere affrontato in tutta la sua ricchezza e in tutta la sua poliedricità, richiede, invece, competenze profondamente diverse e alquanto diversificate, perché le nuove competenze non nascono a tavolino o nei laboratori dei costruttori dei modelli unitari della comunicazione umana, ma si forgianno, al contrario, nel concreto mondo del lavoro, in fecondo e creativo contatto con problemi reali ed effettivi (economici, tecnologici, psicologici, affettivi, conoscitivi, ingegneristici, educativi, sanitari, etc., etc.).

Di fronte a questa autentica esplosione della comunicazione umana che trova proprio nell'orizzonte della tecnologia contemporanea una delle sue manifestazioni più eclatanti, sconvolgenti e innovative, non ci si può rinchiudere nelle proprie stanze per inseguire un sempre più improbabile modello unitario della comunicazione umana che dovrebbe essere in grado di sussumere tutta la complessa e sempre più articolata fenomenologia contemporanea della comunicazione. Al contrario, occorre avere il coraggio di compiere un percorso decisamente inverso: dal chiuso dei propri laboratori bisogna calarsi nel *concreto mondo della prassi*, a contatto con tutte le differenti forme della comunicazione umana, onde mettere capo allo studio della sua concreta ed effettiva *fenomenologia sociale*. Solo partendo dallo studio attento e puntuale di tutte le più diverse, diversificate e contrastanti forme effettive della comunicazione umana ci si potrà fare un'idea meno fuorviante e meno impoverente di un fenomeno che si configura come sempre più esplosivo e caratterizzante la modernità contemporanea. Naturalmente tale lavoro fenomenologico di studio e di scavo analitico nella complessa realtà di tutte le differenti e svariate forme della comunicazione umana potrà e dovrà elaborare differenti modelli euristici. Ma, appunto, tali modelli dovranno rinunciare alla pretesa dogmatica di poter mettere infine capo ad un unico e in trascendibile modello della comunicazione umana. Anche

perché la vita stessa si incaricherà, inevitabilmente, di violare ben presto anche questo preteso, mitico e perfetto modello unitario della comunicazione. Ricordandoci, appunto, che la vita sfugge sempre, per principio, ad ogni arbitrario incasellamento dogmatico, perché la vita, come la comunicazione, vive e si sviluppa proprio grazie alla sua capacità inesauribile di saper sempre reagire in modo creativo alle più diverse situazioni sociali, umane e naturali.

La vita e la comunicazione umana perdono questa capacità solo quando cessano di esistere. Il che avviene o con l'estinzione della vita oppure con la trasformazione di una comunicazione in una lingua morta. Per questa ragione di fondo la ricerca di un modello unitario della comunicazione non è neppure auspicabile, proprio perché è molto meglio che cento fiori fioriscano, giacché la vita umana, come suggeriva in pieno Ottocento un filosofo come John Stuart Mill, dovrebbe sempre più assomigliare alla *libera crescita di una pianta*. Come l'albero cresce protendendo i suoi rami liberamente in tutte le direzioni, dando vita ad un modello specifico ma diversificato e sempre onnilaterale, in modo del tutto analogo anche l'uomo e la sua comunicazione sociale vivono di questa perenne apertura verso un socialità e una comunicazione sempre in grado di violare qualsiasi unilateralità dogmatica e pregiudiziale. Certamente l'arte è lunga e la vita è breve, ma finché esiste la vita, questa si afferma proprio per la sua imprevedibilità, per la sua capacità di innovare e di spiazzare qualunque pregiudiziale modello unitario della comunicazione umana. Non è forse vero che si può persino comunicare nelle forme più imprevedibili e impensate, violando qualsiasi *divieto* alla comunicazione? E questa capacità indubbia della comunicazione umana non costituisce un sicuro indizio dell'infinita plasticità della stessa comunicazione? Perché dovremmo allora coartare questa libera crescita della comunicazione in un unico modello unitario pregiudiziale e dogmatico? Non ci si rende conto che tale modello potrebbe essere tale solo nella misura in cui si ridurrebbe ad essere così generico, astratto e *lasco* da non fornirci più alcun reale ed effettivo ausilio euristico? E allora perché non sostituire all'unitarietà, vuota e dogmatica, di questo inutile modello omnicomprensivo, la costruzione di *diversi* e *molteplici* modelli euristici delle svariate forme della concreta ed effettiva comunicazione umana?

NOTE ATTUALI E INATTUALI SULL'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA

Graziella Morselli

Molte cose si potrebbero fare per migliorare la nostra scuola secondaria superiore, ma le più difficili certamente riguardano la didattica di ogni materia, e per molte ragioni, tra le quali mi proverò ad elencare le seguenti:

1) la disponibilità degli alunni, ovvero la loro disposizione all'*apprendimento*, e i diversi strumenti mediatici a loro portata, si distanziano notevolmente, di anno in anno, dalle forme del passato: oggi, nell'epoca della comunicazione globale, non si può non tenerne conto e rifiutare ogni opportunità di innovazione, dei metodi, degli strumenti, del sistema scolastico nel suo insieme anche se quest'ultimo, proprio perché sistema strutturato, oppone resistenza a tutti i mutamenti;

2) i docenti di recente nomina, per poca esperienza (e pochissimo tirocinio) nel campo professionale, stentano a trovare l'accordo tra gli orientamenti personali e le esigenze didattiche e pedagogiche che impone loro la *programmazione*. Tanto meno lo trovano in genere i precari, sottoposti come sono, ogni anno, alle incertezze del posto, alla scarsità dei compensi, alla necessità di integrarli con altro lavoro, il quale può sottrarre loro le energie e il tempo per applicarsi a studi preliminari alla programmazione: questi, del resto, sono tuttora affidati alla loro buona volontà di autodidatti;

3) la programmazione d'Istituto, che deve ogni anno sfociare nel *Piano dell'Offerta Formativa* (POF) è spesso ormai solo una prassi di passiva ricezione di progetti della più diversa provenienza, non sempre rispondenti alla specificità d'indirizzo dell'Istituto o almeno a solidi criteri culturali generali, ma spesso attraenti per alunni e genitori, se non per l'orientamento politico degli Enti Locali che in genere se ne fanno carico. Attorno a questi progetti si raggruppano docenti volenterosi, più in base alla loro smania di novità (o alla carenza di idee proprie) che per le loro competenze; cosa che certamente va a danno non solo della formazione degli alunni, ma anche dello stesso concetto di interdisciplinarietà che dovrebbe sostenere il coinvolgimento dei diversi insegnanti nel medesimo progetto;

4) al contrario dei volenterosi, vi sono molti professori di ruolo che si attaccano al proprio "stile" didattico rifiutando ogni novità, che percepiscono come un intralcio alle loro *abitudini consolidate*;

5) per quanto riguarda la formazione dei docenti, le Scuole Specialistiche per l'Insegnamento Secondario (SSIS), a otto anni dalla loro istituzione soffrono, per la maggior parte dei casi, di uno scollamento, anzi di un solco che divide il settore *pedagogico* dei metodi da quello *disciplinare* dei contenuti, tanto da annullare i pochi tentativi che in esse sono stati fatti di introdurre l'insegnamento delle didattiche specifiche delle singole discipline;

6) circa la formazione in servizio, le discipline, che sono costantemente rinnovate dagli sviluppi culturali e scientifici, richiedono nuovi orientamenti anche nella *didattica*, eppure le pagine dei manuali, i diversi media dedicati alle informazioni specialistiche e perfino le associazioni professionali, non sono sempre e tempestivamente adeguati allo "stato dell'arte".

Tutte le ragioni qui elencate riguardano da vicino le condizioni in cui si trovano a lavorare gli insegnanti: arretratezza rispetto alle mutate esigenze sociali, incertezza del proprio futuro, tendenze conservatrici, inadeguatezza della formazione; condizioni che sono state individuate e attaccate da più parti, anzi fanno ormai parte dei mali generali della scuola più conosciuti ed esecrati. Sarebbe superfluo, perciò, da parte mia, volerle approfondire una per una. Mi soffermerò, invece, sulle ultime due, perché mi sembrano andare alla radice della questione, ossia al senso stesso del lavoro scolastico, e quindi mi stimolano a rivolgere interrogativi di largo spettro e cercarne la soluzione anzitutto nel campo che sono in grado di esplorare, quello dell'insegnamento della filosofia. Per il quinto punto, tre sono gli aspetti dell'opera delle SSIS sui quali mi dilungherò, mettendomi dalla parte degli aspiranti docenti: ciò che soprattutto devono *sapere*, quel che devono *saper fare* e come possono *mantenere in vista* le tante dinamiche degli spazi sociali, dei tempi culturali, delle esperienze di contatto interpersonale. Per il punto 6) occorrerà affrontare l'ardua questione della natura dell'oggetto, la filosofia, che si vuole, o che si deve insegnare, con i due aspetti: pedagogico e politico l'uno, epistemologico l'altro.

Per quanto riguarda la formazione dei docenti, tra gli apprezzamenti che le SSIS hanno meritato fin qui, risaltano però anche molti motivi di insoddisfazione. Lo testimoniano le numerose critiche loro rivolte, che non troverebbero qui spazio sufficiente per le necessarie citazioni: per tutte valgano quelle fatte in risposta a un documento del gennaio scorso, dedicato alla ventilata riforma delle SSIS, che è stato preparato e diffuso dal Forum delle associazioni disciplinari della scuola. I critici hanno particolarmente insistito sulle carenze che derivano, in quasi tutti i corsi SSIS, dall'affidamento degli incarichi ai docenti, e dalla relativa programmazione, perché l'uno e l'altra non tengono conto, per usare le osservazioni fatte da Mario De Pasquale, che in una scuola di specializzazione all'insegnamento...

...gli insegnamenti teorici dovrebbero essere curvati all'utilizzo nell'insegnamento, quindi alla sottolineatura delle strutture epistemologiche, contenutistiche, concettuali, euristiche, ecc. delle discipline...

cosa che in realtà viene ignorata perchè pone delle difficoltà, e si risolve per lo più

in ripetizioni di corsi monografici dei docenti universitari delegati. ¹

È un aspetto che tocca tutte le discipline: infatti, è quasi proverbiale il disinteresse che hanno gli accademici per la questione del metodo di insegnamento, non solo in generale, poiché potrebbero essere giustificati da motivi di correttezza (di non dover invadere il campo dei pedagogisti) ma anche e di più riguardo al loro proprio campo specialistico. Ma per la filosofia ciò sembrerebbe meno evidente, forse a causa della vicinanza d'origine tra il discorso filosofico e l'intento pedagogico, o forse per il fatto che la stessa filosofia può apparire nell'ottica scienziata non più che una metodologia. È evidente, invece, che accettare opinioni come queste vorrebbe dire accettare l'annullamento dello *specifico*, ovvero di ciò che caratterizza la filosofia come disciplina autonoma. Operazione che è stata già tentata in Italia negli anni '80 (senza presa durevole, per fortuna) quando l'amministrazione volle attribuire all'insegnamento secondario di filosofia la denominazione di "scienze umane", nell'intento di fondere in un unico contenitore filosofia, pedagogia, psicologia, introducendovi anche l'insegnamento delle scienze sociali. Ma operazioni del genere possono attecchire soltanto in un ambiente, come quello anglosassone in primis, dove domini un atteggiamento epistemico marcatamente empirista e quantitativo e

dove lo spessore storico fornito dagli studi umanistici non funga da paradigma trainante.

Per contro, nel nostro ambiente gli accademici di filosofia sanno bene inquadrare il loro specialismo, sia come forma riflessiva del sapere umanistico, sia come metodo dell'analisi, della ricerca critica e dell'argomentazione dialettica. Ciò che loro manca, piuttosto, è il riconoscimento del fatto che il discorso sulla filosofia, in quanto rivolto ai discenti (nella declinazione storica o in quella teoretica che sia), esige i suoi propri accorgimenti per essere comunicabile e comprensibile. Non nel senso, certamente, di una sua riduzione a banalità orecchiabili e superficiali, e neppure a oggetto didattico da trattare in modo meramente operativo senza riguardo ai suoi orizzonti di senso. Com'è evidente, infatti, e come è stato giustamente osservato nel Documento del Forum già citato, il punto centrale di una scuola di specializzazione per docenti è che

...le competenze psicologiche e pedagogiche non sono qualcosa che si aggiunge alle competenze disciplinari e didattiche, ma le prime valgono in quanto animano dall'interno le seconde²,

e questo può aversi solo con la stretta integrazione di obiettivi che dovrebbe essere già implicita in ogni professionalità docente, ma che non può mancare nel docente di filosofia, pena la totale astrazione del suo discorso rispetto a quella realtà umana che è il vissuto dei suoi allievi.

Il futuro docente di filosofia dovrebbe quindi ricevere i rudimenti della didattica specifica, per essere in grado poi di svilupparli in sede teorico-pratica, ovvero di rielaborare le proprie esperienze di contatto con gli alunni attraverso la ricerca personale nel campo teorico della didattica. Il suo *saper fare* l'insegnante diverrebbe così una sola cosa con il suo *sapere* la filosofia: diverrebbe capacità di comunicare, di coinvolgere, di dialogare in classe intorno a problemi con la gamma delle soluzioni possibili, piuttosto che abitudine a trasmettere idee pensate da altri come nozioni, ovvero di propagandare o contestare opinioni come fossero sistemi di certezze.

Il fatto è che tale pessima abitudine si insinua più facilmente, come un virus, nei docenti che non si pongono (né sono stati mai indotti a porsi) la *domanda prima circa il senso* di ciò che fanno: a chi, a quali obiettivi e a quali condizioni, dovranno dirigere il loro affacciarsi nella scuola con lezioni, testi, manuali, verifiche e registri, in fatto di conoscenza della filosofia. Né a costoro sarà possibile distinguere le diverse forme dell'insegnamento, fra tematico, storico, problematico, sistematico, zetetico, dialettico, e via dicendo, fino a che non si pongano almeno la domanda sul modo migliore per farsi seguire dagli alunni, date le circostanze e le dinamiche di luogo e di tempo (quindi pedagogiche, psicologiche, sociali e politiche) che sono da tenere sempre in vista per non perdere il contatto con tutto ciò che condiziona e determina la riuscita del proprio lavoro. In poche parole, un buon insegnamento della filosofia richiede sia piena consapevolezza dei caratteri fondamentali della disciplina sia attenzione programmatica, nei metodi e nei contenuti, ai soggetti individuali cui è rivolto, al loro contesto, alle trasformazioni continue che avvengono in questo scenario.

Per quanto riguarda il punto 6, mi sembra di estrema importanza tener conto dello *stato dell'arte* anche per la nostra disciplina, non intendendolo, però, come il punto d'arrivo di un progresso o di uno sviluppo cumulativo (quasi si trattasse di una delle scienze fisico-matematiche o naturali) ma come la fisionomia che presentano in un dato momento le pratiche filosofiche (nuove correnti di pensiero, nuove tematiche, nuovi stili, o recupero e reinterpretazione di correnti, tematiche, stili del

passato): tutto ciò sul terreno della loro peculiare storicità. È questo un tema che merita grande attenzione, d'altronde, perché investe nel profondo l'affinamento del rapporto didattico tra i docenti e gli allievi. Infatti, col termine *storicità* non s'intende che la filosofia appartiene all'ambito delle discipline storiche, piuttosto s'intendono due suoi aspetti: il primo è la coscienza della problematicità dei tempi in cui la filosofia si esercita, il secondo è una sorta di sua elevazione al di sopra di questi tempi, che fa rivolgere la riflessione in modo simultaneo nelle due direzioni del passato e del presente.

Solo le filosofie mediocri rispecchiano il proprio tempo, mentre le grandi filosofie lo rendono intelligibile assieme ai tempi successivi e precedenti. A chi sa interrogarle, le grandi filosofie rivelano infatti continuamente volti diversi, soluzioni latenti e impostazioni inesplorate ai nostri attuali problemi. Poiché rinascono e rifioriscono ad ogni stagione, non vi è nelle filosofie alcun progresso lineare, bensì soltanto metamorfosi.³

Infatti, essendo nel suo insieme il lavoro dei filosofi una disanima critica intersoggettiva e senza tempo, da una parte può fornire anche le premesse della comprensione riguardo alle differenze dei contesti temporali, dei luoghi, delle persone, ovvero favorire l'abitudine al confronto tra la propria e l'altrui esperienza e l'ampliamento della visuale, necessario a capire di più e giudicare meglio. Dall'altra parte, tuttavia, queste peculiarità non emergono per semplice esposizione alle problematiche filosofiche, se manca la conoscenza diretta, la lettura e l'analisi dei testi filosofici, e in special modo dei classici. La migliore spiegazione della distanza che corre tra gli autori che si definiscono classici e tutti gli altri è stata data da Gadamer, per il quale, se è vero che l'umanità moderna

...è consapevole della storicità di ogni presente e della relatività di tutte le opinioni....

è anche vero che

una delle esperienze più elementari del filosofare è costituita dal fatto che i classici del pensiero filosofico, quando ci sforziamo di capirli, ci si impongono con una forza di verità che la coscienza odierna non può respingere né superare.⁴

Attraverso quelle pagine, quindi, il docente che ha introdotto la classe alla ricerca sui problemi più attuali, può sempre riprendere alla radice gli interrogativi più impegnativi, e indurre gli allievi a confrontarsi con la questione della verità.

Riprendendo il discorso sulla formazione dei docenti di filosofia, possiamo riconoscere che essa richiede in ogni suo momento una particolare attenzione alle caratteristiche della disciplina fin qui ricordate. Una controprova, ad esempio, si può riscontrare nei motivi che spingono a frequentare i corsi di aggiornamento. Spesso i docenti scelgono questo o quel corso per il gusto di ascoltare qualche relatore celebre nelle sue variazioni ermeneutiche o nelle acribie filologiche che sa ricamare sulla tradizione, oppure per l'interesse a inseguire la rincorsa ai temi dell'attualità; a mio parere, invece, quel che più dovrebbe contare nei corsi è che dietro gli argomenti del relatore si possa cogliere la stratificazione della storicità. Quella stratificazione, appunto, che richiede il ritorno riflessivo per il confronto tra l'oggi e il passato storico, tra il pensiero e l'esperienza, tra i vari livelli dell'astrazione e il senso comune. Perché poi, nella sua pratica, il docente si troverà a mantenere insieme la conoscenza dei classici, da una parte, e l'attenzione alle tematiche, ai discorsi, agli stili dei pensatori contemporanei, dall'altra parte; e inoltre, mentre avrà portato gli allievi alla *teoresi* in un'astrazione di primo grado, a dover

...tenere aperta la via per un ritorno al mondo dell'esperienza comune.⁵

Quanto ai temi più attuali, ritengo che nemmeno le esigenze del rapporto didattico con i giovani dovrebbero renderci corrivi alle loro (vere o presunte) richieste di discorsi rivolti all'attualità: l'insegnante che singolarmente si espone in prima persona alle avventure del dubbio, della ricerca e del confronto di idee, riesce comunque a mediare tra le urgenze dell'ambiente (l'informazione, la prontezza nell'orientarsi, l'efficienza tecnologica, la realizzazione personale, etc.) e le richieste di senso che tali urgenze lasciano insoddisfatte e che tuttavia i giovani avvertono come imperative. Infatti, più di quello che i filosofi hanno pensato, ai giovani interessa sapere come abbiano pensato quegli stessi problemi che urgono nella loro mente. Anzi, tra i maggiori servizi che si possono rendere ai giovani vi è quello di metterli a contatto con la sorprendente storicità dell'*andare a ritroso per essere al passo* dei problemi di oggi. Un sorpresa che sarebbe anche il mezzo migliore per avviare gli alunni a un nuovo rapporto anche con la storia in generale, perchè non la vedano più come una successione lineare di fatti, ma come un intreccio complesso di cause, intenzionalità e significati.

Eppure, da un certo clima di disfattismo che si respira ormai nelle scuole viene un motivo di scoraggiamento che potrebbe rendere vani discorsi come questi sulla didattica, la formazione, la professionalità dei docenti. Gli stessi colleghi che davano il meglio di sé in progetti innovativi di notevole spessore, sapendo catturare l'interesse degli alunni, non riscontrano oggi nelle istituzioni la considerazione e il supporto che meriterebbero, né l'amministrazione sembra più voler suscitare, sostenere e monitorare le forze spontanee che la scuola ancora produce. Queste sensazioni corrispondono per certi versi alla realtà delle cose, ma è anche vero che spesso, specie tra gli insegnanti più giovani, ci si aspetta di avere soddisfazioni concrete e risultati immediati, dimenticando che l'opera di formazione al pensiero organizzato, riflessivo, critico richiede tempi lunghi, incompatibili con le impressioni effimere dell'odierno clima da festival, dove prevale la tendenza a rimanere alla superficie. Al contrario, non ci può essere formazione filosofica, per gli insegnanti come per gli studenti, senza le motivazioni della ricerca: fare filosofia a scuola è fare ricerca di senso, di razionalità, di universalità, di libertà.

In tale ricerca, tra l'altro, non ci dovrebbe essere posto e tempo per l'abitudine diffusa dei dibattiti in classe che sorgono sull'onda dell'emotività, i quali spesso, anche se condotti in forma democratica, non rispondono al punto di vista del confronto filosofico, ossia alla discussione di tesi attraverso argomentazioni razionali. Nel pregevole saggio di Filippo Trasatti (pubblicato in CF14) leggiamo:

Al di là dell'aspetto propriamente retorico e persuasivo, l'apprendimento di un uso specifico della razionalità è uno degli scopi fondamentali dell'insegnamento della filosofia. Argomentare implica la capacità di oltrepassare i propri pregiudizi, le proprie opinioni, per offrire ragioni consistenti che supportino la posizione che decidiamo di sostenere. Richiede capacità di deliberazione e scelta prima di tutto tra sé, soppesando ragioni e argomenti, e anche di sapersi confrontare con gli altri su un certo argomento, proponendo un proprio punto di vista motivato, supportato da dati, esempi e argomenti di vario genere, insomma di saper motivare la propria opinione elaborando discorsi persuasivi.⁶

Ma occorre fare attenzione: in ultima analisi l'obiettivo del filosofo non è tanto quello del persuadere quanto quello del convincere, secondo la precisa distinzione contenuta dalla ben nota massima di Aristotele:

...convincente è quella tesi a cui l'interlocutore aderisce razionalmente; i metodi e gli argomenti adottati devono quindi far leva sull'intelligenza (...) Si può catturare l'adesione di un interlocutore alla propria tesi anche attraverso metodi e argomenti che facciano leva sull'emotività, sull'irrazionale. In questo caso ci si preoccupa soprattutto di un'adesione immediata, non frutto di una riflessione; ci si preoccupa perciò di persuadere.⁷

E allora, se proseguiamo nella lettura del saggio di Trasatti, che chiarisce con la massima cura le modalità che distinguono le due forme di argomentazioni, retorica l'una e dialogica l'altra, possiamo trarne una conclusione confortante: che anche dal tipo più semplice di ricerca, quello che per ogni argomento in programma dà spazio alla discussione, l'insegnante potrà avere ottimi risultati. Gli studenti, che si trovino a cercar di capire più a fondo un brano tratto dai testi, oppure a confrontarsi con un'interpretazione, una tesi, un complesso di teorie, avranno dall'esempio stesso del loro ingenuo ma libero dibattito, la possibilità di accostarsi al cuore della grande questione: se la filosofia sia, oggi come tanti secoli addietro, strumento di libertà.

Ne sono stati e ne sono convinti, del resto, anche filosofi a noi molto vicini, dai pragmatisti di fine ottocento a Apel e Habermas, che hanno portato in primo piano l'importanza del confronto interpersonale nella costruzione e nella difesa dei valori. Di conseguenza, possiamo concludere che la via della *buona argomentazione* è quella stessa nella quale si impara a resistere nei confronti dei persuasori odierni, i padroni delle tecniche e dei sistemi di idee che non richiedono di pensare in proprio, comprese le tecniche che governano l'uso delle parole fino a diffondere discorsi di odio, di persecuzione e di morte. Ovviamente, da questa via passa anche la ricerca della pace, perché quando si vuole deporre le armi e negoziare occorrono solidi argomenti e convinzioni oneste. A questo proposito, non conosco avvertimento più significativo di quello con il quale M. Serres concludeva lo scritto ***Stima della rotta***, chiedendosi se la pratica filosofica, dimenticate le sue origini, fosse "caduta oramai nelle mani insanguinate di Marte"⁸.

NOTE

¹ Osservazioni tratte dal parere sul Documento del Forum, che De Pasquale ha fatto pervenire per e-mail alla Commissione Didattica della Società Filosofica Italiana.

² *Punti di riferimento sulla formazione iniziale degli insegnanti*, dal FORUM delle associazioni disciplinari sulle SSIS, Bologna, 21/1/ 2007.

³ R. Bodei, *Il modello di trasmissione storica del sapere filosofico e la sua attuale crisi*, in *La trasmissione della filosofia nella sua forma storica*, Atti del XXVIII Congresso della SFI, Genova 1998, vol I, Franco Angeli, Milano 1999.

⁴ G. H. Gadamer, *Verità e metodo*, tr. it. Milano 1972, p. 19.

⁵ F. Cossutta, *Elementi per la lettura dei testi filosofici*, pp. 72-3.

⁶ F. Trasatti, *La via argomentativa "Comunicazione filosofica"* n. 14, in www.sfi.it.

⁷ Aristotele (Retorica, I, 1355 b).

⁸ M. Serres, *Stime della rotta* in *Politiche della filosofia*, Palermo 1979, p. 86.

SUGGERIMENTI BIBLIOGRAFICI

AA.VV. *La trasmissione della filosofia nella sua forma storica*, Atti del XXVIII Congresso della SFI, Genova 1998, vol I, Franco Angeli, Milano 1999

AA.VV. *Dizionario di didattica della filosofia*, nel sito www.filosofiamo.com

F. Cossutta, *Elementi per la lettura dei testi filosofici*, trad. it., Bologna 1999 (v. anche M. De Pasquale, *Introduzione all'articolo di F. Cossutta*, in "Comunicazione filosofica" N. 2, 1997)

G. Deleuze - F. Guattari, *Che cos'è la filosofia?* trad. it. Torino 1996

De Pasquale (a cura di), *Filosofia per tutti. La filosofia per la scuola e la società del 2000*, FrancoAngeli, Milano 1998

D. Massaro, *L'arte di ragionare: una guida all'analisi e alla produzione di testi argomentati*, Paravia, Torino 1999

F. Matarrese, *Perché ancora Deleuze? Breve nota su filosofia, pedagogia e politica*, "comunicazione filosofica" n. 10, aprile 2002

E. Ruffaldi, *Insegnare filosofia*, con la collaborazione di G. Polizzi, La Nuova Italia, Firenze 1999

E. Ruffaldi, M. Trombino, *L'officina del pensiero. Insegnare e apprendere la filosofia*, (con Cdrom) LED, Milano 2004

M. Serres, *Stima della rotta* in *Politiche della filosofia*, trad. it. Palermo 1979

M. Tozzi, Bollettino della Società Filosofica Italiana, n. 158, Maggio-Agosto 1996

Trasatti, *La via argomentativa* (v. in CF 14, gennaio 2005)

DAL DISCORSO SULLA FILOSOFIA ALL'ESPERIENZA DELLE PRATICHE FILOSOFICHE

Fulvio C. Manara

*La philosophie n'est pas seulement amour de la connaissance,
mais connaissance de l'Amour et connaissance par l'Amour.*
G. G. Lanza del Vasto

C'è di che fermarsi, a riflettere, certamente, sul presente delle nostre scuole secondarie, ma anche su quello delle Università.

Il panorama aperto da Graziella Morselli nel suo intervento in questo numero è ampio, e pone molte domande legittime, su cui sarebbe bene che *in primis* riflettessero, ma anche dialogassero tra loro, i colleghi che insegnano e i giovani che intendono insegnare filosofia nel loro futuro. Se solo l'assetto della scuola sembrasse un po' meno una nuova dimensione del *managing* e dell'impresa, tra pratiche burocratiche di certificazione, norme caotiche e prescrizioni istituzionali, e si potessero aprire luoghi dialogali tra le persone che ci vivono...

Ma certo nella scuola occorre saper essere, a tempo e luogo, sempre inattuali. Nel linguaggio di Postman, occorre saper essere, a tempo e luogo, conservatori o anche rivoluzionari. Dipende dal momento che il contesto si trova a vivere. La scuola ha da essere fattore di trasformazione, come che sia, di apertura di nuove possibilità (ossia di libertà): bisogna saper conservare quando tutto attorno sembra trascinato in un vortice di liquido divenire senza meta; bisogna saper innovare quando tutto attorno si irrigidisce e prevale un qualunque continuismo. E la questione è ancor più complessa, se vogliamo, visto che spesso quanto tutto sembra muoversi vertiginosamente senza orientamento, ossia liquidamente, si verifica così la maggior fissità, e il maggior rischio di immobilismo...

Mi soffermo su un solo punto, tra quelli proposti dalla collega Morselli. Un punto che connette strettamente due dei livelli problematici che ella tocca. Si tratta di un'esigenza comune, da cogliere ed evidenziare, che interessa due livelli differenti che abbastanza spesso non connettiamo tra loro: quello della formazione degli insegnanti di filosofia nelle università, e quello della didattica della filosofia nella secondaria.

Uno dei (principali) problemi delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario è la difficile saldatura tra l'approccio accademico, spesso specialistico e privo di attenzione didattica, con l'esigenza che ha chi si forma all'insegnamento, non solo di "comunicabilità" e "comprensibilità", quanto di concretezza, di operatività, di apprendere le pratiche, di "saper fare". Spesso in queste esperienze delle scuole specialistiche chi ha frequentato ha avuto la magra rivelazione che in realtà esse lo hanno allontanato due volte dall'esperienza, e dal sapere esperienziale: la prima volta con lo specialismo e la seconda volta con il pedagogismo. Entrambi estranei all'esperienza viva dell'insegnamento, dell'arte didattica.

Per comprendere i buchi di questo modello formativo basterebbe una semplice comparazione "interculturale": ad esempio studiando come si formano i docenti della secondaria altrove nella nostra stessa Europa, ad es., nei Paesi Bassi, per mettere le loro procedure a confronto con le nostre.

La questione dell'astrazione tra il discorso "sulla filosofia" e la pratica dell'insegnamento della filosofia è preoccupante. E non è nuova, se vogliamo, ma ci si distrae spesso ancora in modo maldestro, a volte.

È il vezzo dell'Accademia, da una parte, che divide e classifica ambiti del sapere, che nelle pratiche sono continuamente interconnessi. Ci fermiamo all'indipendenza dei campi del sapere, e non sappiamo attingere ad una possibile *inter-indipendenza*. Così tra filosofia e didattica della filosofia stessa (o tra filosofia e pedagogia): ho l'impressione reiterata, ad es., che il mio lavoro sui laboratori di filosofia e la comunità di ricerca filosofica continui a sembrare troppo "didattico" e solo "pedagogico" ai filosofi, e viceversa ai pedagogisti appaia troppo "filosofico"...

Quella che noi chiamiamo "professionalità docente" è la *techné* raffinata che si costruisce per esperienza: ma noi continuiamo a pensare che la teoria valga "più" dell'esperienza in questo territorio, mentre forse un più adeguato ripensamento del primo libro della *Metafisica* di Aristotele ci potrebbe sollevare qualche dubbio sano e trasformativo... In certi campi del sapere, come nella pratica dell'insegnamento della filosofia, e quindi nella didattica, non si tratta di "applicare" procedure fissate altrove da tecnici dell'insegnamento-apprendimento, quanto di esplorare esperienzialmente e di costruire saperi che *non* sono semplicemente teorici e *nemmeno* semplicemente empirici. La distinzione tra "didattica empirica" e "didattica teorica" mostra a proposito tutta la sua incapacità di cogliere i nessi profondi che invece si danno nell'agire.

Ciò è senza dubbio connesso alla inveterata separazione cui in Occidente ci siamo abituati tra "discorso sulla filosofia" e "filosofia", dimenticando che la pratica filosofica è *attività* teoretica, e non solo astrazione teorica. Mi riferisco alla straordinaria lettura delle ricerche di Pierre Hadot, che ancora mi sembra prendiamo troppo poco sul serio, sia entro i confini della accademia che entro quelli della didattica della filosofia. Non si tratta di un nuovo argomento su cui moltiplicare i discorsi teorici (come se bastasse "parlar di pratiche filosofiche"), moltiplicando ancora una volta i "discorsi" piuttosto che l'agire. Si tratta di una esplorazione che sollecita e provoca la nostra capacità di tornare a connettere ciò che abbiamo frammentato. *Colligite fragmenta*, si potrebbe dire: è un paradigma fragile e riduttivo quello che riduce la filosofia a teoria, e non ne coglie la dimensione pratica.

Così, è del tutto ingenuo e fuorviante pensare che si possa "trasmettere" la pratica didattica in forma semplicemente teorica, e quindi richiedere al laureato che si forma di "applicare" quanto ha appreso. Men che meno si può pensare che si tratta semplicemente di trasmettere un sapere già costituito (dagli specialisti) su quel che han pensato i filosofi. Mi sembra che si tratti piuttosto di costituire luoghi, spazi, tempi, strumenti e modalità comunicative che permettano a chi deve imparare ad insegnare di *fare esperienza della didattica*, non tanto di apprenderne i principi formali e teorici. Mi ha sempre stupito che nei laboratori di didattica in Scuole di Specializzazione in cui ho insegnato mi si proponesse tranquillamente di operare con un numero di partecipanti che superava la cinquantina...

Ebbene, la "moda" corrente mi sembra la dominanza del conoscere sul domandare. E la filosofia, più che conoscere, è (almeno per me) soprattutto domandare, "domandare tutto" e "tutto domandare".

Ma non è forse questo lo stesso assetto che si riscontra nell'insegnamento della filosofia qualche grado al di sotto del livello della formazione degli insegnanti? A me pare lo stesso problema: quello che Morselli indica come l'*astrazione* del *discorso* rispetto alla *realtà* umana che è il *vissuto* di chi apprende.

Bisogna *sciogliere le vele* e avere il coraggio di affrontare il mare aperto. L'insegnamento della filosofia, con la pretesa fallimentare di fornire una panoramica "completa" e "storicamente situata", nonché "oggettiva" delle filosofie del passato ha finito per deludere generazioni di studenti, obliterando la possibilità di *scoprire la pratica filosofica* e generando un'immagine della filosofia, che, anziché essere autentica e coinvolgente, era astratta, relativistica e indifferentistica. Oltre che all'apprendimento (a differenza delle altre discipline) di quanto han pensato i filosofi (nella interminabile disputa su "cosa han veramente detto") penso si debba sempre porsi l'obiettivo kantiano di "imparare a pensare".

Suggerisco la semplice possibilità di *dialogare autenticamente* con gli allievi. Proponendo loro la sfida del domandare autentico, cercando di far sperimentare loro cosa significa la "fatica del concetto", ma nello stesso tempo guidandoli affinché imparino essi stessi a filosofare.

Occorre che pensiamo alla trasformazione del lavoro in aula, alla sua apertura, fuori da schemi troppo rigidi (quali che siano), per permettere di far esperienza della varietà delle pratiche filosofiche ma anche della loro "essenza", ossia l'interrogare radicale.

Tutto questo potrà avvenire nella misura in cui penseremo allo studio filosofico in modo non ingenuo e riduttivo, ossia ben oltre il modello di insegnamento che nessuno si sognerebbe mai di teorizzare o difendere, ma che in pratica si è imposto come abitudine e tradizione: lezione cattedratica – studio individuale – interrogazione (Cfr. Enzo Ruffaldi, 1999, p. 131).

Non penseremo quindi l'insegnamento/apprendimento del filosofare semplicemente dal punto di vista della "trasmissione" di una cultura filosofica passata (la filosofia come "oggetto culturale"); ma anche e contemporaneamente come gioco della di relazione fra soggetti in una comunità di ricerca; in un'ottica capace di orientare concretamente ad esiti identificabili e condivisibili; in un contesto non strutturato rigidamente come una istituzione totale ma nemmeno totalmente a-metodico (cfr. Luigina Mortari, 2006), quanto come luogo aperto al contesto sociale ed all'ambiente oltre che all'ascolto di tutti coloro che sono coinvolti.

Quello che chiamo "laboratorio di filosofia" (o meglio "comunità di ricerca filosofica") non nasce come adeguamento alla nuova attenzione che nelle scienze dell'educazione si presta alle tecnologie didattiche ed alle tecnologie dell'istruzione in genere.

Insomma, non si tratta solo di rispondere alla domanda «Qual è il modo più efficace e più idoneo per comunicare al giorno d'oggi?». E nemmeno, semplicemente, di chiedersi «Quali sono le metodologie e le tecniche didattico-pedagogiche più aggiornate per ben condurre una classe di filosofia?».

Il docente che pratica il laboratorio non si chiede solo "di che cosa devo parlare?" o "cosa devo dire agli studenti?". E non si chiede neanche solo "che cosa devo far fare loro perché diventino capaci...?".

Si tratta di chiedersi piuttosto: come *comunicare* adeguatamente l'insieme delle pratiche che hanno permesso e permettono la filosofia; o, in altre parole: come trovare *a partire da* queste pratiche e *in* queste stesse pratiche le risorse per avviare altri al pensiero filosofico, all'interrogare filosofico? Come è possibile creare e condurre una *esplorazione esperienziale* del "far filosofia" in una classe?

Ciò richiede che si riconsiderino aspetti altrimenti spesso ignorati della prassi didattica, come ad esempio il numero di studenti per gruppo classe, o per gruppo di

attività laboratoriale, almeno — che è meglio sia *contenuto* per permettere l'attivazione di una esperienza di dialogo efficace, e quindi di una comunità di ricerca. Forse, come si dice che «occorre perdere tempo per guadagnarne», si potrebbe anche dire che «per risparmiare risorse nella scuola occorre spenderne».

Ma, per prima cosa, tutto questo è possibile se si dismette o si relativizza decisamente la pratica della lezione frontale e cattedratica, se si esplorano nuove possibilità didattiche, tanto nella secondaria come nell'università. E tali "nuove strade" non sono altro che quelle dei metodi attivi, delle possibilità offerte da una autentica conduzione di un lavoro di gruppo. Si badi: non si debbono confondere le esigenze della comunità di ricerca con le pratiche da apprendisti stregoni con le quali spesso il lavoro di gruppo stesso viene gestito. Per quanto si pensi che esso sia comunemente adottato e conosciuto, vorrei sostenere che forse non siamo ancora così in grado di condurre esperienze autentiche e significative di lavoro di gruppo (si. v. almeno le ricerche di Comoglio). E non abbiamo ancora sicuramente esplorato appieno le possibilità di una comunità di ricerca filosofica che sia centrata sul filosofare, e non si è ancora consapevoli dell'abbondanza di risorse sia filosofiche che educative che esso permette (si v. i lavori di Lipman, Sharp, Oscanyan e Splitter, e il saggio di Sara Leidi in questo stesso numero di CF).

In sintesi, la questione della *significatività* e della *natura esperienziale* della educazione e formazione vale tanto nel contesto dell'insegnamento secondario che in quello della specializzazione per l'insegnamento stesso. Ciò si consegue solo facendo incontrare con esperienze forti, rigorose, autentiche, di pratica filosofica, non dimenticando mai di ascoltare l'interesse o gli interessi, le domande legittime che gli studenti si pongono. O, anche, di sollecitare e "risvegliare" con opportune esperienze di dissonanza cognitiva la loro possibile ricerca.

Nel campo delle modalità della didattica universitaria, perlomeno di quella destinata alla formazione dei futuri insegnanti di filosofia, non è accettabile pensare che lezioni frontali che ricalcano quelle dei corsi accademici siano esperienze significative per formare un insegnante: e che si continui a proporle marca una sfiducia sulla formazione universitaria di base, evidentemente (oppure una incauta liberalizzazione degli accessi che permette a chi ha un curriculum non filosofico di accedere all'insegnamento della filosofia). Non credo che, se tuttora esiste, possiamo accettare che permanga indiscusso il "proverbiale disinteresse" degli accademici per la didattica. Perlomeno non sul piano culturale e autenticamente pedagogico.

Ci sono spazi della *ricerca didattica* nelle università che sono rimasti inevasi, per un diffuso coinvolgimento, o interesse, dei ricercatori nella docenza, senza che la ricerca e la sperimentazione didattica potesse nascere e crescere e si connettesse con le pratiche della docenza, per trasformarla radicalmente in direzione di una pratica attiva e interattiva.

Mutatis mutandis, nella didattica concreta della filosofia nella secondaria si potrebbero esplorare le nuove possibilità offerte dal paradigma della comunità di ricerca e del laboratorio di filosofia.

Il termine esperienza, secondo le riflessioni epistemologiche suggerite proprio da Michel Serres, ci suggerisce che «la saggezza multimillenaria delle lingue greco-latine ha formato questa parola "esperienza" in mezzo a due preposizioni: *ex*, che significa la partenza, volontaria o forzata, fuori dall'ambiente usuale o iniziale, e

per, che descrive il viaggio attraverso un nuovo mondo, del tutto altro» (Serres M., 1995, p. 25). L'attuazione di un'esperienza comporta proprio che ci muoviamo, staccandoci dalle cornici abituali, dalle abitudini inveterate, del nostro ambiente e delle nostre pratiche, per cercare di esplorare mondi possibili (cfr. Sclavi). Come dice nel proseguo lo stesso Serres, questo "doppio movimento" di sganciamento e di estraneità, di erranza e di peregrinazione, implica rischi, anche "fisici": addirittura di morte e di messa al bando sociale e politica. È la comune radice del termine "esperienza" e di quello di "pericolo". Ma esso comporta anche la sfida a sentirsi vivi, e a non accettare di mummificarsi, perlomeno finché vivi si è.

Come ci ha ammonito John Dewey (1967, p. 73): «in tutti i gradi, se l'esperienza è effettivamente educativa si constata un processo di espansione dell'esperienza».

«Le mie domande sono infinite, spero che qualcuno mi aiuti a "sbrogliare" la matassa!», mi diceva qualche tempo fa una collega in fase di "formazione" per il conseguimento dell'abilitazione.

Anche le mie domande sono infinite... e non ho certo pronte le risposte, ma spero di aver mostrato che mi trovo in sintonia nell'interrogarmi attorno alle questioni che sono state poste dalla collega Morselli. La matassa, aimé, resterà probabilmente ingarbugliata, ma cominciamo a giocarci un po' senza girarci attorno... o fuggire altrove rinunciando a filosofare...

Queste mie sono quindi semplici note che a mia volta sottopongo all'attenzione di chi voglia ascoltare, dichiarandomi disponibile a qualsiasi ulteriore dialogo, consapevole fin da ora che questo è solo il mio punto di vista, che non pretendo né esaustivo né sicuro. Ma questo è quel che vedo, sento e comprendo, al momento.

INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Arendt Hannah, (1987) 2004, *La vita della mente*, Bologna, Il Mulino,

Atzei Paola, 2004, *La gestione dei gruppi nel terzo settore. Guida al cooperative learning*, Roma, Carocci

Aristotele, *Metafisica*, A, 980 a 20 – 982 a 3

Bencivenga Ermanno, *Il metodo della follia*, Milano, Il Saggiatore

Cacciamani Stefano– Giannandrea Lorella, 2004, *La classe come comunità di apprendimento*, Roma, Carocci

Comoglio Mario, 2004, *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, Roma, LAS

Comoglio Mario, 2006, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Roma, LAS

Cosentino Antonio (cur.), 2002, *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)*, Napoli, Liguori

Dewey John, 1967, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze

Foucault Michel, 2003, *L'ermeneutica del soggetto*, Milano, Feltrinelli,

Foucault Michel, 1992, *Tecnologie del sé*, Torino Bollati Boringhieri,

- Hadot Pierre, (1988, II ed., 2005) *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Torino, Einaudi
- Hadot Pierre, 1998, *Che cos'è la filosofia antica?*, Torino, Einaudi
- Hadot Pierre, 2005, *La filosofia come modo di vivere. Conversazioni con Jeannie Carlier e Arnold I. Davidson*, Torino, Aragno
- Lanza del Vasto Giuseppe Giovanni, *Le Viatique II, Amitié d'intelligence et peines d'amour*, Monaco, Editions du Rocher
- Lipman Matthew, 2003, *Educare al pensiero*, Milano, Vita e pensiero
- Lipman Matthew (cur.), 1984, *Discovering Philosophy*, Lanham-New York-London, University Press of America
- Lipman Matthew – Sharp Ann Margaret – Oscanyan Frederick S., 1980, *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press (II ed.)
- Manara Fulvio C., 2004, *Comunità di ricerca e iniziazione al filosofare*, Milano, Lampi di stampa.
- Mortari Luigina, 2006, *Un metodo a-metodico*, Napoli, Liguori
- Nussbaum Martha C., 1998, *Terapia del desiderio. Teoria e pratica nell'etica ellenistica*, Milano, Vita e Pensiero
- Panikkar Raimon, 2000, *L'esperienza filosofica dell'India*, Assisi, Cittadella
- Postman Neil, 1973, *L'insegnamento come attività sovversiva*, Firenze, La Nuova Italia,
- Postman Neil, 1995³, *Ecologia dei media. L'insegnamento come attività conservatrice*, Roma, Armando
- Postman Neil, 1997, *La fine dell'educazione. Ridefinire il valore della scuola*, Roma, Armando
- Ruffaldi Enzo, 1999, *Insegnare filosofia*, Firenze, La Nuova Italia (si v. anche la mia recensione di qs. testo in
- Santi Marina, 1995, *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo in classe*, Firenze, La Nuova Italia (poi Napoli Liguori, 2007)
- Sclavi Marianella, 2000, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Le Vespe
- Serres Michel, 1995, *Éloge de la philosophie en langue française*, Paris, Fayard.
- Splitter Laurance J. – Sharp Ann M., 1995, *Teaching for Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry*, Australian Council for Educational Research
- Striano Maura, 1999, *Educare al pensare. Percorsi e prospettive*, Lecce, Pensa Multimedia
- Weil Eric, 1985, *La logique de la philosophie*, Paris, Vrin

LA FILOSOFIA NEL FUTURO SCOLASTICO TRA LUOGHI COMUNI E PROBLEMI REALI

Mario De Pasquale

Il nuovo programma della Sfi

I proclami programmatici sono spesso carichi di intenzionalità trasformativa e si ispirano a quanto di meglio si possa pensare a proposito della soluzione dei problemi e alla massima fedeltà alla tradizione cui si fa riferimento. Il programma di intenti del nuovo presidente della Sfi non fa eccezione (cfr. Bollettino Sfi n.191): esprime forte attaccamento alla tradizione, alta ispirazione culturale e ideale, chiarezza e forza progettuale.

Alcuni punti del programma sembrano importanti e degni di considerazione. Al centro dell'impegno riformatore è la lodevole volontà di sviluppare al meglio la collaborazione tra i due livelli dell'insegnamento filosofico esistenti in Italia: la scuola secondaria superiore e l'università. Questo punto è stato al centro di quasi tutti i programmi dei direttivi e dei presidenti della Sfi, dalle origini ad oggi. La novità è invece nel ribadire l'impegno dichiarato in contrapposizione agli "sbandamenti" che la Sfi, e forse l'università intera, in passato, avrebbero talvolta "assecondato", subendo spesso la seduzione delle "mode", evidenziando colpevole "distrazione" dal vero cammino della tradizione, peraltro determinando l'inquinamento della qualità culturale delle attività associative della Sfi.

La Sfi è sempre stata un'associazione aperta e plurale, dinamica, dialogante e democratica, in cui si sono confrontate in modo fecondo posizioni diverse e orientamenti nazionali ispirate da convinzioni differenti. Nessuno ha mai avuto le chiavi della verità. Quindi è del tutto normale che si progetti svolte e nuovi orientamenti.

Il nucleo forte del messaggio programmatico del nuovo presidente è costituito da poche cose importanti.

1. La valenza culturale e formativa della filosofia nella scuola secondaria superiore e nell'università, e quindi il destino della filosofia nella società contemporanea, è garantita solo dalla centralità del dialogo con i grandi autori della tradizione attraverso i testi filosofici. Il rapporto tra il presente e il passato si costruisce intorno al dialogo tra noi e gli autori.
2. Occorre rilanciare questa centralità per elevare la qualità culturale della formazione dei docenti in servizio nelle scuole secondarie, e, quindi, la formazione dei giovani studenti.
3. Se si accetta questa centralità occorre respingere le *logomachie metodologiche*, che sono non solo defatiganti ed inutili, ma soprattutto distruttive della qualità culturale dell'insegnamento e del futuro della filosofia. Al massimo si possono accettare forme di promozione pubblicitaria della filosofia presso le masse poco colte.
4. Se si eliminano *logomachie metodologiche* e si torna al testo filosofico

tutto torna normale: la tradizione e il futuro della filosofia sono salvi, la formazione delle nuove generazioni, la qualità dell'insegnamento e quant'altro, sono assicurati.

5. Ergo, la Sfi intende rilanciare la lettura dei testi (attraverso la promozione di cicli di lettura e commento), il dialogo tra università e scuola secondaria, promuovere la formazione in servizio dei docenti della scuola, l'organizzazione di seminari e convegni su temi di rilevanza filosofica di grande attualità, e cose di questo genere.

Considerazioni sulle “novità” del programma.

1. A proposito della novità del ritorno al testo filosofico.

- Da 15-20 anni a questa parte nella Sfi si sono affermate le stesse cose che afferma il nuovo presidente. Non vi è documento della Sfi, o degna pubblicazione riguardante la filosofia e il suo insegnamento, in cui la centralità del dialogo con gli autori attraverso il testo nell'insegnamento filosofico, anche ai fini della costruzione del rapporto tra presente e passato, non sia stata dichiarata.
- La centralità del testo filosofico è stata proposta negli ultimi 20 anni all'interno del dibattito sull'insegnamento della filosofia contro l'*imperialismo* del nozionismo dossografico e manualistico prevalente nelle scuole italiane, al quale può essere attribuita la causa della decadenza del livello dell'insegnamento filosofico secondario in Italia. La centralità del testo è stata affermata contro la dimensione nozionistica, storicistica-enciclopedica, manualistica, del rapporto con la tradizione, che se realizzato in siffatta maniera, si è sperimentato essere privo di qualunque vitalità e significatività per i giovani.
- Leggere e studiare soltanto un manuale serve davvero a poco, non promuove trasformazioni profonde nella mente e nel cuore di un giovane studente. Di per sé non consente di gustare l'esperienza e il tormento della ricerca, la radicalità delle interrogazioni, il personale cammino critico lungo i percorsi frequentati dai grandi autori nello sforzo di definizione e soluzione dei problemi filosofici, imparando gradualmente a filosofare con loro e attraverso i loro testi. Se uno studente deve imparare a porre le domande, a pensare e a ragionare sui problemi, a valutare e scegliere tra opzioni differenti di senso e di valore, a padroneggiare concetti e argomenti, a costruire posizioni personali fondate, deve fare esperienza di ricerca filosofica a partire dalla ricerche già fatte dai filosofi. Il nucleo fondamentale di un'esperienza di ricerca filosofica è il rapporto con gli autori attraverso il testo.
- Tutti i ricercatori che si sono occupati negli ultimi venti anni di insegnamento della filosofia sono stati d'accordo su questo punto.
- Mi sembra, quindi, che il punto cruciale del nuovo programma sulla promozione dell'insegnamento della filosofia si mostri perlomeno *in continuità* con l'indirizzo culturale dell'associazione seguito negli ultimi quindici anni, ancorché privo di originalità.

2. A proposito del rapporto tra università e scuola secondaria.

La Sfi sceglie di *rilanciare* sulla centralità dei testi filosofici al fine di migliorare la qualità della preparazione dei docenti e dell'insegnamento secondario della filosofia. Nel programma di presidente Sfi si parte da due presupposti più o meno impliciti:

- che la frequentazione dei testi filosofici rimanga nel paradiso delle buone intenzioni nelle aule delle scuole superiori italiane;
- che i docenti della secondaria abbiano bisogno di supporto formativo per dare maggiore qualità al proprio insegnamento e questo supporto debba consistere in approfondimenti di studi contenutistici, soprattutto centrati sulla lettura delle opere.
- che l'approfondimento della conoscenza dei contenuti per i docenti sia uno strumento esauriente per migliorare l'insegnamento. Si pensa che il docente che migliora la propria preparazione contenutistica tout-court è in grado di migliorare il proprio insegnamento e, quindi, l'apprendimento degli studenti.

Buona parte di queste affermazioni è condivisibile. Nessun docente può sperare di insegnare decentemente filosofia se non possiede una buona preparazione, che è fondata sulla conoscenza della tradizione, degli autori e delle opere. A cosa dobbiamo attribuire la scarsa preparazione dei docenti formati negli ultimi trenta anni? Alla scarsa qualità delle persone nell'epoca degli studi di massa? Alla scuola secondaria che addormenta e routinizza le menti dei docenti con le *necessarie volgarizzazioni* della disciplina, rese necessarie dalla divulgazione della disciplina nella scuola di massa? Alla presunzione dei docenti, che si autonomizzano dalle università una volta che si laureano e vanno a insegnare nelle scuole secondarie?

L'Accademia, prima della istituzione delle SSIS, spesso si è interrogata sull'insegnamento della filosofia, ma si è mai posta la domanda di quale fosse il percorso più adeguato per formare nelle Università i docenti di filosofia? Direi che questo non è mai significativamente avvenuto, se non in poche facoltà del nostro paese. Non è forse vero che sino a qualche tempo fa nella maggior parte delle facoltà del nostro paese, e oggi ancora in molte di esse, si è fatta la scelta della semplificazione e della riduzione del complesso problema alla conoscenza dei contenuti? Ma se i docenti della secondaria non conoscono abbastanza gli autori e i testi della filosofia, di chi è la responsabilità? I docenti laureati in filosofia, che ora sono nelle scuole secondarie, non hanno forse studiato nelle università sino a qualche anno prima?

Siamo di fronte al solito circolo vizioso: le matricole che vengono nelle facoltà di filosofia non sanno nulla di filosofia e la colpa è delle scuole secondarie. Ne escono dopo anni di studi e non conoscono a sufficienza la filosofia, i testi e gli autori; non sono in grado di insegnare attraverso il rapporto con i testi: anche in questo caso la colpa è delle scuole dove andranno ad insegnare. Non è evidente che in un ragionamento di questo tipo vi è qualcosa che non funziona? Insomma l'enigmatica *terra di mezzo* costituita dall'università non ha alcuna responsabilità nella lacunosa preparazione dei futuri docenti di filosofia?

Quasi tutti gli accademici di filosofia, salvo uno sparuto gruppo di essi, ha creduto nella *verità di senso comune* che fosse sufficiente *sapere per sapere insegnare* e che tutto il resto costituisse inutile e futile *logomachia pedagogica*, didattica, formalistica e tecnicistica, e che, come tale, fosse del tutto spuria e

incompatibile con la profondità dei contenuti di filosofia.

La Sfi e la tradizione

I più noti filosofi del mondo accademico italiano del secolo XX° spesso hanno dato luogo a dibattiti profondi sull'insegnamento della filosofia. Spesso questi dibattiti sono stati promossi dalla Sfi o accolti nei convegni della Sfi. Basta sfogliare gli atti di questi convegni, i contributi a stampa in riviste e monografie della Sfi. I migliori filosofi italiani del novecento, certo non meno autorevoli dei filosofi attualmente viventi, hanno discusso animatamente e seriamente della questione dell'insegnamento della filosofia nella secondaria. Evidentemente qualche problema da esaminare e da risolvere esisteva ed esiste, altrimenti non si comprenderebbe la ragione di tanto dibattere da parte di così importanti studiosi. Se fosse stato possibile ridurlo alla scelta tra contenuti ed opere da una parte, e *logomachie* dall'altra, mi sembra che il problema sarebbe stato risolto da tempo ormai.

Non vi è invito o proclama più accattivante e più confortante di quello classico che afferma: "ritornare alla qualità e alla tradizione". Questi inviti e questi proclami mi sembrano scaturire dai soliti luoghi comuni dell'accademia: sono costituiti di affermazioni così generiche che da esse si capisce solo che la qualità è dalla parte della tradizione e il resto è *logomachia*. Da affermazioni di questo genere si deduce che la tradizione è conservata nell'accademia; altrove non vi è che volgarizzazione e impoverimento. L'impoverimento è, come al solito, nella massificazione e nella tecnica. Nella fattispecie, dell'impoverimento è responsabile la scuola di massa, che non *regge* la serietà della filosofia e la tecnicizzazione dell'insegnamento attraverso la didatticizzazione e la formalizzazione pedagogistica (che, in fondo, è la forma scolastica della prevalenza della tecnica). La *Zivilisation* della didattica della filosofia contro la *Kultur* della tradizione filosofica accademica.

Il dibattito sull'insegnamento della filosofia e la tradizione. La tentazione dei filosofi di *fare gli struzzi*.

Non è superfluo ricordare che anche il dibattito sull'insegnamento della filosofia ha costruito la tradizione per i filosofi. Ritornare alla tradizione significa anche ritornare a discutere dell'insegnamento della filosofia senza far finta che non sia mai esistito niente di serio da discutere, visto che, tanto, i contenuti sono lì, sempre uguali a se stessi, mentre gli studenti vanno e vengono, abitatori del tempo, nel divenire della storia.

Mi spiace dirlo, ma è proprio necessario sottolineare questo punto della questione, visto che ci ritroviamo dopo 15 anni di dibattito serio nella Sfi, che ha visto impegnati docenti dell'Università e docenti della secondaria, a leggere i soliti luoghi comuni. E i testimoni, se non gli attori, di questo dibattito, hanno già dimenticato? I luoghi comuni ciclicamente ritornano perché evidentemente covano come carboni accesi sotto la cenere, continuano a vivere silenti e latenti nelle aule universitarie. Questi, evidentemente riemergono non appena si aprono spiragli. Gli accademici sono malati di narcisismo estremo e spesso scambiano per verità le proprie convinzioni, cui rimangono intellettualmente e affettivamente attaccati, anche se spesso le convinzioni si fondano sull'ignoranza dei termini del problema e sulla presunzione di conoscerne in ogni caso tutti gli aspetti e le soluzioni.

Siamo sicuri che il mondo accademico che discute di queste cose abbia almeno letto il meglio della *logomachia* che vuole combattere? O basta alludere ai

confortanti e consolanti luoghi comuni per rimanere tranquilli di fronte ai problemi del rapporto tra filosofia e giovane generazioni, tanto più se si tira fuori, come alternativa, il valore ampiamente riconosciuto del testo filosofico, delle opere e della tradizione? Accade nell'accademia, e periodicamente anche nella Sfi, quello che accade in tanta provincia italiana, quando le tormenti, le tempeste, i disastri naturali, minacciano i raccolti e le case, e, per chiedere protezione e soccorso contro le avversità si organizzano processioni con le statue del santo patrono. La sacra icona della Sfi accademica è rappresentata da "il testo filosofico" e da "la tradizione". È un modo di fare gli struzzi, per non vedere e riconoscere i veri problemi.

I filosofi, a volte, quando si affaccia il problema del rapporto con le nuove generazioni e non si sa bene che cosa fare e come va a finire, tirano fuori l'icona indiscutibile del testo filosofico e degli autori da leggere, ecc. Chi può dire qualcosa contro il testo filosofico? Contro la banale evidenza che bisogna conoscere gli autori e la filosofia della tradizione? Nessuno può dire nulla. I *salvatori*, sostenitori della tradizione e del testo filosofico, hanno ragione contro tutte le banalizzazioni. Ma siamo sicuri di capire dove siano i problemi?

I luoghi comuni a proposito della centralità dei contenuti contro le vuote metodologie che impoveriscono i contenuti e nascondono, dietro il paravento del metodo, la povertà della stessa personale preparazione dei docenti non fanno fare neanche un passo in avanti verso la soluzione del problema. Si evita tranquillamente di prendere in considerazione il nucleo centrale del problema: come far incontrare i testi, gli autori della tradizione con le nuove generazioni? La questione non è quella di utilizzare tutto ciò "che può essere di utilità perché l'opinione pubblica sia aiutata a farsi l'idea che la filosofia può anche non essere polverosa, pedante, saccente ...dar vita ad occasioni mondane che possano essere utili a promuovere la causa della filosofia facendo ricorso anche a meccanismi pubblicitari". Questa impostazione si basa sul presupposto che alla base dei problemi dell'insegnamento della filosofia nella secondaria vi sia una questione "retorica", di capacità di persuasione, di capacità di vendere il proprio prodotto in situazioni di debolezza della filosofia nel mercato culturale attuale. Il messaggio che si fa passare è: riprendiamo la retta via che era stata smarrita a causa di eccessi di retorica e di tecnicismi metodologici che costituiscono la forma moderna di retorica efficace. Tutti i problemi saranno risolti. Ma quali problemi saranno risolti?

Serve un po' di umiltà per capire le trasformazioni in atto.

Cosa fanno gli accademici dei mutamenti in atto nel modo di usare il pensiero e la parola, di "ragionare", di conoscere, di comunicare delle nuove generazioni? Cosa fanno della crisi già in atto presso i giovani del modello di razionalità fondato sulla logica tipica della civiltà della scrittura e sull'avanzare di approcci conoscitivi basati su "altre logiche" influenzate dalla civiltà dell'immagine, sulla pervasività di forme estetiche di individuare e di attribuire senso, sulla secondarietà di forme di ragionamento ancorate al classico "logos" filosofico, al concetto e all'argomentazione; cosa fanno del tendenziale rifiuto della scrittura? Non si deve tornare indietro, rifiutare la specificità del ragionamento filosofico e del modo di usare il pensiero che lo fonda. Si tratta di fare i conti con nuovi modi di usare il pensiero e nuovi approcci cognitivi, per rinsaldare e arricchire di nuove potenzialità il modo tipico del ragionamento filosofico, a partire dal confronto con la tradizione e con i testi. È un percorso difficile e, per molti aspetti, sperimentale. Nei giovani non

è più tanto scontata la motivazione allo studio della filosofia, la disponibilità ad ascoltare le "lezioni" dei docenti", a studiare pagine di manuali pieni di nozioni.

La trasmissione creativa della tradizione filosofica passa attraverso profonde trasformazioni nel fare scuola, nell'organizzazione dei contenuti, dei curricoli, dei modi di comunicare con gli studenti attraverso il confronto con la tradizione e il dialogo con gli autori, dei modi di usare il tempo e lo spazio nella aule. Negli ultimi anni ho incontrato molti colleghi anziani e meno anziani che nelle scuole si confessano in piena crisi: gli studenti non li seguono più. Nelle università giungono giovani che sono motivati allo studio della filosofia. Nelle scuole secondarie vi sono tutti i giovani, anche quelli che non hanno una particolare vocazione allo studio della filosofia. I giovani sono cambiati: non sono imbarbariti, non sono meno intelligenti e meno attenti ai problemi dell'esistenza e della coesistenza umana; sono semplicemente "diversi" e si trovano a vivere in un'epoca molto diversa da quella in cui siamo stati educati noi. Si pongono domande ed elaborano risposte in modo diverso e secondo percorsi cognitivi di natura diversa da quelli "classicamente" filosofici. Di fronte a grandi cambiamenti, se ci limitiamo a ribadire il valore di ciò che nessuno ha mai messo in discussione, la centralità della tradizione, dei contenuti, del dialogo con gli autori e della lettura dei testi, rifiutando tutto ciò che ha costituito e costituisce sforzo di comprensione dei cambiamenti, per consentire nuove forme di incontro dei giovani con la tradizione filosofica, non si va molto lontano, e non andrà molto lontano neanche l'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria.

Per riconoscere i problemi dell'insegnamento della filosofia e per lavorare uniti per la loro soluzione sarebbe necessario un po' di umiltà nelle alte sfere dell'accademia. L'umiltà e una critica riflessione sull'attaccamento deleterio ed inutile ai soliti luoghi comuni, sarebbero utili anche a colmare la distanza tra docenti della secondaria e dell'università.

COMUNITÀ DI RICERCA: UN'ESPERIENZA PER COLTIVARE PENSIERO

Sara Leidi

Cosa è una comunità di ricerca? Che tipo di relazioni in essa si creano? Quali connessioni di valore pedagogico si instaurano?

Queste domande da circa un anno mi hanno spinto allo studio delle dinamiche della comunità di ricerca e soprattutto alla sua pratica. Esplorazione teorica ed esperienziale, infatti, non possono essere scisse nell'incontro con la generatività di una pratica di educazione al pensare, poiché teoria e pensiero, sono il *dar forma* al tempo della vita e *van nascendo* con l'incedere dell'esperienza, che, a sua volta, è vita saputa. «L'esperienza è riconoscibile come la culla esistenziale dell'indagine in atto, condizione di possibilità del pensiero che è a sua volta esperienza in sviluppo, processo incessante di indagine, dialogo con la complessità, tentativo mai compiuto di chiarificazioni, organizzazioni, sistematizzazioni sempre provvisorie, nell'intento di discriminare e selezionare valori e significati, di stabilire rapporti e connessioni, di esplicitare e chiarire intenzionalità»¹.

Il termine *comunità di ricerca* è stato coniato da Charles Sanders Peirce, uno dei padri del pragmatismo, il quale riteneva che le credenze di ognuno avessero una traduzione nell'azione, ovvero, che il significato delle idee e delle opinioni si rivelasse nella pratica e nei comportamenti di ciascuno. In base a ciò Peirce osservò diversi metodi di fissazione delle credenze: il *metodo della tenacia*, per il quale un uomo nutre nei confronti delle proprie opinioni la tenace volontà di perseguirle contro tutto e contro tutti; il *metodo dell'autorità* che, a differenza del precedente, poggia sulle credenze derivate da un contesto istituzionale; il *metodo della filosofia o metafisico*, aperto al dubbio, al confronto e al dialogo, proponendosi di giungere ad una credenza razionale; il *metodo scientifico* per il quale i professionisti della ricerca scientifica dovrebbero costituire una comunità nella quale tutti siano dediti in ugual misura all'uso di procedure simili perseguendo i medesimi obiettivi.

Il lavoro di Peirce si orienta all'analisi delle condizioni di possibilità per la creazione di un'opinione che non sia strettamente personale, ma coinvolga l'intera comunità razionale. Tale accordo di menti, però, può essere realizzato solo nel caso in cui si accetti il *rischio dell'interpretazione*. In ogni contesto pratico di vita, infatti, interagiscono tre elementi: il *representamen*, ovvero la rappresentazione dell'oggetto, del fatto reale, che, tuttavia, non è dato come cosa a sé stante, ma come segno di se stesso; il *significato*, poiché le cose, funzionando come segni, rinviano ad esso; l'*interpretante*, l'elemento che mette in relazione l'oggetto come segno e il significato che gli viene attribuito. Perché l'intera comunità razionale sia portata verso lo sviluppo di una riflessione condivisa, essa stessa come unità deve porsi come interpretante. Quel che si viene a costituire è un *noi* che riconosce ed incarna un preciso *habitus* comportamentale, il quale, a sua volta, è manifestazione esteriore delle credenze del gruppo, rappresentazione di uno specifico modo di interpretare le cose, disvelamento del proprio modo di mettersi in contatto con il mondo e di dare ad esso un senso.

Ogni rapporto che l'uomo ha con il mondo, con le cose, con l'ambiente, con gli altri uomini, è sempre il risultato di un'interpretazione; non vi è un trasferimento

¹ Striano M., *Quando il pensiero si racconta*, ed. Maltemi, Roma, 1999, pp. 43-44.

diretto dell'oggetto nella mente, ma un processo di interpretazione e di inferenza. Quest'ultimo, in particolare, non è per l'autore una capacità scontata per l'uomo, ma è un'arte da coltivare².

Come coltivare questa arte se non nell'atto stesso di agire una relazione tra interpretanti, se non nella ricerca incessante che interroga il rapporto tra *representamen* e *significato*, tra la vita esperita e la forma di pensiero che ad essa attribuiamo? La comunità di ricerca per Peirce rappresenta il luogo della costante interrogazione sul proprio modo di pensare ed agire. Nella comunità di ricerca si agisce pensando il pensiero, interpretando l'azione e agendo nuovo pensiero.

La visione di Peirce, legata ad una forte impronta pragmatista, può certo lasciare aperti dei dubbi, ma vorrei comunque portare la riflessione su quelle che sono le dinamiche generative di una tale pratica, che possiamo definire *filosofica*, in quanto esperienza di interrogazione radicale. Infatti più che un discorso sulla scienza, ciò che viene posto in questione è l'esperienza stessa del pensare. Se nella riflessione di Peirce la comunità di ricerca poteva avere soprattutto un valore epistemologico, luogo di conoscenza teorica centrato su discorsi che rendano trasparenti paradigmi e modelli del sapere, vorrei proporre l'idea di una pedagogia della comunità di ricerca, luogo di legittimazione dell'esperienza di pensiero di ciascuno.

Comunità di ricerca che è in prima istanza *luogo*, necessità di dimorare in essa, abitarla essendo esposti a tutti quei rischi che la relazione comporta, luogo in cui il pensiero è pensato ed agito nel dialogo, in un'incessante ricerca. Solo il vivere dall'interno permette, infatti, oltre che una conoscenza fondata su di un apprendimento informativo, un'esperienza di pensiero fondata sul *contagio amoroso*, capacità di sentire l'altro, come parte costitutiva del sé e allo stesso tempo *volto* irriducibile a sé.

In che modo io ed alterità partecipano ad un'esperienza che *inquina* le rispettive pratiche quotidiane nell'orizzonte di un reciproco educarsi ed educare? Come può avvenire una tale relazione e come può essere costitutiva di senso condiviso?

Il senso non è una precomprensione, ma necessita appunto di un luogo: non è astrattamente nella mia testa, ma in un contesto, in una trama di segni e relazioni, di testi molteplici. Forse semplificando Derrida, potremmo così affermare che il senso avviene in quella spaziatura bianca che si pone tra le parole, e tale spazio bianco è una differenza, una distanza/assenza, non nichilistica, ma generativa di un evento. E' il non ancora pensato, è un atto che ritaglia in questa separazione la sua condizione di pensabilità. Separazione tra io ed altro la cui irriducibilità è condizione della propria generatività.

L'irriducibilità è tale perché io sono *Io* per me stesso come l'altro è *Io* per lui, ognuno con il proprio corpo, i propri pensieri, le proprie emozioni, tensioni e relazioni, i propri vissuti, le rappresentazioni, le fantasie e i sogni. Sentire la diversità dell'Altro, mi permette di disancorarmi da me stesso e di intravedere nuovi orizzonti non ancora esplorati. Proprio perché l'altro non è completamente compreso nell'idea che io avevo di lui, si crea uno iato, uno scarto che è la condizione di un'interrogazione radicale che mi porti a pensare il senso delle cose: è il pensiero,

² Cfr: Peirce C. S., *The Fixation of Belief*, "Writings of Charles S. Peirce. A chronological edition", vol. 3: 1872-1878, Peirce Edition Project, Indiana University Press, Bloomington, 1986 e l'intervista a Carlo Sini reperibile sul sito www.emsf.rai.it/interviste/interviste.asp?d=522#links

appunto, che nel rapporto con l'alterità, pensa il senso delle cose, produce nuova significazione e pensa al suo stesso modo di pensare/agire.

La relazionalità è insita nella stessa forma umana che non è puramente spirito né puramente corpo, ma è pensiero incarnato e corpo pensante. Non vi è tra le due una sostanza originaria, ma c'è condivisione fra due dimensioni di una stessa struttura olistica. Il pensare, infatti, potrebbe apparire come un'attività totalmente incorporea e plausibile risulterebbe scindere la vita della mente dalla corporeità, ma la vita della mente non è vita se alla vita non è legata da un radicamento corporeo, è mera attività fine a se stessa. Allora «per esserci veramente nel tempo non basta pensare, ma [occorre] risignificare il pensare a partire dal riconoscimento delle sue radici materiali»³. Pertanto quando parliamo di pensiero non dobbiamo considerarlo come pura attività raziocinante fine a se stessa, ma sempre come processo legato a un contesto, a una storia, ad una *persona*.

Il filosofare, in quanto pratica di interrogazione radicale, è un modo particolare di stare nella realtà che ci consente di cogliere quegli scarti che da essa pervengono e che mettono in moto un percorso di conoscenza. E la conoscenza a sua volta, come abbiamo detto, si alimenta nella relazionalità, poiché dall'alterità prende quegli spunti per poter trovare ed intraprendere nuove strade, che permettono di condurre la persona verso nuove forme di consapevolezza e quindi verso nuove forme di conoscenza sia del mondo che di sé.

La comunità di ricerca è pensata proprio come spazio di coimplementazione dell'aspetto relazionale e dell'aspetto conoscitivo.

Il termine comunità recupera in sé l'idea di persona, di soggetto attivo, cosciente, originale, che si orienta nella vita secondo una direzione di senso autentica, perché sua propria. La comunità detiene alla base della sua costituzione la scelta etica di riconoscere l'Altro in tutta la sua completezza. Per comprendere meglio ciò, potremmo accompagnarci con alcune riflessioni che Raimon Panikkar espone in una relazione tenuta all'Università di Santa Barbara⁴.

In primo luogo vi è il problema della presa di coscienza dell'alterità, ovvero di ciò che l'autore chiama *aliud*. Essa non rappresenta solo la consapevolezza delle diversità o differenze rispetto al mio modo di essere che vado scoprendo, ma soprattutto sta a significare la presa di coscienza dell'esistenza, o comunque della possibilità di esistenza di altre entità che vanno oltre il mio esistere. Mi sento esistere perché sono immerso in qualcosa e questo qualcosa supera me stesso. Panikkar sostiene, infatti, che il *logos* è altro che pura ragione, l'Uomo è altro che il *logos*⁵, e l'Essere altro che l'Uomo; così, allo stesso modo, da questo sentirsi parte, io mi rendo conto di non esaurire il reale con la mia esistenza. C'è qualcosa oltre a me: *aliud*. La percezione dell'alterità, in un certo senso, già implica il fatto che io mi senta profondamente e che, inoltre, mi senta calato nella relazionalità. Sono relazione e, allo stesso tempo, sono in relazione.

L'*aliud*, però, ci suggerisce Panikkar, non esaurisce la comprensione del reale, ossia di ciò che è oltre a me. L'alterità in generale, infatti, non è necessariamente l'Altro: l'*aliud* non è l'*alius*. L'Altro non è pura e semplice alterità, ma è altro sogget-

³ Mortari L., *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, ed. Liguori, Napoli, 2006, p. 136.

⁴ CFR: Panikkar R., *Il mito del pluralismo*, in «La torre di Babele», edizioni Cultura della Pace, Firenze, 1990, pp. 75-117.

⁵ Si intende in questo caso un pensiero che è considerato come disancorato dal corpo, quindi non può esaurire la definizione dell'essere umano.

to, altra persona, che, a mio stesso modo, è pensiero incarnato e, come esistenza, possiede un proprio sentire, un proprio pensato e quindi un proprio vissuto. L'*alius*, pertanto, non considera se stesso come altro, ma si vive in primo luogo come esistenza, come Io e, come me, intraprende un percorso di ricerca e di conoscenza nella propria vita. Trattare l'altro come *aliud* e non come *alius* significa non riconoscere valore alla forma della sua esistenza, significa reificarlo, costringendolo in una definizione di oggetto e non di soggetto. In tal modo l'altro non sarebbe titolato di intenzionalità, ma sarebbe puro strumento per il raggiungimento dei fini per cui io lo costituisco come oggetto.

Partendo da queste riflessioni possiamo, quindi, considerare il fatto che il riconoscere l'Altro non coincida con il sentire o percepire l'alterità in generale, ma rappresenti una scelta cosciente e responsabile, una scelta etica. Etica in quanto rappresenta la *praxis* relazionale: è la scelta di un buon pensare, di un buon entrare nella relazione.

Panikkar prosegue nella trattazione esaminando l'impovertimento delle lingue moderne, le quali, secondo l'autore, hanno perso la dimensione duale e relazionale, arrivando a considerare il Tu come un Esso e non come Egli o Ella, ricapitolandolo in un'ottica di reificazione. La ragione d'essere della prospettiva duale, sostiene Panikkar, è quella di permettere l'espressione del rapporto Io/Tu, nella quale non è possibile considerare il Tu come un Esso, un oggetto poiché verrebbe svuotata la legittimazione della sua esistenza. L'Altro in quanto Tu è soggetto cosciente e intenzionale, che vive nel reale e si orienta in una propria direzione di senso. La decisione etica di riconoscere l'Altro in quanto *alius*, non solo fa di lui una parte del reale, ma lo costituisce come compagno nel percorso di conoscenza del reale e di me stesso, partecipante attivo della mia stessa esistenza. «Questo solo mi consente di ascoltare l'altro, di essere conosciuto da lui e non solo di conoscere lui. Non vi può essere pluralismo vero, fintanto che l'altro non viene scoperto. Io voglio dire l'altro (*alius*) come sorgente di (auto) comprensione e non solo come termine (*aliud*) di intelligibilità»⁶.

«Il lavoro nel presente, che è il lavoro nella comunità⁷ - qui, ora, con - non può che nutrirsi delle esperienze del passato, che compongono il nostro modo di essere rivolti al mondo, e dell'immaginazione di nuove aurore, di nascite cui dare la vita, con il cuore vigile. Comunicare tutto ciò, vale a dire mettere in comunità ciò che si è, ciò che si sente, ciò che si spera - al di là dei ruoli e delle maschere - può essere fonte di un'ansia insostenibile, evocata dal timore dello scandalo implicito nell'ostensione solenne dell'amore»⁸. Il timore dell'ostensione dell'amore, è la paura di esporsi nella relazione, è la fatica che impone la manifestazione del proprio sentire. Pertanto l'agire etico nella comunità è in primo luogo *benevolenza*: il volere il bene dell'altro semplicemente perché si vuole il bene dell'altro; il considerare l'altro come *alius* e non come *aliud*. È l'idea di un contagio amoroso per il quale l'Altro mi aiuta a conoscere nella misura in cui mi costruisce. Mi costruisce perché mi offre il suo sentire come forma di conoscenza del reale e come spunto per la comprensione di me stesso. Questo implica che si trovi un modo tenero e duro di stare nella relazione: disponibilità all'ascolto e alla trasformazione, ostinazione nella ricerca della verità, del senso che inverte il tempo della propria vita.

⁶ Ivi, pp.101-103.

⁷ Il corsivo è mio.

⁸ Gasparetti Landolfi S., *La bottega del filosofo ovvero del contagio amoroso*, in "Didattica della filosofia", 2006.

Il termine ricerca, infatti, recupera in sé tutto l'aspetto noetico. Nel linguaggio della fenomenologia la dimensione noetica o *noesis*, sta ad indicare *come guardiamo*, mentre il *noema* esprime *cosa vediamo*. Marianella Sclavi ci suggerisce una lettura della *noesis* su differenti livelli. In primo luogo vi è una visione ingenua, una constatazione apodittica, in quanto ritenuta evidente, priva di dubbi o contraddizioni. A questo livello non c'è stata alcuna riflessione sul proprio modo di percepire il *noema* e quindi il pensato, perciò qualsiasi altra interpretazione risulta non fondata sulla realtà. Non si è consapevoli del proprio modo di sentire: la visione, infatti, è considerata ingenua non perché sbagliata a priori, ma perché considerata l'unica possibile.

A posteriori è però possibile riflettere su come sia stato definito il *noema*, ovvero sulle modalità in cui l'osservatore ha definito il senso di ciò che vede. Il *noema*, in un certo senso, è circoscritto dal proprio punto di vista, e perché il processo noetico divenga consapevole, deve essere possibile guardare il *noema* da una diversa angolazione, da un differente punto di vista: per cogliere il mio modo di costruire senso devo cambiare il modo in cui costruisco un senso.

A questo punto è pure possibile contemplare altre definizioni di *noema* come plausibili e altrettanto fondate sulla realtà. Questa strategia, insomma, si propone di cambiare la *noesis* per modificare il *noema*. Il cambiamento può essere anche affidato al potere evocativo delle parole con cui ci esprimiamo, le quali sono parte integrante non solo nel percorso di ricerca, ma nella stessa fondazione relazionale della comunità. La Sclavi sostiene che «il potere metamorfico delle parole viene usato per evocare un contesto noetico implicito che consente un certo risultato percettivo. In questo caso non si parla esplicitamente dei meccanismi della percezione e non è neppure necessario conoscerli, si racconta una storia. La storia narrata evoca un contesto dentro il quale l'esperienza prende forma»⁹.

Il curriculum della *Philosophy for Children*, che impronta il suo metodo sulla trasformazione della classe tradizionale in comunità di ricerca, si propone di recuperare entrambi questi livelli/strategie, la generatività dell'evocazione linguistica e la consapevolezza della trasformazione noetica, come apprendimento al buon pensare, al buon interrogare, risorsa interdisciplinare, transdisciplinare, vitale. In gioco vi è l'intera esperienza del pensare: non solo la capacità di cambiare *noema* grazie al lavoro nel gruppo, ma anche la trasparenza delle modalità trasformative, ovvero la capacità di riuscire ad esprimere le dinamiche che portano al cambiamento. La conoscenza che ne deriva non è solo quella di un nuovo *noema*, ma anche quella relativa al processo noetico.

Il passaggio da una visione ingenua alla contemplazione della fondatezza di più soluzioni è intransitivo: una volta abbandonata la visione apodittica si acquisisce quella che Sclavi chiama *competenza polimorfa*, la quale non esclude la fondatezza dell'alterità. In realtà, a questo secondo livello, le diverse alternative non vengono considerate contemporaneamente, ma in successione, valutando solo una alla volta come valida. Una successione di visioni ingenua, caratterizzate però, nel passaggio da una all'altra, da uno scarto che è dato dalla non esclusione di fondatezza: ho diverse soluzioni plausibili, ma le analizzo una alla volta e, mentre ne considero una, le altre sono escluse dall'orizzonte di senso. «Le due esperienze si elidono e per passare dall'una all'altra l'osservatore deve cambiare il modo di connettersi a se stesso e al mondo esterno. Deve – ogni volta – passare da un atteggiamento passi-

⁹ Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, ed. Bruno Mondadori, Milano, 2003, p.68.

vo ad uno attivo. Deve muoversi, diventare co-protagonista, compiere una scelta, assumersi una responsabilità»¹⁰. Ciò significa permettere all'Altro e al suo punto di vista di entrare in me e costruirmi; è il contagio di cui abbiamo parlato pocanzi. Non solo esso richiede impegno, ma è allo stesso tempo destabilizzante, include un senso di timore e paradossalità, che però può trasformarsi in nuova scoperta e ri-radicalamento. «L'altro è anche presenza scomoda, poiché chiede impegno nel riconoscimento di un'altra realtà, di un altro soggetto che sta lì, ci provoca, sollecita le nostre risposte e ci ricorda la necessità di aprirci al mondo e alle relazioni per poter conoscere, pensare, vivere svuotandoci di ciò che eravamo o credevamo di essere e recuperando sempre nuovi e possibili spazi e risorse. In questo senso l'alterità rimanda alla tensione, alla ricerca»¹¹.

Caratteristica di questo secondo livello di analisi è, però, la convinzione della chiusura del contesto noetico, ovvero l'idea che il campo delle possibilità esplorabili sia limitato. Pertanto ulteriore livello conoscitivo è caratterizzato dalla presa di consapevolezza della possibilità di trovare un campo sempre più vasto. Questo è il livello dell'indagine variazionale, la quale si instaura sulla distinzione fra le *variazioni entro un campo di possibilità* e le *variazioni del campo di possibilità*. Non si modifica solo il *noema*, ma è lo stesso orizzonte noetico di costruzione di senso che si amplia e si apre a possibilità illimitate. «È solo con l'indagine variazionale che il soggetto che osserva da passivo diviene pienamente attivo, consapevole dei propri poteri e delle proprie possibilità»¹². Essa non solo richiede l'impegno di superare il nostro modo ingenuo di sentire, ma ricerca uno sforzo immaginativo, evidenziando il ruolo fondamentale di ciò che non c'è, di ciò che non è annoverato nel ventaglio delle possibilità, dell'impossibile. «Il pensiero diventa allora responsabilità di tutti e di ciascuno perché il nostro modo di pensare e di intendere in una determinata maniera ha conseguenze significative sul nostro rapporto con il mondo e su come il mondo ci appare»¹³.

L'intenzionalità, come scorta di un agire proprio, libero e responsabile diviene un tratto fondamentale dell'esperienza di condivisione nella comunità di ricerca, esperienza che si snoda sulla costruzione di un sentire consapevole aperto alla considerazione di ulteriori contesti di possibilità, in grado di garantire la crescita e l'ampliamento della conoscenza. L'agire intenzionale è un tendere verso la realizzazione di qualcosa, aspetto pregnante in ogni intervento formativo. Allo stesso tempo, però, non è dato sapere in anticipo se gli obiettivi prefissati si raggiungeranno o se permarranno uguali nel corso del tempo. L'intenzionalità quindi è volta alla realtà, in quanto possiede sempre un contenuto, ma non è necessariamente realizzazione; piuttosto è apertura alla possibilità, possibilità di esiti differenti, possibilità di scoperta di nuovi orizzonti e prospettive prima inesplorate. Possiamo allora considerare il possibile come orizzonte di legittimazione dell'intervento educativo, poiché, se tutto fosse già stabilito e definito, l'educazione potrebbe solo avvallare l'esistente, invece essa deve essere in grado di aprire una pluralità di percorsi ed opportunità che possano orientare e rendere significativo il pensiero della vita e la vita in tale pensiero. In egual modo l'educazione parte dal possibile e si orienta verso il possibile, verso la possibilità che non ci sia un unico risultato, verso la possibilità di diverse forme di intelligenza che possano incontrarsi e crescere in un conte-

¹⁰ Ivi, 69.

¹¹ Striano M., *Quando il pensiero si racconta*, ed. Maltemi, Roma, 1999, p.51.

¹² Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, ed. Bruno Mondadori, Milano, 2003, p.72.

¹³ Striano M., *Quando il pensiero si racconta*, ed. Maltemi, Roma, 1999, p. 36.

sto di condivisione. In questo modo l'educazione come possibilità ingloba in sé anche la dimensione dell'impossibilità, essa, infatti, è a sua volta una forma di possibile: è l'impossibilità del non pensato, del non preventivato, che invece può delinarsi come evenienza possibile nel contesto educativo e di vita. È quell'impossibilità che va colta nel momento in cui si presenta e che può e deve essere considerata una risorsa per l'apprendimento. Un traguardo per l'educazione potrebbe essere, infatti, non solo l'essere in grado di pensare e programmare il possibile, ma l'essere in grado di considerare l'impossibile come forma di possibilità e come risorsa preziosa.

«L'altro ci chiama in causa in quanto soggetti intenzionalmente collocati in un mondo di relazioni, in quanto "io" con un proprio e peculiare orientamento nel mondo, che viene stimolato dall'incontro con gli altri orientamenti in cui si costruiscono sempre nuove domande»¹⁴. E proprio da tali domande che formano la trama dialogica dell'incontro, luogo, contesto, rete delle narrazioni di senso, che la ricerca trae la propria interminabilità.

La comunità di ricerca si sviluppa in un'ottica a-duale, non nel senso che non riconosce il rapporto Io/Tu, ma in quanto cerca di ricomporre la differenza non in termini dialettici, di contrasto, ma dialogali, volti a creare un'armonia fra le parti. Questo concetto di armonia non è ricomprensibile in quelli di unità e universalismo: nella comunità di ricerca infatti non necessariamente vi è unità di pensiero, non tutti pensano allo stesso modo, e, allo stesso tempo, il concetto di universalità, inteso come convenzione valida per l'intero gruppo, non corrisponde all'ideale della comunità di ricerca, nella quale si crea sì una narrazione, una trama condivisa, ma volta a portare ad ognuno un particolare apprendimento significativo, che è tale in relazione allo specifico vissuto. Narrare è mettere dentro ad una trama, è configurare gli eventi, è delineare il proprio sentire affinché assuma un senso all'interno della narrazione, in modo tale che l'armonia e la concordia non escludono la differenza, ma la ricompongono in una sorta di coesione. La differenza rappresenta l'originalità dell'Esserci come soggetto attivo e intenzionale, ma allo stesso tempo è ricondotta, come superamento dell'individualità, ad arricchimento del gruppo. Il conflitto, pertanto, non è escluso, ma cerca di essere espresso, vissuto nel gruppo, ricondotto a categorie di significato per ogni membro della comunità. La comunità di ricerca rappresenta un'opportunità di delineare il conflitto non come un male in sé e per sé, ma come possibilità di gestire un cambiamento. Questo potrebbe essere un buon esempio di indagine variazionale da condurre attraverso l'interrogazione radicale condivisa e la disposizione a mettersi totalmente in gioco.

La comunità di ricerca non può che prender forma in uno spazio dialogale nel quale si possano intessere trame di apertura e possibilità. Il dialogo dialogale, infatti, si distanzia dalla posizione dialettica poiché non cerca di con-vincere l'altro, non cerca di far predominare la propria posizione su quella dell'interlocutore, ma intende tentare di intessere una trama recuperando tutto il significato che l'incontro offre. In questa ottica esso supera quell'epistemologia del cacciatore, per la quale l'incontro si deteriora a sola attività volta a procacciare informazioni, attività «realizzata da una ragione strumentale separata dal resto dell'essere umano e soprattutto dall'amore»¹⁵. Il dialogo dialettico presuppone una base logica impersonale entro la quale stabilire oggettivamente la validità e la verità di un discorso; il dialogo dialogale si fonda sulla scelta etica di riconoscere l'altro in tutta la sua completezza, ragione, sentimento, corporeità al di là della sola logicità. In questo modo

¹⁴ Ivi, 52.

¹⁵ Cfr: Panikkar R., *Pace e Interculturalità. Una riflessione filosofica*, Milano, Jaca Book, 2002.

esso declina tanto la pura oggettività, quanto l'esclusiva soggettività: «l'oggettività, quando è riconosciuta come tale, ha il vantaggio di non appartenere a nessuno e lo svantaggio di essere inefficace, di non essere impegnativa per nessuno, perché non è penetrata nel cuore umano. [...] D'altro canto, nemmeno la pura soggettività è di per sé il dialogo, dal momento che ha eliminato praticamente il *logos* per rifugiarsi in un sentimento non trasferibile all'altro»¹⁶. Il dialogo dialogale non si prefigge come scopo ultimo il raggiungimento di una verità intesa in senso assoluto, ma intende percorrere un cammino di ricerca, ascolto attivo, interrogazione e nuova ricerca, nel quale costruire una narrazione di senso. Una narrazione, infatti, non è mai univoca, ma è più della somma di tutte le sue interpretazioni. Nel dialogo si condividono e si intessono trame di pensiero e conoscenza, si intraprende un complesso processo di indagine e di ricerca. La verità che si evince è allora una verità relazionale, armonica, che non esclude la diversità e la dissonanza, ma le ricomprende come fonti di inesauribile energia e vitalità.

La scelta di riconoscere l'altro, la scelta di considerarlo come risorsa e non come strumento passivo, il tipo di relazione con cui si entra in cammino e in ricerca, sono quesiti sui quali ogni agire educativo deve interrogarsi. Interrogandosi ci si rende consapevoli e la consapevolezza nasce dall'attenta adesione alla realtà.

Questa adesione è osservazione, razionalità, ma anche ascolto e sentimento, è l'instaurarsi di una relazione ermeneutica con il reale, che, in quanto tale non è né oggettiva, né soggettiva, ma armonica, è ricomposizione di senso. Un tale processo non solo mi dà una visione e un'auscultazione più completa e complessa del contesto nel quale agisco, ma mi offre un ritorno sul mio modo di vedere, di sentire e di sentirmi in quella situazione.

Tutto questo significa riconoscere ai bambini che sono con noi nella relazione educativa, non una potenzialità, ma una potenza che è già atto nel momento in cui ci si manifesta nel dialogo. In esso ci si manifesta in modo totale e complesso, sia come corporeità che come pensiero, e questa, sia per un bambino che per un adulto, è già una difficile esposizione, in quanto potrebbe risultare molto meno impegnativo scomparire, accodandosi al pensiero di qualcun altro. Ne va del modo stesso di fare educazione e ne va della vita delle persone che stanno nella relazione educativa.

Se l'educazione non si occupa in primo luogo dell'arte di vivere e non pensa l'imparare a pensare come sostanzialmente legato alla vita, che senso avranno gli apprendimenti che se ne trarranno? Che senso avranno gli insegnamenti?

La comunità di ricerca si propone per l'educazione come un metodo per condividere ed essere co-costruttori responsabili di una trama di significati. L'educazione, nella prospettiva della comunità di ricerca, non solo si delinea come un' *ex-ducere*, tirar fuori, magari in senso prettamente nozionistico, ma anche e soprattutto come un' *educāre*, allevare, coltivare, custodire, aver cura. Educare è offrire al soggetto tutte le esperienze di cui ha bisogno per far fiorire¹⁷ densamente la sua umanità e far respirare la sua anima¹⁸. In questo modo educare nella comunità di ricerca significa trovare ed offrire nella relazione dialogale quei *fermenta cognitionis*, quei segni che aiutano a pensare e a far domande sul senso delle cose.

¹⁶ Ivi.

¹⁷ M. Nussbaum lega il termine "fiorire" all'educazione.

¹⁸ Il concetto è stato ripreso da una conferenza tenuta da Luigina Mortari presso l'Università degli studi di Bergamo in data 3 settembre 2007.

M. Zambrano mostra come il compito di ogni essere umano sia quello di dare forma etica ed estetica al tempo. In particolare dare una forma buona al tempo significa trovare un metodo per la vita che mi consenta di vivere bene e che, allo stesso tempo, rappresenti una riflessione sul cammino intrapreso. L'educazione deve essere in grado di far fiorire la capacità di pensare il senso dell'esistenza.

In questo senso la comunità di ricerca è un'esperienza nella quale ci si accompagna nella costruzione di senso dell'esistenza, un modo di coltivare il pensiero sulla vita e per la vita. Questa operazione è tanto più difficile in virtù del fatto che non sappiamo esattamente come si faccia. Il metodo è paradossalmente *a-metodico*, si trova nel cammino e nell'esplorazione, sta nella capacità di interrogare la propria esperienza nell'atto di viverla e dividerla.

Nella comunità di ricerca ci si educa ad un *pensiero largo*: quando mi trovo ad affrontare una questione, provo a pensarla come la penserebbe un altro interlocutore possibile, non per adeguarmi, ma per trovare una terza posizione, vivendo in questa dinamica un processo creativo.

La comunità di ricerca diviene così il luogo dell'esplorazione esperienziale dei processi di pensiero di ciascuno e della loro generatività; il luogo in cui si intende educarsi a partire da sé, tornando a sé, cominciando da sé, ma anche non preoccupandosi di sé, in uno *slancio amoroso* in cui tutti si educano reciprocamente.

LA FILOSOFIA È COME LA RADICE DI UN ALBERO... ESPERIENZA LABORATORIALE DI PRATICA FILOSOFICA IN UNA CLASSE QUINTA DELLA SCUOLA PRIMARIA

Marta B. Rota

“In tutto questo tempo in cui io ho fatto filosofia mi sono sentita crescere, perché ho capito tante cose, il loro senso, ho imparato ad ascoltare gli altri, stare insieme, essere un gruppo sostenuto da tutti”.

“Durante l’anno ho costruito nuove idee e nuove ipotesi”.

“È come se in questi anni di filosofia avessi costruito le basi per diventare filosofo”.

Sono le riflessioni raccolte alla fine di un’esperienza laboratoriale di filosofia con bambini di dieci anni, frequentanti la classe quinta di una Scuola primaria nella provincia bergamasca¹.

Partiamo da qui per raccontare un’esperienza formativa progettata e costruita sulla base del curriculum e della metodologia della *Philosophy for Children*².

Un percorso di pratica filosofica, basato sulle potenzialità trasformative del dialogo dialogale, non può partire se non dalle trasformazioni che l’esperienza filosofica, nel contesto della comunità di ricerca, ha generato negli attori coinvolti, trasformazioni delle quali i bambini si sono resi consapevoli grazie ad un confronto con se stessi, la propria storia, il proprio sguardo sul mondo e con gli altri, le loro storie, i loro punti di vista.

Restituire un’esperienza didattica, che propone nella scuola la comunità di ricerca come luogo significativo entro cui imparare ad esercitare il proprio diritto a pensare, significa dare più spazio possibile alle parole, alle idee, alle riflessioni dei protagonisti attivi del percorso: i bambini. Raccontare un percorso laboratoriale di filosofia significa, per chi l’ha pensato, condotto e vissuto, rimettersi in ascolto del pensare dei propri alunni, ponendosi nell’ottica di un’ermeneutica della pratica, in modo che la restituzione non sia solo un portare alla luce il pensiero sommerso dei bambini, ma anche un ripensare a partire da sé e dal proprio sguardo da insegnante - facilitatore.

I bambini di classe quinta, hanno partecipato attivamente al laboratorio di filosofia “Pixie”³, un percorso di incontri di un’ora e mezza, a scadenza settimanale, per tutto l’anno scolastico 06-07. Gli alunni impegnati a descrivere l’esperienza laboratoriale in un articolo, pubblicato sul quotidiano locale, si esprimono così riguardo le finalità del laboratorio: *“Noi facciamo filosofia per imparare nuove cose e per allenare la mente e tenerla sempre attiva. La filosofia ci aiuta a ragionare meglio (...) ci fa porre domande molto interessanti e ci fa trarre risposte a delle domande*

¹ Scuola Primaria di Terno d’Isola (Bergamo).

² Un movimento educativo a diffusione mondiale, nato negli USA negli anni '70 ad opera di Matthew Lipman, che si propone di educare al pensare, in un contesto che è quello della Comunità di Ricerca, la quale assume la pratica del filosofare come metodo d’indagine conoscitiva.

³ Testo del curriculum della P4C.

*difficili. (...) Secondo noi è una materia che ci aiuta a rispondere a domande che non hanno una risposta unica*⁴.

Il laboratorio di filosofia è una palestra per il pensiero, in cui non si ha paura di affrontare "cose difficili"; si è in ricerca di risposte non preconcepite o imboccate dal docente; non si percorrono strade già tracciate, ma si è personalmente in gioco e costantemente in confronto con gli altri. Il clima nella comunità di ricerca favorisce l'annullamento del timore dell'errore: *"(...) impariamo a rispettare le esigenze e i sentimenti di tutti, ad esprimere le proprie ipotesi ed idee senza paura di sbagliare"*⁵.

Un bambino, durante la restituzione alla classe dei risultati di un questionario proposto a metà del percorso di filosofia, sottolinea come ci siano nel gruppo classe *"tanti aumenti delle capacità riflettive"*; al di là del "neologismo" coniato dall'alunno, si scorge quanto i bambini nel dialogo con i compagni si siano resi consapevoli di una crescente capacità di riflettere sulle cose e di esprimere la propria idea: *"prima non riuscivamo ad esprimerci, ma adesso ci riusciamo anche molto meglio. (...) Perché prima del laboratorio io sfruttavo le cose senza pensare il perché"*⁶.

Il contesto della comunità di ricerca, il confronto delle proprie idee con quelle altrui, facilita un percorso di maturazione della consapevolezza delle proprie conoscenze, un atteggiamento metacognitivo che dà valore profondo alle proprie conquiste cognitive e socio-relazionali. Ciò che si è appreso diventa, per i piccoli filosofi, spendibile, fruibile nella quotidianità, nei rapporti con gli altri, diventa quasi uno stile di vita: *"sviluppare di più le idee, trovare delle soluzioni, pensare"*; *"sviluppare il cervello, ad imparare le cose nuove, a diventare filosofica e per stare un po' insieme ai miei compagni e per questo sono felice, felicissima"*; *"riflettere meglio, pensare di più e a ragionare su tutto"*.

I risultati del questionario mostrano al primo posto, fra le "cose imparate", la maggiore sicurezza nell'esprimere i pensieri. Sicurezza che nasce dal fatto ci si sente liberi: la risposta giusta, quella dell'insegnante, non c'è; è bandita l'ansia da prestazione; l'altro non è in competizione, ma è un compagno con cui collaborare nella ricerca comune.

Ogni incontro è stato opportunamente pensato, organizzato secondo un setting particolare e condotto con una metodologia che ha comportato l'utilizzo dei materiali del curriculum di Lipman, ma anche la creazione di nuovi strumenti e mezzi rispondenti ai bisogni e alle esigenze di un contesto specifico e in continua evoluzione.

Gli incontri per i bambini di quinta si sono aperti sempre con un'attività ludica, in grado di mettere in campo tutti i linguaggi (verbale, iconico, corporeo); a coppie, a gruppetti, singolarmente. Ogni gioco è stato pensato appositamente in relazione al testo che si sarebbe letto successivamente, allo scopo di creare un clima disteso, positivo, in grado di favorire la coesione del gruppo attraverso la stimolazione di tutte le dimensioni della persona: corporea, emotiva, relazionale, cognitiva.

Dopo il gioco si lasciava il tempo necessario per una restituzione delle emozioni in merito, di seguito si passava al momento della lettura ed ascolto del brano del testo, *Pixie*, sfondo per tutto il laboratorio.

⁴ Articolo pubblicato su L'Eco di Bergamo il 6 marzo 2007; disponibile alla pagina www.ecog.it/EcoG_scuola/2006_2007_pdf/060307.pdf

⁵ Ibidem.

⁶ Dal confronto di gruppo sui dati emersi dal questionario proposto a metà percorso.

I bambini erano invitati, alla fine della lettura del brano, a porre le domande sul testo e oltre il testo, lasciandosi stimolare dalle situazioni narrate, dalle parole, dalle espressioni, dalle emozioni provate durante la narrazione, dai problemi e dalle suggestioni emergenti dal testo. Materiale necessario: una lavagna a fogli su cui scrivere le domande e avere la memoria del lavoro svolto nel corso del laboratorio.

Le modalità di raccolta delle domande sono state cambiate in itinere: da quesiti posti liberamente in modo individuale ad interrogativi raccolti a piccoli gruppi. All'inizio i quesiti erano molto legati alla narrazione e ai personaggi del racconto; poi nel corso delle sessioni, le domande sono state più legate a problematiche filosofiche; la domanda è la base della ricerca filosofica; quelle raccolte in ogni sessione consentivano di definire un piano di discussione che apriva al dialogo filosofico. E' importante che tutte le domande, anche quelle apparentemente banali, siano accolte e restituite alla comunità.

Costruire il piano della discussione è un momento delicato e cruciale della sessione, in quanto rappresenta il momento dell'individuazione e definizione del tema della discussione, della pista euristica da percorrere nel dialogo. Diverse le modalità per arrivare al piano di discussione: analisi delle domande, dei contenuti, dell'incipit, delle parole-chiave che accomunano più domande. Con i bambini di classe quinta si è stabilito, di comune accordo, di individuare la domanda della discussione attraverso una votazione democratica. La domanda più votata, così come era stata formulata dai bambini costituiva, il tema su cui riflettere; a volte, se necessario, si formulavano domande ad essa connesse per facilitare una generalizzazione o chiarire ulteriormente l'argomento.

Il dialogo, il confronto sulla domanda prescelta, rappresenta la parte più corposa dell'incontro: in media, il dialogo ha avuto una durata di 40-45 minuti circa. Dialogare in comunità comporta necessariamente delle regole; queste quelle costruite dal gruppo-classe:

- 1. sentirsi liberi di intervenire o di non intervenire: non parlare non significa non ascoltare o non partecipare;*
- 2. non alzare la mano per parlare, ma abituarsi a parlare quando il compagno/a ha concluso il suo intervento;*
- 3. ascoltare con molta attenzione le opinioni dei compagni e rispettare il pensiero di tutti;*
- 4. esprimere il proprio pensiero con esempi, contro-esempi; sostenere la propria opinione con buone ragioni;*
- 5. accettare i contro-esempi e il disaccordo altrui;*
- 6. parlare rivolgendosi a tutti i membri della comunità e non solo all'insegnante-facilitatore.*

I bambini riferendosi alle domande e agli argomenti dei loro dialoghi così si esprimono:

"Le nostre discussioni nascono dalle nostre domande e gli argomenti su cui dialoghiamo sono diversi: perché non si ricorda tutto? Quando si è se stessi? Cosa vuol dire avere una famiglia? Cos'è il pensiero? Chi è il vero amico? Cosa sono i

sentimenti e le emozioni? Noi non sappiamo mai prima di cosa discutiamo, ma esprimiamo le idee che ci vengono al momento”⁷.

Perché le domande devono avere delle risposte? È una domanda che ha tracciato la pista di dialogo in una sessione. I bambini si sono confrontati sulla differenza fra le domande in generale e le domande filosofiche e su questioni epistemologiche di tutto rispetto. Ecco uno stralcio del dialogo:

B.1 - Le domande devono avere delle risposte, se no non ci sarebbero le domande.

B.2 - Secondo me le domande devono avere delle risposte, per capire.

B.3- Secondo me se c'è una domanda, si deve dire anche la risposta.

(...)

B.4 – Alcune domande non hanno una risposta. Eh... Tutte potrebbero avere una risposta, anche se è difficile da trovare, ma penso che tutte hanno una risposta.

B.5- Secondo me come B4 tutte le domande hanno una risposta ma ad esempio “cos'è il tempo” è una domanda filosofica e nessun filosofo... neanche la mente umana è riuscita ad arrivarci forse in futuro sapremo le risposte delle domande che adesso non sappiamo.

(...)

B.2 - Secondo me le domande nascono dal dubbio.

B.1 - Secondo me le domande possono nascere da un'altra domanda.

(...)

B.6 – Vorrei ritornare su quello che ha detto B1... che le domande nascono dalle altre domande e allora a questo punto è come l'uovo con la gallina! Non si sa chi nasce prima e non si sa se è nata prima questa domanda o l'altra e non si sa se è nato l'uovo prima della gallina...

(...)

B.2 – Volevo rispondere alla tua domanda, secondo me a scuola sono più quelle (le domande) che hanno una risposta, invece ad esempio ci sono quelle materie, come la filosofia, che non hanno una risposta unica, ma tante risposte diverse, perché ognuno esprime la propria opinione.

(...)

B.6 - Io volevo dire che ad esempio la filosofia non è né giusta, né sbagliata e che di significati ce ne sono tanti!

(...)

B.5 –(...) nella filosofia non ci sono risposte proprio precise, invece nelle altre materie ci possono essere.

(...)

B.7- Io non sono d'accordo con B2, perché quando ha detto che non serve la filosofia nelle altre materie, invece serve, come per esempio ti aiuta a rispondere a domande che... (...) Come per esempio la domanda “come fa il cervello a generare i pensieri?” può aiutare anche in scienze, “come il cervello ti aiuta a generare i pensieri?”.

⁷ Dall'articolo.

(...)

B.6 - Secondo me come ho detto prima la filosofia è utile alle altre cose, perché secondo me la filosofia è la base di tutto...

M- In che senso?

B.6 - Perché il pensiero serve per tutte le cose... e allora secondo me la filosofia è come la radice di un albero, mentre le altre materie sono generate dal pensiero che sono i rami.

B.8 – La filosofia è come la radice dell'albero...



Cartellone realizzato dagli alunni alla fine del laboratorio di filosofia⁸.

⁸ Nell'ultima sessione ho chiesto ai bambini di realizzare uno "spot pubblicitario" sull'esperienza vissuta nel laboratorio di filosofia e sulla filosofia stessa, tramite slogan, disegni, immagini, simboli.

Un gruppo di alunni ha ripreso l'immagine dell'albero suggerita in un dialogo da un compagno. I bambini hanno rappresentato due condizioni: una senza filosofia e l'altra con la filosofia.

Per quanto riguarda la prima parte gli elementi presenti sono: la nuvola con i fulmini, la pioggia, l'albero spezzato da un fulmine, le radici frantumate, che si intravedono nel sottoterra.

I bambini hanno giustificato le loro scelte simboliche dicendo: "Senza filosofia non stiamo in piedi".

Per quanto riguarda la seconda parte gli elementi usati sono: l'albero con radici ramificate, rigoglioso, il sole e l'arcobaleno. Su ogni radice è indicata una parola chiave della filosofia: riflettere, dialogo, domandarsi, ascoltare, pensare, parlare, ragionare. Al centro del tronco c'è l'insegnante. I rami fioriti rappresentano le varie discipline. Il fiore più alto porta la scritta "Noi".

I bambini hanno dato i seguenti significati: le radici rendono saldo l'albero e con la filosofia si sta in piedi; le azioni scritte nelle radici sono la base della filosofia e la base per capire e comprendere le altre discipline; la maestra al centro del tronco ha la funzione di aiutare i bambini nella crescita e a "salire in alto"; i fiori e i rami sono le varie discipline; il "noi" più alto è la posizione che si sentono di aver raggiunto i bambini alla fine del laboratorio; il sole e l'arcobaleno sono contrapposti al buio del temporale; "la filosofia ci fa luce nella testa".

Facilitare il dialogo filosofico è molto impegnativo: non si tratta di guidare lungo una strada preesistente, ma di accompagnare in un percorso che gli alunni co-costruiscono man mano che il dialogo prende forma. La facilitazione ha una funzione sia epistemica che regolativa e richiede esperienza continua sul campo; mai come in questo caso si deve ricordare che s'impara facendo. Molti i fattori che il facilitatore deve avere sotto controllo contemporaneamente: il tema, il livello filosofico del dialogo, le procedure di argomentazione, il clima emotivo-relazionale del gruppo, il rispetto delle regole, il tempo. Il fatto inoltre di non sapere prima l'argomento della discussione provoca uno "spiazzamento" emotivo e cognitivo che all'inizio è difficile da abitare, ma che col tempo si impara a vivere come stimolante ed arricchente.

La valutazione della sessione è il momento conclusivo della sessione in cui ciascun membro della Cdr è chiamato a valutare e ad autovalutarsi. Ciascun membro della comunità infatti è co-protagonista dell'esperienza vissuta, è co-autore del dialogo e co-responsabile dei risultati, ciascuno è chiamato perciò a valutare l'incontro e se stesso in relazione agli altri e all'esperienza stessa.

Valutare la sessione e autovalutarsi nella sessione è occasione per riflettere sul proprio percorso, significa avere uno sguardo critico su se stessi, (da alunni, ma anche da facilitatori) facendo luce su punti deboli, rafforzabili in itinere e su potenzialità da valorizzare e coltivare.

Valutare la sessione significa autovalutarsi come comunità, che si rende consapevole del proprio percorso di crescita e che, di sessione in sessione, co-costruisce la sua biografia formativa: da uno stadio iniziale, in cui si ha poca o scarsa internalizzazione procedurale, ad uno stadio maturo in cui le procedure sono acquisite e condivise; si passa da un facilitatore che interviene per far rispettare le regole, senza mai comunque guidare o indirizzare, a un gruppo che ha interiorizzato la funzione del facilitatore stesso, che si auto-regola e auto-monitora il suo percorso.

L'approccio più adatto a questo tipo di autovalutazione è quello qualitativo; si prediligono perciò l'osservazione e l'ascolto, utilizzando strumenti quali interviste, questionari, autobiografie, momenti di risonanza in gruppo. I bambini di quinta in particolare hanno valutato ogni incontro utilizzando una scheda prestampata, sulla quale potevano indicare, con un simbolo grafico, il proprio gradimento. Un ulteriore strumento di valutazione per il gruppo di classe quinta è stato il momento della *risonanza finale*: ciascun membro della comunità è invitato a turno ad esprimersi su quanto emerso nel dialogo: un'emozione provata durante la sessione; una certezza raggiunta o confermata, una cosa capita, approfondita, non ancora compresa, un dubbio rimasto, un ulteriore quesito da proporre.

Ecco la trascrizione della risonanza sulla sessione riguardante le domande filosofiche:

B1 – Io ho capito che la filosofia serve molto anche alle altre materie.

B2- Secondo me la filosofia ti aiuta a ragionare di più.

B3- Secondo me... a me è piaciuta molto la discussione, perché abbiamo parlato molto sulla filosofia e come se fossimo ritornati indietro nel tempo, quando avevamo cominciato filosofia e avevamo pensato a che cos'era.

B4- Secondo me se non ci fosse la filosofia nelle altre materie saresti molto svantaggiato, perché non potresti ricavare come ha detto B1 le informazioni dal pensiero e usarle poi per completare le altre materie.

Valutare e autovalutarsi significa ascoltare più voci, anche quelle non coinvolte direttamente, come quella dei genitori. Intervistando alcuni di loro ho potuto raccogliere numerosi rimandi significativi:

1 - Io ho notato che loro sono più riflessivi, nel senso che per fare una cosa ci pensano quell'attimo in più, perché vogliono essere magari sicuri di quello che poi alla fine ti dicono, nel senso che vogliono cercare la risposta...

2 - Ti ascoltano, elaborano nel frattempo il positivo e il negativo di quello che stai dicendo tu, lo stanno guardando da diversi punti di vista... io ho notato questo in mia figlia.

1- Non si limitano alla prima impressione, vogliono sperimentare un'altra risposta per avere il paragone.

3 - Anche di fronte alla lettura io ho visto dei cambiamenti in mia figlia: leggeva il libro non solo per capire tutta la storia, ma cercava poi di trovare pensieri filosofici. (...) Andava a cercare quei libri che piacesse a lei di sicuro, dove poi lei poteva trovare delle domande filosofiche.

La P4C, rappresenta per la scuola un valido contesto per mezzo del quale aiutare a maturare le abilità di pensiero; un contesto che è significativo e stimolante per gli alunni, un contesto di reale partecipazione democratica, non preformata, ma autodeterminata e in continuo sviluppo. La comunità di ricerca, con la sua vocazione zetetica, offre un modello di rapporto con la realtà complessa che ci circonda: l'atteggiamento dello stupore come approccio al mondo, l'azione indagatrice, il confronto con altri punti di vista, la non accettazione dogmatica di visioni pre-stabilite, il dare buone ragioni. Lo stimolo narrativo del curriculum lipmaniano inoltre, è un'ottima occasione per educare all'ascolto e alla lettura. La necessità di rispettare le regole della comunità rappresenta per gli alunni l'occasione per maturare, in situazione di gruppo, abilità relazionali e competenze della partecipazione democratica. La dimensione emotiva ed affettiva è messa in gioco insieme alla sfera razionale, proprio perché ad essere coinvolta nel processo di ricerca, è tutta la persona, con tutte le sue sfere.

L'esperienza quotidiana a scuola mi ha aiutato ulteriormente a riflettere su quanto sia importante e ricco di senso, che il dialogo dialogale della comunità di ricerca non sia limitato alla dimensione spazio-temporale della laboratorio di *Philosophy for Children*. Sono stati gli stessi alunni a suggerirmi queste ultime riflessioni. In diverse occasioni, durante lezioni di italiano, storia, geografia o scienze, i bambini proponevano criticamente interrogativi di tipo filosofico; a volte si mettevano a scrivere, durante la lezione, su piccoli foglietti, alcune domande da inserire in una scatola di cartone, quella che i bambini hanno chiamato "la scatola dei pensieri", perché stimolati da un argomento, una frase, il comportamento di un compagno. Facilitati da uno stile di insegnamento non direttivo, ma aperto ad esperienze cooperative, di mutuo aiuto, di metacognizione, gli alunni mi hanno fatto notare che certe materie erano "un po' come il laboratorio di filosofia".

Credo sarebbe limitante relegare l'educazione del pensare al laboratorio e al setting formalizzato dalla P4C, sebbene questo sia un ottimo punto di partenza. Ogni giorno a scuola è pieno di occasioni per fermarsi a pensare, anche se i programmi, la scansione delle discipline e il suono della campanella non sono sempre un habitat fertile per il germogliare dell'interrogarsi radicale; sarebbero necessari contesti di insegnamento-apprendimento con tempi e spazi più distesi, flessibili, in cui il processo di indagine della comunità di ricerca possa scattare spontaneamente e non solo necessariamente dopo un brano del curriculum di Lipman, all'interno di un

setting preciso e molto strutturato. Questo comporta il fatto che l'insegnante sia sempre facilitatore dell'apprendimento, attento ai processi cognitivi degli alunni, in ascolto delle dinamiche relazionali ed affettive, pronto ad accogliere imprevisti che diventano stimoli didattici per un confronto trasformativo, lasciandosi disarmare da domande aperte. Il setting formativo della P4C è un contesto significativo, ma per essere ancora più incisivo, potrebbe diventare più flessibile ed aperto per seguire e facilitare il flusso del pensare degli alunni. A volte la rigidità di un metodo, qualunque esso sia, limita la possibilità di accogliere e far fiorire le potenzialità di ciascuno. A questo si riferisce Kohan quando esalta l' "ignoranza di un metodo": nelle sue esperienze di filosofia con i bambini in Brasile, ha scelto di non avere un metodo, un programma, dei testi, del materiale rigido o predeterminato da applicare; questo perché secondo l'autore, come conferma la Chiapperini, "la filosofia è ricerca e istituire una definita metodologia significherebbe tarparle le ali, anzi vorrebbe dire negarla perché si configurerebbe come la presupposizione dogmatica di una e solo una concezione della realtà, antifilosoficamente sottratta alla critica"⁹. Per Kohan filosofare con i bambini e il filosofare dei bambini è fare in modo che "l'infanzia possa pensare nella maniera più libera, più complessa, più aperta possibile la forma da dare al suo stare nel mondo"¹⁰.

Il filosofare necessita di un metodo? Potrebbe essere una buona domanda per una sessione. Certo è che il filosofare non può sottrarsi alla sua vocazione investigatrice: è sempre arricchente accogliere nuovi punti di vista, perché ogni sguardo è occasione per nuove indagini, revisioni e riflessioni critiche.

La conclusione di questo racconto di esperienza didattica non è che una tappa del cammino euristico che prosegue, sperando di non perdere la bussola della meraviglia filosofica, tipica dell'infanzia, che orienta lo sguardo verso orizzonti sempre aperti.

⁹ W. Kohan, *Infanzia e filosofia*, a cura di Chiara Chiapperini, p. 118.

¹⁰ *Ibidem*, p. 40.

UNA STORIA SENZA SENSO? PROPOSTA DI UN PERCORSO DIDATTICO

Pierpaolo Baini

Motivazioni e criteri della scelta del percorso didattico

Il principale elemento indicativo della rilevanza disciplinare del percorso è la possibilità che l'interrogativo sul senso della storia – "senso" nella duplice accezione di direzione e significato – riproponga la pratica filosofica come ricerca di senso che investe il "tutto", costituendosi come rinnovata formula dell'originario filosofare sull'*arché*. Infatti alla fine dell'iter formativo, dell'intero quinquennio ma soprattutto del triennio, in cui gli studenti hanno accostato la disciplina filosofica, ci sembra formativo, sia a livello disciplinare sia a livello personale, umano, provocare la classe con una questione di senso che incarni lo spirito della filosofia come pratica del domandare e del domandare che non investe un aspetto marginale, particolare o comunque circoscritto del sapere o della realtà, bensì il tutto, in questo caso della storia, quasi a riproporre la *vocatio* che Platone esprime nella *Repubblica*: «Chi è capace di vedere l'intero è filosofo, chi no, no». Senza dimenticare che la domanda sul senso della storia può esser intesa come la riformulazione in chiave universale di quelle domande antropologico esistenziali dalle quali spesso nasce l'interesse per la filosofia anche presso gli studenti, domande che sono vissute – senza o prima della loro categorizzazione e del loro inserimento nel solco della tradizione filosofica occidentale, prima cioè di una loro apertura all'universale condizione umana a cui ogni singolo partecipa – come domande individuali, esclusivamente personali. La domanda sul senso della storia le ingloba e le inserisce in una possibile direzione del corso storico verso l'eventuale fine – intesa come scopo, meta e come momento conclusivo, apicale – da cui tutto ciò che esiste trae senso. È ovviamente un ritorno allo spirito originario della filosofia, della riflessione incontrata all'inizio del triennio, che desidera anche proporre, stante la crisi e la denuncia dell'assenza di un senso della storia nella filosofia del Novecento, una domanda aperta che solleciti la pratica del filosofare come interrogarsi e non come studio della storia della filosofia o di una rassegna dei diversi filosofi e del loro pensiero. Alla fine del percorso scolastico cioè, si intende lasciare in eredità un problema aperto che esprima il carattere mai chiuso della ricerca filosofica anche e soprattutto sul terreno impervio delle questioni apparentemente insolubili o, per rendere ancora più stimolante la provocazione, apparentemente risolte – e negativamente – stante la pressoché unanime convinzione che la storia non abbia (avuto mai) un senso. Inoltre, il percorso didattico permetterà di porre l'accento sulla dimensione morale, sulla sfida etica e sul ruolo, sull'incidenza della decisione-scelta del soggetto agente nella storia, quale dimensione di realizzazione della libertà individuale, laddove si arrivi a cogliere nella storia il teatro dell'agire umano anche a prescindere dall'esistenza o meno di un senso della storia che trascenda l'agire individuale e le sue specifiche e circoscritte motivazioni. La dimensione morale può forse ancora concedere al qualitativo quell'ospitalità negatagli dal e nell'impero della tecnica. Questo elemento è prezioso per la sua valenza formativa ben oltre l'aspetto strettamente didattico-disciplinare.

Inoltre è opportuno non dimenticare che per affrontare il percorso didattico qui proposto è indispensabile richiamare le filosofie della storia che nell'800 hanno delineato un orizzonte di senso in cui il corso degli eventi acquisiva un significato e

una direzione precisi. Questa ripresa risulta funzionale alla preparazione all'Esame di Stato, evidenziando l'impossibilità di abbandonare definitivamente il sistema hegeliano, il materialismo storico, il positivismo e l'idea di progresso, ma anche la critica nietzschiana dello storicismo, quali riferimenti imprescindibili per la comprensione della filosofia del '900 e per un qualsivoglia percorso trasversale, multi o interdisciplinare che costituisca eventuale oggetto della tesina che il candidato può presentare alla prova orale.

Infine, dal punto di vista didattico-metodologico, la tematica può favorire una riflessione interna all'ambito disciplinare della classe di concorso A037, su cui – nella maggior parte dei casi – si trova ad agire un unico docente. Si potrebbe così organizzare un lavoro interdisciplinare funzionale all'Esame di Stato che, da un lato, metta in evidenza il rapporto tra le tragedie del '900 (le due Guerre Mondiali e Auschwitz soprattutto) e la crisi della filosofia della storia – la cui presupposta presunta razionalità ha ceduto alla altrettanto presunta apparente assurdità – e dall'altro, promuova una riflessione trasversale che tematizzi il problema storiografico, di un'ermeneutica della storia, per affrontare il quale ritengo indispensabile aver chiaro il problema – non la sua soluzione – della filosofia della storia. In questo secondo caso si tratterebbe di un approfondimento assai particolare, con valore formativo sia disciplinare sia personale: è chiara la consapevolezza che in un liceo scientifico, come in ogni altra scuola secondaria, non si possa – e forse neppure si debba – insegnare a “fare storia”, nel senso della ricerca storica o storiografica. Ritengo però che degli studenti di quinta superiore, prima di abbandonare definitivamente un curriculum ancora non specialistico, debbano anche confrontarsi con il problema della *historia rerum gestarum*, in sé considerata. Più semplice ed immediata risulta la possibilità di stabilire un raccordo interdisciplinare tra filosofia e storia – sempre funzionale all'Esame di Stato – a partire dal fatto che sono proprio i grandi traumi del Ventesimo secolo a porre problemi inediti alla filosofia della storia.

Quadro teorico del percorso didattico

Un'opera di riferimento al fine di inquadrare la riflessione sulla filosofia della storia è apparsa poco dopo la fine della Seconda guerra mondiale ed è descritta – in *Premessa*, nelle stesse dichiarazioni dell'Autore – come il tentativo di trovare una risposta ad una domanda formulata dieci anni prima. Quest'opera è *Meaning in History* di Karl Löwith¹; la domanda a cui l'Autore si riferiva, formulata nella prefazione di *Von Hegel zum Nietzsche*, così suonava: «l'essere e il senso della storia sono, in genere, determinati da lei stessa, e se questo non è vero, da cosa allora?»². Oggi però dovremmo chiederci se tale questione, nella seconda metà del Novecento, abbia avuto ancora filosofica cittadinanza. La domanda si impone necessariamente nel quadro socioculturale in cui viviamo, nella condizione postmoderna, segnata, per dirla con Lyotard, dall'«incredulità nei confronti delle metanarrazioni»³ – racconti che cercano il senso complessivo e unitario dell'evoluzione storica. Essa trova poi

¹ K. LÖWITH, *Meaning in History. The theological Implications of Philosophy of History*, The University of Chicago Press, Chicago 1949, trad.it. di F. Tedeschi Negri, *Significato e fine della storia*, Edizioni di Comunità, Milano 1963; per la *Premessa*, cf. pag. 21. L'edizione tedesca è di quattro anni successiva: *Weltgeschichte und Heilgeschichte. Die theologischen Voraussetzungen der Geschichtsphilosophie*, Kohlhammer, Stuttgart, 1953.

² K. LÖWITH, *Von Hegel zum Nietzsche*, Europa Verlag A.G., Zürich 1941; trad. it. di G.Colli, *Da Hegel a Nietzsche*, Einaudi, 1949, pag. 12.

³ J.-F. LYOTARD, *La condition postmoderne*, Les Editions de Minuit, Paris 1979, trad. it. di C. Formenti, *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1985, pag. 6.

ulteriore giustificazione nella crisi dell'idea di progresso che ha fatto irruzione sulla scena mondiale, fra le macerie delle tragedie consumatesi nel Novecento (già dopo la Grande Guerra) ed infine nelle posizioni che espliciteranno il *non-sense* della domanda di Löwith, tipiche della corrente analitica, posta nell'orizzonte della crisi della metafisica.

Prima di procedere oltre, è opportuno però chiarire alcune coordinate fondamentali, per recuperare le quali è opportuno porsi un'altra domanda: su quale terreno sorge l'identificazione tra storia e progresso? E, ancora, dove affonda le radici quella definizione di storia che diventa specificazione della riflessione filosofica nell'espressione "filosofia della storia"? È Löwith a rispondere a questa domande, nell'opera del '49, analizzando i presupposti teologici della filosofia della storia, «allo scopo di dimostrare come le diverse formulazioni dottrinali che questa ha ricevuto nella storia del pensiero europeo, fino a Hegel e a Comte, rimangano ancorate ad un'originaria matrice teologica, che è poi la visione biblica della storia»⁴. È un percorso a ritroso, da Burckhardt alla interpretazione biblica della storia⁵. Emerge così che

«la coscienza storica moderna si è liberata dalla fede cristiana in un evento centrale d'importanza assoluta, ma tiene fermo ai suoi presupposti e alle sue conseguenze, e precisamente alla concezione del passato come preparazione e al futuro come compimento, in modo da ridurre la storia della salvezza all'impersonale teologia di uno sviluppo progressivo in cui ogni stadio attuale è il compimento di certe preparazioni storiche. Tramutato in una secolare teoria del progresso, lo schema della storia della salvezza poté sembrare naturale e dimostrabile»⁶.

La prospettiva escatologica o apocalittica – in questa sede non è rilevante la distinzione biblico teologica tra i due termini e i rispettivi concetti – inaugura una storia che ha ed è rivolta ad un futuro, verso quella fine che è compimento di ciò che era stato annunciato all'inizio, un fine che irradia sul tempo la figura del senso. «Ciò consente ad Agostino, in contrapposizione alla teoria greca del ritorno ciclico, di concepire la storia come un *procursus*»⁷, espressione che, pur non corrispondendovi ancora, anticipa o comunque racchiude in *nuce* la nozione moderna di "progresso". Finanche il linguaggio comune, nell'interscambiabilità dei termini "senso" e "scopo", "senso" e "fine", recepisce l'orientamento lineare e progressivo del tempo che scaturisce da questa comprensione della storia.

⁴ K. LÖWITH, *Significato e fine della storia*, op. cit., pag. 12.

⁵ Un percorso che passa per Marx, Hegel, Voltaire, Vico, Bousset, Gioacchino da Fiore, Agostino e Orosio. Non è mia intenzione ripercorrere, neppure a grandi linee quest'analisi o talune sue tappe. Il riferimento al percorso si giustifica in relazione alla necessità di evidenziare la dipendenza teologica dell'idea di progresso e del rapporto tra storia e storia della salvezza, termini che ritornano nel titolo della versione tedesca dell'opera. È chiaro che, dal punto di vista didattico, i riferimenti fatti sono spunto per una ripresa di contenuti che si configurano come prerequisiti del percorso qui proposto, limitatamente al programma effettivamente svolto.

⁶ K. LÖWITH, *Significato e fine della storia*, op. cit., pagg. 248-249; opportunamente qui l'Autore parla di interpretazione *biblica* della storia, evocando l'intera tradizione ebraico cristiana, così come altrove (pag. 43) cita H. COHEN, *Die Religion der Vernunft aus der Quellen des Judentums*, Leipzig 1919, per affermare che il concetto della storia è una creazione del profetismo. Non posso in questa sede dilungarmi in tale direzione, ma mi sia consentito rimandare ad una coppia di testi imprescindibile al fine di comprendere questo radicamento: A. NEHER, *Clefs pour le judaïsme*, Editions Seghers, Paris 1977; trad. it. di E. Piattelli, *Chiavi per l'ebraismo*, Marietti, Genova 1988 e, del medesimo autore, *L'essence du profetisme*, Editions Seghers, Paris 1972; trad. it. di E. Piattelli, *L'essenza del profetismo*, Marietti, Genova 1984.

⁷ U. GALIMBERTI, *Psiche e techne*, Feltrinelli, Milano 1999, pag. 509, cita il *De civitate Dei*, Libro I, 35; Libro X, 32 ed infine XV, 1 e 21-22.

Nulla di tutto ciò è possibile sulla scorta della concezione greca del tempo, nella quale «la legge cosmica del divenire e del fluire delle cose costituiva anche il modello della loro comprensione della storia». Per i greci «l'immutabile, quale innanzitutto si manifesta nel movimento ordinato dei corpi celesti, aveva [...] un interesse maggiore e un significato più profondo di ogni progressivo e radicale mutamento»⁸: la loro ricerca era orientata al *lógos* del *kósmos* non all'*éskaton*. Per i pensatori greci, una "filosofia della storia" sarebbe stata un controsenso, mentre non lo è per Voltaire, che ne conia l'espressione, ratificando l'avvenuto passaggio – ma non il totale abbandono – dalla provvidenza propria della "teologia della storia" di Agostino ad una più pro-fana – ma non meno dogmatica – fiducia nel secolarizzato e assai più moderno "progresso", cristiano nelle sue origini e anticristiano nella sua tendenza. Potremmo dire che questa ambiguità sopravvive sino alla crisi del sistema di Hegel, morto il quale, non a caso, la rottura tra destra e sinistra si consuma intorno all'interpretazione della qualità cristiana del sistema hegeliano stesso. Ciò che segue, recupera e ripresenta il tema della redenzione cristiana nella forma della liberazione, di cui sono ancora "figure" il materialismo storico marxiano e il positivismo di Comte e Spencer, che si muovono nel solco tracciato dalla filosofia della storia hegeliana. «Lo storicismo, sorto dalla metafisica della storia dello Spirito di Hegel, diventò l'"ultima religione" di quegli intellettuali, che ancora credevano nella cultura e nella scienza»:

«La logica pessimista di Nietzsche si distingue comunque per la sua critica radicale della morale e della teologia cristiane, il cui domino egli ha ritrovato anche nella filosofia hegeliana della storia. [...] Hegel ha dato alla posterità come surrogato della religione lo storicismo, in quanto fede nel senso degli avvenimenti. Proprio questo storicismo, sorto dalla metafisica hegeliana della storia dello spirito, ha determinato l'avvenire più di quanto non abbia fatto l'intuizione antistorica del mondo di Goethe, che aveva dedotto dalla contemplazione della natura le forme di sviluppo e di vita dell'umanità»⁹.

Solo con Nietzsche, il cui debito nei confronti di Schopenhauer riteniamo acclarato, abbiamo la demolizione, prima ancora che dell'idea di progresso, dell'idea di storia nell'accezione datale dal Romanticismo tedesco e dalla filosofia hegeliana. Lo storicismo, da lui identificato con l'illusione che il corso della storia abbia un carattere unitario, razionale e provvidenziale, è attaccato e con esso la visione speculativa della storia, la sua "saturazione". La dottrina dell'eterno ritorno, annunciata da Zarathustra, ripropone il tempo ciclico non più come un semplice destino metafisico ma come la scelta dell'*Übermensch*, con tutta la paradossalità di questa posizione¹⁰. Löwith però, passando la mano, ci suggerisce un percorso di continuità, consentendoci di raccordare Nietzsche a Spengler attraverso Goethe. È chiaro che il "tramonto dell'occidente" può essere visto come la metafora icastica della profezia nietzschiana, ma l'idea che ogni civiltà, come ogni forma vivente, conosca un suo

⁸ Questa e la precedente in K. LÖWITH, *Significato e fine della storia*, op. cit., pag. 27, il quale aggiunge significativamente: «la "rivoluzione" è originariamente un'orbita circolare naturale, e non la rottura con una tradizione storica».

⁹ Non posso dilungarmi in questa sede sull'analisi dell'escatologia presente in Marx o in Comte, quali esponenti delle massime espressioni di questa eredità hegeliana: relativamente al percorso didattico le consideriamo come prerequisiti. Interessa invece introdurre, con un minimo di continuità, l'irruzione di Nietzsche sulla scena filosofica. Per le citazioni nel corpo del testo, K. LÖWITH, *Da Hegel a Nietzsche*, op. cit., pagg. 104-105 e, a seguire, pagg. 274-275.

¹⁰ «Nessun autore classico pervenne mai all'idea che si debba scegliere e volere il destino per realizzarlo volontariamente. Infatti o il destino è realmente un dover essere, e allora è inutile pretendere di "decidere" riguardo ad esso, oppure è invece una determinazione volontaria, e perciò stesso cessa di essere un fato ineluttabile», K. LÖWITH, *Significato e fine della storia*, op. cit., pag. 36.

ciclo vitale di nascita, decadenza e morte, non è debitrice al positivismo quanto al naturalismo di Goethe, stante l'intuizione antistorica che contraddistingue quest'ultimo, in forza della quale, mentre Hegel era agli occhi di Nietzsche un insidioso teologo, Goethe gli appariva come un «sincero pagano»¹¹.

Ne *Il tramonto dell'Occidente*, che vede la luce alla fine della Prima guerra mondiale e ruota attorno alle figure della decadenza e del declino, Oswald Spengler si concentra sulla crisi dell'Occidente, ricondotto e ricompreso nel significato letterale del proprio nome-identità, nome-destino ("Occidente" da *occaso* che significa "tramonto"; nel tedesco originale *Abendlandes*, la terra – *land* – della sera, del tramonto – *abend*), a cui allude il titolo e che esprime l'ineluttabilità di un destino biologicamente segnato ed iscritto in una storia che risponde alle leggi, alla logica della vita, quindi all'esaurirsi della linfa vitale che tocca in sorte ad ogni civiltà. Questa impostazione consente a Spengler di predeterminare la storia, partendo dal presupposto che il suo corso sia determinato in se stesso¹²; egli infatti propone una morfologia della storia del mondo (tale è il titolo per intero)¹³. Così facendo propone, per quanto nel segno della decadenza e non del progresso, una processualità organica, una direzione, che la storia avrebbe in sé inscritta: alla necessità del progresso sostituisce la necessità del ciclo organico delle culture che segue, similmente ad ogni organismo, un destino immutabile. Il presupposto, comunque, è che si possa parlare di una storia del mondo, di una storia universale, di cui Spengler avrebbe individuato la morfologia. Continuità – seppur ciclica – unità e totalità della storia e di una storia universale, sono in questo senso salvaguardati.

Non è così per Popper. Lo storicismo, per quest'ultimo, è una "velenosa malattia intellettuale" che, nelle pagine di *La società aperta e i suoi nemici*, egli definisce «filosofia oracolare»¹⁴. Essa pretende di cogliere un "senso globale oggettivo" della storia, oppure un "destino" a cui gli uomini dovrebbero uniformarsi, accettandolo volenti o nolenti. Così infatti suona la conclusione de *Il tramonto dell'Occidente*: «*ducunt volentem fata, nolentem trahunt*»¹⁵.

La critica di Popper è però teorico metodologica e non riguarda solo l'impossibilità di cogliere un senso oggettivo o una struttura necessaria che costituirebbero l'essenza della storia. Egli rifiuta anche la pretesa olistica dello storicismo:

«Ciò a cui la gente pensa quando parla della storia del genere umano è piuttosto, storia degli imperi egiziano, babilonese, persiano, macedone e romano, e così via, fino ai nostri giorni. In altre parole: la gente parla di storia del genere umano, ma di fatto intende riferirsi, ed questo che ha imparato a scuola, alla storia del potere politico. Non c'è alcuna storia del genere umano, c'è soltanto un numero indefinito di storie dei diversi aspetti della vita umana»¹⁶.

¹¹ K. LÖWITZ, *Da Hegel a Nietzsche*, op. cit., pag. 269; suggerisce acutamente l'Autore che «Goethe non era affatto un Anticristo, e proprio per questo rappresentava il più vero pagano; il suo "Dio" non aveva bisogno di contrapporsene un altro, poiché per la sua natura positiva si asteneva da ogni negazione», pag. 273, conformemente allo spirito dionisiaco, mi permetto di aggiungere.

¹² K. LÖWITZ, *Significato e fine della storia*, op. cit., pag. 36.

¹³ La logica organica consente di cogliere e formulare una morfologia della *storia universale*, in altre parole, una descrizione della "forma" o della "fisionomia" dell'*unità* che costituisce l'elemento della storia stessa, la cultura (*Kultur*).

¹⁴ K. POPPER, *The open society and its enemies*, Routledge and Kegan Paul, London 1945; trad. it. di R. Pavetto, *La società aperta e i suoi nemici*, Armando, Roma 1974.

¹⁵ O. SPENGLER, *Der Untergang des Abendlandes*, C.H. Beck, München 1923; trad. it. di J. Evola, *Il tramonto dell'Occidente*, Longanesi & C., Milano 1973, pag. 630.

¹⁶ K. POPPER, *La società aperta e i suoi nemici*, op.cit., pag. 16.

Ma l'errore metodologico più grave dello storicismo "oracolare" è quello di confondere *leggi* e *tendenze*, dimenticando che la scientificità della previsione si fonda sulle prime e non sulle seconde. Tutto ciò permette a Popper di concludere che la storia non ha alcun senso, senza con ciò negare all'uomo la possibilità di dare un senso alla storia particolare¹⁷. L'affondo finale, che nell'opera in questione è riservato all'utopia – che secondo Popper si annida nello storicismo – unitamente all'appello al soggetto perché agisca in favore della società aperta, consente di chiamare in causa di E. Bloch, il quale però – marxista eterodosso ed intellettuale singolarissimo e scomodo – non è facilmente ed immediatamente riconducibile alla filosofia della storia marxiana. Per Bloch, «il mondo non è soltanto un continuo fluire, ma anche un processo strutturato e orientato, con un suo punto di partenza e un suo possibile arrivo, con una direzione e un ordine di marcia, sia pure sperimentali»¹⁸. In questo processo la categoria principale è quella di "possibilità", quale modalità fondamentale del *non-essere-ancora*, una possibilità non garantita e non destinata ad attuarsi necessariamente – come sarebbe per ogni filosofia della storia che affermi la presenza di un vincolante destino o di una ineluttabile necessità logica – bensì contemporaneamente fondata nella struttura del reale e però frustrabile e fallibile. Ne risulta che il mondo è un immenso *laboratorium possibilis salutis*, un esperimento che può riuscire ma anche fallire, nel quale l'uomo cerca il suo volto ancora nascosto: «La storia non è un processo insensato poiché attraverso le possibilità reali oggettive e la latenza del mondo si elabora il nostro volto definitivo»¹⁹. Questa tensione verso il futuro, verso il *telos* interno alle cose in divenire, incarna l'equivalente tensione che Bloch mantiene tra materia/esistenza, storia/escatologia, rivoluzione/redenzione. Tornano in questo senso le tematiche proprie della religione oltre che dell'arte e della filosofia della storia, proprio in relazione alla riscoperta di quella "corrente calda" ravvisata da Bloch non solo nel marxismo ma anche nella Bibbia e nella sua interpretazione della storia – centrata sulla promessa e sulla corrispondente teologia – cui Löwith ci riconduceva con la sua domanda già all'inizio del percorso.

V'è però una possibile radicalizzazione della questione, che il domandare di Löwith portava con sé. Se lo stesso «concetto di storia non ha vissuto d'altro che della possibilità del senso, della presenza passata, presente o promessa del senso»²⁰, allora forse la domanda da porsi nella condizione post-moderna, stante l'incredulità nei confronti di pratiche capaci di indagare e rintracciare un senso complessivo e unitario delle *res gestae*, non è se la storia abbia un senso o da chi esso sia determinato, ma se esista ancora *la* storia come orizzonte di autocomprensione che l'uomo ha di se stesso. Questa formulazione ancor più radicale della questione accresce la propria consistenza in forza della particolare realtà dell'oggetto storico che risulta inestricabile intreccio di *res gestae* e *historia rerum gestarum* – gli eventi e il loro racconto – che hanno paradossalmente un unico e medesimo soggetto.

¹⁷ *Ibi*, pag. 15.

¹⁸ Così G. Cunico nella *Nota introduttiva* a E. BLOCH, *Experimentum Mundi*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1975, trad. it. di G. Cunico, *Experimentum Mundi*, Queriniana, Brescia 1980, pag. 12.

¹⁹ «Nell'arte, nella religione, nella filosofia brilla nascosta la luce della nostra identità che non si è mai oggettivata ma che per questo è più forte dello stesso essere annientante della morte», F. COPPELLOTTI, *Ernst Bloch: il Terzo Evangelo e il suo Regno*, in E. BLOCH, *Atheismus in Christentum. Zur Religion des Exodus und des Reichs*, Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main 1968; trad. it. di F. Coppellotti, *Ateismo nel cristianesimo. Per la religione dell'esodo e del regno*, Feltrinelli, Milano 1971, pag. 8.

²⁰ J. DERRIDA, *La dissemination*, Editions du Seuil, Paris 1972; trad. it. di S. Petrosino e M. Odorici, *La disseminazione*, Jaca Book, Milano 1989, pag. 208.

L'uomo che osserva, che vede²¹ le *res gestae* dell'uomo e le tratteggia nell'*historia*, non può non alimentare la confusione tra fra storia e storiografia, costituendo altresì il presupposto della loro identificazione, dell'equivalenza tra storia e narrazione, che viene tematizzata nell'ermeneutica di Ricoeur, «perché la storia si costituisce nell'atto della sua narrazione, che ordina l'accadere degli eventi in una trama di senso»²². Nella dimensione ermeneutica, la narrazione riscatta ogni singolo evento dall'insignificanza, perché senza narrazione è come se gli eventi non fossero mai venuti all'esistenza, come se fossero del tutto irrilevanti e privi di significato per l'uomo. Il rapporto tra ermeneutica e storia è esplicitamente ascritto da Ricoeur a Dilthey, in modo semplice e chiaro, nelle lezioni tenute alla Facoltà teologica della Svizzera romanda nell'inverno 1972-73:

«Spirito desideroso di spiegare la grande conquista della cultura tedesca dell'Ottocento, vale a dire la fondazione della storia come scienza di prima grandezza, Dilthey non poteva sottrarsi all'evidente necessità di inserire il problema regionale dell'interpretazione dei testi nel più vasto campo della conoscenza storica. [...] La connessione testuale è scavata dalla connessione storica intesa come la più fondamentale espressione della vita e il maggior documento riguardante l'uomo. Dilthey è innanzitutto l'interprete di questo patto tra ermeneutica e storia. Il termine storicismo, che ha assunto nel frattempo un significato negativo, indicava in origine un fenomeno culturale: il trasferimento del centro di interesse dai capolavori prodotti dall'uomo alla concatenazione storica che li esprime»²³.

Emerge chiaramente la comprensione della storia come testo scritto, inciso dall'uomo con la sua opera e la sua stessa autocomprensione. Similmente a quanto avviene nell'atto ermeneutico, anche nella storia l'uomo si muove nella tensione tra il condizionamento del passato, il suo vincolo – l'imprescindibile testo-storia – e la libertà di aprire, partendo da quello, nuovi orizzonti di senso del futuro, diverse e nuove interpretazioni del testo-storia²⁴.

²¹ È mia intenzione evocare con questo verbo la radice indoeuropea **wid*, da cui il latino *video*, nella cui serie si colloca il greco *histor*.

²² U. GALIMBERTI, *Psiche e teche*, *op.cit.*, pag. 499.

²³ P. RICOEUR, *Exegesis*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1975, trad. it. di A. Sottili, *Ermeneutica filosofica ed ermeneutica biblica*, Paideia Editrice, Brescia 1977, pagg. 22-23.

²⁴ Interessante è cogliere anche in questo caso il rapporto tra questa ermeneutica della storia e la Bibbia, l'intera tradizione ebraico cristiana dell'esegesi biblica.

Presentazione del percorso programmato:

Titolo: *Una storia senza senso?*

Ordine di scuola e classe: Il percorso didattico è proposto per una classe quinta del Liceo scientifico.

Introduzione

Il percorso didattico, a carattere disciplinare, ha come tema la filosofia della storia nella seconda metà del Novecento (periodo postbellico). Propongo un approccio storico problematico in quanto non è possibile, in questo caso meno che mai, problematizzare il senso della storia senza contestualizzare la tematica nella crisi dell'idea di progresso e della storia stessa.

Al fine di evitare un'involontaria sottovalutazione di un elemento trasversale – importante non solo alla luce delle finalità indicate – sottolineo preventivamente che ogni Autore trattato, a prescindere dalla tesi sostenuta, presenta il ruolo del soggetto quale agente storico, come fondamentale per la costruzione del senso della storia. Ne risulta una responsabilizzazione del soggetto e dello studente a cui il percorso didattico viene proposto.

Suggerisco di svolgere tale percorso nel secondo quadrimestre (fine marzo) in modo che si collochi verso la fine dell'itinerario della classe quinta, lasciando però un margine sufficientemente ampio per la trattazione successiva di Autori previsti nella programmazione di inizio anno, riconducibili attraverso raccordi intradisciplinari al percorso sulla filosofia della storia (penso soprattutto ad Heidegger e all'esistenzialismo nel suo rapporto con l'umanesimo, alla Scuola di Francoforte e ad un'introduzione alla filosofia della scienza, al neoempirismo e alla epistemologia postpositivistica).

Il tema è tale per cui risultano possibili diversi raccordi interdisciplinari, soprattutto con Storia, ma anche con Letteratura italiana e con Storia dell'arte. Nel percorso didattico essi possono essere suggeriti durante la trattazione dei diversi contenuti, fornendo alla classe spunti di possibili trattazioni interdisciplinari funzionali all'Esame di Stato, per il quale è prevista la preparazione di una tesina che coinvolga le diverse materie dell'ultimo anno scolastico, inclusa la lingua (fosse anche solo veicolare). Si può prevedere di dedicare al tema undici ore di lezione, inclusa una verifica sommativa che sarà strutturata in previsione della Terza prova dell'Esame di Stato.

Finalità

Ho già avuto modo di dire, descrivendo le motivazioni della scelta del percorso, quanto sia importante sia sul piano disciplinare che personale, alla fine del triennio, provocare lo studente con una questione di senso che incarni lo spirito della filosofia come pratica del domandare, esercizio del pensiero e attività formativa, che nel caso specifico investe la totalità della storia, ma che generalmente contribuisce alla formazione culturale completa dello studente.

Sul piano della formazione specificamente disciplinare dell'alunno, oltre a questo ritorno allo spirito originario della filosofia, il tema risulta particolarmente funzionale all'Esame di Stato, sia per l'importanza dei prerequisiti (di seguito indicati), sia per la comprensione della filosofia del '900, ma anche per un eventuale per-

corso interdisciplinare a cui dedicare la possibile tesina da illustrare alla prova orale. In tal senso lo studente potrà mostrare l'acquisita capacità di realizzare una rielaborazione personale dei contenuti appresi e di trasporre le competenze maturate durante il percorso ad altre situazioni assimilabili dal punto di vista metodologico, per quanto diverse contenutisticamente. Si tratta di esercitare l'attitudine a problematizzare conoscenze, idee e credenze, mediante il riconoscimento della loro storicità, il controllo del discorso e le strategie logico-argomentative.

Sul piano della formazione personale dell'alunno la domanda sul senso della storia ripropone in chiave universale le domande antropologico-esistenziali, evidenziando la partecipazione del singolo all'universale condizione umana, quindi alla consapevole partecipazione dell'individuo alla comunità in cui è inserito. In essa lo studente può e deve riscoprirsi chiamato ad una cittadinanza partecipe e responsabile (finalità della scuola di ogni ordine e grado) quale dimensione di realizzazione della propria libertà, nella consapevolezza della rilevanza e dell'incisività delle scelte del soggetto, della sua autonomia e del suo situarsi in una pluralità di rapporti naturali, umani e socioculturali.

Obiettivi

Conoscenze	Abilità
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La configurazione della filosofia della storia nella riflessione del secondo Novecento ▪ Il rapporto teoretico tra la filosofia della storia e l'interpretazione biblica della storia nella tradizione ebraico-cristiana ▪ Inquadramento storico degli autori trattati e del nucleo tematico ▪ Il problema posto dall'ambiguo rapporto tra storia e storiografia ▪ La tesi de <i>Il Tramonto dell'occidente</i> di O. Spengler e i suoi presupposti ▪ La critica di K. Popper allo storicismo e la sua posizione sul senso della storia ▪ La tesi di E. Bloch sul rapporto tra storia e utopia ▪ L'identificazione di storia e narrazione in P. Ricoeur 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consolidare il possesso delle abilità già acquisite, tra cui: <ul style="list-style-type: none"> ▪ riconoscere, definire e utilizzare il lessico e le categorie della tradizione filosofica del Novecento e della filosofia della storia ▪ leggere, analizzare i testi filosofici proposti, rintracciandone le strategie argomentative ▪ ricondurre le tesi individuate nel testo al pensiero degli autori proposti nel percorso ▪ problematizzare conoscenze, idee e concetti in relazione al particolare contesto storico in cui sono maturati ▪ confrontare le diverse risposte dei filosofi al problema del senso della storia ▪ elaborare, a partire da quello proposto, percorsi multi e interdisciplinari.

Prerequisiti

Conoscenze	Abilità
<ul style="list-style-type: none">▪ Hegel e la sua filosofia della storia, con particolare riferimento al ruolo riservato alla “astuzia della ragione”▪ la disputa tra destra e sinistra hegeliana▪ il materialismo marxiano e lo sviluppo rivoluzionario intrinsecamente connesso alla struttura▪ il positivismo di Comte e il darwinismo sociale di Spencer▪ Nietzsche e la critica allo storicismo	<ul style="list-style-type: none">▪ riconoscere, definire e utilizzare il lessico e le categorie della tradizione filosofica sin qui affrontata▪ leggere e analizzare testi filosofici anche di diversa tipologia, rintracciandone le strategie logico-argomentative▪ problematizzare le conoscenze e le idee in relazione al particolare contesto storico▪ confrontare le diverse risposte dei filosofi ad uno stesso problema

Contenuti

A partire dalla crisi dell'idea di progresso e della filosofia della storia che hanno largamente caratterizzato l'800, si focalizza l'attenzione sulla riflessione filosofica inerente la storia nel '900 postbellico. Durante l'esposizione sono ripresi alcuni contenuti trattati nella programmazione precedentemente sviluppata e sopra indicati come prerequisiti, cui ho fatto cenno sinteticamente nel *Quadro teorico*. Dopo la lezione introduttiva, nella quale si presentano pure gli obiettivi dell'intero percorso, propongo inizialmente un brano tratto da *Il tramonto dell'Occidente* di O. Spengler, che può consentire la ripresa della proposta nietzschiana dell'*Übermensch* e dell'eterno ritorno, quale alternativa alla concezione lineare e progressiva del tempo – di matrice ebraico cristiana – e dell'*amor fati*, caratteristico della volontà di potenza. La particolare rilevanza quasi profetica dell'opera ne giustifica la ripresa e la presentazione in un percorso del Novecento postbellico, nonostante l'opera stessa sia stata pubblicata tra il 1918 e il 1922 (l'anno successivo nell'insieme dei due volumi). Essa si configura come il manifesto della crisi della filosofia della storia e dell'idea di progresso di cui l'Autore ravvisa i prodromi già all'inizio del XX secolo.

La critica dello storicismo in essa contenuta consente l'accostamento di un altro pensatore che proprio nell'immediato Secondo dopoguerra, ripropone una sua critica allo storicismo, ma anche all'idea di decadenza quale forma, seppur di segno opposto, di filosofia della storia. Nel brano tratto da *La società aperta e i suoi nemici*, viene enucleata la tesi di K. Popper, secondo cui la storia non ha un senso perché essa, al singolare, come storia universale dell'intero genere umano, non esiste. Tale constatazione non toglie la necessità che l'uomo debba impegnarsi a plasmare il presente e costruire un futuro migliore, contrastando *in primis* ogni forma di totalitarismo.

A questo punto suggerisco d'introdurre la prospettiva marxianamente eterodossa di E. Bloch, al fine di mostrare una risposta diversa, capace di riconsiderare la storia come una totalità di senso, in questo caso da sperare e attendere nel critico rifiuto dello storicismo, ma anche nella rivalutazione della storia come luogo di

latenza dell'utopia. Dalla sua posizione si può così ricavare, da un lato, la costitutiva apertura e incompiutezza della realtà, dall'altro, la necessità dell'intervento strutturante e orientativo dell'uomo e della sua attività trasformatrice, capace di cogliere proprio la possibilità del compimento utopico della e nella realtà attuale.

L'ultima lettura che propongo, al fine di fornire uno scorcio sull'ermeneutica e, nello stesso tempo, come ho già avuto modo di dire, mettere a tema il rapporto intrinsecamente ambiguo tra storia e storiografia, funzionalmente anche ad eventuali raccordi interdisciplinari con Storia – relativamente alla dimensione metodologica della disciplina – è tratta dall'opera *Tempo e racconto* (la più recente di quelle proposte) di P. Ricoeur, dalla quale traspare la narrazione quale perno intorno a cui ruotano storia e storiografia e che rende possibile la comprensione storica, perché solo attraverso la ricostruzione storica, il mero accadere dei fatti acquista un senso. Si può così sottolineare, da un lato, il rapporto dialettico tra spiegazione e narrazione, dall'altro il rapporto tra storia e prassi.

Metodologie e strumenti

La mia proposta è di condurre la classe attraverso un percorso di lettura e analisi di brani scelti, talvolta conducendo in prima persona sia l'analisi che l'interpretazione, talvolta delegando alla classe (a gruppi o individualmente) parte di questo lavoro. L'analisi dei testi è organicamente inserita in una trattazione del tema che si abbisogna anche della più classica lezione frontale.

Prima lezione (1 ora) - La prima lezione prevede l'introduzione della tematica con la presentazione alla classe degli obiettivi dell'intero percorso e, attraverso una discussione guidata, si prefigge di verificare e nel caso recuperare, i prerequisiti necessari al processo di insegnamento-apprendimento dei contenuti del percorso che si introduce. Per cominciare si propone alla classe il seguente passo di Hegel, al fine di recuperare la compresenza di divenire ed eternità, di universale e particolare concreto, di totalità e di individualità, ma soprattutto di razionalità e logicità nella filosofia della storia hegeliana, pur senza misconoscerne il lato tragico:

«Ciò [il suo prodursi, il suo farsi quel che è] esso [lo spirito] compie nella storia del mondo: esso si produce in date forme e queste sono i popoli attori della storia universale. Sono le forme ciascuna delle quali costituisce un singolo grado e segna un'epoca nella storia del mondo. Più profondamente: sono i principi che lo spirito ha scoperto di sé e che esso è spinto a realizzare»²⁵.

L'inarrestabile procedere dello spirito attraverso l'astuzia della ragione viene contrapposto al nichilismo descritto da Nietzsche, nell'annuncio della morte di Dio, attraverso le metafore del mare, dell'orizzonte e del sole (*Gaia Scienza*, aforisma 125), che si presuppone analizzato in classe durante la spiegazione di Nietzsche. Più che effettuare una disamina particolareggiata dei brani, l'intento è di polarizzare sul piano filosofico, sia dal punto di vista contenutistico, sia dal punto di vista stilistico, il passaggio dal panlogismo hegeliano alla crisi che il nichilismo descrive e che si rivela nel contesto storico del primo Novecento. La classe deve essere invitata a recuperare più organicamente i prerequisiti enucleati nello scambio con il docente e nella ripresa del nichilismo nietzschiano.

²⁵ G.W.F. HEGEL, *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*, Duncker und Humblot, Berlin 1840; trad. it. di E. Codignola e G. Sanna, *Lezioni sulla filosofia della storia*, Firenze, La Nuova Italia 1975, pag. 61.

Seconda lezione (1 ora) – Ritengo possa essere utile riprendere la lezione dialogata precedente, verificando con domande rivolte ai singoli studenti, l'avvenuto ripasso dei prerequisiti soprattutto relativi a Nietzsche e in particolare alla critica dello storicismo.

Ad ulteriore descrizione della situazione di crisi del Novecento, sia sul piano storico, sia sul piano filosofico, viene introdotta, a mo' di manifesto della temperie culturale di quel periodo, l'opera di O. Spengler, *Il tramonto dell'Occidente*, attraverso un breve intervento frontale del docente che evidenzia il rapporto tra Nietzsche e Spengler (si veda il medesimo, trattato sopra, nel *Quadro teorico*). Si propone alla classe la lettura del contributo di Vincenzo Vitiello in cui l'opera di Spengler è posta in rapporto alla domanda sull'esistenza di una logica della storia e si riconducono ad essa le domande antropologico esistenziali. Propongo di servirsi della proiezione della pagina del sito <http://www.emsf.rai.it/aforismi.asp?d=18> in aula multimediale o con la distribuzione di fotocopie nel *setting* tradizionale.

La lezione, oltre a costituire un secondo momento di raccordo alla programmazione sin qui svolta (la prima lezione ha già parzialmente svolto questa funzione), mira ad attualizzare l'opera di Spengler unitamente alla domanda della filosofia della storia: questo può essere un momento in cui sottolineare l'importanza di questo domandare che investe l'intero, sollecitando l'intervento degli studenti.

Terza lezione (1 ora) – Dopo l'introduzione all'opera *Il tramonto dell'occidente*, si propone la lettura di un brano della stessa che di seguito riportiamo:

«Una civiltà nasce nel punto in cui una grande anima si desta dallo stagno della psichicità primordiale di una umanità eternamente giovane e si distacca, forma dall'informe, realtà limitata e peritura di fronte allo sconfinato e al perenne. Essa fiorisce sul suolo di un paesaggio esattamente delimitabile, al quale resta radicata come una pianta. Una civiltà muore quando la sua anima ha realizzato la somma delle sue possibilità sotto specie di popoli, lingue, forme di fede, arti, Stati, scienze; essa allora si riconfonde con l'elemento amico primordiale. Ma finché essa vive, la sua esistenza nella successione delle grandi epoche, che contrassegnano con tratti decisi la sua progressiva realizzazione, è una lotta intima e appassionata per l'affermazione delle idee contro le potenze del caos all'esterno, così come contro l'inconscio all'interno, ove tali potenze si ritirano irate. Non è solo l'artista a lottare contro la resistenza della materia e contro ciò che in lui vuole negare l'idea. Ogni civiltà sta in un rapporto profondamente simbolico e quasi mistico con l'esteso, con lo spazio in cui e attraverso cui essa intende realizzarsi. Una volta che lo scopo è raggiunto e che l'idea è esteriormente realizzata nella pienezza di tutte le sue interne possibilità, la civiltà d'un tratto *s'irrigidisce, muore*, il suo sangue scorre via, le sue forze sono spezzate, essa diviene *civilizzazione*. Ecco quel che noi sentiamo e intendiamo nelle parole egizianismo, bizantinismo, mandarinismo. Così essa, gigantesco albero disseccato di una foresta vergine, ancor per secoli e per millenni può protendere le sue ramificazioni marcite. [...]

Questo è il senso di ogni *tramonto* nella storia, il senso del compimento interno ed esterno, dell'esaurimento che attende ogni civiltà vivente. Di tali tramonti, quello dai tratti più distinti, il "tramonto del mondo antico", lo abbiamo dinanzi agli occhi, mentre già oggi cominciamo a sentire in noi e intorno a noi i primi sintomi di un fenomeno del tutto simile quanto a decorso e durata, il quale si manifesterà nei primi secoli del prossimo millennio, il "tramonto dell'Occidente". [...]

In piena indipendenza da tutte le accidentalità del destino individuale, la durata della vita di un uomo, di una farfalla, di una quercia, di un filo d'erba ha, ciascuna, un valore determinato. Nella vita di tutti gli uomini dieci anni sono una sezione approssimativamente uguale e la metamorfosi degli insetti in certi casi si compie in un dato numero di giorni, che si può conoscere esattamente in anticipo. [...] In un modo ancora non supposto, questi rapporti valgono anche per tutte le civiltà superiori. [...] Che significa un periodo di cinquant'anni che si scolpisce nel ritmo del divenire politico, spirituale, artistico di ogni civiltà? Che significano i periodi di tre secoli del Barocco, dello Ionico, delle grandi matematiche, delle arti plastiche attiche, della pittura a mosaico, del contrappunto, della meccanica galileiana? Che significa la durata *ideale* di un millennio per ogni civiltà, da confrontare con quella dell'uomo, la cui vita "dura settant'anni"? [...]

Spero di dimostrare che tutte le grandi creazioni e le forme della religione, dell'arte, della politica, della società, dell'economia e della scienza in tutte le civiltà nascono, si compiono e si spengono sincronicamente senza eccezione; che la struttura interna di quelle civiltà corrisponde assolutamente alla struttura di tutte le altre; [...]

Da queste vedute deriva la possibilità di una indagine che va ben oltre le ambizioni di ogni precedente storiografia, la quale si limitò essenzialmente a considerare il passato a noi noto, orinandolo secondo un semplice schema lineare. Si tratta della possibilità di superare il limite del presente e di determinare anche le epoche *non ancora* trascorse della storia occidentale nella loro forma interna, nella loro durata, nel loro ritmo, nel loro senso, nelle loro conseguenze».

O. SPLENGER, *Il tramonto dell'Occidente*, Longanesi, Milano 1973

La lezione si svolge quindi attraverso la lettura che la classe può effettuare divisa in gruppi (equivalenti per numero e capacità). Suggesto di sottoporre ad ogni gruppo le seguenti domande:

1. Quale definizione di civiltà viene fornita?
2. Ricostruisci l'argomentazione con cui Spengler motiva la decadenza di ogni civiltà.
3. Ogni gruppo esprima se, a suo giudizio, Spengler può essere considerato un sostenitore o meno dell'idea di progresso.

A mio avviso il docente può accostarsi ad ogni gruppo durante il lavoro per verificare lo svolgimento della consegna, sostenere il gruppo nella comprensione e nella rielaborazione dei contenuti rilevati e favorire lo scambio tra i componenti, sollecitando l'intervento di tutti. Le risposte dei gruppi possono essere considerate una verifica formativa, in itinere, prima della loro esposizione alla classe nella successiva lezione.

Quarta lezione (1 ora) – Saranno raccolti i contributi della classe prima dell'esposizione degli stessi da parte dei referenti di gruppo (autonomamente designati dal gruppo stesso). Un referente per ogni gruppo viene invitato a leggere quanto prodotto. La classe è invitata ad appuntarsi i passaggi chiave delle risposte di ogni gruppo per poterne fruire nella discussione successiva. Il docente svolge in questo caso inizialmente la funzione di moderatore e poi conduce la classe a interrogarsi (sulla scorta delle risposte alle domande 2 e 3) sul rapporto tra Spengler e il positivismo nella formulazione di Comte e di Spencer (già affrontati nei mesi precedenti). In tal senso alla classe è chiesto di cogliere il diverso significato che il mo-

dello biologico viene ad assumere rispetto all'evoluzionismo positivistico, delineando non una visione progressiva di miglioramento, bensì una visione ciclica che comporta l'abbandono dell'ottimismo ottocentesco. È opportuno inserire in questo momento la distinzione spengleriana tra "mondo del divenuto" (natura) e "mondo del divenire" (storia).

Oltre ad ultimare il lavoro di gruppo avviato nella lezione precedente, questa lezione serve anche a recuperare la possibilità anticipata dal docente (cf. seconda lezione) di accostare Spengler e Nietzsche in forza della concezione ciclica del tempo, in Spengler di matrice organica, alternativa alla concezione lineare e progressiva del tempo – di matrice ebraico cristiana – e dell'*amor fati*, caratteristico dell'*Übermensch* e della volontà di potenza.

Quinta lezione (1 ora) – Tramite lezione frontale, il docente riorganizza i contenuti emersi, focalizzando l'attenzione sul rapporto tra Nietzsche e Spengler in relazione alla critica dello storicismo e, proprio con questa chiave di lettura, introduce un altro pensatore che, nell'immediato Secondo dopoguerra, ripropone una sua critica allo storicismo. La pertinenza dell'accostamento può essere giustificata in forza della contestuale critica che K. Popper opera anche all'idea di decadenza quale forma, seppur di segno opposto, di filosofia della storia. In questo caso credo sia opportuno che il docente fornisca anche indicazioni sul contesto storico particolare e sul rapporto tra la posizione dell'Autore in questione e i totalitarismi, evidenziando il rapporto tra la filosofia della storia hegeliana, lo storicismo (in particolare il materialismo storico marxiano) e l'avvento del nazismo (al quale Spengler cautamente aderisce). Sono quindi sottolineati i presupposti scientifico-metodologici della critica allo storicismo, ivi incluso il problema della confusione tra leggi e tendenze. La lezione diventa poi dialogata, con l'invito da parte del docente a recuperare i tratti distintivi del materialismo storico marxiano (già affrontato nel primo quadrimestre), del rapporto tra struttura e sovrastruttura etc. Può rivelarsi opportuno invitare la classe a recuperare più organicamente detti prerequisiti con un ripasso a casa. Così facendo la lezione consente sia di porre i presupposti per la successiva lezione, sia di recuperare l'orizzonte in cui si inserisce l'Autore introdotto nella lezione successiva.

Sesta lezione (1 ora) – Il docente sottopone alla classe un brano di K. Popper tratto da *La società aperta e i suoi nemici*, che di seguito riportiamo e che credo sia opportuno fornire in fotocopia ad ogni singolo studente.

«Lo storicismo è impegnato a scoprire il cammino sul quale il genere umano è destinato a marciare: è impegnato a scoprire la chiave della storia o il senso della storia. Ma esiste una chiave siffatta? *Esiste un senso della storia?* [...] io rispondo: *La storia non ha alcun senso.*

Al fine di dar ragione di questa mia opinione, devo prima di tutto dire qualcosa a proposito di quella "storia" alla quale la gente si riferisce quando si chiede se essa ha senso. Finora, anch'io ho parlato della "storia" come se non avesse bisogno di alcuna spiegazione. Ciò non è più oltre possibile; infatti, voglio mettere in chiaro che " *la "storia" nel senso in cui la maggior parte della gente ne parla, semplicemente non esiste;* e questa è almeno una delle ragioni per cui dico che essa non ha alcun senso. [...]

Ciò cui la gente pensa quando parla della storia del genere umano è, piuttosto, storia degli imperi egiziano, babilonese, persiano, macedone e romano, e così via, fino ai nostri giorni. In altre parole: la gente parla di *storia del genere umano*, ma di fatto intende riferirsi, ed è questo che ha imparato a scuola, alla *storia del potere poli-*

tico. Non c'è alcuna storia del genere umano, c'è soltanto un numero indefinito di storie dei diversi aspetti della vita umana. E una di esse è la storia del potere politico. Questa è elevata alla dignità di storia del mondo. Ma in questo caso si tratta a mio giudizio di una vera e propria offesa a una giusta concezione del genere umano. [...] Questa storia è insegnata nelle scuole e alcuni dei più grandi criminali sono esaltati come suoi eroi. Ma esiste davvero qualcosa come una storia universale nel senso di una storia concreta del genere umano? Non esiste e non può esistere. Questa dev'essere, a mio giudizio, la risposta di ogni umanitario e soprattutto quella di ogni cristiano. Una storia concreta del genere umano, se ce ne potesse essere una, dovrebbe essere la storia di tutte le speranze, lotte e sofferenze umane. Infatti non esiste uomo che sia più importante di un altro uomo. Evidentemente, questa storia concreta non può essere scritta. Dobbiamo procedere per astrazioni, dobbiamo trascurare, dobbiamo scegliere, Ma in questo modo arriviamo alle molte storie e, fra esse, a quella storia del crimine internazionale e dell'assassinio di massa che è stata propagandata come la storia del genere umano. [...]

Ribadisco che la storia non ha senso. Ma questa affermazione non implica che non ci resti altro da fare che guardare sconcertati alla storia del potere politico o considerarla come una beffa crudele. Infatti, possiamo interpretarla, tenendo l'occhio fisso su quei problemi della politica del potere di cui decidiamo di dare la soluzione nel nostro tempo. Noi possiamo interpretare la storia dal punto di vista della nostra lotta per la società aperta, per il dominio della ragione, per la giustizia, la libertà, l'uguaglianza e per il controllo del crimine internazionale. Benché la storia non abbia fini, noi possiamo imporre ad essa questi nostri fini e *benché la storia non abbia alcun senso, noi possiamo darle un senso*».

K.R.POPPER, *La società aperta e i suoi nemici*, Roma, Armando 1974, pp.15-18

Suggerisco di attivare una modalità simile a quella della terza lezione con esecuzione individuale della consegna, stante la maggiore accostabilità del testo: Le domande a cui ogni studente è invitato a rispondere sono le seguenti:

1. Rintraccia i motivi per cui Popper nega che si possa scrivere una storia del genere umano
2. Spiega quale differenza c'è tra affermare che «la storia non ha alcun senso» e che «noi possiamo darle un senso».
3. A tuo avviso, in cosa consiste la differenza tra «la storia del potere politico» di cui parla Popper e la per lui inesistente «storia del genere umano»? È secondo te veramente impossibile scrivere «questa storia concreta»?

Le risposte per iscritto, limitatamente alla domande 1 e 2, possono essere raccolte al termine dell'ora, mentre la domanda 3 può essere completata a casa per la lezione successiva. In questo modo gli studenti sono invitati ad integrare quanto detto in classe con ogni fonte possibile a loro disposizione, al fine di cominciare a riflettere su cosa significhi *l'istoria rerum gestarum*. Credo sia sufficiente che il docente, verbalmente, dettando la terza domanda, chiarisca brevemente questa nuova pista di ricerca, presentandola come possibile motivo di raccordo interdisciplinare con Storia e con Letteratura latina e italiana, nella consapevolezza che essa costituisce il presupposto per la ripresa del problema nelle ultime lezioni (in relazione all'ermeneutica e a Ricoeur).

Sulle risposte alle domande 1 e 2 viene avviata una riflessione collettiva con la focalizzazione eventualmente guidata dall'insegnante di una storia che sia univer-

sale e unica (1) e dell'impegno personale del soggetto quale agente storico in grado di plasmare il presente e costruire un futuro migliore (2). È opportuno che il docente accenni altresì al rapporto tra Popper e il neoempirismo, relativamente alla critica della possibilità che vi sia un senso della storia. Ciò è proposto nell'eventualità che, nella restante parte del programma, si decida di inserire proprio il neoempirismo.

Settima lezione (1 ora) – Sulla scorta delle acquisizioni dell'ultima lezione, il docente introduce un'altra prospettiva che, seppur nel critico rifiuto dello storicismo e nella sottolineatura dell'importanza dell'intervento strutturante e orientativo dell'uomo e della sua attività trasformatrice, si mostra capace di riconsiderare la storia come una totalità di senso. La classe è accompagnata in aula multimediale e, per tutta l'ora, segue l'intervista a Remo Bodei inerente E. Bloch (il testo integrale dell'intervista con *abstract* delle domande, disponibile al sito <http://www.emsf.rai.it/interviste/interviste.asp?d=510> . L'intervista, centrata sull'opera del 1954-59, *Il principio speranza*, consente di introdurre la classe al "pensatore dell'utopia". Si sottolineerà soprattutto: 1. la rivalutazione della storia come luogo di latenza dell'utopia; 2. la costitutiva apertura e incompiutezza della realtà; 3. la possibilità del compimento utopico della e nella realtà attuale; 4. il rapporto tra Bloch e la tradizione ebraico-cristiana (in relazione alla questione della concezione ciclica o lineare del tempo); 5. il rapporto con le avanguardie artistiche dell'epoca.

La lezione, raccordata come indicato alla precedente, ha anche la funzione di porre le premesse per affrontare un testo di E. Bloch in classe nella lezione successiva e mostrare possibili agganci interdisciplinari con Storia dell'arte, nel rispetto degli obiettivi e delle finalità dichiarate (vedi *supra*).

Ottava e nona lezione (2 ore) – La classe è invitata a leggere, analizzare e commentare con l'aiuto del docente, un passo di E. Bloch, tratto da *Experimentum Mundi* che di seguito riportiamo:

«Non si è cominciato con l'essere uomini. È vero che già molte migliaia di anni fa la nostra struttura corporea assomigliava abbastanza a quella odierna. Però, appunto, quanto mai tardi, nella sera già di per se stessa tarda di questa terra, è comparso il tipo più evoluto dell'uomo. Il primo uomo storico che si possa chiamare tale, in quanto fa la sua storia, è vecchio poco più di ottomila anni, e le testimonianze umane anteriori, nonché quello che nella storia si chiama comunemente 'preistoria', hanno lasciato dietro di sé ben pochi indizi che siano rimasti conservati. Ciò indubbiamente anche a causa della deteriorabilità del materiale dell'età del legno, che dovette precedere e anche per lungo tempo accompagnare l'età della pietra; deteriorabilità che non consentì la conservazione di nessuna notizia, per non parlare delle opere. Ma , a parte tutto ciò, enorme è la differenza del ritmo con cui si progredì poi dalla prima alla seconda età della pietra, e giù giù fino all'età del bronzo. A confronto con gli accadimenti e le forme cariche di destino che all'incirca dalla fine dell'età del bronzo hanno fatto storia come reale storia umana. Si cela qui un enigma che non può essere reso più facile neanche immaginando la venuta di forestieri del tipo di Cadmo, il quale dovrebbe aver portato la scrittura ai non molto istruiti tebani. Che cosa infatti aveva aiutato questo stesso forestiero a compiere l'enorme salto che l'avrebbe fatto uscire dall'analfabetismo privo di tradizioni? Cioè da tutta l'arcaica umanità, appena ai suoi inizi, dalla razza Cromagnon-Aurignac-Neandertal, che dopo tanti millenni arriva fino a Cadmo, rimanendo in una primitività ancora quasi semi-zoologica. Enorme fu il salto che portò al lavoro e alla scrittura un essere così distintamente nuovo come l'*homo sapiens*; un salto però che per i neanderthaliani, o magari molto più indietro, non stava certo scritto da nessuna parte e che

al tempo stesso contribuì a determinare il ritmo incomparabilmente rapido della storia tramandataci dell'economia e della cultura, vecchia solo poco più di ottomila anni. Nel corpo umano, già vecchio un milione d'anni, c'è stato allora uno scossone immane, andato avanti in modo talmente utopico che Marx può definire persino tutta la nostra discutibile storia culturale, vecchia ottomila anni, come nostra mera 'preistoria'. La storia stessa come categoria settoriale è perciò un *novum* nell'ordinario accadere organico; anzi, all'inizio, già in sé così tardo, si trovano soltanto cacciatori e raccoglitori, tenaci e ben poco mobili, ben poco paragonabili, per l'appunto con quel tipo di uomo che doveva in seguito rielaborare il suo mondo circostante e imprimervi il suo marchio, trasformando il dato. E non solo il dato, ma insieme anche se stesso e i suoi rapporti sociali, nel sempre più rapido susseguirsi delle forme di società: dall'economia di caccia e raccolta fino all'agricoltura e al patriarcato, poi al patriarcato con la sua proprietà privata, poi al dispotismo dell'antico Oriente, con la sua struttura egizia e insieme con la sua architettura, poi alla società schiavista dell'antichità classica e alla sua cultura, con il particolare effetto postumo dell'umanesimo. Poi ancora al feudalesimo medievale e al diverso aprirsi del suo foglio ideologico e culturale, poi ancora al capitalismo e all'irremissibile erompe-re in lui, contro di lui, della rivoluzione diretta a una storia oramai fattibile, ma ancora non realizzata fino ad oggi, cioè senza servo e padrone. Un progresso qui è senz'altro visibile, sebbene il suo avanzare sia per lo più solo foscamente progressivo; Hegel parla del progresso nella coscienza della libertà, però, in primo luogo, anziché di libertà reale parla piuttosto della sua coscienza e, in secondo luogo, anche a riguardo della coscienza osserva esagerando che dalla storia si può imparare soltanto che fino ad ora non se ne è mai imparato niente. A parte tutto questo, nella categoria di progresso sono necessarie almeno delle differenziazioni, perché fra l'altro la durata temporale quasi immobile dell'età della pietra è ben diversa dal ritmo di trasformazione addirittura frenetico dei periodi del cosiddetto *homo sapiens*. Proprio nell'epoca posteriore dell'*homo sapiens* viene ad aggiungersi una cosa piuttosto importante, cioè che nel pieno del progresso può presentarsi, come ostacolo, la relativa inattualità, verso il rispettivo presente, di vecchi strati sociali, come i contadini e i piccolo borghesi della «provincia». In quanto l'infrastruttura economica di questi strati non ha conosciuto rivolgimenti così veloci come quelli che vive attualmente, poniamo, l'infrastruttura industriale delle città-fabbriche, che è determinante per lo sviluppo. La relativa inattualità verso il rispettivo presente suggerisce, al posto di una ormai matura ideologia progressiva, un'ideologia reazionaria, come nel nazionalsocialismo, questa mostruosa interruzione del motivo del progresso, diventa visibile come catastrofe. Mentre, viceversa, nei tempi gravidi di rivoluzione, la loro ideologia progressiva riesce addirittura per prima ad attivare propriamente l'infrastruttura economico-sociale, che pur la precede sul piano temporale: questo attivo precedere dell'ideologia risulta evidente negli enciclopedisti francesi prima del 1789, e per i marxisti significa il *prius* temporale della teoria rispetto al socialismo dell'infrastruttura. Dalla storia si può imparare almeno questo, che la legge della classe dominante non sempre riesce a trasformare in passo di lumaca quel che aveva in animo un'andatura eretta sovvertitrice. È invece l'*impetus* rivoluzionario, il suo *plus ultra* nella pre-apparizione utopica, ad essere immanente al procedere della storia. Tuttavia anche il sorvolare contiene un rischio che non va trascurato; occorre qui prescindere da quelle calunnie e da quegli equivoci interessati, per i quali è conveniente il luogo comune dell'utopia come paradiso dei baggiani; occorre prescindere qui anche da quella concezione che vuol essere troppo pratica, e per la quale le mete prossime sono diventate talmente importanti, in senso riformistico, da dichiarare le mete remote indifferenti e svianti. Piuttosto ha valore soltanto quel-

la scepse che si è sviluppata con Marx ed Engels in senso critico-materialistico, unita alla stima per i vecchi utopisti, nei quali essi vedevano i primi teorici rivoluzionari della società. Ha valore quindi soltanto il monito contro l'eccessivo sorpassare, l'eccessivo sorvolare, che tralascia i momenti intermedi della realizzazione, senza sconfessare minimamente con questo monito la coscienza della meta indirizzata verso il futuro. Il monito differenziante è stato infine formulato nella distinzione tra utopia astratta e utopia concretamente mediata, e per questa via non ha affatto soppresso la funzione utopica, ma l'ha anzi rinviata alla possibilità obbiettivo-reale, la quale senza un futuro genuino, senza un orizzonte utopico, non sarebbe certo possibilità di trasformazione. Ragion per cui resta valida la formula tratta da *Das Prinzip Hoffnung*: il marxismo non è già assenza di utopia, bensì il *novum* di un'utopia concreta. L'uomo fa la sua storia, finora più male che bene; così questa storia non deve più rimanere un destino che non possa che ad-venire a noi dal futuro. AL contrario, essa diventa un ordito che si può disgelare e ultra-figurare in modo critico-utopico e insieme attivo, e la comprensione della sua evidenza non dimentica mai, al di là dei prodotti, i produttori e la loro istanza finora così poco esaudita, che si chiama subbiettivamente 'felicità' e obbiettivamente 'fine dell'auto-estranazione'».

E.BLOCH, *Experimentum Mundi*, Queriniana, Brescia 1980, pagg. 219-222

La lezione quindi segue una strategia didattica strettamente connessa all'analisi del testo proposto, che ha come titolo la domanda «Che cos'è la storia?». Sotto la supervisione del docente, in uno scambio orale serrato, in virtù delle competenze consolidate nelle lezioni precedenti, gli studenti, nell'arco delle due ore previste, sono chiamati ad individuare: 1. qual è il momento in cui, secondo Bloch, inizia la storia; 2. in cosa consiste l'enigma di cui parla l'Autore e che segna l'inizio della storia come storia umana; 3. quali sono le caratteristiche antropologico-filosofiche che contraddistinguono l'*homo sapiens* di cui parla Bloch; 4. quali sono i suoi strumenti materiali e culturali; 5. in cosa consiste la differenza tra utopia astratta e utopia concretamente mediata; 6. il rapporto tra possibilità obbiettivo-reale e "aspetto subbiettivo"; 7. il ruolo della scrittura come particolare modalità del "fare storia".

Queste due lezioni, oltre a far accostare la classe ad un testo di Bloch, al fine di completare, limitatamente agli obiettivi prefissati, propri del percorso didattico, l'esame del suo pensiero, permettono di recuperare il rapporto tra Bloch e il materialismo storico, da un lato e, dall'altro, introdurre il tema della scrittura come momento di passaggio dalla preistoria alla storia, come modalità particolare di "fare storia", che consentirà l'aggancio alla lezione successiva.

Decima lezione (1 ora) – In quest'ultima lezione sarà messa a tema la tesi di P. Ricoeur secondo cui il rapporto intrinsecamente ambiguo tra storia e storiografia si risolve nella loro sostanziale identificazione. Alla classe è proposto un ultimo testo, tratto dall'opera *Tempo e racconto* di P. Ricoeur che riproponiamo di seguito.

«Anche la storia *imita* nella sua scrittura i tipi di costruzione dell'intrigo ricevuti dalla tradizione letteraria. [...] Ora questi prestiti della storia nei confronti della letteratura non potrebbero essere confinati al solo piano della composizione, quindi al momento della configurazione. Il prestito concerne altresì la funzione rappresentativa dell'immaginazione storica: impariamo a vedere *come* tragico, *come* comico, ecc., una certa connessione di avvenimenti. Ed è questo che fa appunto la perennità di certe grandi opere storiche. [...] Si può *leggere* un libro di storia *come* un ro-

manzo. Facendo così, si entra nel patto di lettura che istituisce il rapporto di complicità tra la voce narrativa e il lettore implicato. In virtù di questo patto, il lettore abbassa la sua guardia. Sospende volentieri la sua diffidenza. Si fida. È pronto a concedere allo storico il diritto esorbitante di conoscere le anime. In nome di tale diritto, gli storici antichi non esitavano a mettere sulle labbra dei loro eroi dei discorsi inventati che i documenti non garantivano affatto, ma rendevano solo plausibili. Gli storici moderni non si permettono più queste incursioni stravaganti. Eppure fanno appello, sotto forme più sottili, al genio romanzesco, dal momento in cui tentano di rieffettuare, vale a dire di ripensare, un certo calcolo di fini e mezzi. [...] Viene così compiuto un passo al di là del semplice «veder-come», che non impedisce il vincolo tra la metafora che assimila e l'ironia che distanzia. Siamo entrati nello spazio dell'illusione che, nel senso stretto del termine, confonde il «veder-come» con un «creder di vedere». [...] Questo effetto molto particolare di finzione e di dizione entra certamente in conflitto con la vigilanza critica che lo storico esercita comunque per sua personale iniziativa e tenta di comunicare al suo lettore».

P. RICOEUR, *Tempo e racconto*, III, Milano, Jaca Book, 1988, pp. 286-87

A partire dal testo il docente, interagendo con la classe nello stile della lezione precedente, evidenzia la narrazione quale perno intorno a cui ruotano storia e storiografia, elemento che rende possibile la comprensione storica, perché attraverso la ricostruzione storica, il mero accadere dei fatti acquista un senso.

Quest'ultima lezione, come ho già avuto modo di dire, raccordandosi alla lezione precedente, ponendo al centro dell'attenzione la scrittura, apre uno scorcio sull'ermeneutica quale innovativa modalità di considerare la storia come testo scritto che deve essere interpretato e che porta con sé, a partire dalla scrittura del passato, la possibilità di nuove aperture di senso connesse alle sempre possibili nuove interpretazioni. Essa non è funzionale quindi al solo percorso didattico, che con essa si chiude, ma pone la duplice opportunità di costituirsi presupposto di uno sviluppo disciplinare verso l'ermeneutica (che infatti non viene esaminata in questa sede) e di eventuali raccordi interdisciplinari con Storia (sul piano metodologico della disciplina), Letteratura latina e italiana.

Verifica e valutazione

In itinere si affideranno alla classe alcuni compiti, per i quali si rimanda alle diverse lezioni già descritte, che costituiranno elementi utili per la verifica e la valutazione. La verifica sommativa, somministrata alla classe alla fine del percorso (non nell'ora successiva all'ultima lezione, destinate ad una ripresa e chiarificazione di eventuali dubbi, ma in una delle ore della settimana successiva), sarà semistrutturata: consterà di alcune domande chiuse a risposta multipla e di alcune domande aperte.

Verifica

1. Quali sono i presupposti a partire dai quali P. Ricoeur identifica storia e storiografia (max 8 righe)?

punti ___ / ___

2. Spiega la distinzione spengleriana tra natura e storia (6 righe)

punti ___ / ___

3. Per quale motivo Popper sostiene che la storia non abbia alcun senso? (8 righe)

punti ___ / ___

4. Quali sono gli elementi costitutivi dell'utopia "concretamente mediata" di E. Bloch? Barra le risposte corrette.

ogni forma di eresia

la coscienza anticipante

il genio artistico

la speranza cristiana

la materia *mater*

il tempo lineare

punti ___ / ___

5. Quali sono i presupposti scientifico metodologici a partire dai quali K. Popper critica lo storicismo? (max 10 righe).

punti ___ / ___

6. Quali dei seguenti Autori, stante la trattazione in classe, hanno evidenziato un diretto riferimento alla tradizione ebraico cristiana? Barra le risposte corrette.

P. Ricoeur

E. Bloch

O. Spengler

K. Popper

punti ___ / ___

7. In cosa consiste la differenza tra la prospettiva storica biologico-organicista di Spengler e il positivismo di Comte? (8 righe)

punti ___ / ___

8. Dopo aver letto il seguente brano rispondi alle domande:

- a. Si può identificare la filosofia della storia con la teoria del progresso?
- b. Perché la cultura greca non ha influito sulla filosofia della storia?

«La coscienza storica moderna si è liberata dalla fede cristiana in un evento centrale d'importanza assoluta, ma tiene fermo ai suoi presupposti e alle sue conseguenze, e precisamente alla concezione del passato come preparazione e al futuro come compimento, in modo da ridurre la storia della salvezza all'impersonale teologia di uno sviluppo progressivo in cui ogni stadio attuale è il compimento di certe preparazioni storiche. Tramutato in una secolare teoria del progresso, lo schema della storia della salvezza poté sembrare naturale e dimostrabile».

K. LÖWITH, *Significato e fine della storia*, Ed. di Comunità, Milano 1963, pagg. 248-149

I criteri di valutazione

Si propongono di seguito i soli criteri di valutazione.

- correttezza morfosintattica (limitatamente alle domande aperte)
- conoscenze (domande aperte e chiuse)
- analisi e comprensione del brano (limitatamente alla domanda sul testo assegnato)
- capacità di sintesi (limitatamente alle domande aperte)

- coerenza logico argomentativa (limitatamente alle domande aperte)
- possesso e utilizzo del lessico specifico

Anche relativamente alle domande aperte il docente avrà cura di predisporre un correttore nel quale saranno previamente indicati gli elementi che una risposta aperta dovrà contenere al fine di essere giudicata completa, parziale, lacunosa o errata.

Indicazioni Bibliografiche del Percorso Didattico

- W. BENJAMIN, *Schriften*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1955; trad. it. di R. Solmi, *Angelus Novus*, Einaudi, Torino 1962
- E. BLOCH, *Atheismus in Christentum. Zur Religion des Exodus und des Reichs*, Suhrkamp verlag Frankfurt am Main 1968; trad. it. di F.Coppellotti, *Ateismo nel cristianesimo. Per la religione dell'esodo e del regno*, Feltrinelli, Milano 1971
- E. BLOCH, *Der Geis der Utopie*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1971; trad. it. di V.Bertolino F. Coppellotti, *Spirito dell'utopia*, La Nuova Italia, Firenze 1980
- E. BLOCH, *Experimentum Mundi*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1975, trad. it. di G. Cunico, *Experimentum Mundi*, Queriniana, Brescia 1980
- J. DERRIDA, *La dissemination*, Editions du Seuil, Paris 1972; tad. it. di S. Petrosino e M. Odorici, *La disseminazione*, Jaca Book, Milano 1989
- U. GALIMBERTI, *Psiche e techne*, Feltrinelli, Milano 1999
- G. W. F. HEGEL, *Vorlesungen uber die Geschichte der Philosophie*, Duncker und Humblot, Berlin 1840; trad. it. di E. Codignola e G. Sanna, *Lezioni sulla filosofia della storia*, Firenze, La Nuova Italia 1975
- R. KOSELLECK, *Vergangene Zukunft: zur Semantik geschichtliche Zeiten*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1979, trad. it. di A. Marietti Solmi, *Futuro passato: per una semantica dei tempi storici*, Marietti, Genova 1986
- J.-F. LYOTARD, *La condition postmoderne*, Les Editions de Minuit, Paris 1979, trad. it. di C. Formenti, *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1985
- K. LÖWITH , *Von Hegel zum Nietzsche*, Europa Verlag A.G., Zürich 1941; trad. it. di G.Colli, *Da Hegel a Nietzsche*, Einaudi, 1949
- K. LÖWITH, *Meaning in History. The theological Implications of Philosophy of History*, The University of Chicago Press, Chicago 1949, trad.it. di F. Tedeschi Negri, *Significato e fine della storia*, Edizioni di Comuità, Milano 1963
- K. POPPER, *The open society and its enemies*, Routledge and Kegan Paul, London ; trad. it. di R. Pavetto, *La società aperta e i suoi nemici*, Armando, Roma 1974
- P.RICOEUR, *Exegesis*, Delachaux et Niestlé, Neuchatel 1975, trad. it. di A. Sottili, *Ermeneutica filosofica ed ermeneutica biblica*, Paideia Editrice, Brescia 1977
- P. RICOEUR, *Temps et recit*, Edition du Seuil, Paris 1983; trad. it. di G. Grampa, *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano 1988
- O. SPENGLER, *Der Untergang des Abendlandes*, C.H. Beck, München 1923; trad. it. di J. Evola, *Il tramonto dell'Occidente*, Longanesi & C., Milano 1973.

IL RAPPORTO FRA ETICA ED ONTOLOGIA: HEIDEGGER E LÉVINAS A CONFRONTO

Davide Fugante

La proposta didattica

I grandi temi che caratterizzano la ricchissima speculazione di Heidegger dopo la svolta, quali la riflessione sull'insufficienza dell'analitica esistenziale e del linguaggio per arrivare all'essere, la critica della tradizione occidentale che si preclude il pensiero dell'essere in quanto si riduce a metafisica e nichilismo, la critica del pensiero tecnico, il disvelamento dell'essere e della verità... hanno certamente anche un risvolto etico che, soprattutto per uno studente del liceo, non è facile porre a tema, dal momento che etica ed ontologia sono in Heidegger sostanzialmente coincidenti, diverse facce della stessa medaglia. I temi indicati costituiscono davvero, insieme all'interrogativo sul senso dell'*humanitas* dell'uomo e dell'etica, un tutt'uno inscindibile, nel quale ogni concetto, metafora, vocabolo analizzato nella sua etimologia, richiama immediatamente tutti gli altri e risulta vuoto ed incomprensibile senza di essi. Questa constatazione, che del resto non vale certamente solo per Heidegger, anche se dopo la svolta lo caratterizza in modo peculiare, è tesa a sottolineare che la lezione sull'etica, più che un'altra parte del pensiero del filosofo, ne rappresenta un differente ingresso, una visione da un punto di vista complementare. Se da un lato la peculiare relazione dell'etica con l'intera produzione filosofica dell'autore rende il percorso più problematico e difficoltoso, dall'altro risulta possibile e proficuo per lo studente che affronta questa tematica ritrovare tutti gli importanti temi succitati e giungere ad una più ampia ed articolata comprensione dell'autore. Lo stesso discorso, anche se, come si vedrà, in senso molto diverso, vale per il rapporto etica-ontologia nella filosofia di Lévinas, secondo il quale l'etica è la filosofia prima. In entrambi i casi siamo assai lontani dal pensiero aristotelico, nel quale l'etica era una scienza autonoma e con un oggetto ben preciso, diverso da quello delle altre scienze, un modello filosofico sul quale in fondo, pur con le dovute e marcate differenze, lo studente è stato abituato a ragionare per tre anni. Sia la parte relativa al solo Heidegger che quella relativa al confronto con Lévinas, che costituisce anche un'introduzione al pensiero di quest'ultimo, dovrebbero dunque portare lo studente ad una più profonda comprensione di un termine, "etica", così ampiamente utilizzato sia in filosofia che nel linguaggio comune.

In filosofia vi sono infatti termini quali libertà, volontà, etica, solo per citarne alcuni, che sottendono categorie tanto ampie ed articolate, prospettive teoretiche tanto diverse ed evoluzioni così significative, che gli studenti faticano ad identificarli, trovandosi così in difficoltà nel rapportare al pensiero specifico dei filosofi, tanto più esso è originale e rovescia la tradizione, vocaboli così ampiamente fruiti nel quotidiano, spesso in frasi fatte, senza che sia ben chiaro ciò che esattamente essi significano né, tantomeno, lo spessore semantico e concettuale che li caratterizza. Ciò dà luogo a numerose incomprensioni e lo studente si trova spesso ingabbiato da un linguaggio fatto di termini apparentemente ovvi e che non gli permettono di apprezzare la riflessione filosofica e di oltrepassare il senso comune. Il percorso intende infatti mostrare agli studenti che il linguaggio è spesso una prigione fatta di "idioletti", di frasi fatte, di significanti che a ben guardare hanno smarrito il rapporto con i significati, tanto più si tratta di concetti profondi e rilevanti. Si vuol porre

l'attenzione sul fatto che un termine non corrisponde mai ad un concetto definito una volta per tutte, poiché esso può essere ampliato, ridefinito o ritrovato nel suo ormai perduto significato originario. L'insegnamento metacognitivo sul linguaggio che è possibile trarre dalla filosofia di Heidegger non viene certo auspicato e favorito al fine di caldeggiare l'idea heideggeriana di etica presso gli studenti, né nessun'altra idea di etica in particolare, quanto piuttosto per dare un contributo allo sviluppo del loro senso critico, per fornire loro qualche strumento in più per poter compiere delle scelte nella consapevolezza che anche il linguaggio stereotipato e insignificante può essere un ostacolo a scelte autentiche.

La categoria di etica, la sua rilevanza e quella delle riflessioni ad essa connesse, costituiscono per l'insegnante un valido terreno di verifica dell'avvenuta comprensione dell'autore spiegato, essendo sempre intimamente connesse al nucleo fondamentale del suo pensiero. Questo legame si fa tanto più interessante quanto più il pensiero di un autore si abbatte come un'accetta sulla tradizione filosofica, tale ovviamente solo in rapporto al suo pensiero, che l'ha preceduto: in questo caso il termine "etica" non può che rispecchiare la svolta ed assumere un significato del tutto nuovo ed originale. Questo è esattamente ciò che è avvenuto per Heidegger e Lévinas, che hanno affrontato la questione etica in una prospettiva assolutamente inconcepibile prima delle riflessioni sull'essere e sull'ente, per il primo, e sulla portata etica dell'Altro e del suo primato sull'ontologia per il secondo.

Presentazione del percorso

Il presente percorso intende approfondire lo stretto legame fra etica ed ontologia nel secondo Heidegger, per poi effettuare un confronto, riguardo tale significativo rapporto, con la filosofia di Emmanuel Lévinas. La prima lezione proposta in questa sede, qualora si decida di servirsene in aula, è a mio avviso da collocarsi al termine di un discorso più ampio che abbia già affrontato il pensiero dello Heidegger della *Kehre* con particolare attenzione ai temi che lo caratterizzano; a questo proposito si presuppongono svolte, prima del suo avvio, una lezione incentrata sul tema del linguaggio (d'ora in poi "prima lezione") ed una lezione incentrata sul tema dell'*humanitas* dell'uomo (d'ora in poi "seconda lezione"). Il percorso è infatti piuttosto specifico e riguarda un tema, l'etica, al quale in realtà Heidegger non ha dedicato un'ampia parte delle sue speculazioni o, per essere più corretti, che non ha delimitato in una trattazione specifica, perché esso fa parte di quell'inestricabile intreccio che caratterizza la sua filosofia. Può invece risultare proficuo presentare ex novo i capisaldi del pensiero di Lévinas, proprio a partire dal confronto con il tema etico in Heidegger, dato che nel filosofo lituano l'etica è la "misura" della filosofia.

Un percorso didattico su questi temi può certamente costituire un utile approfondimento su filosofi così importanti e complessi, non soltanto in quanto percorso di "storia della filosofia", ma soprattutto come stimolo intellettuale al ragionamento filosofico, all'approfondimento delle connessioni interne al pensiero di un autore, anche quando esse sono così nascoste, e dei suoi legami con il pensiero coevo e non.

L'insegnante è dunque chiamato ad un compito didattico e formativo piuttosto impegnativo: si auspica infatti, da parte dell'alunno, un incremento delle abilità di cogliere nessi, effettuare associazioni, interpretare testi apparentemente "oscuri", le quali costituiscono il bagaglio formativo fondamentale e imprescindibile per uno studente che sta per terminare il liceo classico.

Il testo a partire dal quale si intende avviare il percorso è la *Lettera sull'umanismo*¹, alcuni passi del quale saranno oggetto di riflessioni ed approfondimenti in aula, dal momento che l'opera, particolarmente complessa sia per il contenuto che per il linguaggio, risulterebbe ostica per una lettura domestica da parte degli studenti. Per meglio portare alla luce l'articolato intreccio di concetti e l'uso peculiare del linguaggio che caratterizzano l'opera del secondo Heidegger, l'analisi del testo viene coadiuvata, durante la spiegazione, dall'utilizzo di una selezione di passi di altre opere che appartengono al periodo successivo alla *svolta*.

Obiettivi disciplinari:

- riconoscere e definire il lessico, le categorie essenziali, la forma peculiare e lo stile del pensiero del secondo Heidegger
- problematizzare la filosofia del secondo Heidegger cogliendone la storicità ed il rapporto con altri autori
- analizzare e valutare testi filosofici cogliendone la struttura logico-argomentativa, la tesi e le eventuali aporie
- conoscere i nuclei concettuali fondamentali della riflessione di Lévinas (in relazione alla lezione di confronto prevista)
- confrontare e contestualizzare le diverse risposte al problema del rapporto tra ontologia ed etica in Heidegger e Lévinas

Prerequisiti

Conoscenze

Autori: Husserl e la fenomenologia; Nietzsche; il primo Heidegger

Nuclei tematici: Esistenzialismo (limitatamente alle caratteristiche della corrente filosofica e all'atmosfera culturale); la crisi della metafisica

Abilità

- riconoscere e definire il lessico heideggeriano (primo Heidegger) e le categorie essenziali della tradizione filosofica precedente
- confrontare e contestualizzare le differenti risposte dei filosofi ad uno stesso problema
- leggere e analizzare il testo filosofico, cogliendone la struttura logico-argomentativa e la tesi
- riconoscere le diverse tipologie di testo filosofico

¹ M. HEIDEGGER, *Über den Humanismus*, Klostermann, Frankfurt a.M., 1949 [tr. it. a cura di F.Volpi, *Lettera sull'umanismo*, Adelphi, Milano 1995

IL RAPPORTO FRA ONTOLOGIA ED ETICA NEL SECONDO HEIDEGGER

Metodi e strumenti

La lezione, considerata la complessità dell'autore e degli argomenti proposti, avverrà con una modalità prevalentemente frontale, intervallata dalla lettura di brevi brani commentati dall'insegnante, forniti agli studenti in fotocopia, alla cui interpretazione la classe sarà chiamata a dare un contributo. Agli alunni verrà richiesto di prendere appunti e verranno loro poste domande su concetti e termini già incontrati nelle precedenti lezioni riguardanti Heidegger, in modo da poter poi declinare tali concetti in chiave più specificamente etica.

Tempi

2 ore. Dato il particolare impegno necessario agli studenti per seguire la trattazione proposta è importante che le 2 ore non siano consecutive, ma considerando il complesso intreccio delle tematiche è altresì opportuno che la distanza fra le due fasi della lezione sia breve.

Introduzione alla prima lezione

La prima parte della lezione, lungi dal costituire una sintesi esaustiva del percorso heideggeriano, cerca di "collocare" il tema etico considerando la stretta relazione che lo lega sia alle lezioni già svolte sul secondo Heidegger, elementi delle quali verranno ripresi da una diversa angolazione, e non ripresentati tali quali, sia al primo Heidegger, troppo spesso considerato antitetico al secondo. Si vogliono infatti evidenziare una certa continuità ed organicità, oltre che una rottura, nel pensiero dell'autore. La lezione, oltre a voler concludere, analizzando il rapporto etica-ontologia, l'intero percorso sul filosofo, pone le basi per la successiva lezione di confronto, riguardo tale imprescindibile legame, fra Heidegger e Lévinas.

Di seguito vengono delineate la struttura della lezione e le tesi fondamentali in essa presentate

- L'analitica esistenziale è insufficiente per accedere all'essere e al suo disvelarsi all'uomo
- Heidegger, scorgendo la "prigione" rappresentata dal linguaggio della metafisica, si orienta verso la poesia e l'opera d'arte
- L'abitare è strettamente connesso al poetare (collegamento con la prima lezione)
- L'abitare è strettamente connesso al misurare (collegamento con la seconda lezione)
- È necessario definire con più precisione la questione etica in Heidegger
- Per poterci riuscire dobbiamo rapportare l'etica con il disvelarsi/nascondersi dell'essere

- Il pensiero filosofico occidentale ha decretato l'oblio dell'essere e così facendo ha ridotto l'etica ad una gerarchia di valori
- Il dire poetico e l'opera d'arte aprono un'etica autentica poiché mettono in rapporto con uno *sconosciuto*
- Il pensiero tecnico ha "valutato l'essere" a partire dal dominio del soggetto e l'ha perciò dimenticato
- Allo stesso tempo però, il disorientamento cui ha portato la tecnica ha posto in luce il nascondimento dell'essere
- È essenziale "collocare" la tecnica (così come la metafisica), cogliendone il *proprium*
- L'uomo non è il protagonista del suo abitare etico, bensì lo è l'essere
- Non è possibile, secondo Heidegger, separare etica ed ontologia
- L'etica è dono dell'essere, è l'autentico soggiornare che viene prima di ogni pensiero tecnico

Contenuti e svolgimento della lezione

L'insegnante chiede agli alunni quale difficoltà abbia fatto sì che Heidegger lasciasse incompiuto Essere e tempo. Si prevede che dalle risposte degli alunni emergano almeno i concetti fondamentali di: insufficienza dell'analitica esistenziale, "erramento" della metafisica fra gli enti, insufficienza del linguaggio filosofico. A partire da un feedback alle risposte degli alunni pone a tema la questione avviando la spiegazione.

All'uomo si apre un mondo grazie al linguaggio, per mezzo del quale egli si rapporta al mondo come ad una totalità di rimandi e a se stesso, di conseguenza, come ad un insieme di possibilità. Queste possibilità fanno sì che l'uomo non sia mai tutto se stesso, ma che sia invece una continua auto-trascendenza, caratterizzata dal tempo del futuro che poi non è nient'altro che il rapportarsi consapevolmente alle possibilità finite, considerate, nell'esistenza autentica, a partire dalla "possibilità dell'impossibilità di ogni possibilità", ovvero la morte. L'ente che può interrogarsi sul senso dell'essere, cioè l'uomo, non può però, in questo suo interrogarsi sul possibile, andare oltre una totalità di rimandi costituita da enti, non può cioè, con il linguaggio della metafisica, che ha ridotto l'essere ad un altro ente, raggiungere la verità del disvelamento (*aletheia*) di ciò che costituisce la possibilità di ogni possibilità, del sostrato a partire da cui, ed in contrasto con il quale (proprio nel senso metaforico del contrasto in fotografia), ogni ente può darsi, rendersi presente.

Proprio perché l'analitica esistenziale non può che trattare di e-sistenze, senza porre a tema la verità dell'apertura all'essere, che consiste proprio nell'autentico stare in rapporto dell'ente con l'essere celato in questa "e-", essa è destinata all'errore o meglio, poiché Heidegger non intende esprimere su di essa un giudizio definitivamente negativo, all'erramento fra gli enti, che consiste nel filosofare sugli enti per se stessi, illudendosi di filosofare sull'essere.

L'insegnante chiede a questo punto in cosa consista la Kehre, quale sia l'importanza della poesia e dell'opera d'arte e perché Heidegger privilegi la poesia di Holderline. Gli studenti rispondono mettendo in evidenza come Heidegger cambi orientamento e come la parola poetica e l'opera d'arte "aprano un mondo" mostran-

do anche il legame con l'essere. Spiegano cosa significa che Holderline «è il "poeta del poeta"». Il docente pone a tema i complessi concetti richiesti, per introdurre l'importante tema dell'abitare.

Come ben sappiamo Heidegger vede nel linguaggio della metafisica l'ostacolo principale all' "indagine sull'essere" e orienta la sua attenzione sulla poesia e sull'opera d'arte, poiché ritiene che proprio grazie ad esse, certamente non intese soltanto in uno stretto senso "tecnico", l'uomo apre un mondo, cioè lo ordina e lo struttura nei suoi simboli e significati all'interno di un particolare "sentire", attorno ad un Centro. A questo punto, e ciò costituisce il collegamento più diretto con la prima lezione, è necessario specificare il significato di *abitare*, e degli altri concetti che, oltre a *poetare*, già maggiormente esplicitato nella prima lezione e che sarà quindi solo velocemente ribadito, sono ad esso più strettamente connessi, come quelli di *costruire/coltivare*, *misurare*, *misura*, *dimensione*. Tale passaggio verrà svolto a partire dal commento, da parte dell'insegnante, di alcuni passi tratti da "Holderline e l'essenza della poesia" e da "...poeticamente abita l'uomo...". I brevi passi seguenti vengono letti in classe e il docente chiede agli studenti di esplicitarne il significato alla luce di quanto spiegato nella presente lezione e nelle precedenti lezioni sull'autore. Gli studenti rileggono mentalmente, individuano a quali concetti heideggeriani si riferisce il passo e provano a rispondere. Il docente verifica l'avvenuta comprensione prima di procedere.

La poesia è istituzione in parola (worthaft) dell'essere. Ciò che resta non viene mai attinto da quanto è caduco. Il semplice non può mai essere tratto immediatamente dal confuso. La misura non sta nello smisurato. Il fondamento non lo troviamo mai nell'abisso senza fondo. L'essere non è mai un ente. [...] Il dire del poeta è istituzione non solo nel senso della libera donazione, ma anche al tempo stesso nel senso della fondazione dell'esserci umano sul suo fondamento. Se noi comprendiamo quest'essenza della poesia come istituzione in parola dell'essere, allora potremo intuire qualcosa della verità di quel detto di Holderline [...] "Pieno di merito ma poeticamente abita l'uomo".

Holderline e l'essenza della poesia (pp.50,51)

Il coltivare-costruire del contadino che si prende cura del campo, oppure quello che costruisce edifici e fabbriche, o quello che prepara utensili e strumenti è già una conseguenza essenziale dell'abitare, ma non il suo fondamento o addirittura la sua fondazione. Quest'ultima deve accadere in un altro modo del coltivare-costruire. [...] ...l'uomo è capace dell'abitare solo se già in un altro modo ha costruito, costruisce e rimane intenzionato a costruire. «Pieno di merito (certo), ma poeticamente abita l'uomo...». Nel testo, seguono poi le parole: «su questa terra» [...] Il poetare non trasvola oltre la terra né va al di là di essa per abbandonarla e librar-si sopra di essa. Proprio il poetare porta invece l'uomo sulla terra, lo porta ad essa, e lo porta così nell'abitare.

«...poeticamente abita l'uomo...» (p.128)

Ribadito il legame *poetare=abitare* teso a porre lo studente in un'ottica di stretta continuità con la prima lezione, il passo successivo consiste nel sottolineare il legame *abitare=misurare* per chiarire il nesso con la seconda lezione, quella che verteva principalmente sull'*humanitas* dell'uomo.

Holderline domanda: «Può un uomo, quando la sua vita non è che pena, Guardare il cielo e dire: così Anch'io voglio essere? sì» [...] Il guardare in alto supera la distanza che sta fra noi e il cielo, e rimane tuttavia quaggiù sulla terra. Il guardare in alto misura tutto il «frammezzo» (das Zwischen) che sta fra cielo e terra. Questo «frammezzo» è assegnato come sua porzione all'abitare dell'uomo. Questa misura diametrale così assegnata, e in virtù della quale il «frammezzo» di cielo e terra è aperto, la chiameremo ora «dimensione» (Dimension) [...] ...tutto ciò che è spaziale, infatti, in quanto è disposto in uno spazio sgombro, ha già bisogno a sua volta della dimensione, ossia di ciò entro cui è ammesso. [...] ...l'uomo misura da un capo all'altro la dimensione in quanto si misura con i celesti. [...] L'abitare dell'uomo sta in questo misurare [...] Il misurare-disporre della dimensione è l'elemento in cui l'abitare umano trova la sua garanzia (Gewahr) [...] Nel poetare accade la presa di misura.

«...poeticamente abita l'uomo...» (p.130,131)

L'insegnante chiede agli alunni quale sia la posizione di Heidegger rispetto all'umanismo/esistenzialismo di Sartre e alla trasvalutazione di tutti i valori di Nietzsche, sintetizza alla lavagna le risposte corrette, che eventualmente commenta ed integra, e prosegue nella spiegazione. Nel riassumere e nel coniugare le risposte, il docente sottolinea che entrambi i pensatori vengono ritenuti dall'autore della *Lettera sull'umanismo* grandi esponenti della metafisica, poiché non colgono, come tutti i loro predecessori, la "dimensione di frammezzo" fra Cielo e Terra che caratterizza l'abitare dell'uomo e di conseguenza non colgono lo sfondo che permette quel misurare che, a partire dal Centro di un mondo aperto tramite il poetare e l'opera d'arte, rende poi possibile porre in modo autentico la questione, altrimenti soltanto metafisica, dei valori che rendono l'uomo tale.

A questo punto vengono letti i brevi passi seguenti e si richiede agli studenti di esplicitarne il significato alla luce di quanto spiegato nelle precedenti lezioni, come sempre viene fornito un feedback alle risposte e si prosegue nella spiegazione.

È ormai chiarito il triplice legame *poetare=abitare=misurare* (i valori dell'umano) e si farà notare agli studenti, forse provocando in loro un po' di stupore, che si sta già parlando di etica, di che cosa sia secondo Heidegger, visto e considerato tra l'altro che il vocabolo greco *ethos* (come sottolinea l'autore) significa proprio *soggiorno* e indica l'abitare dell'uomo su questa terra. Certo per capire meglio di cosa si tratti dobbiamo passare alla domanda presente in *Lettera sull'umanismo*, a partire dalla quale Heidegger affronta in modo più diretto il tema etico. A pag.88 si legge:

Ma se l'*humanitas* è così essenziale al pensiero dell'essere, non è allora necessario completare l'«ontologia» con un'etica? Non è allora assolutamente essenziale lo sforzo che Lei esprime nella frase: «Ce que je cherche à faire, depuis

long-temps déjà, c'est préciser le rapport de l'ontologie avec une éthique possible?»?

(quello che io cerco di fare già da lungo tempo è precisare il rapporto dell'ontologia con un'etica possibile)

Nei passi immediatamente seguenti a questo (pp. 88-89) Heidegger approfondisce la portata della questione etica, ribadendo un forte e diffuso disorientamento in un tempo

«in cui l'uomo della tecnica, in balia della massificazione, può essere portato ancora a una stabilità sicura solo mediante un raccoglimento e un ordinamento del suo progettare e del suo agire, nel loro insieme, che corrispondono alla tecnica. Chi potrebbe ignorare questo stato di necessità? Non dobbiamo salvaguardare e assicurare i vincoli esistenti, anche se il modo in cui essi tengono assieme l'essere umano è così povero e precario? Certamente. Ma questo stato di necessità dispensa forse il pensiero dal ricordare ciò che resta soprattutto da-pensare (das Zu-denkende) e che, in quanto essere, è prima di ogni ente, la garanzia e la verità?...»

L'insegnante chiede agli studenti di esplicitare, per quanto possibile, il significato dei precedenti passi. Queste righe sono fondamentali e ci mostrano già l'essenza dell'etica e la posizione che essa, secondo Heidegger, dovrebbe occupare. Il pensiero filosofico, già a partire da Platone ed Aristotele, si costituisce come *tecnè*, cioè come un procedimento del riflettere al servizio di *praxis* e *poiesis*; la *thèoria* non è che un tentativo di salvare l'autonomia del pensiero dal fare e dall'agire, ma è destinato a fallire, perché la modalità del pensiero occidentale era ed è rimasta quella tecnica. Il paradosso è che per giustificare la propria validità, la *thèoria* occidentale ha tentato di darsi uno statuto epistemologico come se fosse una scienza, accentuando così il proprio tecnicismo. In tal modo la filosofia ha pensato a conoscere secondo procedimenti rigorosi, ad appropriarsi di enti, fossero essi oggetti della realtà circostante o del pensiero, immanenti o trascendenti, e non ha trattato in modo diverso lo stesso essere, dimenticandosi di chiedersi a partire da quale sfondo gli enti potevano presentarsi. Non si può prescindere da queste considerazioni per parlare di etica. Anche l'autentico abitare dell'uomo, infatti, è stato "entizzato" e ripartito in valori e al momento la stabilità, come detto nel passo qui sopra, può solo darsi mediante un ordinamento di tali valori, realizzato nell'unica modalità gnoseologica ed etica che l'uomo conosce: la tecnica. Ciò però non è certo sufficiente, perché l'errare fra i diversi di valori, il crearne di nuovi o il trasvalutarli tutti, ribaltandone la gerarchia, come fece Nietzsche, non a caso considerato da Heidegger l'apice della metafisica, inchioda l'uomo ad un'esistenza caratterizzata dall'oblio dell'essere. Qui l'ottica etica è quella sbagliata, è necessario invece l'ascolto dell'essere: il pensiero, anche e soprattutto quello etico, deve essere pensiero dell'essere, nel duplice significato di un genitivo soggettivo ed oggettivo, e non pensiero degli enti/valori. La garanzia e la verità dei valori, cioè dell'etica autentica e cioè di ciò che rende l'homo humanus, è data proprio dall'ottica nella quale essi vengono misurati, il che dovrebbe avvenire nel "frammento tra cielo e terra", nel disvelamento dell'essere dato dall'apertura di un mondo, cioè di un senso e di un

nuovo "sentire", ordinato a partire dal linguaggio poetico e dall'opera d'arte, che permettono un darsi degli valori/enti, che lascia trasparire un'altra possibilità, diversa da quella che consiste nel carpirli e padroneggiarli grazie al pensiero tecnico, e cioè quella di vederli tali solo in quanto sono sullo sfondo di un non-detto, di un oscuro sfondo che disvelandosi nella Storia li mette in luce, allargando la "radura" dell'essente. Perché il poeta dovrebbe in tal modo rapportarsi all'essere, vedendo dunque i valori presentarsi come ciò che essi davvero sono ed intuendo la sconfitta insita nel tentativo di appropriarsene e di dominarli? Perché il poeta, con la sua opera, fa intuire la verità: cioè che ciò che appare, ciò che è da lui "poetato", appare in quanto vi è un nascondimento dell'essere. A tal proposito può risultare utile la lettura del seguente passo di *"...poeticamente abita l'uomo..."* (p.134), a questo punto comprensibile.

Il poeta, tuttavia, chiama al canto della sua parola tutta la chiarezza degli aspetti del cielo, tutti i suoni dei suoi movimenti e dei suoi venti, e porta così ciò che chiama a splendere e a risuonare. Ma il poeta, se è poeta, non descrive il puro e semplice apparire del cielo e della terra. Il poeta, negli aspetti del cielo, chiama quello che proprio nello svelarsi fa apparire ciò che si nasconde, e *in quanto* è ciò che si nasconde. Nelle apparenze che sono familiari, il poeta chiama l'estraneo come ciò in cui l'invisibile si trasmette per rimanere ciò che è: sconosciuto.

Il docente legge il passo e, per assicurarsi dell'avvenuta comprensione, chiede agli studenti di spiegare come l'essere si sveli, cosa ciò abbia a che fare con l'etica e quale sia il ruolo "etico" del poeta. Da quanto detto neanche l'etica autentica dunque, come la verità, che come già si sarà intuito non sono non affatto due cose distinte, è l'oggetto dell'appropriazione di un pensiero logicamente strutturato, è anzi il pensiero dell'essere (c'è un forte accento sul fatto che il soggetto sia proprio l'essere), definizione che implica in fondo una certa passività dell'uomo che deve seguire il suo destino. Seguire il suo destino vuol dire accettare che il destinante sia l'essere, vuol dire in sostanza accettare il "mondo morale" nel quale si è gettati in una determinata epoca, poiché «le epoche della storia non sono altro che diverse impronte dell'essere» (vedi nota di Massimo Marassi a M. Heidegger, *Il principio di ragione* (1957), in "Dal senso comune alla filosofia", Domande e Testi, vol.3, p. 285).

È palese infatti che, nonostante sia innegabile che Heidegger intenda dirci qualcosa sull'etica, il suo intento non sia quello di costruire un'etica valoriale o normativa, la quale nell'una o nell'altra forma è stata l'esito inevitabile di un pensare tecnico, di un quantificare, di un misurare a partire però dalla soggettività. Tale riduzione dell'essere e della verità a valori non poteva che culminare in un erramento della metafisica, in un relativismo e in un nichilismo, che si sono accentuati, anziché risolversi, nel pensiero di Nietzsche e di Sartre.

Per questo la grande attenzione iniziale della lezione sul *misurare*, che significa proprio questo in Heidegger: cogliere la misura originaria, cioè vedere i valori, misurati da sempre a partire dal soggetto e al suo orientamento al fare, come ciò che sono, espressione di quel mondo e di quel pensiero tecnici, grazie ai quali soltanto si rende palese il disorientamento che permetterà la fondazione di un autentico ethos, della consapevolezza cioè di abitare nelle vicinanze dell'essere. La tecnica infatti,

proprio per il suo essenziale dominare l'ente, ci testimonia in modo esemplare il nascondimento dell'essere. Non si tratta infatti di abolire la tecnica, secondo il pensatore tedesco, ma di collocarla dopo l'etica. Dobbiamo cioè fare un passo indietro per rapportarci all'essere, oltrepassando a ritroso il pensiero tecnico, che è sfociato nel tecnicismo che oggi conosciamo, per ritrovare l'ethos, il soggiorno originario dell'uomo. Come è possibile però "collocare" la tecnica, aderendo così ad un ethos originario, quando l'uomo vive in un'epoca nella quale l'impronta dell'essere sembra essere proprio la tecnica? Heidegger risponde chiaramente (*L'abbandono*, 1959):

«...Tuttavia possiamo anche comportarci altrimenti. Possiamo infatti far uso dei prodotti della tecnica e, nello stesso tempo, in qualsiasi utilizzo che ne facciamo, possiamo mantenercene liberi, così da potere in ogni momento farne a meno. Possiamo far uso dei prodotti della tecnica, conformarci al loro modo d'impiego, ma possiamo allo stesso tempo abbandonarli a loro stessi, considerarli qualcosa che non ci tocca intimamente e autenticamente. [...] Si tratterà infatti di lasciar entrare nel nostro mondo di tutti i giorni i prodotti della tecnica e allo stesso tempo di lasciarli fuori, di abbandonarli a se stessi come qualcosa che non è nulla di assoluto, ma che dipende da qualcosa di più alto. [...] Se però teniamo sempre ed espressamente conto che dappertutto nel mondo della tecnica ci viene incontro un senso nascosto, allora subito ci ritroviamo nell'ambito di ciò che a noi si cela, si cela proprio mentre a noi perviene.»

Il docente legge il passo dell'Abbandono e chiede agli studenti di illustrare le tesi sostenute dall'autore. I ragazzi individuano le tesi esplicitate o sottintese (ad es: cosa significa "dipende da qualcosa di più alto", "ci viene incontro un senso nascosto"?) dal filosofo nei due passi riportati. Una volta assicuratosi dell'avvenuta comprensione del nesso fra la tecnica e l'etica, il docente prosegue nella spiegazione.

Non si confonda però questa importanza del dare il giusto peso alla tecnica come un protagonismo dell'uomo in ambito etico: va sempre ben tenuto a mente che in Heidegger sono essenziali il concetto di Destino (Geschick), che significa che «...l'essere si rivolge a noi e si dirada, e, diradandosi, predispone e concede il lasso di spazio e di tempo nel quale l'ente può apparire» (*Il principio di ragione*, 1957) e di Evento (Ereignis), termine che sottolinea come il soggetto dell'abitare autentico dell'uomo sia l'essere. Heidegger sottolinea infatti la radice comune (eigen e cioè proprio) del termine Ereignis (evento) con il termine Eigentlichkeit (autenticità).

Gli studenti, alla richiesta dell'insegnante di illustrare cosa significhino "etica" ed "ontologia" in Heidegger, provano a dare delle definizioni, che saranno presumibilmente molto numerose, data la quantità e la densità dei concetti proposti fino ad ora. Il docente commenta le affermazioni degli alunni mostrando come nessuna definizione (fra quelle corrette) sia davvero univoca, poiché può essere adatta a definire sia etica che ontologia e prosegue nella spiegazione.

Dovrebbe essere ormai chiaro che non è possibile porre una distinzione netta tra etica ed ontologia poiché esse coincidono, così come i termini inizialmente presentati, nel dirci cosa *essenzialmente* sia lo stare dell'uomo nel mondo, cioè nella radura dell'essere aperta dal velamento/disvelamento dello stesso essere. Entrambe ci dicono anche come ciò è avvenuto, come sta avvenendo (pensiero metafisico e

mondo della tecnica) e come ciò deve avvenire e avverrà secondo "i tempi dell'essere".

A riprova di questa affermazione è essenziale leggere e commentare ancora alcuni passi della *Lettera* chiedendone un commento agli studenti.

Anche nomi come «logica», «etica», e «fisica» compaiono non appena il pensiero originario volge alla fine. (p.35)

Heidegger sta dicendo che l'etica, così come è stata pensata fino ad ora, è una riflessione non originaria, che ha scordato cioè l'essere. Tale grave dimenticanza ha portato a vedere il mondo non più come un presentarsi di enti, possibile sullo sfondo dell'essere, che in tale rapporto ne costituiscono il disvelamento/velamento, ma come un dominio della conoscenza soggettiva, che per appropriarsene deve costruire dei gradi, dei sistemi che rendono il pensiero, anche quello etico, un tecnicismo e dimenticano che esso è il pensiero dell'essere. Infatti, dice il filosofo tedesco,

Il pensiero volge alla fine quando si ritira dal suo elemento. L'elemento è ciò in base a cui il pensiero può essere un pensiero. (p.35)

Prima di questi tempo i pensatori non conoscevano né una logica né un'etica, né la fisica. Eppure il loro pensiero non era né illogico né immorale. (p.91)

Heidegger si riferisce ai filosofi della *physis*, un Tutto originario, una Natura per la quale ogni natura è cioè che è, sul cui sfondo soltanto sono possibili conoscenza ed etica, entrambe legate al suo manifestarsi, il che deve coincidere con un "lasciar essere" da parte dell'uomo, in opposizione alle invenzioni esplicative di miti e teogonie.

L'etica, come ogni altra realtà, è ciò che è in quanto dono dell'essere, pensiero che per mantenersi autentico deve sempre curarsi di essere in rapporto con l'essere, poiché esso lo "informa", gli dà cioè costantemente la sua propria forma, come l'Anima di plotiniana memoria alla realtà sensibile o Dio, che secondo Meister Eckhart rivolge in ogni momento il suo sguardo alle creature. La Cura, che nel primo Heidegger era "la cura delle cose" che determinava l'esserci, va ora pensata in modo diverso: «l'uomo è il pastore dell'essere».

[...] l'essere stesso [che] volendo bene, può sul pensiero, e quindi sull'essenza dell'uomo, cioè sul suo riferimento all'essere. Potere qualcosa qui significa conservarlo nella sua essenza, mantenerlo nel suo elemento. Quando il pensiero, ritirandosi dal suo elemento, volge alla propria fine,, sostituisce questa perdita procurandosi un valore come tecnè... (pp.36-37)

Tutto ciò significa "etica" in Heidegger, tale è l'autentico soggiornare, l'*ethos* che rende l'*homo humanus*:

Ora, se in conformità con il significato fondamentale della parola *ethos*, il termine «etica» vuol dire che con questo

nome si pensa il soggiorno dell'uomo, allora il pensiero che pensa la verità dell' essere come elemento iniziale dell'uomo in quanto e-sistente è già in sé l'etica originaria. (p. 93)

La questione etica, infatti, secondo il filosofo non si risolve certo pensando a cosa fare, il che sarebbe ancora una volta un ragionare attorno ai valori, come già sottolineato in queste pagine. La domanda deve essere un'altra:

«prima della questione che "prima facie" è la più prossima ed è la sola ad apparire pressante, ovvero "cosa dobbiamo fare? ", ci chiediamo: "come dobbiamo necessariamente pensare?». (*La svolta*)

La conclusione delle due ore di lezione non può che avvenire con alcune parole di Heidegger che, dopo quanto detto, non dovrebbero ormai risultare difficoltose. In questo passo, che ad un occhio attento si rivela come una perfetta summa dei concetti fondamentali finora trattati, vorrei rintracciare il fondamentale nesso *poeta-re=abitare=misurare* da cui abbiamo preso le mosse.

Il pensiero che domanda della verità dell'essere, e che così determina il soggiorno essenziale dell'uomo a partire dall'essere e in direzione dell'essere, non è né etica né ontologia. Perciò in tale ambito la questione della relazione tra queste due discipline non ha più alcun fondamento. Tuttavia la domanda che Lei pone, se è pensata in modo più originario, mantiene un senso e un peso essenziali. Occorre infatti chiedersi: se il pensiero, pensando la verità dell'essere, determina l'essenza della *humanitas* come e-sistenza in base alla sua appartenenza all'essere, resta, esso, solo una rappresentazione teoretica dell'essere e dell'uomo? o si possono invece trarre contemporaneamente da tale conoscenza indicazioni per la vita attiva da dare a quest'ultima? La risposta è che questo pensiero non è né teoretico né pratico. Esso avviene prima di questa distinzione. Per quel tanto che è, questo pensiero rammemora (*Andenken*) l'essere e nient'altro. Appartenendo all'essere, perché gettato dall'essere nella custodia della sua verità e per essa reclamato, esso pensa l'essere. **(riferimento all'abitare)** Questo pensiero non approda ad alcun risultato e non ha alcun effetto. Esso soddisfa la sua essenza in quanto è. Ma è in quanto dice la sua cosa. Per la cosa del pensiero c'è, in ogni momento della storia, un solo dire (*Sage*), il dire adeguato alla sua cosalità (*Sachheit*). **(riferimento al poetare)** Il carattere vincolante del dire rispetto alla cosa è essenzialmente superiore alla validità delle scienze, perché è più libero. Esso infatti lascia essere l'essere. **(riferimento al misurare)** (pp. 94, 95)

Esercizi:

Alla luce di quanto appreso, prova a rispondere alle seguenti domande sul secondo Heidegger:

1. Perché pensare all'uomo come "animale razionale" non rende ragione del suo essere etico?
2. Leggi l'episodio emblematico che ha come protagonista Eraclito, e l'interpretazione che Heidegger ne dà nella lettera (da pag 90: «Il detto di Eraclito suona:...» a pag.93: «... è per l'uomo l'ambito aperto per il presentarsi del dio (dell'in-solito)»). Quale idea di etica emerge da questo brano? Scrivine un breve commento che lo metta in relazione con le tematiche fondamentali emerse a lezione.
3. *Physis* deriva dalla radice indoeuropea *bhu* (essere), e la radice *bhu* è strettamente legata alla radice *bha*, che significa "luce". Che relazione c'è fra questa osservazione etimologica e l'impostazione filosofica del secondo Heidegger? Qual è il rapporto essere/ente? Dove si collocano l'etica e i valori?
4. Come accade che «...«logica», «etica», e «fisica» compaiono non appena il pensiero originario volge alla fine»? In quale epoca e con quali filosofi si ebbe tale pensiero originario?
5. Perché la tecnica è da Heidegger accusata di essere un pensiero inautentico? Di quale errata impostazione è frutto? Perché tuttavia si può dire che sia assolutamente necessaria e che abbia una funzione fondamentale? Ciò ha a che fare con l'etica?
6. Credi che l'etica heideggeriana possa essere accusata di annientare l'uomo in quanto soggetto etico?

Bibliografia

- M. HEIDEGGER, *Über den Humanismus*, Klostermann, Frankfurt a.M., 1949, tr. it. a cura di F.Volpi, *Lettera sull'umanismo*, Adelphi, Milano 1995
- M. HEIDEGGER, *Hölderlin e l'essenza della poesia*, in M. HEIDEGGER, *La poesia di Hölderlin*, a cura di L.Amoroso, Adelphi, Milano, 1988
- M. HEIDEGGER, «...poeticamente abita l'uomo...», in M. HEIDEGGER, *Saggi e discorsi*, a cura di G.Vattimo, Mursia, Milano, 1976
- M. HEIDEGGER, *Il principio di ragione (1957)*, a cura di F.Volpi, Adelphi, Milano, 1997
- M. HEIDEGGER, *L'abbandono*, (1959), trad. di A.Fabris, Il Melangolo; Genova, 1983
- M. HEIDEGGER, *L'origine dell'opera d'arte*, in *Sentieri interrotti*, trad. di P.Chiodi, La Nuova Italia, Firenze, 1968

SECONDA PARTE

IL RAPPORTO ETICA-ONTOLOGIA A CONFRONTO FRA HEIDEGGER E LÉVINAS

Metodi e strumenti

La lezione, considerando che anche Lévinas è un autore piuttosto complesso e che il confronto proposto necessita di una guida costante da parte del docente, avverrà secondo la modalità descritta nella prima parte del percorso. Il docente utilizzerà inoltre la lavagna per costruire schemi volti a facilitare il confronto fra gli autori.

Tempi

2 ore. Anche in questo caso il particolare impegno necessario agli studenti per seguire la trattazione rende consigliabile separare le 2 ore e il complesso intreccio delle tematiche a svolgerle a breve distanza l'una dall'altra.

Introduzione alla lezione

La presente lezione può essere svolta solo una volta terminata la spiegazione di Heidegger, quando il docente ne avrà verificato la comprensione tramite la correzione degli esercizi svolti a casa, rafforzandola tramite il chiarimento di eventuali dubbi emersi durante lo studio e lo svolgimento dei compiti.

Lo scopo della lezione è quello di confrontare due posizioni così significative, riguardo al rapporto fra etica ed ontologia, che ciascuna di esse può a ragione essere definita come una svolta epocale della filosofia contemporanea e come una critica all'intero pensiero occidentale precedente. Nonostante questo ed altri punti di contatto, la ricerca dei due autori porta ad esiti del tutto differenti, la cui analisi ed il cui confronto può contribuire in modo rilevante ad una più ampia comprensione delle due categorie prese in esame e del rapporto che inevitabilmente intrattengono. A mio avviso è davvero proficuo introdurre il pensiero di Lévinas, nei suoi capisaldi, proprio attraverso questo confronto, dato che l'etica, come si accennava sopra, costituisce il senso e il fondamento della filosofia del pensatore ebraico. Presentare l'autore attraverso il confronto con Heidegger, dunque, non costituisce un limite alla sua trattazione e comprensione, ma anzi la possibilità di interpretarlo avendo a disposizione una più ampia gamma di strumenti concettuali, forniti allo studente proprio dalla lezione sul pensatore tedesco, il pensiero del quale, a sua volta, può essere ulteriormente compreso e reinterpretato alla luce delle analogie e delle differenze con Lévinas e alla valutazione dei limiti che in esso questi pone in luce, primi fra tutti le tragiche conseguenze etiche insite in un tal modo di pensare.

L'alunno dovrebbe aver migliorato, dopo il lungo percorso su Heidegger, la sua capacità di interpretazione del testo filosofico, capacità che la presente lezione vuole rafforzare, pur volendo soffermarsi più sul piano concettuale che non su quello stilistico o ermeneutico. Un mero confronto fra testi, infatti, richiederebbe molto tempo e darebbe l'errata impressione di un modo "localizzato" di trattare i concetti filosofici da parte dei due autori. Essendo già stata svolta l'analisi dei brani del secondo Heidegger utili ad individuarne il pensiero etico, non ne verranno introdotti di nuovi, il che risulterebbe assai gravoso per gli alunni, ma per delineare il confronto

verranno presentati soltanto brani tratti da varie opere di Lévinas. Gli alunni avranno comunque a portata di mano i testi di Heidegger già utilizzati e gli appunti presi in precedenza.

Contenuti e svolgimento della lezione

L'insegnante chiede agli alunni quali siano le principali tesi emerse dalla precedente lezione ("etica ed ontologia nel secondo Heidegger"). Si chiederà di volta in volta agli studenti di esplicitare il significato di ogni termine heideggeriano che si incontrerà lungo la lezione. Il docente eventualmente integra e corregge le risposte degli alunni ed introduce il nuovo autore motivandone il confronto con Heidegger.

È innanzitutto opportuna una breve presentazione di Lévinas, che l'insegnante svolgerà sottolineando alcune importanti caratteristiche del filosofo, a partire dalla sua originalità e dalla sua completa estraneità a qualunque movimento filosofico a lui contemporaneo: esistenzialismo, marxismo, strutturalismo. È doveroso delineare sinteticamente alla classe la particolare posizione assunta dal filosofo nei confronti della filosofia occidentale. Essa, infatti, è vista, nel suo complesso, da un lato come una positiva esaltazione del valore dell'uomo e della sua libertà, come testimonia il saggio *Alcune riflessioni sulla filosofia dell'hitlerismo* pubblicato nel 1943 sulla rivista francese *Esprit*, che chiama a raccolta i valori dell'occidente contro la "filosofia dell'hitlerismo", e dall'altro, e questo costituisce il nucleo fondante di tutta la speculazione levinassiana, è vista negativamente come la volontà dell'uomo di ricondurre a sé ogni alterità, anche quella assoluta di Dio e del prossimo. Questa tematica, affrontata da Lévinas in una chiave filosofica che lo ha reso un pensatore unico, molto diverso anche dai filosofi ebrei del suo tempo, come Buber e Rosenzweig, pervade tutte le sue opere ed è trattata in modo più disteso in quelle che sono certamente le due pietre miliari della sua produzione filosofica: *Totalità e Infinito* (1961) e *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza* (1974). Questa attenzione all'Altro, visto come unica sorgente dell'etica autentica di fronte al cui Volto sono unico nella responsabilità, è l'idea forte che permane in tutto il percorso dell'autore, divenendo anzi sempre più radicale ed accentuata lungo gli anni, come testimonia il metaforico e "crudo" linguaggio di *Altrimenti che essere*, e sfuggendo sempre ad un fare filosofia che sistematizza, declina, articola... operazioni, del resto, direbbe Lévinas, che non possono mai essere applicate all'Altro, che per sua natura è sempre sfuggente, come l'orizzonte e in un certo senso come l'essere di Heidegger, anche se come vedremo, esistono fra le due concezioni differenze abissali. Nella fase iniziale della lezione, dunque, l'insegnante introduce l'autore, cercando di darne un'idea, oltre a quanto sopra illustrato, riguardo a quei concetti principali che descrivono lo spazio etico che nasce nella risposta all'appello del Volto. Nel fare ciò si sottolineerà che l'operazione, che pure non esaurisce il discorso su Lévinas, non è fuorviante e non porta a decontestualizzare l'etica nell'autore, proprio per il singolare primato da lui attribuito, di cui si è già detto.

I concetti a cui si faceva riferimento poc'anzi sono quelli di *Bisogno, Desiderio, Medesimo, Altro, Volto, Trascendenza, Separazione, Infinito, Totalità*, che verranno poi approfonditi nel corso della lezione.

Agli studenti verrà fatto notare come nella filosofia di Lévinas sia forte, seppure ciò non mini per nulla la sua originalità, il richiamo alla tradizione ebraica e alle caratteristiche che la contraddistinguono, come il farsi carico dell'altra persona, indigente ed estranea al mio mondo sociale, rappresentata dall'orfano, dalla vedova e dallo straniero, l'indicibilità di Dio e l'infinita distanza che da Lui ci separa, solo

per citarne alcune. L'ebreo, a partire dalla diaspora, è poi l'altro per eccellenza, straniero in ogni dove.

Si passerà subito dopo a delineare un confronto tra Heidegger e Lévinas che ponga in luce le differenti concezioni dell'etica nei due autori e soprattutto ciò che Lévinas rileva come aberrante nell'ethos teorizzato da Heidegger, seppure solo in pochissime occasioni vi sia un riferimento esplicito al pensatore tedesco.

Ad un primo sguardo, l'essere ed il Volto dell'Altro sembrerebbero avere molto in comune, e per certi versi è così: entrambi infatti sono il punto di partenza dell'etica autentica, dell'abitare etico dell'uomo, non sono enti, anzi si nascondono quando si cerca di catturarli in un concetto (*Begriff*, la cui radice, sottolinea Heidegger, è la stessa del verbo afferrare), entrambi sono refrattari ad una filosofia che mira ad un dominio conoscitivo del soggetto. L'etica poi, in entrambi gli autori non è di tipo normativo o valoriale e più che occupare uno scomparto della loro filosofia sembra coincidere con essa nel suo complesso, seppur, forse, non con la stessa rilevanza. Del resto Lévinas, in un passo del saggio apparso su *Esprit*, riconosce la genialità di certe analisi heideggeriane.

In realtà però, con Lévinas siamo di fronte all'antitesi di Heidegger, contrapposizione questa che analizzeremo solo limitatamente ad alcuni punti e a partire da brevi stralci di testo.

Cominciamo col delineare una struttura di quelli che possiamo chiamare livelli di declinazione del reale nei due pensatori e nello stabilire, se possibile, una corrispondenza tra essi. Vedremo così quanto siano notevoli le differenze tra i due.

L'insegnante traccia lo schema seguente alla lavagna e chiede agli alunni una breve definizione relativamente alle voci della colonna di sinistra. A partire da un feedback alle risposte degli alunni entra nel vivo del confronto fra gli autori.

Heidegger	Lévinas
Essere	essere impersonale (il y a)
esser-ci/ abitare autentico	Godimento (vivere di)/esistenza economica
?	essere-per-l'altro

Riguardo il primo punto, si metterà a confronto la concezione heideggeriana di essere, di cui gli studenti sono già in possesso, con quella di essere impersonale di Lévinas, facendone notare le differenze, legate soprattutto al rapporto esistente/Essere. Parlando della prima declinazione del reale, Lévinas sostiene che non è possibile, una volta che l'essere è stato, tornare al nulla, perché rimarrebbe sempre, anche una volta che ogni ente fosse scomparso, un "essere impersonale", inevitabilmente presente. L'idea di un "nulla-di-cose" di cui anche Heidegger parlava, ci aiuta a porci nelle vicinanze dell'essere primo, pur senza afferrarlo concettualmente. La differenza principale però è dovuta al fatto che l'essere impersonale non ha nessun rapporto con l'uomo, con l'esistente e con la Storia, non è Destino né Evento. Lévinas non si sofferma certo sul suo disvelamento/velamento in rapporto all'ente, sull'importanza che avrebbe il corretto "vedere" dell'uomo o su quale linguaggio possa aprirci all'essere. Lo spazio etico, come vedremo, è infatti sempre oltre, prima di questo essere, sia dal punto di vista cronologico che "valoriale", non

ne è certo un disvelamento, non ci svela nulla su di esso e non sta con esso in alcun rapporto, tantomeno in un rapporto che ne dica la verità.

Il docente legge i brevi passi e si assicura che il significato, alla luce di quanto appena spiegato, sia chiaro agli studenti. Questi ultimi sono chiamati ad individuare a quali concetti levinassiani si riferisca il passo. L'insegnante, dopo avere chiarito eventuali dubbi, chiede ai ragazzi di rilevare le differenze con i concetti della prima colonna e, dopo aver ascoltato e commentato le loro riflessioni, prosegue nella lezione.

«Infatti, io insisto sull'impersonalità dell' *'il y a'* ; il *'il y a'* come *'piove'* o *'fa notte'*. E non c'è gioia né abbondanza: un brusio che ritorna dopo ogni negazione di questo brusio. Né nulla né essere. Talvolta io uso l'espressione: il terzo escluso. Di questo *'il y a'* che persiste non si può dire che è un evento d'essere. Non si può dire neppure che è il nulla benché non ci sia nulla.»

E. Lévinas, *Etica e Infinito*, pp. 67–68

Il secondo livello di declinazione del reale in Heidegger, ormai noto agli studenti, è l'esser-ci. Il godimento in Lévinas gli assomiglia per certi versi poiché è un "vivere-di" che secondo il pensatore lituano avviene sin dal primo istante in cui siamo al mondo. Il godimento è l'immediato, non c'è un io nell'essere prima di godere, l'io vive a partire dal godimento.

«Noi respiriamo per respirare, mangiamo e beviamo per mangiare e per bere, noi ci ripariamo per ripararci, noi studiamo per soddisfare la nostra curiosità, noi passeggiamo per passeggiare. Tutto ciò non è per vivere. Tutto questo è vivere. Vivere è una sincerità.»

E. Lévinas, *Etica e Infinito*, p. 67

Viviamo prima di tutto dei nostri bisogni e questo, secondo Lévinas, è un fatto positivo, poiché identifica un io separandolo dall'orrore dell'essere impersonale eterno. Da questa posizione però, che, per cominciare, non ha a che fare con un disvelamento dell'essere, ma consiste in un esclusivo appropriamento del mondo da parte del soggetto, non è possibile in nessun modo che a partire dal soggetto o dall'essere, che poi sono le parti di una relazione che altrimenti non si darebbe, si dia l'etica. L'etica in Lévinas, e questo è il punto focale per giungere al quale erano necessarie le precedenti riflessioni, non ha più a che fare con l'esser-ci, con il "vivere-di", ne tantomeno con l'essere, i quali, secondo il filosofo, costituiscono un sistema, una Totalità con la quale il Volto dell'altro uomo (traccia, e non segno, di Dio) non ha nulla a che vedere poiché è appunto Altro.

«Il volto dell'altro uomo appare, è presente. Come definire questa presenza? Se vi è un'autentica definizione levinassiana di volto essa mi sembra essere unicamente questa: *il volto non è segno*. Il volto è ciò che si rifiuta ad ogni possibile rinvio (ad altro da sé).»

S. Petrosino, *La fenomenologia dell'unico*, p. XLV

L'unico passo possibile a partire dal godimento è l'esistenza economica che corrisponde all'incirca (non è opportuno approfondire in questa sede) a quella modalità del costruire/coltivare prospettata da Heidegger (cfr lezione sull'autore). Il concetto heideggeriano di abitare (cfr lezione sull'autore) è invece estraneo a Lévinas e comunque non ha niente a che vedere con l'etica autentica, che non è "soggiorno nelle vicinanze dell'essere", ma al contrario può avvenire soltanto senza un rapporto con esso.

Dai seguenti passi, seppur nell'impossibilità, dato l'esiguo tempo a disposizione, di rendere giustizia all'autore, cercheremo di approfondire quale sia l'etica del Volto dell'Altro, che, anticipiamo, non è per nulla accomodante e potrebbe anzi essere definita esigenziale, dato che l'io autentico, per sua natura etico perché eletto da Dio come tale, prima che come appartenente all'essere, consiste proprio nell'«essere-per-l'altro».

L'Altro non può mai essere tematizzato, compreso, visto nel suo proprio, non se ne dà mai un'immagine (cfr ad esempio il concetto di immagine in Bergson) e non può essere rapportato a me perché ciò costituirebbe la violenza dell'io che vuole appropriarsene, che non lo riconosce come Altro e che non risponde alla sua provocazione etica. Lévinas dice, coerentemente con questa affermazione, che l'Altro è addirittura l'origine del senso stesso del reale, del significato del linguaggio autentico che mi interpella e della mia vera identità di unico di fronte ad un unico. Il voler sfuggire al disorientamento, dovuto al "pensiero tecnico", come abbiamo visto, non potrebbe spingerci verso l'Altro, e quindi verso l'etica autentica, poiché l'Altro non è mai un Bisogno, ma solo il Desiderio dell'Infinito, che per definizione non può mai essere appagato, ma rimane sempre nella Separazione dal suo *ideatum*.

Dopo le consistenti spiegazioni fornite, il docente chiede agli alunni di leggere ognuno dei brani seguenti, di spiegarli e di rilevare se lo stesso concetto è presente in Heidegger oppure in cosa i due autori si differenzino. Commenta alcuni interventi e prosegue nella spiegazione.

La significazione non nasce perché il Medesimo ha dei bisogni, perché gli manca qualcosa e perché tutto quello che è in grado di colmare questa mancanza acquisisce proprio per questo un senso. La significazione risiede nella sporgenza assoluta dell'Altro rispetto al Medesimo che lo desidera, che desidera ciò che non gli manca, che accoglie l'Altro attraverso i temi che — senza assentarsi dai segni così dati — l'Altro gli propone o riceve da esso.

E. Lévinas, *Totalità e infinito*, p. 96

Come si sarà notato, ciò fa saltare l'equazione heideggeriana senso=essere. È proprio perché il senso della nostra gettatezza è dato dall'essere, infatti, che l'adesione alla propria epoca storica, che ne è l'impronta, diventa fondamentale per Heidegger; e aberrante secondo Lévinas.

Il linguaggio è certamente un altro punto di confronto inevitabile fra i due pensatori: l'etica non è possibile grazie ad un aprirsi all'essere che avviene mediante la poesia, l'opera d'arte o il "silenzio del lasciar essere". Il linguaggio, come si diceva, è infatti la modalità del Volto di lanciare il suo appello, assistendo la sua manifestazione, che non è mai un'immagine. Non c'è mai un non-detto nel Volto, cioè qualcosa che l'essere potrebbe dire in più, disvelandosi, ponendo l'Altro nella sua

significazione del reale. Ciò vuol dire che la risposta al Volto è sempre possibile, non è come l'etica heideggeriana, che avviene secondo i tempi dell'Essere che si disvela.

«L'eccezionalità del linguaggio consiste nel fatto che esso assiste alla propria manifestazione. La parola consiste nello spiegarsi sulla parola. È l'insegnamento. L'apparizione è una forma stereotipata dalla quale qualcuno si è già ritirato, mentre nel linguaggio si attua il flusso ininterrotto di una presenza che squarcia il velo inevitabile della propria apparizione, plastica come ogni apparizione»

E. Lévinas, *Totalità e infinito*, p. 97

D'altra parte, il silenzio che si pone in ascolto dell'essere sarebbe una modalità altrettanto errata di vivere l'etica. Il Volto dell'Altro, che fonda il senso e l'etica, non va cercato, ma si impone a me, fa sempre e comunque la sua apparizione provocando e comandando, creando uno spazio etico tale solo per Me e per l'Altro, del quale non sia dà sistema, ne è possibile uno sguardo dall'alto. Il silenzio spaventa, l'immagine è di per se stessa intrisa di sospetto, «...l'interlocutore ha dato un segno ma si è sottratto a qualsiasi interpretazione...» (E. Lévinas, *Totalità e infinito*, p. 90)

A differenza dell'io autentico, ed etico, di Heidegger, e-sistente grazie ad un "invio dell'essere", l'io più vero e profondo è in Lévinas l'essere-per-l'altro, che non è una sorta di aggiunta ad un io autentico già esistente, ma ne costituisce il proprium. Emblematica è a questo proposito la traduzione che Lévinas opera del noto versetto del Levitico "Ama il prossimo tu come te stesso".

[...] Che cosa significa «come te stesso»? Buber e Rosenzweig erano qui imbarazzatissimi per la traduzione. Si sono detti: «come te stesso», questo non significa che forse si ama di più se stessi? Invece di tradurre come lei, hanno tradotto: «ama il tuo prossimo, esso è come te». Ma se si consente di separare l'ultima parola del versetto ebraico «kamokha» dall'inizio del versetto, si può leggere in un altro modo ancora: «Ama il tuo prossimo; è te stesso»; «Questo amore del prossimo è te stesso» [...].

E. Lévinas, *Di Dio che viene all'idea*, p. 114

Essere-per-l'altro dunque, e non stare consapevolmente nella radura dell'e-sistente, rende l'uomo tale: questa è la risposta di Lévinas alle discussioni sul rapporto essenza/e-sistenza, esistenzialismo/umanismo, con una soluzione che ribalta sia la prospettiva di Heidegger che quella di Sartre, spostando la fonte dell'etica sia dall'essere che dal soggetto in quanto tale, rifiutando sia un'eccessiva passività dell'individuo che un'eccessiva libertà. Lévinas infatti trova l'elemento passivo nel fatto che l'io è già eletto nella sua vera identità prima di venire al mondo e quello attivo nel fatto che l'io si mette in contatto con il vero se stesso rispondendo al Volto dell'Altro.

Il prossimo mi riguarda al di là della mia libertà, perché esso ha il tempo dell'elezione; io non sono stato chiamato nella solitudine. Come io non ho scelto di essere eletto, analogamente non ho scelto di essere eletto in questo prossimo, tra questo prossimo. In quanto eletto in questo prossimo, questo prossimo mi ribalta la mia immagine.

Sono stato eletto per questo prossimo. In quanto posto tra Autrui, Autrui definisce il mio posto.

S. Petrosino, *La Verità nomade*, p. 116

«...il chiamato ad essere risponde ad un appello che non ha potuto raggiungerlo, poiché, nato dal nulla, esso ha obbedito prima di intendere l'ordine»

E. Lévinas, *Altrimenti che essere*, p. 142

È interessante notare come anche il tempo nel quale esiste lo "spazio etico" non è dato dal soggetto, non è ad esempio la durata bergsoniana alla quale tutto si rapporta, né è strettamente legato all'esser-ci (o essere-di-volta-in-volta) e all'essere (di cui è l'impronta) come in Heidegger. Il tempo in Lévinas è il tempo biblico dell'istante, che rende possibile l'impossibile (cfr su questo tema Carmine di Sante, *La rinascita dell'utopia*), il mio donarmi completo ed incondizionato all'altro e il mio rispondere a Dio, di cui l'altro è traccia. Il tempo non è mio, ma dell'Altro e anzi rompe, e ciò è esattamente l'opposto di quanto detto da Heidegger, la mia soggettività intesa come esser-ci, come godimento del mondo.

Se il tempo non è la successione dei momenti del tempo matematico, indifferenti gli uni agli altri, non è neppure l'attuazione della *durata continua* di Bergson. [...] Il tempo aggiunge qualcosa di nuovo all'essere, qualcosa di assolutamente nuovo. Ma la novità della primavera che fiorisce proprio nell'istante che assomiglia, secondo una buona logica, a quello che lo ha preceduto, è già carica di tutte le primavere vissute. L'opera profonda del tempo è liberazione da questo passato in un soggetto che rompe i legami con suo padre.

E. Lévinas, *Totalità e infinito*, p. 293

A questo punto dovrebbero essere chiari i capisaldi della filosofia di Lévinas. Viene chiesto agli alunni di provare a mettere a tema il concetto di Storia: cosa ha a che fare con l'etica in Heidegger? Che rapporto avrà con l'etica in Lévinas? Il Volto le appartiene? Gli studenti rispondono, presumibilmente rilevando l'importanza della gettatezza storica e della Storia in quanto "impronta dell'essere" in Heidegger e l'estraneità del Volto alla Storia in Lévinas. Il docente, dopo aver corretto ed integrato, se necessario, quanto spiegato dagli alunni, pone a tema la questione leggendo il passo seguente.

Se si pretende di integrare me e l'altro in uno spirito impersonale, questa pretesa integrazione è crudeltà ed ingiustizia, cioè ignora Altri. La storia, rapporto tra uomini, ignora una posizione dell'io verso l'Altro nella quale l'Altro resti trascendente rispetto a me. Se non sono già per conto mio esterno alla storia, trovo in altri un punto, rispetto alla storia, assoluto; non confondendomi con altri, ma parlando. La storia è attraversata da rotture della storia nelle quali è pronunciato un giudizio su di essa. Quando un uomo va veramente incontro ad Altri, è strappato dalla storia.

E. Lévinas, *Totalità e infinito*, p. 50

Esercizi:

1. Dopo aver studiato la lezione, costruisci una tabella nella quale schematizzerai, solo nominalmente, le analogie e le differenze tra la fonte dell'etica in Heidegger e in Lévinas. Scegli tre coppie di opposti e commentale brevemente.
2. Per Heidegger etica ed ontologia coincidono. Qual è la posizione di Lévinas a questo proposito?
3. Leggi il seguente passo della *Lettera* e scrivine un commento dal punto di vista di Lévinas: quali concetti heideggeriani emergono da questo passo? Qual è in proposito l'opinione del pensatore lituano?

«L'essenza dell'uomo riposa nell'e-sistenza. È questa ciò che importa in un senso essenziale, cioè a partire dall'essere stesso, in quanto è l'essere che fa avvenire (ereignet) l'uomo come e-sistente nella verità dell'essere, a guardia di tale verità» (p.79)

4. Perché Lévinas definisce l'essere, certamente riferendosi anche all'essere heideggeriano, una Totalità? Cosa intende invece con "Infinito"?
5. Cos'è lo "spazio etico" di cui parla Lévinas? Definiscilo illustrandone le caratteristiche e utilizzando i termini specifici levinassiani (Volto, Separazione...)
6. Cosa significa "io" nei due autori? Quale idea di etica emerge dalle diverse concezioni del soggetto in Heidegger e Lévinas?
7. Leggi il seguente passo della *Lettera* e scrivine un commento dal punto di vista di Lévinas: quali concetti heideggeriani emergono da questo passo? Qual è in proposito l'opinione del pensatore lituano?

«Così, nella determinazione dell'umanità dell'uomo come e-sistenza, ciò che importa è allora che l'essenziale non sia l'uomo, ma l'essere come dimensione dell'estaticità dell'e-sistenza. La dimensione, tuttavia, non è ciò che è noto come spazio. Piuttosto, tutto ciò che è spaziale, così come ogni spazio-tempo, è essenzialmente (west) in quella dimensionalità che è l'essere stesso.» (p.61)

Bibliografia

- EMMANUEL LÉVINAS, *Autrement qu' être ou au-delà de l'essence*, Nijhoff, La Haye 1974, trad. it. di M.T. Aiello e S. Petrosino, *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, Jaca Book, Milano 1983.
- EMMANUEL LÉVINAS, *Etique et Infini*, Fayard, Paris 1982, trad. it. di E. Baccarini, *Etica e Infinito*, Città Nuova, Roma 1984.
- EMMANUEL LÉVINAS, *Totalité et Infini*, Nijhoff, La Haye, 1961, trad. it. di A. dell'Asta, *Totalità e infinito*, Jaca Book, Milano 1980.
- SILVANO PETROSINO, *La fenomenologia dell'unico, le tesi di Lévinas*, saggio introduttivo a *Totalità e infinito*, Jaca Book, Milano 1980.
- EMMANUEL LÉVINAS, *De Dieu qui vient a l'idée*, Librairie Philosophique J.Vrin, Paris 1982, trad. it di Giulio Zonnaro, *Di Dio che viene all'idea*, Jaca Book, Milano, 1986.
- SILVANO PETROSINO, *La verità nomade, introduzione a Emmanuel Lévinas*, Jaca Book, Milano 1980.

INCONTRI DI FILOSOFIA, DETERMINISMO E LIBERTÀ NELLA NATURA E NELL'UOMO

Questa sezione della Rivista è dedicata alla presentazione dell'iniziativa "Incontri di Filosofia", realizzata nel 2006 grazie alla collaborazione tra la *Sezione provinciale di Ancona* della Società Filosofica Italiana, l'*Assessorato alla cultura* del Comune di Ancona, l' I.R.R.E. Marche.

L'interessante tema degli incontri: *Determinismo e libertà nella natura e nell'uomo* è sviluppato in cinque relazioni che proponiamo ai nostri lettori.

INTRODUZIONE¹

Giuseppe Dall'Asta

La relazione tra determinismo e libertà è diversa secondo le differenti interpretazioni filosofico scientifiche del mondo della natura e di quello della storia.

A questo proposito si possono indicare tre posizioni fondamentali.

La prima è quella del determinismo meccanicistico che, seppure in misura diversa, coinvolge non solo la natura ma anche la sfera umana pregiudicandone l'autonomia e la libertà. Questa tesi è presente in specifici indirizzi della filosofia. pre-socratica (atomismo), in alcuni esponenti dell'illuminismo settecentesco e nel positivismo del sec XIX.

La seconda concezione tende ad accentuare la differenza tra il mondo naturale e quello storico-umano e si esprime nella nota distinzione di Wilhelm Dilthey tra *Naturwissenschaften* (Scienze della natura) e *Geisteswissenschaften* (scienze dello spirito) contrapponendo al meccanicismo cosmico il mondo umano come regno dello spirito e della libertà.

Infine vi è una terza posizione che estende il regno della libertà dal mondo umano a quello della natura e che si specifica come "contingentismo (Boutroux) il quale opponendosi al determinismo positivistico, non riconosce un invariabile e necessario ordine causale dei fenomeni.

Evoluzione storica del determinismo

Sua premessa fu la rivoluzione scientifica di Galilei con la conseguente eliminazione delle cause finali della natura. Già nel mondo classico il determinismo presentò due aspetti: uno propriamente fisico e uno morale.

Democrito concepì la natura come interamente regolata dal movimento degli atomi nello spazio vuoto. Questo rigido determinismo materialista al quale anche l'uomo e la stessa anima erano soggetti trovò una parziale rettifica in Epicuro e poi in Lucrezio, il cui scopo era quello di rinvenire un fondamento fisico alla possibilità del libero volere. Essi pertanto introdussero il concetto di "clinamen" (deviazione),

per cui gli atomi sono talvolta in grado di mutare spontaneamente la propria direzione e di infrangere la catena delle cause necessarie.

Il determinismo moderno si scontra a sua volta con il problema della compatibilità del meccanicismo della natura, propria della scienza, con gli assunti fondamentali della morale e della religione cristiane: esistenza e libertà dell'anima, azione provvidenziale di Dio.

Da Cartesio e Leibniz fino a Kant ci cercò di separare la realtà del mondo naturale retta da leggi meccaniche, dal mondo del pensare e del volere, intesi come attività autonome e libere in senso metafisico e critico.

In opposizione a questa tendenza si sviluppa il movimento libertino (definito il movimento dei moderni epicurei) che adottano una soluzione rigidamente materialista per motivi scientifici ed anti-religiosi, che trova sostenitori nel Settecento illuminista, in D.Diderot, C.A.Helvetius, J.O. De la Mairie, D.D'Holbach e altri.

All'inizio dell'Ottocento il determinismo trova la sua compiuta espressione scientifica negli scritti di P.S.Laplace "Saggio sulle probabilità"- 1814 -, il quale sostiene che se fossero note in un determinato istante tutte le forze che agiscono nella natura e la posizione di tutti i corpi, sarebbe in linea di principio possibile prevedere tutti gli stati susseguenti nell'universo.

Alle concezioni deterministiche aderiranno veri esponenti del positivismo e in particolare i materialisti tedeschi K. Vogt e J. Moleschott, i quali sostenevano il fondamento materiale e meccanico dei cosiddetti fenomeni spirituali.

Un ulteriore sviluppo delle tesi materialistiche accompagnò il dibattito sull'evoluzionismo darwiniano e delle sue applicazioni psicosociologiche.

Tutto questo comportò da un lato la riduzione di tutti i fenomeni del pensiero alla loro origine biologica (C.Wright e E.Haeckel) dall'altro alla riduzione dell'individuo alle leggi sociali (H.Spencer).

La discussione all'inizio del Novecento assunse anche un carattere ideologico e contrappose alla tesi positivista quelle di orientamento spiritualistico.

Sul piano logico S.Peirce fin dal 1892 demolì le posizioni deterministiche operando una revisione formale del concetto di causalità necessaria.

La crisi del determinismo

Del punto di vista rigorosamente scientifico il determinismo entrò in crisi per l'abbandono in fisica del modello meccanico universale. In particolare con la "teoria quantistica" le condizioni iniziali e necessarie dell'ipotesi deterministica non si possono più realizzare poiché non è più possibile determinare in maniera univoca e meccanica in ogni istante lo stato del sistema fisico.

Questa demolizione anti-deterministica avviene in forza del "principio di indeterminazione di W.Heisenberg (1927), il quale sostiene che ogni misurazione fisica provoca una perturbazione del sistema da misurare.

Particolarmente nella Fisica atomica, afferma Heisenberg, non si può prescindere in alcun modo dalle modificazioni che gli strumenti provocano sull'oggetto osservato.

Cade in tal modo il presupposto teorico, e implicitamente metafisico, del sistema determinista, che trovò la prima confutazione nella logica di Peirce.

La natura come enigma

Se prima preoccupava il determinismo, per la libertà dell'uomo, attualmente è l'indeterminismo della scienza ad essere diventato un problema per l'uomo contemporaneo.

Si avverte come un senso di smarrimento e di impotenza dell'uomo di fronte alla realtà cosmica, che prima era oggetto di conoscenza certa e assoluta (scientismo).

“La ragione umana,- afferma Vittorino Andreoli – va verso la conoscenza del mondo esterno in un clima crepuscolare” (in *Agorà*, Avvenire, 26.2.2006).

Ritorna l'interrogativo su che cosa mai sia il reale, di quale “tessuto” concettuale sono fatte tutte le nostre costruzioni mentali?

Si può faticare all'infinito per cercare di uscire da questa “empasse”, ma la natura, nella sua profonda realtà è indecifrabile, è un enigma.

Ci troviamo di fronte ad una crisi epistemologica che coinvolge tutta la nostra civiltà. Occorre tentare di capire il mondo in cui viviamo ripartendo da un “minimalismo” euristico che è anche la condizione per una residua fiducia nell'esistenza.

Discorso preliminare sulla libertà

Alcuni studiosi vanno alla ricerca della libertà umana partendo dall'indeterminismo fisico per “provare” l'esistenza della libertà. Ma l'indeterminismo dei fisici moderni disarmava solamente la pretesa scienziata dei positivisti e nient'altro. La libertà non si conquista contro il determinismo naturale.

La libertà dell'uomo non è un “resto” dell'addizione universale e cosmica. La natura rivela, piuttosto, una lenta e continua preparazione di condizioni che permettono l'affermarsi della libertà.

“L'indeterminismo della particella materiale non è ancora libertà ma propone una struttura non rigida ed un mondo in cui agisce la libertà. La molecola vivente non è ancora libertà ma moltiplica la possibilità e prepara i centri di scelta. La vita animale non è ancora libertà ma prepara quell'autonomia fisica che è strumento dell'autonomia spirituale della libertà” (E.Mounier).

La libertà, comunque, non sboccia da queste preparazioni come il frutto dal fiore; è sempre all'iniziativa insostituibile delle persone che spetta di riconoscere le inclinazioni che possono contribuire alla sua libertà, di scegliere e di impegnarsi.

È la persona che si fa libera dopo avere scelto di essere libera. La libertà, infatti, non le è mai offerta come un dono, come un dato già predeterminato; e nulla al mondo può darle la sicurezza di essere libera se essa non vive e non fa esperienza della libertà.

Cos'è la libertà?

È stato detto egoisticamente che la libertà non è una cosa. È un postulato (v. Kant), non una dimostrazione, è un'esigenza insopprimibile dello spirito umano. E la nostra angoscia più grande è che la libertà non allora vorremmo toccarla con mano come si tocca una cosa per verificarne la sua esistenza tangibile, provarla come un teorema. Ma invano, perché la libertà è "affermazione di persona" (personalismo). Si vive, non si vede: nel mondo oggettivo non ci sono che cose date e situazioni compiute.

Per il fatto che la libertà non è una cosa, alcuni si rifiutano di considerarla presente in alcunché di oggettivo che è identità e immobilità. Al contrario, l'esistenza libera sarebbe una qualità incessantemente mutevole, uno sgorgare originale (in tedesco *Ursprung*) invenzione, in altri termini una soggettività assoluta; non la si può cogliere se non dall'interno e dalla radice.

Se la libertà è affermazione assoluta, niente può limitarla: essa è totale e senza limiti per il solo fatto che è.

La libertà assoluta è un mito

Ma la libertà nella condizione totale della persona umana è, nello stesso tempo, creazione e dato. Io non sono solo ciò che faccio, né il mondo è solo ciò che voglio, perché io non sono autore né di me stesso e il mondo preesiste a me stesso.

Poiché tale è la mia condizione umana, c'è nella mia libertà un duplice limite: quello che viene da me, dal mio essere particolare che lo circoscrive; e quello che viene dal mondo, dalle necessità che la costringono e dai valori che la finalizzano.

Ma c'è di peggio: una libertà che sgorga come puro fatto gratuito evoca l'idea di necessità e implica l'affermazione brutta dell'esistenza. Sartre per questo afferma che la libertà umana è una "condanna" (l'uomo è condannato ad essere libero). Chi potrà distinguerla dall'arbitrio della vitalità e della volontà di potenza e stabilire le frontiere tra l'umano e l'inumano?

La libertà non è legata indissolubilmente all'essere umano come condanna, ma come una possibilità: egli può accettarla o rifiutarla. Gabriel Marcel afferma "L'uomo libero è colui che promette e può tradire".

In una comunità di persone ogni libertà fin dal suo sorgere non può essere isolata dalle altre: io sono veramente libero solo quando tutti gli altri, quelli che mi circondano, sono ugualmente liberi.

La libertà e il senso della libertà propria comincia quando inizia la libertà degli altri: la libertà genera libertà.

La libertà umana non è assoluta come sostengono i fautori del "mito della libertà" ma va messa in relazione alla condizione umana e concreta delle persone. In questo e solo in questo senso l'uomo è interiormente libero purché lo voglia. Tale è la libertà che interiormente rimane nel deportato al momento stesso in cui egli è condannato al servaggio e all'umiliazione. La libertà interiore supera le condizioni di fatto e le trascende. Tuttavia la libertà dell'uomo è la libertà concreta di una persona, di questa persona, così costituita e situata in se stessa, nel mondo e di fronte ai valori.

Ciò significa che, di regola, essa è strettamente condizionata e limitata dalla nostra situazione di spazio e di tempo.

Essere libero, significa, innanzitutto accettare questa condizione esistenziale. Tutto non è possibile, e tutto non è possibile in ogni momento.

Anzi, questi limiti quando non siano troppo gravosi, costituiscono una forza, giacché la libertà, come il corpo, non progredisce se non attraverso l'ostacolo, la scelta, e il sacrificio. Ma la libertà, quando risulti troppo compressa si riduce ad essere nient'altro che "la coscienza della necessità". Si tratta già di un inizio, giacché la coscienza è premessa e principio di liberazione. Chi non si accorge delle sue catene è il vero schiavo, anche se in esse prova felicità.

La libertà e le libertà

Prima di proclamare le libertà nelle costituzioni o di esaltarle nei discorsi, dobbiamo assicurare le condizioni comuni della libertà: condizioni biologiche, economiche, sociali politiche le quali permettono alle "forze medie" di rispondere ai più alti richiami dell'umanità; dobbiamo preoccuparci tanto delle libertà quanto della libertà.

Difendere genericamente la libertà significa legarsi alle forze dell'immobilità contro le forze dinamiche.

La libertà va poi storicizzata. Le libertà di ieri sono sempre travolte dalle libertà di domani. Una classica distinzione è quella tra la libertà degli antichi e quella dei moderni. Le libertà della nobiltà erano minacciate da quelle della borghesia. Ora le libertà della borghesia sono minacciate dalle libertà popolari. La libertà di tutti può compromettere la libertà di alcuni. La Dichiarazione dei Diritti può tutelare con la sua stessa generalità solo la libertà dell'individuo separato dall'individuo e dalla comunità.

La nostra libertà come è la libertà di persona "situata" anche la libertà di persona "valorizzata". Io non sono libero per il solo fatto che esplicita la mia spontaneità ma divengo libero solamente se indirizza questa spontaneità nel senso di una liberalizzazione, cioè di una personalizzazione del mondo e di me stesso.

Io non dispongo arbitrariamente della mia libertà anche se il punto in cui mi coniugo ad essa è nascosto nel mio intimo; la mia libertà non scaturisce semplicemente, ma è una libertà che risponde ad un appello.

È questo appello che le dà la forza di slancio e di inserimento nella storia, altrimenti questo adeguamento è passivo e acritico. Così la libertà dell'uomo è consapevole e intrepida, è responsabilità.

La libertà nel nostro tempo

Nel nostro tempo in cui prevalgono spesso le masse disorientate e conformiste, si rischia l'estinzione dell'uomo libero; si è pronti ad abbandonare la propria libertà per un minimo di sicurezza. È urgente, perciò, denunciare lo spirito gregario e servile in tutte le sue forme, palesi o larvate. Se occorre ricordare alla libertà la re-

sistenza alla materia, occorre lasciarle il suo instancabile fervore e, talvolta, un attimo di erasmiana "follia" creatrice.

È vero che la libertà non deve far dimenticare le libertà, ma quando gli uomini non sanno più sognare le cattedrali, non sono nemmeno in grado di costruire delle belle soffitte. Quando non possiedono più l'amore per la libertà, non sono più in grado di edificare le libertà.

Non si può dall'esterno offrire agli uomini la libertà offrendo loro le Costituzioni o le comodità di vita. Essi si assopiranno nelle loro libertà per risvegliarsi servi; le libertà non sono che possibilità offerte allo spirito di libertà.

La libertà ha innumerevoli amici in campo politico. I liberali ritengono i loro esponenti ufficiali, ma i marxisti pretendono di preparare contro di loro il vero "regno della libertà" al posto della sua illusione. Esistenzialisti e cristiani la pongono pure al centro delle loro prospettive, ma non si tratta per entrambi della medesima libertà, né della medesima degli altri due. Perché tanta confusione? Gli è che quando si isola la libertà dalla struttura complessiva della persona si rischia di deformarla e di tradirla.

EVOLUZIONISMO, CREAZIONISMO, INTELLIGENT DESIGN

Matteo D'Amico

1) Introduzione

Il campo della ricerca scientifica, contrariamente a quanto a volte si pensa in modo un po' ingenuo, è tutt'altro che esente da conflitti interpretativi anche molto accesi fra gli scienziati stessi, da scontri fra opposte scuole di pensiero, da lotte che sembrano assumere a volte un tono decisamente "ideologico". La storia della scienza, dietro la facciata di una algida e impersonale oggettività metodologica, è piena di battaglie più o meno segrete fra scienziati, come ci testimonia ad esempio il duro conflitto che oppose Leibniz e Newton riguardo al problema di chi fosse giusto considerare come primo scopritore del calcolo infinitesimale. Ma è ogni disciplina scientifica in generale che vive perennemente sul confine incerto fra un rapporto autenticamente critico con le proprie premesse metodologiche e la cornice epistemologica di riferimento in cui è inserita (ovvero che vive pronta, in linea di principio, a valorizzare le istanze che potrebbero confutarla in tutto o in parte); e una deriva di tipo *scientista*, almeno implicitamente orientata a trasformare la scienza in ideologia, e i suoi asserti in una vera e propria *dogmatica scientifica*, difesa dai sacerdoti-scienziati con la severità con cui si difende l'ortodossia della dottrina in campo religioso.

Oggi se vi è uno scontro decisivo in tal senso, si tratta proprio di quello che negli ultimi anni sta opponendo i teorici dell'evoluzionismo classico di matrice darwiniana, alle più recenti scuole di pensiero in campo biologico quali la corrente dell'*Intelligent design*.

Il dibattito si è fatto particolarmente acceso negli Stati Uniti nel corso degli anni Novanta giungendo spesso anche sulla grande stampa quotidiana in occasione di proposte di legge –ora recepite, ora bocciate- legate al divieto di insegnare la teoria darwiniana, o, in alternativa di obbligare gli editori a redigere testi scolastici che specificassero bene che si trattava solo di un'ipotesi scientifica.

Queste modalità scandalistiche e giornalistiche di comunicazione, unite al fatto che finora hanno difeso e appoggiato i biologi che sostengono l'*Intelligent Design* soprattutto gruppi di protestanti americani, ha fatto sì che la reazione della biologia ufficiale e accademica all'ipotesi scientifica dell'*Intelligent Design* sia stata in genere piuttosto scomposta e volgare, riducendosi ad argomenti *ad hominem* volti a sottolineare la fede cristiana di chi sosteneva la teoria dell' I.D., o appunto il supporto dei "fondamentalisti" protestanti alla nuova concezione. Infatti non si deve dimenticare che anche l'*Intelligent Design* è una forma di evoluzionismo, per quanto mitigato, fondata sull'assunto che però l'evoluzione non possa dipendere solo da un processo cieco e casuale, ma postuli, data la sua complessità, appunto un progetto "razionale" e cosciente di sviluppo: sia cioè un processo guidato da un soggetto intelligente. In realtà anche la prospettiva creazionista pura di tipo *fissista*, che cioè nega proprio la possibilità dell'evoluzione delle specie quale intesa dalla tradizione darwiniana, è tutt'altro che priva di spunti molto interessanti per chi abbia una visione della ricerca scientifica non dogmatica. Il nostro scopo in questo intervento è

articolato dunque in alcune aree tematiche sulle quali vorremmo dare, necessariamente per cenni molto rapidi, alcuni chiarimenti:

- a) una premessa sui presupposti metafisici della scienza moderna;
- b) una rapida presentazione della teoria sintetica dell'evoluzione e dell'impianto metodologico ed epistemologico che la sorregge;
- c) le critiche possibili all'evoluzionismo biologico da un punto di vista epistemologico generale;
- d) le osservazioni critiche della teoria dell' *Intelligent design* all'evoluzionismo classico.

2) Premessa metodologica: la visione metafisica implicita delle scienze moderne

Per evitare che il discorso che stiamo iniziando scivoli nell'inintelligibilità, o si trasformi in un dialogo fra sordi, è necessario chiarire preliminarmente alcuni concetti. Innanzitutto non sarà inutile ricordare, vista la natura divulgativa del nostro incontro, che la scienza moderna si fonda su quello che in metafisica viene chiamato, a partire da Edmund Husserl, padre della fenomenologia, *presupposto naturalistico*: tale presupposto consiste nel ritenere che del mondo esterno sia conoscibile solo ciò che è sensibile e materiale, e, di conseguenza, nell'escludere che si dia possibile conoscenza di ciò che è *intelligibile*, ovvero della dimensione formale, delle *essenze* che, secondo la metafisica aristotelica e scolastica tradizionale, strutturano ontologicamente gli enti. Sul piano gnoseologico la conseguenza più significativa di tale presupposto è il ridurre la nostra conoscenza del mondo esterno a una mera *modificazione psicofisica* dei nostri organi di senso: non conosco cioè più delle cose, degli enti, *attraverso* i dati sensibili, la forma essenziale (che precedentemente era pensata appunto come astratta e afferrata *intenzionalmente* dall'intelletto, non dai sensi ovviamente); ma conosco solo il *fenomeno* delle cose, l'impressione che essi lasciano in me modificando i miei organi di senso; che è come dire che, in definitiva, conosco non più le cose in se stesse, ma appunto solo le modificazioni che esse sono in grado di imprimere sui miei sensi; non conosco più gli enti attraverso le idee, ma solo le idee che abitano il mio *cogito* senza che nulla sia possibile dire quanto alla possibile *oggettività* del mio conoscere, ovvero quanto alla capacità di queste idee di riflettere la reale struttura delle cose esterne a me.

Se sul piano del discorso strettamente metafisico da Cartesio in poi questa impostazione ha portato a esiti scettici (con l'empirismo e con la tradizione trascendentalista kantiana), o soggettivistiche e idealistiche; sul piano delle ricadute culturali più ampie, in particolare proprio nel campo delle scienze, ha portato a una visione, almeno implicitamente, *materialistica* e *meccanicistica* del mondo naturale, secondo la quale ogni ente non è appunto altro che materia priva di strutture o forme intelligibili ad essa immanenti; in questa prospettiva il rapporto fra gli enti, ovvero ogni divenire, è pensato come fondato esclusivamente sul nesso di causalità efficiente, in modo tale che si giunge ad escludere ogni operare di cause finali, ovvero ogni ordinamento teleologico del mondo naturale stesso. La scienza moderna con il suo iniziatore, Galileo, pone a proprio fondamento proprio questo naturalismo e meccanicismo e per essa *vero* diviene solo ciò che è passibile di riduzione a quantità, di

misurazione esatta, di calcolo matematico, di assoggettamento a una legge (a sua volta matematicamente strutturata) capace di permettere previsioni esatte sul comportamento dei fenomeni rientranti nella famiglia di quelli descritti dalla legge stessa. È da questo impianto metodologico che sgorgano gli straordinari successi delle scienze moderne, con la loro grande efficacia esplicativa e applicativa, e con la singolare capacità di descrizione dei fenomeni naturali a tutti nota. Certo, la potenza racchiusa nel riduzionismo quantitativistico e matematizzante della scienza moderna sfocia a volte in quello che chiamerei una sorta di "luminosa cecità", nel senso che -per me misteriosamente- ci si sembra spesso dimenticare che la scienza rimane pur sempre solo una *descrizione* del fenomeno naturale e delle leggi che presiedono ad esso: lo scienziato sembra cioè dimenticare che la legge precede la sua descrizione matematica e sussiste indipendentemente da essa; una verità anche banale, ma che se ben contemplata dovrebbe aprirci gli occhi a un ben più profondo *thaumatheia*, cioè a un ben più profondo *stupore* di fronte al miracolo dell'*ordine* che governa l'universo e la natura (a partire dal fatto che è di immediata intuizione il principio metafisico per cui *l'ordine* non può sgorgare o nascere dal disordine, né autoistituirsi o autoprodursi, né provenire dal nulla, né sopravvenire gradualmente).

Se le premesse fin qui sviluppate sono state comprese non si dovrebbe a questo punto faticare a comprendere cosa si intende dire quando si afferma che la scienza è, e non può che essere, portatrice di un approccio metodologico ai fenomeni naturali di tipo *riduzionista*: se le cose sono "fatte" solo di materia, e se l'unico nesso fra le cose osservabile e passibile di conoscenza è quello estrinseco, meccanicistico e privo di qualsiasi finalità, rappresentato dal nesso di causa ed effetto (*causa efficiente*); allora è evidente che spiegare i fenomeni non potrà che significare ridurre ciò che è *complesso* ai suoi elementi molecolari costitutivi semplici (in un certo senso "smontarlo"), ovvero ridurre il superiore all'inferiore. Il *riduzionismo* e il *naturalismo* della scienza moderna sono dunque percorsi obbligati e non esiti casuali. Ma se questo fenomeno opera virtuosamente a livello di scienze come la fisica, la chimica, l'astrofisica, può viceversa provocare le distorsioni più gravi proprio nel campo delle scienze biologiche, dove essendo oggetto di studio la sfera della vita vegetale e animale il rifiuto di un approccio olistico e di ogni teleologismo apre la strada a difficoltà epistemologiche quasi insormontabili (e ciò nonostante l'apparente sicurezza con cui anche le scienze biologiche hanno scelto un approccio riduzionista ai fenomeni loro oggetto di studio). La biologia è destinata, in virtù delle premesse succintamente sopra richiamate, a muoversi all'interno di un *immanentismo naturalistico* assoluto: in altre parole ciò significa che, in linea di principio, si accetterà come spiegazione scientifica del mondo della natura solo una spiegazione che riconduca un certo effetto, o fenomeno, a una causa *ontologicamente omogenea* all'effetto stesso, e quindi naturale a sua volta e a sua volta riconducibile a una causa più primitiva precedente, e così via all'infinito. La biologia non ammette cioè in linea di principio che possa darsi una causa *non naturale*, ovvero che possa darsi una causa *assoluta* dei fenomeni (o di un fenomeno) naturale. In termini metafisici ciò equivale a dire che la scienza biologica pretende che si accettino solo spiegazioni del mondo naturale in cui le cause sono contingenti, dunque bisognose a loro volta di una causa per essere spiegate. Tale immanentismo né ci stupisce, né va considerato come necessariamente inefficace sul piano euristico; semmai il contrario. Il problema, e il problema fondamentale, è un altro.

Infatti, se come discorso autoreferenziale (inevitabilmente preso, anche se per analogia, nel "cerchio magico" tracciato dal *teorema di incompletezza* di Godel) la biologia (come ogni scienza) non può che pensarsi come un processo aperto tendente asintoticamente all'infinito nella ricerca delle cause (se non cesserebbe di essere scienza per passare ad essere una metafisica); se non può che fondarsi metodologicamente sul rifiuto "virtuoso" di una Causa prima del mondo biologico, limitandosi a considerare scientifica solo un'analisi di ciò che è contingente (immanente, finito, materiale); rimane però vero, a nostro parere, che una scienza biologica davvero di valore, davvero "adulta", dovrebbe rimanere aperta (metodicamente, consapevolmente e ottimisticamente) a una metavalutazione critica di matrice logico-filosofica delle sue istanze metodologiche, dovrebbe cioè essere pronta a identificare e a riconoscere senza ansie i punti di rottura (o, se si preferisce, di arresto, di *non applicabilità*) dello schema che ne sorregge l'intero edificio, schema riducibile al nesso epistemologico contingente/contingente (ovvero: "accetto solo spiegazioni del contingente che lo riducano ad altre cause a loro volta contingenti"). La difficoltà dei darwiniani ortodossi a riconoscere le ragioni dell' *Intelligent Design* (dei critici più schiettamente creazionisti e teisti in genere) risiedono tutte in questa mancata chiarificazione di fondo. La genialità dei sostenitori dell'I.D. sta, per converso, proprio in questo: essere riusciti a identificare proprio all'interno del paradigma scientifico evoluzionista classico punti di rottura che postulano, sia sul piano metodologico e scientifico, sia sul piano logico e metafisico, la non applicabilità dello schema contingente/contingente; che postulano proprio l'opposto, ovvero la necessità di ammettere il nesso contingente → assoluto. E in fondo va notato che non si tratta di altro che di una ripresa, in termini scientifico-matematici- dello schema logico-metafisico di fondo che sorregge tutte le cinque vie a Dio di S. Tommaso: il contingente non permette di risalire nella sua spiegazione all'infinito verso cause a loro volta contingenti, pena lo scivolamento nell'assurdo.

Idealmente sogno una scienza più matura e più contaminata di consapevolezza filosofica che, anche se sul piano euristico, metodologico, opera *come se* si potesse risalire all'infinito nella ricerca di catene causali meccanicisticamente intese, e quindi opera in modo *riduzionista*; sul piano filosofico, o, se si preferisce, meta-scientifico, epistemologico, si autocomprende come destinata, *in ultima istanza*, a riconoscere l'intima *ragionevolezza e razionalità* della prospettiva che ammette una Causa prima dell'universo, della natura, dell'ordine dimostrato dalle leggi scientifiche stesse.

Viceversa un naturalismo, un immanentismo scientifico troppo rigido che non vive in modo critico il rapporto con le proprie premesse, di fatto assolutizzandole, anche se non lo sa, o non lo vuole, scivola in una nichilistica divinizzazione della Natura (o della Terra, che diventa *Gaia*) poiché non potendosi non dare una causa ultima, questa lo diviene, almeno implicitamente, la *totalità della natura*, pensata come un sistema intelligente, portatore di una misteriosa e arcana sapienza, o addirittura saggezza, principio ultimo della Vita. Ma nel quadro concettuale di un panteismo di questo tipo si celano, a parere di chi scrive, i semi avvelenati di un *neopaganesimo* e di un *panecologismo* sinistramente anticristiani e antiumani, già segretamente genocidari, dove l'uomo verrà sempre più ridotto a materiale biologico illimitatamente disponibile per la prassi di un potere tanto anonimo, quanto oppressivo.

3) La teoria sintetica dell'evoluzione

Siamo ora pronti ad affrontare una rapidissima esposizione della teoria evuzionista, cosa che si impone se vogliamo poi comprendere meglio le osservazioni critiche dell'*Intelligent Design*.

Partiamo con l'osservare che la concezione evuzionista, decisamente antiolistica e riduzionista in tutti i suoi passaggi intermedi, è però olistica se presa nel suo complesso, perché si presenta come avente la pretesa di dare una spiegazione completa di tutti i fenomeni biologici, fungendo da punto di confluenza di tutte le discipline afferenti nel campo delle scienze naturali. Chiarissima dimostrazione di tale volontà di spiegazione totale ("metafisica") della natura è la teoria dell'ambiogenesi sull'origine della vita, dove si ha proprio la pretesa di una spiegazione *ultima* (e quindi, in un certo senso, non-scientifica) della vita e della natura. L'evoluzionismo si fonda su alcuni passaggi così schematizzabili:

a) origine della vita: l'interazione casuale di elementi chimici, unita a apporti calorici e/o elettromagnetici particolari, dà infine vita –attraverso ipotetici illimitati tentativi per prova ed errore- a strutture chimiche complesse atte ad accendere la vita (sotto forma di prima cellula vivente);

b) l'evoluzione della sostanza vivente, dalla prima cellula ai mammiferi, sia come passaggio dall'inferiore/*meno complesso* al superiore/*più complesso*, sia come diversificazione fra le specie si compie incrociando le seguenti dimensioni: replicazione invariante degli organismi viventi (elemento di necessità) → errore genetico nella replicazione di un organismo (elemento di casualità) → selezione naturale operata dall'ambiente (elemento di necessità) → che premiasul lungo periodo gli organismi che si sono venuti a trovare (casualmente) in possesso di elementi più efficaci sul piano adattivo, più capaci cioè di meglio fronteggiare le sfide poste da un mondo-ambiente a sua volta in evoluzione (modificazione del clima, variazione nella disponibilità di alimenti, presenza di predatori, etc.).

In questa prospettiva dunque il pipistrello, ad esempio (con il suo mirabile sistema di volo-orientamento direzionale-identificazione e cattura della preda basato su un sonar sofisticatissimo) deriva per successivi adattamenti da un topo , o comunque da un animale primitivo terrestre privo di ali e di sonar e dotato di vista che, attraverso mutazioni genetiche del tutto casuali, e quindi non orientate a nessun fine specifico e non integrate e preordinate *a priori* fra loro, si è evoluto per successivi preadattamenti, venendosi a trovare in possesso di un abbozzo di ala, poi di ali sempre più atte al volo, poi di una vista sempre meno acuta, di un sonar sempre più sofisticato, e via proseguendo, fino a divenire quel miracolo di "avionica" e di guida sonar che conosciamo.

Poiché il processo di "aggiunta" di componenti (arti, organi, capacità) è pensato dai darwiniani come del tutto casuale e non integrato, appunto, in alcun progetto, la categoria di *preadattamento* svolge un ruolo fondamentale: così ad esempio l'abbozzo di "ali" del pipistrello (per allargamento della membrana interdigitale) quando era già sufficiente a impedire la normale funzione delle zampe, ma non ancora sufficiente a permettere il volo o salti planati si *immagina* (precisazione importante: si è costretti a immaginare) che potesse probabilmente rivelare un ruolo adattativo positivo intermedio, ad esempio, nell'aumentata capacità di afferrare insetti volanti inseguendoli sulle due zampe posteriori ancora atte alla corsa. Questo

preadattamento viene poi superato dalla funzione successiva, che interviene quando l'ala è finalmente capace di far spiccare il volo.

Per Darwin, fortemente influenzato da Malthus, lo schema di fondo che spiegava l'evoluzione delle specie era il seguente: a) eccesso di individui; b) variabilità dei caratteri; c) sono premiati gli individui con caratteri più vantaggiosi; d) trasmissione ereditaria dei caratteri di successo.

Dunque, sintetizzando e semplificando evoluzione = caso (mutazione genetica) + necessità (caratteri e modificazioni ambiente/selezione naturale) → affermazione del più adatto/scomparsa del meno adatto.

4) Critiche generali alla concezione evoluzionista

Vediamo ora, sia pur per cenni brevissimi, senza nessuna pretesa di esaustività, le osservazioni più importanti sviluppate da alcuni critici della teoria evoluzionista classica.

4.1) *Il problema dell'esplosione del Cambriano*

Come noto 550 milioni di anni fa compaiono in modo repentino gli animali dotati di scheletro. Tutti i *phyla* di animali noti compaiono in questo momento. La cosa stupefacente è la repentinità della comparsa di questa tipologia di animali, portatori di una struttura (l'apparato scheletrico appunto) la cui complessità fa immaginare tempi lunghissimi di evoluzione, e un lunghissimo tempo necessario a diversificare le diverse specie fra loro (perché, assumendo il paradigma darwiniano, si deve immaginare che da un unico e primo tipo di animale dotato di scheletro si siano lentamente differenziate tutte le altre specie). Invece la paleontologia deve prendere atto che si è di fronte a una comparsa "improvvisa" e concentrata in tempi evolutivamente brevissimi. Si tratta forse del più grande problema teorico per i darwiniani ortodossi. Si ha un bell'affermare che si tratta solo di aspettare che la ricerca paleontologica colmi le lacune (o meglio le... voragini) di fossili attualmente esistenti. Se il passaggio ad animali con scheletro fosse stato come la teoria evoluzionista postula, ovvero lentissimo e molto graduale, sarebbe impensabile ammettere l'assoluta carenza di testimonianze fossili di questo lungo processo evolutivo. Il grande paleontologo evoluzionista Jay Gould ha enfatizzato molto nei suoi studi su di una base fattuale la discontinuità dell'evoluzione, sottolineando la discrepanza enorme che vi è fra la teoria gradualista dell'evoluzione stessa e la realtà fossile, che parla di grandi salti nell'evoluzione. Il suo tentativo è stato quello di introdurre la categoria di "equilibrio puntuale", fondata sull'idea che si siano date improvvisate modificazioni delle specie dopo milioni di anni di stabilità. Questa soluzione è a suo parere necessaria perché non vi è il minimo indizio fossile di specie dotate di organi incompleti o solo parzialmente sviluppati. Non abbiamo nessuna testimonianza di animali dotati, ad esempio, di occhi che sono al 30, al 45, o al 60 % del loro sviluppo, e proprio Gould si domanda con forte senso logico: che vantaggi potrebbe comportare il possesso del 5% di un occhio? Aggiungiamo che, poiché presumibilmente il pieno sviluppo di un organo complesso come l'occhio a camere dei vertebrati, in base alla teoria gradualista dovrebbe durare milioni di anni, le testimonianze fossili dovrebbero essere semplicemente enormi. Il problema è invece che non ve ne è

nessuna. Se il gradualismo fosse la visione corretta secondo Gould le testimonianze paleontologiche dovrebbero essere immense: invece è un fatto che non se ne trovano (e per lo studioso non se ne trovano perché non ve ne sono).

4.2) **La struttura logico-metodologica della tesi evoluzionista**

La teoria evoluzionista, come ogni altra teoria scientifica, nasce, a fronte dell'osservazione dei fenomeni, come ipotesi in grado di fornire una loro spiegazione o interpretazione. Nel caso specifico va osservato con attenzione che il fenomeno osservato non è l'evoluzione in quanto tale (che, come vedremo, anche se fosse reale, non è e non può essere oggetto di alcun tipo di osservazione diretta) ma è la diversità fra le specie naturali sia animali che vegetali. Poiché tale diversità non lascia altra via di spiegazione fra un'ipotesi *fissista* (intrinsecamente permeata di potenzialità teiste quasi obbligate), e un'ipotesi evoluzionista, chi, come con piena consapevolezza Darwin, adotta quest'ultima si colloca automaticamente in un plesso metodologico e concettuale che possiede questa struttura: se c'è stata evoluzione

- a) gli organismi viventi non possono che avere tutti la stessa struttura di fondo anatomo-fisiologica;
- b) gli organismi superiori devono passare per stadi definitivi negli inferiori;
- c) gli organismi devono poter essere sistemati in una progressiva e armonica scala ascendente;
- d) alcuni organismi devono comparire cronologicamente dopo gli altri;
- e) i superiori devono comparire dopo gli inferiori (ovvia conseguenza dell'assunzione di un'origine unica e comune).

Sulla base dello schema logico appena enunciato gli evoluzionisti affermano che, poiché l'anatomia, l'embriologia, la fisiologia comparata e la paleontologia dimostrano che le cose stanno come ai punti a) .. e), allora l'evoluzione è avvenuta, è un fatto certo. Ma questa conclusione è logicamente tutt'altro che obbligatoria, è anzi del tutto illegittima. Infatti, mentre è giusto affermare che, se l'evoluzione è esistita, devono darsi i fenomeni descritti nei punti precedenti a) .. e), non è possibile inferire dall'esistenza di questi fenomeni il fatto dell'evoluzione come loro causa.

Non sarebbe infatti impossibile pensare anche ad altre cause di questi stessi fenomeni.

Quelle che dunque gli evoluzionisti sono abituati a chiamare "prove", della *prova scientifica* assunta in senso rigoroso non hanno affatto la natura. Siamo infatti di fronte a un caso esemplare di quella che Grunbaum chiama "cattiva scienza", definendo così la scienza che si fonda su un processo induttivistico semplice anziché su un *induttivismo eliminatorio*, l'unico ritenuto autenticamente probante. L'induzione per enumerazione degli evoluzionisti segue lo schema semplice per cui un grande numero di istanze P rilevato come causa di N porta alla conclusione che P è causa di N. Ma la anche grande numerosità di fatti P associati a N non è sufficiente a escludere che ci possa essere anche una causa diversa di N. Solo l'induttivismo eliminatorio è qui in grado di rafforzare credibilmente un'ipotesi interpretativa, per-

ché accosta al rilevamento dei fatti $P \rightarrow N$ il rilevamento dei fatti $\text{non-}P \rightarrow \text{non-}N$. Secondo la visione dell'epistemologo Grunbaum una spiegazione dei fenomeni non fondata sull'induttivismo eliminatorio può essere scientifica (nella forma, nel lessico, nel tentativo di supportarla matematicamente, nello stile espositivo, nella ricchezza o creatività o apparente armonia delle ipotesi sviluppate), senza riuscire a essere *scienza provata*. Ora l'evoluzionismo cade perfettamente in questa "colpa" perché non è in grado (ma soprattutto non può essere in grado in linea di principio) di esibire accanto ai suoi $P \rightarrow N$ (già in sé più o meno convincenti) altrettanto convincenti $\text{Non-}P \rightarrow \text{Non-}N$.

4.3) ***Altre debolezze epistemologiche generali della dottrina evoluzionista***

Schematizziamo rapidamente altri elementi di debolezza epistemologica e metodologica connaturati alla dottrina evoluzionista:

a) *l'evento evoluzione non è osservabile*: sembra un'osservazione banale, ma non lo è affatto. Mentre se studio la caduta di un grave il fenomeno che studio e per il quale cerco una legge è sotto i miei occhi (o i miei strumenti di osservazione), lo osservo realmente e posso ripetere infinite volte il processo caduta-osservazione-misurazione, viceversa l'evoluzione delle specie è qualcosa che si sottrae completamente a qualsiasi possibilità di osservazione diretta, ripetizione, misurazione. Inoltre (ammettendo l'ipotesi che sia esistito) l'evoluzione è un processo che non può essere ripetuto né in natura (perché è un processo pensato come casuale e irreversibile), né in laboratorio (perché se è casuale in laboratorio altererei per definizione le condizioni del suo prodursi). La non osservabilità si desume anche dal fatto che è un processo pensato come realizzatosi su frazioni temporali lunghissime.

b) *l'evoluzionismo non è fondato sulla formulazione di una legge definibile come scientifica* in senso stretto, sia perché l'ampiezza reale e teorico-virtuale delle specie viventi è così ampia che non esistono leggi biologiche valide per tutti gli organismi viventi; sia perché non vi è (conseguentemente) nessuna formulazione della legge dell'evoluzione supportata da una formalizzazione matematica degna di questo nome.

c) *l'evoluzionismo come dottrina scientifica non ha alcuna capacità predittiva*, non rispetta cioè la struttura delle vere scienze fondate sul metodo ipotetico-deduttivo: ciò equivale a dire che, mentre il teorema di Gauss mi permette di prevedere esattamente il comportamento di un gas in sede teorica a certe condizioni date, prima di osservare il fenomeno prodursi fisicamente (appunto perché posso dedurre dalla legge generale il comportamento dei fenomeni in qualsiasi condizione possibile); viceversa la teoria evoluzionista assomiglia alla filosofia come definita da Hegel: una "nottola che vola sul far della sera", un sapere cioè che sa arrivare solo a cose fatte, ma non è in grado, partendo dai principi che la fondano, di nessuna deduzione della possibile evoluzione dei fenomeni. In questo senso non siamo di fronte a una dottrina scientifica in senso forte, di tipo galileiano, o, se si preferisce, non siamo affatto di fronte a una scienza, ma solo a qualcosa che assomiglia alla scienza, che ne ha l'aspetto esteriore.

d) secondo Popper – almeno in una fase del suo pensiero perché la sua visione del problema non fu sempre stabile e costante - *la dottrina evoluzionista non è*

scientifica perché non è falsificabile, ovvero perché non è in grado di esibire sul piano teorico, ovvero di descrivere ipoteticamente, nessun fenomeno, nessun fatto che se si producesse mostrerebbe che la teoria è falsa: ciò equivale a dire che la teoria evoluzionista non è falsificabile, non può essere messa a prova, è cioè una *visione metafisica* (almeno nel senso kantiano) della natura, anche molto suggestiva e seducente, ma non una autentica forma di scienza. Infatti, come altre pseudoscienze quali la psicoanalisi o la dialettica marxista, nell'analisi di Popper l'evoluzionismo ha la capacità *a priori* (proprio in quanto non è fondata su fatti e su protocolli osservativi rigorosi) di riassorbire qualunque fenomeno nel suo schema interpretativo astratto e ideologico, anche quelli che più chiaramente potrebbero smentirla. Una teoria scientifica infatti secondo Popper, per essere considerata come provata di fatto, deve essere provabile e controllabile anche di principio; ciò equivale a dire che deve essere sottoponibile a un processo di falsificazione, che è possibile solo se dalla teoria sono estraibili conseguenze passibili di un controllo empirico-fattuale, passibili di confutazione da parte dei fatti. Ma se da una teoria non è appunto possibile estrarre conseguenze capaci, in linea di principio, di essere sottoposte a controllo fattuale, essa non è scientifica (anche se ciò non significa che sia necessariamente non-vera in senso metafisico). Citiamo la bella frase con cui Popper sintetizza il suo pensiero: *"Da un sistema scientifico non esigerò che sia capace di essere scelto, in senso positivo, una volta per tutte; ma esigerò che la sua forma logica sia tale che possa essere messo in evidenza, per mezzo di controlli empirici, in senso negativo: un sistema empirico deve poter essere confutato dall'esperienza"*.

e) Debolezze della sistematica. L'evoluzionismo ha sempre considerato come una prova indiretta della sua verità il fatto che è possibile classificare gli esseri viventi in modo sistematico e scalare. Ma questa non è in realtà una vera prova di derivazione genetica dell'uno dall'altro. Inoltre rimane inspiegabile il darsi di lacune proprio nei passaggi cruciali da tipo a tipo, da classe a classe, etc.; vi sono impressionanti lacune biologiche e mancanza assoluta di fondamentali anelli di congiunzione. Di conseguenza spesso la comparsa di classi o ordini è inspiegabilmente del tutto improvvisa (come abbiamo visto nel caso clamoroso del Cambriano).

f) completamento e logica conseguenza di tutto quanto abbiamo visto sopra (soprattutto parlando di non-osservabilità), l'evoluzionismo non è passibile di alcuna verifica sperimentale: ma la scienza occidentale di matrice galileiana è fondata proprio sulla possibilità di giungere a dominare e verificare il fenomeno naturale attraverso l'esperimento (che impone al fenomeno stesso le condizioni del suo prodursi). Dunque in questo schema la scienza o è scienza sperimentale, o non è scienza.

4.4) ***Il problema del secondo principio della termodinamica***

Diversi critici hanno fatto notare che l'evoluzionismo, che ritiene che il caso e la necessità possano produrre un aumento di informazione (ovvero che sia possibile un passaggio dal meno complesso al più complesso, da una minore a una maggiore quantità d'informazione senza l'intervento di una causa superiore dotata di volontà e intelligenza) viola il secondo principio della termodinamica nella formulazione data dal fisico R. Clausius nel 1865: *"L'entropia dell'universo è in continuo aumento"*, che voleva indicare con ciò che in presenza di fenomeni naturali irreversibili col

tempo energia e materia si degradano, tendono alla inutilizzabilità, e ogni sistema entropico in tal senso è caratterizzato da una tendenza al disordine, alla perdita di informazione, alla disorganizzazione e disarticolazione delle strutture fisico-biologiche originarie. Per gli evoluzionisti ortodossi invece sembrerebbe che non valga il 2° principio della termodinamica, perché il mondo naturale (che è pensato, e non può che essere pensato, come un sistema chiuso) avrebbe la capacità di rovesciare questo principio passando col tempo dal disordine all'ordine più supremo, dalla non vita (stato di disorganizzazione) alla complessità straordinaria dell'organizzazione interna della prima cellula vivente; dalla prima cellula all'autocoscienza dell'uomo. L'informazione aumenterebbe, anziché decrescere, senza l'intervento di una causa esterna intelligente: una specie di miracolo fisico-biologico che non si capisce perché dovrebbe essere accettato e creduto. Il problema infatti, come non ci si deve stancare di ripetere, è che il caso non può produrre informazione. Utilizziamo un esempio particolarmente chiaro: se assumo di avere un motore di automobile perfettamente funzionante (che possiede quindi informazione) e immagino di smontarlo in tutti i componenti elementari che lo costituiscono inserendoli così scompaginati in un contenitore è impensabile (e, in termini di calcolo delle probabilità, di fatto impossibile) che agitando anche per milioni di anni il contenitore i pezzi tornino ad assemblarsi fino a formare di nuovo un motore funzionante, e ancor più improbabile è che dallo scuotimento casuale del contenitore risulti alla fine un motore con prestazioni e caratteristiche superiori al motore iniziale: il caso non può produrre informazioni, né alcun tipo di ordine. Dal disordine non può venire l'ordine. Pensare il contrario equivale ad affermare che dal meno (e quindi dal non-essere) può provenire il più (l'essere), equivale ad affermare che l'essere deriva dal non essere e questo urta contro il principio di causalità e di non contraddizione ed è metafisicamente insostenibile.

5) Un argomento intuitivo contro l'evoluzionismo

Vi è un argomento di carattere intuitivo che vale la pena di esporre, sia pure molto succintamente: il filosofo Romano Amerio fa notare che se l'evoluzionismo fosse un'ipotesi corretta, noi dovremmo osservare in natura non solo la presenza di specie animali perfettamente adattate al loro ambiente, ma anche la presenza di molti gradi intermedi di animali delle stesse specie a un livello di adattamento inferiore. Infatti se il processo di evoluzione è un *continuum* spazio-temporale senza soluzione di continuità, ogni istante di tempo è come un'istantanea che fotografa un momento del processo in cui dovrebbero coesistere molti gradi diversi di evoluzione di ogni specie. Ma ciò che invece noi constatiamo è sempre e solo il perfetto adattamento di ogni specie al suo ambiente, senza alcun grado intermedio: il che è assurdo se l'ipotesi evoluzionista fosse corretta.

6) Le obiezioni dei sostenitori dell' Intelligent Design alla teoria darwiniana

Come noto il dibattito fra evoluzionisti e sostenitori dell' I.D. (*Intelligent Design*) è sempre molto acceso e la comunità scientifica ufficiale (in genere accesa-mente darwinista) tende addirittura a negare che la teoria dell' I. D. sia scientifica in quanto farebbe ricorso a una causa non naturale nella spiegazione degli eventi

naturali, andando così contro il principale presupposto della scienza moderna stessa, che abbiamo esposto inizialmente. Ma i teorici del Disegno Intelligente fanno a tal proposito una osservazione decisiva: essi dichiarano infatti che scopo della loro ricerca è cercare prove scientifiche che testimonino "segni di intelligenza", ovvero proprietà fisiche di un oggetto naturale che necessitino di "progettazione". Dembski afferma che *"i propositori del disegno intelligente lo considerano come un programma di ricerca scientifica che investiga gli effetti di cause intelligenti. Si deve notare che il disegno intelligente studia gli effetti delle cause intelligenti e non le cause intelligenti in sé"*. La sua strategia metodologica si fonda sul tentativo di dimostrare che l'applicazione rigorosa dei principi scientifici comunemente accettati nell'ambito delle scienze della natura è insufficiente e inadatta a spiegare alcuni fenomeni naturali (come appunto l'evoluzione) e, in particolare, che vi sono fenomeni irriducibili a nessi causali di tipo meccanicistico, e che postulano l'operato di una causa dotata di intelligenza e capace quindi di perseguire un fine. In altre parole si tratta di dimostrare scientificamente l'impossibilità di spiegare scientificamente alcuni fondamentali fenomeni: ecco la grande provocazione, il luminoso paradosso alla base dell'*Intelligent Design*.

Ricordiamo che i nomi più illustri della scuola di pensiero dell'Intelligent Design, emersi come protagonisti a partire dall'importantissimo Convegno *"Mere Creation"* svoltosi presso la *Biola University* di La Mirada (California) nel novembre del 1996 (e che ha coinvolto complessivamente quasi duecento studiosi), sono rappresentati dal seguente gruppo di giovani ricercatori e professori universitari americani: Behe (biologo), Berlinsky (matematico, *Princeton*), Dembski (logico e matematico, *Notre Dame University*), Meyer (filosofo della scienza), Newman (astrofisica, *Cornell University*).

6.1) **La complessità irriducibile**

Il termine è stato coniato da Michael Behe nel suo testo *Darwin's Black Box* (1996). Il concetto di complessità irriducibile si fonda sull'assunto per cui il meccanismo evolutivistico non può rendere conto dell'emergere di alcuni complessi sistemi biochimici; si ha complessità irriducibile quando ci si trova di fronte a: *"un sistema singolo che è composto da diverse parti interagenti e ben assemblate, che contribuiscono alle funzioni di base, nel quale la rimozione di una qualsiasi delle parti causa la cessazione del funzionamento del sistema"*. Il punto chiave è il seguente: di fronte a un fenomeno biologico che manifesta complessità irriducibile dobbiamo ammettere che questo stesso fenomeno non può derivare dal caso o da una lenta evoluzione ateleologica, perché nessuna delle parti di un sistema irriducibile sarebbe funzionale o vantaggiosa finché l'intero sistema non è in essere (un 5% o un 10% di occhio è totalmente inutile e non può svolgere nessuna funzione accessoria in termini di preadattamento!). Gli esempi più famosi fatti da Behe di complessità irriducibile sono il flagellum batterico dell'*E. coli*, la coagulazione del sangue, le cilia, e il sistema immunitario adattivo. La metafora più celebre usata dallo stesso studioso per spiegare il nuovo concetto è quella della "trappola per topi": una struttura semplicissima, ma tale che la sottrazione di uno solo degli elementi che la compongono (assicella, molla, esca, etc.) basta a renderla del tutto inutilizzabile (è evidente in questa prospettiva che un'evoluzione totalmente cieca non potrebbe mai conservare tutti i diversi elementi che risulteranno utili solo alla

fine del loro "assemblamento": infatti l'evoluzione non sa che un elemento risulterà utile in futuro, ma premia o punisce, conserva o elimina solo ciò che è utile adesso. E qui siamo in realtà di fronte al problema di fondo di tutto l'evoluzionismo, perché o si accetta di inflazionare il ricorso al concetto di preadattamento (che a sua volta è tutt'altro che privo di zone d'ombra esplicative) usandolo come una sorta di asso pigliatutto; o si deve ammettere quantomeno l'estrema improbabilità che vengano conservati particolari biologici che sono del tutto inutili fino a che non si uniranno ad altri che li completano dopo frazioni temporali lunghissime.

6.2) *La complessità specificata*

È un concetto sviluppato in modo particolare dal matematico e filosofo Williams Dembski. Secondo lo studioso il principio di fondo a cui ancorarsi è il seguente: quando ci si imbatte in un fenomeno naturale che mostra di possedere (o essere fondato) su informazioni complesse e specificate, si può inferire che sia stato prodotto da una causa intelligente, piuttosto che il risultato di un processo naturale cieco. Il famoso esempio di Dembski è il seguente: una singola lettera è specificata senza essere complessa; un insieme di lettere accostate casualmente è complesso senza essere specificato (non contiene informazione); un sonetto di Leopardi è complesso e specificato. Dembski fa notare che i *pattern* delle sequenze molecolari in molecole biologiche funzionali come il DNA sono strutturate in modo simile, sono cioè un caso evidente di complessità specificata. Per dimostrarlo Dembski utilizza il calcolo statistico, basando il rilevamento di progetto sul criterio statistico di Ronald Fisher di rifiuto dell'ipotesi casuale. Dembski definisce una probabilità di 1 su 10 elevato a 150 come il *limite di probabilità universale*. Il valore suddetto corrisponde all'inverso del limite superiore del numero totale di possibili eventi specificati nel corso di tutta la storia cosmica. Con calcoli molto complessi Dembski mostra come il prodursi dell'informazione complessa e specificata del DNA è impensabile come frutto del caso perché di molto al di sopra del limite di probabilità universale sopra specificato.

Va fatto qualche altro passo in avanti: in un sistema chiuso *l'informazione complessa e specificata* (ICS) resta costante o decresce; tale informazione non può autoprodursi; un sistema chiuso (come la natura intesa nella sua globalità) o ha dall'eternità l'ICS, o la ha ricevuta dall'esterno. Ora per Dembski è un'evidenza razionale piena che le cause naturali non sono capaci per principio di produrre informazione complessa e specificata. Per lo studioso l'informazione complessa e specificata non può essere generata solo dai meccanismi naturali conosciuti della legge fisica e del caso, o da una combinazione delle due dimensioni. Il caso può al limite spiegare la variazione o la perdita di informazioni, ma non la produzione di informazioni nuove.

Ciò emerge con ancor più evidenza riflettendo sulla struttura del DNA, che è un vero e proprio "libretto di istruzioni" per costruire la cellula (e non una sua descrizione). Come noto il DNA è composto di basi azotate di quattro tipi diversi simboleggiate dalle lettere A,C,G,T. Il nome di ogni sequenza di tre basi è nucleotide e ogni nucleotide, a sua volta, rende possibile la formazione di uno dei 20 aminoacidi che formano le proteine (che risultano dalla composizione di un grande numero di aminoacidi). Per capire la complessità del DNA si può ricordare che scrivendo solo le

iniziali delle basi, il codice genetico di un uomo occupa l'equivalente di un milione di pagine dattiloscritte. Ora già la più semplice realtà monocellulare, o il più semplice dei batteri costituisce un sistema integrato di straordinaria complessità costituito da un numero enorme di molecole organiche. Il numero totale delle proteine vitali è di 10 elevato a 50. Ma le possibili sequenze casuali di aminoacidi è di 20 elevato a 250. Tenendo conto che il tempo trascorso dal Big bang a oggi è di 10 elevato a 18 secondi, anche se il caso avesse provocato miliardi di miliardi di combinazioni casuali di aminoacidi in ogni istante dall'inizio dell'universo ai giorni nostri, sarebbe mancato il tempo per trovare le sequenze giuste. Ciò equivale ad affermare che anche accettando i presupposti metodologici della concezione evoluzionista semplicemente dall'inizio della vita sulla terra ad oggi non ci sono un numero di anni sufficienti a permettere l'evoluzione biologica fino alle forme superiori di viventi che constatiamo oggi.

Infatti sul piano logico la selezione naturale equivale ad un metodo per raggiungere un risultato per prove ed errori, dove la mutazione genetica rappresenta l'errore e la selezione naturale rappresenta il tentativo. Ma questo approccio al problema dell'evoluzione delle specie equivale al cercare la combinazione di una cassaforte composta di milioni di numeri (=soluzione più adattiva), con la combinazione giusta che si modifica incessantemente (mutamento delle condizioni ambientali) senza mai sapere se un numero della combinazione è quello giusto, poiché è adattivo solo il tutto (la cassaforte si apre solo quando è trovata tutta la combinazione).

Una famosa immagine che semplifica l'idea dell'impossibilità di un'evoluzione fondata sul caso è stata trovata da un altro studioso, Fred Hoyle, che ha detto: "*È come se un tornado infuriando in un deposito di rottami avesse costruito un Boeing funzionante*"). Qualche matematico ha provato a tradurre questa improbabilità concettuale con la strumentazione del calcolo delle probabilità e ha scoperto che l'eventualità che la vita sia nata dal caso è altamente improbabile: per capirlo partiamo dalla considerazione che se diciamo "una possibilità su un milione" (simbolicamente equivalente a dire "impossibile"!) stiamo dicendo in termini matematici 1 su 10 elevato alla 6; ebbene la vita per sorgere dal caso avrebbe dovuto centrare un ordine di probabilità di 1 su 10 elevato a 40.000!! In questi casi si parla di *inflazione statistica* ad indicare che di fatto si è di fronte a un'impossibilità assoluta e non più a una reale probabilità.

6.3) *La debolezza dell'idea chiave della teoria sintetica dell'evoluzione: la mutazione*

Continuando sempre nella nostra esposizione molto velocemente e sommariamente osserviamo che da quando è nata e si è affermata la genetica moderna l'evoluzionismo ha cercato di intrecciare fecondamente la sua struttura interpretativa di fondo con questa nuova decisiva disciplina, che sembrava dare finalmente soluzione al problema di come potessero prodursi delle mutazioni. Va però notato che in genere i non addetti ai lavori hanno una visione piuttosto ingenua delle mutazioni stesse, come se fosse scontato che abbastanza spesso si possano avere mutazioni favorevoli di un organismo: non è esattamente così. Le variazioni mutative non letali sono in grado di spiegare -secondo i teorici dell'I.D.- solo microevoluzioni a livello di razze, varietà e specie, ma non spiegano, e non possono spiegare, la ma-

croevoluzione. Infatti le mutazioni spontanee sono molto rare e l'80-90% di esse sono di carattere regressivo in termini di adattamento, producendo in genere vere e proprie patologie. Fra il 10-20% residuo molte sono indifferenti e solo poche sono vantaggiose. Ma le vantaggiose sono in genere geneticamente recessive e devono trovarsi in entrambi i genitori per potersi manifestare nella prole. Vi è quindi una probabilità molto bassa che uno dei rarissimi organismi che ha subito una mutazione positiva, perso in una popolazione ordinaria, normale, si incroci con un altro organismo di sesso opposto, portatore della stessa mutazione; non a caso, la paleontologia ci testimonia l'avvento simultaneo e improvviso di molte nuove forme perfettamente adatte all'ambiente.

Per fare un esempio che faccia comprendere la difficoltà statistica legata all'idea di mutazione: se un topo nasce con una mutazione che ne acquisisce l'olfatto per trasmetterla alla prole ha bisogno di figliare con un topo del sesso opposto che ha subito esattamente lo stesso tipo di mutazione. Ma il topo "mutante" può trovare (ovviamente in modo casuale) questo partner ideale in un lasso di tempo molto ristretto (i pochi anni di vita di un topo) e in un'area geografica necessariamente limitata: in termini di calcolo delle probabilità siamo di fronte a qualcosa di tendente asintoticamente all'impossibilità.

IL PROBLEMA DELLA LIBERTÀ UMANA: TRA LIBERO ARBITRIO E LIBERTÀ DI AZIONE²

Michele Della Puppa

È quantomeno problematico definire in maniera univoca il concetto di libertà. Esso può assumere significati diversi in relazione a soggetti, situazioni, condizioni, esperienze, realtà storiche e socioculturali diverse. È inoltre un termine che viene riferito non solo all'uomo ma anche a soggetti non umani, agli animali, alla natura in generale, a Dio...

In questa comunicazione mi propongo di sviluppare alcune riflessioni sul concetto di libertà umana partendo da definizioni che di essa sono state date dal pensiero filosofico nel corso della storia e che assumo come definizioni provvisorie e convenzionali.

Proviamo a definire innanzitutto il concetto di libero arbitrio.

Seguendo un percorso filosofico che ha le sue origini nel cristianesimo, è quella capacità che si riconosce esclusivamente all'uomo di autodeterminarsi, ovvero di scegliere consapevolmente e autonomamente tra possibilità diverse. Possiamo quindi definirlo come lo stato in cui un soggetto può agire senza costrizioni o impedimenti e possedendo la capacità di determinarsi secondo un'autonoma scelta dei fini e mezzi adatti a conseguirli.

L'uomo, a differenza dell'animale, può non reagire meccanicamente e istintivamente a degli stimoli interiori ed esteriori; guidato dalla ragione è in grado di orientare autonomamente la propria volontà al di fuori da ogni costrizione. Egli è in grado di resistere agli istinti e moti corporei fino a contrastarli, fino a trascendere la propria naturalità.

Se riconosciamo l'origine cristiana del concetto di libero arbitrio, individuiamo in esso un fondamento teologico e precisamente nella rivelazione biblica: l'uomo è stato creato libero. Secondo la rivelazione, l'atto di libertà rappresenta qualcosa di inedito, un miracolo nell'universo sottoposto alle leggi fisiche. La libertà umana presenta una certa analogia con la creazione divina dal nulla essendo anch'essa una produzione mirabile di qualcosa di nuovo che non era precontenuto nella causalità della scansione temporale dei fenomeni precedenti, ma sorge unicamente dalla forza e dalla motivazione interiore dell'agente stesso.

Dal concetto della libertà umana come libero arbitrio ne deriva quello di responsabilità. Un soggetto può essere considerato responsabile dei propri atti solo se dotato di libero arbitrio. Sui concetti di libero arbitrio, di responsabilità, trovano loro fondamento l'etica e il diritto nell'età moderna e contemporanea.

Il pensiero greco di fronte al problema della libertà umana

Nel pensiero e più in generale nella civiltà greca è sostanzialmente assente il concetto di libero arbitrio. La libertà consiste per i filosofi greci nella capacità dell'intelletto di giungere alla verità, una capacità che per natura, non tutti gli uomini posseggono. Da ciò ne consegue la naturale distinzione tra liberi e schiavi.

Schiavo per Aristotele è colui che non è in grado di esercitare le virtù dianoetiche, in particolar modo la *phronesis*, la capacità di discernere tra il bene e il male, perciò deve essere affidato alla proprietà di uomini liberi, in grado di decidere anche per lui.

Nel mondo greco anche il male, come ogni altro evento è considerato una fatalità, qualcosa che accade al di fuori di ogni nostro controllo, malgrado i nostri sforzi, le nostre decisioni. Questa visione fatalistica viene resa in maniera esemplare nel personaggio di Edipo. Egli è fondamentalmente giusto e buono, ma su di lui si abbatte un destino tragico e immutabile dal quale, malgrado i suoi titanici sforzi, non riesce ad emanciparsi. E così, come Prometeo e Sisifo, essendosi macchiato di una colpa contro la divinità, viene schiacciato dal peso della sua colpevolezza. Non c'è più nulla da fare, ci si può solo disperare o, nella migliore delle ipotesi, rassegnare davanti alla fatalità.

Platone nella *Repubblica* combina in modo originale questa concezione tradizionale con una tesi opposta, che è l'embrione del concetto cristiano di libero arbitrio. Nel mito di Er le anime scelgono la loro vita futura. Tale scelta, dopo essere stata effettuata, diviene irreversibile, perché le Parche la intessono nel grande Fuso del Mondo e affidano l'anima a un demone che le imporrà il suo destino. Dopo la nascita ognuno è soggetto al suo fato; ma quel fato è stato scelto prima di nascere e perciò ognuno è responsabile di ciò che fa.

La rivoluzione cristiana

Secondo il teologo Adolphe Gesché, il cristianesimo, introducendo il concetto di libero arbitrio, ha contribuito ad avviare una rivoluzione di grande portata sul piano etico-filosofico: quella di defatalizzare e desostanzializzare il male.

Il male visto come peccato, come atto attribuito ad una responsabilità è ricondotto ad un atto di libertà, non appare più come una fatalità come pensavano i greci. Né può essere considerato come una natura o una sostanza, secondo il pensiero gnostico e manicheo.

Parlando del male in termini di colpevolezza la tradizione occidentale ha defatalizzato la storia dell'uomo, ha autorizzato la lotta contro il male.

L'uomo, se dunque è colpevole, non è però una vittima impotente. Il male è affidato alla sua responsabilità e alla sua libertà. Anche di fronte a fatti, ad eventi che egli non determina, ma che si trova a subire, deve comunque considerarsi libero di reagire e quindi di scegliere.

Si può dire anzi che il fiorire della libertà è frutto anche di questo discorso sulla colpa.

Ma l'uomo è anche vittima, preda del male, ne subisce le seduzioni. Da ciò se ne deduce che il male è prima di tutto qualcosa di esteriore all'uomo che lo assale e lo rende prigioniero.

Il cristianesimo in particolare quando parla del male provocato dall'uomo, ne parla in termini di colpevolezza, di peccato, di cedimento da parte dell'uomo, quasi a voler sottolineare che la colpevolezza dell'uomo non può essere assoluta e totale. Anche la figura demonica suppone che non sia possibile né pensabile far pesare

sull'uomo tutta la colpevolezza. La figura demonica ci indica che il male non viene né da Dio né dall'uomo in quanto sua creatura. Il demonio quindi è un terzo enigmatico che indica la presenza di un male di cui noi non dobbiamo sopportare tutta la responsabilità.

La dottrina del peccato originale, come paradigma sull'origine e la natura del male, vuole esprimere la fragilità dell'uomo che nasce in un mondo già guastato prima di aver commesso una qualsiasi colpa di cui essere considerato responsabile. L'uomo non ha introdotto il male, ma in quanto soggetto dotato di libero arbitrio ha introdotto la colpa, il consenso al male venuto d'altrove. Questa è la sua responsabilità, ma è pur sempre una responsabilità e una colpevolezza finita che può dunque essere consumata. Prometeo, Edipo, Sisifo sono condannati per sempre, Adamo ed Eva vengono solo castigati, cioè chiamati alla correzione e a una possibile reintegrazione. L'uomo non è abbandonato ma viene da Dio salvato e perdonato.

La critica al libero arbitrio

Ma il concetto di libero arbitrio, a partire dall'età moderna, viene sottoposto a radicale critica in particolare da Hobbes e Spinoza, per riaffermare una lettura in chiave rigorosamente deterministica della natura e dell'uomo.

La libertà per Hobbes è intesa esclusivamente come libertà d'agire, e non libertà di desiderare e scegliere. Quindi l'uomo può considerarsi libero solo di agire ovvero solo se la sua azione orientata a soddisfare i suoi bisogni e desideri non incontra ostacoli.

Hobbes esclude così il libero arbitrio (cioè la libertà di scegliere), affermando che la volontà dell'uomo è determinata da una catena causale che ha la sua origine nell'istinto di autoconservazione dell'essere vivente. È infatti questo istinto l'origine e il motore di ogni desiderio, ed ogni passione che è positiva se tende ad incrementarlo, e negativa se lo ostacola. In questo modo la libertà dell'uomo è simile a quella dell'animale, escludendo una differenza ontologica tra gli esseri viventi, e ponendo le basi della filosofia moderna che riprenderà questo concetto con la teoria dell'evoluzionismo di Darwin.

In base a queste considerazioni Hobbes definisce l'uomo "egoista", privando il termine di ogni valore negativo e definendolo semplicemente come effetto dell'istinto di autoconservazione di ogni uomo.

Spinoza, come Hobbes, interpreta l'agire umano secondo schemi meccanicistici e basandosi su metodi geometrici, dando così all'etica un'impostazione prettamente descrittiva.

Spinoza intende quindi affrontare le azioni e le passioni umane "come se si trattasse di linee, di piani, di corpi" perciò "non le dobbiamo deridere, compiangere o detestare ma comprenderle", ponendo le basi per l'impossibilità di un giudizio di valore delle azioni dell'uomo, ma ammettendo solamente una comprensione risalendo alle cause generatrici.

Con questa concezione si esclude il concetto di libero arbitrio in quanto la libertà degli uomini è soltanto illusoria e data dalla non conoscenza delle cause dell'agire.

Pur nell'ambito di una concezione rigorosamente deterministica della natura e dell'uomo che lo porta a negare qualunque forma di libero arbitrio, Spinoza ha proposto una via di emancipazione e di liberazione dell'uomo assolutamente originale: possiamo elevarci dal determinismo meccanicistico delle passioni e degli istinti, attraverso la ragione: "...gli uomini credono di essere liberi solo perché sono consapevoli delle proprie azioni e ignari delle cause da cui sono determinati (...). Se noi immaginiamo libere le azioni degli altri uomini che riteniamo nocive, siamo portati a odiarli; ma se sappiamo che non lo sono, non li odieremo, o li odieremo molto di meno, considereremo le loro azioni alla stregua del sasso che cade o di ogni altro evento naturale necessario". Quindi se seguo la ragione - secondo Spinoza - devo evitare di compiangere, deridere, compatire, condannare gli altri, ma solo di comprenderli, solo in questo modo eviterò di odiarli ed imparerò ad amarli. Ma perché la ragione assuma questo ruolo nella nostra vita di ogni giorno, è necessario che diventi essa stessa passione, forza passionale, capace di prevalere sugli altri istinti e passioni.

La libertà umana come autonomia

Tra Settecento e Ottocento, con Kant ed Hegel, viene ripreso il concetto cristiano di libero arbitrio e riscattato dalle critiche del determinismo ma ne viene proposta una diversa lettura rispetto alla teologia cristiana, in quanto si riconosce all'uomo un'autonomia e una responsabilità assolute. In questo modo la libertà umana assume il valore di postulato fondativo dell'agire morale, senza il quale l'etica e il diritto da essa derivante sarebbero privi di fondamento e quindi di senso. Ribadisce Kant: solo l'uomo è un soggetto morale perché solo l'uomo è libero in quanto capace di resistere alle inclinazioni naturali e così di autodeterminarsi.

Hegel riprende il concetto kantiano di libertà: la libertà è la capacità che ha l'uomo di trascendere la propria naturalità e più in generale il determinismo della natura; per questo egli appartiene al regno dello spirito.

Esemplare, nell'ambito della *Fenomenologia dello Spirito*, è la figura signore-servo. Il signore è l'autocoscienza che, nella lotta per il riconoscimento, ha saputo mettere in gioco anche la propria esistenza fisica pur di affermare la propria indipendenza e libertà. Il servo invece è la coscienza che in questa competizione ha scelto di sottomettersi all'altro, al signore pur di aver salva la vita. Si è posto così su un piano puramente istintuale, naturale. Ma successivamente il signore finisce per dipendere a sua volta dal servo, in quanto si limita a consumare gli oggetti fabbricati dal suo servo. In questo senso l'autocoscienza del servo risulta alla fine più libera, più emancipata di quella del padrone, in quanto l'attività lavorativa ha svolto in lui una funzione altamente formativa, quella di trattenere gli appetiti e di dominare gli oggetti dando loro una forma.

L'aspetto significativo, a mio avviso, è che da questa lettura del rapporto servo-signore, emerge un concetto peculiare di libertà umana diverso rispetto alla tradizione del giusnaturalismo e del liberalismo. Essere liberi non significa poter agire al di fuori di costrizioni, poter soddisfare, realizzare le proprie aspirazioni, ma elevarsi oltre la dimensione naturale. È la libertà dello spirito, del pensiero. "Solo le nazioni germaniche, scrive Hegel, sono giunte nel cristianesimo alla coscienza che l'uomo come uomo è libero, che la libertà dello spirito costituisce la sua propria na-

tura"; ed è nello Stato che "la libertà acquista la sua oggettività... Solo la volontà che obbedisce alla legge è libera: obbedisce infatti a se stessa".

Nel pensiero liberale, che ha le sue radici nel giusnaturalismo e giunge ad un'esposizione compiuta in Locke, Bentham, Stuart Mill per arrivare fino al liberalismo dei giorni nostri, il concetto di libertà umana è inteso essenzialmente come assenza di costrizioni, di divieti, per cui lo Stato oltre ad essere un garante delle libertà individuali, è anche un potenziale nemico.

Bentham formula la sua concezione negativa di libertà come assenza di divieti, di coercizioni: "Non si può fare una legge senza che questa restringa la libertà... La legge può essere un male necessario, ma in ogni caso sarà sempre un male. Fare una legge è fare un male cui può seguire un bene". Viene in sostanza ripreso il concetto di Montesquieu per il quale "libertà è il diritto di fare tutto ciò che è permesso dalle leggi".

Per alcuni aspetti si ritorna al determinismo di Hobbes e Spinoza, per i quali l'uomo come l'animale è libero solo se è libero di agire, di soddisfare i propri bisogni, di realizzare le proprie aspirazioni. In questo senso l'uomo non rappresenta un'eccezione all'ordine deterministico della natura.

Considerazioni conclusive

Al termine di questo breve percorso ci ritroviamo di fronte al dilemma: libertà o determinismo? nel ricercare risposte ci siamo confrontati con diversi filoni di pensiero, da tale confronto sono emersi essenzialmente due orientamenti filosofici, due concezioni della libertà umana per alcuni aspetti antitetici: da un lato la libertà come libero arbitrio ovvero come capacità esclusivamente umana, di scegliere consapevolmente e autonomamente tra possibilità diverse senza costrizioni o impedimenti.

Dall'altro la libertà come semplice possibilità di agire. La prima idea di libertà trae la sua origine dal cristianesimo, anzi direi che è stato uno dei contributi più significativi che il cristianesimo abbia dato alla nostra civiltà moderna e contemporanea. Infatti, se per libertà intendiamo il libero arbitrio, allora riconosciamo nell'uomo il mistero della trascendenza; riconosciamo, in altre parole, che tra l'uomo e gli altri esseri viventi vi sia una differenza non solo quantitativa, come sostiene la teoria evuzionistica, ma ontologica.

Se invece riconosciamo all'uomo la sola libertà di agire, nel senso che egli può considerarsi libero solo se può agire liberamente, può realizzare se stesso, le proprie aspirazioni senza incontrare ostacoli, allora la libertà dell'uomo è sostanzialmente simile a quella dell'animale e quindi l'uomo non rappresenta un'eccezione all'ordine deterministico della natura.

Personalmente, non credo che il dilemma tra libertà o determinismo si possa risolvere rimanendo su un piano teoretico, né seguendo un procedimento logico deduttivo, né per via empirica o sperimentale, ma sul piano dell'etica quindi mediante un'opzione pratica che potremmo così formulare: scelgo di vivere, di progettare la mia esistenza considerandomi pienamente libero e responsabile nelle mie scelte come nelle mie azioni. In quanto solo se considero l'uomo libero di scegliere lo posso ritenere anche responsabile delle proprie azioni. Ha il valore di un monito, rivolto

a tutti gli esseri umani, affinché assumano fino in fondo le proprie responsabilità, ma è anche una riflessione che ha un fondamento nella ragione umana in quanto ragione pratica, ragione morale.

L'etica, la morale sono possibili, come abbiamo già ribadito, solo se fondate sul postulato della libertà umana. E i giudizi su cui si fonda l'etica non sono giudizi di fatto (attraverso i quali si esprimono le scienze naturali) ma giudizi di valore che si fondano anch'essi sulla ragione, ma una ragione pratica, riflessiva; perciò l'etica, come intuì acutamente Aristotele, non è rigorosa come la matematica, tuttavia non rinuncia al procedimento razionale, in quanto parte da premesse (i valori) condivise e quindi autorevoli ma non assolutamente vere come lo sono i postulati della matematica.

Ma risulta estremamente difficile, se non impossibile, giunti a questo punto, fornire una definizione esaustiva del concetto di libertà. La libertà umana può essere percepita innanzitutto come esperienza interiore; noi avvertiamo di essere liberi di reagire in un modo o nell'altro anche a fatti, eventi che non determiniamo. Eppure questa idea di libertà che intuiamo dentro di noi non riusciamo ad esprimerla in modo esauriente attraverso un linguaggio descrittivo, è come se la ragione umana riconoscesse i propri limiti di fronte ad un mistero.

“Ciò su cui non si può parlare si deve tacere... Esso è il mistico” (Wittgenstein).

LA LIBERTÀ DEI MODERNI E LA SUA CRISI³

Vittorio Mencucci

La libertà come autonomia

La libertà dell'individuo come autonomia è tipica della modernità. Il medioevo concepisce la libertà come privilegio: la libertà dell'aristocrazia feudale consiste nella possibilità di non sottostare agli obblighi imposti dall'autorità imperiale, come il pagamento delle tasse o altre servitù. Il medioevo non conosce la libertà dell'individuo, anzi ribadisce la necessità che l'individuo sia guidato dall'autorità per non smarrire il giusto sentiero. Questa convinzione è ben espressa nel *De Monarchia* di Dante: l'uomo è composto di anima e di corpo perciò ha due destini, uno celeste e uno terreno, «onde l'uomo ebbe bisogno di due autorità secondo i due fini: cioè del sommo pontefice che, secondo la rivelazione, guidasse il genere umano alla vita eterna e dell'imperatore il quale, in base agli ammaestramenti filosofici, dirigesse il genere umano alla felicità temporale»>. Ben diversa la nuova consapevolezza che troviamo nell'opera di Pico della Mirandola, significativa già nel titolo, *De hominis dignitate*. Qui Dio si rivolge ad Adamo, dicendo: «Non ti ho dato, Adamo, né un posto determinato, né un aspetto tuo proprio, né alcuna prerogativa tua, perché quel posto, quell'aspetto, quelle prerogative che tu desidererai, secondo il tuo voto e il tuo consiglio, ottenga e conservi. La natura determinata degli altri è contenuta entro leggi da me prescritte. Tu te la determinerai, da nessuna barriera costretto, secondo il tuo arbitrio alla cui potestà ti consegnai... Non ti ho fatto né celeste, né terreno, né mortale, né immortale, perché di te stesso quasi libero e sovrano artefice ti plasmassi e ti scolpissi nella forma che tu avessi prescelto»>. L'uomo medioevale vive la situazione di minorenne, perciò sente il bisogno di guide e di tutori, mentre l'uomo moderno ha coscienza di essere maggiorenne, capace di decidere da solo il proprio destino. Si passa dall'eteronomia (norma imposta dall'autorità) all'autonomia (norma che nasce da se stesso, senza nessuna imposizione dall'estero).

Il passaggio segna una rottura, non però rispetto alla coscienza religiosa, ma alla struttura teocratica, divenuta ormai soffocante nella nuova situazione storica. Lorenzo Valla nella confutazione della falsa *Donatio Costantini* si augura di aver contribuito a far sì «che il papa sia soltanto vicario di Cristo e non anche di Cesare». Nel campo culturale l'autonomia comporta che i vari ambiti del sapere si sottraggano al controllo dell'autorità religiosa e si distacchino dalla sintesi piramidale della cultura medioevale. Agostino credeva nella "reductio artium ad Sacram Scripturam", ossia che tutto il sapere scaturisse dalla Sacra Scrittura. Ora invece ogni nuovo sapere parte dall'esperienza e si costituisce secondo proprie regole. Machiavelli rende autonoma la scienza politica basandola sulla "verità effettuale" e non deducendola dai principi etici. Galilei rivendica l'autonomia delle scienze naturali rispetto alla fede in base al metodo delle "sensate esperienze" e "matematiche dimostrazioni". La Sacra Scrittura ci dice non "come vada il cielo", ma come "si vada al cielo", ossia nella Sacra Scrittura è contenuto un insegnamento etico-religioso, non conoscenze scientifiche, per le quali Dio ci ha dato il lume della ragione.

L'affermazione della dignità umana ha il suo ambito specifico nella dimensione terrena: comporta la rivalutazione della corporeità e si esercita nell'impegno di tra-

sformazione del mondo, che da valle di lacrime e di pellegrinaggio diventa il "regnum hominis". Dalla concreta esperienza della trasformazione del mondo nasce la coscienza della dimensione storica che costituisce l'altra conquista caratterizzante della modernità.

La dimensione storica

L'uomo fa la storia e nella storia riplasma continuamente la propria identità. La consapevolezza della dimensione storica del mondo umano, pur avendo le sue radici nell'esperienza religiosa ebraico-cristiana dell'esodo, dell'attesa messianica e nell'attesa escatologica, emerge solo nell'età moderna, in seguito alla concreta esperienza del mutamento. Quando si parla della natura umana sempre identica a se stessa si considera l'uomo come appartenente alla specie, che si differenzia dalle altre specie nella prospettiva delle scienze naturali; ma l'uomo, a differenza delle altre specie animali, è innanzitutto individuo irripetibile, che si rapporta agli altri individui, non nell'uniformità della specie regolata dall'istinto, ma secondo un tessuto di relazioni frutto di libera scelta e quindi sempre nuovo. Da qui nasce la storia che è la dimensione caratteristica ed esclusiva dell'uomo.

La storia non scorre alla superficie, lasciando in profondità una immutata sostanza. La persona umana si costituisce nella relazione, perciò il mutare dell'intreccio di relazioni, muta anche la personalità dell'uomo. Nelle varie epoche storiche l'uomo si autocomprende in maniera sempre nuova, in armonia con questa coscienza di sé progetta il proprio futuro, organizza il mondo che lo circonda e ricomprende il senso del vivere. L'uomo della caverna, l'uomo della classicità greca, l'uomo del medioevo, l'uomo della modernità... pur appartenendo alla stessa specie, dal punto di vista culturale, ossia dal punto di vista specificamente umano, sono profondamente diversi. In questa dimensione storica rientra tutto ciò che fa parte del mondo umano. La verità, se non vuol ridursi a fossile esposto in un museo come testimonianza del passato, deve essere ripensata di volta in volta in rapporto alla vita. Un'idea, per grande che essa sia, se non sa dare nuove risposte ai problemi e alle aspettative che l'uomo volta per volta vive, non ha più senso. Ciò non significa precipitare nelle sabbie mobili del relativismo. L'ideale di libertà che ha scaldato il cuore di Spartaco e di tutti gli schiavi è eternamente valido, ma nel corso della storia è stato compreso in maniera sempre nuova: il servo della gleba l'ha inteso come diritto di recarsi in città, emancipandosi dalla terra rispetto cui veniva considerato solo come strumento di lavoro; il borghese moderno l'ha realizzato lottando contro i privilegi dei nobili e del clero, per affermare l'uguale dignità di tutti gli uomini; la classe operaia dopo la rivoluzione industriale l'ha intesa come rivendicazione dei diritti sociali...Se l'ideale di libertà significasse immutatamente spezzare la catena ai piedi, oggi avrebbe ben poco da dire a noi, sarebbe solo un ricordo storico. L'ideale di libertà che attraversa tutta la storia è stato ripensato di volta in volta in maniera sempre nuova: proprio questa sua duttilità è stata la sua forza. Il divario che corre tra la verità in sé infinita e la nostra limitata capacità spiega la storicità del nostro comprendere e giustifica la pluralità di prospettive; tutto ciò allarga il nostro orizzonte sull'inesauribile ricchezza della verità.

Crisi della modernità

La valorizzazione dell'individuo nella sua irripetibile diversità e nella sua capacità di plasmare la propria identità nel cammino della storia è la grande conquista della modernità. Purtroppo l'esperienza quotidiana ci presenta il triste spettacolo dell'individualismo che spesso precipita nell'egoismo, nella sopraffazione dell'altro e nella violenza. Questo crea un senso di diffidenza della modernità e un rimpianto dei tempi passati. È necessario comprendere questo processo di degrado per poterlo poi superare.

La situazione storica in cui l'individuo si è affermato è quella di una borghesia in ascesa che organizza la società secondo il modello capitalistico. In questo sistema il valore dominante è il profitto: tutto è visto in sua funzione e secondo la sua logica quantitativa, calcolabile, utilitaria. Il sistema produttivo in funzione del profitto considera l'uomo solo come soggetto di bisogni. Offrendo merci per la soddisfazione dei bisogni si genera profitto. Quando i bisogni naturali raggiungono la sazietà, il sistema, per continuare il suo sviluppo, sollecita artificialmente la nascita di nuovi bisogni facendo leva sul godimento nel continuo consumo. Ridotto a consumatore di beni materiali, l'uomo dimentica l'orizzonte dei valori etici e spirituali. Emblematiche le parole di Nietzsche: «Vi scongiuro, o miei fratelli, restate fedeli alla terra e non credete a coloro che vi parlano di speranze ultraterrene! Sono degli avvelenatori pur se non lo fanno.» (Così parlò Zarathustra). La corrente anti-edipica del pensiero francese considera il mondo dei valori e le norme etiche come una costruzione del complesso edipico in funzione repressiva. Solo il desiderio che scaturisce dal subconscio nella sua radicalità corporea esprime l'autenticità dell'uomo e il suo anelito di liberazione, perciò il corpo deve diventare una gioiosa macchina da guerra per abbattere tutte le barriere della convenzione e della morale, unico limite è la sopportabilità del piacere, quindi "vietato vietare", "tutto e subito"...

Tutto questo accade nel contesto della globalizzazione tecnologica. La tecnologia non è uno strumento docile nelle mani dell'uomo, ma piuttosto l'orizzonte onnicomprensivo entro cui tutto acquista un nuovo significato, anche lo stesso uomo. La tecnologia offre strumenti, non si occupa dei fini e dei valori; permette la clonazione ma non pone il problema se sia lecito clonare l'uomo. Dal punto di vista tecnologico clonare un uomo o clonare una pecora è la stessa cosa. Il giudizio etico è fuori dal suo ambito. Nella nostra società il sapere tecnologico ha un enorme successo, mentre il discorso sui valori è pieno di contrasti e registra solo crolli di una tradizione screditata. È inevitabile la conseguenza: il vero sapere è solo quello scientifico-tecnologico, l'unica realtà è quella sperimentabile, quello che conta è il successo... Forse stiamo toccando il fondo dell'abisso: molti giocano la vita nel ristretto orizzonte del piacere che consegue il consumo, dalla nutella alla droga, l'affermazione del proprio egoismo esige che l'altro sia solo strumento e non esita a ricorrere alla violenza più inaudita pur di raggiungere il proprio scopo... Di fronte a questo volto della modernità molti si ritraggono inorriditi. La crisi non giustifica l'abbandono di quei valori che la modernità ha messo in luce: non c'è una via di ritorno se non quella della barbarie. Forse proprio nel fondo di quest'abisso è possibile scorgere i germi di una ripresa.

...Farsi carico della crisi per riprendere il cammino

La grande conquista della modernità, l'individuo autonomo che liberamente decide il proprio destino storico, è andata in crisi, tanto da precipitare nell'individualismo, nell'egoismo, nel degrado morale e nella violenza. Di fronte a questa situazione che quotidianamente soffriamo c'è chi pronuncia un giudizio di condanna e assume un atteggiamento di netto rifiuto: L'avventura della modernità ha concluso la sua parabola nel fallimento. La saggezza storica credo che debba percorrere altre vie. La crisi non cancella i valori della modernità, né essa stessa va cancellata per ritornare al modello originario. La crisi è la nostra situazione da cui, ci piaccia o no, è impossibile evadere, anzi è la prospettiva da cui i valori della modernità vanno ripensati. La dimensione corporea dell'uomo sia nell'anelito alla felicità che nella lacerazione della sofferenza, la concretezza delle situazioni lontane dagli schemi ideali e spesso ambigue in un mondo caratterizzato dalla frammentarietà e dalla complessità sono stimoli di arricchimento per un pensiero maturo. Lo stesso Jaque Maritain che nella crisi postbellica aveva additato il cristianesimo, inteso come "umanesimo integrale", per la ricostruzione etica dell'umanità, quando si è ritrovato nella commissione per redigere *la dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* dell'ONU, cambia direttiva e propone una "fede laica comune": fede in quanto non fondata su sistemi di pensiero in cui mai è possibile trovare un accordo, laica e non religiosa, altrimenti l'inconciliabilità sarebbe ancora più radicale. Il suo fondamento non può essere che l'esperienza concreta della convivenza pacifica da cui spontaneamente sorgono regole di comportamento. Nel momento culminante della crisi, caratterizzato dal successo del sapere scientifico e dal nichilismo etico-filosofico, Max Weber critica l'agire che si ispira ai valori, per proporre come unica via percorribile "l'etica della responsabilità", ossia un agire che si modella sulle concrete opportunità che lascia libero gioco alle forze in campo, a prescindere da ogni criterio di equità: la morte di dio ha permesso agli antichi dei di uscire dalle loro tombe e riprendere l'infinita lotta per la supremazia. Ora però Hans Jonas si chiede: se responsabilità comporta un dover rispondere, a chi debbo rispondere del mio agire? A Dio? ma per la coscienza moderna dio è morto; a chi mi è superiore e mi chiama a rendere conto? ma l'uomo moderno rifiuta ogni subordinazione; oggi sono chiamato a rispondere a chi mi è inferiore, non certo per dignità umana perché in questa prospettiva siamo tutti uguali, ma per le condizioni di vita che non gli permettono di realizzare la propria umanità. Lo sguardo dell'indigente mi interpellava e non attende parole ma concreto impegno che lo liberi dalla condizione di degrado. Qualcosa di simile dice anche Paul Ricoeur: la crisi culturale mi ha reso incerto sulla mia origine, sul mio destino, sulla mia stessa identità, dubito di tutto... eppure sono certo che c'è qualcosa di intollerabile: un uomo che muore per la fame o per la violenza. È il punto che cercava Archimede per sollevare il mondo: da qui è possibile partire per ricostruire una convivenza più giusta.

PROGRESSO E STORIA⁴

Giulio Moraca

Il concetto di progresso è problematico, molto articolato e complesso, in quanto si lega strettamente alla visione della storia. È un'idea occidentale che inizia ad affermarsi non prima del XVII e XVIII secolo e si connette alla modernità. "Né il paganesimo né il cristianesimo, scrive K. Löwith in "Significato e fine della storia", hanno comunque ceduto all'illusione moderna che la storia costituisca uno sviluppo progressivo, in grado di risolvere il problema del male e del dolore con la sua graduale eliminazione". I Greci antichi, nella loro visione naturalistica, si basavano sull'eterno ritorno di corsi e ricorsi, simile ad una orbita circolare, in cui, raggiunto di nuovo il punto iniziale, viene ripreso il cammino, in una continua ciclicità cosmica. La rivoluzione era concepita astronomicamente, un ritorno alle origini, una restaurazione degli antichi principi; non era mai la rottura con la tradizione storica, come sarebbe poi avvenuto con i moderni. I Greci, nel loro disinteresse per il futuro, ricercavano il Logos del Cosmo, non il Signore della Storia. Credevano nella fine di un mondo, preceduto da altri infiniti mondi ed universi, a cui sarebbero succeduti altrettanti infiniti mondi ed universi, non nella fine del mondo. Era un mondo che finiva, non il mondo. Molto diversa è invece la concezione biblico-cristiana, con la sua preoccupazione per il futuro, impregnata di profetismo, da cui è derivata l'escatologia neo-testamentaria. La storia ha senso e costituisce il divenire della salvezza. Si realizza un provvidenzialismo, che pur trascendente, riguarda la temporalità. Il cristianesimo, che ha un'origine e un destino metastorici, si concepisce in termini storici: la Caduta dell'uomo a causa del peccato originale, l'incarnazione di Cristo, che avviene nella storia ed è un evento storico ai fini della Redenzione, la Resurrezione e il Giudizio Universale, che realizzerà il Regno di Dio. Si tratta di un grandioso disegno, intimamente rappresentato da un "télos", da un "éschaton", il Fine ultimo, la Salvezza. Non a caso si parla di "un nuovo cielo e di una nuova terra". Al posto di un'età dell'oro in un passato mitologico si pone la vera esistenza storica sulla terra, orientata verso il futuro, quale Assoluto spirituale. La coscienza storica dell'Occidente sarà determinata da questo profondo motivo escatologico, in grado di fornire uno schema di ordinamento lineare, non più ciclico, progressivo, denso di significazione, capace di vincere l'antico timore del "fatum" e della fortuna. "La concezione escatologica, continua K. Löwith, permette di dominare il processo temporale che divora le sue stesse creature". Si tratta di una bussola che fornisce un orientamento nella temporalità, indicando il Regno di Dio come termine ultimo. "Senza peccato originale e redenzione finale il tempo storico sarebbe inutile". L'evento storico centrale unico è l'apparizione di Gesù. Questa concezione radicale costituiva uno scandalo e non poteva non offendere la normale coscienza storica sia dell'antichità sia della modernità. Celso, lo scrittore pagano anticristiano, giudicava ridicolo attribuire un'importanza cosmica ad un evento ritenuto importante soltanto nell'ambito di un ristretto gruppo di cristiani. Altrettanto risibile era per Voltaire l'enfaticizzazione dell'astrazione di una storia particolare giudaico-cristiana dalla storia universale dell'intera civiltà. La visione storica del cristianesimo può essere ritenuta vera solo alla luce della fede, non della scienza, laddove ad assurgere a validità scientifica è la concezione cosmologica e naturalistica dell'antica filosofia greca. Il tempo cosmico naturale, infatti, è ciclico, non lineare. È evidente che noi siamo in-

seriti nella perenne ciclicità delle aurore e dei crepuscoli, delle albe e dei tramonti, dei giorni e delle stagioni. La circolarità è la realtà dell'universo. La cosmologia greca è inconfutabile sul proprio terreno. La fede cristiana riguarda la dimensione della trascendenza, che può interessare la storia, ma che in se stessa è soprattutto metastorica. Guai a confondere il trascendente con l'immanentismo panteistico (di tipo naturalistico o di tipo storico)! La teologia del Nuovo Testamento presenta un'estrema indifferenza nei confronti della storia politica di questo mondo, in cui il primo cristianesimo non era affatto inserito. I personaggi e gli accadimenti del mondo sono assolutamente insignificanti. Possono acquisire un qualche interesse solo come riverbero della Storia della Salvezza. La storia profana è sempre la stessa: sofferenze, ingiustizie, umiliazioni, fallimenti. La civiltà greca e la mentalità cristiana sono in radicale contrapposizione. Hanno, però, un punto in comune: l'immunità dalle illusioni del progresso, la cui idea era irreligiosa per il l'antico, in quanto contrastava nei confronti dell'ordine cosmico eterno; parimenti irreligiosa per il cristiano, in quanto la salvezza non si realizza nella storia pagana, è extra-storica, è trascendente, è vissuta nella dimensione dell'attesa e della speranza. I vangeli non parlano di un mondo terreno migliore e più progredito, ma di Redenzione e di un destino ultra-terreno. Configurano uno sviluppo spirituale orientato verso Cristo, il Salvatore. Il Messia mai si preoccupò di riforme secolari. Questa visione si riversa, poi, su un piano anche filosofico, nella immane produzione letteraria agostiniana. Agostino delinea la temporalità anticiclica in un ambito che non può essere teoretico-cosmologico, bensì morale-teologico, di fede, non potendosi porre sullo stesso terreno della teoria classica, in quanto si appella alle sacre scritture. Non l'eterno ritorno pagano, che è contro la speranza e l'attesa, non il circolo perfetto degli antichi. Ad essere fondativa è la Croce, la venuta storica di Cristo. Tuttora vi è inconciliabilità fra paganesimo e filosofie orientali da un lato, cristianesimo dall'altro; fra eternità del mondo e creazione, ciclicità ed éschaton, fato e speranza. La Chiesa si è difesa da aspettative chiliastiche o millenaristiche, che vedevano la Salvezza e il Regno di Dio nel tempo storico, riaffermando sempre con forza il Trionfo finale al di là di ogni immanentismo temporale. Le gerarchie ecclesiastiche, però, non sono riuscite ad estirpare il millenarismo, che, simile ad un fiume carsico, riaffiora nella storia dell'Occidente, influenzandone non poco la cultura. Si pensi al gioachimismo o alle molteplici ondate delle rivolte contadine. La cultura occidentale ondeggia fra provvidenzialismo trascendente e chiliasmo immanentistico. Comunque l'idea dell'intero corso storico diretto dalla Provvidenza divina rimane pressoché inalterata per secoli, fino al "Discorso sulla storia universale" (1861) di Bossuet . Una grandiosa filosofia della storia è fornita da Vico, geniale anticipatore di future problematiche filosofiche e storiografiche. La sua è una visione cattolica, che realizza in modo originale e creativo il connubio fra provvidenzialismo e ciclicità. Manca, però, in lui il finalismo ed emerge una particolare ambiguità fra teologia della storia e filosofia della storia. Di qui una certa oscurità e la varietà delle interpretazioni. Il grande filosofo napoletano rappresenta l'espressione significativa della crisi della coscienza storica nel trapasso dalla tradizione alla modernità. È con la cultura illuministica che il concetto di progresso prende il posto della Provvidenza. Nel "Saggio sui costumi e lo spirito delle nazioni" (1756) di Voltaire si celebra la prima filosofia progressiva e moderna della storia. Forte è il motivo antireligioso, che è liberazione dalle interpretazioni teologiche. La storia giudaica perde la sua centralità a favore della cultura cinese. Confucio e i saggi orientali sono giudicati superiori ai profeti biblici. Il progresso, però, è un principio ipotetico. Si risolve nell'attesa indeterminata di un

mondo migliore, in una fiducia nella felicità terrena, non è un assoluto, non è un dogma. Voltaire non estremizza mai. È doveroso, a questo punto, operare un distinguo. Come sostiene uno dei più autorevoli esperti dello storicismo moderno e contemporaneo, Pietro Rossi, l'illuminismo funge da spartiacque, da seguente criterio di demarcazione. 1) La consapevolezza razionale è guida della condotta. L'uso della Ragione è la condizione fondamentale del progresso, dovuto unicamente agli uomini. Non si tratta di un processo necessario, bensì di una possibilità tutta umana, che rende pericolosamente imprevedibile la storia. Lungo il cammino progressivo, ricordava il vecchio Kant, ci possono essere interruzioni, soste e ricadute nella barbarie. Ai tempi di Voltaire e di Kant era prevedibile il nazismo? 2) Altro è l'idealismo romantico tedesco, con il suo processo di realizzazione dello Spirito infinito o assoluto, in grado di realizzare il progresso quale necessità storica, sviluppo predeterminato verso uno scopo che è la stessa realizzazione dello Spirito. Campione di questa concezione è Hegel, la cui filosofia della storia equivale ad una teodicea, ad una giustificazione di Dio nel divenire del mondo. La famosa astuzia della Ragione hegeliana è molto simile alla Provvidenza cristiana. Grandioso è il suo tentativo di tradurre la teologia in filosofia, per attuare nella storia il Regno di Dio. La Libertà diventa sinonimo di Dio in una suggestiva ed irripetibile mescolanza fra divenire e salvezza. Hegel, sacerdote dell'Assoluto, di cui pretendeva conoscere i disegni, condannato da Dio ad essere un filosofo, finì per essere un profeta alla rovescia, con tentazioni immanentistiche. L'hegelismo, infatti, si rovescia nel marxismo. Marx aveva uno straordinario senso storico, ma era inconsapevole della sua escatologia. Il proletariato è il cuore, il marxismo il cervello della storia futura. Il "Manifesto" è un testo ad un tempo scientifico, escatologico, profetico, che mette l'accento sul carattere di universalità della classe operaia. Contiene una sua storia segreta. Il suo successo non è dovuto al vantato materialismo, ma allo spirito profetico religioso, che intimamente lo anima. È percorso da un forte manicheismo. Da una parte i figli delle tenebre (i borghesi), dall'altra i figli della luce (i proletari). Da una parte Cristo, dall'altra l'Anticristo. Gli operai rappresentano il popolo eletto. Evidente il messianesimo nell'esigenza di una giustizia sociale assoluta. È più una fede che una scienza. Il tanto vantato materialismo storico si risolve nella storia della salvezza, espressa nel linguaggio dell'economia politica. Questo spirito ha entusiasmato milioni di seguaci, non la sua presunta analisi scientifica e razionale. E uomini quali E. Bloch e P. J. Proudhon hanno continuato ad alimentare il fuoco della rivoluzione e dell'uguaglianza. Non dobbiamo, però, cadere in interpretazioni unilaterali, come puntualmente ci rimprovera Pietro Rossi. In Marx, accanto alla prospettiva escatologica, sussiste lo sforzo di comprendere la storia partendo dai bisogni reali, economici e materiali, degli uomini, individui in carne ed ossa. La vasta e poliedrica filosofia hegeliana si riflette anche nel positivismo di Comte. Il *Comptianismo* "Corso di filosofia" rappresenta l'unica opera che per vastità di orizzonti, non per profondità, può paragonarsi a quella di Hegel. Teleologica risulta la concezione positivista. Il fine è la scienza della natura e poi della storia, che tocca l'apice con la sociologia. La Redenzione si realizzerà attraverso le scienze positive, si estenderà a tutta la razza bianca e poi all'intera umanità. Ma Comte fallì tutte le sue profezie sulla pace, sulla fine del militarismo e sul riscatto finale.

È opportuno ritornare sull'impronta teologica della filosofia della storia, che traduce in un linguaggio razionale la ricerca di un significato ultimo ed ha la propria radice nella concezione giudaico-cristiana del mondo, mantenendo tale sua impron-

ta anche quando ha sostituito alla fede il progresso o lo Spirito del mondo o la società senza classi., comunque la speranza di "un futuro pieno di promesse". La coscienza moderna si è emancipata dalla religione, ma nel profondo ne è rimasta dipendente al pari di "uno schiavo fuggito dal suo antico padrone", di cui pur sempre conserva il marchio. La prospettiva escatologica ha subito un graduale ma inesorabile processo di secolarizzazione, fino al suo totale travisamento. Il concetto di progresso, sia ben chiaro, è derivato non dal cristianesimo, ma dal suo rovesciamento mondano, molto spesso equivocato e mal compreso. Questo spiega la sopravvalutazione enfatica della storia, caso unico solo in Occidente, non trovando riscontro in nessuna altra civiltà. Ma la filosofia della storia è fallita, in quanto, staccandosi dalla fede, ha perso il proprio fondamento giustificativo e si è ridotta ad un sapere fittizio, al tentativo illusorio di determinare il fine ultimo del processo storico e del suo significato. "Per il credente la storia non è un regno autonomo di sforzi e di progressi umani, ma è il regno del peccato e della morte, che ha bisogno di redenzione", ci ricorda sempre K. Löwith. Per lui il problema della storia non può essere risolto sul piano della immanenza, in cui non esiste alcun riferimento ad un senso superiore. L'esperienza umana è fatta di continui fallimenti, esiti disastrosi, rovine e rovine. Il mondo è ancora ai tempi di Alarico; solo i mezzi si sono perfezionati. Mezzi di oppressione, distruzione, ricostruzione e di nuova distruzione. La diagnosi di Löwith, per quanto pessimistica, è fin troppo benevola nei confronti di una realtà cruda e orribile. Il '900 ha conosciuto il male assoluto, il nazismo, la più orrenda barbarie di tutta la storia. Il nazional-socialismo, facendo leva sulla ragione strumentale, ben distinta, per usare il linguaggio di Max Weber, da quella finale, ha programmato scientificamente a freddo il genocidio di milioni di esseri umani. Alarico, come dimostrano recenti studi storici, fu un valoroso e prode guerriero, non paragonabile a Hitler, psicopatico macellaio di carne umana e messia del male. Per certi versi i nostri tempi sono stati peggiori di quelli dei Visigoti. In un contesto più ampio dobbiamo ammettere che la tragedia occidentale è data da duemila anni di escatologia irrealizzata. Ma l'entrata nella trascendenza non può essere un concetto scientifico, non può essere provata. Ha senso (lo dice lo stesso termine "trascendenza"), solo al di là dei meandri e labirinti della storia. Dopo le catastrofi del secolo scorso, essendo svanito l'ultimo orizzonte della storia, dopo atroci delusioni e amari disinganni, è impossibile parlare di progresso. Ma, per un'analisi più dettagliata, ancora una volta ricorriamo alle precisazioni di Pietro Rossi. 1) È concepibile un progresso onnicomprensivo, globale, implicante l'assunzione del sistema dei valori dell'epoca o della cultura dichiarata superiore quale criterio valutativo. Si tratta di un giudizio di confronto privo di fondamento metodologico, È una nozione generica, vaga, sfuggente al controllo, illegittima. 2) Il progresso può essere inteso in ambito circoscritto: tecnico, scientifico, politico, economico-finanziario. Questa è una nozione legittima, in quanto riconducibile a determinati criteri di valutazione, utilizzabile in molteplici campi. Il primo concetto costituisce un'interpretazione metafisica della storia, il secondo invece uno strumento metodologico indispensabile per la comprensione della realtà sociale. Nelle scienze sociali si preferisce il termine "modernizzazione", creato dalla sociologia e dalla scienza politica del secolo scorso, che sta a significare le trasformazioni politiche, economiche e sociali delle società occidentali avvenute negli ultimi secoli (a partire dalle rivoluzioni politiche del '700 e dalla rivoluzione industriale). La concezione di modernizzazione tende a sostituirsi a quella generica di progresso, facendo ricorso a parametri empirici. In politica ci si riferisce allo Stato laico e autonomo, con leggi uguali per tutti, non essendoci più

sudditi, bensì cittadini. In economia si pone l'accento sulla razionalità, l'efficienza, la produttività. Nella sfera sociale si dà importanza alla istruzione, alla urbanizzazione, alla mobilità geografica e professionale, alla rottura con le vecchie stratificazioni. Fondamentale risulta l'emancipazione della donna. In sociologia la modernizzazione è sinonimo di occidentalizzazione, in filosofia di progresso debole o circoscritto (sopra delineato). Non è più possibile, invece, parlare di progresso in senso forte. Sintomatica e significativa è stata la recente crisi dello storicismo. Per Giuseppe Glasso, erede della gloriosa scuola crociana di Napoli, in "Nient'altro che storia, saggi di teoria e metodologia della storia", non è un caso che il tramonto della filosofia storicistica abbia coinciso con il venir meno della egemonia europea. L'Europa aveva dominato il mondo con la scienza, con la tecnica e con la visione razionale della storia. Paradossalmente, mentre la storiografia si è sviluppata sul piano epistemologico e metodologico, con la crisi dello storicismo, con il pensiero debole e il post-moderno, la storia, quale storia unitaria, si è dissolta, per far posto, nell'età delle incertezze (per dirla con il grande economista Galbraith), alla frantumazione e alla dispersione delle storie. "Di qui l'aura malinconica nostalgica degli scienziati, il disincanto e il disorientamento dei filosofi, la fuga delle masse nei fantasmi extra-storici della New-Age". In ultima analisi l'Occidente si era basato su poche ma forti idee: la centralità della scienza e della storia, intesa come percorso progressivo ed unitario; l'idea di Dio, concepito in senso teistico e collegato ad una potente escatologia; la tematica dirompente della rivoluzione. Ora è doveroso chiederci se davvero i nuclei forti e le categorie fondative della cultura occidentale siano finiti in maniera definitiva ed irreversibile. Come abbiamo a lungo argomentato, l'ultimo orizzonte è svanito. Sembra tramontata l'idea forza della storia con un suo senso compiuto, insieme al pathos escatologico.

E sull'onda del dubbio e delle domande, non delle certezze e delle risposte definitive, termino la mia relazione. L'Occidente, mancando di un'identità forte, come si rapporterà a culture totalmente altre? Senza lo slancio dell'antica escatologia, senza l'idea del progresso forte, ha ancora senso parlare di rivoluzione? E, soprattutto, la bussola è per sempre perduta?

TESTI DI RIFERIMENTO

¹ **Introduzione- Giuseppe Dall'Asta**

AA.VV., *Scienza e filosofia oggi*, Massimo Mi 1980

AA.VV., *Filosofia e scienze della natura*, Massimo, Milano.1983

G.Holton, *Le responsabilità della scienza*, Trad It. Laterza,Bari-Roma 1993

AA.VV, *Filosofia e scienza nella società tecnologica*, F.Angeli Milano 2004

V.Andreoli, *Principia, Agorà," Avvenire"* 2006

E.Mounier, *Il personalismo, la libertà sotto condizione*, trad it.Garzanti,Milano 1949

J.Maritain, *La conquista della libertà*, Antologia, Trad. It. La Scuola, Brescia, 1977

J.Gray, *Liberalismo*, trad.it. Garzanti,Mi,1989

V.Possenti, *Le società liberali al bivio. Lineamenti di filosofia della società*, Marietti, Genova, 1992

AA.VV., *La democrazia in Italia tra libertà e solidarismo*, Massimo, Milano, 1996

² **Il problema della libertà umana: tra libero arbitrio e libertà di azione -Michele Della Puppa**

A. Geschè, *Il male*, San Paolo

A. Poppi, *Per una fondazione razionale dell'etica*, Edizioni Paoline

I. Kant, *Critica della ragion pratica*, Laterza

G.F. Hegel, *La Fenomenologia dello spirito*, La Nuova Italia
G.F. Hegel, *Lezioni sulla filosofia della storia*, La Nuova Italia
B. Spinoza *Etica dimostrata secondo l'ordine geometrico*, Boringhieri, Torino
Hobbes, *Leviatano*, La Nuova Italia,
Platone, *Repubblica*, La Nuova Italia
Aristotele, *Etica nicomachea*, Laterza
J. Stuart Mill, *Saggio sulla libertà*, IL Saggiatore,
M. Barberis, *Libertà*, il Mulino

³La libertà dei moderni e la sua crisi - Vittorio Mancucci

F.W. Taylor, *Il disagio della modernità*, Laterza
J. Habermas, *Il discorso filosofico della modernità*, Laterza
J.F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, Feltrinelli
A. Tourain, *Critica della modernità*, Est Saggiatore
A. Giddens, *Il mondo che cambia*, Il Mulino
A. Giddens, *Le conseguenze della modernità*, Garzanti
H. Blumenberg, *La legittimità dell'era moderna*, Marietti
K. Löwith, *Significato e fine della storia*, Comunità

⁴Progresso e Storia - Giulio Moraca

John Bury, *"Storia dell'idea di progresso"* (prefazione di Pietro Rossi), Feltrinelli, 1964.
Giuseppe Galasso, *"Nient'altro che Storia, saggi di teoria e metodologia della storia"*, Il Mulino, 2000
Karl Löwith, *"Significato e fine della storia"*, Edizioni di comunità, 1972

Dispensa a cura di G. Dall'Asarta e R. Pergolini

UTILIZZARE IL CINEMA PER LO STUDIO DELLA FILOSOFIA

Cristina Boracchi

Si propone qui di seguito un modello di analisi filmica che risponde alla ricerca di significati teoretici ricavati non solo dai temi trattati nelle singole poetiche registiche, ma soprattutto dal linguaggio cinematografico adottato. È strumento collaudato da anni nell'ambito della sperimentazione di "Cinema e Filosofia" da me condotta presso il Liceo Scientifico *Leonardo da Vinci* di Gallarate.

I. COGLIERE LE RELAZIONI FRA CINEMA E FILOSOFIA: L'ASPETTO TEORICO

Il rapporto fra cinema e filosofia è presente nell'espressione registica come nella scrittura del testo filmico sin dagli albori del cinema stesso. Tuttavia, solo di recente la settima arte è stata riconsiderata come luogo ideale di elaborazione teoretica sia sotto il versante tematico sia sotto quello linguistico. Quest'ultimo, in particolare, si pone come un'importante palestra filosofica e definisce lo spazio per un confronto di grande rilevanza culturale fra linguaggi verbali e iconici: dare dunque maggiore rilievo alla forma più che al contenuto filmico, nel rispettare la specificità della settima arte, contribuisce alla definizione di un gusto e di una modalità critica di approccio alle immagini. Infatti, se cogliere l'aspetto denotativo delle immagini è un atto istintivo e immediato, non così la fruizione della stessa a livello connotativo: nonostante il linguaggio cinematografico sia analogico, in quanto propone un rimando diretto fra significato e significante, pure è necessario imparare a 'leggere' le immagini in movimento nella consapevolezza delle sue regole espressive (semantica e sintassi filmica).

Curiosità e meraviglia

Filosofia e cinema hanno molto in comune, a partire dalla vocazione ad andare 'oltre', a sfondare le apparenze ovvero a travalicare il visibile per attingere, per suo tramite, allo *spiraculum aeternitatis*, all'invisibile: leggere un film come fosse un testo filosofico significa dunque interpretarlo mettendo in gioco, in una sorta di 'libero gioco delle facoltà', la propria cultura, il proprio gusto, le aspettative, i bisogni, i sentimenti e le emozioni in una sinergia capace di produrre un confronto critico fra visioni del mondo. Il cinema è portatore - proprio attraverso le sue modalità espressive - del conferimento di senso al mondo nel rispecchiare anche l'epoca *in cui* è prodotto, e, talora, *del quale* è prodotto. Narrazione tipica del Novecento, esso è in grado infatti di creare un 'luogo psicologico comune', nel quale l'immaginario si fa collettivo - il 'cinema mentale', esperienza di massa - e determina anche nuove forme di immaginazione e di percezione.

Un legame ulteriormente solido fra cinema e filosofia è costituito dalla loro duplice comune matrice, fondata su curiosità e meraviglia, come afferma Aristotele in *Metafisica I (A) 2, 982b*: da un lato *il mito*, ovvero la narrazione poetica, produttrice di per sé di immagini e paradigmi del mondo, e dall'altro *la scienza*, ovvero il Logos, lo *speculum* per i filosofi, e, per il cinema, la tecnica e gli studi su visione - l'egemonia dello sguardo sulla parola da Leonardo ai panoramisti dell'età moderna -

e percezione - da Lucrezio al disco di Newton, dalle ombre cinesi alle lanterne di Giovanni da Fontana.

Cinema e mito

Il cinema, quanto il mito, è narrazione inesausta, elaborazione che traspone l'oralità scritturale nella produzione di un'immagine aperta ad una simbolicità altrettanto inesaurevole nel suo contagio dell'emozionalità. Il tema della visione è infatti molto presente proprio nel mito classico anche sottoforma di 'tabù': già nella mitologia di Esiodo e di Omero si presentano infatti le ambivalenze dello sguardo, che esige un 'interprete' della visione.

Ma la Medusa rappresenta forse l'aspetto più interessante del mito 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. Analoga riflessione viene in tempi recenti introdotta dal regista Francis Ford Coppola che nel film *Dracula di Bram Stoker* propone una profonda riflessione sul cinema, sulla sua origine e storia, sulla sua vocazione metarealistica soprattutto con la memorabile sequenza nella quale il vampiro inquadra la sua 'preda' e le sussurra: "Vedimi, vedimi ora", quasi a definire il senso stesso del cinema, arte seduttiva – come lo è il vampiro - dello sguardo e della mente, incanto della coscienza e delle sue inquietudini.

Anche il mito platonico della caverna presente nel IX Libro di *La Repubblica* può essere letto in tale prospettiva: l'uomo che si libera dall'oscurità e dalle ombre proiettate sul fondo della caverna 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'accecamento e tornare alla caverna significa accedere alla necessità dell'interpretazione, alla lettura delle immagini, alla soglia fra visibile e invisibile.

II. COGLIERE LE RELAZIONI FRA IL CINEMA E LA FILOSOFIA: L'ASPETTO TEMATICO-LINGUISTICO

Il famoso mito platonico offre però ulteriori spunti di riflessione sul rapporto cinema-filosofia, come ben sottolineato sul piano linguistico nel film di W. Wenders, *Fino alla fine del mondo*: il primo, e più immediato, è che, ad una lettura estetica del mito, l'arte – e quindi anche il cinema – sia luogo di simulacri e, pertanto, di copie di secondo grado della realtà eidetica, mimesi del mondo fisico. Luce in movimento, il cinema è anche assimilabile alla falsità delle ombre proiettate dal sole sul fondo della caverna, ingannevole immaginazione del reale. Pure, il mito stesso permette di rivalutare il rapporto fra apparenza e reale nel momento in cui il cinema venga a porsi come paradigma del reale, non identificandosi certamente con esso, ma essendone l'icona nel senso proposto da A. Bazin nel saggio, *Che cosa è il cinema* (Garzanti, 2002), ovvero come luogo di *mimesi*, *metessi*, *koinonia* e *parousia*.

Proprio questo statuto 'ontologico' dell'immagine rende il cinema capace di 'dire' il reale, evocando la dimensione preistorica di un uomo che, al riparo dalla notte dopo una giornata di caccia, riproduceva le proprie esperienze con gesti che divenivano immagini/ombre sulle pareti delle caverne illuminate dal fuoco: il cinema è racconto che esorcizza le tenebre e fa superare la paura della notte nella fin-

zione simbolica che riproduce il reale, creando un mondo non oggettivo ma inverante la realtà stessa.

Realismo e meta-realismo

Questo fa sì che il cinema, come la filosofia, viva sulla soglia fra 'realismo' e 'metarealismo': se l'assunto filosofico del realismo è infatti la preesistenza dell'oggetto al soggetto, anche il cinema ha vissuto - e forse continua a vivere - tale ambizione, tendendo alla *mimesi* del reale. Si pensi, ad esempio, alle prime esperienze di 'riproduzione' della vita attraverso immagini in movimento: il cinema con esse cerca di riprodurre fedelmente il reale, pur non potendo certo eliminare il fattore soggettivo della sua riproduzione: la mimesi è infatti un'imitazione non identificatoria con il contenuto 'oggettivo'. Un'analogia esperienza si può ravvisare nel 'realismo raffinato' della *Nouvelle Vague* francese (Godard, Trouffaut etc.), che nella *metessi* ha ricercato la propria tangenza con il dato esistenziale e fattuale; decisamente oltre il realismo si colloca invece la stagione del cinema che si cala nell'onirico, nell'inconscio, nel buio delle pulsioni, come pure le più recenti riflessioni che il cinema fa sul cinema stesso, determinando approcci alle opere filmiche - quali la semiotica, la metabletica e l'analisi strutturale - che implicano un approdo alla lettura ermeneutica dell'immagine.

III. GUIDA ALLA LETTURA TEORETICA DI UN TESTO FILMICO

Un testo filmico può essere affrontato nella sua integralità o nella selezione di alcune sequenze significative: in tale direzione, infatti, si pone la legittimità di operare, proprio come per un testo scritto, una scelta di tipo antologico mirato alla formulazione di un percorso storico-teoretico. Pertanto, un film può essere sottoposto ad analoghe procedure di analisi di una tipologia testuale diversa - letterario o filosofica - tenendo però conto della presenza di quattro fondamentali e specifici codici:

- quello **percettivo-figurativo**: si tratta della *grammatica* del film, che presiede alla composizione dell'inquadratura;
- quello del **montaggio**: si tratta della *sintassi* del film, ovvero del rapporto fra le inquadrature;
- quello **linguistico-sonoro**: si tratta dell'apparato di rumori, suoni o silenzi che correda le immagini. Il cinema, del resto, non è mai stato muto, perché da sempre accompagnato dalle emozioni espresse da parte degli spettatori in sala e dalla musica dal vivo, solitamente in ancoraggio, ovvero in appoggio alle immagini;
- quello **narrativo**: si tratta della organizzazione del racconto e del suo ordine.

La schedatura di un film nella direzione della definizione delle sue componenti teoretiche può dunque avvenire attraverso le seguenti operazioni:

1. Lettura: identificazione del plot e dei linguaggi presenti

Sul piano narrativo, è importante sapere estrapolare i seguenti indicatori:

- *Il narratore*: chi racconta, ovvero chi gestisce il racconto organizzando le relazioni fra i diversi soggetti del racconto (demiurgo della polifonia). Questi può essere **esplicito** - come nei casi di voce off, testimoni o narratori esterni - , oppure **implicito** - ovvero non dichiarato, ma rilevabile dal plot stesso - o **impersonale** - se

apparentemente assente: in questo caso, più che negli altri, il regista è narratore 'onnipotente'.

- *Lo spazio del racconto*: quello filmico, diversamente da quello dell'inquadratura, può essere **chiuso** (cultura), a significare prigionia, destino ineluttabile, condanna, cultura che soffoca l'individuo, oppure **aperto** (natura), per indicare libertà, evoluzione, leggerezza e possibili esiti positivi. Spesso sono rilevanti anche gli elementi di 'passaggio', ovvero le **soglie**, quali finestre, ponti, porte, che evocano il rapporto con un 'oltre' metafisico o teologico. Tuttavia, in molti casi la chiusura dello spazio può indicare intimità, certezza e salvezza – nel caso dei thriller o dei western – in quanto disegna un luogo sicuro e difeso anche se aggredibile dall'esterno.

- *Il tempo del racconto*: la storia può avere una **diegesi stretta**, ovvero una durata temporale compatta e definita anche da specifici indizi di marca, oppure una **diegesi lunga**, quando il tempo della narrazione si dilata senza marcatura alcuna. In quest'ottica è determinante, come si dirà oltre, la costruzione del tempo dietetico alla luce delle diverse tipologie di **montaggio**.

- *La struttura narrativa*: si tratta del piano del *discorso*, del suo ordine stesso (la *scriptura*, appunto) accanto al piano della *storia* (la *fabula*). Nel caso di una **narratività forte, o 'calda'**, il racconto diviene più importante della scrittura e si compone secondo elementi di:

- *linearità e continuità* – se discorso e storia procedono insieme – che è possibile sia *perfetta* quando segue un andamento circolare, o *intercalata*, se pone pause all'interno della linearità (flashback o flashforward);

- *incastro*, se compone più vicende o crea lineare successione fra dimensione reale e onirico-immaginifica ;

- *alternanza*, se le storie sono due ma incastonate seguendo il ritmo binario del contrappunto, o del montaggio parallelo;

- *affresco*, ovvero un solo film per più storie entro una modalità di composizione corale.

Nel caso di una **narratività debole, o 'fredda'**, la scrittura filmica prende invece il sopravvento sul racconto: sono questi i casi nei quali la dimensione teoretica viene ad accentuarsi con evidenti scelte di tipo linguistico più che non, come evidente, narrativo. In tal caso, essa si pone come:

- *frammentaria*: quando il film dà rilievo alle atmosfere, ai costumi o ai colori nei quali di fatto si compie la situazione narrativa, quasi a immergere il protagonista in un contesto che lo determina;

- *iterativa*: quando un piccolo tema viene ripetuto indefinitamente, il che è tipico del comico o della cartoonistica: in tal caso, spesso il cinema opera una sottile riflessione sul tempo, sul destino o sul rapporto caso/necessità/libertà umana;

- *metalinguistica*: laddove il film propone una riflessione sulla scrittura, sul cinema in quanto tale. Sono i testi filmici più prettamente filosofici perché implicano una riflessione su immanenza trascendenza, realismo e idealismo oltre che sullo statuto ontologico dell'immagine.

- *Gli elementi narrati*: sono individuabili tendenzialmente cinque tematiche del racconto cinematografico, riassumibili tutte nella prima: **il viaggio**, archetipo della cultura occidentale, mito fondatore anche della cultura americana - il Far West – ma soprattutto metafora stessa della narrazione e dello sviluppo diegetico del plot fil-

mico. Oltre e 'dentro' il viaggio, si trovano poi gli altri temi, che sono **l'educazione sentimentale**, **l'enigma** o l'indagine, la **lotta bene/male**, la **morte**.

- *Gli indicatori di genere*: se per genere si intende un insieme di film che applicano norme linguistiche comuni e rigidamente codificate al proprio interno, allora la ricerca di indicatori di genere è opportuna soprattutto quando si procede all'analisi di un film chiaramente ascrivibile a una delle tipologie classiche di genere cinematografico. Nella poli-versalità della cultura post-modernista, alla quale appartengono ormai molti registi contemporanei, invece, il genere si sfalda e vive un metissage che rende arduo l'identificazione di una sola tipologia di appartenenze di genere: in tal caso, può essere interessante cercare gli elementi che definiscono proprio la molteplice appartenenza di genere della pellicola.

Alla luce di questi indicatori, si tratta poi eseguire le seguenti attività:

- a. Sinossi: identificazione del plot narrativo e sua accurata sintesi (**ordine cronologico**)
- b. Découpage: individuazione dei segmenti – sequenze – intese come elementi di senso compiuto nello sviluppo della narrazione filmica e loro titolazione (**ordine logico**)
- c. Scheda registica: analisi relativa al regista, nella ricerca delle caratteristiche tematiche o linguistiche che lo definiscono, spesso, come 'autore' riconoscibile per la propria poetica delle immagini.

1. *Interpretazione: analisi dei rapporti fra i codici linguistici nella direzione filosofica*

Per le sue implicazioni teoretiche si tratta di osservare in primo luogo lo spazio filmico inteso come **campo**, ovvero come rapporto figura/ambiente.

Esso può essere **a stringere**, come nel caso:

- del **PPP** (primitivo piano), che è definibile come il piano-verità, non permette la menzogna, entra nel personaggio, ne indaga l'interiorità, ne è l'archivio dell'anima, crea emozione intensa;
- del **PP** (primo piano), che stilizza, spesso idealizza o comunque dà rilievo al personaggio anche eroizzandolo;
- del **campo particolare**, che ritaglia un dettaglio con effetto drammaturgico, giocando su ciò che è off (il fuori campo) ma che viene evocato come un 'oltre'.

Se il campo è **a crescere**, allora può essere:

- **campo americano** (a tre quarti), tipico del western ma utilizzato al di fuori del genere per evocare la dimensione della sfida, del duello, del personaggio 'mitizzato';
- **campo italiano**, che predilige la figura femminile e la ritaglia sino alle ginocchia, nascondendo il resto della figura corporea entro un elemento naturale come l'acqua.

Infine, il campo può essere anche **medio** (armonico, relazionale, per porre armonia fra personaggio e natura/ambiente), **lungo** (offre maggiori informazioni ma dà maggiore rilievo all'ambiente, tendendo a porre la figura umana in subordi-

ne ad esso), **lunghissimo** (la figura è visibile ma non decodificabile, pertanto è un campo di profonda drammaturgia e tende alla negazione dell'identità), e **totale** (annulla la figura umana nel contesto).

Secondo elemento da notare sul piano filosofico è costituito dall'insieme di **taglio dell'inquadratura** e di **codice dell'angolazione**. Quello convenzionale è **frontale**, a dire un punto di vista che vuole essere oggettivo, il più realistico e osservativo possibile, ma le angolazioni imprimono significati diversi: ad esempio, la soggettiva permette di cogliere immagini attraverso gli occhi di un personaggio, la pseudo-soggettiva invece rivela un 'occhio' registico che propone sguardi altrimenti impossibili da parte dello spettatore o del protagonista del 'plot'. L'**angolazione dall'alto** suggerisce attesa, intrigo e mistero, anche religioso, tensione e scomposizione dello spazio e, ancora, la drammaticità dello sguardo del personaggio su di sé o l'irrisoria sua presenza nello spazio e nel tempo dell'esistenza; quella **dal basso** tende invece a deformare la figura, violentandola o liricizzandola, alludendo a qualcosa di sovrastante e potente.

Terzo elemento dai risvolti teoretici: il **movimento di macchina**. Esso introduce segnali poetici nel testo filmico. Se l'avvento del virtuale e degli effetti speciali rendono possibili visioni di movimenti non realizzabili con le strumentazioni meccaniche, pure esistono movimenti 'classici', quali:

- **la panoramica**, che lega due spazi in continuità con estremo rispetto per la realtà descritta, sia che si ponga in termini orizzontali a 360°, ad alludere all'aspetto fatico, irreversibile, della storia – o a 180°, con l'effetto della carezza sugli oggetti, o al di sotto dei 90°, a schiaffo. Se la panoramica è lenta, tende invece a creare frattura dello spazio e a trasporlo in un altrove.
- **il carrello** ha funzioni precise: quello **in avanti**, ad esempio, a scena ferma crea tensione, aspettativa e va a stringere sui personaggi; quello **all'indietro** accentua la sacralità della scena, creando spazio e delineando la possibilità di una presenza magica, misteriosa o teologica; quello in accompagnamento, tipico del neorealismo, non evita movimenti disarmonici – la corsa, la caduta – divenendo molto realistico sia se va a precedere sia se va a seguire il personaggio.

Quarto elemento del linguaggio filmico da considerare in senso filosofico è **il montaggio**. Si tratta dell'ultima fase della costruzione del film, momento codificato in modo ferreo e dipendente dalla sceneggiatura. Grazie ad esso, il film assume il suo ultimo significato, i propri spazio e tempo diegetici, il suo stesso ritmo, attraverso anche l'introduzione di elementi metaforici. Esso può seguire alcune 'logiche' definite:

- **la logica dell'implicazione**: tende a rafforzare i legami causali, a sostegno di una lettura deterministica o provvidenziale della storia e delle esistenze;
- **la logica della forma**: imprime ritmo attraverso l'utilizzo di analogie e contrasti, allude alla visione storicistica e reiterata del reale (come nel caso del montaggio delle attrazioni, di quello analogico di Eisenstein);
- **la logica del raccordo del movimento**: evidenzia una coerenza nei movimenti dello sguardo che offre allo spettatore la possibilità di sentirsi coinvolto in primis nella vicenda, co-attore della stessa;

- **la logica della contiguità spaziale o temporale:** implica linearità narrativa, di contro alla **logica dell'ellissi spazio-temporale**, che invece vuole creare spaesamento, dispersione, senso di irrealità o di meta-realismo. In questi casi, la costruzione della sequenzialità narrativa è affidata allo spettatore, che viene chiamato a co-produrre il senso dell'opera sul piano narrativo;
- **la logica della creazione di unità sequenziali:** come nel caso delle ellissi, determina un rapporto visione-spettatore di tipo produttivo, attivo e non in termini di fruizione passiva.

A partire da tali premesse, si può poi operare come segue:

- Analisi dell'incipit del film: si tratta della parte più funzionale al tutto in un film, poiché definisce lo spazio e il tempo narrativo, il personaggio chiave – o ne crea l'attesa - pone i temi del racconto e offre le marche di genere.
 - . Identificazione delle tematiche espresse nel plot narrativo in correlazione alle scelte linguistiche.
 - . Identificazione delle implicazioni filosofiche in correlazione alle scelte linguistiche.
- Costruzione di una serie di indicatori filosofici – stimoli, spunti, rimando o citazioni - teoretici a sostegno di una interpretazione delle immagini dal punto di vista filosofico (approccio ermeneutico).
- Esplicitazione dell'interpretazione teoretica con ricerca dei brani teoretici di riferimento a sostegno della stessa.

Le indicazioni riportate conducono alla formulazione di una **scheda** che, se ideata dal docente, dovrebbe contenere anche domande stimolo o indicazioni di attività atte a fare emergere gli elementi di analisi che portino gli studenti, attraverso un metodo induttivo e/o di problem solving, all'identificazione del tracciato teoretico del film.

La scheda può tuttavia preludere alla stesura di un **saggio breve** nel quale le risultanze dell'analisi così operata possano essere composte in termini complessivi.

Ne riportiamo qui una esemplificazione, tenendo presente l'elaborazione registica di David Lynch¹ e, in particolare, il film, *Blue velvet*², che, nel rimandare ad

¹ SCHEDE BIOGRAFICA: David Lynch trascorre l'infanzia traslocando di stato in stato a causa della professione del padre, un ricercatore scientifico. Cineasta, con l'interesse della psichiatria, cresce come artista nell'ambito pittorico, passando poi a lavorare per l'American Film Institute, così da soddisfare al bisogno di "mettere in pellicola" i suoi quadri. Realizza il lungometraggio *Eraserhead* ((1977), subito divenuto un cult-movie che gli apre le porte di Hollywood, curandone regia, produzione, sceneggiatura, montaggio, fotografia ed effetti speciali. Il grande successo di pubblico e di critica arriva con *The Elephant Man*, un'opera emozionante e profonda, candidata a ben otto premi Oscar. La sua produzione vede nel 1986 la regia di *Blue Velvet*, che gli vale l'etichetta di "autore dell'inconscio", come per le opere successive, fra le quali *Strade perdute* (1996) e *Mulholland drive* (1999). David Lynch è un artista poliedrico: da anni collabora con un settimanale di Los Angeles, disegnando una striscia di fumetti e, oltre ad avere realizzato cortometraggi, film, serial televisivi (*Twin Peaks*, 1990/91) e spot pubblicitari, ha anche prodotto un album di canzoni, di cui è l'autore dei testi.

² SINOSI: Nella quieta cittadina di Lumberton (North Carolina) il giovane Jeffrey Beaumont, il giorno che scopre in giardino fra l'erba un orecchio umano, pensa subito di consegnarlo alla Polizia (il che gli permette non solo di incontrarsi col detective Williams, che subito gli raccomanda di non impicciarsi più della faccenda, ma anche di innamorarsi teneramente di Sandy, la figlia di questi). La fantasia dei due giovani, tra tentennamenti e curiosità, li spinge ad indagare nella vita privata di Dorothy Vallens, una cantante di un night. Introdottosi di soppiatto nell'alloggio di Dorothy, l'intrapren-

altri elementi della filmografia lynchiana, ben esemplifica la tensione ottocentesca alla dimensione onirica e inconscia, da Novalis a Freud, passando attraverso le suggestioni della letteratura romantica inglese.

Barocco ed artificio sono alla radice del cinema di Lynch: il regista mutua *proprio* dalla storia del cinema una vocazione sperimentalista che lo porta a prediligere l'illusione rappresentata con aspetti linguistici di rilevanza teoretica. La messa in scena registica nella sua produzione è infatti tale da creare una sorta di raddoppio fra il piano tematico, ovvero i contenuti narrativi, e quello espressivo, creando una sua personale sintassi cinematografica nel tentativo di accedere alla dimensione latente e dominante dell'Id senza mai volerla risolvere sul piano logico: non è infatti intenzione di Lynch cercare di dare 'senso' logico alla dimensione a-razionale: la coscienza non ha accesso alla decodificazione del subconscio e pertanto neppure sul piano registico avviene – volutamente – tale 'risoluzione' di senso. L'inconscio fa da padrone nella sua poetica delle immagini mutuata molto da Fellini, autore visionario per eccellenza, la quale si riferisce, in qualche modo, in primis al lato più gotico del romanticismo inglese e tedesco, ma si sviluppa successivamente nell'ambito della cultura psicoanalitica del Novecento, come appare in modo evidente in *Blue Velvet*, fra i primi testi filmici del regista, che lo ha commentato con questi versi: "*How can a heart that's filled with love/Start to cry? When did the day with all its light/Turn to...night?/ Was it me? Was it you?/Question in a world of blue*".

Tra sogno e incubo, in bilico fra onirismo e surrealismo, il plot narrativo pone in essere molti passaggi che tendono a sovrapporre, talora ad affiancare, la dinamica sommersa della psiche nei suoi meandri reconditi alla descrizione 'realistica' dei luoghi e dei contesti. Non a caso le location dei suoi film sono solitamente luoghi reali di un'America che evoca, soprattutto nel film di cui si parla, quella di Hopper, delle linde villette unifamiliari allineate, adorne di giardinetti identici, che nascondono dietro la perfetta facciata profonde inquietudini: "*Sono cresciuto in un ambiente simile a quello che si vede nel film: la cancellata bianca, le rose, tutto, all'inizio del film, è com'era nella mia infanzia. Ho visto la stessa cancellata nel giardino dietro casa dei miei genitori, Come Jeffrey ho corso nei boschi ed ho avuto le stesse curiosità. (...) Tutto era piacevole e il libro Good Times on Our Street, che tutti i bambini dovevano leggere a scuola, restituiva questo clima*".

La tecnica di ripresa e di composizione dei quadri prediletta da Lynch è, coerentemente, l'"avvicinamento" messo in atto attraverso lo zoom sul personaggio o sull'oggetto profilmico che si pone come chiave di *s-volta* del racconto: nel caso di *Blue Velvet* - titolo che cita una famosa canzone di Bobby Vinton degli anni Cinquanta ma anche richiama, come il velluto, la sensualità, l'organicità stessa - è un orecchio mozzo, brulicante di insetti, entro la cui tromba di Eustachio la macchina

dente Jeffrey si trova coinvolto in una sordida vicenda: dall'armadio, in cui si è piazzato per nascondersi, assiste alle violenze che Frank Booth, un drogato e psicopatico, impone alla cantante, ignobilmente ricattata perché l'uomo le ha sequestrato il marito e il bambino. Allontanatosi Frank, Jeffrey stesso è sottoposto, come affascinato, ad anomale richieste da parte della donna, che gli appare una ninfomane se non addirittura una pazza. Successivamente Jeffrey, deciso a fare luce sul mistero, viene catturato, picchiato e schernito da Frank e da una banda di canaglie. Il ragazzo fa il possibile per salvare Dorothy (che già lo ama e vede in lui il suo unico appoggio) e mettere in grado la Polizia di por fine alla brutta storia: riuscirà nel suo intento facendo tornare Dorothy in possesso del bambino, ma non del coniuge, torturato e ucciso dal folle (sua era stata l'idea di tagliare l'orecchio per terrorizzare la donna), mentre troverà un altro cadavere, quello di uno dei soci della banda invischiata in traffici loschi, un poliziotto, collega del padre di Sandy. Lo stesso Jeffrey, nell'alloggio di Dorothy, ucciderà il criminale Frank. Poi nella tranquilla Lumberton tutto torna all'apparente quiete consueta.

da presa immette lo spettatore come in una sorta di buco nero. Ancor prima, nella sequenza iniziale, Lynch mostra un uomo – il padre del protagonista – che cade a terra colpito da un infarto mentre sta annaffiando il perfetto e fiorito giardino di casa: il suo orecchio entra in contatto con il terreno, con il livello organico della vita, con i suoi suoni animaleschi e sotterranei, emessi da una miriade di insetti brulicanti che lottano per la sopravvivenza con bestiale istinto di sopraffazione. Non è dunque casuale che allo zoom nell'orecchio mozzo corrisponda la discesa agli inferi dello sguardo per accedere al lato oscuro della mente e per avviare la quest, la detection. Quest'ultima è utilizzata con un'assoluta infedeltà alle marche di genere, essendo dominante, invece, lo stile del regista sulla concezione del 'genere': *Blue Velvet* è, infatti, un falso thriller con risvolti melodrammatici e psicoanalitici, dato che la reverie viene visualizzata con tutti i meccanismi che la psicoanalisi freudiana ha individuato: persino la sceneggiatura di *Blue Velvet* nasce, del resto, per stessa ammissione di Lynch, da un sogno: *"Ero su una panchina e all'improvviso mi ricordai il sogno della notte precedente: era il finale di Velluto Blu; il sogno mi fornì la radio della polizia, il travestimento di Frank, l'arma nella giacca dell'uomo in giallo e la scena in cui Jeffrey si trova nel retro dell'appartamento di Dorothy e manda il messaggio sbagliato sapendo che Frank lo udirà."*

Lynch non ha mai nascosto la sua predilezione per le forze 'altre' che agiscono accanto al Logos: da una parte, le forze del caso, che alterano la sorte rendendola luogo di conseguenze necessarie - così l'uccisione dell'Albatross per i marinai di Coleridge -, dall'altra la forza dell'inconscio: *"Quando sgorga da qualche parte, sotto la forma del flusso continuo, il cinema possiede la grande occasione di dare forma al subconscio"*.

Lo stesso sovvertimento dei generi e la loro reinvenzione, uniti alla tematica/tecnica del sogno e dell'inconscio, basterebbero a deporre a favore dello sfondo romantico della regia lynchiana: come i Romantici, infatti, Lynch si rifiuta di conformarsi alle regole dei generi, disconoscendone anche la nozione. Lynch è un romantico visionario nel senso letterale del termine e popola le sue visioni di immagini che sembrano derivare immediatamente da W. Blake. Se infatti si approfondiscono gli elementi categoriali del film, si nota facilmente come in *Blue velvet* sussista la dicotomia fra innocenza ed esperienza - Riferimento immediato alle *Songs of innocence*, e alle *Songs of experience* firmate da William Blake -, cui si uniscono il tema della metamorfosi mostruosa dei corpi e quello del fuoco come emblema della darkness. Di Coleridge, invece, Lynch sembra assumere la metafora della Wanderung – la detection da parte del protagonista – che comporta nel contempo il viaggio/vagabondaggio fra caso e necessità, nell'oscurità e nell'orrore, e la ricerca, intesa come iniziazione e rito di passaggio secondo lo stile del romanzo di formazione, che è peraltro una struttura narrativa tipicamente romantica. Infatti, la formazione di Jeffrey passa attraverso il rovesciamento di sé nell'alienante alterità: l'io rovesciato dell'idealismo tedesco si rende 'io oppositivo' in un percorso di identificazione e di ritorno An Sich che, tuttavia, – ed in questo consiste la specificità di Lynch – non sortisce necessariamente la catarsi del personaggio né la crescita della sua consapevolezza, come invece sarebbe necessario nella logica del Bildungsroman. L'enigma rimane infatti tale, in quanto indovinarlo non implica centrare una soluzione nella quale si risolve tutto ciò che è problematico. Come afferma Nietzsche (Aforisma 470): *"Profonda avversione per il riposarsi, una vota per tutte, in una qualche considerazione totale del mondo; fascino del modo di pensare opposto: non lasciarsi togliere lo stimolo del carattere enigmatico"*.

L'accesso alla 'notte' è immersione dell'io nel delirio ossessivo, più che nella dimensione magica del *Fiore azzurro* di Novalis, così come il 'blu' sembra rappresentare sì il colore del buio della ragione, dello spegnimento del lume razionale, ma nel senso del 'sonno' dell'Io a favore della fuoriuscita pulsionale dall'Id. Jeffrey si trova per caso in un mondo di orrore e di paura, ma riesce a fuggire: capisce infatti che non deve oltrepassare il punto di non ritorno, altrimenti finirà per perdersi, pur avendoci provato ed essendo stato sconfitto. Il suo viaggio si sviluppa entro un tempo dilatato, non definibile entro scansioni cronologiche, ed entro uno spazio decisamente simbolico, del quale la strada diviene emblema dominante, accanto al bosco, alla stanza chiusa e claustrofoba di Dorothy. Come in *Strade perdute*, dove si allude più direttamente alla schizofrenia del protagonista, personaggio in limine, nei film di Lynch la strada fluisce veloce e incontrollabile sotto la macchina da presa, il cui asse oscilla costantemente da un lato e dall'altro della linea di demarcazione, rimandando alla impossibilità di delineare la normalità non solo in Frank, ma persino in Jeffrey, descritto sin dall'incipit come non riducibile a tale categoria, alludendo così al dark side della mente: *"Indicando i moti perversi come fattori nelle psiconevrosi, abbiamo straordinariamente aumentato il numero delle persone che si potrebbero annoverare fra i pervertiti... Data la straordinaria estensione delle perversioni, siamo costretti a supporre che anche la disposizione alle perversioni non sia affatto una rara particolarità, ma anche un elemento di quella che è ritenuta la costituzione normale"*. (S. Freud, *Tre saggi sulla sessualità*, Cap. I in *Opere*, a cura di C. Musatti, Boringhieri, Torino, 1970, Vol. IV, p.482).

Il termine ultimo della ricerca/viaggio di Jeffrey è tuttavia il sublime, non tanto nel senso kantiano di sublime statico e dinamico, bensì quello coniato da Burke: il sublime dell'imperfezione, in dialogo con Eros. Nella sua teoria sul sublime contrapposto al bello, infatti, Burke annoverava la mostruosità o la deformità come elemento della polarità attrazione/repulsione che connota il sublime stesso, producendo una tensione del desiderio simile alla curiositas e fonte di piacere. La protagonista del film, infatti, è una Dorothy che, impersonata dalla bellezza di Isabella Rossellini, viene mostrata nella deformazione del proprio corpo provocata dalle ecchimosi e dalle tumefazioni prodotte dalla violenza di Frank: nel disgusto per quel corpo deforme, come nel ribrezzo per il padiglione auricolare in decomposizione, sta l'estetica del sublime di Lynch nella sua tensione fra Eros e Thanatos, Libido e Destrudo. Una *coincidentia oppositorum*, questa, che si rinviene sia nella definizione del personaggio di Frank – sadico – sia in quello di Dorothy – masochista -, di fatto opposti, ma uniti in modo profondo come doppi in reciproco completamento: *"Il nome libido può... essere usato per le manifestazioni delle forze dell'Eros, allo scopo di distinguerle dall'energia della pulsione di morte. ...Nel sadismo, dove la pulsione di morte storca al suo significato la meta erotica pur soddisfacendo completamente il desiderio sessuale, noi riusciamo a discernere nel modo più chiaro la sua natura e la sua relazione con Eros"*. (S. Freud, *Il disagio della civiltà*, in *Opere*, a cura di C. Musatti, Boringhieri, Torino, 1978, Vol. X, p.605).

L'ambiguità di tale rapporto assume infatti sostanzialità nel corpo dell'immagine attraverso l'apparizione di una figura – il caso di Dorothy – dallo statuto incerto: sospesa fra la vita e la morte, volto segnato dal dolore e dalla tortura fisica, è la *Life-in Death* delle *The Rime of the Ancient Mariner* di Coleridge, una sorta di figura dannata ma seduttiva - quel corpo violato attrae proprio per questa sua connotazione a sé il giovane Jeffrey, come pure inscena subito prima una sorta di teatralizzato atto sessuale con Frank - in forza delle sue manifestazioni *orripilanti* (*orride?*) ma affascinanti: *"Are those her ribs through which the Sun/ Did peer, as through a grate?/ And is that Woman all her crew?/ Is that a Death? And are there*

two?/ Is death that woman's mate?/ Her lips were red, her looks were free/ Her locks were yellow as gold:/ Her skin was as white as leprosy,/ The Nightmare Life in Death was she/ Who thickens man's blood with cold." (S.T. Coleridge, *The Rime of the Ancient Mariner*, Parte terza, vv. 185 – 190).

Già Coleridge, proprio come farà Lynch nella sequenza filmica dell'orecchio, fa precedere l'epifania del sublime suscitatore di orrore dall'arrivo della nave fantasma, il cui avvicinamento è, nella Terza Parte, descritto proprio attraverso l'espedito stilistico che corrisponde, sul piano linguistico, al già citato zoom visivo: *"When looking westward, I beheld/ A something in the sky./ (...) It moved and moved, and took at last/A certain shape, I wist./ (...) And still it neared and neared./ (...) Without a breeze, without a tide/ She steadies with upright keel!"* (vv.147 – 175)

Lo zoom è in Lynch strumento di apertura dell'immagine a dimensioni "altre", anche quando, come nel caso di *Blue velvet*, la struttura narrativa appare più semplice e lineare, essendo presentati eventi in ordine di successione temporale senza le ellissi spazio-temporali insistenti nelle altre produzioni. Esso è ancora da intendersi, in senso baziniano, come introduzione nella sintassi filmica di una forte componente di ambiguità e di 'non detto', il che comporta, come si dirà in seguito, un ruolo attivo da parte dello spettatore, ma soprattutto un ritorno alla sopraccitata romantiche Verwirrung, allo scompiglio offerto dal pathos dell'oscurità, dell'incomprensibile, dal sospetto suscitato dal fenomeno che occlude lo sguardo sulla realtà latente.

L'avvicinamento è del resto una figura retorica che consiste nel progressivo ridursi della distanza fra percepito e percepente: la carrellata, lo zoom e la metafora sono espedienti assimilabili in tale prospettiva. In *Blue velvet* infatti la felicità edenica dell'incipit – le cassette del quartiere, i giardini etc. – viene proposta in campo lungo, mentre il piano ravvicinato ha il compito di rivelarne il sottobosco: *"C'è bontà nei cieli blu e nei fiori, ma ci sono anche altre forze – il male selvaggio, la decadenza – che accompagnano ogni cosa"*. La dialettica che ne deriva è in prima istanza di carattere cognitivo, che porta alla predilezione del 'dentro' rispetto al 'fuori', del dettaglio rispetto alla unità di senso. Lo sguardo preferisce i mondi chiusi e profondi, a partire proprio dagli sfondi – i campi lunghi – per poi arrivare al piano ravvicinato che contiene infinite piccole storie di minuscoli esseri viventi in perenne dinamismo, proprio come lo sfondo pulsionale della coscienza umana: non si tratta dunque di scomporre analiticamente la sua superficie, ma di aprire alla complessità parcellizzandola, dimostrando ancora una volta l'inconsistenza della presunta 'normalità'.

Questo modo di conoscere 'diverso', che nasce dallo sbirciare dentro le crepe, le fessure del quotidiano, corrisponde perfettamente alla matrice 'di provincia' del suo cinema: i piccoli luoghi circoscritti sono il teatro delle vicende dei suoi personaggi, da *Blue velvet* sino a *Una storia vera*, testo filmico del 2001. Il regista stesso ha dichiarato:

"Mi piace pensare a un piccolo quartiere: una siepe, un fosso, qualcuno che scava un buco, una ragazza in una casa, un albero, e ciò che accade in quell'albero: un piccolo luogo all'interno del quale posso penetrare".

Ed è esattamente quello che accade in *Blue velvet* quando, dopo una serie di inquadrature edeniche di Lumberton, si passa al giardino della casa di Jeffrey, il cui padre annaffia i fiori: con un montaggio alternato Lynch mette in parallelo l'attorcigliarsi della canna dell'acqua attorno al rubinetto con il presunto attacco di

cuore dell'uomo, quasi a rasentare il senso analogico del montaggio – la vena che si occlude, il sangue che non fluisce più -; in seguito, con una carrellata in diagonale – metafora della caduta del corpo a terra – viene mostrato il prato nella sua superficie erbosa; infine, con una carrellata in avanti, lo sguardo del regista, identificandosi con la m.d.p. in una soggettiva che coinvolge direttamente la visione dello spettatore, si insinua fra i fili d'erba e ne rivela il mondo sotterraneo, microscopico ma frenetico. Il tutto è rappresentato in modo dinamico con un movimento centripeto che accumula significati anche simbolici alludendo subito al tema del film stesso, che il regista invita a interpretare nella direzione dell'inner sight.

Dopo la discesa agli inferi, Jeffrey si ritrova nello stesso giardino di casa, accanto alla sua ragazza Sally: la dimensione edenica sembra ricostituita, ma il cinguettio che conduce lo sguardo registico dall'orecchio del ragazzo alla fonte che emette tale sonorità evidenzia ancora una volta il dialogo stretto fra superficie e abisso: il pettirosso porta nel suo becco un maggiolino – e quindi non può cinguettare! - , a ricordare la violenza del mondo più nascosto.

Nessuna conciliazione, dunque, ma solo la necessità di fondere i due livelli: è come se l'accumulo di oscurità portasse a una progressiva rilevanza della luce attorno a sé, esattamente come quando si entra in una stanza buia provenendo da un luogo luminoso: esattamente, dunque, come quando si entra nel buio della sala cinematografica. Il mondo solare della giovane bionda compagna finalmente viene a fondersi in Jeffrey con quello scuro della mora Dorothy, di Frank: l'orecchio è la soglia fra i due mondi – quello del padre, quello di Jeffrey – ed è una sorta di dono ereditato la capacità di passare tra i livelli del reale e dell'immaginario, dell'inconscio, e di riemergere alla superficie portando con sé nel contempo ingenuità originaria e orrore morboso. Nulla esclude peraltro che per Jeffrey tutto sia stato solo un incubo, vissuto come viaggio nella propria interiorità deforme, sperimentato senza mai muoversi dal lettino prendisole del giardino di casa, frutto di un attimo che diviene lungo quanto il film, un'esperienza che gli appartiene e dalla quale difficilmente si potrà separare.

L'ombra ed il frammento operano dunque in sinergia nel disegnare la verità sommersa: se l'ombra permette infatti alla fantasia di operare la ricostruzione del reale, delle linee di demarcazione del visibile che appare, ora, poco definito, il frammento induce invece al sogno, conduce a ridisegnare il mondo attraverso un altro taglio percettivo. Allo stesso modo, Jeffrey sembra sostituire i propri genitori, noiosi e poco interessanti, con la coppia Dorothy-Frank, perversa e nel contempo intrigante.

L'immaginazione entra dunque in gioco e Lynch ne fornisce almeno due straordinarie esemplificazioni: l'apparizione del corpo di Dorothy nel giardino di casa di Jeffrey, comparsa del tutto inspiegabile ed irrisolta; in secondo luogo, il ritorno di Jeffrey nell'appartamento di Dorothy, nel quale trova sulla destra Frank legato ad una sedia, morto e con un orecchio mozzo, mentre, sulla sinistra, incredibilmente in piedi, scorge il poliziotto corrotto, esanime, ferito da un colpo mortale alla testa: *“I fatti sono fatti, la nostra immaginazione li utilizza, ma essi non come funzione a priori di servirla”*(A. Bazin *Che cos'è il cinema*, Garzanti, Milano 1979, p. 297).

Lo scopo di Lynch appare quello di mettere lo spettatore in un rapporto con l'immagine molto più intenso di quanto non lo sia con la realtà proprio in forza dell'apparizione, intesa come improvviso verificarsi di eventi sinistri e desueti. Il disagio indotto nello spettatore deriva come diretta conseguenza da ciò che non si riesce a capire né a vedere: il luogo connotato dal *Deep River Apartments dove vive*

Dorothy – ancora un'allusione alla profondità magmatica della psiche – è lo spazio dell'insopportabilità immobile – la lentezza dello scorrere del tempo la sottolinea - di un erotismo spinto sino al di là del principio di piacere. Quando Frank conduce nella notte profonda il giovane Jeffrey a fare quello che sadicamente osa definire "il giro del piacere", infatti, dichiara l'intenzione di voler scoprire tutto ciò che si muove, mentre la m.d.p. fa scomparire tutto, inquadrando la linea della strada illuminata dai fari dell'auto: in tal modo la notte è senza luna, senza luci, senza contorni o paesaggi visibili, luogo senza spazio, sogno per i carnefici e incubo per le vittime. La fine della notte corrisponde per Jeffrey al ritrovarsi solo in una landa desolata, su un viottolo di ghiaia fangosa, in una realtà marcescente.

Il disagio dello spettatore si configura però come componente essenziale dello statuto stesso del fruitore dell'opera d'arte, di cui Lynch sembra assolutamente consapevole: infatti, l'invisibile condiziona la costruzione del visibile e ciò costringe lo spettatore ad un ruolo attivo, obbligandolo ad introdurre nell'opera un quid di autonoma interpretazione. È come se l'opera stessa, irrisolta, trovasse realizzazione nella lettura che ne viene fatta da molteplici sguardi: opera aperta, dunque, sempre allo status nascens. I film di Lynch sono perennemente sospesi, irrisolti – coma in una curvatura ad anello - anche per offrire allo spettatore la possibilità di interagire direttamente con essi in un compito che diviene esso stesso travagliato, inesauribile, come l'immaginario stesso di cui sono evocazione ed esplorazione.

**MODELLI DI RAZIONALITÀ
NELLA STORIA DEL PENSIERO FILOSOFICO E SCIENTIFICO**
Un saggio di Armando Girotti e Pierluigi Morini¹

Presentazione a cura di Pierluigi Morini

INDICE:

1. INTRODUZIONE

- 1.1 La finalità didattica
- 1.2 Il metodo filosofico
- 1.3 I modelli di razionalità
- 1.4 I principali strumenti didattici

2. METODOLOGIA

- 2.1 Per una nuova prospettiva
- 2.2 La convergenza degli stili sul fondamento della filosofia
- 2.3 L'autonomia progettuale
- 2.4 La forma e gli obiettivi del modulo didattico
- 2.5 La transdisciplinarietà
- 2.6 La problematizzazione
- 2.7 L'accoglimento di recenti proposte didattiche
- 2.8 Tre modelli didattici di riferimento

3. TEMPI E MODALITÀ DI APPLICAZIONE

- 3.1 La duttilità applicativa
- 3.2 Schema orientativo
- 3.3 In conclusione

4. I MODELLI DI RAZIONALITÀ

- 4.1 La questione sull'origine del sapere
- 4.2 Il modello di razionalità speculativo
- 4.3 Il modello di razionalità scienziata
- 4.4 Il modello di razionalità ontologico

¹ **MODELLI DI RAZIONALITÀ**, *NELLA STORIA DEL PENSIERO FILOSOFICO E SCIENTIFICO*, A. GIROTTI - P. MORINI, ED. SAPERE, PADOVA 2004.

4.5 Il modello di razionalità critico

4.6 Considerazioni a margine

5. I MODELLI DI RAZIONALITÀ COME LABORATORIO FILOSOFICO

1. INTRODUZIONE

1.1 - La finalità didattica

La redazione di questo saggio è il frutto di una ricerca rivolta ad individuare un nuovo strumento didattico per il docente di Filosofia nell'odierna scuola secondaria. Gli autori hanno ritenuto che i diversificati indirizzi scolastici in cui la Filosofia è oggi materia d'insegnamento e l'esiguo tempo a disposizione degli insegnanti sono causa di sempre maggiori difficoltà. Ciò induce necessariamente ad una riconsiderazione del programma tale da renderlo più consono alle esigenze concrete della realtà scolastica.

L'urgenza di una nuova impostazione, là dove lo spazio da dedicare alla filosofia è ridotto al minimo, comporta tuttavia un duplice rischio:

- a) una riduzione della lezione ad una frettolosa e superficiale esposizione di sistemi e di scuole filosofiche;
- b) una banalizzazione della filosofia che traduce la complessa e problematizzante attività disciplinare in una semplice discussione che ha per riferimento solo gli interessi degli studenti.

1.2 - Il metodo filosofico

Diventa allora di primaria importanza porre in primo piano il problema di una riformulazione dei nuclei fondanti del sapere filosofico - la logica argomentativa, le questioni di senso e di verità - per poi indagarne gli ambiti - l'epistemologia, l'etica, l'estetica, la metafisica - e comprenderne il senso ed il valore.

Nella convinzione che la dimensione storica e quella problematica risultino essenziali per poter lavorare filosoficamente in classe, gli autori di questo volume hanno inteso proporre un modo di fare filosofia che sviluppi e coniughi insieme le esigenze di *diacronia* e di *sincronia* che la filosofia esprime.

In tal modo la Filosofia può essere svolta, sia come storia dei problemi posti dai pensatori per propria esigenza di riflessione al fine di trovarne risposta, sia come confronto tra le teorie filosofiche analizzate sul piano della razionalità logico-argomentativa e delle giustificazioni di principi e soluzioni.

1.3 - I modelli di razionalità

Per questi motivi nel volume sono stati messi a tema alcuni problemi di rilevanza filosofica, istituendo una pluralità di quadri teorici, o *modelli di razionalità*, ognuno dei quali correla il pensiero di diversi autori attraverso l'identificazione di concetti comuni, significati condivisi e concordanze teoriche di fondo. Così il concetto di 'sapere' è stato focalizzato attraverso quattro paradigmi razionali che lo penetrano da prospettive differenti, ognuna delle quali produce specifici sviluppi.

Al centro di questa proposta didattica c'è la nozione di *modello di razionalità*, che potrebbe essere così definito: un determinato modo di organizzazione del pensiero che accomuna alcuni filosofi, i quali condividono la medesima posizione rispet-

to alla problematizzazione di un particolare tema, a prescindere dalla tradizionale collocazione in questa o quella 'scuola' filosofica (idealismo, materialismo, esistenzialismo, spiritualismo, positivismo, ecc...).

1.4 – I principali strumenti didattici

Da un punto di vista della metodologia didattica, due strumenti stanno a fondamento del percorso:

- a) il *documento testuale*, che consente il contatto diretto con il pensiero degli autori presi in esame;
- b) le *esercitazioni*, base per un riscontro del lavoro didattico, intese però più come suggerimento che come esercizio applicativo già strutturato; queste esercitazioni, permettendo la verifica del conseguimento degli obiettivi formativi e cognitivi programmati, sono state formulate anche in vista di un possibile recupero o di un sostegno nei confronti degli studenti più in difficoltà.

2. METODOLOGIA

2.1 – Per una nuova prospettiva

Questo volume intende essere uno strumento utile, idoneo e rispondente alle istanze di rinnovamento didattico che il mondo della scuola sempre più spesso reclama. Per tale ragione l'orientamento del lavoro consiste nel presentare la filosofia nella sua valenza più autentica e cioè come l'inesauribile attività raziocinante e problematizzante che richiede di essere vissuta e ri-problematizzata anche a scuola, da insegnanti e studenti. Quando ciò non avviene, nella migliore delle ipotesi si può assistere alla trasformazione della filosofia in "storia delle idee", nella peggiore delle ipotesi si rischia il declassamento della filosofia ad una materia di studio che riproduce in modo meccanico e noioso una sequela di opinioni contrastanti.

Modelli di razionalità non intende seguire questa deriva e propone di collocare la filosofia nella propria dimensione, **PROBLEMATIZZANDO ANCHE LA METODOLOGIA DIDATTICA**. In questo modo può essere messa in campo una didattica filosofica capace di coniugare insieme la progettazione del docente, gli interessi degli studenti, l'attualità dei problemi, il valore della logica argomentativa e l'imprescindibile riferimento ai contenuti teorici e storici appresi dalla lettura delle opere degli autori.

2.2 - La convergenza degli stili sul fondamento della filosofia

Pertanto questo approccio didattico intende rispondere principalmente a due istanze di base dell'attività filosofica, all'istanza che si interroga sul rapporto tra la filosofia e il tempo storico in cui essa si svolge, ed all'istanza che 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 possiamo chiamare "modello storico-filosofico" (*la filosofia, in quanto attività, è lo sviluppo storico di se*

stessa), alla seconda istanza si connette un altro stile di insegnamento che possiamo indicare come "modello analitico" o "modello per problemi" (*la filosofia è linguaggio logico-argomentativo che si sviluppa "per temi" o "per problemi", presentando, verificando e confutando le teorie dei filosofi, a prescindere che sussista tra loro una continuità storica*). Non si tratta di ricalcare pedissequamente questi due stili ma di riprendere da essi le prerogative che rendono praticabile una didattica filosofica.

Perciò *Modelli di razionalità* non si propone né come un tradizionale manuale di storia della filosofia né come un trattato di logica argomentativa ma come un *percorso tematico* che si svolge intorno al *concetto di sapere*, percorrendone la genesi e lo sviluppo dalle origini ai nostri giorni.

2.3 - L'autonomia progettuale

Seguendo questa direzione *Modelli di razionalità* presenta la filosofia come una disciplina sempre vincolata contestualmente. Il suo svolgimento prende forma rispetto al posizionamento di un problema, al sorgere di una questione filosoficamente rilevante, verso cui trovano poi rispondenza le diverse soluzioni prospettate dai filosofi.

Così lo studio delle teorie e delle idee, effettuato nel contesto specifico del pensiero dei singoli autori e collegato con le principali idee sviluppatesi storicamente, diventa il fattore che qualifica la dimensione *diacronica* del percorso tematico di *Modelli di razionalità* e che permette a tale percorso di rispondere ai requisiti di una didattica autenticamente filosofica.

Inoltre *Modelli di razionalità* affronta il problema della validità e della scientificità del discorso filosofico anche nella sua dimensione *sincronica*, presentando le teorie contrastanti o convergenti sul piano logico, le quali esprimono le posizioni differenti o concordanti dei filosofi intorno alla questione filosofica di fondo, prescindendo, in questo caso, dal vincolo della continuità storica.

Infine occorre sottolineare la struttura progettuale di *Modelli di razionalità*: il volume non si presenta come un manuale ma come un suggerimento metodologico, che consente ad ogni docente di Filosofia di progettare autonomamente il proprio percorso (filosoficamente) didattico.

2.4 - La forma e gli obiettivi del modulo didattico

L'indicazione che questo saggio offre, come orientamento per una progettazione didattica assunta dal docente, consiste in un percorso tematico strutturato come un unico *modulo*, suddiviso in quattro *unità didattiche*.

Si tratta di un itinerario tematico che non è stato predisposto per essere totalmente esaustivo rispetto al tema che affronta, ma che è pensato per la filosoficità del discorso filosofico anche nella sua linee guida a partire dalle quali potrà apportare le modificazioni che ritiene più opportune e gli approfondimenti che risultano più pertinenti all'indirizzo di studio ed alle esigenze didattiche della scuola in cui lavora.

Nel modulo, che ha per titolo *Le articolazioni del sapere*, vengono esposti alcuni argomenti specificamente filosofici, prestando una particolare attenzione alla comprensibilità dei contenuti esposti, del loro significato, della loro tenuta logica, della loro problematicità e della loro non esaustività. A tale riguardo viene fatto un uso ponderato di *schemi* e di *mappe concettuali*.

Gli argomenti filosofici affrontati non sono di ordine generale, ovvero non riguardano *tutto* il pensiero degli autori presi in esame, ma circoscrivono un problema filosofico significativo e lo tematizzano attraverso una lettura diretta dei testi degli autori che, in un determinato contesto storico, si sono espressi in modo importante riguardo a quel problema. Questo evita la presentazione sommaria del pensiero degli autori, cui spesso l'insegnante si riduce quando è succube di una programmazione che gli prescrive di affrontare una troppo vasta mole di contenuti disciplinari.

Il pensiero degli autori, dunque, viene riconosciuto dagli allievi a partire dall'*analisi dei testi*, che devono però essere dotati di una loro unità e di una comprensibilità tale da permettere agevolmente l'identificazione dei principali concetti, delle idee e dei nodi problematici espressi dagli autori. Inoltre, comprendere il pensiero di un autore attraverso un buon lavoro sul testo, consente agli allievi di riconoscere e di ricostruire i procedimenti logico-argomentativi di cui l'autore si serve per giustificare le proprie tesi, e permette loro di apprezzare lo stile comunicativo con cui l'autore modula e formalizza il proprio pensiero². L'importanza di un lavoro sul testo che sviluppi negli allievi la capacità di riconoscere, di utilizzare, di decostruire e di ricostruire i concetti in filosofia, viene oramai quasi unanimemente riconosciuto a partire dalle indicazioni didattiche espresse dalla Commissione Brocca (febbraio 1988)³.

2.5 - La transdisciplinarietà

Anche l'idea della modularità è un riferimento ricorrente in tutte le recenti proposte didattiche, in quanto essa non solo conferisce una maggiore duttilità all'assetto dei contenuti disciplinari, ma anche predispone alla creazione di collegamenti con i contenuti delle altre discipline, presentando nuclei concettuali condivisi e schemi di relazioni costanti. Allora, per esempio, il problema filosofico del significato del *sapere* e delle sue articolazioni, che abbiamo scelto come tema di questo lavoro, potrebbe costituire la premessa per la strutturazione di un modulo transdisciplinare (in cui la filosofia attraversa le altre discipline) dal titolo "Le radici e lo sviluppo del sapere scientifico", cui recherebbero un apporto discipline come la matematica, la fisica e la storia. Oppure la problematizzazione del concetto di "natura" potrebbe collegare la filosofia alla biologia o alla storia dell'arte, così come intorno ai concetti di "amicizia" o di "utopia" si potrebbero creare due moduli che istituiscano una relazione tra la filosofia e le discipline di tipo letterario. I moduli di questo tipo consentono di mantenere le peculiarità di ogni singola disciplina anche nella

² Cfr. A. Girotti - P. Morini, *Modelli di razionalità*, Sapere, Padova 2004; p. 147, "Esercitazioni di verifica": individuazione delle forme linguistiche (dialogo, epistola, trattato...).

³ *Ibid.* cit. pp. 13-14, punti 1, 2 e 3 [«Gli argomenti dovranno essere affrontati... processo cronologicamente più esteso»].

dimensione unitaria di un lavoro condiviso, ed evidenziano come LA FILOSOFIA SIA UNA DISCIPLINA INTRINSECAMENTE ORIENTATA AD ATTRAVERSARE GLI ALTRI SAPERI DISCIPLINARI⁴.

2.6 - La problematizzazione

Il modulo di filosofia che qui presentiamo mette a tema il problema delle *articolazioni del sapere* facendo emergere dalla storia del pensiero filosofico quattro differenti *modelli di razionalità*, ognuno dei quali si interroga sul concetto di sapere e lo pensa sotto un aspetto particolare.

I *modelli di razionalità* sono strutture teoriche che includono al proprio interno le teorie e le argomentazioni che i filosofi hanno prodotto, nel corso del tempo, nel tentativo di rispondere ai problemi che sono filosoficamente significativi (riguardanti le questioni di senso, di verità, di etica, di politica, di estetica ecc.). Dunque l'esistenza di un modello di razionalità non è data in sé, ma emerge *dopo la posizione del problema*, solo allora ogni modello si presenta come una struttura teorica internamente articolata dalle idee e dalle argomentazioni dei singoli filosofi, dotata di un proprio significato e di una propria storia, capace di affrontare i problemi in questione formulando appropriate risposte.

Un primo aspetto del modello consiste nella *presentazione simultanea* di autori di epoche diverse, che condividono lo stesso paradigma razionale determinandone l'aspetto *sincronico*⁵. A questo aspetto sincronico si intreccia la dimensione *diacronica*, che mostra la generazione del modello attraverso la *continuità storica* del configurarsi delle forme di razionalità (le teorie dei singoli autori) che lo determinano. Con ciò le teorie dei singoli autori possono rappresentare sia le tracce del rinnovamento del modello, sia i segnali della sua crisi imminente, preannunciando l'entrata in scena di un nuovo modello. Il piano della simultaneità (sincronia) ed il piano della continuità (diacronia) sono entrambi immanenti ad ogni modello.

2.7 – L'accoglimento di recenti proposte didattiche

Il metodo di insegnamento della filosofia 'per *modelli di razionalità*' intende anche recepire le istanze delle più interessanti proposte didattiche di questo ultimo decennio.

Alcune di queste intendono la filosofia come un atto del "confilosofare" in classe, una pratica didattica che, nella sua fase preliminare, attinge anche dalle esperienze personali e dall'attualità degli argomenti, che fungono da introduzione ai problemi della filosofia (gli studi di Mario de Pasquale). Queste pratiche preliminari facilitano l'ascolto "dell'altro" ed il confronto reciproco in classe, perciò predispongono gli allievi ad una migliore comprensione del pensiero degli autori e del loro contesto.

Altre ricerche hanno posto in primo piano la centralità dell'esperienza diretta col testo dell'autore, proponendo una didattica filosofica che nasce e si sviluppa di-

⁴ Su questo problema cfr. P. Morini, *Transdisciplinarietà e paradigmi razionali*, in «Comunicazione Filosofica», rivista telematica della SFI (www.sfi.it), n. 18, giugno 2007, pp. 104-124.

⁵ Secondo la nota espressione introdotta da Ferdinand de Saussure in *Corso di linguistica generale*, 1916.

rettamente dalle parole del filosofo, che attraversa e comprende lo stile comunicativo ed argomentativo del suo pensiero, per poi affrontare la contestualizzazione che ne chiarisce la sua genesi storica e teorica (la didattica del "testo-contesto-testo" proposta dagli insegnanti del Liceo L. Ariosto di Ferrara).

Vi sono poi studi (Fulvio Cesare Manara) che si sono concentrati sullo sviluppo delle pratiche laboratoriali, ponendo in primo piano il potenziamento dell'uso dei computer, istituendo gruppi di lavoro che si esercitano direttamente in aula sui testi degli autori, sui testi di critica e di consultazione (dizionari ed enciclopedie).

Infine vi sono proposte didattiche che sottolineano quanto sia importante abbandonare l'abitudine ad insegnare la filosofia in senso sterilmente e noiosamente cronologico (Armando Girotti); questa pratica infeconda, che trasforma la storia della filosofia in una rassegna sommaria di filosofi 'per medaglioni', non ha nulla a che fare con un'autentica storia della filosofia, la quale prevede, invece, la comprensione del pensiero personale dell'autore (o di un suo particolare aspetto).

2.8 - Tre modelli didattici di riferimento

Gli studi e le indicazioni didattiche che sono state menzionate possono essere ricondotte ai tre *modelli didattici* che Armando Girotti ha recentemente esposto nel saggio *Discorso sui metodi*⁶: I) modello del prodotto, II) modello dell'oggetto mediatore, III) modello del processo. Così anche il percorso tematico proposto in *Modelli di razionalità* -intitolato "Le articolazioni del sapere"- raccoglie diverse indicazioni metodologiche da questi tre modelli didattici:

I) L'analisi dei testi degli autori, fonte diretta per la comprensione del loro pensiero; l'esigenza didattica di predisporre un'efficace programmazione ed una valutazione attraverso l'individuazione di precisi obiettivi (cognitivi di apprendimento, formativi specifici al tema, legati alle competenze)⁷.

II) Il riferimento programmato a schemi concettuali, per facilitare il costituirsi di una 'geografia del pensiero' entro cui siano coordinabili l'aspetto sincronico (la condivisione 'simultanea' di un quadro teorico comune che coinvolge, nel rispetto delle differenze, gli autori di epoche diverse) e la dimensione diacronica (la continuità storica del succedersi delle forme razionali immanenti al modello) di ogni modello di razionalità⁸.

III) Nelle "Esercitazioni di verifica" la verifica conclude un percorso di apprendimento, senza però esaurire lo spirito della ricerca: da una teoria di un determinato autore, che la problematizzazione di un argomento ha fatto emergere, è possibile allacciarsi con pertinenza ad altre teorie o ad altri problemi⁹.

⁶ A. Girotti, *Discorso sui metodi*, ed. Pensa, Lecce 2005; pp. 119-195.

⁷ Cfr. *Modelli di razionalità*, pag. 18. In *Discorso sui metodi* (pp. 119-144) vengono indicati i metodi caratterizzanti il *modello del prodotto* o la didattica per obiettivi.

⁸ In *Discorso sui metodi* (pp. 145-180) viene menzionato il ricorso frequente agli schemi ed alle mappe concettuali come caratteristica del *modello dell'oggetto mediatore* o della didattica per concetti.

⁹ Per es. l'approfondimento della nozione di "schema" in Fichte, che coinvolge anche il pensiero di Hume e di Kant, cfr. *Modelli di razionalità*, pp. 153-163. In *Discorso sui metodi* (pp. 181-195) si pone l'attenzione riguardo al formarsi dello spirito indagatore in filosofia come centro dell'interesse didattico del *modello del processo* o della didattica della ricerca.

3. TEMPI E MODALITA' DI APPLICAZIONE¹⁰

3.1 - La duttilità applicativa

I tempi e le modalità di applicazione sono stati pensati per poter utilizzare il modulo, sia come un approfondimento affrontato in *parallelo* al tradizionale percorso storico-filosofico e da esso distinto, sia invece come una parte del *contenuto disciplinare vero e proprio*, (opportunamente integrato da materiale riguardante la biografia ed il pensiero generale di ciascun autore).

Mentre la prima ipotesi si inserisce meglio in una scuola che dispone di un monte ore abbastanza ampio (liceo classico o scientifico), la seconda ipotesi si presta maggiormente ad essere applicata in quelle scuole che dispongono di un più circoscritto lasso di tempo (gli altri istituti scolastici che prevedono l'insegnamento della filosofia).

Nel caso in cui il modulo venga assunto come programma (in questo caso l'insegnante può modificare il modulo a sua discrezione, con analisi ed approfondimenti conformi al tema) la sua durata complessiva sarà di 24 ore, da distribuire lungo l'arco di un trimestre. Se si include il percorso opzionale (tutte le quattro unità didattiche) la durata si fa più lunga e sono necessarie 36 ore, distribuite in un quadrimestre.

3.2 – Schema orientativo

Modulo A, di 36 ore	Composto di quattro Unità Didattiche (tutte le quattro parti del percorso). Il Modulo è Quadrimestrale.
Modulo B, di 24 ore	Composto di tre Unità Didattiche (solo tre parti del percorso). Il Modulo è Trimestrale.
In entrambi i moduli	Quattro incontri di due ore (2 ore settimanali) per ogni U.D. Otto ore per Unità Didattica. Ogni U.D. dura un mese.

3.3 - In conclusione

Dunque *Modelli di razionalità* è una proposta didattica che può essere applicata secondo le esigenze del docente e della programmazione. La duttilità applicativa è parte integrante del progetto didattico che viene proposto. Si tratta infatti di attivare una didattica 'filosofica' che disponga le linee di orientamento di una progettazione sempre rispondente alle scelte del docente e della scuola in cui egli lavora. L'orientamento progettuale non è una prescrizione ma un suggerimento che ha come riferimento lo sviluppo delle competenze degli studenti intorno ai nuclei fondanti della Filosofia, quali la problematizzazione, l'argomentazione e la contestualizzazione, apprese attraverso la lettura diretta e l'analisi del documento testuale.

Su queste basi viene proposto il modulo "Le articolazioni del sapere", suddiviso in quattro unità didattiche (oppure in tre, secondo le esigenze) che problematiz-

¹⁰ Cfr. *Modelli di razionalità*, pp. 17-18.

zano il concetto di sapere. La didattica modulare che è stata proposta, permette anche di programmare i contenuti in senso transdisciplinare, facendo convergere intorno al tema filosofico prescelto anche quei problemi di altre discipline, che la filosofia è orientata a problematizzare (per esempio: "Il concetto di natura" è un tema che può implicare il rapporto filosofia/scienza, filosofia/arte...; "Il concetto di amicizia", il rapporto filosofia/letteratura...ecc.).

Il modulo si articola in paradigmi razionali presentati sia sotto il loro aspetto sincronico (la posizione teorica verso cui i filosofi convergono) sia nella loro dimensione diacronica (la contestualizzazione e la generazione storica dei modelli).

Infine in *Modelli di razionalità* sono riconoscibili alcune pratiche didattiche che, pur appartenendo a tre differenti impostazioni (didattica per obiettivi, didattica per concetti e didattica della ricerca), trovano ciascuna la propria applicazione all'interno del percorso tematico. Ecco allora l'attuazione della programmazione degli obiettivi, l'utilizzo di schemi e di mappe concettuali, l'attenzione costante alla formulazione pertinente dei problemi.

4. I MODELLI DI RAZIONALITÀ

4.1 - La questione sull'origine del sapere

Il modulo *LE ARTICOLAZIONI DEL SAPERE* è un MODULO TEMATICO che ha come riferimento di partenza l'introduzione all'opera curata da Paolo Rossi, intitolata *La filosofia*¹¹. Sulla base delle considerazioni che Rossi ha qui espresso, si può dire che il sapere filosofico procede attraverso due tipi di articolazione che così possiamo sintetizzare:

a) un'*articolazione interna* al sapere filosofico, che determina discipline filosofiche¹² quali: la metafisica, la logica, la gnoseologia, l'etica, l'estetica; la dimensione diacronica di questa articolazione riguarda prevalentemente il periodo storico che va dall'antichità fino al Seicento; in seguito l'illuminismo, il positivismo ed il neopositivismo hanno messo in crisi la certezza di scientificità di queste discipline e spingono la filosofia (fondamentalmente la logica) ad occuparsi delle scienze naturali e sociali.

b) un'*articolazione esterna* del sapere filosofico, che genera filosofie speciali¹³ o filosofie al genitivo quali: la filosofia della scienza, la filosofia della religione, la filosofia del diritto, la filosofia della politica, la filosofia del linguaggio ecc.; la dimensione diacronica di questa articolazione riguarda l'epoca contemporanea; nel Novecento, secondo Rossi, le dinamiche, gli incontri e gli scontri tra le diverse scuole di pensiero ridefiniscono di continuo la filosofia e mostrano come l'anima dei filosofi assomigli a quella dei *rorarii* nell'esercito romano¹⁴, e cioè a quella dei 'guastatori' che, come in una battaglia, scelgono di contrastare e di colpire le conclusioni deboli a cui

¹¹ AA. VV., *La filosofia* 4 voll., Utet 1995.

¹² *La filosofia*, vol. III.

¹³ *La filosofia*, vol. I.

¹⁴ Cfr. *Modelli di razionalità* p. 21; cit. da Pierre Bayle, che a sua volta cita Virgilio, Eneide, II.

giunge il sapere, facendo sì che questo non risulti mai univoco e definitivo. Così l'agone si riapre sempre per formulare una nuova istanza, per porre un nuovo problema.

Se la riflessione sul sapere non giunge mai ad una conclusione univoca e definitiva, in quanto i filosofi ne sarebbero i 'guastatori', orientando la ricerca filosofica in senso *destruens*, diventa allora di fondamentale interesse, per un approccio che sia anche *construens*, cercare di scoprire in che modo la filosofia si sia impegnata sulla soluzione intorno alla *domanda sull'origine del sapere*.

Alla domanda sull'origine del sapere la filosofia ha risposto principalmente in due modi e, schematizzando, essa ci dice che:

- dai *Filosofi di tipo A* il sapere è inteso come un *dono divino eterno ed immutabile*, o come una rivelazione del divino agli uomini; vi sono esempi nell'antichità come il neoplatonismo, la patristica cristiana, la scolastica araba e cristiana; in età moderna troviamo l'occasionalismo di Malebranche e l'immaterialismo di Berkeley; in tempi più vicini a noi, la destra hegeliana e lo spiritualismo;
- i *Filosofi di tipo B* rifiutano l'idea che il sapere sia un'emanazione divina e pensano che l'uomo sia il produttore del proprio sapere, un sapere concepito come *condizione umana* oppure inteso come *attività umana*.

Gli esempi di quanto sia radicata tale concezione si possono trovare in Platone, quando nel *Simposio* (204 a) per bocca di Diotima, ci avverte che gli dei non desiderano cercare il sapere perché già lo possiedono: chi è già sapiente non ama il sapere, perciò non filosofa; anche in Aristotele troviamo una concezione analoga, quando apre la *Metafisica* affermando che "tutti gli uomini per natura tendono al sapere" (I, 980 a).

Il modulo tematico *Le articolazioni del sapere* si propone di *problematizzare* la concezione del sapere che è espressa da questo ultimo tipo di filosofi, mostrando come emergano dalla tradizione filosofica *quattro modelli di razionalità*: 1) speculativo; 2) scienziata; 3) ontologico, 4) critico.

Proviamo ora a percorrere insieme alcuni passaggi del percorso tematico, con riferimento a ciascun modello.

4.2 - Il modello di razionalità speculativo

Ogni modello di razionalità viene presentato agli studenti attraverso la lettura e l'analisi di alcuni brani che sono stati scelti tra i filosofi che possono essere inclusi nel modello. Così alcuni brani di autori come *Aristotele*, *Fichte* ed *Hegel* vengono utilizzati per la costituzione del percorso didattico sul *modello di razionalità speculativo*.

La razionalità speculativa di **Aristotele** viene chiarita assumendo come riferimento quattro punti fondamentali del suo pensiero: a) la centralità teoretica del concetto di *sostanza*; b) la rilevanza logica del *metodo apodittico*; c) la concezione metafisica che intende l'essere nel significato esistenziale di *essere necessario*; d) la

*priorità dell'ordine teoretico in quanto orientamento anche per l'ambito pratico e produttivo.*¹⁵

Gli altri due autori che, dopo Aristotele, sono stati inclusi nel modello di razionalità speculativo sono Fichte ed Hegel. Ciò è stato fatto nella convinzione che l'idealismo tedesco dell'Ottocento abbia inteso porsi in linea di continuità con la concezione antica del sapere, secondo cui il sapere è la conoscenza della realtà nella sua interezza.

L'inserimento di **Fichte** nel paradigma speculativo può destare molte perplessità, in quanto la sua filosofia, orientata sul primato dell'azione, viene tradizionalmente riconosciuta come un idealismo pratico. Tuttavia si è ritenuto che l'attribuzione della posizione originaria all'Io infinito, inteso come atto primitivo del pensiero puro (spontaneo ed inconscio), evidenzia l'aspetto teoretico della filosofia di Fichte, non secondario rispetto a quello pratico.

Siamo ben lontani dal voler occultare l'orientamento pratico ed immanentista della filosofia di Fichte, ma crediamo che sia importante rilevare che l'idealismo fichtiano concepisce l'agire degli uomini in funzione delle méte ideali che essi si pongono e che, nell'ultima fase del suo pensiero, tali méte si collocano sempre più in un orizzonte trascendente.¹⁶

¹⁵ I primi tre punti (a-b-c) costituiscono lo sfondo su cui si svolge il 'percorso di base' sulla razionalità speculativa di Aristotele (cfr. *Modelli di Razionalità*, pp. 27-28). I brani scelti dalla *Metafisica* (pp. 30-32 del testo) affrontano le nozioni di sostanza e di filosofia prima. Un brano scelto dagli *Analitici secondi* (pp. 34-36 del testo) chiarisce il procedimento dell'*apodissi* (esempio, cfr. p. 34: «Crediamo di conoscere ogni cosa in senso assoluto... non è possibile conoscere ciò che non è: per esempio che la diagonale <del quadrato> è commensurabile.»).

Per verificare la comprensione degli allievi, l'insegnante può orientarsi con le indicazioni contenute nell'esercizio 5 della prima Unità Didattica (p. 150; cfr. in particolare i punti a-b-c dell'esercizio). Gli argomenti che Aristotele usa in questo contesto permettono di collocare l'*apodissi* all'interno della sua teoria della conoscenza (cfr. punto c del medesimo esercizio, dove è possibile riferirsi ad altri passaggi degli scritti aristotelici, menzionati nel testo e reperibili nell'*Etica nicomachea* e nel *Trattato sull'anima*). E così viene presentato il quadro completo della teoria della conoscenza: la facoltà conoscitiva per Aristotele è in parte innata (il sapere intuitivo dei principi primi 'indimostrabili') ed in parte acquisita (il procedimento induttivo attraverso cui l'esperienza provoca l'intuizione; il processo deduttivo dell'*apodissi* che procede da premesse certe ed 'indimostrabili').

Il quarto punto (d) può essere enucleato facoltativamente in un successivo percorso in cui si mostra come in Aristotele le scienze pratiche e poietiche, pur nella loro autonomia, non possano prescindere dal valore della teoresi. In questo ambito (pp. 39-47) si possono trarre spunti per affrontare in classe il tema aristotelico delle tecniche del sapere legate al significato esistenziale dell'essere pensato secondo la modalità della possibilità: l'indagine sulla probabilità scientifica (ciò che accade "per lo più"); la produzione del "verisimile" in arte (*eikós*); le forme della razionalità pratica (la saggezza morale –*frónesis*– la dialettica come strumento per la formazione di opinioni –*endoxa*– ritenute valide dalla comunità politica; il sillogismo pratico, come tecnica intenzionale –teleologica– che collega un'azione particolare ad un fine di tipo generale; *ibid.* pp. 44--46).

¹⁶ I primi brani che vengono proposti (*Modelli di razionalità*, pp. 48-50), intendono chiarire il concetto di idealismo alla luce di quanto è stato detto da Kant (*Critica della ragion pura*, Confutazione dell'idealismo di Cartesio e di Berkeley) e da Fichte (*Fondamenti dell'intera dottrina della scienza*, 1794, la riflessione sull'alterità segna la genesi della prassi <Io oppone a sé il Non-io>, l'Io assoluto deve farsi teoretico per poter essere pratico <la riflessione è teoretica>). I brani successivi mostrano la configurazione dialettica e 'circolare' dell'idealismo fichtiano. Esso si presenta come un "real-idealismo" (determinazione del limite <Non-io> e sua infrazione) per poi trasformarsi in un "ideal-realismo" (la volontà dell'Io di tendere all'Assoluto). L'aspetto realistico della filosofia di Fichte (la capacità del pensiero di costruirsi i contenuti concreti del suo pensiero e cioè gli "schemi", i "modi di

L'unità didattica riguardante il modello di razionalità speculativo si conclude con una riflessione sul pensiero di **Hegel**. La necessaria concisione ci ha indotti a selezionare due soli brani, estratti dalla Prefazione della *Fenomenologia dello Spirito*, nei quali Hegel definisce chiaramente la propria concezione del sapere. Si tratta dell'esposizione fenomenologica dell'intero processo di formazione del sapere, che si presenta diacronicamente come «scienza dell'esperienza della coscienza» e che si conclude nella comprensione di tutto «l'intero regno della verità dello spirito».¹⁷

In questo contesto gli studenti potranno verificare che nel *modello di razionalità speculativo* il sapere si identifica con la filosofia stessa, con la disposizione alla comprensione della realtà nella sua interezza, con l'attitudine alla costituzione di un senso e di un criterio di verità, verso cui sono riconducibili gli esiti delle indagini delle scienze settoriali.

4.3 - Il modello di razionalità scienista

La razionalità speculativa, come si è potuto rilevare, è orientata a rispondere all'esigenza che la ragione manifesta quando si interroga su ciò che trascende il pu-

vedere" la realtà) emerge direttamente nel brano tratto da *Iniziazione alla vita beata* (in *Dottrina della religione*) (pp. 52-57).

Un esempio di verifica sulla comprensione della nozione di realismo in Fichte è reperibile nell'esercizio 12 della prima Unità Didattica (p. 153). Al termine dell'esercizio viene proposto un percorso di approfondimento che prevede un confronto tra Kant e Fichte (con riferimenti anche a Hume) che ha per tema la nozione di "schema". Il breve percorso si svolge in quattro sezioni, con relative verifiche (pp. 155-163): a) lo schematismo trascendentale kantiano; la successione irreversibile del tempo; il principio di causalità; b) un passo indietro: l'associazionismo psicologico di Hume e la sua critica alla nozione ristretta di causa; la "ragione a priori" dello schema di causa in Kant, che recupera la necessità oggettiva del nesso causa-effetto; c) lo schematismo kantiano come funzione empirica dell'intelletto; l'altra funzione dell'intelletto (la funzione trascendentale) che coglie gli oggetti puramente pensabili (noumeni); mondo naturale e mondo noumenico: ambiti separati ma che si condizionano reciprocamente; d) in Fichte la teoresi e la prassi sono due aspetti del medesimo processo: l'attività dell'Io; lo "schema" per Fichte è un'immagine parziale della totalità della vita divina, così come l'Io la vede attraverso il pensiero (la scienza) e la vive per mezzo della moralità "operante".

¹⁷ G.W.F. Hegel, *Fenomenologia dello Spirito*, tr. it. E. De Negri, La Nuova Italia, Firenze 1996; p. 56. Il primo brano presentato evidenzia il significato speculativo della concezione hegeliana del sapere: il sapere filosofico si distingue dai saperi esplicativi parziali delle singole scienze in quanto esso è in grado di cogliere il contenuto concettuale che regola le relazioni tra le cose, fino ad intenderne l'essenza, "la Cosa stessa" (*die Sache selbst*), l'autentico contenuto problematico su cui converge l'attenzione del pensiero (pp. 59-60). Ma per realizzarsi, il sapere filosofico deve abbandonare ogni atteggiamento intellettualmente astratto per assumere un comportamento scientificamente adeguato («che il sapere sia scienza sta nella sua natura»; cfr. G.W.F. Hegel, *Fenomenologia dello Spirito*; op. cit. p. 4) ad un «sapere reale» (effettivo, vero; *wirchliches Wissen*), che sia pronto a cogliere i principi generali ed universali solo dopo essersi fatto carico della ricchezza delle determinazioni particolari, attraverso una loro adeguata esposizione ed uno scrupoloso giudizio.

Nel secondo brano Hegel espone con chiarezza il processo diacronico che investe il sapere, la relazione tra pensiero ed essere che, nel momento in cui si esterna nelle cose, condiziona le cose nel loro sviluppo. Con ciò la filosofia non può sottrarsi all'impegno che la investe nella ricerca della verità, che sin dall'inizio – come Hegel mostra nella celebre metafora della quercia (cfr. *Modelli di razionalità*, p. 61) - si pone "tutta intera", e come tale sarà infine riconosciuta dopo aver attraversato tutti i particolari momenti in cui si è storicamente determinata. Gli esercizi 16 e 17 della prima Unità Didattica (p. 164) sono esemplificativi per verificare la comprensione della razionalità speculativa hegeliana, della sua critica al concetto di infinito, e per lavorare con gli alunni sugli obiettivi formativi specifici al tema.

ro piano dell'esperienza empirica, "naturale", con lo scopo di cogliere il senso ultimo, l'aspetto fondativo della realtà. Così vanno lette, con le dovute distinzioni, sia la dottrina dell'Atto puro di Aristotele sia la filosofia dello Spirito assoluto di Hegel: forme ultime di giustificazione razionale del mondo naturale, "fisico". Sotto questo aspetto, l'impianto teorico di base del *modello di razionalità speculativo* resta pressoché invariato nel corso della sua storia. Viceversa, il *modello di razionalità scienziista*, che non si avvale del prioritario riferimento a principi extra-empirici o extra-temporali, si configura attraverso lo sviluppo storico della pluralità delle sue formulazioni teoriche. Esse intendono circoscrivere il sapere allo studio dei fenomeni naturali ed alla rilevazione delle leggi naturali che li regolano, con lo scopo di acquisire le conoscenze scientifiche e le competenze tecniche necessarie a migliorare la vita materiale degli uomini. Una finalità, questa, certamente non meno nobile dell'interrogazione sui fondamenti ultimi, trascendenti o immanenti, della realtà. Perciò, **nel contesto teorico assunto in questo percorso didattico, IL TERMINE "SCIENTISTA" NON POSSIEDE ALCUN SIGNIFICATO PEGGIORATIVO O DISPREGIATIVO** (come quello, per intenderci, coniato da coloro che hanno assunto una posizione particolarmente critica nei confronti della filosofia della scienza dell'Ottocento) ma intende invece **QUALIFICARE UNA RAZIONALITÀ EPISTEMOLOGICA** che ha la sua ragion d'essere nell'assunzione di un orientamento rivolto alla costituzione di un **SAPERE PREVALENTEMENTE PRATICO, CHE SI ESPLICITA NELL'USO, PROGRESSIVAMENTE SEMPRE PIÙ SPECIFICO, DELLE METODOLOGIE SCIENTIFICHE.**

Un sapere così concepito necessita, evidentemente, di una presentazione agli studenti che sia in grado di far loro cogliere le principali fasi del suo sviluppo storico, che mostri la connotazione *diacronica* della razionalità scienziista. Ciò è particolarmente rintracciabile in tre momenti significativi della sua storia: nella tarda scolastica (XIV secolo), nel razionalismo e nell'empirismo moderno (XVII-XVIII secolo), nel positivismo e nell'empirismo logico (XIX-XX secolo). Pertanto il percorso didattico sul *modello di razionalità scienziista* si avvale dell'apporto di alcuni brani selezionati dalle opere di *Duns Scoto*, di *Ockham*, di *Cartesio*, di *Comte* e degli esponenti del *Wiener Kreis*.

Il volontarismo metafisico di Duns Scoto e l'empirismo nominalista di Ockham portano a maturazione la crisi della concezione unitaria del sapere che era stata elaborata dal mondo antico e medievale. L'orientamento speculativo di **Duns Scoto** perde l'interesse per la giustificazione delle verità di fede ed istituisce una metafisica ontologica che assegna un'autodeterminazione all'ente singolo. L'ontologia di **Ockham** recide ogni riferimento alle sostanze comuni e risolve il problema degli universali nell'individualità nominale delle cose. In questi due autori, lo spostarsi dell'interesse teoretico dalla realtà trascendente ed universale a quella empirica ed individuale, insieme con l'affermazione dell'autonomia della ragione dalla teologia, costituisce l'esordio della *razionalità scienziista* come particolare concezione del sapere.¹⁸

¹⁸ Dai brani selezionati dalle opere di Duns Scoto (*Opus oxoniense* e *Reportata parisiensia*) e di Ockham (*Summa logicae* e *Quodlibet*) emerge che: a) il volontarismo religioso scotista sancisce il primato della volontà (facoltà morale) sull'intelletto (facoltà razionale dedita la logica ed alla metafisica) e separa decisamente la sfera della fede religiosa da quella della rigorosa ricerca scientifica; b) la metafisica scotista indica un principio, l'*ecceità*, che determina l'individualità dell'ente, "l'ultima realtà dell'ente" (*Modelli di razionalità*, p. 69) che non è più riconducibile ad alcuna essenza (Platone) o sostanza (Aristotele) universale; c) il nominalismo occamista assegna al linguaggio un signifi-

L'evoluzione moderna di questa forma di razionalità ha prodotto da un lato l'empirismo di Bacone (la *filosofia prima* accumula i risultati delle scienze) e di Hobbes (nominalismo, convenzionalità delle scienze, contrattualismo politico) dall'altro lato il razionalismo di Cartesio e degli illuministi (in questi ultimi il razionalismo è mescolato a motivi schiettamente empiristici). Alcuni brani tratti dal *Discorso sul metodo* e da *I principi della filosofia*, in cui **Cartesio** esplicita la propria concezione del sapere, sono stati scelti per rappresentare il paradigma scienziista moderno. Il sapere è concepito da Cartesio come una *mathesis universalis* che dirige le attività scientifiche e trasforma il mondo. La matematica viene intesa come la scienza delle relazioni che, da un lato tende a risolversi nella pluralità dei saperi delle scienze particolari, ma che da un altro lato rappresenta l'indispensabile strumento meta-scientifico per la costruzione di un quadro unitario del sapere.¹⁹ Si tratta di un sapere finalizzato a scopi pratici e rivolto alla definizione dei fenomeni naturali, entro quei parametri teorici che Cartesio considerava appropriati, cioè la materia e il movimento locale. Ciò che qui si vuole sottolineare è che la fisica cartesiana (come tutti i prodotti teorici della rivoluzione scientifica del Seicento) conferma le istanze da cui aveva tratto origine, a partire dalla seconda scolastica, il processo di autonomia della ragione dalla metafisica teologica medievale.

Il successivo autore presentato in questa seconda unità didattica è **Comte**, del quale sono proposti due brani estratti dal *Corso di filosofia positiva*. In questa parte del percorso didattico assume rilevanza un concetto che denota il tipo di evoluzione che il paradigma scienziista assume tra la seconda parte dell'Ottocento ed il primo Novecento. Si tratta del concetto di "positivo". In Comte esso designa principalmente ciò che è reale, ciò che è rivelato dai fatti in contrapposizione a ciò che è chimerico, astratto, ideale, irraggiungibile dall'osservazione. In secondo luogo esso designa ciò che è certo, preciso, organizzato ed utile. Pertanto la *scienza positiva*, di cui Comte si fa promotore, costituisce una forma di sapere che orienta all'osservazione ed allo studio dei fatti, con lo scopo desumerne le leggi generali che li costituiscono e che rendono possibile la previsione di altri fatti.²⁰ Il sapere fi-

cato convenzionale, secondo cui i termini ed i concetti non indicano più, come in Aristotele, le strutture ontologiche della realtà, ma solo gli usi che la consuetudine codifica in significati.

¹⁹ I brani scelti da *I principi della filosofia* e da il *Discorso sul metodo* presentano la posizione critica di Cartesio verso quella filosofia tradizionale (il suo bersaglio polemico sono Platone ed Aristotele) che ha fallito nel «cercare le prime cause e i veri principi donde si possano dedurre le ragioni di tutto ciò che si è capaci di sapere» (p. 75). Per Cartesio la matematica è la scienza prima che, semplificata nel sistema degli assi coordinati, traduce le grandezze geometriche in equazioni algebriche e ne garantisce l'oggettività. Nella metafora dell'"albero del sapere" la matematica rappresenta il compimento dell'intero processo deduttivo del conoscere, dall'universalità, rappresentata dalle nozioni chiare ed evidenti, alla loro applicazione in ambiti particolari (l'uso tecnico della scienza); così dalle radici dell'albero, grazie alla linfa prodotta «delle questioni facili e semplici, come sono quelle della matematica», le verità prime ed universali della metafisica nutrono la scienza fisica, la medicina e la meccanica, e si concretizzano infine in quei particolari frutti che sono le azioni morali (pp. 76-78). Ma proprio per quanto riguarda il suo frutto ultimo (probabilmente, per Cartesio, il più prezioso) cioè la morale, l'albero cartesiano del sapere lascia insoddisfatti. Questo paradossale disimpegno cartesiano sulla morale genera una ragione autonoma dai propri fini; tuttavia è un'autonomia necessaria allo sviluppo storico di una morale non pregiudiziale, che rende la ragione più capace di avvalersi, senza vincoli a lei estranei, dei risultati a cui giungono le scienze (cfr. esercizio di verifica n. 6, p. 167).

²⁰ Da Comte in poi la razionalità scienziista, o "positiva", assume un carattere *previsionale* (p. 80). Come era stato per Cartesio, così anche per Comte la matematica costituisce il metodo per le altre scienze, sia per la sua generale capacità di calcolo sia per la forma concreta che assume nella geo-

losofico viene allora concepito come un *sistema unificato di conoscenze* che organizza ed integra i metodi ed i risultati delle singole scienze, come una meta-scienza che desume il criterio di razionalità dalle scienze determinandone il significato. La medesima concezione di fondo la ritroviamo nella posizione assunta dagli esponenti della celebre associazione scientifica che, nei primi anni del Novecento, prende il nome di "**Circolo di Vienna**". Tuttavia il neopositivismo viennese si libera dalla metafisica materialista che ha contraddistinto il positivismo ottocentesco e circoscrive il discorso scientifico ai metodi delle scienze naturali ed al linguaggio logico-matematico che ne costituisce lo sfondo unitario.²¹

4.4 - Il modello di razionalità ontologico

Il percorso didattico, problematizzando il tema sul sapere, ha indotto ogni modello di razionalità ad istituire una particolare 'forma del pensare' che orienta i modi con cui si organizza e si coordina l'esperienza del sapere.²² Così nel paradigma speculativo il giudizio sul sapere si esprime in una dimensione principalmente teoretica, rivolta alla ricerca dei principi universali e necessari che garantiscono una fondazione ed una giustificazione della realtà nella sua interezza (*verità come principio*). La razionalità che invece emerge nel paradigma scienziato (o "positivo") giudica il sapere dal punto di vista pratico ed utilitario, richiamando l'attenzione sul carattere calcolabile e previsionale dei fenomeni che caratterizzano la realtà, per favorire i progetti scientifici e le applicazioni tecniche funzionali al miglioramento concreto della vita umana. Ciò che questo spirito "positivo" di ricerca mette in campo, riguarda una specifica concezione della verità che identifica il vero con il calcolabile, perseguendo l'intento di approdare ad una corrispondenza tra pensiero e realtà mediante l'apporto delle scienze esatte (*verità come esattezza*). Tuttavia l'ambizioso progetto scienziato si scontra proprio con gli esiti della ricerca scientifica che, a partire dall'inizio del secolo scorso, hanno generato nuove istanze nelle scienze ed hanno suscitato nuove domande di senso nella filosofia, rinnovando e trasformando l'epistemologia moderna. I nuovi orizzonti aperti dalla scienza pongono in risalto il problema dell'oggetto reale della sua ricerca, e ciò prevede una caratterizzazione della scienza come "scienza di ciò che è", *ontologia*. Allora un altro tassello deve aggiungersi alla ricostruzione delle articolazioni del sapere: il *modello di razionalità ontologico*.

metria generale e nella meccanica razionale, permettendo lo studio dei fenomeni più semplici (pp. 83-84).

²¹ Il sapere riflette sui dati scientifici ed assume così un significato epistemologico. Il primo aspetto della sua riflessione specifica consiste nell'analisi logica che chiarisce il carattere di scientificità, di verità, del discorso; sorge così il progetto di una filosofia analitica protesa a liberare il linguaggio dalle ambiguità, dagli equivoci e dagli pseudoproblemi metafisici che ne ostacolano il compito veritativo. Il secondo aspetto del sapere "neopositivo" consiste nel richiamo alla verifica empirica, all'osservazione del dato sensibile; dunque la scienza stessa, con la scoperta delle geometrie non euclidee, con formulazione della teoria della relatività e con l'avvento della fisica quantistica, diventa colei che apre un nuovo orizzonte di problemi e le nuove domande di senso intorno alla 'certezza del dato' (pp. 86-90; esercizi di verifica p. 170).

²² I modelli di razionalità perciò non vanno intesi come dei "sistemi di pensiero", cioè come dei punti di partenza o dei punti di arrivo definitivi a cui giunge il pensiero, ma vanno concepiti come delle **strategie della ragione** che sono rivolte alla comprensione dell'esperienza, dell'esperienza della ragione.

A questo punto del percorso didattico diventa rilevante riflettere ulteriormente sul contesto storico e filosofico del Trecento, un'epoca in cui si sono evidenziati i segni della crisi del paradigma cosmologico antico, che inducono alla tendenziale decadenza della concezione unitaria del sapere, caratterizzata dal prevalere della razionalità speculativa. La prima maturazione moderna di questa crisi può essere individuata nel pensiero di **Suarez**, il filosofo scolastico che, alla fine del Cinquecento, ebbe la capacità di coniugare insieme la concezione occamista dell'individualità del reale e la dottrina scotista della contrazione della natura comune, per poi collocarle all'interno della riforma tomista della metafisica aristotelica, che prevede il primato della teologia sull'ontologia.²³

Il *modello di razionalità ontologico* nasce quindi, come il modello di razionalità scienziata e come (si vedrà in seguito) il modello di razionalità critico, dalla crisi dell'assetto scolastico che si è compiuta nel Trecento. Il paradigma ontologico trova una sua prima configurazione nel pensiero neoscolastico del Seicento, dove compare per la prima volta la nozione di ontologia. Nel Settecento, la filosofia di **Wolff** permetterà a tale nozione di avere una grande fortuna.²⁴

Troviamo poi una successiva significativa evoluzione del paradigma ontologico tra l'Ottocento ed il Novecento, nella concezione univoca dell'essere formulata da **Brentano** e nel dibattito sull'interpretazione della *Metafisica* di Aristotele, che si svolse in Germania ad opera di Zeller, Natorp e Jaeger.²⁵ In seguito, nel pensiero contemporaneo, Husserl ed Heidegger hanno notevolmente contribuito a dotare di un importante impulso l'evoluzione della razionalità ontologica.

Il pensiero di **Husserl** raccoglie l'esigenza di formulare una critica alla "certezza del dato" proprio a partire dalla progressiva dismissione di questa nozione in ambito scientifico.²⁶ Con ciò viene posto in primo piano il problema della liberazione del mondo dalla pregiudiziale visione oggettivistica della scienza moderna, che impedisce agli uomini di compiere un'esauriente riflessione sul senso vero e completo delle proprie attività. Così Husserl avverte l'urgenza del recupero di una forma pre-scientifica di pensiero, da realizzarsi attraverso la riduzione trascendentale, un atto del pensiero con cui l'io trascendentale, ontologicamente inteso, può avere accesso al mondo della vita ed ai propri contenuti, non più intesi come cristallizzati "dati di

²³ Nella metafisica di Suarez (cfr. F. Suarez, *Disputationes metaphisicae*, 1597) troviamo riconfermato e chiarito il primato "logico" della teologia sull'ontologia, una condizione che non separa le due discipline ma che ne distingue il rispettivo ambito di ricerca. Così lo studio dell'essere può avere per oggetto l'ente determinato (ontologia) oppure l'ente sommo (la teologia): una concezione che conferma il tramonto della concezione unitaria della metafisica, così come era stata anticamente pensata da Aristotele. Per comprendere meglio il significato di questa concezione si può fare riferimento al problema aristotelico dei significati dell'essere che hanno per riferimento la nozione di *sostanza*. Come è già stato evidenziato nella prima Unità di questo modulo didattico (cfr. *Modelli di Razionalità*, pp. 31-32), Aristotele concepisce il significato dell'essere in relazione al concetto di sostanza ovvero secondo una relazione analogica che attribuisce all'essere tanti significati quante sono le categorie (quantità, qualità, relazione ecc.). Questa dottrina è ripresa dalla scolastica medievale e passa sotto il nome di *analogia attributionis*. Ma diversamente da Aristotele, gli scolastici, seguendo le orme dell'interpretazione neoplatonica di Aristotele fatta da Avicenna, intendono l'*analogia entis* in senso soprattutto proporzionale, privilegiando la trattazione teologica che Aristotele fa dell'essere e della sostanza negli ultimi tre libri della *Metafisica*.

²⁴ Cfr. *Modelli di Razionalità*, pp. 93-94.

²⁵ *Ibid*, pp. 95-98.

²⁶ *Ibid*, pp. 88-89.

fatto" (empirismo ingenuo) ma come "essenze" o esperienze sempre possibili. Così ci si muove nella direzione di un ripristino del primato del sapere filosofico, del suo compito teoretico e pratico insieme²⁷, che Husserl identifica, a partire da *Ricerche logiche*, con lo studio rigoroso delle essenze (la fenomenologia) e cioè degli oggetti intenzionali della coscienza, gli oggetti verso cui essa si apre e verso cui essa tende²⁸.

Mentre la fenomenologia husserliana mostra la via attraverso cui l'io intuisce le forme pure degli enti e del mondo determinandone il valore, l'ermeneutica di **Heidegger**, invece, si assume il compito di fare emergere il modo d'essere dell'uomo, il suo essere-nel-mondo storico ed esistenziale, il *Dasein*. La problematizzazione della razionalità ontologica si sposta così dal piano delle essenze, forme pure della realtà ideale, al piano dell'esistenza, del tempo dell'Esserci. In questa dimensione il senso dell'essere viene allora rivelato a partire da quell'ente privilegiato che è l'uomo, colui che detiene il particolare vantaggio di formulare domande. L'Esserci possiede dunque la priorità ontologica sugli altri enti e diviene la sede adeguata per lo svolgersi dell'analisi ontologica.²⁹

²⁷ In *Crisi delle scienze europee*, Husserl è esplicito: la filosofia ha il compito di dotare di un senso e di un fine le scienze.

²⁸ "Il" rosso, "il" numero tre, "il" triangolo, sono intuizioni eidetiche che rimandano all'essenza di queste entità e che si formano a partire dal piano empirico: "questo" colore rosso, "questo" numero tre, "questo" triangolo, che ho di fronte a me (intuizioni empiriche). Il processo di astrazione e di universalizzazione messo in moto dalle intuizioni eidetiche - nel loro concepire essenze ideali-reali - è ciò che consente la costruzione delle scienze, che Husserl chiama *ontologie regionali* (*Ricerche logiche*, vol. 2). Contro l'ingenuità naturalistica che intende la realtà di fronte a noi come già data, presupposta (il soggetto, la natura, la psiche ecc.) diventa necessario ricondursi, invece, allo **studio di ciò che si presenta di fronte a noi sin dall'origine del nostro rapporto con il mondo**; e la fenomenologia è appunto la disciplina che consente alla verità di manifestarsi all'intuizione della coscienza (*verità come manifestazione*; cfr. schema **p. 108**). Ciò impedisce che la natura sia pensata, in modo illusorio, come una realtà originaria (il torto della scienza moderna da Galilei in poi), come un mero dato di fatto, indipendente dall'attività critico-normativa dell'uomo (per cui il monito: «le mere scienze di fatti generano meri uomini di fatto» (*Crisi delle scienze europee* § 1) Cfr. anche *Modelli di Razionalità*, **pp. 99-103**; esercizio **p. 173**).

²⁹ «L'analitica dell'Esserci resta dunque l'esigenza prima nel problema dell'essere» (*Essere e tempo*, § 5; tr. P: Chiodi, Longanesi, Milano 1976, p. 34) Heidegger assume il metodo fenomenologico al fine di chiarire il *logos* del *phainomenon* «proprio perché la funzione del logos sta nel puro lasciar vedere qualcosa, nel lasciar percepire l'ente, il logos può significare ragione» (op. cit.; § 7c; p. 54). La prima modalità d'accesso all'analisi ontologica consiste nel mostrarsi dell'Esserci (il suo primo trascendersi come essere-nel-mondo) nella sua quotidianità media, dove l'Esserci non è Se-stesso ma un Si-stesso (il "Si" dell'impersonalità del si dice, del si fa; il "Si" è ciò che oscura la possibilità della scelta consapevole del Sé, che esso compie quando è in grado di avvertire la nullità dell'esistenza, sollecitato dalla voce della coscienza, *Gewissen*, che richiama l'Esserci a se stesso; op. cit. § 54-56). In questa dimensione, il 'poter essere' dell'esistenza si misura sul rischio della progettualità e sulla consapevolezza dell'impotenza di attuarla compiutamente. Il progetto, la cura ed il linguaggio sono le strutture della comprensione dell'Esserci. La comprensione non è autentica quando prevale la situazione emotiva del 'sentirsi gettato' come un fatto anonimo tra i mille altri fatti che compongono il mondo. Viceversa, quando sussiste il riconoscimento del limite temporale della morte, come estrema possibilità certa, assumendo tale limite al livello della comprensione del Sé (essere-per-la-morte), si compie il passaggio alla dimensione dell'esistenza autentica. La consapevolezza del limite temporale a cui l'esserci è destinato, equivale a **tenere costantemente aperto su di sé**, paradossalmente, **l'orizzonte della propria possibilità**: solo così l'Esserci, nel suo isolamento, diviene «certo della totalità del proprio poter essere, la situazione emotiva fondamentale dell'angoscia appartiene a questa auto-comprensione dell'Esserci nel suo fondamento stesso. L'Essere-per-la morte è essenzial-

Ma l'analisi ontologica, come interpretazione dell'esistenza umana, conduce inesorabilmente Heidegger ad un'*impasse*; all'interrogazione sull'originario senso dell'essere, proposta dall'approccio ermeneutico di *Essere e tempo*, l'ente ha risposto manifestando il nulla del suo essere. Ciò conduce la filosofia heideggeriana, negli anni Trenta, ad abbandonare ogni ricerca sull'essere dell'ente per orientarsi sull'essere stesso come svelamento (*aletheia*, evento; *verità come manifestazione*)³⁰.

In questa nuova ontologia è proprio la poesia, la cui essenza è l'*ascolto del linguaggio dell'essere*, che assume una valenza filosofica. Si tratta di un'*ontologia del linguaggio poetico* che esprime l'incessante ricerca di significati sempre nuovi per le parole, che sono sempre parole dell'essere. Questa rinnovata ontologia prevede la presa di distanza dalla nozione di verità come esattezza (di matrice platonica) e l'assunzione, in sua vece, della nozione di verità come evento, manifestazione.³¹

4.5 - Il modello di razionalità critico

L'ultima unità didattica del percorso sul sapere riguarda la razionalità del giudicare, la capacità della ragione di sottoporre qualcosa ad un rigoroso esame. Il verbo greco *krino* significa giudicare e con Kant questa nozione ha goduto di grande fortuna. Difatti il termine tedesco *Kritik* è stato introdotto proprio da Kant con l'intento di formulare un'analisi scrupolosa che accerti i fondamenti ed i limiti della ragione. Si deve perciò ammettere che nessun autore possa introdurre il modello di razionalità critico meglio di *Kant*. Per poi rappresentare la razionalità critica del Novecento abbiamo ritenuto che la scelta potesse cadere su *Horkheimer* e *Popper*, due autori che, da differenti ambiti di ricerca (la sociologia il primo e l'epistemologia il secondo) hanno marcatamente espresso l'esigenza di porre a fondamento di ogni atteggiamento filosofico il chiarimento sui *limiti* (i criteri e i metodi) e sulla *validità* (anche oltre il puro ambito gnoseologico) della razionalità.

Un primo brano scelto dalla Prefazione alla seconda edizione (1787) della *Critica della Ragion Pura* di **Kant**, un secondo brano tratto dal *Saggio sull'intelletto*

mente angoscia.» (op. cit.; § 52, p. 323). Cfr. anche *Modelli di Razionalità*, pp. 103-105; esercizio n. 6, p. 173.

³⁰ Procedendo in questa direzione, Heidegger critica la metafisica occidentale (ad incominciare da Platone fino a Nietzsche) e ne denuncia l'onto-teologia, e cioè la presunzione di cercare l'essere nell'ente (il cui esito è fatale, come aveva dimostrato l'ermeneutica di *Essere e tempo*) fino alla trasformazione della metafisica in fisica, destinando l'essere all'oblio, al nulla (*Introduzione alla metafisica*, 1935; *La dottrina platonica della verità*, 1931-32., 1940). Contrariamente a quanto ha espresso la storia della metafisica occidentale, l'essere di cui parla Heidegger è una realtà unitaria, non composta dal binomio essere-enti ma dalla relazione tra essere e nulla, da cui gli enti dipendono, ma anche da cui gli enti si differenziano costantemente. È sulla base di questa **differenza ontologica** tra essere ed ente (e degli enti tra loro), che può avvenire un nuovo inizio per l'ontologia, così che essa lasci rivelare l'essere per ciò che è: il segnale per l'abbandono (*Gelassenheit*) ad esso.

«-(scienziato): "che cos'ha a che fare l'abbandono con il pensare?"

-(maestro): "Nulla, se intendiamo il pensare in senso tradizionale, come rappresentare. Ma solo l'essenza del pensare, il solo ed autentico scopo della nostra ricerca, è ricondotta all'abbandono" » (*L'abbandono*, [1944-45]; Il melangolo, Genova 1989; p. 50) Cfr. anche *Modelli di Razionalità*, pp. 106-107.

³¹ Cfr. *Modelli di Razionalità*, esercizio di verifica n. 7, p. 173.

umano di Locke (Epistola al lettore), sono stati scelti per mostrare la posizione da cui prende avvio la razionalità critica di Kant.³²

La razionalità critica messa in mostra da Kant considera l'io come soggetto del pensiero che prescrive le sue leggi alla natura senza attingerle né da quella (come avviene nelle forme di pensiero riconducibili al paradigma scienziata o positivo) né da una natura soprasensibile (come accade nelle filosofie che condividono gli assunti di fondo del paradigma speculativo). Un terzo brano, selezionato questa volta dalla Prefazione alla seconda edizione della *Critica della Ragion Pura*, chiarisce questa posizione kantiana.³³

Per Kant l'"ipotesi", il fondamento di tutta la scienza galileiana su cui viene costruito l'esperimento, si traduce nella domanda fatta alla natura per costringerla a rispondere. La ragione può e deve accostarsi alla natura, per costruire la scienza, ma questo non significa, né mai significherà, la loro totale convergenza.

Anche in **Horkheimer** il termine "critica", riferito a ragione, assume tutti i significati che sono stati prima menzionati. Ciò comporta che l'opera della ragione sia assunta ancora come un'attività capace di giudicare, e per far questo essa deve tornare in possesso della sua funzione oggettiva, inoltre vuol anche dire che essa sia considerata come un'attività che può riconoscere i propri limiti, che cioè sia in grado, nell'epoca del dominio tecnologico e del mondo amministrato (*Verwaltete Welt*), di riconciliarsi con la realtà concreta e con la natura.³⁴

³² Dalla lettura dei brani sopra citati (pp. 110-111) emerge che non può darsi un'autentica ricerca scientifica senza che questa non produca dei risultati concreti e condivisi da tutti. Ciò comporta che tali risultati siano stati sottoposti al vaglio della nostra esperienza sensibile. Ecco allora che, coerentemente con l'impostazione galileiana e newtoniana della scienza, **ai problemi metafisici non è possibile dare alcuna soluzione scientifica**. Ma Kant, a differenza di Locke, considera la sensibilità un'esperienza provvisoria, incapace di elaborare autonomamente i giudizi dotati di universalità, i giudizi che servono alla fondazione della verità scientifica. Perciò, la strada che l'indagine critica deve imboccare è quella della mente umana, che conduce all'intelletto ed alle sue strutture formali (io penso trascendentale e categorie trascendentali).

³³ Kant qui ripercorre brevemente la storia della scienza fino ai suoi giorni (pp. 111-114; esercizi p. 174), dove evidenzia che «tutti gli indagatori della natura» e soprattutto Galilei, Torricelli e Stahl «furono colpiti da una luce. Essi compresero, che *la ragione scorge soltanto ciò che essa stessa produce* secondo il suo disegno, e capirono che essa deve *procedere innanzi con i principi dei suoi giudizi basati su stabili leggi e deve costringere la natura a rispondere alle sue domande, senza lasciarsi guidare da essa sola, per così dire, con le dande.*»

³⁴ Proprio questo riconoscimento della funzione auto-limitante della ragione è ciò che avvicina Horkheimer a Kant ed è, secondo noi, un buon motivo per includere la sua filosofia e la sua sociologia nel modello di razionalità critico. Una seconda ragione consiste nel suo atteggiamento ostile nei confronti del dogmatismo metafisico, in cui può ricadere una razionalità di tipo speculativo come quella di Hegel. Infatti in Horkheimer l'accezione di "metafisica dogmatica" è usata criticamente in riferimento all'idea hegeliana di storia, alla rappresentazione panteistica che egli ne fa, giustificandola nella sua totale autonomia e pensandola come un'entità sostanziale ed unitaria. La critica di Horkheimer alla ragione hegeliana è diretta al suo aspetto sistematico ed assolutista, soprattutto là dove i soggetti sociali e politici sembrano risultare del tutto strumentali ad essa. Da questa posizione critica verso Hegel restano escluse: 1) il valore edificante del momento negativo nella dialettica hegeliana, in particolare la sua imprevedibilità e la sua capacità di generare le dinamiche di differenziazione nella realtà; 2) la consapevolezza, spesso presente in Hegel, che la storia umana sia lacerata dal dolore e dalla miseria; 3) il merito tutto hegeliano di avere de-interiorizzato e de-privatizzato il soggetto destinandolo alla vita reale, un'assegnazione che acquista significato in una prassi intesa a trasformare la società (l'idea marxiana di prassi, concepita come la trasformazione economica della società, in Horkheimer si muta in "pratica teorica", ed assume in sé proprio quella "critica intellettuale" che Marx aveva invece rigettato come borghese e sovrastrutturale). Superando le opposte

In Horkheimer la razionalità critica, oltre a cercare i fondamenti su cui radicare l'attività della filosofia, si pone anche come giudice dei sistemi filosofici e della storia del pensiero. Ricordiamoci di Kant; tuttavia qui non c'è un giudice-ragione che interroga una natura-testimone, c'è invece una ragione che si interroga su se stessa: è il richiamo horkheimeriano all'aspetto autoriflessivo del *teorein*, il pensiero che pensa se stesso. Così la filosofia, sottoponendo la ragione ad analisi critica, introduce le domande necessarie all'identificazione del valore e del limite della ragione oggettiva; a partire da questi presupposti diventa possibile impegnare la razionalità verso uno sguardo globale che si estenda su tutta la natura e che apra la società ad una prospettiva neoumanistica che migliori la qualità della vita a tutti i suoi componenti.

Se il criticismo di Horkheimer aveva fissato l'attenzione sulla filosofia come metodologia di liberazione dal dominio della ragione strumentale, quello di **Popper** si caratterizza per il fatto che il compito principale della ragione è quello di applicarsi alla scienza, distinguendo ciò che è scientifico da ciò che non lo è. La sua epistemologia pone come criterio di riconoscimento di una teoria scientifica la sua *falsificabilità*, ovvero il fatto che la classe dei suoi falsificatori potenziali non è vuota³⁵. In secondo luogo il suo razionalismo è critico in quanto giudica fuori dall'ambito razionale (logicamente contraddittori) sia gli argomenti a favore del giustificazionismo empirico (non possiamo stabilire come vera un'esperienza futura) sia il probabilismo induttivista (non può darsi la probabilità di un'ipotesi universale perché il numero di casi osservabili è sempre di numero finito) e, siccome la scienza non può

posizioni del materialismo e dell'idealismo, la "teoria critica" di Horkheimer si propone di essere una *filosofia realistica* che si distanzia dall'idea teologico-providenziale della storia (sia nella versione hegeliana della filosofia dello spirito, sia nella versione marxista del sapere storico totale). Al contempo però, essa si espone verso una *filosofia utopica*, prospettando la costruzione di una comunità di uomini liberi, garante dei propri bisogni ed orientata al perseguimento della felicità di tutti i suoi membri, pur nella consapevolezza (schopenhaueriana) che l'impegno per la realizzazione di questi ideali non potrà mai vincere completamente la sofferenza e la morte.

Se la "teoria critica" ha fissato i limiti della "metafisica dogmatica", non è stata compiacente neppure nei confronti delle cosiddette "filosofie della vita" (Schopenhauer, Nietzsche, Dilthey, Husserl, Scheler, Simmel, Bergson), per il soggettivismo e l'interiorismo che queste manifestano, e per il loro vano atteggiamento anti-intellettualistico; gli eccessi del razionalismo borghese che in quelle compaiono, si combattono con la critica della ragione, ricollocandola entro limiti, e non tentando di eliminarla.

Pure il positivismo contemporaneo viene preso di mira: ad esso si contesta quel feticismo dei fatti che impedisce di valutarli e di individuarli come problemi. Allora il culto del dato di fatto, nella scienza sociale assume l'aspetto di un puritanesimo descrittivo, nella scienza politica determina un atteggiamento di passiva accettazione dell'esistente.

L'esigenza classica di pensare il pensiero venne messa da parte non solo dal positivismo ottocentesco ma anche dal razionalismo settecentesco della classe borghese in ascesa. L'illuminismo, che nacque come progetto di liberazione dell'umanità dai suoi miti, che si propose di emancipare l'individuo dal suo "stato di minorità", si è poi rovesciato paradossalmente anch'esso in un mito, abbandonandosi al dato come ad un idolo, dopo avere reificato il pensiero. A partire da qui è stato decretato il trionfo della "ragione soggettiva", la ragione della classe borghese e della sua prassi intesa come logica di dominio. Così la riflessione filosofica finisce col diventare un pernicioso elemento di distrazione, per una ragione strumentale tutta concentrata a guidare la prassi. (cfr. **p. 118** il brano da *Teoria critica*; **pp. 119-127** i brani da *Eclisse della ragione*; esercizi **pp. 174-176**).

³⁵ Cfr. *Modelli di razionalità*, **pp. 131-132**; il brano da *Logica della scoperta scientifica*.

scoprire le ragioni ultime delle cose, l'opposizione all'essenzialismo diventa una scelta metodologica.³⁶

Il modello di razionalità critico, anche nella versione popperiana, indica che la verità in senso assoluto non si coglie mai; tuttavia esso mostra anche che l'idea di verità motiva e regola l'attività del ricercatore. Non si può pretendere che una teoria sia vera, ma che essa sia un'*approssimazione alla verità* migliore di quella prodotta da un'altra teoria. Così la razionalità critica di Popper pone la condizione del confronto come modalità implicita alle teorie scientifiche; esse infatti sono sempre rapportabili tra loro attraverso una discussione critica e una necessaria corroborazione, entrambe miranti a determinare una preferenza per la teoria che ha resistito più a lungo agli attacchi delle teorie concorrenti.³⁷

Concludendo possiamo ribadire che una razionalità critica si riconosce dall'esigenza che essa ha di circoscrivere il proprio ambito, la propria operatività, di delimitare i confini entro cui applicare le metodologie o i procedimenti atti a stabilire la propria validità. Ma questa finitudine o limitatezza non ostacola l'*evoluzione* del pensiero umano, anzi ne funge da stimolo, in quanto lo induce a perfezionarsi nella capacità di esaminare i propri prodotti, ovvero i propri assunti teorici.

4.6 Considerazioni a margine

Lo svolgimento della tematica "Le articolazioni del sapere" è giunto al termine; prima di concluderlo però è opportuno trarre le ultime considerazioni sulle *differenze d'impostazione* che ogni modello possiede.

Se il *modello di razionalità speculativo* costruisce una razionalità astratta che si determina in un piano sincronico extra-temporale (una extratemporalità che talvolta non riguarda solo l'aspetto formale ma anche lo scopo ultimo dell'attività razionale), il *modello di razionalità scienziista* invece possiede una razionalità contestuale che evolve in senso lineare e progressivo (un progresso lineare nel tempo, che si produce concretamente "nei fatti"). D'altra parte, mentre il *modello di razionalità ontologico* è caratterizzato da una rigorosa attività interpretativa che lo obbliga a confrontarsi con la tradizione filosofica (il problema della realtà degli enti) e

³⁶ *Ibid.*, pp. 133-138; i brani da *Logica della scoperta scientifica* e da *Congetture e confutazioni*. In Popper l'attività della ragione è critica sia perché ricerca epistemologicamente i propri limiti affidandosi all'errore ed alla confutazione, sia perché assume l'idea della verità solo come un valore-guida. Egli è certamente d'accordo con l'assunto kantiano secondo cui la mente umana, assimilando i dati sensoriali ed organizzandoli sotto una forma matematica, prescrive le proprie leggi alla natura e non le deriva da essa, ma contrasta con Kant sul significato da dare alle leggi scientifiche; queste infatti non sono più intese come delle geniali verità certe, bensì come delle meravigliose *congetture*. Il razionalismo critico popperiano non prevede di stabilire il criterio della fondazione o giustificazione della scienza, ma quello di distinzione tra ciò che è scienza e ciò che non lo è, *entro un'idea complessiva ed evolutiva della conoscenza umana* che **include anche l'apporto euristico delle concezioni metafisiche**. Infatti Popper non condivide l'idea neopositivista secondo cui gli assunti della metafisica sono privi di senso, risultando, alla prova dei fatti, non scientifici. Al contrario essi, anche se non sono controllabili empiricamente, dimostrano di essere delle importanti intuizioni di ordine generale che, successivamente, hanno preso spesso la forma di concezioni scientifiche. Un esempio tra i tanti è l'atomismo di Democrito.

³⁷ *Ibid.*; pp. 139-141; i brani da *Congetture e confutazioni*; esercizi pp. 176-178.

con il "circolo ermeneutico"³⁸ generato dalla domanda sull'essere, il *modello di razionalità critico* si configura invece come un'interrogazione sul sapere che si confronta sempre e costantemente con i propri limiti e ne fa esperienza (il problema della circoscrizione degli ambiti disciplinari e scientifici, affrontato nella convinzione che il progresso della ragione è problematico e che la sua evoluzione non è prevedibile).

Indichiamo uno schema riepilogativo:

Modello di razionalità	Tipologia dello schema interpretativo ³⁹	Definizione che caratterizza il modello
<i>Speculativo</i>	Sincronia astratta	I principi non ammettono ulteriori passaggi logici
<i>Scienziista</i>	Diacronia lineare progressiva	La scienza supera traguardi in successione
<i>Ontologico</i>	Diacronia circolare	Lo studio dell'essere è un'infinita ermeneutica
<i>Critico</i>	Sincronia concreta	La filosofia è ricerca e delimitazione della razionalità

5 I MODELLI DI RAZIONALITÀ COME LABORATORIO FILOSOFICO

L'intenzione di fondo che ci ha guidati nella stesura del volume consiste nel cercare di comunicare lo SPIRITO COSTRUTTIVO CHE ANIMA IL METODO PER MODELLI DI RAZIONALITÀ, un metodo che mette a tema un problema, e che trova poi alcune vie di sviluppo attraverso la problematizzazione e l'argomentazione filosofica. I quadri d'insieme che emergono sono poi stati definiti *modelli di razionalità*. Ora, per rendere conto dello spirito costruttivo del metodo didattico qui proposto, si rende necessaria la presentazione di un'ipotesi di lavoro su cui, l'insegnante che è interessato, potrà prodigarsi.

Vi è oramai una tendenza, espressa da più parti, ad **introdurre la filosofia attraverso un breve momento di esperienza estetica**. L'osservazione di un

³⁸ Con il termine di *Zirkel des Verstehens*, Heidegger indica un'operazione filosofica di mediazione, un atto pratico, un movimento spontaneo e produttivo dell'esserci che attua il suo essere secondo le possibilità assunte in quel momento; tali possibilità d'essere valgono solo per quel momento in quanto traggono origine dai presupposti, dalle pre-comprensioni, dai pre-giudizi, che sono «le convinzioni ordinarie degli uomini e del mondo in cui vivono». Il *circolo di comprensione-interpretazione*, che «deve sempre muoversi nel compreso e nutrirsi di esso», comporta un *lavoro di mediazione* tra questi due termini, che non può avvenire uscendo fuori dal circolo ma solo «nello starvi dentro nella maniera giusta» L'ambiguità di termini "precomprensione" e "interpretazione" deve essere mediata da chi fa filosofia, con la consapevolezza che si tratta di una terminologia che assume solo *di volta in volta* il valore di verità o di falsità. (Cfr. M: Heidegger, *Essere e tempo*, § 32; tr. it. P. Chiodi, Longanesi, Milano 1976, p. 194.)

³⁹ La caratteristica strutturale del modello razionale, che indica: A) lo stato, la condizione, su cui si fonda la razionalità, B) la visione evolutiva della razionalità. Per identificare queste due caratteristiche è stata utilizzato il binomio, preso a prestito dalla linguistica strutturalista, sincronia/diacronia; da cui A=sincronia, B=diacronia.

quadro, la visione di un breve episodio di un film, l'ascolto di un brano musicale, fungono da presentazione ad un problema, ad una domanda filosofica, su cui poi interviene, con tutta la sua rigosità argomentativa, l'attività della filosofia.

Detto ciò, molto brevemente, vediamo insieme come si potrebbe problematizzare la nozione di *progresso*, una nozione che incontriamo sovente nel testo *Modelli di razionalità*.

Innanzitutto, seguendo la via dell'approccio estetico, si potrebbe incominciare dall'ascolto di un breve brano musicale.

La scelta è caduta su *John Barleycorn must die*, un famoso brano dei *Traffic*, composto nel 1970, e riproposto recentemente da Gabriele Salvatores come colonna sonora del suo film *Nirvana*. I *Traffic* sono un noto gruppo rock inglese, che fu attivo tra la seconda metà degli anni sessanta e la prima metà degli anni settanta, che si espresse in uno stile *progressive*, e cioè contraddistinto dall'immissione di contenuti innovativi e creativi (contenuti folk, in questo caso) all'interno di una matrice rock-beat e blues.

Il tema del brano in questione riprende direttamente una canzone tradizionale molto diffusa nella regione inglese del Devonshire e nelle campagne scozzesi fino all'inizio del secolo scorso. Essa narra la vicenda di un personaggio popolare, John Barleycorn, l'incarnazione dello spirito della birra e del whisky (John "Grano d'orzo"). Le radici storiche della canzone risalgono al Seicento e la sua persistenza nella cultura popolare è dimostrata dal fatto che, un secolo dopo, se ne trova ancora traccia nei lavori in lingua scozzese del poeta Robert Burns (1759-1796). In epoca più recente, un romanzo di Jack London (*John Barleycorn*, 1914) ha riproposto la vicenda all'attenzione di un pubblico più vasto.

Il significato *letterale* del testo riguarda il rito della mietitura nel ciclo della produzione del whisky. Accanto a questo primo significato ne possiamo scorgere un secondo, di tipo *antropologico*, collegato alle forme rituali praticate dagli agricoltori che accompagnavano la mietitura; questi riti prevedevano che l'ultimo mietitore venisse legato con fasci di grano o d'orzo, proprio come appare nei disegni tradizionali che rappresentano la vicenda. Un terzo significato chiama in campo il concetto di *tempo* sotto l'aspetto della sua *ciclicità*: l'allegoria della produzione del whisky, il sacrificio di John Barleycorn (l'orzo) che viene brutalmente ucciso e sotterrato, ma che poi *rinasce sotto una forma superiore* (il whisky); questo evento è la rappresentazione allegorica della morte e della rinascita nel ciclo delle stagioni, della trasmutazione delle forme di vita.

Fatte queste premesse si può passare all'ascolto del brano musicale dei Traffic, a cui accompagnare la lettura del testo.⁴⁰

40

There were three men came out of the west, their fortunes for to try And these three men made a solemn vow: John Barleycorn must die They've plowed, they've sown, they've har- rowed him in Threw clods upon his head	C'erano tre uomini che venivano da occidente, per tentare la fortuna E questi tre uomini fecero un voto solenne: John Barleycorn deve morire Loro avevano arato, loro avevano seminato, loro l'avevano piantato nel terreno E avevano gettato zolle di terra sulla sua testa
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Anche altre interpretazioni del testo sono state fatte, oltre a quelle che sono state prima suggerite, alcune di esse sono legate alla mitologia, altre al simbolismo delle religioni arcaiche, altre ancora ci giungono dalla tradizione orale della civiltà contadina.

Qui però si vuole attirare l'attenzione proprio sul significato allegorico della trasformazione del whisky che riguarda il *concetto ciclico del tempo*. Può allora sorgere una domanda: "questa idea del tempo non presenta forse una certa assonanza con quel presentarsi dell'infinito nel finito che appartiene alla concezione hegeliana del tempo?" Nel testo *Modelli di razionalità* si può aver modo di constatare che il sapere, nelle sue diverse articolazioni, mostra diversi modi di intendere il tempo, la diacronicità. Abbiamo visto alcune forme di razionalità collegate alla ciclicità del tempo, altre al progresso lineare del tempo o al progresso problematico del tempo, altre ancora al tempo come evoluzione.

<p>And these three men made a solemn vow: John Barleycorn was dead They've let him lie for a very long rime, 'til the rains from heaven did fall And little Sir John sprung up his head and so amazed them all They've let him stand 'til Midsummer's Day 'til he looked both pale and wan</p>	<p>E questi tre uomini fecero un solenne voto: John Barleycorn era morto Lo lasciarono giacere per un tempo molto lungo, fino a che scese la pioggia dal cielo E il piccolo Sir John tirò fuori la sua tosta e lasciò tutti di stucco Loro l'avevano lasciato steso fino al giorno di mezza estate e fino ad allora lui sembrava pallido e debole</p>
<p>And little Sir John's grown a long long beard and so become a man They've hired men with their scythes so sharp to cut him off at the knee They've rolled him and tied him by the way, serving him most barbarously They've hired men with their sharp pitchforks who've gripped him to the heart</p>	<p>E al piccolo Sir John crebbe una lunga lunga barba e così divenne un uomo Loro avevano assoldato uomini con falci veramente affilate per tagliargli via il collo L'avevano avvolto e legato tutto attorno, trattandolo nel modo più barbaro Avevano assoldato uomini con i loro forconi affilati che l'avevano conficcato nella terra</p>
<p>And the leader he has served him worse than that For he's bound him to the cart They've wheeled him around and around a field 'til they carne onto a barn And there they made a solemn oath on poor John Barleycorn</p>	<p>E il caricatore lo trattò peggio di tutti perché lo legò al carro E andarono con il carro tutto intorno al campo finche arrivarono al granaio E fecero un solenne giuramento sul povero John Barleycorn</p>
<p>They've hired men with their crabtree sticks to cut him skin from bone And the miller he has served him worse than that For he's ground him between two stones And little Sir John and the nut brown bowl and his brandy in the glass</p>	<p>Assoldarono uomini con bastoni uncinati per strappargli via la pelle dalle ossa E il mugnaio lo trattò peggio di tutti Perché lo pressò tra due pietre E il piccolo Sir John con la sua botte di noce e la sua acquavite nel bicchiere</p>
<p>And little Sir John and the nut brown bowl proved the strongest man at last The huntsman he can't hunt the fox nor so loudly to blow his horn And the tinker he can't mend kettle or pots without a little barleycorn</p>	<p>E il piccolo Sir John con la sua botte di noce dimostrò che era l'uomo più forte dopo tutto Il cacciatore non può e neppure suonare il suo corno così forte per cacciare la volpe E lo stagnaio non può riparare un bricco o una pentola senza un piccolo (sorso) di grano d'orzo.</p>

Abbiamo infine rilevato, nello schema riepilogativo prima esposto (qui nel § 4.6), che una particolare nozione di tempo sembra fungere da discriminante tra i quattro paradigmi razionali: la nozione di tempo come *progresso*. Sembra infatti che solo il paradigma scienziista, o positivo, assuma esplicitamente questa nozione di tempo e ne faccia una categoria della propria attività razionale. Forse le ragioni di questa assunzione meritano di essere ulteriormente indagate, anche perché, se l'unico modello di razionalità che problematizza il sapere fosse quello scienziista, crediamo che il povero sir John verrebbe definitivamente tolto di mezzo. Siccome ci dispiace che questo accada, possiamo provare ad intraprendere una breve ricerca sull'origine della nozione di progresso, sul suo significato e sul suo valore.

Ciò comporta che venga **messo a tema un problema, il problema del progresso storico, affinché da questa indagine possano emergere i modelli di razionalità che ne fungono da chiarimento**. A tal fine vengono forniti alcuni riferimenti di ordine storico che possono essere accolti, oppure decostruiti e ricostruiti da coloro che intenderanno impegnarsi in un'operazione laboratoriale. Su queste basi prende avvio il laboratorio filosofico 'per modelli di razionalità'.

Antichità

Nel mondo greco il concetto di progresso era presente insieme al suo opposto, il regresso. Il progresso/regresso era una nozione di ordine spaziale che rappresenta il tempo come la misura del movimento: "Il tempo è numero del movimento secondo il prima ed il dopo" (Aristotele, *Fisica*, IV, 219 b1).

-V sec. a c.- La dipendenza totale degli uomini antichi dai ritmi celesti che scandiscono il movimento del tempo, un tempo che ruota su se stesso, si trova espresso già nel celebre passo del frammento 60 di **Eraclito**, il filosofo della circolarità, della trasmutazione e del divenire intuito: "la via all'in su e la via all'in giù sono la medesima".

-IV sec a c.- Nel libro VII della *Repubblica* di **Platone**, troviamo espressa una fenomenologia genetica della dissoluzione dello stato, che si configura (parallelamente all'anima dei cittadini) per degenerazione (il processo regressivo delle quattro costituzioni "malate": timocrazia, oligarchia, democrazia, tirannide). La riflessione sullo stato giusto prevede la comprensione della sua dissoluzione. Nel *Politico* troviamo la rappresentazione della rotazione del cosmo su se stesso, un movimento ciclico da cui l'uomo e la sua epoca sono completamente dipendenti. Nell'epoca attuale gli uomini nascono bambini e muoiono vecchi, ma verrà poi un'epoca futura in cui la rotazione del cosmo sarà in senso inverso e gli uomini moriranno nel grembo materno; gli uomini, di fronte al tempo sono impotenti. Il solo potere che gli uomini possiedono, racconta Platone nel *Protagora*, si deve a Prometeo. Con un furto ai danni degli dei Prometeo compensa l'imperizia di Epimeteo, che mancò di conferire agli uomini le doti naturali sufficienti alla loro sopravvivenza. Così Prometeo dona agli uomini ciò che non solo garantisce la loro sopravvivenza, ma che in più determina la loro supremazia: l'uso delle tecniche.

-II sec.- Le *Storie* di **Polibio**, nel testimoniare le conquiste romane del mediterraneo, descrivono il movimento storico come l'alternarsi di periodi di miglioramento e periodi di declino, cui corrisponde il movimento di circonvoluzione delle mutazioni politiche (*anacyclosis*).

-I sec.- **Virgilio**, nella IV *Ecloga*, annuncia (quasi con il tono del messianismo ebraico) l'avvento di una guida politica provvidenziale che farà la gloria di Roma (che sarà Augusto). Ma il nuovo che giunge, in realtà è un ritorno: il ritorno dei regni di Saturno (*redeunt saturnia regna*) e di una nuova configurazione del mondo (*ordo seculorum*).

Nell'antichità non c'è un'idea di progresso lineare, c'è un'idea spaziale di progresso che comprende un'andare avanti cui corrisponde, sempre e fatalmente, un'andare indietro. Quando il *ritmo alterno* ci è favorevole, questo non dipende da noi, ma dal Fato. I greci si consideravano più avanzati degli altri popoli in virtù dell'idea etnocentrica del loro predominio tecnico-intellettuale. Invece i romani consideravano la potenza militare come il fattore determinante la loro superiorità. L'Impero Romano doveva, per sua stessa necessità, avanzare militarmente ed includere gli altri popoli, rimuovendo continuamente i propri *limites*. Ma l'azione di costante abbattimento e rimozione dei confini, che Roma era obbligata a compiere nel nome dei propri *fata imperiales*, recava con sé anche un significato drammaticamente sacrilego. Le gloriose vittorie romane erano sempre anche vittorie tristi e le loro divinità protettrici e bellicose erano sempre anche *acerba fata*. Il cristianesimo di Paolo Orosio, allievo spagnolo di Agostino, fa leva sulla consapevolezza che i romani avevano di questa ambivalenza, per avvertire che la fine dell'Impero preannuncia la fine del mondo. Orosio (*Historiarum advesus paganos libri*) differisce da Agostino per questa sua disponibilità verso Roma.

Medioevo

-V sec.- Nel cristianesimo di **S. Agostino** (*Confessiones, De civitate dei*) la storia è la storia di una caduta e Dio è fuori dalla storia. La storia è pervasa dallo sguardo provvidenziale di Dio ma non è il luogo della salvezza (contro ogni teologia politica): essa è il luogo della tensione del singolo verso Dio (*profectus in animi e non in annis*). Risulta impossibile agli uomini decifrare il senso della storia.

-XII sec.- Giovanni di Salisbury (*Metalogicon*) attribuisce a **Bernardo di Chartres** il famoso paragone secondo cui "i moderni sono come nani sulle spalle di giganti". Un nano, in queste condizioni, vede più lontano di un gigante e, quindi, rispetto ad esso si trova in una situazione di superiorità, di avanzamento. Ma al contempo l'età moderna produce nani e non giganti, e perciò si trova anche in una condizione di inferiorità, che indica un regresso.

Alla cultura medievale non interessa stabilire se l'epoca in cui viviamo sia un'epoca di progresso o di declino, ciò che importa è il movimento dell'anima di ognuno verso Dio. Questo può essere inteso anche come un progresso, ma è comunque un progresso invisibile e non determinabile secondo una linea irreversibile.

Età moderna

-XVI sec.- **Machiavelli**, come Polibio, considera ancora il tempo storico un movimento circolare che nasce dalla corruzione. Nel Proemio di *I Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio* egli afferma che le forme pure della politica mutano perché declinano, "sdruciolano", regrediscono gradualmente e si allontanano dalla primitiva forza morale e vitale dei *principi* su cui erano state istituite. Così, il Machiavelli idea-

lista ed umanista dei *Discorsi*, individua nella costituzione mista della Roma repubblicana l'antidoto all'*anacyclosis* polibiana: Roma durò così a lungo perché la sua vita politica era perennemente scossa e rinnovata dalla dialettica conflittuale tra la plebe ed il senato (questa dialettica di incontro-scontro è il vero "principio" politico della *Res publica romanorum*).

Nei secoli successivi, con gli sviluppi della modernità, la storia è concepita come progresso. Progredire non significa più intraprendere un percorso di perfezionamento morale tutto interiore, o tutto rivolto al passato, ma vuol dire essere oggi più perfetti di ieri: *il tempo cronologico* è la dimensione del progresso. Il perfezionamento (il giudizio di valore sul progredire) si esplicita allora esternamente, in tutta l'estensione delle esperienze umane, in primo luogo nel sapere scientifico.

-XVII sec.- In **Bacone** (*Cogitata et visa*) la superiorità dei moderni si manifesta sul piano tecnico e pratico "in quelle tre invenzioni che erano ignote agli antichi" e che sono "l'arte della stampa, la polvere da sparo, la bussola [...] queste [...] hanno cambiato la faccia del mondo e le condizioni di vita sulla terra". La modernità non può non essere progressista.

Il *Leviatano* di **Hobbes** segna la transizione allo stato moderno, un passaggio dopo il quale *non si torna più indietro*. Le intenzioni politiche di Hobbes consistono principalmente nel voler lasciare dietro di sé le guerre civili e religiose, nel voltare definitivamente pagina ed andare avanti.

Anche l'idea della scienza che **Cartesio** esprime nel *Discorso sul metodo* è qualcosa che guarda avanti, che si pone su un piano nuovo rispetto a "quella filosofia meramente speculativa che si insegna nelle scuole"; la sua scienza è una scienza "pratica", nel senso che essa si propone di conoscere "distintamente la potenza e gli effetti del fuoco, dell'acqua, dell'aria, degli astri e dei cieli [...] a quel modo che li conosce ogni tecnico per la sua arte" per "impiegarli [...] e renderci quasi padroni e possessori della natura". In questo contesto, Cartesio non si discosta dal proclama baconiano "*scientia et potentia humana in idem coincidunt*".

-XVIII sec.- In **Kant** la ragione umana collettiva è inscritta in una storia umana progressiva, che ha la certezza, essa stessa, di essere progressiva secondo una linea che *non ha fine*. In *Idea di una storia universale dal punto di vista cosmopolitico* Kant sostiene che l'orientamento naturale dell'uomo consiste nel cercare di raggiungere la felicità e la perfezione morale con l'aiuto della ragione. Perché ciò possa attuarsi, l'uomo deve essere libero di agire (il tema kantiano della libertà morale e politica).

Ma l'affermazione delle idealità civili e morali non può realizzarsi nell'arco di una sola vita, occorre quindi che queste disposizioni naturali abbiano un periodo sufficientemente lungo per la loro attuazione; solo il genere umano, nel suo insieme e nel corso della sua storia, possiede la capacità d'attuazione ed il tempo sufficiente per tradurre le proprie idealità in realtà. La marcia progressiva che associa gli uomini intorno a finalità civili e morali comuni, non si svolge senza tensioni e contrasti; tuttavia proprio tale "insocievole socievolezza", implicita alla natura umana, genera quello spirito competitivo che è garanzia di un progressivo perfezionamento (Kant, con una celebre metafora, paragona la società umana ad un bosco in cui gli alberi, vivendo vicini ed in poco spazio, sono costretti dall'antagonismo a crescere diritti, e perciò crescono più alti e forti degli alberi che altrove crescono isolati).

-XIX sec.- Con **Hegel** (cfr. *Fenomenologia dello spirito, Lezioni sulla filosofia della storia, Lezioni di storia della filosofia, Lineamenti di filosofia del diritto*) il progresso è pensato nella sua forma più radicale e compiuta, tant'è che forse non si può più nemmeno parlare di progresso. Per Hegel il progresso è lo Spirito: non esiste altra forma di sapere se non il sapere che ha per soggetto l'umanità e per oggetto la contemplazione dell'umanità da parte dell'umanità. Se la storia è il progresso della coscienza della libertà ed il progresso è il progredire del sapere radicale dell'umanità su se stessa, allora la storia non è infinita (contro Kant) ma *ha un fine (una fine)*, quel fine di riconciliarsi con se stessa, di ri-comprendersi (*er-innerung*, ripercorrere con la memoria se stessa) definitivamente. In questa dimensione temporale dotata di una fine, si forgia la capacità ermeneutica dell'umanità su se stessa.

Ma colui che cammina lungo la via del progresso che ha una fine, non solo può essere un idealista, ma può essere anche un positivista, oppure un socialista. Per chi assume queste due ultime posizioni la legge dello sviluppo storico è retta da una forza sociale in evoluzione; per **Comte** (*Sistema di politica positiva*) lo sviluppo del sapere borghese culmina nel culto metafisico del *grand etre*, per **Marx** lo sviluppo della coscienza del proletariato finisce nell'evento rivoluzionario, materiale ed economico che si chiama comunismo (cfr. *Per la critica dell'economia politica, Ideologia tedesca, Manifesto del partito comunista, Il Capitale*). Il capitalismo è la forma più evoluta della capacità umana di associare gli uomini sotto la forma produttiva; da quella condizione, per il marxismo, esce la fine della storia: il socialismo. Invece per i capitalisti, ovviamente, la storia si è già conclusa. A partire da queste due visioni contrapposte, l'idea di progresso si trasforma in un campo di battaglia.

Tuttavia l'Ottocento è anche il secolo in cui si pongono le basi per una critica radicale all'idea di progresso (infinito o finito che sia). **Darwin**, in *L'origine delle specie*, mostra che non sussiste alcun progresso in natura, ma un'evoluzione delle forme viventi. L'evoluzione è una prospettiva da cui è possibile cogliere l'auto-movimento di una sostanza, che Darwin identificava sotto forma di "caratteri ereditabili" tra individui della stessa specie, ciò che noi oggi possiamo identificare con il DNA, i geni in movimento (Darwin ha preceduto questa evidenza scientifica). L'auto-movimento di questa entità genetica assume le proprie forme differenti in modo del tutto casuale; non esiste ancora oggi alcuna evidenza empirica che dimostri l'esistenza di un *telos* nelle variazioni genetiche in natura. La fede in un 'disegno divino intelligente' è ovviamente una sacrosanta libertà, ma per i darwinisti non c'è alcuna prova della creazione.

L'uomo è una forma di vita tra le tante, nata da una mutazione avvenuta in una scimmia, alla quale, per una selezione delle varianti sollecitata dall'ambiente (limite delle risorse, lotta per la sopravvivenza, selezione del più adatto), hanno incominciato a succedere molte cose, tra le quali la crescita di un numero maggiore di neuroni. Con Darwin l'uomo non è più alla fine della storia. Ancora oggi non sembra sussistere alcuna prova che giustifichi pensare che vi sia un andamento lineare dal protoplasma a noi. Al contrario, sono state rilevate almeno cinque grandi estinzioni di massa fino ad oggi; il 95% di quelle linee evolutive non esiste più ed un domani può capitare anche alla linea evolutiva dell'uomo.

La posizione che a volte assume **Nietzsche** alla fine dell'Ottocento (*Volontà di potenza*), quando si richiama alla 'selezione del più capace', è probabilmente provoca-

ta dalla sua profonda repulsione per il razionalismo moderno e per la sua origine cristiana. Certo si può pensare che tale assunzione fosse generata da un preciso convincimento scientifico e antropologico, tuttavia tale convinzione si sarebbe trovata a scontrarsi con le sue personali disgraziate condizioni di salute. Ma proprio in quello sforzo, in quella tensione, forse consiste la sua esemplare *fortitudo*.

Novecento

Sorel, Weber, Schmitt, Jünger ed Heidegger sono i pensatori che, nel Novecento, hanno maggiormente contrastato l'idea moderna di progresso. Pur con le dovute differenziazioni, tutti questi autori hanno condiviso il convincimento che il mondo moderno non ha nulla di progressivo, esso mantiene al proprio interno la legge del progresso semplicemente perché questa idea è connaturata al proprio pensare. L'idea di miglioramento è pertanto un'illusione prospettica che sussiste solo entro il contesto della "modernità", al di fuori del quale essa non ha alcuna rilevanza concettuale.

La 'tecnica' è la forma materiale e concreta che accompagna l'idea di progresso in età moderna o, detto altrimenti, il progresso è l'auto-legittimazione della centralità della tecnica in età moderna. Così è la tecnica, e non l'umanità, che accumula risultati in progressione. L'umanità è completamente irretita dagli automatismi progressivi della tecnica ed è al loro servizio: questo è l'inizio della nostra fatale decadenza (come viene rappresentato nel film *Metropolis* di Fritz Lang, 1926). Per Heidegger, non c'è alcuna via d'uscita da questa decadenza, nel senso che non c'è alcun automatismo (il nostro tempo può pensare solo automatismi) che ci porti via dall'età degli automatismi. Perciò "solo un dio ci può salvare".

A parlarci invece di redenzione è **Benjamin**, nelle sue *Tesi di filosofia della storia*. Si tratta però di una redenzione rivolta al passato e non al futuro, completamente permeata di anti-storicismo e di anti-progressismo. Nel passato può avvenire l'incontro impossibile tra la teologia ed il materialismo storico, in cui può essere vinta la strutturale refrattarietà del materialismo verso ogni atteggiamento religioso. Il passato è il luogo dove si conserva la storia dei vinti e la memoria di coloro che sono stati oppressi (proprio in quanto 'sono stati') Ciò che non è più, diventa il luogo della memoria che chiede giustizia. L'angelo vendicatore, che Benjamin vede ritratto nell'omonimo quadro di Paul Klee, non va avanti ma va indietro; egli tenta di "ri-destare i morti e di ricomporre l'infranto" ma la tempesta della storia lo spinge lontano.

Messianismo e rivoluzione si intrecciano nella convinzione che ogni generazione ha una debole capacità di rinnovamento del presente, un presente su cui il passato ha un diritto di risarcimento. Se si vuole rompere col presente occorre guardare al passato, al luogo della catastrofe (la catastrofe è già avvenuta e catastrofe significa rivolgimento); chi invece guarda al futuro (il progressista socialdemocratico ed il positivista) cade vittima del conformismo culturale e non esce dal presente. Oggi l'ecologismo sembra dirci qualcosa di molto simile: ci siamo allontanati da una situazione di equilibrio perché la "macchina" che abbiamo messo in moto, il progresso, ci è sfuggita di mano ed adesso sono guai seri.

Ma forse resta ancora qualcosa da pensare e da fare. **Marcuse**, per esempio, in *Eros e civiltà*, promuove l'idea della liberazione del tempo. Il tempo è al servizio della

tecnica e può essere liberato se si libera il tempo dai ritmi del lavoro iperproduttivo. Oggi questo si potrebbe tradurre con l'atto dello spegnere il cellulare per dedicarsi agli affetti, ai figli, agli amici, interrompendo la logica predominante del produttivismo, una logica foriera di *thanatos*, l'impulso (freudiano) di morte, la stasi dell'anima. Per contro, il dinamismo di *eros*, della fantasia (Marcuse si richiama al *Grand Refus* del manifesto dei surrealisti, che prevede la negazione di una realtà già data per scontata, in favore dell'immaginazione e del mondo dell'arte) ed dell'utopia ("una trascendenza che non parla contro ma a favore della verità") danno una "benedizione trascendente" all'umanità per la sua fuoriuscita dalle maglie del progresso.

Lo shock provocato dalle potenzialità distruttive della tecnica è ciò che ha spinto **Jonas** ad intraprendere un nuovo approccio alla filosofia pratica e ad una fondazione metafisica della responsabilità (*Il principio responsabilità*). Verso la tecnica non occorre avere un atteggiamento di ostilità ma serve assumere una responsabilità dell'agire che sia proporzionale alla potenza della tecnica. Perciò bisogna saper disporre di una grande capacità di previsione, in antitesi con l'etica moderna di Kant, un'etica antropocentrica che si poteva permettere il lusso, data la limitatezza dello sviluppo tecnologico, di un puro dover-essere, indifferente alle conseguenze reali delle azioni. Da ciò la polemica di Jonas contro le istituzioni religiose, ree di opporsi alle politiche di pianificazione delle nascite, che sono gli argini necessari alla straripante pressione antropica sul pianeta.

L'etica di Jonas è un'etica planetaria, che intende occuparsi dell'intero pianeta e delle generazioni future: "Agisci in modo tale che le conseguenze delle tue azioni siano compatibili con la permanenza della vita umana sulla terra" (è l'imperativo che deve sostituire l'imperativo categorico kantiano, ormai inefficace). Ma come giustificare il nostro impegno per coloro che verranno (che ancora non sono) se i depositari dei diritti sono gli esseri umani ora viventi? Ciò che ci permette di porre l'obiettivo dover essere nell'essere, è l'appello che si leva dalla nuda ed indifesa realtà del neonato quando esso richiede le nostre attenzioni. Il diritto alla vita, per Jonas, è il diritto dell'essere di fronte al nulla (l'essere è e non può non essere, l'essere vale più del nulla). Così il principio biologico ed il principio etico vengono posti da Jonas sullo stesso piano: il piano metafisico dell'essere e della sua struttura teleologica.

A questo punto interviene la vostra operosità, che potrà fare emergere da questo breve abbozzo di problematizzazione diacronica del tema (che può essere da voi proseguito e/o riformulato) quei paradigmi razionali che possono includere le idee più significative espresse dai filosofi qui menzionati, o da altri ancora (o anche da autori di altre discipline, ma sempre con riferimenti attinenti alla rilevanza filosofica del tema⁴¹). Il volume *Modelli di razionalità* potrà servire da riferimento per trasformare il vostro lavoro in un modulo didattico, fornito di brani tratti dalle opere degli autori, di schemi e di verifiche finali da utilizzare con gli studenti.

⁴¹ Qui, ad esempio, sono stati citati lo storico Polibio ed il poeta Virgilio.

UNA NUOVA RIVISTA FILOSOFICA ON LINE: HUMANA-MENTE

Silvano Zipoli

Il panorama delle riviste filosofiche si arricchisce di una nuova proposta editoriale, Humana.Mente (<http://www.unifi.it/bibfil/humana.mente/>) è il nuovo trimestrale di ricerca e informazione filosofica dedicato ai giovani ricercatori e al mondo dell'insegnamento secondario. L'iniziativa, nata dalle attività della Biblioteca Filosofica Fiorentina, propone una formula all'interno della quale trovano posto articoli e progetti a carattere scientifico, assieme a uno spazio d'informazione e discussione rivolto alle iniziative e agli eventi che ruotano attorno al mondo della filosofia.

La scelta di creare una nuova rivista elettronica nasce dall'esigenza, sempre più diffusa, di rinsaldare un legame tra le diverse dimensioni entro le quali la riflessione e la ricerca filosofica sono praticate. Il marcato scollamento tra il mondo accademico, la scuola secondaria e il pubblico dei giovani ricercatori appare oggi come uno dei maggiori difetti nel percorso formativo di uno studente di filosofia, favorendo l'isolamento e la precarietà di una scelta professionale già di per sé carente nel fornire certezze e punti di riferimento stabili. Humana.Mente si propone come luogo d'incontro tra i diversi interessi che animano il dibattito contemporaneo, cercando di favorire un dialogo e uno scambio tra le varie anime del mondo filosofico.

Uno spazio dedicato alla pubblicazione di articoli inediti e originali apre ogni edizione della rivista, sempre dedicata a un tema specifico di approfondimento. Si tratta di un invito rivolto a ricercatori e giovani laureati che intendano confrontare i loro primi risultati con una più ampia comunità filosofica, favorendo così la circolazione delle idee e delle proposte altrimenti destinate ad essere ignorate. Humana.Mente punta su uno stile chiaro e preciso, in grado di coniugare il rigore scientifico e le esigenze stilistiche connesse al formato elettronico che contraddistingue la rivista, mentre la qualità di ogni contributo è garantita dalla presenza di un comitato scientifico composto da docenti e ricercatori appartenenti alla Biblioteca Filosofica Fiorentina.

Assieme allo spazio dedicato ai nuovi articoli, Humana.Mente propone le recensioni delle più attuali e interessanti pubblicazioni d'interesse filosofico, accompagnate da uno spazio "riletture" nel quale vengono discussi e commentati testi non più disponibili nelle librerie, ma ritenuti ancora meritori di essere recuperati tra gli scaffali delle biblioteche. Un'operazione che non intende essere meramente scolastica, ma che punta a suscitare interesse attraverso l'iniezione di nuova linfa grazie al lavoro di una redazione giovane e variegata, sempre aperta alla valutazione qualsiasi contributo e proposta teorica.

Infine una rubrica espressamente dedicata al mondo dell'insegnamento dove discutere dei temi e dei problemi della didattica filosofica. Humana.Mente mira infatti alla costituzione di un laboratorio permanente all'interno del quale convogliare analisi e proposte forti dell'esperienza di chi insegna nella scuola secondaria e ogni giorno ha modo di confrontarsi con lo stato effettivo della cultura filosofica.

Il numero di novembre di Humana.mente sarà dedicato all'incontro tra "Filosofia, Scienza e Società", proporrà un esame dei principali luoghi dove la conoscenza scientifica, l'analisi filosofica e gli interessi del pubblico s'incontrano e dialogano. La rivista seguirà inoltre le conferenze e gli eventi di Pianeta Galileo, la manifesta-

zione organizzata dalla Regione Toscana, dalle province e dagli atenei, un appuntamento oramai classico dove la conoscenza scientifica, la riflessione filosofica e gli interessi del pubblico s'incontrano e dialogano.

La rivista ha cadenza trimestrale si trova on-line all'indirizzo:
<http://www.unifi.it/bibfil/humana.mente/>