



---

Registrazione: ISSN 1128-9082

NUMERO 21 – novembre 2008

**REDAZIONE**

Direttore responsabile:  
*Francesca Brezzi*

Direttori editoriali:  
*Mario De Pasquale*  
*Anna Bianchi*

[mario.depasquale@fastweb.it](mailto:mario.depasquale@fastweb.it)  
[annabian@tin.it](mailto:annabian@tin.it)

*Valerio Bernardi*  
*Cristina Boracchi*  
*Fabio Ciuffi*  
*Antonio Cosentino*  
*Ferruccio De Natale*  
*Francesco Dipalo*  
*Armando Girotti*  
*Fulvio C. Manara*  
*Domenico Massaro*  
*Fabio Finazzi*  
*Graziella Morselli*  
*Gaspare Polizzi*  
*Emidio Spinelli*  
*Bianca M. Ventura*

[bernarditroyer@virgilio.it](mailto:bernarditroyer@virgilio.it)  
[tondino\\_baby@libero.it](mailto:tondino_baby@libero.it)  
[fabio.cioffi@fastwebnet.it](mailto:fabio.cioffi@fastwebnet.it)  
[cosant@libero.it](mailto:cosant@libero.it)  
[fdenat@iol.it](mailto:fdenat@iol.it)  
[francesco.dipalo@istruzione.it](mailto:francesco.dipalo@istruzione.it) (webmaster)  
[armando.girotti@unipd.it](mailto:armando.girotti@unipd.it)  
[philosophe0@tin.it](mailto:philosophe0@tin.it)  
[galileo@lina.it](mailto:galileo@lina.it)  
[fabio.minazzi@asi.unile.it](mailto:fabio.minazzi@asi.unile.it)  
[morselli@aliceposta.it](mailto:morselli@aliceposta.it)  
[gasppo@tin.it](mailto:gasppo@tin.it)  
[emidio.spinelli@sfi.it](mailto:emidio.spinelli@sfi.it)  
[b.ventura@irre.marche.it](mailto: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	
<b>Pratiche filosofiche</b>	FULVIO MANARA, Fuori dei canali consacrati e dei consueti uditori. Riflessioni sulle pratiche filosofiche FRANCESCO DIPALO, Le pratiche filosofiche nel mondo antico. "Voci" e "spunti" per la pratica oggi
<b>Intersezioni. Filosofia e altri saperi</b>	STEFANO MARTINI, L'interesse filosofico per la natura dell'uomo tra antropologia e medicina. Tracce "ippocratiche" in Kant, Goethe e Schelling
<b>Incontri con la filosofia</b>	CRISTINA BORACCHI, Filosofarti: un festival formativo Sezione SFI di Ancona: La ragione di fronte alla sfida delle religioni <ul style="list-style-type: none"> <li>• BIANCA MARIA VENTURA, Presentazione</li> <li>• GIANCARLO GALEAZZI, I tre "punti di vista"</li> <li>• MICHELE DELLA PUPPA, L'attesa della fine. Cosmologia e teologia della gnosi</li> <li>• PAOLA MANCINELLI, Simone Weil: la pienezza paradossale della kenosis</li> <li>• GIULIO MORACA, Religione e scontro di civiltà o spazio delle ragioni. Giustificazioni per le pratiche filosofiche</li> </ul>
<b>Oltre il triennio dei licei: esperienze filosofiche nella scuola</b>	CHIARA ALUNNO CORBUCCI, Intervista a Anna Rita Nutarelli. Una maestra e molti libri di filosofia nella piccola Corciano MARTA BEATRICE ROTA, "Testa di legno!". Quando un burattino fa pensare LIVIO ROSSETTI, Non solo "filosofia con i bambini": anche e soprattutto con i teenager GIULIA SANTI, Laboratorio prefilosofico: Conosci te stesso
<b>Percorsi didattici per le scuole superiori</b>	LISA APILETTI, L'amore nella filosofia contemporanea DEBORAH BOERMAN, Il gioco nel pensiero e nell'educazione ANNALISA MARCHESI, La filosofia come creazione d'arte: l'estetica di Arthur Schopenhauer, Richard Wagner e Friedrich Nietzsche UMBERTO GRASSI, La persona nel pensiero

	filosofico contemporaneo. Un percorso attraverso le principali correnti del '900
<b>Cinema e filosofia</b>	RENATA BATTAGLIN, Tra realismo e idealismo: il ruolo dell'immagine cinematografica nell'ontologia di Deleuze  CRISTINA BORACCHI, Nobody e no-body: Corpi e identità mutanti nel cinema di Tim Burton
<b>Recensioni</b>	MONICA SERENA, Monica Pacchini, <i>Filo-so-fare. Prove di filosofia nella scuola dell'infanzia e di base per la costruzione di pensiero democratico</i>

## **EDITORIALE**

**Anna Bianchi**

Come rileva il Prof. Stefano Poggi, Presidente della Società Filosofica Italiana, nella lettera aperta pubblicata sul sito e dedicata alle conseguenze delle misure previste dal Decreto Legge 112/2008 per il sistema di istruzione: «Il sapere filosofico – e in generale la cultura umanista nella scuola come nell'università – corrono il rischio di ricevere un ulteriore colpo da queste sconsiderate misure, rispondenti solo ad un'ottica economicistica che non sa vedere oltre l'immediato ritorno contabile, il quale nulla dice e nulla promette circa la futura crescita della conoscenza e della ricerca scientifica italiana».

La Rivista «Comunicazione Filosofica» – con questo numero, così come con i precedenti – assume il valore di una risposta alle critiche generalizzate, rivolte alla scuola e all'università, per giustificare la riduzione dei servizi offerti ai cittadini: una riduzione mirante, invece, prioritariamente ad abbattere gli investimenti statali nell'istruzione e nella ricerca.

Perché assume il valore di una risposta? Scorrendo il sommario del numero 21, il lettore noterà che – come sempre – l'attenzione della nostra Rivista per la “comunicazione filosofica” si esprime nell'interesse per iniziative fiorite in contesti non istituzionalmente preposti all'insegnamento e allo studio della filosofia, come il variegato ambito delle pratiche filosofiche, i festival, le iniziative per il grande pubblico.

Noterà, però, anche che la maggior parte di queste iniziative – volte a stimolare l'esercizio del pensiero critico e a rispondere alle domande di senso diffuse nella società – sono maturate, si situano e si sviluppano proprio in relazione al mondo della scuola e dell'università, confermando la fecondità del nesso tra un'effettiva competenza filosofica e il “fare” filosofia. E noterà anche la qualità della produzione didattica destinata alle scuole secondarie, elaborata da giovani insegnanti formati nelle Scuole di Specializzazione, oggi non più attive, sospese in attesa di una riforma.

# FUORI DEI CANALI CONSACRATI E DEI CONSUETI UDITORI. RIFLESSIONI SULLE PRATICHE FILOSOFICHE

Fulvio C. Manara

*Fare filosofia è anche lasciarsi cambiare  
dalla filosofia stessa, operando  
al di fuori dei canali consacrati e dei consueti uditori.*

REMO BODEI <sup>1</sup>

*È significativo che la filosofia odierna  
abbia timore dell'amore  
e paura dell'azione.*

RAIMON PANIKKAR <sup>2</sup>

In questo intervento esprimo in forma scritta alcuni nodi centrali di una riflessione cui mi dedico da tempo ma che in realtà è ben lungi dall'essere completa e definita, è anzi ancora in corso e molto aperta, per cui non mancherò di continuare a dedicarci attenzione e ricerca in futuro. Considero quindi questo scritto come una specie di *call for comments*, ossia un invito rivolto a chi mi legge ad interagire dialogicamente e dialetticamente, commentando e criticando. Propongo queste riflessioni in modo assertivo e apodittico, ma sono fin troppo consapevole che attorno a ciascuna di esse possono sorgere domande che meriterebbero di essere aperte e prese in considerazione, domande legittime, che ci potrebbero portare ben oltre quanto qui andrò dicendo. Non protendo ad alcuna sintesi.

1. È indubbia l'effervescenza e la "crisi di crescita" che circonda e segna il mondo delle cosiddette "pratiche filosofiche", ed è indubbio che occorre non solo una attenzione ed una capacità di comprensione nuova – di fronte ad una "moda" che indica una rinnovata diffusione dell'interesse e del ricorso alla filosofia quasi su scala planetaria <sup>3</sup> –, quanto anche che ci servono una ricerca ed uno studio più critici e rigorosi.

Ma è proprio sul modo di leggere e valutare queste esperienze che è importante *in primis* ribadire un criterio ermeneutico fondamentale, che sembra spesso ignorato in chi parla di queste pratiche. La "regola d'oro dell'ermeneutica" potrebbe essere riassunta dicendo che «l'interpretazione deve essere riconosciuta valida da chi è interpretato» e quindi bisogna che «non si formuli un giudizio su di un determinato oggetto con categorie che gli sono estranee» <sup>4</sup>.

Si leggono sempre più spesso prodotti di una più o meno interessante "speculazione" su queste pratiche. Molti ci si buttano come se si trattasse di un nuovo argomento su cui discettare in modo del tutto *teorico*. È una specie di "peccato" dello

---

<sup>1</sup> V. *Introduzione* a: Francesca Rigotti – Giuseppe Ferraro, *Agli estremi della filosofia*, Tre Lune, s.l., 2005, p. 17.

<sup>2</sup> Raimon Panikkar, *L'esperienza filosofica dell'India*, Assisi, Cittadella, 2000, p. 17.

<sup>3</sup> Cfr. *Philosophy. A School of Freedom. Teaching Philosophy and Learning to Philosophize: Status and Prospects*, UNESCO Publishing, 2007.

<sup>4</sup> Cfr., di Raimon Panikkar, *Il dharma dell'induismo*, Milano, Rizzoli, 2006, p. 16, e *Il silenzio del Buddha. Un a-teismo religioso*, Milano, Mondadori, 2006, p. 43.

spirito, questo, potremmo dire, che contraddice e nega il criterio ermeneutico predetto.

Il vecchio Kierkegaard vi ha accennato con precisione:

Succede della maggioranza dei filosofi sistematici, riguardo ai loro sistemi, come di chi si costruisse un castello e poi se ne andasse a vivere in un fienile: per conto loro essi non vivono in quell'enorme costruzione sistematica. Ma nel campo dello spirito ciò costituisce un'obiezione capitale. Qui i pensieri, i pensieri di un uomo, devono essere l'abitazione in cui egli vive, ecc.: altrimenti son guai.<sup>5</sup>

Fa pensare quanto in fretta il mondo filosofico ufficiale si proietti in *speculazioni* teoriche sulle pratiche filosofiche, e quanto lentamente si avvii invece una *esplorazione esperienziale*, quanto poco si intraprenda il cammino di cercare di viverle.

Può forse essere d'aiuto, per riflettere su un approccio diverso e rispettoso di questo "criterio ermeneutico", far ricorso ad un termine coniato sempre da Raimon Panikkar, che è "ontonomia"<sup>6</sup>.

"Ontonomia" potrebbe anche indicare una direzione nell'esercizio del pensare che trascenda o integri altri approcci cui siamo abituati, ad esempio quello critico e quello fenomenologico, per non dire di quello onto-logico.

Si tratta in ogni essere, come in ogni situazione, di scoprire il *nomos* dell'essere manifestato in ogni caso come epifania concreta. Questa regolarità intima di ogni processo o cosa non va forzata, nemmeno costruita più o meno artificialmente, ma ritrovata, scoperta, come la legge più completa e profonda e dunque espressione concreta d'una legge sempre più universale e profonda.<sup>7</sup>

Per la *comprensione* delle pratiche filosofiche non basta sicuramente tracciarne una *teoria*, definirle e circoscriverle, analizzarle e criticarle, pensarle per modelli. Tutto questo, se rispettiamo il criterio ermeneutico predetto, potrà avvenire solo all'interno di una *esplorazione esperienziale* delle pratiche stesse. Non è possibile parlare sensatamente di pratiche filosofiche se non entro la dimensione stessa della pratica filosofica, del filosofare. Serve quindi non solo una fenomenologia, quanto una *ontonomia* delle pratiche filosofiche. Occorre affidarsi all'esperienza, e navigare apertamente la ricerca della comprensione<sup>8</sup>. Occorre affidarsi anche alla natura stessa della pratica. Come si potrebbe spiegare in termini astratti un'esperienza viva ed anche personale, o relazionale, come può essere appunto quella di una pratica filosofica? Come rendere univocamente "oggetto" o "concetto" un'esperienza,

---

<sup>5</sup> Soeren Kierkegaard, *Diario*, VII A 82.

<sup>6</sup> Panikkar utilizza questa parola per illustrare il trascendimento della semplice alternativa tra *autonomia* ed *eteronomia*, non tanto nel senso del dibattito tradizionale in campo etico, ma soprattutto per far comprendere la relazione con l'alterità. È un termine che egli connette alla sua proposta di prendere in più attenta considerazione il pensiero *advaita*, che non può essere inteso come sinonimo di "monismo", quanto come "terza posizione" tra monismo da una parte e dualismo/pluralismo dall'altra. Ontonomia non è né autonomia né eteronomia, quindi, e rappresenterebbe una condizione che possiamo chiamare anche "interindipendenza".

<sup>7</sup> È un passo di un intervento di Raimon Panikkar stesso alla IX Tavola rotonda di "Civiltà delle macchine", tra Piero Caldirola, Enzo Paci e lo stesso Panikkar, svoltosi il 25 gennaio 1966, a Roma, nella sede della rivista, e pubblicata nel n. 1 del 1966 (Gennaio-Febrero).

<sup>8</sup> Si v. Luigina Mortari, *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in María Zambrano*, Napoli, Liguori, 2006.

che è faticoso processo di elaborazione di sapere esperienziale, oltre ogni semplice vissuto ed ogni teoria astratta? L'espressione "pratica filosofica" rimanda all'esercizio del pensare. La questione è precisamente di natura ontologica, in quanto le leggi del pensiero non esauriscono la realtà. Occorre anche che impariamo a pensare affidandoci all'esperienza del reale così come essa ci appare e viene ad essere, ossia lasciandoci giocare dal suo *nomos*. Il che significa, appunto, assecondare l'ordine stesso delle pratiche (nel senso antico di *ordo*) e la loro *natura*.

Il *logos* nel filosofare in pratica è costantemente ricondotto ad incontrare i suoi limiti (o la sua povertà), in termini panikkariani: quello "inferiore" (il mito, il "non-pensato") e quello superiore (il "pneuma", l'"impensabile"). Può così riconoscere ed accettare il fatto che la realtà è un campo più vasto ed esteso di quanto il pensiero stesso possa cogliere: essa si estende sia al di sopra sia al di sotto del pensabile e dell'esprimibile.

«Pensare l'*ontonomia* è vivere nell'*ontonomia*, abitarla»<sup>9</sup>. Peraltro, se non "abito i miei pensieri" essi sono una dimora vuota indifferente alla mia esistenza. Obiezione capitale nella vita spirituale: ma anche quest'ultimo termine corre il rischio di essere "una parola con la muffa"<sup>10</sup>.

In ogni caso, la pratica filosofica mette in discussione non il valore del tuo discorso su questo o su quello, ma il valore *tuo* nell'ascoltare, nel parlare, nel comunicare, nel pensare, nello scrivere e nell'interagire con gli altri. Ne va non del tuo pensiero, del tuo parlare o del tuo scrivere *in astratto*: *ne va di te* e del tuo modo di essere e di vivere. È l'esistenza che precede l'essenza, nelle pratiche filosofiche. Nella pratica è sempre in gioco lo scarto autenticità/inautenticità, il tuo personale coinvolgimento ed il tuo modo di abitare le pratiche stesse. Rimanendo strettamente legato alla visione degli antichi, Hadot ha riassunto questo con le seguenti parole:

L'esercizio filosofico non si situa solo nell'ordine della conoscenza, ma nell'ordine del sé e dell'essere: è un progresso che ci fa essere più pienamente, che ci rende migliori. È una conversione che sconvolge la vita intera, che cambia l'essere di colui che la compie. Lo fa passare dallo stato di vita inautentica, oscurata dall'incoscienza, rosa dalla cura, dalle preoccupazioni, allo stato di una vita autentica, dove l'uomo raggiunge la coscienza di sé, la visione esatta del mondo, la pace e la libertà interiori. [...] Non si tratta di un semplice sapere, ma di una trasformazione della personalità.<sup>11</sup>

In termini socratici, potremmo dire che non mi interrogo solo e soltanto su "che cosa so veramente" quanto *anche* sulla qualità della mia esperienza umana, del mio modo di vivere.

Non basterà affatto, quindi, per quanto scaltrita possa essere, una "epistemologia delle pratiche filosofiche"<sup>12</sup>, perché non si tratta solo di *epistēmē*, quanto di

---

<sup>9</sup> Roberto Taioli, *Per una filosofia dialogica e interculturale. Note su Raimon Panikkar e Martin Buber*, in «IN quiete. il sito di Gianfranco Bertagni», <http://www.gianfrancobertagni.it/>, pag. <http://www.gianfrancobertagni.it/materiali/raimonpanikkar/taioli.htm>.

<sup>10</sup> Con «spirituale», come suggerisce anche Hadot, si dovrebbe intendere non solo l'opera del pensiero, ma tutto lo psichismo dell'individuo, in ultima analisi quindi la persona nella sua integralità, corporeità inclusa. Ma non è questa certo la comune maniera di intendere questa espressione.

<sup>11</sup> Pierre Hadot, *Esercizi spirituali...* cit., pp. 31-35.

<sup>12</sup> Pongono tale questione un paio di scritti di Roberto Frega: *Che cos'è l'epistemologia delle pratiche?*, in Brentani – Madera – Natoli – Tarca, *Pratiche filosofiche e cura di sé*, Milano, Bruno Mondadori.

*gnosis*, di *sapere esperienziale* (esito a dire di *sapienza* e *saggezza* perché questi termini sono per noi divenuti talmente lisi e usurati da non risultare immediatamente comprensibili), di *comprensione* dell'esistenza.

2. È vero che l'espressione stessa "pratica filosofica" o "pratiche filosofiche" è di per sé ambigua. Introduce in realtà una ulteriore complicazione nel già complesso e inesauribile discorso sullo "statuto" della filosofia. Ed è altrettanto vero che la questione si è posta a partire dal secolo passato per l'emergere di esigenze ed esperienze di natura diversa: la "riabilitazione" della filosofia pratica; la riscoperta che la filosofia può essere "un modo di vivere", e l'emergere di un *movimento* variegato e composito che si propone di mettere in atto ed esplorare pratiche filosofiche (o anche inventare nuove pratiche di questo tipo) <sup>13</sup>.

È noto, da una parte, il fenomeno della riscoperta della "filosofia pratica", ossia di quel movimento di pensiero centrato sull'esigenza di assumere un orientamento pratico emerso a partire dal secondo dopoguerra del secolo scorso. Il fenomeno, conosciuto come "riabilitazione della filosofia pratica", ha preso le mosse da un ripensamento di Aristotele e Kant, ed in sostanza consiste in una riflessione critica e concettuale orientata alla guida della prassi <sup>14</sup>. In alcuni casi, come in Levinas, può consistere proprio nel capovolgere il modo di comprendere la relazione tra filosofia pratica e filosofia teoretica.

Ma non è a questa riscoperta però che si ispira il mondo delle pratiche filosofiche, perlomeno non essenzialmente e direttamente. Esso si ispira più precisamente alla riscoperta della concezione della filosofia come "modo di vivere" e come "stile di vita". Tale modo di intendere la filosofia, presente nelle scuole filosofiche dell'antichità, è stato illuminato dagli studi di Pierre Hadot e di altri <sup>15</sup>. Ben prima

---

ri, 2006, pp. 210-223, e *Un'epistemologia delle pratiche filosofiche*, in Contesini – Frega – Ruffini – Tomelleri, *Fare cose con la filosofia*, Milano, Apogeo, 2005, pp. 45-83; e quelli di Alessandro Volpone, *Le pratiche filosofiche da un punto di vista epistemologico: filosofia del synphilosophein*, in Brentani – Madera – Natoli – Tarca, *op. cit.*, pp. 224-238, e *Dall'epistemologia della pratica alla filosofia in quanto pratica*, in «Discipline filosofiche», A. XV, 2005, n. 1, pp. 23-54. A me sembra che un limite forte di questo approccio semplicemente epistemo-logico si mostri quando si pretende che sia proprio questo a rendere possibile "pensare la filosofia come pratica" o per "giustificare" o "legittimare" la sua appartenenza alla tradizione filosofica! La filosofia è anche esperienza di libertà e non semplicemente conformazione ad un passato più o meno vivo. La filosofia è una tradizione ancora aperta. Non mi pare poi necessario *giustificare* qualcosa che si dà nel mondo dei fenomeni e dei fatti, come appunto fanno le pratiche filosofiche. Più che giustificare, l'urgenza forte mi sembra quella di *comprendere*, e senza rinunciare alla critica, ovviamente. Ma comprendere porta anche a provocare una possibile trasformazione del mio stesso modo di vedere le cose: per cui potrei anche rendermi conto che è il mio modo di intendere la filosofia e la tradizione filosofica ad essere insufficiente.

<sup>13</sup> Non considero qui la cosiddetta "svolta pratica nella teoria contemporanea" e la "teoria della pratica", per ragioni connesse a quanto ho detto sin qui. Peraltro si potrebbe ben porre la questione della validità di un sapere elaborato per modelli e con criteri strettamente epistemici e teorici (paradigma della modellizzazione e della concettualizzazione) attorno a processi vivi e vitali quali sono appunto le pratiche.

<sup>14</sup> Questo orientamento filosofico e di ricerca si trova in svariati nomi noti del secolo scorso: H.G. Gadamer, J. Ritter, W. Hennis, R. Bubner – che si ispirarono prevalentemente alla filosofia pratica di Aristotele; ed E. Vollrath, O. Høffe ed altri, che invece mossero a partire da Kant.

<sup>15</sup> Si v. almeno: di Pierre Hadot, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Torino, Einaudi, 1988; *Che cos'è la filosofia antica?*, Torino Einaudi, 1998; *La filosofia come modo di vivere. Conversazioni con Jeanne Carlier e Arnold I. Davidson*, Torino, Aragno, 2005; ma si v. anche: Christoph Horn, *L'arte della vita nell'antichità. Felicità e morale da Socrate ai neoplatonici*, Roma, Carocci, 2004; di Martha C. Nussbaum: *Terapia del desiderio. Teoria e pratica nell'etica ellenistica*, Milano, Vita e Pensiero, 1998 e *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, Bologna, Il Mulino,



però di questa riscoperta sul piano storico, Simone Weil parlò della filosofia come di «cosa esclusivamente in atto e pratica»<sup>16</sup>. Potremmo cercare una prospettiva simile in svariati filosofi del XX sec. e contemporanei, come ad es. in Jaspers, Levinas, Maria Zambrano, Luce Irigaray, ed altri<sup>17</sup>. Una simile direzione si può ritrovare anche nel pensiero del femminismo, perlomeno in quei gruppi di filosofe donne che si prendono cura della “sapienza del partire da sé”. In realtà potremmo allungare la lista dei riferimenti ripercorrendo con questo criterio anche la storia del pensiero occidentale all’indietro, risalendo fino alle origini della filosofia, perché in fondo – come sottolinea Hadot stesso – sembra che il modo di intendere la filosofia come maniera di vivere non sia mai svanito del tutto nel corso del tempo.

L’espressione “filosofia come maniera di vivere” è naturalmente da intendersi più come un paradigma che come un modello. Non può essere definita univocamente sul piano contenutistico – già secondo Hadot nel mondo antico si identificano una gamma di possibili opzioni e la filosofia si esprimeva in modi diversi di essere-nel-mondo, in visioni della vita e atteggiamenti verso il vivere differenti<sup>18</sup>.

Ma ciò non esclude che si possa comprendere la natura del paradigma e ciò che ad esso è congeniale. Una caratteristica, direi forse la basilare, è quella secondo cui non si dà *separazione* tra esperienza del vivere e pensiero, tra mondo-della-vita e teoria.

Il mondo filosofico è stato ri-attratto entro il cerchio della vita, entro il mondo dell’esperienza. Si tratta di prendere consapevolezza del “peccato” individuato da Kierkegaard nei filosofi teorici e sistematici e di fare di tutto per non incorrerli.

Un pensiero-che-non-separa: che non separa l’atto stesso del pensare dalla vita, il buon ragionamento dall’azione virtuosa, l’attività filosofica dall’insieme di relazioni che egli intrattiene con tutto ciò che è (potremmo dire: l’infra-umano, l’umano e il sopra-umano). È in primo piano l’esigenza di un sapere vissuto, esperienziale, che possa “far innamorare della vita” (Zambrano) e ci orienti nel viverla.

L’atto del fare filosofia, in effetti, non sembra consistere semplicemente nel parlare “di” o “su” qualcosa, nel costruire discorsi più o meno persuasivi o convincenti su questo o quello. «Il discorso sulla filosofia non è la filosofia» ci ricorda Hadot citando Polemone. La filosofia come tale, in sé e per sé, è il modo di vivere filosofico, non certo

...una teoria divisa in parti, ma un atto unico che consiste nel vivere la logica, la fisica e l’etica. Allora non si fa più la teoria della logica, ossia del ben parlare e del ben pensare, ma si pensa e si parla bene, non si fa più la teoria del mondo fisico, ma si contempla il cosmi, non si fa più la teoria dell’azione, ma si agisce in maniera retta e giusta<sup>19</sup>.

---

2004; di Michel Foucault, *Tecnologie del sé*, Torino Bollati Boringhieri, 1992 e *L’ermeneutica del soggetto*, Milano, Feltrinelli, 2003; Hannah Arendt, *La vita della mente*, Bologna, Il Mulino, 1987.

<sup>16</sup> «Filosofia (compresi i problemi della conoscenza, ecc.), cosa *esclusivamente* in atto e pratica. Per questo è tanto difficile scrivere al riguardo. Difficile così come un trattato di tennis o di corsa a piedi, ma in maniera superiore»: Simone Weil, *Quaderni*, Vol IV, Milano, Adelphi, 1993, p. 396.

<sup>17</sup> Tra cui menzionerei, ad es., anche Gunther Anders, che venne accusato da Heidegger di “scantornare nella pratica”, e che proprio per questo esprime concretamente una possibile opzione filosofica.

<sup>18</sup> Stoici, scettici, epicurei, ecc., vedono il mondo in modo diverso e diverso è il loro modo di viverci, ma tutti hanno in comune questo atteggiamento filosofico, o questo modo di intendere la filosofia e il filosofare.

<sup>19</sup> Pierre Hadot, *Esercizi spirituali...*, cit., p. 158.

Si può immaginare il filosofo che opera in questo modo come un uomo-tra-gli-uomini, e non semplicemente come un “professore di filosofia” o un “intellettuale” che scopre nuove e geniali visioni del mondo, spiazzando tutti, e scrive libri. Di più: si torna a pensare che la filosofia può essere *per tutti* e non solo per chi intende fare il professore di filosofia, o per chi abbia genio a sufficienza per inventare nuove visioni del mondo o nuove comprensioni della realtà.

La pratica del filosofare, per tutti e per ciascuno, può consistere in una *meta-noia*, in una trasformazione *metanoetica*, in un cambiamento dei modi di intendere e vedere il mondo, in una esplorazione dell’esperienza e del proprio modo di comprenderla che permetta spiazzamenti costruttivi, apertura di nuovi orizzonti, comprensione più nuova e fresca del vissuto, ecc.

Gli antichi compivano quelli che Hadot chiama “esercizi spirituali”, alcuni dei quali senza dubbio ancor oggi possono essere intesi come pratiche filosofiche di cui ancora fare esperienza.

Comprendere che la lettura e la scrittura, il dialogo, sono esercizi o pratiche che permettono di trasformare chi li compie, e che non sono solo “strumenti di trasmissione di informazioni”, è qualcosa di vitale per l’esperienza umana. Così lo è la pratica dell’attenzione e della consapevolezza, e gli altri esercizi mentali, intellettivi e spirituali di cui ci parlano i testi antichi <sup>20</sup>.

Ma l’esplorazione dei possibili “esercizi spirituali” è aperta, e se ne può ampliare l’esperienza, sia attingendo al cammino dei filosofi antichi, sia con nuove e inedite esplorazioni. Occorre guardarsi dal ritenere “legittimate” in campo filosofico solo quelle pratiche che sembrano caratterizzare la filosofia ufficiale o accademica, o sembrano più forti per tradizione.

Per altri versi, anche un attento e rinnovato dialogo con l’esperienza filosofica di altre culture è generativo a questo riguardo. Ciò potrebbe permettere di uscire dalla parcellizzazione e compartimentazione dell’esperienza compiuta dalla cultura occidentale (frutto della via della specializzazione); potrebbe essere significativo anche, se è vero, come è vero, che non si comprende il proprio punto di vista finché non lo si guarda da un altro punto di vista <sup>21</sup>.

In ogni caso, occorre abbandonare la posizione ancora dominante secondo cui in filosofia si tratta di “discorsi” e di costruzione di conoscenza e di “concezioni del mondo”. Emerge con forza una comprensione della filosofia non riduttiva, che non la intende solo come semplice razionalità e conoscenza critico-riflessiva, ma ne esplora possibilità altre. Per dirla in un modo comprensibile, mutuando un paragone dalla riflessione psicologica e pedagogica di Gardner e dal suo contributo all’ampliamento della nozione di “intelligenza”, potremmo dire che se esistono e si danno intelligenze plurime, è sciocco continuare a pensare che l’esercizio del pensiero, del pensare e la pratica filosofica possano continuare a ritenersi semplice frutto del solo *logos*. Ciò non significa lasciare libero corso all’irrazionale, visto che non tutto ciò che non è razionale è irrazionale. Ad es. almeno tre sono le dimensioni del pensare filosofico riconosciute da Lipman, fondatore della P4C: egli riconosce in-

---

<sup>20</sup> Hadot cita tra gli esercizi anche il dialogo con altri e il dialogo interiore, l’esame di coscienza, l’attenzione (e l’attenzione a se, *prosoché*), la meditazione, ecc., che venivano praticati per trasformare la visione del mondo, per la metamorfosi dell’essere e per agire bene e divenire “essere morale”.

<sup>21</sup> Si può vedere su questo almeno il già citato Raimon Panikkar, *L’esperienza filosofica dell’India*, dove non si nascondono insufficienze metodologiche e difficoltà comparative, ma dove si intraprende però proprio questa esplorazione inter-intraculturale.

fatti che l'*high order thinking* può svilupparsi in tre direzioni, lungo le quali fare esperienze di filosofia nella ricerca: e sono il *creative thinking*, il *critical thinking* ed il *caring thinking*. In italiano si fatica a tradurre il terzo, che si rende come "pensiero orientato al valore" ma che si potrebbe anche rendere come "pensiero della cura" o "pensiero che nasce dalla cura". Perché, quindi, non aprirsi alla plurivoca fecondità delle diverse dimensioni del pensiero? Così, "pensare" può essere anche concepito come un entrare nella realtà innamorandosi delle cose (Zambrano) e insieme indagine mai conclusa e risolta sulle domande che non possono avere risposta (Arendt), e le pratiche filosofiche possono essere intese come un metodo «che salta fuori come un *Incipit vita nova* che si tende verso di noi con la sua inalienabile allegria»<sup>22</sup>.

3. C'è poi un altro aspetto che occorre mettere in luce per cercare di percorrere con uno sguardo il panorama complessivo di questo movimento. In esso viene potentemente alla luce, infatti, un mondo che per molto tempo nella storia è rimasto "sommerso", e che in larga misura non ha lasciato tracce o è stato dimenticato. Questo mondo è il mondo di tutti gli esseri umani che hanno preso sul serio la filosofia, facendone qualcosa di significativo per sé e per la propria vita. Sappiamo che in occidente possiamo contare poche centinaia di "filosofi" riconosciuti e venerati come tali. Ma al di sotto di questo vertice ridottissimo sappiamo anche che hanno avuto (e tuttora hanno) a che fare con la filosofia innumerevoli persone, molte di più dello sparuto gruppo dei "grandi" filosofi. Con le pratiche filosofiche aperte e diffuse, la tradizionale distinzione tra "cultore di filosofia" e "filosofo" viene rimessa in discussione.

Alessandro Volpone ha messo a fuoco alcuni aspetti di tale questione, con un saggio curioso e coinvolgente<sup>23</sup>. Senza voler negare la distinzione possibile tra filosofo e "cultore della filosofia", l'autore indaga sul "resto" dimenticato (che è la parte di gran lunga maggiore) della storia della filosofia. Questo "resto dimenticato" consiste nella esperienza *banale* della maggior parte delle persone che nella storia hanno praticato filosofia, e si sono dedicate ad essa in modi diversi. Getta così luce sulla "piramide sepolta" della massa di praticanti dimenticati dalla storia a vantaggio di pochi "maggiori" che occupano per tradizione i nostri manuali di storia.

Ciò ha a che fare con la attribuzione della qualifica di "filosofo", che sembra seguire un percorso esattamente capovolto rispetto a quello che accade in quasi ogni altra disciplina, dalla geologia alla teologia, dall'ingegneria alla sociologia...<sup>24</sup>

---

<sup>22</sup> Maria Zambrano, *Chiari del bosco*, Milano, Bruno Mondadori, 2004, pp. 14-15.

<sup>23</sup> Si v. il bel saggio di Alessandro Volpone, *L'alambicco della filosofia, ovvero perché la coda non dimena il cane*, in A. Volpone (a cura di), *FilosoFare, politica e società*, Napoli, Liguori, 2008 (Quaderni di pratica filosofica, 1), pp. 3-17. Un testo che è tutto da discutere, in base al quale pensare, far nascere nuove domande, ma che è illuminante soprattutto perché ci fa vividamente prendere consapevolezza di un ambito dell'esperienza filosofica ignorato, ma che forse è il più vivo e vitale, in cui vive e lavora la gran parte di noi.

<sup>24</sup> Alla filosofia (al contrario di quel che succede nelle pratiche dei saperi specialistici che "ritagliano un pezzo di mondo" e vi si dedicano esclusivamente) succede che, potendo essa essere banale, ossia comune a tutti – perché chiunque può divenir filosofo, pur svolgendo qualsiasi altro mestiere, arte o professione – s'è finito per negare tale qualifica a chi se ne prende effettivamente cura per riservarla agli specialisti che la professano come disciplina, nelle scuole (ma solo nelle accademie, e anche lì a fatica, e non proprio per tutti, perché molti docenti universitari di filosofia ancora temono o non vogliono chiamarsi "filosofi"). Perché non si sente quasi mai (se non nelle università, per indicare quei poveri paria che la sostengono semivolontariamente costretti in posizioni marginali) il termine di "cultore di psicologia" o di biologia o di ingegneria? Eppure la filosofia non solo rifugge dallo specialismo, e quindi si occupa *di tutto e del tutto*, ma è anche affare di *tutti*, perlomeno in potenza.

Se si studia il fenomeno, si comprende come l'attuale "rinascita" della filosofia consiste forse solo nel venire alla luce di un sommerso che è sempre esistito, ed è quello di chi dedica seriamente il proprio studio e il proprio pensiero, la propria vita alle pratiche filosofiche, appunto, pur magari non salendo nell'empireo dei pochissimi filosofi innovatori che poi sono venerati nei manuali.

La pratica filosofica, nascosta dalla tradizionale evanescenza dell'oralità (quotidiana e transeunte), sembra lottare oggi contro l'effimero e contro l'ineffabilità, e viene alla luce con forza in ogni caso rinnovata, prende coscienza di sé e del suo esserci.

Sembra anche emergere una potente spinta "democratizzatrice" che sposta l'attenzione e il *focus* della sovranità dal vertice della piramide alla sua base.

È un cambiamento di paradigma, sia sul piano ontico che su quello sociale, ed i suoi elementi teorici e mitici sono tutti da esplorare.

Una trasformazione anche epocale, che non è detto, peraltro, si compia poi in modo da garantire un reale processo *filosofico* di crescita e trasformazione.

Il mondo delle pratiche filosofiche non è quindi – assai probabilmente – nulla di nuovo: in esso non fanno che venire alla luce i "grassroots" della filosofia, rimasti in precedenza sepolti o nascosti.

È questa l'origine intrinseca, mi pare, dell'idea già menzionata secondo la quale la filosofia è *per* tutti e *di* tutti, ma anche *con* tutti.

Connesso a questo "allargamento" della prospettiva con cui si comprende il "campo" della filosofia e dei suoi cultori, avviene anche uno spostamento di attenzione dal *prodotto* esterno ed estrinseco dell'attività filosofica (il documento o il testo filosofico, che può o meno entrare nel corpus poi riconosciuto, ma molto probabilmente non lo fa) al *processo* stesso del filosofare. È indubitabile che la stragrande maggioranza delle esperienze di questi movimenti di pratiche filosofiche avvengano e si realizzino nella dimensione dell'*oralità*, ossia fuori dal mondo stesso cui si riduceva un tempo la filosofia stessa: il testo scritto e/o stampato.

È forse più chiara, a questo punto, la citazione di apertura, presa da Bodei, la quale appunto ci riassume lucidamente caratteri, dimensioni e natura di questo nuovo orizzonte del filosofare, o delle pratiche filosofiche. Fare filosofia, pensare e vivere la filosofia come attività, esercitare vecchie e nuove pratiche filosofiche significa:

a. *uscire* dall'accademia, dalle università e dalle scuole, rinnovare la comprensione dei *grassroots* della filosofia <sup>25</sup>, ma anche uscire dalle pratiche abituali, cercare nuovi modi di operare, oltre la lezione, la conferenza, la scrittura di libri;

b. comprenderne la forza trasformativa personale (*lasciarsi cambiare*), e non solo in contesti di cura!

A proposito di questo possibile cambiamento o trasformazione *personale*, aggiungo ancora una nota. Tra i libri pubblicati di recente che prendono in considerazione questo nuovo orizzonte di possibilità per chi vuol filosofare ce n'è uno che è stato forse frettolosamente intitolato "fare cose con la filosofia".

---

<sup>25</sup> Così avviene senz'altro per pratiche che qui posso solo rapidamente menzionare, quali i *café philo*, le *vacanze filosofiche* per non filosofi, i *festival filosofici* (ce n'è uno pure in Brianza, come ho scoperto da qualche giorno), ecc.

Credo che coloro che lo hanno scritto non abbiano inteso pensare che, se di qualcosa si tratta, sia sul serio di fare cose con la filosofia. Penso che si debba convenire che la filosofia non possa essere resa da "condizione" a "strumento". Sappiamo bene che è proprio questa, insieme, la sua potenza e la sua debolezza, la sua ricchezza e la sua povertà. Potremmo chiederci giustamente, per prendere spunto da quella espressione, quali possa essere il prodotto o i prodotti della pratica filosofica (o delle pratiche filosofiche).

Facendo filosofia, ossia esplorando pratiche filosofiche, non cambia nulla del mondo come tale, non "produco" o "faccio" cose <sup>26</sup>, quanto piuttosto avvengono cambiamenti nel "soggetto" che la esercita (come s'è detto più sopra). Qualcuno ha coniato l'espressione "rimettere al mondo il mondo": ed è espressiva proprio di questa trasformazione che è sì interna a chi è in gioco e a chi compie l'atto stesso del filosofare, ma grazie alla quale tutto attorno cambia, disnasce <sup>27</sup>. Ciò può accadere a chi si trasforma interiormente, nella comprensione e nel mettere in gioco autenticamente le proprie visioni del mondo, ma, come vedremo, anche l'intero proprio esserci. Ecco allora l'espressione "lasciarsi cambiare dalla filosofia", usata da Bodei, opportunamente, per indicare l'esito possibile del filosofare stesso.

4. La "scoperta" delle pratiche filosofiche si è ingenerata grazie al fiorire delle pratiche stesse. Un ulteriore fattore di complessità, da tutti riconosciuto, è relativo al fatto che esse si raggruppano sotto il termine di "pratiche filosofiche" ma appaiono come un insieme assai eterogeneo di attività, di esercizi ed opere. Ciascuna di esse andrebbe compresa e studiata per sé, secondo i criteri menzionati all'inizio, prima di pensare ad una elaborazione "comparativa" che cerchi una possibile connessione tra di esse.

Secondo alcuni, però, il carattere comune delle pratiche filosofiche sarebbe il *synphilosophein*: Alessandro Volpone suggerisce una definizione (in realtà più o meno indicativa) dell'insieme di queste pratiche svariate dicendo che esse «rappresentano un tempo ed uno spazio dedicato al confilosofare» <sup>28</sup>.

Oltre al carattere attivo, e non semplicemente speculativo, della prassi filosofica, si nota come essa sia anche attività collettiva, collegiale o comunitaria.

Le pratiche filosofiche non sono pratiche di solitari, ma attività collettive, centrate sulla cooperazione. Più che della costituzione di un'autonomia di un soggetto inteso come "individuo" si dovrebbe parlare di una interindipendenza di esseri umani in relazione. Questo carattere delle pratiche filosofiche, assieme alla loro dimensione orale, evanescente, sembra sia stato anch'esso rimosso o lasciato in ombra nella nostra storia della filosofia.

---

<sup>26</sup> Potremmo forse riflettere se scrivere libri e fare discorsi sia un "fare" produttivo di questo tipo. In ogni caso le pratiche filosofiche *non* sembrano finalizzate di per sé alla produzione di libri, e certo non solo ai "discorsi".

<sup>27</sup> Una "pratica filosofica" perlopiù ancora ignorata, in cui questo cambiamento noetico è reso comprensibile esperienzialmente, è quella della "fenomenologia sperimentale", proposta da un docente di fenomenologia statunitense, Don Ihde, nel suo *Experimental Phenomenology. An Introduction*, Albany (NY), State University of New York, 1906

<sup>28</sup> Cfr. A. Volpone, *Le pratiche filosofiche...*, cit., p. 226. Il termine *synphilosophein*, confilosofare, compare già in Platone (*Lettera VII*, 341d, 344b) e in Aristotele (*Etica Nicomachea*, IX 12, 1172 a 5), ma non sembra avere un successo nel linguaggio filosofico successivo.

Ha espresso con chiarezza questa radice del filosofare e della filosofia recentissimamente Luce Irigaray, richiamando l'etimo "capovolto" e anch'esso dimenticato della stessa parola "filosofia":

*Saggezza dell'amore* è forse il significato primo del termine filosofia. [...]

Sarebbe lo stesso se il significato del termine filosofia restasse plurale: amore della saggezza e saggezza dell'amore? Questa interpretazione possibile presupporrebbe che la filosofia articoli, più di quanto non abbia fatto in Occidente, il corpo, il cuore, lo spirito. Che non sia fondata sul disprezzo della natura. Che non ricorra a una logica che formalizza il reale sottraendolo all'esperienza concreta, che più che una scienza normativa della verità sia la ricerca di misure che aiutino a vivere meglio: con sé, con gli altri, col mondo. [...]

La nostra tradizione razionale si è molto preoccupata di "parlare di" ma ha ridotto il "parlare con" a un parlare insieme delle stesse cose. Il che presuppone un universo comune e una conversazione a proposito di un terzo senza reale scambio fra noi. [...]

Dunque non comunicazione a priori in un senso già costituito, codificato. Ma apertura e insediamento di un territorio ancora e sempre vergine di senso dove l'approccio è possibile, o no, a seconda che i segni siano percepiti da colui al quale si indirizzano, e possono metterlo in cammino verso sé e verso l'altro, poiché questo passo rinvia a un più profondo o più dispiegato livello dell'essere.<sup>29</sup>

L'etimo possibile (e forse anche più corretto) di "saggezza dell'amore" nella nostra tradizione è stato rimosso<sup>30</sup>, come è stata rimossa la consapevolezza che la relazione comune e comunitaria è condizione inevitabile e inaggirabile, costitutiva della filosofia stessa. Quando Platone, nella *Lettera VII*, utilizza la parola "confilosofare", usa anche l'espressione "vita vissuta in comune"<sup>31</sup>. Filosofare non è solo parlare insieme delle stesse cose, quanto un dialogo tra persone, un parlare "con" l'altro o gli altri e riconoscersi, in un contesto che non può che essere quello di un gruppo, che può così crescere e divenire "comunità".

Nel gruppo che pratica la filosofia si mette in essere un dialogo *dialogale*, che non è semplicemente "dialettico", ossia centrato sull'oggetto-verità (e quindi unicamente su pratiche argomentative logiche e confutatorie basate sul gioco vinci-o-perdi), quanto anche sulla possibilità che non si possa comporre una visione d'insieme, e il quadro delle posizioni resti indecidibile (come succede nella gran parte dei casi), ma si possa condividere comunque, tessendo una possibile armonia<sup>32</sup>.

Fare comunità di ricerca filosofica significa

mettere in comune ciò che si è, ciò che si sente, ciò che si spera – al di là dei ruoli e delle maschere – <e> può essere fonte di un'ansia insostenibile, evocata dal timore dello scandalo implicito nell'ostensione solenne dell'amore, nell'impudicizia della

---

<sup>29</sup> Luce Irigaray, *La via dell'amore*, Torino, Bollati Boringhieri, 2008, pp. 7, 8, 11 e 18.

<sup>30</sup> A quanto mi risulta, lo hanno messo in evidenza alcuni autori (abbastanza disparati) dello scorso secolo, come Giuseppe Giovanni Lanza del Vasto, Emmanuel Levinas, Raimon Panikkar ed ora Luce Irigaray.

<sup>31</sup> "Synphilosophiein" assieme a "syzèn": cfr. Platone, *Lettera VII*, 341c-d.

<sup>32</sup> In termini psicosociologici, il gruppo non pratica e cerca solo e univocamente un "pensiero convergente", quanto piuttosto sa cogliere e armonizzare anche un "pensiero divergente".

ingenua e pietosa fratellanza, che è rinuncia inattuale alle armi e custodia, altrettanto inattuale, degli inermi.<sup>33</sup>

Questo "contagio amoroso", di cui la filosofia ufficiale spesso diffida, perché forse un po' *tradisce* la tradizione proprio pretendendo di confermarla, non va connesso solamente al "prodigio" dello "scambio di un eros di reciproca fiducia" in una relazione reciprocamente "educativa"<sup>34</sup>. Possiamo connetterlo anche alla amicizia etica di cui è testimone Aristotele.

Senza nascondere che questo costituire comunità e cercare l'armonia non è affatto da intendersi semplicisticamente o in modo buonistico, come se fosse privo di sue inquietudini, difficoltà, sofferenze anche.

Pure questo è un tratto fondamentale del cambiamento di paradigma messo in opera dall'insieme delle "pratiche filosofiche". In questo magma di attività e progetti, ancora in via di crescita e fermentazione, ci sono alcune di esse in cui in cui sembra che questo criterio della comunità e del "filosofare con" è determinante, sia pure venendo interpretato con sfumature differenti.

Ha posto l'accento sulla "comunità di ricerca filosofica" per primo il movimento educativo noto come "Philosophy for Children"<sup>35</sup>, e, più o meno contemporaneamente, anche una serie di pratiche di filosofia al femminile svolte in comunità come quella di Diotima<sup>36</sup>. In parte mettono in opera lo stesso atteggiamento i caffè filosofici<sup>37</sup>, soprattutto quelli in cui la pratica non si riduce alla conferenza di un esperto, e questi, se pure è presente, rinuncia al suo ruolo o ne accetta la destrutturazione. Anche i seminari aperti di pratiche filosofiche<sup>38</sup> si orientano decisamente in questa direzione, così come alcune esperienze di filosofia in contesti estremi, come

---

<sup>33</sup> Simona Gasparetti Landolfi, *La bottega del filosofo ovvero del contagio amoroso*, in «Bollettino della Società Filosofica Italiana», n. 188, n.s., maggio-agosto 2006, p. 58.

<sup>34</sup> Cfr. Gorge Steiner, *La lezione dei maestri*, Milano, Garzanti, 2004, p. 10.

<sup>35</sup> Pensato e progettato da Matthew Lipman negli anni '70 come curriculum educativo per trasformare la classe in una "comunità di ricerca". Non dimentichiamo che nasce in un contesto in cui l'insegnamento della filosofia era ed è tuttora riservato prevalentemente alle università. Con la P4C non si tratta di informare "sulla" filosofia, quanto di creare contesti dialogali in cui apprendere a filosofare, a porsi domande, questioni e problemi, a riflettere, argomentare, comunicando consapevolmente con gli altri partecipanti al gruppo stesso. Gli spunti di partenza sono forniti da testi strutturati, ma possono valere anche altri stimoli, come giochi o domande (ad es. dilemmi). Il dialogo, alla presenza di un facilitatore, permette di trasformare il gruppo stesso, e renderlo comunità di ricerca, e non solo di apprendimento. L'obiettivo non è solo giungere a risultati condivisi, quanto anche di pensare insieme accogliendo la plurivocità e la differenza dei punti di vista ove eventualmente essi siano incompatibili. La P4C NON è in realtà l'unico movimento che intende esplorare la pratica del filosofare con i bambini. v Matthew Lipman, *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero, 2005, Marina Santi, *Ragionare con il discorso*, Napoli, Liguori, 2006; Marina Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Napoli, Liguori, 2005.

<sup>36</sup> V. la comunità femminile con questo nome anche a partire dal sito <http://www.diotimafilosofe.it/>.

<sup>37</sup> Sui caffè filosofici v. l'ormai classico Marc Sautet, *Socrate al caffè. Come la filosofia può insegnarci a capire il mondo di oggi*, Milano, Ponte alle Grazie, 1998.

<sup>38</sup> Sulla esperienza dei seminari aperti di pratiche filosofiche e sulla "Comunità di Ognuno" cfr. Romano Madera, *Il nudo piacere di vivere. La filosofia come terapia dell'esistenza*, Milano, Mondadori, 2006.

il carcere <sup>39</sup>. Lo stesso forse si può dire di altre pratiche, come la “consulenza filosofica” <sup>40</sup>, la “clinical philosophy” <sup>41</sup>, e infine la “philosophical midwifery” <sup>42</sup>.

In alcuni di questi contesti, se non in tutti, comunque, costituisce un problema aperto ed interessante la tensione tra simmetria e complementarità nella comunicazione.

Un criterio per distinguere la pratica dialogale e comunitaria da altre più “eterodirette” ed anche gerarchiche è proprio vedere se essa muove per ridurre e, se possibile, eliminare le differenze vissute in termini di ruolo e di funzione che si traducono in gerarchia e dominanza. In alcune delle predette pratiche infatti è più chiaramente evidenziabile che si mette in opera questa precisa e possibile direzione nella definizione stessa del processo. Ad es., nella comunità di ricerca filosofica condotta secondo il modello della P4C è pensabile e fattibile che un gruppo (anche di bambini) divenga capace di praticare bene la stessa P4C, giungendo addirittura alla *leadership* partecipativa. Nella prospettiva della consulenza filosofica e delle altre pratiche connesse alla cura sembra invece che sia più difficile sottrarsi alla complementarità, anche a causa della limitata durata della pratica stessa.

Concludo seguendo la similitudine proposta da Volpone: diciamo quindi che solo il cane può muovere la coda, ed è impossibile pretendere che la coda muova il cane. Si potrebbe forse dire pure che a suo modo anche la coda è condizione dello scodinzolio... ma non certo condizione sufficiente. Le pratiche filosofiche rappresentano la scoperta di un “resto” del mondo filosofico dimenticato, a lungo sottovalutato e rimosso, ma accessibile e presente: il vero “resto” della filosofia, fatto del corpo del cane, ossia, fuor di metafora, da uomini in carne ed ossa, nel quale forse ci riconosciamo noi, lettore: tu ed io.

---

<sup>39</sup> Cfr. Giuseppe Ferraro, *Filosofia in carcere. Incontri con i minori di Nisida*, Napoli, Filema, 2001; Francesca Rigotti, Giuseppe Ferraro, *Agli estremi della filosofia*, Mantova, Tre Lune, 2005. Ma è rilevante anche l'esperienza condotta da Pier Cesare Bori, dell'università di Bologna, con i carcerati.

<sup>40</sup> Due volumi affrontano la consulenza filosofica con piglio critico: Pier Aldo Rovatti, *La filosofia può curare? Luci e ombre della consulenza filosofica*, Milano, Cortina, 2006; Alessandro Dal Lago, *Il business del pensiero, La consulenza filosofica tra cura di sé e terapia degli altri*, Roma, ManifestoLibri, 2007.

<sup>41</sup> Di “Clinical philosophy” ha parlato per primo un docente della università di Osaka, in Giappone, precisamente Kiyokazu Washida. Cfr. Keith Tudor - Mike Worrall, *Person-Centred Therapy : A Clinical Philosophy*, New York, Routledge, 2006.

<sup>42</sup> Pierre Grimes - Regina Uliana, *Philosophical Midwifery: A New Paradigm for Understanding Human Problems with Its Validation*, Costa Mesa (CA), Hyparxis Press, 1998. La “Philosophical Midwifery” è, a detta di Grimes, l'arte di liberare l'essere umano da un particolare tipo di false credenze, che egli chiama “pathologos”, che è causa di disorientamento, confusione, fallimento e sofferenza nella vita.



# LE PRATICHE FILOSOFICHE NEL MONDO ANTICO. "VOCI" E "SPUNTI" PER LA PRATICA OGGI

Francesco Dipalo

Avvertenza: l'opera completa, con l'antologia dei testi antichi e le risorse didattico-informative, è disponibile all'indirizzo web

<http://www.consulentefilosofico.it/LE%20PRATICHE%20FILOSOFICHE%20NEL%20MONDO%20ANTICO%20-%20ver%20alfa.pdf>



[Elea: La Via dei Filosofi]

## Introduzione alla raccolta di testi e al suo impiego

Questo lavoro, in parte di ricerca e di riflessione personale, in parte di reperimento ed "assemblaggio" di informazioni sulla rete internet (in lingua italiana), è stato ispirato dalla lettura dei testi del filosofo francese Pierre Hadot e del tedesco Christoph Horn e si è sviluppato parallelamente alla mia "scoperta" della dimensione pratica della filosofia antica. Ha rappresentato, insomma, la coniugazione di due interessi, strettamente intrecciati con la mia storia personale: lo studio della filosofia antica e l'insopprimibile conato di tradurre quella che si poteva considerare un'esperienza puramente intellettuale in termini pratici ed esistenziali. A dire il vero, personalmente, non sono mai riuscito a districare i due piani, quello "accademico e professionale" da quello più squisitamente autobiografico, né quando, giovanissimo, mi aggiravo per i corridoi di Villa Mirafiori, sede dell'Istituto di Filosofia della prima università romana, né ora che della filosofia sono riuscito a fare un mestiere, come insegnante liceale (e – in termini puramente ottativi – come consulente filosofico). Al di là degli abiti esteriori che il tempo in cui vivo mi ha spinto ad indossare, studente o docente (ovvero, in un certo senso, assai gradito ed impegnativo, "studente a vita"), la *philo-sophia* mi ha accompagnato sin dall'adolescenza e ha

costituito – per me – un punto di riferimento costante, intimamente intessuto alla mia personalità e, nel bene e nel male, alle mie scelte di vita.

Negli ultimi anni, la nascita e lo sviluppo del cosiddetto “movimento per le pratiche filosofiche” ed in particolare della consulenza filosofica, nonché l’esperienza quotidiana di insegnamento, hanno dato nuovi stimoli ed un rinnovato impulso alla mia vocazione originaria. Questi file, prodotti nell’arco di due anni di attività (2006-2008) sono il frutto, ancora in gran parte acerbo, di tale passione. Ho cercato, ogni volta che ho potuto, di tradurlo (e di sfruttarlo) nella pratica praticata spingendomi oltre la sfera personale, in classe con i ragazzi e nei seminari rivolti al pubblico adulto. Anche se, devo riconoscerlo, non sempre ho ottenuto risultati degni di nota in termini pedagogici e comunitari. Rinverdire le pratiche antiche e provare a riproporle – mediandole – a persone in carne ed ossa in pieno XXI secolo (me compreso) è impresa troppo grande, e forse, tutto sommato, utopistica. Ma un po’ di clemenza, qui, non nuoce. Tempo e pazienza del resto, sono inversamente proporzionali e mal si conciliano con i furori filosofici, che, per quanto mascherati e diluiti nel quotidiano, sono espressione erotico-volontaristica. E di tanti piccoli cerchi allargatisi nello stagno del vissuto comunitario, di quelle tante piccole, provvisorie, transeunti comunità di individui nelle quali mi sono trovato ad operare, immergendomi, non so nulla. Delle impressioni non si dà concetto. Occorre essere umili e smorzare, per quanto possibile, le tensioni egocentriche. Per questo motivo, tra l’altro, mi ostino a battere la strada della gratuità e della libera circolazione di questo lavoro sulle onde del *mare magnum* internetiano.

\* \* \*

Per la stessa ragione, sono assai scettico sulle reali possibilità di trasformare l’attività filosofica in una vera e propria professione *sui generis*. Il pensiero filosofico o è *libero* o semplicemente non è. Le moderne professioni, d’altro canto, si basano sull’evidenza concreta (e materiale) della reciproca utilità economica e sociale. Un oggetto o un servizio si possono vendere, il *libero pensiero* no. Tanto meno lo si può imporre in un contesto, organizzato ed in ultima istanza coercitivo, come la scuola. E dal momento che il filosofo, ieri come oggi, deve vivere nell’umano consesso e provvedere alle basi materiali della sua (e dei suoi cari) esistenza, non potrà sfuggire, se non in casi e per scelte estreme (poter campare di rendita o indossare i panni del clochard, vera icona, attualissima, di filosofo cinico), alla normale paradossalità di una vocazione senza professione, utile proprio in quanto eminentemente “inutile”. E quindi indosserà la maschera del professore di filosofia, o del *ghost-writer*, del manager, dell’operaio – con una strizzati d’occhi, di tanto in tanto, un ghigno più o meno consapevole che mal s’accorda con la rigidità del suo travestimento. Oppure sarà un artista del pensiero, per così dire, o un simil-medico dell’anima, o ancora un paradossale “amico e confidente a pagamento” (miracoli dell’individualismo contemporaneo!): ma comunque sia, dovrà indossare una qualche maschera, vendere un’immagine (o un libro), sedurre, fare un gioco di ruolo. In ultima istanza, in assenza di una *polis* degna di questo nome, barare senza barare, incarnare un paradosso. Ed è un gioco che può anche essere divertente, se ti consente, alla fine, di pagar qualche bolletta.

La storia millenaria della chiesa cattolica, del resto, dovrebbe insegnarci qualcosa, soprattutto a noi filosofi italiani: senza politica non si dà religione, né la politica può fare a meno della religione. E quando parlo di “religione” intendo una sorta di “spiritualità”, di “cura di sé” standardizzata e nazionalpopolare. La *libertà* non è una faccenda democratica. Nemmeno oggi. “Democratica” – perché voluta dal consesso civile, il *demos*-popolo, (ed utile a governarlo) – è la liturgia del potere, la

speranza (illusione) di veder soddisfatti i propri desideri, titillate le proprie ambizioni (di riconoscimento sociale o di carriera per esempio), attenuate (dopo averle iperbolizzate) le proprie angosce o il proprio timor panico. Non vera *libertà*, quindi – quella forse attiene alla sfera del singolo – ma *illusione di libertà*, garanzia che il grande show della follia istituzionalizzata non abbia mai a cessare. Per questo molti “compatrioti” (mi si perdoni l’anacronismo di “falso” sapore risorgimentale, “falso” come lo stesso mito del “risorgimento”), pur essendo dei viscerali gaudenti, millantatori, ateo-devoti e lotto-superstiziosi, nonché affetti da un formalista complesso di superiorità, a tutt’oggi si dichiarano “credenti”, cioè “cattolici”. E la storia dà loro ragione: sono dei perfetti “cattolici” – anche quando tra le mute risate del invitato di pietra si dichiarano “laici” – forgiati da secoli di predominio politico cristiano-clericale. Niente di male: da bravi “stoici” occorre inchinarsi alla realtà, santificarla ed accettarla per quello che è. Continuare a fare il professorino di paese, se questo è il ruolo che il destino ti ha assegnato, o il precario, il mercante, il correttore di bozze: ad ognuno il suo, ché *volentes fata ducunt, nolentes trahunt*. Ma da qui a pensare che una folla ciarlante di sudditi possa bussare, domani, appassionata e benedicente alla porta di un filosofo in cerca di consigli sull’arte del ben vivere, o peggio affidargli *vox populi* il ministero della pubblica istruzione – come pure osò fare Mussolini con Gentile – è ardire di troppo. Più facile, invece, che un popolo di arruffoni e pressapochisti anche in questo campo produca un eccesso di offerta: un esercito – o piuttosto, un’armata Brancaleone – di sedicenti filosofi pronti a lenire, magari in assoluta buona fede, i mali – o piuttosto l’annoziata incapacità di saper vivere – dei propri, distratti e sofferenti concittadini (con in tasca qualche soldo in più, magari sociologicamente sottratto a maghi e cartomanti, dietologi, psicologi e grattaevinci). Ed è quello che sta avvenendo: probabilmente, ad oggi, ci sono più aspiranti filosofi pratici, nelle varie versioni psico-, socio-, antropologico-, che potenziali (in quanto consapevoli) clienti (o “visitatori”, le parole sono importanti!) degli stessi. Non si è, né si può essere, cittadini ed uomini *liberi* per decreto o per soddisfare le ansie salvatrici di qualche sparuto, nonché visionario, filantropo.

Tant’è: che forse siamo tutti pesci rossi in boccia – e il fatto di aver qualche eccentrica domanda in testa sulla boccia o sul color rosso non cambia affatto la nostra condizione di creaturine a mollo. Ma il punto, ieri come oggi, è sempre lo stesso: le domande si generano da sole, come bolle d’aria. E anche se passiamo la maggior parte del nostro tempo a “distrarci”, “intrattenerci”, “svagarci”, le domande ci galleggiano intorno insieme ai nostri escrementi, bollicine che appetiscono alla superficie. Ed è allora, quando l’acqua è diventata piuttosto torbida, che qualcuno si ricorda di quella particolare specie di pesciolini – i pulitori, gli spazzini coprofagi.

\* \* \*

Siffatte considerazioni sono esattamente quello che sembrano: lasciano il palato amaro. Ma sono abbastanza buongustaio per concedermi – e concedervi – un po’ di amarezza. Senza l’amarezza che ne sarebbe del nostro gusto? Come poter apprezzare, altrimenti, la sinfonia di sapori, aromi, sensazioni papillotattili – che rendono una pietanza altrimenti indigesta come la vita degna d’esser assaporata, sorseggiata, trangugiata? Non mi sto dando la zappa sui piedi, come avrà, lecitamente, pensato qualcuno. Semplicemente tali pensieri fluiscono dritto dritto dalla mia esperienza di vita: da lì emergono, baluginano, scompaiono. Lungi da me qualsivoglia dogmatizzazione. Non ho nulla da dimostrare a nessuno: ché non ho, alla lettera, nulla da vendere. Soltanto credo che, con un pizzico di realismo, occorra sgombrare il campo da ogni fin troppo facile *pruderie* intellettualistica, retorica, di maniera, per poter parlare di pratica filosofica e, soprattutto, proporla, stuzzicando

in qualche sconosciuto una legittima – e, si spera, feconda – curiosità. Della pratica in sé, poi, intesa come esperienza personale ed interiore, non si può dir nulla, invero. Non è materia di saggi letterari, né tanto meno di raccolte antologiche, quanto piuttosto, se si vuole, di poesia. Non si può dire, ma raccontare, o meglio evocare. E chi fa esperienze del genere, di norma, non mira a provare alcunché, né a convincere (ammesso che sia possibile) alcuno. È questo il vero motivo per cui, difficilmente e solo in condizioni molto particolari, il vero praticante potrà autoraffigurarsi e proporsi come “professionista”. Tutto quello che può fare, in buona sostanza, è provare ad accettare se stesso e a migliorare il proprio rapporto con la realtà, “come un fiore che si sforza di coltivare e spandere il proprio profumo, senza preoccuparsi delle api che finiranno per accostarsi a lui”. La metafora non è mia, ma del filosofo israeliano Ran Lahav (che a sua volta citava l’indiano Krishnamurti). Saltò fuori, qualche anno fa, mentre conversavo con lui via e-mail a proposito della consulenza filosofica come professione. La contraddizione, che a suo tempo ho giudicato solo apparente, rimane tutta e mi risulta, ancora oggi, insuperabile. A meno che non la si voglia considerare alla stregua di un *koan* zen, del tipo: “pensa al suono che può fare una sola mano” (si badi bene: il maestro la somministra al monaco principiante dopo aver battuto le palme delle due mani). La soluzione potrebbe apparire semplice: una mano da sola non produce alcun suono, quindi si tratta del suono del silenzio (*the sound of silence*: chi non ricorda la bellissima canzone di Simon e Garfunkel?). Quindi, occorre lasciar spegnere la contraddizione – che si dà solo nella dimensione logico-razionale – nel silenzio, ovvero nella pratica. Giustissimo, le parole sono di troppo. Ma, in buona coscienza, un discorso del genere è ascrivibile in un ambito pubblico e professionale? O non avrà, piuttosto, un sapore *vagamente* monacale, radicalmente *spirituale*? Dove vi aspettereste di trovare un’affermazione del genere: nel *Siddharta* di Hesse o nella *Critica della Ragion Pura* di tale Emmanuel Kant (che potrebbe rappresentare, al limite, un eccellente esempio di professionalità accademica – unitamente ad un genio tutto occidentale)?

\*\*\*

Ma forse sarà il tempo, che tutto scioglie, a far evaporare via questa *aporia*. Il sacco si forerà e con esso, come per incantesimo, scomparirà il nostro bel *cul de sac*. A forza di spingere si finirà con l’intravedere uno spiraglio di luce (la montagna partorirà il topolino?). Cercare di intuire i futuri destini della filosofia – come pratica e cura di sé in comunità – è troppo per me, finanche nella dimensione ludico-ironica nella quale mi muovo e mi trastullo.

Credo che il cuore del problema, ieri come oggi, sia di natura eminentemente “politica”. Basta guardare ai Greci.

La filosofia greca nasce nella *polis* – come espressione della comunità civile, delle sue esigenze, della sua visione del mondo. Prima in termini religiososapienziali – il filosofo presocratico era una sorta di sacerdote-legislatore, così un Talete, un Eraclito o un Parmenide – o un taumaturgo, un aristocratico caposcuola che volava alto e si rivolgeva ad un’élite di iniziati – si pensi a personaggi che si collocano tra storia e leggenda, avvolti ancora oggi da un alone misterico, come Empedocle o Pitagora. Nell’Atene democratica del V secolo diventa “sofista”, maestro laico e spesso disincantato di una forma di sapere “pratico”, esperto di quella molteplicità di *lògoi* di cui il cittadino di buona famiglia o il *parvenu* deve imparare a servirsi per poter competere vittoriosamente nell’agone politico. Con Socrate, ma soprattutto con il suo allievo Platone, si trasforma, finalmente, in *philò-sophos*, amante di una forma di sapienza che, proprio nel momento in cui le ombre lunghe del crepuscolo si vanno allungando sul destino della *polis* greca, aspira a rappresen-

tare un modello di vita politica palingenetico, purificatore, realisticamente ideale. La filosofia platonica – istituzionalizzata nell'Accademia – è in concreto militanza politico-pedagogica, impegno di vita, apostolato. La biografia del grande ateniese, con i suoi viaggi "missionari" nella Siracusa del tiranno Dionisio il Giovane – che fu, almeno per un certo periodo, suo allievo nonché "consultante" in faccende che riguardavano la pubblica amministrazione – sotto questo aspetto è decisamente rivelatrice. Basti leggere con attenzione le *Epistole* che il filosofo indirizzò ai suoi interlocutori a Siracusa e in patria.

Con Aristotele si volta pagina. L'impero macedone sta oramai fagocitando ed unificando l'Ellade in un corpo politico che trascende in maniera radicale i ristretti confini delle antiche *pòleis*, minimizzando e restringendo sempre di più la sfera d'azione politica del *polites* vecchia maniera. Le decisioni, quelle che contano, si prendono altrove. Atene mantiene, almeno in parte, il suo ruolo di guida culturale e "spirituale" della Grecità, ma nulla di più. Il greco si impone come lingua franca del mediterraneo orientale – dei commerci, delle scienze, della tecnologia, del potere – e sulla scia delle barbare armate macedoni, condotte da Alessandro Magno, fa risuonare le sue potenti eco sino ai confini del mondo allora conosciuto. Ma lungo la strada si "cosmopolitizza", ovvero si "imbarbarisce" in un fecondo connubio con le lingue e le culture dei popoli sottomessi ad Oriente. Lo Stagirita – Aristotele, pur fondando il suo Liceo all'ombra del Partenone non fa parte dell'aristocrazia ateniese, è straniero – incarna, per la prima volta nella storia, la figura del filosofo scienziato, dello studioso che fa della sua attività teoretico-accademica uno stile di vita a se stante (*lo stile di vita per antonomasia, quello più umano che più umano non si può*), socialmente e politicamente riconoscibile, ma distante mille miglia dell'impegno militante ed "apostolico" che aveva caratterizzato il maestro Platone. Al potere si accosta, ma solo come educatore e consigliere, votato alla subalternità: a lui fu affidata la formazione del giovane principe macedone, dalla cui visione nascerà l'Ellenismo.

Nello stesso frangente storico, la filosofia prende altre strade. Il rovescio della medaglia dell'accademico aristotelico è rappresentato dal filosofo epicureo, dal cinico, dallo scettico, dallo stoico. Correnti e scuole diverse, che alimenteranno diatribe plurisecolari sino alla definitiva affermazione – violenta – del Cristianesimo, ma tutte accomunate da un tratto inequivocabile: il cosmopolitismo e il disimpegno dalla politica "attiva". I loro maestri, veri e propri capiscuola come Epicuro o Zenone, o grandi figure individuali, come lo scettico Pirrone o i cinici Antistene e Diogene di Sinope, si occuperanno, incarnandola, della cosiddetta "arte del vivere" (*téchne tou biou*), assomigliando più che a scienziati, a padri e consiglieri spirituali, filantropi amorevoli o sdegnosi, imbevuti di una religiosità naturale che venti secoli di Cristianesimo rendono al profano di difficile comprensione.

La filosofia, ad ogni modo, non si rivolge più al *polites*, ma ad un uomo politicamente disincarnato, ad un individuo che la nuova temperie monarchica ed imperiale – la quale, sommando al periodo ellenistico quello romano, coprirà un arco di circa nove secoli – porta a ripiegarsi su se stesso, a vivere nascosto (*làthe biòsas*), a ricercare nella società civile o nelle istituzioni (stoici), nella piccola comunità di adepti (epicurei), o nella meditazione solitaria (cinici e pirroniani), quella sensata ricchezza e pienezza del vivere che l'impossibilità a partecipare di un tessuto politicamente vivo e condiviso impone loro.

Il trionfo del Cristianesimo – dopo secoli di lotta cruenta – e la sua fatale congiunzione con il potere romano-imperiale porrà fine alla tradizione filosofica antica, assorbendone le principali istanze al suo interno. La filosofia, come libera e multi-

forme ricerca della sapienza, aperta ad una corralità di voci scetticamente ed appassionatamente dissonanti, si inchinerà dinanzi ad una Verità rivelata che non ammette variazioni al suo tema principale: si può interpretare il Cristianesimo in maniere differenti o si può finanche essere "eretici", ma in ultima istanza si resta cristiani. Anche quando ci si limita a fingere di esserlo. L'unica filosofia ammissibile è il Cristianesimo. Il nuovo filosofo è il monaco o il prelado votato al secolo. L'amore per *sophia* diventa amore per un "Dio" maiuscolizzato, con tratti liturgicamente e dogmaticamente prestabiliti (dall'alto). Si ricerca quello che si conosce. E umilmente si conosce quello che si ricerca. Un dio-amore, che ha il volto severo delle istituzioni ecclesiastiche, che ti ama come figlio senza che tu possa emanciparti. Dinanzi al quale si china la testa, in nome del quale si è sudditi, non cittadini. Che perdona i tuoi capricci a condizione che tu metta la testa a posto o che, un po' di ipocrisia fa parte del gioco, ti riprometta di farlo senza poi riuscirci (siamo o non siamo, tutti quanti, irrimediabilmente tarati dal peccato originale?). Degli eterni adolescenti.

La Chiesa, in questa maniera, eredita e declina al suo interno una serie di funzioni che erano state tipiche della filosofia antica: di guida sacerdotale-iniziatica, custode gelosa dei "misteri" (della fede), di maestra di "color che sanno" attraverso le istituzioni universitarie nel basso medioevo e poi i seminari e il catechismo dopo il Concilio di Trento, di assistente socio-spirituale "dalla culla alla tomba" attraverso la confessione, la penitenza e l'esempio edificante delle vite dei santi. Ma soprattutto conquista Roma e si impossessa con successo del potere politico.

Non voglio dilungarmi oltre. Questa veloce sintesi potrà, al massimo, tornar utile a qualche studente liceale. Le domande che mi pongo sono: Quale spazio si potrebbe (o dovrebbe) inventare oggi per la filosofia? Cosa ci consente di fare l'odierno regime statual-globalizzato? Quanto è larga la fessura tra la spiritualità tradizionale, incarnata dalla figura del prete cattolico, e la professionalità modernoscienista, che veste i panni dell'analista freudiano o dello psicologo della ASL? Come incunearci in questa fessura senza tradire la nostra ispirazione originaria, continuando ad essere *philò-sophoi*? Dovremmo adottare una tattica di paradossali travestimenti affinché la strategia complessiva sul lungo periodo abbia successo? Entrare nell'agone politico? Fondare un partito? Oppure semplicemente rassegnarci ad essere insegnanti liceali o accademici un po' eccentrici la mattina ed ispirati filantropi il pomeriggio (almeno finché la forbice tra stipendio e costo della vita non si allarghi eccessivamente)? Cavalcare l'onda dei media o trasformarci in pirati del cyberspazio?

In ultima istanza, per quello che qui ci interessa, *cosa hanno da insegnarci gli antichi in relazione al nostro ruolo di filosofi?*

Credo che l'unica risposta possibile abbia lo stesso sapore della battuta di Ran Lahav che ho evocato sopra. Ovvero occorre aver maturato la convinzione profonda che il senso della pratica risieda nella pratica stessa, che sia un'esperienza che vale la pena fare in sé e per sé in solitudine o, se possibile, in comunità – un'esperienza in grado di fungere da vero e proprio baricentro della propria esistenza. Preoccuparsi di praticare uno stile di vita filosofico, insomma, farlo in prima persona, per se stessi, gravitando intorno alla propria quotidianità, piuttosto che prodigarsi di proporre le forme o i contenuti ad un pubblico più o meno improbabile. Mettere a tacere qualsivoglia *pruderie* di tipo intellettualistico o fintamente filantropico. Per dirla altrimenti, aver cura di sé, piuttosto che porsi il problema di sollecitare l'attenzione delle istituzioni o mettersi a caccia di clienti (paganti). Beninteso: una cosa non esclude l'altra, anzi ne è, in qualche modo, la naturale conseguenza. Basta non confondere – come si tende a fare spesso in buona o cattiva fede – causa ed effetto. Le

api ti ronzano intorno a causa del profumo che (eventualmente) emani (e per profumare davvero devi dimenticarti del profumo!), non perché prometti loro miele preconfezionato e a buon mercato. Sempre che profumo e apparato sensoriale delle api si incontrino e questo non dipende da te. La lezione della maggior parte dei filosofi antichi mi pare vada proprio in questa direzione. Non c'è nulla di "professionale" in un Eraclito, un Socrate, un Epicuro, un Seneca, un Epitteto. Non promuovono la filosofia come professione, la vivono e basta. Come non c'è nulla che sembri concernere la sfera degli interessi personali, del privato cittadino (*idiòtes*), nel progetto politico di Platone o nel misticismo di Plotino. Il resto verrà da sé o non verrà. Ma non mi pare ci sia altro modo.

Lev Tolstoj ebbe a dire che "tutti pensano a cambiare il mondo ma nessuno pensa a cambiare se stesso". È proprio vero. Fare pratica filosofica non vuol dire pensare a cambiare il mondo, ma provare con molta umiltà a cambiare se stessi, a realizzare il proprio destino.

Questo ciascuno è libero di pensarlo e forse di farlo. E quando agirà e interagirà con gli altri uomini, essendo se stesso, sarà *naturalmente* "politico" senza essersi posto il problema della politica.

\* \* \*

Confido, pertanto, che questi file meritino anche un altro genere di introduzione, più coerente alle conclusioni – pur sempre provvisorie – cui sono giunto. Un'introduzione, direi, di tipo "erotico-personalistico". Ne avevo abbozzata una, un paio d'anni fa. Nulla osta che la riproponga qui sotto, essendo in linea con quanto discusso sinora.

"Scrivere e leggere, secondo gli antichi, sono pratiche eminentemente filosofiche, purché, naturalmente, lo si faccia con un certo intento e in una certa maniera. Questo libretto elettronico per chi scrive, mentre scrive, vuole rappresentare una pratica in fieri, così come, mi auguro, la sua lettura possa rappresentare un'attività filosofica per il lettore paziente ed innamorato.

Tratteremo di filosofia antica. O meglio, prenderemo in esame alcuni testi della tradizione greca e latina per studiare la possibilità di ri-utilizzarli a fini pratico-filosofici, adattando il loro messaggio alla sensibilità del praticante moderno. Quindi, vorrei sgombrare subito il campo dai più frequenti fraintendimenti. E lo farò cominciando col dire che cosa questo scritto non vuole né può essere: una sintesi di storia delle idee, un manuale scolastico, un'antologia commentata, un saggio, un trattato con specifiche finalità scientifiche. Scrivo senza coltivare alcun intento informativo o formativo, senza pretese erudite o, tanto meno, letterarie. Perché così facendo, finirei inevitabilmente col tradire il senso della sua ispirazione originaria, ossia l'immediatezza della pratica filosofica, che per sua natura è fine a sé stessa oppure non è. Ed è questo, precisamente, l'orizzonte entro il quale l'atto del mio scrivere si iscrive: nasce dalla pratica concreta ed autobiograficamente centrata e si svolge come riflessione su di essa, per trasformarsi in comunicazione finalizzata alla pratica. Comunicazione che ha come punto d'arrivo (e di partenza al contempo) il lettore stesso, questo sconosciuto. Perché sarà insieme a te o per mezzo di te, caro lettore, che tale riflessione tornerà a volgersi in pratica, ossia ad essere concretamente sperimentata, sentita, vissuta.

Pretendere che uno scritto sia autonomo, parli e si difenda da sé, come ha mirabilmente mostrato Platone nel *Fedro*, è un atto di grande arroganza. Un insieme più o meno elaborato di segni tracciati sulla carta o baluginanti sullo schermo di un computer diventano simboli solo a condizione che una persona in carne ed ossa

se ne faccia carico interpretandoli e rivivendoli a modo suo. Un testo si usa e basta. E di fatto non contiene nessuna verità. Al massimo può fornire lo stimolo a chi scrive e a chi legge ad essere veritiero. Se si innesca questo circolo virtuoso, allora avrà assolto la sua funzione.”

\* \* \*

Ma passiamo senza ulteriori indugi a qualche informazione di natura prettamente tecnica e bibliografica.

Come accennavo in apertura, per la raccolta dei brani antologici mi sono servito, in gran parte, di tre volumi: *Che cos'è la filosofia antica* (Einaudi, Torino, 1998) ed *Esercizi spirituali e filosofia antica* (Einaudi, Torino, 2005) di Pierre Hadot; e *L'arte della vita nell'antichità. Felicità e morale da Socrate ai neoplatonici* (Carocci, Roma, 2004) di Christoph Horn. Il procedimento iniziale è stato abbastanza semplice. Non ho fatto altro che sviluppare e rendere esplicito l'apparato di note e citazioni che accompagnava il corpo principale dei lavori di Hadot e Horn. In un secondo momento, una volta reperiti in formato elettronico (nella traduzione italiana) i testi antichi cui attingevano i due autori, ho integrato l'antologia riportando passi da me selezionati in base a concetti e parole chiave (che riporto a margine di ogni brano presente nel file). Il lavoro di collazione è stato reso possibile, o comunque facilitato, dall'accessibilità delle fonti antiche tramite internet grazie, va detto a chiare lettere, all'opera certosina di tanti moderni cyberamanuensi, che non potendo qui citare singolarmente, ringrazio collettivamente, nello spirito della rete come incarnazione di quella che l'antropologo francese Pierre Levy definisce "intelligenza collettiva".

Non mi sono preso la briga di verificare la scientificità e la correttezza filologica di ogni singola traduzione. Non rientrava, del resto, negli intenti che mi proponevo. Per questo mi sono limitato ad un controllo sommario, in base alle mie – non eccelse – competenze filologiche. Ad ogni modo, non credo che questo possa inficiare l'utilizzazione dell'antologia, limitatamente agli scopi che mi sono proposto.

Per la classificazione dei brani antologici ho elaborato diciannove categorie:

- I. Imparare a pensare alla filosofia in termini pratici: la filosofia come modo di vivere.
- II. Imparare il gusto di imparare: la meraviglia, il timore, lo smarrimento.
- III. Imparare a leggere e ad ascoltare in maniera più profonda.
- IV. Imparare a dialogare con sé stessi e con gli altri.
- V. Imparare il senso del limite.
- VI. Imparare ad usare la dialettica come metodo di ricerca.
- VII. Imparare a prendere una decisione etica.
- VIII. Imparare a contemplare attraverso le immagini, la narrazione, il mito.
- IX. Imparare a concentrarsi: esercitare la sensibilità, la coscienza del proprio corpo, l'essere presenti a se stessi qui ed ora.
- X. Imparare ad espandere il proprio sé: la contemplazione della natura.
- XI. Imparare a meditare e a pre-meditare: l'analisi di coscienza e la proiezione di sé nelle situazioni-limite.



- XII. Imparare a prendere coscienza e a curarsi delle proprie emozioni e dei propri stati d'animo.
- XIII. Imparare ad assaporare il puro piacere di essere al mondo.
- XIV. Imparare a filosofare in maniera autobiografica: dalla narrazione del proprio vissuto al concetto.
- XV. Imparare a prendere coscienza della propria visione del mondo, a mettere tra parentesi i propri (e gli altrui) pregiudizi e a sospendere il giudizio: apertura e tolleranza.
- XVI. Imparare ad esercitare ironia ed auto-ironia.
- XVII. Imparare a prendersi cura dell'Altro: il valore dell'amicizia.
- XVIII. Imparare ad essere cittadino del mondo.
- XIX. Imparare a sentirsi parte del Tutto e a ripensare la propria concezione del divino.

Si tratta, come è evidente, di categorie eminentemente pratico-filosofiche che poco spazio lasciano a considerazioni di carattere storico-filosofico o puramente nozionistico. Ognuna di esse vuole rappresentare un differente "sentiero di lettura" orientato tematicamente alla sollecitazione di una diversa "abilità" filosofica in linea con il pensiero antico (socratismo, platonismo, aristotelismo, epicureismo, scetticismo e, in maniera rilevante, stoicismo).

La scelta delle categorie ha un valore meramente euristico: lanterne accese nel buio. Nella concezione originaria esse corrispondevano ad altrettante sessioni di incontri seminariali da tenersi in biblioteca. Non erano indirizzate ad un pubblico specifico (né per età, né per grado di "scolarizzazione"), e quindi, ferma restando la loro adattabilità ad un contesto scolastico e il loro valore pedagogico, conservano una certa apertura e flessibilità. In quel contesto non mi rivolgevo a studenti, a manager, a colleghi o a cultori della materia, ma semplicemente a donne ed uomini in carne ed ossa. L'uso dei testi, poi, non intendeva essere fine a se stesso. Raramente e solo per opportunità di chiarezza la lettura era preceduta o accompagnata da considerazioni storico-filologiche. Il vero scopo era quello di introdurre la pratica cui i brani, a vario titolo, accennavano, provando a sperimentare in concreto gli effetti della stessa, con il coinvolgere quanti erano effettivamente disposti a farlo. Non avevo alcuna strategia precisa: mi proponevo semplicemente di imparare facendo, come gli altri e con gli altri. Mi bastava aver creato l'occasione, aver dato un tempo ed uno spazio alla pratica. E qualche volta sono riuscito a godere dell'esperienza in sé, sospendendo aspettative ed esigenze personali. Mi "sono limitato" a svolgere il ruolo di moderatore e di facilitatore, come si usa nelle pratiche comunitarie e nella consulenza filosofica. Beninteso: dico "limitato" perché nel termine "limite", a mio avviso, è racchiuso il segreto di una buona pratica. Per molti, compreso il sottoscritto, mettersi tra parentesi, restare in ascolto, controllare gli eccessi egoici e "logorroici" in maniera consapevole rappresenta un'attività filosofica in sé, anzi l'attività per eccellenza.

Alcune categorie sono parzialmente sovrapponibili o concettualmente intersecabili, tant'è che alcuni testi sono stati utilizzati e "linkati" a più tipologie di pratica. Pertanto se se ne vuole ridurre l'utilizzo per ragioni di tempo ed opportunità non sarà troppo difficile riadattare il materiale racconto nel file. File che, ad ogni modo, è stato concepito per essere facilmente "navigabile" a più livelli e con i più disparati intenti, non ultimo quello didattico. A questo proposito, il commento dei brani è at-

tività sempre in fieri che potrà essere svolta in classe per gruppi di lavoro o dai singoli studenti, manipolando ed integrando il file, opportunamente convertito in formato word per windows.

Completano la raccolta:

- un file contenente alcune considerazioni sulla pratica, che riassumono, in maniera volutamente non sistematica, l'esperienza di lavoro sui testi e a partire dai testi [appunti-spunti di pratica filosofica];
- un file di sapore "manualistico", che dovrebbe fungere da introduzione e riferimento agli autori e alle correnti filosofiche da cui la raccolta antologica è tratta; le informazioni sono state interamente tratte dalla rete, a beneficio, soprattutto, degli studenti liceali del primo anno di corso, per i quali, l'acquisto del manuale cartaceo potrà essere realmente opzionale [informazioni storico-filosofiche];
- a completamento del quadro complessivo ho pensato di raccogliere, dopo averli opportunamente vagliati, una serie di saggi sulle pratiche filosofiche antiche, di vario contenuto ed ispirazione; anche questa "collezione" è frutto di una ricerca costante ed attenta di quanto la rete in lingua italiana ha prodotto in questi ultimi anni e andrà aggiornata man mano che nuove pubblicazioni arricchiranno il panorama degli studi [raccolta di saggi sulle pratiche filosofiche nel mondo antico].

Per l'elaborazione delle categorie sotto le quali ho classificato la raccolta di brani ho tenuto conto, naturalmente, delle "tassonomie" proposte da Pierre Hadot e Christoph Horn, nei rispettivi libri. Le riporto integralmente qui sotto. Al lettore lascio la valutazione complessiva delle stesse e consiglio vivamente la lettura (o la riletture) integrale dei volumi da cui sono state tratte.

\* \* \*

### **Classificazione proposta da P. Hadot in *Che cos'è la filosofia antica?* Cap. IX p. 169 sqq.**

Tre modi di declinare il discorso filosofico in relazione alla dimensione pratica della filosofia ovvero alla vita filosofica:

- 1) il discorso giustifica la scelta di vita e ne sviluppa tutte le implicazioni: si può dire che, con una certa causalità reciproca, la scelta di vita determina il discorso e il discorso determina la scelta di vita giustificandola teoricamente;
- 2) per poter vivere in modo filosofico è necessario esercitare un'azione su se stessi e su gli altri, e il discorso filosofico, se è veramente espressione di una scelta esistenziale è, in questa prospettiva, un mezzo indispensabile;
- 3) il discorso filosofico è una delle forme stesse di esercizio del modo di vita filosofico, sotto forma di dialogo con un altro o con se stessi.

#### Esercizi spirituali

1. Il rapporto con sé e la concentrazione dell'io

1.1 L'ascesi

1.2 L'io, il presente e la morte

1.3 Concentrazione sul sé ed esame di coscienza

2. Il rapporto con il cosmo e l'espansione dell'io
  - 2.1 L'espansione dell'io nel cosmo
  - 2.2 Lo sguardo dall'alto
  - 2.3 La fisica come esercizio spirituale
3. Il rapporto con l'altro
4. La figura del saggio

\*\*\*

### **Classificazione degli esercizi spirituali proposta da P. Hadot in *Esercizi spirituali e filosofia antica* p. 29 sgg.**

- 1) imparare a vivere;
- 2) imparare a dialogare;
- 3) imparare a morire;
- 4) imparare a leggere.

A seguire Hadot cita le seguenti suddivisioni tratte dalle fonti antiche:

#### **I. Suddivisione degli esercizi in Epitteto (*Diatribes* III, 12, 1-7).**

In relazione alle tre facoltà dell'anima:

- a) facoltà di desiderare;
- b) facoltà di agire;
- c) facoltà di pensare.

#### **II. Prima suddivisione degli esercizi in Filone di Alessandria (*Quis rerum divinarum heres*, 253):**

- a) la ricerca (*zétesis*);
- b) l'esame approfondito (*sképsis*);
- c) la lettura;
- d) l'ascolto;
- e) l'attenzione (*prosoché*);
- f) il dominio di sé (*enkráteia*);
- g) l'indifferenza alle cose indifferenti.

#### **III. Seconda suddivisione degli esercizi in Filone di Alessandria (*Legum allegoriae*, III, 18):**

- a) le letture;
- b) le meditazioni (*melétaî*);
- c) le terapie delle passioni (*therapéiaî*);
- d) i ricordi di ciò che è bene (*ton kalon mnémaî*);
- e) il dominio di sé (*enkráteia*);
- f) il compimento dei doveri.

#### **IV. Esercizi segnalati da P. Hadot in relazione allo stoicismo antico**

Fine ultimo: conversione, trasformazione del Sé, terapia delle passioni (come rimozione della principale causa di sofferenza). Da una visione "umana" (ristretta al piccolo sé) ad una "naturale" (ampia, panica, allargata al vero Sé).

- a) coltivare l'**attenzione** (*prosoché*), ovvero una coscienza di sé sempre desta: attenzione a ciò che si sente (ossia al corretto modo di desiderare), si fa (corretto agire), si pensa (ossia alla sua rappresentazione, corretto pensare) in questo preciso momento, *hic et nunc*; dunque, **imparare a concentrarsi sul presente**; in quanto "libera dalla passione che è sempre provocata dal passato e dal futuro che non dipendono da noi; facilita la vigilanza concentrandola sul minuscolo momento presente, sempre padroneggiabile, sempre sopportabile nella sua esiguità; infine apre la nostra coscienza alla coscienza cosmica rendendoci attenti al valore infinito di ogni istante, facendoci accettare ogni momento dell'esistenza nella prospettiva della legge universale del *kosmos*" (Hadot, p. 35);
- b) sviluppare la **memorizzazione** (*mnéme*): della regola fondamentale, ossia degli insegnamenti stoici; del corso della vita, degli eventi infausti, del destino che colpisce i malvagi/ignoranti: rammentare e ricordare (per esempio che si deve morire, che nulla sono per me il passato e il futuro, che tutto avviene secondo il volere di Zeus, ecc.);
- c) e la **meditazione** (*meléte*): "lo sforzo per assimilare, per rendere vivi nell'anima un'idea, una nozione, un concetto, un principio" (Hadot, p. 36 nota 30); la meditazione è esercizio spirituale, significa sperimentare in prima persona, incarnare, vivere in profondità, e travalica i confini della mera cognizione intellettuale, distaccata, oggettivante: meditare è "comprendere" nel senso etimologico di *cum-prehendere*, "racchiudere", "assorbire", "far proprio"; meditazione dal latino *meditari*, derivante da *mederi* "misurare con la mente per curare"; un'applicazione specifica della meditazione è la **prae-meditatio malorum**, prendersi cura in anticipo dei (cosiddetti) mali della vita (introiettandoli, vivendoli in anteprema) per non farsi mai trovare impreparati dinanzi agli eventi della vita, per "prepararsi" (*prae-parare*, stabilire, disporre prima, in vista di) per poter dominare, gestire, padroneggiare (*imparare, imperare, preparare, riparare, sperare, ecc.*); l'**esame di coscienza** è una forma di premeditazione, al mattino in preparazione del giorno, e di meditazione, alla sera, prima di prendere sonno, per valutare eventuali progressi o pecche nel desiderare, nell'agire, nel pensare; un caso particolare consiste nell'**esame dei sogni**, praticato sin dall'età arcaica; in ultima istanza, meditare significa per lo stoico imparare a distinguere ciò che dipende da me da ciò che non mi compete; si può meditare **dialogando con sé stessi, con gli altri, oppure scrivendo**, metodi che implicano tutti quanti la conoscenza del potere terapeutico della parola; **lettura, ascolto, ricerca, esame approfondito** intese come pratiche accessorie volte ad alimentare rammemorazione e meditazione; questo insieme di pratiche può essere attivato concretamente dalla partecipazione ad un **corso di filosofia**: "Il corso in generale comprendeva la **lettura commentata di un testo filosofico** (*anàgnosis*), che spesso era fatta da un discepolo e discussa dal maestro. Evidentemente ciò non esclude la **lettura individuale** dei testi filosofici. Il corso di filosofia comprendeva, successivamente e in seguito alla lettura commentata, una **conversazione** (*diatribé*) con gli ascoltatori e **discussioni individuali**. Tutto questo complesso poteva essere per l'ascoltatore un esercizio spirituale. Aggiungiamo per quanto concerne la lettura, che l'**esegesi**, letterale o allegorica, sarà uno degli e-

sercizi spirituali più importanti alla fine dell'antichità, per i pagani come per i cristiani." (Hadot, p. 38, nota 45);

- d) **esercizi pratici destinati a creare abitudini:** l'indifferenza alle cose indifferenti, la padronanza di sé, intesa come analisi e controllo delle passioni, il compimento dei doveri della vita sociale: ovvero, complessivamente, filosofare come esercitarsi a vivere.

\*\*\*

### Classificazione degli esercizi filosofici antichi proposta da C. Horn *L'arte della vita nell'antichità*, pp. 42-56

In base ai metodi impiegati:

- 1) **esercizi letterari:** esempi di scrittura: *I ricordi* di Marco Aurelio; di lettura: *Epistulae Morales* di Seneca; il genere della *consolatio* rivolta ad altri, oppure a se stessi (scrittura e lettura), vedi la *Consolatio Philosophiae* di Boezio;
- 2) **dialogici:** ad esempio, colloqui di carattere didattico tra maestri e allievi secondo il principio che "tutto ciò che viene compreso, viene compreso di volta in volta a seconda della capacità del discente": i primi *dialoghi* platonici e quelli intermedi contengono esempi duttili per tali esercizi nell'ambito della chiarificazione del concetto filosofico e della formazione delle capacità d'argomentazione; la stessa attività si può praticare all'interno di una comunità di ricerca, dove i ruoli di maestro e allievo sono più sfumati e dialettici;
- 3) **monologici:** ad esempio, la ripetizione di soliloqui filosofici da parte del praticante (cfr. lo scettico Pirrone ne *Le vite dei filosofi* di Diogene Laerzio, ma vedi anche il cinico Diogene e lo stoico Cleante); si tratta di esercizi di autoesame e di autocritica: gli esempi dimostrano che nelle Scuole filosofiche dell'età ellenistica l'autoaccusa, la relativizzazione e il distacco da sé erano obiettivi didattici fondamentali, così come la memorizzazione del cosiddetto *kanôn* e la ripetizione di singole frasi (*sententiae*), o di regole generali (*decreta*), o ancora di singoli precetti (*praecepta*), nei quali erano riassunti in una concisa formulazione insegnamenti di saggezza di grande valore; un caso interessante di tale esercizio è rappresentato dai *Soliloquia* di Agostino;
- 4) **immaginativi:** si tratta di suscitare con un fine preciso delle immagini con le quali il praticante cercava di influenzare la sfera delle proprie emozioni, degli atteggiamenti, delle fantasie e dei sogni: ad esempio, la tecnica di anticipazione dei mali futuri, *praemeditatio futuri mali*, o la *praemeditatio mortis*, per attenuare il senso di insicurezza e il timore ad esso collegato (Cirenaici, Stoici); la *praemeditatio mortis*, per altro, si inserisce nel solco platonico della filosofia come *meletê thanatou*; immaginazione intorno al comportamento del saggio (Epicurei); un altro esercizio epicureo consisteva nel riuscire ad operare una separazione tra sé e le contrarietà di tutti i giorni e le esperienze spiacevoli; oppure una percezione distaccata della vita terrena (Stoici); o ancora immaginare quali forme di vita siano state dominanti in passato, quali lo saranno in futuro, e quali siano consuete tra i diversi popoli; immaginare a volo d'uccello quanto piccola sia la nostra situazione esistenziale, quanto minuscole ed insensate le preoccupazioni degli uomini, una "prospettiva del cielo"; praticare con l'immaginazione il *cotidie morimur* come fa Seneca, ovvero concentrarsi sulla fugacità e lo scorrere incessante del tempo.

In base agli scopi pedagogici degli esercizi filosofici:

- 1) con traguardi terapeutici;
- 2) sensibilizzanti;
- 3) morali;
- 4) intellettuali;
- 5) spirituali.

\* \* \*

Vorrei concludere questa veloce rassegna con un'ulteriore proposta di classificazione relativa alla tipologia generale dei testi antichi in funzione della pratica. *Cosa rappresentano e come possiamo (ci è lecito) utilizzarli?*

Sono giunto alla conclusione (per niente definitiva, ci mancherebbe) che, in linea di massima, essi possano essere così suddivisi:

- 1) testimonianze antiche intorno alla dimensione pratica della filosofia, biografiche, dichiarative, esortative (p. e., Diogene Laerzio, *Vite dei filosofi* o Platone, *Fedro*, intorno al rapporto tra oralità e scrittura);
- 2) testi che contengono la descrizione esplicita di una pratica filosofica (p. e., Platone, *Teeteto* per la maieutica o Platone, *Simposio* per la contemplazione omeopatica e l'elevazione spirituale per gradi di bellezza);
- 3) testi da prendere a modello (metodologico) per lo svolgimento di una pratica (p. e., Platone, alcuni passi della *Repubblica* per quanto concerne la dialettica, Sesto Empirico, *Lineamenti Pirroniano*, per l'utilizzo dei dieci *tropoi* scettici, o Epitteto, *Manuale*, per esercitarsi nella distinzione tra ciò che dipende e ciò che non dipende da noi);
- 4) testi che rappresentano di per sé una pratica filosofica, in quanto ne sono la concreta applicazione (p. e. Platone, *Lettera VII* o Marco Aurelio, *A se stesso* per quanto concerne il racconto autobiografico);
- 5) testi utili per l'applicazione pratica, da meditare in funzione della stessa, ovvero raccomandazioni esplicite (p. e. Platone, *Apologia* e *Fedone*, premeditazione della morte; Epicuro, *Lettera a Meneceo*, analisi e distinzione delle varie forme di desiderio, definizione del concetto di piacere come *ataraxìa* e *aponìa*; Lucrezio, *De rerum natura*, contemplazione della natura, "sguardo dall'alto"; o Platone, *Repubblica*, il mito della caverna, contemplazione per immagini.

Agosto 2008

**Avvertenza: l'opera completa, con l'antologia dei testi antichi e le risorse didattico-informative, è disponibile all'indirizzo web**

**<http://www.consulentefilosofico.it/LE%20PRATICHE%20FILOSOFICHE%20NEL%20MONDO%20ANTICO%20-%20ver%20alfa.pdf>**

# L'INTERESSE FILOSOFICO PER LA NATURA DELL'UOMO TRA ANTROPOLOGIA E MEDICINA. TRACCE "IPPOCRATICHE" IN KANT, GOETHE E SCHELLING

Stefano Martini

## 1. Premessa

È vero che a scuola non si può far tutto, e tanto meno disperdere energie e tempo preziosi per dedicarsi a questioni che sembrano complicare il già arduo lavoro didattico, anziché ottimizzarlo. A volte, tuttavia, può essere avvincente e istruttivo per i nostri studenti liceali presentare i grandi Autori da una prospettiva un po' diversa, sebbene piuttosto collaterale rispetto alla tradizionale trattazione degli stessi. Ogni tanto, insomma, può essere utile, e perfino formativo, affrontare lo studio di un filosofo, tenendo conto di alcuni aspetti di solito sottaciuti o trascurati, perché considerati troppo marginali. Ci sono alcuni temi, in particolare, che sembrano attrarre più di altri e che, quindi, si prestano anche a qualche sforzo in più, probabilmente ripagato poi da un supplemento di soddisfazione. Alludo, per esempio, a problemi etici, politici, estetici, antropologici.

In tali circostanze, molto efficaci possono essere le proposte di tipo *inter, pluri* o *transdisciplinari* (tre approcci, come si sa, tra loro diversi), tali quindi da coinvolgere per lo meno alcune delle materie curricolari.<sup>1</sup>

A volte, però, è possibile anche ampliare il proprio sguardo al di là degli usuali confini didattici, per includere ambiti disciplinari non strettamente attinenti ai canonici programmi scolastici, benché non assolutamente estranei alle tematiche di studio. Come escludere, in certi casi, un qualche approfondimento che riguardi il *diritto* o la *musica*, per fare solo due esempi abbastanza plausibili?

Un altro settore del sapere umano, almeno fin dal mondo greco antico (ma non solo) fortemente connesso (più di quanto in genere si tenda a credere) con la *ricerca della verità*,<sup>2</sup> è sicuramente quello *medico*. Sappiamo, per altro, che pure nel nostro tempo sussiste un legame sempre più inscindibile tra scienze medicobiologiche e scienze umane: basti pensare alla enorme importanza assunta dalla *bioetica* nel dibattito contemporaneo.

Ebbene, desidero proporre un breve percorso, da cui emerge chiaramente il notevole interesse *filosofico*, da parte di taluni pensatori, per la *natura dell'uomo* tra *antropologia* e *medicina*, il che ne mostra inequivocabilmente, se pur ce ne fosse bisogno, la straordinaria versatilità mentale e la profonda competenza pure negli ambiti di indagine apparentemente più lontani dal proprio.

---

<sup>1</sup> A tal proposito, mi permetto di rinviare a mio articolo *Spunti di riflessione transdisciplinare sul dipinto Ettore e Andromaca di de Chirico. L'enigma del tempo*, «Insegnare Filosofia», n. 1, Anno V, 2000, pp. 3-10 (poi inserito anche nel sito <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/storiafil/martini-1.htm>).

<sup>2</sup> Relativamente alla cultura ellenica, si pensi ad alcuni pensatori arcaici, ma soprattutto a Platone, ad Aristotele e alla Scuola peripatetica, da una parte, e a Ippocrate e al *Corpus hippocraticum*, dall'altra.

Intendo qui riprendere e sviluppare gli spunti presenti in un articolo di Simon Byl e Bruno Vancamp,<sup>3</sup> per richiamare l'attenzione, con qualche annotazione a margine, su alcuni testi filosofici davvero significativi relativamente al tema indicato.

La lettura delle pagine dei due studiosi sopra citati mi ha indotto ad affrontare con determinazione la questione della eventuale presenza di tracce "ippocratiche" nell'opera complessiva di autori tedeschi vissuti a cavallo dei secoli XVIII e XIX, non solo per un mio particolare interesse per l'argomento medico, ma anche per la oggettiva rilevanza di tipo culturale che tale questione porta con sé e per il fascino che essa procura.

In effetti, che la medicina antica costituisca un approccio privilegiato a una antropologia, che rifugga comunque da postulati dogmatici, lo si riscontra in alcuni testi paradigmatici del *Corpus hippocraticum*. Per ciò che riguarda il nostro tema, in particolare – e lo suggerisce il titolo stesso – vale la pena di ricordare il trattato *Natura dell'uomo*, peraltro attribuibile con un notevole grado di certezza a Polibo,<sup>4</sup> discepolo e genero di Ippocrate, e poi suo successore nella direzione della cosiddetta 'Scuola di Cos'.<sup>5</sup>

I pensatori (Kant, Goethe e Schelling), cui mi riferirò (più diffusamente per il primo, più brevemente per gli altri), si sono tutti interessati, a vario titolo, della medicina e hanno fatto chiari riferimenti, impliciti ed espliciti, a Ippocrate.

Già tra '600 e '700, per citare un altro caso illustre, Leibniz aveva evidenziato analoga attenzione: egli non solo si è occupato specificamente di *Medicina*, oltre che di Fisica generale, Chimica, Botanica, Storia Naturale, Arti, ma vi si è riferito anche in contesti apparentemente lontani da quella (Teologia, Logica e Metafisica).

---

<sup>3</sup> Cfr. S. Byl, B. Vancamp, *La survie d'Hippocrate chez les philosophes allemands de l'époque de Goethe*, in R. Wittern, P. Pellegrin (a cura di), *Hippokratische Medizin und antike Philosophie*, Olms AG, Hildesheim-Zürich-New York 1996, pp. 611-622.

<sup>4</sup> Conosciamo con una certa sicurezza i nomi degli autori di due sole opere del *Corpus*, proprio grazie ad Aristotele, il quale, nella *Historia animalium*, riporta due lunghe descrizioni dei vasi sanguigni, da lui attribuite una a Polibo e l'altra a Siennesi di Cipro, entrambi discepoli di Ippocrate: tali citazioni sono la riproduzione di brani che si ritrovano rispettivamente in due scritti 'ippocratici', cioè *De natura hominis* (*Natura dell'uomo*, in cui troviamo teorizzata la celebre *dottrina dei quattro umori*, posti in relazione con gli *elementi*, le *qualità*, i *temperamenti* e le *stagioni*, e in seguito erroneamente ritenuta dottrina 'ippocratica' in senso stretto) e *De natura ossium* (*Natura delle ossa*). Cfr. *Hist. an.* III, 2, 511 b 23-30 (per Siennesi) e 3, 512 b 12 – 513 a 7 (per Polibo) (cfr. *Ricerche sugli animali*, in Aristotele, *Opere biologiche*, a cura di D. Lanza e M. Vegetti, UTET, Torino 1996<sup>2</sup>, ristampa 1999, rispettivamente pp. 207-208 e 209-211).

<sup>5</sup> Secondo una vecchia categorizzazione, ormai messa in discussione da alcuni studiosi, essa sarebbe da considerarsi 'Scuola' per venire distinta da quella 'di Cnido', le cui differenti posizioni effettivamente affiorano in qualche scritto del *Corpus hippocraticum*: una traccia di una loro contrapposizione si trova chiaramente in *Regime delle malattie acute*, il cui esordio è caratterizzato proprio dalla «polemica contro le *Sentenze cnidie*, opera redatta da numerosi autori e rimaneggiata in epoca più tarda da altrettanto numerosi revisori» (J. Jouanna, *Ippocrate*, trad. it. di L. Rebaudo, SEI, Torino 1994, p. 408). Cfr. *Sul regime delle malattie acute*, I, 1, in Ippocrate, *Testi di medicina greca*, a cura di V. Di Benedetto e A. Lami, Rizzoli, Milano 1983, pp 110-111 e in Ippocrate, *Opere*, a cura di M. Vegetti, UTET, Torino 1976<sup>2</sup>, p. 265.





Gottfried Wilhelm von Leibniz

Nell'ambito delle sue *Opere*,<sup>6</sup> almeno in quattro occasioni, Leibniz cita Ippocrate: in *Opera Teologica*, con allusione al 'male caduco';<sup>7</sup> in *Logica et Metaphysica*,<sup>8</sup> con un accenno allo scritto *Regime*; in *Fisica generalis*,<sup>9</sup> con un richiamo all'espressione ippocratica *impetum faciens* (che ritroveremo pure in Kant).

Torniamo agli autori di fine Settecento e inizio Ottocento.

\* \* \*

## 2. Immanuel Kant

Kant<sup>10</sup> ha mostrato grandissimo interesse per la medicina, e quindi non stupisce affatto che egli nomini più volte Ippocrate; ciò che più colpisce è che tali riferimenti siano presenti più nelle opere filosofiche<sup>11</sup> che in quelle di argomento medico,<sup>12</sup> cosa che potrebbe avere un certo rilievo per la nostra indagine. Si tenga presente, inoltre, che tale interesse si è evidenziato, ed è andato crescendo, negli scritti più tardi, a partire dal 1786, quindi dai 62 anni in poi.



Immanuel Kant

Egli ha presenti, in particolare, tre opere ippocratiche: *Prognostico*, *Aforismi e Regime*.

Al primo scritto si riferisce molto chiaramente in *Antropologia pragmatica*, come si può vedere nel brano seguente:

---

<sup>6</sup> Cfr. Gothofredi Guillelmi Leibnitii, *Opera Omnia*, Genevae, Apud Fratres De Tournes, 1768.

<sup>7</sup> *Ivi*, Tomus primus, §. 252, p. 317.

<sup>8</sup> *Ivi*, Tomus secundus, pp. 52 e 59.

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 90.

<sup>10</sup> Per le sue opere ci riferiremo alle *Kant's Gesammelte Schriften*, herausgegeben vonder königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften.

<sup>11</sup> Cfr. *Inizio congetturale della storia degli uomini* (1786), *Sul detto comune: questo può essere giusto in teoria, ma non vale per la prassi* (1793), *Conflitto della Facoltà di Filosofia con la Facoltà di Medicina* (1798), *Antropologia da un punto di vista pragmatico* (1798), *Riflessioni sulla Logica*, *Riflessioni sulla Antropologia*, *Lettere e Opus postumum*.

<sup>12</sup> Cfr. *Riflessioni sulla Medicina e De Medicina corporis, quae philosophorum est* (1786 o 1788, discorso di Rettorato).

I prognostici naturali di una malattia imminente o della guarigione o (come la *facies Hippocratica*)<sup>13</sup> della prossima morte sono fenomeni che, fondati sopra una lunga e frequente esperienza, servono al medico, in base alla sua perspicacia nel cogliere la loro connessione di causa ed effetti, per guidarlo alla sua cura; di tal genere sono i giorni critici.<sup>14</sup>

Si pensi all'interessante concetto di *crisi*, inteso come *fase critica di una malattia*, e alla ambivalenza di cui esso è connotato nella medicina greca: «Quando avviene la crisi, la notte che precede il parossismo è laboriosa, la notte che segue è di solito (ὤς ἐπὶ τὸ πολὺ) più calma».<sup>15</sup> Il momento critico del morbo è strettamente connesso con la prognosi: «Così dunque avendo tutto questo previsto, si traggano le conclusioni secondo il tempo (κατὰ τὸν χρόνον) e il susseguirsi dei periodi (κατὰ τὴν προσθεσιν) nel decorso delle malattie verso la crisi (ἐπὶ τὴν κρίσιν)»;<sup>16</sup> ciò è, infatti, possibile grazie alla esperienza e alla capacità di giudizio del medico: «E dunque bisogna ben sapere che negli stessi luoghi non è affatto impossibile ottenere successo nella gran parte dei casi, se li si è compresi a fondo e se si sa correttamente (ὀρθῶς) compiere le proprie valutazioni (κρίνειν) e le proprie calcolate previsioni (ἐκλογίσζεσθαι)».<sup>17</sup> Pertanto, «le crisi (αἱ κρίσεις) e il calcolo del tempo (οἱ ἀριθμοὶ τῶν χρόνων) in tali circostanze assumono grande importanza».<sup>18</sup>

Ebbene, le precedenti considerazioni 'ippocratiche' trapelano abbastanza chiaramente, sebbene in modo piuttosto sintetico, nel testo citato di Kant, a dimostrazione della sua buona conoscenza, almeno parziale, del *Corpus* medico antico (o, se non altro, di una sua certa tradizione).

Agli *Aforismi*, o, per meglio dire, alla prima frase del primo di loro, che recita:

*la vita è breve, l'arte vasta, l'occasione fugace,*  
*l'esperimento rischioso, la decisione difficile*  
(ὁ βίος βραχύς, ἡ δὲ τέχνη μακρὴ, ὁ δὲ χαιρὸς οἷός,)

---

<sup>13</sup> La *facies ippocratica*, con cui si designa la descrizione dell'alterazione dei tratti del viso che annunciano l'approssimarsi della morte (*Prognostico*, 2), è citato da Jouanna, nel cap. I ("Dall'osservazione del visibile alla ricostruzione dell'invisibile") della *Parte quarta* del suo volume più recente dedicato a Ippocrate, come esempio di osservazione clinica, accanto alla *carpologia*, all'ippocratismo *digitale*, all'osservazione con il tatto, all'*auscultazione* diretta, all'osservazione olfattiva e gustativa, culminanti nell'uso della intelligenza (*gnóme*), o della ragione in quanto facoltà di calcolare (*loghismós*), che consiste nel formulare un giudizio globale sull'insieme dei segni osservati (cfr. J. Jouanna, *Ippocrate*, cit., sp. pp. 295-307).

<sup>14</sup> *Antropologie in pragmatischer Einsicht*, 1798, in *Kant's Gesammelte Schriften*, cit., Band VII, *Kant's Werke*, Band VII, Georg Reimer, Berlin 1917, p. 194 (*Antropologia pragmatica*, Laterza, Roma-Bari 1993, p. 80). Interessante è il concetto ippocratico di "giorni critici": cfr. per es. *Prognostico* VI; XXIII; XXIV; *Aforismi* VII, 85; *Epidemie*, in molteplici luoghi. Nel *Corpus hippocraticum*, tra l'altro, c'è anche un trattato dal titolo inequivocabile *De diebus judicatoriis*.

<sup>15</sup> *Aforismi* II, 13, in Ippocrate, *Aforismi e Giuramento*, Newton Compton, Roma 1994, p. 22. «La 'crisi' è il punto culminante della malattia e il principio della sua risoluzione, parallelo al compimento del processo di 'cozione'» (nota 6, in Ippocrate, *Opere*, cit., p. 239).

<sup>16</sup> *Il Prognostico* XX, in Ippocrate, *Opere*, cit., p. 251.

<sup>17</sup> *Il Prognostico* XXV, in Ippocrate, *Opere*, cit., p. 255. Cfr. anche *Prognostico*, 25, in Ippocrate, *Testi di medicina greca*, cit., pp 182-183.

<sup>18</sup> *Antica Medicina* XIX, in Ippocrate, *Opere*, cit., pp. 182-183.

ἡ δὲ πείρα σφαλερή, ἡ δὲ κρίσις καλεπή),<sup>19</sup>

Kant si richiama in molteplici testi, anche molto diversi fra loro, tralasciandone l'espressione mediana e privilegiandone ora le due iniziali ora le due terminali, senza rispettare il loro ordine originario.

Per esempio nel testo seguente, tratto dall'*Inizio congetturale della storia degli uomini*, ne cita in latino la prima parte, invertendo le due espressioni:

Un altro esempio che comprova la verità della tesi che la natura ha posto in noi due disposizioni per due differenti fini, ossia la disposizione dell'umanità come genere animale e della medesima come genere morale, è il detto di Ippocrate *ars longa, vita brevis*. Da una mente che vi sia portata, una volta che abbia raggiunto la giusta maturità di giudizio attraverso lungo esercizio e conoscenze acquisite, scienze ed arti potrebbero essere condotte assai più lontano di quanto possano fare intere generazioni di sapienti, se solo sopravvivesse, dotata della medesima forza giovanile dello spirito, per il tempo concesso a tutte quelle generazioni. Ma la natura ha fatto la sua scelta riguardo alla durata della vita umana da un altro punto di vista che non quello della promozione delle scienze. Infatti quando la mente più fortunata sta sul punto di fare le più grandi scoperte che essa possa sperare dalla sua abilità e dalla sua esperienza, arriva la vecchiaia; diventa ottusa, e deve lasciare ad una successiva generazione (che inizia di nuovo dall'ABC, e deve ancora incamminarsi su quel tratto che già era stato sorpassato) il compito di portare avanti di un altro piccolo tratto il progresso della cultura. Il cammino del genere umano nel raggiungimento della sua intera destinazione (*Bestimmung*) appare perciò continuamente interrotto, e in pericolo costante di ricadere nell'antica selvatichezza; il filosofo greco non si lamentava del tutto a torto: *è un peccato che si debba morire quando si è appena cominciato a capire come veramente si sarebbe dovuto vivere*.<sup>20</sup>

Le medesime parole, con l'identica sequenza, ritroviamo nelle *Riflessioni sulla Logica* contenute nello *Handschriftlicher Nachlaß*:

Ars longa, vita brevis. Ippocrate.

Motivo del movimento. 1. Inutili dettagli da lasciare andare, 2. nessun tempo per l'acquisizione di una importante conoscenza da lasciar sfuggire.<sup>21</sup>

La seconda parte dell'aforisma è riportata (sempre in latino e ancora una volta con ordine scambiato) in almeno altri tre scritti kantiani. Uno è il saggio *Sul detto comune: questo può essere giusto in teoria, ma non vale per la prassi*, del 1793:

In nessun caso una pratica che non tiene conto di alcun principio puro razionale sentenza con più presunzione sulla teoria, quanto nella questione relativa alle esigenze di una buona costituzione politica. La causa è che una costituzione legale durata a lungo abitua il popolo a poco a poco ad una regola per cui giudica della sua

---

<sup>19</sup> *Aphorismes*, I, 1, in Hippocrate, *Oeuvres complètes*, Adolf M. Hakkert, IV, Amsterdam 1962 (ristampa anastatica dell'éd. par É. Littré, Paris 1844), pp. 458-459.

<sup>20</sup> *Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte*, 1786, in *Kant's Gesammelte Schriften*, Band VIII, *Abhandlungen nach 1781*, Walter de Gruyter & Co., Berlin und Leipzig 1923, p. 117 (I. Kant, *Inizio congetturale della storia degli uomini*, in *Scritti di storia, politica e diritto*, a cura di F. Gonnelli, Laterza, Roma-Bari 2003, pp. 110-111).

<sup>21</sup> *Reflexionen zur Logik*, in *Kant's Gesammelte Schriften*, cit., Band XVI, *Handschriftlicher Nachlaß*, Band III, *Logik*, Walter de Gruyter & Co., Berlin und Leipzig 1924, 2030., p. 203.

felicità come dei suoi diritti in base allo stato entro il quale tutto è proceduto sino ad allora nel suo tranquillo andamento, non invece a valutare quest'andamento secondo concetti che su entrambi, diritti e felicità, gli vengono presentati dalla ragione; bensì, viceversa, lo abitua a preferire ancor sempre quello stato passivo alla situazione pericolosa di cercarne uno migliore (per cui vale ciò che Ippocrate raccomandava ai medici: *iudicium anceps, experimentum periculosum*). Ora, giacché tutte le costituzioni durate abbastanza a lungo, per quanti limiti abbiano, hanno qui, nonostante le loro diversità, un solo risultato, e cioè che si sia contenti di quella in cui ci si trova, allora quando si guarda al *benessere del popolo*, non vale certo alcuna teoria, ma tutto si basa su una pratica sottomessa all'esperienza.<sup>22</sup>

Un altro sono le *Riflessioni sulla Antropologia*, pure facenti parte del *Nachlaß*:

Per un medico questo metodo provvisorio di giudicare è ancora più necessario (memore dell'ammonimento di Ippocrate: *iudicium anceps, experimentum periculosum*), e il giurista durante la formalizzazione del processo si predispose (a passare) da un giudizio provvisorio (*iudicium praeivum*) a uno definitivo (*iudicium determinans*).<sup>23</sup>

L'ultimo è una interessantissima *Lettera* inviata da Kant al medico Christoph Wilhelm Hufeland, del 6 febbraio 1798:



Christoph Wilhelm Hufeland

Se nel vasto regno delle Sue conoscenze mediche ci fosse qualcosa che possa procurare rimedio o lenimento alla patologia che Le ho descritto, mi farebbe piacere se Ella me lo potesse comunicare con una lettera privata, sebbene debba sinceramente confessare che me ne aspetto poco e che credo di avere ottimi motivi per prendere sul serio lo *judicium anceps, experimentum periculosum* di Ippocrate. È un grave peccato diventare vecchi: per esso si è puniti con la morte, senza nemmeno un briciolo di clemenza.<sup>24</sup>

---

<sup>22</sup> *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*, 1793, in *Kant's Gesammelte Schriften*, Band VIII, *Abhandlungen nach 1781*, cit., p. 306 (I. Kant, *Sul detto comune: questo può essere giusto in teoria, ma non vale per la prassi*, in *Scritti di storia, politica e diritto*, cit., pp. 151-152).

<sup>23</sup> *Reflexionen zur Antropologie*, in *Kant's Gesammelte Schriften*, Band XV, *Handschriftlicher Nachlaß*, Band II, *Erste Hälfte, Antropologie, Erste Hälfte*, Walter de Gruyter & Co., Berlin und Leipzig 1923, 535., p. 233.

<sup>24</sup> *Lettera a Christoph Wilhelm Hufeland* (n. 796) del 6 febbraio 1798, in I. Kant, *Epistolario filosofico. 1761-1800*, il melangolo, Genova 1990, p. 391. Relativamente a tale lettera, e in generale allo scambio epistolare con il famoso patologo tedesco, mi permetto di rinviare a S. Martini, *Le riflessioni di Immanuel Kant e Giacomo Leopardi intorno a L'arte di prolungare la vita umana C.W. Hufeland*, in *La filosofia e le emozioni*, Atti del xxxiv Congresso Nazionale S.F.I. (Urbino, 26-29 aprile 2001), a cura di P. Venditti, Le Monnier, Firenze 2003, pp. 352-362, sp. pp. 358-359.

A proposito della *pericolosità* della *sperimentazione* in ambito medico, nel quale il particolare 'materiale di lavorazione' (essere vivente umano)<sup>25</sup> è altresì un particolarissimo 'materiale sperimentale', lucidamente spiega Galeno:

Nessuno ignora che la prova (*peîra*) è pericolosa (*episphalés*), a causa dell'oggetto sul quale si esercita l'arte [medica]. Effettivamente, a differenza delle altre arti, dove si può sperimentare (*peirâsthai*) senza pericolo (*áneu kindýnou*), i materiali della medicina non sono pelli, ceppi o mattoni; essa sperimenta invece sul corpo umano, sul quale non è senza pericolo (*asphalés*) sperimentare l'inesperimentato (*peirâsthai tôn apeirástōn*); tanto più che l'esperimento può portare alla perdita di un intero essere vivente.<sup>26</sup>

A loro volta, poi, tre delle *Riflessioni sulla Medicina* rinviano implicitamente al trattato ippocratico *Regime*, dal momento che assumono la tripartizione, divenuta classica a partire dall'antica medicina greca, in *medicina*, *chirurgia* e *dietetica*.<sup>27</sup> Ecco i testi kantiani:

L'operazione (ippocratica) è 1. chimica per il medico, meccanica per il chirurgo, 3. dinamica per il dietologo: egli la mantiene secondo lo stato naturale del paziente solo nella misura in cui esso si conserva conforme e la maniera fisica di vivere dello stesso *si interrompe?*<sup>28</sup>

Aver cura del malato, ippocraticamente in tre specie: 1) medico, 2) chirurgo, 3. dietologo, che soltanto dirige l'ordine vitale. [...] <sup>29</sup>

Se anche ippocraticamente (c'è la suddivisione) in medico, chirurgo e dietologo? Il primo adopera veleni (farmaci), che (sono) assunti con i succhi, il secondo cura il corpo meccanicamente. – Il terzo tiene lontano la malattia soltanto.<sup>30</sup>

---

<sup>25</sup> Sulle peculiarità della *iatrikè téchne*, relative al particolarissimo 'materiale di lavorazione' (il corpo del paziente), cfr. S. Martini, *Bisturi, fuoco e parola. Gli strumenti dell'arte medica ippocratica*, Pellegrini, Cosenza 2007, pp. 79-80.

<sup>26</sup> Galeno, *Commentarius I in Hippocratis de humoribus*, 7 (cfr. Claudio Galeno, *Opera omnia*, XVI, a cura di C.G. Kühn, Georg Olms, Hildesheim 1965, pp. 80-81), citato da Grmek, il quale così commenta: «Quanto alle prove terapeutiche propriamente dette, esse fanno parte di ogni attività medica che cerchi di migliorare lo stato delle conoscenze e di aumentare le possibilità dell'uomo nella lotta contro le malattie. Tuttavia, come ha giustamente fatto notare Galeno, alla difficoltà che rende delicata qualsiasi osservazione provocata della natura si aggiunge, in medicina, quella della fragilità e dell'importanza sociale del suo oggetto» (M.D. Grmek, *Il calderone di Medea. La sperimentazione sul vivente nell'Antichità*, Laterza, Roma-Bari 1996, p. 91). Giustamente Grmek propone di tradurre l'espressione *peîra sphaléré* del testo originale del primo *Aforisma* né con esperimento malcerto (Vegetti) né con esperienza fallace o ingannevole (dal latino medievale, *experientia fallax*) (*expérience trompeuse* in Littré), ma con *esperimento* (o, meglio ancora, prova terapeutica) *pericoloso* (cfr. *ivi*, pp. 81-82). A questo proposito, cfr. anche P. Ricoeur, *Il giudizio medico*, Morcelliana, Brescia 2006, p. 44.

<sup>27</sup> Tale distinzione è stata fatta propria anche dalla tradizione peripatetica, che tuttavia aggiunge altre due specificazioni: oltre a *farmaceutica* (ἡ φαρμακευτική), *chirurgica* (ἡ χειρουργική) e *dietetica* (ἡ διαιτητική), compaiono pure la *diagnostica* (ἡ νοσογνωμονική) e quella *del pronto soccorso* (ἡ βοηθητική) (cfr. *Divisiones Aristoteleae*, 6, 9 col 1, 8 – 10 col 1, 3 e 61, 9 col 2, 8-24, in Aristotele e altri autori, *Divisioni*, a cura di C. Rossitto, Bompiani, Milano 2005, pp. 212-213).

<sup>28</sup> *Medicin*, in *Kant's Gesammelte Schriften*, Band xv, *Handschriftlicher Nachlaß*, Band II, Zweite Hälfte, *Antropologie*, Zweite Hälfte, Walter de Gruyter & Co., Berlin und Leipzig 1923, 1541., p. 966.

<sup>29</sup> *Ibidem*, 1544.

<sup>30</sup> *Ivi*, 1545., p. 967.

Questo riferimento alla dietetica è pure presente nel *Conflitto della Facoltà di Filosofia con la Facoltà di Medicina*,<sup>31</sup> dove Kant dialoga con Hufeland, l'autore del celebre testo di antropologia filosofica *L'arte di prolungare la vita umana* (dalla terza edizione, *Macrobiotica*),<sup>32</sup> dove il concetto ippocratico di *regime* ha un ruolo assai importante, ripreso in certa misura pure da Kant. Tra l'altro, come già si è accennato, anche Leibniz aveva preso in seria considerazione tale scritto ippocratico.

Inoltre, come già aveva fatto Leibniz (cfr. *supra*), anche Kant cita un altro concetto ippocratico, quello dell'*impetum faciens*: probabilmente si tratta dell'idea che nell'animo umano sussista una energia capace di contrastare le malattie (anche a questo proposito occorre richiamare il *Conflitto*, che aveva come tema, per Kant tipicamente filosofico-dietetico, quello *Sul potere dell'animo umano di dominare con la sola fermezza del proposito le proprie sensazioni morbose*). Tale concetto viene, dunque, accennato nel discorso di rettorato *De Medicina Corporis, quae Philosophorum est*:

Doversi curare, affinché ci sia una Mente sana in un Corpo sano.

In tale relazione, è proprio dei medici: soccorrere la mente ammalata curando il corpo, invece dei filosofi: soccorrere il corpo afflitto governando la mente. Innanzitutto è assai noto ai cisposi e ai barbieri [Hor., *Sat.* 1, 7,3] quanta energia ci sia nella mente per promuovere o impedire ogni forza vitale di movimento, soprattutto nelle malattie; a questo si riferisce quell'*impetum faciens* di Ippocrate. Però noi ora rivolgiamo l'attenzione soltanto, alle cose che ininterrottamente accadono, non come se per così dire scuotono la natura di una condizione insolita, e sono richieste necessariamente per la vita. In primo luogo la forza dell'immaginazione nel sonno per agitare la struttura del corpo e nella veglia per debilitarla con la sola meditazione. Come al ventricolo tramite i moti dell'animo in una conversazione amichevole, nondimeno al longevo possiamo portare aiuto o [lo] sottraiamo meditando durante il pranzo.<sup>33</sup>

Kant non è, tuttavia, sempre tenero e accondiscendente nei confronti della medicina ippocratica. Per esempio, in una delle *Riflessioni sulla Medicina* egli dà del 'pedante' a chi in tale arte si limita a richiamarsi a Ippocrate:

[...] Esistono pedanti di molte specie. [...] Nella medicina. Se egli cura solo secondo Ippocrate; nella giurisprudenza: se egli giudica secondo i *principi (precetti) dei giuriconsulti famosi*. Il teologo pedante: se cita sempre i *padri*.<sup>34</sup>

Ci sono, infine, almeno cinque passi (tutti dell'*Opus postumum*), in cui Kant svolge una sorta di 'critica a priori' del concetto di *esperienza* in Ippocrate, interpre-

---

<sup>31</sup> Inizialmente pubblicato nel "Journal der praktischer Arzneykunde und Wundarzneikunst", fu poi inserito, quale Parte Terza (*Il conflitto della filosofia con la facoltà di medicina*), nell'opera kantiana *Der Streit der Fakultäten*, pubblicata nel 1798; per l'edizione italiana, vedasi: I. Kant, *Il conflitto delle facoltà*, a cura di D. Venturelli, Morcelliana, Brescia 1994, pp. 179-209.

<sup>32</sup> Cfr. C.W. Hufeland (1796), *L'arte di prolungare la vita umana*, trad. di L. Careno, Pavia 1798 e Venezia 1799. Il titolo originale tedesco è, a partire dalla terza edizione (1803), *Makrobiotik oder Die Kunst, das menschliche Leben zu verlängern*. Si veda anche la precedente nota 24.

<sup>33</sup> *Medicin, De Medicina Corporis, quae Philosophorum est*, 1786 o 1788, in *Kant's Gesammelte Schriften*, Band xv, cit., 1526., pp. 939-940.

<sup>34</sup> *Reflexionen zur Logik*, cit., 2037., p. 207.

tando quindi in termini *trascendentali* l'arte del medico greco (per altro in parte distorcendone il pensiero).

Ecco i testi:

Non vi sono «esperienze», ma solo l'esperienza e ciò che essa insegna (e questo presuppone una sua forma *a priori*). Vi sono bensì molte percezioni che stanno in rapporto con l'esperienza mediante osservazione ed esperimento. Ippocrate.<sup>35</sup>

Dai principi metafisici della scienza della natura può avvenire il progresso alla fisica, che è fondata su principi empirici, ed ha per oggetto la possibilità dell'esperienza (di cui in ogni caso non ve n'è che una), la quale presuppone un principio formale a priori e un sistema. Osservazione ed esperimento, come aggregato di percezioni, sono ancora ben lungi dal fondare la proposizione ippocratica: vi è [un']esperienza.<sup>36</sup>

(Fisica è scienza//dell'esperienza; ma non esistono esperienze bensì soltanto esperienza) (Ippocrate).<sup>37</sup>

Esperienza però e quante cause determinanti vi appartengono non può (perché essa viene rappresentata come data a posteriori) mai venire considerata un principio della certezza bensì della semplice approssimazione a quest'ultima (Ippocrate) [...].<sup>38</sup>

Tuttavia un principio di approssimazione, di progressione verso l'esperienza tramite percezioni accumulate in numero indeterminato (per mezzo dell'osservazione e dell'esperimento), in un aggregato, non autorizza ancora la massima: «l'esperienza insegna questo o quello» (poiché il giudizio empirico come tale non può giammai essere ritenuto apodittico). [...] [...] un medico non può sempre profetizzare dal tripode, alla maniera di Ippocrate, il risultato previsto nel caso di individui e casi (apparentemente) identici, senza venire talvolta ingannato nella sua aspettativa.<sup>39</sup>

\* \* \*

### 3. Johann Wolfgang Goethe

Sono dodici le citazioni ippocratiche presenti nell'immensa opera di Goethe: si tratta di un vero e proprio prelevamento, anche se con importanti alterazioni, di circa tre capitoli dal trattato ippocratico *Regime* (ancora una volta!) e loro trasferimento in una sezione delle *Massime e Riflessioni*.

---

<sup>35</sup> *Opus Postumum*, in *Kant's Gesammelte Schriften*, Band XXI, *Handschriftlicher Nachlaß*, Band VIII, Walter de Gruyter & Co., Berlin und Leipzig 1936, Convolut. I, II, 1, 2, VI, p. 18 (I. Kant, *Opus postumum*, Laterza, Roma-Bari 1984, p. 344).

<sup>36</sup> *Ivi*, I, VII, 1, 7, p. 87 (I. Kant, *Opus postumum*, cit., p. 364).

<sup>37</sup> *Ivi*, I, X, 3, p. 133.

<sup>38</sup> *Ivi*, VII, VI, 3, pp. 71-72.

<sup>39</sup> *Ivi*, XI, II, 3, p. 449.



Johann Wolfgang Goethe

Come si può vedere dal seguente quadro sinottico, le variazioni non sono di poco conto: come nel caso di Kant intorno all'esperienza, pure qui Goethe adatta il prezioso materiale ai suoi propri intenti.

Vediamolo all'opera:

*Maximen und Reflexionen*<sup>40</sup>

*De Regimine*, I, XI, 1 – XIII, 2<sup>41</sup>

621. Ma gli uomini durano fatica a svolgere l'ignoto dal noto; poiché non sanno che il loro intelletto impiega le stesse arti della natura.<sup>42</sup>

Gli uomini non sanno osservare l'invisibile a partire dal visibile: infatti non si rendono conto di usare arti simili alla natura umana.

622. Poiché gli dèi ci insegnano a imitare la loro opera più personale; tuttavia noi sappiamo soltanto quello che facciamo, ma ignoriamo quello che imitiamo.

Infatti lo spirito (il pensiero) degli dèi insegnò loro a imitare le proprie funzioni, ma essi sanno ciò che fanno, senza sapere ciò che imitano.

623. Tutto è uguale, tutto diverso, tutto utile e nocivo, loquace e muto, ragionevole e assurdo. E ciò che si ammette delle singole cose assai spesso si contraddice.

Tutte le cose sono simili, pur essendo dissimili, tutto è compatibile, pur essendo incompatibile, tutto dialoga, pur non dialogando, ha intelligenza, senza averla: il modo di ciascuna cosa è contrario pur essendo concordante.

624. Poiché la legge gli uomini se la sono imposta da sé senza sapere su che cosa dettavano legge; ma la natura l'hanno re-

[Infatti legge e natura, in base alle quali noi facciamo tutto, non concordano pur concordando;]<sup>43</sup> la legge l'hanno stabilita

---

<sup>40</sup> J.W von Goethe, *Aus Makariens Archiv*, in *Wilhelm Meisters Wanderjahre*, Drittes Buch, in *Goethe's Werke*, Hamburger Ausgabe, Band 8, *Romane und Novellen III*, Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co.KG, München, 1988, pp. 460-462; tr. it.: *Massime e riflessioni*, a cura di S. Seidel e M. Bignami, Theoria, Roma 1983.

<sup>41</sup> Cfr. Hippocrate, *Du Régime*, texte établi et traduit par Robert Joly, Paris, Les Belles Lettres 1967, pp. 13-14.

<sup>42</sup> Si noti come qui Goethe operi un "taglio" particolarmente problematico: egli si limita a parlare di "natura", laddove l'autore ippocratico dice esplicitamente "natura umana" (ἀνθρωπίνη φύσει).

<sup>43</sup> La frase tra parentesi quadra non è ripresa da Goethe.



golata tutti gli dèi.

625. Ora, ciò che gli uomini hanno stabilito, che sia giusto o ingiusto, non è adatto; ma ciò che stabiliscono gli dèi, giusto o ingiusto che sia, è sempre al suo posto.

626. Ma io voglio dimostrare che i noti metodi impiegati dagli uomini equivalgono ad avvenimenti naturali, che si svolgono in segreto o alla luce del giorno.

627. Di questo tipo è l'arte divinatoria. Essa riconosce dalle cose manifeste quelle nascoste, dal presente il futuro, da ciò che è morto ciò che è vivo, e il senso di ciò che è senza senso.

628. Così l'individuo istruito discerne sempre in modo giusto la natura dell'uomo,<sup>44</sup> e l'ignorante la vede ora in un modo, ora in un altro; e ciascuno la imita a modo suo.

629. Quando un uomo incontra una donna e ne nasce un figlio, da una cosa nota risulta una cosa ignota.<sup>45</sup> Quando invece lo spirito ottenebrato del fanciullo accoglie in sé cose chiare, egli diventa uomo e dal presente impara a conoscere il futuro.

630. Ciò che è immortale non si può paragonare a ciò che vive ma è mortale, e ciò nonostante

gli uomini per loro stessi, ignorando ciò che essa riguardava, la natura di tutte le cose invece l'hanno ordinata gli dèi.

Pertanto ciò che gli uomini hanno stabilito non resta mai stabile né in bene né in male; mentre quanto stabilirono gli dèi è sempre bene; ecco la differenza tra ciò che è bene e ciò che non lo è.

Mostrerò dunque che le arti visibili sono simili a ciò che, visibile o invisibile, accade all'uomo.

Tale è la mantica: mediante le cose visibili essa conosce quelle invisibili, e tramite le invisibili le visibili; mediante le presenti le future, mediante ciò che è morto ciò che è vivo; per mezzo di ciò che è privo di intelligenza, gli indovini hanno intelligenza.

Colui che è veramente esperto infatti comprende sempre, chi invece non lo è, ora sì ora no. Quest'arte imita la natura e la vita dell'uomo.

Un uomo, unendosi a una donna, ha generato un bambino: mediante ciò che è visibile conosce che l'invisibile sarà tale. La ragione dell'uomo, che è invisibile, conoscendo ciò che è visibile, passa dal bambino all'uomo: mediante ciò che è conosce ciò che sarà.

Un morto non è simile a un vivente, ma mediante il morto la ragione conosce il vivente. Il

---

<sup>44</sup> In questo caso il pensatore tedesco è abbastanza fedele al testo ippocratico.

<sup>45</sup> Incomprensibilmente l'edizione italiana citata traduce *ein Unbekanntes* del testo goetheano con "una cosa nota".

basta essere vivi per essere intelligenti. Così lo stomaco sa benissimo quando ha fame e sete.

631. Così l'arte divinatoria sta alla natura umana.<sup>46</sup> Ed entrambe vanno sempre bene agli occhi dell'uomo perspicace; ma all'uomo limitato appaiono ora in un modo ora in un altro.

632. Nell'officina si rende molle il ferro soffiando sul fuoco e prendendo alla sbarra il suo nutrimento superfluo; quando però è diventato puro, lo si batte e lo si costringe, e alimentato da un'acqua estranea diviene di nuovo forte. Ciò accade anche all'uomo da parte del suo insegnante.

ventre è privo di intelligenza, ma per mezzo suo noi comprendiamo di aver fame o sete.

Le caratteristiche dell'arte mantica e della natura umana sono dunque le stesse; per coloro che le conoscono, la previsione è sempre esatta; per coloro che non le conoscono, secondo i casi.

Gli artigiani fondono il ferro al fuoco, facendo forza al fuoco con il soffio; tolgono al ferro il nutrimento che contiene e, reso solo malleabile, lo battono e lo saldano; quindi, alimentato da altra acqua, esso diviene resistente. L'uomo subisce lo stesso trattamento dal maestro di ginnastica.<sup>47</sup>

Si possono aggiungere alcune osservazioni.<sup>48</sup>

- 1) Goethe non avvisa i suoi lettori che le sue massime sono prese dal I libro del *Regime*;
- 2) non è ancora appurato se Goethe abbia avuto a disposizione una edizione del testo greco;
- 3) non è comunque sorprendente che egli abbia rivolto il suo interesse al *Regime*, dato che già alla fine del 1600 ciò era avvenuto con Leibniz e poi nel 1700 con Gesnerus;<sup>49</sup>
- 4) Goethe è stato particolarmente attratto dalla teoria della *mimesis* contenuta in tale trattato;
- 5) la cosa forse più interessante riguarda l'eraclitismo presente in queste pagine ippocratiche, cosa già individuata da Gesnerus e molto in sintonia con lo spirito goetheano.

\* \* \*

#### 4. Friedrich Wilhelm Joseph Schelling

---

<sup>46</sup> Questa volta i due testi concordano nel riportare l'espressione *natura umana*.

<sup>47</sup> Si tratta del παιδοτρύβης, cui l'autore ippocratico dedica buona parte del capitolo xxiv, peraltro con un intendimento piuttosto critico (cfr. Hippocrate, *Du Régime*, xxiv 1-2, cit, p. 19).

<sup>48</sup> Cfr. S. Byl, B. Vancamp, *La survie d'Hippocrate*, cit., pp. 619-620.

<sup>49</sup> Johannes Gessner (1709-1790), svizzero di Zurigo, fu medico e naturalista, contemporaneo di Albrecht von Haller, che egli conobbe a Leida e con cui studiò medicina a Parigi, laureandosi poi a Basilea.

Anche Schelling, come Kant, ebbe un notevole interesse per la medicina, tanto che fondò gli "Jahrbücher der Medizin als Wissenschaft": di essa si trovano molteplici tracce nelle sue opere.



Friedrich Wilhelm Joseph Schelling

Tuttavia sono solo due i richiami abbastanza espliciti a Ippocrate.

In entrambi i casi egli riprende una famosa frase ippocratica, presente nel trattato *De morbo sacro*,

«tutte [le malattie] sono divine e tutte sono umane»<sup>50</sup>  
(ἀλλὰ πάντα θεῖα καὶ πάντα ἀνθρώπινα [τὰ νοσήματα]);

a dire il vero, egli la rielabora in modo molto disinvolto e personale, ancora una volta (come nel caso di Kant e Goethe) utilizzando a proprio uso e consumo il detto del medico greco, senza tener conto del contesto originario.

Da un lato, si tratta delle *Lezioni di Stoccarda*, del 1810:

Se vogliamo farci un'idea dell'essenza originaria, del suo essere e della sua vita, non possiamo propriamente scegliere se non fra due punti di vista. O l'essenza originaria è per noi qualcosa di concluso una volta per tutte e di immutabilmente consistente, e questo è il concetto consueto di Dio, quello della cosiddetta religione naturale e di tutti i sistemi astratti. Se non che quanto più esasperiamo questo concetto di Dio tanto più Dio perde per noi in vitalità, tanto meno possiamo concepirlo come un essere vivente, reale e personale nel vero senso della parola, come siamo noi. O, se invece esigiamo un Dio che ci sia possibile intendere come un essere affatto vivente e personale, necessario considerarlo in una maniera risolutamente umana: dobbiamo ammettere che la sua vita abbia la massima analogia con la vita umana, che ci sia in lui accanto all'eterno essere anche un eterno divenire, che egli, insomma, abbia tutto in comune con l'uomo, ad eccezione della dipendenza (detto di Ippocrate).<sup>51</sup>

Dall'altro, di un frammento preparatorio delle *Età del mondo*, del 1813:

Tutto ciò che è divino è umano secondo Ippocrate e tutto ciò che è umano è divino. Così possiamo noi sperare di avvicinarci alla verità nella misura in cui prendiamo tutto in modo umano.<sup>52</sup>

---

<sup>50</sup> Ippocrate, *La malattia sacra*, 18, 2, a cura di A. Roselli, Marsilio, Venezia 1996, pp. 86-87. Espressioni analoghe si trovano anche *ivi*, 2, 2, pp. 58-59, e pure in *De aëre, aquis, locis* (cfr. Ippocrate, *Arie acque luoghi*, 22, a cura di L. Bottin, Marsilio, Venezia 1986, pp. 122-125).

<sup>51</sup> *Stuttgarter Privatvorlesungen*, 1810, in *Schellings Werke*, nach der Originalausgabe in neuer Anordnung hrsg. von M. Schröter, IV, *Schriften zur Philosophie der Freiheit (1804-1815)*, C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, München 1958, p. 324 (tr. it.: *Lezioni di Stoccarda*, in F.W.J. Schelling, *Scritti sulla filosofia, la religione, la libertà*, Mursia, Milano 1990, pp. 151-152).

<sup>52</sup> *Die Weltalter. Fragmente*, in den *Urfassungen von 1811 und 1813*, hrsg. von M. Schröter, in *Schellings Werke, Nachlaßband*, C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, München 1966, p. 158.

Per quanto riguarda l'uso piuttosto libero del riferimento ippocratico, non può certo trattarsi di una svista, data la notevole competenza di Schelling, grande conoscitore della cultura greca; egli compie volutamente tale operazione.

D'altra parte non sono queste le sole occasioni in cui egli ricorre all'analogia tra natura divina e umana, per far comprendere il concetto di eternità, da intendersi come libertà e volontà originarie nel processo di sviluppo dell'Assoluto.

C'è, in tal senso, una stupenda espressione schellinghiana, che vorrei ricordare in chiusura:

Guardate un bambino; vedete come egli è in sé senza differenziazione, e riconoscete in lui una immagine della più pura divinità.<sup>53</sup>

---oξ()ξo---

---

<sup>53</sup> *Ivi*, p. 15.

# FILOSOFARTI: UN FESTIVAL FORMATIVO

Cristina Boracchi

Nel panorama nazionale di infiniti festival filosofici, un posto particolare per la sua rilevanza formativa spetta a *Filosofarti*, titolo del festival di Filosofia che la prima settimana di marzo 2008 ha animato la Regione Lombardia vedendo come epicentro la città di Gallarate. Nato da un'idea coltivata e realizzata all'interno dello staff del Centro Culturale di prosa del Teatro delle Arti, l'iniziativa ha trovato nella Fondazione Culturale, nel MPI negli Enti Locali dei partner di progetto oltre che un fattivo sostegno all'iniziativa, che lo scorso anno ha visto un riscontro qualitativo e di pubblico davvero inaspettato e numericamente rilevante.

La terza edizione dell'iniziativa - già diventata un appuntamento annuale tanto da avere già programmato l'edizione del 2009 che si terrà sul tema della POLIS dal 1 al 9 marzo - ha saputo stimolare molteplici riflessioni sulla trasmissione del pensiero filosofico di rilevanza didattica e culturale. La riflessione filosofica, infatti, nelle sue sinergie con le arti - teatro, cinema, musica e danza, scrittura e arti figurative etc. - è divenuta nell'ultimo decennio oggetto di grande attenzione: lo testimonia anche lo sviluppo della ricerca universitaria in tale direzione nonché il numero di pubblicazioni inerenti alle tematiche indicate.

Il mondo della scuola ma anche quello della ricerca universitaria e di un pubblico molto ampio è stato coinvolto in tale riflessione, attraverso forme che hanno alternato lezioni magistrali di grandi autori del settore a esperienze laboratoriali - che hanno tenuto presenti anche i bambini, con la esperienza delle Philosophy for Children - e la popolazione anziana - con l'esperienza del Caffè filosofico, molto diffuso nell'hinterland milanese e mirato allo scopo -.

L'esperienza della filosofia portata ad un vasto pubblico apre a molteplici riflessioni, che si collocano fra la tradizionale visione della teoresi come di un settore accessibile solo da una elite di esperti del settore e la più innovativa lettura della teoremi come di un patrimonio comune non solo acquisibile ma soprattutto esercitabile da tutti attraverso approcci e metodologie mirate.

È il caso dell'esperienza del Centro Diogene, che ha saputo mediare attraverso un confilosofare effettivo tematiche importanti e di spessore ad un uditorio di anziani, alcuni dei quali di livello non elevato di scolarizzazione, come pure della mediazione teatrale del testo platonico, in questo caso *L'Apologia di Socrate*, in contesti studenteschi superiori, accompagnati dalla introduzione di F. Trabattoni: l'interpretazione scenica di Rivolta, mancato recentemente ma con un lascito e una eredità teatrale che ne tiene viva l'esperienza, ha saputo ricostruire, nel rapporto tra Socrate e i suoi accusatori e i giudici ateniesi, un contrasto drammatico tra attore e pubblico, chiamando il pubblico stesso a diventare interlocutore e a rispondere alle domande e alle provocazioni del maestro, ora accusato, ora condannato, ora calunniato e a lasciarsi condurre nella dialettica socratica, una dialettica mai fine a se stessa e che, in una sequenza a volte drammatica, ma sovente ironica, viene indicata come strumento indispensabile per la ricerca della conoscenza e della definizione dei valori.

Analoga efficacia didattico-propedeutica ha avuto il 'Progetto Alice', segmento importante del festival, che ha visto iniziative anche rivolte ai bambini: in particolare. Carlo Sini ha infatti affrontato la questione del linguaggio, portando a una riflessione poetica e nel contempo profondamente teoretica sul rapporto parola/cose: la realtà si sottrae nel momento in cui la parola cerca di svelarla, appassendo dentro la voce che la definisce e la pronuncia. Meglio pertanto il linguaggio aurorale dell'infanzia, che sa cogliere senza svelare, entrare nel senso senza ridurre. L'inciampo nella radice esistenziale della teoresi è stato lo strumento efficace per affrontare temi di alto profilo culturale ma con un linguaggio adatto alla comprensione di tutti, e questo ha costituito anche una base di riflessione per i docenti di filosofia intervenuti al Festival, ai quali è stato prospettato un modo alternativo di didattica della filosofia, incentrata non sulla ricognizione mussale del pensiero altrui ma sulla costruzione del proprio, il tutto grazie alla trasmissione di senso, sulla pratica laboratoriale della filosofia che pure non abbandona l'alta tradizione del Logos espresso attraverso l'analisi dei testi.

In questo contesto, anche Salvatore Natoli ha sostenuto una riflessione sulla filosofia come *ars vivendi*, sottolineando come dentro il dolore possa nascere un'etica in grado di fondare la cultura dell'impegno, della solidarietà dello stare al mondo per una felicità possibile nello spessore dell'esistente e delle sue fragilità. Il pensiero si è in questo caso dimostrato in grado di contribuire alla fondazione di una cittadinanza attiva e responsabile, che parte dalla consapevolezza del presente e del proprio vissuto per divenire esperienza condivisa e donativa.

L'esperienza di questo festival conforta rispetto alla tendenza diffusa di fare della filosofia un pretesto per fare altro, un contenitore per lo spettacolo di massa: la qualità del sapere passa solo attraverso il coraggio di una proposta teoretica vera, donata e proposta tutti come patrimonio comune.

Per informazioni: Cristina Boracchi, [tondino\\_baby@libero.it](mailto:tondino_baby@libero.it)

# LA RAGIONE DI FRONTE ALLE SFIDE DELLE RELIGIONI

a cura della Sezione S.F.I. di Ancona

## Presentazione

I tre Saggi qui proposti sono tutti riconducibili, pur nella diversità degli argomenti trattati, ad un'unica tematica - *La ragione di fronte alle sfide delle religioni* - che la Sezione anconetana della Società Filosofica, per iniziativa della II Circoscrizione di Ancona ed in collaborazione con l'Assessorato alla cultura del Comune dorico, nel maggio 2007 ha posto all'attenzione della cittadinanza, nell'ambito degli *Incontri di filosofia*.

La manifestazione culturale, giunta già alla sua nona edizione, intende rispondere alla variegata domanda di filosofia presente in ambienti *non* istituzionalmente preposti agli studi filosofici e si sostanzia in forme di educazione - permanente e ricorrente - rivolta agli adulti. Ad orientare le scelte contenutistiche degli *Incontri di filosofia* sono gli interrogativi che giungono alla filosofia direttamente dalle esperienze del vivere e che contengono forte la domanda di senso di fronte agli eventi, alle azioni e alle idee. La forma della comunicazione è quella della conversazione, in cui ogni riflessione personale cerca nel dialogo vita ulteriore.

Gli Autori dei tre Saggi - tutti docenti di filosofia nei licei - hanno rivisitato temi ed autori ricorrenti nei curricoli scolastici di filosofia per offrirli ad un pubblico adulto, non specializzato, ma fortemente motivato alla riflessione, desideroso di conoscenze e di sostegno al vivere quotidiano.

Bianca Maria Ventura

## I tre "punti di vista"

Michele Della Puppa, docente di filosofia al Liceo scientifico "Savoia" di Ancona, prende in considerazione l'esigenza di *conoscenza* nell'ottica dello gnosticismo sia storico che perenne; Paola Mancinelli, docente di filosofia al Liceo pedagogico di Recanati, si occupa della categoria di "*decreazione*" con riferimento al pensiero di Simone Weil; Giulio Moraca, docente di filosofia al Liceo classico "Peticari" di Senigallia, si sofferma sull'idea di *civiltà* con riferimento alle posizioni di due politologi contemporanei, che hanno fatto discutere con le loro tesi sulla "fine della storia" e lo "scontro di civiltà".

Si tratta di argomenti molto diversi, eppure, a ben vedere, legati ad una consapevolezza impostasi recentemente, vale a dire che la religione ha nella odierna società una funzione tutt'altro che residuale, bensì essenziale per comprendere l'uomo postmoderno.

Ci sembra, pertanto, che la lettura di questi saggi aiuti a misurarsi con la religione, riconoscendola come fenomeno complesso e ambivalente. Il richiamo che, indirettamente, ne scaturisce è quello di distinguere tra diverse concezioni della religione, e di rivendicarne la possibilità di una configurazione anti-ideologica, anti-totalitaria e anti-fideistica. La legittimità di una tale lettura è evidenziata dagli autori senza forzature di sorta, ma con una esemplificazione sicuramente significativa.

**Giancarlo Galeazzi** - *Presidente della SFI di Ancona*

# L'ATTESA DELLA FINE

## Cosmologia e teologia della gnosi

### Michele Della Puppa

#### Fonti e definizione dello gnosticismo

Mai come in questo periodo storico si assiste ad una ripresa delle questioni riconducibili alla gnosi e allo gnosticismo. Oltre ad essere argomento di studio e di ricerca nell'ambito di convegni, seminari di studio, ricerche a livello specialistico, sono anche oggetto di attenzione a livello mediatico, con il rischio effettivo di banalizzare tali tematiche offrendone un'immagine troppo spesso superficiale e distorta.

Scrivono Jen Guitton: *"lo spirito gnostico è sempre presente e continua ad ispirare ai nostri giorni filosofia e politica"*. In effetti mai come in questi tempi i testi, le pubblicazioni dedicati al risveglio, alla ripresa della gnosi sono sempre più numerosi.

Ma studiosi e specialisti dello gnosticismo, come Hans Jonas, Giovanni Filoramo, Eric Voegelin, Henri-Charles Puech, (per citare solo quelli a cui ho attinto per stendere la presente relazione) sono assolutamente contrari a che si parli di gnosticismo e di gnosi per designare fenomeni moderni e contemporanei.

Lo gnosticismo, come orientamento religioso e filosofico affermatosi nei primi secoli d. C. sarebbe un fenomeno unico e irripetibile per quanto sincretico, in quanto riprende e rielabora tematiche e dottrine che derivano dall'antica Grecia, dal mondo religioso egiziano, iraniano, giudaico e cristiano.

Riguardo alle fonti, cioè la letteratura attraverso la quale possiamo ricostruire il pensiero gnostico, secondo gli studiosi possiamo suddividerle in due tipologie: fonti originali e fonti secondarie. Fino al XIX secolo le uniche fonti disponibili erano quelle secondarie rappresentate dal trattato di Plotino *Contro gli gnostici...* (Enn. II, 9) e dalla primitiva letteratura cristiana impegnata a confutare le tesi della dottrina in quanto eretiche, a questo proposito va ricordata in primo luogo l'opera di Ireneo, vescovo di Lione, *Adversus haereses* del 3° secolo d.C.

La maggior parte delle fonti dirette sono venute alla luce soltanto a partire dal XIX secolo; nel 1945 è addirittura venuta alla luce un'intera biblioteca gnostica presso Nag-Hammadi nell'alto Egitto.

Il termine gnosticismo, scrive Hans Jonas, è stato assunto come termine collettivo per designare una molteplicità di dottrine settarie che sorsero all'interno e intorno al cristianesimo durante i primi secoli della sua travagliata storia.

Si rende quanto mai necessario quindi oggi, di fronte alla ripresa o al risveglio dello gnosticismo, andare alle fonti originarie affidandosi quindi agli specialisti del fenomeno.

#### Il problema della conoscenza nello gnosticismo; confronto con la gnoseologia classica

Lo gnosticismo deriva dalla parola greca *gnosis*, conoscenza. Un sistema gnostico è caratterizzato dal primato della conoscenza su qualunque altro mezzo di sal-



vezza per l'uomo. Con l'opposizione all'ortodossia cristiana, questo viene a significare il primato della conoscenza sulla fede. La gnosi si contrappone all'ignoranza di coloro che rimangono immersi nella vita di tutti i giorni e nelle preoccupazioni psichiche e materiali senza coltivare la parte spirituale e divina del loro essere.

La gnosi quindi come conoscenza dei misteri divini riservata ad un'élite. Il termine gnosi assume qui un significato sostanzialmente diverso rispetto al pensiero greco classico ma anche alla filosofia moderna. La conoscenza non è intesa come sforzo intellettuale volto a comprendere e a dominare concettualmente la realtà, ma in senso prettamente soteriologico: conoscenza di Dio, inteso come il Totalmente Altro, realtà assolutamente trascendente inconoscibile alla mente umana se non attraverso un'illuminazione, una rivelazione interiore. Per lo gnostico quindi non è l'uomo che si eleva verso la verità, ma è la verità che si rivela. Conoscere significa diventare quella stessa realtà che si conosce, trasformarsi mediante l'illuminazione nell'oggetto stesso della conoscenza.

Perciò la conoscenza ha un aspetto pratico. L'oggetto ultimo della conoscenza è Dio e il suo avvento nell'anima trasforma lo gnostico facendolo partecipe della divina essenza. La conoscenza e il possesso da parte dell'anima di colui che è conosciuto coincidono. È questa anche l'aspirazione di ogni forma di misticismo: l'esperienza dell'unità con l'infinito, con Dio. Come scrisse Meister Eckart, uno dei maggiori mistici del medioevo, *"Dio e io siamo una cosa sola"*.

A differenza della filosofia greca, dove l'oggetto della conoscenza è l'universale in senso concettuale, la conoscenza gnostica riguarda il particolare, perché la divinità trascendente è pur sempre un particolare in quanto singolo individuo. Nella filosofia greca l'intelletto è informato delle forme che contempla. Nella gnosi il soggetto è trasformato in virtù dell'unione con una realtà che è essa stessa il soggetto supremo e non è mai un oggetto.

## **Concetti essenziali sulla teologia e cosmologia della gnosi**

Caratteristica basilare del pensiero gnostico è il radicale dualismo che governa il rapporto di Dio col mondo e con l'uomo.

La divinità è assolutamente trascendente, la sua natura del tutto estranea a quella dell'universo, in antitesi con esso. Al regno divino della luce, in se perfetto, si contrappone il cosmo come regno delle tenebre il quale non può essere quindi opera della divinità trascendente in sé perfetta e remota, ma è opera di potenze inferiori, il Demiurgo (spesso identificato come il dio dell'antico testamento) e gli Arconti, le quali, se pur possono provenire mediamente da Lui, non conoscono il Vero Dio e impediscono la conoscenza di Lui nel cosmo nel quale governano. In questo mondo l'uomo vive in uno stato di schiavitù. La nascita, il divenire, sono soggetti al peso schiacciante della Necessità., al dominio coercitivo e cieco dei decreti del Demiurgo. Il cielo stellato è abitato da oppressori e da despoti (gli Arconti); le sfere planetarie sono posti di dogana o prigioni dove guardiani demoniaci tentano di trattenere le anime che cercano di sfuggire alle catene eternamente rinnovate del divenire. Il firmamento, il cui spettacolo era per i Greci evocazione di ordine e di bellezza e ispirava sentimenti di ammirazione e venerazione religiosa, diventa agli occhi dello gnostico il teatro di una tragedia, di un dramma spaventoso.

Questo cosmo, per la gnosi è frutto di un errore poiché chi lo creò volle crearlo imperituro e immortale, ma commise un errore e non riuscì a raggiungere l'oggetto delle sue speranze.

Il dualismo gnostico, con il suo anticosmismo, con il suo reciso rifiuto della bellezza e positività del cosmo si colloca agli antipodi della tradizione di pensiero antica. È questo il motivo che anima la polemica di Plotino contro gli gnostici, per il quale invece il cosmo, per quanto turbato dalla presenza della materia, può solo partecipare alla bellezza e alla vita dell'essere supremo, perciò per Plotino questo mondo è il migliore dei mondi possibili. Questo cosmo viene comunque da Dio ed a Lui tende.

Ciò nonostante per la gnosi l'uomo, contro la volontà delle potenze creatrici le quali inconsapevolmente sono influenzate da modelli divini da cui esse stesse derivano, contiene in sé una scintilla che rimanda al Dio trascendente.

In effetti l'uomo è composto di carne, di anima e di spirito, e così la sua natura è duplice, mondana ed extramondana. Per il suo corpo e la sua anima l'uomo è parte del mondo. Racchiuso nell'anima c'è la spirito o pneuma (chiamato anche scintilla), una porzione della divina sostanza dell'aldilà che è caduta nel mondo e gli Arconti crearono l'uomo con l'espresso proposito di trattenerlo prigioniero quaggiù. Nel suo stato irredento il pneuma, così immerso nell'anima e nella carne, non ha coscienza di se stesso, è come intorpidito dal veleno del mondo, è ignorante. Il suo risveglio e la sua liberazione sono possibili solo mediante la conoscenza.

Recita una famosa formula attribuita a Valentino, tra i maggiori esponenti della gnosi antica: *"Ciò che libera è la conoscenza di quello che eravamo, di ciò che siamo diventati; di dove eravamo, dove siamo stati gettati; verso dove ci affrettiamo, da dove siamo redenti; che cosa è nascita, che cosa è rinascita."*

Ma il Dio trascendente, nascosto a tutte le creature, non può essere conosciuto mediante concetti naturali; la conoscenza di Lui, come abbiamo precisato sopra, richiede rivelazione soprannaturale e illuminazione ed anche allora può difficilmente essere espressa altrimenti che in termini negativi.

In questo senso la letteratura gnostica ricorre ad un mito cosmologico che nasce da una rilettura di temi mitologici preesistenti che si rifanno alla tradizione iranica, orfica e giudaica. I miti gnostici, per quanto diversi da scuola a scuola, convergono verso una medesima struttura, comprendono sempre tre fasi:

1. un'unità originaria indistinta (Pleroma che può essere espresso con il termine pienezza) dove da un Dio originario e inconoscibile vengono emanate copie di esseri celesti (Eoni, parola che può significare epoche del mondo);
2. dalla caduta, dalla fuoriuscita da questa unità originaria, nasce successivamente un dio malvagio, il Demiurgo, che tramite i suoi collaboratori (Arconti) crea il mondo materiale;
3. ma la presenza nell'uomo di una scintilla divina che può essere ravvivata (pneuma), permette ad alcuni uomini di risalire dal mondo della materia e della finitudine fino al mondo divino delle origini.

Tuttavia l'antropologia gnostica è fortemente selettiva ed elitaria, prevede infatti tre categorie di uomini: gli spirituali o pneumatici, gli unici veramente in grado

di accedere alla conoscenza (gnosi) necessaria perché la scintilla divina venga rianimata; gli psichici, che possono accostarsi alla gnosi parzialmente e con grande difficoltà; e gli illici, gli uomini irrimediabilmente legati alla materia a cui la gnosi rimane preclusa. È evidente che da tale antropologia ne deriva oltre che una netta discriminazione tra gli uomini, anche un marcato individualismo, in quanto ciascun uomo si preoccuperà solo di salvare se stesso più che dei problemi della comunità o della collettività.

Se confrontiamo il mito gnostico con la tradizionale mitologia greca riconducibile fondamentalmente alla Teogonia di Esiodo non possiamo non constatare un rovesciamento di prospettiva. Il mito della Teogonia si evolve dal caos al cosmo, dal vuoto al pieno, dalla atemporalità verso l'affermazione del *chronos*. Il mito gnostico, come quello orfico, è ispirato da una concezione di segno contrario: spiegare e fondare il passaggio dalla pienezza ontologica agli inizi del vuoto esistenziale del presente. Per la gnosi si tratta di comprendere e rivivere il dramma delle origini, quella situazione iniziale che ha provocato il sorgere e l'affermarsi del male. Il mito acquista così funzioni esoteriche. Esso descrive la via della salvezza, ricordando allo gnostico la sua vera origine ed indicandogli la via per evadere dal cosmo.

Poiché estraneo alla sua intima natura pneumatica, spirituale, l'uomo non può che rinunciare ad esso, fuggirlo, per poter ritornare alla sua patria celeste. Lo gnostico si riconosce straniero, alieno, gettato ad esistere in cosmo che gli è estraneo, a vivere una vita che non gli appartiene perché radicata nell'apparenza, soggetta alla sofferenza e alla morte. Da qui nasce la sua nostalgia interiore verso un'armonia perduta a cui egli vorrebbe ritornare come ogni straniero che desideri tornare alla sua patria.

Egli è alla ricerca angosciata di una gnosi, di una conoscenza salvifica; gli si rivelerà come una chiamata dall'alto, un grido che lo ridesterà dalla sua esistenza di sonno per ricordargli la sua vera origine, estranea al mondo del divenire e della morte, per indicargli il cammino della salvezza.

La realtà divina (*pleroma*), come altro da me ma verso cui la mia anima anela, non può essere conosciuta con le facoltà ordinarie della mente. È necessaria una rivelazione, l'intervento di un mediatore celeste, di un salvatore

### **Pensiero greco, cristianesimo, gnosi di fronte al problema del tempo, dell'origine del cosmo e della salvezza**

Può essere utile (ai fini di una maggiore comprensione della specificità e originalità del pensiero della gnosi) porre a confronto la teologia e la cosmologia della gnosi con il pensiero greco e la dottrina cristiana, rispetto ad alcune questioni di particolare rilevanza filosofica e religiosa: Il tempo, l'origine e la natura del cosmo, il problema della salvezza.

Il pensiero greco, in quanto cosmocentrico, riconosce che *"questo cosmo che nessun Dio e nessun uomo fece, sempre è stato, sempre è e sempre sarà immutabile"*, così recita un frammento attribuito a Eraclito. Concetto analogo viene affermato da Platone nelle *Leggi*: *"uomo meschino, non pensare che questo cosmo sia stato fatto per te. Tu piuttosto sarai giusto se ti conformi all'universale armonia"*. Di conseguenza il divenire cosmico tende a svilupparsi secondo una successione inde-

finita di cicli. Ogni idea di creazione o di compimento dell'universo sarebbe inconcepibile. Il dispiegarsi del tempo non può essere rappresentato da una linea retta ma attraverso una successione di cicli. È la dottrina dell'eterno ritorno teorizzata dagli Stoici. Secondo questa concezione il tempo è subito come una degenerazione. Non potrebbe quindi contenere, a maggior ragione, l'idea di un tempo e quindi della storia in senso lineare, progressivo.

Per il cristianesimo invece, il tempo, legato alla creazione e all'azione continua di Dio, si svolge unilateralmente, in un solo senso, a iniziare da un punto di partenza unico e in direzione di un fine ugualmente unico, il giudizio universale. Questo universo, creato e unico, si compie nel tempo, è un universo finito, limitato alle due estremità della storia.

La gnosi classica ci propone, coerentemente con la sua visione teologica, una concezione del tempo sostanzialmente diversa sia rispetto al pensiero greco che al cristianesimo. Per lo gnostico il tempo cosmico, colpito dalla stessa condanna di tutto quanto il mondo materiale, non è l'immagine dell'eternità. Il tempo quindi, in quanto opera del Demiurgo, dio ignorante e malvagio, sarà tutt'al più la caricatura dell'eternità, un'imitazione difettosa frutto di una decadenza e di una menzogna. In questo senso il tempo è anche impurità in cui noi siamo immersi e a cui partecipiamo con il corpo che, come ogni cosa materiale, è opera spregevole del Demiurgo; nel tempo e con il tempo il nostro autentico io, essenzialmente spirituale, è vincolato ad una sostanza estranea alla carne e alle sue passioni o alle tenebre della materia. La nostra condizione temporale è quindi una mostruosa unione di spirito e materia, di luce e di oscurità, una mescolanza in cui la nostra anima rischia di contaminarsi e che costituisce per lei motivo di sofferenza. Questa schiavitù inizia con la nascita e continua con la nostra esistenza terrestre. Ma la dolorosa avventura non finisce qui, stimolato dalla materia, l'istinto di generazione spinge l'umanità carnale a crescere e a moltiplicarsi. Gettati nel mondo, a nostra volta mettiamo al mondo nuovi prigionieri, da cui altri schiavi nasceranno senza fine, ma secondo il piano del Demiurgo o del principe del male secondo quella variante dello gnosticismo che è il manicheismo.

Secondo alcune sette della gnosi potremmo anche essere condannati a rinascere, a ripassare di prigione in prigione secondo un lungo ciclo di reincarnazioni, paragonato da alcuni testi manichei al Samsara buddhista. Questo tempo che è inferno e tormento è considerato come uno stato di decadenza che investe tutta la creazione.

Se questa è l'esistenza temporale dell'uomo, il tempo può suscitare nello gnostico un moto di ripugnanza e di rivolta. Genera un bisogno di salvezza o di liberazione, risvegliando l'esigenza di una libertà totale, la nostalgia di una libertà perduta.. In nome di questa libertà, lo gnostico si rivolgerà contro il tempo così come, più in generale, contro l'ordine del cosmo e contro ogni legge (fisica, morale o sociale) a rischio di cadere nel nichilismo, nell'anarchismo, nell'amoralità. Nella sua lotta per la liberazione, lo "spirituale", certo della sua origine trascendente, tenterà di spezzare il tempo, di distruggere il mondo, intraprendendo contro il demiurgo creatore una lotta profanatrice, distruggendo le opere di lui, disprezzandole e odiandole. In questo modo la salvezza, che ha come obiettivo quello di liberare l'uomo dalla schiavitù, dalle sofferenze e dalla menzogna del tempo si compie secondo un meccanismo e in condizioni essenzialmente in temporali. È esemplare a questo proposi-

to una dichiarazione di Valentino ai suoi iniziati: *"Voi siete i figli della vita eterna e volete spartirvi la morte per dissiparla e consumarla, cosicché tramite voi muoia la morte"*.

## **Il rapporto con il cristianesimo**

Lo gnosticismo, al di là della condanna di eresia da parte della Chiesa, ebbe rapporti alquanto complessi con il cristianesimo delle origini, al punto che gli studiosi sono concordi nel ritenere che si possa parlare di un cristianesimo gnostico di cui il massimo esponente fu Marcione sostenitore della tesi che solo nelle lettere di S. Paolo possiamo riconoscere l'autenticità del messaggio cristiano, un messaggio di chiara rottura con la Legge ebraica. Quella di Marcione è una teologia dell'amore e del perdono di Dio che si manifesta nella figura di Gesù. Ma Egli è un Dio d'amore e di perdono, incompatibile con il Dio dell'Antico Testamento, vendicativo e iracondo che secondo Marcione va a coincidere con il Demiurgo, il Dio che ha creato l'universo.

Cristo è perciò il rappresentante e l'inviato del Dio non materiale in questo mondo, senza diventare parte di esso. Cristo ha solo l'apparenza di una carne terrena, come ha scritto Paolo ai Romani: *"ciò che era impossibile alla legge(...)Dio lo ha fatto, mandando il proprio figlio in carne simile alla carne di peccato"*. Nella passione e nella morte dunque Cristo non soffre e non muore perché non è vero uomo. Il Cristo non si è realmente incarnato, la sua sostanza era puramente spirituale, pneumatica. Il suo corpo e, di conseguenza, le sue sofferenze e la sua passione sono solo apparenti. Così i miracoli, la crocifissione, la resurrezione assumono un carattere puramente simbolico e paradigmatico.

## **Attualità dello gnosticismo?**

A conclusione di questo intervento, non possiamo non prendere in esame quelle tendenze del pensiero contemporaneo che sono state messe in relazione con il pensiero della gnosi antica. Si tratta di interpretazioni relativamente recenti che si sono poste verso lo gnosticismo in modo ambivalente, ovvero in chiave polemica o con valutazioni positive. Comunque stanno a sostenere l'attualità dello gnosticismo.

Secondo una linea interpretativa sviluppata in prevalenza da studiosi e pensatori quali Eric Voegelin e Augusto Del Noce, la presenza di temi gnostici è rilevabile in tutta la linea del pensiero filosofico moderno che va da Hegel (con la rivalutazione dell'antitesi, della potenza del negativo nel processo storico-dialettico) fino a Heidegger, la cui teoria dell' "oblio dell'essere" è stata messa in relazione con il tema chiave della "caduta" nella mitologia gnostica. Sia Voegelin che Del Noce riconoscono come archetipo originario del pensiero rivoluzionario di ispirazione marxista il modello della gnosi antica giungendo a qualificarlo come neo-gnosticismo politico. Con la seguente argomentazione: allorché, secondo il pensiero della gnosi che abbiamo sopra esposto il mondo non è né riformabile né modificabile, l'unica opzione che rimane da percorrere per un'élite di illuminati è il rifiuto radicale di esso. Secondo gli autori sopra citati, ogni pensiero politico rivoluzionario, di stampo anarchico, marxista, ma anche nazionalista, persegue il medesimo scopo: il rifiuto e la contestazione globale di ogni ordine costituito. È evidente comunque, come rileva Mas-

simo Introvigne, che il termine gnosi viene in questo caso utilizzato in modo analogo rispetto la ricostruzione storica che gli specialisti hanno fatto dello gnosticismo antico e quindi si tratta di una interpretazione soggettiva e ideologica segnata da un giudizio di valore essenzialmente negativo.

Seguendo questo filone interpretativo anche la psicanalisi da Freud a Jung sarebbe pervasa dallo spirito della gnosi antica. Il paradigma gnostico diventerebbe così un modello comprensivo di ogni manifestazione del pensiero moderno e contemporaneo. Lo spirito gnostico, per riprendere la frase di Jean Guitton, sarebbe sempre presente e continua ad ispirare ai nostri giorni filosofia e politica.

Tuttavia tale interpretazione ci allontana da un approccio storico-critico-esegetico, oserei aggiungere oggettivo e scientifico dello gnosticismo antico, approccio a cui si sono ispirati gli studiosi, specialisti del fenomeno.

### **Bibliografia di riferimento**

A. Leonard, *La gnosi eterna*, ed. Paoline

E. Voegelin, *La nuova scienza politica*, ed. Borla

G. Filoramo, *Il risveglio della gnosi ovvero diventare Dio*, ed. Laterza

H. Jonas, *lo gnosticismo*, S.E.I.

H.C. Puech, *Sulle tracce della gnosi*, ed. Adelphi

M. Introvigne, *Il ritorno dello gnosticismo*, ed. Sugarco

# SIMONE WEIL: LA PIENEZZA PARADOSSALE DELLA KENOSIS

Paola Mancinelli

## §1: Presentazione del tema e della scelta ermeneutica

Riflettere su Simone Weil significa fissare l'attenzione su un paradigma d'umanità che riassume un'idea universale, quella di una sorta di pietà cosmica che regge il mondo inteso nel senso dell'insieme delle relazioni, che rende ogni creatura soggetta all'altra in un vincolo di responsabilità al di là di ogni codificazione e la spinge fino all'estremo dell'offerta di sé. Dunque in lei *kosmos* ed *ethos* coincidono, ombreggiando, per altro, il cammino della *kenosis* per il quale, certo, la filosofa francese è la più perfetta incarnazione di un'anima *naturaliter christiana*.

Su tale base, abbiamo cercato di condurre una lettura del modello kenotico secondo la semantica della decreazione, ovvero secondo la parabola della debolezza di Dio così ben sancita dalla teologia paolina, che sembra quasi recare l'idea di un perdersi di Dio, di uno scomparire per essere consumato. Essa, non solo è preziosa per la decifrazione del percorso weiliano all'insegna dell'*attente de Dieu* e di conseguenza di un'*imitatio Christi*, che traduce la vita stessa della filosofa in un'eucaristia: umanità solcata dai sussulti della storia e dai drammi di quanto è disumano, ma ci aiuta anche a ricostruire la pista interpretativa di una teologia capace di vivere sulla linea di confine con la sete di senso di ogni uomo, consapevole quindi della costante spogliazione, non certo per rinunciare al suo specifico, ma per rendere più evidente la portata di una Rivelazione che, nella Croce, raggiunge ogni epoca e la rischiarava *ab intrinseco*, compiendola.

Del resto anche per Simone Weil la cifra della Croce ha un valore cosmico e fornisce la risposta a quell'esigenza di giustizia umana che non può essere soddisfatta da una mera distribuzione proporzionale ma che rinvia necessariamente ad una bellezza vulnerata e misericorde il cui *climax* è un Dio spoglio di Dio perché consumato dall'intrinseca compassione di Dio. Essa, come asserisce Simone Weil, è la discesa del Cristo, la sua perenne crocifissione che avviene nell'anima, in ogni anima capace di questo stesso compatire e perdersi.

Proprio per questo motivo cercheremo di cogliere la dialettica della decreazione-kenosis come moto di *adscensus-descensus ex parte Dei e ex parte hominis* e come criterio ermeneutico demistificante rispetto ad ogni lettura totalitaria della religione stessa, da cui la stessa Simone Weil prende decisamente le distanze.

Se mai l'evento cristiano abbia avuto una così immensa risonanza in un'anima è proprio in Simone Weil che se ne può riconoscere il segno, sia per la sua parabola esistenziale che la conduce a prendere parte alla guerra civile spagnola offrendo letteralmente la sua vita, sia per la sua capacità di tradurne il senso in maniera dia-cronica, in modo tale che davvero la storia nella filosofa francese diviene una sorta di *sacramentum mundi*.

La prospettiva della de-creazione permette, altresì, di cogliere meglio un'idea che Simone Weil sviluppa in tutto il suo pensiero e che rappresenta un fondamento stesso della teologia cristiana, ovvero quella di mediazione, idea per la quale ella è capace di far rivivere in una penetrante verità la ricchezza della tradizione biblica,

leggendone un riverbero nelle civiltà pre-cristiane senza alcuna intentio apologetica, semplicemente ravvisandone l'incessante cammino incarnativo, ma altrettanto capace di universalità.

## **§2: Mediazione e kenosis: la rivelazione cristiana come compimento delle civiltà antiche e della contemporaneità**

Simone Weil è fedele nella sua riflessione teoretica al concetto fondamentale della patristica secondo cui non si dà epoca nella quale lo Spirito di Dio non abbia tracciato il cammino della Rivelazione, meglio conosciuto sotto la denominazione di *logos spermatikós*. Per questo motivo ella è l'iniziatrice di una particolare ermeneutica del Cristianesimo per cui risalire al mondo greco scoprendo nelle figure della sua mitologia e della sua sapienza il *typus Christi* latente. Se le cose stanno così, ella non può che sottoscrivere l'antico adagio dell'esegesi scritturistica secondo cui *in vetero novum latet*, ma estendendolo al di là del mondo semitico. La portata innovativa di questa acquisizione può, oggi, risuonare in tutta la sua potenza: non solo quanto alla condizione di possibilità di un dialogo interreligioso, ma anche per quanto attiene alla capacità di una feconda dialettica fra ebraismo ed ellenismo ed i rispettivi moduli teoretici, di cui in tempi più recenti il compianto filosofo Jacques Derrida ebbe a parlare<sup>1</sup>.

Dunque la civiltà greca è per Simone Weil il grembo dell'intuizione pre-cristiana poiché

essa offre uno squarcio sul movimento discendente per cui Dio va in cerca dell'uomo; dunque la passione di Dio viene rappresentata già da Platone, tanto nel *Simposio* quanto nel *Timeo* ed attraverso essa è possibile ricondurre alla loro centralità sia il paradigma della mediazione sia quello della kenosis.

Asserisce Simone Weil riguardo al mito di Eros che ricorre nel Simposio platonico

«la sua nascita da Miseria lo eguaglia così ad ogni creatura; egli è, come ciascuno di noi un vagabondo miserevole perché non può esservi miseria più radicale di quella di non essere Dio»<sup>2</sup>.

Non è certamente difficile ravvisare qui l'idea della kenosis di Dio apparso in forma umana e volontariamente affidatosi alla fragilità terrestre nella sua missione mediatrice e riconciliatrice. Dunque un Dio che sceglie di essere povero sconvolgendo ogni paradigma della forza e della potenza (il *kratos* sacro del paganesimo greco) non può che essere frutto di una rivelazione ante litteram che Simone Weil non cessa di ribadire.

Riflettendo sul paradigma antico che equipara forza e giustizia, la filosofa francese sottolinea come Platone ravvisi il giusto in chi si sottrae al contatto con la forza e veda nel Dio supremo la necessità secondo una saggia persuasione. In altre parole, egli non esercita soltanto l'azione della potenza ma è anche capace di subire

---

<sup>1</sup> Jacques Derrida usava un pregnante gioco di parole che in inglese suona jewgreek, a sottolineare la struttura chiasmica dell'incontro fra due approcci filosofici e della loro possibile traducibilità reciproca secondo una forma inedita. Ci sembra che l'istanza ermeneutica da lui espressa possa essere applicabile alla stessa riflessione di Simone Weil.

<sup>2</sup> S. Weil, *Cahiers III*, trad. it di G. Gaeta, *Quaderni* volume terzo, Adelphi, Milano 1988, p. 166.



(in greco παρχειν), di essere modificato in virtù di quell'equanime amore che già Eschilo gli attribuisce chiamandolo *colui che inclina dalle due parti*, ossia colui che fa piovere equamente la sua luce e che mai per costrizione si lascia modificare, bensì per consenso al bene, quello stesso che inerisce alla facoltà più alta dell'anima.

La figura dell'*ebed Jhwh* sembra emergere da questo ordito, in attesa di essere scoperta definitivamente in virtù della Rivelazione universale di Cristo che intesse la trama di ogni vocazione. Come si vedrà in seguito Simone Weil ravvisa in questo adempimento il senso ed il valore del termine cattolico, dato che tanto il dio platonico, quanto le splendide figure della tragedia greca ineriscono ad una misteriosa ipostasi cristologica che non può non rimandare al *Deus vere absconditus* di cui parla il profeta Isaia e di cui la Croce è l'immagine più emblematica. All'avviso della filosofa francese si dà un movimento discensivo di Dio entro cui il cosmo è custodito ed accolto, ma tale movimento dice della capacità divina di farsi modificare, di assumere la figura di uno schiavo, dice altresì dello *skandalon* del suo poter soffrire.

Lo stesso percorso weiliano attesta quell'evento paradossale, tipico di una ragione mistica portata al climax della sua capacità teoretica proprio nell'essere arrischiata all'attesa, una volta vinta dalla potenza kenotico. Si tratta di un ossimoro misterioso che modifica la vita di Simone attraverso l'intuizione profonda dell'eucaristia come *climax* della mediazione e della *kenosis*, *climax* nel quale Dio cela la sua deità decreandosi in un pasto di grazia per ricrearsi dal di dentro dell'umana miseria, lo stesso *climax* che illumina di un nuovo senso l'immagine di Antigone avvinta ad una legge divina avanti ogni nomos, quella della pietas che ombreggia la caritas. Solo avendo scoperto Cristo come luogo del *Deus cum-passibilis*- ed è emblematica l'esperienza di Assisi in cui la filosofa sente di dover cadere in ginocchio- è possibile essere consapevoli della somma sapienza della decreazione fissata alla Croce. Tuttavia è lo stesso cammino di cui parla Platone nel Mito della Caverna che ricorre ne *La Repubblica* secondo cui dalla luce si torna all'ombra per restituirle senso e compiere la liberazione dall'inconoscenza: la scoperta del Cristo permette a Weil di dare consistenza alle ombre di un mondo in attesa della Rivelazione.

Il moto discendente di Dio continua nel movimento di ex-centrazione e deposizione di sé dell'uomo e solo l'agire teandrico del Mediatore Crocifisso può renderne interamente ragione; prima di Lui *l'anima accorda questo consenso al bene senza saperlo, in un istante di gioia soprannaturale*<sup>3</sup> ma dopo di Lui essa si trova ad essere ricettacolo di questa discesa e per questo già nella grazia.

### **§3 La centralità dell'Incarnazione nel ruolo della mediazione ed il suo paradosso**

Il pensiero weiliano ha dunque un centro da cui si dipartono innumerevoli raggi per ritornare tutti a convergere in questa fonte propulsiva ravvisata nell'Incarnazione. Essa sottende un *cantus firmus* che annoda ancora una volta mediazione e *kenosis*. Tuttavia è necessario che ci soffermiamo sul secondo termine per rendere ancor più esplicita la connessione individuata. Se *kenosis* è un termine greco impiegato nella teologia cristiana per identificare il *descensu Dei*, esso impli-

---

<sup>3</sup> Weil, Cahiers..., trad. it. cit., p. 72.

ca, altresì, quella di *eskēnosēn*, ovvero accamparsi, mettere la tenda, come recita il Prologo del Vangelo di Giovanni<sup>4</sup>. Dunque la dimora di Dio fra gli uomini è da scoprire in questa assunzione di una infinita differenza il cui spazio è la stessa esegesi del Padre da parte del Verbo Incarnato. Così Egli è ad un tempo l'*eikon* dell'invisibile e la sua abitazione nella storia, come la Sua stessa spogliazione nella misteriosa dialettica fra alterità totale ed assimilazione della finitudine. Il paradigma si rovescia persino: è Dio stesso ad acconsentire alla miseria dell'uomo, alla sua incapacità di consenso al bene per trasformarlo nella Sua crocifissione, così che nell'interiorità dell'uomo si compie il mistero del *Christus passus*, mistero nel quale per altro si dona la paradossale epifania di Dio, così che non si può amare Dio se non fissando la Croce. Ancora una volta è la Croce a ricorrere come leit-motiv, in quanto cifra ermeneutica della giusta misura fra Dio e l'uomo, ove però la giustizia è molto più che equanimità: bensì la supera e la inverte in quanto sovrabbondanza di grazia e bilancia cosmica per usare un termine caro a Simone Weil, della perfetta riconciliazione in Dio dell'uomo e del mondo. Essa sancisce universalmente l'incontro del divino e dell'umano, ed in questo suo farsi ipostasi teandrica, attesta che solo nell'umanità di Dio l'uomo è misura di tutte le cose.

La Croce rinvia dunque all'Incarnazione, così come l'Incarnazione forma con la Croce un perfetto chiasma: solo un Dio capace di essere in Sé relazione può cercare l'alterità da sé, rivelando la propria absolutezza nella spogliazione per ospitare l'altro. Questo, tuttavia, implica una passività di diminuzione nella quale Dio si abbandona a Dio mentre si sente abbandonato da Dio per amore dell'umana povertà di Dio. D'altra parte, solo un Dio capace di assumere la forma carnale può rivelarsi ontologicamente come relazione che sostiene il creato.

Una verità, questa, che tocca il cuore della riflessione filosofica sulla Rivelazione: Dio è oltre l'essere e la Sua traccia nella creazione dice di una trascendenza che può donarsi solo consumandosi, quasi che solo dietro l'assenza sia possibile scoprirlo. Mentre non è possibile non sentire echi pascaliani e silesiani, mentre la tradizione mistica vibra in Simone Weil in tutta la potente originalità di una tradizione davvero universale, ciò che davvero colpisce è il fatto che la filosofa francese avverta questa assenza da Dio in Dio stesso, dedicando alla Croce pensieri davvero degni della più raffinata teologia del dolore di Dio.

Così asserisce nella celeberrima opera *L'attente de Dieu*:

«Lui stesso -perché nessun altro poteva farlo- è andato alla distanza massima, alla distanza infinita. Questa distanza infinita fra Dio e Dio, strazio supremo, dolore che non ha pari, miracolo d'amore è la crocifissione. Nulla può essere più lontano da Dio di ciò che è stato reso maledizione»<sup>5</sup>.

Come dire che la spogliazione di Dio è una sorta di de-crearsi quasi Dio possa contenere in sé l'abisso colmato della distanza, dato che il dinamismo dell'Incarnazione che culmina nella crocifissione in questa weiliana economia della grazia a caro prezzo, riassume il movimento discendente dell'infinito allontanamento ex parte Dei e quello ascendente della prossimità ex parte hominis, possibile in virtù della follia divina.

---

<sup>4</sup> Si veda per questo J. Mateos, J Barreto, *El Evangelio di Juan*, trad. it di T. Tosatti, *Il Vangelo di Giovanni. Analisi linguistica e commento esegetico*, Cittadella, Assisi 1982.

<sup>5</sup>S. Weil, *Attente de Dieu*, trad. It di J. M Perrin, *Attesa di Dio*, Rusconi, Milano 1972, p. 91.

Osserva Simone Weil:

«Dio si sfinisce attraverso lo spessore infinito del tempo e dello spazio per prendere l'anima ed afferrarla poiché essa resiste e sfugge egli deve ricominciare più volte, a volte di sorpresa e a volte con la forza, a volte con la seduzione della gioia (...) Se essa si lascia strappare anche solo per un istante un consenso puro e completo, allora Dio la conquista di fatto. E quando infine essa è diventata una cosa interamente sua, allora egli l'abbandona. La lascia completamente sola. Ed essa a sua volta deve attraversare, ma a tentoni l'infinito spessore del tempo e dello spazio per raggiungere ciò che ama e questa è la Croce»<sup>6</sup>.

Il *leit-motiv* della Croce è legato alla profonda convinzione weiliano che essa sia un simbolo universale di quell'adescensus-descensus che inerisce a Dio e all'uomo, ma esso riconduce direttamente all'Incarnazione.

L'incarnarsi di Dio dà compimento all'attesa delle culture antiche, divenendo ancora una volta la cifra ermeneutica con cui penetrare la profonda verità celata nei miti universali delle religioni, poiché ciò che in essi è visione *per speculum et in aenigmate* diviene nel farsi carne di Dio perfetta conoscenza. Donde La lettura che la Weil fa di Prometeo come protofigura del mediatore donato agli uomini da Zeus perché attraverso il dolore essi avessero la conoscenza, secondo il *pathos mathos* della tragedia così che *egli ha dovuto crocifiggere Prometeo per una ragione del tutto diversa da quella offerta dalla versione essoterica*<sup>7</sup>.

Se le cose stanno così, Cristo, perfetta esegesi di Dio Padre, rappresenta anche la convergenza in Lui di ogni figura che ne cela i tratti misteriosi, oltre ad essere ipostasi cosmoteandrica su cui si erige il perfetto equilibrio di bellezza e giustizia. Noto, da questo punto di vista, la lettura che Simone Weil fa del paradigma dell'Incarnazione sulla base della *proportio* matematica, probabilmente anche per il lascito culturale che le viene dal celebre fratello André.

In un illuminante pensiero dei suoi Cahiers si legge:

«L'unità si diffonde in indefinito per l'intermediario del rapporto (λόγος) come Dio nella creazione mediante il Verbo»<sup>8</sup>.

Questa osservazione, corrispondente all'idea patristica della causa esemplare espressa dal *logos* ci sembra molto pregnante quanto alla comprensione dell'Incarnazione come *analogatum princeps* per il quale l'increato ed il creato si equilibrano così che l'*ordo* della creazione porta intenzionalmente l'unità dell'infinito divino nella molteplicità del suo manifestarsi come ciò che permette l'essere di tutte le cose. In ogni caso, anche qui, Dio non è presente se non indirettamente, nel nascondimento e nel suo sfinirsi. Quasi che il Suo riconoscimento sia insito nel nostro limite, perché

«Il limite è la prova che Dio ci ama»<sup>9</sup>.

Per Simone Weil si dà il Mistero anche in Dio, quasi che Egli non possa non affidarsi a tutta la sua creazione per una necessità insondabile la cui radice è la liber-

---

<sup>6</sup>Weil, Cahiers..., trad. it. cit, p 106.

<sup>7</sup> *Ivi*, p. 101.

<sup>8</sup> *Ivi*, p. 46.

<sup>9</sup> S. Weil, *La pesanteur et la grâce*, trad. it e cura di J. M Perrin, *L'ombra e la grazia*, Rusconi, Milano 1985, p. 114.

tà umana. Tuttavia, questo comporta che Egli debba essere assente ed è questa assenza la forma nella quale è presente alla creazione.

La mediazione esplicatesi nell'Incarnazione, connessa a sua volta nella kenosis gratuita e volontaria giunge al climax proprio attraverso il paradosso dell'Assenza di Dio.

Impossibile non concludere che si tratti di un'istanza mistica, degna della migliore tradizione da Meister Eckhart a Pascal. L'Assenza di Dio così come il Nulla con cui solo l'uomo potrebbe conoscerlo davvero oltre la nudità delle immagini dice dell'impossibilità di farne un idolo: fosse pure frutto della migliore costruzione metafisica, non potrebbe che essere soggetto alla finitudine. Il Suo sottrarsi invita, al contrario, a riflettere sullo scandalo della debolezza con cui Egli vuole salvare; facendosi eguale nell'assunzione del limite, Egli sottolinea l'indicibile alterità, nel supremo abbandono del Crocifisso, Egli mostra la potenza della misericordia con cui assume la creazione. Tuttavia, per comprendere il paradosso di questo Suo farsi presente nell'assenza è necessaria una sorta di via purgativa che Simone Weil non esita a definire ateismo, ovvero purificazione dalla nozione di Dio. Occorre leggere l'istanza di tale ateismo sull'orizzonte di una inversione della ragione che solo epochizzando ogni giudizio di esistenza su Dio (inteso come ipotesi di lavoro metafisica) può aprirsi all'evento della grazia paradossale del Dio che si depone per incontrare in un diverso modo della crocifissione la notte dell'anima abbandonata una volta ricondotta all'unità misteriosa con Lui.

Sembra di sentire la maestosa eco di Giovanni della Croce nella sua via della notte oscura e chiarissima, ma altrettanto notevolmente ci sembra di poter rintracciare le istanze di tanta teologia novecentesca, specie quella di Dietrich Bonhoeffer che non esita a dichiarare come un *Dio che esiste non è*.

Ci sembra utile, pertanto, riportare un testo weiliano di intensità impareggiabile:

«Caso di vere contraddizioni. Iddio esiste. Iddio non esiste. Dov'è il problema? Sono completamente certa che c'è un Dio nel senso che sono completamente sicura che il mio amore non è illusorio. Sono completamente certa che non c'è un Dio nel senso che sono completamente certa che nulla di reale assomiglia a quel che posso concepire quando pronuncio quel nome. Ma quel che non posso concepire non è illusione»<sup>10</sup>.

L'istanza super-razionale della fede (Simone Weil parla di amore non illusorio) sembra preludere all'idea che Dio non può incontrare direttamente la ragione, anzi essa rimette in discussione lo spirito euclideo; ciononostante non esclude un'esperienza di senso che può chiamarsi grazia e che assume la stessa ragione in un'apertura ek-statica oltre la presa concettuale. Per questo motivo:

«Ci sono due ateismi, uno dei quali è purificazione della nozione di Dio.(...). Il falso Dio che somiglia in tutto al vero-eccettuata l'impossibilità di toccarlo-impedisce per sempre di accedere al vero.

Credere in un Dio che somiglia in tutto a quello vero, meno che nell'esistenza, perché non si trova nel punto dove Iddio esiste»<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Weil, *La pesanteur...* trad. it. cit., p. 122

<sup>11</sup> *Ibidem*.

L'esistenza di Dio costituisce un principio differenziante fra verità divina e falsità idolatrica. In effetti, il punto dove Dio esiste non sembra essere più che un'*inventio* della ragione dato che Egli si dà nel paradosso della kenosis e quindi sfugge a qualsiasi giudizio di esistenza. Così è la stessa Croce il momento *a-teo* in cui ogni idea di Dio secondo l'ipostasi entificante si estingue per lasciare spazio alla testimonianza più perfetta dell'amore di Dio mediante il paradosso dell'Assenza.

Si è nella passione di Dio, dinanzi a Lui *en hypomoné*, nell'infinita *patientia* che rinvia alla de-creazione. Non è affatto casuale che Simone Weil abbia esperito con intensità questo paradosso teandrico contemplando il SS. Sacramento esposto sull'altare, poiché proprio là il nascondimento e l'abbassamento divino si celano ancor più nell'umiliazione dell'umano. Là la Rivelazione è davvero *consummata* e la divina carne si abbandona al più piccolo atomo di materia. Infinito scandalo per coloro che non si sono liberati dal falso dio, ma liberante Verità per chi sa intimamente raccoglierne la parola segreta.

Simone Weil fissa l'attenzione sul ruolo che la stessa Croce di Cristo assume nella coscienza di appartenere all'universalità dell'*ekumene* non certo per una sorta di sociologismo religioso, dato che ella ravvisa il tragico errore di un cristianesimo senza soprannaturale collegato all'idea del falso Dio ma per il Mistero di una grazia che inerisce ad uno sviluppo progressivo della Rivelazione che possa convergere nell'*idea Christi* come *lumen* intrinseco di ogni anelito alla Verità e compimento della stessa opera di verità che spinge l'anima al suo *exitus* sovranaturale e che è presente a lei come forza sovranaturale convergente in Dio, pur attraverso l'enigma d'ombra della sua erranza.

### **§3: La semantica del termine cattolico secondo Simone Weil**

Se l'Incarnazione assurge a paradigma universale della redenzione e sancisce il compimento della Rivelazione di Dio nell'evento della Croce non v'è ombra di dubbio che Simone Weil tratteggi una cristologia, per la quale, nonostante il suo restare sulla soglia, come confesserà lei stessa, non può che affermare la sua appartenenza alla Chiesa, ravvisandovi la tangibile forma del Cristianesimo che deve contenere in sé tutte le vocazioni perché cattolico.

È assolutamente opportuno riflettere sull'impiego weiliano del termine. La filosofa francese coniuga il termine secondo la sua semantica greca di *katolikos*, ovvero universale proprio in virtù del fatto che la centralità del suo kerygma è Cristo redentore del mondo, ipostasi cosmoteandrica che si rende incessantemente manifesta nella Chiesa-corpo. Tuttavia, essa lo è in quanto vivente ricettacolo di ogni esperienza spirituale che il Cristo stesso riassume e trasfigura. Da questo punto di vista è interessante la connessione che Simone Weil fa tra Cristo, Chiesa e dogma. L'essere depositaria del dogma da parte della Chiesa implica la custodia di un'esperienza di salvezza universale che, proprio perché mutuata come linfa all'interno del Corpo mistico è vivificante ma vivente in ogni individualità.

Così ella scrive:

«L'incarnazione del Cristianesimo implica una soluzione armoniosa dei rapporti fra individuo e collettività (...). Una collettività è custode del dogma e il dogma è ogget-

to di contemplazione per l'amore, per la fede e per l'intelligenza, tre facoltà strettamente individuali»<sup>12</sup>.

Questo aspetto dell'universalità simultaneamente tradotta nell'individuale è certamente fra i più suggestivi, evidenziando come il Cristo, presente nell'unità della Chiesa che, a sua volta rende manifesta la comunione trinitaria, si realizza ad un tempo in ogni individualità innalzata pneumaticamente alla contemplazione ed alla recezione interiore della Sua Parola, in modo tale da inverare in ognuna il senso salvifico dell'Incarnazione e della Croce. Sotto questo aspetto il dogma è la vita del Cristo universale nell'umana finitudine da contemplare e credere come la Verità che davvero adempie ad ogni vocazione, poiché ogni verità – da intendersi anche come orizzonte trascendentale ed intenzionale dell'anima- si accorda armoniosamente a Cristo senza perdere in nulla la propria specificità.

L'universalità del Cristianesimo costituisce la via per la quale la Verità è la partecipazione stessa di ogni umanità all'umanità di Cristo e per cui la Sua Vita incarnata e spezzata, proprio nel suo essere spezzata, è presente in pienezza in ogni vita, così come in ogni ostia è l'unico e vero Corpo di Cristo a donarsi. Così essa si coniuga mirabilmente con l'aspetto eucaristico. Nell'Eucaristia Simone Weil ravvisa il compimento e la trasfigurazione di ogni azione umana, il climax dell'attenzione, considerata nella sua radice latina di *tendere ad*, talché essa diviene il significato intrinseco di ogni lavoro, dello stesso lavoro di cui la filosofa ben conosce, avendo sperimentato la *condition ouvrière* presso lo stabilimento della Renault, la dimensione mortificante e l'anelito di riscatto che lo pervade.

Se così stanno le cose è lo stesso sacramento a risplendere come universale compimento dell'umano attraverso le cose trasmutate dall'attività di ogni uomo che *ad-tende* il proprio dovere spirituale unendolo a quel *climax* di intuita pienezza che spezza il cerchio della schiavitù tipica di ogni calpestata dignità.

Memorabili le pagine in cui Simone Weil descrive l'attenzione come sforzo di raggiungimento del vero e come strumento di contemplazione che lascia convergere in Dio la stessa fatica umana:

«Il migliore sostegno della fede è la garanzia che se chiediamo pane al Padre egli non ci darà pietre. Persino al di fuori di ogni credenza religiosa esplicita, ogni volta che un solo essere umano compie uno sforzo di attenzione con il solo desiderio di accrescere la propria attitudine ad afferrare la verità, raggiunge lo scopo, anche se il suo sforzo non ha prodotto alcun frutto tangibile(..) Quand'anche gli sforzi dell'attenzione rimanessero in apparenza sterili per anni, vi sarà un giorno in cui la luce, esattamente proporzionale a quegli sforzi, inonderà l'anima»<sup>13</sup>.

Mutuata ancora una volta dalla più squisita tradizione speculativa del Seicento, specie di Malebranche è l'idea che l'attenzione sia la preghiera naturale dell'anima ma questo lascia spazio alla consapevolezza che il desiderio della Verità misura ad un tempo l'attesa di essa che pure si dà in ogni frammento di verità particolare, nello sforzo dell'uomo. Ed ecco che ogni esercizio di attenzione *somiglia ad un sacramento*<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> Weil, *Attente...*, trad. it. cit., p. 51.

<sup>13</sup> Weil, *Attente*, trad. it. cit., p. 77.

<sup>14</sup> *Ivi*, p. 81.

Così concepita la cattolicità si presenta davvero kenotico; priva assolutamente della tentazione dell'imposizione o del proselitismo. Essa è, bensì, grembo e ricettacolo, ad un tempo lascia essere la realtà del Cristo incarnato come una sorta di epifania universale, cui ogni esperienza del bene e del vero, come della bellezza e della giustizia si accorda. Per questo motivo la filosofa francese dirà che la Croce è bilancia cosmica, segno che sancisce la limitazione di Dio nella creazione così come l'idea mirabilmente espressa nell'Apocalisse giovannea dell'Agnello sgozzato fin dal momento della creazione del mondo.

Infinita sapienza di follia destinata ad illuminare sin da principio ogni vocazione umana se è vero, secondo una mirabile affermazione di quest'anima assetata di verità che *trattare con amore il prossimo colpito dalla sventura significa battezzarlo* ed è questo battesimo l'immersione stessa nell'Agnello che si rinnega nella nostra abnegazione. Per questo Antigone è figura cristologica quanto l'*ebed Jwh* di isaiana memoria e non certo perché la nostra autrice abbia qualsivoglia intentio apologetica, quanto invece perché ella contempla tutto nell'ombra luminosa dello sfinirsi di Dio ravvisando un'esperienza di grazia proprio nella rinuncia ad ogni prova di esistenza per incamminarsi, *nobilmente pensosa*, fra i suoi simili verso l'attesa di Dio sulla via della debolezza e dell'umiliazione dietro cui si consuma il sacramento dell'incontro, perché è da quel movimento discendente di spogliazione che prende forma e forza l'ascesa per la quale ha valore, un valore immenso la parola di Cristo: *quando sarò elevato da terra attirerò tutti a me.*

#### **§4: La cifra dell'Assenza: Testimonianza dell'amore perfetto**

L'estremo amore divino che nella creazione è segnato dall'assenza di Dio non può avere altra risposta che l'obbedienza<sup>15</sup>.

Questo frammento aforistico è un mirabile riecheggiare tanto della tradizione cabalistica, tipica della mistica ebraica, dello *tzim tzum*, ovvero del ritrarsi di Dio, quanto di quella mistica che protegge ed ama la trascendenza di Dio fino a riconoscerLo nella non conoscenza, assolutamente sub contrario. Tuttavia, se Dio è la colmata distanza nel Figlio nella sapiente curva trinitaria, Egli è anche il Mistero sottratto entro cui la creazione vive suggendone il respiro. Essa vive, in altri termini, nell'*ad-tesa* del dono che spezza ogni uniformità, ogni commercio, nell'*ob-audire* dentro la stessa assenza - al disegno della kenosis che rinvia alla grazia.

Inutile dire quanto riecheggi, qui, il Pascal dei due infiniti che vede da ogni parte la traccia del Dio perduto, ma ancor prima la metafora matematica cusana (Simone ne avverte il fascino evocativo) del Dio totalmente excentrato ovunque, la cui circonferenza non risiede in alcun luogo o, ancora, la suggestione eckhartiana e silesiana del Dio come puro e bellissimo Nulla. Suggestiva è, d'altro canto l'affinità con l'idea di Juan de la Cruz di una sovra-conoscenza nella stessa in-conoscenza che sospende all'eccesso dell'Amore la povertà dell'intelletto finché, in una magnifica quanto misteriosa opera di buio<sup>16</sup> la stessa mente viene trasportata al suo apex, già non più suo perché increato.

---

<sup>15</sup> Weil, *Cahiers*, trad. it. cit., p.92.

<sup>16</sup> Nelle poesie di Juan de la Cruz curate e tradotte per i tipi di Einaudi da Giorgio Agamben si parla di una a-teologia. Se pur il termine debba, a nostro avviso rinviare a fortiori alla sua semantica fenomenologica che andando alle cose stesse non può non ipotizzare l'*epoché*, la sospensione del giu-

Un Dio assente dunque si fa più prossimo e nel suo stesso diminuire abbraccia la stessa diminuzione dell'anima. Occorre la pazienza di una via negativa che tutto perde e che fa morire di non morire per vedere, in una visione resa casta dalla rinuncia, tutto il fulgore di questa assenza come smisurata grazia di Dio in noi.

Così scrive Simone Weil:

«Un dolore fisico che giunge fino al limite estremo, privo di qualsiasi consolazione perché accompagnato da un completo sconforto morale è la totalità del tempo e dello spazio che in pochi istanti entra nell'infima estensione di un corpo e lacera l'anima. È così e non altrimenti che l'anima rifà in senso inverso il viaggio che Dio ha fatto verso di lei»<sup>17</sup>.

Il Dio che si de-crea è speculare al de-crearsi dell'anima, al suo stesso lacerarsi nella lacerazione stessa del corpo sfigurato/trasfigurato in una dialettica di svuotamento e pienezza che rinvia ad altro luogo, invero un luogo oltre ogni luogo, *topos* dell'increato che entra nel de-creato e questo è la Croce.

Il significato dell'Assenza di Dio è una cifra decisamente volta a valorizzare l'iniziativa della grazia che purifica l'atto di fede e che si inserisce nella radice stessa del pensiero purificando altresì la sua contraddizione con l'evento epifanico, osemremmo dire, dell'ulteriore che non gli permette di arrendersi alla sua sufficienza (per la verità insufficiente), pur facendolo sanguinare sul confine incredibile del Mistero ove hanno fine tutte le sue categorie.

Tale Assenza, dunque, si riferisce al nulla di tutte le immagini a cui deve pervenire la ragione nel suo *quaerere Deum*. D'altra parte, però, essa attiene allo stesso mistero divino che lo protegge da ogni equiparazione. In effetti potremmo ravvisare la sospensione di ogni analogia a favore di una sorta di *sensus eminentior* per il quale anche il linguaggio non può che suggerire e negare ad un tempo.

Il gioco di apparenza e realtà è molto forte in Simone Weil e la dialettica contrastata dei due termini assolutamente pregnante. Si dà una sorta di chiasma per cui ciò che appare è non realtà, laddove l'inapparente è reale. Inevitabile è, altresì, notare come la riflessione weiliano risenta di accenti orientali.

Scriva la filosofa:

«L'assenza apparente di Dio in questo mondo è la realtà di Dio. Questo vale per tutto. Tutto ciò che è nell'apparenza è non realtà.

L'apparenza ha la pienezza della realtà, ma in quanto apparenza. In quanto altra cosa dall'apparenza essa è errore.

Questo mondo in quanto completamente vuoto di Dio è Dio stesso (...)

È questo il mistero dei misteri. Quando lo si tocca si è al sicuro»<sup>18</sup>.

Si evince come la realtà di Dio coincida con un vuoto che può apparire immediatamente di sapore orientale. In realtà il concetto è familiare alla stessa mistica

---

dizio, in questo caso legato alla conoscenza dell'esistenza di Dio, crediamo che debba invece trattarsi - e Simone Weil ce ne dà una prova - di una teo-logica ove però l'enfasi vada posta sulla parte iniziale, a dire che il Dio dell'Assenza, dell'inesprimibile Nulla spezza qualsiasi pretesa di evidenza e possesso.

<sup>17</sup>Weil, *Cahiers*, trad. it. cit., p 106.

<sup>18</sup>Weil, *Cahiers*, trad. it. cit., p ,99.



cristiana da cui Simone Weil attinge. Il Vuoto Santo sottende infatti il fatto che Dio si estenui infinitamente nell'estremo dell'offerta d'amore, ma per riconoscerne il dono occorre svuotarsi. Suprema rivelazione di Dio è invero il Vuoto di Dio. Su questo, però, è necessario fare una sosta. Esso implica tanto un genitivo soggettivo, *ex parte Dei*: dunque Dio che sin dall'eterno si spoglia di Dio, imprimendo a se stesso *ab aeterno* la forma del servo consegnato, dell'innocenza violata, del grido silenzioso dell'Agnello. D'altro canto si tratta di un genitivo oggettivo; bisogna svuotarsi di Dio per sapere chi è Dio, passare per la lotta inquieta, assumere il mistero come il rischio e sfiorarne l'impossibilità per riconoscerla nella Croce.

Simone Weil sarebbe assolutamente d'accordo con Moltmann; *per sapere chi è Dio bisogna inginocchiarsi ai piedi della Croce.*

Si potrebbe aggiungere che non si darebbe più grave *insecuritas* che in questo luogo della sospensione e dell'assenza, nel *non dove* dell'annullamento. Tuttavia è proprio in questo topos paradossale che Simone Weil ravvisa la possibilità di essere sicuri. La non apparenza di Dio che si sperimenta nella piaga di un corpo violato è il climax della Rivelazione, come ben sa l'antica invocazione della tradizione cristiana: *Nelle Tue piaghe nascondici.*

Là, dove più forte è lo sgomento della notte di Dio, della fede, là dove la ne-scienza fa rasentare il descensus verso il proprio nulla, proprio là Dio è perdizione della perdizione, e là si sperimenta lo *skandalon* del *Deus non incompassibilis*, del Dio che patisce la negazione e la miseria dell'altro da sé sparendovi per infinita misericordia. Un percorso, questo, che tocca il climax più alto della tradizione teologica mistica e che rinvia al paradosso della grazia a caro prezzo, a quel mistero santo per cui già Lutero osava, con timore e tremore dire: *nemo contra Deum nisi Deus ipse*, per tacere e suggerire il silenzio dell'adorare<sup>19</sup>.

## **§5 Kenosis e Croce: l'antidoto alla Cristianità totalitaria**

La riflessione weiliano apre uno squarcio profondissimo sul rapporto fra kerigma cristiano e storia. In effetti, la filosofa francese, mentre sottolinea con profonda passione e con rigore teoretico la cifra kenotico, per questo stesso motivo sceglie una fedeltà alla storia che la farà diffidare dei travestimenti della religione, vivendo nella sua stessa vita consumata a servizio della libertà e della verità, quella profonda differenza fra fede e religione di cui il teologo Karl Barth ha parlato in maniera memorabile. Se Dio non può costituire alcuna ipotesi di lavoro (guai a quella filosofia e a quella teologia che vi si aggrappasse), altrettanto recisamente Simone Weil nega che Egli possa sostenere rappresentazioni storiche secondo un modello totalitario, quasi come enfasi del mondo. Weil rivisita la tradizione cristiana evidenziando fino quasi al parossismo il Dio scandaloso della contraddizione e della debolezza. Entrato nel mondo come estenuazione e consumazione di sé, Egli non può non entrare nella storia come *il perdente* rispetto alla logica mondana, senza segni trionfali, nella nudità della Sua partecipazione ai vinti, cui la nostra autrice è intimamente legata, vedendo in essi il sacramento stesso di Dio.

---

<sup>19</sup> La radice latina di ad-orare è ad-os, ovvero portarsi la mano alla bocca come segno di un non poter dire per eccedenza.

Proprio per questo motivo ella ritiene che la Croce sia una sorta di sconfitta di ogni idolatria religiosa la cui portata ossimorica ella ravvisa nella deriva frequente del compromesso con il potere. Asserisce Weil a tal proposito:

«La cristianità è diventata totalitaria, conquistatrice, sterminatrice perché non ha sviluppato la nozione dell'assenza e della non-azione di Dio quaggiù. Si è attaccato a Yaweh così come al Cristo, ha concepito la Provvidenza alla maniera dell'Antico Testamento. Solo Israele poteva resistere a Roma perché le rassomigliava e così il cristianesimo nascente portava la macchia romana ancor prima di diventare la religione ufficiale dell'Impero. Il male fatto da Roma non è mai stato realmente riparato.

Lo stesso vale per Allah ma a un livello inferiore perché gli Arabi non hanno mai costituito uno Stato. La guerra di cui egli è il Dio è guerra di razza»<sup>20</sup>.

Ad un'attenta analisi il testo weiliano denota una forte presa di distanza dall'ispessimento del potere che ha sedotto la religione cristiana, non meno che quella dell'Antico Israele, una delle cause della *religio civilis* intesa come *instrumentum regni*. Ella però sottolinea come questo sia consequenziale ad un'antropomorfizzazione di Dio che legittima la sua deformazione ad enfasi del mondo. A questo Weil oppone la non-azione di Dio quaggiù da leggersi, però, nel segno della *kenosis*, e dello spazio della relazione e della responsabilità che conferisce alla storicità umana, in quanto luogo del possibile una legittimità assiologica capace dell'incontro con l'Alterità divina.

La filosofa francese ritiene di dover rinunciare ad una simile forma di cristianesimo, trovando nella Croce e nella *kenosis* il correttivo critico, così che queste due categorie dovrebbero, a nostro avviso, essere poste contestualmente a capitali ermeneutici di questo brano.

La seconda parte del testo è riservata alla vicissitudine dell'Islam che Simone Weil non vede tanto ordinata al potere quanto, invece, come una sorta di *ius sanguinis*, altrettanto passibile di derive totalitarie. Una riflessione di grande cogenza per la nostra situazione storica quanto al dialogo ecumenico e al multiculturalismo ma anche per ciò che attiene all'attuale recupero della tradizione cristiana. Riteniamo, infatti, che il radicalismo talora intenso di Weil sia un monito a pensare quanto il carattere del Cristianesimo sia kenotico e paradossale e questo porti ad una dimensione agonica ma ad un tempo critica e profetica che, da un lato ci invita a non svuotare la Croce, dall'altro ad una prassi di spogliazione per farsi tutto a tutti senza perdere lo specifico della *parrhesia* e di un lievito di novità che interroghi e renda inquieti nella ricerca incessante dell'ordo di una diversa *ekumene* ove la *civitas hominis* sia in gestazione per la *civitas Dei*, che resti incessante esodo e approdo altrettanto incessante.

---

<sup>20</sup>Weil, *Cahiers*, trad. it. cit., p 205

# RELIGIONE E SCONTRO DI CIVILTÀ

Giulio Moraca

La storia ci sorprende con la sua imprevedibilità, con il suo inaspettato ritorno ciclico di problemi che credevamo superati e per sempre lasciati alle spalle. Si pensi alla tematica religiosa. L'età moderna fra il '500 e il '600 era stata caratterizzata da sanguinose guerre fra le diverse confessioni cristiane. A quel tempo era il fattore religioso a dividere gli uomini, non quello politico, che invece esercitava un'azione pacificatrice ed unitaria. La lotta per la libertà si configurava in termini di tolleranza religiosa, non a caso teorizzata dal primo grande pensatore liberale, J. Locke. La pace di Westfalia del 1648, la stabilizzazione degli stati moderni e il pensiero giuridico-filosofico di matrice giusnaturalistica e laica, arginando l'invasione della teologia, misero fine alle guerre religiose. Nel passaggio fra la modernità e la contemporaneità la religione perde di importanza e di influenza. Nell'Ottocento accanite correnti filosofiche prevedono addirittura la sua estinzione. Sono le ideologie politiche ad essere ora fonte di divisione, di lotte, di rivoluzioni e a causare stragi e violenza. Fra la fine del Novecento e il Duemila il quadro improvvisamente sembra rovesciarsi. In un contesto storico diverso rispetto al passato, la problematica religiosa riesplode, ritorna ad essere incandescente, con tutto il suo orribile ed irrazionale carico di intolleranza e fanatismo. All'alba del nuovo millennio si presenta un incredibile e fosco scenario di guerra di religione e di scontro di civiltà. Civiltà e religione non sono connesse automaticamente, essendo concetti diversi. Però non ci nascondiamo che dietro una civiltà agisce un motivo ispiratore di matrice religiosa. L'Occidente, ad esempio, ha tratto la sua laicità dal cristianesimo. Un interrogativo fondamentale si pone. In mezzo a fideismi ed irrazionalismi di ogni genere, che alimentano terrorismi e violenze incontrollabili, qual è oggi il ruolo della filosofia? Cosa ci può dire l'antico Logos, la Ragione? Ed è dovere dei filosofi dare una risposta precisa, se è vero, per dirla con Hegel, che la filosofia è il proprio tempo pensato in concetti. Due testi ci aiutano nella nostra analisi: "La fine della Storia e l'ultimo uomo" di Francis Fukuyama e "Lo Scontro delle Civiltà e il nuovo ordine mondiale" di Samuel Huntington. Libri molto citati e molto criticati a sproposito, ma poco letti e poco capiti.

A presentarsi su un piano filosofico è lo studio di Fukuyama, un giapponese naturalizzato americano. Il titolo del suo lavoro è stato grossolanamente equivocado e banalizzato dai mass media presso un pubblico sprovvisto. La fine della storia, infatti, non va intesa nel significato convenzionale di fine della successione cronologica degli avvenimenti, ma della storia intesa quale processo evolutivo unico e coerente. Storia in senso hegeliano, meglio hegel-marxista, nel suo senso teleologico, finalistico. Hegel e Marx ritenevano che la storia non fosse senza una suprema finalità. L'ultimo orizzonte era costituito per Hegel dalla società liberale, per Marx da quella comunista. Fukuyama, considerando Hegel un grande filosofo, prende in considerazione non tanto il marxismo, quanto il liberalismo di stampo idealistico e morale, diverso, a suo parere, da quello anglosassone, utilitaristico ed egoistico. E non sfugge ad una domanda di fondo: ha senso oggi parlare di una storia coerente e direzionale, in grado di condurre la maggioranza dell'umanità verso una meta chiara e nitida, la democrazia liberale? La sua risposta, per quanto problematica ed ipotetica, risulta affermativa. Notevole risulta il consenso verso la legittimità del liberali-

smo, che ha trionfato su ideologie quali la monarchia assoluta, il fascismo e il comunismo. La democrazia liberale si presenta punto di arrivo di una evoluzione ideologica quasi mondiale, probabile "fine della storia". Non che le odierne democrazie siano perfette e non esenti da problemi sociali ed economici. Ma si tratta di imperfezioni riguardanti l'incompleta attuazione dei loro principi, come la libertà e l'uguaglianza, laddove rimane valido il loro ideale, che si diffonde in gran parte del pianeta, accompagnandosi con le idee del liberismo e del libero mercato. Forte è la tendenza ad una crescente omogeneizzazione culturale, alla modernizzazione e urbanizzazione. La stessa logica delle scienze moderne imporrà in un prossimo futuro una marcia in direzione del capitalismo. Paesi più sviluppati equivalgono a paesi più democratici. Maggiore sviluppo=maggiore democrazia. La stessa interpretazione economica della storia conduce al capitalismo, ma questa non basta. L'uomo non è solo un animale economico, bensì è da recuperare nei suoi interessi culturali, nei suoi valori morali, nei suoi ideali. Di qui il rimando alla concezione idealistica di Hegel, che ha elaborato l'universalizzazione del concetto di uomo. Nel suo idealismo la democrazia liberale non avrebbe nulla da temere da nemici esterni. E l'ultimo uomo (definizione presa da "Così parlò Zarathustra" di Nietzsche) è l'uomo liberale, creatura della fine della storia ed emerso dopo il crollo del comunismo e la caduta del muro di Berlino. La teleologia nella storia sembra evidente. Ma nello stesso Fukuyama non mancano dubbi e perplessità. Non possiamo prendere il collasso del comunismo come la dimostrazione che non saranno più possibili altre sfide alla democrazia, o che essa in futuro non andrà incontro ad una caduta, ad un destino analogo al comunismo. Per essere sicuri della storia, dovremmo conoscere l'essenza dell'uomo. "Cos'è l'uomo?" La risposta oggi è più che mai ardua e difficile, per via del relativismo odierno. Noi che viviamo nel periodo aureo dell'umanità, possiamo dire che nessun sistema politico, economico, sociale potrà mai soddisfare tutti gli uomini di tutti i paesi. Da una parte il sistema capitalista sarà criticato per le sue ingiustizie sociali; dall'altra, soprattutto con Tocqueville e Nietzsche, si condannerà la sua tendenza al consumismo, al livellamento, all'appiattimento, all'omologazione, al tanto disprezzabile spirito del gregge. Auspicabile è la convergenza al liberalismo da parte di tutti gli uomini, paragonabile non ad "un migliaio di germogli che spuntano da molte diverse piante in fiore", bensì "ad un lungo convoglio di carri lungo una strada, la libertà". È un viaggio possibile, non predeterminato. È possibilità, non necessità. Gli insoddisfatti potranno cambiare direzione o ricominciare daccapo la storia. L'affermazione del modello liberale ha segnato veramente l'ultima meta della storia o è uno dei tanti momenti destinati ad essere travolti da nuovi equilibri? Queste le incertezze nell'alveo dello storicismo del nostro giapponese, naturalizzato americano.

A questo punto il filo della filosofia occidentale sembra interrompersi. Il testo di Huntington non è filosofico, ma geopolitico; non cita filosofi, ma storici, sociologi, economisti. Anch'esso è stato banalizzato e oggetto di malinteso. La sua è un'ipotesi di lavoro, che constata non una realtà effettuale, bensì una pericolosa tendenza al conflitto di civiltà al plurale, che è assolutamente necessario evitare. Tocca un nervo scoperto. Si tratta di un'altra problematica scottante e centrale della contemporaneità, esplosa dopo il crollo del comunismo, che copriva vene aurifere, forze vitali e pulsanti, fiumi carsici, usciti poi allo scoperto. In Huntington le filosofie si traducono in ideologie, quali il socialismo, il comunismo, il fasci-

smo, l'anarchismo, la socialdemocrazia, la democrazia cristiana; tutte di nostra produzione. Nessuna grande creazione religiosa, invece, è nata in Occidente. Mentre il mondo esce dalla sua fase occidentale, le ideologie che hanno caratterizzato l'epoca più recente tendono a declinare e il loro posto è preso dalle religioni. La separazione westfaliana tra ambito spirituale ed ambito politico, di nostra matrice, si avvia ormai alla fine. Il fattore religioso penetra sempre più negli affari internazionali. Il vecchio scontro fra ideologie occidentali è sostituito dal conflitto fra civiltà. Ed è ora di smettere con la vacua finzione di un'unica storia lineare, per parlare di una pluralità di storie. Pericoloso è sottovalutare la conflittualità in un mondo multipolare. È stata una illusione fallace l'idea fideistica che alla fine della guerra fredda tutte le culture avrebbero abbracciato con gioia il liberalismo occidentale. Non vi è stata la creazione di un solo mondo. Lo scontro fra marxismo-leninismo da una parte e liberalismo e capitalismo dall'altra, sull'onda lunga della storia, non è stato altro che un episodio breve ed epidermico rispetto alla lotta fra l'Occidente cristiano e laico e l'Islam teocratico, che ha radici lontane e profonde. La stessa globalizzazione non ha significato omogeneizzazione culturale, non ha creato, come si pensava, il villaggio globale. Modernizzazione non è occidentalizzazione, la quale non può essere ridotta al modello consumistico, alla cultura pop, alla coca-cola, ai jeans. Un conto sono le merci, altro la cultura. L'essenza della civiltà occidentale consiste nella "Magna Charta", non in un qualsiasi prodotto di consumo. Che immagine darebbe l'Occidente di se stesso, se gli occidentali identificassero la loro civiltà con le bibite gasate, i pantaloni alla moda e i cibi ipercalorici? L'unificazione del mercato dei non occidentali risulta superficiale, non tocca in profondità i loro ideali. La lingua inglese parlata nel mondo ha un valore solo pragmatico e commerciale; non presenta nulla di intellettuale. Due orientali di diversa provenienza per scopi economici possono comunicare in inglese, ma poi rimangono attaccati alla loro cultura, non si occidentalizzano. La spettacolarità dei sistemi di comunicazione globale non è automaticamente conversione di idee, né genera pace o sentimenti di comunanza. Le società non occidentali si modernizzano senza abbandonare i loro valori. Come osservava il grande storico Braudel, sarebbe quasi fanciullesco pensare alla modernizzazione o al trionfo della civiltà al singolare come la fine della pluralità di culture millenarie. Tutte le maggiori civiltà si sono identificate con le grandi religioni. La modernizzazione rafforza la diversità, riducendo il potere dell'Occidente. Il mondo sta diventando più moderno e meno occidentale. "Saremo moderni, ma non saremo come voi", questa la fiera dichiarazione d'indipendenza dall'Occidente di tutti i non occidentali.

Nel mondo post-guerra fredda, le principali distinzioni sono simboliche. Proprio nella globalizzazione uomini e donne si pongono alla ricerca della propria identità, chiedendosi "Chi sono e a chi appartengo? E a chi non appartengo e nei confronti di chi sono diverso?". E nella ricerca identitaria la religione costituisce il fattore più importante, anche come reazione al laicismo e al relativismo. Di contro alla passata desacralizzazione si assiste ad un ritorno al sacro, a quella che è stata chiamata la "rivincita di Dio". E i fondamentalismi non sono altro che le increspature di superficie di una ben più grande ondata religiosa. La religione non è più l'oppio dei popoli, bensì costituisce le vitamine dei deboli. I Paesi si avvicinano tramite le affinità culturali, sul cui terreno affondano le radici della cooperazione economica. E riemerge un secolare spartiacque storico fra le differenti aree del mondo. Per Huntington il futuro appartiene all'India, alla Cina, all'Islam. Degna di nota è la rinascita

islamica, caratterizzata da una evidente aggressività , da un'accentuata esplosione demografica, che è soprattutto maschile e giovanile, da una grande mobilità. Rinasce paragonabile, per importanza storica, alla Riforma protestante, con una forza giovanile che ci ricorda la nostra gioventù all'alba della grande rivoluzione democratica del XVIII secolo. L'islamismo, con la sua fortissima spinta dovuta al monoteismo, non ha conosciuto, se non per imposizione artificiale, il sistema degli stati. La sua realtà è sempre stata costituita da clan, famiglie allargate, tribù. La sua è una unità che va al di là delle divisioni nazionali, come il vecchio internazionalismo proletario, anche se in un senso molto diverso. Da non sottovalutare la Cina, caratterizzata da una forte affermazione economica e culturale. Il confucianesimo è l'artefice del suo successo. E i valori confuciani sono l'ordine, la disciplina, la famiglia, il lavoro duro, la responsabilità, il collettivo, l'astinenza dai vizi occidentali. La dedizione al gruppo è prevalente sull'individuo. Anche l'India registra una notevole crescita tecnologica e scientifica e non è immune da un orgoglioso fondamentalismo induista.

È un mondo complesso, non schematizzabile, fatto anche di conflittualità all'interno delle religioni e delle culture, come evidenzia la cronaca quotidiana. Si pensi alle lotte fra moderati ed estremisti presso i musulmani, alla profonda divisione sinica fra il potere della classe dirigente e le striscianti ribellioni di ambienti esoterici, quasi una riedizione della millenaria divergenza fra confucianesimo e taoismo. Scontro delle civiltà e scontro all'interno delle civiltà : questo lo scenario dell'inizio del secolo.

Per quattrocento anni i rapporti fra popoli del mondo si ridussero alla subordinazione all'Occidente, il quale ha potuto spadroneggiare grazie alla forza della scienza e tecnologia, alla politica con tutti i suoi apparati burocratici ed amministrativi, alla potenza militare, alle navigazioni transoceaniche e alla rivoluzione industriale, non in virtù dei propri valori, delle proprie idee e della propria religione (a cui si convertirono, quando non erano forzati, ben pochi esponenti delle altre civiltà). Si trattò per secoli di una violenza organizzata. Gli occidentali dimenticano spesso questa storia, i non occidentali non la dimenticano mai. L'Occidente ha considerato la propria cultura universale, ha stabilito una equazione fondamentale: occidentalismo= universalismo. Ma ciò che è universale per noi, è imperialismo per gli altri. E oggi assistiamo ad una reattività all'universalismo, che è una reattività all'Occidente, la cui influenza è in calo. E Huntington ci fornisce preziose indicazioni per evitare la guerra. È necessario prendere coscienza della pericolosità dell'universalismo. Il libro è stato scritto proprio contro questo pericolo. La possibilità di scongiurare una guerra mondiale dipende dalla disponibilità dei governanti ad accettare un mondo a più civiltà. L'accettazione degli altri deve essere parallela alla preservazione della nostra identità, che consiste nella eredità classica, nel cattolicesimo e protestantesimo, nella separazione tra autorità spirituale e politica, nell'incommensurabile sviluppo della libertà, nello stato di diritto e nel costituzionalismo, nel pluralismo e nell'individualismo, nella società civile e negli organismi rappresentativi. Preso singolarmente nessuno di tali fattori costituisce la peculiarità occidentale. È la loro presenza congiunta, la loro interazione a costituire la coscienza di una identità forte. Importante è la cooperazione fra Europa e d America. Pericolosissima può, invece, risultare l'interferenza negli affari di altre civiltà. Il rischio potrebbe essere lo scatenamento di un conflitto planetario, anche quando l'intervento parrebbe giustificato dal motivo dei diritti umani. Lasciamo agli altri l'evoluzione

delle loro culture. È anche probabile che le libertà individuali si sviluppino presso i non occidentali autonomamente, con la crescita e l'affermazione della borghesia, in un processo analogo a quello che storicamente è avvenuto da noi nell'età moderna. Inoltre bisogna favorire la cooperazione e la comprensione fra i leader politici, intellettuali e spirituali delle diverse civiltà. Utile sarà ricercare non solo ciò che divide, ma ciò che accomuna. Oltre alle differenze ci sono profonde condivisioni fra cristianesimo (nella versione cattolica, protestante e ortodossa), ebraismo, induismo, buddismo, islamismo, confucianesimo, taoismo. In questa maniera si scongiura il pericolo di uno scontro delle civiltà e all'interno delle stesse civiltà.

Fukuyama e Huntington ci hanno dato due letture opposte. L'uno esalta la conclusione di un processo storico-filosofico, che vede la vittoria del liberalismo occidentale, con forti ricadute su quasi tutto il pianeta; l'altro vede il declino dell'influenza occidentale (non dell'Occidente) e l'emergere di culture altre contro universalismo ed omologazione.

Se consideriamo la sola dimensione filosofica occidentale, la prima tesi presenta una sua validità. All'interno dell'Occidente un processo logico-ontologico sembra essersi concluso. Se guardiamo, su un piano maggiormente empirico all'intero mondo, non possiamo non accogliere la seconda interpretazione, anche per la sua capacità di spazzare via sorpassati concetti, divenuti, soprattutto nella volgarizzazione giornalistica e mass-mediatica, vietati luoghi comuni, quali "villaggio globale ed omogeneizzazione". Entrambi, però, al di sopra dei fattori economici e sociali, che contengono una loro legittimità, hanno dato importanza agli aspetti culturali e spirituali della storia, senza cadere in vecchie analisi unilaterali. Abbiamo vissuto un processo di trasformazione molto travagliato, di difficile e non immediata comprensione, che sarà metabolizzato solo dalle future generazioni. Per il momento possiamo e dobbiamo prendere consapevolezza della molteplicità delle vie in una dimensione di perenne ricerca spirituale. Concludiamo, pertanto, con l'appello di Enzo Bianchi, che su "Micromega" ha stigmatizzato la tendenza ad una verità unica, non coniugabile al plurale, che richiede agli altri un'accettazione assoluta. È una tendenza che è durata a lungo, anche nella Chiesa cattolica. "Ma che verità è una verità imposta con l'intolleranza e la violenza? ...pur convinti della verità del cristianesimo, se Dio ha voluto altre strade, nel suo sentire in grande, ha lasciato altre vie al plurale, che dobbiamo accettare. La verità è escatologica, nel senso che non la possediamo. Nessuno ha una verità piena, siamo tutti mendicanti di verità. Lo Spirito nella Storia ci condurrà alla Verità, ma finché siamo nella Storia abbiamo bisogno del contributo degli altri. Mai senza l'altro. Dobbiamo allenarci alla pluralità. E lo Stato deve essere garante di convivenza per tutti".

## **Bibliografia di riferimento**

MicroMega, almanacco di filosofia, 3/'07.

Francis Fukuyama, "La fine della Storia e l'ultimo uomo", ediz. Bur, '03.

Samuel Huntington, "Lo Scontro delle Civiltà e il nuovo ordine mondiale", ediz. Garzanti '06.

## UNA MAESTRA E MOLTI LIBRI DI FILOSOFIA NELLA PICCOLA CORCIANO

**Anna Rita Nutarelli intervistata da Chiara Alunno Corbucci**

Il Circolo Didattico di Corciano si mette in evidenza come fervente e ricco contenitore di iniziative e attività. L'esperienza che la maestra Anna Rita Nutarelli, docente nel plesso di Chiugiana, si è prestata a raccontare, è motore e frutto di un intenso e interessante lavoro la che coinvolge e con lei diversi insegnanti del Circolo, dalla Scuola dell'Infanzia alla Primaria: le attività di filosofia con i/le bambini/e in classe.

Si tratta di attività che hanno dato vita a specifici impulsi e alla stesura di ben quattro volumi pubblicati da Morlacchi Editore (l'ultimo è di imminente uscita), riguardanti le discussioni filosofiche con i/le bambini/e, ma non solo.

**Cara maestra Anna Rita, nel 2005 hai pubblicato, con Walter Pilini come coautore, *La filosofia è una cosa penserosa*, libro dove per la prima volta è possibile ascoltare e perfino riconoscere la voce dei vostri alunni incoraggiati a filosofare. Passa un anno e vediamo uscire un altro libro impagabile: *Cento "maestre di filosofia" in Umbria a cura tua e di Adriana Presentini*, una collega della Scuola Primaria di Niccone (PG). Poi arriviamo al 2008 e ora vediamo uscire, con i colleghi Carrucola e Pilini, un altro libro dal titolo più che singolare: *La filosofia a/ha sei anni e già viene annunciato un quarto titolo, Per una critica della ragion puerile*, la cui uscita è prevista per fine del 2008 nella medesima collana "*Filosofia con i bambini*" (Morlacchi Editore, Perugia). Per caso nel frattempo hai smesso di insegnare e fai la scrittrice a tempo pieno? E in ogni caso: come mai tutti questi libri? Che tipo di esperienza e di collaborazione c'è dietro?**

Nel settembre 2003, allorché mi accingevo ad iniziare la classe terza con il gruppo di bambini e bambine cui insegnavo presso la scuola primaria a tempo pieno "Bruno Ciari" di Chiugiana (nel comune di Corciano, a un passo da Perugia), il collega della classe parallela Walter Pilini mi fece leggere un libro che lo aveva particolarmente interessato, *Le domande sono ciliegie* di Viti e Iacono<sup>1</sup>. Dopo la lettura, molto coinvolgente, Walter mi propose di avventurarmi con la mia classe, così come avrebbe fatto lui nella sua, nel territorio apparentemente inesplorato della filosofia con i/le bambini/e.

Ho volutamente usato il termine "apparentemente", perché ritenevo allora e ritengo ancora oggi che tale esperienza si sia sostanziata nelle nostre classi, grazie ad una modalità di lavoro con bambini/e che ha sempre dato ampio spazio alla "parola". Parola intesa come elemento attraverso cui socializzare le conoscenze pregresse, presenti in ogni componente della classe, per poi, sempre attraverso lo scambio

---

<sup>1</sup> IACONO Alfonso M. – VITI Sergio (a cura di), *Le domande sono ciliegie: filosofia alle elementari*, Manifestolibri, Roma 2003.



comunicativo intenzionale, arrivare alla costruzione di elementi condivisi di conoscenza. In effetti credo fermamente che mettere ognuno/a nella condizione di dare parole ai pensieri sia un valido modo per aiutarlo/a a maturare un pensiero consapevole e critico, spendibile in ogni momento e situazione.

Da questo retroterra culturale l'esperienza è proceduta per assumere, ben presto, connotati suoi propri: sia per le tematiche affrontate (Chi è Dio? Che cosa è il Bene? E il Male? Che cosa è la Giustizia? E l'Amore? E la Libertà?... ) considerate a volte poco adatte ad essere affrontate con bambini/e della scuola primaria; sia per la modalità di scambio comunicativo, in cui non si cerca una risposta più o meno definitiva e si dà spazio ed ascolto alle risposte, consapevoli che per certi argomenti non c'è un esito giusto o sbagliato, ma una possibilità di pensiero.

Mentre realizzavamo le prime "conversazioni filosofiche" con i/le bambini/e, siamo venuti a conoscenza dell'esistenza di "Amica Sofia" guidata dal Professor Livio Rossetti. Il Professore è diventato ben presto un riferimento importante per sostenerci e darci la misura di una nostra iniziale navigazione a vista, che pur non essendo spontaneistica, in quanto pensata e calibrata sui/sulle bambini/e sia nelle proposte sia negli esiti, risultava pionieristica nella costruzione di un valido percorso di pensiero. Proprio perché ne perceivamo il valore e la necessità in un'epoca in cui occorre recuperare il senso della parola come espressione del pensiero ed occorre mettere i/le bambini/e nelle condizioni di dare parole al pensiero, abbiamo iniziato la collaborazione con il Professor Rossetti. Egli è diventato un interlocutore, non direttamente coinvolto nelle classi, che ha validato ulteriormente le nostre iniziative. Da questo alla realizzazione nel 2005 del libro "La filosofia è una cosa penserosa"<sup>2</sup> il passo è stato piuttosto breve. Il libro raccoglie due anni di "fare filosofia" con i/le bambini/e delle classi di cui io e il collega eravamo rispettivamente titolari. Due classi diverse con due insegnanti diversi, che hanno vissuto un'esperienza simile, ma non uguale, che è stata fedelmente trascritta e testimoniata nel libro.

L'anno successivo, con le Cento 'maestre di filosofia' in Umbria<sup>3</sup>, noi insegnanti ci siamo, in un certo senso, "contate", scoprendo anche modalità diverse di approccio al "fare filosofia" con il comune denominatore di dare voce, con intenzionalità e sistematicità, al pensiero di bambini/e.

È stata poi la volta di La filosofia a/ha sei anni<sup>4</sup>, in cui è stato fedelmente raccolto tutto il materiale prodotto in tre classe prime di Chiugiana, nelle quali è stata attuata l'esperienza del "fare filosofia", e attualmente sto lavorando a una pubblicazione<sup>5</sup> che testimonia le esperienze di filosofia realizzate nel Circolo di Corciano da

---

<sup>2</sup> NUTARELLI Anna Rita – PILINI Walter, *"La filosofia è una cosa penserosa. Diario di un'esperienza nella Scuola Primaria di Chiugiana"*, Morlacchi Editore, Perugia 2005.

<sup>3</sup> NUTARELLI Anna Rita – PRESENTINI Adriana (a cura di), *"Cento 'maestre di filosofia' in Umbria"*, Morlacchi Editore, Perugia 2006.

<sup>4</sup> CARRUCOLA Graziella – NUTARELLI Anna Rita – PILINI Walter, *"La filosofia a/ha sei anni. L'enciclopedia filosofica dei bambini e delle bambine di prima elementare. Idee-ragionamenti sul mondo"*, Morlacchi Editore, Perugia 2008.

<sup>5</sup> NUTARELLI Anna Rita – PILINI Walter (a cura di), *Per una critica della ragion puerile*, Morlacchi, Perugia (in corso di stampa).

colleghe che si sono avvicinate a tale modalità di relazione comunicativa e di pensiero con bambini/e.

**Parliamo allora del Circolo di Corciano che ha una sua storia meritevole di essere raccontata. Oltretutto da questo circolo didattico pieno di vita ora escono anche libri intitolati Piccoli Somari Crescono. Forse vuol dire che in questa scuola si allevano degli emeriti somari? Mi rifiuto di crederlo, d'altra parte le parole sono quelle, e ammetterai almeno questo, che non sono proprio rassicuranti...**

In estrema sintesi, credo che il nostro Circolo sia stato da sempre, grazie alle/agli insegnanti che lo hanno animato e lo animano ed ai Direttori che lo hanno diretto e lo dirigono, un insieme di scuole attento a tutti i cambiamenti in ordine pedagogico, culturale e sociale, allo scopo di offrire ai/alle bambini/e un luogo in cui "fare la scuola" cioè costruire le conoscenze e "stare bene" cioè essere accolti/e come portatori e portatrici di specificità tali da necessitare di adeguata e consapevole risposta. Quello che ci anima ancora oggi, consapevoli della tradizione culturale e pedagogica del Circolo stesso, è il desiderio di offrire ai/alle bambini/e in una realtà che cambia una scuola in cui possano vivere opportunità conoscitive e costruire strumenti di sapere per affrontare criticamente la propria esperienza di vita. Da qui l'adesione ad iniziative (soggiorni studio, progetti di educazione ambientale, interculturali...) che sostengano il loro vissuto scolastico, affinché sia il più ricco e consapevole possibile, dando, altresì, il giusto valore alla costruzione delle abilità conoscitive basilari senza le quali nulla si tiene.

Le diverse esperienze realizzate nel corso degli anni possono trovare spazio nel nostro Bollettino di Circolo: volumi curati annualmente dalle insegnanti facenti parte della Commissione Documentazione, di cui sono anch'io una componente e di cui è referente la collega Francesca Scorpioni che promuove nella sua classe l'esperienza della filosofia, per realizzare una sorta di memoria storica delle iniziative intraprese. Il primo volume ha visto la luce nel 2001 con il titolo di "Dietro la lavagna".

Il titolo, riprendendo un'espressione legata ad uno degli interventi punitivi più consueti nella scuola di qualche decennio fa, vuole significare la scuola oltre ciò che è visibile e immediatamente percepibile. In altri termini ciò che c'è dietro le parole, in termini di ricerca, aggiornamento, organizzazione pedagogico-didattica e riflessione. Un bollettino diventa il luogo privilegiato della riflessione e della documentazione che altrimenti non avrebbero né una visibilità, né una memoria. È il luogo privilegiato della memoria condivisa anche del Circolo.

Nel maggio 2007 il titolo, su proposta del maestro Pilini, è stato modificato in P.S.C.: Piccoli Somari Crescono: un'evidente ironica metafora su noi insegnanti, ma anche un evocare importanti riferimenti educativo-didattici (gli ultimi e gli umili di Don Milani) e letterari (pensiamo alla dolce figura del somaro in tanti libri famosi).

**Che tipo di pratica filosofia fate con i vostri alunni? Lo so che non è facile "definire" queste cose, ma ce ne puoi dare almeno un'idea?**

Penso di avere già risposto in parte con quanto detto all'inizio. Aggiungo che non partiamo da testi preconfezionati: le domande scaturiscono dall'attività curricolare o dalle esigenze espresse dai/dalle bambini/e.

Per restare alla recente esperienza con il mio attuale gruppo di bambini/e, quando ho proposto loro l'attività in classe prima non ho mai parlato di filosofia. Mi sono limitata a dire, dopo esserci seduti/e nell'angolo morbido della nostra aula (fatto di divano, tappeto e cuscini) che quello sarebbe stato il luogo ed il momento dei pensieri. Seduti in cerchio, attenti/e che ognuno/a vedesse tutti/e abbiamo cercato risposte ai perché che si portano con sé. Nei primi incontri, soprattutto all'inizio, non è stato semplice far partire la rete di parole. Senza fretta, aggiungendo un po' di tempo ogni volta, bambini/e hanno acquisito maggior consapevolezza di sé e del momento in cui tutta la mia attenzione era ai loro pensieri, non a raggiungere necessariamente un risultato. Sono arrivati non solo ad esprimere i loro perché, ma anche a cogliere quelli più adatti ad essere affrontati nel "Pensatoio" in quanto domande che "non le sapete bene neanche voi grandi!"<sup>6</sup>

"Pensatoio" è la parola che ben presto io e i/le bambini/e della classe prima (ora classe terza) abbiamo scelto per nominare uno spazio ed un tempo altri dal quotidiano. Riprendo fedelmente le parole con cui due mie alunne hanno spiegato che cosa è l'esperienza del "Pensatoio" ad una compagna inserita in classe seconda che non aveva mai vissuto questa modalità di pensiero che cresce.

Quando noi facciamo il "Pensatoio", la nostra classe diventa una classe più importante perché non ci servono i quaderni o le matite, ma solo la mente per pensare a domande dette da noi o dalla maestra per risolverle. Sono domande a cui possiamo dare più di una risposta. La risposta la cerchiamo dentro di noi e non ce n'è una sola esatta. Il "Pensatoio" serve a molte cose: ad allenare la mente, a dire le nostre risposte che noi pensiamo e che secondo noi sono giuste.

Le parole sono fluite. Il mio ruolo si è limitato a trascrivere fedelmente le parole ed anche gli scambi dialogici tra alcuni/e bambini/e. Non sono dovuta intervenire per dare ordine agli interventi, perché per tutti/e è stato subito chiaro che ognuno/a prende la parola quando è il proprio turno, dopo aver riflettuto alcuni minuti sulla domanda emersa. Ciò dà la possibilità anche a chi non se la sente di partecipare subito, di passare il turno e di parlare alla fine del giro. I tempi individuali di riflessione e di elaborazione sono diversi: comunque tutti/e intervengono. Questo è un aspetto importante: la necessità di ascoltare l'idea di ognuno/a. Colpisce, e ciò l'avevo notato fin dalle prime sessioni filosofiche del 2003, con la precedente classe, come intervengano autonomamente e con consapevole ponderazione bambini/e che nella quotidianità della classe vanno spesso sollecitati a prendere la parola. Così come bambini/e che solitamente si gettano nelle attività imparano un uso più riflessivo e disteso del tempo.

---

<sup>6</sup> CARRUCOLA – NUTARELLI – PILINI, op. cit., pag. 160.

L'esperienza della filosofia non è una attività curricolare; non viene proposta per aggiungere una materia o seguire una moda. Ha, comunque, ricadute nella crescita individuale e relazionale (autostima, sicurezza nelle proprie capacità), così come nella costruzione del saper ragionare, pensare ed esprimersi con positivi effetti, credo, anche nel consueto fare scuola e vivere la scuola.

**Negli anni è cambiato molto il tuo modo di fare filosofia in classe? La tua deve essere stata un'esperienza proprio coinvolgente e tale da doverti rimettere in discussione, giusto?**

Si è probabilmente accresciuta la capacità di individuare connessioni e possibilità, di stimolare esperienze di pensiero che scaturiscono dagli interventi o dalle situazioni scolastiche. Ciò che rimane è la sorpresa di itinerari mossi dai/dalle bambini/e verso strade di cui non avevo previsto il percorso. Capita, quindi, che colga io stessa il senso profondo di un Pensatoio nel momento in cui rileggo gli interventi, scoprendo aspetti non del tutto previsti.

Permane costante lo stupore e la gioia nell'ascoltare interventi e scambi, espressi con la serietà e la partecipazione schietta e spontanea di cui bambini/e sono capaci.

**Proviamo ora a guardare avanti. Questa esperienza corcianese avrà un avvenire? È esportabile?**

L'esperienza iniziata a Chiugiana nel 2003 si è diffusa nel Circolo di Corciano, vedendo coinvolte numerose classi di tre scuole primarie ed una sezione della scuola dell'infanzia. Ciò è stato possibile grazie all'istituzione nel Circolo da parte del Dirigente Scolastico, Dottoressa Debora Siena, di una Commissione Filosofia fin dal settembre 2005. La commissione, guidata dal maestro Walter, di cui anch'io faccio parte ("Siamo in pensiero", il suo stimolante titolo) è nata con lo scopo di divulgare l'esperienza del "fare filosofia" e del confrontarsi su di essa. Nella Commissione sono approdate colleghe che hanno realizzato l'esperienza nelle proprie classi. Sono state condivise le esperienze per confrontare le stesse ed avere la misura ed il senso, specie agli inizi, di quanto veniva realizzato.

Io mi auguro che tali esperienze abbiano un avvenire, non solo per i/le bambini/e, ma anche per noi insegnanti, in quanto ci permettono di vivere concretamente momenti di pensiero, di relazione con gli/le alunni/e ed anche con i/le colleghi/e che condividono tale percorso. Sono momenti di pensiero in cui si impara ad andare oltre all'immediatezza, per recuperare una dimensione di riflessione personale ed autonoma scevra o meno impregnata di idee precostituite.

Concludo con le parole di un mio alunno che spiegano questo scambio di pensiero e l'arricchimento che ne deriva: «È come se ci fosse un cervello davanti a noi ed ogni volta che diciamo una riflessione, aggiungiamo un pezzetto. Alla fine, quando il cervello diventa troppo grosso, tutte le riflessioni si distribuiscono nel cervello di ognuno».

**Molto bene. Dunque, complimenti non solo a te, ma a tutto il gruppo corcianese, del quale sono orgogliosa anch'io di far parte. Dopotutto questo quarto libro di cui è annunciata l'uscita, con un titolo così impegnativo, suscita attese anche maggiori.**

Settembre 2008

## **“TESTA DI LEGNO!” QUANDO UN BURATTINO... FA PENSARE**

### **Esperienza laboratoriale di Comunità di Ricerca e pratica filosofica in una Scuola secondaria di primo grado**

**Marta Beatrice Rota**

*Che cosa influisce sul nostro comportamento? Chi sono le persone sagge? La verità si compra? Cos'è il sacrificio? Cosa sono le paure? Cosa significa scegliere? Che cos'è la giustizia? Tutto ha un motivo? Cos'è l'onesta? Perché bisogna dare per ricevere?*

Sono alcuni degli interrogativi che ragazzi dagli undici ai tredici anni si sono posti nel laboratorio filosofico in una Scuola secondaria di primo grado della provincia bergamasca<sup>1</sup>. È un'esperienza svolta nell'anno scolastico 07-08, che ha visto impegnati settimanalmente per un'ora, un gruppo misto di diciotto ragazzi e ragazze, dalla prima alla terza classe.

Sono così due gli anni in cui si è proposto, all'interno del progetto dei laboratori opzionali, un percorso di pratiche filosofiche che fa riferimento al curricolo e alla metodologia della *Philosophy for Children*<sup>2</sup>. Una prima sperimentazione è stata realizzata con due gruppi di alunni sempre della scuola media, appartenenti a classi diverse nell'anno scolastico 06-07. Le sessioni filosofiche si costruivano a partire dallo stimolo narrativo de *“Il prisma dei perché”* di Lipman<sup>3</sup>, nonché da una serie di giochi di gruppo e di ruolo.

I risultati dei questionari di gradimento proposti ai due gruppi di ragazzi hanno mostrato quanto il laboratorio, novità assoluta per l'Istituto scolastico, fosse uno spazio e un tempo di apprendimento significativo per gli alunni, motivante, piacevole, un contesto entro il quale poter esercitare e far maturare competenze relazionali, sociali e cognitive. I ragazzi, attraverso un questionario di gradimento, posti di fronte all'affermazione “Ritengo che il laboratorio mi aiuti a...” così hanno risposto:

- *imparare delle cose che non mi sono mai chiesta, ragionare di più prima di agire;*
- *imparare a discutere con gli altri in modo positivo; socializzare meglio;*
- *esprimere le mie idee in gruppo, esprimermi meglio, ascoltare gli altri;*
- *rispettare gli altri per come sono.*

I ragazzi, valutando il percorso personale e del gruppo, hanno dimostrato loro stessi il valore dell'esperienza vissuta, esperienza che li ha coinvolti globalmente, nelle dimensioni cognitive, relazionale ed emotiva.

---

<sup>1</sup> Esperienza realizzata nell'Istituto Comprensivo di Terno d'Isola, sostenuta dall'Amministrazione comunale.

<sup>2</sup> Movimento educativo, diffuso a livello internazionale, ideato dall'americano M. Lipman negli anni '70, che propone un'educazione al pensare, all'interno del setting della Comunità di Ricerca, in cui la pratica del filosofare è il metodo di indagine conoscitiva.

<sup>3</sup> M. Lipman, *Il prisma dei perché*, Liguori. Uno dei testi del curriculum lipmaniano.

Riflettendo sull'autovalutazione dei ragazzi emerge un percorso grazie alla quale si sono imparate cose nuove, cose sulle quali non ci si è mai interrogati - l'interrogarsi radicale, la problematizzazione sono il motore propulsivo e motivante della conoscenza - un'esperienza di dialogo positivo, afferma l'alunno, quasi come se si volesse far notare una differenza rispetto ad altre forme di confronto vissute dai ragazzi fino a quel momento, che probabilmente li hanno delusi o che non hanno lasciato in loro traccia di positività. Si fa avanti inoltre l'idea di un'occasione per socializzare meglio, "meglio" di quanto si possa fare in altre situazioni. L'immagine di uno spazio in cui poter esprimere le proprie idee e opinioni, i propri pensieri e ragionamenti, sforzandosi di farlo *meglio*, perché si possa chiarificare il proprio pensiero in un clima di ascolto reciproco e nel rispetto di ciò che ciascuno è. La differenza di età, non è un ostacolo, ma un ulteriore stimolo, un alunno infatti afferma: *"mi sento bene come loro nonostante ci sia chi ha un anno di più e uno in meno di me, perché è giusto che ognuno esprima la sua idea"*, un altro dice: *"ognuno ha un'intelligenza, ma fisicamente mi sento alla loro altezza"*; una ragazza afferma: *"vengo ascoltata, nessuno mi giudica, mi diverto con gli altri"*.

I risultati raccolti a maggio 2007 sono soddisfacenti, considerando che il laboratorio è la prima esperienza filosofica dei ragazzi. Per la restituzione dei risultati agli stessi è stato realizzato un cartellone con una sintesi chiara: si sono letti i risultati ed espressi alcuni commenti. Dal confronto nel gruppo è emerso che:

— Il cerchio dialogale filosofico, non è una strategia che viene utilizzata a scuola: la disposizione dei banchi a volte non aiuta oppure ostacola; il confronto emerge, come hanno affermato dei ragazzi, solo qualche volta, quasi per caso, non è utilizzato come metodologia didattica. Un alunno in particolare afferma che il cerchio è funzionale alla discussione, perché *"così ci vediamo in faccia"*.

— La discussione è l'elemento che nell'incontro piace maggiormente. Una ragazza infatti si esprime affermando che *"fa bene parlare con gli altri; sapersi ascoltare e sapere l'opinione degli altri su un argomento"*. Un'altra conferma che il laboratorio è *"l'unico momento in cui si può discutere e dialogare"*.

— Rispetto all'eterogeneità del gruppo ho raccolto un giudizio positivo: una ragazza afferma che *"è bello stare anche con chi ha età diversa"*; un altro compagno aggiunge che *"è bello perché confronti le tue esperienze di vita con uno che è più grande di te"*. L'idea condivisa è che c'è più possibilità di confronto quando le esperienze sono diverse ed il fatto di fare laboratori trasversali aiuta a stare con gli altri.

— Un ragazzo sottolinea con forza il fatto che ha imparato *"a contare fino a dieci, anzi fino a cinquanta"*, prima di parlare. Le attività del laboratorio hanno aiutato e stimolato a riflettere e ragionare prima di esporsi con la parola.

— Per quanto riguarda il consigliare ad altri il laboratorio, una ragazza ha raccontato che all'inizio temeva che "filosofia" fosse un'attività pesante, poi si è informata da amici che avevano già svolto le attività nel primo gruppo, i quali le hanno detto che *"facevano delle belle cose"* e perciò si è inserita nel secondo gruppo.

— La novità del laboratorio, rispetto alle esperienze scolastiche fino a quel momento vissute, è un elemento che emerge fortemente; una ragazza infatti dice: *"non sono cose che fai tutti i giorni... sono nuove"*.

Alla fine della restituzione è stato chiesto ai ragazzi di lasciare un messaggio su un cartellone in modo da sintetizzare il proprio pensiero sul laboratorio. Questo è quanto alcuni hanno trascritto:

- *Sarebbe meglio fare più incontri come questi... e sono troppo interessanti W la filosofia!*
- *Tutti uguali ma tutti diversi!*
- *Siamo tutti liberi di esprimere le nostre opinioni*
- *Tutti liberi di sognare*
- *Adoro questi incontri per poter scambiare le nostre idee e discuterne.*

La restituzione positiva dei protagonisti del laboratorio è stata una spinta notevole: il laboratorio era da riproporre, con aggiustamenti, rifiniture, modellamenti; non può non essere una risposta concreta e significativa ai bisogni e alle necessità dei ragazzi che affermano: *"W la filosofia!"*.

Il nuovo anno scolastico 07-08 ha visto così la riconferma del laboratorio di filosofia con una serie di novità:

- uno spazio apposito, con la possibilità di lasciare tracce concrete sui muri (fogli dell'agenda con le domande proposte dai ragazzi, cartelloni di varie attività connesse, fogli dell'autovalutazione) con sedie e panche mobili da organizzare secondo le esigenze (dialogo, giochi, attività varie...);
- un gruppo stabile di alunni per tutto l'anno scolastico, anche se piuttosto numeroso, tale da non garantire sempre in modo adeguato scambi dialogali con tutti i partecipanti.
- un testo diverso dal curriculum della *Philosophy for Children: Le avventure di Pinocchio*.

Una riflessione si vuole fare a partire da quest'ultimo punto. Tutto nasce, non da una scelta vera e propria, ma da un' "esigenza progettuale". Il laboratorio di filosofia è inserito in un progetto didattico più ampio, che vede al centro la preparazione per l'anno scolastico 2007-08 di una rappresentazione teatrale che coinvolga i ragazzi, i quali sono impegnati in diverse attività laboratoriali: canto, recitazione, scenografia, coreografia, fotografia, giornalino. Tutti i laboratori, gestiti da esperti esterni e/o docenti della scuola, ruotano intorno al prodotto finale teatrale: si lavora in funzione della rappresentazione. Anche il laboratorio filosofico, mi si dice, "necessita" di essere "ricollocato". Quale posto per filosofare in tutto ciò? Se si parte dalla logica del prodotto, nessuno; se si coglie la possibilità di pensare una storia e a partire da una storia, in questo caso dalla storia di un ragazzo-burattino, allora il posto si trova. La mia, da esperto esterno, non è stata una scelta, (mi riferisco al testo), ma ho accolto la sfida. Poteva il testo di Pinocchio interessare i ragazzi della scuola media? Poteva la storia di un ragazzino caparbio e disobbediente al padre far pensare? Poteva il testo originale di Collodi, essere uno stimolo per dialogare in modo filosofico sulla realtà quotidiana attuale? Non restava che provare.



Tecnicamente la sessione si svolge secondo i tempi e i momenti indicati dalla metodologia della *Philosophy for Children*. Un'ora per sessione, una volta la settimana. Il materiale necessario: sedie in cerchio, una lavagna a fogli.

Ogni settimana l'incontro si sviluppa a partire da un capitolo della saga del burattino: a volte per intero, altre per sezioni. La lettura avviene in circolo: ciascuno legge tanto quanto basta, perché anche il compagno vicino possa leggere altrettanto, in modo tale da esaurire il testo leggendo tutti un po'. Una semplice accortezza che è un modo per responsabilizzare ciascuno e per imparare ad aver cura dell'altro e del suo essere parte della comunità. È uno stile di lettura condiviso, che richiede attenzione ed ascolto costanti. I primi tentativi sono stati in parte un fallimento: chi leggeva troppo, chi troppo poco; a volte la lettura del testo era stata completata senza che tutti avessero partecipato; a volte si è perso tempo su chi dovesse cominciare. L'esercizio costante e la riflessione sull'incontro ha aiutato nel tempo i ragazzi a correggere da soli il tiro, dimostrando di settimana in settimana una sempre maggior capacità di lettura democratica.

Dopo la lettura si lascia spazio per eventuali commenti, dopodiché si lavora per la costruzione dell'agenda, ossia delle domande che la lettura ha stimolato. Diverse le modalità di raccolta delle domande: a coppie, a piccoli gruppi, singolarmente. A volte sono gli stessi alunni a indicare la modalità. È un momento fondamentale: domandare significa problematizzare, mettersi in ricerca. Il domandare è il punto di partenza per riflettere, ipotizzare, indagare, ricercare, esplorare. Si tratta di un'abilità trasversale che permea tutte le discipline. Le Indicazioni nazionali, riferendosi all'ambiente di apprendimento della scuola del primo ciclo (Primaria e Secondaria di primo grado) sottolineano in modo chiaro ed esplicito la funzione insostituibile della problematizzazione nella formazione di un pensiero divergente e creativo: "*Favorire l'esplorazione e la scoperta, al fine di promuovere la passione per la ricerca di nuove conoscenze. In questa prospettiva, la problematizzazione svolge una funzione insostituibile: sollecita gli alunni a individuare problemi, a sollevare domande, a mettere in discussione le mappe cognitive già elaborate, a trovare piste d'indagine adeguate ai problemi, a cercare soluzioni anche originali attraverso un pensiero divergente e creativo*"<sup>4</sup>.

L'analisi delle domande rappresenta il passaggio alla fase successiva. È il momento di individuare parole chiave, comuni o no a più domande, di valutare l'incipit delle stesse, di cogliere le tematiche e i problemi nascosti dietro gli interrogativi, anche quelli apparentemente banali. È una fase che richiede tempo e molta concentrazione: tutti contribuiscono all'analisi delle domande. A volte qualcuno propone nuove domande che inglobano più interrogativi. La decisione di dialogare su una domanda spetta alla comunità dei ragazzi che si confronta, valuta e stabilisce il quesito da cui partire per dialogare. Ecco un esempio di agenda costruita a partire dal XXVI capitolo di Pinocchio: *Pinocchio va co' suoi compagni di scuola in riva al mare, per vedere il terribile Pesce-cane*<sup>5</sup>; siamo alla diciottesima sessione:

1. *Cosa significa essere un gruppo?*
2. *Perché Pinocchio non è più monello?*

---

<sup>4</sup> Ministero della Pubblica Istruzione- *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione - La scuola del primo ciclo- L'ambiente di apprendimento*, 2007.

<sup>5</sup>Carlo Collodi, *Pinocchio*, Feltrinelli, 2007, p. 177- 181.

3. *Perché bisogna andare a scuola*
4. *Le brutte amicizie portano a cose cattive?*
5. *Si riescono sempre a conoscere le buone amicizie?*
6. *Cosa porta ad essere premurosi?*
7. *Come mai Pinocchio ha preferito ascoltare gli amici?*
8. *Cosa significa studiare? Perché Pinocchio da un momento all'altro non vuole andare a scuola?*
9. *Perché Pinocchio ritorna ad ascoltare i suoi amici?*
10. *Perché Pinocchio ritorna a prendere la brutta strada?*
11. *Perché gli amici di Pinocchio non vogliono che vada a scuola?*
12. *Perché sono importanti le amicizie?*
13. *Perché Pinocchio non ascolta il suo maestro?*
14. *Si può imparare da altre persone?*
15. *Perché Pinocchio crede che il pescecane sia quello che ha inghiottito il padre?*

I ragazzi hanno analizzato queste domande evidenziando tre temi forti: la scuola; l'amicizia; i comportamenti negativi. Il primo è emerso associando le parole: *scuola – studiare – maestro*, espresse nelle domande 3 - 8 -9 – 12 - 13. Il secondo si è posto in evidenza sottolineando la parola *amici – amicizie*- indicate più volte nelle domande 4 – 5 – 7 – 10 – 12 - 13. La terza pista euristica è quella dei comportamenti negativi, rappresentati dalle parole ed espressioni, sempre indicate dai ragazzi, *monello – cose cattive- prendere la brutta strada* che si ritrovano nelle domande 2 – 4 - 11. Sul cartellone dell'agenda sono indicate le parole chiave con tre colori diversi, uno per ogni pista d'indagine; i ragazzi lasciano isolate le domande 6 - 15 e 1. È proprio sulla n.1 che i ragazzi si soffermano. Invitati a riflettere sulle interconnessioni fra i temi emergenti, qualcuno di loro suggerisce alla comunità che il gruppo può essere un tema in grado di contenere gli altri tre: le motivazioni sono il fatto che a scuola si è gruppo classe; che in un gruppo nascono amicizie più o meno buone e che spesso può accadere che il gruppo porti sulla "cattiva strada". Ricevuto il consenso degli altri componenti della comunità, la parola gruppo è cerchiata con i tre colori che indicano i tre temi individuati. È solo dopo un'analisi di questo tipo condivisa e co-pensata che la comunità formalizza il quesito della sessione, in questo caso specifico, i ragazzi hanno mantenuto la formulazione della domanda n.1 così com'era stata proposta, in altri casi è accaduto che dopo un'analisi dei temi, i ragazzi riformulassero una domanda più generale e soddisfacente la pista euristica individuata. Tutto questo è un ottimo esercizio linguistico e di pensiero in termini trasversali: si compie un'analisi semantica delle parole, si cerca il senso della domanda, si generalizza ricercando le tematiche, si colgono similitudini e differenze fra i significati delle domande. Questo avviene in un clima di confronto in cui ciascuno può portare il suo contributo e lasciare la sua traccia. Individuata la domanda della sessione il dialogo prende forma.

Come si indicava all'inizio le domande che hanno dato inizio alle sessioni filosofiche hanno riguardato temi diversi: il gruppo, la saggezza, i capricci, la verità, il sacrificio, la pietà, la paura, la scelta, il rapporto con gli altri, il senso delle cose, la giustizia. A titolo esemplificativo si propongono stralci del dialogo intorno all'ultimo dei temi sopra citati.

*R1- Secondo me la giustizia è un metodo che serve per punire le persone, anche se a volte non è proprio giustizia, soprattutto in alcuni paesi del mondo. Alcune volte dipende dalle persone: se una persona è ricca gli fanno qualche "favorimento", se una persona è povera, la massacrano di debiti. Alcune volte la giustizia tende più... è molte volte squilibrata.*

*R2- Come ha detto R1.. che i ricchi hanno più possibilità di vincere nella...*

*R1- Nella causa!*

*R2- La giustizia è alcune volte manipolata, comprata eccetera e quindi...però il nome giustizia mi fa pensare che è "giusto", però alcune volte non è giusta!*

*R3- Secondo me la giustizia non si verifica solo nel campo della legge e della politica*

*F- Perché?*

*R3- Si verifica tutti i giorni, a scuola...*

*F- Puoi fare degli esempi?*

*R3- Sì magari al professore sta simpatica più una persona rispetto ad un'altra, solo che non può dare il voto bello in pagella a questa persona se non è brava a scuola, a differenza dell'altra che gli sta antipatica e invece è brava a scuola.*

Sono le prime battute del dialogo: emergono concetti forti come una giustizia dei ricchi e una dei poveri; elemento che cade in contraddizione con la parola stessa, che contiene il concetto di "giusto"; la giustizia manipolata e comprata; l'impatto con le ingiustizie quotidiane in ambito scolastico. Il facilitatore chiede ragione delle affermazioni e incentiva a portare esempi a sostegno di ciò che si dice. Il dialogo prosegue:

*R4- Partendo dal presupposto che il mondo è ingiusto, oggi a scuola ho avuto modo di vivere un'ingiustizia (racconta un episodio). Tra poco c'è il giorno del ricordo, qui si vede che anche la cosa più brutta può succedere a questo mondo: sono state uccise tante persone ingiustamente che non avevano fatto niente, solo perché erano diversi da altri e questa è una bruttissima cosa. Uccisi per un motivo che non è valido, un motivo che neanche su questo mondo esiste (...)*

*F- Vediamo se altri concordano col suo presupposto, cioè che il mondo è ingiusto.*

*R4 ha fatto esempi della storia... fra poco sarà il giorno della memoria è qualcosa che ha a che fare con la giustizia?*

*R5- Nei fatti storici, per esempio della seconda guerra mondiale, i nazisti volevano uccidere gli ebrei e questo non è giusto, perché non avevano motivo... a scuola invece c'è molta giustizia.*

*R1- No, avevano un motivo, ma non era valido!*

*R5- Invece a scuola ce n'è di giustizia, per esempio molti prof che sono attenti, per esempio se uno fa una scorrettezza nei confronti di un altro... un prof disattento punisce un innocente e la lascia passare liscia all'altro; invece i prof più attenti sanno bene chi è stato, sono come i giudici dei tribunali per esempio...*

*F- Quindi secondo te un presupposto per essere giusti e fare in modo che la giustizia si concretizzi è lo stare attenti ai fatti; un criterio per essere giusti allora è leggere bene i fatti; altra cosa che si diceva era il non lasciarsi trascinare da simpatie o antipatie. Proviamo allora a cercare dei criteri che ci fanno amministrare bene la giustizia, anche con esempi molto pratici che vi sono capitati o anche fatti storici che conoscete.*

*(...)*

*R2- Come per esempio nella storia.. che Socrate... che faceva pensare, faceva ragionare gli uomini più maggiori di incarico (...) gli faceva un contro esempio, li mandava in confusione, alla fine è stato ucciso ingiustamente. (...)<sup>6</sup>.*

Ritornano episodi della vita quotidiana, che si intrecciano con fatti storici letti sui libri, spiegati dai professori: la storia è molto meno lontana se fatta oggetto di riflessione critica, in un confronto con eventi della quotidianità vissuti dai ragazzi che non vanno banalizzati, ma che sono un'occasione per far propria la storia, per riflettere su un'idea, per maturare uno sguardo critico sul mondo. Un ragazzo propone una visione diversa della scuola, quale luogo di giustizia, rispetto all'intervento precedente. Si cerca di indagare i presupposti di un comportamento giusto, in questo caso di un professore, che si erge a giudice di una situazione. Il facilitatore chiarifica quanto espresso, rilancia al gruppo, ricostruisce il percorso ermeneutico, rinvia ad una nuova ricerca tutta la comunità, incentiva ad approfondire, svolge la sua funzione di controllo e regia.

Il dialogo riprende la direzione dei fatti quotidiani accaduti a scuola: si tratta di preferenze fra ragazze dello stesso gruppo classe. Ciò diviene l'occasione per affrontare questioni personali, che implicano alcuni rapporti conflittuali che i ragazzi vivono a scuola.

*(...)*

*F- Ma in questa situazione cosa ritieni non giusto?*

*R4- Ritengo non giusto il fatto che (...) ci sono delle persone che reputano altre persone importanti, di livello importante e le altre meno.*

*F- Cosa pensate di questa cosa? (...) È giusto che uno abbia delle preferenze? Nelle amicizie per esempio...*

*Alcuni- Sì.. sì...*

---

<sup>6</sup> Il riferimento a Socrate nasce da un percorso precedente, in classe quinta, alla Primaria, in cui i bambini, già abituati a sessioni filosofiche, affrontando al storia greca, hanno conosciuto la figura del filosofo e la sua storia.

*F- Allora che cosa non è giusto?*

*R2- Che qualcuno venga messo da parte come un amico che hai, per esempio, è un tuo amico che continua a stare con te (...) non ti lascia da parte come una ruota di scorta.*

*R6- Allora perché X. viene escluso?*

*(Un po' di confusione)*

*R7- Io posso risponderti!*

*R8- Secondo me è giusto che uno può esserti un po'antipatico, però quando stiamo giocando se una fa una bella cosa non è giusto non ...*

*R1- Gratificarla!*

*R8- Gratificarla, anche se ti sta antipatica.*

*R7- Io volevo rispondere alla domanda di R6. Dice che X. viene escluso... potrebbe essere un'altra persona ad essere esclusa, probabilmente perché è troppo invadente quella persona e se tu gli dai la mano, lui si prende il braccio, se gli dai il braccio, lui si prende tutto il resto!*

*R6- Forse se noi ci comportiamo meglio con lui, forse lui cambia.*

*(...)*

*R4- (...) X. innanzi tutto ci mette anche un po' del suo e poi si fa delle idee in testa che non sono mica tanto vere, pensa che gli altri gli facciano delle grandi ingiustizie, quando poi sono delle sue idee, grandi che le monta e le rimonta e magari non sono neanche vere!*

*(...)*

*R6- Anche noi dobbiamo cambiare il nostro cambiamento con X.*

La riflessione, stimolata da esempi portati dai compagni, prende corpo intorno alla questione del comportamento giusto e ingiusto con gli altri, simpatici o meno. L'antipatia, si dice, non è una buona ragione per comportarsi ingiustamente. Di fatto ciò avviene; ne è la prova il fatto che un compagno viene escluso dagli altri. Si cerca di affrontare il problema; diverse le posizioni: chi pensa che l'ingiustizia è in qualche modo cercata, chi pensa che sia necessario rimettersi in discussione, rimodellando il proprio comportamento. Riflettere in comunità su cosa è giusto o no, a partire anche da fatti semplici e concreti, aiuta a farsi un'opinione in modo razionale, favorisce la formazione di idee più consapevoli che vanno supportate da buone ragioni, agevola un percorso di confronto con gli altri. La sessione non si è conclusa in un solo incontro: la comunità dei ragazzi ha condiviso la possibilità di riprendere il discorso nella sessione successiva, che ha visto un ulteriore approfondimento del tema, nonché l'emergere di proposte concrete per migliorare i rapporti conflittuali. Certo è che una sessione non è mai risolutiva, ma apre a nuovi approfondimenti e nuove piste.

La comunità di ricerca filosofica nella scuola, in particolare nella Secondaria di primo grado, può essere una proposta incisiva nei contesti di insegnamento e apprendimento per diverse ragioni:

- propone un approccio interdisciplinare attraverso una riflessione sulla complessità del reale;
- favorisce lo sviluppo di competenze comunicative trasversali e mette in gioco il gruppo come risorsa per apprendere in modo collaborativi;
- rappresenta una strada percorribile per prevenire ed affrontare i fenomeni del bullismo generando un contesto relazionale per mezzo del quale maturare la propria identità di cittadini dialogali.

La Scuola secondaria di primo grado comporta, per gli alunni che arrivano dalla Scuola primaria, un salto verso la specializzazione dei saperi, troppo spesso frammentati e disgregati che non sono in grado di comunicare e di interagire tra loro. Le stesse Indicazioni nazionali, in proposito, mettono in guardia da due rischi: "la "frammentazione dei saperi" sul piano culturale e l' "impostazione trasmissiva" sul piano didattico. Le discipline, si afferma nel documento ministeriale, dovrebbero essere viste come "chiavi interpretative" dei problemi complessi che necessitano il contributo integrato dei vari punti di vista delle discipline.

La complessità è ciò che oggi i ragazzi e noi adulti ci troviamo ad affrontare, una realtà che richiede uno sguardo non parcellizzato, ma in grado di cogliere le interconnessioni fra i molteplici aspetti che ogni problema comporta. Le nostre conoscenze e i processi attraverso i quali siamo giunti alle stesse, sono messi in scacco, perché racchiusi in cassetti separati, che non sono in grado di comunicare l'uno con l'altro. L'epoca moderna è segnata fortemente da una conoscenza che entra in crisi di fronte alla complessità:

*"L'obbedienza moderna ai criteri di una logica razionale e strumentale tende via via a trasformare i saperi umani in tecnicismi eruditi, specialistici e settoriali, che rimarranno sempre più spiazzati di fronte alla missione che loro assegnerà la tarda modernità. Ovvero prende corpo concretamente la possibilità che i saperi umani non siano più in grado di accogliere l'attesa di un uomo desideroso di acquisire un sapere capace di dare senso di unità a ciò che egli non riesce più ad unire"<sup>7</sup>. La complessità chiama le nostre intelligenze ad affrontare una sfida: "La tendenza razionalistica alla frammentazione tipica dell'epoca moderna ci ha consegnato un'intelligenza strumentale sempre meno capace di essere all'altezza delle sfide poste dalla complessità umana". Cosa centrano la filosofia e la pratica filosofica con la crisi della conoscenza? Cosa può fare la filosofia? Quale spazio possono aver le pratiche filosofiche nella scuola? L'approccio filosofico propone "nuove chance evolutive ai nostri modi di pensare" uno strumento utile per indagare la complessità. Si tratta di pratiche di conoscenza per le quali la dimensione relazionale e sociale sono fondamentali nell'ottica di un percorso di ricerca: "abbiamo bisogno che il sapere umano, nelle pratiche educative, manageriali, consulenziali, terapeutiche si ricolleggi alle proprie configurazioni storiche e sociali in modo da dare senso a nuovi paesaggi mentali collaborativi e non solo competitivi, in grado di unire e non solo di dividere la complessità umana". In questa prospettiva la scuola è chiamata in primis ad educare ad un approccio alla complessità dando spazi e tempi in cui poter realizzare una ricerca di senso di ciò che si è, si fa, si impara; una scuola che sappia "connettere ricorsivamente pensiero, pratica e relazioni intersoggettive"<sup>8</sup>.*

---

<sup>7</sup> Contesini, Frega, Ruffini, Tomelleri, *Fare cose con la filosofia*, Apogeo, 2005, pag 30.

<sup>8</sup> Ibidem, p. 40-43.

A pieno titolo, perciò dovrebbe rientrare fra le buone pratiche della scuola, la Comunità di ricerca filosofica, quale officina laboratoriale del pensiero e della ricerca di senso; fin dall'Infanzia e per ogni ordine e grado di scuola, a maggior ragione là dove inizia una specializzazione dei saperi, forse più trasmessi che scoperti.

E. Martens, riflettendo su Nietzsche, che denuncia quanto il problema della verità nell'educazione del suo tempo non venga insegnato e di conseguenza non posto, afferma: *"teniamo occupati noi stessi e i nostri bambini con tante cose utili e piacevoli, ma ci teniamo per lo più alla larga da "i più personali problemi della verità". La domanda sul "come e dove" del nostro agire tende a esaurirsi da sé nella routine e negli obblighi quotidiani, oppure viene risolta in singole questioni tecniche. (...) releghiamo ai margini della nostra quotidianità, nelle situazioni eccezionali, la domanda sul come e a che scopo vogliamo o possiamo vivere, e inoltre non ce ne occupiamo noi stessi, ma la deleghiamo agli esperti"*<sup>9</sup>.

Le domande sul "come e sul dove" si collocano fra le domande legittime di cui parla Von Foerster, domande delle quali non si conosce la risposta,<sup>10</sup> domande che non temono la complessità e perciò l'affrontano, non con uno sguardo parcellizzato, ma globale. La ricerca filosofica in comunità pone questo interrogarsi radicale e legittimo al centro. Il processo conoscitivo che è generato dal pensare insieme oltrepassa ogni distinzione disciplinare e si inoltra in tematiche complesse. *Tutto ha un motivo*<sup>11</sup>? – si chiedono dei ragazzini, magari bulli di periferia, bombardati dai mass-media, incanalati in discipline a compartimenti stagni. Pensare insieme ed affrontare la complessità è una necessità a cui i tempi ci richiamano, è un dovere educativo, è un'esperienza possibile.

Pensare in comunità di ricerca significa pensare con gli altri e grazie agli altri. Non è cosa facile, è necessario tempo, esercizio, volontà, riflessione sull'esperienza. I ragazzi del laboratorio di filosofia riflettono sul loro stare in gruppo grazie al momento dell'autovalutazione alla fine di in ogni sessione, ma anche attraverso questionari valutativi a metà e fine percorso.

Il questionario proposto in itinere chiedeva loro se avessero notato, nel corso degli incontri, cambiamenti nello stare in gruppo. Molti hanno risposto in modo positivo portando alcune motivazioni:

- *I ragazzi di prima si sono fatti nuove conoscenze con quelli di seconda e noi di terza: col passare de tempo, alcuni hanno iniziato ad interessarsi del laboratorio.*
- *All'inizio eravamo tutti un po' più freddi, ma poi abbiamo iniziato a conoscerci.*
- *Ci sono nuove persone e quindi più opinioni.*
- *Nel corso degli incontri siamo diventati più affiatati nel partecipare al discorso e ci siamo ambientati, conoscendoci meglio.*
- *Siamo cambiati nel modo di parlare e di sostenere le nostre opinioni.*

---

<sup>9</sup> E. Martens, *Filosofare con i bambini. Un'introduzione alla filosofia*, Bollati Boringhieri, 2007, pag. 13-14.

<sup>10</sup> H. von Foerster: «Definirò "domanda illegittima" quella domanda di cui si conosca già la risposta. Non sarebbe affascinante immaginare un sistema di istruzione che chieda agli studenti di rispondere solo a "domande legittime", cioè a domande le cui risposte siano ignote? Non sarebbe ancora più affascinante immaginare una società disposta a creare un simile sistema di istruzione?».

<sup>11</sup> Domanda su cui si sono confrontati i ragazzi del laboratorio durante una sessione filosofica.

— *Ci siamo conosciuti meglio.*

— *All'inizio non volevo parlare e non mi piaceva, ma dopo sono cambiato.*

— *Ascoltiamo di più e siamo diventati più amici di prima con tutti e anche con quelli appena conosciuti.*

— *Ascolto di più gli altri, rispetto il loro punto di vista, ragiono di più e sono meno impulsivo.*

Il cerchio del dialogo filosofico invita a guardarsi, a confrontarsi, mantenendo l'equidistanza dal centro: tutti sono uguali e rispettati nella loro identità, tutti sono diversi perché liberi di esprimere le proprie idee.

A scuola , lo sottolineano ancora le Indicazioni si deve incoraggiare l'apprendimento collaborativo: *"Imparare non è solo un processo individuale. La dimensione comunitaria dell'apprendimento svolge un ruolo significativo. In tal senso, molte sono le forme di interazione e collaborazione che possono essere introdotte (dall'aiuto reciproco all'apprendimento nel gruppo cooperativo, all'apprendimento tra pari...), sia all'interno della classe, sia attraverso la formazione di gruppi di lavoro con alunni di classi e di età diverse"*<sup>12</sup>.

Nella CdR ciascun membro è stimolo per l'altro, la conoscenza è co-costruita attraverso processi continui di confronto democratico. Non è un percorso unitario, omogeneo, privo di ostacoli, gli stessi ragazzi testimoniano la fatica dello stare insieme. La maggior parte dei ragazzi afferma di sentirsi accolto ed ascoltato dagli altri componenti del gruppo:

— *Quando esprimo la mia idea tutti mi ascoltano e non mi parlano sopra.*

— *Ci si sente tutti e mi lasciano spazio libero per proporre e dire le mie opinioni.*

— *Perché "prendono in valutazione" pure la mia risposta.*

— *Quando devo parlare c'è sempre spazio per le mie parole, ma a volte le mie parole o frasi vengono commentate.*

— *Perché anche se non parlo e non esprimo le mie opinioni vedo come fanno a rispettare il loro turno.*

Solo due ragazzi affermano che non sempre si sentono ascoltati; così si esprimono:

— *in molti casi, quando io , oppure qualcun altro parla, non tutti ascoltano.*

— *perché alcuni mi dicono che le cose che dico non vanno bene, altri le approvano.*

Solo uno dice di non sentirsi ascoltato:

— *Mi prendono in giro e poi fanno "casino" e io non riesco a sentire la professoressa.*

Queste frasi sono state oggetto di riflessione da parte dei ragazzi stessi che hanno riflettuto sul proprio percorso di gruppo. Una sessione del laboratorio è stata

---

<sup>12</sup>Indicazioni nazionali, *La scuola del primo ciclo - L'ambiente di apprendimento*, 2007.



dedicata infatti alla lettura dei risultati del questionario: un momento importante per guardarsi, mentre si impara con gli altri. La riflessione ha permesso di prendere atto di situazioni di disagio da parte di qualche compagno e di pensare insieme nuovi comportamenti da attivare, strategie di gruppo e individuali al fine di migliorare lo star bene in gruppo e favorire il dialogo, così come i processi cognitivi di tutti e ciascuno. Nella Comunità di ricerca si sperimenta e si ricerca così ciò che permette un giusto equilibrio fra individuo e gruppo, elemento che sta alla base della comunicazione ecologica, la quale comporta il *“coltivare le risorse di ogni persona, rispettare la diversità e nello stesso tempo mantenere una coesione globale in modo che le persone possano agire insieme per un obiettivo comune”*<sup>13</sup> che nella sessione filosofica è il pensare insieme, il co-costruire, il dialogare.

Agevolare una comunicazione di tipo ecologico significa, per chi fa il facilitatore, non condurre su strade già tracciate, ma accompagnare, stimolare, proporre domande, puntualizzare, focalizzare, modulare, regolare, provocare, sollecitare, supportare, promuovere, incoraggiare senza essere impositivi, dogmatici o trasmissivi. Jerome paragona il facilitatore alle molecole degli enzimi: *“In biologia le molecole dell'individuo sono aiutate a muoversi nella giusta direzione e a mescolarsi in modo corretto con altre molecole in modo da produrre strutture vitali”*<sup>14</sup>. Con la sua facilitazione sia in termini epistemici che regolativi, propone un modello di comunicazione, un linguaggio positivo, una modalità di approcciarsi agli altri che i ragazzi interiorizzano poco a poco, non perché hanno ricevuto un'imposizione, ma perché ne hanno constatato in situazione la validità, la spendibilità immediata, l'attendibilità. Il comunicare nella CdR è un comunicare ecologico che non va limitato allo spazio-tempo laboratoriale, ma può diventare uno stile nelle relazioni e nei processi di insegnamento e apprendimento quotidiani.

La dimensione comunitaria della pratica filosofica propone il gruppo come risorsa generativa di comportamenti democratici e di rispetto reciproco. Lavorare in gruppo e sul gruppo, incentivando costantemente atteggiamenti riflessivi nei confronti della realtà e favorendo lo sviluppo di un pensiero critico e creativo, può rappresentare un approccio e una strategia utile per prevenire ed affrontare il problema del bullismo, che la cronaca ci propone tanto spesso, così spesso che a volte si rischia di semplificare fin troppo la natura del fenomeno e le sue cause. *“Il bullismo è invece un problema complesso, e, dunque, le analisi degli episodi di cronaca riportati dai giornali e dai media in questi ultimi anni corrono spesso il rischio di una eccessiva semplificazione e stereotipizzazione dei comportamenti devianti, che non sono utili allo scopo di comprendere ciò che accade”*. Per affrontare un fenomeno così complesso sono necessarie azioni che tengano conto dei singoli soggetti, dell'ambiente in cui vivono, delle relazioni che mettono in atto. Interventi che agiscano là dove il fenomeno si sviluppa, nelle relazioni fra pari e non, al fine di ridurre il fenomeno e lavorare in termini di prevenzione e promozione, per incrementare il livello di benessere dei ragazzi<sup>15</sup>. D. Novara e L. Regoliosi sottolineano l'importanza, nel trattamento del fenomeno del bullismo, di un passaggio da una

---

<sup>13</sup> Jerome Liss, *La comunicazione ecologica*, la meridiana, 2005, p. 11.

<sup>14</sup> Ibidem, p. 14.

<sup>15</sup> Maria Assunta Zanetti (a cura di), *L'alfabeto dei bulli. Prevenire relazione aggressive nella scuola*, Erickson, 2007, p. 12-14.

strategia centrata sull'individuo a quella centrata sul gruppo<sup>16</sup>. Filosofare non è certo la sola medicina risolutiva, ma l'ambiente dialogale in cui si sviluppa il confronto è sicuramente un esercizio di abitudini democratiche, un luogo in cui relazionarsi in termini positivi con gli altri, un tempo da dedicare alla riflessione, rapportandosi in modo razionale ai problemi complessi della realtà, compreso quello del fenomeno dei bulli. Il bullismo è un argomento che in diverse occasioni è emerso durante le sessioni filosofiche alla Secondaria di primo grado, in particolare nella sessione in cui la CdR dei ragazzi si è chiesta "cos'è la giustizia?", o ancora nell'incontro nato intorno alla domanda "cosa significa essere un gruppo?". Ecco quindi un'occasione per riflettere in termini co-costruttivi, in situazione, proprio là dove il cancro si sviluppa, nelle relazioni.

Il bullismo, dice Iannaccone, riferendosi agli studi internazionali di Olweus, "è una forma di comportamento aggressivo con caratteristiche peculiari e distintive"; l'autore prosegue indicando tre fattori che discriminano il fenomeno del bullismo:

- *"l'intenzionalità: il comportamento aggressivo viene messo in atto volontariamente e consapevolmente;*
- *la **sistematicità**: il comportamento aggressivo viene messo in atto più volte e si ripete quindi nel tempo;*
- *l'**asimmetria di potere**: tra le parti coinvolte (il bullo e la vittima) c'è una differenza di potere, dovuta alla forza fisica, all'età o alla numerosità quando le aggressioni sono di gruppo; la vittima, in ogni caso, ha difficoltà a difendersi e sperimenta un forte senso di impotenza"*<sup>17</sup>.

A partire dalla definizione di bullismo gettiamo uno sguardo comparativo: da un lato il bullo o il gruppo dei bulli; dall'altro il gruppo della Comunità di ricerca. Due situazioni, due contesti relazionali, due stili di comportamento, due modi di pensare a confronto.

L'intenzionalità nel primo è a servizio di un comportamento aggressivo, di un singolo o di un gruppo verso la vittima; nel secondo la direzione che assume l'intenzionalità è quella della ricerca condivisa e collaborativa e del pensare insieme con gli altri, dialogando. L'esperienza della comunità di ricerca, "è un'esperienza orientata (ha sempre una meta), ha sempre una direzione, il processo coinvolto è sempre quello del dialogo (...), è la risultante di processi critici e creativi (pensiero critico e creativo lavorano insieme). L'ideale di una comunicazione non manipolativa, della creazione di una partnership di individui liberi ed eguali, lo stabilirsi di una relazione simmetrica, la reciproca esplorazione dell'altra individualità, la costruzione cooperativa delle conoscenze, intesa come impresa comune, sono le caratteristiche dominanti e significative di questo contesto e di questa proposta"<sup>18</sup>.

La sistematicità dei comportamenti da bullo implica una coazione a ripetere che non lascia spazio a pause riflessive in cui potersi fermare a pensare. Il bullo agisce in nome di una presunta superiorità, in realtà è in balia di una inconsapevole debolezza. Nella comunità di ricerca filosofica ci si prende invece il tempo per pen-

---

<sup>16</sup> D. Novara e L. Regoliosi, *I bulli non sanno litigare. L'intervento sui conflitti e lo sviluppo di comunità*, Carocci Faber 2007, p. 20.

<sup>17</sup> Nicola Iannaccone, *Né vittime né prepotenti. Una proposta didattica di contrasto al bullismo*, La meridiana, 2007, p. 16.

<sup>18</sup> F.C. Manara, *Comunità di ricerca e iniziazione a filosofare*, Lampi di stampa, 2004, p. 105.

sare, per riflettere, per gettare lo sguardo su se stessi e gli altri. Il pensiero è *“non solo ciò che ci consente di avere consapevolezza di noi stessi e del fatto che esistiamo, ma anche la matrice intenzionale di ogni nostra relazione con cose, persone, situazioni e la garanzia della loro esistenza, oltre che della nostra”*. Il pensare, al centro della comunità di ricerca filosofica, è perciò *“riconoscimento di noi stessi”* e *“possibilità di stabilire relazioni con altri soggetti ed oggetti”*. I contesti di formazione che promuovono il pensare rappresentano *“un incontro autentico e significativo con gli altri e con il mondo...”*<sup>19</sup>. Il pensare ed il pensare insieme possono costituire una concreta opzione pedagogica in grado di rompere la catena di comportamenti violenti, a partire dalle relazioni che si instaurano nella comunità di ricerca stessa, che necessità di tempi per imparare a mettere in atto comportamenti democratici consapevoli.

Nei fenomeni di bullismo i rapporti sono caratterizzati da una asimmetria di potere (il bullo e la vittima; il forte e il debole). Nel cerchio dialogale della comunità di ricerca, tutti sono equidistanti dal centro, tutti hanno la stessa dignità, ciascuno nella sua particolarità è importante e contribuisce al dialogo. M. Buber descrive il dialogo come un discorso in cui *“ciascuno dei partecipanti intende l'altro o gli altri nella loro esistenza e particolarità e si rivolge loro con l'intenzione di far nascere una vivente reciprocità”*<sup>20</sup>. Il dialogo all'interno della comunità di ricerca è uno strumento per educare alla reciprocità, alla collaborazione, ai rapporti simmetrici, mettendo le persone in condizioni tali da sperimentare loro stesse un ambiente di apprendimento cooperativo, con tutte le sue difficoltà ad essere tale.

Sembra quasi tutto facile. Basta applicare le regole. I tempi di maturazione della consapevolezza della comunità di ricerca ad essere tale sono in realtà lunghi ed il cammino è tortuoso. Sarebbe più semplice presentare ai ragazzi i valori del rispetto e della solidarietà tramite altri dispositivi formativi più trasmessivi e direttivi, ma mancherebbe il banco di prova, l'essere in situazione, là dove nascono le relazioni. È funzionale invece mettere i ragazzi in condizioni di sperimentare rapporti reciproci dialogali e al tempo stesso consentire che, all'interno di questi, si aprano spazi di riflessione metacognitiva. Rispetto all'educare ai valori Lipman sostiene che: *“l'educazione ai valori si rivela ignominiosamente fallimentare quando è basata esclusivamente sulla convinzione che tali valori siano innati o intrinseci e che l'educatore non debba far altro che rivelarli al suo allievo. I valori sono positivi solo in funzione di una loro giustificazione. Siamo concordi sul fatto che la pace sia bella e giusta e che la violenza sia brutta e riprovevole, ma simili caratterizzazioni paiono deboli e poco convincenti, se non sono accompagnate da giustificazioni. Non possiamo più limitarci a dire agli studenti che è ovvio che, ad esempio, il coraggio è positivo, senza impegnarli nel duro lavoro concettuale di distinguerlo dall'imprudenza o dall'avventatezza o di trovare le ragioni che nel caso specifico lo giustificano”*<sup>21</sup>.

Se il gruppo dei bulli dice: *“O con noi, o contro di noi”*; la comunità di ricerca risponde: *“Noi: sia « con » che « contro »”*. Il gruppo dei bulli afferma di essere un noi esclusivo, a partire dal fatto che c'è qualcuno che è contro o diverso da esso e che si trova ad essere vittima, in un rapporto asimmetrico totalmente a sfavore di

---

<sup>19</sup> M. Striano, *Quando il pensiero si racconta*, Meltemi, 1999, p. 35.

<sup>20</sup> M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, Edizioni San Paolo, 1997, p. 205.

<sup>21</sup> M. Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e pensiero, 2003, p. 131.

uno solo. Nella comunità di ricerca c'è sempre un noi, composto da ciascuno io con la sua particolarità, ma questo noi è inclusivo in modo simmetrico e reciproco, ma non omologante; la comunità è luogo in cui si impara ad essere noi, sia quando si è d'accordo (con) sia quando si esprime un dissenso (contro), in quanto l'altro è occasione di crescita reciproca, sempre e comunque.

Per vincere contro la cultura del bullismo occorre investire nella cultura del dialogo dialogale; è cosa faticosa ed impegnativa. La conquista panikkariana di una nuova innocenza è "dolorosa e difficile" non è il recupero di un'innocenza perduta, perché "non si tratta (...) di un ritorno in Paradiso, né di una nostalgia del passato; si tratta di vivere la Vita nella sua pienezza, con la maturità delle esperienze della storia e l'entusiasmo per la costante novità della vita stessa. Dopo millenni di una cultura della forza e della guerra, l'unica alternativa per la sopravvivenza è una cultura della solidarietà e della pace"<sup>22</sup>.

Chiudiamo con alcuni commenti che i ragazzi hanno lasciato nello spazio libero del questionario:

— È stato molto bello e divertente, interessante e (siamo stati) molto "ragionativi" nell'esprimersi con domande ed opinioni. Anche se a volte qualcuno fa altre cose o chiacchiera, però sono contenta perché ho imparato ad esprimermi e ascoltare di più.

— Ci si può aiutare ragionando e imparando e se qualcuno non sa, cito Socrate che disse: io so di non sapere!

— Questo laboratorio di filosofia serve ad affrontare le proprie paure discutendone con i propri compagni e a divertirsi dialogando.

— Se si "potrebbe" lo rifarei, se non fossi in terza media.

— W il laboratorio di filosofia.

Queste esperienza laboratoriale di pratica filosofica ci svela che anche la testa di legno più dura, non quella del burattino che fa disperare il povero Geppetto, porta in sé un germoglio che noi insegnanti, educatori, formatori, genitori abbiamo il dovere ed il piacere di far sbocciare e crescere.

---

<sup>22</sup> R. Panikkar, *La realtà cosmoteantrica*, Jacka Book, p. 83.

# NON SOLO “FILOSOFIA CON I BAMBINI”: ANCHE E SOPRATTUTTO CON I TEENAGER

Livio Rossetti

L’universo della filosofia con i bambini costituisce ormai un pezzo di mondo riconosciuto come tale, il numero degli insegnanti della primaria (e della preparatoria) che vi si dedicano sta crescendo, in Italia, con ritmi che potremmo anche definire “cinesi” (malgrado si registri, per ora, una spiacevole mancanza di dati quantitativi) e non a caso di ciò si è accorta l’industria editoriale. Di più. Ormai non sono solo quattro eletti a sapere che non si parla certo di effettuare delle forme di iniziazione a un pensiero adulto, comunque questo venga identificato e, per così dire, sminuzzato (dunque non si parla nemmeno di preparare per loro un certo numero di nuovi “Bignami” a fumetti e in quadricromia), bensì più semplicemente di coltivare – o meglio, smettere di soffocare – il potenziale filosofico che i bambini (e non solo loro) naturalmente hanno. E come? Accordando loro diritto di parola, invitandoli a maturare pensieri, creando attorno a loro un contesto di ascolto, favorendo forme di confronto. Il compito del docente che si dedica a queste forme nobili di “coltivazione” è di lasciare il tempo necessario a chi magari è un po’ meno pronto, facendo in modo che gli altri aspettino di buon grado, di contenere le possibili divagazioni (“Ma, bambini, di cosa stavamo parlando? Beh, allora parliamo di questo, non di altre cose”), di prevenire l’eventuale banalizzazione delle frasi e smuovere un pochino le acque (per esempio: “Perché?”, oppure: “Avete notato che Roberta ha detto all’incirca il contrario di Alessandro? Alessandro, ripeti, per favore. E ora tu, Roberta, ripeti. È quasi il contrario: strano no?”), ma non molto di più. In particolare ha cura di non mettere in circolo le sue personali convinzioni e di non concludere: niente insegnamento, nemmeno mimetizzato. Sappiamo infatti che i bambini non hanno l’età per fare i filosofi e nemmeno per studiare la filosofia, per cui nemmeno avrebbe senso indurli a ricordare che Aristotele parlava di atto e potenza, o che Platone parlava tanto delle idee.

Bene, questo con i più piccini. Poi ci sono modulazioni diverse, “scuole di pensiero” diverse, c’è la filosofia “con” e c’è la Philosophy “for”, ma queste le possiamo tranquillamente declassare a variabili secondarie.

Le cose cambiano se ci spostiamo sul versante “scuole medie” perché quella è un’età tremendamente difficile, inoltre le differenze tra chi è precoce e chi non lo è si ingigantiscono, per cui la difficoltà di individuare un minimo denominatore comune filosofico che vada bene per una classe delle Medie è impresa poco meno che erculeo. Ci sono esperienze in questo senso, se ne potrebbe discutere, ma non lo farò ora. Mi limiterò a riferire un dettaglio di pregio: sono i genitori che cominciano a mobilitarsi per sostenere la domanda di filosofia e reclamare un po’ di filosofia anche per i propri figli.

Passiamo dunque alle superiori. A quindici-sedici anni è facile che le resistenze di fronte a una eventuale proposta di mettersi a *philosophieren* insieme aumentino. Per riuscire nell’impresa ci vuole una mano più formata e più sicura, perché più grande è il rischio di fare flop. Però di fare filosofia anche con loro c’è un bisogno perfino maggiore, infatti la società li avvolge in condizionamenti sempre più irresi-

stibili che vanno dalla moda alle canzonette, dai balli agli sport, dall'elettronica ai divi, dalla moto ai primi approcci amorosi e oltre. Ognuna di queste 'sirene' è lì a pretendere che questi ragazzetti si diano subito un criterio, e perfino che sappiano accettarsi malgrado tutto ciò che, forse, non va come dovrebbe. Il tutto mentre a scuola accade che si chieda loro di studiare, quasi soltanto di studiare. Certo, tutto ciò complica molto le cose, ma proprio per questo ci sarebbe uno specialissimo bisogno di creare delle alternative offrendo non solo e non tanto nuovi tipi di divertimento, quanto piuttosto momenti di conversazione che siano però rigorosamente non-competitivi, momenti in cui non si pensa alla prestazione ma si prova a ragionare insieme.

Orbene, per questa fascia di età si è recentemente delineata almeno una strada che si direbbe molto molto promettente: il cosiddetto "caffè filosofico del mattino" su cui si è cominciato a mettere gli occhi a Perugia e dintorni, dapprima ad opera della locale sezione SFI ([www.sfiperugia.it](http://www.sfiperugia.it)) e subito dopo dall'associazione *Amica Sofia* ([www.amicasofia.it](http://www.amicasofia.it)). Di cosa si tratti lo si può spiegare facilmente. Due classi, possibilmente dello stesso anno, meglio se due classi che non si conoscono, si vedono – diciamo – alle 11, per un'ora e mezzo, in territorio neutrale, ciascuna con un insegnante di classe, per discutere di un tema filosofico con una persona terza che possa fare da interfaccia. C'è un eccellente argomento per avviare il discorso: chiunque si metta lì, in mezzo a loro, a fungere da interfaccia, potrà sempre dire che le sue opinioni di adulto interessano infinitamente meno delle opinioni di cinquanta quindicenni, sedicenni o diciassettenni. Infatti chi mai ha idea di come ragionino quei cinquanta lì?

Le prime volte il tema – da introdurre con il necessario garbo, ovviamente – può essere proposto a partire da una lista di temi 'caldi' (es. "Ci capiamo?"; "Il mostro che si cela in noi"; "Screanzati per essere autentici"; "Mi vuoi/ti voglio veramente bene?"; "I politici"; "Liberi di...") e temi relativamente 'freddi' (come potrebbero essere alcuni paradossi di Zenone; "L'arte di raccontare una barzelletta"; "La gaffe"; "Uguale ma tanto diverso"; "Roma ladrona" etc.). Se va bene, i ragazzi saranno contenti di confrontarsi di nuovo, sia con la stessa classe sia con altre classi, della stessa scuola così come di altre scuole. Il gusto di fermarsi a ragionare si combinerà con il piacere di fare sempre nuove conoscenze, il fatto di finire per non prendere la parola la prima volta si tradurrà in stimolo per prenderla la volta successiva... insomma il sistema è in grado di funzionare. E anche di dar luogo alla produzione endogena di sempre nuovi argomenti su cui confrontarsi.

Infatti l'obiettivo è solo di confrontarsi, senza l'impazienza di arrivare a delle conclusioni e senza alcuna velleità di prendere confidenza con Cartesio o Wittgenstein: basta provare a dire. Provare a dire delle mezze fesseria, talvolta, ma in un contesto in cui si prova davvero a dirne il meno possibile. E intanto pensare, rimuginare. Nel frattempo dovrebbe crescere l'autostima semplicemente perché anche ciò che hai detto tu ha interessato, ha fatto pensare; inoltre si fluidifica il sistema delle relazioni personali, ci si confronta con alcune maniere di stare insieme, si stemperano una serie di riserve mentali...

Quello che si sta delineando è un circolo virtuoso addirittura potente. Sempre che le sessioni siano condotte con mano felice, la novità della situazione in cui i ragazzi vengono a trovarsi sa essere trainante. E dunque si delinea un modo nuovo e promettente di fare filosofia al di fuori dell'ora di filosofia, non necessariamente con

un prof di filosofia; per di più, anche e soprattutto in quegli istituti di istruzione secondaria superiore nei quali non è previsto nulla di filosofico. Quindi, per esempio, negli istituti professionali così come ai "Geometri". Non solo, dunque, ai licei.

E con ciò ritorniamo, per un momento, al lato brutto dell'adolescenza, alla difficoltà di comunicare, al rifiuto del dialogo con cui spesso si scontrano genitori e docenti, alle follie che incombono. Supponiamo di offrire queste opportunità anche alle classi più impossibili, quelle dove i ragazzi difficili sono un certo numero e dove il clima non è dei migliori... non si rischierebbe una sorta di miracolo? Certo, bisognerebbe che anche i genitori facessero la loro parte nel "reclamare" l'avvio di esperienze del tipo indicato. E così pure le scuole, i collegi dei docenti, i singoli professori, compresi quelli di religione e non solo quelli che possono vantare una laurea in filosofia. Ma chi l'ha detto che questo non possa accadere? Anche perché le sessioni del tipo indicato hanno attitudine a funzionare da autentici lubrificanti, in grado di incidere su una intera serie di sgradevoli scricchiolii e innescare dinamiche di gruppo più sane. Basta solo *non* pensare al tocco magico che all'improvviso cambia tutto. Non tutto e non all'improvviso, certo, ma poco a poco, impercettibilmente e tuttavia direi quasi implacabilmente – beh, questo sì, secondo me!

Al confronto, il tipico "caffè filosofico" (quello di Perugia che ha fatto da 'levatrice' può vantare qualcosa come ottanta incontri in cinque anni) non è così vitale come il "caffè filosofico del mattino" per la semplice ragione che chi vi partecipa è più posato, è fin troppo riconciliato, o comunque non è così disposto a rimettersi in gioco come può esserlo un gruppo di teenager.

Il problema più serio è, forse, quello degli animatori, ossia le 'interfacce' che si attribuiscono la funzione di introdurre il quesito e poi dedicarsi all'ascolto. Se si tratta di professori, potrebbero non essere così pronti a svestire, per l'occasione i panni di professori e lasciarsi tentare dall'opportunità di dire la loro e/o di dirigere l'orchestra. Ossia di non dedicarsi, come invece dovrebbero, all'ascolto curioso. Ma che si sappia: non è quello il momento giusto per lanciare idee. Quello è un momento in cui dall'interfaccia ci si attende, al 99%, ascolto e solo ascolto: quindi curiosità e apertura mentale, ma a partire da uno status di arbitri che per nulla al mondo si permettono di entrare in partita da giocatori e così scompaginare ogni cosa. Infatti il "caffè filosofico del mattino" ha attitudine a fungere soprattutto da lievito e svolgere una funzione eminentemente preparatoria, preliminare. Non è infatti in quell'ora e mezzo che ci si può proporre di arrivare a delle conclusioni. Che uno si proponga un obiettivo del genere non sarebbe buon segno, credo.

Infine, poiché nel corso dell'anno scolastico "gelminiano" 2008-09 alcune di queste esperienze verranno comunque tentate in varie parti d'Italia, appare desiderabile che le persone che vi partecipano a qualunque titolo abbiano cura di annotare e raccontare qualcosa. Nel sito della SFI nazionale o, per esempio, utilizzando il forum di Amica Sofia.

# SPUNTI DI RIFLESSIONE: LABORATORIO PREFILOSOFICO CONOSCI TE STESSO

Giulia Santi

*giulia.santi@tele2.it*

In questo articolo si intende presentare il progetto laboratoriale "*Conosci te stesso*" nella sua effettiva realizzazione, avvenuta tra febbraio e aprile 2008 in una seconda superiore del Liceo scientifico-tecnologico "E. Medi", di Galatone (Lecce). Le premesse teoretiche e gli obiettivi, dai quali si è partiti per progettare il laboratorio, presentati analiticamente nello scorso numero di Comunicazione filosofica, sono stati principalmente quelli di stimolare i ragazzi alla riflessione, al dialogo, al confronto, nella convinzione che l'incontro con la filosofia, con i *perché*, possa avvenire anche prima del canonico e programmatico inizio dell'insegnamento della materia, cioè prima del terzo anno delle superiori. Gli incontri sono stati quindi prefilosofici in quanto da un lato i ragazzi non avevano ancora avuto modo di avvicinarsi alla filosofia come disciplina (pre-), dall'altro è stato proprio attraverso un ritorno (-filosofico) ai problemi (attraverso brani, argomentazioni, metodi di indagine) che si sono toccate le diverse questioni circa la conoscenza autentica del sé, perno attorno al quale sono ruotati tutti gli incontri.

Il metodo che è stato adottato è stato quello della ricerca, stimolando i ragazzi a vivere un'avventura dentro se stessi, arricchendosi anche dello sguardo dell'altro. Gli strumenti utilizzati per *accendere* le loro riflessioni sono stati diversi in ogni incontro, letture (tratte da classici del pensiero, ma anche della produzione letteraria e poetica) ma anche canzoni, filmati, musiche e immagini, presentati in maniera tale da divenire *stimoli critici*, che aprono al dubbio e alla ricerca.

In questa sede si intende ora tracciare, con uno sguardo più attento agli incontri realizzati, una valutazione generale del processo messo in atto tenendo presente anche il livello di soddisfazione dei partecipanti, così come emerso da un questionario di verifica conclusiva sottoposto ai ragazzi.

## Articolazione degli incontri

Il progetto si è articolato in otto incontri, di circa due ore ciascuno, a cadenza settimanale, per non gravare in modo eccessivo sul tempo a disposizione dei ragazzi, ma nello stesso tempo permettere di creare un percorso continuativo ed organico.

La progettazione specifica di ogni appuntamento, così come era contenuta nella programmazione iniziale, nella realizzazione pratica si è armonizzata con le risposte e le caratteristiche specifiche dei ragazzi coinvolti; elementi emersi grazie al dialogo continuo che si è andato a creare nel gruppo di lavoro (dieci sono stati gli studenti della classe che hanno seguito tutti gli incontri). Inoltre, rispetto al progetto iniziale in corso d'opera si è dovuto rinunciare al *gemellaggio delle conoscenze* che si sarebbe dovuto stringere con classi parallele di un liceo di Venezia, per problemi logistici e organizzativi della scuola veneta.

**I INCONTRO:** *Scoprire il filosofare*



**obiettivo:** comprendere come la filosofia nasca da interrogativi propri del pensiero e dell'esistenza di ciascun uomo fin dalle origini;

**valore pedagogico:** importanza dell'imparare a pensare insieme.

Durante il primo incontro, dopo una presentazione rapida del progetto da parte delle docenti coinvolte, Rossana Carpentieri e Maria Baglivo, e della sottoscritta, si è partiti dal chiedersi che cosa potesse essere la *filosofia* ed a che tipo di attività si alludesse con il termine *filosofare*. Si è iniziato quindi un *brain-storming* nel quale i ragazzi, ai termini precedenti, abbinavano concetti quali: astratto, mondo di idee, qualcosa di non materiale, pensare... Questa tempesta di idee è stata quindi scritta su un cartellone, con l'intenzione di riproporre la stessa domanda al termine dell'incontro, al fine di arricchirne i collegamenti. Cuore dell'incontro è stata la lettura collettiva e la conseguente riflessione, in merito a due brani, proposti come schede ai ragazzi. Il primo consisteva nella trascrizione di due scene tratte dal film *Matrix* dei fratelli Wachowsky, mentre il secondo era *Il mito della Caverna* di Platone. I due testi sono stati presentati ai ragazzi, senza alcuna indicazione circa la loro provenienza, per evitare di *irrigidire* la loro riflessione. Durante e dopo la lettura sono sorti gli interrogativi dei ragazzi, circa l'identità dei protagonisti, l'argomento, il tempo e lo spazio dei dialoghi. Dalle parole dei ragazzi è emerso come in ogni brano fossero numerose le opposizioni, morte/vita, schiavitù/libertà, sonno/veglia, fittizio/vero, apparente/reale, ombre/oggetti reali, caverna/mondo esterno e molte altre. Il dibattito è stato molto lungo nel momento in cui si è ricercato un possibile filo conduttore che unisse tutte queste opposizioni, individuandolo poi nell'interrogarsi dell'uomo circa la sua esistenza e il mondo che lo circonda. Si è quindi passati a contestualizzare entrambe le letture, sottolineando come l'uomo da sempre si sia posto degli interrogativi sulla vita, sulla realtà, sulla possibilità di conoscerla elaborandone una propria visione, sforzandosi di riflettere e comprendere gli eventi, e di come questo voglia già dire *filosofare*. A conclusione dell'incontro si è tornati al *brain-storming* iniziale nel quale sono stati inseriti tutti i nuovi elementi emersi dalle discussioni precedenti, aggiungendo quelli ricavati da una semplice scheda, proposta ai ragazzi, nella quale sono state inserite le differenti visioni della filosofia proprie dei filosofi, che hanno caratterizzato, con il loro diverso modo di vedere il mondo, il significato stesso del termine.

**II INCONTRO:** *Affrontare lo 'Stato di tensione'.*

Riflessione sul vivere nella caoticità contemporanea;

**obiettivi:** prendere coscienza della difficoltà di essere se stessi in un mondo automatizzato;

iniziare il percorso di ricerca interiore;

**valore pedagogico:** importanza del vivere autentico.

Questo secondo incontro è stato finalizzato ad una riflessione sulla contemporaneità e sullo spazio di *autenticità* che ognuno riesce a ritagliarsi.

Come stimolo è stato utilizzato il cd *musico-filosofico* dal titolo "Conosci te stesso"<sup>1</sup>, in particolare è stato proposto l'ascolto (musica e testo) della traccia 1 "Stato di tensione", che descrive il fluire caotico del mondo contemporaneo, e della traccia 2 "Esplosione rallentata del mio essere", in una versione esclusivamente strumentale. Durante l'ascolto sono stati quindi invitati i ragazzi a scrivere nel primo caso alcune parole del brano che catturavano la loro attenzione stimolando l'immaginario, nel secondo invece ciò che la sola musica evocava loro, descrivendo dove fosse giunto il loro pensiero lasciato libero. Le scritture, le impressioni, sono state poi comunicate al gruppo. È emersa una concentrazione delle riflessioni attorno al ruolo del soggetto nel mondo, alle paure e alle difficoltà che si incontrano e alla voglia di essere realmente se stessi rapportandosi con gli altri. Ognuno ha poi scelto tra espressioni da cui partire, rendendole molla propulsiva per una fase di scrittura creativa. A partire da alcune parole, scelte tra quelle scritte in precedenza, ogni ragazzo ha formulato frasi e pensieri (anche gli insegnanti, che in questi incontri non si sono posti con atteggiamento *giudicatore* e valutativo, hanno condiviso il *gioco di scrittura e pensiero*, potendo essere percepiti dai ragazzi come parte del gruppo). Il foglio è stato poi passato al compagno che ha continuato il testo seguendo i *sassolini lasciati* in precedenza, pur mantenendo la libertà di palesare continuità o discrepanza di vedute.

L'incontro poi si è concluso con un *brain-storming* su cosa significhi cercare e conoscere se stessi, in base alla lettura delle produzioni, alla discussione sulle problematiche emerse e all'ascolto *ragionato* della canzone di Branduardi "Vanità di vanità".

**III INCONTRO:** *Entrare dentro se stessi*, costruzione e condivisione di paesaggi interiori.

**obiettivi:** riflettere sulla propria interiorità, cercando di intravedere cosa 'abbiamo dentro';

**valore pedagogico:** importanza del conoscersi e dell'accettarsi, nelle potenzialità e nei limiti.

La prima parte del terzo incontro è stata dedicata alla presentazione di un "qualcosa", brano testuale, canzone, immagine, che ognuno dei ragazzi ha portato in classe come elemento 'rappresentativo' del proprio stato interiore, del proprio essere. Ogni alunno ha spiegato il perché della scelta e il significato intrinseco dell'*elemento* presentato, finendo per parlare di se stesso in maniera franca e aperta.

In un secondo momento, si è passati alla fase di *produzione*. Durante questo incontro come stimoli sono stati proposti alcuni brani poetici inerenti la tematica, mentre la fase di *espressione* da parte dei ragazzi è stata di tipo iconografico.

Sulle pareti dell'aula, tappezzate di carta da pacchi, i ragazzi hanno tracciato la propria silhouette in pose per loro 'comunicative', per poi decidere di «cosa riempirsi» Frasi, immagini, semplici colori, hanno rappresentato paure, sogni, passioni,

---

<sup>1</sup> *Conosci te stesso*, opera musico-filosofica, *musiche di Francesco Rizzo, testi di Giulia Santi, voci di Giulia e Francesco, Mixaggio e registrazione di Stefano Rizzo [2005]. Ensemble* di riflessioni e musica, tappeti sonori e labirinti di parole che prendono vita dal tema del *γνωθι σαυτον*, scritto sul tempio dell'oracolo di Delfi, e giungono a spirale a scavare all'interno di ognuno di noi [anche questo aspetto è stato più approfonditamente trattato nello scorso numero].

emozioni, inclinazioni fino a costruire, ispirati da musiche molto particolari di sottofondo, il proprio *paesaggio interiore*.

**IV INCONTRO:** *Guardarsi allo specchio, incontrare lo sguardo degli altri.*

**obiettivi:** imparare a 'guardarsi' allo specchio, comprendere come la propria identità sia frutto di un relazionarsi con il mondo, con lo sguardo dell'altro in un arricchimento reciproco.

**valore pedagogico:** importanza della riflessione circa il rapporto tra essere e apparire, sul ruolo delle maschere, tra autenticità, finzioni e difese.

Dalla discussione sui paesaggi interiori realizzati nell'incontro precedente, è emerso come le proprie rappresentazioni siano in un certo senso una ricostruzione, l'elaborazione di una figurazione mentale, qualcosa cioè di diverso dall'immagine riflessa in uno *specchio*.

La discussione si è poi incentrata sul concetto di specchio e sul rapportarsi tra essere e apparire. Ogni ragazzo, quindi, posto di fronte ad un compagno, ha cercato di costruire uno specchio "interiore", sulla base di esperienze. A partire da questa attività, si è poi discusso, chiedendosi se possa esistere uno "specchio dell'interiorità" e se si possa arrivare a conoscere pienamente se stessi e gli altri. Ai ragazzi è stata proposta una scheda di lettura tratta da *Uno, nessuno, centomila* di Luigi Pirandello, introducendo nel dibattito il tema della maschera, delle finzioni e dei ruoli che si assumono in società. Condensando gli elementi di riflessione sulla *maschera* è stato quindi elaborato un brain-storming finale.

**V INCONTRO:** *Incontro con la figura di Socrate.*

**obiettivo:** aprirsi verso una dimensione sociale del conosci te stesso;

**valore pedagogico:** importanza del dialogo e di una coerenza di vita, nonché del superamento di ogni individualismo.

Nel quinto incontro si è tornati nel campo *proprio* della filosofia, in quanto è stato ritenuto importante avvicinare i ragazzi alla figura e agli insegnamenti di Socrate.

Lo stimolo iniziale è stato fornito dall'ascolto della traccia V del cd "Conosci te stesso", nella quale viene rappresentata la figura di Socrate, narrando gli ultimi istanti della sua vita e la densità dei suoi insegnamenti.

Il gruppo ha appuntato su un foglio le frasi che riteneva più pregnanti ed ognuno ha cercato poi con parole proprie di spiegarne e commentarne per iscritto una in particolare. Ciascun ragazzo ha poi continuato il testo prodotto dal compagno, collegandosi a quanto già scritto. In molti testi, che a conclusione sono stati letti e argomentati, è emerso come preponderante l'aspetto dialogico e sociale della conoscenza di sé, sottolineando l'importanza dell'incontro con lo sguardo degli altri per capire se stessi e crescere.

**VI INCONTRO:** *Oltre lo stato di 'minorità',*

costruzione di un *viaggio collettivo* per decentrare il proprio io.

**obiettivo:** comprendere il ruolo della mediazione nel processo di condivisione delle esperienze;

**valore pedagogico:** importanza delle pratiche di integrazione per costruire una *concentricità delle patrie*.

Il sesto incontro è stato suddiviso in due momenti.

Nella prima fase si è partiti dall'ascolto della canzone di Jovanotti *La linea d'ombra*. La canzone descrive l'esperienza di un uomo, un navigante, che si trova dinanzi alla necessità di assumersi le responsabilità di una nave e di salpare in mare aperto. Dopo l'ascolto si è tentato con i ragazzi di capire di quale viaggio si potesse parlare e cosa fosse poi questa nave di cui si parla. Il testo metaforico, circa il viaggio della vita e le responsabilità da assumersi, ha colpito molto i ragazzi che si sono rapportati in un dialogo molto vivo imperniato sul confronto di idee e esperienze.

In un secondo momento, caratterizzato dalla produzione, si è passati dalla discussione sul tema del "viaggio" in senso metaforico a quella più concreta. Nel gruppo si è quindi passati all'elaborazione collettiva di un progetto di viaggio, con tanto di bagaglio, meta, ricordi, pratiche per mettersi in contatto con culture altre, riuscendo a mediare le proprie posizioni con quelle degli altri.

## **VII INCONTRO:** *Guardare al futuro*

**obiettivo:** comprendere come il futuro sia ricerca per costruzione di futuri possibili e sostenibili per sé e per il mondo;

**valore pedagogico:** importanza della riflessione sulle proprie inclinazioni interiori e sui propri sogni.

Nel penultimo incontro l'argomento centrale è stato quello del futuro. Gli stimoli proposti sono stati molteplici. Infatti, mentre scorrevano immagini evocative proiettate con la lavagna luminosa, sono stati letti ai ragazzi alcuni brani testuali molto significativi sul futuro, accompagnati da sonorità particolari. Durante l'esperienza, i ragazzi hanno ascoltato la propria voce interiore e hanno tracciato alcune meditazioni sul futuro in generale (tra gli elementi è emerso come «percorso a tappe, un affrontare i rischi, desiderio, attesa, cambiamento, è condividere con gli altri»), ma soprattutto in relazione alla propria vita.

È stato un incontro che ha coinvolto molto i ragazzi, fornendo loro l'occasione di palesare tutte le loro attese, i sogni, le paure, le passioni, le speranze di realizzazione.

## **VIII INCONTRO:** *Conoscere se stessi, la voce del proprio fuoco sacro.*

Rappresentazione dell'opera musico-filosofica "Conosci te stesso" di Giulia Santi e Francesco Rizzo.

**obiettivo:** ascoltare e rintracciare i fili dipanati durante gli incontri, nonché cercare comprendere come sono stati "vissuti" gli incontri da parte dei ragazzi;

**valore pedagogico:** rivalutazione della necessità di dare ascolto alle passioni, ai sogni, alle speranze e all'impegno che richiedono.

Anche quest'ultimo incontro è stato programmato in due momenti. Inizialmente, è stato proposto ai ragazzi l'ascolto dal vivo (circa 30 minuti) dello spettacolo musico-filosofico "Conosci te stesso", del quale alcune tracce era state utilizzate durante i lavori. Nel secondo momento, è stato sottoposto ai ragazzi un questionario che permettesse di comprendere le valutazioni dell'esperienza e il livello di soddisfazione dei ragazzi, per una verifica e valutazione delle attività svolte, oltre che per una stima complessiva. Ho ritenuto interessante partire proprio dai contenuti di questo questionario per tirare le fila e le conclusioni circa questo progetto.

### ***Valutazione generale del livello di soddisfazione***

Il questionario mirava ad individuare quali tematiche i ragazzi avessero sentito maggiormente vicine alla loro vita quotidiana di adolescenti. Infatti il corso si poneva come finalità e obiettivi sia l'acquisizione di contenuti ed elementi di riflessione, sia la creazione di stimoli e situazioni nei quali i ragazzi potessero esprimere e dialogare sulle proprie specificità esperienziali, sulle proprie paure, sul proprio rapportarsi con la realtà in tutte le sue sfaccettature.

Le domande proposte sono state:

1. Quali aspetti dell'esperienza condivisa nel laboratorio ti hanno maggiormente interessato/a e perché?
2. Quale problematica trattata hai sentito più vicina alla tua vita quotidiana di adolescente?
3. Cosa vuol dire, secondo te, *filosofare*?
4. Perché è importante imparare a pensare insieme?
5. Cosa vuol dire, secondo te, *conoscere se stessi*?
6. Guardando dentro te e mettendo in pratica esperienze di dialogo e condivisione di pensieri hai scoperto delle qualità e delle debolezze sulle quali prima non ti eri mai soffermato a riflettere? Quali?
7. Con quale bagaglio di pensieri, valori, propositi, aspirazioni ti accingi ad affrontare il tuo futuro?

Le prime due domande miravano ad individuare da una parte gli argomenti che hanno suscitato nei ragazzi interesse, dall'altra quelli che hanno *risuonato* maggiormente nel loro animo, avvertendoli vicini e *utili* al loro vivere quotidiano.

È interessante osservare come alla prima domanda abbiano risposto in maniera differente, alcuni preferendo i momenti di condivisione di pensieri, altri quelli di discussione aperta o di produzione. Mentre alla seconda domanda quasi tutti hanno risposto che l'argomento che ha toccato di più i loro comportamenti è stato quello delle *maschere*, con la presa di coscienza che ognuno nella società le indossa, talvolta restandone prigioniero.

La terza, la quarta e la quinta domanda miravano a cogliere il *precipitato teorico* dell'esperienza vissuta, convergendo l'attenzione su tre aspetti, il significato del filosofare, l'importanza di pensare insieme e il significato del conosci te stesso.

I ragazzi globalmente hanno contestualizzato il *filosofare* all'esperienza di *indagine interiore* messa in atto durante gli incontri, descrivendolo come un'azione che l'uomo compie alla ricerca/scoperta di se stesso. In particolare Rossella scrive: «secondo me filosofare vuol dire riflettere su ciò che ci circonda, su ciò che c'è dentro di noi e su ciò che vorremmo essere».

Il *pensare insieme* viene visto dai ragazzi come un momento importante di maturazione personale e di gruppo che «aiuta a crescere e ad avere una *mente aperta* verso le varie problematiche» [Fiorenza], «permettendo di cogliere lati prima sconosciuti» [Ilaria].

Il processo di conoscenza di sé è percepito dai ragazzi come un viaggio continuo alla ricerca di un *oggetto* per niente fisso e immutabile, nell'intrecciata scoperta di pregi e difetti, di desideri e paure, di forze e debolezze.

Ed è proprio su questo punto che si rivolge la sesta domanda. Alessandro, ad esempio, nel relazionarsi con gli altri ha scoperto le sue incertezze, le sue chiusure e le sue timidezze. Anche se in un corso e in soli otto incontri un adolescente non può certamente maturare la fiducia in se stesso, una presa di coscienza è sicuramente un passo importante. Sara invece dichiara di aver scoperto una difficoltà a proiettarsi nel futuro, ad immaginarselo, sentendosi ancora in forte evoluzione. Ilaria e Rossella sentono di aver dato più spazio all'ascolto degli altri, al dialogo e allo scambio di pensieri. Fiorenza invece si è sentita più *forte* nell'esternare la propria interiorità, senza paura di farsi scoprire dagli altri.

Nell'ultima domanda i ragazzi hanno riempito il loro bagaglio di pensieri, di speranze con l'intenzione di non abbandonarsi a facili maschere quotidiane, *dialogando* «con i giudizi degli altri senza averne paura» [Sara], «riflettendo a volte un po' di più sulle cose che contribuiscono alla formazione [della loro] persona» [Ilaria].

## **Stima finale del processo messo in atto**

Dalle discussioni emerse durante tutti gli incontri, ho avuto modo di ascoltare molto i ragazzi, sentendoli via via sempre più aperti e liberi nell'esprimere le loro opinioni. Ritengo che abbiano sentito molto vicino proprio l'argomento delle maschere, in quanto vivono giornalmente la *problematica*, tipica della loro età del resto, di relazionarsi all'interno di un gruppo. Cominciare a *pensare insieme* può costituire così uno dei tanti stimoli per «superare la chiusura verso gli altri», la «paura di sbagliare o di non piacere», «la paura di sentirsi sbagliati quando non si è omologati ai modelli», «superando la sterile routine che non fa riflettere sulle cose». In queste parole, che ho avuto modo di registrare durante una discussione sul rapportarsi con il mondo che ci circonda, sono condensate molte delle problematiche del vivere quotidiano, tra incapacità di integrazione, bullismo e forme svariate di razzismo.

Nella riuscita del progetto è stata inoltre fondamentale la collaborazione, durante la fase iniziale di progettazione e durante tutti gli incontri, con le due professoressa curriculari Rossana Carpentieri e Maria Baglivo. È stato importante in particolare modo l'aver dato ampio respiro agli argomenti trattati intrecciandoli con il programma curricolare, permettendo così a chi ha frequentato il corso, ma anche a chi non vi ha partecipato, di vedere nuove sfaccettature delle cose.

Globalmente sono molto soddisfatta degli incontri che si sono svolti in questi mesi, in quanto i ragazzi, nonostante i numerosi impegni extracurricolari in questo periodo dell'anno, hanno dimostrato sempre una seria, attenta e attiva partecipazione.

# L'AMORE NELLA FILOSOFIA CONTEMPORANEA

Lisa Apiletti

## 1. INTRODUZIONE

*Nell'esperienza dell'eros siamo tutti Adamo ed Eva.  
L'esperienza degli altri non ci insegna nulla sull'eros.  
Esso è, per ciascuno di noi, il primordiale  
e massimo insegnamento della vita,  
il primordiale e massimo inganno.  
Massimo insegnamento, poiché studiamo  
nell'eros il trópos o modo della vita.  
E massimo inganno, dato che tale trópos  
si dimostra inaccessibile alla nostra umana natura.*

Christos Yannarás, *Variazioni sul Cantico dei Cantici*<sup>1</sup>.

Mettere davanti la vita, ovvero mostrare agli studenti che la filosofia non è un'elaborazione di concetti astratti, bensì una riflessione che parte dall'esistenza di ognuno di noi: questo il punto imprescindibile da cui prende avvio il percorso didattico ideato, in quanto è scontato, ma vero, dire che ci sia apprendimento solo di ciò di cui il soggetto coglie un senso in relazione alla propria esperienza di vita.

Solo se lo studente si sente "vicino" a ciò che l'insegnante propone, vi è accogliimento; solo se l'insegnante riesce a comunicare la significanza che un argomento può avere rispetto alla realtà in cui si è immersi, ecco che l'interesse, il coinvolgimento e la partecipazione alla lezione sono garantiti, dettati dal fatto che facendo lezione non si sta facendo altro che continuare a partecipare alla propria vita.

Quindi è fondamentale, da parte dello studente e dell'insegnante insieme, riuscire a leggere la dimensione esistenziale che la filosofia non solo porta sempre con sé, ma che la caratterizza, ne è la veste essenziale.

D'altronde, la filosofia non nasce come disciplina teorico-astratta, ma come riflessione sull'esistenza. Con questo intendo dire che, agli esordi, c'è un ruolo della filosofia che risulta essere primariamente pratico-formativo: la *praxis* era il nucleo del filosofare, il filosofo era colui che sceglieva un determinato tipo di vita e lo adottava fino in fondo.

Le prime scuole filosofiche, l'Accademia di Platone, il Liceo di Aristotele, mostrano innanzitutto che la filosofia si svolge in comunità e non in solitudine, e, come anticipato, che il farvi parte consiste nell'adottare un preciso orientamento, corrispondente al desiderio di vivere in una determinata maniera. Dunque, il sapere filosofico nei primi pensatori viene posto al servizio della vita, con l'intento anche di avvicinare il soggetto alle radici dell'essere. Se, infatti, con le parole di Virgilio Melchiorre, apprendiamo che "il *proprium* della filosofia sta nel porre la questione dell'essere"<sup>2</sup>, capiamo che il destino dell'uomo implica in qualche modo quello

---

<sup>1</sup> Christos Yannarás, *Variazioni sul Cantico dei cantici*, Servitium editrice, Bergamo, 1997, p. 5.

<sup>2</sup>Virgilio Melchiorre, *Metacritica dell'eros*, Vita e Pensiero, Milano, 1977, p. 31.



dell'essere, ma quest'ultimo è comprensibile solo se ci si interroga sul senso ricorrente di ogni ente che è pur sempre parte ed espressione dell'essere stesso. Quindi, occorre tentare quel contatto vitale con le radici che descrivono e trasformano l'uomo, far dialogare realtà e razionalità, in modo che la riflessione non dimentichi mai il suo inestricabile legame con la vita.

Socrate mostra chiaramente che non c'è una teoria da trasmettere al proprio interlocutore: egli mette in gioco la vita di chi gli sta di fronte, non le sue dottrine, lasciando trasparire una resistenza amorosa verso la vita vissuta per la virtù, dal momento che solo per una vita di questo tipo vale la pena affrontare la morte<sup>3</sup>.

La figura di Socrate consegna al sapere non solo questa accezione di educazione alla vita, ma anche una vera e propria veste erotica. Se si pensa all'attrazione provata da Alcibiade per il maestro<sup>4</sup>, ci si può domandare che cosa faccia perdere la testa al più bello degli ateniesi per un uomo, in fondo, anziano e privo di fascino. Ebbene, l'unica cosa che Socrate ha in più e che Alcibiade vuole ardentemente è la sapienza, quel bene che non può corrispondere a un semplice apparato di dottrine da trasmettere come se si spostasse un po' d'acqua da un vaso ad un altro<sup>5</sup>, ma ad una ricerca da compiere e per cui vale la pena mettere al servizio la propria esistenza. Perciò, il meccanismo di seduzione adottato da Socrate è molto sottile: egli vuole che il suo interlocutore trasformi la propria vita in modo che venga attratto e ammaliato da un'unica cosa, la *scepsi*, la ricerca, appunto, la sapienza.

Ribaltare come suggerito da Giorgio Colli la definizione classica di filosofia come amore del sapere<sup>6</sup> può essere utile a tale discorso. Se, infatti, si prova a leggere la filosofia come sapere dell'amore se ne hanno delle conseguenze notevoli. Innanzitutto, si evita di pensare che l'amore per il sapere sia qualcosa di innato, qualcosa di inscritto nelle "cellule", in quanto l'esperienza non lo mostra; inoltre, si forma l'idea di un amore che sa, dove il termine *philia* viene assunto nell'accezione di "stare dalla parte di", "dare il proprio sostegno a". La filosofia perciò prende le

---

<sup>3</sup> A riguardo, sono note le parole che Platone attribuisce a Socrate prima di morire: "Soltanto di questo debbo pregarli: i miei figlioli, quando saranno cresciuti, riprendeteli cittadini, angustiandoli allo stesso modo con cui vi angustiavo io, se sembrerà a voi che essi si prendano cura delle ricchezze e di qualche altra cosa, prima della virtù, e se vorranno sembrare di essere qualcosa, pur non essendo nulla, fateli vergognare come io facevo con voi, perché non curano le cose che dovrebbero curare, e ritengono di essere qualcosa pur non valendo nulla". Platone, *Apologia*, Tascabili economici Newton, Roma, 1997, 42 a, p. 34.

<sup>4</sup> Con le parole di Alcibiade: "Ma mettiamo che uno ascolti te, o un altro che riferisce i tuoi discorsi può essere un parlatore scadente, ad ascoltare può essere una donna, un ragazzino, un uomo fatto- tutti restiamo folgorati, prede tue. Io stesso [...]. Ogni volta che io ascolto lui, il cuore mi sussulta, più che gli ossessi nella danza". Platone, *Simposio*, Mondadori, Milano, 2003, 215 d-215 e, p. 132.

<sup>5</sup> Riferimento alla vicenda del Simposio in cui Agatone chiede a Socrate di sedersi accanto a lui, come se la vicinanza possa determinare la condivisione della sua sapienza. *Ibidem*, 175 d-175 e, p. 35

<sup>6</sup> L'opera di Giorgio Colli sulla nascita della filosofia parte da questo presupposto per indagare le vere origini della sapienza: cfr. Giorgio Colli, *La nascita della filosofia*, Adelphi, Milano, 2006.

Anche Jean-Luc Marion, uno dei pensatori su cui si basa il percorso didattico, pretende tale inversione: "la filosofia ha finito per rinunciare al suo primo nome, amore per la saggezza, a favore di quello di metafisica [...]. Tale radicale mutamento non solo ha consacrato definitivamente il primato dell'ente come oggetto universale del sapere, aprendo, quindi, la strada al progetto della scienza e, indissolubilmente, all'ascendente della tecnica sul mondo, ma ha soprattutto censurato l'origine erotica della filo-sofia". Jean-Luc Marion, *Il fenomeno erotico*, Cantagalli, Siena, 2007, p. 7.

parti del sapere riconoscendo che tutto, essa compresa, passa attraverso il sentimento; la filosofia e l'insegnamento ne sono impregnati, abitano quella dimensione sentimentale che avvicina alla vita. Si apprende quindi attraverso una tensione amorosa e, metaforicamente, si può immaginare una dinamica affettiva in cui chi insegna (il docente e l'alunno, reciprocamente) mette dei segni nell'anima di chi lo ascolta, restituendo l'intensità e l'intimità dell'incontro.

Appare quindi come inscindibile il legame tra filosofia, amore e vita<sup>7</sup>. La scelta di studiare con questo progetto didattico come il tema dell'amore venga affrontato nella filosofia contemporanea è dettata primariamente dal riconoscimento di questo nesso: l'amore, che lo si accetti o rifiuti, è un principio con cui spesso la vita si trova a confrontarsi e che la riflessione filosofica non può ignorare.

In questo lavoro si guarda all'amore nelle sue varie accezioni: come cornice della riflessione filosofica, come esperienza originaria del soggetto che conduce alla conoscenza di sé e, come suggerito dalle parole di Virgilio Melchiorre, come "relazione di tutte le relazioni"<sup>8</sup>, quindi è opportuno considerare l'amore anche come il legame fondamentale con l'altro.

Un'attività didattica incentrata su un tema di questo tipo può avere dei risvolti interessanti sia dal punto di vista motivazionale sia da quello metodologico.

Per quanto concerne l'aspetto motivazionale, in primo luogo, porsi la domanda sull'amore significa chiedersi come l'amore parli all'uomo e, quindi, una riflessione di questo genere non perde d'occhio la vita e spinge ognuno ad affrontarla di petto, dal momento che coinvolge tutti in prima persona; inoltre, proprio perché l'amore concerne da vicino ogni individuo, è facile che gli studenti si sentano coinvolti e partecipino alla lezione con interesse.

Dal punto di vista metodologico ho pensato ad un lavoro incentrato soprattutto sulla lettura e sul commento delle opere degli autori trattati. Da un lato, mi sembra il modo più efficace per mettere gli studenti in contatto diretto con il pensiero dei filosofi; così facendo, l'allievo ha una percezione tangibile delle idee, delle argomentazioni, e le può seguire mentre l'insegnante le commenta, per poi "maneggiarle" lui stesso. Molto spesso i classici trovano poco spazio nella lezione tradizionale in classe e questo allontana lo studente dalla percezione concreta delle riflessioni proposte da un pensatore, come se una lezione di storia dell'arte fosse priva di immagini delle opere.

Inoltre, il percorso didattico "L'amore nella filosofia contemporanea" è un progetto extracurricolare di tipo elettivo, come previsto dal Regolamento in materia di

---

<sup>7</sup> Virgilio Melchiorre, a riguardo, scrive che "la storia della filosofia potrebbe essere trascritta, in buona parte, come discorso sull'amore, da Anassimandro ad Empedocle sino a Platone ed al neoplatonismo, da Agostino alle scuole italiane del Rinascimento, da Spinoza alle diverse scuole romantiche sino a Hegel, a Kierkegaard, a Schopenhauer o, per venire a noi, sino alle vie più diverse del pensiero contemporaneo, si tratti in positivo o in negativo della riflessione esistenziale o si tratti della filosofia di Max Scheler, di Martin Buber e via dicendo. La scienza dell'essere come tale ha così coinciso molto spesso con la scienza dell'amore". Virgilio Melchiorre, *op. cit.*, p. 32.

Anche Giorgio Colli, seppur in riferimento alla filosofia antica, intravede questo nesso necessario per evitare che la filosofia diventi mera letteratura. Giorgio Colli, *op. cit.*, p. 109-116.

<sup>8</sup> Nell'opera di Virgilio Melchiorre, l'amore viene pensato non tanto come esperienza del sé e dell'altro, ma come la relazione suprema. Virgilio Melchiorre, *op. cit.*, p. 9.

autonomia scolastica del 1999; esso costituisce quindi un arricchimento dell'offerta formativa in quanto si tratta di un lavoro che promuove la partecipazione di allievi particolarmente interessati alla disciplina, provenienti da classi diverse. Il progetto didattico ha anche una funzione orientativa per gli studenti intenzionati a proseguire gli studi nel campo delle discipline di tipo umanistico.

D'altro canto, il lavoro sui testi favorisce l'esercizio critico: consente allo studente di rielaborare le teorie, smontarle, individuando le argomentazioni principali degli autori, evidenziandone punti forti e punti deboli. Questo tipo di attività credo sia importante per far sì che ci sia una comprensione piena delle tesi degli autori, ma anche per fare in modo che piano, piano gli studenti imparino loro stessi a parlare e a scrivere in modo argomentato.

In questa prospettiva, la filosofia può divenire un'utile palestra dialettica in cui fare esercitare gli alunni a discutere sulle varie dottrine, imparando a sostenere quelle degli altri come se fossero le proprie, esercitando il dubbio su quella che può essere una convinzione e, quindi, rinegoziando il proprio sapere e, non da ultimo, arrivando a elaborare e argomentare idee proprie.

Un altro aspetto rilevante di un lavoro di questo tipo è rappresentato dalla possibilità di mettere a confronto autori diversi. Così facendo, gli studenti possono, innanzitutto, evincere l'influenza del contesto storico sul modo di scrivere e di pensare dei filosofi trattati. Inoltre, viene messa in gioco non solo la capacità degli alunni di contestualizzare gli autori, ma anche quella di riflettere su come il rapportarsi ad un argomento si modifichi in relazione all'epoca e al contesto culturale a cui si appartiene. Infine, il fatto di presentare di lezione in lezione posizioni differenti sul medesimo tema è utile per fare sviluppare negli allievi la capacità di riferirsi a più dottrine cogliendone analogie e differenze. In questa prospettiva, l'esercizio sui testi filosofici contribuisce a sviluppare la riflessione critica dello studente e l'attitudine a problematizzare idee e conoscenze mediante il riconoscimento della loro storicità.

Nel progetto didattico ideato, ho pensato di affrontare sei autori del XIX e del XX secolo che hanno proposto tre differenti risposte al tema dell'amore. Ho cercato di progettare le lezioni tenendo a mente gli obiettivi motivazionali e metodologici citati, in modo da non trascurare mai il nesso che lega inscindibilmente filosofia, vita e amore, affinché sia lo studente stesso a coglierlo, dando un significato ricco di senso al percorso di apprendimento che si intende intraprendere insieme.

## **2. QUADRO TEORICO**

Che cos'è l'amore?

Questa è la domanda chiave che, prima ancora di trovare una risposta negli autori selezionati, viene posta agli studenti, affinché la facciano propria e si pongano faccia a faccia con la questione che fa da filo rosso a tutto il percorso didattico.

Con tale approccio si cerca di intavolare un iniziale dialogo sul tema, con due principali obiettivi: innanzitutto, gli studenti sono chiamati a elaborare una riflessione personale in base alla loro esperienza di vita, sentendosi così coinvolti e motivati dal progetto; questo aspetto è importante anche per il passaggio che gli studenti

devono cercare di operare dall'iniziale risposta ispirata al senso comune ad una filosoficamente argomentata. Mediante il lavoro sui testi filosofici presentati a lezione, infatti, gli allievi acquisiscono strumenti teorici e argomentativi nuovi con cui arricchire il dibattito a cui inizialmente sono chiamati a partecipare.

In secondo luogo, gli studenti, grazie alla discussione, sono portati a cogliere la natura complessa del fenomeno amoroso e, quindi, la reale difficoltà di individuarne una struttura chiara e esaustiva. Prima ancora di trovare una risposta adeguata al problema proposto, si invita perciò a riflettere sulla natura dell'oggetto su cui fa perno la questione. È importante, infatti, affrontare qualsiasi riflessione evitando semplificazioni e ponendo la giusta attenzione alla formulazione di domande adeguate.

Riproporre il tema dell'amore nella nostra epoca, definita spesso 'del disincanto'<sup>9</sup>, significa riflettere su di un fenomeno estremamente articolato, un'esperienza decisamente complessa, problematica. L'amore vive di tensioni e di paradossi: è coinvolgimento e lacerazione, dono di sé e narcisismo, felicità somma e estrema sofferenza. La filosofia sin dagli esordi tenta di dare al termine "amore" dei significati, di indicarne differenti scenari di esperienza, riconoscendone il carattere paradossale.

A questo scopo, l'attività proposta ha il compito di evidenziare alcune risposte significative sull'argomento, senza la pretesa di essere completa e esaustiva. Infatti, sarebbe possibile costruire mille percorsi differenti su questa tematica dal momento che sono molti gli autori che l'hanno affrontata nel periodo storico-filosofico preso in esame<sup>10</sup>. Il taglio specifico con cui si è scelto di affrontare l'argomento consiste nel privilegiarne la dimensione relazionale, in modo da riflettere sulle caratteristiche peculiari del rapporto io-tu, sulla possibilità di una relazione autentica solo con la trascendenza e sull'originaria identità amorosa dell'essere ancora prima che si dia una qualche reciprocità.

---

<sup>9</sup> Tale considerazione è ravvisabile in molti autori e critici contemporanei. Ad esempio, Adriano Fabris intende con tale espressione un tempo in cui "sono venuti meno molti di quei legami sociali, politici, religiosi, morali, che nelle epoche precedenti risultavano efficaci e scontati". Adriano Fabris, *I paradossi dell'amore*, Morcellania, Brescia, 2002, p. 11.

Umberto Galimberti condivide tale considerazione e, quindi, la necessità di parlare dell'amore: "Perché un libro sull'amore? Perché rispetto alle epoche che ci hanno preceduto, nell'età della tecnica l'amore ha cambiato radicalmente forma" ; e, ancora: " nella nostra epoca l'amore diventa indispensabile per la propria realizzazione come mai lo era stato prima" Umberto Galimberti, *Le cose dell'amore*, Feltrinelli, Milano, 2006, p. 11.

Lo stesso Virgilio Melchiorre, anni prima, nella sua opera scrive: "La nostra epoca ha raggiunto la coscienza più acuta dell'alienazione erotica". Virgilio Melchiorre, *op. cit.*, p. 9.

Riprendere il tema dell'amore può essere utile, quindi, per evitare che l'unico legame in grado di fare da collante nella società occidentale sia, paradossalmente, la consapevolezza della rottura di ogni vincolo creato dall'uomo e con cui l'uomo avrebbe la possibilità di interagire.

<sup>10</sup> Ad esempio, non si può trascurare l'importanza delle ricerche sul tema fatte da Sigmund Freud se si vuole ricondurre l'amore a un insieme di pulsioni biopsichiche in relazione dialettica con le norme della civiltà. In questa prospettiva si potrebbero citare anche gli studi di Max Scheler in *Essenza e forme della simpatia* (1923) e di Herbert Marcuse in *Eros e civiltà* (1955). Oppure, risulta interessante anche la prospettiva di Emmanuel Lévinas in *Totalità e infinito* (1961) relativa all'amore come esperienza di unità che mi è annunciata dall'altro e che al tempo stesso mi costituisce e mi trascende, in quanto l'Uno appare nel mio esserci come in quello dell'altro.

Prima di affrontare però le riflessioni degli autori contemporanei scelti, nella prima lezione è previsto un richiamo ai concetti di *eros* e *agape* a cui è debitrice la filosofia occidentale<sup>11</sup>. Platone e Agostino sono i punti di riferimento di questo breve *excursus* sugli sviluppi della concezione dell'amore tra greco e cristianesimo.

Nella cultura greca Platone individua la struttura propria dell'*eros* nel desiderio. Quest'ultimo, dotato di una potenziale infinità, non viene mai soddisfatto appieno: ciò che viene appagato è il bisogno e, per questo, il desiderio è legato sempre ad un sentimento di sofferenza, cioè di privazione, di mancanza. Per questo motivo, il desiderio deve essere regolato e orientato e il modo in cui ciò si verifica è dato da una trasformazione che consiste nel passaggio dal desiderare a un atto di mediazione, ovvero il passaggio dalla mancanza alla pienezza. Amore svolge una vera e propria attività di mediazione e ciò significa che non è unicamente il luogo in cui si verifica un collegamento tra elementi distinti, ma è anche la forza che un tale collegamento è in grado di realizzare. *Eros* viene definito *copula mundi*<sup>12</sup>, in quanto collega in un'unità dinamica bello e brutto, umano e divino, mortale e immortale; permette di gettare quindi un ponte tra dimensioni ontologicamente differenti, tra mondo sensibile e intelligibile.

Nel *Simposio* si evidenzia non solo la funzione, ma anche il carattere di Eros come dèmone mediatore: si tratta di un essere intermedio, nel senso che sta tra "l'essere eterno del mondo ideale e l'essere in divenire del mondo sensibile"<sup>13</sup>. Nel mito di Penia e Poros, Eros è figlio e sintesi di mancanza e possesso e il filosofo è identificato con tale dèmone: infatti, se gli dèi sono già sapienti e non possono avere il desiderio della sapienza perché la posseggono per intero e gli uomini ignoranti non fanno filosofia in quanto non hanno sapienza ma sono convinti di averla, il filosofo è, invece, colui che sta in mezzo fra sapienza e ignoranza.

La visione platonica sull'amore rivela però un problema<sup>14</sup>: se *eros* è funzione di collegamento, il suo stesso essere risulta quello di rimandare al di fuori di sé ed è perciò caratterizzato dal non essere colto in quanto tale, ma solo in rapporto ad altro. La domanda sulla struttura di *eros* trova soluzione nell'idea che amore non sia solo un principio motore che determina l'uscita da sé, ma abbia anch'esso un suo principio, che è il desiderio. In questo modo, l'amore viene reso funzionale a quel percorso rivelato da Diotima a Socrate<sup>15</sup> che conduce l'uomo, di mediazione in mediazione, al cospetto degli enti ideali.

---

<sup>11</sup> Sebbene il corso sia incentrato su autori contemporanei, mi è sembrata opportuna una breve introduzione sulla concezione del fenomeno amoroso tra greco e cristianesimo, con specifico riferimento all'opera critica di Adriano Fabris: cfr. Adriano Fabris, *op. cit.*

<sup>12</sup> Si riscontra tale idea sia in Adriano Fabris che in Giovanni Reale. Adriano Fabris, *op. cit.*, p. 64; Giovanni Reale, *Eros dèmone mediatore*, Bompiani, Milano, 2005, p. 164

<sup>13</sup> Giovanni Reale, *op. cit.*, p. 168

<sup>14</sup> Adriano Fabris, *op. cit.*, p. 67, 206. Nella sua argomentazione, Adriano Fabris aggiunge al problema descritto un'ulteriore questione: "se amare significa uscire da sé, resta da comprendere in qual modo concretamente ciò accada. Soprattutto però, in questo contesto, è necessario stabilire perché un tale evento si verifichi". La soluzione è analoga a quella proposta per spiegare la struttura di *eros*: l'uomo possiede una natura desiderante, la quale lo spinge al raggiungimento del bello e del bene a partire dalla consapevolezza della loro mancanza. Adriano Fabris, *op. cit.*, p.67-71

<sup>15</sup> Platone, *Simposio, cit.*, 201 d-209 e, p. 95-117

Così *eros* può divenire un amore regolato e orientato e, su questa linea, si muove anche Agostino. Nella riflessione di quest'ultimo si riscontra, però, una diversa impostazione del problema, a discapito della dimensione greca dell'*eros*.

Nella filosofia cristiana il senso più profondo dell'amore è dettato dal termine *agape*, tradotto poi in latino con *caritas*<sup>16</sup>. In primo luogo, chi ama è Dio, nel senso che Dio ama gli uomini come un padre ama i propri figli. L'attribuzione si fa però identificazione: Dio stesso è *agape*, in quanto rapportandosi ad altro, si manifesta come un dono gratuito e incondizionato. A differenza però del contesto ellenistico, non è l'amore un dono di Dio, ma è Dio stesso dono. Cristo reitera la dinamica dell'*agape* e l'uomo è colui che può decidere di ricambiare o meno il dono d'amore che gli viene offerto. L'*agape* umana assume una duplice configurazione: essa è, da un lato, amore rivolto a Dio e, dall'altro, amore rivolto a tutti gli uomini; nel rapporto con l'altro si offre così la possibilità di salvaguardare e promuovere la relazione con Dio stesso.

Ci sono due notevoli differenze tra la prospettiva greco-platonica e quella cristiana: innanzitutto, lo scandalo della croce viene giustificato ricorrendo ad un'esperienza di sacrificio, quindi non è sufficiente il riferimento all'*eros* come mancanza che richiede un compimento, ma è necessario portare alle estreme conseguenze il senso dell'amore come dono, trasformando il dono di sé in qualcosa che produce, più che una pienezza, un auto-annullamento a favore dell'altro.

Inoltre, cambia il senso dell'amare: il cristiano ama perché è Dio stesso ad amarlo, perciò l'*agape* è una risposta dell'uomo all'amore di Dio e non una sua iniziativa. Quindi, l'*agape* non è qualcosa di naturale che procede seguendo l'ordine del desiderio, ma dipende dal fatto che l'uomo voglia amare. Si impone il tema della libertà umana, in quanto l'uomo può amare perché Dio per primo lo ha amato, ma, per amare davvero, deve voler amare. Il porre la questione dell'*agape* comporta perciò l'insorgere di una vera e propria scelta, tale per cui l'amore cristiano non è più un destino come l'*eros* platonico, ma una possibilità: l'uomo, se può fare a meno di praticare l'amore agapico, non può, al contrario, sottrarsi all'*eros* data la sua natura desiderante.

Come per il pensiero greco così per la tradizione cristiana si mettono in luce alcuni aspetti che rivelano il carattere paradossale dell'amore. In primo luogo, se al comandamento dell'amore dettato da Dio si risponde con la scelta di amare, viene meno un elemento che nella mentalità comune è attribuito all'atteggiamento amoroso, cioè la sua spontaneità. Infatti, un amore voluto in quanto orientato da un dovere, non è affatto espressione di uno slancio personale e gratuito. L'*agape* mette in crisi la naturalità dell'amore e, in secondo luogo, ne colpisce anche il senso. A riguardo, l'amore in ambito cristiano appare incomprensibile, inspiegabile, in quanto non lo si può comprendere né definire per mezzo di caratteristiche esterne ad esso: l'amore di Dio risulta un fatto che solo nella fede, ovvero nella dinamica di rivelazione divina e di possibile accoglimento umano, acquista il suo reale significato. Si ha così una divaricazione tra amore e filosofia che, invece, non sussiste nel caso

---

<sup>16</sup>Adriano Fabris dedica un intero capitolo della sua opera alla metamorfosi dell'amore nella riflessione cristiana rispetto quella greca, accennando anche all'ebraismo. Adriano Fabris, *op. cit.*, p. 89-122

dell'*eros* platonico; infatti, alla domanda "perché amare?" il cristiano risponde che occorre amare perché Dio per primo ha amato, ma, in tale risposta, non si trova la spiegazione del perché Dio ami. Agostino cerca, mediante il potenziale argomentativo della sua filosofia, di elaborare una versione comunicabile e comprensibile dell'annuncio cristiano.

Il riferimento al pensiero greco e cristiano per mostrare le origini della riflessione filosofica sull'amore è pensato in vista dello studio degli autori contemporanei a cui è dedicato l'intero percorso, sia per mostrare come la posizione platonica e quella agostiniana siano state ereditate dalla filosofia dei secoli successivi sia per fare emergere come, sin dagli esordi, la problematizzazione dell'amore ne abbia colto il carattere complesso e paradossale.

Le lezioni successive alla prima sono dedicate ad un'analisi del fenomeno amoroso nella filosofia otto-novecentesca, in modo da riconoscere tre modelli di risposta alla questione chiave dell'attività didattica. Il progetto, essendo un'iniziativa di eccellenza volta ad arricchire l'offerta formativa, permette di proporre agli studenti anche testi non propriamente filosofici e autori difficilmente presenti nella programmazione<sup>17</sup>.

Il primo modello di risposta è quello che vede l'amore come relazione contraddittoria, conflittuale. L'idea è quella di una dialettica continua sia dell'esperienza amorosa in se stessa sia del rapporto che può sussistere tra gli amanti.

Grazie all'opera di Roland Barthes<sup>18</sup> si coglie l'ambiguità degli stati d'animo che chi ama prova incessantemente: angoscia, ascesi, annullamento, dipendenza, gelosia, identificazione, languore, pazzia, solitudine, unione, tenerezza, rapimento, rimpianto. Tutti i tasselli che compongono il lessico dell'innamorato contribuiscono a dare dell'amore l'immagine di un discorso sconvolgente, frammentato, ma pieno di cuore e passione.

Il contributo di Georg Wilhelm Friedrich Hegel e quello di Jean-Paul Sartre, invece, guardano all'amore come conflittualità reciproca tra gli amanti. La soluzione a questa situazione è differente nei due pensatori: negli *Scritti teologici giovanili*<sup>19</sup> l'amore è superamento della distanza tra i soggetti innamorati che si incontrano in una realtà più alta rispetto a quella che erano. Il passo scritto dal "giovane" Hegel è utilissimo sia per mostrare la tesi secondo cui gli opposti trovano nell'amore la vita nella sua duplicazione e unità, sia per spiegare, con un esempio concreto e vicino all'esperienza quotidiana, il concetto intorno a cui ruota l'intero apparato filosofico hegeliano, ovvero la dialettica.

D'altro canto, invece, la risposta sartriana<sup>20</sup> non vede l'unità quale esito dell'esperienza amorosa. L'essenza dell'amore sta nella reciprocità del conflitto tra le soggettività degli amanti e il loro desiderio di realizzazione personale. Sartre esamina le esperienze tipiche dello sguardo altrui e conclude che, se l'essere umano

---

<sup>17</sup> Ad esempio, nella seconda lezione l'insegnante fa riferimento a Roland Barthes e nella sesta a Jean-Luc Marion.

<sup>18</sup> Roland Barthes, *Frammenti di un discorso amoroso*, Einaudi, Torino, 2001.

<sup>19</sup> Georg Wilhelm Hegel, *Scritti teologici giovanili*, Guida Editori, Napoli, 1972.

<sup>20</sup> Jean-Paul Sartre, *L'essere e il nulla*, Il Saggiatore, Milano, 2002.

in quanto coscienza è un per-sé, ovvero un'intenzionalità che assimila il dato rendendolo significativo, nella relazione amorosa si ha un problema di fondo, dovuto al fatto che l'amato non è per l'amante solo un in-sé, cioè un puro dato, una cosa del mondo; nell'esperienza dell'amore, la tendenza all'assimilazione risulta impossibile e, inoltre, l'amato capisce che il vero riconoscimento di sé passa attraverso qualcosa che lo trascende, cioè il riconoscimento dell'amato stesso. Da qui, la costante tensione tra il sé e l'altro che è destinata inevitabilmente a fallire.

Il secondo modello di risposta alla domanda "Che cos'è l'amore?" poggia sull'idea che tale fenomeno non sia un'esperienza che si risolve nel semplice incontro tra esseri umani, come per Barthes, Hegel e Sartre; si tratta, invece, di un'esperienza che, per trovare il suo pieno significato, chiama in causa la trascendenza, ovvero qualcosa che, appunto, trascende l'uomo e che porta con sé il senso della relazione amorosa.

Questo è il punto di partenza sia di Schopenhauer<sup>21</sup> sia di Kierkegaard<sup>22</sup>.

Nella prospettiva di Schopenhauer, però, l'amore è inteso come rapporto dell'uomo con un altro che è Altro, ovvero con un altro essere umano che è manifestazione della Volontà: il sentimento dell'amore solo apparentemente è espressione della volontà personale, ma è, in realtà, un esempio tipico dell'astuzia della Volontà che utilizza l'individuo per affermare se stessa, per propagare la specie. Per Schopenhauer, l'amore è quindi fonte di illusione e inganno: l'essere umano crede erroneamente di essere libero di amare, quando, invece, è investito da una forza metafisica, la quale lo trascende, lo inganna e se ne serve in tutto e per tutto, arrivando a farne un mero strumento per esprimere il proprio potere.

D'altro canto, secondo Kierkegaard, l'amore è una relazione con l'Altro, cioè con Dio. Dall'opera *Timore e tremore* si evince che colui che ama veramente non si identifica né con il seduttore legato al piano estetico né con il marito appartenente alla dimensione etica, bensì con colui che giunge a una relazione autentica con la trascendenza così come rappresentato nella vicenda biblica di Abramo. L'uomo religioso è colui che crede in virtù dell'assurdo e che, proprio per questo, come Abramo, conquista la relazione assoluta con l'Assoluto.

Nel primo e nel secondo modello di risposta alla domanda "Che cos'è l'amore?" vi è un elemento comune, ovvero il fatto di pensare all'amore come relazione: l'altro appare come condizione imprescindibile del fenomeno amoroso, nel senso che è l'incontro tra due entità a determinare il sentimento.

In realtà, ci può essere un'idea più radicale, che consiste nel dipingere l'amore non come una forza esteriore, un ponte di collegamento, uno scenario che fa da sfondo al legame tra due soggetti, ma come la dimensione costitutiva e interiore di ogni essere.

---

<sup>21</sup> Arthur Schopenhauer, *Metafisica dell'amore sessuale*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 2002.

<sup>22</sup> Søren Kierkegaard, *Aut-aut*, Mondadori, Milano, 2007.

Søren Kierkegaard, *Timore e tremore*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 2004.



Il terzo modello di risposta, basato sulla riflessione di Jean-Luc Marion, porta a una visione dell'amore che, ancor prima di essere una relazione possibile tra gli esseri, rappresenta la vita che anima le cellule dell'essere stesso.

In questa prospettiva risulta estremamente significativa la lettura di alcune pagine dell'opera *Il fenomeno erotico*<sup>23</sup>, in cui l'autore si propone di superare tre concezioni proprie del senso comune e della metafisica: innanzitutto occorre andare oltre la distinzione tra amore razionale e passione irrazionale per giungere ad un concetto "serio"<sup>24</sup> di amore che si contraddistingua per la propria unità. *Eros* e *agape* non devono essere più intesi come elementi contrastanti, ma come facce differenti e complementari dello stesso fenomeno.

In secondo luogo, non bisogna esiliare l'amore al di fuori della razionalità, in quanto l'uomo, per Marion, ancor prima di essere un animale razionale è un animale che ama. Marion si propone di ribaltare le meditazioni cartesiane per dimostrare come la caratteristica peculiare dell'io non risieda nel pensare, ma nell'amare. In questa prospettiva, il soggetto non può essere e nemmeno sopportare di essere, senza che resti almeno aperta la possibilità che, in un qualche momento, qualcuno lo ami. Si ha così la completa identificazione tra essere e essere amato<sup>25</sup>.

Infine, il concetto di amore deve raggiungere l'esperienza dei fenomeni erotici a partire da essi stessi, evitando di inscrivere l'amore prendendo le mosse da un orizzonte che gli è estraneo. Se la filosofia nel suo aspetto metafisico rimane legata alla questione dell'essere e del non essere, affrontando la questione dell'amore, si presuppone che, per amare e farsi amare, si debba prima di tutto essere, quando, invece, l'esperienza mostra il contrario: si può amare ciò che non c'è o che non c'è più, così come posso essere amato da ciò che non è ancora o da ciò il cui essere resta indefinito. Perciò, oltre a evitare di negare una razionalità erotica, bisogna smettere di inquadrare l'amore nell'orizzonte dell'essere, facendo in modo che la ricerca proceda considerando l'amore nell'orizzonte che più gli è proprio.

Questi tre elementi concorrono ad arricchire l'immagine dell'amore come aspetto che concerne il soggetto in se stesso, un'esperienza che occorre fare in prima persona, senza possibili sostituzioni: "amare mette in gioco la mia identità, la mia ipseità, la parte profonda di me, più intima di me stesso. [...] Non amo per procura, né per interposta persona, ma nella carne, e questa carne è tutt'uno con me"<sup>26</sup>.

### **3. PRESENTAZIONE DEL PROGETTO DIDATTICO:**

#### **"L'amore nella filosofia contemporanea"**

##### **3.1 Contesto scolastico**

---

<sup>23</sup> Jean-Luc Marion, *Il fenomeno erotico*, Cantagalli, Siena, 2007.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 9.

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 30.

<sup>26</sup> *Ibidem*, p 15.

Il percorso didattico "L'amore nella filosofia contemporanea" viene proposto come corso pomeridiano, approvato tra le attività extracurricolari di arricchimento dell'offerta formativa del P.O.F. Il corso è pensato per le classi quinte di un liceo scientifico, ma è proponibile anche in un liceo classico o linguistico.

Il progetto è finalizzato ad approfondire autori nuovi o già trattati in orario curricolare e a potenziare le competenze filosofiche dei partecipanti. Il lavoro intende offrire spunti per la realizzazione di approfondimenti per il colloquio dell'Esame di Stato.

La partecipazione al progetto concorre all'acquisizione di crediti scolastici, la cui assegnazione dipende non solo dalla frequenza alle lezioni, ma anche dallo svolgimento delle attività assegnate *in itinere* e alla fine del percorso, volte a verificare l'acquisizione di strumenti teorici e metodologici nuovi.

### **3.2 Tempi di realizzazione**

Lo svolgimento del progetto è previsto nel primo quadrimestre e l'attività consta di sette lezioni, una a settimana, di due ore ciascuna.

### **3.3 Finalità**

- maturazione di una solida formazione culturale mediante un approccio storico-problematico ai temi affrontati;
- capacità di esercitare una riflessione critica;
- attitudine a problematizzare idee e conoscenze attraverso il riconoscimento della loro storicità;
- capacità di pensare per modelli diversi, individuando alternative possibili;
- attitudine verso un'apertura interpersonale e disponibilità al confronto del proprio pensiero con quello altrui.

### **3.4 Obiettivi**

- analizzare differenti testi filosofici relativi al tema dell'amore, sapendo definire e comprendere termini e concetti, individuare le idee centrali, ricostruire la strategia argomentativa;
- riassumere le tesi fondamentali degli autori trattati (Platone, Agostino, Hegel, Barthes, Sartre, Schopenhauer, Kierkegaard e Marion) collegandole in modo opportuno al contesto storico di riferimento e alla tradizione filosofica;
- confrontare le differenti risposte date dai filosofi al tema dell'amore;
- elaborare una propria visione sull'argomento affrontato mediante una discussione ragionata con gli altri membri del gruppo e l'apporto filosofico ricavato dagli autori presentati.

### 3.5 Prerequisiti

- conoscere gli aspetti della filosofia di Platone e di Agostino necessari alla comprensione della differenza tra *eros* e *agape*;
- capacità di individuare interrogativi e proposte propriamente filosofici;
- capacità di argomentare le proprie tesi.

### 3.6 Metodologie

- lezione frontale: l'insegnante spiega le nozioni e i concetti fondamentali del pensiero degli autori e delinea il contesto storico-culturale; inoltre, guida gli allievi nel lavoro sui testi filosofici oggetto delle lezioni;
- lezione partecipata: gli studenti sono coinvolti nella lezione mediante una fase iniziale di stimolazione; sono chiamati a commentare i testi selezionati mettendone in luce i termini chiave, lo stile argomentativo, le tesi dell'autore; inoltre, sono invitati a intervenire per esprimere riflessioni personali, prendere parte ai dibattiti in modo da argomentare le proprie tesi e quelle altrui;
- lezione in aula computer per la lettura e l'analisi del materiale mediale: soprattutto per la fase iniziale di tipo motivazionale, l'insegnante si serve di materiale multimediale per introdurre gli studenti al tema o all'autore che si intende svolgere, catturandone in questo modo l'attenzione e l'interesse. Inoltre, con questi strumenti, si intende fare in modo che lo studente impari a leggere e a usare correttamente le fonti iconografiche o medialità utilizzate, cogliendone le reali potenzialità.

### 3.7 Strumenti

#### - manuali:

Guido Boffi, Clotilde Calabi, Elisabetta Cattanei, Eugenio De Caro, Lucia Demartis, Paolo Demolli, Roberto Diodato, Ettore Fagioli, Paolo Ferri, Michele Nicoletti, *Dal senso comune alla filosofia*, Sansoni, Milano, 2004

Giuseppe Cambiano, Massimo Mori, *Storia e antologia della filosofia*, Laterza, Bari, 2001

#### - classici:

Agostino, *Confessioni*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 2006

Roland Barthes, *Frammenti di un discorso amoroso*, Einaudi, Torino, 2001

Georg Wilhelm Hegel, *Scritti teologici giovanili*, Guida Editori, Napoli, 1972

Søren Kierkegaard, *Aut-aut*, Mondadori, Milano, 2007

Søren Kierkegaard, *Timore e tremore*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 2004

Jean-Luc Marion, *Il fenomeno erotico*, Cantagalli, Siena, 2007

Platone, *Simposio*, Mondadori, Milano, 2003

Jean-Paul Sartre, *L'essere e il nulla*, Il Saggiatore, Milano, 2002

Arthur Schopenhauer, *Metafisica dell'amore sessuale*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 2002

- opere d'arte:

Edvard Munch, *La donna in tre fasi*

Edvard Munch, *Gli occhi negli occhi*

Tamara de Lempicka, *Le basier*

Emil Nolde, *La leggenda di Santa Maria Egiziaca*

- canzoni:

Franco Battiato, *La cura*

## 4. SVOLGIMENTO LEZIONI

### 4.1 Prima lezione (due ore)

#### **Platone e Agostino: l'amore nella filosofia greca e cristiana.**

L'insegnante, per illustrare il percorso didattico sull'amore nella filosofia contemporanea, svolge una lezione introduttiva, incentrata principalmente su due operazioni: raccogliere le riflessioni sull'argomento da parte degli studenti che partecipano al corso e analizzare i concetti di *eros* e *agape* che stanno alle origini della riflessione filosofica sull'amore e che sono stati ereditati dalla tradizione occidentale.

Il primo aspetto da sviluppare è, appunto, la risposta di senso comune data dagli studenti alla domanda a cui si richiama l'intera attività didattica: che cos'è l'amore?

Il docente divide gli studenti in cinque gruppi di quattro elementi ciascuno; ogni gruppo ha il compito di elaborare una propria definizione ricorrendo al materiale didattico che l'insegnante mette a disposizione, ovvero i manuali di storia della letteratura, dell'arte e di filosofia del triennio. Dopo una breve fase di raccolta delle idee, i gruppi espongono la loro riflessione e tale momento risulta essere per gli allievi un'occasione di dialogo e confronto.

Successivamente alla discussione (il tempo totale previsto per tale attività è di 30 minuti circa), l'insegnante introduce il tema del corso, mettendo in luce la rilevanza che hanno i termini di *eros* e *agape* nella riflessione filosofica sull'amore.

Incominciando dal *Simposio* di Platone, l'insegnante introduce il lavoro ricordando che, delle otto maschere che sono presenti nell'opera, cinque, ovvero Fedro, Pausania, Erissimaco, Aristofane e Agatone, dicono in prevalenza ciò che Eros non è, oppure ciò che è, ma visto in un'ottica errata. Il docente seleziona cinque brevi passi per esemplificare ognuna di queste emblematiche figure che rappresentano le differenti correnti della cultura dell'epoca e, mantenendo i gruppi formati per il dibattito iniziale, assegna ad ognuno una parte di testo; l'obiettivo di ciascun gruppo è quello di cogliere la tesi sull'amore elaborata dal personaggio in questione, per poi condividerla con il resto della classe. Prima di lasciare gli studenti al lavoro sui testi, il docente richiama le peculiarità di ciascun personaggio del dialogo platonico: Fedro raffigura la maschera del letterato, retore-dilettante, sensibile e intelligente; al

gruppo viene assegnato il passo in cui Eros viene dipinto come il dio più antico, che suscita negli uomini desideri di onore, ed è quindi fonte di virtù e, in particolare, di quella virtù su cui si fonda la comunanza degli uomini, cioè lo Stato<sup>27</sup>. Un'altra figura è quella di Pausania, che rappresenta la maschera del raffinato retore-politico; gli allievi sono chiamati a individuare nel testo la sua giustificazione dell'amore maschile per i giovani: l'amante deve essere capace di condurre l'amato alla saggezza e il giovane deve acquistare la virtù mediante questo rapporto erotico<sup>28</sup>. Vi è poi E-rissimaco, che l'insegnante ricorda essere il medico che si ispira ai filosofi naturalisti, in particolare a Eraclito; nel brano scelto, gli studenti devono argomentare la sua tesi dell'Eros quale armonia degli opposti<sup>29</sup>. L'insegnante presenta il quarto personaggio, Aristofane, che veste la maschera della Musa dell'arte della commedia, di cui Platone si serve per rivelare ai pochi che potevano intenderlo le sue convinzioni più importanti; in questo caso, al gruppo è proposto il passo in cui Aristofane spiega che l'uomo, che dalle origini era doppio e rotondo, per una colpa originaria viene diviso da Zeus in due e ciascuna delle due metà prodotte dalla divisione non sa vivere da sola e cerca in tutti i modi l'altra metà. Eros è quindi nostalgia e ricerca della perduta unità, di riacquistare l'originaria natura<sup>30</sup>. Infine, il docente introduce Agatone, personaggio che rappresenta la maschera della Musa dell'arte poetica della tragedia; l'insegnante prevede che il gruppo individui nel suo discorso condotto con grande finezza il fatto che, nonostante egli abbia impostato il problema dell'Eros in modo perfetto, non abbia comunque saputo risolverlo, cadendo nell'errore di identificare l'amore con l'amato<sup>31</sup>.

Dopo questa attività, l'insegnante spiega che alle altre tre maschere del *Simposio*, ossia Socrate, Diotima di Mantinea e Alcibiade, Platone fa, invece, dire ciò che Eros è veramente. La lettura si concentra sulla parte in cui Platone attribuisce a Socrate dottrine che finge siano state da lui imparate alla scuola della sacerdotessa Diotima e che altro non sono che la sua dottrina sulla natura dell'Eros. L'insegnante fa leggere a turno agli studenti le parti dell'opera in cui è possibile rintracciare la tesi platonica, poi li guida in una riflessione mediante le seguenti domande: "Come viene presentato Eros?"<sup>32</sup>; "La sua natura consiste nel Bello e nel Bene?", "Cosa significa che Amore è un demone?", "Chi sono Penia e Poros e cosa vuol dire che Eros risulta essere una sintesi di queste opposte nature?"<sup>33</sup>; "Come Eros può condurre l'uomo a virtù supreme?"<sup>34</sup>.

Attraverso queste domande, l'insegnante prevede di condurre gli allievi alla comprensione della tesi platonica dell'*eros* come desiderio, della sua natura in quanto demone mediatore e della sua funzione di guidare l'uomo, di mediazione in mediazione, al cospetto degli enti ideali.

L'ultima parte della lezione (30 minuti circa) è dedicata, invece, alla concezione cristiana dell'amore identificata con il termine *agape*. L'insegnante concentra

---

<sup>27</sup> Platone, *Simposio*, cit., 178 a-179 b, p. 41, 43. Allegato 1.

<sup>28</sup> *Ibidem*, 180 d- 182 a, p. 47, 49. Allegato 2.

<sup>29</sup> *Ibidem*, 186 a-187 a, p. 59, 61. Allegato 3.

<sup>30</sup> *Ibidem*, 187 d-193 a, p. 69, 71, 73, 75. Allegato 4.

<sup>31</sup> *Ibidem*, 195 a-195 b, p. 79. Allegato 5.

<sup>32</sup> *Ibidem*, 201 d-202 b, p. 93, 95, 97. Allegato 6.

<sup>33</sup> *Ibidem*, 202 e-203 d, p. 99, 101. Allegato 7.

<sup>34</sup> *Ibidem*, 203 d- 206 b, p. 105, 107, 109. Allegato 8.

l'attenzione degli studenti sulla lettura di due passi tratti dalle *Confessioni*<sup>35</sup> e chiede loro di individuare il soggetto e l'oggetto del fenomeno amoroso; poi, porta gli studenti a riflettere su due aspetti propri dell'*eros* platonico che vengono meno nella visione cristiana: il carattere naturale dell'amore e la sua spontaneità. Per fare ciò, l'insegnante invita a indicare nel brano quale sia l'origine di *agape*: "L'amore cristiano procede dal desiderio come nel caso dell'*eros* platonico?"; "Secondo S. Agostino, la scelta di amare dipende da uno slancio personale e gratuito?".

Questa attività è utile per fare un confronto e una sintesi delle due differenti concezioni dell'amore su cui si è basata l'intera lezione. Il docente, dopo avere lasciato spazio alle eventuali domande da parte della classe, assegna due letture da svolgere a casa:

- La parte del *Simposio* non affrontata a lezione in cui entra in scena Alcibiade<sup>36</sup>. Lo studente deve rispondere a queste domande:

1) Alcibiade parla di Socrate per immagini. Perché Socrate viene paragonato prima alle statue dei Sileni e poi a Marsia?

2) Solo con la maschera di Alcibiade ubriaco Platone trae le conclusioni del suo discorso. Attraverso le parole di Alcibiade Platone rivela le caratteristiche del vero amante: quali sono?

3) Perché il vero Eros è colui che, come Socrate, da amante si fa amato?

- Due passi delle *Confessioni*<sup>37</sup>. In questo caso, l'allievo è chiamato a riflettere sul tema della libertà umana:

1) Quali sono le argomentazioni con cui Agostino giunge a distinguere il comportamento peccaminoso da quello che non lo è?

2) In che modo viene descritto il rapporto tra amore "della carne" e "amore dello spirito"?

Attraverso questo lavoro, lo studente è chiamato a approfondire la posizione platonica e quella agostiniana sul tema dell'amore in relazione a due aspetti: la differenza tra amante e amato messa in luce nel *Simposio* e l'idea del vero amore quale l'amore dello spirito, quello verso Dio, espressa nelle *Confessioni*. Inoltre, i testi aprono a un'ulteriore riflessione di carattere più generale sulla figura di Socrate nei dialoghi platonici e sul tema della libertà umana nell'ottica cristiana.

## **4.2 Primo modello: L'AMORE COME RELAZIONE DI OPPOSTI**

### **4.2.1 Seconda lezione (due ore)**

#### **Georg Wilhelm Hegel e Roland Barthes**

---

<sup>35</sup> S. Agostino, *Confessioni*, cit., libro II, capitolo I-II, p. 77, 78. Allegato 9; *ibidem*, libro II, capitolo VI, p. 84, 85 Allegato 10.

<sup>36</sup> Platone, *Simposio*, cit., 215 a-221 d, p. 131, 133, 135, 137, 139, 141, 143, 145, 147. Allegato A1.

<sup>37</sup> S. Agostino, *Confessioni*, cit., libro VII, capitolo III, p. 182; libro VIII, capitolo V, p. 214-215. Allegato A2.

Un primo modello offerto dalla riflessione filosofica contemporanea pensa l'amore come relazione contraddittoria tra due stati d'animo (Barthes) o due soggettività (Hegel). Il docente spiega che l'amore viene considerato come una dialettica continua all'interno dell'individuo o del suo rapporto con l'altro e il traguardo a cui si mira è quell'unità entro la quale mantenere la specificità, l'alterità dei termini in gioco.

L'insegnante divide la lezione in due fasi: la prima è dedicata al pensiero di Georg Wilhelm Friedrich Hegel e, nello specifico, all'analisi di un brano tratto dagli *Scritti teologici giovanili* (45 minuti) e la seconda a Roland Barthes e alla sua opera *Frammenti di un discorso amoroso* (45 minuti).

Prima di affrontare lo scritto di Hegel, l'insegnante propone la lettura di un frammento intitolato *La contraddizione sempre crescente*<sup>38</sup>. Dopo la lettura del passo, l'insegnante chiede agli studenti di indicare che cosa si intenda per "negativo", "contraddizione" e come si espliciti il rapporto tra l'ignoto e la vita. L'obiettivo è quello di suggerire l'idea di un avvicinamento tra l'ignoto e la vita, un movimento dialettico destinato a risolvere la contraddizione dell'esistenza. Questo riferimento iniziale è utile a evidenziare quello che è il concetto su cui si fonda l'intero progetto filosofico hegeliano: la dialettica.

Proprio il tema dell'amore, infatti, permette di fare una esemplificazione semplice e concreta di ciò che Hegel intende per movimento dialettico. L'insegnante fa leggere a turno agli studenti un brano tratto dagli *Scritti teologici giovanili*<sup>39</sup>; poi, chiede agli alunni di individuare nel testo i termini chiave, specificando come vengano intesi da Hegel, in particolare: l'amore come superamento dell'opposizione, gli amanti, l'amore come unificazione. A partire da questi elementi, il docente porta gli studenti a fare un ulteriore lavoro sul testo: gli allievi sono chiamati a riassumere le argomentazioni che si sviluppano attorno ai termini precedentemente indicati. In questo modo, gli studenti sono in grado di ricostruire passo dopo passo la riflessione hegeliana sull'amore, inteso come superamento della distanza tra gli amanti che si incontrano in una realtà più alta del separato che erano. Gli amanti, descritti come termini opposti, con il togliimento dell'estraneità che li separa, trovano la vita nella sua duplicazione e unità.

L'insegnante spiega che anche in Roland Barthes l'amore è concepito come dialettica ininterrotta. A riguardo, l'insegnante intraprende con il gruppo la lettura di alcuni brani<sup>40</sup>. La lettura dei passi scelti è seguita da una riflessione fatta dagli studenti per cercare di dedurre da ciò che è stato letto la concezione di Barthes relativa al fenomeno amoroso. A tale scopo, l'insegnante pone alcune domande agli alunni: "Come può essere descritta l'esperienza dell'innamoramento nell'ottica di Barthes?"; "Come si relazionano gli elementi che caratterizzano il fenomeno amoroso, quali, ad esempio, l'agonia, la gioia, la dipendenza, la gelosia?"; "Perché, come in Hegel, anche in Barthes si può definire l'amore come esperienza dialettica?".

---

<sup>38</sup> Remo Bodei, *Scomposizioni*, Giulio Einaudi Editore, Torino, 1987. p. 7-11. Allegato 11.

<sup>39</sup> Hegel, *Scritti teologici giovanili, cit.*, p. 528-531. Allegato 12.

<sup>40</sup> Roland Barthes, *Frammenti di un discorso amoroso, cit.* p. 13, 14, 27-29, 45, 46, 79, 80, 97, 98, 118-124. Allegato 13.

Mediante queste domande, gli studenti sono portati a cogliere l'idea di Barthes dell'amore come una sorta di altalena di stati d'animo e, inoltre, a fare un confronto con la posizione hegeliana.

Nella parte conclusiva della lezione, l'insegnante propone un'attività di gruppo per verificare la comprensione dei temi trattati. La classe viene divisa in quattro gruppi e ad ognuno è affidato un breve brano con il compito di leggerlo e analizzarlo, individuandone i termini chiave e le argomentazioni in base a cui è possibile ricostruire le tesi dell'autore.

I quattro testi forniti dal docente sono:

- Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto*, Laterza, Bari, 1965. p. 463- 464<sup>41</sup>. Nel testo gli studenti devono cogliere la riflessione hegeliana sulla famiglia quale momento da cui parte l'eticità. L'eticità viene presentata come prima forma di negazione dell'individuo in quanto tale: ciò che era due diventa oggettivamente uno; è la sintesi che trasforma, senza perderli, l'uomo e la donna in un legame indivisibile.

- Roland Barthes, *Frammenti di un discorso amoroso*, cit., p. 211- 215<sup>42</sup>. L'insegnante prevede che dall'analisi di questo brano gli allievi individuino la soluzione all'irrequietezza del soggetto amoroso indicata da Barthes: essa consiste nel porsi in uno stato di non voler sequestrare l'oggetto amato, lasciando circolare il desiderio, e, nello stesso tempo, non sublimare, cioè dominare il desiderio per non dominare l'altro.

- Roland Barthes, *Frammenti di un discorso amoroso. Interviste*, Giulio Einaudi Editore, Torino, 2001. p. 245-248<sup>43</sup>. Dall'intervista a Roland Barthes, gli alunni devono essere in grado di argomentare che cosa siano per l'autore l'amore, l'attesa, l'incontro, la solitudine.

- Intervista a Remo Bodei (*Il Grillo*, Rai Educational, 15/01/1998)<sup>44</sup>.

L'insegnante propone tale intervista al gruppo come ulteriore descrizione dell'amore come fenomeno paradossale.

Al termine del lavoro sui testi, vi è un momento di condivisione e riflessione sul materiale raccolto: ogni gruppo espone brevemente il lavoro fatto e, al termine di ciascuna esposizione, l'insegnante mette in luce gli elementi fondamentali che gli studenti devono conoscere, enfatizzando i punti di connessione tra le varie posizioni filosofiche analizzate.

#### **4.2.2 Terza lezione (due ore)**

##### **Jean-Paul Sartre**

L'insegnante spiega agli studenti che la posizione di Sartre può essere letta in continuità rispetto a quella di Hegel e Barthes, in quanto in tutti e tre i pensatori

---

<sup>41</sup> Allegato B1.

<sup>42</sup> Allegato B2.

<sup>43</sup> Allegato B3.

<sup>44</sup> Allegato B4.



l'idea centrale intorno a cui ruota la considerazione sull'amore è quella di un fenomeno dialettico, un conflitto.

Le strade su cui si sviluppano le loro riflessioni prendono, però, diverse direzioni: se Barthes descrive l'amore come fascio di emozioni ambigue, Sartre lo considera come esperienza contraddittoria all'interno della dinamica tra autocoscienze. Per individuare, invece, le analogie e le differenze tra la riflessione hegeliana e quella sartriana, l'insegnante assegna agli studenti la lettura individuale di un brano in cui Sartre dà un suo giudizio dell'opera *Fenomenologia dello Spirito*<sup>45</sup>.

Dopo la lettura, l'insegnante porta la classe a operare un iniziale confronto tra i due autori formulando le seguenti domande: "Cosa intende Hegel sostenendo che *Io sono un essere per sé che non è per sé, se non per mezzo di altro?*"; "Secondo Sartre, qual è il merito di Hegel?"; "Il problema ontologico indicato da Hegel può essere, nella prospettiva di Sartre, formulato in termini conoscitivi? Perché?".

Oltre al commento al pensiero hegeliano, è interessante anche la risposta che Sartre formula per indicare la separazione ontologica tra io e tu. A riguardo, l'insegnante legge un brano di *L'essere e il nulla*, chiedendo alla classe di indicare chi siano nel pensiero sartriano *l'io-soggetto* e *l'oggetto-altri*<sup>46</sup>.

Il confronto tra i due filosofi viene ripreso nella parte conclusiva della lezione, dopo che l'insegnante ha portato i ragazzi alla esplicitazione della concezione sartriana dell'amore. A tale scopo, il docente seleziona tre brani di *L'essere e il nulla*, in cui vi sono i passaggi determinanti della tesi di Sartre.

Nel primo passo, l'argomentazione che gli studenti devono cogliere è quella relativa all'idea che la relazione con l'altro si dia sempre nella forma del conflitto. L'insegnante chiede alla classe di individuare il punto del testo in cui l'autore spiega questa tesi e come viene giustificata. L'insegnante prevede che il gruppo colga l'idea sartriana secondo la quale il conflitto è legato al fatto che, diversamente da quanto accade con le cose, nel caso in cui si abbia a che fare con un altro essere umano, questi agisce sempre nei confronti del primo individuo cercando di assimilarlo a sé. Inoltre, invita gli allievi a riporre la loro attenzione sul concetto di *sguardo*; chiedendo al gruppo di indicare la funzione attribuita da Sartre a tale elemento, gli studenti sono portati a comprendere come, nella prospettiva dell'autore, la coscienza che l'essere umano ha di se stesso dipenda dal riconoscimento dell'altro di cui l'individuo acquisisce consapevolezza osservandone lo sguardo che lo scruta. La necessità del riconoscimento è quindi inscindibilmente vincolata alla relazione con l'altro, nel cui sguardo si coglie la propria immagine<sup>47</sup>.

La seconda argomentazione concerne l'idea che l'amore sia conflitto, in quanto basato su un desiderio di possesso assoluto. Anche in questo caso, l'insegnante fa leggere a uno degli studenti il brano in questione, chiedendo poi alla classe di individuare l'idea chiave del passaggio. L'obiettivo è quello di guidare gli studenti a evidenziare un'altra fondamentale idea di Sartre, quella che concerne la libertà dell'altro: dal momento che l'amore tende ad un progetto di unità con l'altro e proprio perché tale unità vuole essere totale e inglobare l'altro in quanto libera sogget-

---

<sup>45</sup> Jean-Paul Sartre, *L'essere e il nulla*, cit., p. 280-282. Allegato 14.

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 287-289. Allegato 15.

<sup>47</sup> *Ibidem*, p. 414. Allegato 16.

tività, esso coinvolge la libertà altrui. L'insegnante invita gli studenti a riflettere su tale idea, perché il tentativo di impossessarsi della libertà altrui pur mantenendola come libertà genera un paradosso notevole, in quanto si vuole possedere una libertà come libertà. E tale dinamica è reciproca, nel senso che viene compiuta da entrambe le soggettività coinvolte nella relazione amorosa, le quali mostrano la stessa esigenza di riconoscimento, affermazione e assimilazione<sup>48</sup>.

Il terzo ed ultimo passaggio serve a tirare le fila della riflessione sartriana. In base a quanto analizzato nei brani precedenti, gli studenti devono essere in grado di cogliere la conseguenza principale del discorso fatto da Sartre: l'esigenza dell'amante di essere riconosciuto dall'amato non come una delle tante cose del mondo, un mero oggetto da assimilare, ma come il mondo, ovvero come l'universo di senso in cui si muove l'amato. Il desiderio dell'amato è quello di essere agli occhi dell'amante il punto di riferimento attorno a cui ruota ogni altra cosa<sup>49</sup>. L'insegnante chiede alla classe quale sia il secondo paradosso dell'esperienza amorosa che emerge da queste considerazioni; gli studenti, a questo punto dell'analisi della tesi sartriana, si prevede che individuino nel testo l'idea paradossale relativa al fatto che l'amante, cogliendosi come oggetto d'amore, percepisca se stesso come voluto da una libertà assoluta, ma, in questo modo, l'amante vuole essere amato in modo assoluto, vuole farsi amare come oggetto, ponendo il proprio sé, il fondamento della propria soggettività, nell'essere-per-l'altro; l'altro rappresenta quindi il fondamento e il limite della libertà dell'amante, che, a sua volta, è fondamento e limite della libertà dell'amato<sup>50</sup>.

Per sintetizzare e verificare la comprensione delle tesi di Hegel e di Sartre e per sviluppare negli studenti la capacità di operare confronti tra posizioni filosofiche differenti, l'insegnante invita gli allievi a svolgere un breve lavoro conclusivo. Si tratta di elaborare un glossario che serva a definire sinteticamente le concezioni hegeliana e sartriana dell'amore. L'insegnante chiede alla classe di proporre delle definizioni di tre termini fondamentali, ognuno dei quali deve essere declinato in base alla posizione di Hegel e poi a quella di Sartre. I termini in questione sono: *amante, conflitto, unità*.

Come compito da svolgere individualmente a casa, l'insegnante assegna la lettura di un passo tratto da *L'essere e il nulla*, in cui Sartre affronta il tema dello sguardo<sup>51</sup>. L'analisi che ogni allievo deve fare sul testo consiste nell'individuare le argomentazioni con cui l'autore analizza tale elemento costitutivo della relazione con l'altro, similmente al lavoro svolto in classe in relazione alla tematica dell'amore. Oltre che ad approfondire la posizione sartriana sull'argomento del corso, gli studenti sono portati a esercitare le competenze coinvolte nell'analisi di un testo filosofico.

### 4.3 Secondo modello:

---

<sup>48</sup> *Ibidem*, p. 415- 418. Allegato 17.

<sup>49</sup> *Ibidem*, p. 419- 420. Allegato 18.

<sup>50</sup> *Ibidem*, p. 421-428. Allegato 19.

<sup>51</sup> *Ibidem*, p. 298-320. Allegato C.

## L'AMORE COME RAPPORTO CON LA TRASCENDENZA

### 4.3.1 Quarta lezione (due ore)

#### Arthur Schopenhauer

L'amore nella riflessione di Schopenhauer viene dipinto come una forza metafisica che induce gli uomini, per natura egoisti, a sacrificare la propria esistenza ai fini di favorire il mantenimento della specie. Nel percorso didattico intrapreso tale idea porta a considerare l'amore come qualcosa che trascende gli esseri umani e che non li riguarda direttamente, una sorta di pazzia che illusoriamente fa credere ad ogni uomo di essere libero di amare quando, in realtà, tale potere spetta alla natura.

L'argomento viene introdotto mediante la lettura di un passo tratto dall'opera di Vito Mancuso *Per amore*<sup>52</sup>. L'insegnante pone alla classe le seguenti domande:

- Perché l'amore viene definito una "catena"?
- Se pensiamo ai cartelloni pubblicitari che si vedono lungo le strade, agli spot in televisione, come viene utilizzata la sessualità?
- Perché, nel testo, viene citato Agostino? E in che senso Vito Mancuso si riferisce a Schopenhauer?

Oltre ad essere uno spunto di riflessione importante sui richiami impliciti ed espliciti che vengono fatti al sesso quotidianamente, il testo permette di introdurre la tematica analizzata da Schopenhauer nell'opera *Metafisica dell'amore sessuale*, che è oggetto della lezione. A tale scopo, l'insegnante si aspetta dagli studenti, in base all'ultima domanda posta, che sappiano associare al nome di Schopenhauer l'idea della sessualità come istinto naturale che relega l'uomo ad una condizione di schiavitù, così come emerge dal testo.

Individuato questo aspetto, l'insegnante chiede agli alunni come possa essere inteso in questa prospettiva l'amore. Dopo la formulazione delle possibili risposte da parte degli allievi, l'insegnante affronta con il gruppo la lettura di un passo in cui è esplicitata la risposta di Schopenhauer: l'istinto sessuale è comune a tutti gli esseri viventi, e il fatto che l'uomo abbia voluto spiritualizzarlo chiamandolo amore non ne modifica lo scopo, cioè perpetuare la specie<sup>53</sup>.

L'insegnante seleziona un altro passo per specificare ulteriormente tale aspetto, ovvero che l'amore non sia altro che l'espressione della volontà della natura che, passando oltre l'individuo e a sue spese, si dedica unicamente alla specie<sup>54</sup>.

Attraverso la lettura di altre parti dell'opera, l'insegnante chiede alla classe di mettere in luce alcuni aspetti fondamentali quali: la funzione della Volontà, il ruolo dell'essere umano, l'amore come inganno. L'obiettivo è quello di fare riflettere gli studenti sull'idea di Schopenhauer secondo cui, alla base di ogni innamoramento, vi sia un'illusione, quella dell'istinto sessuale, che guida ogni essere vivente come un fuoco fatuo e che poi scompare<sup>55</sup>.

---

<sup>52</sup> Vito Mancuso, *Per amore*, Mondadori, Milano, 2005, p. 64-67. Allegato 20.

<sup>53</sup> Arthur Schopenhauer, *Metafisica dell'amore sessuale*, cit., p. 55-61. Allegato 21.

<sup>54</sup> *Ibidem*, p. 102-106. Allegato 22.

<sup>55</sup> *Ibidem*, p. 78-81, 88-90, 92-95, 97. Allegato 23.

Dal momento che la lezione torna ai temi toccati dal testo di Vito Mancuso, l'insegnante domanda come in *Per amore* l'autore pensi che la sessualità da schiavitù possa divenire strumento di bene. La domanda permette sia di esaminare la posizione di Mancuso sia di raccogliere le riflessioni che hanno sviluppato gli studenti in relazione ai passi di Schopenhauer che sono stati analizzati nel corso della lezione. La discussione rappresenta l'occasione per raccogliere da parte dell'insegnante le domande e le richieste di chiarimento che gli studenti possono formulare.

Il docente assegna da leggere a casa un dialogo sull'amore in Schopenhauer scritto da Anacleto Verrecchia<sup>56</sup>. Dopo avere letto attentamente tale testo critico, ogni allievo deve rispondere alle seguenti domande:

- 1) Cosa intende Pazzia per 'amore'? E Saggezza?
- 2) Cita un esempio di comportamento umano a cui si richiama Pazzia per spiegare i principi fondamentali della concezione che Schopenhauer ha sull'amore.
- 3) Nella prospettiva di Schopenhauer che ruolo potrebbe avere l'abitudine in ambito amoroso?

#### 4.3.2 Quinta lezione (due ore)

##### Søren Kierkegaard

La lezione su Kierkegaard permette di analizzare la differenza tra la concezione estetica dell'amore nella figura del seduttore, quella dell'amore "istituzionalizzato", socialmente accettato, dello stadio etico e, infine, quella dello stadio religioso in cui ogni vincolo è infranto e l'individuo si trova solo in rapporto con Dio. In particolare, oltre ad arrivare a cogliere la peculiarità di ciascuno stadio descritto dal filosofo in relazione alla tematica del percorso didattico, è importante individuare il punto di incontro tra amore e trascendenza così come viene descritto dal pensatore.

Per incentivare e aiutare la comprensione della distinzione kierkegaardiana tra stadio estetico, etico e religioso vengono dedicati i primi trenta minuti della lezione al commento dell'opera d'arte di Edvard Munch<sup>57</sup> *La donna in tre fasi (La sfinge)*. L'opera viene utilizzata in quanto Munch vi rappresentate tre fasi dell'esistenza: sulla sinistra una ragazza giovane, vestita di bianco e con alcuni fiori in mano; poi, al centro della scena, compare una donna matura, nuda, con le braccia piegate dietro alla testa e con lo sguardo languido e provocante rivolto verso lo spettatore; infine, a destra, appare la donna devota all'uomo, quasi un fantasma di se stessa: vestita di nero, il volto pallido e le occhiaie affondate nel buio. Accanto vi è l'uomo che tiene in mano il "fiore del dolore", dalla corolla enorme e dai lunghi petali rosso sangue, in contrapposizione al bouquet della fanciulla vestita di bianco.

---

<sup>56</sup> Allegato D.

<sup>57</sup> Allegato 24. L'insegnante sceglie di utilizzare quest'opera d'arte sia come spunto motivazionale per coinvolgere gli studenti nella lezione sia perché particolarmente efficace per esemplificare alcuni concetti chiave del pensiero di Kierkegaard.

L'insegnante spiega al gruppo<sup>58</sup> che per Kierkegaard l'esteta è colui che vive nel culto dell'istante e il suo fine è la soddisfazione momentanea del piacere, il che richiede sempre nuove forme di piaceri che possano garantirgli continuo divertimento e distrazione. Non esiste nulla per cui valga la pena impegnarsi: né lavoro, né amicizia, né amore. Ciascuna di queste realtà costituirebbe per l'esteta una insopportabile catena che limiterebbe la sua assoluta libertà di movimento. Detto questo, il docente chiede agli studenti quale delle tre figure femminili rappresentate da Munch possa essere associata a questa fase dell'esistenza. L'insegnante si aspetta che gli alunni sappiano individuare l'esteta nel personaggio centrale che Munch raffigura come simbolo della lussuria. Poi, l'attenzione viene rivolta allo stadio etico, quello a cui, argomenta l'insegnante, corrisponde l'uomo che ha scelto di vivere nelle relazioni, nella società e nella famiglia. Scegliere non significa prendere posizione tra possibilità differenti, ma ridurre il campo ad un'alternativa secca: bene o male. Nel momento in cui la scelta si assolutizza ciascuno non può che scegliere il bene. E che cosa significa scegliere il bene? Significa scegliere se stessi, accettare il compito di realizzare se stessi come singoli individui nel mondo. Tuttavia in questo momento di autodispiegamento c'è un limite: la finitezza, ciò per cui nessuno può diventare mai del tutto trasparente a se stesso. Come per l'esteta, l'insegnante fa scegliere alla classe nell'opera di Munch la figura femminile che meglio rappresenta l'uomo dello stadio etico. La risposta deve essere determinata dal fatto che il personaggio sulla destra, la donna devota all'uomo, abbia fatto una scelta, quella di assumere un ruolo, come si può dedurre, di moglie; al contrario, le altre due donne sono sole e una, quella centrale, guarda lo spettatore in modo provocante e, a differenza di quella sulla destra che sembra triste e piena di angoscia, ride, ma di un riso che è lontano dalla serenità che, invece, caratterizza l'ultima donna sulla sinistra. Quest'ultima, sottolinea l'insegnante, rappresenta per Munch la santa e esprime le caratteristiche proprie dell'uomo dello stadio religioso.

Per capire come Kierkegaard descriva l'uomo religioso e l'amore autentico del singolo di fronte a Dio, l'insegnante propone agli alunni un lavoro sui testi, la cui durata prevista è di un'ora.

La prima sequenza di passi tratti da *Timore e tremore* riguarda la distinzione tra la figura del cavaliere della rassegnazione infinita e quella del cavaliere della fede<sup>59</sup>. L'insegnante, dopo aver fatto leggere i brani, divide il gruppo di studenti a metà, chiedendo ad una parte di individuare nel testo le caratteristiche che Kierkegaard attribuisce al primo e all'altra di evidenziare le peculiarità del secondo. Gli studenti sono portati a condividere e a confrontare gli elementi individuati nel testo mediante le seguenti domande formulate dall'insegnante:

- Come rinunciano all'amore i due cavalieri?
- Che cos'è la rassegnazione?
- Qual è il movimento in più compiuto dal cavaliere della fede?

---

<sup>58</sup> È necessaria questa parte di lezione frontale in cui il docente enuclea sinteticamente i tre stadi dell'esistenza secondo Kierkegaard, in quanto il progetto didattico è collocato nel primo quadrimestre, ad un punto della programmazione in cui il filosofo non è ancora stato trattato in orario curricolare.

<sup>59</sup> Søren Kierkegaard, *Timore e tremore*, cit., p. 64-74. Allegato 25.

Gli allievi devono arrivare a cogliere nel cavaliere della fede l'immagine dell'uomo kierkegaardiano che consegue il rapporto amoroso autentico, quello con Dio.

L'insegnante spiega che Kierkegaard individua in Abramo un personaggio esemplare di cavaliere della fede. A riguardo, la lezione prosegue con la lettura del brano in cui l'autore fa riferimento alla vicenda di Abramo e Isacco<sup>60</sup>. Sin dalle prime pagine, vengono messi in evidenza gli aspetti che sono propri dell'amore verso Dio; l'insegnante affida agli studenti il compito di individuarli nel testo, in particolare: il credere nella promessa nonostante il passare del tempo, il fatto che Abramo non si lamenti mai e che non arrivi a rinunciare al proprio desiderio; inoltre, in relazione al sacrificio del figlio Isacco, il continuare a credere in virtù dell'assurdo, il rispondere al sacrificio a cui è chiamato dicendo "eccomi", il fatto di non guardarsi mai indietro e di non essere preso dall'angoscia.

Definiti i caratteri essenziali dell'uomo dello stadio religioso, l'insegnante chiede agli allievi se vi sono domande o incomprensioni, per poi destinare la parte conclusiva della lezione a un lavoro di gruppo (30 minuti circa), volto al consolidamento dell'apprendimento dei concetti esposti. Preliminarmente viene affidata a ciascun gruppo la lettura di tre brani tratti da *Aut-aut* e *Timore e tremore* (10 minuti). In seguito, l'insegnante mostra ad una le riproduzioni di tre opere d'arte: il gruppo che si sente preparato a rispondere deve sapere associare uno dei brani letti all'opera e spiegare al resto degli studenti la riflessione di Kierkegaard che si può connettere all'immagine proposta.

Il materiale utilizzato in tale attività è:

- *Le basier* di Tamara de Lempicka<sup>61</sup> (1922). Si prevede che gli studenti connettano l'opera all'immagine del seduttore che vive nel momento e che risulta essere l'espressione più adeguata dell'esistenza estetica<sup>62</sup>;
- *Gli occhi negli occhi* di Edvard Munch<sup>63</sup> (1894), in cui l'artista mostra il primo incontro di due giovani con il sentimento amoroso; la casa alle spalle dei protagonisti è una probabile allusione alla futura richiesta di stabilità, quindi gli studenti dovrebbero cogliere in quest'opera il carattere peculiare dello stadio etico descritto da Kierkegaard<sup>64</sup>;
- *La leggenda di Santa Maria Egiziaca*, di Emil Nolde<sup>65</sup> (1912), in cui la figura in primo piano, Maria, la pubblica peccatrice, viene rappresentata con uno stile volutamente brutto e sgraziato di fronte alla divinità, mentre la folla dei credenti esce compatta dalla chiesa. L'opera di Nolde è in netto contrasto con le norme consolidate dell'iconografia religiosa e deve suggerire negli allievi un nesso con il rapporto che nello stadio religioso il singolo intrattiene con l'Assoluto<sup>66</sup>.

---

<sup>60</sup> *Ibidem*, p. 36-45. Allegato 26.

<sup>61</sup> Allegato E1.

<sup>62</sup> Brani tratti da Kierkegaard: Søren Kierkegaard, *Aut-aut, cit.*, p. 56-58, 91. Allegato E2.

<sup>63</sup> Allegato E3.

<sup>64</sup> Brani: *ibidem*, p. 66, 126. Allegato E4.

<sup>65</sup> Allegato E5.

<sup>66</sup> Søren Kierkegaard, *Timore e tremore, cit.*, p. 80-86. Allegato E6.

## 4.4 Terzo modello: L'AMORE PRIMA DELLA RECIPROCIÀ

### 4.4.1 Sesta lezione (due ore)

#### Jean-Luc Marion

La scelta di concludere il percorso didattico con il riferimento a Jean-Luc Marion è dettata dal fatto che la sua riflessione va alle radici del concetto di amore, arrivando a darne un significato nuovo rispetto alle interpretazioni degli altri autori presi precedentemente in esame.

L'insegnante spiega che anche in Marion l'amore implica l'incontro con l'altro, come per Hegel, Sartre, Schopenhauer e Kierkegaard, ma c'è qualcosa di ancora più originario nel fenomeno amoroso rispetto al suo carattere relazionale, alla dimensione di reciprocità.

Marion arriva alla spiegazione del fenomeno amoroso partendo da alcune domande che l'insegnante decide di proporre alla classe per intavolare un dibattito iniziale sull'argomento:

- L'uomo prima di tutto è un essere che pensa o è un essere che ama?
- L'uomo prima conosce e poi ama o è amando che conosce?
- E l'amore dipende dalla conoscenza o è l'amore che la rende possibile?

Attraverso queste domande, l'obiettivo dell'insegnante è quello di mostrare il primo passo compiuto da Marion, ovvero il tentativo nella sua opera di opporre alla certezza cartesiana del *cogito* quella che viene definita riduzione erotica. Infatti, con le parole di Marion: "A che serve la mia certezza se dipende ancora da me, se io non esisto che attraverso di me?"<sup>67</sup>. Dalla lettura delle pagine seguenti, il docente chiede agli studenti di commentare le parole di Marion, cercando di spiegare che cosa egli intenda per riduzione erotica. Gli allievi devono dimostrare di cogliere dal testo l'idea principale, cioè il fatto che, affinché si compia la riduzione erotica, non è necessaria la certezza di sé attraverso sé, ma una rassicurazione proveniente da altrove. Da qui, l'attenzione si concentra sul chiedersi che cosa sia questo altrove.

Dal brano successivo, gli studenti sono chiamati a individuarne la definizione generale data da Marion: questo altrove è ciò che mi permette di rispondere alla domanda che sembra essere la domanda per eccellenza della riduzione erotica, cioè "Sono amato?"<sup>68</sup>. Per darne una caratterizzazione più specifica, l'insegnante presenta tramite i brani selezionati lo stesso percorso compiuto dall'autore che consta di cinque stadi.

Per quanto concerne il primo, il docente spiega che viene chiamato lo stadio dell'odio di sé e invita la classe a darne una sintetica descrizione, in modo da comprendere come per Marion sia necessario subito escludere l'identificazione dell'altrove con il me medesimo, in quanto il soggetto non si porrebbe neanche la domanda "Sono amato?" se davvero amasse se stesso infinitamente; da qui il riconoscimento fondamentale della distanza tra l'amore chiesto e la capacità di ottener-

---

<sup>67</sup> Jean-Luc Marion, *Il fenomeno erotico, cit.*, p. 27-31. Allegato 27.

<sup>68</sup> *Ibidem*, p. 32, 33. Allegato 28.

lo, per cui "la semplice rivendicazione dell'amore di ciascuno per sé realizza il risentimento nella sua accezione più terribile: l'odio di sé"<sup>69</sup>.

Il secondo stadio è quello dell'ingiustizia. Anche in questo caso l'insegnante domanda agli studenti una breve sintesi dell'argomentazione di Marion. L'idea chiave che gli studenti devono comprendere è che per amare se stesso il soggetto deve sopporre un amore che lo rassicuri, quindi che lo ami all'infinito; vi è quindi tanto una finitezza radicale che compie la rassicurazione da altrove quanto un'infinità positiva che compie la rassicurazione<sup>70</sup>.

Il terzo momento descritto da Marion è quello della malafede. L'insegnante chiede alla classe perché Marion abbia scelto di attribuire tale nome al terzo stadio. Gli allievi devono cogliere dal testo che per Marion la malafede è identificata con la consapevolezza di non meritare l'amore che si esige; si tratta di mentire a se stessi per lasciare aperta la possibilità di lasciare amare attraverso me stesso, colui che maggiormente disprezzo: me<sup>71</sup>.

Il quarto stadio è quello del verdetto. A riguardo, l'insegnante stimola la riflessione degli allievi ponendo tale domanda: "Perché, giunti a questo stadio, risulta essere inevitabile l'entrata in scena dell'altro?". Il passaggio su cui gli studenti devono concentrare l'attenzione riguarda l'idea che, innanzitutto, entrando in conflitto la contraddizione dell'amore di sé e lo sforzo per smascherarla, si ha la rinuncia ad amare se stessi; inoltre, il soggetto che ha distrutto in sé la rivendicazione dell'amore di sé, reputa ingiusto che ciò trionfi in un'altra persona. Da questo si può capire perché Marion definisca il quinto stadio quello della vendetta<sup>72</sup>.

Arrivati a questo punto della riflessione, l'insegnante, per verificare se tutti i punti fondamentali siano stati colti correttamente e, quindi, poter proseguire, fa alcune domande:

- Qual è la domanda che fa da filo rosso al ragionamento fatto da Marion?
- Chi è l'altro per Marion?

Le risposte degli studenti devono evidenziare la conclusione a cui arriva l'autore: in riferimento alla domanda su cui si basa la riduzione erotica, "Sono amato?", l'altro è colui che amo maggiormente odiare e a cui pongo la domanda paradossale di amarmi da altrove. Quindi, aggiunge l'insegnante, si ha così l'ultimo stadio, quello dell'odio reciproco, quale unica rassicurazione<sup>73</sup>. L'insegnante spiega che la conclusione a cui porta la riflessione sull'amore di sé non è quella definitiva, ma un'aporia che Marion si propone di superare. Ciò è reso possibile dalla sostituzione della domanda "Sono amato?" con una questione più originaria. Prima di presentare la soluzione data dall'autore, l'insegnante chiede agli studenti se hanno qualche idea a riguardo.

Dopo questo breve confronto, il docente invita gli allievi a leggere un passo in cui Marion sottolinea l'importanza esistenziale del chiedersi: "Posso amare, io per

---

<sup>69</sup> *Ibidem*, p. 70, 71. Allegato 29.

<sup>70</sup> *Ibidem*, p. 72, 73. Allegato 30.

<sup>71</sup> *Ibidem*, p. 74. Allegato 31.

<sup>72</sup> *Ibidem*, p. 77, 78. Allegato 32.

<sup>73</sup> *Ibidem*, p. 83. Allegato 33.



primo?"; questa domanda, infatti, pone la richiesta di amare senza sottoporla alla condizione preliminare della reciprocità e, quindi, della giustizia. Da qui segue che la constatazione di non essere amato non mi vieta di amare io per primo. In questo modo Marion definisce l'amore nel suo orizzonte, quello senza l'essere, nell'idea originaria di amare senza essere amato<sup>74</sup>.

Proprio rispondendo alla domanda "Posso amare, io per primo?", l'amante conquista una rassicurazione. Dal testo gli alunni devono essere pronti a individuarla nel fatto che il soggetto stesso, per primo, ami.

L'insegnante sottopone all'attenzione del gruppo il brano in cui Marion smonta il *cogito* cartesiano. L'argomentazione su cui poggia la tesi dell'autore che si prevede venga individuata dagli allievi nel testo è che si diviene se stessi non quando si pensa, in quanto altri possono pensare i miei pensieri o magari questi non riguardano neanche me, ma quando, come amanti, si ama per primi<sup>75</sup>.

Per approfondire l'analisi dell'opera di Marion, l'insegnante assegna agli studenti la lettura individuale da svolgere a casa di un breve passo<sup>76</sup>, con il compito di:

- individuare che cosa comporti per l'amante dire "Eccomi!";
- spiegare i concetti di desiderio, eternità di intenzione e passività utilizzati da Marion;
- indicare quali siano le implicazioni dell'espressione "Ti amo".

Questo lavoro permette di approfondire alcuni aspetti della riflessione dell'autore, ma anche di esercitare le competenze critiche e argomentative dello studente.

## 5. Settima lezione (due ore)

Nell'ultima lezione l'insegnante prevede di restituire, commentandoli brevemente, i compiti assegnati agli studenti nelle lezioni precedenti. Gli errori sono pensati come utile occasione di apprendimento: l'insegnante, individuando quelli più significativi, li espone al gruppo operando non solo una correzione, ma anche un ripasso e una sintesi degli argomenti trattati durante l'intero progetto didattico. Si attua anche una correzione collettiva dell'ultimo lavoro assegnato sul testo di Marion: gli studenti sono chiamati a esporre e a confrontare il proprio lavoro sotto la guida del docente.

A conclusione della lezione e del corso, l'insegnante fa ascoltare agli studenti una canzone di Franco Battiato, *La cura*<sup>77</sup>, manifesto dell'amore verso l'altro. Dopo l'ascolto, l'insegnante raccoglie le opinioni sulla canzone, mostrandone anche il testo. Il dibattito può essere alimentato dalle seguenti domande:

- Cosa significa nella canzone il prendersi cura dell'altro?

---

<sup>74</sup> *Ibidem*, p. 91-94. Allegato 34.

<sup>75</sup> *Ibidem*, p. 95-99. Allegato 35.

<sup>76</sup> *Ibidem*, p. 137-144. Allegato F.

<sup>77</sup> Allegato 36.

- Quali sono gli elementi che fanno pensare all'idea dell'io che ama in prima persona?

L'insegnante prevede in questo modo di portare gli studenti a esporre la propria visione sull'amore mediante una discussione ragionata da parte del gruppo e l'apporto filosofico ricavato dagli autori presentati.

Inoltre, per verificare la capacità di riassumere e argomentare le tesi fondamentali degli autori trattati e la capacità di operarne criticamente un confronto, l'insegnante assegna agli studenti lo svolgimento di una riflessione sul percorso didattico da realizzare individualmente a casa, sulla base alla seguente traccia: "Che cos'è l'amore? Seguendo i tre modelli di risposta presentati a lezione, elabora una definizione personale e critica sull'argomento, correggendo o integrando l'iniziale risposta di senso comune con cui si è aperto il corso mediante l'uso degli strumenti teorici e argomentativi acquisiti".

## 6. VERIFICA FINALE E CRITERI DI VALUTAZIONE

Per ogni lezione sono previste delle attività individuali o di gruppo che l'insegnante fa svolgere a casa o in classe, allo scopo di verificare la comprensione e l'acquisizione degli argomenti affrontati e di far riflettere lo studente. Sullo svolgimento di questi lavori si basa la valutazione in itinere da parte dell'insegnante.

La valutazione finale concerne, invece, la realizzazione di un compito conclusivo in cui lo studente è chiamato a scrivere una riflessione sulla tematica oggetto del corso, evidenziando gli apporti filosofici ricavati dagli autori affrontati e dimostrando di avere acquisito determinati strumenti teorici e argomentativi. Questo compito, assegnato all'ultima lezione, viene fatto svolgere a casa; ogni studente, dopo la correzione da parte del docente, può visionarne l'esito e avere un confronto con l'insegnante.

### 6.1 Criteri di valutazione

Il giudizio di ogni attività assegnata all'alunno a casa o in classe, compreso quello del lavoro conclusivo di riflessione sul percorso didattico, scaturisce dalla media dei giudizi relativi ai seguenti criteri:

Partecipazione (sia gli interventi sia lo svolgimento dei compiti assegnati)	Scarsa	Sufficiente	Buona	ottima
Conoscenza delle tesi proposte	Scarsa	Sufficiente	Buona	ottima
Capacità di argomentare	Scarsa	Sufficiente	Buona	ottima

Uso del linguaggio specifico	Scarsa	Sufficiente	Buona	ottima
Capacità di porre in relazione tesi diverse	Scarsa	Sufficiente	Buona	ottima
Capacità critica	Scarsa	Sufficiente	Buona	ottima

In base alla media delle singole valutazioni l'insegnante assegna il giudizio che riporta sulla certificazione per il credito scolastico, rilasciata all'alunno per attestare le conoscenze e le competenze raggiunte. Il rilascio della certificazione è subordinato, oltre che dalle attività svolte, anche dalla frequenza: è necessario che lo studente partecipi ai due terzi delle lezioni per acquisire la relativa certificazione.

## 7. BIBLIOGRAFIA

- Agostino, *Confessioni*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 2006
- Roland Barthes, *Frammenti di un discorso amoroso*, Einaudi, Torino, 2001
- Remo Bodei, *Scomposizioni*, Einaudi, Torino, 1987
- Giorgio Colli, *La nascita della filosofia*, Adelphi, Milano, 2005
- Adriano Fabris, *I paradossi dell'amore*, Morcelliana, Brescia, 2002
- Umberto Galimberti, *Le cose dell'amore*, Feltrinelli, Milano, 2006
- Georg Wilhelm Hegel, *Scritti teologici giovanili*, Guida Editori, Napoli, 1972
- Søren Kierkegaard, *Aut-aut*, Mondadori, Milano, 2007
- Søren Kierkegaard, *Timore e tremore*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 2004
- Christos Yannarás, *Variazioni sul Cantico dei cantici*, Servitium editrice, Bergamo, 1997
- Vito Mancuso, *Per amore*, Mondadori, Milano, 2005
- Jean-Luc Marion, *Il fenomeno erotico*, Cantagalli, Siena, 2007
- Virgilio Melchiorre, *Metacritica dell'eros*, Vita e Pensiero, Milano, 1977
- Platone, *Apologia*, Tascabili economici Newton, Roma, 1997
- Platone, *Simposio*, Mondadori, Milano, 2003
- Giovanni Reale, *Eros demone mediatore*, Bompiani, Milano, 2005
- Jean-Paul Sartre, *L'essere e il nulla*, Il Saggiatore, Milano, 2002
- Arthur Schopenhauer, *Metafisica dell'amore sessuale*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 2002

### *Manuali*

Guido Boffi, Clotilde Calabi, Elisabetta Cattanei, Eugenio De Caro, Lucia Demartis, Paolo Demolli, Roberto Diodato, Ettore Fagiuoli, Paolo Ferri, Michele Nicoletti, *Dal senso comune alla filosofia*, Sansoni, Milano, 2004

Giuseppe Cambiano, Massimo Mori, *Storia e antologia della filosofia*, Laterza, Bari, 2001

# IL GIOCO NEL PENSIERO E NELL'EDUCAZIONE

Deborah Boerman

## 1. Introduzione: gioco del mondo e gioco dell'uomo

Nell'analisi del fenomeno ludico, la prima caratteristica riscontrabile è un'irriducibile complessità, che impedisce di catturarne l'essenza in una definizione esaustiva.

L'unica acquisizione indiscussa ed universalmente accettata è la sua importanza antropologica: il gioco implica aspetti adattivi - evolutivi, meccanismi d'integrazione sociale ed operazioni cognitive e simboliche. Queste molteplici funzioni fanno del gioco uno dei fondamenti della cultura umana.

La spiegazione più diffusa sull'origine del gioco risiede comunque nella base motivazionale; ossia, l'attività ludica nasce quando il giocatore eleva spontaneamente a gioco un'attività, quando esiste una motivazione intrinseca.

Filosoficamente, si definisce questa vitalità come intenzionalità, come creatività, come segno della libertà umana. Ma si scopre anche come non possa esistere un gioco autonomo ed incontrollato nella sua mancanza di regolamentazione: se il gioco è uno spazio di libertà e gratuità nel mondo ordinario della necessità, è, d'altro canto, sottomesso ad una serie di regole che ne salvaguardano lo svolgimento.

Ci si riappropria, in questo senso, della classica antinomia di play e game: il primo termine indica il divertimento, l'aspetto "liberatorio" e personalmente creativo essenziale al gioco; con il secondo termine si intende, invece, la trama regolativa e strutturante del gioco, che tende a contenere ed indirizzare la vitalità ludica.

Intorno a questi poli, nel corso del XX secolo, si sono sviluppate due interpretazioni dicotomiche: da una parte, la pretesa dell'assoluta autonomia umana, l'idealizzazione della libertà senza limiti; dall'altra, un rispetto irragionevole per la regola, come sovrastrutturalismo neutrale all'intervento umano. Nasce, così, la contrapposizione tra gioco "giocato" solo dall'uomo e gioco "giocante" indifferente all'uomo. In questa controversia, però, si inserisce il pensiero teologico parlando di un gioco che può essere definito "partecipato", il cui protagonista indiscusso rimane l'uomo, ma il cui ambito consiste in una realtà più grande e più misteriosa, che l'uomo non può controllare e "regolare" da solo.

Oltre alla simbologia ludica, è interessante analizzare il gioco dal punto di vista antropologico, nella sua molteplicità di forme e manifestazioni da sempre arricchenti l'esistenza umana. La pedagogia insegna che l'attività ludica è la fondamentale modalità che il bambino possiede per rapportarsi alla realtà. L'etologia sottolinea come, solo grazie al gioco, i cuccioli animali ed umani imparino senza sforzo ad adattarsi al loro ambiente, contrastando la selezione naturale. La psicologia, inoltre, evidenzia il ruolo essenziale che il gioco svolge nell'aiutare il bambino a controllare, traendone piacere, gli eventi incalzanti e tristi della realtà esterna. La sociologia, infine, mette in luce il nesso tra le diverse tipologie di giochi e le culture sottostanti, il rapporto tra una precisa *Weltanschauung* e lo sviluppo conforme ad essa di un particolare gioco. Questi diversi contributi concorrono tutti ad inquadrare il gioco come

fenomeno basilare dell'antropologia, come una delle principali forme comunicative della vitalità umana.

Il tema del gioco può allora consentire, in ambito scolastico, una fertile sintesi interdisciplinare filosofica, pedagogica e psicologica. Considerato l'interesse e la valenza formativa di questo tema, si propone qui un'unità didattica suddivisa in due moduli, composti entrambi da una lezione espositiva e da un lavoro di gruppo di analisi dei brani:

A) Il gioco nel pensiero, quindi un'analisi del gioco prettamente filosofica che può essere svolta durante l'ultimo anno di qualsiasi liceo.

Questo modulo è composto da una lezione espositiva che tratteggia le principali caratteristiche del gioco antropologico e gli esiti dell'analisi della metafora ludica: il gioco "giocante" in Gadamer e Fink, il gioco "giocato" in Nietzsche ed Eigen-Winkler, il gioco "partecipato" in Rahner e Moltmann. E' previsto poi un lavoro di gruppo di analisi dei brani degli autori appena citati.

Questo percorso può essere svolto in 5 ore e solo in seguito allo studio dei principali concetti della filosofia di Nietzsche, Heidegger e dell'ermeneutica gadameriana (quindi verso la fine dell'anno scolastico).

B) Il gioco nell'educazione, ossia un approfondimento della prospettiva etologica, psicologica e pedagogica: questo percorso è rivolto unicamente ai licei psicopedagogici e può essere svolto autonomamente o come continuazione del gioco nella filosofia.

Il modulo è composto da una lezione espositiva che consiste in una carrellata sulla concezione di gioco in etologia (Bruner), psicologia (Freud, Klein, Vygotskij) e pedagogia (Piaget e Winnicott) e da un successivo lavoro di gruppo di analisi dei brani di Bruner, Freud e Piaget.

Questo percorso può essere affrontato solo dopo aver esaurientemente studiato i fondamenti della psicoanalisi, del cognitivismo, della psicologia dello sviluppo e della scuola storico-culturale russa (quindi all'inizio del secondo quadrimestre dell'anno scolastico considerato) e può essere svolto in 5 ore.

L'obiettivo del tutto è di evidenziare il significato filosofico ed educativo del gioco, per rendere i ragazzi consapevoli della dimensione ludico-affettiva dell'esistenza umana e del gioco come espressione fondamentale della personalità. Può essere utile, in particolare, acquisire la categoria del gioco sia dal punto di vista filosofico (per inquadrare in modo originale il pensiero del XX secolo), che psicologico (per meglio comprendere l'educazione umana in tutte le sue tappe evolutive).

I contenuti indicati saranno illustrati dettagliatamente nella successiva presentazione delle lezioni, che sono pensate come un intreccio di fasi esplicative e cooperative, grazie alla sollecitazione di domande ed alla compilazione alla lavagna di una serie di schemi riassuntivi.

Inoltre, si prevede in classe la lettura di diversi brani per rendere l'apprendimento più partecipativo: in questo modo, gli alunni hanno un ruolo da protagonisti, vengono suddivisi in gruppi, sono chiamati anche a presentare alla classe e all'insegnante il risultato finale, valorizzando l'apporto individuale e coope-

rativo. Nelle lezioni che precedono il brano vengono sottolineati gli elementi più significativi che il docente può estrapolare.

L'approfondimento tematico ha, invece, l'obiettivo di sviluppare nei ragazzi l'abitudine a mettere a confronto alcuni autori nell'ambito di diverse correnti, evidenziando i rapporti di continuità o di rottura: infatti, una tematizzazione consente di riaprire una finestra di dialogo con alcuni autori pregressi e comporta una ginnastica mentale di inclusione e di esclusione di concetti.

## 2. Presentazione dei percorsi

### *Finalità*

Questi percorsi dovrebbero concorrere alle seguenti finalità:

- Divenire consapevoli della dimensione ludico-affettiva dell'esistenza umana e del gioco come espressione fondamentale della personalità.
- Dal punto di vista filosofico (A), riflettere criticamente sul gioco come metafora dell'uomo, del mondo e di Dio; inquadrare il pensiero del XX secolo grazie ad una nuova categoria.
- Dal punto di vista psicologico (B), acquisire la categoria del gioco per meglio comprendere l'educazione umana in tutte le tappe evolutive.

### *Obiettivi*

Al termine di questi percorsi didattici, in rapporto alle conoscenze acquisite, gli alunni saranno in grado di:

- Conoscere il tema del gioco e capire i principali concetti ad esso connessi nell'ambito filosofico (A): caratteristiche del gioco antropologico (universalità e individualità, soggettività e oggettività, ambiguità, intenzionalità, gratuità, regole), interpretazione dicotomica della metafora eraclitea, definizione di gioco giocante (gioco mediale gadameriano e gioco finkiano come simbolo del mondo), gioco giocato (gioco del fanciullo nietzschiano e gioco razionale come caso domato di Eigen-Winkler), gioco partecipato (gioco ontologico e comunitario di Moltmann e gioco esistenziale e festivo di Rahner).
- Conoscere il tema del gioco e capirne i principali riferimenti teorici nell'ambito psico-pedagogico (B): moratoria della frustrazione in Bruner, funzione catartica del gioco infantile in Freud, gioco come universale della sanità in Winnicott, gioco motorio - simbolico - di regole in Piaget, gioco come "area di sviluppo potenziale" in Vygotskij.
- Contestualizzare e confrontare diversi sistemi di pensiero in relazione al tema del gioco, ricostruire i termini del dibattito filosofico e/o psicologico anche sotto il profilo tematico (gioco), oltre che in relazione alle correnti sottese.
- Analizzare brani di autori diversi (A: Gadamer, Fink, Nietzsche, Eigen-Winkler, Moltmann, Rahner) e/o (B: Bruner, Klein, Piaget), individuare il nucleo fondamentale del testo e lo sviluppo dell'argomentazione.

- Discutere e problematizzare i concetti e le tesi filosofiche e/o psicologiche affrontati in questo percorso, sostenere posizioni personali al riguardo, valutare l'attualità dei sistemi di pensiero analizzati.

Gli obiettivi appena elencati si traducono in queste competenze (a loro volta articolate in conoscenze ed abilità):

<b>Competenze</b>	<b>Conoscenze</b>	<b>Abilità</b>
Concettualizzare	Conoscere i concetti chiave e la terminologia specifica (definiti sopra)	Ricostruire le definizioni corrette del tema del gioco nelle diverse discipline, illustrare con esempi, rielaborare gli schemi riassuntivi affrontati nel percorso
Argomentare	Distinguere le diverse tipologie di argomentazione presenti nei diversi testi filosofici e/o psicologici e confrontare le diverse tesi	Confrontare e contestualizzare differenti risposte filosofiche ed educative riguardo al problema del gioco, individuando analogie e differenze tra concetti, modelli e metodi
Problematizzare	Conoscere i diversi punti di vista da cui può essere affrontato il tema del gioco	Cogliere nell'esperienza personale e nei fenomeni sociali la valenza educativa del gioco, valutare criticamente gli stereotipi culturali relativi al gioco, saper dialogare ed approfondire quanto studiato
Lavorare in gruppo e relazionarsi correttamente con i compagni		Capacità di gestione del tempo, di espressione, di comunicazione, di negoziazione, di orientamento al risultato ed alla relazione.  Capacità di esprimere la propria opinione (senza timidezze e senza aggressività), di comunicazione e di superamento dei disaccordi, di gestione dell'emotività.

### *Prerequisiti*

Prerequisiti in termini di conoscenze: per il percorso filosofico (A) i concetti principali del pensiero di Nietzsche, Heidegger e dell'ermeneutica gadameriana; per il percorso psicologico (B) i fondamenti della psicoanalisi, del cognitivismo, della psicologia dello sviluppo e della scuola storico-culturale russa.



Prerequisiti per argomentare: capacità di sintesi, uso corretto delle articolazioni logiche e delle strutture di pensiero che esse esprimono (causa-effetto, principio-conseguenza) con i connettivi linguistici appropriati (ma, tuttavia, dunque, ecc...).

Prerequisiti per analizzare un testo: capacità di analisi, capacità di base nell'inferenza logica, nel riconoscimento e definizione di concetti, familiarità con la metodologia di analisi tramite griglia.

Prerequisiti per lavorare in gruppo: disponibilità ad esporre, negoziare e rielaborare le proprie idee per raggiungere un obiettivo comune, capacità espositiva chiara e sintetica.

Prerequisiti per partecipare ad un dibattito: capacità espositiva argomentata e chiara, precisione terminologica, disponibilità alla problematizzazione, rispetto per il punto di vista altrui.

### *Attività*

L'itinerario di apprendimento si articola in una serie di lezioni:

#### PERCORSO A: IL GIOCO NEL PENSIERO

- I) 2 ore: Lezione espositiva: caratteristiche del gioco antropologico e metafora e simbolo ludico (gioco giocante, giocato e partecipato).
- II) Compito a casa in preparazione del successivo lavoro di gruppo: studio del gioco in filosofia sugli appunti e lettura dei 6 brani (di Gadamer, Fink, Nietzsche, Eigen-Winkler, Moltmann, Rahner).
- III) 2 ore: Lavoro di gruppo: analisi brani in gruppetti in base ad una griglia, esposizione alla classe, delucidazione di possibili dubbi e ripresa dei principali concetti da parte del professore.
- IV) 1 ora: Verifica

#### PERCORSO B: IL GIOCO NELL'EDUCAZIONE

- I) 2 ore: Lezione espositiva: Il gioco e l'educazione in psicologia e pedagogia.
- II) Compito a casa in preparazione del successivo lavoro di gruppo: studio del gioco in psicologia e pedagogia sugli appunti e lettura dei 3 brani (di Bruner, Klein e Piaget).
- III) 2 ore: Lavoro di gruppo: analisi brani in gruppetti in base ad una griglia, esposizione alla classe, delucidazione di possibili dubbi e ripresa dei principali concetti da parte del professore. Compito a casa: compilare una griglia con funzione e tipologia di gioco secondo la prospettiva etologica, psicologica e pedagogica; fare una mappa concettuale sul gioco.
- IV) 1 ora: Verifica

### *Metodologie e strumenti*

Si è deciso di adottare diversi tipi di strategie didattiche:

- la lezione frontale, che ben si presta ad introdurre alla classe un argomento nuovo o a sistematizzare ed approfondire una tematica nella sua globalità, serve a delineare i principali concetti di questo percorso sul gioco; la lezione è supportata da alcuni schemi concettuali per aiutare a visualizzare l'evoluzione dell'argomentazione.
- il lavoro di gruppo è opportuno nel momento in cui gli allievi, dopo essere stati preparati dall'insegnante sul tema in questione, iniziano ad analizzare i brani, completando successivamente la scheda guida fornita dal docente.
- la lezione dialogata, orchestrata dal docente attraverso una serie di opportune domande e spunti di riflessione, si presta bene nel momento in cui i gruppi di alunni, concluso il lavoro di analisi dei brani, espongono alla classe i risultati delle loro ricerche, avviando così un dibattito sul tema.

Saranno forniti agli alunni:

- a) le fotocopie dei brani da analizzare durante i lavori di gruppo.
- b) la griglia (all. 1) per l'analisi dei brani.

### 3. Il gioco nel pensiero (lezioni del percorso a)

Nella prima parte di questo percorso si delineano alcuni tratti distintivi del gioco antropologico, caratterizzato contemporaneamente sia dall'universalità sia dalla concretizzazione contingente dell'attività ludica: infatti, da una parte all'uomo appartiene un'essenza ludica universale, estesa non solo temporalmente - perché abbraccia tutto l'arco della storia umana - ma anche geneticamente - perché ha origine nel lontano mondo animale; d'altra parte, le manifestazioni ludiche si diversificano sia a livello individuale sia a livello sociale, come espressione personale della creatività umana. Ogni gioco ha, quindi, la necessità di contestualizzarsi in un particolare periodo storico, in una precisa società ed attingere da queste condizioni contingenti le sue regole.

Inoltre, l'analisi antropologica del rapporto tra l'uomo e il gioco evidenzia la "vitalità ludica" come esuberanza vitale, che ha origini nel mondo animale; nel mondo umano, però, questa vitalità si distanzia nettamente come intenzionalità cosciente del gratuito, come segno della creatività e libertà umane.

Paragonando il gioco con la serietà, non si ha, invece, l'intenzione di dimostrare una loro contrapposizione strutturale, bensì "coscienziale": il gioco nasce per una base motivazionale, quando il giocatore eleva coscientemente a gioco un'attività, quindi, anche il lavoro può divenire ludico. Il gioco, allora, non si pone come attività contrapposta a quelle serie, bensì assurge esso stesso a serietà, quando ricerca una dimensione gratuita, eccettuativa ed autotelica, differenziandosi dall'ordinarietà e dall'utilità. Già in questo senso, lo spazio ludico necessita di regole che lo distanzino dalla vita quotidiana, per evitare ogni "contaminazione".<sup>1</sup>

Ma, ad un'analisi più approfondita, il gioco necessita di regole anche al suo interno, perché si rivela ambiguo nella sua essenza: come dimostra Eugen Fink, ogni giocatore deve assumere un ruolo e rischiare una perdita di identità. Questo avviene quando il giocatore si maschera da creatore dei suoi giochi, quando non accetta di sottomettersi ad alcuna regolamentazione, quando pretende una libertà ed intenzionalità ludiche senza limiti: in questo caso è destinato a perdersi nella sua creazione, perché lo spazio ludico si confonde con qualsiasi altro ambito della sua esistenza, la realtà e irrealtà perdono i loro confini.

Si evidenzia, allora, come, umanamente, il gioco si salvaguarda se è finzione consapevole, distanza dall'ordinarietà: se non sfugge nell'in-lusio, nel rapimento dell'irrealtà, il gioco può, allora, trasformarsi in un'eccettuatività trascendente, sia come giudizio sulla realtà, sia come appello ad un'ulteriorità di senso.

In seguito si analizza, invece, la simbologia ludica e si mostra come, intorno alla metafora eraclitea, siano nate, agli antipodi, l'interpretazione teologica e nietzschiana. Si evidenzia, d'altro canto, come il nichilismo nietzschiano abbia sviluppato da una parte il gioco "giocante"- un gioco metasoggettivo indifferente all'uomo - d'altra parte il gioco "giocato"- un gioco il cui unico artefice è l'uomo, che rischia così di perdersi nelle sue creazioni. Il tema del gioco può assurgere a rappresentazione del mondo come gioco divino o gioco casuale, che, o sostiene amorevolmente l'uomo, oppure danza irragionevolmente: l'analisi della filosofia del gioco si suddivi-

---

<sup>1</sup> R. Caillois, *Les jeux et les hommes*, Paris, Editions Gallimard, 1967, trad. it. p. 61.

de in antropologia e simbologia, in gioco umano e gioco divino, con una particolare attenzione al "gioco partecipato" proposto dalla metafisica cristiana.

Inoltre si evidenzia come, nel particolare spazio ludico della Chiesa quale emblema del gioco partecipato, l'antropologia e la simbologia possano fondersi, proprio perché al cristiano è richiesto di simboleggiare con la sua vita di fronte al mondo il gioco teologico. Da una parte, si mostra come l'uomo sia ontologicamente "ludico" e libero, in quanto creatura alla ricerca dell'"inutile", d'altra parte come la Chiesa sia pre-ludio di una nuova libertà, una libertà "in vista di", "per" e non più "da": infatti, per tutti gli uomini sulla terra la libertà non è assoluta, ma libertà "da" qualcosa, ossia costretta in spazi circoscritti. Questa, d'altro canto è una riprova della necessità della regolamentazione del gioco: il gioco è libero in quanto sfugge la necessità, ma si costringe in uno spazio ristretto, perché ha bisogno di limiti, di essere differenza per essere rimando. In questo senso, le regole del gioco sono la legge necessitante che dà significato al gioco stesso.

Nell'analisi filosofica si esamina allora come, all'interno del cerchio magico del gioco, l'uomo possa prendere coscienza della sua libertà e, in questa tensione al trascendente e all'"inutile", possa scoprire delle "regole" misteriose, incontrollabili e gratuite di una realtà ultimamente comprensibile solo come dono.

### **3.1. Caratteristiche del gioco antropologico (1 ora)**

#### **3.1.1. Breve analisi cronologica del concetto "gioco"**

Il pensiero occidentale, lungo l'arco di venticinque secoli, ha solo raramente considerato il gioco come una vera e propria categoria interpretativa. Eraclito fu il primo a collegare la filosofia al gioco, per fare di quest'ultimo una metafora cosmica del divenire.

Dall'antichità fino a Kant, invece, il gioco fu considerato un "otium sine dignitate", utile solo a ricreare le forze per dedicarsi con rinnovato vigore alla serietà del lavoro, l'unica attività degna dell'uomo.

Pur continuando ad essere contrapposto alla serietà, nella *Critica del giudizio* kantiana il gioco fu per la prima volta avvicinato all'arte, per mostrare come queste due attività fossero simili nella loro piacevolezza e mancanza di scopi estrinseci; essendo invece il lavoro "un'occupazione in sé spiacevole (penosa), ed attraente solo per il risultato (ad esempio il salario)."<sup>2</sup>

Fu comunque il romanticismo a riscoprire e valorizzare il gioco: quest'ultimo fu inteso come attività spontaneamente creatrice e rientrò nel processo di rivalutazione delle attività umane alogiche, gratuite ed in contrasto con la ragione illuministica.

Schiller colse questi diversi spunti e pose l'istinto ludico al centro della sua estetica per operare una sintesi tra i due principi umani contrastanti: la ragione e la natura, la legge e lo spirito, l'intelletto e i sensi. Avvenne, così, la prima esaltazione del gioco, come condizione della libertà fisica e morale, cui l'uomo indefinitamente tende.

Nel XX secolo il gioco ha acquisito un posto d'onore nel panorama intellettuale dell'occidente; infatti il gioco è diventato un problema teoretico solo

---

<sup>2</sup> I. Kant, *Kritik der UrteilsKraft*, Königsberg, 1790, trad. it., cap. 43, (175 - 176), p. 277.

dall'industrializzazione, "dal tempo in cui l'uomo fu costretto a lavorare in modo disciplinato e razionale (...) e a bandire (...) come non serio tutto ciò ch'è giocoso."<sup>3</sup>

Precisamente alle soglie della seconda guerra mondiale, Huizinga definisce l'uomo come costitutivamente "ludens". Tramite una minuziosissima analisi antropologica arriva ad asserire che la cultura è "sub specie ludi"<sup>4</sup> e che "le grandi attività originali della società umana sono tutte già intessute di gioco"<sup>5</sup>; cerca, insomma, di fare del gioco una categoria trascendentale che attraversi e fondi la storia umana.

Nell'ambito prettamente filosofico il gioco diviene, invece, protagonista di una rivoluzione. Nietzsche, infatti, si riappropria della metafora eraclitea, per fare del gioco il simbolo del divenire, dell'Eterno Ritorno, del "mondo come un gioco divino e al di là del bene e del male"<sup>6</sup>, minando, così, le basi dell'intera metafisica.

Nel corso del 1900, la simbologia ludica finisce, allora, per essere contesa da due correnti antitetiche: il nichilismo e la metafisica. La contrapposizione di queste due dottrine si basa principalmente sulla diversa modalità di conciliare l'universalità e l'individualità all'interno dello spazio ludico: il fulcro di questo dibattito è l'antinomia di libertà e regola, ossia, in termini ludici, di play e game.

### 3.1.2. Universalità e individualità

Il gioco si distingue per una – apparente - paradossale convivenza di universalità ed individualità. Può, infatti, essere definito universale su tre fronti: in primo luogo, perché abbraccia contemporaneamente il mondo animale ed umano, a dimostrazione del fatto che ha profonde radici biologiche e genetiche. In secondo luogo, perché comprende l'arco temporale di tutta la storia umana e si manifesta, quindi, quale funzione fondante della crescita dell'uomo. Infine, per una sorprendente semplicità perché accessibile ad ogni essere umano. Ma, lo spazio ludico, benchè si caratterizzi per una libertà aperta a tutti, si distingue poi nelle sue manifestazioni concrete secondo le espressioni diversificate di ogni singola persona.

Il binomio di universalità ed individualità permette, quindi, di definire il gioco dal punto di vista antropologico: una gratuità, fondata nella vita dell'uomo, aperta a tutti, nel rispetto delle differenze dei singoli. Ma, l'universalità del gioco può avere radici ancora più profonde, in una rappresentazione del mondo come gioco divino o gioco casuale.

### 3.1.3. La vitalità ludica come intenzionalità del gratuito

Kant ha per primo sottolineato la funzione biologica del gioco: esso è favorito dalla "(...) natura che, nella sua saggezza, spinge gli uomini a misurare le proprie forze nella gara con gli altri, affinché l'energia vitale sia preservata dall'infiacchimento e si conservi efficiente."<sup>7</sup>. Kant, però, parla anche di uno "stato di piacere", che si accompagna al gioco, e che ne dimostra l'irrazionalità: "Gli anta-

---

<sup>3</sup> J. Moltmann, *Die ersten freigelassenen der Schoepfung. Versuche ueber die Freude an der Freiheit und das Wohlgefallen am Spiel*, Muenchen, Chr. Kaiser Verlag, 1971, trad. it. p. 14-15.

<sup>4</sup> J. Huizinga, *Homo Ludens*, Amsterdam, Pantheon Akademische Verlaganstalt, 1939; trad. it. p. 8.

<sup>5</sup> J. Huizinga, *cit.*, p. 7.

<sup>6</sup> F. Nietzsche, *Frammenti postumi: estate - autunno 1884*, in Colli G., Montinari M., *Opere di F. Nietzsche*, Milano, Adelphi, 1964 sgg., vol. VII, tomo II, p. 182.

<sup>7</sup> *Antropologie in pragmatischer Hinsicht abgefasst*, Koenigsberg, 1798, trad. it. cap. 86, ( B 240 - 241 ), p. 159.

gonisti credono di lottare tra di loro, ma in realtà è la natura che gioca con loro; la ragione potrebbe facilmente convincerli se riflettessero quanto poco i mezzi che hanno scelto si adattino al fine che essi si propongono.”<sup>8</sup>

Guardini individua nel gioco un simbolo della gratuità esistenziale di tutti gli esseri: “Questo è gioco: espandersi disinteressato della vita che prende possesso della sua propria pienezza, e che è piena di significato anche nella sua mera esistenza.”<sup>9</sup>

Sartre, seguendo la stessa linea, nell’*Essere e il nulla* sostiene che “(...) il desiderio del gioco è fondamentalmente desiderio di essere”, perché essendo il gioco “un tipo di attività completamente gratuito”, “libera la soggettività”.<sup>10</sup> Ed Herbert Marcuse in *Eros e Civiltà* asserisce che “(...) al di là del bisogno e dell’angoscia, l’attività umana diventa libero gioco - libera manifestazione di potenzialità.”<sup>11</sup>

Umanamente, la vitalità ludica si traduce nel prender coscienza della propria interiorità, soggettività e creatività - riscontrabili in ogni uomo ed allo stesso tempo uniche in ogni manifestazione personale; la libertà ludica diventa, cioè, un mezzo per la propria autoespressione ed autorealizzazione.

### 3.1.4. Il gioco e l’arte: soggettività e oggettività

La vitalità ludica, in quanto coscienza della propria libertà e personalità, viene accostata da Gentile all’arte: “L’artista e il fanciullo trovano il loro fine in sé medesimi, nel sentimento che li muove a realizzare quella data forma d’arte o di giuoco, la quale è il determinarsi della loro stessa individualità; onde si può dire che l’artista e il fanciullo abbiano per proprio fine sé stessi.”<sup>12</sup>

La dimostrazione che può esistere un gioco retto dalla consonanza di soggettività ed oggettività è avvenuta ad opera di Schiller nella quindicesima lettera: “Noi sappiamo che l’uomo non è né esclusivamente materia, né esclusivamente spirito”.<sup>13</sup> Ma ci può essere una connessione reale tra i due ambiti perché “Muovendo da principi trascendentali, la ragione pone questa esigenza: che vi sia unione fra l’istinto formale e quello materiale, vi sia cioè l’istinto del gioco; perché solo l’unità della realtà con la forma, della contingenza con la necessità, della passività con la libertà, rende compiuto il concetto dell’umanità. (...) L’esperienza può risponderci <se> essa (la bellezza ludica) esiste”<sup>14</sup>, se c’è un istinto che la può realizzare. E l’esperienza che risponde è proprio quella del gioco nella sua evidente armonia tra spontaneità e regola, fra iniziativa e passività: nel gioco, infatti, converge “(...) tutto quello che né soggettivamente né oggettivamente è contingente, eppure non esercita alcuna costrizione né esteriore né interiore.”<sup>15</sup> Solo il gioco nella sua unione di passività ed attività, di contingenza e necessità rende possibile “l’umanità più sublime”, tramite “l’attuabilità dell’infinito nel finito”.<sup>16</sup>

---

<sup>8</sup> F. Schiller, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen*, in *Sämtliche Werke*, München, Hanser, 1795; trad. it. p. 107.

<sup>9</sup> R. Guardini, *Lo spirito della liturgia*, Brescia, Morcelliana, 1930, p. 128.

<sup>10</sup> P. Sartre, *L’être et le néant*, Paris, Librairie Gallimard, 1943, cfr. p. 696-698.

<sup>11</sup> H. Marcuse, *Eros and Civilization*, s. l., The Beacon Press, 1955, trad. it. p. 209.

<sup>12</sup> G. Gentile, *Preliminari allo studio del fanciullo*, 1922-23, Firenze, Sansoni, 1934 (IV ed), p. 40-41.

<sup>13</sup> F. Schiller, *cit.*, p. 56.

<sup>14</sup> *Ibid.*

<sup>15</sup> F. Schiller, *cit.*, p. 57.

<sup>16</sup> F. Schiller, *cit.*, p. 98.

### 3.1.5. La serietà del gioco: gratuità, eccettuatività, autotelicità

Aristotele afferma: "(...) lo stare in ozio par che contenga da sé il piacere, la felicità, uno stato di vita beato. E ciò appartiene non a quelli che operano, bensì a quelli che stanno in ozio, perché chi è in attività lo è proprio perché vuol raggiungere un qualche fine che attualmente non possiede".<sup>17</sup>

Il lavoro come mera produttività si inserisce nella catena dei fini, delle necessità determinate dai bisogni: dipende dal mondo materiale, è legato all'ad - operabile.

Il gioco, al contrario, scioglie dalla fatica del quotidiano, dai neg - otia, introducendosi nei processi di produzione e profitto come un'azione eseguita per il gusto della sua esecuzione; diventando, così, un mezzo di liberazione: "Liberato dalla pressione di scopi e di prestazioni penose resi necessari dal bisogno, l'uomo si troverà restaurato nella libertà di essere ciò che dovrebbe essere. Ma ciò che dovrebbe essere sarà la libertà stessa: la libertà di giocare."<sup>18</sup>

L'impulso del gioco indica il desiderio di autonomia della vita dal bisogno, è segno di una gratuità libera dal profitto; ossia, aprendo l'uomo ad una dimensione diversa dalla quotidianità e dall'utile, gli consente di avere uno sguardo diverso sulla realtà. Può liberare l'uomo, "sopprimendo il bando dell'immutabilità di ciò che esiste."<sup>19</sup>

Gadamer riesce ad evidenziare l'intima implicazione di gioco e serietà, nel rispetto, però, delle caratteristiche specifiche di entrambi: "il gioco raggiunge il proprio scopo solo se il giocatore si immerge totalmente in esso. Non il rimando esteriore del gioco alla serietà, ma solo la serietà nel giocare fa sì che il gioco sia interamente gioco"<sup>20</sup>: il coinvolgimento del giocatore e la sottomissione alla "sacralità delle regole" determinano un ordine chiuso, un autofinalismo ed un'autotelicità.

Infatti il gioco, pur non avendo finalità esterne, non è mai insensato o irrazionale, poiché trova il suo fine in sé stesso; il gioco crea un'auto - nomia, nel senso di legislazione interna che ne salvaguarda contemporaneamente il significato e la gratuità rispetto al mondo esterno. L'autofinalità del gioco rappresenta, quindi, un mondo chiuso in sé, che si contrappone, senza continuità e mediazioni, al mondo ordinario: "(...) il gioco vive di una sua serietà, nel rigore delle sue regole e dei suoi recinti interiori: vive dunque come uno stato di eccettuatività (...). Ogni gioco esige un suo recinto, materiale o mentale che sia, ed entro i suoi spazi un ordine assoluto che nessuno può violare senza snaturare la realtà stessa del gioco."<sup>21</sup>

In conclusione, il gioco può dirsi "serio" solo come "ricreazione" dall'utilità e dalla quotidianità; nasce, così, uno stato di eccettuatività su due fronti: da una parte, la serietà diventa rispetto per le regole, autofinalità e quindi razionalità interna al gioco; d'altra parte, la serietà è gratuità come "ozio", come spazio diverso rispetto all'utile e al bisogno, spazio in cui il nostro essere mette a tema a sua libertà.

---

<sup>17</sup> Aristotele, *Politica*, VIII, (2 - 3, 1338 a), (ed. R. Laurenti), Bari, Laterza, 1993, p. 265 - 266.

<sup>18</sup> H. Marcuse, *Eros...*, op. cit., p.208.

<sup>19</sup> J. Moltmann, *cit.*, p. 25.

<sup>20</sup> H. G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, Tübingen, J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), 1960, trad. it p. 133.

<sup>21</sup> *Ibid.*

### 3.1.6. Le regole e l'ordine ideale

Huizinga, nel suo pensiero, ha sottolineato con forza l'alternatività e la diversità dello spazio ludico rispetto al quotidiano: "Il gioco s'isola dalla vita ordinaria in luogo e durata: (...) si svolge entro certi limiti di tempo e di spazio. Ha uno svolgimento proprio e un senso in sé."<sup>22</sup> Quindi, la voglia di giocare si ritaglia uno spazio all'interno della quotidianità: viene, così, a rappresentare un mondo chiuso in sé, che, tramite una propria autonomia ben definita, si contrappone al mondo ordinario.

Caillois, al proposito, definisce il gioco come "attività separata: circoscritta entro precisi limiti di tempo e di spazio fissati in anticipo"<sup>23</sup>; quindi "Ogni gioco è un sistema di regole. Esse definiscono ciò che è o non è gioco, vale a dire il lecito e il vietato. Queste convenzioni sono al tempo stesso arbitrarie, imperative e senza appello."<sup>24</sup>

Il principio del gioco diviene, però, corrotto per la "contaminazione" con la quotidianità, si snatura e perde la sua eccettività; quindi il suo ordine assoluto deve essere salvaguardato da regole piuttosto rigide - sennò inefficaci - che vengono, comunque, accettate dal giocatore volontariamente e senza alcuna fatica; il gioco, infatti, è l'unica attività in cui la regola ricevuta, benché rigorosa ed inviolabile, non muta l'intenzionalità originaria del giocatore. Allora, il gioco possiede contemporaneamente sia una gratuità che una legislazione, anche perché le sue regole valgono solo nel suo spazio.

Di fatto, all'interno dello spazio ludico, le leggi ingarbugliate e confuse della vita ordinaria vengono sostituite da regole precise: "Entro gli spazi destinati al gioco domina un ordine proprio ed assoluto."<sup>25</sup> L'ordine ideale viene creato da questa legislazione assoluta, ma il giocatore, all'interno di questo spazio puro, deve comunque "mettersi in gioco".

### 3.1.7. Ambiguità ludica: in-lusio ed ex-stasi

Il gioco è "un'attività a parte" ma, se viene contaminato con la vita normale, degenera e Caillois parla al proposito di alienazione o perdita della propria identità profonda: "si manifesta quando colui che è mascherato crede alla realtà del travestimento e della maschera. Egli non fa più la parte del personaggio che rappresenta; convinto di essere quel personaggio, si comporta di conseguenza e dimentica il suo vero essere."<sup>26</sup> Caillois evidenzia, così, la drammaticità insita nel gioco che si può trasformare in un'esperienza inquietante caratterizzata dall'aleatorietà, dall'ambiguità della maschera e dall'effetto squilibrante della vertigine. "Entrare nel gioco, in - ludere, non significa (...) solo entrare in una dimensione illusoria, già di per sé instabile, ma anche esporsi al rischio e infine partecipare di quello stato <incandescente> ben noto all'esperienza del giocatore d'azzardo."<sup>27</sup>

Nel *Giocatore*, Dostoevskij narra proprio l'iniziazione all'azzardo tramite la fisicità e la radicalità esistenziali dell'ex-stasi ludica: "Ero anch'io un giocatore: lo ca-

---

<sup>22</sup> J. Huizinga, cit., p. 13.

<sup>23</sup> R. Caillois, cit., p. 26.

<sup>24</sup> R. Caillois, cit., p. 8.

<sup>25</sup> J. Huizinga, cit., p. 14.

<sup>26</sup> R. Caillois, cit., p. 67.

<sup>27</sup> Introduzione di Aldo Rovatti in R. Caillois, cit., p. IX.



pii in quel preciso istante. Le gambe e le braccia mi tremavano, sentii come un colpo alla testa."<sup>28</sup> In questa prospettiva, il gioco porta ad un oblio "vertiginoso" di noi stessi.

Huizinga, invece, ha definito il gioco come ex-stasi, rapimento, ma nel rispetto delle sue caratteristiche più proprie: "(...) anche l'autentica, spontanea mentalità del gioco può essere quella della profonda serietà. Il giocatore può arrendersi al gioco con tutto l'essere (...). La forma con cui l'animo si dispone nel gioco ha per due poli l'esaltazione e l'estasi. Non è un mero caso che queste due parole riflettano ambedue uno stato di <ex>, cioè di fuori, al di là. Si potrebbe dire forse che lo stato d'animo del gioco è sempre in maggiore."<sup>29</sup>

Fink si pinge oltre, interpretando il ruolo e la maschera in chiave ontologica. Ne *L'oasi della gioia* afferma che "(...) bisogna appunto distinguere tra l'uomo reale che <gioca> e l'uomo come ruolo all'interno del gioco. Il giocatore <maschera> sé stesso con il suo <ruolo>, si cala per così dire in esso (...) Il giocatore può richiamarsi fuori dal ruolo."<sup>30</sup> Oppure soccombere alla "alienazione", non solo della sua identità più profonda, ma anche della sua libertà: "Nel progetto di un mondo del gioco lo stesso giocatore si maschera da creatore di questo <mondo>, si perde nella sua creazione, interpreta un ruolo e, all'interno del mondo del gioco, si trova tra le cose e persone da mondo del gioco."<sup>31</sup> Fink ha il merito di aver collegato l'ambiguità della maschera al ruolo di qualsiasi giocatore<sup>32</sup>, ha evidenziato la strutturale duplicità ontologica del gioco ed il rischio connesso del rapimento "dionisiaco".

Il carattere ambivalente del gioco, se da un lato è espressione della sua leggerezza e della sua aleatorietà, d'altro lato può indicare l'impossibilità dell'uomo di restare entro limiti determinati e finiti; l'ex-stasi ludica nella sua ambiguità ontologica e morale diviene, quindi, segno ed espressione dell'autotrascendersi umano. Ma il gioco è intrinsecamente ambiguo anche nel suo rapporto con la realtà: includere significa entrare in una dimensione illusoria, in cui il giocatore sperimenta l'equivocità del suo ruolo, oscillante tra realtà ed irrealtà.

Allora, la protezione della diversità tra realtà ed irrealtà consiste nell'interruzione, nella differenza tra spazio ludico e spazio quotidiano. Ma la sospensione consiste soprattutto nella consapevolezza del partecipante di essere coinvolto in una realtà separata dall'ordinarietà, in un "rapimento" cosciente, che non scade più nel "demoniaco della maschera", nell'eteronomia come dipendenza da leggi estranee alla volontà del soggetto; diventa, al contrario, segno dell'autofinalità e dell'intenzionalità presenti nel gioco: il partecipante si abbandona coscientemente ad un mondo chiuso ed eccettuativo.

Ed in questa eccettuatività priva di funzionalità, subentra un'intenzionalità del gratuito, un'ex-stasi come trascendenza umana per un appello ad un'ulteriorità di senso.

---

<sup>28</sup> F.M. Dostoevskij, *Il giocatore*, 1867, Milano, Garzanti, 1982, p.104.

<sup>29</sup> J. Huizinga, *cit.*, p. 27.

<sup>30</sup> E. Fink, *Oase...*, op. cit., p. 46.

<sup>31</sup> E. Fink, *Oase...*, op. cit., p. 47.

<sup>32</sup> "L'apparenza ontica (...) si presenta di solito proprio come un momento strutturale nel mondo del gioco. Giocare è un atteggiamento reale che comprende in sé, per così dire, una <immagine riflessa>: il comportamento secondo ruoli, proprio del mondo ludico." (Fink, 1957:56)

## **3.2. Metafora e simbolo ludici (1 ora)**

### 3.2.1. Interpretazione teologica e nietzschiana della metafora eraclitea

“La vita è un fanciullo che gioca, che sposta i pezzi sulla scacchiera: reggimento di un fanciullo.”<sup>33</sup>

L'analisi del simbolo ludico giunge a risultati antitetici - il divenire o la metafisica, il caos o la creazione ed il governo divini - perché dipende dal tipo di trascendenza a cui rimanda.

La metafora ludica del divenire è stata concepita da Eraclito e riadottata dopo venticinque secoli da Nietzsche: questi due momenti sono stati interpretati come l'origine ed il tramonto del pensiero occidentale, perché il divenire eracliteo tende a minare i fondamenti della metafisica: è un gioco senza giocatore, è una forza impersonale che si pone al di là del bene e del male. Nietzsche si è impossessato della metafora eraclitea per raffigurare “il mondo come un gioco divino e al di là del bene e del male”<sup>34</sup>, come un mondo dionisiaco privo di scopo, che eternamente si crea e si distrugge.

Il carattere diveniente della realtà come unità degli opposti si realizza nel generare e nel demolire, in piena innocenza: “Un nascere e un perire, un costruire e un distruggere, che siano privi di imputabilità morale e si svolgano in un'innocenza eternamente uguale - si ritrovano in questo mondo solo attraverso il giuoco dell'artista e del fanciullo. Come giuocano il fanciullo e l'artista, così il fuoco eternamente vivo giuoca, costruisce e distrugge in piena innocenza. Questo è il giuoco che l'Eone giuoca con sé stesso.”<sup>35</sup>

Metafisicamente l'affermazione assoluta di questo divenire determina la morte di Dio e la conseguente perdita di qualsiasi senso e valore. Il pensiero dell'essere viene sostituito da un'esperienza precategoriale, la quale tende a porsi al di là del bene e del male. Nasce, così, il pensiero ludico come speculazione libera nella sua mancanza di radici, creativa nella sua pretesa di rinascita assoluta, senza alcun limite o costrizione.

In radicale contrapposizione, alcuni teologi si appropriano del simbolo ludico per trasformarlo, però, nell'immagine della creazione, nell'emblema della riconciliazione, nella prefigurazione di un regno futuro. Secondo l'interpretazione biblica<sup>36</sup>, e nel corso dei secoli cristiana, il gioco possiede un'enorme ricchezza simbolica poiché permette di rappresentare nello stesso tempo la gratuità sia della creazione e redenzione divine, sia della gratitudine commossa creaturale che si manifesta come apertura incondizionata all'Altro. In questo caso, il gioco intrecciato alla massima

---

<sup>33</sup> Eraclito, frammento 52, in *“La sapienza greca”* a cura di G. Colli, Adelphi, Milano, 1980, vol. III, 35.

<sup>34</sup> *Così parlò Zarathustra*, vol. VII, tomo II, 182, in *Opere di F. Nietzsche*, a cura di G. Colli e M. Montinari, Milano, Adelphi, 1964 sgg., 8 voll.

<sup>35</sup> F. Nietzsche, *La filosofia nell'epoca tragica dei greci*, vol. III, tomo II, p. 300.

<sup>36</sup> Nell'*Antico Testamento* si parla di gioco nella *Genesi* (26,8: “Ecco che Abimelech, re dei Filistei, guardò fuori dalla finestra e vide Isacco giocare con Rebecca, sua moglie”), nell'*Ecclesiastico* (32,15: “Rientra in fretta in casa tua; ivi divertiti, gioca e fa quello che vuoi.”), in *Zaccaria* (8,5: “E le strade della città di Gerusalemme saranno affollate da ragazzi e ragazze che giocano”) e nei *Proverbi* (8,30: “Allora io ero la sua gioia giorno per giorno giocando davanti a Lui in ogni tempo”).

serietà è il segno di quell'infantilità redenta, che caratterizza la comunità umana di Dio, la Chiesa come "pre-ludio"<sup>37</sup> del Vero Regno.

Questa realtà umana, se da un lato con le sue imperfezioni può essere motivo di scandalo, dall'altro nella sua carnalità e materialità rimane una presenza chiara e costante, quindi, traduce perfettamente il concetto di simbolo che implica una "duplicità ove, nell'unità dell'unico segno o dell'unica presenza, si manifesta un significato immediato e, in questo, un significato ulteriore e più radicale, un significato che non è mai manifestabile in sé, nella sua pura radicalità e nella sua più comprensiva estensione."<sup>38</sup>

### 3.2.2. Il gioco giocante (Gadamer e Fink)

Il gioco cosmico del frammento eracliteo e dell'interpretazione nietzschiana può essere definito "gioco giocante" perché ne privilegia il carattere metasoggettivo: il protagonista non è l'uomo, ma un divenire impersonale, un essere fondante che è senza fondo e, proprio perché privo di fondamento, giocante. È un gioco senza perché, che non ha inizio né fine, né probabilmente autore. Il principio che governa il mondo ignora quasi in toto l'intervento e la libertà umane: all'uomo, in questo gioco degli specchi, è consentito intervenire, solo perché è una pedina del divenire, ma la sua partecipazione, lungi dall'essere necessaria, rimane marginale.

### **Gadamer: gioco mediale**

L'impersonalità del gioco è accennata nel pensiero di Heidegger<sup>39</sup>, mentre viene messa a tema dal discepolo Hans Georg Gadamer che afferma "il primato del gioco rispetto alla coscienza del giocatore"<sup>40</sup>: "Il gioco ha infatti una sua essenza propria, indipendente dalla coscienza di coloro che giocano."<sup>41</sup> Analizzando gli usi metaforici del termine gioco (gioco di luci, gioco delle onde, gioco di forze e gioco di parole), Gadamer giunge a definirlo come un processo mediale: è un movimento ludico che si svolge in modo oggettivo indipendentemente dalla soggettività dei giocatori. Infatti, "È il gioco che viene giocato o che si svolge (sich abspielt): non c'è alcun soggetto stabile a giocarlo. Il gioco è compimento del movimento come tale."<sup>42</sup> Ciò si manifesta anche nel comportamento ludico umano, per cui ogni giocare

---

<sup>37</sup> H. Rahner, *Der Spielende Mensch*, Johannes Verlag, 1952; trad. it., *L'homo ludens*, Paideia, 1969, p. 15.

<sup>38</sup> V. Melchiorre, *Metacritica dell'eros*, Vita e Pensiero, 1977, p. 193.

<sup>39</sup> "Il gioco è senza perché. Gioca perché gioca. Resta solo come gioco: quello che c'è di più alto e profondo. Ma questo solo è tutto, l'uno, l'unico: niente è senza ragione. Essere e ragione; la stessa cosa. L'essere fondante non ha fondamento e, come senza fondo, gioca il gioco che, quale destino, ci fa avere l'essere e la ragione."

Benchè Heidegger lo dipinga "solo come gioco", gli attribuisce uno spessore ontologico enorme e lo riconduce ad un'unità metafisica, perché afferma: "Ma questo solo è tutto, l'uno, l'unico" e, appena prima, lo dipinge come "quello che c'è di più alto e profondo". Eppure, rimane sempre un "gioco senza perché", un "gioco degli specchi" senza inizio né fine, senza limiti spaziali e, soprattutto, privo di qualsiasi carattere intenzionale. È, forse, questa mancanza che lo porta a quest'affermazione quasi nietzschiana: "Während Gott spielt wird Welt" - "Mentre Dio gioca, il mondo si fa" (M. Heidegger, *Der Satz vom Grund*, Verlag G. Neske, 1957, p. 188).

<sup>40</sup> H. G. Gadamer, *cit.*, p. 136.

<sup>41</sup> H. G. Gadamer, *cit.*, p. 133.

<sup>42</sup> H. G. Gadamer, *cit.*, p. 134.

è un essere giocati. Il giocatore viene assorbito e si trasforma nel gioco stesso, abbandonando la sua soggettività e trovando un nuovo essere<sup>43</sup>.

I giocatori gadameriani sono interpreti ed insieme spettatori del gioco che si "pro-duce"<sup>44</sup> attraverso di essi, ma al centro dell'attenzione rimane sempre il carattere metasoggettivo del gioco. Si finisce per sacrificare l'intenzionalità e la libertà del giocatore, che viene così guidato da un'eteronomia impersonale.

### **Brano di riferimento per il lavoro di gruppo: GADAMER: VERITA' E METODO<sup>45</sup>**

(La modalità di lavoro sui brani viene esposta nel paragrafo 3.3.)

**Se dunque studiamo l'uso del termine gioco, mettendo in primo piano i cosiddetti usi metaforici di esso, vediamo che si parla, per esempio, di gioco di luci, gioco delle onde, del gioco meccanico di un cuscinetto a sfere, del gioco di forze, e anche del gioco di parole. In tutti questi usi è sempre implicita l'idea di un movimento di andare e venire che non è legato a un fine determinato in cui trovi il suo termine. A ciò corrisponde anche il significato originario di gioco come danza, che in tedesco echeggia ancora in numerose parole (per esempio nella parola *Spielmann* musicista, trovatore, girovago (\*\*\*)). Quel movimento che è gioco non ha alcun fine in cui termini, ma si rinnova sempre in una continua ripetizione. Il movimento dell'andare e venire è così centrale per la definizione essenziale per la definizione del gioco, che diventa indifferente chi o che cosa sia che compie tale movimento. Il movimento ludico come tale è per così dire senza sostrato. È il gioco che viene giocato o che si svolge: non c'è alcun soggetto stabile a giocarlo. Il gioco è compimento del movimento come tale. Così per esempio parliamo di gioco di colori e in tal caso non intendiamo affatto che c'è un unico colore che dà in un altro, ma intendiamo l'unitario processo, e l'unitario spettacolo in cui appare una mutevole varietà di colori.**

**L'essere del gioco non è dunque tale da esigere che vi sia un soggetto che si atteggi ludicamente perché il gioco sia giocato. Piuttosto, il senso originario del verbo giocare è quello mediale. Così diciamo per esempio che qualcosa in una certa situazione o in un certo luogo «gioca», che qualcosa si svolge (*sich abspielt*), che qualcosa è in gioco.**

**Queste osservazioni sul linguaggio mi sembrano fornire un'indicazione indiretta del fatto che il giocare non vuol essere considerato in generale co-**

---

<sup>43</sup> A questo punto, Gadamer introduce il collegamento tra il gioco e l'opera d'arte: "Quando, a proposito dell'esperienza dell'arte, parliamo di gioco, questo termine non indica il comportamento o lo stato d'animo del creatore o del fruitore, e in generale la libertà di un soggetto che si esercita nel gioco, ma l'essere dell'opera stessa." Sia nel gioco che nell'opera d'arte si ha un'autorappresentazione dell'essere, che ha valore in sé, che non ha alcuno scopo al di fuori di sé stesso; inoltre, sia il giocatore che l'artista superano la loro soggettività, sopprimendo quasi sé stessi: partecipando al gioco si può vivere un arricchimento del proprio essere come riconoscimento della propria finitezza, come apertura verso la verità dell'essere.

<sup>44</sup> H. G. Gadamer, *cit.*, p. 133.

<sup>45</sup> Gadamer G., *Wahrheit und Methode*, J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), 1960; trad. it., *Verità e metodo*, Bompiani, 1989 (IV ed.), pag. 134-5.

me un'attività esercitata da qualcuno. Per il linguaggio l'autentico soggetto del gioco non è manifestamente la soggettività di colui che, tra le altre attività, ha anche quella del gioco, ma invece il gioco stesso. Soltanto, noi siamo così abituati a riferire un fenomeno come il gioco al soggetto e ai suoi atteggiamenti, che restiamo chiusi ai suggerimenti che ci derivano dalla sapienza del linguaggio.

### Fink: gioco come simbolo del mondo

L'interpretazione più emblematica del concetto di gioco giocante rimane, comunque, quella finkiana. Benché ispiratosi anche lui ad Heidegger, Eugen Fink sembra riferirsi maggiormente all'orizzonte nietzschiano: il gioco nella sua filosofia diventa metafora ludica di un mondo quale "gioco senza giocatore" e dell'uomo quale pedina sballottata dalla capricciosa forza eraclitea: "Tutto l'ente è giocattolo cosmico, ma anche tutti i giocatori sono essi stessi solo giocati."<sup>46</sup>

Nel *Gioco come simbolo del mondo*, la metafora ludica assurge definitivamente a chiave interpretativa dell'esistenza ed a rapporto fondante tra il mondo e l'uomo, basandosi sull'intreccio tra realtà ed irrealtà: "Essendo aperti al mondo ed essendovi in tale apertura dell'esistenza umana al mondo una conoscenza dell'infondatezza del tutto governante, possiamo, in fondo, giocare"<sup>47</sup> Infatti, giocando, l'uomo supera tutte le sue determinazioni, si trascende, liberandosi del passato e, potendo così, ricominciare da capo. In questo modo, egli nel gioco si ridona irresponsabilità e leggerezza, aprendosi nietzschianamente ad ogni illimitata possibilità. Il gioco, in questo caso, libera dalla realtà, ma solo instaurando una realtà ir-reale.

Il gioco istituisce il rapporto tra l'uomo e il mondo perché il suo intreccio tra realtà e irrealtà diventa segno dell'inutilità e dell'infondatezza del mondo, le quali si riflettono nella leggerezza spensierata del giocatore. "Il governo mondano dell'onnipotenza avviene senza ragione e senza meta, è inutile e privo di significato, di valore e di piano. Questi sono i caratteri fondamentali del mondo, che si riflettono nel gioco dell'uomo."<sup>48</sup>

Concludendo, il gioco giocante può essere riassunto da queste parole finkiane: "Tutto l'ente è giocattolo cosmico, ma anche tutti i giocatori sono essi stessi solo giocati. L'apparizione è la maschera dietro alla quale non c'è "nessuno", dietro alla quale non vi è nulla - che non sia appunto il nulla."<sup>49</sup>

In questo mondo, in questo gioco senza giocatore, all'uomo è concessa la possibilità di giocare solo perché è esso stesso giocato, ossia sballottato nel gioco cosmico e ad esso aperto. Allora, "Il gioco il cui carattere più comunemente riconosciuto è quello della "libertà", ora assunto a simbolo cosmico, paradossalmente diviene l'indice della radicale impotenza dell'uomo."<sup>50</sup> L'uomo finisce per rifugiarsi in

<sup>46</sup> E. Fink, *Spiel als Weltsymbol*, Stuttgart, W. Kohlhammer, 1960, trad. it. p. 304.

<sup>47</sup> E. Fink, *Spiel als...*, op. cit., p. 301.

<sup>48</sup> E. Fink, *Spiel als...*, op. cit., p. 300.

<sup>49</sup> E. Fink, *Spiel als...*, p. 304.

<sup>50</sup> Introduzione a "L'oasi della gioia" di E. Fink, nella traduzione italiana del 1987, p. 14 - 15.

una passività che gli consente solamente di essere spettatore del gioco anonimo di questo fondamento senza fondo.

**Brano di riferimento per il lavoro di gruppo: FINK: IL GIOCO COME SIMBOLO DEL MONDO<sup>51</sup>** (La modalità di lavoro sui brani viene esposta nel paragrafo 3.3.)

Il governo mondano dell'onnipotenza avviene senza ragione e senza mèta, è inutile e privo di significato, di valore e di piano. Questi sono i caratteri fondamentali del mondo, che si riflettono nel gioco dell'uomo. Ma l'uomo è un ente *nel* mondo, è mondano, facendo parte con le altre cose dell'universo, ed è mondano, stando verso il tutto in un rapporto di intelligenza. Ma non è tuttavia mondano come il mondo stesso, uno e unico. E tuttavia i tratti del governo del mondo si riflettono nell'uomo e nel suo gioco, che acquista così il significato di simbolo del mondo. Essendo però tutta l'attività umana determinata e cagionata da motivi dotati di senso, che la volontà umana si rappresenta, anche l'azione umana del "gioco" è inclusa nel fine complessivo dell'attività umana. Ma in un modo singolare e particolare. La mancanza di senso del mondo si riflette nella ferocezza, interna al mondo, del senso umano *in modo* tale che l'uomo all'interno della sua attività determinata dallo scopo si riserva, per così dire, uno spazio libero, in cui è possibile un'attività senza motivazione agente, che spinge lontano nella ricerca di una finalità umana. Il gioco non è subordinato ad alcuno scopo che miri oltre se stesso; i suoi scopi li ha solo in sé — e nel complesso è, come si dice, "inutile". Il gioco umano è un mondo in cui, in mezzo alla causalità generale delle cose del mondo, appare, come simbolo del mondo governante una finalità fine a se stessa. Ma proprio perché "la mancanza di fondamento" del gioco si insedia tra le azioni dell'uomo utili, significative, valide e sistematiche, deve innanzi tutto avere in sé "scopi", "senso", "valore" e un "piano", e in secondo luogo può apparire metafora del cosmo solo *tramite l'apparenza*. Nessuna cosa del mondo può realmente assomigliare al cosmo e alla sua magnificenza; solo nella sfera dell'apparenza, e cioè del riflesso del mondo nel suo essere-nel-mondo, può essere simbolo. Nel gioco dell'uomo risplendono momenti di mondo, ma rotti - rotti dal dualismo di realtà e irrealtà che interferiscono nel gioco. Il gioco dell'uomo è dunque simbolo del mondo. La comprensione umana assimila i tratti dell'infondatezza, dell'insensatezza e dell'inutilità ed è portata così a librarsi nella leggerezza spensierata e onirica del compimento ludico. Essendo aperti al mondo ed essendovi in tale apertura dell'esistenza umana al mondo una conoscenza dell'infondatezza del tutto governante, possiamo, in fondo, giocare.

---

<sup>51</sup> Fink E., *Spiel als Weltsymbol*, Stuttgart, W. Kohlhammer, 1960; trad. it., *Il gioco come simbolo del mondo*, Lerici, 1969, pag. 300-1

### 3.2.3. Il gioco giocato (Nietzsche e Eigen-Winkler)

Dopo aver analizzato il gioco nella prospettiva metasoggettiva, non si può prescindere dalla sua posizione antitetica: l'immanentismo, e nella fattispecie, il soggettivismo antropologico. La negazione pratica e morale di un principio trascendente, che si manifesta come libertà illimitata, ha come origine complementare la negazione teoretica di qualsiasi fondamento unificatore, che sfocia in un "relativismo antropologico", così denominato da Husserl: "Così giochiamo un bel gioco: dal mondo si sviluppa l'uomo, dall'uomo il mondo; Dio crea l'uomo e l'uomo crea Dio."<sup>52</sup> La cornice di questo Weltanschauung diviene, in questo caso, il gioco giocato, ossia il gioco inventato e realizzato da un soggetto umano quale unico protagonista, quale artefice indiscusso del gioco. È il soggetto stesso, guidato dalla pretesa di un'assoluta autonomia, a ideare il gioco, a crearne le regole, ad inventarne i limiti: questa libertà arbitraria, nel suo intento di recidere qualsiasi legame, determina da una parte un razionalismo ed una pretesa di controllo esasperati e dall'altra un fatalismo destinale.

### **Nietzsche: gioco del fanciullo e amor fati**

Alle soglie del XX secolo il pensiero di Nietzsche inaugura una nuova epoca segnata dalla negazione incondizionata della trascendenza: senza Dio il cielo diventa "il tavolo degli dei per dadi divini e per divini giocatori"<sup>53</sup>. Venendo a mancare un principio fondante, il mondo viene governato dal gioco del divenire e il gioco dell'uomo non può che diventarne lo specchio, seguendo le orme di Zarathustra: "Innocenza è il fanciullo e oblio, un nuovo inizio, un gioco, una ruota ruotante da sola, un primo moto, un sacro dire di sì. Sì per il gioco della creazione, fratelli, occorre un sacro dire di sì: ora lo spirito vuole la sua volontà, il perduto per il mondo conquista per sé il suo mondo."<sup>54</sup> Questo è l'esito delle "tre metamorfosi dello spirito", simboleggiate dal cammello, dal leone e dal fanciullo. Il cammello, l'uomo imprigionato nel suo fervore religioso, riesce a tramutarsi in leone quando si libera dai pesi opprimenti del dovere. Ma, a causa della sua prepotenza, la sua nuova libertà è comunque sempre negativa. Solo il fanciullo possiede una volontà libera perché non conosce ostinazione. Nella sua libertà senza limiti, il fanciullo crea con un'innocenza ed una leggerezza giocose.

In seguito alla morte degli dei, il superuomo deve annunciare dei nuovi valori. La prima parte di *Così parlò Zarathustra* costituisce la pars destruens come critica dei valori tradizionali del cristianesimo per creare un vuoto interiore dove possa trovare posto l'annuncio del superuomo.

Dopo la morte di Dio, è l'umanità ad avere ereditato il ruolo e quasi il dovere di ricreare la realtà. L'uomo non può che riconoscersi nella sua volontà creatrice e, immergendosi nell'eterno divenire dell'essere, deve prodigalmente produrre e riprodursi esso stesso. Questo fanciullo creatore incarna la volontà di potenza e viene, quindi, a coincidere con il superuomo.

---

<sup>52</sup> E. Husserl *Logische Untersuchungen*, s.l., 1900-1901, *Ricerche logiche*, 2 vol., Mondadori, 1988, p. 136.

<sup>53</sup> F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, vol. VI, tomo I, p. 202

<sup>54</sup> F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, vol. VI, tomo I, p. 25.

Ma, il gioco del discorso di Zarathustra non coincide con il gioco universale eracliteo, ne è solo lo specchio umano, che si manifesta come progetto per creare mondi di valori nuovi. Infatti, esiste una differenza essenziale tra il creare infinito dell'essere e la volontà creatrice dell'oltreuomo. Il primo è eterno, la seconda si scontra col tempo. Ma il fanciullo, inserendosi nel movimento infinito dell'essere, può rispecchiarsi ed accettare infine la caducità del divenire, proprio perché in esso gli è data la possibilità di superarsi: l'esistenza finita, abbandonandosi al gioco del mondo, si libera di un passato immutabile e di un futuro pauroso, perché il passato diventa nell'eterno ritorno contemporaneamente il futuro.

Allora il fanciullo, per essere inventore di nuovi mondi e di nuove creazioni, deve abbandonarsi all'incessante ed anonimo divenire, deve "(...) sedersi al tavolo divino della terra, per poter giocare a dadi con gli dei (...), perché la terra è un tavolo divino, fremente per nuove parole creatrici e per divini lanci dei dadi."<sup>55</sup> La terra dell'uomo si tramuta in un tavolo da gioco per dei capricciosi e l'uomo creatore di infinite possibilità può, in realtà, contribuire a questo gioco in modo molto superficiale: il suo adattarsi al movimento eracliteo, infatti, consiste ultimamente nell'amor fati nietzschiano.

Ricapitolando, in Nietzsche "L'essenza propria e originaria della libertà come progetto di nuovi valori, e valori universali, viene trattata attraverso la metafora del gioco. Gioco è la natura della libertà positiva. Con la morte di Dio il carattere di rischio e di gioco dell'esistenza umana diventa manifesto. La creatività dell'uomo è il gioco."<sup>56</sup> Questa libertà "assoluta" nel suo potere ricreativo supera la precarietà dell'esistenza individuale perché si inserisce gioiosamente nell'eterno movimento del divenire. E l'unico a poter corrispondere al gioco cosmico è il fanciullo, il superuomo, che accetta di giocare con la propria esistenza, appropriandosi del potere creativo e metamorfico del divenire. Così, però, il gioco del fanciullo nietzschiano perde ogni carattere del gioco umano: l'intenzionalità e l'eccettuatività vengono sostituite dall'amor fati. Per cui, dietro alla maschera dell'oltreumanità, potente nella sua apparente libertà di ri-creazione infinita, si cela quella fatalità destinale che trasforma la libertà in amor fati ed accettazione del divenire.

**Brano di riferimento per il lavoro di gruppo: NIETZSCHE: COSI' PARLO' ZARATHUSTRA**<sup>57</sup> (La modalità di lavoro sui brani viene esposta nel paragrafo 3.3.)

**Tre metamorfosi io vi nomino dello spirito: come lo spirito diventa cammello, e il cammello leone, e infine il leone fanciullo.**

**Molte cose pesanti vi sono per lo spirito, lo spirito forte e paziente nel quale abita la venerazione: la sua forza anela verso le cose pesanti, più difficili a portare.**

**Che cosa è gravoso? domanda lo spirito paziente e piega le ginocchia, come il cammello, e vuol essere ben caricato.**

---

<sup>55</sup> F. Nietzsche, op. cit., p. 280.

<sup>56</sup> E. Fink, *Nietzsches...*, op. cit., p. 77.

<sup>57</sup> F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, vol. VI, tomo I, p. 23-4-5., in Colli G., Montinari M., *Opere di F. Nietzsche*, Adelphi, 1964 sgg.



Qual è la cosa più gravosa da portare, eroi? Così chiede lo spirito paziente, affinché io la prenda su di me e possa rallegrarmi della mia robustezza. Non è forse questo: umiliarsi per far male alla propria alterigia? Far riluocere la propria follia per deridere la propria saggezza?

Oppure è: separarsi dalla propria causa quando essa celebra la sua vittoria? Salire sulle cime dei monti per tentare il tentatore?

Oppure è: nutrirsi delle ghiande e dell'erba della conoscenza e a causa della verità soffrire la fame dell'anima?

Oppure è: essere ammalato e mandare a casa coloro che vogliono consolarti, e invece fare amicizia coi sordi, che mai odono ciò che tu vuoi?

Oppure è: scendere nell'acqua sporca, purché sia l'acqua della verità, senza respingere rane fredde o caldi rospi?

Oppure è: amare quelli che ci disprezzano e porgere la mano allo spettro quando ci vuol fare paura?

Tutte queste cose, le più gravose da portare, lo spirito paziente prende su di sé: come il cammello che corre in fretta nel deserto sotto il suo carico, così corre anche lui nel suo deserto.

Ma là dove il deserto è più solitario avviene la seconda metamorfosi: qui lo spirito diventa leone, egli vuol come preda la sua libertà ed essere signore nel proprio deserto.

Qui cerca il suo ultimo signore: il nemico di lui e del suo ultimo dio vuol egli diventare, con il grande drago vuol egli combattere per la vittoria.

Chi è il grande drago, che lo spirito non vuol più chiamare signore e spirito? 'Tu devi' si chiama il grande drago. Ma lo spirito del leone dice 'Io voglio'.

'Tu devi' gli sbarrò il cammino, un rettile dalle squame scintillanti come l'oro, e su ogni squama splende a lettere d'oro 'tu devi!'. Valori millenari rilucono su queste squame e così parla il più possente dei draghi: <tutti i valori delle cose — risplendono su di me>.

<Tutti i valori sono già stati creati, e io sono - ogni valore creato. In verità non ha da essere più alcun 'io voglio'!>. Così parla il drago.

Fratelli, perché il leone è necessario allo spirito? Perché non basta la bestia da soma, che a tutto rinuncia ed è piena di venerazione?

Creare valori nuovi — di ciò il leone non è ancora capace: ma crearsi la libertà per una nuova creazione — di questo è capace la potenza del leone.

Crearsi la libertà e un no sacro anche verso il dovere: per questo, fratelli, è necessario il leone.

Prendersi il diritto per valori nuovi — questo è il più terribile atto di prendere, per uno spirito paziente e venerante. In verità è un depredate per lui e il compito di una bestia da preda.

Un tempo egli amava come la cosa più sacra il 'tu devi': ora è costretto a trovare illusione e arbitrio anche nelle cose più sacre, per preda via libertà dal suo amore: per questa rapina occorre il leone.

Ma ditemi, fratelli, che cosa sa fare il fanciullo, che neppure il leone era in grado di fare? Perché il leone rapace deve anche diventare un fanciullo?

**Innocenza è il fanciullo e oblio, un nuovo inizio, un giuoco, una ruota ruotante da sola, un primo moto, un sacro dire di sì.**

**Sì, per il giuoco della creazione, fratelli, occorre un sacro dire di sì: ora lo spirito vuole la sua volontà, il perduto per il mondo conquista per sé il suo mondo.**

**Tre metamorfosi vi ho nominato dello spirito: come lo spirito divenne cammello, leone il cammello, e infine il leone fanciullo. Così parlò Zarathustra.**

### **Eigen-Winkler: gioo razionale come caso domato**

Ma, quale esito del gioco giocato si può delineare anche un razionalismo esasperato. L'uomo, infatti, quando decide di essere l'unico protagonista del suo gioco, ignora la sfera trascendente ed applica il suo potere decisionale in modo autonomo: la prima manifestazione concreta di quest'indipendenza è la pretesa di controllo sulla realtà intera, ma questa libertà arbitraria consiste ultimamente in un'illusione di potere, mascherante un caso irrazionale ed indomabile.

Questa è la conclusione del pensiero di Eigen, premio Nobel per la chimica nel 1967, e Winkler; ecco come introducono la loro prospettiva: "Nel mondo in cui viviamo ogni evento assomiglia a un grande gioco del quale all'inizio sono fissate solo le regole. Soltanto queste sono accessibili ad una conoscenza obiettiva. Il gioco stesso non è identificabile né con l'insieme delle sue regole, né con la catena di casi che danno forma al suo specifico sviluppo. Non è né l'uno né l'altro, perché è contemporaneamente tutti e due, e ha infiniti aspetti: (...) Noi consideriamo il gioco come quel fenomeno che nella sua dicotomia di caso e necessità è alla base di ogni evento"<sup>58</sup>, quindi il caso e la regola sono gli elementi costitutivi del gioco e questo "(...) è un fenomeno naturale che ha guidato fin dall'origine il corso dell'Universo: la formazione della materia, il suo organizzarsi in strutture viventi e perfino il comportamento sociale dell'uomo."<sup>59</sup>

Eigen, e Winkler mostrano come ogni accadimento naturale sia rappresentabile come gioco. Ma non solo: definendo il gioco come "fenomeno naturale" che ha guidato il corso dell'universo, ne allargano il potere simbolico dal mondo naturale fino a quello umano: "I comportamenti umani, per quanto complessi, devono trovare anch'essi in ultima analisi il loro fondamento nei principi essenziali delle scienze naturali."<sup>60</sup> Infatti, questo gioco "naturale" possiede regole ben precise, alle quali è possibile accedere solo tramite la conoscenza obiettiva delle scienze. Il gioco stesso, però, non coincide con l'insieme delle regole, ossia con una struttura astratta universale, né viene identificato con la molteplicità dei casi in cui le regole si particolarizzano, ma risulta essere una struttura regolare dell'evento casuale. Ossia, il gioco si articola a due livelli distinti ma interagenti l'un l'altro: il microcosmo dominato dalla casualità ed il macrocosmo dominato dalla regola e dall'ordine.

---

<sup>58</sup> Eigen M., Winkler R., *Das Spiel. Naturgesetze steuern den Zufall*, München, R. Piper, 1975, trad. it. p. 13.

<sup>59</sup> Eigen M., Winkler R., *cit.*, p. 19.

<sup>60</sup> Eigen M., Winkler R., *cit.*, p. 29

In particolare, il microcosmo consiste nel mondo delle particelle elementari degli atomi e delle molecole, ed in esso si svolgono tutti i processi fisici primari. Ma, come spiegano Eigen e Winkler, "I processi elementari degli eventi materiali si sottraggono sistematicamente a un'esatta rappresentazione nello spazio e nel tempo. Una previsione della posizione e della velocità delle più piccole particelle materiali ha sempre solo il carattere di un enunciato di probabilità."<sup>61</sup> Questa è la conseguenza del "Principio di indeterminazione di Heisenberg", postulato fondamentale della meccanica quantistica, "(...) secondo il quale non si può mai sapere contemporaneamente in modo esatto dove si trova una particella e con quale velocità si muove."<sup>62</sup>

A questo punto, Eigen e Winkler concludono che i processi elementari della fisica, essendo indeterminabili ed indefinibili dalla ragione umana, sono casuali. Il caso, nella loro teoria, ha, quindi, origine dall'indeterminazione degli eventi elementari ed è acutamente denominato "gioco d'azzardo".

Il macrocosmo, invece, corrisponde al mondo di cui noi tutti abbiamo esperienza: "Tutte le impressioni e le esperienze dirette dei nostri organi di senso si riferiscono al macrocosmo"<sup>63</sup>. Quest'ultimo consiste nel complesso intramarsi degli eventi relativi al microcosmo e dal loro casuale intersecarsi nasce una struttura intelligibile all'occhio della scienza: "Solo per il gran numero di eventi, cioè solo perché essi si ripetono un gran numero di volte, il comportamento della materia nel macrocosmo risulta prevedibile. L'indeterminazione dei singoli processi viene così risolta su basi statistiche, e ne consegue un comportamento deterministico."<sup>64</sup> Questa è la teorizzazione del "caso domato"<sup>65</sup> da parte della ragione umana: per non farsi travolgere dalla casualità dell'indeterminazione, Eigen e Winkler cercano di mostrare come "le leggi naturali governino il caso"<sup>66</sup>, come la regola e la legge scientifica possano, e debbano, dominare sulla pura casualità.

La teoria di Eigen e Winkler sfocia non solo in un relativismo epistemologico ("Di che cosa si può veramente parlare in modo <chiaro>, quando tutte le asserzioni hanno validità solo entro certi limiti?"<sup>67</sup>), ma anche in un'oggettiva indeterminazione della realtà ("Tutti i processi del mondo fisico, sia del mondo organico sia di quello inorganico, si basano su processi elementari di movimenti delle più piccole particelle di materia che, entro certi limiti, sono indeterminati. Ma allora chi mette ordine, se all'inizio tutto è lasciato al caso, se tutto deve essere <giocato a dadi>? Come può essere riproducibile un certo stato, se nei processi elementari si hanno innumerevoli alternative?"<sup>68</sup>). A questa angosciante casualità risponde il razionalismo scientifico con il suo tentativo di inglobare anche le questioni fondamentali sull'uomo: "Questo e nient'altro cerca la fisica: di poter giungere alle <regole del gioco> della natura; e non vi è nessuna ragione che non debba riuscirvi anche nel caso del funzionamento del sistema nervoso centrale dell'uomo."<sup>69</sup>

---

<sup>61</sup> Eigen M., Winkler R., cit., p. 33.

<sup>62</sup> Ibid.

<sup>63</sup> Eigen M., Winkler R., cit., p. 36.

<sup>64</sup> Eigen M., Winkler R., p. 33.

<sup>65</sup> Questo è, infatti, il titolo della I parte.

<sup>66</sup> Questo è il sottotitolo del libro.

<sup>67</sup> Eigen M., Winkler R., cit., p. 35.

<sup>68</sup> Eigen M., Winkler R., p.37.

<sup>69</sup> Eigen M., Winkler R., p. 234.

In questo contesto, "l'uomo è partecipe di un grande gioco, ma potrebbe trovarsi fuori. Egli deve sviluppare tutte le sue capacità per affermarsi come giocatore, per non diventare lo zimbello del caso."<sup>70</sup>

Questa volta, l'uomo non ha ereditato il ruolo di "fanciullo creatore di nuovi valori", bensì di "artista" governatore del caso, ma solo nel momento in cui acquista una padronanza razionale, scientifica ed assoluta dei mezzi.

**Brano di riferimento per il lavoro di gruppo EIGEN-WINKLER: LA RAGIONE GOVERNA IL CASO (DOMATO)<sup>71</sup>** (La modalità di lavoro sui brani viene esposta nel paragrafo 3.3.)

*Microcosmo e macrocosmo: Chiamiamo microcosmo il mondo delle particelle elementari, degli atomi e delle molecole; in esso si svolgono tutti i processi fisici elementari. Il caso ha origine dalla indeterminazione di tali eventi elementari. Solo per il grande numero di eventi, cioè solo perché questi si ripetono un gran numero di volte, il comportamento della materia nel macrocosmo risulta prevedibile. L'indeterminazione dei singoli processi viene così risolta su basi statistiche, e ne consegue un comportamento deterministico. In particolari condizioni, tuttavia, una fluttuazione dei processi elementari può giungere a manifestarsi sul piano macroscopico manifestando così la indeterminazione del « gioco d'azzardo » microscopico.*

**Il caso:** I processi elementari degli eventi materiali si sottraggono sistematicamente a una esatta rappresentazione nello spazio e nel tempo. Una previsione della posizione e della velocità delle più piccole particelle materiali ha sempre solo il carattere di un enunciato di probabilità. Questo postulato fondamentale della fisica moderna è stato formulato da Werner Heisenberg nel principio d'indeterminazione della meccanica quantistica, secondo il quale non si può mai sapere *contemporaneamente* in modo esatto dove si trova una particella e con *quale* velocità si muove.

(...)

Capire consiste soprattutto nel prendere cognizione dei fatti e nel familiarizzarci con essi. In ultima analisi si può interpretare solo ciò che deriva dall'esperienza e che noi possiamo sottoporre a controllo sperimentale.

Le acquisizioni della meccanica quantistica hanno aperto una nuova dimensione epistemologica. Solo poco più tardi Ludwig Wittgenstein non avrebbe più potuto fare l'affermazione tanto apodittica che compare nel suo *Tractatus*:

«Quel che è possibile dire, può essere detto in modo chiaro ... [e] su ciò, di cui non si può parlare, si deve tacere».

---

<sup>70</sup> Eigen M., Winkler R, *cit.*, p. 115.

<sup>71</sup> Eigen M., Winkler R., *Das Spiel. Naturgesetze steuern den Zufall*, Piper, 1975; trad. it., *Il gioco. Le regole governano il caso*, Adelphi, 1986, pag. 33-35.

## Di che cosa si può veramente parlare in modo «chiaro», quando tutte le asserzioni hanno validità solo entro certi limiti?

### 3.2.4. Il gioco partecipato (Moltmann e Rahner)

Si è fin qui analizzato il simbolo ludico nelle sue due espressioni estreme e si è visto come, negando la trascendenza, la libertà umana non sia più salvaguardata "nel suo gioco" e finisca, così, per alienarsi. Infatti, secondo la prospettiva cristiana, la libertà ha un legame strutturale, da cui non può prescindere, con il principio che l'ha creata: nel momento in cui ignora questo rapporto fondante, essa diventa assoluta, senza limiti e di conseguenza priva di qualsiasi punto di riferimento. In questo relativismo, la libertà si trasforma in arbitrio incondizionato, sfociando o nel fatalismo o nel razionalismo.

La libertà umana, invece, può aderire e partecipare alla gratuità del gioco divino. Dio, infatti, essendo fondamento e legge non impositiva della libertà, la difende da se stessa, ne salvaguarda la possibilità, facendosene garante: "Infatti la libertà che Dio istituisce è una libertà che non si autofagocita nell'esercizio infinito del suo arbitrio, ma è una libertà vivificante e incredibilmente illimitata, perché ad essa si offre Dio stesso, che esige di essere scelto."<sup>72</sup>

L'uomo può difficilmente rinchiudersi in una prospettiva solipsistica perché, come spiega Moltmann: "Il giocare di Dio è diverso da quello dell'uomo. Il Dio creatore gioca con le sue possibilità e crea dal nulla ciò che vuole. L'uomo invece può giocare solo con qualcosa, che pure gioca con lui. Quando gioca egli si mette nel gioco che viene giocato anche con lui. Con il nulla egli non può giocare. Può giocare solo nell'amore."<sup>73</sup>

Il gioco dell'uomo è, ultimamente, espressione simbolica (non nel senso finiano, ma come espressione analogica e partecipata) di un gioco più originario e profondo. Quindi, un gioco partecipato: non gioco giocato in modo autonomo dall'uomo e neppure gioco giocante metasoggettivo che considera solo marginalmente l'intervento umano. In questo gioco condiviso è data all'uomo la possibilità di maturare l'esperienza di una relazione oltremondana che salvaguarda l'intervento e la responsabilità umane nel rispetto di una legge e di una realtà già presenti, ossia una relazione che può aiutare l'uomo a liberarsi dall'egoismo e ad acconsentire con l'animo pieno di stupore al sì della grazia.

### **Moltmann: gioco ontologico e comunitario**

Il gioco "(...) trascende le categorie del fare, dell'avere e delle prestazioni per raggiungere quelle dell'essere, dell'autentica esistenza umana e della gioia dimostrativa in essa."<sup>74</sup> Moltmann contrappone all'homo faber ed al principio di produttività imperante nella nostra epoca l'homo ludens ed il gioco come simbolo cosmico, come rappresentazione dei destini ultimi dell'uomo e dell'essere; così, di fronte al produttivo si afferma il creativo, non come divertissement pascaliano ma come scoperta dell'inutile. E se utile vuol dire usabile ed usare vuol dire ad-operare, cioè ser-

<sup>72</sup> M. Gargano, *Il gioco e il tragico*, Edizioni Scientifiche Italiane, 1991, p. 94.

<sup>73</sup> J. Moltmann, *cit.*, p. 33.

<sup>74</sup> Moltmann, *cit.*, p. 41.

virsi-di-un-mezzo-per, allora l'inutile per eccellenza è Dio.<sup>75</sup> Giocando, si ha coscienza dell'inutilità del gioco e questa è un'attestazione oggettiva dell'Inutile: l'uomo, in quanto tale, la dà, anche contro sé stesso.<sup>76</sup>

E l'uomo di tutti i tempi ha sempre giocato, dimostrando con la sua intenzionalità del gratuito, con la sua azione inutile, la volontà di trascendere il mero principio di produttività, di sottomissione a qualsiasi potere. In questo senso, il gioco manifesta nel suo piccolo l'eudemonia, quella ricerca di felicità - ed implicitamente del significato della propria vita - che guida l'esistenza di ogni uomo. Allora "L'homo ludens è perciò un uomo serio, perché conosce contemporaneamente tanto il significato, quanto la non - necessarietà della sua esistenza reale."<sup>77</sup> Quindi, il compito dell'uomo consiste ultimamente nel "Fare un gioco dinanzi a Dio, non creare, ma essere un'opera d'arte" e "Alla fin fine anche la vita eterna non sarà che il compimento di questo gioco."<sup>78</sup>

Nel gioco l'uomo, trascendendosi verso la possibilità, arriva a giudicare non solo le condizioni restrittive esterne, ma anche la propria finitezza. In questa scoperta del proprio limite - come sostiene S. Tommaso - c'è un richiamo all'Assoluto, che concretamente si traduce spesso in una negazione della propria autonomia, come ricerca di una libertà partecipata: questo avviene, non solo perseguendo una responsabilità personale nel rispetto della legalità sociale, ma anche nella comunione con le altre persone, ossia nella condivisione concreta della propria libertà.

La stessa esperienza ludica attesta il gioco condiviso e Caillois parla al proposito di "vocazione sociale dei giochi": "Si direbbe che al gioco manchi qualcosa, quando è ridotto a semplice esercizio individuale. Generalmente i giochi trovano la pienezza del loro significato solo nel momento in cui suscitano una rispondenza complice (...). La maggior parte di essi, infatti, appare come domanda e risposta, sfida e accettazione della stessa, provocazione e contagio, effervescenza o tensione condivisa. Richiedono presenze attente e simpatetiche."<sup>79</sup>

Moltmann sottolinea la reciprocità del movimento ludico: "Il giocare creativo dell'uomo è sempre un giocare con qualcosa che pure, a sua volta, gioca con il giocatore (...) nel gioco egli non è né signore né servo" e questa immagine calza bene anche per il gioco della vita. La paradossalità del gioco si manifesta come zona intermedia tra soggettività ed oggettività. Infatti, si è appurato fino ad ora che il gioco, in quasi tutte le sue manifestazioni, è riconducibile alla fruizione di un rapporto armonico tra spontaneità e regola, tra intenzionalità individuale ed oggettività; non può, quindi, essere definito come esperienza che comprenda la sola soggettività. E in conseguenza di ciò, il gioco non può essere inteso in termini meramente antropologici, perché è "(...) l'esperienza di una modalità d'essere, d'una regola di libertà che riporta ben oltre l'uomo."<sup>80</sup>

---

<sup>75</sup> Si ha una dimostrazione più approfondita in *Metacritica dell'eros* di Melchiorre, Vita e Pensiero, 1977, p. 175 - 176.

<sup>76</sup> V. Melchiorre, *Homo Ludens...*, op. cit., p. 180-181

<sup>77</sup> H. Rahner, *Der Spielende Mensch*, Einsiedeln, Johannes Verlag, 1952, trad. it. p. 31.

<sup>78</sup> R. Guardini, *Lo spirito della liturgia*, Morcelliana, 1930, p. 136.

<sup>79</sup> R. Caillois, cit., p. 58.

<sup>80</sup> V. Melchiorre, *Metacritica...*, op. cit., p. 174.

## Brano di riferimento per il lavoro di gruppo: MOLTSMANN: SUL GIOCO<sup>81</sup>

(La modalità di lavoro sui brani viene esposta nel paragrafo 3.3.)

Il mondo come storia è il simbolo necessario dell' homo *faber*. Il *gioco come simbolo cosmico* accoglie certamente delle rappresentazioni arcaiche, ma supera il mondo come storia, se in tal modo si risale non solo alle origini del pensiero ma anche all'escatologia dell'essere. Il gioco come simbolo cosmico, trascende le categorie del fare, dell'avere e delle prestazioni per raggiungere quelle dell'essere, dell'autentica esistenza umana e della gioia dimostrativa in essa. Di fronte al produttivo si afferma il creativo e di fronte all'etico si afferma l'estetico. Il pesante lavoro terrestre viene trasformato in gioia, danza, canto e gioco. E ciò fa molto bene anche al lavoro.

Il giocare creativo dell'uomo è sempre un giocare con qualcosa che pure, a sua volta, gioca con il giocatore. Egli gioca con le onde del mare e queste giocano con lui. Egli gioca con i colori, i suoni e le parole e diviene loro compagno di gioco. Egli parla e risponde, è attivo e passivo, dà e riceve insieme. Nel gioco egli non è né signore né servo. E ciò non vale solo per i giochi *nella vita*, ma può essere applicato anche al gioco *della vita*. «Quanto più profondamente progredisce l'analisi esistenziale, scrive Buytendijk tanto' più chiaro diventa..., che l'uomo ha ancora la possibilità, invece di giocatore del giocato, di essere colui che si salva giocando. In tal caso si compie una misteriosa trasformazione. L'uomo avverte che il fondamento che abbraccia con amore la sua esistenza gioca con lui un meraviglioso gioco. Ciò significa come ci ha rivelato il poeta Charles Péguy, che '*Qui perd gagne*' — colui che perde guadagna».

È scandalizzante e insieme significativo che il libro che narra il tormento del giusto che soffre senza colpa collochi il destino di Giobbe nel quadro di una scommessa tra Dio e Satana e che anche il *Faust* di Goethe incominci con un prologo in cielo. Vuol dire con questo che l'inquietudine implacabile del Faust e la sofferenza disperata di Giobbe vengono eliminate da un gioco? Charles Péguy pensa anzi a qualcosa di più. Egli si riferisce apertamente a quel gioco della grazia nel quale il perdente guadagna e il perduto viene salvato, i poveri vengono saziati e i ricchi se ne vanno a mani vuote; quel gioco della sorpresa escatologica per cui «gli ultimi saranno i primi e i primi gli ultimi». Comprendere questo gioco della grazia che tutto sconvolge vorrebbe dire abbandonare l'ultimo residuo di orgoglio per le proprie prestazioni e diventare liberi dall'egoismo e dall'autocommiserazione per poter acconsentire con l'animo pieno di stupore al sì della grazia.

### Rahner: gioco esistenziale e festivo

S. Tommaso assimila la contemplazione al gioco per due ragioni: "anzitutto perché il gioco produce gioia, e la contemplazione della sapienza comporta la gioia

---

<sup>81</sup> Moltmann J., *Die ersten Freigelassenen der Schöpfung. Versuche über die Freude an der Freiheit und das Wohlgefallen am Spiel*, Chr. Kaiser Verlag, 1971; trad. it. *Sul gioco. Saggi sulla gioia della libertà e sul piacere del gioco*, Queriniana, 1971, pag. 41-42.

più profonda; poi perché l'attività ludica non ha di mira altro, ma viene ricercata per sé stessa. Questo appunto accade anche nelle gioie offerte dal sapere. Perciò l'eterna Sapienza stessa agguaglia la sua gioia al gioco: <Allora io ero la sua gioia giorno per giorno, giocando davanti a lui in ogni tempo> (Prov. 8,30)."<sup>82</sup> Ma, nella tradizione filosofica occidentale si considera la contemplazione raggiungibile solo tramite un lungo processo di conoscenza: in quanto tale, essa può diventare un privilegio solo di pochi. Il gioco dei bambini, invece, è da sempre simbolo di una gratuità aperta a tutti gli uomini. Il gioco, inoltre, coinvolge l'uomo in tutto il suo essere, avendo sì alla base una tensione conoscitiva, che, però, si concretizza e si arricchisce diventando partecipazione esistenziale.

Anche la conoscenza è una scoperta del reale libera, distante dalla pressione dell'utilità, ma il gioco si può trasformare in una vera e propria celebrazione, in conoscenza partecipativa, in esperienza di un'armonia gratuita.

Così, il gioco supera il rischio di una conoscenza solo estetica e marginale, in nome di una partecipazione celebrativa che chiama in causa l'uomo nella sua complessità: il giocatore viene sollecitato a partecipare con tutta la sua libertà e con tutto il suo essere. In questo senso, Rahner accomuna il gioco e la danza perché entrambi possono essere anticipazione del cielo, dell'armonia tra anima e corpo rivolti a Dio. Rahner parla in modo illuminante dell'eternità come di un divin gioco da fanciulli tramite la "corporizzazione dell'anima".

Per parlare del concetto di "gioco festivo" in Rahner è necessario introdurre la tensione temporale presente in ogni movimento ludico, proprio come richiamo all'oltremondano: se l'uomo si trascendesse da solo, sarebbe guidato ultimamente dalla pretesa di abbandonarsi ad una dimensione solo futura, perché sarebbe un'apertura illimitata ad ogni possibilità, un ridonarsi irresponsabilità. La dimensione temporale si manifesta, invece, nei caratteri di alternatività ed eccettuatività che, introducendo nella quotidianità lo spazio ludico, giudicano criticamente la ristrettezza del presente: "(...) giocando si abolisce il bando dell'immutabilità di ciò che esiste"<sup>83</sup>, ossia si trova la forza di superare l'immobilità del presente.

Allora, ad una prima analisi, il gioco si contrappone alla serietà dei giorni feriali produttivi. Ma, ancora più profondamente, nel gioco si manifesta una gratuità che supera la necessità del presente, realizzando l'anticipazione di una nuova regola di libertà.

La tensione temporale del gioco si è visto che si esprime come giudizio sul presente e come speranza escatologica, manifestando, così, anche nei non-credenti, quel primordiale ed universale desiderio di felicità insito nel cuore di ogni uomo. Ma, è ultimamente nella confessione ludica comunitaria, dove il gioco si traduce in festa e la festa in azione liturgica, che è data all'uomo la possibilità di realizzare la sua libertà in modo totalizzante: e sul piano umano la totalizzazione si manifesta e si traduce nell'evento comunitario, perché l'apertura ad un'Alterità co-

---

<sup>82</sup> "quod sapientiae contemplatio convenienter ludo comparatur, propter duo quae est in ludo invenire. Primo quidem, quia ludus delectabilis est, et contemplatio sapientiae maximam delectationem habet : (...) secundo, quia operationes ludi non ordinantur ad aliud, sed propter se quaeruntur. Et hoc idem competit in delectationibus sapientiae." "In Boethii de hebdomadibus", Prol. 3 - 4, in S. *Thomae Aquinatis Opera Omnia* cura di Roberto Busa, Frommann - Holzboog KG, Stuttgart, 1980. La traduzione in italiano è tratta da *Homo ludens* di Rahner, p. 7-8.

<sup>83</sup> J. Moltmann, cit., p. 25.



me pienezza di senso non può partire da una prospettiva singolarmente ristretta, in quanto rischierebbe la limitazione ad una dimensione meramente intellettualistica o, come dice Rahner, stravolgerebbe il mondo a pura realtà cosmica o psichica. L'uomo è, invece, chiamato a restare aperto a Dio, a partecipare all'Alterità con tutto il suo essere, ossia mettendo in gioco interamente la sua libertà: ed in questo è facilitato da una comunione costante con gli altri.

Le danze festive, descritte da Platone<sup>84</sup> in modo così profetico, sono proprio l'emblema del gioco partecipato da un Dio fattosi compagno, in cui l'uomo non è solo perché, come spiega Rahner, questo gioco è partecipato da altre persone, tutte "intrecciate" dalla grazia armonica: "si tratta della <Chiesa che gioca>, dello spazio fisico-spirituale dunque, nel quale il Logos fatto uomo esegue il suo <gioco della grazia>, e dove il cattolico (...) risponde al gioco della grazia nel gioco dei suoi sacramenti e della sua liturgia. Sicchè Chiesa e grazia e azione liturgica gli sono preludio di quella libera serenità che avrà la sua evidenza nell'eterno gioco della visione divina."<sup>85</sup>

All'uomo è data la possibilità di partecipare ad un gioco cosmico, alla cui base c'è un ordine nascosto ma perfetto. L'uomo diventa un giocatore libero nel momento in cui accoglie questo ordine come un dono, perché questa gratuità - misteriosamente - lo sostiene e lo sostiene nella sua libertà: solo così "L'uomo avverte che il fondamento che abbraccia con amore la sua esistenza gioca con lui un meraviglioso gioco."<sup>86</sup>

### **Brano di riferimento per il lavoro di gruppo: RAHNER: HOMO LUDENS<sup>87</sup>**

(La modalità di lavoro sui brani viene esposta nel paragrafo 3.3.)

**Gioco e danza sono perciò, purché quaggiù si realizzino autenticamente e seriamente, una anticipazione del cielo; nel gesto o nel suono o nella parola, un'anticipazione di quell'armonia tra anima e corpo che noi chiamiamo cielo. L'eternità sarà dunque quel che fu il perduto paradiso: un divin gioco da fanciulli, una danza dello spirito, una realizzazione infinita ed eterna**

---

<sup>84</sup> Visto che noi siamo solo "(...) uomini la cui condizione è d'essere in gran parte dei meravigliosi giocattoli, in possesso della verità solo in minima misura" (*Le leggi*, libro VII, 804 b, in *Dialoghi politici, Lettere di Platone*, ed. F. Adorno, Torino, 1970, II ed., p. 293), l'unica "retta strada" consisterà nel "Trascorrere la propria vita giuocando il proprio giuoco, facendo sacrifici, cantando, danzando, sì che (...) ci sia possibile accattivarci il favore degli dei." (Platone, *Le leggi*, Libro VII, 803 e, p. 292.) Ma, nei canti e nelle danze festive noi non siamo soli, abbiamo come compagni gli stessi dei, che hanno deciso di diventare nostri "coreghi": il "corega" era colui che si assumeva le spese di una rappresentazione drammatica, e la coreghia spettava ai ricchi signori che tenevano all'amicizia di Atene. Allora, nelle danze festive, gli dei non solo diventano nostri compagni, ma ci donano anche il senso del ritmo, ossia un ordine armonico, grazie al quale ci uniamo tra di noi, o meglio, veniamo intrecciati dagli stessi dei: "(...) a noi gli dei, quegli dei che come abbiamo detto ci furono dati quali compagni delle danze festive, hanno donato anche il senso del ritmo e dell'armonia congiunto al piacere, con cui ci muovono, facendosi nostri coreghi; gli uni agli altri intrecciandoci mediante i canti e le danze." (Platone, *Le leggi*, libro II, 654 a, p. 71).

<sup>85</sup> H. Rahner, *cit.*, p. 14-15.

<sup>86</sup> J. Moltmann, *cit.*, p. 42.

<sup>87</sup> Rahner H., *Der Spielende Mensch*, Johannes Verlag, 1952; trad. it., *L'homo ludens*, Paideia, 1969, pag. 13-4-5.

della corporizzazione dell'anima. Ecco perché il gioco nei suoi primordi fu anzitutto santo, sacro al Divino, e la danza fu un atto essenzialmente culturale. E d'altro canto: ecco perché l'uomo che gioca nella sua serena libertà, nella grazia del suo sorridente rifiuto al mondo, nel suo sapiente abbandono, può essere tutto ciò solo se non stravolge il mondo a pura realtà cosmica o psichica, ma resta aperto a Dio, solo dunque se ha già compiuto per sé e per la propria forma vitale l'anticipazione dell'eterno, se quasi con l'aerea eleganza del danzatore spinge lontano d sé il globo terrestre e tuttavia stringe al proprio cuore il mondo, epifania trasparente del Dio Creatore.

Da questi cenni si possono dedurre i nuclei concettuali coi quali tentiamo di comprendere la ricchezza di quanto i *ludimagistri* greci e cristiani ci hanno detto dell'uomo che gioca. Non siamo in grado di cogliere il mistero dell'homo *ludens*, se anzitutto e in profondo non parliamo del *Deus ludens*, del Dio Creatore, che ha chiamato all'esistenza il mondo degli atomi e degli spiriti come per un immane gioco... poiché anche il più geniale gesto dell'uomo che gioca non è che una infantile e maldestra imitazione del Logos, che *ab aeterno* 'gioca' dinanzi al volto del Padre. Considereremo poi il gioco dell'uomo. Qui tenteremo una specie di psicografia dell'homo *ludens*, una descrizione di quel comportamento quasi librato tra serenità e serietà tra scherzo e tragicità, che i greci definirono inimitabilmente con la formula «uomo serio-sereno». Quest'uomo è in grado di fare della propria vita un bel gioco, perché sa che proprio questa vita è tragedia o commedia. «Scherzo e serietà sono fratelli», dice Platone nella lettera sesta. Nella verità cristiana si dissolvono questi contrasti apparenti per comporsi in quella lieta gravità, sgombra d'ogni tragicità, per la quale Clemente d'Alessandria ha definito la vita «divin gioco da fanciulli». Di qui si svolgono le nostre argomentazioni, riannodandosi alla testé citata psicografia dell'uomo cristiano, dell'homo *ludens* che supera ogni tragicità, verso una sublime regione teologica, dove le parole e i rapporti debbono essere sapientemente ponderati, per evitare l'impressione di voler defraudare della sua abissale serietà il mondo della verità cristiana. Tentiamo, con i Padri e i teologi, di parlare della <Chiesa che gioca>, dello spazio fisico-spirituale dunque, nel quale il Logos fatto uomo esegue il suo <gioco della grazia>, e dove il cattolico che non si è ancora perduto in un invadente intellettualismo, conciliando mirabilmente la trasfigurazione operata dalla grazia col suo permanere uomo, risponde al gioco della grazia nel gioco dei suoi sacramenti e della sua liturgia. Sicché Chiesa e grazia e azione liturgica gli sono pre-'ludio' di quella libera serenità che avrà la sua evidenza nell'eterno gioco della visione divina.

### 3.3. Lavoro di gruppo di analisi dei brani (2 ore)

I cinque minuti iniziali saranno dedicati alla spiegazione del lavoro, all'identificazione da parte del professore dei partecipanti di ogni gruppo ed alla comunicazione del brano di riferimento per ogni gruppo; i brani da analizzare vertono sui seguenti argomenti:

1. Gadamer: gioco mediale

2. Fink: gioco come simbolo del mondo
3. Nietzsche: le tre metamorfosi ed il gioco del fanciullo
4. Eigen-Winkler: gioco razionale come caso domato
5. Moltmann: gioco ontologico e comunitario
6. Rahner: gioco esistenziale e festivo

Dopodiché i partecipanti, avendo già letto ed analizzato il brano a casa, con l'ausilio del manuale, procederanno alla compilazione comune della griglia (dei primi 7 punti e dell'11), avendo a disposizione mezz'ora. Durante il lavoro di gruppo, il docente si rende disponibile a supportare i gruppi, chiarificando i dubbi e fornendo qualche suggerimento.

Per finire, ogni gruppo designa un portavoce, che espone in cinque minuti alla lavagna il risultato del lavoro. In questa fase, il docente sollecita il resto della classe a porre domande ed evidenziare concetti aggiuntivi; se risulta necessario, il docente puntualizza, integra, approfondisce i possibili punti salienti. Al termine dell'esposizione, il docente tira le fila del percorso effettuato insieme ed approfondisce possibili dubbi.

### Imparare ad argomentare con i testi

E' utile una lettura diretta dei brani delle opere più significative per una ricostruzione del pensiero sotto la guida del docente. Ma il testo non può essere semplicemente letto: è necessario sia collocare il testo sullo sfondo storico, sia ricostruirne il contenuto argomentativo.

Per compiere queste operazioni, è utile che il professore consegni agli studenti una griglia di analisi - non troppo tecnica ma rigorosa - che li accompagni nell'interpretazione del testo.

Una griglia strutturata aiuta gli studenti a sviluppare in modo sempre più autonomo le analisi testuali, con la creazione di un metodo di lavoro e con la riflessione anche a livello metacognitivo di quali operazioni si compiono; e, non per ultimo, utilizzando sempre la stessa griglia, tutta la classe può apprendere un metodo ed un "linguaggio" comuni che facilitano i lavori di gruppo e la conseguente condivisione dei risultati.

### Indicazioni per lo svolgimento dei lavori di gruppo:

Pre-requisiti metodologici per il lavoro:

- La classe deve aver già effettuato, nel corso del triennio, numerosi lavori di gruppo di analisi dei testi con la griglia allegata (all. 1), cosicché i tempi di analisi siano durante l'ultimo anno più concentrati.
- Durante la lezione precedente, il professore assegna come compito a casa la lettura di tutti i brani, su cui verrà effettuato il lavoro di gruppo in classe.

### **3.4. Verifica e valutazione (1 ora)**

Si è pensato a due diversi tipi di verifica: la prima, per così dire, *in itinere*, la seconda al termine del percorso svolto.

### Verifica in itinere

Momento centrale del percorso didattico qui progettato è il lavoro di analisi dei brani realizzato dagli studenti che, riuniti in piccoli gruppi, compilano le schede guida e condividono i risultati di fronte alla classe. Questo momento rappresenta già una prima occasione di valutazione, che consente la verifica delle seguenti capacità:

- di analisi
- di interpretazione dei dati
- di selezione dei dati fondamentali
- di lavorare in gruppo
- espositivo-argomentativa
- di presentazione (parlare in pubblico) di fronte al resto della classe, funzionale alla prova orale prevista dall'Esame di Stato

Premesse sulla valutazione dei lavori di gruppo: durante l'analisi dei testi, il professore gira tra i gruppetti per chiarire i possibili dubbi e per osservare come i partecipanti lavorano, così da poter compilare una griglia di valutazione per ognuno (all. 2).

### Verifica finale: saggio breve

I criteri di valutazione di questo percorso si baseranno sugli obiettivi, le competenze, conoscenze ed abilità identificati sopra e possono essere ben valutati con il saggio breve:

- conoscenze dei contenuti
- uso del linguaggio specifico
- capacità di analizzare e di elaborare i testi
- capacità di ricostruzione di un'argomentazione

### Esempio di saggio breve:

A partire da due brevi passi di Gadamer (tratto da *Verità e metodo*) e di Rahner (tratto da *L'homo ludens*) gli studenti dovranno strutturare un discorso rispondendo ad alcune domande-guida:

Gadamer: "(...) l'atteggiamento del giocatore non può essere inteso come atteggiamento della soggettività, giacché è piuttosto il gioco stesso che gioca, includendo in sé i giocatori e facendosi esso stesso l'autentico subjectum del gioco."

Rahner: "(...) gioco è un'attività per l'attività, ricca di significato, che ha in sé il proprio scopo. Il bambino che gioca beato, l'artista che suona il proprio strumento (...) sono realizzazioni di un'ansia umana primigenia verso una libera alata non inibita armonia tra anima e corpo".

1. Riflettendo su questi brevi passi, spiega in che senso per Gadamer il gioco è l'autentico subjectum e perché l'atteggiamento del giocatore non può essere inteso come atteggiamento della soggettività. Mostra come il gioco dell'uomo sia per Fink simbolo del mondo.
2. Rahner afferma che il gioco ha in sé il proprio scopo: approfondisci alcune caratteristiche del gioco antropologico comuni a questa definizione.
3. Il giocatore e l'artista rappresentano in Rahner la tensione verso l'armonia tra anima e corpo: illustra le analogie e le differenze tra la contemplazione, il gioco e l'arte; concludi citando anche le principali differenze tra il gioco giocante, giocato e partecipato.

## 4. Il gioco nell'educazione (lezioni del percorso b)

Il gioco<sup>88</sup> è un'attività ricreativa che coinvolge una o più persone, basata su:

- un obiettivo che i/il giocatore/i deve cercare di raggiungere (che può anche essere diverso per ciascun giocatore) nell'ambito dell'attività del gioco.
- un insieme di regole, che determina ciò che i giocatori possono e non possono fare durante l'attività ludica; intraprendere un'azione al di fuori delle stesse, costituisce generalmente un errore o fallo (e se quest'ultimo è intenzionale significa barare).

I giochi, seppure il loro scopo sia di fornire intrattenimento e divertimento, spesso riescono a raggiungere anche notevoli risultati educativi. Nella prima età con i giochi basati su forme, lettere e colori, nei periodi successivi con l'esercizio della memoria (es. giochi con le carte e di quiz), con l'invito al ragionamento (es. scacchi, giochi di strategie) e l'apprendimento di alcune realtà (es. programmi di simulazione)<sup>89</sup>.

Giocare è una delle attività che accomuna tutto il genere umano: pur con forme e modalità diversissime la componente ludica è presente in tutte le culture.

Il gioco è studiato da molte discipline (filosofia, antropologia, psicologia, sociologia, ecc...) che spesso arrivano a conclusioni anche molto distanti, probabilmente a causa della sua intrinseca polisemicità, ma tutte riconoscono al gioco la "gratuità", il fatto cioè di non essere strettamente necessario, di esulare da necessità puramente pratiche, senza per questo voler sminuire la funzione dell'atteggiamento ludico nel processo di formazione.

La spiegazione più diffusa sull'origine del gioco risiede comunque nella base motivazionale; ossia, l'attività ludica nasce quando il giocatore eleva spontaneamente a gioco un'attività, quando esiste una motivazione intrinseca.

Filosoficamente, si definisce questa vitalità come intenzionalità, come creatività, come segno della libertà umana. Ma si evidenzia anche come non possa esistere un gioco autonomo ed incontrollato nella sua mancanza di regolamentazione: se il gioco è uno spazio di libertà e gratuità nel mondo ordinario della necessità, è, d'altro canto, sottomesso ad una serie di regole che ne salvaguardano lo svolgimento.

Ci si riappropria, in questo senso, della classica antinomia di "play" e "game": il primo termine indica il divertimento, l'aspetto "liberatorio" e personalmente creativo essenziale al gioco; con il secondo termine si intende, invece, la trama regolativa e strutturante del gioco, che tende a contenere ed indirizzare la vitalità ludica.

### 4.1.1. Etologia: Bruner

---

<sup>88</sup> Apertura della lezione domandando ai ragazzi: "Che cos'è il gioco secondo voi?": si scrivono poi alla lavagna le parole-definizioni più significative e, nel momento in cui si approfondisce la spiegazione sul gioco, ci si collega di volta in volta ai concetti citati dai ragazzi.

<sup>89</sup> Questa definizione di gioco, parzialmente attinta da Wikipedia, risulta più completa di quella presente sullo Zingarelli: "Ogni attività compiuta da bambini o adulti per ricreazione, divertimento o sviluppo di qualità fisiche e intellettuali".

L'etologia ha valorizzato per prima l'attività ludica e le ha fornito uno statuto di legittimazione scientifica grazie allo studio dei primati. È stata analizzata in particolare l'evoluzione dei primati, rispetto a quella delle altre specie, perché contraddistinta da un maggior numero di anni di prematurità. L'adattamento viene, infatti, definito come il passaggio dall'iniziale inefficienza dell'individuo immaturo al comportamento adulto della specie. In questo contesto risulta fondamentale l'apprensione "ludica" delle conoscenze, non già contenute nel corredo genetico, bensì trasmissibili generazionalmente come patrimonio culturale.

È stato soprattutto Bruner a sottolineare come i piccoli dei primati, grazie al gioco e al divertimento, acquisiscano senza sforzo e quasi inconsapevolmente delle sequenze di comportamento funzionali al loro futuro adattamento all'ambiente e, nel caso umano, alla cultura. Jerome Bruner ha, in particolare, compiuto uno studio sul comportamento ludico come convergenza ontogenetica tra il mondo animale ed il mondo umano e mostrando, quindi, come l'attività ludica umana abbia profonde radici biologiche.

Ora, secondo Bruner, il gioco non consente una finalizzazione degli istinti per una sopravvivenza nell'immediato, quanto piuttosto "(...) l'esercizio ludico di modalità iterative del comportamento stesso, destinate a combinarsi più tardi in modo tale da risultare utili alla risoluzione di problemi effettivi."<sup>90</sup> Ossia, il gioco rappresenta una buona occasione per tentare nuove combinazioni comportamentali che non potrebbero essere sperimentate sotto pressione funzionale. Inoltre, nella "(...) possibilità di montare e rimontare sequenze di comportamento, volte a conseguire destrezza nell'azione"<sup>91</sup>, consiste la "moratoria della frustrazione": ossia, riduzione, nella leggerezza del gioco, dell'eccesso di tensione causato dall'apprendimento di un nuovo comportamento, con la conseguente utilità per l'adattamento dell'individuo.

Se si considera attentamente la tesi sostenuta da Bruner, si può notare che il suo concetto di adattamento relativo al gioco non è connesso ad un "comportamento degli istinti finalizzato alla sopravvivenza"<sup>92</sup> nell'immediato, non è un agire sotto "pressione funzionale", non implica, quindi, nessun reale sforzo adattivo. Però, nello stesso tempo, il gioco consente ai bambini ed ai piccoli degli animali superiori il "montare e rimontare sequenze di comportamenti", permettendo loro di promuovere la destrezza dell'azione. Rende, così, possibili comportamenti decisivi ai fini dell'adattamento, come quello osservazionale - imitativo e l'uso degli strumenti (nell'ambito prettamente umano, naturalmente, il discorso si svolge su un piano più simbolico).

In particolare, il cucciolo dell'uomo, a differenza delle altre specie animali, per diventare adulto e autosufficiente, deve percorrere un cammino molto più lungo: un tirocinio per arrivare al sociale. Questo si spiega perché, quando egli nasce, non possiede comportamenti atti a renderlo autonomo, che devono, quindi, essere appresi; infatti, se il cucciolo dell'uomo venisse abbandonato a sé stesso, morirebbe in poco tempo. Deve, perciò, essere seguito a lungo prima di poter pervenire a maturità, sviluppando le sue potenzialità. Paradossalmente, questa sua incapacità inizia-

---

<sup>90</sup> J.S. Bruner, A. Jolly, K. Sylva (eds.), *Play. Its role in Development and Evolution*, Harmondsworth, Penguin, 1975, trad. it. p. 12.

<sup>91</sup> Ibid.

<sup>92</sup> Ibid.

le è dovuta alla condizione biologica umana, riguardante in particolare la complessità dello sviluppo del sistema cerebrale.

È durante questo percorso evolutivo che il bambino deve imparare ad essere un membro effettivo del suo gruppo, acquisendo le basi di ciò che gli necessiterà in seguito per essere un "uomo sociale"; e, dall'analisi etologica, risulta che il gioco, essendo adattivo, ha una precisa funzione educativa connessa alla cultura.

È stato, sempre, Bruner a sottolineare il ruolo del gioco nello sviluppo del linguaggio e del comportamento simbolico, anticamera della cultura umana: inizialmente, analizzando l'aspetto strutturale del gioco umano infantile - ossia la sensibilità ad ogni trasgressione di codici ed aspettative e la capacità di scambiare con gli altri parole e situazioni - evidenzia come culture differenti incoraggino a diverse forme di gioco come mezzo per l'adattamento.<sup>93</sup> Come esempio riporta il rituale ludico dei Tangu della Nuova Guinea: si tratta di un gioco di divisione del cibo, un "prendi - prendi", il quale non prevede alla fine una vincita, ma le condizioni di parità di tutti i giocatori. Questa mentalità è opposta alla nostra cultura dove vigono giochi e gare a "somma zero", ossia chi vince prende ciò che perde l'altro. Da ciò Bruner trae delle conclusioni rilevanti: " Se è vero per l'uomo che la struttura normativa del gioco e delle gare sviluppa nel bambino il senso delle regole di una cultura, sia in senso generale che in ordine all'abitudine ad un particolare tipo di vita, si deve dedurre che il gioco svolge un qualche ruolo specifico nello sviluppo dell'attività simbolica in generale, talché una cultura non sarebbe altro che una dinamica di simboli."<sup>94</sup>

Dall'analisi bruneriana si desumono, allora, due importanti caratteristiche del gioco infantile: la tendenza combinatoria e la capacità di operare variazioni. Sono due elementi fondamentali per la nascita della cultura, intesa come insieme di comportamenti simbolici. È, quindi, forse eccessivo considerare il gioco come l'unico precursore della cultura umana<sup>95</sup>, ma è importante evidenziare la sua funzione adattiva ed educativa, strettamente relazionata all'ambiente.

In questa teoria, l'adattività ed il piacere ludico non si escludono vicendevolmente, proprio perché il gioco non implica alcuno sforzo: permette ai piccoli delle specie animali superiori ed ai bambini di appropriarsi di sequenze comportamentali e di schemi simbolici in modo rilassato, divertendosi.

È proprio il gusto del gioco a connettere la dimensione intenzionale e gratuita con la sua funzionalità adattiva. Nell'uomo, questa apparente contraddittorietà viene conciliata solo con l'idea della coscienza umana come intenzionalità ludica distinta dal gioco animale. Infatti, il gioco dei cuccioli segue schemi rigidi e stereotipati, perché è istintivo e ricercato per il piacere in se stesso. Al contrario, il gioco dei bambini è sempre più consapevole e presenta spunti di creatività individuale anche quando imita i modelli degli adulti. Perciò, il divertimento rimane il movente principale del gioco, ma non esaurisce l'onnilateralità ludica. O, come meglio spiega Piaget: "In breve, si può ridurre il gioco ad una ricerca del piacere, ma a condizione di

---

<sup>93</sup> J.S. Bruner, A. Jolly, K. Sylva (eds.), cit., Cfr. p. 116-117.

<sup>94</sup> J.S. Bruner, A. Jolly, K. Sylva (eds.), cit., p. 117.

<sup>95</sup> J., *Homo Ludens*, Pantheon Akademische Verlaganstalt, 1939, trad. it., *Homo Ludens*, Einaudi, 1946.



concepire questa ricerca come subordinata essa stessa all'assimilazione del reale all'io: il piacere ludico sarebbe così l'espressione affettiva di quest'assimilazione."<sup>96</sup>

Quindi, il gioco umano come "adattamento divertente" nasce da una componente volontaria ed intenzionale, manifestantesi nell'assimilazione del reale all'io.

**Brano di riferimento per il lavoro di gruppo: KATHY SYLVA, JEROME S. BRUNER, PAUL GENOVA: RUOLO DEL GIOCO NELLA SOLUZIONE DEI PROBLEMI IN BAMBINI DAI 3 AI 5 ANNI**<sup>97</sup> (La modalità di lavoro sui brani viene esposta nel paragrafo 4.2.)

Il prevalere dei mezzi sui fini è la vera sostanza del gioco. Questo non vuol dire che il gioco sia privo di scopi — ne è testimone il bambino piccolo che costruisce una torre di cubi — significa solo che, nell'ambito del gioco, il procedimento è più importante del risultato. Liberato dalla tirannia di un fine cui attenersi strettamente, colui che gioca può, di volta in volta, sostituire, elaborare ed inventare. Eibl-Eibesfeldt (1970) descrive il gioco degli animali come una serie di segmenti di comportamento derivati da modi non propri del gioco, per es. dalla difesa o dalla riproduzione, che vengono connessi tra loro in una sequenza inusuale. Con un'enfasi poco diversa, Bruner (1972) descrive il bambino che gioca con un oggetto — diciamo una tazza — adattandolo ad una varietà di programmi di azioni. La porta alle labbra, la sbatte sul tavolo e poi la fa cadere per terra. In esempi sia umani che animali, vediamo il gioco come un esercizio che consiste nel collegare segmenti di comportamento (o mezzi) in sequenze inusuali.

Poiché i comportamenti nell'ambito del gioco sono così spesso derivati da sequenze che non gli sono proprie, Reynolds (in questo stesso volume) lo descrive come facente parte del «modo simulativo». Un giovane babuino simula un attacco; un bambino simula la preparazione di un pasto. Questi atti spartiscono con altri (per es. i tunnel del vento per gli aerei e le prove dei vestiti per una rappresentazione teatrale), la diminuzione o l'eliminazione del rischio. La seconda caratteristica del gioco è, quindi, la riduzione del rischio d'insuccesso.

Una terza caratteristica è la moratoria temporanea della frustrazione che esso offre a chi lo pratica. Poiché il procedimento ha la preminenza sul risultato, un ostacolo, che sarebbe d'intralcio se venisse incontrato nel corso della soluzione di un problema, durante il gioco viene affrontato con serenità e persino con allegria (Miller, 1973).

Il gioco offre anche un altro tipo di libertà, cioè un atteggiamento di disponibilità che è caratteristico di chi gioca nei confronti del mondo che lo circonda. Robert White (1959) accenna a questo fatto quando paragona, contrapponendoli, l'uomo affaccendato che si precipita a un appuntamento e

---

<sup>96</sup> J. Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchatel, Delachaux & Niestlé, 1945, trad. it., p. 216.

<sup>97</sup> J.S. Bruner, A. Jolly, K. Sylva (eds.), *Play. Its role in Development and Evolution*, Harmondsworth, Penguin, 1975, *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, Armando, 1981, trad. it. p. 286-7.

quello che gironzola con comodo per il proprio piacere. L'uno non si accorge, delle strade, degli alberi e delle persone, laddove l'altro è attento sia ai dettagli che alle novità. La persona che gioca condivide con l'uomo che gironzola la stessa apertura al mondo circostante. E' perciò in possesso di un'«attenzione libera». La quarta caratteristica del gioco, poi, è il suo invito alle possibilità inerenti alle cose e agli avvenimenti. E' la libertà di notare un dettaglio apparentemente irrilevante.

La quinta caratteristica del gioco, che è alla base di tutte le altre, è la sua natura volontaria. Chi gioca è libero da minacce ambientali e da necessità urgenti. Il comportamento nel gioco ha origine per iniziativa del soggetto stesso. Il bambino che è costretto dal suo insegnante e contro la sua volontà a «giocare» un gioco matematico, non sta realmente giocando.

I frutti del gioco derivano essenzialmente dalle caratteristiche sottolineate in precedenza. La persona che gioca con oggetti e con azioni, acquista abilità nel connetterli fra loro in modi insoliti. Presta attenzione ai loro dettagli ed alle possibilità insite in essi. Poiché la natura di « basso rischio » del gioco gli consente di fare esperimenti e riduce la frustrazione, chi gioca protrae la propria attività per un lungo periodo di tempo. Nel corso di tutto questo volume è stato sostenuto che l'animale in possesso di una lunga esperienza di gioco si è preparato ad essere un <opportunista>. Pertanto, è in grado di risolvere i problemi che incontra in modo sia organizzato che flessibile.

#### 4.1.2. Psicologia: Freud, Klein, Winnicott

Melanie Klein, nell'ambito della psicanalisi, ha sistematizzato la tecnica di osservazione psicoanalitica dei bambini fondandola nell'analisi del gioco infantile: la Klein sostiene infatti che gli elementi del gioco sono paragonabili alle libere associazioni dell'adulto in trattamento terapeutico. Secondo la Klein si instaura tra analista e bambino una relazione di transfert, per cui il bambino identifica nell'analista ora gli elementi "buoni" (transfert positivo) ora quelli "cattivi" del suo super-io (transfert negativi).

Donald W. Winnicott<sup>98</sup>, riesce, con la sua teoria, a conciliare l'universalità ludica e la soggettività personale. Winnicott ha, infatti, definito il gioco come "universale della sanità": ossia, correlando l'esperienza ludica al vivere creativo, ne ha fatto il paradigma della salute psichica. Infatti, un bambino psicotico, o che viene troppo limitato dai genitori nella sua attività ludica, non svilupperà mai questa creatività, essenziale poi durante tutto il corso della sua vita. Quindi, pur adeguandosi progressivamente a ciò che è "altro da sé", pur conferendo ordine e coerenza all'attività ludica, un bambino normale che gioca, rimane sostanzialmente sul piano della spontaneità e non deve quindi subire imposizioni troppo rigide dall'esterno.

La psicologia ha visto nel gioco il protagonista dello sviluppo psicologico e soprattutto della personalità del bambino.

---

<sup>98</sup> Tra i principali temi della ricerca di Winnicott c'è anche l'analisi dell'"oggetto transizionale", cioè quel tipo di oggetto che il bambino vive come parte di sé stesso (per es. orsacchiotto, coperta, ...): su questo oggetto si proiettano le caratteristiche gratificanti dell'esperienza affettiva, ed esso diventa quindi un sostituto dell'oggetto idealizzato perduto.

Freud, il padre della psicoanalisi, è stato il primo a studiare il gioco dei bambini come "modo in cui opera l'apparato psichico in una delle sue prime attività normali"<sup>99</sup> ed ha individuato quale impegno principale del bambino il crescere e l'adattarsi all'ambiente esterno, ad una realtà che gli impone continue richieste, norme e limitazioni. Lo sforzo costante del bambino consiste, infatti, nell'appropriazione di un sempre maggiore livello di controllo della realtà interna ed esterna, che si traduce nella necessità di diventare adulto. Il gioco dei bambini è, quindi, guidato "(...) da un desiderio che domina questa epoca della loro vita: il desiderio di essere grandi e poter fare quello che fanno i grandi".<sup>100</sup>

Freud sottolinea, quindi, energicamente il rischio di considerare il gioco infantile come qualcosa di poco serio: "(...) ogni bambino impegnato nel gioco si costruisce un suo proprio mondo o, meglio, dà a suo piacere un nuovo assetto alle cose del suo mondo. Avremmo torto se pensassimo che il bambino non prende sul serio tale mondo; egli prende anzi molto sul serio il suo gioco e vi impegna notevoli ammontari affettivi. Il contrario del gioco non è ciò che è serio, bensì ciò che è reale. Il bambino, nonostante i suoi investimenti affettivi distingue assai bene il mondo dei suoi giochi dalla realtà e appoggia volentieri gli oggetti e le situazioni da lui immaginati alle cose tangibili del mondo reale".<sup>101</sup>

Così, il gioco rappresenta, tramite la costruzione di un mondo immaginario, una funzione dell'io, che consente al bambino di controllare le difficoltà inerenti alla sua crescita e al suo adattamento. È proprio la drammatizzazione consentita dall'immaginazione ludica a permettere al bambino di esercitare il proprio dominio sugli oggetti: li dispone in modo tale da dominare, nella sua fantasia e nel suo mondo affettivo, anche le situazioni della propria esistenza. È al riguardo esemplare l'analisi freudiana del "gioco del rocchetto", in cui un bambino, sofferente per le ripetute assenze della madre, proietta sul rocchetto la sua immagine della madre e, nel gioco di lancio e di ripresa immediata, manifesta la sua frustrazione ed il suo desiderio di controllo degli spostamenti materni. Il bambino tenta così un'assimilazione della realtà ostile, tramite la costruzione di un mondo immaginario, in cui esprime, divertendosi, il suo potere represso: "All'inizio era stato passivo, aveva subito l'esperienza; ora, invece, ripetendo l'esperienza, che pure era stata spiacevole, sotto forma di giuoco, il bambino assumeva una parte attiva"<sup>102</sup> Allora "(...) il bambino ottiene il piacere (...) passando dalla passività dell'esperire all'attività del giocare".<sup>103</sup> Se il gioco tende talvolta alla ripetizione di stati di coscienza, non è per conservarli, ma per renderli più sopportabili e quasi piacevoli, assimilandoli all'attività globale dell'io. Quindi nel gioco i bambini possono sperimentare il senso della "potenza", del "dominio" sugli oggetti e sulle situazioni che in realtà subiscono e rispetto alle quali escono spesso sconfitti. Questa può essere definita funzione catartica del gioco: "(...) i bambini ripetono nel giuoco tutto quello che nella vita reale ha suscitato in loro una forte impressione" e "così facendo, a-

---

<sup>99</sup> S. Freud, "Il gioco del rocchetto", in Trinci E. (ed.), *Il bambino che gioca*, Bollati Boringhieri, Milano, 1993, p. 88.

<sup>100</sup> S. Freud, *cit.*, p. 91.

<sup>101</sup> S. Freud, "Il poeta e la fantasia", in Trinci E. (ed.), *Il bambino che gioca*, Bollati Boringhieri, Milano, 1993, p. 184.

<sup>102</sup> S. Freud, *cit.*, p. 90.

<sup>103</sup> S. Freud, *cit.*, p. 91.

breagiscono la forza dell'impressione e diventano per così dire padroni della situazione".<sup>104</sup>

### **Brano di riferimento per il lavoro di gruppo: FREUD: IL GIOCO DEL ROCCHETTO<sup>105</sup>**

(La modalità di lavoro sui brani viene esposta nel paragrafo 4.2.)

Finalmente mi accorsi che questo era un giuoco, e che il bambino usava tutti i suoi giocattoli solo per giocare a «gettarli via». Un giorno feci un'osservazione che confermò la mia ipotesi. Il bambino aveva un rocchetto di legno intorno a cui era avvolto del filo. Non gli venne mai in mente di tirarselo dietro per terra, per esempio, e di giocarci come se fosse una carrozza; tenendo il filo a cui era attaccato, gettava invece con grande abilità il rocchetto oltre la cortina del suo lettino in modo da farlo sparire, pronunciando al tempo stesso il suo espressivo «o-o-o», poi tirava nuovamente il rocchetto fuori dal letto, e salutava la sua ricomparsa con un allegro *da* [«qui»]. Questo era dunque il giuoco completo — sparizione e riapparizione — del quale era dato assistere di norma solo al primo atto, ripetuto instancabilmente e come giuoco a sé stante, anche se il piacere maggiore era legato indubbiamente al secondo atto.

L'interpretazione del giuoco divenne dunque ovvia. Era in rapporto con il grande risultato di civiltà raggiunto dal bambino, e cioè con la rinuncia pulsionale (rinuncia al soddisfacimento pulsionale) che consisteva nel permettere senza proteste che la madre se ne andasse. Il bambino si risarciva, per così dire, di questa rinuncia, inscenando l'atto stesso dello scomparire del riapparire avvalendosi degli oggetti che riusciva a raggiungere. E' ovvio che per dare una valutazione del significato affettivo di questo giuoco non ha importanza sapere se il bambino lo aveva inventato da sé o se esso gli era stato suggerito da altri. Il nostro interesse è diretto a un altro punto. E' impossibile che l'andar via della madre riuscisse gradevole, o anche soltanto indifferente al bambino. Come può dunque accordarsi col principio di piacere la ripetizione sotto forma di giuoco di questa penosa esperienza? Forse si risponderà che l'andarsene doveva essere necessariamente rappresentato, come condizione che prelude alla piacevole ricomparsa, e che in quest'ultima risiedeva il vero scopo del giuoco. Ma questa interpretazione sarebbe contraddetta dall'osservazione che il primo atto, l'andarsene, era inscenato come giuoco a sé stante, e anzi si verificava incomparabilmente più spesso che non la rappresentazione completa, con il suo piacevole finale.

L'analisi di un caso singolo come questo non permette di formulare un giudizio sicuro e definitivo; se si considera la cosa in modo imparziale, si ha l'impressione che il bambino avesse trasformato questa esperienza in un giuoco per un altro motivo. All'inizio era stato passivo, aveva subito

---

<sup>104</sup> Ibid.

<sup>105</sup> Freud S., *Il giuoco del rocchetto*, in Trinci E. (ed.), *Il bambino che gioca*, Bollati Boringhieri, 1993, pag. 89-90-91.

l'esperienza; ora, invece, ripetendo l'esperienza, che pure era stata spiacevole, sotto forma di giuoco, il bambino assumeva una parte attiva. Questi sforzi potrebbero essere ricondotti a una pulsione di appropriazione che si rende indipendente dal fatto che il ricordo in sé sia piacevole o meno. Ma si può anche tentare un'interpretazione diversa. L'atto di gettare via l'oggetto, in modo da farlo sparire, potrebbe costituire il soddisfacimento di un impulso che il bambino ha represso nella vita reale, l'impulso di vendicarsi della madre che se n'è andata; in questo caso avrebbe il senso di una sfida: «Benissimo, vattene pure, non ho bisogno di te, sono io che ti mando via.»

#### 4.1.3. Pedagogia: Piaget e Vygotskij

Se Freud radica il gioco nella sfera affettiva, Piaget lo connette per la prima volta allo sviluppo cognitivo del bambino, analizzando la sequenzialità e la progressione della crescita ludica: solo con Piaget prende forma una concezione strutturata del gioco come attività cognitiva del bambino.

La teoria piagetiana illustra come dall'assimilazione puramente soggettiva del reale all'io ci sia un passaggio graduale all'adattamento dell'io alla realtà, dettato da maggiore sicurezza e controllo e guidato dal desiderio di curiosità e conoscenza.

Piaget fonda la psicologia genetica come analisi dello sviluppo dell'intelligenza attraverso le fasi di ogni età. L'intelligenza, per Piaget, è ciò che consente di adattare il proprio comportamento alle variazioni dell'ambiente. Ogni bambino possiede una struttura predefinita o preprogrammata della forma e della successione delle fasi di sviluppo e l'ambiente fornisce gli stimoli per la costruzione delle strutture mentali e per il corrispettivo contenuto. Quindi, l'apprendimento come adattamento è una costruzione che dipende dall'attività del bambino.

Piaget attribuisce un ruolo di primo piano al gioco, considerandolo come uno spazio fondamentale nella vita del bambino, che gli consente di assimilare l'esperienza ai propri schemi mentali. Anche Piaget, come Freud, sottolinea come, in generale, le richieste dell'ambiente nei confronti del bambino costituiscano un elemento di pressione adattiva e come questa situazione non consenta l'espressione dei bisogni e delle necessità del bambino. L'unico spazio di attività che si rivela scervo da tali tensioni è il gioco.

Ora, ogni determinato stadio dello sviluppo mentale infantile si esprime in una particolare tipologia di gioco e dipende da due principi dinamici: l'assimilazione e l'accomodamento.

- Assimilazione: il bambino risponde ad uno stimolo con un'azione e con il correlativo schema mentale già presente ed organizzato nella mente.
- Accomodamento: lo stimolo lo obbliga a formare una risposta nuova modificando ed arricchendo il proprio schema o struttura mentale.

Nell'ambito della teoria piagetiana, vi è gioco ogni qualvolta vi è il sopravvento dell'assimilazione sull'accomodamento, ossia quando il comportamento è diretto principalmente ad adeguare e subordinare la realtà alle capacità, alle abitudini pratiche, alle conoscenze teoriche del bambino.

Secondo Piaget, è possibile individuare tre principali stadi del gioco, che prendono forma in connessione con l'assimilazione e si manifestano in una precisa progressione temporale, perché legati all'evoluzione del pensiero:

1) Il gioco d'esercizio nasce nei primi mesi di vita e prosegue fino ai due anni, si colloca nel periodo senso-motorio ed è accompagnato da un livello intellettuale pre-verbale. I giochi d'esercizio consistono nella ripetizione, finalizzata al puro divertimento, di attività acquisite altrove e "(...) mettono in opera un insieme di varie condotte, ma senza modificare la loro struttura (...) Solo la funzione differenzia quindi questi giochi: essi esercitano le strutture per così dire a vuoto, senza altro fine che il puro piacere del funzionamento".<sup>106</sup> In questi giochi la cognizione opera costruendo schemi che integrano la percezione e l'azione del soggetto e coordina in modo sempre più articolato questi schemi tra loro.

2) Il gioco simbolico si estende pressappoco dai due ai cinque anni, si colloca nel periodo rappresentativo e necessita di un processo verbale e intuitivo. Al contrario del gioco di esercizio, che non presuppone alcuna struttura rappresentativa, il simbolo implica l'immaginazione e la rappresentazione di un soggetto assente, poiché esso è paragone tra un elemento dato ed un elemento immaginato. Concretamente, i giochi simbolici si innestano sui giochi di esercizio, subordinandoli, grazie allo schema simbolico, ossia la riproduzione di uno schema sensorio-motore al di fuori del suo contesto e in assenza del suo obiettivo abituale. "(...) staccato dal suo contesto lo schema simbolico basta già ad assicurare il primato della rappresentazione sull'azione pura, che permetterà al gioco di assimilare il mondo esterno all'io con dei mezzi infinitamente più potenti di quelli del semplice esercizio".<sup>107</sup> Rappresentando nella mente percezioni ed azioni, il bambino può eseguire le azioni mentalmente anziché solo esteriormente. Inoltre, la funzione simbolica si discosta sempre più dal semplice esercizio consentendo la compensazione di bisogni, la realizzazione di desideri, la liquidazione dei conflitti, ecc.. Così, Piaget, rifacendosi a Freud, sottolinea il potere evocativo del simbolo che, nel gioco, permette di eliminare i conflitti inconsci, facendo rivivere fittiziamente un'azione spiacevole. Tramite il gioco simbolico, il bambino ricorre ad un proprio sistema di significanti, costruiti da lui e docili ai suoi voleri, che gli consente di controllare meglio la sua vita affettiva: "Così il simbolo gli fornisce i mezzi per assimilare ai suoi mezzi o ai suoi interessi".<sup>108</sup> Allora, grazie al simbolo, il bambino riesce meglio a distaccarsi dagli oggetti e dagli atti concreti ed il suo gioco è sempre più fortemente guidato dai processi cognitivi.

3) Il gioco regolato subentra intorno ai sei-sette anni e tende a scemare intorno ai dieci-dodici anni (benché per Piaget sia l'unica tipologia di gioco che persiste nell'età adulta), si colloca nello stadio operativo-concreto ed è accompagnato da un'intelligenza riflessa ed astratta. Nel gioco regolato la capacità rappresentativa sfocia infine nel pensiero logico. Questo avviene soprattutto grazie al gioco collettivo, perché la collaborazione e la reciprocità sono dei presupposti fondamentali per la creazione dei concetti. Nel corso dello sviluppo, infatti, i giochi con regole tendono a sostituire i giochi simbolici. E, contrariamente al simbolo, la regola prevede necessariamente delle relazioni sociali o interindividuali, perché deriva

---

<sup>106</sup> J. Piaget, cit., p. 161.

<sup>107</sup> J. Piaget, cit., p. 177.

<sup>108</sup> J. Piaget, cit., p. 175.

dall'organizzazione collettiva delle attività ludiche e costituisce "una regolarità imposta dal gruppo e tale che la sua violazione sia avvertita come una colpa".<sup>109</sup>

Proprio perché il gioco diventa socializzato, si determina anche una progressiva emancipazione dall'egocentrismo infantile: infatti, i desideri e le esigenze individuali devono adeguarsi alle necessità e alle richieste delle aspettative relative ai ruoli, che assumono la forma di norme sociali e di comportamenti generalizzati: "(...) c'è nella regola, oltre alla regolarità un'idea di obbligazione che suppone almeno due individui".<sup>110</sup>

Inoltre, con i giochi regolati, il bambino impara sempre più ad aprirsi alla realtà: "(...) quanto più il bambino si adatta alle realtà fisiche e sociali, tanto meno egli si dedica alle trasformazioni ed alle trasposizioni simboliche, poiché invece di assimilare il mondo al proprio io, egli al contrario sottomette progressivamente quest'ultimo alla realtà".<sup>111</sup> E questo avviene poiché "(...) il bambino trova sempre più nell'esistenza reale - se essa è normale - elementi che rendono inutile l'assimilazione simbolica e fittizia. Crescendo, egli estende il suo cerchio sociale e soprattutto diviene eguale (o superiore) ad un numero crescente di personaggi reali: la vita gli offre allora dei mezzi per compensare, per liquidare, etc. in molti casi in cui il gioco era stato fin là indispensabile".<sup>112</sup>

Ora, il gioco di regole presenta precisamente un equilibrio sottile tra l'assimilazione all'io - principio di ogni gioco - e la vita sociale. Esso è ancora soddisfazione sensorio-motrice o intellettuale e, inoltre, tende alla soddisfazione dell'individuo sugli altri. Ma queste soddisfazioni sono per così dire "legittime" per il codice stesso del gioco, che inserisce la competizione in una disciplina collettiva ed in una morale d'onore e del fair play".<sup>113</sup>

Benché Piaget colleghi il gioco allo sviluppo complessivo del bambino - fisico, emotivo ed intellettuale - e mostri come questi diversi aspetti siano correlati ed interdipendenti, è comunque vero che la sua prospettiva è primariamente cognitivista: il suo pensiero è stato in alcuni casi travisato, ossia interpretato come psicologia astratta dal mondo affettivo. È doveroso sottolineare quali funzioni ludiche, non solo lo sviluppo cognitivo, bensì anche l'adattamento sociale: per Vygotskij, fondatore della scuola "storico-culturale" russa, tutte le relazioni sociali hanno una forte valenza educativa; Vygotskij si concentra sull'influsso dell'ambiente sociale ed il gioco viene reinterpretato per la valenza psicoevolutiva come "area di sviluppo potenziale"; Vygotskij considera il gioco come forza attiva per l'evoluzione affettiva ed umana del ragazzo, non solo cognitiva come in Piaget.

Comunque, con la maturazione e l'avanzamento dell'età del bambino, il gioco funzionale si trasforma gradualmente in gioco occasionale. Infatti, Piaget pone all'incirca intorno agli otto anni il momento cruciale del passaggio dalla vita infantile intrisa, strutturata e sviluppantesi nel gioco ad una maturazione come maggiore aderenza alla realtà e come graduale confluire della creatività ludica nella finalità dello studio e del lavoro. Quindi, l'apprendimento ludico, con il passare degli anni, dovrebbe trasformarsi in apprendimento creativo.

---

<sup>109</sup> J. Piaget, cit., p. 166.

<sup>110</sup> J. Piaget, cit., p. 207.

<sup>111</sup> J. Piaget, cit., p. 210-211.

<sup>112</sup> J. Piaget, cit., p. 211.

<sup>113</sup> J. Piaget, cit., p. 247.

**Brano di riferimento per il lavoro di gruppo: PIAGET: LA FORMAZIONE DEL SIMBOLO NEL BAMBINO**<sup>114</sup> (La modalità di lavoro sui brani viene esposta nel paragrafo 4.2.)

Se i giochi di esercizio sono i primi ad apparire, essi sono anche i meno stabili, poiché sono vicarianti: essi sorgono insieme ad ogni nuova acquisizione e scompaiono dopo saturazione. Ora, poiché con lo sviluppo, le acquisizioni veramente nuove sono sempre meno numerose, i giochi di semplice esercizio, dopo una fase culminante che è situata nei primi anni, diminuiscono (assolutamente e relativamente) d'importanza con l'età. Alcuni di essi sono un po' più durevoli perché legati a situazioni che si ripresentano più a lungo: tali sono i giochi di combattimento che si affacciano in ogni situazione sociale implicante la competizione e che si ritrovano quindi in età diverse (P. Bovet, *L'istinto combattivo* [trad. it. Firenze, La Nuova Italia]), o i giochi di salti, di arrampicate ecc. che ricompaiono in ogni occasione propizia. Ma, nel complesso, si ha estinzione graduale dei giochi di semplice esercizio, e ciò a causa dei seguenti tre tipi di trasformazione.

In primo luogo il bambino passa insensibilmente dall'esercizio semplice alle combinazioni dapprima senza scopo e poi aventi uno scopo. Ora, quando un insieme di movimenti e di manipolazioni sono coordinati in funzione di uno scopo, anche ludico, come il riunire dei blocchi secondo la grandezza crescente o decrescente, ecc. (oss. 71) il soggetto perviene rapidamente ad assegnarsi dei compiti precisi ed il gioco di esercizio si trasforma in costruzione. Fra la costruzione ludica ed il lavoro propriamente detto si trovano forme più sfumate di transizione (vedi Claparède, *Psicologia del fanciullo*) e questa reintegrazione del gioco nell'attività adattata costituisce così una prima causa di estinzione parziale dei giochi di esercizio.

In secondo luogo, l'esercizio semplice può trasformarsi in simbolismo o generare, accanto a sé, del gioco simbolico, sia che lo schema sensorio-motore si muti esso stesso in schema simbolico (oss. 64-65), sia che le costruzioni derivate dalle combinazioni ludiche, invece di volgersi direttamente all'azione adattata ed al lavoro, generino delle imitazioni simboliche (torri, case ecc.: vedi oss. 71 e 89).

In terzo luogo, l'esercizio divenendo collettivo può regolarsi ed evolversi così in giochi di regole (oss. 70 e 93), la qual cosa costituisce un ulteriore e finale motivo di scomparsa dei giochi di esercizio semplice con l'età, senza contare la loro spontanea estinzione per saturazione.

Quanto al gioco simbolico, se il suo culmine deve essere posto tra i due e i quattro anni, anch'esso declina in seguito, e ciò per ragioni che è importante ricercare poiché esse fanno comprendere, perciò stesso, i motivi inversi del suo accrescimento anteriore. In senso generale si può dire, infatti, che quanto più il bambino si adatta alle realtà fisiche e sociali, tanto meno egli si dedica alle trasformazioni ed alle trasposizioni simboliche, poiché, invece di assimilare il mondo al proprio io, egli al contrario sottomette progressi-

---

<sup>114</sup> J. Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1945, Piaget J., *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*, La Nuova Italia, 1987 (IV ed.), pag. 209-10-11-12.



vamente quest'ultimo alla realtà. Donde tre ragioni essenziali d'indebolimento del simbolismo ludico con l'età.

La prima riguarda il contenuto del simbolismo: nel caso in cui quel contenuto testimonia il bisogno di espansione dell'io, di compensazione, di liquidazione, o anche semplicemente di continuazione della vita reale (bambole ecc.), il bambino trova sempre più nell'esistenza reale — se essa è normale — elementi che rendono inutile l'assimilazione simbolica e fittizia. Crescendo, egli estende il suo cerchio sociale e soprattutto diviene eguale (o superiore) ad un numero crescente di personaggi reali: la vita gli offre allora dei mezzi per compensare, per liquidare ecc. in molti casi in cui il gioco era stato fin là indispensabile.

La seconda ragione è che il simbolismo collettivo può generare la regola, donde la possibile trasformazione di giochi di finzione in giochi di regole (vedi oss. 94).

Infine, una terza ragione predomina sulle altre e spiega la diminuzione graduale del gioco in generale, e non soltanto del gioco simbolico: nella misura in cui il bambino cerca di sottometterlo al reale, più che di assimilare, il simbolo deformante si trasforma in un'immagine imitativa e l'imitazione stessa viene assorbita dall'adattamento intelligente o effettivo. Abbiamo notato che il bambino diviene sempre più esigente in fatto di simbolismo: dai quattro ai sei anni egli vuole riprodurre esattamente ed i suoi simboli diventano così sempre più imitativi (oss. 89) (d'altra parte l'anticipazione simbolica, oss. 87, diviene deduzione). Per ciò stesso il gioco simbolico assorbe in sé l'esercizio sensorio-motore o intellettuale e si trasforma, in parte, in gioco di costruzione. D'altra parte, dalla costruzione al lavoro s'incontrano tutti i tratti intermedi, in particolare grazie agli stessi rapporti che sussistono tra il simbolo immaginativo e l'imitazione adattata (oss. 91 e 92): donde il declino, tra gli otto e gli undici anni, del gioco simbolico e del gioco nel suo complesso.

Solo i giochi di regole sfuggono a questa legge d'involuzione e si sviluppano (in numero relativo ed anche assoluto) con l'età. Sono quasi gli unici a persistere negli adulti. Ora, essendo tali giochi socializzati e disciplinati grazie appunto alla regola, ci si può chiedere se non siano le stesse cause a spiegare insieme sia il declino del gioco infantile, sotto le sue forme specifiche dell'esercizio e poi, soprattutto, del simbolo fittizio, sia lo sviluppo dei giochi di regole in quanto essenzialmente sociali. Se davvero l'esercizio fosse dovuto al piacere che deriva dai nuovi poteri acquistati con l'attività propria, se davvero il simbolismo ludico fosse innanzitutto assimilazione del reale all'io e rinforzo degli stessi piaceri mediante sottomissione fittizia dell'universo fisico e totale nella sua completezza, allora questo duplice processo di estinzione dei giochi iniziali a vantaggio della costruzione adattata e d'evoluzione dei giochi di regole, solo residuo dell'immensa dilatazione del gioco infantile, diverrebbe facilmente spiegabile.

#### 4.2. Lavoro di gruppo di analisi dei brani (2 ore)

I cinque minuti iniziali saranno dedicati alla spiegazione del lavoro, all'identificazione da parte del professore dei partecipanti di ogni gruppo ed alla comunicazione del brano di riferimento per ogni gruppo; i brani da analizzare vertono sui seguenti argomenti:

1. Bruner: la soluzione dei problemi nel gioco
2. Freud: il gioco del rocchetto
3. Piaget: gioco d'esercizio, simbolico e di regole

Dopodiché i partecipanti, avendo già letto ed analizzato il brano a casa, con l'ausilio del manuale, procederanno alla compilazione comune della griglia (dei primi 7 punti e dell'11), avendo a disposizione mezz'ora. Durante il lavoro di gruppo, il docente si rende disponibile a supportare i gruppi, chiarificando i dubbi e fornendo qualche suggerimento.

Per finire, ogni gruppo designa un portavoce, che espone in cinque minuti alla lavagna il risultato del lavoro. In questa fase, il docente sollecita il resto della classe a porre domande ed evidenziare concetti aggiuntivi; se risulta necessario, il docente puntualizza, integra, approfondisce i possibili punti salienti. Al termine dell'esposizione, il docente tira le fila del percorso effettuato insieme ed approfondisce possibili dubbi.

Pre-requisiti metodologici per il lavoro:

- La classe deve aver già effettuato, nel corso del triennio, numerosi lavori di gruppo di analisi dei testi con la griglia allegata (all. 1), cosicché i tempi di analisi siano durante l'ultimo anno più concentrati.
- Durante la lezione precedente, il professore assegna come compito a casa la lettura di tutti i brani, su cui verrà effettuato il lavoro di gruppo in classe.

#### **4.3. Verifica e valutazione (1 ora)**

Si è pensato a due diversi tipi di verifica: la prima, per così dire, *in itinere*, la seconda al termine del percorso svolto.

Al termine della lezione espositiva, viene richiesto agli studenti di compilare la seguente griglia:

GIOCO	Funzione del gioco	Tipologia di gioco
Etologia		
Psicologia		
Pedagogia		

Inoltre, momento centrale del percorso didattico qui progettato è il lavoro di analisi dei brani realizzato dagli studenti che, riuniti in piccoli gruppi, compilano le schede guida e condividono i risultati di fronte alla classe.

Questo momento rappresenta già una prima occasione di valutazione, che consente la verifica delle seguenti capacità:

- di analisi
- di interpretazione dei dati
- di selezione dei dati fondamentali
- di lavorare in gruppo
- espositivo-argomentativa
- di presentazione (parlare in pubblico) di fronte al resto della classe, funzionale alla prova orale prevista dall'Esame di Stato

Premesse sulla valutazione dei lavori di gruppo: durante l'analisi dei testi, il professore gira tra i gruppetti per chiarire i possibili dubbi e per osservare come i partecipanti lavorano, così da poter compilare una griglia di valutazione per ognuno (all. 2).

#### *Verifica finale: saggio breve*

I criteri di valutazione di questo percorso si baseranno sugli obiettivi, le competenze, conoscenze ed abilità identificati sopra e possono essere ben valutati con il saggio breve:

- conoscenze dei contenuti
- uso del linguaggio specifico
- capacità di analizzare e di elaborare i testi
- capacità di ricostruzione di un'argomentazione

#### Esempio di saggio breve:

A partire da due brevi passi di Freud (tratto da *Il poeta e la fantasia*) e di Piaget (tratto da *La formazione del simbolo nel bambino*) gli studenti dovranno strutturare un discorso rispondendo ad alcune domande-guida:

Freud: "All'inizio era stato passivo, aveva subito l'esperienza; ora, invece, ripetendo l'esperienza, che pure era stata spiacevole, sotto forma di giuoco, il bambino assumeva una parte attiva."

Piaget: "(...) staccato dal suo contesto, lo schema simbolico basta già ad assicurare il primato della rappresentazione sull'azione pura, che permetterà al gioco di assimilare il mondo esterno all'io con dei mezzi infinitamente più potenti di quelli del semplice esercizio".

- a. riflettendo su questi brevi passi, spiega in che senso per Freud il gioco consente di "assumere una parte attiva" ed in che cosa consiste la sua funzione "catartica".
- b. "permetterà al gioco di assimilare il mondo esterno all'io": evidenzia le analogie e poi le principali differenze tra il concetto di gioco in Freud e Piaget; tratteggia sinteticamente anche le posizioni di Bruner e Vygotskji.
- c. "lo schema simbolico basta già ad assicurare il primato della rappresentazione sull'azione pura": spiega questa affermazione, approfondendo le caratteristiche delle diverse tappe di gioco in Piaget.

## BIBLIOGRAFIA

### Testi sul gioco nel pensiero:

- Aristotele, *Etica Nicomachea*, Claudio Mazzarelli (ed.), Rusconi, 1993
- Brezzi F., *A partire dal gioco. Per i sentieri di un pensiero ludico*, (prefazione di Paul Ricoeur), Marietti, 1992
- Caillois R., *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*, Editions Gallimard, 1967; trad. it., *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Milano, Bompiani, 1981
- Colli G., Montinari M., *Opere di F. Nietzsche*, Adelphi, 1964 sgg.
- Derrida J., *L'écriture et la différence*, Editions du Seuil, 1967; trad. it., *La scrittura e la differenza*, Einaudi, 1971
- Dewey J., *Democracy and Education*, The Macmillan Company, 1917; trad. it., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia
- Dostoevskij, *Il giocatore*, 1867, Garzanti, 1982
- Eigen M., Winkler R., *Das Spiel. Naturgesetze steuern den Zufall*, Piper, 1975; trad. it., *Il gioco. Le regole governano il caso*, Adelphi, 1986
- Fink E., *Oase Des Glücks. Gedanken zu einer Ontologie des Spiel*, Verlag Karl Alber, 1957; trad. it., *Oasi della gioia*, Edizioni 10/17, 1987
- Fink E., *Spiel als Weltsymbol*, W. Kohlhammer, 1960; trad. it., *Il gioco come simbolo del mondo*, Lerici, 1969
- Fink E., *Nietzsches Philosophie*, W. Kohlhammer, 1963; trad. it., *La filosofia di Nietzsche*, Marsilio, 1993 (IV ed.)
- Gadamer G., *Wahrheit und Methode*, J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), 1960; trad. it., *Verità e metodo*, Bompiani, 1989 (IV ed.)
- Gargano M., *Il gioco e il tragico*, Edizioni Scientifiche Italiane, 1991
- Gentile G., *Preliminari allo studio del fanciullo*, 1922-23, Sansoni, 1934 (IV ed.)
- Guardini R., *Lo spirito della liturgia*, Morcelliana, 1930
- Heidegger M., *Vorträge und Aufsätze*, Verlag G. Neske, 1954; trad. it., *Saggi e discorsi* (ed. Gianni Vattimo), Mursia, 1991
- Heidegger M., *Der Satz vom Grund*, Verlag G. Neske, 1957
- Huizinga J., *Homo Ludens*, Pantheon Akademische Verlaganstalt, 1939, trad. it., *Homo ludens*, Einaudi, 1946
- Husserl E., *Logische Untersuchungen*, s.l., 1900-1901, *Ricerche logiche*, 2 vol., Mondadori, 1988
- Kant I., *Kritik der Urteilskraft*, 1790; trad. it., *Critica del giudizio* (ed. Alberto Bossi), UTET, 1993
- Marcuse H., *Eros and Civilisation. A Philosophical Inquiry into Freud*, s.l., 1955., The Beacon Press; trad. it., *Eros e Civiltà*, Einaudi, 1968 (III ed)

- Marcuse H., *Kultur und Gesellschaft*, Suhrkamp Verlag, 1965; trad. it., *Cultura e società*, Einaudi, 1969
- Melchiorre V., "*Homo Ludens*" in *Drammaturgia*, Morcelliana, 1957
- Melchiorre V., *Metacritica dell'eros*, Vita e Pensiero, 1977
- Moltmann J., *Die ersten Freigelassenen der Schöpfung. Versuche über die Freude an der Freiheit und das Wohlgefallen am Spiel*, Chr. Kaiser Verlag, 1971; trad. it. *Sul gioco. Saggi sulla gioia della libertà e sul piacere del gioco*, Queriniana, 1971
- Platone, *Le leggi* in *Dialoghi politici, Lettere di Platone*, (ed. F. Adorno), 1970 (II ed)
- Rahner H., *Der Spielende Mensch*, Johannes Verlag, 1952; trad. it., *L'homo ludens*, Paideia, 1969
- San Tommaso D'Aquino, "*In Boethii De Hebdomadibus*" in *San Thomae Aquinatis Opera Omnia. Commentaria in Aristotelem et alios.* (ed. Roberto Busa), Fromann - Holzborg, 1980
- Sartre J.P., *L'être et le neant*, Librairie Gallimard, 1943; trad. it., *L'essere e il nulla*, Mondadori, 1991 (IV ed)
- Schiller F., *Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen, in Sämtliche Werke*, Hanser, voll. 5, 1795; trad. it., *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo*, La Nuova Italia, 1970

#### Testi sul gioco nell'educazione:

- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente.* Adelphi, 1976
- Bruner J. S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, 1973
- Bruner J. S., Jolly A., Sylva K (eds.), *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, Armando, 1981, 4 voll.
- Demetrio D., *Modelli pedagogici: il gioco è qualcosa di più che un passatempo*, in Bellisario L. (ed.), *Gioco e simbologia degli affetti. Aspetti relazionali della comunicazione ludica*, Guerini e Associati, 1988
- Freud S., *Il gioco del rocchetto*, in Trinci E. (ed.), *Il bambino che gioca*, Bollati Boringhieri, 1993
- Freud S., *Il poeta e la fantasia*, in Trinci E. (ed.), *Il bambino che gioca*, Bollati Boringhieri, 1993
- Klein M., *La tecnica psicoanalitica del gioco: sua storia e suo significato*, in: A.A.VV., *Nuove vie della psicoanalisi. Il significato del conflitto infantile nello schema del comportamento dell'adulto*, a cura di Klein M., Heimann P, Money R., Kyrle, Il Saggiatore, 1966
- Papert S., *I bambini e il computer*, Rizzoli, 1994
- Piaget J., *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione*, La Nuova Italia, 1987 (IV ed.)
- Winnicott D. W., *Gioco e realtà*, Armando, 1974

**Avvertenza: ulteriori documenti a cura dell'autore in formato doc (Microsoft Word) sono disponibili in file compresso rar o zip allegato al presente numero della rivista.**

# LA FILOSOFIA COME CREAZIONE D'ARTE: L'ESTETICA DI ARTHUR SCHOPENHAUER, RICHARD WAGNER E FRIEDRICH NIETZSCHE

Annalisa Marchesi

## Introduzione

La lettura delle opere critiche e teoriche di Richard Wagner mi ha conquistato, alcuni anni fa, non solo per la teoria estetica che sviluppano, ma anche e soprattutto per la ricchezza di riferimenti, spunti e suggestioni che da esse si possono trarre. In particolare, gli anni in cui esse si collocano – dal 1849 al 1851 – offrono l'occasione per affrontare e tematizzare un ben preciso contesto storico-politico e un mutato clima culturale, che investe naturalmente lo stesso modo di fare e concepire la filosofia.

Wagner conosce nell'estate del 1854 Arthur Schopenhauer, alla cui opera viene iniziato dall'amico e poeta Herwegh, il quale rimane colpito dall'analogia sussistente tra l'idea fondamentale presente nel *Der Ring des Nibelungen* wagneriano e la tesi principale de *Il mondo come volontà e rappresentazione* di Schopenhauer. Wagner stesso riconosce nell'opera di Schopenhauer l'espressione filosofica adeguata del proprio pensiero: i suoi scritti esprimono luminosamente, afferma il compositore, una filosofia che egli sente di seguire istintivamente già da tempo e che ha sviluppato, in parte, negli scritti teorici del periodo dell'esilio zurighese, ma soprattutto nella propria musica.

Da qui l'idea del progetto didattico proposto: trarre spunto dall'estetica musicale di Richard Wagner, per sviluppare un percorso che, a partire da brevi e appropriati riferimenti alla filosofia dell'idealismo e al clima storico-culturale che gli è proprio, ponga gli studenti nelle condizioni di affrontare il pensiero filosofico di Arthur Schopenhauer in rapporto a questo clima, inserendo quindi la filosofia e l'opera dell'autore in un ben preciso contesto storico e filosofico. Il rilievo dato allo scarso consenso incontrato inizialmente dal pensiero schopenhaueriano e, di contro, allo straordinario successo che gli viene riconosciuto a partire dalla metà del secolo mira proprio a sottolineare l'inversione di tendenza che, all'indomani del '48, apre una nuova epoca. Il pensiero filosofico di un autore deve sempre, a mio parere, essere inserito all'interno di un ben preciso clima storico-culturale, in quanto non ne può prescindere: l'orizzonte della storia si riflette sempre nelle teorie degli uomini, che siano filosofi, letterati o artisti e a questo orizzonte esse ci rimandano, anche se per opposizione e in antitesi. Lo studente dovrebbe saper contestualizzare ciò che studia, dovrebbe saper rendere ragione dei concetti filosofici affrontati e analizzati inquadrandoli all'interno di un contesto storico e culturale ampio e articolato, da cui essi non possono prescindere in alcun modo.

Da questa convinzione nasce un percorso didattico che, soffermandosi particolarmente sulla teoria estetica schopenhaueriana e wagneriana, intende offrire agli studenti uno sguardo complessivo sulla "storia della cultura" della seconda metà dell'Ottocento, proprio per far comprendere come, dopo il trionfo del razionalismo hegeliano, della logica intesa come pensiero strutturato secondo rigorose sequenze razionali, si affermi un modo nuovo e diverso di fare e intendere la filosofia, assimilandola in qualche modo all'arte. Per Schopenhauer la filosofia è proprio recezione intuitivo-sensitiva di ciò che può rivelare l'interiorità spirituale umana: alla stessa



funzione, in fondo, assolvono l'arte e, in particolare, la musica. Perché dunque non proporre agli studenti un percorso che, a partire da concetti filosofici ben specifici e da una teoria estetica ricca di riferimenti e spunti come quella schopenhaueriana, si rivolga anche a un altro campo, quello musicale, che essi spesso ignorano e che costituisce invece una grande fonte di arricchimento umano e culturale?

Se è vero che insegnare è porre dei segni nell'animo di un altro e che l'esperienza dell'educare è un "guidare a partire da", un "orientare", allora l'insegnante può avvalersi in classe dell'ascolto di un'opera, di un brano musicale che "guidi" gli studenti a comprendere con maggior profondità le specifiche teorie filosofiche che egli illustra e che non sono mai avulse dal contesto storico e culturale in cui si inseriscono. Ciò non significa fare "storia della musica", la quale peraltro richiederebbe una disciplina specifica, non prevista nei curricula liceali, ma offrire, oltre alla lettura dei testi filosofici adeguati, una fonte di conoscenza ulteriore, che sia pertinente naturalmente dal punto di vista dei contenuti sviluppati.

Nel caso specifico, Richard Wagner sviluppa una propria teoria estetica, di cui dà ampio resoconto nei suoi scritti teorici, che non possono certamente essere affrontati nella loro ampiezza all'interno di un percorso didattico, ma che permettono di rilevare le analogie e le differenze sussistenti tra la sua estetica e quella schopenhaueriana e che, soprattutto, permettono di cogliere il cambiamento avvenuto nel clima culturale e filosofico della seconda metà dell'Ottocento. In particolare, l'ascolto in classe di alcuni brani tratti dal *Götterdämmerung* e dal *Tristan und Isolde* wagneriani mira a rendere maggiormente concreto quanto affermato solo dal punto di vista teorico, a far "toccare con mano" quanto un artista riversa di se stesso e delle proprie concezioni nella sua creazione d'arte.

Il percorso didattico proposto si conclude con un'introduzione al pensiero di Friedrich Nietzsche, in particolare con la lettura del testo nietzscheano *La nascita della tragedia*, che riflette una certa comunanza di visione con il pensiero di Wagner e di Schopenhauer. La lettura dell'opera, avvicinando gli studenti al linguaggio filosofico dell'autore, mira anch'essa a porre in rilievo l'inversione di tendenza maturata rispetto al linguaggio logico-sistematico dell'idealismo tedesco, nonché la nuova attenzione accordata dai filosofi all'arte, che implica un ripensamento dello stesso linguaggio filosofico (basti pensare all'uso delle parabole e degli aforismi nelle successive opere nietzscheane) e, soprattutto, un modo nuovo di concepire e praticare la filosofia, quasi fosse essa stessa un fatto artistico, poesia o musica. In altri termini, la filosofia come creazione d'arte.

Del resto, la lettura di un testo o l'ascolto di un brano musicale sono strumenti che possono, a mio avviso, incuriosire e avvicinare maggiormente gli studenti allo studio della filosofia, nonché arricchirli di un bagaglio culturale e umano da non sottovalutare all'interno di un percorso che si propone non solo di insegnare, ma anche di educare.

## **Introduzione**

### ***Indice***

- Il quadro teorico
- Presentazione del Progetto didattico
- Finalità
- Obiettivi

- Prerequisiti richiesti
- Contenuti essenziali del Progetto
- Metodologie e strumenti
- Articolazione delle lezioni
- Modalità di verifica e valutazione
- Riferimenti bibliografici
- Testi

## **Introduzione**

### ***Il quadro teorico***

L'intenzione di mostrare la specificità e l'originalità della filosofia di Arthur Schopenhauer entro un contesto storico e culturale che tradizionalmente risolveva la filosofia in logica suggerisce l'importanza del possesso, da parte degli studenti, di alcune nozioni fondamentali dell'idealismo fichtiano ed hegeliano (ad es. ragione e Spirito). Allo stesso modo, il richiamo alla rivoluzione francese così come il riferimento al clima politico e sociale della prima metà del XIX secolo sono utili per comprendere le ragioni dell'insuccesso incontrato inizialmente da *Il mondo come volontà e rappresentazione*. È auspicabile, infatti, che gli studenti comprendano come non si possa leggere Schopenhauer con lo stesso atteggiamento con cui si legge Hegel, perché per quest'ultimo essi devono attivare al massimo le proprie capacità analitico-speculative, mentre per Schopenhauer la loro sensibilità sintetica per cogliere il senso generale della riflessione.<sup>1</sup>

Costituisce un secondo passaggio teorico rilevante all'interno del percorso didattico progettato la comprensione dell'interscambiabilità dei concetti di corpo e volontà nella filosofia schopenhaueriana, al fine di sottolineare la nuova essenziale funzione attribuita dal filosofo alla corporeità e la nuova accezione che egli conferisce all'idea di volontà.<sup>2</sup> L'accento posto sulla nozione di volontà, così come essa è intesa da Schopenhauer, permette al docente di richiamare l'attenzione degli studenti sul "nuovo" soggetto da cui prende le mosse la filosofia schopenhaueriana, il soggetto della volontà, l'"altro" della ragione e come, a partire proprio dal sentimento del corpo quale volontà, il filosofo giunga a riconoscere nella volontà medesima l'essenza dell'universalità dei fenomeni.

L'idea di Schopenhauer della volontà quale causa di dolore e di infelicità nel mondo delle rappresentazioni costituisce un punto-chiave nel percorso didattico, al fine di introdurre la funzione fondamentale svolta dall'arte nella sua filosofia e di affrontare in maniera approfondita la teoria estetica schopenhaueriana.<sup>3</sup> In particolare, il rilievo dato alla modalità di conoscenza delle idee, colte secondo Schopenhauer per via intuitiva e non solo *in abstracto*, permette al docente di sottolineare il differente ruolo che i concetti e la conoscenza logico-razionale assumono nella sua filosofia e il primato conoscitivo e morale assegnato all'arte.

---

<sup>1</sup> Di particolare interesse per un approfondimento della vita e delle opere di Arthur Schopenhauer è: Safranski R., *Schopenhauer e gli anni selvaggi della filosofia*, Longanesi & C., Milano 2004; cfr. inoltre: Invernizzi G., *Invito al pensiero di Schopenhauer*, Mursia, Milano 1995.

<sup>2</sup> Il percorso didattico prevede la lettura in classe di alcuni brevi brani tratti da: Arthur Schopenhauer, *Il mondo come volontà e rappresentazione, Libro Primo e Secondo*, Mondadori, Milano 1989.

<sup>3</sup> Il percorso didattico prevede la lettura in classe di alcuni brani tratti da: Arthur Schopenhauer, *Il mondo come volontà e rappresentazione, Libro Terzo*, Mondadori, Milano 1989.

Il richiamo al clima politico-sociale segnato dal fallimento dei moti rivoluzionari borghesi del 1848-49 consente di porre l'attenzione, nel corso delle lezioni, sul nuovo ruolo svolto dall'arte entro tale contesto e sulle ragioni del successo tributato alla filosofia di Arthur Schopenhauer a partire dalla metà del secolo. In particolare, la suprema importanza assegnata all'arte e l'esclusivo valore dato alla musica dal filosofo sono essenziali per comprendere i motivi del particolare fascino esercitato dalla filosofia schopenhaueriana sulla riflessione e sull'opera di Richard Wagner. Il richiamo alla concezione wagneriana del dramma musicale, inteso quale arte integrale e unità organica delle "arti sorelle", al ruolo svolto dalla poesia e dalla musica nell'opera d'arte dell'avvenire, al primato assegnato dal compositore all'azione "puramente umana" così come essa si svolge concretamente sulla scena<sup>4</sup> è fondamentale perché gli studenti comprendano gli elementi portanti della riflessione critica e teorica wagneriana. In particolare, sono tre gli aspetti su cui il percorso didattico si sofferma al fine di richiamare l'attenzione degli alunni sulle affinità e i rapporti sussistenti tra l'opera di Richard Wagner e la filosofia di Arthur Schopenhauer: il contenuto della dottrina incentrato su un pessimismo radicale, il concetto della musica quale metafisica intuitiva, la funzione religiosa e catartica dell'arte. Quel che preme sottolineare, tuttavia, non sono solamente le analogie e le differenze sussistenti tra l'estetica musicale wagneriana<sup>5</sup> e quella schopenhaueriana, ma anche ciò che traspare concretamente dalle opere del compositore. Utili a tale scopo sono, all'interno dello svolgimento del progetto didattico, il richiamo alle principali tappe dell'esistenza del compositore<sup>6</sup> e l'ascolto in classe di alcuni brani delle opere di Richard Wagner *Götterdämmerung* e *Tristan und Isolde*.<sup>7</sup>

Un ultimo passaggio teorico importante all'interno del percorso didattico è la comprensione della funzione svolta dall'arte nella filosofia di Friedrich Nietzsche contenuta ne *La nascita della tragedia*<sup>8</sup>. Soffermandosi su determinati concetti e figure (arte apollinea e dionisiaca, Eschilo, Euripide e Socrate) e su particolari modalità espressive che richiamano da vicino termini e concetti propri della filosofia schopenhaueriana, viene sottolineata la particolare ammirazione provata e manifestata dal filosofo nei confronti dei due maestri, Arthur Schopenhauer<sup>9</sup> e Richard Wagner. La lettura di alcune Lettere tratte dal *Carteggio* tra Nietzsche e Wagner consente, in particolare, di porre in evidenza come il rapporto di amicizia instauratosi tra i due abbia inciso profondamente nella vita del filosofo<sup>10</sup> e come il composi-

---

<sup>4</sup> Questi temi sono presenti negli scritti teorici wagneriani del periodo zurighese. Cfr. a questo proposito: Richard Wagner, *L'arte e la rivoluzione* (1849), *L'opera d'arte del futuro* (1849), *Opera e dramma* (1851).

<sup>5</sup> Per l'approfondimento dell'estetica musicale di Richard Wagner facciamo riferimento, tra gli altri, a: AA. VV., *Storia della musica*, Einaudi, Torino 1999; Cresti R., *Wagner oggi: studi sulla musica, l'estetica e l'ideologia di Richard Wagner a cento anni dalla morte*, G. Zanibon, Padova 1981; Giani M., *Un tessuto di motivi. Le origini del pensiero estetico di Richard Wagner*, De Sono-Paravia, Torino 1999.

<sup>6</sup> Cfr. a questo proposito: Richard Wagner, *Autobiografia*, dall'Oglio, Milano 1983; Gutman W. R., *Wagner: l'uomo, il pensiero, la musica*, Rusconi, Milano 1995.

<sup>7</sup> Il progetto didattico prevede infatti l'ascolto in classe del brano conclusivo dell'ultima Scena del *Götterdämmerung* e della seconda Scena del II Atto del *Tristan und Isolde*; per la trama e i contenuti delle opere ci riferiamo in particolare a: Tedeschi R., *Invito all'ascolto di Wagner*, Mursia, Milano 1993.

<sup>8</sup> Il percorso didattico prevede la lettura in classe di alcuni brani tratti da: Friedrich Nietzsche, *La nascita della tragedia*, Adelphi, Milano 2000; per un approfondimento dell'opera ci riferiamo in particolare a: Ugolini G., *Guida alla lettura della Nascita della tragedia di Nietzsche*, Laterza, Bari 2007.

<sup>9</sup> Cfr. a questo proposito: Friedrich Nietzsche, *Schopenhauer come educatore*, Adelphi, Milano 1995.

<sup>10</sup> Il percorso didattico prevede la breve lettura di alcune lettere tratte da: Friedrich Nietzsche, Richard Wagner, *Carteggio*, Adelphi, Milano 2003.

tore abbia simboleggiato per Nietzsche l'amore profondo per la musica.<sup>11</sup> L'accenno al successivo allontanamento critico di Nietzsche<sup>12</sup> dai due maestri è utile, al termine del percorso, per richiamare la complessiva polemica nietzscheana nei confronti di una cultura avvertita come essenzialmente decadente.

## **Introduzione**

### **Indice**

#### ***Presentazione del Progetto didattico***

Il progetto didattico si inserisce all'interno di un quadro storico-cronologico tracciato dal docente, poiché il tema specificamente affrontato in classe, cioè l'estetica schopenhaueriana e quella wagneriana, vuole sì essere un approfondimento tematico, ma mira, in particolare, a sottolineare come, a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, con un'anticipazione segnata dalla data di pubblicazione della prima edizione de *Il mondo come volontà e rappresentazione* di Schopenhauer, cambi il modo di intendere e praticare la filosofia e come l'arte assuma una connotazione nuova dal punto di vista non esclusivamente filosofico, ma anche politico e sociale. Il progetto, pensato per gli studenti dell'ultimo anno del Liceo classico, prevede un percorso di dieci ore di lezione consecutive, ipoteticamente collocate verso la fine del primo quadrimestre. La sequenza didattica intende offrire agli studenti un approfondimento multidisciplinare: oltre alla presentazione dei contenuti filosofici e alla lettura dei testi, infatti, essa prevede l'ascolto in classe di alcuni brani musicali tratti dalle opere di Richard Wagner, introdotti e opportunamente commentati dall'insegnante, che si inseriscono all'interno di una più generale "storia della cultura" volta ad ampliare ed arricchire le conoscenze e le competenze non esclusivamente filosofiche degli studenti.

## **Introduzione**

### **Indice**

#### ***Finalità***

Il progetto didattico si propone di:

- offrire allo studente un quadro culturale organico e unitario, entro cui elaborare il significato delle varie forme di produzione del sapere, con particolare riferimento al genere musicale, stimolandolo a studiare i diversi autori e le differenti correnti filosofiche nell'ambito del loro specifico contesto;
- sviluppare negli studenti la capacità di pensare in maniera critica e consapevole, secondo una pluralità di approcci allo studio delle tematiche affrontate che permetta di acquisire flessibilità e polivalenza nel pensare;
- far riflettere con rigore sulle questioni di senso e di valore avanzate dalla filosofia e dalla cultura del primo e secondo Ottocento, cogliendo i nessi tra i saperi e favorendo il confronto tra le discipline;

---

<sup>11</sup> Per un approfondimento di quest'aspetto, ci riferiamo in particolare a: Natoli C., *Nietzsche musicista: frammenti sonori di un filosofo inattuale*, L'Epos, Palermo 2007.

<sup>12</sup> Per un inquadramento generale del pensiero nietzscheano facciamo riferimento, tra gli altri, a: Penzo G., *Invito al pensiero di Nietzsche*, Mursia, Milano 1990; Löwith K., *Nietzsche e l'eterno ritorno*, Laterza, Bari 2003; Vattimo G., *Introduzione a Nietzsche*, Laterza, Bari 2000.

- stimolare lo studente a elaborare percorsi di studio multidisciplinari a partire da temi di rilevanza filosofica, indicando analogie e differenze tra concetti, modelli di razionalità e metodi dei diversi campi culturali e conoscitivi, favorendo così la formazione culturale completa degli studenti e affinando la loro sensibilità ai valori estetici;
- sviluppare le competenze necessarie per apportare in maniera adeguata il proprio contributo di pensiero nella discussione dei temi filosofici affrontati, con particolare riferimento a quelli estetici.

### **Obiettivi**

Gli studenti, al termine del percorso svolto in classe insieme all'insegnante, dovrebbero essere in grado di:

- riconoscere e utilizzare il lessico e le categorie essenziali del pensiero schopenhaueriano (ad es. rappresentazione, corpo, intuizione, volontà, idea) e della riflessione estetica wagneriana (ad es. "puramente umano", opera d'arte totale, *Wort-Ton-Drama*, "arti sorelle", dramma del futuro);
- conoscere la teoria filosofica di Arthur Schopenhauer contenuta ne *Il mondo come volontà e rappresentazione*, con particolare riferimento al *Terzo Libro*, la riflessione estetica di Richard Wagner emergente dalle opere teoriche e musicali, i principi della filosofia di Friedrich Nietzsche espressi ne *La nascita della tragedia*;
- analizzare i testi di Schopenhauer e Nietzsche, letti e commentati durante lo svolgimento del percorso, compiendo le seguenti operazioni: enuclearne i concetti fondamentali, riassumerne in forma scritta le tesi principali, ricondurre le tesi individuate nel testo al pensiero complessivo dell'autore e, in particolare, individuare i rapporti che collegano i testi al contesto storico in cui si inseriscono;
- specificare le analogie e le differenze sussistenti tra l'estetica schopenhaueriana e quella wagneriana, sapendone enucleare i concetti fondamentali in forma scritta;
- riflettere criticamente sui rapporti sussistenti tra i modelli e i metodi dei diversi ambiti conoscitivi e culturali, a partire dall'attenzione posta al contributo dato alla stessa riflessione filosofica dalla teoria e dall'opera musicale di Richard Wagner;
- valorizzare l'unità della cultura attraverso le connessioni tra vari ambiti del sapere, sapendo indicare ed elaborare percorsi di studio di carattere multidisciplinare a partire da temi e concetti filosofici (in particolare, estetici).

### **Prerequisiti richiesti**

Lo studente, per affrontare in maniera adeguata e consapevole il percorso didattico proposto, dovrebbe possedere:

- la conoscenza degli essenziali contenuti e termini della filosofia kantiana;
- la conoscenza dei principali autori e contenuti della filosofia idealistica, in particolare del pensiero di Johann Gottlieb Fichte e Georg Wilhelm Friedrich Hegel;

- la conoscenza del contesto storico e culturale entro cui questi autori si collocano, a partire dai principali avvenimenti storici seguiti in Europa alla rivoluzione francese;
- la conoscenza della nozione di "estetica", in particolare la sua elaborazione da parte della filosofia moderna;
- la capacità di analizzare un testo filosofico esplicitando il significato dei termini e dei concetti in esso espressi e individuando le idee centrali in esso presenti;
- la capacità di creare collegamenti tra i diversi autori e le diverse correnti filosofiche studiate e il contesto storico, politico, sociale e culturale in cui si inseriscono;
- la capacità di mettere a confronto i contenuti delle riflessioni filosofiche proprie degli autori e delle correnti studiate.

## **Introduzione**

### **Indice**

#### ***Contenuti essenziali del progetto***

Il percorso didattico prevede lo svolgimento da parte dell'insegnante di dieci ore di lezione, così ipoteticamente suddivise:

1. Richiami alla filosofia idealistica; introduzione ad Arthur Schopenhauer in raffronto con l'idealismo (soprattutto con Hegel).
2. *Il mondo come volontà e rappresentazione* di Arthur Schopenhauer.
3. Estetica di Schopenhauer, con lettura di alcuni brani tratti dal *Terzo Libro* de *Il mondo come volontà e rappresentazione*.
4. Estetica schopenhaueriana; mutamento del clima storico-culturale conseguente agli avvenimenti del biennio 1848-49.
5. Richard Wagner: la vita, le "opere della rivolta", l'incontro con la filosofia di Schopenhauer.
6. *Götterdämmerung* wagneriano: ascolto in classe del brano conclusivo dell'ultima Scena; analogie e differenze tra l'estetica musicale wagneriana e l'estetica schopenhaueriana.
7. *Tristan und Isolde*: ascolto in classe della seconda Scena del II Atto; l'"amore" per Richard Wagner e Arthur Schopenhauer; Friedrich Nietzsche.
8. L'incontro di Friedrich Nietzsche con la filosofia di Arthur Schopenhauer e con Richard Wagner; *Carteggio Nietzsche–Wagner*; principali contenuti de *La nascita della tragedia*.
9. *La nascita della tragedia* di Friedrich Nietzsche; l'allontanamento critico di Nietzsche dalla filosofia di Schopenhauer e dall'estetica di Wagner.
10. Verifica scritta in classe al termine del percorso svolto.

## ***Metodologie e strumenti***

Lo sviluppo del progetto didattico è affidato:

- alla lezione frontale svolta in classe dal docente per la presentazione e lo svolgimento dei contenuti nuovi;
- alla lezione dialogata per il recupero, da parte degli studenti, dei contenuti studiati;
- all'analisi guidata dei testi, opportunamente letti e commentati dagli studenti insieme con il docente;
- all'ascolto in aula di brani musicali.
- Come strumenti si indicano:
  - il libro di testo;
  - i testi distribuiti alla classe come materiale fotocopiato\*:
    - Arthur Schopenhauer, *Il mondo come volontà e rappresentazione*, Mondadori, Milano 1989, pp. 161-163;
    - Arthur Schopenhauer, *Il mondo come volontà e rappresentazione*, Mondadori, Milano 1989, pp. 263-264, 385-386, 372-373;
    - Richard Wagner, *Autobiografia*, dall'Oglio, Milano 1983, pp. 509-511;
    - Richard Wagner, *Tutti i libretti d'opera*, a cura di P. Mioli, Newton, Roma 1998, vol. II p. 345, vol. I pp. 342-344;
    - Friedrich Nietzsche, Richard Wagner, *Carteggio*, Adelphi, Milano 2003, pp. 43-46;
    - Friedrich Nietzsche, *La nascita della tragedia*, Adelphi, Milano 2000, pp. 21, 48-49, 106, 110-111, 145;

un lettore cd portatile.

I brani musicali di cui si prevede l'ascolto in classe nel corso dello svolgimento delle lezioni sono:

- il brano conclusivo dell'ultima Scena del *Götterdämmerung* di Richard Wagner;
- la seconda Scena del II Atto del *Tristan und Isolde* di Richard Wagner.

## **Introduzione**

### **Indice**

## ***Articolazione delle lezioni***

Sono previste per lo svolgimento del progetto didattico dieci ore di lezione, di cui l'ultima dedicata alla somministrazione di una verifica scritta.

---

\* Oltre all'analisi del materiale esplicitamente segnalato, si suggerisce al docente e allo studente che intendano svolgere il presente progetto didattico la lettura dei seguenti testi: Arthur Schopenhauer, *Il mondo come volontà e rappresentazione*, Mondadori, Milano 1989, pp.31-32, 175-176, 340; Rubens Tedeschi, *Invito all'ascolto di Wagner*, Mursia, Milano 1993, pp. 5-29, 132-135, 159-161; Friedrich Nietzsche, *La nascita della tragedia*, Adelphi, Milano 2000, pp. 19-20, 24-25, 104-106, 131-133, 140-145.

## **Prima lezione - 1h**

**Obiettivo specifico:** fornire agli studenti un quadro riassuntivo delle condizioni storiche, politiche, sociali e culturali che precedono ed entro cui si colloca la filosofia di Arthur Schopenhauer, al fine di contestualizzarne l'opera e il pensiero.

### **Svolgimento**

Il docente introduce la lezione richiamando l'attenzione degli studenti sulla data di nascita di Arthur Schopenhauer: 1788. Tale data permette di avviare il discorso sull'immagine della storia creata dalla rivoluzione francese e di richiamare il clima culturale entro cui sorge l'idealismo. Si presuppone che gli studenti abbiano già affrontato, nelle lezioni precedenti il percorso didattico proposto, lo studio della filosofia idealistica e dei suoi principali autori. Il docente, quindi, ne richiama i contenuti e la terminologia specifica attraverso precise domande poste agli studenti, volte a consolidare e ricostruire il quadro storico-culturale complessivo. In particolare, l'attenzione è posta sulla concezione fichtiana della storia e sulla "trasformazione" a cui essa è soggetta in seguito al cambiamento del clima politico e sociale dovuto all'avvento di Napoleone. A tale fine, l'insegnante, attraverso domande mirate, guida gli studenti a ricostruire la concezione fichtiana ed hegeliana della storia, all'interno del quadro organico della filosofia idealistica. La tensione verso il recupero di una dimensione armonica e unitaria della realtà, di cui sono ormai evidenti i diversi e contrastanti significati, si traduce, nel clima culturale della Germania dei primi decenni dell'Ottocento, nel particolare rilievo dato alla nozione di ragione, di cui il docente sottolinea l'inversione di valore rispetto a quello fissato da Kant. Il docente richiama l'attenzione degli alunni sulla specifica esigenza, manifestata a inizio Ottocento, di una logica squisitamente razionale che presieda alla storia umana come sua intrinseca norma ontologica. Il richiamo alle nozioni fondamentali dell'idealismo hegeliano consente, in particolare, di guidare gli studenti alla ricostruzione del valore dello Stato e degli individui nell'ambito della concezione hegeliana. Il docente pone in evidenza come lo stesso romanticismo, nella sua rivalutazione dell'individuo e del sentimento come unica facoltà capace di ricomporre l'intrinseca unità della realtà, affermi l'importanza del sentimento nazionale. A partire da una sintetica ricostruzione del quadro storico determinato dalla fine del regime napoleonico e dall'avvento della Restaurazione, l'insegnante ricorda come lo spirito conservatore della Santa Alleanza non riesca a far presa sulla progressiva mobilitazione delle classi borghesi, le quali reclamano il diritto a regimi politici costituzionali e parlamentari. Fa quindi notare agli studenti come la gioventù dell'epoca si senta particolarmente attratta da docenti, come Hegel, la cui filosofia si risolve in qualche grande ideale riguardo alla società e come nessuno abbia, invece, interesse a seguire l'espositore di una filosofia priva di implicazioni sociali quale è quella di Schopenhauer.

Dopo l'iniziale ricostruzione del contesto entro cui si colloca l'opera di Schopenhauer, il docente chiarisce i termini dell'incontro/scontro tra Hegel e Schopenhauer (le lezioni all'università di Berlino, il modo diametralmente opposto di intendere e praticare la filosofia e, quindi, la diversità dei rispettivi linguaggi) e introduce l'opera fondamentale di Schopenhauer, *Il mondo come volontà e rappresentazione*, di cui sottolinea lo scarso successo incontrato dalle prime due edizioni (1818 e 1844) e l'immenso bagaglio culturale riversato in essa dall'autore.

## **Seconda lezione – 1 h**



**Obiettivo specifico:** accostare gli studenti ai contenuti fondamentali della filosofia di Schopenhauer, richiamandone l'attenzione sulle categorie e sui termini della tradizione filosofica utilizzate dall'autore in una nuova accezione, al fine di offrire un quadro complessivo del pensiero schopenhaueriano.

### **Svolgimento**

Il punto di partenza della lezione è l'esposizione della nozione di "rappresentazione" così come essa viene intesa e utilizzata da Arthur Schopenhauer, il che permette di chiedere agli alunni un raffronto con il concetto di "fenomeno" kantiano. Il docente spiega in che senso per Schopenhauer il mondo sia una nostra rappresentazione e in che senso rimproveri a Kant di cadere in un atteggiamento gnoseologico di natura scettica: per Schopenhauer, infatti, il fenomeno è sì l'illusione, l'apparenza che vela la realtà delle cose nella loro essenza autentica, ma questa può venire raggiunta attraverso una specifica modalità di accesso, ovvero la corporeità. L'insegnante fa notare agli studenti come il corpo diventi un punto-chiave della filosofia schopenhaueriana nel momento in cui, tramite esso, è possibile percepire l'interiorità di noi stessi, scoprendoci come volontà. (**Testo**). A partire dalla volontà sperimentata dall'interno, afferma Schopenhauer, noi giungiamo all'in sé del mondo, che è esso stesso volontà. Il docente insiste sul concetto di volontà schopenhaueriano, al fine di rendere chiara la nuova accezione data dal filosofo al termine rispetto a come esso è stato abitualmente inteso dalla tradizione filosofica. Per far comprendere in maniera approfondita il significato delle nozioni e dei concetti utilizzati dal filosofo, il docente può guidare gli studenti alla lettura di alcuni brevi passi tratti dal *Libro Primo* e *Secondo* de *Il mondo come volontà e rappresentazione*.

L'insegnante introduce, al termine della lezione, la funzione svolta dall'arte nel quadro della filosofia schopenhaueriana, intesa come provvisorio conforto e momentanea redenzione dell'uomo sulla via che conduce alla liberazione dalla servitù del volere ed espone le tappe schopenhaueriane del progressivo cammino dell'uomo verso l'affrancamento definitivo dalla cieca impulsività del volere.

### **Terza lezione – 1 h**

**Obiettivo specifico:** avvicinare gli studenti allo studio dei contenuti e dei concetti principali della teoria estetica di Schopenhauer, attraverso l'analisi guidata dei testi, al fine di ricondurre gli aspetti principali dell'estetica schopenhaueriana al pensiero complessivo dell'autore e, soprattutto, farne cogliere i futuri sviluppi e la successiva fortuna nel contesto culturale di riferimento.

### **Svolgimento**

Il docente può introdurre l'ora richiamando i principali concetti svolti nella precedente lezione attraverso specifiche domande poste agli studenti e distribuendo alla classe del materiale fotocopiato (passi tratti dal *Terzo Libro* de *Il mondo come volontà e rappresentazione*). (**Testo**) Prima di affrontare la lettura del brano concernente la nozione di "idea", l'insegnante ne dà una definizione (ad es. idea = la relazione tra il fenomeno nel suo complesso e la "cosa in sé" o volontà, oppure idee = cristallizzazioni, immagini della volontà) e chiarisce il valore che essa assume nell'ambito della teoria estetica schopenhaueriana, anche grazie all'opportuno raffronto con i riferimenti teorici dello stesso Schopenhauer. Il docente dichiara dunque quali siano le due principali funzioni attribuite dal filosofo alla contemplazione estetica o, più in generale, all'arte: l'arte come mezzo per conoscere la vera essen-

za della realtà (ossia le idee, in quanto gradi di oggettivazione della volontà) e l'arte come forma di perfezionamento morale. Dalla combinazione di queste due tesi fondamentali, Schopenhauer ricava una filosofia dell'arte che giustifica l'assolutizzazione dell'arte stessa. Il docente anticipa come in questo senso essa sia stata letta da Richard Wagner e chiarisce il particolare significato e valore attribuito da Schopenhauer a termini specifici quali "idea", "contemplazione", "intuizione". Infine, introduce altri punti-chiave della teoria estetica del filosofo: il percorso circolare compiuto dalla produzione artistica, il "genio" nell'accezione romantica del termine e, soprattutto, la teoria della gradazione scalare delle arti.

#### **Quarta lezione – 1 h**

**Obiettivo specifico:** approfondire i contenuti essenziali della teoria estetica di Arthur Schopenhauer e richiamare l'attenzione degli studenti sulle trasformazioni avvenute nel clima culturale della seconda metà dell'Ottocento, anche al fine di rendere maggiormente comprensibili le ragioni dell'"improvviso" successo incontrato dalle opere del filosofo.

#### **Svolgimento**

Il docente, attraverso la lettura di alcuni passi de *Il mondo come volontà e rappresentazione* dedicati al tema dell'arte, può riprendere i contenuti della lezione precedente. In particolare, approfondisce l'idea schopenhaueriana della "gradazione scalare" delle arti. Dal momento che ciascuna arte, ovvero ciascun oggetto di contemplazione estetica, offre l'intuizione dei differenti gradi di oggettivazione del volere, vale a dire delle idee, ne consegue che, secondo quanto afferma Schopenhauer, le varie arti o generi artistici si dispongano secondo una scala gerarchica analoga a quella delle idee. La dottrina delle idee di Schopenhauer postula, infatti, una sorta di gradualità nell'oggettivazione della volontà: un oggetto di contemplazione estetica è più bello se esprime le idee dei gradi più alti di oggettivazione della volontà. Il docente, dopo aver richiamato alcuni dei generi artistici trattati da Schopenhauer (ad es. architettura, poesia, in particolare il dramma), sottolinea come il filosofo ponga al vertice della scala gerarchica delle idee e delle corrispondenti forme d'arte la musica, l'arte da lui più amata. (**Testo**). La musica non conduce, come le altre arti, all'intuizione di un'idea specifica, ma mette in scena la volontà stessa nella totalità delle sue manifestazioni. Attraverso il linguaggio del sentimento e della passione e attraverso un contenuto rappresentativo relativamente indeterminato, la musica conduce l'uomo a contemplare il puro fluire della volontà cosmica, liberandolo così dal dolore dell'esistenza. Posta questa sostanziale premessa, il docente può invitare la classe a leggere alcuni passi tratti dal *Terzo Libro* de *Il Mondo*, in cui sono brevemente enucleati il ruolo e la funzione svolti dalla musica nell'ambito della teoria estetica schopenhaueriana. (**Testo**)

Il docente spiega come il particolare valore assegnato dal filosofo alla musica e, più in generale, alla contemplazione estetica, la quale, afferma Schopenhauer, è più vicina alla "verità" di quanto non lo sia la stessa filosofia espressa in concetti, sia la principale ragione dello straordinario successo incontrato dall'opera di Arthur Schopenhauer a partire dagli anni '50 dell'Ottocento. L'insegnante pone in evidenza in questo modo le particolari trasformazioni avvenute nel clima culturale a seguito delle vicende storiche, politiche e sociali del 1848-49. La filosofia dolente di Schopenhauer e il particolare valore da essa attribuito all'arte appaiono ora una risposta adeguata alle domande poste da una realtà storica che deve fare i conti con il fallimento delle utopie rivoluzionarie del '48. La borghesia della seconda metà

dell'Ottocento, avendo abbandonato ogni velleità politico-ideale, concentra la propria azione sul piano economico, ma il ceto intellettuale, che fino al '48 si è nutrito dei grandi valori della libertà e della democrazia, non può che rifiutare la riduzione della realtà ad esclusivo fatto economico: da qui la ricerca di una dimensione "altra" dalla politica nella quale rifugiarsi. L'arte diventa pertanto veicolo di trasmissione di un dissenso sociale di natura esclusivamente individualistica e il luogo in cui il dissidente sente di poter coltivare la propria spiritualità, sottraendosi alle miserie e alle contraddizioni dell'esistente. La musica, in particolare, assolve la funzione di creare quella dimensione "altra" in cui le miserie e gli aspetti conflittuali della realtà umana riescono a dissolversi in una superiore armonia. Attraverso lo svolgimento di questa premessa di carattere storico-culturale, gli studenti vengono introdotti ad affrontare i contenuti dell'opera teorica e, soprattutto, musicale di Richard Wagner.

### **Quinta lezione – 1 h**

**Obiettivo specifico:** accostare gli studenti alla figura storica di Richard Wagner, a partire soprattutto dall'epoca del suo coinvolgimento nei moti insurrezionali del 1848-49 e dalle riflessioni teoriche contenute nelle cosiddette "opere della rivolta", per far comprendere le ragioni del suo progressivo avvicinamento alla filosofia di Arthur Schopenhauer.

### **Svolgimento**

Il riferimento della lezione sono le principali tappe storico-esistenziali della partecipazione di Wagner all'insurrezione di Dresda del '49, il contenuto dei saggi teorici wagneriani risalenti agli anni 1849-1851 e, soprattutto, gli ideali rivoluzionari di cui il compositore si fa portatore nel campo concreto dell'arte. Tutte le idee formulate isolatamente nei primi due saggi composti durante l'"esilio" zurighese, *L'arte e la rivoluzione* e *L'opera d'arte del futuro*, in cui, entro una cornice materialistico-antropologica ricavata da Feuerbach, Richard Wagner fa coesistere un po' di tutto (ad es. idee romantiche, dialettica hegeliana, spunti di autentico socialismo), si trovano riunite logicamente nel grande trattato *Opera e dramma*, risalente al biennio 1850-51. In esso Wagner dichiara l'assoluta necessità di un'"opera d'arte totale" che riscatti il teatro musicale dalla condizione di errore artistico e depravazione morale in cui esso si trova. Tutte le arti devono, secondo il compositore, cooperare alla creazione di un nuovo dramma, pensato come sintesi mirabile di poesia, musica, pittura e plastica. L'organica connessione di gesto-suono-parola nel "dramma del futuro", di cui Wagner si fa profeta e interprete, è intesa non solo come mezzo di comunicazione artistica, ma anche e soprattutto come modalità di trasmissione di un sentimento etico, portatore di una grande forza educativa. La redenzione del pubblico che assiste alle rappresentazioni teatrali del dramma "autentico" assume, in Wagner, il significato di una rigenerazione morale non solo del mondo artistico e culturale della Germania, ma dell'intera umanità. Dopo aver enucleato i contenuti fondamentali della riflessione teorica di Wagner, ancora pregna degli ideali rivoluzionari del '48, il docente fa leggere alla classe un passo dell'*Autobiografia* wagneriana in cui il compositore descrive il proprio incontro con la filosofia di Schopenhauer. (**Testo**) L'insegnante spiega come l'entusiasmo che essa suscita nell'animo del compositore sia dovuto, più che a una reale affinità di carattere contenutistico, alla particolare avversione maturata da Wagner nei confronti della cultura contemporanea, incapace di comprendere veramente il suo lavoro e alla delusione provata per il fallimento delle utopie rivoluzionarie.

## **Sesta lezione – 1 h**

**Obiettivo specifico:** attraverso l'ascolto in classe di un brano tratto dal *Götterdämmerung* wagneriano, sottoporre all'attenzione degli studenti le principali analogie e differenze sussistenti tra l'estetica musicale di Richard Wagner e l'estetica di Arthur Schopenhauer, al fine di evidenziare sotto quali aspetti e in che termini l'opera musicale wagneriana "vada oltre" la teoria schopenhaueriana.

### **Svolgimento**

La lezione prevede l'ascolto in classe del brano conclusivo dell'ultima Scena del *Götterdämmerung* di Wagner, in cui si consuma il rogo della reggia degli dei, il *Walhalla*, con il sacrificio della walkiria Brünnhilde e il ritorno dell'oro "maledetto" alle figlie del Reno. È opportuno che l'insegnante consegni alla classe il materiale fotocopiato contenente la traduzione in lingua italiana delle parole pronunciate dalla walkiria Brünnhilde nell'ultima Scena.<sup>13</sup> È importante, inoltre, che il docente contestualizzi la vicenda narrata dal *Götterdämmerung* nell'ambito del complessivo intreccio della tetralogia wagneriana (a tal fine può fornire agli studenti, in fotocopia, una sintetica trama del *Der Ring des Nibelungen*).

Il docente, durante l'ascolto del brano, di durata non superiore ai 12-13 minuti, può evidenziare alla classe qualche tema conduttore o *leitmotiv* usato dal compositore come richiamo drammatico (ad es. tema della redenzione d'amore intonato dal canto dei violini). Concluso l'ascolto del brano, l'insegnante trae da esso spunto per richiamare l'attenzione degli studenti su tre aspetti fondamentali, che rendono maggiormente comprensibili le affinità, ma anche le sostanziali differenze tra il contenuto dell'opera musicale wagneriana e la teoria estetica di Arthur Schopenhauer. Il docente elenca prima quali siano questi tre ambiti e poi ne approfondisce i termini. Innanzitutto, richiamando il contenuto della dottrina schopenhaueriana, incentrato su un pessimismo radicale, pone in evidenza come Wagner, in maniera non dissimile da Schopenhauer, veda l'umanità oppressa e dannata da un'inesausta sete di esistenza, da un egoismo senza confini, che rende l'uomo malvagio e infelice. Per entrambi l'unica via di salvezza sembra essere la rinuncia, la negazione della volontà di vivere. Nel *Der Ring des Nibelungen* il desiderio dell'oro del Reno è causa di ogni male: la liberazione si compie solo con la rinuncia all'oro e al dominio. Con l'incendio del *Walhalla* (nell'ultima Scena), per mano della walkiria Brünnhilde, si compie la rinuncia al mondo, finalmente liberato dalla maledizione dell'oro. Sulla speranza di redenzione per gli uomini, che assistono muti e stupefatti all'annientamento degli dei, campeggia però una sorta di pessimistica rassegnazione, perché la maledizione dell'oro non si esaurisce con il crollo della reggia degli dei, ma si riproduce identica tra gli uomini. Il pessimismo di Wagner si rivela soprattutto nell'avversione alla civiltà moderna, così profondamente egoista. Tuttavia, il docente sottolinea come Wagner additi la salute dove Schopenhauer scorge l'immanenza del male, cioè nell'amore: colui che desidera ritrarsi dalla redenzione d'amore vive nel peccato.

Il docente pone in evidenza il motivo sostanziale dell'avvicinamento di Richard Wagner alla filosofia di Schopenhauer: quest'ultimo abbandona il dominio della filosofia pura, della teoria logica e matematica del mondo. Ciò che appassiona Wagner, infatti, non è mai la spiegazione "astratta" del mondo, basata su deduzioni logiche: nel *Ring* stesso i personaggi pensanti sono nemici da sbaragliare con le intuizioni naturali della saggezza innata. L'insegnante guida, quindi, gli studenti a ricostruire

---

<sup>13</sup> Si veda a questo proposito: Richard Wagner, *Tutti i libretti d'opera*, a cura di P. Mioli, Newton, Roma 1998, vol.II p.345.

alcuni contenuti del pensiero di Schopenhauer relativi al valore che egli assegna all'intuizione, per evidenziare ancora una volta il significato polemico che il filosofo attribuisce ad essa in contrapposizione ai principi dichiarati dagli autori della filosofia idealistica e per sottolineare l'analogia sussistente con la concezione wagneriana.

Il docente richiama l'attenzione degli studenti sul secondo aspetto in precedenza enunciato: il concetto della musica, intesa quale metafisica intuitiva. Ricordando quale sia il posto che Schopenhauer assegna alla musica nella propria gerarchia delle arti e quali siano il significato ed il valore ad essa attribuiti, l'insegnante sottolinea come ciò che accomuna Wagner a Schopenhauer sia proprio questa dottrina della musica intesa quale inconsapevole metafisica espressa in suoni. La musica è quindi riportata ad una posizione metafisica dominante: essa investe l'anima alle radici, nella sua parte più intima e profonda, che non è dominio dell'intelligenza, bensì dell'inconsapevole vita emotiva. Wagner definisce ora i suoi drammi "azioni della musica fattesi visibili". L'insegnante spiega come, in realtà, la teoria schopenhaueriana della musica e la sintesi wagneriana delle "arti sorelle" siano fundamentalmente inconciliabili, perché il compositore non abbandona mai l'idea dell'"opera d'arte totale" in cui i piani della musica e della poesia drammatica si compenetrano reciprocamente. Al di là della supremazia accordata all'una o all'altra arte, ciò che va messo in evidenza è il costante desiderio manifestato dal compositore di dare esito pratico a una filosofia dell'arte che assolutizzi l'arte stessa. Per tale motivo egli si accosta alla filosofia di Schopenhauer, perché scorge in essa la giustificazione teorica del proprio modo di concepire e praticare l'arte.

Il docente conclude l'ora di lezione richiamando il terzo e ultimo aspetto precedentemente dichiarato: la funzione religiosa, catartica dell'arte. Ricorda dunque agli studenti il particolare valore che Schopenhauer assegna al dramma poetico e alla musica. Secondo Richard Wagner, è proprio il dramma congiunto alla musica, l'opera d'arte autentica di cui egli parla, a possedere il carattere di catarsi, di liberazione, da cui dipende, a suo modo di vedere, la stessa funzione religiosa del teatro. L'opera d'arte autentica deve essere, più che seria, sacra: le opere sono rivelazioni e il teatro è un tempio. L'arte, proprio come la religione, si compone di miti e simboli: il docente sottolinea come i personaggi e le vicende dello stesso *Ring* siano tratti e si ispirino alla letteratura mitologica scandinava, alle saghe nordiche. I miti e i simboli racchiudono verità divine che la religione non rende accessibili, ma che solo l'arte, sostiene Wagner, è in grado di rivelare. L'arte è agli occhi del compositore, che avversa lo spettacolo volgarmente concepito come distrazione e svago sentimentale, la forma di religione più adatta ad elevare il popolo, a favorire la sua concentrazione spirituale. All'opera d'arte nuova, cioè al grande dramma musicale dell'avvenire, Wagner affida il compito della redenzione morale dell'umanità, viziata e corrotta dagli artifici della società.

Con l'esposizione del terzo e ultimo punto il docente conclude l'ora di lezione.

### **Settima lezione – 1 h**

**Obiettivo specifico:** attraverso l'ascolto in classe di un brano tratto dal *Tristan und Isolde* wagneriano, richiamare l'attenzione degli studenti sul concetto dell'amore proprio di Arthur Schopenhauer e di Richard Wagner, al fine di sottolinearne le sostanziali differenze; attraverso un breve richiamo alle funzioni proprie dell'arte, così come essa viene intesa dai due autori, accostare gli studenti alla figura di Friedrich Nietzsche.

## Svolgimento

La lezione prevede l'ascolto in classe della seconda Scena del II Atto dell'opera di Wagner *Tristan und Isolde*, che presenta la scena d'amore e, in particolare, l'"Inno alla notte" cantato insieme dai due protagonisti. È opportuno che gli studenti abbiano a disposizione, anche in questo caso, la traduzione in lingua italiana del contenuto della Scena sopra indicata<sup>14</sup> (a cui possono essere affiancate, sempre in fotocopia, indicazioni di carattere contenutistico relative all'opera). Segue l'ascolto della seconda Scena del II Atto del *Tristan und Isolde*, di durata non superiore ai 13-14 minuti. Concluso l'ascolto in classe, il docente richiama in particolare l'attenzione degli studenti sull'"Inno alla notte" (*O sink hernieder*), ovvero il momento in cui i due interpreti del brano cantano insieme. Introduce quindi una delle sostanziali differenze rintracciabili tra il contenuto dell'opera musicale wagneriana e la teoria filosofica schopenhaueriana: il diverso modo di concepire l'amore. Il docente spiega come nel *Tristan und Isolde* l'amore non appaia come forza salvatrice del mondo, bensì addirittura come rovina degli amanti: Tristano e Isotta trovano compimento al loro amore solo nell'incoscienza unificatrice della morte. L'insegnante sottolinea quale sia, tuttavia, la fondamentale differenza tra la concezione che dell'amore ha Wagner e quella propria di Schopenhauer: mentre per il filosofo l'amore è una lusinga tesa dalla natura, cioè dalla volontà, per la preservazione del genere umano a spese dell'individuo, per il compositore l'amore è, nonostante tutto, la legge della vita per ogni essere creato e va consumato fino all'exasperazione. L'amore, come libero incontro di esseri coscienti, è per Wagner un fondamento ontologico della realtà: i dogmi fissati dall'uomo per limitarlo sono peccaminosità e morte. La forza irrefrenabile dell'amore dissolve e redime la finitezza delle singole individualità: al principio schopenhaueriano della volontà cosmica Wagner sembra, dunque, sostituire quello dell'amore quale forza redentrice. Il docente guida quindi gli studenti, attraverso domande specifiche, a ricostruire la concezione schopenhaueriana dell'amore e, a partire dalle risposte fornite dagli alunni, pone in evidenza come dal punto di vista del filosofo due amanti quali Tristano e Isotta, che perdono il loro tempo a maledire il giorno, a cantare la notte e ad invocare la morte, offrano uno spettacolo assurdo ed essenzialmente immorale. Wagner, dunque, "va oltre" Schopenhauer: la passione d'amore, per ciò che emerge dai suoi drammi, è da consumarsi fino all'exasperazione, quale che sia il destino di infelicità e di sofferenza che attende.

Il docente conclude l'ora di lezione richiamando brevemente le funzioni attribuite all'arte dai due pensatori (alla musica da Schopenhauer e al dramma musicale nel suo complesso da Wagner). Ciò gli permette di introdurre la figura di Friedrich Nietzsche: l'incontro "folgorante" con la filosofia di Arthur Schopenhauer, attraverso la lettura compiuta negli anni giovanili de *Il mondo come volontà e rappresentazione* e l'intensa amicizia con Richard Wagner.

### **Ottava lezione – 1 h**

**Obiettivo specifico:** richiamare l'attenzione degli studenti sul contributo e sull'influenza che il pensiero di Schopenhauer e l'incontro con Wagner hanno avuto nella formazione culturale ed esistenziale di Friedrich Nietzsche, in vista dell'introduzione ai contenuti de *La nascita della tragedia*.

---

<sup>14</sup> Si veda a questo proposito: Richard Wagner, *Tutti i libretti d'opera*, a cura di P. Mioli, Newton, Roma 1998, vol.I pp.342-344.

## Svolgimento

Il docente introduce la lezione richiamando il momento dell'incontro di Friedrich Nietzsche con *Il mondo* di Schopenhauer e il particolare fascino che egli ne subisce; in particolare, l'insegnante spiega come ciò che colpisce l'immaginazione di Nietzsche sia l'identificazione della vera essenza dei fenomeni con un'irrazionale volontà cosmica, fonte di ogni sofferenza, e la concezione della liberazione dal dolore dell'esistenza attraverso la verità propria dell'arte, in particolare della musica. Il docente sottolinea come il "dialogo" con le problematiche avanzate da Schopenhauer sia fondamentale per la formazione filosofica del giovane Nietzsche. A tale proposito, l'insegnante può menzionare il contenuto della *Terza Considerazione Inattuale: Schopenhauer come educatore*, precisando come in essa Nietzsche giunga a proiettare sul filosofo il proprio ideale di educazione, in quanto Schopenhauer ha insegnato all'uomo a penetrare senza timore nella verità, sottraendosi al giogo dei ruoli definiti e della razionalità.

Il docente intende richiamare l'attenzione degli studenti soprattutto sul rapporto di amicizia personale coltivato, tra la fine degli anni '60 e i primi anni '70, da Nietzsche con i coniugi Wagner. A questo proposito, distribuisce a ciascuno studente della classe del materiale fotocopiato: si tratta delle Lettere n. 24, 25 e 26 del *Carteggio* tra Wagner e Nietzsche<sup>15</sup> e di alcuni brani tratti da *La nascita della tragedia* (**Testo**). La Lettera n. 24, in particolare, che Nietzsche scrive per presentare *La nascita della tragedia* a Wagner, permette al docente di introdurre i contenuti essenziali dell'opera nietzscheana (data di pubblicazione, problema dell'origine e dello sviluppo dell'arte greca sulla base della contrapposizione tra i due diversi impulsi artistici apollineo e dionisiaco).

### **Nona lezione – 1 h**

**Obiettivo specifico:** attraverso l'analisi guidata di alcuni brani, richiamare l'attenzione degli studenti sui contenuti specifici dell'opera nietzscheana *La nascita della tragedia*, per porne in evidenza la prossimità con la concezione dell'arte e della musica schopenhaueriana e wagneriana e determinare il contesto filosofico e culturale specifico da cui Nietzsche prende successivamente le distanze.

## Svolgimento

La lettura di alcuni brevi passi tratti dal I capitolo de *La nascita della tragedia* (**Testo**) permette all'insegnante di approfondire, nello svolgimento della lezione, i concetti di "apollineo" e "dionisiaco" e di evidenziare l'uso da parte del filosofo di espressioni e vocaboli ripresi da Schopenhauer. Il docente introduce alla lettura delle pagine successive mettendo in evidenza come la discussione sull'origine della tragedia, che pure costituisce l'enunciato del titolo, sia trattata da Nietzsche solo in pochi capitoli, per lasciare presto spazio al tema opposto della decadenza. Spiega come il filosofo presenti il problema dell'origine, dello sviluppo e della "morte" dell'antica tragedia attica con l'attenzione rivolta all'attualità, cioè all'esigenza e alla possibilità di una rinascita della tragedia nella cultura moderna. È in quest'ottica che recupera simboli, "positivi" e "negativi", della cultura antica, come Dioniso, Apollo e Socrate, per collegarli ai suoi grandi modelli culturali dell'attualità, cioè Wagner e Schopenhauer.

---

<sup>15</sup> Si veda: Friedrich Nietzsche, Richard Wagner, *Carteggio*, Adelphi, Milano 2003, pp. 43-46.

Attraverso un breve raffronto tra i contenuti dei capitoli 6 e 16 (**Testo**), il docente può porre in evidenza come, a partire soprattutto dalla seconda parte dell'opera, Nietzsche si richiami alla concezione della musica propria dei suoi due grandi modelli (di cui l'insegnante chiede alla classe di sintetizzarne le concezioni). Il docente pone quindi in evidenza come il filosofo non consideri più il momento dionisiaco come rivelatore di un'assurda caoticità del mondo, ma lo assimili invece a una spontanea naturalità umana, assecondando la quale l'uomo può sperimentare un modo di vivere libero e felice. Sottolinea come il momento apollineo non sia più maschera benefica e neppure un'illusione, ma strumento espressivo di un contenuto dionisiaco esso stesso positivo. La tragedia greca viene ora considerata essenzialmente dionisiaca e la sua origine viene vista nello spirito dionisiaco della musica: essa agisce proprio come generatrice del mito tragico (**Testo**). L'insegnante pone in evidenza le ragioni dell'identificazione nietzscheana tra il fenomeno dell'arte dionisiaca e l'attività della musica. Spiegando come solo nella musica si sprigiona, dal punto di vista del filosofo, una forza che riesce a penetrare nell'essenza delle cose e come solamente tramite essa si possa cogliere il piacere dell'esistenza e la consolazione metafisica dai dolori della vita, il docente può cogliere l'occasione per domandare agli studenti della classe "chi" e "cosa" ricordi loro il concetto appena espresso. Può sottolineare quindi il ruolo fondamentale attribuito a Wagner dal filosofo, in quanto prototipo dell'artista tragico destinato a rinnovare la cultura contemporanea per mezzo del suo dramma musicale. Il docente, inoltre, può esporre sinteticamente il contenuto delle pp. 140-145 (**Testo**) de *La nascita della tragedia*, in cui Nietzsche, legato e interessato al mondo della musica fin dall'infanzia (essendo stato egli stesso un compositore e improvvisatore al pianoforte), espone una teoria dell'effetto tragico sullo spettatore argomentata proprio sulla scorta del *Tristan und Isolde* wagneriano.

La lezione si conclude con un rapido cenno al doloroso distacco di Nietzsche dai suoi due grandi maestri, alla sfiducia maturata nei confronti della metafisica schopenhaueriana e del valore liberatorio dell'arte wagneriana. Il docente sottolinea come particolarmente il distacco da Wagner rappresenti per il filosofo il più grande sacrificio, dato il rapporto di intensa amicizia instauratosi tra i due e ciò che Wagner simboleggi per il filosofo, ovvero l'amore stesso per la musica che percorre tutta la vita di Nietzsche.

### ***Decima lezione – 1 h***

In quest'ora, l'ultima prevista dal percorso didattico, il docente somministra agli studenti della classe una verifica scritta, che essi devono svolgere entro il limite massimo di 55-60 minuti.

### **Introduzione**

### **Indice**

### ***Modalità di verifica e valutazione***

Lo svolgimento del progetto didattico può prevedere:

- la verifica *in itinere* atta a valutare la pertinenza degli interventi fatti dagli studenti nel corso delle lezioni relativamente ai contenuti e alla proprietà di linguaggio, la capacità di lettura e interpretazione dei testi analizzati, i conte-



nuti degli esercizi scritti di rielaborazione personale eventualmente assegnati dal docente;

- la verifica finale, possibilmente costituita da una prova scritta semi-strutturata, che intende valutare le conoscenze acquisite dagli studenti, la capacità di rielaborazione personale dei temi affrontati, la capacità di utilizzo dei testi. A tale scopo, la prova scritta finale può consistere nella risposta a quattro domande a risposta aperta.

I criteri a cui il docente dovrebbe far riferimento nella valutazione della prova scritta finale sono: conoscenza dei contenuti, competenza espositiva e proprietà di linguaggio, capacità di sintesi e di rielaborazione personale dei contenuti appresi, capacità di lettura e utilizzo dei testi.

### ***Esempio di prova scritta da somministrare***

- 1) Tenendo presente il contenuto del materiale fotocopiato che ti è stato fornito durante lo svolgimento delle lezioni, esplicita il significato dei termini "volontà" e "idee" nell'ambito della filosofia di Arthur Schopenhauer.
- 2) Sotto quali aspetti e in riferimento a che cosa l'estetica musicale di Richard Wagner si discosta dalla teoria estetica di Arthur Schopenhauer?
- 3) Facendo riferimento ai contenuti delle fotocopie analizzate, chiarisci il valore e il significato della "nuova" funzione attribuita all'arte da Arthur Schopenhauer, Richard Wagner e Friedrich Nietzsche.
- 4) Il contesto culturale entro cui prende forma l'opera musicale wagneriana ha delle precise premesse e ragioni di carattere storico, politico e sociale. Quali sono queste premesse?

## **Introduzione**

### **Indice**

### ***Riferimenti bibliografici***

1) Per lo svolgimento delle ore di lezione inerenti la filosofia di **Arthur Schopenhauer** e il contesto storico, politico e culturale in cui essa si colloca, ci riferiamo in particolare a:

- a. Arthur Schopenhauer, *Il mondo come volontà e rappresentazione*, Mondadori, Milano 1989.
- b. AA. VV., *Enciclopedia filosofica*, Bompiani, Milano 2006, vol. 10.
- c. Belloni Filippi F. (a cura di), *Schopenhauer: l'oggetto dell'arte*, Luigi Loffredo, Napoli 1934.
- d. Caramella S. (a cura di), *Arthur Schopenhauer: il mondo dell'arte*, Principato, Messina 1934.
- e. Invernizzi G., *Invito al pensiero di Schopenhauer*, Mursia, Milano 1995.
- f. Safranski R., *Schopenhauer e gli anni selvaggi della filosofia*, Longanesi & C., Milano 2004.

2) Per lo svolgimento delle ore di lezione inerenti l'estetica musicale di **Richard Wagner**, ci rifacciamo in particolare a:

- a) Richard Wagner,

- Autobiografia*, dall'Oglio, Milano 1983.
  - L'arte e la rivoluzione*, trad. inedita a cura di Angelo Pupi.
  - L'opera d'arte del futuro*, trad. inedita a cura di Angelo Pupi.
  - Opera e dramma*, trad. inedita a cura di Angelo Pupi.
  - L'opera d'arte dell'avvenire*, a cura di Alfio Cozzi, Rizzoli, Milano 1963.
  - Tutti i libretti d'opera*, a cura di Piero Mioli, Newton, Roma 1998.
- b) AA. VV., *La musica – enciclopedia storica*, Utet, Torino 1966.
- AA. VV., *Dizionario enciclopedico universale della musica e dei musicisti*, Utet, Torino 1988.
- AA. VV., *Storia della musica*, Einaudi, Torino 1999.
- AA. VV., *Enciclopedia della musica*, Garzanti, Milano 1974.
- Borrelli E., *Estetica wagneriana*, G. C. Sansoni, Firenze 1940.
- Confalonieri G., *Storia della musica*, Nuova accademia editrice, Milano 1967.
- Cresti R., *Wagner oggi: studi sulla musica, l'estetica e l'ideologia di Richard Wagner a cento anni dalla morte*, G. Zanibon, Padova 1981.
- Di Benedetto R., *Romanticismo e scuole nazionali nell'Ottocento*, E.D.T., Torino 1991.
- Fubini E., *L'estetica musicale dal Settecento a oggi*, Einaudi, Torino 1987.
- Galletti A., *Teorie di critici e opere di poeti*, Novissima editrice, Firenze 1930.
- Giani M., *Un tessuto di motivi. Le origini del pensiero estetico di Richard Wagner*, De Sono-Paravia, Torino 1999.
- Gutman W. R., *Wagner: l'uomo, il pensiero, la musica*, Rusconi, Milano 1995.
- Mangini M. (a cura di), *Richard Wagner. L'arte e la rivoluzione e altri scritti politici (1848-49)*, Guaraldi, Firenze 1973.
- Petrucci G., *Manuale wagneriano*, Corticelli, Milano 1938.
- Tedeschi R., *Invito all'ascolto di Wagner*, Mursia, Milano 1993.
- 3) Per lo svolgimento delle ore di lezione inerenti il contenuto della filosofia di **Friedrich Nietzsche**, ci riferiamo in maniera particolare a:
- a) Friedrich Nietzsche,
- Schopenhauer come educatore*, Adelphi, Milano 1995.
  - La nascita della tragedia*, Adelphi, Milano 2000.
  - Nietzsche F., Wagner R.: Carteggio*, Adelphi, Milano 2003.
- b) Löwith K., *Nietzsche e l'eterno ritorno*, Laterza, Bari 2003.
- Natoli C., *Nietzsche musicista: frammenti sonori di un filosofo inattuale*, L'Epos, Palermo 2007.
- Penzo G., *Invito al pensiero di Nietzsche*, Mursia, Milano 1990.
- Ugolini G., *Guida alla lettura della Nascita della tragedia di Nietzsche*, Laterza, Bari 2007.
- Vattimo G., *Introduzione a Nietzsche*, Laterza, Bari 2000.

## Introduzione

### Indice

#### **Testi**

In realtà sarebbe impossibile trovare il significato di questo mondo che ci sta dinanzi come rappresentazione, oppure comprendere il suo passaggio da semplice rappresentazione del soggetto cosciente a qualcosa d'altro e di più, se colui che ricerca non fosse nient'altro che un puro soggetto cosciente (una testa d'angelo alata, senza corpo). Ma il ricercatore ha la sua radice nel mondo; ci si trova come individuo, e cioè la sua conoscenza, condizione e fulcro del mondo come rappresentazione, è necessariamente condizionata dal corpo [...]. Al soggetto cosciente che deve la sua individuazione all'identità con il proprio corpo, tale corpo è dato in due maniere affatto diverse: da un lato come rappresentazione intuitiva dell'intelletto, come oggetto fra oggetti, sottostante alle loro leggi; ma contemporaneamente è dato anche come qualcosa di immediatamente conosciuto da ciascuno, e che vien designato col nome di volontà. Ogni atto reale della sua volontà è sempre infallibilmente anche un movimento del suo corpo; [...] il corpo tutto intero non è che volontà oggettivata, cioè divenuta rappresentazione [...] Perciò in un certo senso, si può dire anche: la volontà è la conoscenza a priori del corpo, il corpo la conoscenza a *posteriori* della volontà. Ogni atto vero, effettivo, immediato della volontà è subito e immediatamente un atto fenomenico del corpo. (Schop. *Libro II*)

Il passaggio dalla conoscenza comune delle cose particolari a quella delle idee [...] ha luogo quando la conoscenza si affranca dal servizio della volontà: il soggetto cessa con ciò di essere puramente individuale, e diviene il soggetto cosciente puro e libero dalla volontà, il quale [...] si riposa e si assorbe nella contemplazione profonda dell'oggetto che gli è dinanzi e lo contempla in sé, al di fuori delle sue correlazioni con altri oggetti. [...] Quando infine l'oggetto viene in tal modo a spogliarsi da ogni relazione con altro, e il soggetto da ogni relazione con la volontà, allora ciò che vien conosciuto non è più la cosa particolare come tale, ma è invece l'idea, la forma eterna, l'oggettività immediata della volontà in quel dato grado; e colui che è rapito in tale contemplazione, non è più individuo [...], ma assurge a soggetto cosciente puro, a soggetto che è di là dal dolore, di là dalla volontà, di là dal tempo. [...] L'arte si deve necessariamente considerare come il grado più alto, come l'evoluzione più perfetta di quanto esiste; ci offre infatti essenzialmente la stessa cosa che il mondo visibile; ma più concentrata, più perfetta, con scelta e con riflessione: possiamo quindi, nel senso vero della parola, chiamarla il fiore della vita. [...] Cogliere questo lato puramente conoscitivo del mondo, riprodurlo in qualsiasi forma dell'arte, è l'ufficio dell'artista. [...] Questa pura, profonda e vera conoscenza della natura del mondo, costituisce appunto lo scopo supremo dell'artista, che non va più oltre. Perciò, quella conoscenza non diviene per l'artista un quietivo della volontà come invece diviene per il santo, [...] non lo redime per sempre dalla vita, ma soltanto per un breve momento; non è ancora la via che conduce fuori dalla vita, ma soltanto una consolazione provvisoria nella vita. [...] Le idee (nel senso platonico) sono l'oggettivazione adeguata della volontà; ora, nello stimolare l'uomo alla conoscenza delle idee, sta precisamente, il fine delle altre arti, le quali realizzano il loro ideale mediante la riproduzione di oggetti particolari (le opere d'arte non sono mai altro). [...] Le arti, dunque, non oggettivano la volontà immediatamente, ma soltanto per mezzo delle idee: e poiché il mondo non è che il fenomeno delle idee, [...] al-

lora la musica, che si spinge oltre le idee, è affatto indipendente dal mondo fenomenico; lo ignora, e potrebbe in certo modo continuare ad esistere anche quando l'universo non fosse più: il che non si può dire delle altre arti. La musica è infatti, della volontà un'oggettivazione, una copia, tanto immediata quanto lo stesso mondo, quanto le stesse idee [...]. La musica non è dunque, come le altre arti, una riproduzione delle idee, ma è una riproduzione della volontà stessa, una sua oggettivazione al pari delle idee. Perciò il suo effetto è più potente. più penetrante di quello delle altre arti: queste ci parlano dell'ombra; quella dell'essenza. (Sch. *Lib.III*)

[...] Poi, nella tranquilla solitudine della mia casa, feci la conoscenza di un libro il cui studio doveva avere per me la massima importanza. Intendo parlare del *Mondo come volontà e rappresentazione*, di Arturo Schopenhauer. Herwegh mi aveva segnalato quell'opera aggiungendo che, cosa curiosa, benché fosse stata pubblicata da più di trent'anni, la si considerava in certo qual modo una scoperta. [...] Benché il lato estetico del suo sistema mi soddisfacesse pienamente, e mi sorprendesse il posto notevole che egli attribuisce specialmente alla musica, rimasi spaventato [...] dalla conclusione morale dell'opera, poiché la morte della volontà e la più completa rassegnazione vi sono considerate come la sola liberazione possibile dai legami della nostra limitazione individuale [...]. L'elemento tragico della vita, egli mi spiegò, è precisamente racchiuso nella coscienza che Schopenhauer ci dà della nullità del mondo fenomenico. [...] Pensai allora al mio poema nibelungico e constatai con sorpresa che inconsciamente, nelle mie concezioni poetiche, avevo riconosciuto ciò che mi rendeva così perplesso in teoria. Solo in quel momento compresi realmente il mio Wotan. [...] Da quel giorno e per molti anni non abbandonai mai completamente quel libro. Nell'estate dell'anno seguente, l'avevo riletto già per la quarta volta. La sua influenza su me fu straordinaria e certamente decisiva per tutta la mia vita. [...] Sentii il bisogno di mandare una copia del mio poema nibelungico al venerato filosofo, limitandomi a scrivere sotto il titolo queste semplici parole «Omaggio rispettoso», non altro. [...] La seria disposizione di spirito a cui mi aveva condotto la lettura di Schopenhauer fu certamente cagione che io cercassi per i miei sentimenti un'espressione estatica, e fu così che concepii il dramma *Tristano e Isotta*. (Wag.*Aut*)

Avremo acquistato molto per la scienza estetica, quando saremo giunti non soltanto alla comprensione logica, ma anche alla sicurezza immediata dell'intuizione che lo sviluppo dell'arte è legato alla duplicità dell'apollineo e del dionisiaco [...]; nel mondo greco sussiste un enorme contrasto, per origine e per fini, fra l'arte dello scultore, l'apollinea, e l'arte non figurativa della musica, quella di Dioniso: [...] da ultimo, per un miracoloso atto metafisico della «volontà» ellenica, appaiono accoppiati l'uno all'altro e in questo accoppiamento producono finalmente l'opera d'arte altrettanto dionisiaca che apollinea della tragedia attica. [...] Qui occorre poi distinguere il più nettamente possibile il concetto dell'essenza da quello dell'apparenza: infatti, nella sua essenza, la musica non può essere volontà, poiché come tale sarebbe assolutamente da bandire dalla sfera dell'arte - la volontà invero è ciò che in sé non è estetico - ma essa appare come volontà. Giacché, per esprimere l'apparenza della musica in immagini, il lirico ha bisogno di tutti i moti della passione, dal sussurro dell'inclinazione fino al tuonare della follia [...]. Ma in quanto interpreta la musica con immagini, egli stesso riposa nella tranquilla bonaccia della contemplazione apollinea [...] È questo il fenomeno del lirico: come genio apollineo egli interpreta la musica attraverso l'immagine della volontà, mentre egli stesso, completamente

staccato dalla brama della volontà, è un puro e imperturbato occhio solare. [...] Egli [Schopenhauer] [...] ha riconosciuto alla musica un diverso carattere e una diversa origine rispetto a tutte le altre arti, perché essa non è, come tutte quelle, immagine dell'apparenza, bensì immediatamente immagine della volontà stessa, e dunque rappresenta, rispetto a ogni fisica del mondo, la metafisica, e rispetto a ogni apparenza, la cosa in sé [...]. Su questa concezione, che è la più importante di tutta l'estetica, e con cui soltanto l'estetica, presa in un senso particolarmente serio, incomincia, Richard Wagner ha impresso il proprio suggello, [...] stabilendo nel *Beethoven* che la musica è da giudicare in base a principi estetici completamente diversi rispetto a tutte le arti figurative. [...] D'altra parte, sotto l'influenza di una musica veramente rispondente, immagine e concetto acquistano un accresciuto significato. L'arte dionisiaca suole dunque esplicitare effetti di due specie sulla facoltà artistica apollinea: la musica spinge all'intuizione simbolica dell'universalità dionisiaca, e in secondo luogo la musica fa risaltare l'immagine simbolica in una suprema significazione. Da questi fatti [...] io deduco l'attitudine della musica a generare il mito [...] e precisamente il mito tragico: il mito che parla per simboli della conoscenza dionisiaca. [...] La gioia metafisica per ciò che è tragico è una traduzione della sapienza dionisiaca istintiva e inconscia nel linguaggio dell'immagine: [...] «Noi crediamo alla vita eterna», così grida la tragedia; mentre la musica è l'idea immediata di questa vita. Una finalità tutta diversa ha l'arte dello scultore: qui Apollo supera la sofferenza dell'individuo con la luminosa glorificazione dell'eternità dell'apparenza [...]. Nell'arte dionisiaca e nel suo simbolismo tragico la stessa natura ci parla con la sua voce vera e aperta. [...] Nell'effetto complessivo della tragedia il dionisiaco prende di nuovo il sopravvento; essa si chiude con un accento che non potrebbe mai risuonare dal regno dell'arte apollinea. E con ciò l'inganno apollineo si dimostra per quel che è, cioè per il velo che per tutta la durata della tragedia ricopre costantemente il vero e proprio effetto dionisiaco: il quale è tuttavia così potente, da spingere alla fine lo stesso dramma apollineo in una sfera in cui esso comincia a parlare con sapienza dionisiaca [...]. Così si potrebbe in realtà simboleggiare il difficile rapporto fra l'apollineo e il dionisiaco nella tragedia con un legame di fratellanza fra le due divinità: Dioniso parla la lingua di Apollo, ma alla fine Apollo parla la lingua di Dioniso. Con questo è raggiunto il fine supremo della tragedia e dell'arte in genere. (Nietz. *La nascita*)

## **Introduzione**

## **Indice**

## LA FILOSOFIA DELLA PERSONA.

### UN PERCORSO ATTRAVERSO LE PRINCIPALI CORRENTI DEL '900

Umberto Grassi

#### I. Le ragioni per continuare a pensare il tema della persona

Che cosa vuol dire conoscere una persona? E soprattutto che tipo di "cose" sono quelle che comunemente chiamiamo in questo modo? La cultura contemporanea tende a riconoscere in modo abbastanza diffuso la dignità della persona come un caposaldo dei valori a cui richiamarsi, eppure il termine va spesso incontro ad una certa polivalenza di interpretazioni. Cos'è ciò che fa di un essere una persona? A partire da quando è lecito parlare nei termini di persona? La rilevanza di questi interrogativi ed insieme la loro necessità per la formazione di un giovane, è particolarmente evidente se si pensa alle molte forme di dimenticanza o di indifferenza che il nostro mondo riesce ancora ad esercitare sulla persona e sui suoi valori. Come ci ricorda Paul Ricoeur, è soprattutto la cronaca di questo inizio di secolo, così profondamente segnato da povertà lancinante, fragilità, immigrazione, a tenere desto l'interrogativo circa il destino della persona e il suo valore imprescindibile per una corretta apertura al dialogo; "...nella società presente - afferma Ricoeur - massificante e globalizzante, è importante capirsi e capire, ma anche farsi capire, farsi riconoscere. Sono infatti persona soltanto quando la mia richiesta di essere riconosciuto da un altro ha ricevuto una risposta positiva; dunque non è mai da solo che si è persona, si diventa persona in un rapporto di mutualità. Il «un l'altro» è costitutivo della personalizzazione"<sup>1</sup>. Collegata a questa fondamentale esigenza di riconoscimento e comprensione è quindi l'urgenza con cui il dibattito etico contemporaneo porta alla ribalta delle cronache temi quali, l'origine della vita, l'esistenza dell'anima, il dramma dell'aborto, l'eutanasia, le cellule staminali. Tutti argomenti sui quali la società contemporanea è quanto mai impegnata a discutere specie al cospetto delle nuove possibilità aperte dal progresso scientifico. A chi riconosciamo lo statuto di persona? L'embrione è persona umana? Lo è il malato terminale? E il terrorista destinato alla sedia elettrica? Queste le domande che rimbalzano sempre più di frequente sulle prime pagine dei quotidiani. Ci accorgiamo poi che, quando non è la cronaca del mondo in cui viviamo a suscitare questi interrogativi, è magari il cinema o un racconto di fantascienza a porre di fronte ad un giovane quelle stesse domande sull'uomo e sulla sua natura. Pensiamo ad un film di grande successo come *Matrix* o ad un classico della fantascienza come *Blade Runner*: qual è la nostra vera natura? Siamo soliti cogliere la nostra esistenza come qualcosa di unico e di ben individuato ma siamo davvero certi che le cose stiano in questo modo? La psicanalisi ci ha insegnato come gran parte di quello che siamo e di quello che gli altri sono ci rimane oscuro, ben nascosto al di sotto di quanto si vede. Ciò che conosciamo della nostra persona è dunque apparenza o realtà? Quanto di essa ci è nascosto, occultato, impreveduto? Se si guarda al dibattito contemporaneo si osserva come l'interrogativo sull'idea di persona metta in relazione da un lato la tradizione analitica e continentale e dall'altro la concezione laica e quella cattolica. È sul crinale di questi confronti serrati che si misura tanta parte degli interrogativi che ci sia-

---

<sup>1</sup> Cfr. G. Agnisola, *Persona come noi. Parla il filosofo Paul Ricoeur*, in *Avvenire*, 24 giugno 2001.

mo posti. Nell'età in cui il trionfo della scienza fisica ha imposto il disincanto della natura le scienze cognitive e le cosiddette filosofie della mente rappresentano un polo fondamentale dei più recenti sviluppi sul tema<sup>2</sup>. Dalle teorie che ci richiamano a entità invisibili, misteriosamente incorporate a quelle che ci riducono a sistemi fisici complessi paragonabili a programmi informatici, sono molti gli approcci che l'intreccio di neurologia, psicologia sperimentale, logica ed informatica possono oggi suggerirci sulla persona. È questo un polo ineludibile di studi che se da un lato getta nuova luce sul mistero inesauribile della coscienza, dall'altro mette in seria discussione l'idea intuitiva che abbiamo di noi stessi inserendo la spiegazione di ciò che chiamiamo persona all'interno della cornice metodologica offerta dalle scienze naturali. Ed è proprio di fronte alle molte forme di riduzionismo ed eliminativismo proposte da questa prospettiva che oggi come negli anni cinquanta le parole della filosofa Maria Zambrano continuano a dare voce ad una profonda esigenza legata all'idea di persona da lei descritta come "la parte più vivente della vita umana, il nucleo vivente capace di attraversare la morte biologica"<sup>3</sup>. Diventa allora qui centrale ripercorrere la riflessione filosofica di alcuni dei più significativi autori che nel corso del '900 hanno maturato un'attenzione particolare, si vorrebbe dire un autentico amore, per il tema della persona. "Fin dal primo destarsi della mia coscienza filosofica le domande che cos'è l'uomo, qual è la sua posizione nell'essere mi hanno travagliato più intensamente di qualsiasi altro problema filosofico"<sup>4</sup>, affermava Max Scheler, e le sue parole sembrano valere anche per gli altri autori qui considerati, interpreti ognuno secondo una prospettiva filosofica diversa di quella che può essere definita una vera e propria Filosofia della Persona. Sorto nel contesto della profonda crisi che ha travagliato la cultura del mondo europeo raggiungendo il suo culmine negli anni compresi tra le due guerre, il pensiero personalista si presenta come un'analisi del mondo moderno e come una protesta contro ciò che Mounier definisce "Il suo stato di putrefazione avanzata". Valga da esempio la dimenticanza della persona operata in quegli anni dal progetto totalitario di Hitler, in nome della riduzione di ogni sua trascendenza al mero dato biologico del corpo, individuale o collettivo che sia. È al cospetto del modello additato dal totalitarismo che il pensiero - ma vorremmo sottolineare anche la testimonianza personale - degli autori qui presi in esame si fa carico di un recupero dei diritti della persona. Sulla scia delle loro riflessioni evidenzieremo innanzitutto i tratti del personalismo propriamente detto comunitario, di uno ermeneuta, quindi esistenzialista e fenomenologico. La gamma di pensatori che potevamo considerare è veramente ampia ed eterogenea annoverando personalità del calibro di Charles Renouvier, Nicolaj Berdjaev, Jacques Maritain, e ancora Max Scheler, Martin Buber, Gabriel Marcel, Simone Weil e molti altri<sup>5</sup>. Lunghi dal proporre un'analisi esaustiva su tutta la gamma di speculazioni che

---

<sup>2</sup> Per una rassegna del dibattito attuale sulle varie nozioni di persona nel contesto anglosassone si veda M. Di Francesco, *L'io e i suoi sé. Identità personale e scienza della mente*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1998. Si veda anche R. Bodei, *Destini personali. L'età della colonizzazione delle scienze*, Feltrinelli, Milano 2002.

<sup>3</sup> M. Zambrano, *Persona e democrazia. La storia sacrificale*, Mondadori, Milano 2000, p. 148.

<sup>4</sup> M. Scheler, *La posizione dell'uomo nel cosmo*, FrancoAngeli, Milano 2007, p. 73.

<sup>5</sup> Per completezza giova qui ricordare come accanto ad una tradizione consolidata di autori occidentali, gli ultimi decenni hanno visto la riscoperta all'interno dell'universo personalista di autori ortodossi, russi in particolare, della fine dell'Ottocento e degli inizi del Novecento. Tra di essi ricordiamo Pavel Evdochimov, Pavel Florenskij, Vladimir Solov'ëv, Sergej Bulgakov, Vladimir Lossky, Boris Vysešlavcev. Si tratta di un aggiornamento non da poco se nei settant'anni post rivoluzionari l'unico veramente conosciuto tra i pensatori russi era Nicolaj Berdjaev. Pur non essendo oggetto del presen-

ruota attorno al tema nel corso del '900, si intende qui fornire un approfondimento delle istanze personaliste presenti nelle correnti che uno studente dell'ultimo anno di Liceo incontra nel suo percorso scolastico. "Nulla sarebbe più falso – scriveva Jacques Maritain nel 1946 – che parlare del «personalismo» come di una scuola o di una dottrina. È un fenomeno di reazione contro due opposti errori (totalitarismo ed individualismo) ed è un fenomeno inevitabilmente molto misto. Non c'è una dottrina personalistica, ma ci sono aspirazioni personalistiche e una buona dozzina di dottrine personalistiche che non hanno talvolta in comune se non la parola persona..."<sup>6</sup> Ad accomunare questi diversi volti di un'unica aspirazione sembra piuttosto - e questo è importante sottolinearlo - la fuga da ogni spirito di sistema e la volontà di mantenere sulla persona un discorso aperto, lontano da ogni logica definitoria. Come scrive Mounier a proposito del personalismo e dei diversi "personalismi", "Il personalismo è una filosofia, non è solamente un atteggiamento. È una filosofia, ma non è un sistema. [...] d'altra parte facendo dell'esistenza di persone libere e creatrici la sua affermazione centrale, esso inserisce proprio nel cuore di tali strutture un principio di imprevedibilità che fa venir meno ogni volontà di sistemazione definitiva. Esso avversa profondamente quella predilezione, così diffusa ai nostri giorni, per una sorta di meccanismo di pensiero e d'azione, funzionante come un distributore automatico di soluzioni e di ordini, argine opposto al progresso delle ricerche, difesa contro l'inquietudine, la prova e il rischio. Del resto non è bene che una riflessione nuova leghi troppo presto il covone dei suoi problemi."<sup>7</sup> È a partire da questo sguardo, rispettoso e umile, che la Filosofia della Persona, sorta come risposta al profondo travaglio della cultura europea, resta tutt'oggi una prospettiva non banale con cui interrogare le molte fragilità del modo contemporaneo, in un dialogo che, come scrive Virgilio Melchiorre, resta aperto e flessibile: "l'impegno personalista vive nella storia senza astrazioni, senza dogmatismi, volgendosi piuttosto all'intelligenza concreta degli eventi e sempre con un'incessante flessibilità critica"<sup>8</sup>. In un'età come la nostra, nata sotto il segno del nichilismo e descritta dal sociologo Zygmunt Bauman come "liquida", costantemente segnata da fragilità e solitudine, sovrabbondanza e scarto, paura e precarietà, l'eredità della Filosofia della Persona si rivela in questo modo una prospettiva quanto mai feconda per continuare a pensare nello spazio di quella domanda sulla natura dell'uomo che già Scheler formulava con inquietante attualità: "In nessuna epoca le idee circa l'essenza e l'origine dell'uomo sono state più insicure, indeterminate e diverse sulla base del suo pluriennale e approfondito interesse per il problema. La nostra epoca è la prima, nel tempo storico quasi decimillenario, in cui l'uomo è diventato a se stesso «problematico» pienamente e senza riserve; egli non sa più cosa è, ma nello stesso tempo egli sa pure di non saperlo"<sup>9</sup>. Molto di più: porre attenzione ai valori della persona difesi da questi autori significa al tempo stesso riscoprire una tradizione che affonda le sue radici nel mondo cristiano e, prima ancora, in quello greco. Una provenienza ineludibile in cui trova le proprie origini l'intero pensiero occidentale. "Il «conosci te

---

te lavoro, l'apporto di questi autori alla filosofia della persona ci consegna tutta l'originalità della riflessione ontologica, antropologica e teologica dell'oriente cristiano.

<sup>6</sup> J. Maritain, *La Persona e il bene comune*, Morcelliana, Brescia 1995, p. 8.

<sup>7</sup> E. Mounier, *Il Personalismo*, AVE, Roma 2004, p. 28.

<sup>8</sup> V. Melchiorre, *Fra metafisica e impegno storico*, in M. Toso – Z. Formella – A. Danese [a cura di], *Emmanuel Mounier: persona e umanesimo relazionale*, vol. II: *Mounier e oltre*, LAS, Roma 2005, pp. 373-374.

<sup>9</sup> M. Scheler, *Philosophische Weltanschauung*, Berna 1954, p. 62.



stesso» è la prima grande rivoluzione personalista che si conosca” scriveva Mounier senza dimenticare il contributo all’universo personale apportato dall’*Etica Nicomachea* di Aristotele e dalla tradizione stoica con il tema della *caritas generis humani*.<sup>10</sup> Il tutto alla ricerca di quelle radici nascoste nelle pieghe della storia del pensiero, sulla scia di una *philosophia perennis* che ha nell’indagine sull’essenza dell’uomo il suo costante polo di riflessione. La via scelta per introdurre a questa filosofia compie una ricognizione guidata dal pensiero dei diversi autori a partire dall’analisi di situazioni esistenziali quali il promettere, il perdonare, lo stare con gli altri; le questioni relative al significato della corporeità e del suo rapporto con l’interiorità, il pudore. Chi insegna sa bene come spesso le domande sulle quali un docente si sente chiamato in causa muovono proprio dall’esigenza degli alunni di chiarificare queste importanti esperienze ed è proprio su questo interrogativo sotteso che si vuole fare leva. In tal senso l’invito del padre del personalismo francese ad un nuovo umanesimo, personalista e comunitario, l’ermeneutica della persona di Ricoeur aperta alla speranza, lo sguardo “rispettoso e umile” testimoniato dall’analisi fenomenologica della Stein, come il personalismo ontologico di Pareyson, aperto al “confilosofare”, sono solo alcuni dei temi che la Filosofia della Persona ci consegna in eredità per continuare ad interrogarci attorno a quell’inesauribile che ognuno di noi avverte di essere.

## II. Personalismo, ermeneutica, esistenzialismo e fenomenologia.

### Quattro prospettive sulla persona

Per introdurre alla successiva articolazione delle lezioni è opportuno presentare al lettore un quadro generale del progetto didattico dedicato alla profonda “esigenza” personalista che caratterizza gli autori presi in considerazione. La Filosofia della Persona intesa in senso lato si è affermata nel contesto della crisi della cultura europea tra le due guerre e in particolare come reazione alla negazione della persona e al radicale sovvertimento dei valori più alti della sua tradizione. Emmanuel Mounier – nato nel 1905 e testimone della crisi tra gli anni ‘30 e ‘40 – è un autore di primo piano nel vasto processo di autocritica e rifondazione della tradizione umanistica europea che ha luogo a partire da quegli anni, ed è proprio dalla rivista *Esprit* da lui fondata che prende avvio il personalismo propriamente detto<sup>11</sup>. A proposito della sua eredità D. Jervolino scrive: “Mounier fu l’educatore politico di una generazione nel senso più ampio della parola: colui che si propose di promuovere il «risveglio» del tema della persona legato a una «pedagogia della vita comunitaria», un risveglio che conduca a «istituire» una nuova civiltà, una nuova epoca storica...”<sup>12</sup>. La stessa scelta dell’attività giornalistica, preferita ad una promettente car-

---

<sup>10</sup> Cfr. *Il Personalismo*, p. 32. Si veda in questo senso E. Peroli, *Essere persona. Le origini di un’idea tra grecità e cristianesimo*, Morcelliana, Brescia 2006.

<sup>11</sup> Va qui precisato come il termine “Personalismo” sia stato introdotto per la prima volta all’interno del pensiero contemporaneo da Charles Renouvier nel 1903. Con il suo Personalismo Renouvier intendeva avanzare una concezione filosofica in difesa della dignità e dei valori della persona e muoveva in opposizione critica al Panteismo idealistico tedesco e al Naturalismo positivista francese. Contrario ad ogni forma di determinismo storico in cui trova giustificazione l’autoritarismo politico di inizio secolo, Renouvier considerava la storia come il teatro della libertà umana, retroterra della vita intellettuale e morale della persona.

<sup>12</sup> D. Jervolino, *Introduzione a P. Ricoeur, Emmanuel Mounier. L’attualità di un grande testimone*, Città Aperta, Torino 2005, p. 22.

riera universitaria, denota la convinzione di Mounier di poter così meglio incidere nel necessario processo di rinnovamento spirituale della società di quegli anni. Il movimento di "ritorno" alla persona così avviato conosce nell'itinerario di Mounier due diverse stagioni separate dalla tragedia della seconda guerra mondiale e quindi dalla forzata interruzione della rivista *Esprit* nel periodo tra il '41 e il '44. I lunghi anni di silenzio, gli ostruzionismi e le persecuzioni del governo di Vichy portano a maturazione le esigenze di una fondazione filosofica della persona che trovano i loro frutti più maturi ne *Il Personalismo* del 1949. L'intensa meditazione di Mounier sulla crisi spirituale e morale dell'occidente trova come suo obiettivo polemico l'uomo "classico" europeo ormai "borghesemente" irretito nella convinzione della supremazia della "ratio" moderna e palesemente ignaro della propria inconsistenza valoriale. Secondo Mounier, la presenza che aleggia sul destino di quest'uomo è nient'altro che quell'"ospite inquietante" di cui ci hanno parlato Nietzsche e Dostoevskij, il nichilismo: "oggi il nichilismo si organizza e avanza sul terreno lasciato sgombro dalla ritirata di quelle certezze che erano state la spina dorsale dei nostri padri: la fede cristiana, la religione della scienza, della ragione, del dovere. Questo mondo disperato ha i suoi filosofi, i suoi scrittori e anche le sue masse, pur meno appariscenti [...] il regno della mediocrità soddisfatta è l'espressione moderna del nulla e, forse, come voleva Bernanos, del demoniaco"<sup>13</sup>. Quale dunque la proposta di Mounier? Come leggiamo fin nelle prime pagine del saggio del '49, "[il personalismo] è una filosofia ma non un sistema." Con questo Mounier non intende rifuggire da una qualsiasi sistemazione ma solo sottolineare l'assenza nel movimento personalista di ogni volontà definitoria sulla natura umana, in aperta difesa della sua libertà e imprevedibilità. Sulla scorta di queste riflessioni, la lettura di una pagina di *Rivoluzione personalista e comunitaria*<sup>14</sup>, ci permetterà, unitamente al saggio del '49, di sottolineare l'idea della persona come "centro invisibile a cui tutto si riporta", "presenza", "ospite segreto in me". Consapevole del fatto che ogni definizione "rinchiude", mentre ogni descrizione "apre", Mounier specifica innanzitutto che cosa la persona non è. Essa non è infatti una realtà come le altre, ma rappresenta qualcosa di unico e irripetibile, una realtà dinamica, anziché statica, una "storia" e un "movimento" dalla natura fluttuante e per questo il più lontana possibile da ogni semplicistica oggettivazione. L'ambiziosa ricerca di una fondazione teoretica della categoria di persona viene qui condotta da Mounier con un metodo che privilegia il vissuto e che attraverso l'analisi di sentimenti quali il pudore o di atteggiamenti quali il giudicare, restituisce un'immagine della persona come realtà vivente che va salvaguardata tanto dal rischio dell'anonimato spersonalizzante, quanto da ogni sclerotica definizione e giudizio "disperante" sulla sua natura. Lo schema della nostra lezione seguirà quindi quanto Mounier afferma in sintesi in *Rivoluzione personalista e comunitaria*. In quest'opera l'autore sottolinea come ciò che si può dire - lasciando aperto il discorso - sulla persona e nel rispetto della sua intimità e riservatezza è che essa "è il volume totale dell'uomo [...] è in ogni uomo una tensione tra le sue tre dimensioni spirituali: quella che sale dal basso e s'incarna in un corpo; quella che è diretta verso l'alto e la solleva ad un universale; quella che è diretta verso il largo e la porta verso una comunione. Vocazione, incarnazione, comunione sono le tre dimensioni della persona"<sup>15</sup>. Questi tre ideali luoghi dell'universo personale scandiscono un

---

<sup>13</sup> *Il Personalismo*, p. 141.

<sup>14</sup> E. Mounier, *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Edizioni di Comunità, Milano 1955.

<sup>15</sup> *Ivi*, p. 91.

percorso nel quale la persona dal suo nascere in una particolare situazione al suo vivere in comunione con gli altri, sperimenta se stessa come un rapporto di apertura all'altro che trova la sua piena realizzazione in quell'Altro presente nelle profondità della coscienza. Una naturale tensione al trascendimento, quella che ci descrive Mounier, un anelito a "non conservarsi" nel quale, da ultimo, "essere significa amare". Il personalismo di Mounier viene così a coniugare i valori imprescindibili dell'indipendenza, della libertà e della responsabilità della persona umana con la dimensione comunitaria della solidarietà, dell'impegno e del dono di sé agli altri. Nemici dichiarati dell'universo personale sono allora tanto il capitalismo con la sua metafisica del primato del profitto, quanto il Marxismo con la sua negazione della persona all'interno del collettivismo totalitario. Ed è proprio in opposizione critica a questi "ismi", non meno che contro l'individualismo, che il personalismo di Mounier formula la sua proposta.

Prendendo le mosse dal pensiero e dalla figura di Mounier, la riflessione del suo più importante discepolo, Paul Ricoeur, è quanto mai centrale nel nostro percorso per restituirci il senso di un approccio che sboccia in una ermeneutica della persona. Tra le numerose provenienze filosofiche di Ricoeur vi è sicuramente anche la fenomenologia di Husserl ma, come osserva Daniella Iannotta, "...se l'intenzionalità e il senso immediatamente rinviano nell'aura della fenomenologia, vedremo come questa non può che aprirsi all'ermeneutica, sotto la spinta della «sproporzione», dello «scarto», della «fallibilità» che fanno dell'esistenza un testo multiforme, aperto al conflitto ed alla sfida, mai concluso e «trionfante»"<sup>16</sup>. Nel considerare invece l'influsso di Mounier che lo volle come suo ideale successore, Ricoeur confessa un "debito insoluto", un affetto-riconoscimento amicale che va oltre la distanza concettuale già presente all'epoca del loro primo incontro nel gruppo di *Esprit*. Seguire le fila di questo incontro significa piuttosto comprendere il senso più autentico di quello che in *Storia e verità* Ricoeur descriverà come un ideale "*synphilosophieren*", quel "far filosofia" in cui i pensatori di tutte le epoche sono coinvolti in una discussione comune. Come quella del maestro, anche l'esperienza di Ricoeur è profondamente segnata dagli anni della guerra. Nato a Valence il 25 febbraio del 1913 da famiglia protestante, Ricoeur è un giovane insegnante di filosofia quando nel '39 viene mobilitato e successivamente arrestato dai tedeschi. La sua prigionia durerà fino al 1945. Durante quegli anni sono molteplici le prospettive filosofiche con cui entrerà in contatto: dall'esistenzialismo alla fenomenologia, al personalismo. Affascinato dal metodo fenomenologico e, poi, dall'ermeneutica, Ricoeur manterrà per tutta la sua produzione una certa poliedricità di interessi e di temi che lo vedranno intrattenere un forte dialogo con lo strutturalismo, con la filosofia analitica, non meno che con le scienze umane, la letteratura e l'esegesi biblica. Nel significativo saggio *Muore il Personalismo, ritorna la persona*<sup>17</sup>, Ricoeur prende posizione rispetto alle tesi di Mounier dichiarando la sostanziale chiusura stagionale del personalismo concomitante con la caduta degli stessi "ismi" a cui si contrapponeva: marxismo ed esistenzialismo prima, strutturalismo e neonietzschianesimo dopo. Ciò che in particolare Ricoeur deplora del maestro è la scelta infelice di un termine - ismo-, messo in competizione con altri ismi. Secondo Ricoeur, alla "battaglia per il concetto" intrapresa allora dal fondatore di *Esprit* si sarebbe dovuto preferire quello

---

<sup>16</sup> D. Iannotta in P. Ricoeur, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993, p. 11.

<sup>17</sup> P. Ricoeur, *Muore il Personalismo, ritorna la persona* in *La persona*, Morcelliana, Brescia 2006.

che è invece il tratto più autentico della Filosofia della Persona: lontano dagli ismi e incline piuttosto a parlare dell'esperienza personale nei termini di "attitudine", "prospettiva" o "aspirazione", come proprio Mounier non ha mai cessato di sostenere. Muovendo dalla critica all'idea che il Personalismo possa ancora rivestire una qualche attualità, al venir meno degli "ismi" cui si era contrapposto, Ricoeur non manca però di ribadire la fecondità che viene dall'idea di persona, da lui considerato di gran lunga il "migliore candidato" nell'affrontare i travagli della nostra società contemporanea rispetto ai termini coscienza, soggetto e io, ereditati dalla riflessione del '900. Di fronte quella che i "maestri del sospetto", Marx, Freud e Nietzsche, avevano denunciato come la "crisi del soggetto", Ricoeur formula una proposta volta a ricomporre la prospettiva frammentata che segna l'età contemporanea. Come leggiamo in *Sé come un altro*<sup>18</sup>, egli propone una via che definisce nei termini di "ermeneutica del sé", cioè la lunga via della mediazione riflessiva a partire dalle molteplici oggettivazioni dell'io nel sé, per cui il sé è l'io che non potendosi conoscere con l'immediatezza e trasparenza proprie del *cogito* cerca se stesso attraverso le sue oggettivazioni, nei propri comportamenti, nel racconto di sé, ma anche nelle oggettivazioni di se stesso tramite gli altri, tramite quello che essi dicono e raccontano. Come afferma Domenico Jervolino, "così la riflessione fornisce all'ermeneutica i suoi più fondamentali presupposti, mentre deve farsi essa stessa interpretazione della vita dell'ego per portare a compimento il suo programma di costituzione di senso"<sup>19</sup>. Ne deriva una ricognizione attraverso i modi d'essere e le produzioni simboliche dell'uomo alla ricerca di una nozione di persona individuata da tre fondamentali dimensioni: la persona come soggetto parlante, agente (sofferente) e narrante. Non appena intraprendiamo questa via lunga del comprendere, secondo Ricoeur, emerge in primo piano la distinzione, anzi la dialettica, tra due significati dell'io: l'identità dell'*idem* o medesimezza e l'identità dell'*ipse* o ipseità. Il soggetto potrà allora essere individuato sulla linea dell'*idem*, della medesimezza: è quel tale che è nato quel giorno, che ha quel determinato carattere e quelle caratteristiche che compaiono sulla sua carta di identità. In questo modo si ha però l'impressione che il soggetto venga individuato per la via del *che cosa* e non del *chi*. Secondo quanto osserva Ricoeur infatti, il *chi* individuale viene alla luce solo quando si passa da questo tipo di caratterizzazioni al *chi* profondo, soggetto responsabile di una o più azioni che si individua come legato ad una storia e fedele alla sua vicenda esistenziale. Qui è da notare come una cosa sia il mantenersi il medesimo nel proprio carattere attraverso il tempo, altra cosa è mantenersi identico soggetto *ipse* nella propria storia. Di qui l'importanza delle pagine dedicate da Ricoeur al tema della promessa. L'esperienza suggerisce infatti come il soggetto si riconosca come io non tanto perché vent'anni fa aveva il medesimo carattere (che è come avere lo stesso colore degli occhi) ma perché è quello stesso io che vent'anni fa prese una decisione. Questa ermeneutica del sé individuata da Ricoeur si presenta comunque come estremamente frammentaria e questo non solo per via della distinzione tra *idem* e *ipse* ma anche perché c'è una molteplicità di attività diverse attraverso cui il soggetto deve passare per giungere a riconoscersi nella sua ipseità. Questa frammentazione, secondo Ricoeur, non deve però ridurci al silenzio. Egli pensa infatti che sia possibile trovare una unità nel discorso che compiamo sul soggetto tramite il con-

---

<sup>18</sup> P. Ricoeur, *Sé come un altro*, a cura di Daniella Iannotta, Jaca Book, Milano 1993.

<sup>19</sup> D. Jervolino, *Il Cogito e l'ermeneutica. La questione del soggetto in Ricoeur*, Procaccini, Napoli 1984, p. 131.

getto di "agire umano" dove il soggetto viene individuato come colui che è "capace di". L'ermeneutica del sé sfocia dunque in una ontologia che affonda le proprie basi nella tradizione aristotelica e nel concetto di potenza: l'uomo è colui che "è capace di.., ha la potenza di.." Significativo è allora analizzare questo aspetto che, come afferma l'autore, viene ad essere il cuore delle sue riflessioni sull'uomo inteso come capace di parlare, di agire, di narrare, capace di promessa, ma anche di perdono e di alterità<sup>20</sup>.

All'interno di quella Filosofia della Persona che cerchiamo di delineare è significativo considerare l'apporto rappresentato dal pensiero di Luigi Pareyson. La sua filosofia è infatti contraddistinta internamente dall'attenzione per il tema della persona, motivo che l'autore sviluppa con progressione fin dai suoi primi studi sull'esistenzialismo<sup>21</sup>. Come osserva Francesco Tomatis, "L'esistenzialismo di Luigi Pareyson è sì un esistenzialismo, ma con un'esigenza che va oltre quella esistenzialistica: l'esigenza di cogliere l'esistenza singola, la finitezza, nella sua positività, nella sua ricchezza, cioè nel suo essere persona. Infatti l'esistenzialismo di Pareyson si può dire un «esistenzialismo personalistico»"<sup>22</sup>. A partire da questa prospettiva, Pareyson sottolinea come l'urgenza del problema dell'uomo e della persona sia dettata dalla profonda crisi che attraversa l'età contemporanea: "Il problema della persona è centrale nella filosofia contemporanea. L'urgenza di tale problema, è radicata nella coscienza che la crisi odierna è, fondamentalmente, crisi filosofica. Nei contesti attuali una presa di posizione che sia consapevole non può essere definita che da una consapevole adesione a una determinata concezione dell'uomo". Nel formulare la propria esigenza personalista Pareyson muove tanto da una critica all'hegelismo quanto dalla volontà di approfondire le istanze personalistiche latenti nella stessa filosofia dell'esistenza. Criticare la filosofia di Hegel significava per Pareyson cercare un'alternativa a quel ripensamento della filosofia hegeliana compiuto in ambito italiano da Croce e Gentile, mentre ripensare l'esistenzialismo significa per il nostro risalire al suo più genuino progenitore, Kierkegaard. Il personalismo ontologico di Pareyson è l'esito del confronto tra la dialettica della mediazione hegeliana che sostiene il rapporto complementare tra finito e infinito e la contrapposta dialettica dell'implicanza kierkegardiana che difende l'autonomia del finito. Secondo Pareyson però anche la prospettiva di Kierkegaard, non meno di quella hegeliana, contiene in sé il limite di considerare l'esistenza, il finito come negatività. Se si considera infatti la situazione di partenza di qualsiasi agire e pensare umani si può osservare come questa sia sempre finitamente situata e collocata, e questo è certamente il significato dell'esistenzialismo. Secondo Pareyson, l'esistenza singola non è però da cogliersi unicamente in questa negatività: essa va infatti vista soprattutto nella sua specificità personale, nella sua eticità, libertà e moralità. Come testimonia il saggio *Esistenza e Persona*<sup>23</sup>, l'autore propende in questo senso per un personalismo ontologico che considera l'uomo come coincidenza di autorelazione ed eterore-

---

<sup>20</sup> Il tema dell'alterità, qui non direttamente trattato, è non meno decisivo per le sorti del sé, al punto che Ricoeur finisce per sostenere il primato alla dialettica tra ipseità e alterità rispetto a quella tra ipseità e medesimezza. Come leggiamo in *Sé come un altro*, "l'alterità non si aggiunge dal di fuori alla ipseità, come per prevenirla la deriva solipsistica, ma appartiene al tenore di senso e alla costituzione ontologica della ipseità (*Ivi*, p. 431).

<sup>21</sup> L. Pareyson, *Studi sull'esistenzialismo*, Sansoni, Firenze 1943.

<sup>22</sup> F. Tomatis, *Pareyson. Vita, filosofia, bibliografia*, Morcelliana, Brescia 2003, p. 41.

<sup>23</sup> L. Pareyson, *Esistenza e Persona*, Il melangolo, Genova 1985.

lazione con l'essere e che vede nell'atto umano una coincidenza di attività e recettività, singolarità e universalità. A partire da questa prospettiva, Pareyson esamina alcuni plessi tematici tra i quali consideriamo la persona come esistenza, cioè storia del corporificarsi dell'iniziativa, e la persona come compito, cioè coincidenza di ideale e dovere in una vocazione. Grazie a questa derivazione Pareyson descrive i tratti fondamentali dell'esistenza intendendola essenzialmente come persona e della persona come apertura verso l'essere. Di qui il termine ontologico che definisce il suo personalismo in quanto denota e sottolinea il legame indissolubile tra la persona e l'essere. Pareyson dà così vita ad una dialettica dell'incommensurabilità in base alla quale l'essere e la persona, pur risultando diversi e incommensurabili, entrano in relazione soltanto per mezzo dell'intervento dell'essere che decide di porre il rapporto con la persona. Centrali saranno dunque le pagine che sottolineano l'idea dell'uomo come sintesi di autorelazione ed eterorelazione per cui l'essere è un rapporto con l'uomo solo in quanto l'uomo è rapporto con l'essere, secondo una solidarietà e complicità originaria. È qui che il personalismo ontologico sostenuto in queste pagine ci riconduce, secondo il nostro, al cuore stesso dell'esistenzialismo, ovvero al principio della coincidenza di relazione con sé e relazione con altro. Gli sviluppi successivi del pensiero di Pareyson volgeranno verso quell'ontologia e ermeneutica dell'inesauribile per cui la verità si consegna alle più molteplici prospettive solo in quanto non si identifica con nessuna di esse. La persona verrà qui descritta dal nostro come "organo della verità" e la stessa filosofia come un'interpretazione personale aperta alle altre in nome di un "confilosofare" comune al cospetto della "gratuita inesauribilità dell'infinito".

Esponente di spicco di quella Filosofia della Persona fin qui considerata è il pensiero di Edith Stein. Al di là del personalismo comunitario, ermeneuta ed esistenzialista è infatti possibile individuare in ambito tedesco un personalismo di matrice fenomenologica di cui la celebre filosofa e mistica morta nel campo di concentramento di Auschwitz è una delle massime interpreti. Nella prima metà di quel secolo profondamente segnato dalla "crisi del soggetto" la riflessione fenomenologia getta le basi per un'indagine critica e costruttiva circa la persona. Il metodo proposto dal padre della fenomenologia, Edmund Husserl, è quello scelto dalla Stein e altri discepoli<sup>24</sup> per avvicinare con libertà e intelligenza l'universo della persona. Come afferma Angela Ales Bello, "Il metodo di indagine proposto da Husserl, consistente nell'indagare la realtà, le «cose» che ci si presentano, quindi i «fenomeni», in modo essenziale e privo di pregiudizi, è accettato da numerosi discepoli, perciò è lecito parlare di una scuola fenomenologica. In essa indubbiamente Edith Stein assume una posizione di rilievo nell'applicare con intelligenza e libertà tale metodo, in particolare all'analisi dell'essere umano; questa, infatti, è la «cosa» che attira maggiormente la sua attenzione."<sup>25</sup> In un contesto dominato da quella che Ricoeur ha insegnato a leggere come una "cultura del sospetto" l'approccio fenomenologico suggerisce a questi autori di cui la Stein fa parte uno sguardo diverso, piuttosto improntato a quella che Roberta de Monticelli, sulla scia di Scheler definisce la virtù

---

<sup>24</sup> Tra gli altri che non sono oggetto diretto di questo lavoro ricordiamo Alexander Pfänder, Dietrich von Hildebrand, Moritz Geiger. Circa il contributo di questi autori al tema della persona si veda *La persona: apparenza e realtà: testi fenomenologici, 1911-1933*, a cura di R. de Monticelli, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.

<sup>25</sup> A. A. Bello, in A. M. Pezzella, *L'antropologia filosofica di Edith Stein. Indagine fenomenologia della persona umana*, Città Nuova, Roma 2003, p. 6.

del rispetto e dell'umiltà: "Che cos'è il rispetto? È una sorta di sensibilità alla sensibilità segreta di ogni cosa reale, e al valore della sua esistenza. E l'umiltà? È la capacità di lasciar parlare le cose stesse, di accoglierle nel modo in cui si danno a conoscere, e di riconoscere la parte di ignoranza e fallibilità che ci affligge dovunque sia in questione qualcosa di reale, e perciò di nascosto in gran parte alla nostra vista."<sup>26</sup> Per comprendere il retroterra delle tesi che la pensatrice formula in opere quali *La struttura della persona umana*<sup>27</sup> e *Il problema dell'empatia*<sup>28</sup> non vanno quindi dimenticate le riflessioni husserliane attorno al *cogito*. Il padre della Fenomenologia pone infatti al centro delle sue indagini l'essere umano e, sebbene ad un certo punto concentri i suoi sforzi sull'io, non tralascia l'analisi di tutti gli altri aspetti quali il corpo, la psiche e lo spirito, nei quali l'io si dà. Muovendo dalle tesi contenute nelle *Idee* di Husserl, la Stein trae ispirazione per le sue riflessioni sulla persona, considerata rispettivamente nella sua natura materiale, quindi animale ed infine in quella peculiarità ultima rappresentata dalla sua natura spirituale. Ne deriva un'ontologia regionale della persona umana considerata come corpo, psiche e spirito. Comprendere la persona significa in tal senso indagare innanzitutto il mondo materiale e quello fisico, in quanto avendo l'essere umano un corpo *Körper* è necessariamente cosa materiale e dunque sottoposto alle leggi del mondo naturale. Tuttavia il modo di partecipare del corpo al mondo materiale è tale per cui esso può essere individuato anche come *Leib*, ovvero corpo vivente, profondamente intessuto di psichicità: un *medium* attraverso cui passa tutto ciò che noi sentiamo, quella "casa" ove si manifesta l'anima o lo spirito di una persona. È nel fenomeno dell'espressione intessuta di psichicità che la Stein interpreta i sentimenti umani in modo contrario al rigido determinismo causale. Essi appaiono piuttosto come "complessi di sensazioni organiche" espressione di ciò che il vissuto provoca nelle funzioni del corpo proprio, realizzando l'efficacia sulla natura fisica. Lo studio della Stein attorno al fenomeno dell'empatia è interamente dedicato ad approfondire questo tema e apre insieme agli sviluppi successivi della sua speculazione. L'approfondimento del tema della persona si coniuga in particolare in quegli anni all'attenzione della Stein verso le problematiche educative. A ispirare questa riflessione è l'intensa attività didattica che la filosofa inizia dopo aver lasciato il maestro Husserl, quando si trova ad essere docente presso l'Istituto Superiore di Pedagogia di Münster. La Stein affronta infatti lo stesso tema educativo da un punto di vista strettamente filosofico convinta del fatto che, prima di una scienza dell'educazione, sia necessario definire e comprendere che cosa sia l'essere umano e come sia fatto. Non meno vicino alla speculazione della Stein attorno tema della persona è poi il vivo interesse della pensatrice per la questione femminile, presente fin dagli anni in cui prese parte al movimento femminile per il diritto al voto delle donne<sup>29</sup>. La Stein approfondisce in particolare il tema della differenza sessuale sottolineando come questa non indichi semplicemente una diversità corporea ma piuttosto una diversità di sensibilità, propensioni, e specifiche modalità di relazionarsi col mondo e con gli

---

<sup>26</sup> R. de Monticelli, in *La persona: apparenza e realtà: testi fenomenologici, 1911-1933*, p. XVII. Per le osservazioni di M. Scheler circa la virtù e il rispetto si veda il saggio *Riabilitare la virtù*, disponibile ora, insieme con il saggio *Gli idoli della conoscenza di sé*, nella traduzione di Laura Boella. Si veda anche M. Scheler, *Il valore della vita emotiva*, tr. it. Guerini, Milano 1999.

<sup>27</sup> E. Stein, *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma 2003.

<sup>28</sup> E. Stein, *Il problema dell'empatia*, Edizioni Studium, Roma 1985.

<sup>29</sup> Cfr. E. Stein, *La donna. Il suo compito secondo la natura e la grazia*, di O. M. Nobile Ventura, pref. di A. Ales Bello, Città Nuova, Roma 1999.

altri. Venendo quindi ai frutti più maturi della speculazione della grande pensatrice non si possono dimenticare le sue tesi in filosofia della religione. È infatti attorno a questo nucleo tematico che gravitano le riflessioni volte a sottolineare la forza psichica della persona come quell'essere capace di produrre impulsi da se stesso e dove i sensi corporei vengono intesi prima di tutto come "i sensi dell'anima". Trova qui espressione l'altra grande provenienza della riflessione della Stein, quello rappresentato dalla tradizione cristiana, interesse che culminerà con la sua conversione al cattolicesimo. Come osserviamo dalla lettura di *Essere finito e Essere eterno*<sup>30</sup>, la pensatrice prende in considerazione il rapporto tra l'essere umano e Dio. Interrogare filosoficamente la via oscura della fede, indagare come l'interiorità della persona contenga l'esigenza di qualcosa che è al di sopra di lei e di tutto ciò che esiste, significa per l'autrice proseguire sulla linea di un'analisi fenomenologica completa della persona. Come osserva Anna Maria Pezzella, "Se la Stein non avesse affrontato tale questione avrebbe offerto un'antropologia incompleta che non avrebbe rispettato il disegno di una antropologia filosofica il cui compito era quello di comprendere «la struttura dell'essere umano e il suo inserimento nelle forme e nelle regioni dell'essere alle quali appartiene»<sup>31</sup>. E se la fenomenologia di Husserl, pur senza disdegnare le questioni religiose, le rimetteva sostanzialmente all'ambito privato, merito della riflessione della Stein è quello di riportare questo tema alla discussione filosofica. La via della ragione, della fede e della mistica, tutte egualmente approfondite dalla grande pensatrice, apriranno così ad una visione nella quale da ultimo l'essere umano appare come *imago Dei*, un'immagine lontana, ma pur tuttavia capace di contenere in modo indelebile l'archetipo divino. Con questi temi arriviamo al vertice dell'esperienza filosofica e umana della Stein, quando ormai la tragedia della Shoah stava per strapparla alla vita di clausura che aveva scelto nel Carmelo di Colonia. Con questo tragico finale, la sua vicenda umana si compie all'insegna della testimonianza personale e questo è il segno sotto il quale era stata condotta fin dall'inizio.

---

<sup>30</sup> E. Stein, *Essere finito e Essere eterno*, Città Nuova, Roma 1988.

<sup>31</sup> *L'antropologia filosofica di Edith Stein, indagini fenomenologiche della persona umana*, p. 122.



### **III. PRESENTAZIONE DEL PROGETTO DIDATTICO:**

#### **“La Filosofia della Persona. Un percorso attraverso le grandi correnti del ‘900”**

##### **1. Struttura del progetto**

Il presente progetto viene realizzato nella forma di un corso “di eccellenza” rivolto agli studenti di III Liceo Classico. Collocato nel primo quadrimestre dell’anno scolastico, il corso intende svolgere un ruolo di arricchimento dell’offerta formativa oltre che una funzione orientativa in vista dell’esame di Stato. In tal senso l’esperienza del progetto intende orientare l’alunno dell’ultimo anno nella scelta di un particolare tema o autore da approfondire personalmente in vista dell’esame di Stato. Il progetto ha un approccio disciplinare e prevede cinque incontri pomeridiani di due ore ciascuno, per una durata complessiva di dieci ore di lezione. Ad essi si aggiunge un ultimo incontro della durata di un’ora e mezza, finalizzato alla verifica finale. Al termine del corso viene rilasciato un attestato in vista della certificazione del credito scolastico.

##### **2. Struttura del Percorso:**

###### **a) Finalità**

Il progetto proposto avrà le seguenti finalità:

- 1)** Sensibilizzare l’alunno attorno ad un tema assolutamente imprescindibile per la propria formazione, quello della persona.
- 2)** Fornire argomenti critici per affrontare i dibattiti etici e morali della società contemporanea nei quali il tema della persona svolge un ruolo più che mai rilevante.
- 3)** Stimolare la riflessione degli alunni su alcune questioni che non possono suonare estranee alla loro esperienza quotidiana, profondamente segnata da domande esistenziali dirette quanto essenziali: gli interrogativi su cosa significhi comunicare e amare in maniera non omologata, l’analisi di situazioni esistenziali quali il promettere, il raccontarsi e il perdonare, la descrizione di ciò che si intende per corporeità e su ciò che essa palesa della persona.
- 4)** Favorire la maturazione nell’alunno di una propria e personale posizione.
- 5)** Stimolare il pensiero critico degli studenti attraverso il confronto con le diverse prospettive.
- 6)** Confermare il valore profondamente incarnato di ogni filosofare, punto di partenza imprescindibile e inconsapevole di ogni pensare e agire umani.
- 7)** Introdurre gli alunni alle principali correnti filosofiche del ‘900 che incontreranno nel corso del normale percorso didattico.

###### **b) Obiettivi**

- 1)** Saper contestualizzare storicamente e culturalmente le tesi di Mounier, Ricoeur, Pareyson e della Stein.

- 2) Comprendere le questioni affrontate dai diversi autori.
- 3) Conoscere i tratti di fondo del personalismo di Mounier, dell'ermeneutica di Ricoeur, dell'esistenzialismo di Pareyson e della fenomenologia della Stein.
- 4) Saper argomentare (riassumere, spiegare) le tesi di Mounier, di Ricoeur, di Pareyson e della Stein.
- 5) Saper analizzare i testi presi in considerazione durante ogni singola lezione: comprensione dei termini e delle idee centrali dei quattro autori considerati.
- 6) Discutere e attualizzare un problema a partire da un tema trattato.

### c) Prerequisiti

- 1) Il tema dell'identità personale introdotto nell'età moderna dal dibattito sul rapporto tra *res cogitans* e *res extensa* di Cartesio.
- 2) Seppur in modo generale, la profonda crisi politica, sociale e morale che attraversa la prima metà del Novecento.
- 3) Saper riassumere un testo filosofico letto, cogliendone i concetti principali.
- 4) Saper esplicitare opinioni motivate.

### d) Metodologie e strumenti

Gli incontri alternano momenti di lezione frontale a momenti di lezione partecipata nei quali gli alunni vengono stimolati alla discussione mediante opportune letture, domande, immagini e spezzoni cinematografici. La lezione è aperta al dialogo e agli interventi degli alunni, che possono così formulare domande, spunti di riflessione e contributi pertinenti. Per il materiale iconografico e filmico a cui si ricorre è previsto l'utilizzo di un'aula provvista di sussidi multimediali. Al termine di ogni lezione vengono assegnati dei lavori extrascolastici di approfondimento e personalizzazione che vengono puntualmente raccolti all'inizio della lezione successiva per essere valutati.

Gli strumenti e materiali utilizzati nello svolgimento del progetto sono:

- 1) Le fotocopie dei passi allegati al presente lavoro, corredate di una precisa indicazione di quanto viene letto, sono tratte dalle seguenti opere:

E. Mounier, *Il Personalismo*, AVE, Roma 2004;

E. Mounier, *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Edizioni di Comunità, Milano 1955;

P. Ricoeur, *La persona*, Morcelliana, Brescia 1998;

P. Ricoeur, *Sé come un altro*, a cura di Daniella Iannotta, Jaca Book, Milano 1993;

P. Ricoeur, *La memoria, la storia e l'oblio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003;

L. Pareyson, *Studi sull'esistenzialismo*, Sansoni, Firenze 1943;

L. Pareyson, *Esistenza e Persona*, Il melangolo, Genova 1985;

E. Stein, *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma 2003;

E. Stein, *Il problema dell'empatia*, Edizioni Studium, Roma 1985;

E. Stein, *Essere finito e Essere eterno*, Città Nuova, Roma 1988;

A. Huxley, *Il mondo nuovo. Ritorno al mondo nuovo*. Mondadori, Milano 2007.

2) Il materiale fotografico contenuto in opportune presentazioni in *Power Point*.

3) Gli spezzoni cinematografici tratti da:

S. Spielberg, *Schindler's list*, USA 1993;

W. Allen, *Zelig*, USA 1983;

K. Kieslowski, *Tre colori: film rosso*, Francia 1994;

F. Ozpetek, *Cuore sacro*, Italia 2004;

E. Olmi, *La leggenda del santo bevitore*, Italia 1988;

A. Niccol, *Gattaca. La porta dell'universo*, USA 1997;

A. Tarkovski, *Lo specchio*, URSS 1974.

4) Il brano musicale:

F. De Gregori, *Natale di seconda mano*, dall'album *Amore nel pomeriggio*, Sony 2001.

## IV. LEZIONI

### 1. Lezione introduttiva (2 ore)

#### Il valore imprescindibile della persona

##### I ora

Il fine della lezione è quello di introdurre l'alunno alla Filosofia della Persona che si è andata formando nel percorso filosofico del Novecento. L'aggancio iniziale risiede nell'interrogativo posto agli studenti circa quale valore e quale rilevanza abbia nella nostra società quella che in questa sede chiamiamo persona (rimandando ad un momento successivo la tematizzazione del termine). La cultura contemporanea tende infatti a riconoscere in modo abbastanza diffuso la dignità e il valore della persona come un caposaldo dei valori a cui richiamarsi. Ma possiamo dirci davvero certi di questo? Per sottolineare la rilevanza e la profondità del problema nella nostra vita di tutti i giorni proponiamo agli alunni una locandina<sup>32</sup> delle notizie in breve del *Corriere di Novara* e dedichiamo una decina di minuti alla scelta editoriale che propone l'accostamento tra la notizia di un *clochard* morto assiderato in una via cittadina e l'omaggio gustoso della settimana: *Il ricettario dei risi*. Quale riflessione suscita questa locandina? È una locandina come le altre? Non c'è forse qualcosa di strano o addirittura di stridente nell'accostamento che ci propone? Quali altri messaggi suonano altrettanto stridenti nella nostra società? Con queste domande introduciamo e stimoliamo gli studenti ad un quarto d'ora di libera discussione circa la consuetudine contemporanea a questo tipo di messaggi.

---

<sup>32</sup> Allegato n° 1.

Venendo dunque ad un momento di lezione frontale sottolineiamo come, al culmine di una lunga tradizione che potrebbe annoverare lo stesso "conosci te stesso" socratico tra i suoi interpreti, la grande rilevanza della persona si sia storicamente imposta proprio nel momento storico nel quale il nostro mondo occidentale, giunto al vertice della sua millenaria cultura, andava incontro tra le due guerre mondiali ad un clamoroso travaglio. È proprio in quella sorta di "guerra dei trent'anni" che sconvolse il Vecchio Continente tra il 1914 e il 1945 che si è assistito alla crescente indifferenza nei confronti della persona, di volta in volta caduta vittima della diabolicità quando non addirittura della "banalità del male". In questo senso, si può dire che la Filosofia della Persona rappresentò una risposta alla crisi che, prima ancora di essere politica od economica, era soprattutto spirituale e morale.

Ricordando la tragedia della Shoah che in quegli anni coinvolse personalmente uno degli autori che andiamo ad analizzare, Edith Stein, proponiamo agli alunni la sequenza del film *Schindler's list*<sup>33</sup> nella quale Oscar Schindler, avvisato dal suo contabile circa il tragico destino di molti ebrei, chiede: "E io cosa ci posso fare?" E il suo contabile: "Niente, si fa per dire..." La breve sequenza ci aiuta nel rivolgere agli studenti i seguenti interrogativi: può l'uomo essere anonima vittima del male? Può la morte di un uomo essere accostata al *Ricettario dei risi*? Fino a che punto ci si può dimenticare il valore di una persona? Dedichiamo una decina di minuti alla discussione con gli alunni sia del filmato, sia del materiale proposto all'inizio della lezione. A conclusione proiettiamo la scena finale di *Schindler's list*<sup>34</sup>, là dove il protagonista dispera di essersi ricordato troppo tardi il valore della persona.

## II ora

Concentriamo quindi l'attenzione degli studenti su di un altro tema che coinvolge l'età contemporanea con ricadute su quella che impareremo a conoscere come la persona: il pericolo dell'appiattimento e della standardizzazione. Distribuiamo agli alunni un passo tratto da *Il mondo nuovo*<sup>35</sup> di Aldous Huxley. In questo romanzo Huxley immagina uno stato totalitario, in cui regna la stabilità sociale ed il senso di appartenenza alla comunità. Quest'ordine eccessivo è garantito dalla standardizzazione genetica, dal condizionamento postnatale mediante ipnopedica, da una grande serie di divertimenti e dal soma, una droga che non ha effetti collaterali. Sarebbe veramente felice una società di questo tipo? Sarebbero liberi i suoi cittadini? Questi gli interrogativi che intendiamo suscitare negli alunni. Dopo aver raccolto alcune loro prime impressioni passiamo alla lettura di una pagina di quello che può essere considerato il padre del personalismo, Emmanuel Mounier. Il passo, tratto da *Il Personalismo*<sup>36</sup>, sottolinea come la persona non debba essere ridotta ad oggetto e come il rischio più alto sia proprio quello di trasformare l'intera umanità in un "magazzino di fantocci".

Questi passi ci servono per stimolare gli alunni ad individuare i momenti nei quali il modello di Huxley diventa un'agghiacciante metafora della nostra vita con-

---

<sup>33</sup> S. Spielberg, *Schindler's list*, USA 1993. Durata dello spezzone: 30 sec. Agli alunni viene fornita una breve scheda del film (Allegato n° 2).

<sup>34</sup> Durata dello spezzone: min. 1, 45.

<sup>35</sup> A. Huxley, *Il mondo nuovo. Ritorno al mondo nuovo*, Mondadori, p. 9 (Allegato n° 3).

<sup>36</sup> *Il Personalismo*, p. 29. (Allegato n° 4).

temporanea, e ci permettono di interrogarci se l'appiattimento proposto, non possa addirittura venire considerato un valore nell'ambito delle nostre relazioni (pubblicità, mezzi di comunicazione, messaggi politici e quant'altro la discussione potrebbe suggerire) Siamo veramente certi di non vivere nel mondo profetizzato da Huxley e temuto da Mounier? Ci sentiamo veramente liberi nelle nostre scelte quotidiane? Nei nostri gusti, modi di vestire, agire e pensare? Queste le domande che rivolgiamo agli studenti. A conclusione della riflessione cui si dedicano una ventina di minuti proponiamo agli alunni una sequenza tratta dal film *Zelig*<sup>37</sup> di Woody Allen. Vi si narra la storia di un uomo che, dimentico del suo valore personale, pur di essere accettato e amato, finisce per ricoprire qualsiasi ruolo, compreso quello di anonimo soldato nelle file naziste. Un ultimo interrogativo-provocazione posto agli alunni: è veramente libero quest'uomo?

Ma il mondo nel quale l'uomo può scomparire nell'anonimato è anche quello in cui più alto è il pericolo dell'individualismo. Tante volte si ripete come uno dei mali della nostra società risieda proprio nella chiusura ostinata nelle nostre tante e piccole torri d'avorio. Rivolgiamo quindi agli studenti le seguenti domande: cos'è veramente l'individualismo? Cosa significa essere individualisti nell'amicizia, nella famiglia e nelle relazioni affettive? Dopo aver dedicato un quarto d'ora alla discussione con gli alunni, proponiamo tramite un momento di lezione frontale la fondamentale alternativa personalista che vede nell'uomo non un mondo chiuso in se stesso ma piuttosto una costante aspirazione a trascendersi, dove questa apertura va intesa tanto come apertura all'altro che apertura a quell'Altro chiamato essere, trascendenza o Dio. Questa aspirazione della persona è la negazione di sé come un mondo chiuso, autosufficiente, isolato nel proprio scaturire; è la negazione dell'individualismo. Ricordando agli studenti quanto afferma Nietzsche in *Così parlò Zarathustra*, "Amo coloro che non vogliono conservarsi, coloro che restano sommersi. Li amo con tutto il cuore, perché essi passano dall'altra parte", sottolineiamo come, nell'ottica personalista l'atto supremo della persona risieda nel riconoscersi come oltre la propria esistenza singola. E questo sembra ampiamente testimoniato dalle stesse vicende esistenziali di quanti (sia tra quelli che analizziamo sia tra quanti lasciamo sullo sfondo<sup>38</sup>) hanno scelto di testimoniare fino in fondo la propria fiducia nella persona; pronti ad affrontare la sofferenza e la morte – dal sacrificio all'eroismo- pur di non tradire la condizione umana.

A conclusione della nostra lezione proponiamo agli alunni immagini che rappresentano delle maschere<sup>39</sup>. Nel presentarle accenniamo all'etimologia stessa della parola persona con la quale nel mondo antico si andava per l'appunto a indicare la maschera dell'attore di scena (il termine greco è *prósopon*, a indicare lo sguardo in avanti, mentre in latino è proprio attraverso la maschera che la voce *per-sonat*, risuona e si amplifica.). Leggiamo dunque agli alunni quanto scriveva Epitteto: "Se fossi un usignolo, eseguirei la mia parte di usignolo; se cigno, quella del cigno. E invece sono un essere ragionevole: devo cantare un inno a Dio". Cos'è allora una

---

<sup>37</sup> W. Allen, *Zelig*, USA 1983. Durata dello spezzone: min. 1, 10. Agli alunni viene fornita una breve scheda del film. (Allegato n° 5).

<sup>38</sup> Accanto all'esperienza di Edith Stein, morta nel campo di sterminio e a quella di Emmanuel Mounier, che pagherà col carcere le proprie convinzioni, potremmo ricordare anche altre figure non direttamente presenti nel nostro percorso ma certamente ascrivibili alla Filosofia della Persona che vogliamo tratteggiare: da Max Scheler a Simone Weil, fino a Karol Wojtyła.

<sup>39</sup> Allegato n° 6.

persona? Quale idea abbiamo di essa? Quali i suoi caratteri? Rimandando alla lezione successiva, dedicata al pensiero di Emmanuel Mounier, la questione di precisare cosa sia la persona, lasciamo agli alunni il compito extrascolastico di tentare una risposta a questo fondamentale interrogativo. Si fa presente agli studenti che per i loro elaborati possono ricorrere alle modalità espressive che ritengono più opportune: da un elaborato di un paio di pagine al massimo alla scelta di un'immagine esemplificativa opportunamente corredata di un commento personale, da un disegno al commento scritto di un film o di un quadro. Si precisa che gli elaborati vengono raccolti al termine della prossima lezione per essere corretti e restituiti nella lezione successiva.

## 2. Lezione I (2 ore)

### Emmanuel Mounier, padre del personalismo

#### I ora

All'interno di quella Filosofia della Persona che andiamo a presentare, la prima lezione è dedicata al pensiero e alla figura di Emmanuel Mounier, padre del personalismo francese. In un primo momento di lezione frontale tracciamo in sintesi i tratti della figura e della vita di Mounier: dai suoi primi anni di insegnamento alla scelta di sacrificare la carriera accademica per incidere nella società come pubblicita, fino agli anni di guerra dove pagherà con il carcere la sua avversione al nazismo e al regime di Vichy. Tutta la sua attività che ruota attorno alla rivista *Esprit* si riallaccia alla tradizione spiritualista francese facendosi interprete di una protesta contro il mondo moderno e "il suo stato di putrefazione avanzata". In tal senso poniamo l'attenzione degli alunni su quella che Mounier già nel titolo di una sua opera definisce *Rivoluzione personalista e comunitaria*, ideale proposto dal nostro fin dall'articolo di fondo del primo numero della rivista *Esprit* del 1932, dal significativo titolo *Rifare il Rinascimento*. Chiediamo dunque agli alunni di concentrare la loro attenzione su di una sequenza di immagini<sup>40</sup> che proponiamo loro: un insetto che si mimetizza, un magazzino di fantocci tutti eguali, una serie di barattoli dello stesso prodotto. Cosa ci suggeriscono queste foto? Quali esperienze esistenziali possono evocare? Più direttamente: non capita alle volte di sentirsi esattamente come quei fantocci, come quei barattoli in sequenza? A partire da questi interrogativi posti agli alunni, dedichiamo una decina di minuti per riflette sulla società viziata da anonimato, indifferenza e massificazione, dalla quale il pensiero di Mounier vuole metterci in guardia. Nel fare questo il docente propone agli studenti alcune affermazioni tratte da *Il Personalismo*<sup>41</sup> nelle quali Mounier sottolinea come sia quanto mai necessario un "processo di personalizzazione".

Ma se è vero che un nuovo Rinascimento è possibile solo mettendo al centro la persona, in che modo si può chiarificare l'idea di persona? Venendo al cuore della questione, dedichiamo una ventina di minuti a considerare quale tipo di risposta ci avrebbe fornito Mounier se gli fosse stato assegnato il medesimo lavoro extrascolastico proposto agli studenti. Leggiamo dunque insieme agli alunni due significativi

---

<sup>40</sup> Allegato n° 7.

<sup>41</sup> *Il Personalismo*, pp. 66-67. (Allegato n° 8).

passi<sup>42</sup> tratti dai testi di Mounier nei quali la persona emerge come quel "centro invisibile" a cui si riportano tutte le altre rappresentazioni che ognuno ha di sé. Essa appare come un "ospite segreto" che "non può cadere sotto lo sguardo della coscienza". La persona è "una presenza in me" non oggettivabile. Stimoliamo dunque gli alunni nel sottolineare, evidenziare e commentare le espressioni e i termini utilizzati dall'autore.

A questo punto rivolgiamo agli studenti alcune domande: che cosa significa sentirsi giudicati o giudicare? Quante volte la fretta di catalogare tutto e tutti entro schemi costituiti ci impedisce di ascoltare veramente l'altro? Lo stesso amore non può forse diventare un luogo che assimila, giudica e condiziona l'altra persona? Cos'è e quale importanza ha nelle nostre relazioni il sentimento del pudore? Con queste domande intendiamo stimolare la discussione degli alunni su alcuni temi strettamente connessi a questa inoggettività della persona individuata da Mounier. Come spunto per la discussione sottoponiamo altresì agli studenti due brevi paragrafi de *Il Personalismo*<sup>43</sup> in cui da un lato Mounier sottolinea come giudicare e catalogare qualcuno significhi disperare di lui e renderlo, da ultimo, un disperato; dall'altro ci spiega come il pudore, ben lontano dall'essere una debolezza, sia una "forza in noi" che dice che siamo più di quello che possiamo apparire, confermando così la "non inventariabilità" della persona.

## II ora

Un momento di lezione frontale ci permette di puntualizzare come, una volta descritto che cosa la persona non è, Mounier individui in ogni uomo una tensione fra tre fondamentali dimensioni spirituali: quella che sale dal basso e l'incarna in un corpo; quella che è diretta verso l'alto e la solleva ad un universale; quella che è diretta verso il largo e la porta verso la comunione. Vocazione, incarnazione e comunione, sono dunque i temi sui quali si concentra la seconda ora di lezione. Secondo la prospettiva sostenuta da Mounier infatti, il movimento che costituisce la persona non si conclude in essa ma rimanda oltre, ad un'alterità e ad una trascendenza che è presente fra noi e che sfugge ad ogni denominazione.

Per introdurre il tema dell'incarnazione proponiamo un'immagine<sup>44</sup> tratta dalle prime tavole anatomiche e richiamiamo le conoscenze pregresse degli alunni sulla fondamentale distinzione cartesiana tra *res cogitans* e *res extensa*. Dopo aver puntualizzato come con il termine incarnazione Mounier venga ad indicare anche la situazionalità storica dell'uomo, nel riallacciarci all'eterno problema del dualismo cartesiano, proponiamo agli alunni la lettura e il commento di due paragrafi tratti da *Il Personalismo*<sup>45</sup>. Mentre il primo, intitolato *La persona è immersa nella natura*, difende le ragioni del materialismo, il secondo, *La persona trascende la natura*, sottolinea come, pur non potendo evadere dalla condizione naturale, l'uomo possa trasformarla: la stessa capacità di amare sembra ciò che ci chiama a qualcosa che ci supera infinitamente. Dopo aver letto e commentato con gli studenti questi passi,

---

<sup>42</sup> *Rivoluzione personalista e comunitaria*, p. 90. (Allegato n° 9).

<sup>43</sup> *Il Personalismo*, p. 62, 75. (Allegato n° 10).

<sup>44</sup> Allegato n° 11.

<sup>45</sup> *Ivi*, pp. 43-46. (Allegato n° 12).

concludiamo con la lettura di una pagina di *Rivoluzione personalista e comunitaria*<sup>46</sup> dove l'autore sottolinea come "il problema non sta nell'evadere dalla vita sensibile e particolare [...] ma nel trasfigurarla".

Un breve momento di lezione ci serve per introdurre al tema della Vocazione. Con una domanda rivolta agli studenti richiamiamo innanzitutto un tema centrale della filosofia di Pascal: cosa intendeva Pascal con il concetto di "distrazione"? A partire dalle risposte ottenute anticipiamo agli studenti come questo tema faccia capolino anche nello "stadio estetico" di Kierkegaard, o nel concetto di "vita inautentica" di Heidegger, autori questi ultimi che verranno affrontati nel corso dell'anno. Sottolineiamo quindi come, per Mounier, sia fondamentale la conversione dall'inautenticità di una vita estraniata da sé, al ripiegamento nell'interiorità. Leggiamo dunque con gli studenti un paragrafo nel quale Mounier mostra come sia nella "vertigine di questa profondità, in questo ritrarsi per poi spiccare meglio il volo" che "il termine vocazione conviene alla persona meglio di qualunque altro"<sup>47</sup>.

Una volta impostata la persona in questo modo, possiamo dunque a considerare quella che Mounier definisce l'esperienza fondamentale dell'uomo: la comunione. Proiettiamo una sequenza di *Tre colori: film rosso*<sup>48</sup> di Krzysztof Kieslowski in cui la giovane protagonista scopre che un anziano giudice che vive solo ha il terribile vizio di spiare le telefonate dei suoi vicini. Quale può essere la ragione di un simile atto? Cosa si nasconde in quest'uomo? L'intenzione di queste domande è quella stimolare la riflessione degli alunni sull'alternativa tra l'idea di un uomo astratto, senza relazioni né legami - che subito manifesta verso gli altri diffidenza glaciale - e l'intima esigenza di comunicazione manifestata proprio da quel gesto di spiare i vicini. In una società come la nostra, dove le possibilità aperte dal mondo della comunicazione sembrano una nuova frontiera in cui nessuno può più sentirsi solo, quale inquietante verità ci suggerisce questa sequenza? Dopo aver lasciato un quarto d'ora alla discussione, proponiamo agli alunni la lettura di un significativo brano tratto da *Il Personalismo*<sup>49</sup> nel quale Mounier ci spiega come, prendendo le distanze da ogni forma di individualismo, il personalismo assuma un chiaro tratto comunitario a partire dall'affermazione per cui "essere significa amare". Mostriamo dunque agli studenti una la scena finale del film di Ferzan Ozpetek, *Cuore sacro*<sup>50</sup>. Vi si narra la storia di Irene, una giovane imprenditrice che, giunta al culmine di un viaggio in se stessa attraverso l'altruismo e la spoliazione delle ricchezze, viene improvvisamente ricoverata in una centro di igiene mentale. La breve sequenza mostra l'episodio insolito in cui la paziente, pur essendo consapevole di sé, dichiara di chiamarsi con un altro nome, e precisamente con tutti i nomi delle persone che ha deciso di accudire. È davvero follia quella che osserviamo in questa sequenza? Se Mounier fosse qua con noi a osservarla quali conclusioni trarrebbe circa il comportamento di questa donna? Quali conclusioni traiamo noi stessi ogni qual volta assistiamo ad atteggiamenti simili a questo? Dopo aver dedicato un momento alla discussione con gli studenti, proponiamo come ideale risposta conclusiva una pagina

---

<sup>46</sup> *Rivoluzione personalista e comunitaria*, p. 91. (Allegato n° 13).

<sup>47</sup> *Ivi*, p. 80. (Allegato n° 14).

<sup>48</sup> K. Kieslowski, *Tre colori: film rosso*, Francia 1994. Durata dello spezzone: min. 2, 40. Agli alunni viene fornita una breve scheda del film. (Allegato n° 15).

<sup>49</sup> *Il Personalismo*, p. 59-60. (Allegato n° 16).

<sup>50</sup> F. Ozpetek, *Cuore sacro*, Italia 2004. Durata dello spezzone: min. 4, 50. Agli alunni viene fornita una breve scheda del film. (Allegato n° 17).



de *Il Personalismo*<sup>51</sup> dove Mounier individua nella capacità di *uscire da sé, comprendere, prendere su di sé, assumere, dare, e essere fedele*, gli atti originali che permettono alla persona di creare insieme agli altri una società in cui strutture, costumi, sentimenti e istituzioni siano al servizio della persona stessa. Sottolineiamo dunque come, nella prospettiva secondo cui "essere è amare", la vita comunitaria apre a quell'importante esercizio spirituale che Mounier individua nella "rinuncia a se stessi". Concludiamo la lezione raccogliendo i lavori extrascolastici assegnati agli alunni la lezione precedente. Ricordiamo come il materiale prodotto dagli studenti verrà valutato e quindi restituito durante la lezione successiva.

### 3. Lezione II (2 ore)

#### Paul Ricoeur. Per un'ermeneutica della persona

##### I ora

Il fine di questa lezione è quello di mostrare come il concetto di Persona si declini all'interno della fenomenologia ermeneutica elaborata da Paul Ricoeur. Con un quarto d'ora di lezione frontale introduciamo alla figura di Ricoeur e al suo "debito insoluto" nei confronti di Mounier. La presa d'atto da parte di Ricoeur di tutta l'inattualità del personalismo alla caduta degli stessi "ismi" a cui si contrapponeva (marxismo in prima battuta) non impedisce al filosofo di intitolare un suo famoso saggio degli anni ottanta, *Muore il personalismo ritorna la persona*. Per stimolare gli alunni all'inizio della lezione ci serviamo del *videoclip* della canzone di Francesco de Gregori, *Natale di seconda mano*<sup>52</sup>. Rivolgiamo agli studenti le seguenti domande: chi sono i "naufraghi" di cui parla la canzone? Chi sono i "piccoli fiammiferai" descritti? Dopo aver dedicato un quarto d'ora ai commenti degli studenti, proponiamo una lettura tratta da *Muore il personalismo ritorna la persona*<sup>53</sup>, dove Ricoeur sottolinea come, di fronte alle grandi trasformazioni della nostra società, quali l'immigrazione, la persona resti il candidato migliore per sostenere le più importanti battaglie in difesa dell'uomo.

Proseguendo con un momento di lezione frontale introduciamo dunque gli alunni a quella che Ricoeur definisce come la "via lunga" da lui percorsa alla riconquista della persona umana attraverso la giungla delle sue produzioni simboliche. Questo percorso ci porterà ad analizzare *l'uomo parlante, l'uomo agente, l'uomo narrante, l'uomo responsabile*. In sintesi evidenziamo come questo modo di procedere corrisponda all'approccio ermeneutico del nostro autore e per questo dedichiamo un quarto d'ora della lezione a spiegare cosa si intende per ermeneutica.

Un breve spezzone cinematografico tratto da *La leggenda del santo bevitore*<sup>54</sup> di Ermanno Olmi ci introduce alle riflessioni di Ricoeur sull'*uomo parlante*. In poche inquadrature iniziali viene mostrato il momento nel quale il protagonista, un uomo

---

<sup>51</sup> *Il Personalismo*, p. 61. (Allegato n° 18).

<sup>52</sup> F. de Gregori, *Natale di seconda mano*, tratto dall'album *Amore nel pomeriggio*, Sony 2001. Durata: min. 4.

<sup>53</sup> *La persona*, pp. 26-27. (Allegato n° 19).

<sup>54</sup> E. Olmi, *La leggenda del santo bevitore*, Italia 1988. Durata dello spezzone: min. 4, 20. Agli alunni viene fornita una breve scheda del film. (Allegato n° 20).

della strada, "promette di mantenere la promessa" e di restituire l'offerta di denaro che gli viene fatta da uno sconosciuto. Sarà questo l'inizio della sua stessa redenzione. Individuato l'atto linguistico del promettere evidenziato da questa scena, rivolgiamo agli studenti alcune domande: cosa significa promettere? Come reagireste ad un mondo nel quale improvvisamente tutti smettersero di mantenere le promesse fatte? Cosa pensereste se una persona a voi molto cara, un amico, improvvisamente e in maniera sistematica non mantenesse più la parola data? Oppure, più semplicemente, cos'è ciò che vi fa restare fedeli ad una promessa? Dopo aver dedicato un quarto d'ora circa alla discussione con gli alunni, procediamo nello spiegare come per Ricoeur la promessa sia uno degli atti linguistici più importanti e costitutivi di quella che chiamiamo persona. Ci aiutiamo in questo con la lettura di un breve paragrafo de *La persona*<sup>55</sup> nel quale Ricoeur sottolinea come una semplice affermazione "prometto di restituire il libro" mi metta in gioco personalmente, mi impegni, mi rivolga all'altro di fronte a me in un movimento in cui ad un tempo mi riconosco e vengo riconosciuto. Concludiamo il discorso sottolineando come restare fedeli alla propria promessa significhi, per Ricoeur, affermare ad un tempo se stessi e il mondo in cui si vive.

## II ora

Nell'introdurre quindi alla riflessione di Ricoeur sull'*uomo agente* muoviamo nuovamente da alcune domande rivolte agli alunni: cos'è ciò che esprimiamo quando compiamo un particolare gesto? Perché un musicista ci tiene molto alla qualità della sua esecuzione? Al di là di interessi materiali, perché vogliamo riuscire in ciò che compiamo? Dopo aver dedicato una decina di minuti alla riflessione con gli alunni, vogliamo spiegare tramite lezione frontale come sia innanzitutto in quanto agenti che noi ci stimiamo, e precisamente attraverso la capacità di agire intenzionalmente e "produrre" cambiamenti, alla nostra esistenza, come a quella degli altri. Per spiegare questo importante concetto leggiamo con gli alunni quanto scrive Ricoeur in *La persona*<sup>56</sup>. In un successivo momento di lezione frontale sottolineiamo quindi come, per Ricoeur, riflettere sul concetto di essere umano inteso come agente ha una stretta connessione con la concezione del soggetto come "capace di", che ha la "potenza di" (nel duplice senso di poter agire e poter patire). Quale autore del mondo antico parla di potenza ed atto? A quale tradizione di pensiero si ascrivono espressioni quali quelle usate da Ricoeur quando ci parla della persona come "potenza di", "capace di"? Questi interrogativi servono per richiamare alla memoria degli alunni il concetto aristotelico di potenza ed atto. In un successivo momento di lezione frontale precisiamo come tra le pieghe del pensiero di Ricoeur sia riconoscibile una ripresa di questa ontologia aristotelica e individuiamo in essa uno dei tratti essenziali dell'ermeneutica del sé proposta dal filosofo. È quindi importante sottolineare come per un pensatore come Ricoeur, da sempre attento al problema del male, riflettere sulla persona come "capace di" significhi soprattutto considerarla capace di bene. La sua riflessione sulla persona apre dunque ad uno sguardo di speranza sull'esistenza umana. Per esplicitare questo tema ricorriamo alle significative riflessioni di Ricoeur sul tema del perdono. Cosa significa perdonare? Su che cosa fa leva la speranza con cui rinnoviamo un'amicizia andata a male, un amore

---

<sup>55</sup> *La persona*, p. 56. (Allegato n° 21).

<sup>56</sup> *Ivi*, p. 58. (Allegato n° 22).

tradito? Esistono casi in cui non è possibile perdonare? Nel formulare queste domande proponiamo agli studenti alcune immagini<sup>57</sup> che rappresentano noti episodi della letteratura e non, di tutti i tempi, in cui si affronta il tema del perdono: da una stampa che ricorda l'episodio evangelico della Maddalena al pentimento dell'Innominato nei *Promessi sposi*. Pensando poi al contesto nel quale è sorta la Filosofia della Persona che stiamo analizzando, ricordiamo agli alunni il complesso dibattito sulla possibilità o impossibilità di perdonare in riferimento ad episodi tragici quali la Shoah. È possibile perdonare un carnefice? Dopo aver dedicato un quarto d'ora alle risposte degli alunni, proponiamo il passo tratto da *La memoria, la storia e l'oblio*<sup>58</sup>. In esso Ricoeur sottolinea come la nostra capacità di perdonare non stia tanto nella nostra possibilità di separare il soggetto dai suoi atti ma nella nostra capacità di non esaurire il soggetto nei suoi atti. La persona è infatti dotata di una capacità di bene che non si esaurisce negli atti che compie, compresi i suoi atti negativi. Per questo posso perdonare qualcuno: proprio perché non lo identifico solo con ciò che ha fatto.

Nell'introdurre un ultimo momento dell'ermeneutica individuata da Ricoeur, ovvero quello dedicato all'*uomo narrante*, proponiamo agli alunni un semplice interrogativo: quanti modi abbiamo di raccontarci? Come siamo soliti descrivere quel "chi siamo?" protagonista di quel romanzo unico e irripetibile che è la nostra vita? Dopo una breve ricognizione iniziale di opinioni, proponiamo due immagini: da un lato la foto di un documento di identità<sup>59</sup> contenente i succinti dati anagrafici di un uomo, dall'altra un volto di un anziano<sup>60</sup> con una vera e propria "mappa geografica" di rughe. Riflettendo su queste due foto introduciamo tramite un quarto d'ora di lezione frontale alla fondamentale distinzione anzi alla dialettica che Ricoeur pone nelle pagine di *Sé come un altro*<sup>61</sup> tra i due significati dell'identità personale: *idem* e *ipse*. Queste pagine, lette e commentate con gli alunni, ci mostrano come individuare la persona sulla linea dell'*idem* o della medesimezza significhi dire: è quel tale che è nato in quel giorno, che possiede quelle caratteristiche che ci sono nella sua carta di identità. Si vedrà allora come il "chi" personale venga alla luce solo quando si passa da questo tipo di caratterizzazioni al chi più profondo, soggetto responsabile che si individua in collegamento ad una storia e si mantiene come l'identico *ipse* per tutto il corso della sua storia. Nel concludere la lezione sottolineiamo come Ricoeur, riflettendo sull'identità narrativa con la quale definisce la coesione della persona, ci ricorda come noi stessi realizziamo nei racconti e nei romanzi che amiamo un interminabile processo di identificazione circa quello che siamo. Invitiamo dunque gli alunni a svolgere il lavoro extrascolastico di considerare quali tratti di sé hanno guidato alla lettura di un particolare libro o alla visione di un particolare film e opera d'arte. Questa riflessione sulla propria persona e su come questa si è scoperta a partire da queste esperienze sarà il contenuto di un elaborato scritto. L'elaborato, della lunghezza minima di due facciate di un foglio a protocollo, può trarre spunto dalla lettura di romanzi o dalla visione di opere teatrali, oppure da passioni personali quali pittura e fotografia. Si stabilisce inoltre che il materiale

---

<sup>57</sup> Allegato n° 23.

<sup>58</sup> P. Ricoeur, *La memoria, la storia e l'oblio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003, pp. 701-702. (Allegato n° 24).

<sup>59</sup> Allegato n° 25.

<sup>60</sup> Allegato n° 26.

<sup>61</sup> *Sé come un altro*, pp. 206-207. (Allegato n° 27).

prodotto dagli studenti verrà ritirato all'inizio della prossima lezione per essere valutato e quindi restituito durante la lezione successiva.

#### 4. Lezione III (2 ore)

### Luigi Pareyson. Una prospettiva esistenzialista sulla persona

#### I ora

Il fine della lezione è quello di introdurre alla Filosofia della Persona, così come essa appare nella prospettiva esistenzialista da cui prende le mosse quello che individuiamo come il personalismo ontologico di Luigi Pareyson. La lettura di un paragrafo tratto da *Studi sull'esistenzialismo*<sup>62</sup> è il punto da cui partire per comprendere come, per il nostro, il tratto peculiare dell'esistenzialismo risieda nell'“esigenza” personalistica. La lettura ci serve inoltre per presentare succintamente agli alunni gli elementi essenziali dell'esistenzialismo: dal concetto di situazione al valore della libertà, dalla decisa polemica contro l'anonimia all'appello all'autenticità.

Passiamo quindi a considerare alcuni modi fondamentali di descrivere la persona individuati da Pareyson nella tradizione esistenzialista e precisamente partiamo dalla nozione di persona intesa come esistenza (suddivisa in unità e dualità, passività e attività, definitezza e infinitezza). Proponiamo agli alunni alcune immagini<sup>63</sup> che devono suggerire un profondo senso di spersonalizzazione: da una stanza completamente vuota all'immagine di una cucina tratta da un qualsiasi catalogo, dalla foto di un anonimo e grigio palazzo di periferia a quella che ritrae la sala d'aspetto di una grande stazione. Accostiamo quindi a queste altre immagini rappresentanti questa volta oggetti carichi di vissuto: un utensile consumato, l'interno disordinato di una cucina, una cameretta per bambini con poster e disegni appesi, oltre che un'immagine rappresentante uno dei molti tentativi di riqualifica architettonica di aree periferiche e industriali. Rivolgiamo quindi agli studenti le seguenti domande: che differenze ci sono tra le due serie di immagini? Quali impressioni suscita il loro accostamento? Quali di queste foto aggiungono informazioni all'occhio di chi osserva e in cosa consiste l'informazione che offrono? Dopo aver dedicato un quarto d'ora al commento di quelle immagini con gli alunni, proponiamo loro la lettura del paragrafo di *Esistenza e persona*<sup>64</sup> intitolato *Unità e dualità*, dove nell'arco di poche battute Pareyson sottolinea come tra l'iniziativa che noi siamo e la situazione in cui ci troviamo a vivere vi sia da un lato un rapporto di dualità e alterità, dall'altro una tale unità per cui i dati della situazione diventano oggetti della nostra azione in un crescente processo di reciproca personalizzazione<sup>65</sup>.

---

<sup>62</sup> *Studi sull'esistenzialismo*, p. 6. (Allegato n° 28).

<sup>63</sup> Allegato n° 29.

<sup>64</sup> *Esistenza e persona*, p. 197. (Allegato n° 30).

<sup>65</sup> Queste riflessioni prestano il fianco ad un possibile approfondimento circa il concetto di “formatività” elaborato da Pareyson in relazione all'opera d'arte. Il contenuto dell'arte è infatti, per il nostro, la personalità stessa dell'artista fattasi modo di formare, cioè stile; nell'arte spiritualità e fisicità coincidono.

Nell'atto stesso con cui il mondo ci è dato noi lo trasformiamo. Similmente siamo consegnati a noi stessi e alla nostra possibilità di essere creatori della nostra esistenza. Ciò è particolarmente evidente dalla lettura guidata dal docente del paragrafo successivo intitolato *Passività e attività*<sup>66</sup>. Pareyson mostra come al di là della dedità della situazione in cui la persona vive, dell'irrevocabilità del suo passato, delle sue doti naturali e delle altre leggi della natura cui sottostà, la persona può risolversi in attività, anelito all'autonomia, capacità di giudizio e scelta. E questo nonostante tutto, anzi, in virtù e a partire dalle condizioni in cui è gettato. Un momento di lezione frontale ci permette di puntualizzare questo importante concetto che apre insieme a quanto afferma il filosofo circa la definitezza e infinitezza della persona umana. Per esplicitare questa tesi proponiamo agli alunni uno spezzone tratto dal film *Gattaca. La porta dell'universo*<sup>67</sup>, di Andrew Niccol. In un futuro dove il ruolo rivestito da ognuno dipende interamente dal suo patrimonio genetico, si narra la storia di un giovane che, pur di realizzare il suo sogno di diventare cosmoneuta, riesce a fingersi un'altra persona. Solo l'incontro con una ragazza di cui si innamora lo porterà a sottrarsi alla finzione in cui è caduto. Lo spezzone considerato è quello in cui la giovane porge al protagonista un suo capello perché dall'analisi del DNA questi possa decidere se lei è un individuo evolutivamente vantaggioso. Il protagonista sceglie di lasciarlo sfilare via dal vento, a sottolineare come lui creda che l'uomo non sia soltanto il suo DNA. Lasciamo quindi un quarto d'ora al libero commento della sequenza da parte degli alunni. A conclusione sottolineiamo come, per Pareyson, parlare della persona significhi attribuirle questa libertà che lo spezzone considerato ci ha suggerito.

## II ora

La libertà individuata da Pareyson si declina nella capacità di una persona di assumersi ideali di comportamento a cui conformarsi, regole d'azione o modelli morali. Rivolgiamo quindi agli studenti le seguenti domande: come noi uomini viviamo e sperimentiamo questa libertà? Non c'è quasi sempre una distanza tra quello che siamo e ciò cui aspiriamo? Il compito che ci siamo prefisso e i nostri limiti? Il valore che vogliamo incarnare e gli errori che commettiamo nel cercare di realizzarlo? Non siamo alle volte confusi in una scelta? Indecisi circa quale valore far prevalere? Nello stimolare gli alunni alla discussione proponiamo l'immagine provocatoria di un teatro delle marionette<sup>68</sup>, a sottolineare la battaglia interiore in cui la persona compie la sua esistenza. Dopo una breve ricognizione della durata di una ventina di minuti attraverso le diverse opinioni e risposte degli studenti, proponiamo la lettura del paragrafo intitolato *Libertà e necessità*<sup>69</sup>, a sottolineare come, per Pareyson, l'intima esigenza di trovare la coincidenza tra dovere, compito (attraverso la dedizione) e ideale (realtà a cui si aspira) realizza una difficile coerenza interna della persona, la quale, ancor prima che maschera (come vorrebbe la sua etimologia), si trova ad essere una molteplicità di maschere, caratteri o persone all'interno di una stessa vita. Commentando questo paragrafo – non dimenticando di evidenziare la

---

<sup>66</sup> *Esistenza e persona*, p. 197. (Allegato n° 31).

<sup>67</sup> A. Niccol, *Gattaca. La porta dell'universo*, USA 1997. Durata dello spezzone: min. 1,5. Agli alunni viene fornita una breve scheda del film. (Allegato n° 32).

<sup>68</sup> Allegato n° 33.

<sup>69</sup> *Esistenza e persona*, p. 199. (Allegato n° 31).

vicinanza col pensiero di Mounier - sottolineiamo come, per l'autore, la libertà del nostro agire e programmarci in vista di un fine poggia sulla passività della situazione storica in cui viviamo, al punto che potremmo raccontare noi stessi come una molteplicità di individui in viaggio verso la propria forma.

A questo punto introduciamo il successivo snodo tematico del pensiero di Pareyson sollevando alcune domande che hanno unicamente la funzione di catturare l'attenzione degli studenti: su che cosa si radica, secondo Pareyson, questa passività della situazione storica in cui siamo gettati? Potrebbe questa risolversi in attività, in possibilità di libertà se non rimandasse ad un orizzonte più vasto di quella che è la semplice intimità della persona? Nel richiamare agli studenti questo tema proponiamo la lettura guidata di un breve passo di *Esistenza e persona*<sup>70</sup> che ci permette di introdurre a quella imprescindibile collocazione metafisica che descrive la persona come apertura e rapporto originario con l'essere. Per esplicitare le tesi di Pareyson proponiamo una sequenza di immagini<sup>71</sup>: dalla foto che rappresenta un lungo corridoio illuminato dal sole in cui ogni finestra riflette la sua sagoma sul pavimento illuminando in modo peculiare l'interno, alla foto che mostra delle finestre, questa volta inquadrare dall'esterno, sui cui vetri si riflette in modi diversi lo stesso cielo; da una foto che rappresenta una serie di pozzanghere a quella che mostra i giochi di luce di un caleidoscopio. Su quale cielo si affacciano le finestre di quel palazzo? Per cosa si distingue una pozzanghera dall'altra? Per la sua forma o per il cielo che vi si specchia? Di cosa sono il riflesso i mille colori di un caleidoscopio? Queste semplici domande devono stimolare gli alunni ad individuare il carattere per così dire "personale" con cui ogni finestra, pozzanghera o riflesso si fa interprete della medesima luce, del medesimo cielo. Lasciamo quindi una decina di minuti al commento delle immagini proposte. A questo punto proponiamo la lettura di un brano di *Esistenza e persona*<sup>72</sup>. Il brano ci permette di puntualizzare, tramite lezione frontale, il rapporto di autorelazione ed eterorelazione che coinvolge la persona e l'essere. Secondo Pareyson, l'essere è in rapporto con l'uomo solo in quanto l'uomo è rapporto con l'essere, ossia l'essere si dà all'uomo solo all'interno di quel rapporto con l'essere che l'uomo è. Sottolineiamo dunque come, sulla scorta di queste riflessioni, negli sviluppi successivi del nostro, la persona venga individuata come "originaria apertura all'essere" e come "organo della verità" chiamato a intrattenere un colloquio, un "confilosofare" con ogni altro soggetto. La verità si manifesta così in un'inarrestabile ulteriorità, per cui essa si consegna alle più diverse prospettive solo in quanto non si identifica con nessuna. A commento finale di questo rapporto personale intrattenuto dalla verità o dalla trascendenza con la persona, proponiamo una sequenza tratta dal film *Lo specchio*<sup>73</sup> di Andrei Tarkovski. La sequenza mostra una macchia di foresta che lentamente viene attraversata da un vento che scuote ad una ad una le foglie andando a rifrangersi immutato eppure sempre diverso in ogni angolo. La sequenza si conclude sul fermo immagine di una citazione tratta dall'episodio di Elia al monte Oreb: "Un vento impetuoso e forte da fondere le montagne e spezzare le pietre andava davanti al Signore: non era nel vento il Signore. E dopo il vento, un terremoto: non era nel terremoto il Signore. E dopo il terremo-

---

<sup>70</sup> *Ivi*, p. 235. (Allegato n° 34).

<sup>71</sup> Allegato n° 35.

<sup>72</sup> *Ivi*, pp. 241-243. (Allegato n° 36).

<sup>73</sup> A. Tarkovski, *Lo specchio*, URSS 1974. Durata dello spezzone: sec. 58. Agli alunni viene fornita una breve scheda del film. (Allegato n° 37).

to, un fuoco: non era nel fuoco il Signore. E dopo il fuoco, una voce, un sussurro sottile" (*Libro dei Re*, 18-19.)

Lasciamo dunque agli alunni come compito extrascolastico quello di descrivere questa personale partecipazione alla verità e alla trascendenza proposta da Pareyson. Nel fare questo possono considerare i linguaggi e le forme espressive più diverse: da immagini quali quelle utilizzate a lezione, a spezzoni cinematografici, ma anche poesie o intere opere letterarie. L'elaborato consisterà in un opportuno commento scritto all'opera, immagine, film considerati della lunghezza massima di due facciate di foglio a protocollo. Ricordiamo agli alunni che i loro elaborati verranno raccolti all'inizio della prossima lezione per essere valutati e quindi restituiti durante la lezione successiva.

## 5. Lezione IV (2 ore)

### Edith Stein. Per una fenomenologia della persona

#### I ora

Il fine della lezione è quello di presentare il significativo apporto alla Filosofia della Persona che nel corso del Novecento si è espresso nel contesto della fenomenologia tedesca e precisamente in riferimento al pensiero di Edith Stein. Ancor prima di delineare un sintetico ritratto biografico della Stein, proponiamo agli studenti un brano tratto da *La struttura della persona umana*<sup>74</sup> nel quale la pensatrice spiega quale caratteristica dovrà avere il metodo utilizzato nell'avvicinare la persona. Nel leggere con gli alunni questa pagina sottolineiamo in essa i principali tratti dell'approccio fenomenologico e accenniamo succintamente alla figura di Edmund Husserl, maestro della Stein e iniziatore del metodo fenomenologico. Dopo aver dedicato non più di una ventina di minuti a riconoscere i tratti di questo metodo che punta alle cose stesse e quindi alla loro intima struttura (ricorrendo ad uno sguardo rispettoso e privo di pregiudizi), evidenziamo le tre tappe, dal basso verso l'alto, entro cui la Stein scandisce la sua ricerca; tappe corrispondenti alle tre ontologie regionali del *corpo proprio*, dell'*anima* e dello *spirito*<sup>75</sup>. Un ulteriore momento di lezione frontale dedicato alla figura della celebre filosofa discepola di Husserl e tragicamente morta ad Auschwitz deve evidenziare soprattutto l'origine del suo interesse al tema della persona. L'esperienza come insegnante della Stein ai tempi del suo incarico presso l'Istituto superiore di pedagogia a Münster nel 1932 sottolinea infatti la marcata vocazione pedagogica della sua ricerca, là dove per la fenomenologia, formazione ed educazione hanno il dovere di cogliere l'essere umano nella sua totalità di corpo vivente e anima.

Nell'introdurre quindi la prima delle tre ontologie regionali individuate dalla Stein, quella dedicata al *corpo*, prendiamo le mosse da alcune immagini<sup>76</sup> e chiediamo agli alunni di descrivere quali diverse concezioni del corpo esse ci suggerir-

---

<sup>74</sup> *La struttura della persona umana*, p. 66. (Allegato n° 38).

<sup>75</sup> La suddivisione non rimanda all'idea che queste realtà siano l'una separata dall'altra. Nella prospettiva fenomenologia esse rappresentano soltanto ontologie regionali, modi di presentarsi di ciò che intendiamo come persona i quali si complicano.

<sup>76</sup> Allegato n° 39.

scono. Una prima immagine evoca la concezione orfica del corpo inteso come prigione; quindi un'altra richiama al modello del corpo inteso come strumento dell'anima e al corpo cartesianamente inteso come automa, impersonato oggi dal più moderno *robot*. Un'ulteriore immagine ricorda invece la concezione del corpo inteso come luogo di peccato e perdizione. Dopo aver dedicato una decina di minuti ad individuare con gli alunni questi diversi "sguardi" sul corpo muoviamo loro le seguenti domande: al di là delle teorie che possiamo di volta in volta formulare o richiamare, come si presenta il corpo nella sua datità? Qual è il modo di presentarsi a noi del nostro corpo? Queste domande ci permettono di introdurre gli alunni nel senso più proprio dell'approccio fenomenologico che abbiamo presentato. Dopo aver dedicato una ventina di minuti alle risposte degli alunni proponiamo la lettura di alcuni passi de *Il problema dell'empatia*<sup>77</sup> che ci permettono di individuare quelle che per la Stein sono alcune fondamentali caratteristiche del corpo. Si vede infatti come esso sia innanzitutto *Körper*, un'entità fisica come le altre, sebbene non si abbia mai la possibilità di esperirlo come tale ma tutt'al più ci si può sforzare di immaginarlo tale nel momento in cui non sarà più corpo vivo. Il commento guidato da parte del docente permette di sottolineare come la Stein, pur facendo lo sforzo di considerare il corpo cosa fisica, solo fino ad un certo punto lo descrive come paragonabile agli altri oggetti del mondo. A differenza degli altri oggetti infatti il corpo si dà in apparizioni molto limitate e non esaustive, ad esempio: pur ammettendo che la testa possa ruotare su se stessa, gli occhi non saranno mai in grado di guardarsi; diversamente dal modo di darsi degli altri corpi, leggiamo poi come il corpo: "è sempre qui, mentre tutti gli oggetti sono sempre là"; in altre parole è una realtà dalla quale non mi posso allontanare. Queste semplici osservazioni ci servono per mostrare agli studenti come il modo di essere materia del nostro corpo sia qualcosa che ci coinvolge da vicino in modo del tutto particolare.

## II ora

A questo punto rivolgiamo agli studenti alcune domande: qual è la caratteristica fondamentale del corpo? Quando assaggiamo un buon cibo, ascoltiamo una musica, in quali termini entra in gioco la nostra corporeità? Di cosa si fa tramite? Dopo una breve ricognizione attraverso le diverse tesi formulate dagli studenti, indichiamo l'altro aspetto essenziale del corpo evidenziato dalla Stein: quello che lo individua come una realtà che ha e che prova sensazioni, definita dalla filosofa nei termini di *Leib*. Tramite un momento di lezione frontale evidenziamo come per la fenomenologa descrivere la sfera delle sensazioni significa necessariamente specificare a quale tipo di causalità sia sottesa. Proponiamo agli studenti la lettura di un brano tratto da *Il problema dell'empatia*<sup>78</sup>. Vi leggiamo come, secondo una tesi piuttosto diffusa al tempo della Stein, la causalità che si riscontra nell'ambito psichico è la stessa di quello meccanico-naturale e dunque anche l'essere umano sarebbe sottoposto alla necessità naturale. Contro questa tesi sottolineiamo come la Stein individui nella forza psichica della persona quel qualcosa che si aggiunge all'eccitazione causata da uno stimolo. È infatti importante evidenziare come, per la fenomenologa, l'essere umano abbia la capacità di produrre impulsi da se stesso.

---

<sup>77</sup> *Il problema dell'empatia*, pp. 124-125. (Allegato n° 40).

<sup>78</sup> *Ivi*, pp. 137-138. (Allegato n° 41).



A partire da queste tesi sottoponiamo agli studenti alcune immagini<sup>79</sup> che ci aiutano ad introdurre gli sviluppi dell'analisi della Stein. Alcune mostrano volti appartenenti a persone comuni (volti tristi o sorridenti, corrucciati o spaventati); altre mostrano l'espressività di due ballerini di tango e la presenza scenica di un attore di teatro. Rivolgiamo quindi agli studenti le seguenti domande: cosa rende questi volti diversi da un qualsiasi altro oggetto, o se si vuole, da un manichino di plastica, che pure riproduce sembianze umane? Cosa ci colpisce in un passo appassionato di tango? Qual è la caratteristica di un bravo attore? Queste domande aprono ad una ventina di minuti di riflessione e commento il cui intento è quello di preparare alla lettura di un significativo passo<sup>80</sup> nel quale la Stein individua il corpo vivente come profondamente intessuto di psichicità: un *medium* attraverso cui passa tutto ciò che noi sentiamo, quella "casa" ove si manifesta l'anima o lo spirito di una persona. Un breve momento di lezione frontale dovrà quindi sottolineare nuovamente come nel fenomeno dell'espressione intessuta di psichicità la fenomenologia non veda i sentimenti come "complessi di sensazioni organiche" causalmente condizionato, ma piuttosto come ciò che il vissuto provoca nelle funzioni del corpo proprio, realizzando l'efficacia sulla natura fisica.

Un successivo momento di lezione frontale della durata di un quarto d'ora serve per accennare nel contesto di quali riflessioni vada collocato il discorso circa l'espressività dei vissuti psichici della persona. È infatti sul fondamento di questa manifesta psichicità che si colloca il discorso della Stein sull'empatia intesa come un immediato mettersi in relazione agli altri con cui viviamo, scambiamo gioie, dolori, sofferenze, idee, paure.<sup>81</sup>

La riflessione fin qui svolta apre a quella che fin dallo studio sull'empatia la Stein individuava come "la parte svolta con maggiore amore e passione", ossia quella dedicata alla persona intesa come soggetto spirituale e protagonista di atti spirituali. Per esplicitare il pensiero della fenomenologa proponiamo agli alunni alcune immagini<sup>82</sup>: un ritratto di Gandhi, uno di Madre Teresa di Calcutta, uno di Oscar Schindler; quindi i ritratti di alcuni celebri artisti e scienziati, antichi e contemporanei, quali Michelangelo, Galileo, Einstein. Al di là di individuarli come soggetti dotati di un corpo capace di esprimere una psichicità, cosa intendiamo quando parliamo dello spirito che ha animato le loro gesta? A cosa ci riferiamo quando aspiriamo a rifarci al loro esempio? In particolare, rivolgiamo agli studenti le seguenti domande: cosa intendiamo quando parliamo di Spirito? Dove si manifesta lo Spirito? Dopo una breve ricognizione della durata di un quarto d'ora tra le ipotesi formulate dagli studenti, richiamiamo a quanto sopra accennato circa il fatto che "la coscienza si mostra alla nostra esperienza non solo come causalmente condizionata ma come ciò che costituisce un oggetto e che perciò esce dal rapporto di natura per porsi di fronte ad essa", e puntualizziamo come proprio questo sia ciò che la Stein individua come "esperienza dello Spirito in noi". Sottolineiamo quindi come, per la fenomenologia, il mondo dello spirito è il mondo dei valori e delle motivazioni pro-

---

<sup>79</sup> Allegato n° 42.

<sup>80</sup> *Ivi*, pp. 139-140. (Allegato n° 43).

<sup>81</sup> Le riflessioni della Stein sul fenomeno dell'empatia richiederebbe un ulteriore approfondimento che però esulerebbe dagli intenti del presente lavoro. Basti qui ricordare come quella che per noi qui rappresenta un punto d'arrivo, di fatti è centrale nelle riflessioni della fenomenologa tanto da dedicare ad essa la sua tesi di laurea.

<sup>82</sup> Allegato n° 44.

fonde che ispirano le ricerche, le scelte e i comportamenti della persona. Lo spirito è apertura a se stessi ed al mondo secondo i gradi più diversi: da quelli più bassi ai più alti atti razionali del pensiero teoretico e della creazione artistica, dell'azione etico sociale. Un breve paragrafo tratto da *Essere finito e Essere eterno*<sup>83</sup>, ci permette di mostrare come per la Stein la sfera dello spirituale venga a coincidere con quell'uscita da sé, quella husserliana intenzionalità verso l'altro, come partecipazione intima alla sua vita spirituale, ma anche come un vero esprimersi e strutturarsi nello spazio fuori di sé rimanendo intimamente in sé.

Concludiamo dunque la lezione ritornando là da dove eravamo partiti per chiedere a ciascun alunno il compito extrascolastico di elaborare una riflessione scritta sul significato attribuito al corpo dalla nostra società. Quale immagine del corpo e dunque quale valore del corpo sembra restituirci il mondo in cui viviamo? Questo l'interrogativo al quale gli alunni devono rispondere con un elaborato della lunghezza massima di tre facciate di foglio a protocollo. Gli elaborati dovranno essere consegnati al docente per essere valutati e quindi restituiti durante la lezione successiva.

## **V) VERIFICA E VALUTAZIONE**

### **I) Alunno:**

a) al termine del progetto viene rilasciato ad ogni alunno un attestato di presenza e partecipazione costruttiva. Per tale attestato è richiesta la partecipazione ad almeno 2/3 delle lezioni.

b) viene inoltre rilasciato un attestato con valutazione dell'originalità, della correttezza e della profondità dei lavori extrascolastici assegnati, oltre alla loro capacità di restituire il senso dei diversi approcci filosofici.

c) è inoltre prevista un'opportuna verifica finale per stabilire il conseguimento degli obiettivi formativi in vista della certificazione del credito scolastico.

### **II) Progetto:**

Per facilitare una pratica riflessiva sulla riuscita del progetto è prevista una valutazione dello stesso formulata da ciascun alunno in busta chiusa.

---

<sup>83</sup> *Essere finito e Essere eterno*, p. 255. (Allegato n° 45).





Parole ed espressioni chiave:

---

---

---

---

Brano B

«[...] intende fondare filosoficamente la persona. La risonanza metafisica della situazione in cui l'io è gettato a vivere, la libertà per cui l'individuo si forma e si trasforma nei suoi lineamenti spirituali, la dignità con cui la persona si afferma, al di sopra della particolarità labile ed effimera, in una validità irripetibile ed essenziale [...] la decisa polemica contro l'anonimia, in cui l'uomo è non persona ma individuo, non unico, ma uno dei molti, non "io", ma "si"; il richiamo dell'esistenza genuina, l'appello al destino radicale e profondo, il dovere, per ciascuno d'essere se steso e solo se stesso.»

Autore e corrente filosofica:

---

Parole ed espressioni chiave:

---

---

---

---

Brano C

«Tutto avviene come se la mia Persona fosse un centro invisibile a cui tutto si riporta; bene o male essa si manifesta attraverso taluni segni come un ospite segreto dei minimi gesti della mia vita, ma non può cadere direttamente sotto lo sguardo della mia coscienza. Colui che non sa vedere se non le cose invisibili non riuscirà mai ad impossessarsi della persona, neanche con le parole, perché le parole sono fatte per un linguaggio impersonale. La persona si annuncerà agli altri come il residuo vivente di tutte le loro analisi e si rivelerà quando essi saranno più attenti alla loro vita interiore. [...] Essa è al di là, al di là della coscienza e al di là del tempo, è un'unità data, non costruita, più vasta delle visioni che io ne ho, più intima delle ricostruzioni da me tentate. Essa è una presenza in me.»

Autore e corrente filosofica:

---

Parole ed espressioni chiave:

---

---

---

---

---

Brano D

«Vorrei qui mettere in gioco le ricerche contemporanee sul linguaggio, l'azione, il racconto, che possono dare alla costituzione etica della persona un sostegno [...] Ho designato quattro piani, o quattro strati: linguaggio, azione, racconto, vita etica. D'altronde, si dovrebbe più correttamente parlare di: uomo parlante, uomo agente (e aggiungerei uomo sofferente) uomo narratore e personaggio del suo racconto di vita, e infine uomo responsabile».

Autore e corrente filosofica:

---

Parole ed espressioni chiave:

---

---

---

---

---

7) Spiegare il significato del corpo inteso come *Körper* e *Leib*, così come emerge dalle riflessioni della Stein.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Griglia di valutazione della verifica finale

<b>Giudizio</b>		<b>Descrizione</b>
Eccellente	10	Possiede in modo completo, analitico e approfondito la complessità dei temi affrontati. Riconosce con autonomia le caratteristiche del pensiero dei diversi autori e delle correnti analizzate ponendoli nel loro contesto storico e culturale. Riconosce e sa analizzare i testi che gli vengono proposti. Espone con chiarezza e con spiccata capacità argomentativa.
Ottimo	9	Possiede in modo completo, analitico e approfondito la complessità dei temi affrontati. Riconosce con rapidità i tratti di fondo delle correnti e degli autori analizzati. Rielabora gli argomenti, conosce e sa analizzare i testi proposti.
Buono	8	Possiede in modo completo e analitico la complessità delle conoscenze richieste. Sa riconoscere il pensiero dei diversi autori. Conosce i testi, espone con chiarezza e sa rielaborare quanto appreso.
Discreto	7	Possiede le conoscenze richieste circa il pensiero dei diversi autori e delle correnti analizzate. Compone gli elementi di un argomento in modo autonomo, espone con correttezza e proprietà di linguaggio. Mostra una lettura abbastanza attenta dei brani proposti.
Sufficiente	6	Possiede solo gli elementi minimi circa il pensiero dei diversi autori e delle correnti analizzate. Espone in modo semplice e senza proprietà dei termini. Mostra una lettura sufficiente dei brani proposti.
Insufficiente	5	Possiede solo in parte gli elementi minimi circa il pensiero dei diversi autori e delle correnti analizzate. Espone in modo difficoltoso e scor-

		retto. Mostra una lettura superficiale dei brani proposti.
Gravemente insufficiente	4	Non possiede gli elementi minimi circa il pensiero dei diversi autori e delle correnti analizzate. Espone in modo molto confuso e scorretto. Non mostra alcuna conoscenza dei brani.
Del tutto insufficiente		Non possiede nessuna delle conoscenze richieste. Non sa esporre gli argomenti proposti. Non mostra alcuna conoscenza dei brani proposti.

#### Criteria per la valutazione dei lavori extrascolastici

Nel valutare i lavori extrascolastici assegnati agli alunni si terrà conto:

- a)** della creatività con cui ogni studente sceglierà di svolgere il proprio lavoro,
- b)** della correttezza del lavoro svolto in riferimento ai contenuti della lezione,
- c)** della precisione nel seguire le indicazioni fornite dal docente.



Anno scolastico \_\_\_\_\_

Valutazione del progetto:

## **La Filosofia della Persona.**

### **Un percorso attraverso le grandi correnti del '900**

Il numero di ore cui ho partecipato è \_\_\_\_\_

**N.B.:** i quesiti 1 e 2 prevedono una sola risposta. Mentre nei quesiti 3, 4 e 5 l'alunno risponda SI o NO per ciascuna delle affermazioni elencate.

#### **1) Ho trovato il progetto:**

molto interessante

abbastanza interessante

non interessante

#### **2) Il progetto:**

ha risposto pienamente alle mie aspettative

ha risposto sufficientemente alle mie aspettative

non ha risposto alle mie aspettative

#### **3) Penso che il progetto:** Si No

abbia fornito degli elementi per riflettere sulla società in cui vivo

abbia arricchito la mia formazione non solo scolastica

sia riuscito nell'introdurre alcune significative correnti filosofiche del '900

#### **4) La partecipazione richiesta al progetto mi è sembrata:**

impegnativa

creativa

di tipo passivo

#### **5) Consigliaresti la partecipazione al progetto ad un tuo amico?**

Si No

## **BIBLIOGRAFIA**

Emmanuel Mounier

E. Mounier, *Il Personalismo*, AVE, Roma 2004.

E. Mounier, *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Edizioni Comunità, Milano 1955.

## **Studi critici**

Aa. Vv., *Mounier, trent'anni dopo*, Vita e Pensiero, Milano 1981.

M. Toso – Z. Formella – A. Danese [a cura di], *Emmanuel Mounier: persona e umanesimo relazionale*, vol. II: *Mounier e oltre*, LAS, Roma 2005.

A. Danese, *Unità e pluralità. Mounier e il ritorno della persona*, Città Nuova, Roma 1984.

M. Montani, *Il messaggio personalista di Emmanuel Mounier*, Ed. di comunità, Milano 1959.

A. Rigobello, *Il personalismo*, Città Nuova, Roma 1975.

Paul Ricoeur

P. Ricoeur, *La persona*, Morcelliana, Brescia 1998

P. Ricoeur, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993.

P. Ricoeur, *La memoria, la storia e l'oblio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003

### **Studi critici**

D. Jervolino, *Introduzione a Ricoeur*, Morcelliana, Brescia 2003.

D. Jervolino, *Il Cogito e l'ermeneutica. La questione del soggetto in Ricoeur*, Proccaccini, Napoli 1984.

Luigi Pareyson

L. Pareyson, *Studi sull'esistenzialismo*, Sansoni, Firenze 1943.

L. Pareyson, *Esistenza e Persona*, Il melangolo, Genova 1985.

### **Studi critici**

M. Musaio, *Interpretare la persona. Sollecitazioni pedagogiche nel pensiero di Luigi Pareyson*, La Scuola, Brescia 2004.

G. Riconda, C. Ciancio, *Il pensiero di Luigi Pareyson nella filosofia contemporanea*, Trauben, Torino 2000.

G. Riconda, *Esistenzialismo, ermeneutica e pensiero tragico: la proposta speculativa di Luigi Pareyson*, Schena, 1992.

F. Tomatis, *Pareyson. Vita, filosofia, bibliografia*, Morcelliana, Brescia 2003.

Edith Stein

E. Stein, *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma 2003.

E. Stein, *Il problema dell'empatia*, Edizioni Studium, Roma 1985.

E. Stein, *Essere finito e Essere eterno*, Città Nuova, Roma 1988.

## **Studi critici**

L. Boella, A. Buttarelli, *Per amore di altro: l'empatia a partire da Edith Stein*, Cortina, Milano 2000.

*La persona: apparenza e realtà: testi fenomenologici, 1911-1933*, a cura di Roberta de Monticelli, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.

A. M. Pezzella, *L'antropologia filosofica di Edith Stein, indagine fenomenologia della persona umana*, Città nuova, Roma 2003.

## **Testi ulteriormente consultati**

G. Agnisola, *Persona come noi. Parla il filosofo Paul Ricoeur*, in "Avvenire", 24 giugno 2001.

A. Huxley, *Il mondo nuovo. Ritorno al mondo nuovo*. Mondadori, Milano 2007.

J. Maritain, *La Persona e il bene comune*, Morcelliana, Brescia 1995.

E. Peroli, *Essere persona. Le origini di un'idea tra grecità e cristianesimo*, Morcelliana, Brescia 2006.

M. Scheler, *La posizione dell'uomo nel cosmo*, FrancoAngeli, Milano 2007.

M. Scheler, *Philosophische Weltanschauung*, Berna 1954.

M. Zambrano, *Persona e democrazia. La storia sacrificale*, Mondadori, Milano 2000.

ALLEGATI CARTACEI RELATIVI AL PROGETTO

Lezione introduttiva

**Il valore imprescindibile della persona**

**Allegato n° 1**



## Allegato n° 2

### Schindler's List (Scheda film)

Titolo originale: Schindler's List

Nazione: Usa

Anno: 1993

Genere: Drammatico

Durata: 195'

Regia: Steven Spielberg

Cast: Liam Neeson, Ben Kingsley, Ralph Fiennes, Caroline Goodall, Jonathan Sagall, Embeth Davidtz, Malgoscha Gebel.

Produzione: Branko Lustig, Gerald R. Molen, Steven Spielberg.

Distribuzione: UIP

Trama: *Chiunque salvi una vita, salva il mondo intero. La Lista è la vita.*

Oskar è un venduto ai tedeschi. Almeno questo è ciò che appare. Li frequenta nei locali notturni. Beve birra. E scherza con loro. Persecutori. Carcerieri. Antisemiti senza pace. E' un industriale. Sta bene economicamente. E sembra necessiti di manodopera per le sue fabbriche. Servono uomini subito. Per un'industria di pentole. Dai suoi *amici* tedeschi si fa dare un centinaio di prigionieri. Non costano e possono essere sfruttati. Ma dietro quest'atteggiamento vile, si nascondono ben altre intenzioni. Un cuore grande. Una generosità illimitata. Una nuova speranza per quella gente. Ridotta a pelle e ossa. Occhi scarni. Spenti. Rassegnati. In una mesta, interminabile, attesa della fine. E come cornice, quell'odore acre dei forni. Quelle grida disperate. Di amici di sventura a cui è toccato prima di te...Forse Oskar Schindler aveva da sempre la Lista come obiettivo. O forse l'idea gli è venuta incrociando lo sguardo assente di quei prigionieri maltrattati. Questo nessuno può saperlo. Di certo, grazie a quella fabbrica di pentole, comincia il miracolo. Inizia a compiersi la missione di Oskar. La sua opera di libertà.Tra quelle immagini orrende. La paura. L'orrore. Per qualcuno compare la speranza. Nel clima di morte che si respira in quei lager s'insinua una magia. Oskar Schindler riesce a compilare una lista di quasi milleduecento condannati. A dar loro la libertà. A dar vita alla sua leggenda...

Il film, di altissima qualità, è tratto dal libro di Thomas Keneally. Racconta la vera storia di Oskar Schindler. Un industriale tedesco che, nel 1938, si lega ai militari oppressori. Per compiere un'incredibile missione. *Compra* e salva la vita di quasi milleduecento ebrei. Destinati a morte certa nel campo di sterminio di Auschwitz. È un film memoria. Un documento opera d'arte. Il regista **Steven Spielberg**, che si è meritato l'Oscar, utilizza il bianco e nero. Più efficace per certe immagini. Ispirate ai documenti dell'epoca. Restano cult, certi tocchi da maestro, fotogrammi simbolici e pesanti. Come il fumo nero che si leva alto nella notte, dal campo polacco. Questo basta al telespettatore per capire l'orrore di Auschwitz. Puntuale e rigorosa, la caratterizzazione dei personaggi. Fra tutti quella del più crudele, Amon Goeth, comandante delle SS, alias **Ralph Fiennes**. Spietato assassino, solo per gioco, di

centinaia di ebrei. La bravura di Spielberg sta nel sottolineare certi suoi aspetti tragicomici. Grotteschi. È un grande film. Si guadagna sette Oscar. Oltre a quello di Spielberg, infatti, la statuetta è stata assegnata per il Miglior Film, Migliore Direzione Artistica, Miglior Fotografia, Miglior Colonna Sonora, Miglior Sceneggiatura, Miglior Montaggio. Oltre a diverse Notion: a Liam Neeson come Miglior Attore e a Ralph Fiennes come Miglior Attore non protagonista; oltre a quelle per il Miglior Trucco, Migliori Costumi, Miglior Suono. Tra le curiosità di questa pellicola, un illustre e motivato rifiuto: quello di Martin Scorsese, perché riteneva dovesse esserci la mano di un ebreo, dietro la macchina da presa. Spielberg, invece, non ha girato le immagini all'interno del Campo: lo ha fatto ricostruire. Mentre lo straordinario Ralph Fiennes ha messo su ben tredici chili per colpa di tutta la birra bevuta. Il titolo contiene un doppio senso: in inglese significa *la lista di Schindler*. In yiddish *il trucco di Schindler...*

### **Allegato n° 3**

«Ma caro il mio ragazzo!» Il Direttore si voltò rapidamente verso di lui. «Non vedete! Non vedete!» Alzò la mano: la sua espressione era solenne. «Il Processo Bokanovsky è uno dei maggiori strumenti della stabilità sociale!» «Maggiori strumenti della stabilità sociale». Uomini e donne tipificati; a infornate uniformi. Tutto il personale di un piccolo stabilimento sostituito dal prodotto di un unico uovo bokanovskificato. «Novantasei gemelli identici che lavorano a novantasei macchine identiche!» La voce era quasi vibrante d'entusiasmo. «Adesso si sa veramente dove si va. Per la prima volta nella storia.» Citò il motto planetario: «comunità, identità, stabilità». Grandi parole. «Se potessimo bokanovskificare all'infinito, l'intero problema sarebbe risolto.»

Risolto per mezzo di individui Gamma tipificati, di Delta invariabili, di Epsilon uniformi. Milioni di gemelli identici. Il principio della produzione in massa applicato finalmente alla biologia.»

### **Allegato n° 4**

«Invece la persona non è un oggetto. Essa anzi è proprio ciò che in ogni uomo non può essere trattato come un oggetto. Ecco il mio vicino. Egli ha del proprio corpo un sentimento singolare, che io non posso provare; ma io posso esaminare questo corpo dall'esterno, osservarne gli umori, le eredità, la forma, le malattie; trattarlo in breve, come materia del sapere fisiologico, medico, ecc. quest'uomo è un funzionario, e c'è uno statuto del funzionario, una psicologia del funzionario che io posso studiare sul suo caso, benché queste cose non siano lui, nella sua interezza e nella sua realtà comprensiva. Egli è anche, allo stesso modo, un francese, un borghese, oppure un maniaco, un socialista, un cattolico, ecc. Ma non è un Bernard Charter: egli è Bernard Charter. I mille modi diversi in cui lo posso definire come un esemplare di una classe mi aiutano a comprenderlo e soprattutto ad utilizzarlo, a sapere come comportarmi praticamente con lui. Ma tutte queste cose non sono che sagome ritagliate, di volta in volta su di un aspetto della sua esistenza. Mille fotografie ben accastellate non possono fare un uomo che cammina, pensa e vuole. È un errore credere che il personalismo si limiti a pretendere che, in luogo di trattare gli uomini come oggetti in serie si tenga conto delle loro più minute diversità. Il

“migliore dei mondi” Huxley è un mondo in cui intere legioni di medici e di psicologi si adoperano a condizionare ciascun individuo secondo norme minuziose. E poiché lo fanno dal di fuori e dall'autorità, riducendoli tutti a pure e semplici macchine ben congegnate e conservate, questo mondo superindividualizzato è, nonostante tutto, l'opposto di un universo personale, perché in esso tutto si cataloga, nulla si crea, svanisce l'avventura di ogni libertà responsabile. L'umanità diventa un immenso e perfetto magazzino di fantocci.»

## Allegato n° 5

### Zelig (Scheda film)

Titolo originale: Zelig

Nazione: Usa

Anno: 1983

Genere: Commedia

Durata: 80'

Regia: Woody Allen

Cast: Woody Allen, Mia Farrow, John Buckwalter, Marvin Chazinover, Stanley Swerdlow, Paul Nevens

Produzione: Charles H. Joffe, Jack Rollins

Distribuzione: PIC

Trama: Leonard Zelig è il prototipo dell'emarginato: nato a New York, figlio di una matriarca e di un fallito attore yiddish, è alla perenne ricerca di affetto, di cui è stata priva la sua triste infanzia. Invece di carezze e baci ha ricevuto in sovrabbondanza bastonate: *Mio fratello mi bastonava, mia madre bastonava me e mio fratello. I vicini bastonavano la mia famiglia, mia madre, mio fratello e me...* Questa carenza affettiva porta Zelig a identificarsi psicologicamente e fisicamente con le persone che incontra: è un camaleonte umano. Con un suonatore negro di jazz diventa suonatore di jazz e negro: con dei campioni di baseball diventa anch'egli campione di baseball; diventa obeso con gli obesi, indiano con gli indiani... Diventa sosia perfino del papa (Pio XI) e disturba Hitler mentre arringa una folla di nazisti. Medici e psichiatri si interessano al suo caso e fra tutti, si prende speciale cura di Zelig una giovane psichiatra: Eudora Fletcher. Così Zelig diventa anch'egli psichiatra e sostiene di aver avuto divergenze con Freud. Del caso Zelig si interessano i mass media: nascono i pupazzi Zelig, si balla il *camaleon*. Nel frattempo è intervenuta una sorella di Zelig, che, assieme al suo amante, ha fiutato un'ottima occasione di far soldi, sfruttando il camaleontismo del fratello. E la battaglia per recuperare la normalità e finalmente una propria identità non sarà facile per il povero Leonard... Sotto le vesti di un falso documentario (girato con straordinario *camaleontimo*, è proprio il caso di dirlo, da Gordon Willis) un affascinante apologo sulla ricerca dell'identità e sulla difficoltà di conservarla. Con Zelig (un termine che è entrato nel vocabolario comune) Woody Allen firma uno dei suoi film meno appariscenti e più amari (ma non triste) nel quale è facile ritrovare le ossessioni della sua cultura ebreo-americana, le frec-

ciate alla psicanalisi e le riflessioni morali su un tempo, il nostro, nel quale la diversità sembra essere diventato il peggiore dei mali.

## Lezione I

### **Emmanuel Mounier, padre del personalismo**

#### **Allegato n° 8**

«Il mondo più basso che si possa concepire per degli uomini è quello che Heidegger ha chiamato il mondo del Si (si dice, si fa, ecc.), quello in cui non ci lasciamo agglomerare quando rinunciamo ad essere dei soggetti coscienti e responsabili: il mondo della coscienza sonnolenta, degli istinti senza volto, dall'opinione vaga, del rispetto umano, delle relazioni mondane, delle chiacchiere quotidiane, del conformismo sociale o politico, della mediocrità morale, della folla, della massa anonima, dell'organismo irresponsabile. Mondo arido e senza vita, in cui ogni persona ha provvisoriamente a sé in quanto persona per diventare un qualsiasi, non importa chi, intercambiabile. Il mondo del Si non costituisce né un noi né un tutto. Non è legato a questa o quella forma sociale, è, in tutte un semplice modo di essere. Il primo atto della vita personale è la presa di coscienza di questa vita anonima e la rivolta contro la degradazione che essa rappresenta.»

#### **Allegato n° 9**

«Tutto avviene quindi come se la mia Persona fosse un centro invisibile a cui tutto si riporta; bene o male essa si manifesta attraverso taluni segni come un ospite segreto dei minimi gesti della mia vita, ma non può cadere direttamente sotto lo sguardo della mia coscienza. Colui che non sa vedere se non le cose visibili non riuscirà mai a impossessarsi della persona neanche con le parole, perché le parole sono fatte per un linguaggio impersonale. La persona si annuncerà agli altri come il residuo vivente di tutte le loro analisi e si rivelerà quando essi saranno più attenti alla loro vita interiore. Se noi definiamo personalità questo eterno spostato che in ogni momento è in noi il vicario della persona – cioè un compromesso tra l'individuo, i personaggi e le approssimazioni più sottili della nostra vocazione personale – se, in poche parole, definiamo personalità la sintesi nel presente del lavoro di personalizzazione, la mia persona non coincide con la mia personalità. Essa è al di là, al di là della coscienza e al di là del tempo, è un'unità data, non costruita, più vasta delle visioni che io ne ho, più intima delle ricostruzioni da me tentate. Essa è una presenza in me.»

#### **Allegato n° 10**

«Io tratto il prossimo come un oggetto quando lo tratto come un assente, come un repertorio di dati al mio servizio (G. Marcel) o come uno strumento a mia discrezione; quando lo catalogo arbitrariamente, ciò che, ad essere precisi, significa disperare di lui. Trattarlo come un soggetto, come un essere presente, significa riconoscere che non lo posso definire, classificare che è inesauribile, colmo di speranze, e che egli solo può disporre delle sue speranze: significa fargli credito. Disperare



di qualcuno significa renderlo disperato [...] Si incontra spesso ancora, nei pensieri d'ispirazione personalista, il tema del pudore. Il pudore è il sentimento che la persona ha di non essere pienamente esaudita delle proprie espressioni e di essere insidiata nel suo essere da chi scambierebbe la sua esistenza manifesta per la sua esistenza totale. Il pudore fisico non significa che il mio corpo sia impuro, ma che io sono infinitamente più del mio corpo guardato o colto da altri. Il pudore dei sentimenti che ciascuno di essi mi limita e mi falsa. L'uno e l'altro che io non posso essere in balia né della natura, né degli altri. Non mi confonde il fatto di essere questa nudità o di rappresentare questo personaggio, ma il fatto che sembri che io non sia nient'altro che questo.»

### **Allegato n° 12**

«L'uomo è un corpo allo stesso titolo che è spirito, tutto intero "corpo" e tutto intero "spirito". Dei suoi istinti più elementari: nutrirsi, riprodursi, egli ha fatto delle arti sottilissime: la cucina, l'arte di amare. Ma un mal di testa può aver ragione di un grande filosofo e S. Giovanni della Croce, nelle sue estasi vomitava. I miei stati d'animo e le mie idee sono condizionati dal clima, dalla geografia, dal punto in cui mi trovo sulla superficie terrestre, dalle tracce ereditarie e, andando ancor più oltre, forse dal tempestare fittissimo di raggi cosmici a queste fluente vengono a riannodarsi inoltre le determinazioni psicologiche e collettive posteriori. Non c'è niente in me che non sia mescolato di terra e di sangue. Alcune ricerche hanno mostrato come le grandi religioni seguano gli stessi itinerari delle grandi epidemie. Perché scandalizzarsene? Anche i pastori hanno delle gambe che si adattano agli avvallamenti del terreno [...] Se si vuole spiegare l'umanità bisogna coglierla nel suo vivente operare e nella sua attività globale. Le esperienze di Pavlov sono delle creazioni artificiose di laboratorio: i loro risultati hanno un'apparenza quasi meccanica, perché il soggetto vi è posto in condizioni anch'esse perfettamente meccaniche. L'uomo sfugge invece a tali esperienze: "l'uomo è un essere naturale, ma un essere naturale umano". Ora, l'uomo si caratterizza per una duplice capacità di rompere con la natura. È il solo che conosca questo universo e lo inghiotte, ed è il solo che lo trasformi, pur essendo il meno agguerrito ed il meno potente di tutti i grandi esseri animati. Egli è capace di amare, e ciò è ancora infinitamente di più. Il cristiano agguincerà: è reso capace e collaboratore di Dio. Non bisogna dimenticare i riflessi salivari ma non bisognerebbe più esserne ossessionati.»

### **Allegato n° 13**

«Vocazione, incarnazione, comunione sono le tre dimensioni della persona. La mia persona è in me la presenza e l'unità di una vocazione che non ha limiti nel tempo, la quale mi esorta ad andare indefinitamente al di là di me stesso, e opera attraverso la materia che la rifrange, un'unificazione sempre imperfetta degli elementi che si agitano in me e che bisogna sempre ricominciare da capo. La prima missione di ogni uomo è di scoprire sempre più questo unico numero che designa il suo posto e i suoi doveri nella comunione universale, e di dedicarsi opponendosi alla dispersione della materia, a quest'opera di coinvolgimento, di raccoglimento delle proprie forze. La mia persona è incarnata. Quindi non può mai liberarsi completamente, nelle condizioni in cui si trova, dalla schiavitù della materia. Ma non basta:

non può sollevarsi se non pesando sulla materia. Voler sfuggire a questa legge significa condannarsi in precedenza all'insuccesso; chi vuol essere solo angelo diventa bestia. Il problema non sta nell'evadere dalla vita sensibile e particolare, che si svolge tra le cose, in seno a società limitate, attraverso gli avvenimenti, ma nel trasfigurarla.»

#### **Allegato n° 14**

«La vocazione

Nel raccogliersi per trovarsi, nel dispiegarsi per arricchirsi e ancora ritrovarsi, nel raccogliersi di nuovo attraverso la liberazione del possesso, la vita della persona, sistole e diastole, è la ricerca fino alla morte di un'unità presentita, desiderata e mai realizzata [...]. È necessario scoprire in sé, sotto il cumulo delle distrazioni, anche il desiderio di cercare questa unità vivente, ascoltare a lungo le successioni che essa ci sussurra, avvertirla nella fatica e nella oscurità, senza mai essere certi di possederla. Tutto ciò assomiglia piuttosto ad un richiamo silenzioso, in una lingua che richiederebbe tutta la nostra vita per essere tradotta. È per questo che il termine vocazione gli conviene meglio di qualunque altro.»

#### **Allegato n° 15**

##### **Film Rosso (Scheda film)**

Titolo originale: Trois couleurs: Rouge

Nazione: Francia

Anno: 1994

Genere: Drammatico

Durata: 96'

Regia: Krzysztof Kieslowski

Cast: Irène Jacob, Jean-Louis Trintignant, Frédérique Feder, Jean-Pierre Lorit, Samuel Le Bihan, Marion Stalens, Teco Celio, Bernard Escalon, Juliette Binoche

Produzione: Marin Karmitz

Distribuzione: Academy

Trama: A Ginevra le vicende parallele della modella Valentine (I. Jacob) e di un neolaureato in legge (J.-P. Lorit) che si congiungono soltanto nel finale. L'azione fa perno sull'ambiguo rapporto tra Valentine e un ruvido giudice in pensione (J.-L. Trintignant) che perversamente spia le telefonate dei suoi vicini, ma che, intravista nella ragazza e nel suo generoso impegno verso il prossimo un'occasione di uscire dal tunnel della sua misantropia, si autodenuncia. È il film che chiude la trilogia, scritta con Krzysztof Piesiewicz, sui colori della bandiera francese (rosso = fraternità), virtù che i due autori intendono soprattutto come comunicazione, con tutti i suoi diaframmi e le sue difficoltà. Al di là del suo splendore figurativo, del fascino sonoro e dell'eccellente interpretazione di Trintignant e della magica Jacob, ha la qualità della leggerezza anche nella dialettica tra caso e necessità. E un ottimo e-

sempio di cinema antiautoritario che lascia libero lo spettatore nella lettura e nell'interpretazione di un testo intessuto di rime interne, coincidenze, ripetizioni, rimandi simbolici. Ultimo film di Kieslowski (1941-96).

## **Allegato n° 16**

«La comunicazione fatto primitivo

Il primo movimento che riveli un essere umano nella prima infanzia è un movimento verso gli altri: il bimbo dai sei fino ai dodici mesi, uscendo dalla vita vegetativa, scopre se stesso negli altri, si conosce in alcuni atteggiamenti regolati dallo sguardo altrui. [...] ma il mio corpo è anch'esso quest'occhio spalancato sul mondo, è un me stesso dimenticato. Secondo l'esperienza interiore, la persona ci appare poi come una persona volta al mondo e alle altre persone, senza limiti, confusa con loro, in una prospettiva di universalità. Le altre persone non la limitano, anzi le permettono di essere e di svilupparsi. La prima esperienza della persona è l'esperienza della seconda persona. Il tu, e in lui il noi, precede l'io, o perlomeno l'accompagna. La persona, attraverso il movimento che la fa esistere, si espone. Così essa è per natura comunicabile, è anzi la sola ad esserlo. Bisogna partire da questo fatto primitivo. Come il filosofo che si chiude nel pensiero non troverà mai un'apertura verso l'essere, così colui che si rinchiude nell'io non troverà mai una via verso gli altri. Quando la comunicazione si allenta o si corrompe, io perdo profondamente me stesso: ogni follia è uno scacco al rapporto con gli altri – l'alter diventa alienus, e io divento, a mia volta, estraneo a me stesso, alienato. Si potrebbe quasi dire che io esisto soltanto nella misura in cui esisto per gli altri e, al limite: essere significa amare.»

## **Allegato n° 17**

**Cuore sacro** (Scheda film)

Titolo originale: Cuore sacro

Nazione: Italia

Anno: 2005

Genere: Drammatico

Regia: Ferzan Ozpetek

Cast: Barbora Bobulova, Andrea Di Stefano, Lisa Gastoni, Massimo Poggio,  
Erica Blanc, Camille Dugay Comencini

Produzione: R&C Produzioni

Distribuzione: Medusa

Trama: Irene Ravelli gestisce con efficienza senza scrupoli le aziende immobiliari ereditate dal padre. Due eventi la mettono in crisi. Scopre che in un vecchio palazzo romano di famiglia – da trasformare in condominio- è rimasta intatta la stan-

za dove per anni, reclusa, attese la morte sua madre quando lei era ancora bambina. E incontra Benny, ragazzina ladruncola, che le fa conoscere gli "sgusciati", il mondo dei nuovi poveri e dei poveri più poveri, il sottosuolo umano quasi invisibile di una metropoli. Come nei melodrammi degli anni '50 in cui l'inattendibile si mescola al verosimile, il percorso di Irene alla scoperta di sé stessa e del suo prossimo diventa un viaggio verso la "follia" dell'altruismo estremo.

### **Allegato n° 18**

«1) Uscire da sé. La persona è un'esistenza capace di staccarsi da se stessa, di spodestarsi, di decentrarsi per divenire disponibile agli altri. Per la tradizione personalista l'ascesa della rinuncia a se stessi è l'ascesa centrale della vita personale; soltanto colui che ha prima liberato in tal modo se stesso può liberare gli altri o il mondo. Gli antichi dicevano che bisognava combattere l'amor proprio: noi oggi lo chiamiamo egocentrismo, narcisismo, individualismo.

2) Comprendere. Cessare di pormi dal mio punto di vista per mettermi dal punto di vista degli altri. Ma non cercare me stesso in un altro scelto simile a me né conoscere gli altri attraverso una dottrina generale ma abbracciare la sua singolarità con la mia singolarità in un atto di accettazione e in uno sforzo di fusione. Essere tutto per tutti senza cessare di essere, ed essere me stesso: perché c'è un modo di comprendere che equivale a non amare nulla, e, a non essere più nulla; dissoluzione negli altri, non comprensione degli altri.

3) Prendere su di sé. Assumere il destino, la sofferenza, la gioia, il dovere degli altri, "sentir male al proprio petto".»

## Lezione II

### **Paul Ricoeur. Per un'ermeneutica della persona**

### **Allegato n° 19**

«Ritorna la persona! Non insisto sulla fecondità politica, economica e sociale dell'idea di persona. Mi propongo di richiamare un solo problema: quello della difesa dei diritti dell'uomo, negli altri paesi, o quello dei diritti dei prigionieri e dei detenuti nel nostro paese, o ancora i difficili casi di coscienza posta dalla legislazione di estradizione: come si potrebbe argomentare in ciascuno di questi casi senza rifarsi alla persona? Ma intendo concentrarmi sull'argomento filosofico. Se la persona ritorna ciò accade perché essa resta il miglior candidato per sostenere le lotte giuridiche, politiche, economiche e sociali evocate da altri; voglio dire: un candidato migliore rispetto a tutte le altre entità ereditate dalle bufere culturali sopra ricordate. Rispetto a "coscienza", "soggetto", "io", la persona appare in un concetto sopravvissuto e ritornato a nuova vita.»

### **Allegato n° 20**

## **La leggenda del santo bevitore (Scheda film)**

Titolo originale: La leggenda del santo bevitore

Nazione: Italia

Anno: 1988

Genere: Drammatico

Durata: 125 minuti

Regia: Ermanno Olmi

Cast: Rytger Hauer, Anthony Quale, Sandrine Dumas

Trama: Parigi, 1934. Andreas, un uomo alla deriva che passa le notti sotto i ponti, coperto dai giornali, fa un incontro destinato a cambiare la sua esistenza. Un misterioso benefattore gli offre in prestito 200 franchi chiedendo di restituire la somma nella chiesa di Battignolles, in onore della piccola Santa T  r  se. Andreas, bevitore ma uomo d'onore,   intenzionato a mantenere la promessa ma incontri con il passato, ostacoli e piccoli miracoli si susseguono. Un capolavoro di Ermanno Olmi tratto dalla novella di J. Roth.

### **Allegato n  21**

«La promessa   un atto di discorso tra gli altri: implica solamente la regola costitutiva per la quale affermare "io prometto" significa sottomettersi all'obbligo di fare qualche cosa. Ma questo impegno coinvolge pi  che se stessi. Che cosa  , effettivamente, e che mi obbliga a mantenere la mia promessa? Restare fedeli alla propria promessa significa conservare se stessi nella identit  di colui che ha detto e di colui che domani far .»

### **Allegato n  22**

«[...] in tal modo, si   potuto affermare che una azione   intenzionale nella misura in cui la domanda perch ? richiede come risposta non una causa fisica, ma un motivo psicologico, pi  esattamente una ragione per la quale l'azione   fatta. Rimane la domanda chi? attorno a cui gravitano tutte le pi  insidiose difficolt . Approssimativamente, si pu  dire che la problematica della persona si identifica, nel campo d'azione, con la problematica del chi? (chi ha fatto ci ? Perch ?). Ora, l'attribuzione dell'azione ad un agente si rivela un'attribuzione incomparabile a quella di un predicato al suo soggetto logico;   per questo che, nella teoria dell'azione, si   sovente riservato un termine tecnico, con valenza di neologismo per dire questa attribuzione sui generis:   cos  che si parla di iscrizione per differenziare i rapporti dell'azione al suo agente dalla attribuzione di un predicato ad un soggetto logico.»

### **Allegato n  24**

«Sotto il segno del perdono il colpevole pu  essere ritenuto come capace di qualcosa d'altro che dei suoi delitti e dei suoi errori. Egli potrebbe essere reso alla sua capacit  di agire, e l'azione resa a quella di continuare. Questa capacit  stessa

verrebbe salutata nei minimi atti di considerazione, in cui abbiamo riconosciuto l'incognito del perdono giocato sulla scena pubblica. Infine, la promessa, che proietta l'azione verso l'avvenire, potrebbe impadronirsi proprio di questa capacità restaurata. La formula di tale parola liberatrice, abbandonata alla nudità della sua enunciazione, sarebbe: tu vali molto di più delle tue azioni.»

### **Allegato n° 27**

«Il problema dell'identità personale.

Il problema dell'identità personale costituisce, a mio avviso, il luogo privilegiato di confronto tra i due principali usi del concetto di identità, che ho richiamato più volte senza mai tematizzarli in senso vero e proprio. Vorrei ricordare i termini del confronto: da una parte l'identità come medesimezza (latino: idem; inglese: sameness; tedesco: Gleichheit), dall'altra, l'identità come ipseità (latino: ipse; inglese: selfhood; tedesco: Selbstheit). L'ipseità ho affermato più volte, non è la medesimezza.»

Lezione III

**Luigi Pareyson.**

**Una prospettiva esistenzialista sulla persona**

### **Allegato n° 28**

«L'esistenzialismo intende fondare filosoficamente la persona. La risonanza metafisica della situazione in cui l'io è gettato a vivere, la libertà per cui l'individuo si forma e si trasforma nei suoi lineamenti spirituali, la dignità con cui la persona si afferma, al di sopra della particolarità labile ed effimera, in una validità irripetibile ed essenziale: ecco i motivi in cui si concreta nell'esistenzialismo, l'esigenza personalistica. La decisa polemica contro l'anonimia, in cui l'uomo è non persona, ma individuo, non unico, ma uno dei molti, non "io", ma "si"; il richiamo dell'esistenza genuina, l'appello al destino radicale e profondo, il dovere per ciascuno d'esser se stesso e non solo se stesso; la svalutazione della convenzionalità della comunicazione rispetto all'intimità interpersonale della comunione: tutto questo mostra l'esistenzialismo sollecito di quel raccoglimento che strappa l'interiorità della persona al flusso divoratore del tempo, conferma ancora, cioè, che motivo fondamentale, dell'esistenzialismo è l'esigenza personalistica.»

### **Allegato n° 30**

«I caratteri della persona. 1) Unità e dualità – Fra l'iniziativa che io sono e la situazione in cui mi trovo c'è un rapporto di dualità e di unità. Di dualità perché sono indeducibili l'una dall'altra, e l'iniziativa sempre giudica la situazione trascendendola nello stesso lavoro che imprende intorno ad essa: i dati della situazione diventano oggetti di questo lavoro in quanto sono offerti a me stesso, non dipendono da

me, non posso non constatarli. Ma come tali essi si personalizzano, e non sono più disgiungibili dalla reazione dell'iniziativa, sì che la situazione è già qualificata dall'iniziativa che vi lavora, e diventa l'esistenza storica dell'io. V'è dunque un rapporto di unità perché situazione e iniziativa sono inscindibili. 2) Passività e attività – Come due, iniziativa e situazione sembra che siano attività e passività. La situazione è passività: non dipendono da me la dati della mia situazione, l'irrevocabilità del mio passato, la spontaneità delle mie doti, che sono la mia natura, e quindi necessità cui sottostò. Ma anche l'iniziativa è natura e necessità nella sua struttura, come esigenza e valutazione: come esigenza è dovere e norma, necessità di agire e legge dell'agire, ed io non posso non agire, né posso sottrarmi al riconoscimento del carattere perentorio della legge; come valutazione e giudizio e apprezzamento, ed io non posso non apprezzare, né posso sottrarmi all'inevitabile presenza in ogni mio atto del giudizio che ne determina il valore e lo costituisce già segnato da una valutazione che io stesso, volente o nolente, ne do. Come ho una situazione, uno stato, una dote, così ho il potere della libertà e la facoltà di giudicare: questo avere non me lo sono dato da me, ma l'ho ricevuto: possesso accolto, natura ricevuta, passività dell'io. 3) Libertà e necessità.- In questo processo di materializzazione del dovere si istituisce una differenza tra la persona che si è e la persona che si dovrebbe o vorrebbe essere: anzi, le persone che uno vorrebbe essere sono spesso molte, e successive e sostituibili, sì che in questo senso la persona diventa veramente la maschera, cioè il carattere tipico che si assume o si depone, o si sostituisce, come compito o ideale. Ciascuna di queste maschere ha una sua interna logicità, la quale da necessità logica si cambia in necessità fisica e persino in necessità morale dopo il libero atto con cui la si assume a compito. La plasticità programmata e la materializzazione del dovere diventano così, nel loro sforzo verso la finale coerenza della persona, invenzione di possibilità molteplici, lotta di maschere o caratteri o persone entro la vita stessa della singola persona, libera assunzione d'una necessità che diventa compito e programma.»

## **Allegato n° 32**

### **Gattaca** (Scheda film)

Titolo originale: Gattaca

Nazione: Usa

Anno: 1997

Genere: Thriller

Durata: 96'

Regia: Andrew Niccol

Cast: Ethan Hawke, Jude Law, Uma Thurman, Gore Vidal, Xander Berkeley, Jayne Brook, Elias Koteas, Maya Rudolph

Distribuzione: Columbia Tristar

Trama: In un futuro "non troppo lontano" il mondo è governato dall'ingegneria genetica che divide gli esseri umani in Validi (concepiti in provetta col DNA manipolato) e Non Validi (gli altri, nati col vecchio sistema), considerati dei paria. Per diventare cosmonauta ed essere inviato su Titano, satellite di Saturno, un Non Valido ribelle assume l'identità anagrafica di un Valido, finito su una sedia a rotelle e suo complice e, dopo pericoli e peripezie, parte. 1° film del neozelandese A. Niccol, anche sceneggiatore. Questo "mondo nuovo" alla Huxley, asettico e totalitario, così soft nella mimetizzata violenza del potere, è una tela di fondo bizzarra e originale.

### **Allegato n° 34**

«Più precisamente, la situazione non è soltanto collocazione storica, cioè collocazione della persona in quel contesto umano in cui ciascuno, insieme con gli altri, sborza il profilo della propria esistenza storica sulla base dei dati situativi; essa al contrario può essere collocazione storica solo in quanto è anzitutto e originariamente collocazione metafisica: apertura ad altro, rapporto con l'essere. Ed è proprio dal fatto d'esser anzitutto collocazione metafisica che deriva alla situazione la sua efficacia stimolante sull'attività dell'uomo: si verifica allora un incontro per cui l'attività dell'uomo contiene l'esercizio della sua libertà e insieme la presenza operosa e feconda dell'attività ulteriore. Se fosse soltanto collocazione storica, la situazione si ridurrebbe a limitazione mortificante per la libertà umana: l'attività umana è limitata e diminuita dalla situazione sentita come semplice confine dell'esistenza, ma esaltata e rafforzata dalla situazione sentita come apertura e relazione con altro. S'apre qui un'alternativa: la possibilità di sentire la situazione come chiusura, limite, angustia oppure come apertura, spunto d'attività, occasione d'iniziativa, dipende dal considerarla come collocazione soltanto storica o come collocazione anzitutto metafisica, cioè dall'interpretarne la passività come confine dell'esistenza o come rapporto con l'essere. Come collocazione metafisica, e solo come tale la situazione è appello alla libertà e prospettiva sulla verità.»

### **Allegato n° 36**

«Continuando su questa via, si arriva alla conclusione che la relazione tra il finito e l'infinito deve essere concepita in modo compatibile col fatto che l'infinito è propriamente ciò con cui non è possibile alcun rapporto. Non si tratta cioè di una relazione fra due termini già sussistenti, né d'una relazione fra due termini che sussistono solamente in tale relazione, ma d'una relazione fra un termine che fonda esso stesso il rapporto e un termine che non sussiste se non nel rapporto e anzi vi si risolve. Nel concepire tale relazione non bisogna dimenticare che uno dei due termini è nel rapporto solo in quanto è lui stesso che fonda il rapporto, mentre l'altro è nel rapporto solo in quanto esso è lo stesso rapporto. Questa è l'unica relazione compatibile con l'incommensurabilità che sussiste tra l'infinito e il finito e con l'inoggettivabilità che caratterizza l'essere nell'apertura ontologica della persona. In secondo luogo si ponga mente al fatto che la stessa attività e interiorità e autorelazione e problematicità della persona umana non si spiega senza riferimento all'essere, non si esercita se non come apertura ontologica, non può aver altra forma che il rapporto ontologico: tant'è vero che, come s'è visto nell'uomo non c'è attività senza recettività, e la stessa problematicità implica e presuppone una norma-



tività profonda, e nessuna presenza ha carattere di interiorità se non ha insieme carattere di indipendenza e la stessa autorelazione non può non coincidere con l'eterorelazione. Nell'apertura ontologica per un verso d'essere, nella sua inoggettività, si presenta come una inesauribilità, cioè sia come verità che si concede a infinite interpretazioni, tutte egualmente suscitandole e trascendendole, sia come gratuità di sempre nuove esistenze, e quindi produzione infinita di rapporti e per l'altro verso la persona umana non ha altra realtà che quella d'essere rapporto con l'essere, cioè prospettiva sulla verità e consenso di essere: il rapporto con l'essere non è una proprietà o una facoltà o una possibilità dell'uomo, ma è l'essere stesso dell'uomo.»

## **Allegato n° 37**

### **Lo Specchio (Scheda film)**

Titolo Originale: Zerkalo

Nazione: URSS

Anno: 1974

Durata: h: 1.48

Regia: Andrei Tarkovskij

Cast: Margarita Terekhova, Anatoli Solonitsyn, Oleg Yankowsky, Larisa Tarkovskaya, Alla Demidova, Tamara Ogorodnikova, Ignat Daniltsev

Trama: Proprio come accade nella recherche proustiana, in Zerkalo il regista è a letto, malato, e va alla ricerca del tempo perduto. Rivisita i posti dell'infanzia e, spingendosi oltre, si immagina l'incontro tra i genitori ancora prima che venisse concepito, il loro primo bacio, la decisione di metterlo al mondo. Il racconto inizia nel 1932, anno di nascita del regista, ed arriva ai giorni nostri. Si tratta della storia di una donna, la madre, nel suo dramma personale: la partenza del marito per la guerra, i figli da crescere da sola, i sacrifici, l'attesa del ritorno del marito. Dice Tarkovskij: "*..è un film sull'infanzia e sulla madre. Abbiamo pensato ad un film che esprimesse quello che l'infanzia significa per tutti, un film che spieghi quella nostalgia per l'infanzia che ciascuno si porta dentro.*" Peraltro lo specchio è una presenza che domina nella stanza del protagonista, sembra rappresentare la dimensione del tempo, del 'fatto culturale', come tentativo di indagine interiore, di autoanalisi. Come ne "L'infanzia di Ivan" e in "Andrej Rublev", la storia collettiva è filtrata dalla soggettività del regista. Indicativa è la scena della mongolfiera che si leva verso il cielo assoluto con un uomo solo, analoga a quella iniziale di Rublev. In questa scena sembra racchiudersi gran parte della poetica tarkovskiana, enfatizzante l'uomo prometeico, colui che tenta ogni volta di superarsi. Il volo, però, non rappresenta solo una certa onnipotenza del desiderio, ma è anche simbolo di solitudine, una solitudine fruttuosa, conoscitiva, che spinge l'uomo a rifondarsi interiormente, per affrontare un dialogo proficuo con gli altri. Gli intenti di Zerkalo sono ambiziosi: sembrano essere quelli di abbattere la dimensione spazio-temporale per avvicinarsi il più possibile al perturbante, a quello che Tarkovskij chiama 'mistero'. Questo avvicinamento avviene attraverso il paradosso.

Il film si intitola "Zerkalo" e lo specchio è qualcosa che delimita in maniera anche fin troppo rigida le coordinate spazio-temporali. Le scene godono di una loro autonomia, assicurata dall'esaurimento del tempo reale nel tempo cinematografico. Un tempo che lascia cadere gli oggetti, che ferma l'inquadratura anche dove, apparentemente, non c'è vita. Basti pensare che perfino l'aria ha un suo tempo, riportato cinematograficamente, come quando viene inquadrato l'alone del vapore lasciato dalla tazza di tè caldo sul vetro del tavolo, fino a quando questo non scompare. L'attrice che interpreta il ruolo della moglie è la stessa che interpreta il ruolo della madre e la madre reale del regista è presente nel film e interpreta il ruolo della nonna, così come il padre Arsenij recita le proprie poesie. La scena finale si conclude con la vera madre (la nonna) che incontra il falso figlio (il bambino attore). L'urlo finale di Andrej/Ignat (il padre e il figlio rappresentati dalla stessa persona) e la carrellata sui tronchi degli alberi di un fitto bosco traducono le frasi emblematiche dell'ultima poesia recitata da Arsenij Tarkovskij: "*L'uomo ha un corpo solo, solo come la solitudine, l'anima ne è stanca e io cerco un'altra anima*". Nell'ex Unione Sovietica il film viene stroncato, giudicato troppo privato, antipopolare, incomprendibile, confuso. Ma la frattura insanabile con "l'establishment" verrà raggiunto con il film successivo.

#### Lezione IV

### **Edith Stein. Per una fenomenologia della persona**

#### **Allegato n° 38**

«Ho già espresso il principio più elementare del metodo fenomenologico: considerare le cose stesse. Non tener conto delle teorie sulle cose, escludere, ove possibile, tutto ciò che si ascolta, si legge o che si è costruito da soli, avvicinarsi ad esse con uno sguardo privo di pregiudizi ed attingere ad una visione immediata. Se vogliamo sapere cos'è l'essere umano dobbiamo porci nel modo più vivo possibile nella situazione in cui facciamo esperienza del suo esserci, vale a dire di ciò che noi sperimentiamo in noi stessi e di ciò che sperimentiamo nell'incontro con gli altri. Questo sembra suonare come empirismo ma non lo è se con il termine "empiria" si intende solo la percezione e l'esperienza di cose particolari. Il secondo principio recita: indirizzare lo sguardo all'essenziale. L'intuizione non è solo la percezione sensibile di una certa singola cosa come essa è qui ed ora; vi è una intuizione di ciò che essa è secondo la sua essenza e ciò può, a sua volta significare ciò che essa è secondo il suo essere proprio, e ciò che essa è secondo la sua essenza universale (se questi due significati esprimano cose oggettivamente diverse e se lo facciamo in tutti gli ambiti o solo in alcuni, è una questione che necessiterebbe un esame più ampio). L'atto in cui l'essenza viene afferrata, è una visione spirituale che Husserl ha denominato intuizione. Essa è nascosta in ogni singola esperienza come fattore indispensabile – non potremmo parlare di uomini, animali, piante se in ognuna di queste cose che percepiamo qui e ora noi non afferrassimo un universale che indichiamo con un nome comune – ma può distaccarsi da essa ed essere compiuta per se stessa.»

## **Allegato n° 40**

«Partiamo di nuovo dalla sfera che costituisce la base di tutte le nostre ricerche: partiamo cioè dalla coscienza pura. Come si costituisce coscienzialmente per me il mio corpo proprio, nel caso che esso mi venga "dato" solo negli atti della percezione esterna se noi fingiamo per una volta di averlo in datiti soltanto in questo modo si costituirà per noi un Oggetto assai curioso. Una cosa reale, un corpo le cui sequenze di apparizione motivate mostrano delle strane lacune, un corpo che mi nasconde il lato opposto con una ostinazione ancor più grande della luna, un corpo che si beffa di me nel momento in cui mi invita a prenderlo in considerazione da lati sempre nuovi, ma, non appena voglio aderire al suo invito, esso nasconde dinanzi a me questi lati. È vero che ciò che sfugge alla vista si può raggiungere palpandolo con la mano ma d'altro canto questa relazione fra il vedere e il palpare è diversa rispetto a tutte le altre cose. Ogni altra cosa che vedo mi dice: toccami, sono veramente la cosa che si offre, sono una cosa afferrabile e non un fantasma; ogni cosa che venga da me palpata, mi grida: spalanca gli occhi e allora tu mi vedrai. Il senso tattile e quello visivo si chiamano vicendevolmente come testimoni ma l'uno non riversa sull'altro la responsabilità. A questa singolare imperfezione del corpo percepito esteriormente fa riscontro un'altra peculiarità. A ciascun'altra cosa io posso avvicinarmi o allontanarmi ovvero posso volgere ad essa lo sguardo, oppure posso da essa distoglierlo, così che essa sparisca dal mio sguardo. Questo avvicinarsi e allontanarsi, il movimento del mio corpo e quello delle altre cose si documenta dal fatto che muta la serie di apparizioni delle stese cose ed è impossibile prevedere che si possa pervenire ad una separazione fra i due casi o, in generale all'afferramento del movimento del proprio corpo finché teniamo ferma la nostra funzione, per la quale il nostro corpo si costituisce solo attraverso la percezione esterna e non già propriamente come corpo proprio. Per meglio precisare dobbiamo dire dunque che ogni altro Oggetto mi viene dato in una molteplicità infinitamente variabile di apparizioni e di posizioni mutevoli rispetto a me, e che si verificano pure casi in cui l'Oggetto non mi viene dato. Il corpo proprio è invece un Oggetto che mi viene dato in una sequenza di apparizioni che possono variare solo dentro limiti strettissimi, è un Oggetto che, finché tengo gli occhi aperti, rimarrà costantemente là con un'insistenza senza fine; esso si trova sempre alla stessa distanza di afferrabilità ma come nessun altro Oggetto ed è sempre qui mentre tutti gli altri Oggetti sono sempre là.»

## **Allegato n° 41**

«Dobbiamo ora considerare il carattere dei cosiddetti "sentimenti spirituali". Già la stessa designazione ci insegna che questi sentimenti vengono considerati non essenzialmente psichici come non legati al corpo proprio. Nessuno, il quale si porti a datità la loro pura essenza affermerà che un Soggetto privo di corpo proprio non possa vivere una gioia, un dolore o una valutazione estetica. Contro questo sta la concezione di molti noti psicologi, che vedono nei sentimenti dei "complessi di sensazioni organiche". Per quanto questa definizione appaia assurda fino a quando si guarda ai sentimenti come pure essenze, troviamo però nel rapporto psichico concreto dei fenomeni i quali – è vero – non li fondano, tuttavia possono renderli comprensibili. Per una gioia "il cuore si ferma", per un dolore il cuore "si stringe", per una trepida attesa "batte forte" e il respiro diviene affannoso. Possiamo riportare tanti altri esempi quanti ne vogliamo ma si tratterà pur sempre di casi che implica-

no una causalità psicofisica, ovvero si tratterà di effetti che il vissuto, nella sua realizzazione psichica, provoca nelle funzioni del corpo proprio. Nell'istante in cui eliminiamo mentalmente il corpo proprio, questi fenomeni scompaiono, mentre l'atto spirituale rimane.»

### **Allegato n° 43**

«Il problema dell'empatia

Il sentimento per la sua pura essenza, non è qualcosa di chiuso in se stesso, ma è, se così si può dire un sentimento carico di energia che deve scaricarsi e ciò può avvenire in vari modi. Uno dei modi con cui avviene tale scaricarsi lo conosciamo bene: i sentimenti sprigionano o motivano, come si suol dire, gli atti di volontà e le azioni. Lo stesso rapporto si verifica esattamente tra sentimento e fenomeno espressivo. Uno stesso sentimento, che motiva un atto di volontà, può pure motivare una manifestazione espressiva. È il sentimento che, secondo il suo senso, prescrive quale espressione e quale atto di volontà possa motivare: a seconda della sua essenza deve sempre motivare qualcosa, ossia deve sempre pervenire ad un'espressione solo che sono possibili diverse forme di espressione.»

### **Allegato n° 45**

«Al contrario l'essere spirituale è un essere in sé. Lo spirituale ha una interiorità in cui il senso assolutamente sconosciuto a ciò che è materiale ed esteso. Se "esce da sé" questa esteriorizzazione può avvenire in molteplici modi: come un "rivolgersi" verso gli oggetti come un aprirsi puramente spirituale a spiriti estranei e come una penetrazione in loro al fine di comprendere e partecipare della loro vita spirituale; ma anche come uno strutturarsi nello spazio (strutturando corpi animati e dando forma a materie estranee), tuttavia permanendo in sé. È a partire da questo centro interno che l'essere spirituale si struttura e comprende in una unità ciò che è e tutto ciò che si assimila in un'assimilazione possibile solo ad un essere che è spirituale.»

**Avvertenza: ulteriori documenti a cura dell'autore in formato ppt (Microsoft PowerPoint) sono disponibili in file compresso rar o zip allegato al presente numero della rivista.**

# TRA REALISMO E IDEALISMO: IL RUOLO DELL'IMMAGINE CINEMATOGRAFICA NELL'ONTOLOGIA DI DELEUZE

Renata Battaglin

In fondo, ciò che le analisi sulla relazione tra la filosofia e il cinema mettono in gioco è uno dei problemi costitutivi dell'interrogazione filosofica, quello che riguarda il rapporto tra la rappresentazione e la realtà quale fonte da cui originano i contenuti delle nostre rappresentazioni, realtà cui incessantemente tendiamo, se non altro per sapere fino a che punto la nostra comprensione del mondo possiede una base condivisibile ovvero per sapere se esistono criteri sui quali si commisura la veridicità della nostra esperienza.

Ridotta all'osso, la questione è di reperire le ragioni sulle quali decidere se la realtà sia interamente compresa entro le strutture con cui la soggettività la coglie e la esprime oppure, nonostante la tensione assimilante del pensiero, non sia insita nella necessità delle cose una differenza, *uno scarto in se stesso non rappresentabile* tra realtà e pensiero.

Il problema, come è noto, non ha una soluzione definitiva e le due possibilità, per quanto possano giovare entrambe di argomentazioni probanti, sono di fatto oggetto di un'opzione di fondo, sulla quale poi si struttura una giustificazione teorica<sup>1</sup>.

A partire dalla formulazione di questa alternativa, risulta forse più agevole individuare la comprensione ontologica entro la quale ci muoviamo quando mettiamo in atto la relazione tra il cinema e la filosofia.

Osserviamo che nel discorso che pratica questa relazione sono coinvolte due teorie che nel XX secolo hanno posto a motivo della propria ricerca l'esplorazione della possibilità di un superamento dell'idealismo e del realismo. Ci si riferisce alla fenomenologia di Husserl e alla filosofia di Bergson. Come è noto, soprattutto quest'ultima viene ripresa da Deleuze in funzione di supporto teorico alle sue analisi sulla costituzione e la fruizione dell'immagine cinematografica<sup>2</sup>. Risulta così evidente come la riflessione sullo statuto ontologico dell'immagine assuma rilevanza in ordine non solo al discorso che indaga i caratteri e il senso della specificità dell'esperienza artistica, ma anche e soprattutto relativamente alla domanda sul *che cosa e come è la realtà*.

L'economia di queste note non consente un confronto articolato delle due teorie sulla natura dell'immagine come tale, né permette una considerazione analitica e strutturata delle tesi che Deleuze espone nei suoi lavori sul cinema e in generale sull'opera d'arte. Significativo si prospetterebbe il confronto con l'analisi dell'incisione di A. Dürer, *Il cavaliere, la morte e il diavolo*, che Husserl sviluppa in *Idee*<sup>3</sup> e in cui si distingue tra la percezione dell'immagine come *cosa fisica* – le linee che descrivono la figura sul supporto materiale – e la *coscienza d'immagine* ovvero l'intuizione della natura raffigurativa dell'oggetto e dunque, contestualmente, del

---

<sup>1</sup> Una sintetica ed efficace presentazione della recente discussione del problema ontologico, corredata di bibliografia ragionata, è offerta da A. C. VARZI, *Ontologia*, Laterza, Bari 2005.

<sup>2</sup> G. DELEUZE, *Cinema 1. L'immagine-movimento*, (1983), Ubulibri, Milano 1984; ID., *Cinema 2. L'immagine-tempo*, (1985), Ubulibri, Milano 1989.

<sup>3</sup> E. HUSSERL, *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*, I, § 111, trad. it. di G. Alliney, Einaudi, Torino 1970, p. 244.

suo *scarto* rispetto al reale fisico che costituisce il contenuto della raffigurazione: l'immagine equivale al "come se", il suo apparire coinvolge la significatività del "somiigliare" ossia la relazione di uguaglianza e insieme di differenza rispetto all'oggetto concreto. Proprio questa particolarità segnala il darsi nella coscienza intenzionale della *sospensione di credenza*, caratteristica della percezione naturale, e l'emergere di quella che Husserl chiama *modificazione di naturalità*<sup>4</sup>.

Per l'analisi fenomenologica, la percezione ordinaria pone i fenomeni come dati di presenza provvisti di una precisa collocazione spazio-temporale ed inseriti in un reticolo di significati che si offre come già costituito. La coscienza *di* immagine opera un atto di significazione che implica la *presentificazione* ovvero l'emergere del contenuto rappresentativo da uno sfondo di possibilità in cui si dischiude l'apertura ad un senso ulteriore rispetto alla fruibilità immediata con cui intenzioniamo gli oggetti del mondo, con quella modalità cioè che Husserl chiama "atteggiamento naturale". La fertilità dell'immagine per il pensiero appare così dipendere dall'ambivalenza con cui essa riferisce la sua relazione all'esistente e al nulla, alla verità e alla finzione.

La riflessione sulla natura dell'immagine cinematografica e, in modo particolare, la relazione che si prospetta tra il cinema e la realtà vengono dunque a giocare un ruolo non marginale nel discorso che interroga l'essere. Nelle note che seguono ci limiteremo ad un breve *excursus* sulla direzione assunta da Deleuze, al termine del quale riproporremo la domanda se la pratica di lettura filosofica del cinema, che incontestabilmente deve molto alle analisi di questo autore, abbia bisogno di continuare ad attingervi per dotarsi di un fondamento teorico. In altri termini, se sia davvero necessario procedere a una giustificazione "forte", che faccia valere il presupposto di una qualche identificazione tra il cinema e la filosofia, cosicché si ammetta, come sola differenza, quello che ormai sembra diventato un adagio e cioè che "il cinema pensa con le immagini, la filosofia con i concetti"<sup>5</sup>, o che non sia invece sufficiente considerare la fruizione cinematografica come una particolare esperienza che compiamo della realtà, sicché la filosofia se ne occupi proprio in quanto essa si dà come una delle possibilità di esperienza ed elaborazione di significato della vita.

Alla prima opzione facciamo risalire la riflessione di Deleuze, per cui "[...] Il cinema non si confonde con le altre arti, che mirano ad un irreale attraverso il mondo, ma fa del mondo stesso un irreale o un racconto: con il cinema è il mondo che diventa la propria immagine e non un'immagine che diventa mondo"<sup>6</sup>.

## **L'interrogazione filosofica sul cinema come prospettiva per la domanda sull'essere in generale**

I saggi di Deleuze sul cinema<sup>7</sup> hanno rappresentato un momento importante della riflessione sul rapporto che intercorre tra il cinema e la filosofia. Un passaggio, appunto, che non chiude sui risultati raggiunti. Lo scopo dei due lavori è infatti di dare inizio a una "fenomenologia dell'immagine cinematografica" a partire dal presupposto che essa ha modificato in modo radicale e irreversibile lo statuto

---

<sup>4</sup> *Ivi*, §§ 1°9, 110, 111, 112, pp. 240-246.

<sup>5</sup> Dobbiamo questo slogan alla generalizzazione di J. CABRERA, *Da Aristotele a Spielberg. Capire la filosofia attraverso i film*, B. Mondadori, Milano 2000, pp. 5-29.

<sup>6</sup> DELEUZE, *Immagine-movimento*, cit., p. 75.

<sup>7</sup> Si veda nota n. 2.

dell'immagine rappresentativa, così come è stato pensato dalla tradizione filosofica e dalla fenomenologia husserliana.

Si rivela così come per Deleuze la riflessione sul cinema vada compresa alla luce di un programma di rifondazione ontologica che rivoluziona la comune "immagine del mondo" e rimette in questione anche il significato della filosofia. Ciò che promuove, infatti, è una pratica a venire in cui il lavoro filosofico di elaborazione concettuale avvenga sul materiale cinematografico. Precisamente: " Il cinema è una nuova pratica delle immagini di cui la filosofia deve fare la teoria in quanto pratica concettuale. Perché nessuna determinazione tecnica è sufficiente a costituire i concetti del cinema stesso"<sup>8</sup>.

Perché auspicare il riferirsi della filosofia al cinema? Perché quello con il cinema dovrebbe essere inteso come un rapporto privilegiato?

Perché dall'esame condotto sulla particolarità dell'immagine filmica Deleuze conclude che l'oggetto della rappresentazione cinematografica è il medesimo della rappresentazione concettuale operata dalla filosofia, ovvero è la vita. Cinema e filosofia sono entrambe pratiche che, con gli strumenti loro propri, mettono in azione i modi e le forme con cui la soggettività coglie e descrive l'essere a partire dalla storicità che lo costituisce e in cui essa è assorbita. Ma per Deleuze, in quanto "l'immagine-tempo-movimento" *rivela* qualcosa che nella realtà appare nascosto, essa è la realtà, senza alcun grado ontologico che la differisca dagli oggetti, dei quali dunque non è una semplice *rappresentazione*, perché vi esprime un *surplus* di realtà e di significato.

Nella fenomenologia, invece, a parere di Deleuze, l'immagine viene confinata nella sfera dell'*Erlebnis* ovvero della soggettività e le viene così negata un'esistenza propria. È questo per l'autore il dato teorico centrale della fenomenologia, per la quale appunto rimane salda la differenza tra rappresentazione e realtà, tra *noema* e *noesis*.

La definizione che Deleuze opera dello statuto dell'immagine svolge un ruolo centrale nell'elaborazione di una "ontologia del divenire" proposta in senso dichiaratamente antifenomenologico. L'obbiettivo è di erigere un contraltare all'orientamento prevalente in quegli anni nella cultura francese, accusata di mantenersi dentro la tradizione della cosiddetta "metafisica dell'identità", di essere cioè incapace di pensare la differenza e responsabile di soffocare la carica liberatoria ed emancipatrice del pensiero, piegandolo al compito, limitante e colpevole, di giustificare l'esistente e dunque anche le pratiche sociali che nei fatti disconoscono il valore delle differenze<sup>9</sup>.

L'immagine esiste di per sé, come elemento materiale di un universo fluido che di continuo crea le proprie forme. In *Differenza e ripetizione* la rappresentazione è sottoposta ad un esame critico che ne evidenzia la capacità bloccare il divenire del reale sostituendo alla pluralità delle prospettive la pretesa di un punto di vista unitario. Cosicché: "[...] il prefisso RE del termine *repraesentatio* significa la forma

---

<sup>8</sup> DELEUZE, *Immagine-tempo*, p. 308.

<sup>9</sup> Già in questo quadro, come è noto, si collocava la prima lettura di Nietzsche – *Nietzsche e la filosofia* (1962), al quale D attribuiva l'intuizione di radicare l'origine dei valori nella volontà di potenza, spogliandoli sia della veste di principi primitivi sia di quella di strumenti conformi ad un principio di utilità. Nello stesso verso va il saggio *Anti-Edipo* del 1972, scritto in collaborazione con Guattari, la riduzione della natura umana a "macchina desiderante" e della coscienza a freno dell'espressione del desiderio.

concettuale dell'identico che subordina le differenze"<sup>10</sup>. E ancora "[...] Occorre *che il punto di vista sia anche la cosa*, o che la cosa appartenga al punto di vista. Occorre perciò che la cosa non sia niente d'identico, ma sia scomposta in una differenza in cui svanisce l'identità dell'oggetto visto come del soggetto che vede. [...] Si sa che l'opera d'arte moderna tende a realizzare queste condizioni: essa diviene in tal senso un vero *teatro*, genera metamorfosi e permutazioni [...] L'opera d'arte lascia il campo della rappresentazione per divenire esperienza, empirismo trascendentale o scienza del sensibile"<sup>11</sup>.

L'intento di far valere un'ontologia antifenomenologica risulta evidente nell'operazione con cui Deleuze scioglie il nodo del *piano trascendentale*, il livello dell'esperienza in cui nella teoria husserliana si genera il senso dell'essere. Si ricorderà che il *trascendentale* di Husserl ha lo stesso significato del trascendentale kantiano: indica *l'a priori* ordinato alla costituzione dell'esperienza sensibile, sebbene non più, come in Kant, alla forma, ma al suo senso. Il *piano trascendentale* rivela, in Husserl, un soggetto che è condizione di significazione del mondo, in quanto la sua struttura originaria è l'intenzionalità ovvero l'orientamento verso le essenze puramente ideali o 'eidetiche' dei fenomeni.

Il *piano d'immanenza*, che Deleuze individua come alternativo al *trascendentale*, vede una *coscienza preriflessiva impersonale* che consiste nella *durata* ovvero in una temporalità senza io. L'esperienza quindi non viene più a definirsi come il vissuto di un soggetto che la significa attraverso il concetto. Essa è piuttosto una corrente di durata priva di egoità. Allo stesso modo, nell'*Anti-Edipo*<sup>12</sup>, il desiderio affrancato dal bisogno, sottratto cioè al soggetto, diventa flusso produttivo di realtà.

È in questa chiave antifenomenologica che Deleuze rilegge Bergson, il quale in *Materia e memoria* (1896) aveva affrontato il nodo del dualismo tra corpo e mente, per cercare una soluzione alternativa al monismo materialistico e allo spiritualismo. Come si ricorderà, Bergson sostiene che non abbiamo una conoscenza immediata della materia che ci costituisce, ma apprendiamo lo stato del corpo solo tramite i differenti "livelli di coscienza" in cui si svolge la nostra vita psichica. Ne consegue che la conoscenza del corpo è riducibile all'immagine che di volta in volta la coscienza elabora e deposita nella memoria. Allo stesso modo la conoscenza della realtà esterna coincide con la rappresentazione o immagine della coscienza, tanto da poter essere definita come "la totalità delle immagini", percepita tuttavia non in se stessa, ma in singolarità specifiche il cui significato dipende strettamente dalle funzioni che vi attribuiamo relativamente alle nostre azioni sul mondo.

Il tentativo di ovviare alle difficoltà conseguenti al dualismo tra materia e spirito e di trovare dunque una "terza via" tra idealismo e realismo<sup>13</sup> conduce Bergson a considerare l'immagine come il contenuto dell'esperienza ordinaria, la quale recepisce l'oggetto come esistente di per sé e, nel contempo, avente le caratteristiche - di colore, resistenza, etc. - che il soggetto gli attribuisce. Il piano dell'esperienza comune offre uno spiraglio di soluzione all'alternativa tra realismo e idealismo, poiché l'immagine - oggetto dell'attività percettiva - viene a definirsi ontologicamente

---

<sup>10</sup> G. DELEUZE, *Differenza e ripetizione*, (1968), trad. it. di G. Guglielmi, il Mulino, Bologna 1971, p. 98.

<sup>11</sup> *Ivi*. Corsivo nostro.

<sup>12</sup> G. DELEUZE, F. GUATTARI, *Anti-Edipo. Capitalismo e schizofrenia*, (1972), trad. it., di A. Fontana, Einaudi, Torino 1975.

<sup>13</sup> H. BERGSON, *Materia e memoria. Saggio sulla relazione tra il corpo e lo spirito*, pref alla VII edizione (1911), trad. it. di A. Pessina, Laterza, Bari 1996, p. 5.



tra la "rappresentazione" e la "cosa", assumendo dunque una consistenza tale da giustificare l'ammissione che "la materia è un insieme di «immagini»"<sup>14</sup>.

Il nesso abbozzato tra immagine e realtà trova nell'*Evoluzione creatrice* (1907) un'esplicitazione programmatica: qui non solo viene ulteriormente attenuata la contrapposizione tra materia e spirito, ma l'esplorazione della profondità dell'essere, di ciò che rimane nascosto alla percezione comune e la cui evidenza costituisce invece l'oggetto di una "metafisica della vita", è possibile a partire dall'individuazione della caratteristica che accomuna coscienza e vita e cioè il loro manifestarsi come un *continuum* produttore di novità. La teoria evolutiva viene così ricondotta nell'alveo dello spiritualismo, dal momento che la "memoria pura" o "durata" viene identificata alla base dei processi trasformativi della materia.

Il primato dell'involontario, l'*élan vital* che ha molte direzioni ma non ha scopi, si riscontra in Deleuze, sia pure con segno rovesciato rispetto alla marca spiritualistica presente in Bergson. In *Marcel Proust e i segni* (1964) la genesi del senso si lega all'*humus* vitale del non-senso e la scrittura, in apparenza dominio del soggetto, dà invece espressione alla potenza di una materia in divenire e che modifica continuamente le forme e i significati. Vi si ritrova la differenza tra l'intelligenza e l'intuizione già prefigurata da Bergson e in qualche misura corrispondente a quella tra la rappresentazione – prodotto della percezione – e l'immagine evocata dal segno artistico: "L'intelligenza è oggettivistica come la percezione, mentre questa si assume il compito di cogliere l'oggetto sensibile, quella s'incarica di registrarne i significati oggettivi. La percezione crede che la realtà debba essere *veduta, osservata*; l'intelligenza, invece, crede che debba essere *detta, formulata*"<sup>15</sup>. Al contrario, il segno dell'opera d'arte si dà come un intero di senso che rivela l'essenza o verità che "al di là dell'oggetto, al di là del soggetto stesso, appartiene unicamente al regno dell'arte"<sup>16</sup>.

Così quello che la scrittura di Proust rivela è un'ontologia che nega l'esistenza sia di una "materia bruta" sia di uno "spirito volontario", per cui: "Abbiamo torto a credere ai fatti, non ci sono che segni. Abbiamo torto a credere alla verità, non ci sono che interpretazioni. [...] Non ci sono né cose né spiriti, solo corpi [...] che in sé sono già linguaggio"<sup>17</sup>.

In *Logica del senso* del 1969<sup>18</sup> l'essere si sostanzia oltre la classificazione dei generi e delle specie, cosicché il suo senso non è più riducibile alla proposizione e al concetto. Affiora piuttosto nel segno artistico, il quale rinvia ad una sorta di intelligenza delle cose, un "occhio impersonale" di cui non è difficile cogliere l'affinità con "l'intelligenza della macchina da presa".

Il cinema riveste così una possibilità di conoscenza della realtà, non perché la imiti, non perché ne sia cioè la rappresentazione, ma piuttosto perché squarcia il velo di un illusorio dualismo – quello tra il soggetto e l'oggetto - rivelando il mondo per quello che è ovvero immagini viventi in movimento, una materia che si mostra intrinsecamente temporale, come apertura al tempo.

Se dunque ciò che esiste è riducibile al divenire di questa materia che precede la distinzione tra un soggetto che si rappresenta un oggetto, allora il cinema appare come una sorta di porta d'accesso all'unità profonda e originaria del reale,

---

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> DELEUZE, *Marcel Proust e i segni*, Einaudi, Torino 1967, p. 31.

<sup>16</sup> *Ivi*, p. 50.

<sup>17</sup> *Ivi*, p. 88.

<sup>18</sup> DELEUZE, *Logica del senso*, (1969), trad. it. di M. De Stefanis, Feltrinelli, Milano 1984.

un'esperienza metafisica. Dentro questo versante si comprende anche in che senso il cinema sia "pensiero": è il "pensiero nomade" impersonale che dà espressione alla "realtà essenziale dell'uomo e della natura" ovvero al divenire incessante del desiderio in cui si concretizza la materia<sup>19</sup>.

## La rappresentazione dell'illusione come accesso al vero

I lavori sul cinema che Deleuze pubblica agli inizi degli anni '80 sono dunque uno sviluppo del quadro teorico delineato. Ne *L'evoluzione creatrice* Bergson esprimeva nei confronti del cinema una posizione nettamente critica: il film opera come la percezione naturale e cioè 'fotografa' i dati dell'esperienza sensibile in vedute discrete e uniformi, che vengono poi disposte in successione per riprodurre il divenire dell'esperienza. Quando, dice Bergson,<sup>20</sup> pensiamo il divenire o cerchiamo di percepirlo, azioniamo una sorta di "cinematografo interno".

La domanda con cui Deleuze apre l'analisi sulle tesi bergsoniane suggerisce che esse in realtà sconfessino la valutazione negativa inflitta al cinema dal loro autore: "Si può concludere dall'artificialità dei mezzi l'artificialità dei risultati?"<sup>21</sup> E se, invece, dopo aver accettato la tesi sull'illusorietà dell'esperienza percettiva, supponessimo che quando nel film si rappresenta l'illusione, questa si corregge, anziché semplicemente riprodursi?

È una domanda che va sottolineata sia perché include l'ipotesi che il cinema restituisca continuità all'esperienza sia perché suggerisce che questa correzione avviene proprio tramite la rappresentazione dell'illusione ossia della finzione. Avremmo così un rovesciamento del senso comune, per il quale è concreto e corretto solo quanto è colto dalla "percezione naturale": questa in realtà frantuma in momenti discreti il flusso dell'esperienza - la continuità degli atti della coscienza immersa e partecipe dell'essere - sicché ciò che è ritenuto vero ossia conforme alla realtà è invece il prodotto di una storpiatura. Al contrario, la messa in scena del reale attiva dispositivi e processi cognitivi che consentono di cogliere l'essere nel suo carattere precipuo che è il fluire ovvero la durata.

Siamo posti di fronte ad un punto decisivo, in quanto alla riflessione viene presentato il concorso di due elementi distinti, entrambi necessari per scandagliare l'apporto del cinema alla comprensione della realtà e dunque la sua rilevanza per il discorso filosofico. I due elementi sono il mezzo tecnico e il contenuto della rappresentazione ovvero l'immagine.

Ebbene, la prospettiva di Deleuze sarà di ridurli *ad unum*, alla "immagine cinematografica" prodotta dalla tecnica del montaggio. È questa a risultare capace di registrare la vita nel suo darsi, confermando così quell'ontologia che in un identico fluire della materia vede assorbiti oggetto e soggetto, realtà e rappresentazione, per cui il dato concreto possiede il medesimo grado di realtà della sua immagine.

Consideriamo dunque i passaggi attraverso i quali Deleuze salda la riflessione sull'immagine cinematografica alla teoria ontologica, in una circolarità di conferma.

Non è la prima volta che la 'naturalità' della percezione viene smentita dalla sua ricostruzione 'artificiale'. In fondo, proprio lo scarto tra l'esperienza comune e la

---

<sup>19</sup> Come è noto il riferimento è alla schizofrenia in cui Deleuze e Guattari individuano l'espressione di un'originaria sfera impersonale nell'essere umano e nella società. DELEUZE, GUATTARI, *Anti-Edipo*, cit., p. 7.

<sup>20</sup> Il passo tratto da *L'evoluzione creatrice* è citato in DELEUZE, *L'immagine-movimento*, cit., p. 14.

<sup>21</sup> *Ibidem*.

sua rappresentazione razionale ha segnato l'origine del sapere filosofico, prima ancora di quello strettamente scientifico. Così sappiamo che l'occhio potenziato dalla lente snatura la percezione, non l'oggetto. Inoltre, anche se il reale si mostra in forme inattese, che ne restituiscono contorni inesplorati, il processo percettivo è il medesimo, non vi è motivo che l'oggetto cambi realmente, la diversità con cui si manifesta è, appunto, apparente.

Ma in che modo la costruzione filmica sarebbe capace di correggere l'illusorietà della percezione sensibile? Se l'esperienza si costruisce sulla base di strutture della sensibilità e dell'intelligenza e se la visione filmica è comunque un'esperienza sensibile, quali particolari strutture cognitive sono attivate per dare luogo ad una "correzione percettiva", che è come dire ad una conoscenza vera?

Nell'esperienza naturale o ordinaria, il senso della continuità e durata tra le diverse e singole sensazioni è la condizione che permette la costruzione dell'esperienza e dunque la concreta percezione degli oggetti nella rete dei contesti in cui essi sono collocati. Nella riproduzione cinematografica, invece, le condizioni trascendentali che consentono la continuità percettiva devono essere prodotte attraverso la tecnica che costruisce la narrazione, in modo che la durata si dia contestualmente al prodursi dell'immagine<sup>22</sup>.

È ciò che Deleuze chiama "immagine-movimento", prendendo il termine e la nozione da *Materia e memoria*. Bergson aveva ragione a considerare il cinema come un mezzo che imitava la percezione naturale: quando la sua tecnica era ancora nella fase iniziale, la ripresa fissa restituiva uno spazio in cui il movimento era reso dal percorso che le immagini tracciavano, in una successione che esibiva la propria artificialità. Il montaggio e la cinepresa mobile hanno poi radicalmente mutato la costruzione della visione, per cui ora l'immagine filmica trasmette direttamente il proprio contenuto oggettuale e indirettamente l'immagine del tempo come durata. Un po' come nel celebre quadro di Velazquez, *Las Meninas*, esaminato da Foucault<sup>23</sup>, dove il pittore dipinge se stesso nell'atto di dipingere e, contemporaneamente, volge lo sguardo fuori dal quadro, allo spettatore: il rimando circolare non si chiude in sé, ma apre una fuga che restituisce un tempo - durata - non spazializzato ovvero non riducibile ad istanti omogenei.

Il punto è decisivo in quanto si aprono qui due possibilità alternative: si tratta di capire se la capacità del cinema di sottrarre all'illusione l'ordinarietà dell'esperienza sia legata alla messa in evidenza della differenza tra realtà ed apparenza, tale che la prima, come verità, appare sullo sfondo della verosimiglianza e/o della finzione, oppure se il superamento dell'illusione avvenga attraverso la sua negazione ovvero l'eliminazione della differenza tra immagine e realtà.

Attribuendo materialità e dunque corporeità all'immagine, Deleuze sceglie la seconda alternativa, per cui, riprendendo Bergson, "Chiamiamo immagine l'insieme di ciò che appare. [...] Tutte le cose cioè le immagini si confondono con le loro azioni e reazioni: è la variazione universale. [...] Il mio corpo è un'immagine, quindi un insieme di azioni e di reazioni. Il mio occhio, il mio cervello sono delle immagini, parti del mio corpo"<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> Per un'analisi dettagliata degli elementi costitutivi e trascendentali dell'esperienza narrativa, una ricerca per molti aspetti alternativa alla teoria deleuziana, si veda P. MONTANI, *L'immaginazione narrativa. Il racconto del cinema oltre i confini dello spazio letterario*, Guerini e associati, Milano 1999.

<sup>23</sup> M.FOUCAULT, *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*. (1966), trad. it. di E. panaitescu, Rizzoli, Milano 1978.

<sup>24</sup> DELEUZE *Immagine-movimento*, cit. p. 76.

## Un monismo materialistico: nessuna realtà oltre l'apparire, produzione inconscia di immagini in divenire

La tecnica cinematografica risolve dunque quello che a Deleuze appare come il problema di fondo della psicologia filosofica ovvero la spiegazione del rapporto tra la coscienza e la realtà estesa, un rapporto tradizionalmente spiegato secondo lo schema per cui la realtà produce immagini nella coscienza e questa, attraverso la conoscenza e l'azione, produce modificazioni nella realtà. Lo schema mostra la sua debolezza di fronte all'evidente impossibilità di mantenere la separazione tra interno ed esterno, tra la coscienza intesa come contenitore di immagini immateriali ovvero di realtà connotata soggettivamente e la realtà spaziale del movimento composto di elementi quantitativi ed omogenei.

Deleuze rileva una contestualità significativa, non casuale, tra i nuovi tentativi di soluzione teorica del problema – Husserl, Bergson – e l'affermarsi del cinema. Pur avendo intenti del tutto propri, l'evoluzione della tecnica cinematografica mostra un insieme composito di tentativi dai quali emerge un'organizzazione percettiva significativamente conforme alle spiegazioni filosofiche del rapporto coscienza-cosa.

La fenomenologia husserliana concepisce la percezione naturale come una serie di fasi, di istanti in successione all'interno di un contesto. Al contrario in Bergson le fasi o "istantanee" sono il risultato di un processo astrattivo che non trova riscontro nell'esperienza. Tradizionalmente la coscienza era concepita come la facoltà che "illumina" la materia, toglie i corpi dall'oscurità del non intenzionato e cioè del non visto. In Bergson Deleuze ravvede l'idea di una luminosità insita nell'essere stesso. Una luminosità catturata dalla coscienza e trasmessa alla materia attraverso i processi percettivi. La luce è un elemento costitutivo della materia, assorbito e a sua volta restituito dalla coscienza. L'immagine può allora essere definita come il fascio di luminescenza tra la cosa e la percezione e, in questo senso, entra a costituire entrambe: la prima è così immagine in quanto luce irradiante, la seconda perché della cosa trattiene la forma che le interessa ovvero che corrisponde alla sua capacità di selezione e comprensione. Così la coscienza che è luce è anche "schermo opaco" per tutte le altre immagini che vi si riflettono.

L'ontologia viene così a trovare nel cinema il suo emblema e la forzatura delle tesi di Bergson diventa risolutiva con la nozione di *piano d'immanenza*, in cui viene superata la differenza tra realtà percepita e realtà in sé. "Con questa nozione – dice Deleuze – sembrerà che ci allontaniamo da Bergson. Eppure crediamo di essergli fedele [...] L'idea di blocchi spazio-tempo non gli è affatto estranea"<sup>25</sup>. Deleuze la ritrova ne *L'evoluzione creatrice*, in cui la nozione di durata, esplicativa della struttura della coscienza, viene estesa all'intera realtà e le viene posto accanto un nuovo concetto, quello di slancio vitale, con cui la materia viene interpretata all'insegna del dinamismo e della produzione di forme non già determinate.

Una ripresa di questa concezione ontologica, rinvigorita dalle analisi svolte sullo statuto dell'immagine, verrà condotta da Deleuze in *Che cos'è la filosofia* (1991), dove il pensiero viene radicato nella materia caotica originaria della vita, nel *piano d'immanenza* dal quale esso emerge come tentativo d'ordine. I concetti sono materia vivente, capaci di dare vita ad altri concetti dentro una storicità che ne comporta anche la fine ovvero l'esaurirsi della loro energia vitale<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> *Ivi*, cit. p. 77.

<sup>26</sup> G. DELEUZE, F. GUATTARI, *Che cos'è la filosofia?*, (1991), trad. it. di A. De Lorenzis, Einaudi, Torino 1996.

Attraverso la lettura "cinematografica" di Bergson sembra dunque giungere in porto quell'attacco all'*analogia entis*, condotto in *Differenza e ripetizione* a favore di una concezione centrata sull'univocità dell'essere, la sola che permetta di cogliere le differenze tra gli enti senza ripristinare la gerarchia di realtà che da Platone imprigiona il nostro modo di pensare il mondo.

Eco di questa prospettiva sono le osservazioni che in *Immagine-tempo* Deleuze rivolge al rapporto tra l'esperienza cinematografica e il pensiero, per cui l'immagine filmica impone al pensiero il proprio movimento, produce vibrazioni nella corteccia cerebrale, toccando così direttamente il sistema nervoso centrale<sup>27</sup>.

Una corporeità condivisa - quella tra le vibrazioni neurali e la materia luminosa dell'immagine filmica è dunque per Deleuze la condizione che rende possibile quello sconvolgimento o momentanea perdita dell'ordinarietà, che abbiamo imparato a riconoscere nella meraviglia aristotelica<sup>28</sup> piuttosto che nella *I Meditazione* di Cartesio, quando la realtà si offre come immagine sognata e scompare la differenza tra esterno e interno e poi, con un *coup de theatre*, l'evidenza del vero si impone e lo spettatore può tornare al mondo consueto con l'indicazione di un percorso da intraprendere.

Eppure con quest'ultimo suggerimento ci siamo posti già fuori dall'orizzonte in cui Deleuze ci chiudeva, perché l'esperienza del venir meno della differenza tra realtà e apparenza o tra immagine e realtà trova il suo senso in un ritorno di consapevolezza ovvero in un ripristino di quella differenza che, se tolta, ci introduce in un mondo dal quale non possiamo uscire.

Il gioco delle apparenze o delle maschere – per usare un'espressione di Deleuze – arricchisce la conoscenza perché permette di esplorare le possibilità di quel reale che ci è dato nella forma spesso univoca dell'ordinarietà. Ma quando non si è più in grado di entrare ed uscire dal gioco, quando cioè la distanza tra il sé e la maschera o tra la cosa e il riflesso non è più data, perché la differenza non viene percepita, allora le possibilità si assottigliano fino al silenzio.

Può essere utile ricordare come questo tema sia presente con segno capovolto in due distinti momenti della speculazione di Deleuze. Il primo è il confronto con Nietzsche, dal quale il saggio pubblicato nel 1962<sup>29</sup>. Il secondo è nelle riflessioni sull'arte e la schizofrenia. In entrambi i casi il pensiero è dominato dal tema della follia, nel quale possiamo riconoscere il problema della demarcazione tra l'esperienza della realtà e l'assorbimento della coscienza nelle varie forme che l'illusione può assumere. Nel primo la follia evocata da Nietzsche negli scritti che precedono la malattia vera e propria, è uno spostamento deliberato della prospettiva da cui leggere quella che appare come 'normalità'. È l'abito di Zarathustra, una pratica di rovesciamento del punto di vista che gli permette di pensare come possibile *la trasvalutazione dei valori*. Una follia che, in realtà, è "una grande salute"<sup>30</sup> che "ha aperto la strada al nuovo pensiero"<sup>31</sup>: "Datemi [allora] deliri e spasimo, luci e tenebre improvvise, terrorizzatemi con gelo ed arsura, con frastuoni e girovaganti fantasmi, lasciatemi urlare e guaire e strisciare come una bestia, purché possa tro-

---

<sup>27</sup> Ma Deleuze vi vede l'espressione emotiva della dicotomia realtà-rappresentazione. DELEUZE, *Immagine-tempo*, p. 175.

<sup>28</sup> DELEUZE, *Millepiani, Capitalismo e schizofrenia*, (1980), trad. it. di G. Passerone, Castelvechi, Milano 2006.

<sup>29</sup> DELEUZE, *Nietzsche e la filosofia*, trad. it. di F. Polidori, Feltrinelli, Milano 1992.

<sup>30</sup> F. NIETZSCHE, *Ecce Homo*, in *Opere*, a cura di G. Colli, M. Montinari, Adelphi, Milano 1964, § 2, p. 346.

<sup>31</sup> ID., *Aurora*, in *Opere*, a cura di G. Colli, M. Montinari, Adelphi, Milano 1964, § 14, p. 17.

vare la fede in me stesso”<sup>32</sup>. Ma quando i fantasmi cessano di essere tali, diventando tutt’uno con la solidità del reale, Nietzsche non può più uscire dal sé e si perde, diventa Dioniso o il Crocifisso, così – commenta Deleuze - “la malattia esce dall’opera, la interrompe e ne rende impossibile la continuazione”<sup>33</sup>.

Eppure ne *L’anti-Edipo* del 1972 Deleuze assume la malattia mentale come paradigma alternativo alla “ragione classica”, ai suoi dualismi e alle sue illusioni di identità certe. Qui la frantumazione del soggetto e il continuo riposizionamento del punto di vista sul mondo e sul sé non hanno più il significato difensivo e di fuga che Freud assegnava alla follia, diventano *affermazione*<sup>34</sup> di una logica diversa rispetto a quella triadica ed inibente espressa dal conflitto edipico, che per Deleuze incorpora la dialettica del negativo che hegelianamente risolve se stesso.

Non che Deleuze e Guattari intendano con questo indicare nella psicosi la prospettiva verso la soluzione delle aporie del soggetto nel suo rapporto con il mondo, la assumono tuttavia come punto di vista dal quale scorgere la forza con cui il desiderio diverge e destabilizza i contesti di significato.

Senonché, la precisazione non basta a ridimensionare l’esigenza del riferimento alla psicosi e non ne annulla la natura patologica. La follia non può più essere solo la deviazione che, proprio perché tale, rende visibile la norma. Si mostra invece come conseguenza di quell’ontologia della metamorfosi e del policentrismo in cui le distinzioni soggetto/oggetto, apparenza/realtà sono annullate dentro il flusso impersonale della materia.

Il funzionamento dell’inconscio si caratterizza infatti come produzione, non come riproduzione, non come *rispecchiamento* di contenuti che si combinano secondo una sintassi diversa, ma sono comunque i derivati dell’esperienza ordinaria. “L’inconscio – ribadisce Deleuze in *Millepiani* – funziona come una fabbrica, non come un teatro”<sup>35</sup>. È un produttore di realtà in cui non alberga una soggettività individuale ma l’intrico di una materia desiderante.

Non è allora difficile cogliere anche qui il permanere della volontà di liquidare la realtà della “rappresentazione” attraverso l’ammissione di un mondo di immagini che non rinviano ad altro: “Le molteplicità sono la realtà stessa e non presuppongono alcuna unità, non entrano in alcuna totalità come non rinviano ad alcun soggetto”<sup>36</sup>.

Sarebbe un errore inserire la follia di cui parla Deleuze all’interno dello spettro semantico dell’allucinazione, un termine che rimanda al doppio e alla storpiatura ovvero alla norma. Invece il problema dei deliri non allucinatori ha costituito la svolta della psichiatria del XX secolo: “Non è la doppia immagine di ciascuno di noi che la psichiatria ci rivela, avere un’aria da folle senza esserlo ed esserlo senza averne l’aria? [...] Sembriamo folli ma non lo siamo, guardate il sogno. Siamo folli, ma non lo sembriamo, guardate la vita quotidiana”<sup>37</sup>.

Lontano dall’indicare l’eccezione o la deviazione, la follia è qui intesa come *decostruzione* di ogni punto di vista che si pretenda privilegiato ossia capace di quello “sguardo fuori campo” che la filosofia si è illusa di incarnare, finendo invece

---

<sup>32</sup> *Ibidem*.

<sup>33</sup> DELEUZE, *Nietzsche*, (1965), trad. it. di F. Rella, SE, Milano 1997, p. 19.

<sup>34</sup> Il corsivo rimanda al significato specifico con cui il termine viene usato in *Differenza e ripetizione*, come espressione di un’alternativa alla logica dialettica dell’opposizione.

<sup>35</sup> DELEUZE, GUATTARI, *Millepiani*, cit., p. 6.

<sup>36</sup> *Ivi*, p. 30.

<sup>37</sup> *Ivi*, p. 196.

per costituire un discorso le cui strutture riflettono l'organizzazione dello Stato ovvero il funzionamento dell'apparato del potere: "Nel corso di una lunga storia, lo Stato è servito come modello del Libro del Pensiero: il *logos*, il filosofo-re, la trascendenza dell'Idea, l'interiorità del concetto, il tribunale della ragione, il soggetto legislatore"<sup>38</sup>.

Esempio di tale pretesa di 'neutralità' è l'esperienza del viso, percepito come reale ed invece artefatto, come una maschera. La costruzione del "sistema-viso" è il risultato dell'attivazione degli stessi dispositivi che costruiscono l'immagine cinematografica: "I visi concreti nascono da una macchina astratta di viseità"<sup>39</sup>. Scavando l'affinità semantica tra "viso", "viseità", "visione", Deleuze ritrova un "dinamismo" percettivo dualistico, che produce il viso a partire da un "sistema di superficie-buchi o superficie bucata"<sup>40</sup>, ma che il cinema è in grado di smontare, dal momento che "[...] nel cinema il primo piano del viso ha come due poli: far sì che il viso rifletta la luce o farne risaltare le ombre"<sup>41</sup>, in altre parole, restituirlo al flusso di materia impersonale al quale appartiene. Così, "c'è qualcosa di assolutamente inumano nel viso, [...] esso è per natura primo piano [...] al punto che se l'uomo ha un destino, sarà quello di sfuggire al viso, disfarlo, divenire impercettibile, clandestino [...] in cammino verso l'asignificante, l'asoggettivo"<sup>42</sup>.

## Conclusioni

La natura dell'immagine condensa dunque in sé la soppressione di quel fondamentale dualismo che ha attraversato la storia della filosofia imprigionando il pensiero dentro la logica della doppia realtà, quella dell'originale e quella della copia. Il dualismo materia-spirito trova nell'esperienza dell'immagine filmica la propria smentita e quel progetto di *emancipazione del pensiero*, cui Deleuze aveva lavorato fin dai primi scritti, sfocia in *Che cos'è la filosofia?*, dove si nega che il metodo della filosofia consista nella riflessione e nella discussione, perché entrambe sono viziate dal presupposto rappresentativo ovvero dall'ambizione di raffigurare con le forme di una logica e di un linguaggio specifico una realtà e dunque una verità che si offrono come dati da scoprire. Il metodo della filosofia è invece interamente ricondotto alla pratica dell'*inventio* dei concetti, cosicché filosofia e cinema finiscono per condividere lo statuto di "pratiche" che intenzionano uno stesso rapporto – l'esperienza della vita – e viene in questo modo confutato lo schema di fondazione del sapere proprio dell'epistemologia aristotelica.

Con l'identificazione "immagine-pensiero-materia-realtà" il discorso filosofico sul cinema si salda con un discorso sull'essere e sul senso della pratica filosofica che finisce con il negare valore sia all'analogia sia alla nozione di *mimesis* - in quanto informa sul rapporto tra verità e finzione - sia dunque al rapporto della filosofia con il mito.

Si tratta dunque di una prospettiva del tutto particolare e che non trova riscontro in parte dell'estetica cinematografica, come attesta il regista Claude Chabrol, a proposito della necessità di intervenire quando l'interpretazione degli attori

---

<sup>38</sup> *Ivi*, p. 61.

<sup>39</sup> *Ivi*, p. 262.

<sup>40</sup> *Ivi*, p. 233.

<sup>41</sup> *Ivi*, p. 261.

<sup>42</sup> *Ivi*, p. 265.

sia tale da provocare una forte impressione di realtà: "È bene mettere un po' di distanza tra gli attori e i loro personaggi"<sup>43</sup>.

Quando Umberto Curi – le cui letture filosofiche di film hanno costituito un esempio e una guida di ampio seguito - argomenta sull'importanza del riferimento alla *Poetica* di Aristotele per una fondazione del rapporto tra il cinema e la filosofia,<sup>44</sup> osserva che l'emozione della meraviglia all'origine del filosofare è connessa al piacere del guardare le immagini. Ma quelle prime nozioni della filosofia che la *mimesis* consente non si riferiscono alle cose che le immagini riproducono, ma alla differenza ontologica che esse segnalano tra la realtà e la sua rappresentazione, ad una verità cercata attraverso l'avvertimento della finzione.

È a partire da questo dato che probabilmente deve essere pensata una fondazione teoretica dell'interrogazione filosofica del cinema, una relazione che la pratica di lettura di film – oggi tanto frequentata – mette concretamente in atto e che, peraltro, appare sostenersi anche senza l'ontologia di Deleuze, anzi riferisce forse proprio uno sfondo teorico implicito in cui la filosofia continua ad esercitarsi nel confronto con il mito<sup>45</sup>, come suo inveramento o superamento ovvero come ricerca di criteri di verità attraverso l'interpellanza di domande ultimative.

---

<sup>43</sup> L. PUTTI, *Intervista a Claude Chabrol*, «Repubblica», 9 Agosto 2004, p. 33.

<sup>44</sup> U. CURTI, *Lo schermo del pensiero: cinema e filosofia*, Cortina, Milano 2000.

<sup>45</sup> Mi permetto di rimandare a R. BATTAGLIN, *Dall'immagine al concetto: significazione e retorica*



# NOBODY E NO-BODY: CORPI E IDENTITÀ MUTANTI NEL CINEMA DI TIM BURTON<sup>1</sup>

Cristina Boracchi

Lo strumento cinematografico, che da sempre tende a saturare l'immaginario e a comporre in un paradigma la complessità dell'esperienza, trova spesso nell'adolescenza un terreno di incertezza e di fluidità ideale per generare riflessioni forti e pregnanti.

L'enigma dell'adolescenza passa attraverso il tema del cambiamento, sia di quello corporeo - *un corpo*, oppure *molti* corpi nella fase evolutiva - sia di quello identitario - identità multipla o in via di definizione – e questo si declina dentro lo

---

<sup>1</sup> Dopo aver studiato alla Providencia Elementary School della sua città, si diverte, negli anni liceali, a girare cortometraggi con la sua Super8 e, grazie a una borsa di studio, frequenta il corso di animazione presso il California Institute of the Arts dal 1979 al 1980, venendo poi assunto come animatore alla Disney. A 21 anni ha già firmato alcuni cortometraggi d'animazione: disegnatore di *Red e Toby nemiciamici* (1981) e della pellicola fantascientifica *Tron* (1982), nonché regista del bizzarro *Luau* (1982) e della versione televisiva di "Hansel and Gretel" (1982), dopo aver gettato le basi concettuali per *Taron e la pentola magica* (1985), sarà però rimosso dall'incarico di animatore nel momento in cui firmerà i sei minuti animati in bianco e nero del gotico *Vincent*, troppo personali per il conformismo imperante e tutto buoni sentimenti e manfrine della Disney. A salvarlo la fortuna, nella personificazione di Pee-Wee Herman (Paul Reubens), star televisiva per bambini, che rimase folgorato dall'intensità surreale del suo stile e gli propose la regia di un lungometraggio sulle sue avventure. Il film *Pee-Wee's Big Adventure* (1985) ebbe uno straordinario successo e fece diventare Burton incredibilmente popolare. Dopo aver rifiutato molte proposte, decise di creare qualcosa di originale e di unico. Nasce così *Beetlejuice – Spiritello porcello* (1988), sempre con Michael Keaton come interprete principale. Questa atipica e divertente ghost-story consolidò la fama di Tim Burton a Hollywood. Grande amico e spesso collaboratore del compositore Danny Elfman (a lui affida la colonna sonora di ogni suo film), accetta l'idea di portare sullo schermo il film di *Batman*, che firma nel 1989. Il film è campione di incassi al box office e Burton viene riconfermato per il sequel del film *Batman – Il ritorno* (1992). Il vero capolavoro, quello che entrerà di diritto nella storia del cinema è però tratto da un suo libro, "Morte malinconica del bambino ostrica e altri racconti", e si tratta del commovente *Edward mani di forbice* (1990), dove scopriamo l'outsider Johnny Depp nelle vesti di una "creatura pinocchiesca" costruita da un vecchio scienziato (Price) che però muore prima di dargli le mani, lasciandolo con dieci forbici al posto delle dita. Addolorato per la perdita nel 1992 di V. Price, Burton si immerge nel lavoro e nel 1993 sforna un piccolo gioiello dell'animazione stop-motion: *Tim Burton's Nightmare Before Christmas*. Si investe anche come produttore, finanziando progetti stop-motion come: *Crociera fuori programma* (1994) di Adam Resnick e *James e la pesca gigante* (1996) di Henry Selick. Nel 1994 dirige Johnny Depp (con il quale stringerà una grandissima amicizia e un proficuo sodalizio artistico) nella biografia di colui che è reputato il peggior regista della storia del cinema, *Ed Wood*, mentre due anni dopo firma la commedia fantascientifica *Mars attacks!*. Firma in seguito *Il mistero di Sleepy Hollow* (1999), stregonesca storia del cavaliere senza testa, poi passa al remake di un classico della fantascienza (2001), sul cui set conoscerà la sua nuova compagna, l'attrice inglese Helena Bonham Carter, presente anche in altre sue pellicole: il fiabesco (2003), *Charlie e la fabbrica di cioccolato* (2005, ottimo remake di *Willy Wonka e la fabbrica di cioccolato*) e doppiatrice nel sorprendente *La sposa cadavere di Tim Burton* (2005), nel ruolo della protagonista. *La sposa cadavere*, in particolare, sarà una delle perle più luminose della filmografia di Burton: la grazia, il malinconico amore, la voglia di amare che emergono da quel film traspaiono puri e immacolati, nonostante sia una storia che tratti il rapporto impossibile fra una morta e un vivente, tanto è vero che sarà nominato all'Oscar come miglior film animato dell'anno. Dopo aver diretto il video *Bones* (2006) del gruppo rock The Killers, firma *Sweeney Todd* (2007), musical grottesco su un barbiere assassino raccogliendo nel cast i suoi due più grandi amori: Johnny Depp e Helena Bonham Carter. A questo punto, nonostante la giovane età, il Festival di Venezia gli rende omaggio conferendogli il Leone d'Oro alla carriera.

spazio di un percepito personale e sociale che spesso vede emergere la problematica della diversità.<sup>2</sup>

Gli equilibri apparentemente stabili della fine dell'infanzia vengono infatti rimessi in discussione: l'adolescente che cambia scruta se stesso in modo ansioso, si confronta con un immaginario che dialoga con il passato e con l'ottatività di un pensiero proiettato verso il futuro adulto, compresso come è nel limbo disegnato fra il tempo del *non più* e quello del *non ancora*. Il corpo bambino 'muore', ma quello adulto non lo sostituisce immediatamente, proprio mentre 'muore' o viene ridiscussa pesantemente l'autorità parentale, venendo meno l'immagine genitoriale onnipotenzistica. Di conseguenza, il corpo assume la prospettiva della mostruosità o della diversità insopportabile per uno sguardo che non si riconosce in esso né in esso riesce a riporre la propria identità, che, nel contempo, viene riformulata alla luce dell'oppositività alla dimensione genitoriale e comunque all'autorità adulta.

La particolarità di questo evento critico – l'adolescenza, che come implica il termine stesso - *Krisis* - prelude a una perdita finalizzata a una riconquista, è pertanto la sua radicalità, che comporta l'accesso a nuovi punti di vista e la ridefinizione globale dei sistemi di riferimento del proprio campo esperienziale inglobando la lettura di sé e del mondo.

Il cinema di Tim Burton, sempre al centro dell'attenzione dei critici e di un pubblico che lo ha fatto emergere come un'icona del cinema dark alternativo, fatato e visionario, è esemplarmente percorso da queste riflessioni<sup>3</sup>: copri mostruosi, diversità inconcepibili, divergenze sociali, solitudine e identità doppie sono infatti gli aspetti ricorrenti della sua poetica registica.

Il cinema di questo autore racconta un mondo interiore che viene costretto ad esteriorizzarsi, un mondo "introverso", nel quale egli stesso si rifugiava da bambino asociale quale era<sup>4</sup>. Tim Burton non disdegna infatti di raccontare l'adolescenza come metafora di un percorso identitario che si prolunga spesso oltre l'età designata dalle schematiche definizioni psico-sociali.

Se da sempre l'adolescenza si configura come un fenomeno culturale legato alla realtà occidentale e al suo modello di civiltà, come ben sostenuto da M. Mead<sup>5</sup>, dall'altro è proprio in tale contesto culturale che sono venuti meno sia i riferimenti magistrali – quello degli adulti che traghettano da una riva all'altra delle età della vita – , riferimenti che si sono ridotti o moltiplicati in modo perturbante nell'età del post-moderno, a fronte di un'eclissi dei riti di passaggio, costituiti un tempo dal servizio militare o dalla raggiunta autonomia economico-lavorativa o dal matrimonio, ormai procrastinati o sospesi. Infatti, si sono prolungati i tempi di un contesto epo-

---

<sup>2</sup> L. Bellisario, *Cinematografia e adolescenza*, in AA.VV., *Cinema e adolescenza*, Moretti e Vitali, Bergamo, 1993, p. 24.

<sup>3</sup> Il senso di incompiutezza di *Edward mani di forbice*, quando Edward ripete «Non mi ha finito», e la promessa nuziale che non rimane proprio in mente di fronte alla sposa umana (e non cadavere) in *La sposa cadavere* sono espressione di esperienze universali, come il lutto e la perdita della persona che più si ama e che interrompe bruscamente un cammino fatto assieme, come pure quel senso di incomunicabilità del sentimento umano di fronte a chi si sa che presto o tardi andrà via.

<sup>4</sup> Nato e cresciuto al blocco 2000 di Evergreen Street, guarda caso proprio vicino al Valhalla Cemetery, figlio di un impiegato e di una commessa in un piccolo negozio di articoli da regalo, Tim Burton passa la sua infanzia recluso in casa, tra finestre oscurate e porte sbarrate. La sua condizione lo porta ad appassionarsi ai cartoni animati e ai vecchi film dell'orrore, soprattutto quelli interpretati da Vincent Price. Nella sua produzione successiva, sofisticata e assolutamente inconfondibile, si ritrovano le atmosfere espressioniste dei classici dell'horror del passato (quelli della Hammer, in particolare) che ogni tanto si colora con i suoi pastelli ultrakitch.

<sup>5</sup> M. Mead, *L'adolescente in una società primitiva*, Giunti Barbèra, Firenze 1954, pp.18 – 31.

cale che tende a dilatare l'adolescenza ben oltre il canonico tempo dei 'teen' per farne uno stato esistenziale permanente.

Persino il corpo, elemento mutante nella dimensione adolescenziale, anche nella dimensione adulta non è più un destino, e la sua naturale mutazione può essere ulteriormente oggetto di modificazione da parte dell'intervento umano, cosa che tuttavia retroagisce sul percepito del self. Infatti, la grande rivoluzione che è avvenuta con le tecnologie agli inizi del '900, si è svolta fuori dal corpo umano, nei luoghi e negli ambienti. La rivoluzione del 2000 invece sta avvenendo dentro il corpo: appendici, protesi, innesti, rendono gli "umani" sempre meno umani. La mutazione del corpo si fonda sulla dis-identità: l'identità oggi è mutante, multipla, cangiante, al pari dell'anatomia, la quale non è più un destino. Corpi mutati: una geografia esaltante di mutazioni, in cui il corpo diviene una superficie significativa di riscritture e capovolgimenti. Nella convergenza fra biotecnologie, chirurgia estetica, computer, nasce la possibilità di un corpo reversibile. "Il corpo è un destino", scrive Freud. Oggi non è più così. Possiamo avere dei corpi ricreati, ripensati, alterati, innestati, risignificati. Nell'immaginario contemporaneo il corpo è ormai un elemento grezzo da plasmare e riplasmare. Sempre più spesso gli artisti usano il proprio corpo come orizzonte di transito, nuova mappa non identitaria.

Il 'caso' di *Edward mani di forbice*<sup>6</sup> e di *Charlie e la fabbrica di cioccolato*<sup>7</sup> rappresentano emblematicamente tutte queste dinamiche, che Burton moltiplica nelle sue digressioni di fiction animata come *Nightmare before Christmas*<sup>8</sup> e *La sposa cadavere*<sup>9</sup> come nei due episodi di *Batman*<sup>10</sup>, in *Ed Wood*<sup>11</sup> e nel personaggio di Edward Bloom di *Big Fish*<sup>12</sup>.

---

<sup>6</sup> Un ragazzo con le mani a forma di forbice rimane solo dopo la morte dello scienziato che lo ha creato, ma una famiglia lo adotta e lo porta con sé in una piccola cittadina. La gente del paese però lo evita a causa della sua diversità, che diviene un ulteriore motivo di disagio e di solitudine.

<sup>7</sup> Il film, del 2005, si presenta come una sorta di *Divina Commedia* per ragazzi, comica e cattiva. I Buckets abitano una casa che cade da tutte le parti. La famiglia è molto povera. Il piccolo Charlie vive nella soffitta, aperta alle intemperie. I suoi quattro nonni dormono nello stesso letto, due in cima e due in fondo. Sua madre cerca di mantenere un minimo di serenità, il padre è alla perenne ricerca di un lavoro. I vecchi ricordano il tempo felice in cui tutti lavoravano nella fabbrica di cioccolato, che da 15 anni ha chiuso i battenti. Da allora la fabbrica ha continuato a produrre, ma nessuno sa come. E nessuno ha più visto l'eccentrico proprietario Willy Wonka. Adesso è stato annunciato un concorso che permetterà ai cinque fortunati vincitori di entrare nella fabbrica, accompagnati da Willy Wonka in persona. Un privilegio unico che scatena le famiglie più ricche a comperare centinaia di barrette di cioccolato per forzare la sorte. I primi quattro vincitori appartengono proprio a questa categoria: maleducati, arroganti, ispirano a Wonka solo sarcasmo. Il quinto miracolosamente è il piccolo Charlie, che si presenta all'appuntamento accompagnato dal nonno. Pronti ad entrare, come nel Mago di Oz, nel mondo fantastico di Wonka.

<sup>8</sup> Il protagonista di *Nightmare before Christmas* è un mostro che vorrebbe importare il calore del *Christmas time* dentro la orrida realtà di Halloween: corpi disfatti, mostri e dissoluzione fisica sono presenti anche in *La sposa cadavere*, il cui protagonista animato – un giovane indeciso e afasico sul piano dei sentimenti dal volto di J. Depp non riesce a scegliere la vita matrimoniale e dialoga a lungo con l'oltretomba.

<sup>9</sup> Pur del 2005 e realizzato nelle pause di *Charlie e la fabbrica del cioccolato*, il film propone personaggi fatti di plastilina, animati mosso per mosso in stop motion, che però commuovono come nessuno i romantici e gotici personaggi di una pellicola girata in tandem con l'animatore Mike Johnson per riprendere la tecnica di *Nightmare before Christmas*, aggiornata e molto più sofisticata con un occhio a un culto in materia, *An Animated Life*, di Ray Harryhausen. La storia, ispirata ad una favola ebraica russa, ma ambientata in una cupa e bigotta cittadina vittoriana, racconta di un ragazzo fragile e sofisticato, figlio di volgarissimi arricchiti che mirano alla scalata sociale attraverso il matrimonio dell'erede con un'aristocratica squattrinata, con genitori tanto snob quanto assetati di sostanze. Il giorno delle presentazioni ufficiali il ragazzo mette in scena tutta la sua goffaggine e timidezza, non riuscendo a portare a termine la prova della cerimonia imposta ai ragazzi da un arcigno prete. Sconsolato e avvilito, nonché innamorato a prima vista della sposa promessa, scappa la notte nel

Un altro personaggio con il nome di Ed: Edward mani di forbice, Edward Wood jr. ed Edward Bloom sono infatti gli omonimi protagonisti di altrettanti film di Tim Burton che, eccezione fatta per *Big Fish*, prendono appunto il titolo proprio dal loro nome. Con *Edward mani di forbice* grazie alla Twentieth Century Fox Tim Burton riuscì a portare, con piena autonomia artistica, le sue idee e i suoi schizzi sul grande schermo in una storia originale dal sapore di fiaba natalizia. Il secondo caso umano segnato da un'omonimia è *Edward Davis Wood jr.*, additato alla storia come il peggior regista mai esistito con *Plan 9 From Outer Space*. Burton lo prende sotto la sua ala protettrice e, avvocato delle cause perse, ne delinea un ritratto nobile e sensibile rendendo omaggio al suo sfrenato ottimismo e al suo incredibile entusiasmo. Il regista si sente molto solidale col protagonista in quanto ogni sua azione, per quanto folle e razionalmente inconcepibile, è motivata dal suo unico obiettivo: girare film. Ed Wood voleva essere un regista ed entrare nel mondo di Hollywood, ma purtroppo ne restò sempre fuori, esiliato. I suoi film, basati su golfini d'angora e travestitismi, non ottennero mai agli occhi del pubblico il successo che avevano invece ai suoi: non li osservava con spirito critico, ma con lo sguardo di un padre tenero ed estremamente protettivo nel difendere i suoi interessi, i suoi ideali, i suoi film e tutto il suo staff, eterno ed incosciente ottimista che tentava sempre di trovare un minimo appiglio di salvezza anche in una recensione altamente stroncante, cercando incessantemente la luce alla fine del tunnel. E per un po' riuscì a farla scorgere anche a Bela Lugosi: l'attore horror, ormai sulla via del declino, grazie ad Ed Wood fu incredibilmente riportato, seppur per breve tempo, sotto la luce dei riflettori e all'attenzione dei media. *Edward Bloom* è l'ultimo dei tre. Ci troviamo alla fine di un percorso. A differenza dei protagonisti degli altri due film trattati, Edward Bloom non può assolutamente essere considerato un emarginato, anzi egli si trova sul versante opposto: la sua vita fu estremamente ricca, sia di fatti che di persone. Egli quindi, contrariamente al primo Edward, può toccare con mano le cose, prendere in mano le situazioni nel loro susseguirsi, e andare avanti (la società Handymatic nella quale ha lavorato rappresenta la loro diversa condizione: la mano multiuso che Edward Bloom vendeva è l'unica parte mancante, l'ultimo tassello da aggiungere, ad Edward mani di forbice). Il protagonista di *Big Fish* è supportato da un'eccessiva ma utile dose di volontà e dall'affetto e dalla stima di molte persone. Come il suo omonimo regista, egli crea mondi nuovi ed eventi eccezionali: il suo primo ed impellente impulso è quello di raccontare, abbellendo poi la realtà con qualche ritocco. Dunque in questo è assai simile a Ed Wood, che tenta in ogni modo di narrare le sue storie. E così molto simile a Burton: sono tutti e tre raccontatori di storie, chi a voce, chi tramite immagini.

---

bosco dove ripete la formula nuziale: infila l'anello a un rametto che sporge dal terreno... ma esso è il dito di una morta innamorata. *La sposa cadavere* del titolo torna in vita e lo perseguita di attenzioni e amore struggente. Sono frequenti le figure di "spose senza sposo" nel cinema di Burton: Barbara Mailand in *Battlejuice* convive con la testa mozza del marito; Kim - angelo di ghiaccio come quello scolpito dall'amato - esce sola dal castello gotico di Edward; Vicki di Batman è la bianca fanciulla alla quale l'eroe non può dare amore ma che il suo dark side, Jocker, trasfigura nel cadaverico biancore della morte.

<sup>10</sup> Nel film, Batman e Joker rappresentano i due volti di una medesima identità ma anche i poli conflittuali del rapporto padre-figlio.

<sup>11</sup> Nel film, il protagonista Ed è un cineasta che produce B movies di basso livello ma che dialoga con Bela Lugosi prima della sua scomparsa, leggendo nel tema del 'vampiro' quello di una identità doppia e mutante che pure gli appartiene – Ed Wood, cineasta davvero esistito, non disdegnava infatti vestire con indumenti femminili.

<sup>12</sup> B. Liguori, *Trilogia della creazione*, in [www.clastlerock.it](http://www.clastlerock.it).

Ma è con *Edward mani di forbice*<sup>13</sup> che egli realizza un progetto che aveva in mente da molti anni, proveniente da un suo disegno: un ragazzo con delle forbici al posto degli arti superiori, un'idea che aveva avuto graficamente molto tempo prima di dedicarsi al cinema. Questa pellicola può essere considerata la più rappresentativa e matura del regista, in quanto la storia, semplice e allo stesso tempo complicata, possiede il fascino e la magia di una vecchia fiaba. Il testo filmico presenta una grande ricchezza tematica, che tuttavia trova il proprio epicentro del tema della famiglia e delle dinamiche identitarie di una personalità in via di definizione.

Se la base del film sembra la classica parabola sul diritto a essere diversi, sulla libertà di sognare e sul trionfo dell'innocenza, la trattazione appare impreziosita da elementi di profondo scavo psicologico e fenomenologico, accanto a motivi folli e surreali che fanno da marchio inconfondibile delle opere burtoniane.

L'atmosfera poetica e fiabesca<sup>14</sup> è evidente già dai primi fotogrammi, allorché il simbolo della 20th Century Fox diventa particolarmente bello, ghiacciato, blu sotto una nevicata incessante<sup>15</sup>, mentre l'attenzione va focalizzandosi sul percorso intrapreso dalla camera all'interno di un edificio inquietante<sup>16</sup>: man mano che ci si addentra, le tenebre vengono squarciate e si palesa una realtà dominata dalle nuances in contrasto del bianco e del nero. Ripide scale, enormi forbici, robot immersi nel fumo e insoliti marchingegni si alternano sullo schermo, biscotti bianchi e blu compaiono e scompaiono, mani d'alabastro dominano la scena e poi il viso di Vincent Price – emblema delle cinematografia Horror ma anche della filosofia meta-realistica del cinema<sup>17</sup> - che sereno, aristocratico e dormiente, punto focale dell'intero racconto, sfilava per ultimo e quindi si dissolve tra i fiocchi di neve. Dunque il film si snoda sotto forma di racconto: infatti, proprio mentre una nonna spiega alla nipotina l'origine della neve e un coro celestiale e lontano canta il mistero dell'inverno che avanza, la MDP si colloca sulla sommità di una collina di fronte alle porte di un antico maniero che, aperte, rivelano un mondo fatto di strane macchine e colori lunari.

Il demiurgo di Edward, nelle vesti di un amorevole inventore, è intento ad ultimare la sua creazione più perfetta: Edward, appunto, un robot dotato di gentilezza, buoni sentimenti, spirito romantico, che possiede qualcosa che molti uomini "normali" hanno dimenticato di avere: Ed ha un cuore. Purtroppo il padre/inventore muore prima di aver portato a termine il proprio lavoro: la fantastica creatura ri-

---

<sup>13</sup> Burton chiese alla scrittrice Caroline Thompson di lavorare alla sceneggiatura del film, alla luce dell'idea grafica che aveva supportato il progetto.

<sup>14</sup> "In America non vi è un grande senso della cultura e della storia ...per me il mondo delle fiabe serve ad esprimere l'inesprimibile. È per questo che amo le immagini fantastiche e simboliche delle fiabe, queste passioni e queste forze strane che cercano di rappresentare le astrazioni della vita" -. Cfr. Tim Burton, *Tim Burton si racconta*, in AA.VV., *Tim Burton*, Paravia, Torino, 1999, p. 10 ; e ancora: "Mi è piaciuto potere mescolare il fantastico con quello che mi veniva dai miei ricordi dell'infanzia in una piccola città del genere" , a conferma della tensione autobiografica del testo filmico. *Ibidem*, p.11.

<sup>15</sup> La neve è un elemento ricorrente anche nell'incipit di *Charlie e la fabbrica del cioccolato*, contrastata dal rosso degli Umpa Lumpa emissari di Willy che vanno in città a distribuire le tavolette di cioccolato dalle quali scaturirà l'avventura di Charlie; il rosso del sangue è ancora elemento di contrasto nei titoli di testa di *Sweeney Todd*, accanto a un grigio che evoca le più tenebrose ambientazioni dell'horror.

<sup>16</sup> La curiosità dello spettatore viene solleticata dalla musica di Danny Elfman, onirica e dolce, che introduce i credits.

<sup>17</sup> Sin dalla sua origine il cinema evidenzia questa duplice tensione: da una parte l'utopia realista, ovvero quella di fissare il reale nella sua dinamicità ed oggettività; dall'altra, la finzione che però veicola le esperienze latenti del vissuto umano (il dark side, appunto).

mane incompiuta, priva di mani condannata ad utilizzare al loro posto delle enormi lame di forbici. L'automa, col viso delicato di un Pierrot lunaire, comincia una vita all'insegna della solitudine, recluso nel suo eremo gotico fino a quando, un giorno, non viene scovato da una rappresentante di cosmetici che decide di farlo entrare in società.

Ed varca le soglie del misterioso castello come fossero un passaggio tra la dimensione del sogno e quella della realtà: purtroppo, però, il legame tra i due mondi è impossibile: Edward, come un sogno disceso sulla terra, attraversa un mondo crudele e spietato prima di far ritorno alla salvifica solitudine eterna del suo castello. Una volta a casa non potrà però fare a meno di compiere un ultimo amabile gesto e donerà al mondo, dal quale è stato rifiutato, umiliato ed emarginato, la neve e i sogni di cui è privo<sup>18</sup>.

Edward è un personaggio complesso, in bilico fra l'artista romantico, impossibilitato a comunicare con il resto del mondo e lascia una traccia di sé grazie alle sue opere d'arte, e l'incompreso diverso che preferisce fuggire e cercare la propria salvezza lontano dalla realtà da cui è oppresso, lontano da tutto ciò che è "normale", per andare a rifugiarsi in un universo frutto della propria fantasia. In questo senso Edward è molto vicino ad un altro personaggio burtoniano: *Vincent*<sup>19</sup>, il tormentato piccolo Vincent Malloy, bambino solitario che vive in preda a folli allucinazioni credendo di essere Vincent Price; nel cortometraggio il suo volto cambia repentinamente sembianze e a volte pare il ritratto di un giovane Burton (la vicenda è in parte autobiografica) mentre a volte si trasforma in Price.

Edward è pertanto anche l'emblema di un certo cinema horror quello degli esseri mostruosi che spopolavano sugli schermi negli anni '30, figure dalle orribili fattezze capaci di spaventare un pubblico che non riesce ad andare oltre le apparenze (questo è il vero orrore!) e non si rende conto che essi sono mossi da sentimenti puri e ingenui, come la speranza di essere accettati dalla società e il desiderio di inseguire un sogno d'amore per il quale si sacrificano<sup>20</sup>.

Infine Edward è il corpo mutante dell'adolescenza, è la ricerca dell'identità e della generatività: outsider, emarginato, escluso dalla società, vive la classica dimensione border line dell'adolescente in cerca di radici. Come ben rivela lo stesso

---

<sup>18</sup> Burton con questa fiaba in forma moderna muove certamente anche delle critiche precise e spesso violente alla società dei benpensanti, alla gente "normale", ai borghesi chiusi nelle proprie certezze, persi nella propria routine, immersi in un mondo di estrema banalità. Il film è disseminato da constatazioni dure sulla natura umana, sulla realtà che ci circonda, dipinta a vivaci tinte pastello in stridente contrasto con la tristezza che viene da un'umanità, appiattita dal grigiore di schemi convenzionali ai quali non può sfuggire e dal trattamento riservato al diverso costretto ad uniformarsi o a vivere lontano dagli altri in una solitudine infinita. Il primo elemento del film è dunque quello relazionale: Edward e il contesto del suo vissuto sono in evidente antitesi. In effetti, a Burton è sempre interessato il tema della facciata. In Tim Burton, *Tim Burton si racconta*, (Op.cit., p.11) si legge: *"In America, come egli stesso ha dichiarato, alla gente piace sempre mettere un'etichetta su ogni cosa e ogni persona, e ci si aspetta che la gente debba essere sempre amichevole e simpatica."*

<sup>19</sup> Il lato dark del personaggio di Vincent è del resto evidenziato dalle costanti citazioni da Allan Poe, dalla ambientazione gotica e dal bianco e nero surrealista insistito per tutta la pellicola. Il racconto si conclude con l'impossibilità per il protagonista di evadere dal sogno, quindi non gli rimane altro che continuare ad impersonare Vincent Price figura a cui si associa quella di Poe, per i ruoli interpretati dall'attore nei film di Corman, e in tal modo si ritorna ad esaltare l'idea dell'artista outsider.

<sup>20</sup> Ma fin dall'inizio del film risulterà chiaro (almeno agli spettatori) che non è assolutamente cattivo, ma solo triste e malinconico, relegato in una sorta di limbo terreno proprio dalla sua incapacità di toccare le cose. Come le forbici lo tengono lontano dagli oggetti, così non gli permettono, se non alla fine, di avvicinarsi alla ragazza a cui vuole bene. Sono un limite che si pone tra lui e il mondo: impedimento fisico ed esterno ostacolano l'espressione della sua interiorità.

Burton, "... il caso di Edward è quello di un personaggio in conflitto con se stesso, che vorrebbe toccare ma non può, che è allo stesso tempo creativo e distruttore. Le forbici sono un simbolo di queste tendenze contraddittorie, semplici e complesse nel frattempo"<sup>21</sup>.

In effetti, come la stessa sceneggiatrice del film ha sottolineato, le ossessioni di Edward sono quelle di un dodicenne, compresa quella della morte o del lutto da elaborare. Egli infatti ha alle spalle un'assenza assoluta - quella materna - e una perdita assoluta - quella paterna - , e la rivive costantemente anche perché non è mai davvero 'nato', oltre ad essere il suo corpo 'incompleto'.

In primo luogo, essendo nato adulto Ed ha a che fare, come si diceva, con una pseudo perdita, quella della madre, che non ha avuto e dalla quale non è stato neppure partorito: non è casuale l'insistenza con la quale il regista lo rammenta allo spettatore, quando Peg, la donna/pigmaliione di Ed, osserva un ritaglio di giornale che parla di un bimbo che, cieco, legge con le mani - che Ed non ha - e di una statua di una Madonna con il bambino - immagine dell'affettività materna che invece è assente nel vissuto di Ed.

Ed ha però soprattutto perso il padre: il tema dei rapporti familiari e in articolare con la figura paterna permette di avvicinare la figura di Ed a quella di Willie Wonka<sup>22</sup>. Anche se nato dalla immaginazione di R. Dahl, il Wonka interpretato ancora una volta da J. Depp è un personaggio tutto burtoniano. Come per Ed, Willie viene avvicinato allo svelamento della sua identità solo attraverso dettagli e allusioni indirette che solo alla fine lo rivelano nella sua interezza fisica; come Ed, anche Willie ha un padre che dialoga con la notte e con l'orrore - non a caso è Ch. Lee l'attore che lo interpreta. Di Wonka vediamo subito le mani, guantate e non deformi ma comunque impossibilitate a un contatto diretto con il mondo: i dettagli che seguono, gli occhiali e la tuba, sono proposti con campi molto stretti e dettagli che spezzettano la sua figura, a sottolineare la frammentazione psicologica, l'identità sospesa del personaggio. Le stesse scelte registiche erano utilizzate in *Edward Scissorhands*, che come Willie è anche un artista, un creativo, un divergente che non può e non vuole farsi assimilare dalla normalità.

In questo senso, si tratta di considerare anche la tendenza all'autoesclusione da parte dei due personaggi, che vivono sulla soglia - di un maniero, di una fabbrica/bunker - e che sono portati a lasciare il 'dentro' solo perché la solitudine è loro divenuta insopportabile. La loro esistenza reclusa è inoltre insistita dal volto bianco, mai toccato dalla luce solare come dal resto dell'umanità. Willy ha poi una difficoltà insormontabile: non riesce pronunciare parole che abbiano a che fare con la famiglia, e soprattutto con le figure genitoriali.

Il conflitto con il padre, tipico dell'adolescenza, entra allora in campo: come Pinguino, abbandonato dai suoi genitori perché deforme<sup>23</sup>, e Will, figlio di Ed Bloom<sup>24</sup>, anche Willy ha un conto aperto con il padre in questo diversamente da Ed che, tuttavia, non ha avuto modo di essere completato dal padre stesso che quindi lo ha 'lasciato' deforme.

Se nel testo letterario di Dahl manca il padre di Willy , nel film egli ha un ruolo sotterraneo ma portante: dentista ossessionato dalle dentature perfette, egli de-

---

<sup>21</sup> Cfr. Tim Burton, *Tim Burton si racconta*, op. cit., p.11.

<sup>22</sup> Ma in realtà ci permetterebbe di rileggere quasi tutte le figure partorite dalla mente di Tim Burton, da Batman a Ed Bloom di *Big Fish*.

<sup>23</sup> Cfr. *Batman returns*.

<sup>24</sup> Cfr. *Big Fish*.

termina il futuro di Willy esattamente come il padre di Ed. Infatti, costretto a portare un apparecchio che ne ingabbia il volto e gli impedisce di godere dei semplici piaceri di un cioccolatino, quando la ribellione lo porta a distanziarsi dalla paterna - assaggiando il suo primo cioccolatino - la sua identità comincia a prendere forma in termini oppositivi.

Ed è però più evidentemente determinato dal lutto, intrinseco nel personaggio che lo ha trasformato in una vera e propria attitudine melanconica: Ed è così reso impaurito, sensibile, solitario, tormentato e persino "patetico", ovvero, nell'accezione romantica del termine, triste ma anche capace di resistenza morale alla sofferenza.<sup>25</sup> Il corpo di Ed è infatti costruito da Burton in funzione dell'anima e del suo dark side: anche se mostro, non può fare a meno di essere un corpo che, però reca in sé il segno del lutto. Il corpo di Ed diviene così una sorta di correlativo oggettivo, causa e risultato della malinconia dei loro proprietari.

La sua sofferenza si esprime infatti nella gestualità, nella mimica, nel silenzio e nel movimento corporeo:<sup>26</sup> chapliniano, quasi da mimo, con un effetto di ineffabile goffaggine. Il corpo del mimo, del resto, emette segni come quello di un automa, ovvero di un corpo codificato, domato, pronto a reagire ai segnali esterni, ma a differenza dal mero automatismo possiede una spontaneità che gli viene dal di dentro<sup>27</sup>.

Il corpo di Ed è anche lesionato: nei film di Burton si trova spesso una reazione a catena fra cicatrici, tagli, forbici e cucitore e soprattutto l'atto del cucire è molto frequente. Dianne West, la venditrice di cosmetici che 'scopre' Ed nel suo maniero e lo ospita presso la propria famiglia, cuce il volto del suo protetto e ancora una volta - dopo *Batman* - il cosmetico diviene un apportatore artificiale di colore, un occultatore di differenze, un connotatore del patetico.<sup>28</sup>

Più che la ferita, per Ed però conta il sangue: egli taglia ad ogni carezza, ma rimane sconvolto dal liquido rosso che ne fuoriesce, e che non può più reinserire, fino a quando, trovatosi di fronte al cadavere del padre/Geppetto, egli, un po' Pinocchio, non resiste alla tentazione di accarezzarlo forse per 'vedere l'anima'.

Si potrebbe in ciò ravvisare quella tendenza metafisica che Baudelaire attribuiva all'infanzia<sup>29</sup> come pure all'adolescenza, rinchiusa in una perenne estasi, in un perenne e incessante collocarsi al di fuori di sé. E' questo peraltro un ulteriore significato del patetico, che Ed esprime in modo eccellente attraverso lo scatenarsi del proprio estro artistico, che sublima il limite del suo corpo mutandone il senso e il percepito da parte degli altri.

Così, nel tagliare capelli a improbabili massaie, nel costruire sculture arboree o di ghiaccio, il corpo diventa un progetto, un destino scelto e sposato sino in fondo, con una piena riconciliazione con il self più profondo.

---

<sup>25</sup> F. Schiller, *Del Patetico*, in *Saggi estetici*, UTET, Torino 1988, pp.1107/1008.

<sup>26</sup> G. Manzoli, *Corpi patetici*, in *Tim Burton*, op. cit., p.74.

<sup>27</sup> J. Gil, *Corpo*, in *Enciclopedia Einaudi*, Torino, 1988, pp.1107/1008.

<sup>28</sup> G. Manzoli, *Corpi patetici*, op. cit., p.77.

<sup>29</sup> Ch. Baudelaire, *Morale del giocattolo*, in Rilke, Baudelaire, Kleist, *Bambole*, Passigli, Firenze 1992, p.63.



**Recensione: M. Pacchini, *FILO-SO-FARE. Prove di filosofia nella scuola dell'infanzia e di base per la costruzione del pensiero democratico*, Junior, Bergamo, 2008, pp. 109**

Il libro di Monica Pacchini *Filo-so-fare* è definito dall'autrice stessa uno strumento di lavoro utile per chi desideri fare un'esperienza di filosofia con i bambini di 5, 6, 7 anni. Prende avvio da un gioco di parole: *filo-so-fare*, ovvero sono in grado di fare/ produrre filo di pensiero che richiama l'attenzione sull'azione educativa del pensare inteso come luogo della tessitura, della trama e dell'ordito di un *textum* etimologicamente inteso; l'esperienza filosofica come narrazione del sé, che permette la costruzione di "testi" strumenti metacognitivi per la crescita nella relazione democratica. *Filo-so-fare* nasce perciò con l'intenzione di presentare ad educatori ed insegnanti un'esperienza denominata "prove di filosofia", un laboratorio durante il quale proporre una serie di attività variamente intese: una prima corporea con giochi di costruzione e decostruzione, una seconda di discussione, una terza di rappresentazione del vissuto attraverso l'espressione grafica e pittorica e l'ultimo di simbolizzazione del pensiero sociale creato dal gruppo; il tutto guidato da un esperto "regista", l'insegnante o educatore.

Malgrado le buone intenzioni del titolo, in realtà risulta difficile rintracciare un filo robusto di conduzione formativa nella proposta. A partire dalle prime motivazioni di natura teorica che dovrebbero condurre alla realizzazione di un simile percorso. La scelta del termine *filosofia* passa attraverso una serie di vagli successivi che la relegano a ruolo di scenario o di sfondo giustificante depauperandola, così, della sua funzione fondatrice e fondante. In questo senso Monica Pacchini dichiara: "*La filosofia, da sempre, è nella scuola, permane tra le discipline e si connette ad ognuna di esse fin dalla Scuola dell'Infanzia, là dove i bambini costruiscono il sé nel confronto con gli altri e con il mondo fuori da sé. L'esigenza primaria è quella di svolgere nuove esperienze filosofiche nelle trame educative della scuola, a partire da esse, per far sì che le competenze degli educatori e degli insegnanti, possano essere il supporto su cui innestare le specifiche esperienze*" (p. 20) E ancora: "*Pertanto la scuola, ..., sta impegnandosi molto nella costruzione di occasioni utili a sviluppare e sostenere linee filosofiche democratiche, ...e, ciò facendo, si trova a prendere coscienza di una realtà propria, di cui non era del tutto consapevole: qui la filosofia si è sempre fatta!*"(p. 23). Riconoscere la meta-presenza del filosofico in ogni atto educativo è significativo, ma non sufficiente. La conduzione dell'attività appare calata a partire da ottiche educative altre (il richiamo alla pedagogia fenomenologica o il più concreto ricorso a tecniche proprie della psicomotricità), ma che non entrano in contatto forte e profondo con la *praxis* filosofica in sé. Si assiste, così, ad un susseguirsi di esperienze da praticare con i bambini che sembrano non essere sostenute da strutture portanti che le giustificano. Viene chiesto ai piccoli di passare da una prima fase di gioco con cuscini per costruire e decostruire, ad una successiva fase di dialogo non meglio precisata ed infine di rappresentazione del percorso, senza che venga in qualche modo fatto riferimento ad una metodologia di approccio che ne leghi gli elementi di vissuto. Bambini che giocano, bambini che discutono, bambini che rappresentano...Ma in che modo, se non di che cosa? Non vengono forniti sufficienti strumenti agli educatori che dovrebbero cimentarsi nell'attività con i bambini per la conduzione del dialogo riflessivo sull'esperienza e sulla successiva simbolizzazione. È palese l'assenza di un pre-testo che possa condurre alla creazione di un con-testo nel quale bambini e facilitatore possano davvero mettersi in gio-

co sostenuti da un modo di procedere che produca il significato dell'essere condotti attraverso un cammino di co-costruzione del pensiero. In questo modo, lo specifico filosofico subisce una disgregazione non essendo riconosciuto né nella significazione, né nel metodo che gli sono propri. La sottrazione di significato è evidente nell'esposizione dei momenti dell'attività operata dall'Autrice: *"Nell'area motoria i bambini sono liberi di muoversi e di usare le strutture, il corpo, il movimento, essi costruiscono e distruggono, si incontrano per fare insieme una struttura, si scontrano per sperimentare il conflitto...Per uscire dallo spazio motorio si sente un suono di campanello, è il "limite" con cui ogni bambino deve confrontarsi per accettare di sospendere il piacere senso-motorio ... per andare a collocarsi nell'area del dialogo filosofico"* (p. 86-87). E di seguito: *" La proposta che offre spunto al dialogo è di tipo narrativo, affronta un tema caro ai bambini, racconta un luogo conosciuto a tutti...Oppure: 'oggi, bambini, vorrei un vostro aiuto per fare più bella e più emozionante la storia dei tre porcellini, la ricordate vero...vediamo, cosa potete proporre?... dando alcuni input alla dinamica delle proposte e soddisfacendo le domande dei bambini"* (p. 88).

Il non aver chiarito a priori il "luogo" della filosofia, ha condotto Monica Paccini alla costituzione di una proposta educativa che manca di rigore metodologico. Il dialogo nel suo senso più autentico necessita di un'impalcatura che ne permetta il procedere in una direzione non preventivabile, ma comunque in una direzione. Non fornire supporti di riferimento né ai bambini, né agli educatori, può condurre ad una dissoluzione della motivazione dell'azione di una comunità di ricerca bambina. Il rigore metodologico tipico dell'indagine filosofica (mettere in discussione, continuare a porsi domande, chiarire e spiegare concetti, motivare e argomentare..) non può essere semplicemente mutato da un contesto variamente educativo, ma deve essere palese, presente, strumento e contesto di costruzione del pensiero. Se ciò non avviene, l'esperienza può essere fonte di spaesamento e di non riconoscimento e produrre la questione: "dov'è il senso?".

*Monica Serena (Teacher Educator in Philosophy for Children)*