

BOLLETTINO DELLA SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA

NUOVA SERIE - N. 108 - SETTEMBRE-DICEMBRE 1979

S O M M A R I O

IL XXVII CONGRESSO NAZIONALE DI FILO-
SOFIA (Lecce, 24-27 aprile 1980)

a) Programma definitivo	Pag. 1
b) Riassunti delle relazioni che verranno presentate al Congresso	» 5
c) Istruzioni per la partecipazione all'Assemblea del- la S.F.I.	» 49
ATTI DEL CONVEGNO: «La filosofia e le altre discipline nel progetto di una nuova scuola secon- daria superiore» (Venezia, 30 ottobre-4 novem- bre 1979)	» 50

PROSSIMI CONVEGNI

Convegno su «La tradizione filosofica italiana nel Novecento: la storiografia dell'Idealismo» (Napoli- Vico Equense, 27-29 marzo 1980)	» 118
Convegno dell'Académie Internationale de Philo- sophie des Sciences su: «Il problema mente- corpo» (Genova, 8-12 aprile 1980)	» 119

NOTIZIARIO

<i>Attività delle Sezioni:</i> Sezione Ligure - Sezione di Macerata - Sezione Romana - Sezione di Vasto - Sezione di Bari	» 121
<i>Resoconto</i> della IV Settimana di Studi Marxistici (Perugia, 1-5 ottobre 1979)	» 125

SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA - ROMA - Via Duilio, 13
Direttore Responsabile: Prof. Franco Lombardi
Autorizzazione del Tribunale di Roma n. 9814 del 5 maggio 1964

Il XXVII Congresso Nazionale di Filosofia

Come già preannunciato, il XXVII Congresso Nazionale di Filosofia avrà luogo a Lecce dal 24 al 27 aprile 1980, secondo il seguente programma:

Tema generale: LIBERTA' E DETERMINATEZZA

GIOVEDÌ 24 APRILE 1980

- ore 9.30 Apertura dei lavori e saluto delle Autorità
Presentazione del tema del Congresso (Evandro Agazzi)
- » 10.30 *Relazioni sul tema generale: (a) Il soggetto della libertà*
— Il problema della libertà individuale di fronte alle acquisizioni della biologia moderna (Giorgio Prodi)
— Psicoanalisi e libertà (Franco Fornari)
- » 12.00 Discussione
- » 15.00 *Relazioni sul tema generale: (b) Le condizioni dell'esercizio della libertà*
— Il problema della libertà politica e della democrazia (Aldo Masullo)
— Libertà e autorità (Vittorio Sainati)
- » 16.00 Discussione
- » 17.30 *Relazioni sul tema generale: (c) Libertà e liberazione*
— La tematica della liberazione nel pensiero contemporaneo (Pietro Prini)
— La problematica della liberazione nella società contemporanea (Aldo Zanardo)
- » 18.30 Discussione

VENERDÌ 25 APRILE 1980

- ore 9.00 *Relazioni sul tema generale: (d) Il problema della libertà come valore*
— La libertà come fondamento della morale (Gaetano Calabrò)
— Libertà e responsabilità (Ezio Riondato)
- » 10.00 Discussione

- » 11.30 *Relazione sul tema della sezione storica*
Libertà e natura nella filosofia del Seicento e del Settecento (Paolo Rossi Monti)
- » 12.00 *Relazione sul tema della sezione dedicata ai problemi dell'insegnamento*
Bilancio della pedagogia della libertà (Giovanni Cattanei)
- » 15.00 *Lavori a sezioni separate*
Comunicazioni e discussioni

SABATO 26 APRILE 1980

- ore 9.00 *Comunicazioni sul tema generale con relative discussioni*
- » 15.00 *Assemblea generale dei Soci della S.F.I.*

DOMENICA 27 APRILE 1980

- ore 9.00 *Discussione conclusiva sul tema generale*
- » 11.00 *Repliche dei relatori*
- » 12.00 *Chiusura del Congresso*
- » 15.00 *Gita turistica*

La quota d'iscrizione al Congresso è di L. 20.000 per i Soci e di L. 30.000 per i non Soci della S.F.I. e va versata unicamente sul c/c postale n. 43445006 intestato alla Società Filosofica Italiana.

Il termine ultimo per la presentazione delle comunicazioni, che dovranno essere strettamente attinenti ai temi svolti durante il Congresso e non potranno superare la lunghezza di 10 cartelle dattiloscritte di 2.000 battute, è fissato al 15 marzo 1980. Esse dovranno essere inviate entro tale data alla Segreteria della S.F.I. e una Commissione scientifica giudicherà circa la loro ammissione alla presentazione al Congresso e alla pubblicazione negli Atti. Ciascun partecipante non potrà presentare più di una comunicazione e dovrà accludere, al testo della medesima, fotocopia della ricevuta del versamento della quota di iscrizione al Congresso. Si precisa che tale quota è comprensiva anche del volume degli Atti.

N.B. - Il Congresso si inaugurerà nell'Aula Magna dell'Università di Lecce e proseguirà poi in quella e in altre aule della medesima Università secondo un piano dei lavori che verrà distribuito ai partecipanti all'inizio della manifestazione.

I docenti medi sono esonerati dall'insegnamento per specifica autorizzazione del Ministero della Pubblica Istruzione.

Prospetto delle possibilità alberghiere e di ristoro

ALBERGO DELLE PALME (2 ^a Cat.) Cam. doppie	Tel. 0832-25.551
Camera e 1 ^a colazione	18.000
1/2 Pensione	26.000
Pensione completa	33.000
HOTEL PRESIDENT (2 ^a Cat.)	Tel. 0832-51.881
1/2 Pensione in camera doppia	24.000
1/2 Pensione in camera singola	27.000
Pensione completa in doppia	29.000
Pensione completa in singola	31.000
HOTEL PATRIA TOURING (2 ^a Cat.)	Tel. 0832-29.431
Singola - WC - 1 ^a colazione	13.240
Singola - Bagno - 1 ^a colazione	16.740
Doppia - WC - 1 ^a colazione (a persona)	11.240
Doppia - Bagno - 1 ^a colazione (a persona)	13.240
RACAR RESIDENCE (2 ^a Cat. Marina di Frigole)	Tel. 0832-691.113
Pensione completa in doppia (a persona)	20.000
Pensione completa in singola	23.000
1/2 Pensione (pranzo o cena) in doppia (a persona)	15.000
1/2 Pensione in singola	19.000
HOTEL SALENTO (2 ^a Cat.) Maglie	Tel. 0836-21.451
Singola - 1 ^a colazione	9.500
Doppia - 1 ^a colazione (globale)	14.500
Tripla - 1 ^a colazione (globale)	18.000
Mezza pensione a persona	16.000
Pensione completa a persona	21.500
HOTEL PALAS (2 ^a Cat.) GALATINA	Tel. 0836-63.496
Singola e 1 ^a colazione	9.000
Doppia e 1 ^a colazione	15.500
MAUR HOTEL (2 ^a Cat.) GALATINA	Tel. 0836-62.909
Doppia - 1 ^a colazione	15.500
Singola - 1 ^a colazione	9.000
A) Gli alberghi fuori sede sono serviti, gratuitamente, dai pulmans.	
B) Entro il 15 marzo deve pervenire alla Segreteria del Congresso (Prof. A. Verri, Istituto di Filosofia, Magistero, Lecce) la prenotazione della camera con l'indicazione di due alberghi, il primo come soluzione preferita, il secondo come quella di necessità	

RISTORANTI CONVENZIONATI

Trattoria « La Stalla »	8.000
Racar Residence - Marina di Frigole	7.000
Ristorante « La Cambusa »	6.000
Ristorante « Plaza »	7.000

MENSE UNIVERSITARIE

1) Il « Gallo Rosso »	3.500
2) La Cantina	3.500
3) Self Service « Fiorini »	3.000

N.B. - Coloro che intendono usufruire del servizio MENSA UNIVERSITARIA al prezzo convenzionato, devono comunicare alla segreteria del Convegno, in tempo utile, il loro nominativo.

RIASSUNTI DELLE RELAZIONI

Non essendo risultato possibile ad un certo numero di relatori fornire in tempo utile il testo del loro contributo per una pubblicazione preventiva delle relazioni introduttive, si è ritenuto opportuno pubblicare in questo numero del Bollettino un riassunto di ciascun intervento, fornito dal rispettivo Autore. Questi riassunti potranno servire, in particolare, come orientamento per coloro che intendessero inviare comunicazioni, in modo da assicurare un'effettiva pertinenza di queste con i temi che verranno discussi in sede di Congresso.

GIORGIO PRODI

I PROBLEMA DELLA LIBERTA' INDIVIDUALE DI FRONTE ALLE ACQUISIZIONI DELLA BIOLOGIA MODERNA

Il problema della scelta e delle valutazioni morali viene inquadrato nel processo filogenetico della differenziazione delle specifiche competenze conoscitive dell'uomo. Esso, nel presente schema, è inserito nel processo naturale di umanizzazione, caratterizzando la struttura della specie.

Si parte da una definizione molto lata di conoscenza, come costruzione filogenetica di strutture naturali capaci di decifrare termini complementari significativi. Tali sono le strutture biologiche. Sono i termini naturali a determinare l'evoluzione della struttura, la quale ne risulta adattata: le cose si fanno leggere costruendo lettori specifici, e diventano così significative o segniche per altre cose del mondo. La conoscenza o determinazione del complementare-significativo è metabolica e distruttiva, in quanto la individuazione è legata alla utilizzazione di quanto viene letto. L'evoluzione biologica coincide così con la comparsa in natura e la complicazione di condizioni di significato. Ciò è esemplificato in termini macromolecolari per definite situazioni biochimiche.

Si considera poi specificamente la conoscenza umana, che rappresenta situazioni più evolute lungo la linea dell'adattamento e della costruzione-individuazione del significato. Essa sovrappone ad una condizione metabolica-reflessologica condizioni specifiche di simulazione analogica, quindi di elaborazione di ipotesi, nonché solidalmente modalità di trasmissione linguistica e di apprendimento. La cultura, che da tali capacità viene prodotta, è un proseguimento lineare e senza soluzione di continuo rispetto alle condizioni naturali di conoscenza. Essa appare quindi come una fase recente inserita nella più vasta evoluzione naturale.

In tale schema, il problema morale nasce solidalmente con la differenziazione filogenetica delle specifiche strutture-funzioni della conoscenza umana, come sua necessaria componente, e fa parte integrante sia del processo di umanizzazione, sia della struttura specifica dell'uomo. Questo sotto un triplice aspetto:

1) Della oggettivazione. Nel passaggio dalla conoscenza metabolico-reflessologica alla conoscenza specificamente umana è necessario postulare la comparsa graduale di funzioni legate alla sospensione del metabolismo ed alla salvaguardia del dato significativo, che permettono l'inserimento del singolo atto di esperienza nello schema generale di una realtà provvista di costanza e di indipendenza rispetto alle strutture di conoscenza. Le funzioni di « oggettivazione », implicanti la sospensione o dilazione della utilizzazione metabolica, costituiscono intrinsecamente la base della morale, definendo uno specifico uso non-distruttivo del significato, e permettono la successiva evoluzione di capacità logico-ipotetiche di trasmissione linguistica. La sospensione del metabolismo si applica anche ai dati oggettivi più significativi, quali sono gli altri uomini. Alla base della umanizzazione sta quindi, necessariamente, la salvaguardia delle ragioni dell'« altro » e il decentramento della conoscenza sui suoi termini esterni, particolarmente i termini umani.

Poiché con la oggettivazione si aggiungono altri modi di individuazione dei dati significativi, ma non si aboliscono i precedenti (dei quali essi sono anzi un aspetto più differenziato), la conoscenza umana è sempre, intrinsecamente, caratterizzata da tensioni tra ciò che è metabolico-immediato e ciò che è conoscitivo-generale, e ciò si riflette sia in un continuo atteggiamento morale in cui l'uomo ritrova una sua componente filogenetica fondamentale, sia in continue condizioni di scelta, all'interno di tale situazione di composizione di strati filogenetici successivi.

2) Della costruzione della competenza linguistica. Tale funzione è considerata nella sua globalità, sia come differenziazione di capacità logiche sia come differenziazione di condizioni di comunicazione. Se si postula anche per la competenza linguistica una evoluzione filogenetica che conduce da modi più elementari a modi più complessi attraverso elaborazione di adatte e progressive strutture logico-neurologiche, si deve ammettere che il dato di fatto esterno selettivo sia costituito proprio dalle situazioni di linguaggio, che impongono un orientamento verso forme linguistiche più elaborate, capaci di conferire vantaggi alle strutture di conoscenza. In tale schema, è il linguaggio che, circolarmente, costruisce la competenza linguistica, attraverso una evoluzione graduale delle capacità di comunicazione-logica. Poiché tale competenza linguistica è alla base della umanizzazione, e poiché essa (e la sua evoluzione) sono inconcepibili al di fuori di una comunicazione linguistica di fatto con gli altri, cioè coi reali termini del lin-

guaggio, gli « altri » vengono a costituire parte integrante della struttura umana, che è integralmente « struttura di comunicazione ». Essa non ha senso senza gli altri, che sono « interiorizzati » e tradotti in reali strutture-funzioni naturali. Ciò può essere la seconda base della morale, inserita come è nella giustificazione naturale delle competenze linguistiche.

3) Della elaborazione di ipotesi. La capacità di costruire con dati linguistici a disposizione situazioni analogiche rispetto a stati reali o possibili, implica una globale condizione di controllo del complesso dei depositi interni che il lettore umano ha a disposizione, nonché della realtà in cui opera. Tale stato può chiamarsi coscienza. Operativamente, essa è basata su situazioni di alternativa e di scelta. La elaborazione di ipotesi è il vero e specifico ambito discrezionale dell'uomo. Essa significa intrinsecamente anche capacità tecnico-operative di modificare il circostante.

Nel complesso, quindi, il problema sia del comportamento morale che delle scelte ad esso implicite (e della opportunità e discrezionalità delle scelte, cioè della libertà) è inserito nella strutturazione filogenetica delle caratteristiche linguistico-ipotetiche dell'uomo.

Viene esaminato poi, sotto questo aspetto, il problema della libertà in relazione al determinismo genetico, notando come la codificazione di funzioni debba essere correlata al grado di complessità delle funzioni stesse. La codificazione di funzioni logico-linguistiche deve implicare una condizione che ammetta sia la sospensione delle attività metaboliche immediate, sia la elaborazione di situazioni ipotetiche. Ciò implica una iscrizione genetica verosimilmente assai complessa, in cui la discrezionalità è il prodotto di tale complessità. Viene con ciò negata validità alla usuale contrapposizione tra determinismo genetico e libertà.

Le considerazioni proposte sono collegate a più approfondite analisi della componente conoscitiva della umanizzazione (La scienza, il potere, la critica. Il Mulino, 1974) e della determinazione di condizioni naturali di significato e di segnicità (Le basi materiali della significazione, Bompiani, 1977).

FRANCO FORNARI

PSICOANALISI E LIBERTÀ

Nell'ambito della teoria e della prassi psicoanalitica il concetto di libertà può essere definito in due modi. Un primo modo corrisponde al concetto popolare di libertà definibile come « poter fare tutto quello che si vuole ». Nella pratica psicoanalitica ciò trova espressione nella *regola fondamentale* che « paradossalmente » prescrive di « dire tutto quello che si vuole, o meglio, tutto quello che passa per la mente ». Di fatto però il metodo delle « libere » associazioni che è alla base della regola psicoanalitica fondamentale parte dal presupposto che alla base del funzionamento dell'apparato psichico esista un rigido determinismo, nel senso che il soggetto, intanto che cerca di dire quello che pensa, è in realtà « pensato » dai suoi complessi inconsci.

Mentre il pensiero cosciente è soggetto alla legge del determinismo inconscio, l'inconscio stesso sembra corrispondere ad un principio di libertà assoluta, specie se riferito al modo di produzione del sogno. Nel sogno il soggetto, usufruendo della possibilità di realizzare allucinatoriamente i suoi desideri, può realizzare (anche se solo allucinatoriamente) quello che vuole. In tal modo il sogno si avvicinerrebbe al concetto popolare di libertà, ma nello stesso tempo se ne allontanerebbe radicalmente, in quanto nel sogno il soggetto può realizzare tutto ciò che pensa, ma non può pensare tutto ciò che vuole.

Oltre che in riferimento al rapporto tra le associazioni libere e inconscio il concetto di libertà può essere quindi accostato ai concetti fondamentali freudiani di principio del piacere e principio di realtà. Il principio del piacere comporta la realizzazione *immediata* del desiderio e quindi ha nella allucinazione uno strumento esecutivo di onnipotenza. Il principio di realtà si fonda invece sulla capacità di *rimandare* la soddisfazione del desiderio, elaborandone la rappresentazione, sotto forma di pensiero, in rapporto alle circostanze reali (storiche). Preso quindi nel suo significato popolare, nell'ambito psicoanalitico, il concetto di libertà può essere accostato alla onnipotenza allucinatoria che presiede alla formazione del sogno ed esprime il principio del piacere. Si tratta dunque di libertà immaginaria e per-

tanto illusoria, che si presenta come tale a livello esecutivo (processo allucinatorio), ma non a livello decisionale (determinismo pulsionale del desiderio onirico).

Sul piano clinico la psicoanalisi si occupa di soggetti (nevrotici) che chiedono aiuto proprio a causa del fatto che il determinismo pulsionale li priva della libertà, in alcuni ambiti del loro comportamento. In questo senso la cura psicoanalitica si propone di aumentare la libertà del soggetto aumentando l'area delle sue scelte discrezionali, in rapporto a prescrizioni che riconosce patologiche, senza però potersi sottrarre al loro determinismo. Visto in questa prospettiva, e qui vengo al secondo modo di definirlo, il concetto di libertà può essere descritto come « esercizio di scelte discrezionali all'interno dei limiti prescritti ». Si avvicina in tal modo alla definizione del lavoro umano, così come è stata formulata dallo psicoanalista inglese Elliott Jaques.

L'esercizio di discrezionalità all'interno dei limiti prescritti corrisponde così al concetto di libertà vincolato dal principio di realtà, mentre la onnipotenza allucinatoria corrisponde al concetto di libertà, vista nell'ambito del principio del piacere. Poiché il soggetto si affida allo psicoanalista perché è in qualche modo schiavo di prescrizioni patologiche, la psicoanalisi ha la funzione di aumentare la libertà del soggetto, aumentando la sua capacità di scelte discrezionali all'interno delle prescrizioni patologiche imposte al soggetto dalla sua nevrosi. In questo senso la psicoanalisi ha uno scopo liberatorio.

Il modo in cui il progetto terapeutico psicoanalitico assume carattere liberatorio ha avuto un significato diverso durante lo sviluppo della psicoanalisi. In un primo tempo Freud attribuiva rilevanza terapeutica alla « liberazione degli impulsi rimossi ». Successivamente, dopo l'*Aldilà del principio del piacere*, avendo postulata la pulsione di morte, il progetto liberatorio nei riguardi delle pulsioni si trovava ad essere impedito proprio dalla pulsione distruttiva che si collega alla reazione terapeutica negativa che consiste nell'attacco distruttivo rivolto verso il progresso terapeutico stesso.

Su questo sfondo il problema della libertà in psicoanalisi appare strettamente legato alla problematicità della « liberazione » degli impulsi rimossi, immaginati da Freud come giganti incatenati dal processo culturale. Esiste in realtà nella storia del movimento psicoanalitico un progetto liberatorio della pulsione, sostenuto dal principio del piacere, che va da W. Reich fino a Marcuse.

Nell'ambito psicoanalitico in senso stretto, oltre che dalla pulsione di morte come « resistenza all'es » il prodotto terapeutico, inteso

come liberatorio, trova un limite nei fenomeni della *nevrosi di transfert*. La cura psicoanalitica, attraverso la nevrosi di transfert, comporta che il processo nevrotico, nel momento stesso in cui viene curato, tende a riprodursi nella relazione con il terapeuta. Il male che si vuole curare si ripropone come promosso dallo stesso strumento con il quale lo si intende curare. Forse è per tale ragione che Freud ebbe a dichiarare che il curare (come l'educare e il governare) è un compito impossibile.

Come è noto, c'è una indubbia consonanza tra la tripartizione dell'anima umana sotto forma di mostro policefalo, di leone e di uomo, che Platone illustra nella *Repubblica*, e l'apparato psichico che Freud descrive come *super-io*, *io* e *es* (pulsioni perverse polimorfe).

L'applicazione della teoria dell'istinto di morte alla pratica clinica porta a concepire sia il soggetto, sia l'oggetto in modo dicotomico, cioè come simultaneamente buoni e cattivi. Ciò pone un limite invalicabile alla libertà. La libertà intesa come discrezionalità onnipotente può essere illustrata dal mito platonico dell'anello di Gige, che a sua volta si collega allo scatenamento del mostro policefalo che ha il suo inveramento nella figura del tiranno, a sua volta generato dall'eccessiva avidità di libertà.

Poiché la rilettura di Platone conforta a vedere nella struttura dello stato il riprodursi della struttura dell'anima dell'individuo, come se l'individuo fosse microstato e lo stato megaindividuo, la psicoanalisi può oggi riprendere la riflessione platonica a proposito del destino della libertà nello stato moderno, alla luce della psicoanalisi.

Se l'anima tirannica è presente in ogni uomo, riscoperta da Freud sotto forma di anima infantile, il problema della libertà come è oggi posto dalla psicologia passa attraverso la distinzione tra libertà come discrezionalità onnipotente e libertà come esercizio di scelte discrezionali nell'ambito di limiti prescritti.

In altri termini, il problema della libertà si pone oggi nel conflitto tra sogno e lavoro. Vista nell'ambito di esercizio di un compito di lavoro, la scelta discrezionale è legata ad un margine maggiore o minore di libertà e quindi di creatività. Mentre cioè la libertà come discrezionalità onnipotente è accompagnata da una emozione di trionfo, la libertà come esercizio di discrezionalità all'interno di limiti prescritti è esposta alla sofferenza del lutto, non solo in quanto deve scegliere tra due alternative delle quali una è perduta, ma anche in quanto si riconosce fallibile e quindi responsabile di fronte al fallimento del progetto scelto. In questa prospettiva il valore di una persona umana

Ancora una volta in Hegel, come già all'inizio in Platone e in Aristotele, la filosofia, nata con la storia e con la politica, inclusa nel loro medesimo tempo, si pensa al di fuori del loro tempo, e di qualsiasi tempo, e capace perciò di pensare la storia e la politica stesse al di fuori del tempo. (In Hegel, ciò avviene contro il suo principio teorico; in Platone e in Aristotele in perfetta coerenza con i loro principi teorici).

In verità, che la filosofia si pensi fuori del tempo è un errore in Platone e in Aristotele, ed è una « distrazione » in Hegel, proprio perché in costoro essa si carica di contenuti circoscritti nel tempo, pretendendo di farli partecipare della propria exteriorità al tempo. Ma la filosofia, in se stessa, nella sua autenticità, è nata nel tempo come comprensione della libertà dal tempo, propria del pensiero razionale.

La filosofia, anche senza avere ancora questo nome, è nata in Parmenide, e ciò Hegel riconosce, non come sapere di una cosa o di un'altra, ma come « cura del sapere con il pensiero ». La filosofia è originariamente la consapevolezza che scinde la coscienza dalla sua stessa che opera riflessivamente su di sé, scoprendosi come l'unica l'astrazione, isolandola da tutti i suoi prodotti, è dunque l'astrazione stessa che opera riflettivamente su di sé, scoprendosi come l'unica stabilità, « essere », nella generale instabilità del diveniente apparire, « non essere ». La filosofia sa soltanto, ma ciò è decisivo, che l'identità, la necessità e l'eternità sono categorie con cui il pensiero razionale può conoscere se stesso, mentre la comprensione della natura esige le categorie della differenza, della possibilità, della temporalità.

Pensare dunque, in nome della filosofia, la politica o qualsiasi altra cosa fuori del tempo, non è l'opera propria della filosofia, ma la sua adulterazione metafisica, il « parricidio » di Parmenide, consumato da Platone e da Aristotele.

Nessun aspetto della politicalità, tanto meno la libertà politica e la democrazia, sono problemi filosofici, nel senso che la filosofia, scoprendo *a priori*, per pura riflessione razionale, una ipotetica essenza o natura dell'uomo, o della società, o dello spirito, possa derivarne un'assiologia e dedurne le condizioni di « normalità », cioè le regole dell'ordinamento politico ideale. La libertà politica e la democrazia, come qualsiasi altro aspetto della politicalità, non sono problemi filosofici neppure nel senso che « ci sia una pubblica filosofia, a cui s'ispiri la civiltà », « conosciuta come legge naturale », « premessa delle istituzioni della società occidentale », « prescindendo dalle cui premesse sia impossibile capire e realizzare concetti come elezione popolare, governo della mag-

gioranza, libertà di parola, ubbidienza allo stato, proprietà di singoli o di società, libera associazione » (Lippmann). Anche ammesso che una filosofia pubblica così intesa coincida con la politicalità, resta il fatto che la politicalità stessa è solo una formazione temporanea e localizzata dell'esistenza sociale dell'umanità.

2. Se per filosofia s'intende non la fondamentale consapevolezza della scissione tra il logico e l'empirico, ma semplicemente una delle tante strategie razionali di comprensione dell'empirico, alla quale si dia il nome di filosofia sol perché essa concerne un settore della natura, cioè del divenire, la cui effettività è sovradeterminata da produzioni culturali, pervase di astrazione pur se magari ancora debole e irriflessa, allora si può anche parlare di un problema filosofico della libertà politica e della democrazia.

In questo caso, va subito notato come significativo il fatto che finora la tematica della libertà politica si sia quasi sempre mossa al livello della istituzionalità, lo Stato, e del « riconoscimento » istituzionale, al livello cioè della forma e non della materia. In Hegel, per esempio, la genesi empirica dello Stato è la « violenza », ma la sua genealogia cioè il suo principio essenziale è il « riconoscimento ». Dovunque la lotta continui a svolgersi tra soggetti per principio disuguali (padroni e servi, aristocratici e borghesi, etc.), l'idea dello Stato non è ancora pienamente incarnata: lo Stato occupa il mondo degli uomini soltanto quando la lotta comincia finalmente a svolgersi tra soggetti per principio uguali. Prima dell'avvento dello Stato, la lotta è *per* il riconoscimento. Con l'avvento dello Stato, con il riconoscimento che viene resa possibile la lotta entro il quadro delle istituzioni civili, secondo regole di gioco formalmente uguali indipendentemente dalla materiale disuguaglianza dei giocatori. La libertà politica resta così definita a partire dal riconoscimento istituzionalmente generalizzato, in esclusivo rapporto con la forma dello Stato. Il che sembra destinato a dissimulare il fatto che l'esaltazione della forma del riconoscimento non ha per nulla soppresso la materia della violenza. Pertanto un'analisi non riduttiva della libertà politica non può limitarsi ad investire il piano formale, ma deve affrontare i contenuti del piano materiale, deve cioè impegnarsi a determinare la portata effettiva della libertà politica in base ai meccanismi di potere operanti: il potere è l'esercizio della violenza, comunque configurata, ed è quindi il fattore decisivo nel graduare la limitazione e il peso reale della libertà politica, formalmente definita dal riconoscimento.

Naturalmente, non basta sostituire l'analisi del piano formale con quella del piano materiale, ma occorre esercitarle ambedue, elaborando metodicamente la rete delle relazioni che legano i due piani, ricostruendo cioè dalle loro riconnesse separazioni e astrattezze la loro concreta realtà. Bisogna, come si è detto a proposito del pensiero di Marx, «recuperare la dimensione perduta». Infatti, «la critica dell'economia politica non include e non può includere la critica della politica, che faceva parte integrante e distinta del progetto del giovane Marx nei grandi testi del 1843 e 1844» (Abensour).

In tal modo, affrontare il problema della libertà politica comporta una «critica» che, «lungi dal limitarsi alla critica tuttavia fondamentale dello Stato», ossia del piano formale del sistema istituzionale del riconoscimento, «sia altrettanto polimorfa e diversa quanto la struttura complessa della dominazione, che essa si sforza di chiarire», ossia il sistema organico delle funzioni di potere come multiforme esercizio della violenza.

Se a questa tesi programmatica presente tra gli epigoni della scuola di Francoforte, come Abensour e Richir, si avvicina Foucault quando propone di «cogliere il potere nell'estremità sempre meno giuridica del suo esercizio», il programma complessivo di Foucault se ne allontana quando vi si rivendica la necessità di analizzare i meccanismi di potere, non basandosi sull'ipotesi, anche soltanto implicita, del funzionamento del potere come un ingranaggio totale, una colossale macchina. Si tratterebbe di un'ipotesi non molto diversa, salvo il modello fisico anziché biologico, da quella tradizionale della società ordinata come di un organismo vivente.

Del resto, non si vede perché ancor oggi si dovrebbe considerare prioritario, nell'organizzazione, il tutto, meccanico o biologico che sia, quando la stessa biologia sperimentale si libera di qualsiasi traccia di totalismo e prende atto che «nell'ontogenesi di una proteina funzionale si riflettono l'origine e la filiazione dell'intera biosfera; la fonte ultima del progetto perseguito dagli esseri viventi, si rivela nel testo preciso, fedele, ma essenzialmente indecifrabile costituito dalla struttura primaria: indecifrabile poiché, prima di esprimere la funzione fisiologicamente necessaria che adempie in maniera spontanea, esso rivela nella sua struttura solo la casualità della sua origine» (Monod).

Questo fondamentale concetto biologico ha il suo corrispondente sociologico nel concetto di Foucault che potremmo definire del potere come fondamento: «ciò che fa che un corpo, dei gesti, dei discorsi, dei desideri siano identificati e costituiti come individui, è già uno dei

primi effetti di potere». Ovvero, non sono i fenomeni di potere deducibili dal sistema complessivo di potere, ma il sistema va compreso a partire dai singoli fenomeni. Essendo il potere «qualcosa che circola», che «non è mai localizzato», che «transita attraverso gl'individui, più che applicarsi ad essi», «piuttosto che porre il problema dell'anima centrale del potere, bisognerebbe cercare di studiare i corpi periferici e molteplici, costituiti dagli effetti di potere come *soggetti*».

Ora, se i *soggetti* sono effetti di potere, essi non sono tali solo *prima* del riconoscimento, fuori del sistema istituzionale della politicità, qual è lo Stato, ma continuano ad esser tali anche *dopo* il riconoscimento: il problema della libertà politica non concerne la forma politica, separatamente considerata, ma il dato materiale delle forze in gioco in una determinata società, nel qual gioco, tra le altre forze, sono compresi i bisogni culturalmente costituiti, le ideologie, le tecniche d'istituzionalizzazione coerenti con i bisogni e le ideologie, e in genere qualsiasi sapere come potere.

La politicità, con tutte le sue dimensioni, tra cui primeggia la libertà politica, è un ambito di possibilità tipiche di formalizzazione istituzionale, risultante da un gioco epocale della «microfisica» del potere».

3. Kant, il quale intende la rappresentatività non come il potere di farsi rappresentare, ma solo come la funzione del rappresentare, considera «la forma democratica nel senso proprio della parola» come l'esser «*tutti* insieme i membri della società civile investiti del potere sovrano», ossia legittimati al dominio, e perciò come un modo inevitabilmente «dispotico» di governo, ossia di uso del potere sovrano, perché non vi si applica «il principio della separazione del potere esecutivo dal potere legislativo».

Questa celebre impostazione kantiana, per quanto i concetti di democrazia e di rappresentatività che vi si enunciano siano stati profondamente modificati nella storia successiva della teoria e della pratica politiche, resta importante perché segnala come nel problema della democrazia si nasconda il problema della mediazione tra il piano formale delle istituzioni e il piano materiale del potere. Se ne trae l'insegnamento di come i due piani, per essere correttamente connessi, com'è necessario, non vadano confusi. L'ideologia democratica post-kantiana, invece, dissolve nel concetto formale della sovranità popolare (contraddetta dalla realtà materiale della disuguale distribuzione dei poteri effettivi, essa stessa formalizzata nei vari meccanismi istituzionali) la vera questione, teorica e pratica che è quella, materiale appunto, della com-posizione

del potere e della scelta dei criteri e dei mezzi per incidere sulla consistenza e sui rapporti tra i vari meccanismi di potere che costituiscono il reticolo relazionale di una società e si compongono in un sistema di potere.

Nella sua fase matura, la questione della democrazia non è tanto un dibattito su di una forma della politicità all'insegna del principio formale che il potere essenziale è ugualmente di *tutti*, quanto l'interesse a scoprire *tutti* i disuguali poteri degli uomini nella molteplice varietà dei rapporti, per cui magari lo stesso individuo si trova in un rapporto ad esercitare violenza ed in un altro a subirla, all'interno di una determinata società. Il problema della democrazia non si riduce allora ad una questione politica, ma coinvolge tutte le domande che riguardano la natura dell'uomo, non come immobile essenza ma come sempre diveniente configurarsi.

Il problema della democrazia rompe l'angustia della politica e della trattazione politica degli stessi problemi specifici della politicità, come la libertà politica, e concorre a distruggere l'antica e pericolosa illusione che la cosiddetta « filosofia politica » sia una filosofia, cioè una critica della ragione su di sé, e non una semplice critica della ragione su altro da sé.

VITTORIO SAINATI

LIBERTÀ' E AUTORITÀ'

Una tradizione filosofica specificamente italiana ci ha per lungo tempo persuaso a pensare in termini astrattamente dialettici il problema della reciproca relazione di libertà e autorità. « Non vi ha in religione — esclamava già il Gioberti — autorità senza libertà e viceversa, né più né meno che in moralità e in politica... ». E più tardi il Gentile ripeteva: « Nessuno dei due termini può stare senza l'altro; e la necessità della loro sintesi deriva dalla profonda natura sintetica dell'atto spirituale ». E quando codesta dialettica pareva assumere aspetti rischiosamente oppositivi, il Croce, elevando la libertà a principio metafisico del mondo storico, ne garantiva a priori « la vittoria ultima e terminale » contro ogni prospettiva di involuzione o degradazione autoritaria.

Oggi è facile avvertire il carattere tipicamente ideologico di siffatti concetti e giochi dialettici. I nostri sono giorni di tensione tra la coscienza e l'istituzione, tra la società civile e lo Stato, tra la fede del credente e la disciplina della Chiesa. La documentazione è superflua, tant'è a disposizione di tutti: le lotte politiche, i conflitti sociali, i movimenti studenteschi, la varia fioritura di gruppi religiosi del dissenso, e — come irrazionalistico ma altrettanto significativo risvolto della situazione — la fuga nella clandestinità terroristica o nell'estasi della droga sono soltanto i segni più vistosi di uno squilibrio universalmente avvertito tra autorità codificata e libertà sognata. Appunto questo squilibrio è il problema etico-politico della nostra società contemporanea: problema per la cui soluzione non basta più privilegiare esemplari modelli socialistici di estrazione orientale, dal momento che a tutti è ormai noto come le contraddizioni superate siano risorte in forme nuove nei paesi del « socialismo reale », e come in questi ultimi la quiete apparente della repressione istituzionale difficilmente nasconda la percepibile inquietudine di un crescente dissenso.

Ora, ogni problema, che sia problema reale, è *crisi di storia passata e potenza di storia futura*. Al di là della tradizione italiana di cui si è fatto cenno, variamente colorata di pietà neoguelfa o di laicità ghibellina, ma comunque bruciata anch'essa dalla crisi planetaria degli

anni quaranta, una trentennale dialettica di confronti culturali e, con essa, una sofferta esperienza diretta dei processi conflittuali tipici di società industrialmente evolutive, ci consentono ormai di scorgere in termini di più concreto o meno ideologizzato storicismo appunto la *preistoria* e le *prospettive* dello squilibrio etico-politico più sopra segnalato: ossia, le coordinate reali di quel realissimo problema che tutti ci coinvolge e ci mette in discussione. Di tali coordinate è opportuno, in questa sede schematica, fissare a titolo orientativo solo i tratti elementarmente essenziali.

Per quanto attiene alla *preistoria*, può parere strana, e persino elusiva, una determinazione assai arretrata di presupposti e di punti di riferimento: ma sta di fatto che, se non si vuol di nuovo cadere in una dialettica accademica di concetti astratti o in un vuoto discorso moralistico, si deve sottolineare con vigore il radicale processo di laicizzazione cui è andata soggetta, dal '500 in poi, la problematica dei rapporti tra autorità e libertà. Giova perciò, per questo rispetto, ricordare:

a) il processo di divaricazione e scollamento — in senso anti-teocratico — dei due termini in presenza nell'età del Rinascimento e della Riforma (i nomi di Machiavelli e di Lutero non ne sono che la più trasparente rappresentazione simbolica);

b) il rovesciamento dello schema teocratico nel contrattualismo democratico della letteratura settaria (specialmente inglese) del primo Seicento;

c) l'iniziativa teorica di Hobbes, tesa a demitizzare il radicalismo libertario delle sette mercé l'elaborazione della *categoria-potere* in termini che rimarranno definitivi per la coscienza politica moderna;

d) l'emergenza, da un articolato contesto di processi rivoluzionari e di dibattiti teorici, di una *problematica liberale*, che — diversamente dalle presunzioni radicali del contrattualismo ultrademocratico — imposta il problema della libertà non tanto come denegazione quanto come *controllo di potere*;

e) la riduzione della « libertà cristiana », di estrazione riformata, al livello « razionale » della libertà morale, politicamente adiafora;

f) il duplice progetto hegeliano del riscatto storicistico (e anti-giusnaturalistico) della « società civile », e della sublimazione etica della *categoria-potere* nello Stato;

g) il privilegiamento marxistico della società civile e la dissacrazione utopistica dello Stato.

Per quanto concerne, invece, la *prospettiva*, la moderna emergenza — al livello teorico non meno che al livello strutturale — di un'inquietata società civile come termine di contrasto con lo Stato ci induce ad assumere, come presupposto di un discorso odiernamente credibile, la diffusa atetesi contemporanea di ogni visione « anamnestic » (si ricordi la blochiana « malia dell'anamnesi ») dell'« ordine razionale del mondo »: che, poi, significa sfiducia nella possibilità di individuare un qualsiasi codice garantito di valori, in cui preventivamente irretire il corso storico delle cose. In questo contesto — in cui libertà e autorità si propongono come termini di un problema non risolubile a priori, piuttosto che come saldi argini del divenire del mondo — sembra utile ripensare, tra gli altri, i temi seguenti:

a) ideologia e utopia (Engels, Mannheim, Marcuse, Bloch): l'ideologia come « metafisica » dell'autorità-potere; l'utopia come « metafisica » della libertà;

b) lo Stato come « luogo » dell'autorità-potere; la società civile come « luogo » della libertà;

c) la logica sincronica dello Stato e la logica diacronica della società civile;

d) la tensione problematica tra società civile e Stato;

e) lo Stato come mito della società civile: dalla critica dello Stato (Marx) alla critica della società (Scuola di Francoforte);

f) la rivoluzione sociale tra riformismo e rivoluzione politica; la rivoluzione sociale come contestazione permanente della reificazione del potere e come espressione storica dell'immanente escatologismo dell'idea di libertà.

PIETRO PRINI

LA TEMATICA DELLA LIBERAZIONE NEL PENSIERO CONTEMPORANEO

L'idea della *liberazione* si è venuta inscrivendo in un triplice contesto di situazione, dove uno stato di conflitto appare tale da non poter essere composto mediante un processo di *sviluppo*, ma da dover essere oltrepassato mediante un'operazione di *rottura* di quel sistema o ordinamento sociale, economico e culturale da cui quella conflittualità o contraddizione è generata. Essa assume, in effetti, tre significati:

a) nei conflitti delle *classi sociali* la liberazione è la vittoria contro l'oppressione della classe dominante, dei gruppi di potere, dei popoli opulenti;

b) nei conflitti delle *condizioni umane*, come la condizione giovanile o quella femminile, le condizioni delle minoranze etniche, razziali o religiose o culturali, essa significa la conquista della libertà di realizzarsi e manifestarsi secondo il proprio essere autentico;

c) nei conflitti interiori dell'*uomo con se stesso*, ossia con quel sistema di condizioni e di tensioni in cui ogni individuo si trova ad essere costituito dalla natura e dalla società, la liberazione è il salto vittorioso sopra la colpevolezza o « l'istinto di morte ».

Non si può parlare di liberazione, finché non è messa in crisi l'idea di *sviluppo*. Nel suo impianto teoretico, questa idea si è venuta costituendo, essenzialmente a partire dal concetto aristotelico di *movimento* come passaggio dalla potenza all'atto, attraverso il concetto hegeliano dell'*Assoluto come sviluppo*, fino al concetto positivista e storicistico della « Legge del Progresso » delle filosofie ottimistiche dell'800 e del primo 900. Per Aristotele (nei testi famosi del libro IX della *Metafisica*) l'atto è il risultato del movimento, nel particolare, in quanto tuttavia lo precede, in assoluto, come la sua finalità e la sua regola intrinseca. La storia è sviluppo — o può essere involuzione, ossia un passaggio dalla potenza ad un atto privo di valore, il male, che è il contrario dell'atto che è valore, il bene — ma nel particolare:

o nell'individuale, non per l'universale, ossia nei confronti dell'Assoluto, che non può essere se non eternamente in atto. Nella storia si possono sviluppare gli individui e le collettività, sul fondamento, la nozione e la norma di ciò che è già assolutamente in atto, del Motore Immobile. Lo sviluppo o progresso non avviene necessariamente, perché è proprio di ciò che è in potenza l'esser disposto ad attuarsi nel bene quanto nel male. Nell'essere in potenza i contrari coesistono come possibilità, mentre ciò che è bene in atto *non può essere* anche male. Di qui viene la drammaticità, la *conflittualità possibile* della storia, ma insieme la normatività del bene, o piuttosto del *migliore*, fondata su ciò che è assolutamente in atto, *fuori dalla storia*. Possibilità dello sviluppo o dell'involuzione, una *attualità assoluta della legge dello sviluppo*, in quanto Atto puro verso cui tende ogni sviluppo possibile.

L'idea aristotelica dello sviluppo non è dunque ottimistica. Lo sviluppo può anche non avvenire e lasciare il posto all'antisviluppo, al male, al de-forme, all'ab-norme ecc. E' soltanto *non-pessimistica*, *non tragica*, perché afferma la possibilità dello sviluppo, accanto alla possibilità del suo non realizzarsi.

C'è tuttavia nella concezione aristotelica dello sviluppo una intrinseca aporia. Lo sviluppo non è pensabile se l'atto, in assoluto, non precede la potenza che ha sede nell'individuale e nel particolare. La potenza è la possibilità dei contrari, perciò non può muoversi *da sé* ad attuare *l'uno piuttosto che l'altro* di questi contrari. Dunque l'atto, in assoluto, come fine e regola dell'attuarsi di ciò che è in potenza, deve essere in qualche modo presente in ciò che è in potenza. In quale modo? Come atto? E allora l'essere a cui è presente non è più in potenza, ma è *già attuato*. Come potenza? E allora si ritorna a quella coesistenza dei contrari possibili, dalla quale è impossibile passare all'attuazione dell'uno o dell'altro. Si dirà che si tratta di una presenza che è in atto *secundum quid*, ossia come *idea* o *ideale* o *fine*, e in potenza rispetto al suo realizzarsi nel divenire storico? Ma allora la situazione della potenza come possibilità dei contrari è soltanto differita, ma resta tale e quale nella sua difficoltà.

Che Aristotele si sia reso conto di questa difficoltà appare dalla sua affermazione — che è un vero e proprio « salto » fuori dal suo sistema — secondo la quale « dall'atto deriva la potenza ed è per questo che gli uomini *conoscono le cose facendole* » (0, 9, 1051 a 31).

Ecco: la storia dell'uomo è la storia del suo fare, ossia del suo svilupparsi come l'atto che produce le cose e producendole le conosce. L'atto si identifica con il suo produrre e con il suo conoscere, e

dunque con il suo intero *sviluppo*, comprendendo in se anche l'essere in potenza — « le cose » — che dello sviluppo è soltanto parte o momento. La teoria hegeliana, dell'Assoluto come *sviluppo* nasce dall'aporia interna alla teoria aristotelica della priorità dell'atto sulla potenza. Lo *sviluppo*, com'è inteso da Hegel e dalla filosofia post-hegeliana, è sostanzialmente storia come positività o pienezza, dove il negativo, il male, la povertà, la sofferenza, la contraddizione e l'ingiustizia sono soltanto in funzione della promozione del loro contrario. Le ultime forme di queste filosofie, nel primo Novecento, come il neo-idealismo italiano, il bergsonismo e il pragmatismo, sono addirittura euforiche, nate come l'espressione di un'età che aveva risolto, o così credeva, in un'atmosfera di diffuso benessere di alcuni ceti o popoli privilegiati, qualcuno dei grossi problemi della storia europea, come l'instaurazione generale delle democrazie parlamentari e il progressivo aprirsi dei continenti nuovi all'espansione colonialistica.

La tematica della liberazione è stata la contestazione radicale di tutta questa ideologia dello sviluppo, sia nell'ambito dei conflitti di classe, sia nella rivendicazione dei diritti delle minoranze, comunque queste fossero intese, sia infine nello stesso configurarsi dell'esperienza morale o religiosa come messa in questione radicale o *metanoia* della propria individuale esistenza.

Si sa che la guida generalmente riconosciuta dei processi liberatori dei trent'anni di mezzo del nostro secolo è stato Marx. Ma la tendenza a metterlo in disparte, oggi, non è senza una ragione profonda. Il postulato centrale di ogni movimento di liberazione è che la contraddizione, generata dal sistema, debba essere intesa come contraddizione *del* sistema, e non soltanto *nel* sistema. Il negativo invece di essere attribuito, come vuole Hegel, alla parte, è attribuito al tutto, o almeno alla totalità dei fatti organizzati nella loro forma storica attuale. Ebbene, Marx, su questo punto essenziale, non si è allontanato da Hegel, almeno sostanzialmente. Marx attribuisce il negativo alla parte che *pretende* di essere tutto, e in questa pretesa consiste la falsità dell'ideologia. Dunque Marx non oltrepassa veramente Hegel, è soltanto una variante all'interno del suo sistema, almeno per quanto riguarda l'impianto teorico della sua proposta. Per lui la parte da abbattere non è quella che « nega » l'altra, ma piuttosto quella che pretende di *inglobarla, di assumerne e gestirne gli interessi*, come la borghesia che si fa stato e pretende di rappresentare *tutti* i cittadini. L'errore prospettico (ideologico) della parte non è di essere o porsi *come parte*, ossia nella divisione e nella contrapposizione, ma piuttosto

di porsi *come il tutto*: una sintesi anticipata, dunque falsa.

Smascherare l'ideologia e comportarsi di conseguenza è restare nel sistema: anzi, ribadirlo, trarne la motivazione e la legge. Ma che cosa è allora il « rovesciamento della prassi? » E' un metodo di conoscenza perché all'illusione prospettica succeda il reale sapere o la realtà che si apprende e dunque si possiede e si fa libertà. La rivoluzione di Marx è una rivoluzione scientifica all'interno del sistema, ossia dell'Intero che è sviluppo.

Al contrario, la vera « rottura » del sistema avviene quando risulta inequivocabilmente in esso l'irriducibilità delle parti, il loro porsi insieme come *parti in conflitto* (parti, certamente perché hanno fuori e contro di se altre parti), ma anche, rispettivamente, come *totalità inconciliabili*. Nella *lotta di classe* il proletariato può diventare la *totalità inglobante*, dopo l'atto rivoluzionario che ha dissolto la pretesa ideologica della borghesia. Può diventare *tutti* abolendo le radici delle differenze di classe, e perciò *realizza* il sistema, *quel* sistema, anziché metterlo in questione e cambiarlo. Ma nel *conflitto delle condizioni umane* questo non può avvenire. Le condizioni umane sono irriducibilmente in conflitto fra loro: il conflitto costituisce la loro identità, la condizione del loro esserci. L'abolizione di questo loro esserci non è un superamento, una *Aufhebung*, è soltanto una prevaricazione intollerante e distruttiva, come il razzismo di Hitler.

Forse la ragione di questa differenza essenziale tra la « lotta di classe » e il « conflitto delle condizioni » sta nel fatto che la prima si struttura essenzialmente come una *dialettica del bisogno*, mentre il secondo come una *dialettica del desiderio*. Il bisogno come *manca-di* (« di un oggetto reale e sensibile », come dice Marx nei *Manoscritti del 44*) si risolve in un processo di integrazione dell'uomo nella natura e nella società del lavoro (produzione di beni, distribuzione, consumo). E' una totalità in potenza. Mentre il desiderio, al contrario, nel suo porsi indissociabilmente come *vitalità edonica e decisione di essere*, si realizza soltanto nell'affermarsi e nel contrapporsi della propria determinazione con altre determinazioni (Io-tu, uomo-donna, gioventù-istituzioni ecc...).

Così è avvenuto questo fenomeno singolare del nostro tempo — e di cui non si è misurata l'importanza su tutti i piani in cui esso si estende — che il desiderio e non più, almeno primariamente, il bisogno, è diventato ed è proposto come *insurrezionale*, in quanto implica essenzialmente la liberazione da ogni forma repressiva della società. La rivoluzione non ha più, o non ha più principalmente, il suo

soggetto nella *classe operaia*, come liberatrice dall'alienazione del lavoro e dunque del bisogno attraverso il lavoro, ma è portata avanti specialmente dalla condizione giovanile o femminile o comunque di tutti coloro che si riconoscono in una categoria sociale di emarginati e repressi nella propria vitalità desiderante. Non più, o non più principalmente, la *classe*, che è una struttura sociale del mondo della produzione, ma la *condizione*, che è una determinazione generazionale o sessuale o razziale o di condotta morale o di limitazione dei diritti civili: ecco la radice da cui germina la «selva selvaggia» delle nuove agitazioni che sconvolgono con le loro rivendicazioni il mondo che l'illuminismo aveva prefigurato come la civiltà della scienza e del lavoro.

ALDO ZANARDO

LA PROBLEMATICHE DELLA LIBERAZIONE NELLA SOCIETÀ CONTEMPORANEA

1. I processi di connessione e di assimilazione che da alcuni secoli, con ritmo crescente, anche se non senza controtendenze, coinvolgono le diverse comunità umane, non hanno ancora fatto di queste, in ordine alla struttura del vivere, un sistema omogeneo e neppure equilibrato. Comunque, soprattutto dalla seconda metà dell'Ottocento, e poi, tanto più visibilmente, dalla metà del Novecento, in quasi tutte le aree non marginali del pianeta vediamo darsi non più tanto comunità a sé quanto modi della medesima società contemporanea.

Ora, fra i tratti più rilevanti di questa, c'è indubbiamente, sul piano del suo vivere pratico, e di conseguenza sul piano del suo vivere ideale, sia spontaneo che colto, una presenza ampia della problematica della liberazione. Contribuiscono a spiegare ciò un vivere materiale non più dominato generalmente e rigidamente dalla necessità di fare fronte all'insufficiente o difficile appagamento dei bisogni più basilari, un vivere sociale e politico non più schiacciato predeterminatamente dentro gerarchie fisse e un vivere conoscitivo non più riservato, nei suoi livelli superiori, a strati esigui di umanità. Più immediatamente, in rapporto al diffondersi di questo vivere meno impedito, non più contratto quasi per intero entro un regno di necessità, si ha che le comunità umane si sono per lo più mutate da società di templi e di palazzi in società di massa. Mi riferisco non al fatto, pure reale, che in esse gli individui finiscono in parte con l'adottare abiti di vivere anonimi, conformi a quelli praticati dal grande numero. Bensì al fatto che in esse si vengono affacciando alla scena masse di individui che ormai rifiutano di immedesimarsi in ruoli di vita parziali e subordinati a strutture date e soverchianti, e rivendicano il loro essere soggetti del vivere. Gli individui avvertono sé come depositari di autocentralità, e quindi esigono di attuare ed espandere il loro essere. La problematica della liberazione dà voce a questo nuovo atteggiamento.

Essa riveste beninteso, nella ancora dissimile società contemporanea, figure diverse, secondo che l'autocentralità sia riconosciuta eminentemente agli individui in quanto portatori di certe qualità comuni (stato, popolo, nazione, classe, razionalità, spiritualità, civiltà); o secondo che, come avviene già nei paesi che consideriamo più avanzati, sia riconosciuta almeno in parte anche agli individui in tutte le loro qualità umane comuni (razza, età, sessualità, ecc.) e in quanto tali. Questa duplicità di figure si presenta talvolta ancora come dilemmatica, solitamente nella forma di movimenti pratici e ideali che affermano determinate liberazioni sovraindividuali e frenano rigidamente sia altre, sia quella individuale. In aree vaste, dentro i popoli se non dentro le oligarchie, la prima figura è però sentita ormai come premessa e sollecitazione della seconda; e questa come ampliamento inevitabile della prima. Si può dunque dire che la società contemporanea ha una delle sue peculiarità tipiche nel puntare, sia pure in modi che, per grado e provvisoriamente, risultano ancora diversi, alla liberazione come a uno dei valori primari che hanno da dirigere il vivere degli individui.

2. Torna naturale convenire sul fatto che con liberazione è da intendere il processo di incremento della libertà. Torna meno naturale convenire su ciò che è da intendere con libertà. Secondo quanto suggerisce, come accennavo, l'accezione emergente e corrente nella società contemporanea e ribadita di continuo da tanti movimenti di liberazione, ma soprattutto secondo quanto è da ritenere sia la libertà umana nel suo grado ultimo, nel grado cui sempre si finisce con il fare capo, credo che qui sia utile cercare di assumere la libertà in questo senso specifico: non generalmente il potere di scelta, di autodeterminazione, e non generalmente il potere di realizzare alcunché, ma il potere, esercitato beninteso da individui umani coscienti, di estrinsecare i lati della propria natura, di realizzare se stessi, il proprio essere, i bisogni che lo compongono. Mi riferisco ovviamente a un potere e a un essere umano reali, cioè riconosciuti e riconoscibili come tali intersoggettivamente, dalla coscienza collettiva, e non dalla semplice certezza soggettivo-individuale, che più facilmente potrebbe illudersi. La libertà ha ricevuto e ha certo anche altri significati. Come dicevo, quello indicato sembra però denotare senza elusione l'ambito problematico che è più fondamentale, e che in termini sempre più consistenti, con il suo uscire dalla necessità, dalla sussunzione del vivere alla necessità di costruire le più elementari condizioni di esso, la società contemporanea ci mette davanti: quello dell'esplica-

zione dell'essere degli uomini, della loro autorealizzazione, quello, essenzialmente, della loro felicità. Lascio dunque relativamente da parte la libertà come potere di scelta, indipendenza da vincoli coattivi, non ostacolamento a estrinsecarsi, possibilità di autodeterminazione. Tale concetto, molto esteso, designa una complessa pluralità di campi o livelli del vivere: la possibilità di autodeterminarsi comprende infatti il determinarsi sia a realizzare il proprio essere sia a governarlo o plasmarlo; e per un altro verso comprende il determinarsi a qualcosa sia nel senso di averne la possibilità astratta, sia in quello di averne il potere effettivo. E' evidente che, con tale concetto larghissimo di libertà, finiremmo con il non riuscire a stringere la problematica, decisiva e attuale, dell'autorealizzazione dell'uomo. E lascio relativamente da parte la libertà come potere di realizzare alcunché. Anche questo concetto, nonostante sia meno esteso, rinvia infatti a una pluralità di campi o livelli del vivere. Esso include non solo l'accennato potere degli individui di estrinsecare sé, ma anche il potere di governare, di educare, sé, la propria natura, e la natura esterna. Un potere, questo secondo, che è inseparabile dal potere di autorealizzazione: di esso non si potrà quindi non parlare. Non mi pare giusto, però quanto accade spesso: che si finisca con il ridurre di fatto il discorso sull'autorealizzazione a un discorso su altre cose, sulle sue condizioni, per quanto queste siano essenziali. Qui, coinvolgendo nella considerazione anche questo secondo potere, disaccentueremmo appunto il tema dell'autorealizzazione. E, facendo centro solo su di esso, devieremmo dal nostro tema. Beninteso, il governo della natura è una regola del nostro vivere cui siamo chiamati ogni giorno imperativamente. Si rileverà anche più avanti: senza che questo governo tolga l'essere umano dalla natura esterna e lo costituisca a centro per sé e gli dia quotidianamente i mezzi per mantenersi e accrescersi, l'autorealizzazione dell'essere umano non è pensabile. Ed è necessario anche oggi ricordare sempre fortemente questa libertà o comunque questa dimensione del vivere di contro all'idea facile che il potere umano di autorealizzarsi, e più in generale di autodeterminarsi, sia semplicemente da prendere: si dia nel vuoto, fuori di una sfera di condizioni, fuori di una costruzione delle sue premesse. E' però questa una libertà diversa da quella cui ci si riferisce in genere con liberazione. Essa include soprattutto momenti che si riconducono alla direzione o alla plasmazione più che alla estrinsecazione dell'essere umano. Definisce appunto le condizioni del vivere libero più che il vivere libero. Ove assumessimo la libertà in tale senso, emargineremmo sen-

z'altro la considerazione dell'autorealizzazione, del vivere consono all'essere dell'uomo.

Della problematica della liberazione, nel significato qui dichiarato, tre momenti sembrano specialmente meritare attenzione.

3. Va collocata in luce anzitutto la concezione dell'uomo che si trova a essere causa e insieme conseguenza dell'assunzione della liberazione a principio normativo del vivere. Tale assunzione, sotto l'apparente ovvietà, rappresenta, a paragone di alcuni fra i maggiori orientamenti dell'ethos moderno, delle loro concretizzazioni se non anche delle loro intenzionalità, una svolta sicuramente notevole. Abbiamo nella sostanza non forse la messa in discussione della nozione di normatività, ma certo, portata all'estremo, la sua depurazione da contenuti determinati, la sua disidentificazione dalla normatività limitativa o prescrittiva. La liberazione, significando semplicemente ingrandimento del potere degli uomini di realizzare se stessi, non risulta nozione apparentabile con quelle, che pure definiscono processi accrescitivi, di plasmazione o di educazione o simili. Queste designano processi selettivi, cioè sussunzione a una forma di uomo determinata e discriminativa e non semplicemente confermativa dell'essere umano. Includono insomma una qualche opzione su ciò che l'essere degli uomini è e ha da essere privilegiatamente. La liberazione invece, almeno nell'accezione che nella società contemporanea sembra avere acquisito prevalentemente e che corrisponde alla sostanza più profonda della libertà, non pare contenere riferimenti ontologici e assiologici determinati. La normatività del vivere, concepita in termini di liberazione, garantisce la massima attenzione verso l'essere dell'uomo, il massimo accostamento del dover essere a questo settore. In concreto, si viene a impennare la normatività sull'essere o realizzarsi dell'essere. La felicità, la soddisfazione dei bisogni dell'essere umano, appare il valore. Si domanda che l'uomo sia non plasmato, educato, reso diverso dal suo essere, ma messo in grado di estrinsecare il suo essere.

C'è anche di più. La categoria della liberazione non dà solo evidenza in modo generale a un punto di vista realistico, non metafisico, circa l'essere dell'uomo; indirizza anche in modo analitico verso una visione di questo essere fortemente demistificata, appunto realistica. Da un lato, con essa ci si apre o almeno ci si può aprire all'idea che l'essere basilare dell'uomo sta nell'individuo, nella irripetibile singolarità che questo è. Con essa, si possono aggredire e rendere inattendibili le enfattizzazioni del sovraindividuale: la liberazione infatti non

appare, in se stessa, tenuta a puntare o a limitarsi a questo. Ha da realizzarsi, si può pensare, non solo l'essere che l'individuo ha in comune con altri individui, ma anche il suo essere individuale; ha da realizzarsi il principio: a ciascuna secondo i suoi bisogni. Da un altro lato, con la categoria della liberazione ci si apre senz'altro all'idea che l'essere dell'individuo sta non in questa o quella modalità di essere, ma nel suo globale, nella totalità delle sue disposizioni. Ci si colloca dentro una antropologia che, naturalisticamente, non distingue più nell'uomo un strato inferiore cui competerebbe solamente la compressione del proprio essere. Tutto l'umano, anche il corporeo, l'istintuale, l'affettivo, ha da essere ciò che è. Ha da realizzarsi non la ragione o lo spirito dell'individuo, ma l'interezza del suo essere. C'è anche altro. La liberazione non è la libertà, vale a dire un certo status; è l'incessante crescita di essa; è processo di incremento interminato, normatività che non può essere conseguita definitivamente. Essa avalla quindi l'idea importante che l'individuo ha un essere non delimitato ed esattamente catalogabile, ma variante o espansibile, o comunque non definibile a priori, non esauribile. C'è e ci sarà sempre nuovo essere umano da liberare. Con essa, ci si dissocia perciò dalle escatologie che ammettono uno stato terminale di perfezione, un vivere nella totale libertà, nel pieno poter essere dell'essere; e anche di fatto dalle concezioni che ammettono nella struttura del vivere salti tali da relegare il principio della liberazione fra i valori quasi attuati.

La tematizzazione della liberazione porta dunque con sé, e i movimenti di liberazione nella più avanzata società contemporanea paiono confermare la cosa, una concezione dell'uomo incardinata anzitutto sul suo essere e non sul suo dover essere, e poi, più precisamente, sull'essere di ciascun individuo e sulla totalità e sull'infinitezza di questo essere. E' palese come, per più versi, si fuoriesca dai quadri teorici con cui pensano e progettano il vivere umano i movimenti liberali-democratici, quelli socialisti, e quelli religiosi. A questi movimenti, in modi e gradi diversi, con coerenza o incoerenza rispetto al loro spirito profondo, con motivazioni più o meno fondate, avviene spesso di insistere non tanto sull'essere dell'uomo quanto sul suo dover essere; e poi sulla finitezza conchiusa dell'essere degli individui e quindi su una qualche concludibilità della loro liberazione, oppure sull'essere sovraindividuale più che su quello individuale, oppure sull'essere politico o economico o spirituale degli individui più che sul loro molteplice e indivisibile essere totale. Almeno in certe stagioni, la società contemporanea sembra mirare alla liberazione, alla felicità, al punto di produrre

uno scarto sensibile rispetto alle grandi tradizioni ideali, anche alle più liberanti, che l'hanno formata.

4. La categoria di liberazione è però sufficiente, da sola, a sostanziare la normatività del vivere umano tutto? Può accadere e accade, in particolari circostanze, che si ritenga di rispondere positivamente. Si scambia però la possibilità fattasi matura di elevare la liberazione a principio direttivo più incidente nell'ordinamento del vivere con la possibilità di elevare tale categoria a unico principio. E tanto più si opera questo scambio quanto più si abbraccia l'antropologia di vari movimenti di liberazione e, prima, di varie filosofie del secondo Ottocento: ottimistica, ipotizzante in vari modi come dato originariamente o come facilmente e prossimamente acquisibile o come già acquisito lo stato di cose per cui, nel mondo umano e nell'ambiente che lo avvolge, non esistono intralci seri alla illimitata espansione dell'essere umano, alla attuazione del principio di assicurare a ciascuno secondo i suoi bisogni. Un'analisi che guardi impregiudicatamente all'essere dell'uomo e della natura, e alle condizioni incessantemente indispensabili a che l'essere umano si liberi, realizzi se stesso (un essere che non è possessore assoluto o creatore di sé e della natura), mostra invece subito l'insufficienza della categoria della liberazione a fondare lo stesso fatto della liberazione, del realizzarsi dell'essere umano, e la necessità, per garantire tale fatto, di fare intervenire altri e non omogenei valori regolativi e quindi forme di vivere altre dall'autorealizzazione.

Schematizzo gli argomenti forse più significativi. In primo luogo, la realizzazione di sé non è autoproduzione, ma estrinsecazione di un certo essere dato. E questo essere, cioè sia l'individuo sia l'insieme degli individui, costituisce un fascio di elementi molto differenziato. Non solo: è manifesto che ad esso non inerisce originariamente una razionalità, una predisposizione ad attuarsi obbligantemente in modo armonioso. E ciò è reso ancora più improbabile dal costante variare dell'essere umano. L'incondizionato realizzarsi di ciascuna componente dell'individuo, o di ciascun individuo, si traduce pertanto in situazioni non di compatibilità, ma conflittuali, gravide di valenze distruttive. L'essere umano, singolo o collettivo, semplicemente liberato, semplicemente abilitato a realizzare di più, indiscriminatamente, ogni elemento di sé, si disgregherebbe. L'uomo non avrebbe più un se stesso da realizzare. La normatività deve dunque accogliere in sé come valore anche l'adattamento vicendevole dei diversi elementi dell'essere umano, insomma la direzione o la plasmazione dell'essere e non solo la sua liberazione.

Ciò è condizione di possibilità della stessa liberazione. In secondo luogo, l'essere umano non esaurisce la natura; e la sua realizzazione non ha luogo puramente all'interno del suo essere. Questa richiede mezzi; cioè richiede l'uso della natura esterna, la quale è appunto non un organo o un prodotto dell'essere umano ma un essere dotato di un proprio per sé. Occorre dunque adattare la natura all'uomo. E' necessario quindi che l'uomo viva, non solo realizzando il suo essere, i suoi bisogni, ma anche operando sull'alterità della natura, e quindi governando il suo essere in modo da riuscire ad esprimere questo operare. Un operare, si noti anche, che non può essere intermesso: perché l'uomo varia ed esige di conseguenza un uso sempre rinnovato e anche diverso della natura, e perché questa non rinuncia alla sua alterità; insomma un operare che, in generale e anche per questo, ha un ruolo essenziale. L'adattare la natura non è certo tenuto a essere sempre nettamente antitetico e fortemente limitativo a confronto del realizzare se stessi; può e potrà anche essere vissuto quasi come un realizzare se stessi; non è però e non potrà essere mai, data l'alterità della natura, incorporabile in quel realizzare se stessi che è un realizzarsi semplicemente in rapporto a sé. In sintesi, il realizzarsi domanda condizioni esterne di possibilità, e queste domandano un vivere regolato da una categoria diversa dalla liberazione. Questo argomento ha anche un altro lato, divenuto ormai familiare nella esperienza comune della società contemporanea. Si tratta della finitezza del mondo naturale, almeno di quello che compone l'antroposfera. L'argomento è difficile da valutare nella sua portata, in quanto l'apparire di questa finitezza proviene indubbiamente anche dalla tuttora scarsa e scarsamente lungimirante capacità degli uomini di adattare a sé la natura, di portare alla luce le infinite utilizzabili che sicuramente essa ancora racchiude. E' nondimeno sicuro che, almeno sotto alcuni aspetti, fra le condizioni di possibilità della realizzazione dell'essere degli uomini rientra non solo l'adattamento della natura agli uomini, ma anche l'adattamento degli uomini alla natura, ai limiti di utilizzazione che la spazialità e la plasticità limitate di essa fanno valere. Ancora dunque, come valore, non solo il poter essere ma anche la direzione e l'educazione dell'essere umano: in modo che questa garantisca le condizioni del poter essere.

La considerazione dell'essere dell'uomo e dell'essere che lo circonda, e delle modificazioni che l'uno e l'altro richiedono per consentire l'autorealizzazione dell'uomo, non lascia dunque dubbi sulla non identificabilità di vivere e vivere libero. Dalla forza di questi argomenti deriva palesemente la debolezza e quindi la crisi sempre insidiante dei

movimenti che assolutizzano la liberazione. E in questi argomenti sta per contro una delle ragioni della persistente validità degli orientamenti dell'ethos moderno prima accennati.

5. Una persistente validità si dà però anche per i movimenti che accentuano la liberazione. Che tale categoria non possa essere la norma esclusiva del vivere umano non significa che essa sia norma secondaria o superflua. Dell'insufficienza della liberazione ci si avvale certo per rendere credibili elaborazioni della normatività che sostengono questo, che ridivariano ampiamente dover essere e essere, razionalità e felicità, plasmazione dell'essere umano e liberazione di esso, e che assegnano posto eminente ai primi termini di queste coppie. Ma proprio a fronte di queste elaborazioni, di quanto esse cancellano delle concezioni imperniate sulla liberazione, risalta il senso di queste. Si perde la visione realistica e radicale dell'essere umano che affiora dietro la nozione di liberazione. Si prospetta all'uomo una normatività distante dal suo essere. Si propone una normatività apriorica, che comprime l'essere singolare dell'individuo, che mutila il suo essere intero, e che circoscrive e staticizza l'inesauribilità di questo essere. Nella tensione a ideare una normatività aderente all'essere degli uomini, e, più a fondo, nella percezione che a contare sommamente, ad avere dignità di fine ultimo è la realizzazione dell'essere umano, sta invece appunto la validità persistente dei movimenti di liberazione.

Dopo quanto si è osservato, appare chiaro che la normatività del vivere umano deve comprendere a titolo comprimario e quindi in nesso stretto valori eterogenei: la realizzazione e la plasmazione dell'essere dell'uomo. Può essere illuminante, e anche esaltante, ma non può riuscire l'impresa di edificare un vivere degli uomini che abbia a sua norma la sola attuazione del loro essere o la sola formazione di un essere altro dall'essere loro. Può invece riuscire quella di andare verso un vivere che porti a un livello alto di mediazione, realizzazione e educazione dell'essere umano. E un di più di validità, nella storia dell'ethos moderno, accade di constatare proprio negli orientamenti che hanno tentato e tentano di percorrere questa via. Va contenuta la tendenza a slittare verso una normatività consacrante l'immediatezza dell'essere umano e dei suoi bisogni e occultante la necessità per gli uomini, in relazione alla natura loro ed esterna, di plasmare e trasformare se stessi, di approntare e continuamente riapprontare le condizioni di possibilità dell'autorealizzazione. Ma va contenuta anche la tendenza ad accreditare una normatività che non è dell'essere e per l'essere, che comanda agli uomini di vivere sempre o soprattutto in funzione della

preparazione delle condizioni della liberazione. E ciò, come consiglia l'intuizione realistica sottesa alla tematizzazione della liberazione e come più in generale consiglia ogni concezione profondamente realistica dell'essere dell'uomo, deve essere sottolineato particolarmente. Il valore educazione dell'essere dell'uomo infatti, se è comprimario rispetto al valore realizzazione, non è cooriginario di questo. Ha la sua fondazione in questo. Per l'uomo, in ultima analisi, non c'è fonte di valore altra dell'essere del suo essere. L'essere o il realizzarsi di questo essere è il valore ultimo. L'uomo plasma o educa se stesso non per adeguarsi a una sua essenza razionale o spirituale originaria, ma per poter attuare ed espandere il suo essere, la sua natura. E' dunque fedele alla sua radice e ha senso solo quella normatività plasmatrice o educatrice dell'essere umano che è volta ad assicurare a questo essere un vivere che lo realizzi di più, un vivere più felice.

GAETANO CALABRÒ

LA LIBERTA' COME FONDAZIONE DELLA MORALE

Chi debba oggi affrontare questo problema si trova, a prima vista, di fronte ad una curiosa inversione di tendenza: da un lato, l'indeterminazione e il caso, caratteristici della esistenza e della storia dell'uomo, sembrano essersi trasferiti nell'ambito della natura; dall'altro, le caratteristiche esplicative proprie della natura e della scienza della natura, cioè la causalità materiale e la necessità naturale, sembrano aver preso il posto, nelle « scienze umane », della concezione umanistica tradizionale e della libertà che ne costituisce il presupposto.

La difesa delle ragioni dell'umanesimo esige, pertanto, oggi una strategia adeguata al mutamento intervenuto nella posizione dell'uomo in seno all'universo. Cercheremo di dare qui talune indicazioni in questo senso. La prima riguarda il problema dell'indeterminismo ed il suo rapporto con la libertà intesa come decisione, e come scelta.

La libertà di decisione e di scelta — si dice — sarebbe impossibile se il determinismo (quello conforme, per intenderci, al famoso « spirito » o « demone » di Laplace) non allentasse il suo rigore. Ma come è possibile questo, mantenendo, al tempo stesso, il principio che ogni effetto corrispondente ad una causa? Per risolvere il problema, si è cercato di trarre profitto dall'indeterminismo introdotto dalla fisica quantistica e, in luogo della necessità causale di tipo ottocentesco, s'è parlato di necessità *condizionale*, fondata su leggi o regolarità meramente statistiche e probabilistiche. Esclusa la possibilità di prevedere infallibilmente quale sarà l'effetto corrispondente ad una data causa e ammessa così, in presenza della stessa causa, la possibilità di effetti o risposte alternativi (cioè *non* univocamente determinati) la libertà di scelta sarebbe garantita.

A questa ipotesi di tipo genericamente comportamentistico hanno aderito numerosi antropologi, sociologi, filosofi, ed il motivo di tale consenso appare abbastanza trasparente: essa offre uno strumento semplice e sicuro per lasciarsi alle spalle tutte le vecchie discussioni e polemiche sulla libertà d'arbitrio e sulla sua conciliabilità almeno con qualche forma di necessità causale o naturale. Ma è dubbio che questa

soluzione possa soddisfare interamente. La difficoltà maggiore appare costituita dal fatto che la dimostrazione delle possibilità della libertà risulta ancora legata ad una condizione negativa: vale a dire ad un concetto negativo d'indeterminazione. Noi sappiamo infatti che un concetto (sia pure parzialmente) negativo d'indeterminazione, quale è quello della necessità cosiddetta condizionale, non basta a giustificare la presunzione di libertà di decisione e di scelta, che è alla base del problema. Occorrono, a questo scopo, forze positive, propri principi e proprie ragioni di determinazione.

La ricerca di tali forze e di tali principi ha da sempre presentato — come sanno tutti — considerevoli difficoltà! L'introduzione del punto di vista trascendentale da parte di Kant rappresenta certamente un passo decisivo per la soluzione di questo problema, ma neppure esso ha risolto tutte le difficoltà! Certamente, in base alla proposta di Kant, e non solo a quella di Kant ma di tutti i maggiori filosofi, si pensi a Platone ed a Spinoza, la libertà non potrà mai equivalere ad un'assenza di causa: il problema natura-libertà resta lo stesso, sia che noi interpretiamo come necessarie ed infallibili le leggi generali costituenti il concetto di natura, sia che le intendiamo come leggi statistiche o probabilistiche. Il principale vantaggio della posizione di Kant consiste, dal punto di vista metodologico almeno, nella decisa affermazione che l'antitesi fra « mondo sensibile » e « mondo intelligibile » deve essere dimostrata muovendo esclusivamente da principi della *conoscenza* (questo cioè esclude che tale distinzione possa essere fondata in senso metafisico-dogmatico). Si pensi alle considerazioni di Cassirer su tale argomento nella sua opera teoretica. Un tentativo ulteriore in questa direzione, il più persuasivo forse che si conosca, è stato fatto da Lewis White Beck, sulle orme dello stesso Cassirer. Alla domanda: si può pensare un uomo macchina, ossia un uomo inserito come una rotella in un ingranaggio, ha risposto in sostanza che questo è possibile a due condizioni: che chi parla sia un matto ovvero un fisiologo. In assenza di una di queste condizioni, qualsiasi enunciato del linguaggio comune che definisca l'uomo come una « macchina pensante » si risolve in un assurdo. O chi afferma questo fa eccezione per sé stesso ed allora la sua affermazione contraddice al suo contenuto oppure chi parla include sé stesso nel modello di agire anzidetto ed allora non si vede come possa parlarne. La proposta positiva di White Beck applica allo stesso agente volta a volta rispettivamente il ruolo di « attore » oppure di « spettatore » su un'ipotetica scena. Sia l'uno che l'altro, infatti, spiegano la stessa

azione o, meglio, lo stesso « stato di cose » (*Sachverhalt*) da punti di vista diversi e non commensurabili. Sulla base di questa *asimmetria* fra « attore » e « osservatore » noi potremmo *conoscere noi stessi e gli altri*: potremmo cioè cercare, per risolvere questo problema di centrale importanza per le scienze sociali e per il loro fondamento filosofico, una strada diversa che cerchi di evitare le tradizionali confusioni fra « cause » e « cause » e fra « ragioni » e « cause » attestateci della storia della filosofia.

L'altra e ultima indicazione concerne propriamente la libertà morale. E' a questo livello, infatti, che l'insufficienza del concetto della libertà come scelta, nel senso negativo di *assenza* di cause, appare in tutta la sua evidenza. Ancora Kant ha messo in rilievo che agire liberamente *non* significa agire a caso o senza determinazioni; significa piuttosto agire secondo una determinazione che si accordi con l'essenza della nostra ragione. « Nessuno può ritenersi obbligato moralmente — afferma Kant — senza il suo consenso ». Ma egli subito dopo aggiunge che tale consenso può essere o « necessario » o « casuale ». Questo significa, in altri termini, togliere con l'altra mano quello che si è già concesso con l'una. Dal pensiero che questo « riconoscimento » delle norme fondamentali della vita morale debba essere, in qualche modo, « necessario », Kant sembra non essersi mai liberato del tutto. Ma parlare di questo problema interpretativo di Kant non è nostro compito. Come tutti i grandi filosofi, anche per Kant sono possibili interpretazioni diverse fra cui la scelta è sempre discutibile. Giova piuttosto accennare al concetto di *persona* ed alla sua insostituibilità come « punto d'intersezione » (*Schnittpunkt*) della vita etico-sociale.

« Sii *persona* e tratta gli altri come *persone* », come afferma Hegel, è ancora e sempre il principio base della vita morale e la prima condizione della sua possibilità! Tutti i contenuti possono variare e le stesse norme morali possono esigere condizioni, altrettanto mutevoli secondo i tempi e i luoghi, per la loro concreta applicabilità. Su questo piano, ma soltanto su questo piano, sono possibili i cosiddetti « conflitti morali », ed è anche possibile — come affermava Simmel — che tali conflitti assolvano ad un ruolo costruttivo nel riformare le condizioni pratiche perché una vita sociale ispirata ai principi morali possa ricostituirsi. Ma questo problema richiederebbe un più lungo discorso, che non può essere fatto qui. Preferiamo perciò restringerci al punto essenziale della questione, affermando che quella libertà che il giudizio morale postula è tanto poco il *liberum arbitrium*

indifferentiae, che anzi, se questa ipotesi fosse vera, la stessa nozione di « persone morale » si vuoterebbe di senso, come perderebbe di senso qualsiasi seria concezione pedagogica, etica-politica, della moralità.

EZIO RIONDATO

LIBERTA' E RESPONSABILITA'

1) — Parto non dalle astratte nozioni di libertà e responsabilità, ma dall'*esperienza* colta nell'affermazione e negazione degli uomini di « essere liberi » - « essere responsabili », esaminata nella valenza semantica dei termini che gli uomini pronunciano, espressioni di una *opinione* frutto di *avvertimenti* (aspetto psicologico) e di *constatazioni* storiche (aspetti sociologici), fondamento di *proposizioni* conoscitive e pratiche (aspetti teoretici ed etici).

2) — L'esperienza indica il rapporto « essere liberi » - « essere responsabili » fondamentalmente come rapporto di *rispondenza*: non soltanto per la suggestione esercitata dall'ètimo di « responsabilità » (*respondere* e le implicazioni di *spondere*, *sponsor*, ecc.), ma anche per una necessità dell'esercizio stesso di libertà; questo, opinativamente, si giustifica come autonoma tensione finalizzante del singolo uomo che senza essere determinato (libertà), *si dà* e *si dice* consapevolmente *fra* e *ad* altri (uomini e cose), implicandosi quindi in una situazione di relazione (*fra*) e confronto (*ad*) — rispondenza o corrispondenza —; in caso contrario egli *si darebbe* soltanto, con una inconsapevole tensione naturalistica (*non libertà*), che si svolgerebbe e concluderebbe *solipsisticamente* e comunque nell'ignoranza, o negligenza, e addirittura inconsapevole conculcazione degli *altri* (compreso *sé come altro*) in forza dello annullamento della propria capacità di reduplicazione speculare (*non rispondenza*).

3) — In questa prospettiva non vengono compromessi: *a*) il *carattere autonomo* dell'« essere liberi » dei singoli uomini, che si dà in forza della loro non condizionata capacità tensionale autarchica (« faccio », « prendo », « decido »); *b*) e il *carattere eteronomico* dell'« essere responsabili » di essi che si dà in forza del *a cui* la capacità tensionale si finalizza (*a cui* che originariamente è il *sé* del soggetto della tensione) (« prometto a », « garantisco a »).

La contrarietà dei due caratteri (tuttavia integrantisi) propone la

valenza umana degli uomini: non valenza di loro assolutezza, ma di loro relatività fondante; cioè la loro trascendentalità come stato permanente (p.d.v. storico) ed essenzialmente esistenziale (p.d.v. ontologico) di problematicità che si esprime in esigenza e capacità di trascendimento: l'esigenza trova attuazione nella *rispondenza* a sé del trasceso (responsabilità); la capacità trova attuazione nella tensionalità ontologicamente finalizzantesi (libertà).

In tal modo è escluso ogni stato di passività dell'« essere liberi » e « essere responsabili » (anche per il *che cui* rispondere: quindi non eteronomicità come passività); è invece proposto lo stato di movimento d'attività proprio dell'agire degli uomini come agire che *in-tende* (libertà) e *ri-sponde* (responsabilità).

4) — L'« essere liberi » - « essere responsabili » è modalità di ogni agire degli uomini che sia *agire da uomini*; quindi non soltanto dello agire *praticamente* (in senso morale), ma *speculativamente, esteticamente, economicamente, tecnicamente* ecc.; e per ogni tipo di agire tale modalità ha caratteri propri (plurivocità di « libertà »-« responsabilità »).

Sarà preso in considerazione l'« essere liberi e responsabili »: dell'*agire speculativamente* in quanto attività che in qualche modo sottende *a* o incide *su* tutti gli altri tipi di agire; e dell'*agire praticamente* che coinvolge modalità di « libertà » e « responsabilità » nel senso più divulgato, ma anche forse più proprio dei termini.

5) — La modalità dell'« essere liberi » ed « essere responsabili » propria dell'agire speculativamente si realizza:

— come *libertà del conoscente nel conoscere*: la capacità conoscitiva si propone autonoma nel dominio della sua funzionalità, per così dire, inventando nuove logiche ordinatrici ed evocatrici della natura; e negativamente, in coerenza con tale capacità di autodisposizione del conoscere, il conoscente può opporsi alla violenza di chi vuole imporre ad essa indicazioni al suo conoscere per un sapere di comodo politico;

— come *responsabilità del conoscente per il conosciuto*: il conosciuto non sfugge alla *cor-rispondenza* a ciò che è oggetto della *tensione* conoscitiva del conoscente (per es. la natura) e tale tipo di (*cor*)-rispondenza è il segno della responsabilità dell'uomo in quanto agente secondo la modalità del conoscere.

L'affermazione della libertà e responsabilità del conoscere degli uomini trova giustificazione nel carattere speculare (coscienziale) della

capacità conoscitiva stessa, per il quale gli uomini *si dicono*: e quindi di sé dicono quello che constatano di essere (essere « liberi e responsabili »); anche il dubbio che affligge il loro dirsi « liberi » e « responsabili » non solo è atto che si pone autonomamente e che risponde a sé stesso, ma insorgendo nel *dire di essere liberi e responsabili* ne è strumento di messa in crisi cioè sotto giudizio critico liberatorio da sé e, quindi, di *risposta* a sé come problema; così come ogni condizionamento (fisiologico, psicologico ecc.) che metta in crisi libertà e responsabilità in qualunque modalità dell'agire umano e specialmente in quella pratica, diviene prova di stato e di esercizio di libertà e responsabilità quando, *consaputo* dal soggetto, il soggetto stesso, in forza del *sapere il condizionamento di sé*, lo domina e talora lo annulla.

La *libertà* del conoscere quindi trova la sua esplicitazione non tanto nel « ciò che » oggetto del conoscere, ma nella *tensione consapevole*: espressione dell'aspetto per così dire « volitivo » del conoscere, considerato nella sua funzionalità intenzionale (concepita come « ritrovare », « cogliere », « costituire », « produrre »).

Così pure la *responsabilità* del conoscere non dipende da un « ciò che » conosciuto che *risponda* ad una tensione del conoscere obbediente a modelli, misure, norme, leggi, ecc. estranei al conoscere in atto quali valori *pre-tesi*, ma da un *ciò che* come oggetto *in-teso*, nei confronti del quale la rispondenza del conoscere è *cor-rispondenza*: corrispondenza che autorizza la formazione del sapere come obbedienza alla natura, condizione della determinazione e riproduzione di essa.

Determinazione e riproduzione della natura portano i segni del libero esplicarsi del conoscere come saper fare i conti con essa, rendere conto di essa ed esigerne le spiegazioni (*rationem facere, reddere, exigere*) nella relatività del rapporto uomini-natura.

In questo rapporto di relatività i molteplici modi di conoscere la natura, indicano la libertà del *conoscere-fare la natura* degli uomini, e insieme l'autonomia del loro *rispondere* nel *corrispondere ad essa* *molteplimente* (libertà e responsabilità del sapere).

6) — Nella modalità specifica dell'*agire praticamente* (nel senso morale) il rapporto libertà-responsabilità implica maggiormente rapporto tra *uno* e *altro* (*agente* e *co-agente* o *re-agente*); qui il confronto, la distinzione, la dialettica sono ineliminabili.

Infatti di fronte al *chi* agente, soggetto di libertà-responsabilità, emerge l'*altro* (che originariamente è il sé stesso del *chi* agente) nei

confronti del quale o con il quale l'agente agisce *da* uomo, autarchicamente e consapevolmente (*da libero* dunque), e al quale risponde (nei cui confronti è dunque *responsabile*) o dal quale pretende o attende risposta (*responsabile* in tal caso l'*altro*).

Ciò giustificerebbe una *qualificazione sociologica* di « libertà » - « responsabilità », possibile in senso giuridico-positivo, oppure politico, oppure religioso, ecc.: modi positivi validi di constatazioni di libertà e responsabilità fra gli uomini; ma non modi sufficienti a fondarle.

E' implicato infatti nelle prospettive positive di qualificazione sociologica di libertà e responsabilità, un sottaciuto atto di *individuale accettazione* o non accettazione della società come imprescindibile premessa al porsi della libertà stessa; addirittura la possibilità di *non-accettazione* (storicamente fino a contestare, sovvertire, delinquere) è ancor più icasticamente giustificatrice della priorità di qualificazione individuale nei confronti di una qualificazione societaria da attribuirsi ad essa.

E l'atto pratico di accettazione (o non accettazione), che pur ha una costitutiva componente cognitiva, è anzitutto anche risposta che *io* dò a *me*, a quel *altro* che sono io: l'accettazione di alcunché *altro-da-me*, passa attraverso la risposta che *io* dò a *me* stesso (per così dire reduplicandomi: aspetto cognitivo coscienziale), è anzitutto mia, di me a me (rispondo, rendo conto — aspetto cognitivo — di essa a me e a nessun *altro* né individuo né società); dà luogo, tale risposta, a « responsabilità » che è anzitutto e originariamente individuale, non è sociologicamente categorizzabile (non giuridica, né politica, né religiosa) né si identifica con la rispondenza espressione di corrispondenza propria del sapere cognitivo: ma è da dirsi *rispondenza* « etica », « morale » nel senso del valore che *io* avverto come tale, nella discriminazione che *io* faccio tra ciò che ritengo e dico « bene » e ciò che ritengo e dico « male », pur nella e con la società che tuttavia *io* devo accettare e solo *io* posso promuovere.

L'implicazione di alterità quindi si connette con la reduplicazione speculare che ciascun uomo fa di sé individualmente nella sua consapevolezza in forza della quale originariamente si finalizza (*libertà*): rispondendo a sé di sé come uomo e di tutto ciò (dello stesso contesto sociale accettato) che egli a sé come uomo ritiene rispondente (buono, bene); e non rispondendo di tutto ciò che egli reputa alieno da sé come uomo (cattivo, male) e quindi a sé non rispondente (*responsabilità*).

7) — Ciascun uomo dunque nel suo pratico agire individualmente, diciamo « sceglie » ciò che giudica (giudizio cognitivo-valutativo) rispondente a sé (*corrispondenza*) come uomo (ciò che è da uomo: così come specularmente si è colto) e a sé autonomamente lo finalizza autodeterminandosi ad esso (*libertà* della tensione dell'agire praticamente).

Pertanto ciascun singolo si assume l'*im-pegno* di attuazione di *ciò che è da uomo* (pone se stesso come *pegno* in ciò) sponsorizzandosi, avvertendo dunque di *dover rispondere a e di* ciò che è da uomo: auto-obbligazione (*dovere*) che è insieme esercizio di libertà e assunzione di responsabilità.

Il *ciò che è da uomo* storicamente è proposto in semantemi di modelli, misure, norme, leggi (che assumono forme di *pro-posizioni*), ma non si identifica con questi che sono solo strumenti, semantici appunto di esso, *realtà essenzializzata* datasi nel giudizio cognitivo-valutativo.

Le leggi (come le misure, i modelli, le norme, ecc.) sono strumentalmente oggetti-soggetti di libertà e responsabilità: frutto del libero agire degli uomini, anche li determinano, come strumenti di provocazione della risposta loro, ad esse dovuta quali rappresentanti (segni) degli uomini stessi. Ma rimangono sempre tuttavia, perfino quelle *non scritte* strumenti semantici di una realtà essenzializzata.

Chiamo « realtà essenzializzata » il *ciò che è da uomo* che, come obiettivo obiettivato dell'autofinalizzazione (autodeterminazione come atto e come fatto degli uomini), ha in ogni caso, anche quando lo si neghi, un carattere in qualche modo ontologico (lo si consideri nella volontà buona kantiana, come nello esistente empirico sartriano).

Il riconoscimento delle buone ragioni dell'una e dell'altra proposta storica si impone nei confronti della necessità, emergente dall'esperienza, che i singoli esistenti uomini storici non siano spossessati dell'esercizio di libertà e responsabilità (lezione sartriana) purché ciò non avvenga ad occhi chiusi; e quindi l'immanenza della trascendentale capacità valorativa consapevole (lezione kantiana)) sia considerata nei singoli uomini storici, liberamente e responsabilmente agenti soltanto nella pienezza della loro storica singolare relatività (non nell'*assolutezza di empiricità* che si storicizzano in supersoggetti anarchici, superumani, solipsisti, asociali, ecc.; oppure in soggetti mitici quali Stato, Nazione, Razza, Classe, Chiesa ecc. nei quali tutti libertà e responsabilità si annullano).

GIOVANNI CATTANEI

BILANCIO DELLA PEDAGOGIA DELLA LIBERTÀ

Il tema della relazione evince, innanzi tutto, la domanda se oggi si possa ancora parlare d'una *pedagogia della libertà*.

Assai complesso a districarsi fra le diverse accezioni e prospettive nella libertà, non c'è dubbio che questo sia rimasto un tema essenziale della filosofia. Né solo storicamente (al centro dei grandi dibattiti, delle grandi ricerche del pensiero classico), ma altresì strutturalmente.

Libertà, del resto, è concetto che sfugge all'indagine « scientifica ».

La pedagogia, si sa, ha imboccato, dalla fine del secolo scorso, la via della *scientifizzazione*: alla ricerca d'un suo statuto disciplinare, ha risentito della sollecitazione del « progresso scientifico » — nella fattispecie, soprattutto di quello delle « scienze umane » — volgendosi alla ricerca, talvolta parossistica, d'una sua *dignità scientifica*.

Anche la pedagogia ha finito, non di rado, per carezzare lo scientismo, per divenire prassistica, scalzata come venne a trovarsi dagli imprescindibili fondamenti metafisici; ché delle grandi suggestioni del pensiero contemporaneo ha assunto più dell'autentica portata le derivazioni schematiche in forma di ideologia.

La conseguenza fu, comunque, almeno una: disancorata dalla secolare dipendenza filosofica, nutrita d'un incalzante bisogno di autonomia, ch'era particolarmente influenzato dal porsi del sapere umano quale ricerca sperimentale, la pedagogia venne soffrendo tosto una vera e propria « crisi d'identità », del resto non ancora superata. Si pensi, ad esempio, quanto questa risalti se ci si pone, nonché a seguire una ipotesi di tracciato epistemologico, ad individuare una sua precisa collocazione nell'ambito dell'interdisciplinarietà.

Che il dibattito resti per molti aspetti aperto può costituire un segno di vitalità e può additare obiettivi da perseguire nei prossimi anni, ma non toglie che la « crisi » di cui ho detto perduri e non paia avviata a risolversi a breve termine.

Nella soluzione della « crisi » andrà recuperato un rapporto, smarrito con quello che è stato definito « lo scacco filosofico » della pedagogia. Per quanto si voglia guardare piuttosto ad una « scienza dell'educazione », resta il fatto che l'educazione comporta pur sempre,

oltreché una deontologia, un'assiologia ed una teleologia: termini che sono, di per sé, sufficienti a sottolineare i presupposti filosofici, inutilmente irrisi da alcune correnti, come certo « neo » comportamentismo, dai quali non può prescindere così l'azione, come lo studio dell'educare.

Il saldo fra un'equilibrata scientificità della ricerca pedagogica e i suoi insopprimibili fondamenti filosofici si regge su di una delicata quanto difficile ricomposizione.

Sta di fatto che, insistendo il distacco di un'area assai vasta (la più vasta) della pedagogia contemporanea dalla filosofia, anche la filosofia delle libertà non riesce a porre agevolmente le basi d'una pedagogia della libertà.

L'opzione pedagogica per le « nuove » matrici del '900, a cominciare dalla psicologia clinica e dalla psicanalisi, sembra avere spostato i contenuti del dibattito; senza rinnegare, formaliter, il senso della libertà dell'educazione, essa è venuta conferendo vari contenuti al concetto di « libertà », comunque convergendo quasi sempre su di una sua collocazione sull'asse della *liberazione*.

Tale liberazione, è palese, subendo le ascendenze psicologiche e psicoanalitiche ha per lo più trasferito il significato della liberazione nei nessi intercorrenti fra razionalità e irrazionalità, fra conscio ed inconscio, fra Io ed Es, afferendo così preminentemente al biologico. Ma, ben tosto, l'insorgere della controversia « ambientalista », accline non di rado al sociologismo, contro il determinismo biologico, specie di quello recato dalla scuola psicanalitica classica, ha finito per allineare alla posizione or ora ricordata un'altra posizione, destinata a trovare conclusioni analoghe, o — se non altro — a condurre la pedagogia ad analoga sorte. Infatti, tale controversia veniva accettando implicitamente il parametro psicologico, comportandolo ai nessi intercorrenti fra personalità e ambiente, fra Io e Super-Io, fra uomo e società, infine fra educazione e politica.

La liberazione umana, soprattutto a risalire dagli anni '60 in poi, accedeva volentieri all'ideologia politica, recuperando nel freud-marxismo i fondamenti dialettici della lotta di classe, e specchiando nell'individuale il sociale: il conflitto fra inconscio e conscio, la lotta alla censura ed all'oppressione del primo sul secondo, esplose nella diffusa richiesta d'una militanza scientificamente non dimostrata ma di larga « presa » sull'opinione.

Rousseau mal letto veniva sovente sposato con l'ideale d'una liberazione dalla civiltà che ricostituisse il primitivo, il mito del

« buon selvaggio » trovava ancoraggi in talune scoperte dell'antropologia culturale, riandando con blandizie arcaiche forme di vita, naturalistiche modalità di espressione esistenziale.

La liberazione, che nella contestazione cattolica veniva a sottolineare istanze socio-politiche dello spirituale, in una più composita contestazione sociologica afferiva al tema della rivoluzione civile.

Filtrava nella pedagogia il noto stravolgimento del concetto di libertà in quello di *spontaneità*; la cui teorizzazione enfatica era fonte del dilagare dello spontaneismo educativo.

Ribollente l'« anarchia dei sentimenti », l'irrazionalità che se ne veniva esaltando afferiva talvolta ai modelli di vita di massa e talaltra a quelli individualistici.

Ma la svolta era segnata. La pedagogia non sapeva più parlare di libertà, pressoché vergognandosene; desueta, od obsoleta, una siffatta tematica doveva estraniarsi dalle grandi ricerche e lo studio della « formazione » della personalità preferiva ambire a diversi orizzonti, mirando precipuamente a quello della sua emancipazione dai *condizionamenti*.

Si approdava così ad una frenetica caccia al *condizionamento*, non di rado vanificando il modulo pedagogico del possibile e doveroso, ma limitato, decondizionamento, nella generale aspirazione al disadattamento permanente, troppo spesso confuso con la creatività, la divergenza, la criticità.

Con ciò diveniva, di fatto, impraticabile una vera educazione, dacché educarsi significa sì reagire personalmente alle situazioni, ma inevitabilmente *aggiustarsi* ad esse.

Lo spontaneismo veniva esigendo un caro prezzo, che avrebbero pagato un po' tutti: la dimissione della capacità di *beneaggiustarsi* per quella del *malaggiustamento metodico*, handicap evidente della socialità, fattore disgregante dell'organizzazione comunitaria; donde la curiosa sorte che si approdasse alla prevalente contraddizione, nei rapporti interpersonali, dell'individualismo, a volta a volta ritualista o ribelle, ecc., o dell'aggregazione come evento di massa (la alienazione della « dimensione » personale, singola e comunitaria, comporta chiaramente la ricerca della massificazione attorno agli stereotipi impiantati sulla destrutturazione personalogica).

Che tutto questo non abbia lasciato margini — residui — ad una pedagogia della libertà, non si potrebbe obiettivamente osservare. Quel germe di essa che è sopravvissuto, di là dai maggior avvenimenti in campo educativo, sembra trovarsi oggi dinanzi ad un'attesa che potrebbe essere fonte di rigoglio.

Ma occorre ritrovare la possibilità di saldare lo studio dell'educazione quale scienza ai suoi presupposti filosofici, tornare ad interrogarsi sull'uomo non riduttivamente, né quale mera entità biologica né quale mera entità sociologica, per chiedersi il significato della sua esistenza e del suo destino. Per tornare a porsi la domanda prima del pensiero d'ogni tempo: chi è l'uomo?

Per il pedagogo, come per l'educatore, la stessa domanda va rivolta in situazione: chi è l'educando?

Il che significa emancipazione dal « metodicismo » e dal « tecnicismo », con la chiara riproposizione dell'ampia messe di metodi oggi disponibili nell'alveo dei mezzi e non dei fini.

N.B. - Il professore Paolo Rossi Monti s'è trovato nell'impossibilità oggettiva di far pervenire alla segreteria in tempo utile per la stampa il suo riassunto su « Libertà e natura nella filosofia del Seicento e del Settecento ».

ISTRUZIONI PER LA PARTECIPAZIONE

ALL'ASSEMBLEA DELLA S.F.I.

In occasione del XXVII Congresso Nazionale di Filosofia si terrà l'Assemblea Generale dei Soci della S.F.I., e precisamente nel pomeriggio di sabato 26 aprile 1980. L'avviso di convocazione si trova allegato al presente numero del Bollettino, che viene inviato a tutti i Soci.

Si fa presente che potranno prender parte all'Assemblea unicamente i Soci in regola con il versamento della quota. Ciascun Socio potrà rappresentare per delega fino ad un massimo di 5 soci, essi pure in regola con il versamento delle quote sociali.

Onde evitare contestazioni derivanti eventualmente anche da un ritardato inoltro delle quote versate, da parte dell'Amministrazione postale, ogni Socio è invitato a presentarsi munito delle ricevute di versamento della quota sociale per gli anni 1978 e 1979, come pure delle ricevute delle quote degli eventuali deleganti.

Le operazioni di verifica dei poteri avranno luogo nella mattinata di sabato 26 aprile, dalle ore 9 alle ore 12: in tale occasione verranno consegnati agli aventi diritto di prender parte all'Assemblea i cartoncini d'ingresso. Una volta chiuse le operazioni di verifica dei poteri, non sarà più possibile ai ritardatari ricevere il cartoncino per l'ingresso all'Assemblea.

Si ricorda che le nuove iscrizioni alla S.F.I. sono state sospese nel periodo 31.12.1979-30.4.1980. Pertanto, i vecchi soci potranno mettersi in regola con la quota o le quote arretrate entro il giorno dell'Assemblea, però unicamente mediante versamento sul c/c postale intestato alla S.F.I. N. 43445006 (la quota è di lire 1.000 per gli anni fino al 1977, e di lire 5.000 per gli anni 1978 e successivi).

ATTI DEL CONVEGNO

LA FILOSOFIA E LE ALTRE DISCIPLINE NEL PROGETTO DI UNA NUOVA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE

(Venezia, 30 ottobre-3 novembre 1979)

La Società Filosofica Italiana, in collaborazione con l'Ufficio Studi e Programmazione e col sostegno della Direzione Generale per gli Scambi Culturali del Ministero della Pubblica Istruzione e in cooperazione con l'Association Internationale des Professeurs de Philosophie, ha organizzato a Venezia un Convegno di studio sul tema: «La filosofia e le altre discipline nel progetto di una nuova scuola secondaria superiore». Esso si è svolto presso la Fondazione Cini, all'Isola di San Giorgio Maggiore, e si è suddiviso in due fasi. Nella prima, dedicata all'analisi della situazione italiana e protrattasi dal pomeriggio del 30 ottobre alla mattinata del 1° novembre, sono state presentate e discusse alcune relazioni e si sono svolti lavori di gruppo, nel corso dei quali c'è stato modo di prendere conoscenza e di valutare anche risultati del lavoro svolto in scuole sperimentali e da singoli docenti in scuole ordinarie. Nella seconda fase, che in pratica è coincisa con il Congresso annuale dell'Association Internationale des Professeurs de Philosophie, il panorama si è aperto su un orizzonte internazionale, mediante relazioni e discussioni in cui sono intervenuti specialisti e insegnanti di parecchi paesi europei. Nelle pagine che seguono sono riportati i testi delle relazioni tenute nella prima fase, in lingua italiana, nonché la mozione conclusiva di tale parte dei lavori. Seguono i riassunti in lingua italiana delle relazioni presentate nella seconda parte dell'incontro. I testi integrali delle medesime saranno pubblicati in apposito volume di Atti e ne verrà dato annuncio nel prossimo fascicolo del Bollettino. Tali testi compariranno nella lingua originale in cui sono stati letti e saranno accompagnati da riassunti in inglese, francese e tedesco.

PROGRAMMA

MARTEDI' 30 OTTOBRE

- ore 16: *Il senso del rapporto fra la filosofia e le altre discipline* (prof. Evandro Agazzi)
ore 18: *Filosofia e interdisciplinarietà* (prof. Vittorio Telmon)

MERCOLEDI' 31 OTTOBRE

- ore 9: *Filosofia e scienze fisico-naturali* (prof. Paolo Guidoni)
ore 11: *Filosofia, storia e scienze sociali* (prof. Paolo Aldo Rossi)
ore 15-19: Lavori di gruppo.

GIOVEDI' 1° NOVEMBRE

- ore 9-11: Relazioni e discussioni sui lavori di gruppo
ore 11.30: Elaborazione di proposte e documenti.

* * *

GIOVEDI' 1° NOVEMBRE

- ore 16: *Wodurch die Philosophie sich im Unterricht von den andern Fächern und von den Fachwissenschaften unterscheidet* (prof. Marcel Fresco)
ore 17.30: *Quelle est la signification philosophique de l'enseignement philosophique français?* (prof. Jean-Louis Poirier).

VENERDI' 2 NOVEMBRE

- ore 9: *Philosophy, Biological Sciences and Cybernetics* (prof. Vittorio Somenzi)
ore 11: *Philosophische Probleme der Mathematik* (prof. Kurt Wucherl)
ore 15-18: Groupes de travail.

SABATO 3 NOVEMBRE

- ore 9: *Comment la philosophie peut s'alimenter des autres disciplines* (prof. Evandro Agazzi)
ore 12: Conclusion des travaux.

EVANDRO AGAZZI

IL SENSO DEL RAPPORTO
TRA LA FILOSOFIA E LE ALTRE DISCIPLINE

Declino dell'influsso culturale della filosofia

Nessuno potrebbe contestare seriamente che, in seno alla cultura contemporanea, la filosofia registri un mordente assai minore che in passato, i filosofi, in altri termini, « contano poco » dal punto di vista delle possibilità di influsso culturale, comunque si voglia poi comprendere, spiegare e magari anche giustificare questo dato. C'è infatti chi vede la causa di ciò nell'assenza, ai nostri giorni, di « grandi filosofi », ma c'è anche chi considera tale assenza piuttosto come un'effetto, che non come la causa, del grado di marginalità culturale toccato in sorte alla filosofia. Prima ancora che esser stata sminuita da altri, si può dire però che la filosofia si sia ridimensionata da se stessa, passando attraverso una crisi interna di fiducia di cui non sono frequenti gli esempi nella sua storia passata. Mentre non è per nulla nuovo, infatti, che i cultori di discipline specialistiche, o anche i puri e semplici paladini del « senso comune », ironizzino sulla vacuità della filosofia, è assai più difficile rintracciare nella tradizione di quest'ultima una presenza tanto cospicua di filosofi che dichiarano la fine della loro disciplina.

Sarebbe senza dubbio interessante passare in rassegna le ragioni di carattere « interno » di una simile crisi di fiducia, che non sono né semplici, né poche. Tuttavia preferiamo soffermarci su alcune ragioni di carattere in certo senso più « esterno », ma che hanno finito con l'esercitare un peso forse superiore alle altre. Una prima ragione può essere rintracciata nel profondo mutamento che hanno subito i modelli culturali delle discipline-guida nella nostra epoca. L'asse culturale portante per i paesi dell'Occidente (e più accentuatamente, poi, per quelli dell'area latina) era, fino a pochi decenni fa, imperniato sulle discipline umanistiche (intese come articolazioni della formazione classico-letteraria), immerse in una generale ottica di prospettiva storica. Non a caso, le materie d'insegnamento cui si attribuiva una particolare capacità formativa erano le diverse lingue e letterature, presentate secondo

un modulo storico; la storia dell'arte; la storia civile e politica. In questo quadro si inseriva assai bene anche la filosofia, che veniva essa pure presentata come « storia del pensiero », e di cui si sottolineavano con naturalezza e frequenza i punti di contatto con il mondo della produzione letteraria e artistica o della teorizzazione politica e giuridica. Da qualche tempo a questa parte, però, una simile ottica è venuta rapidamente (forse anche troppo rapidamente) tramontando. Ad una concezione che riconduceva la maturazione del senso dell'uomo e della sua vicenda storica per un verso alla conoscenza e alla meditazione del passato e, per un altro, al contatto ispiratore con le produzioni della creatività poetico-letteraria e artistica, si è ormai quasi completamente sostituita una concezione che cerca di trarre il senso dell'uomo dal futuro verso cui egli si proietta, e ritiene che la possibilità di costruire un tale futuro sia affidata essenzialmente alle scienze e alle tecniche. Risulta pertanto facile comprendere come, una volta tramontato il valore di paradigma culturale riconosciuto fino a non molto tempo fa alle discipline storico-umanistico-letterarie, anche la filosofia, che a tale paradigma veniva di fatto apparentata con una innegabile predilezione, ne abbia un po' seguito le sorti.

Questa prima ragione, per quanto non trascurabile, risulterebbe sostanzialmente inadeguata se la si ritenesse l'unica: essa potrebbe infatti suggerirci l'idea che la filosofia, essendosi impegnata in legami troppo stretti con un settore particolare della cultura, cioè con quello delle discipline umanistiche, si sia trovata inevitabilmente coinvolta nella vivace contestazione che, negli anni recenti, ha investito questo settore in modo particolare. Se le cose si limitassero ad essere così, si potrebbe pensare dunque che una diversa collocazione della filosofia nell'albo delle discipline potrebbe bastare per consentirle una ripresa di influenza culturale entro un tempo relativamente breve. Ma la situazione effettiva non è questa: in realtà la filosofia, per lo meno da quando si è costituita come disciplina accademica, ossia da poco meno di due secoli in qua, ha generalmente mostrato una tendenza a mantenersi « isolata » rispetto alle altre manifestazioni della vita intellettuale e culturale delle società in cui si veniva sviluppando, fossero queste anche espresse sotto le forme delle discipline umanistiche. Specialmente l'idealismo ha fortemente contribuito a fornire della filosofia l'immagine di sapere non soltanto supremo, ma anche del tutto autosufficiente, e l'eredità di un simile modello ha avuto una lunga durata, anche in culture diverse da quelle in cui (come è stato il caso per l'Italia), la tradizione idealistica aveva rinverdito i suoi allori ancora in epoca relativamente recente.

La filosofia, dunque, mostra da tempo una scarsa propensione a istituire legami con altre discipline, e ciò va tenuto presente ancor prima di soffermare l'attenzione sul fatto che, fra questi scarsi legami, essa abbia a lungo privilegiato quelli con le discipline umanistico letterarie. In fondo, questa seconda circostanza può essere vista in gran parte come conseguenza di un fatto puramente istituzionale, ossia della collocazione dell'insegnamento universitario della filosofia (non soltanto in Italia del resto) entro quello strano organismo proteiforme, e divenuto ormai quasi un fossile culturale, che sono le Facoltà di Lettere e Filosofia. La rottura di questa rete di legami divenuti ormai fittizi (chi potrebbe indicare infatti quali relazioni significative si istituiscano *per davvero* tra la filosofia e le altre discipline professate nelle facoltà di Lettere e Filosofia?) si potrebbe ottenere senza eccessiva difficoltà mediante la creazione di una Facoltà o di un Dipartimento di Filosofia, non più incorporato in una Facoltà di Lettere. Ma chi potrebbe garantire che, in tal modo, pur eliminando un anacronistico privilegio di rapporti fra la filosofia e le discipline letterarie, non si perverrebbe però anche a consacrare una sorta di « autonomia totale », di « autosufficienza » della filosofia? Non potrebbe cioè questa, invece di sentirsi invitata a relarsi con tutto il ventaglio delle diverse discipline, finire col sentirsi esonerata dal confrontarsi con qualunque di esse?

Qui, infatti, sta il punto, e non è escluso che proprio la lunga battaglia combattuta in questi ultimi anni dalla filosofia per rivendicare la sua « specificità », di fronte alle pretese di eliminarla, o di assorbirla come capitolo di altre discipline, renda suggestiva la tentazione di tradurre questa specificità in una forma di autarchia culturale e tematica. Inutile dire che si tratterebbe di una tentazione quanto mai pericolosa. Specificità, infatti, non significa isolamento ed autosufficienza. Anzi, proprio la scarsa presa sul reale e sulla cultura, che si era venuta accentuando negli ultimi tempi come conseguenza del suo isolamento, aveva costituito per la filosofia una delle ragioni più serie che hanno determinato il rischio della sua obliterazione a favore di discipline che, pur essendo a torto ritenute capaci di svolgere i suoi compiti, avevano almeno dalla loro il merito di apparire impegnate nella concretezza e solidali con una vasta area del tessuto culturale moderno.

La multilateralità come caratteristica della filosofia contemporanea

Una controprova dell'opportunità di uscire dall'inveterata ottica di isolazionismo e di autosufficienza ci è fornita dalla considerazione che, così facendo, si riesce anche a formulare un giudizio assai più equi-

brato e meno pessimistico sullo stato della ricerca filosofica ai nostri giorni. Certo, se si pretende di misurare la qualità o il livello della cultura filosofica di un'epoca sulla base del numero di « sistemi filosofici » originali e « autosufficienti » che essa annovera, è chiaro che la nostra non ne esce molto bene. Ma il fatto è che essa ha perso il gusto di tali sistemi, non li ricerca più, non colloca più in essi il suo interesse, piuttosto che « non esser più capace » di produrli. Forse che con ciò l'attività filosofica ha cessato di manifestarsi? Per nulla. Solo che la filosofia contemporanea ha assunto come suo carattere peculiare quello di presentarsi come un insieme di « filosofie di... », assai più che come un panorama di sistemi omnicomprensivi. Pertanto se, invece di guardarci attorno con aria più o meno rassegnata, alla ricerca di sistemi filosofici « generali », appuntiamo i nostri sguardi sulle ricerche attuali di filosofia della scienza, filosofia del linguaggio, filosofia del diritto, filosofia della politica, filosofia della religione, filosofia dell'arte, e così via, non fatteremo proprio a scoprire una produzione ricca e interessante, in generale non inferiore per acutezza e originalità (e non di rado addirittura superiore) a quanto in parecchi di questi ambiti di indagine la filosofia aveva saputo offrire in passato. Mentre noi andiamo lamentando una « crisi della filosofia » (incoraggiati assai spesso in questo da un numero non trascurabile di « filosofi di professione »), i filosofi del nostro tempo, cioè coloro che avvertono sul serio dentro di sé lo stimolo alla ricerca speculativa, trovano le ragioni del loro filosofare a contatto con campi di discussione e di indagine non primariamente « filosofici » (siano essi costituiti dall'arte, dalla scienza, dalla religione, dalla politica, dal diritto, ecc.). Quindi, invece di andar rimpiangendo una forma di filosofia che, almeno per ora, « non si fa più », basta prendere sul serio quelle forme di filosofia che oggi in concreto « si fanno », troveremo in esse proprio quelle cose « nuove », quegli spunti originali, quello scontrarsi di scuole e di tendenze, che hanno sempre caratterizzato la vivacità di sviluppo della vicenda del pensiero filosofico.

La conclusione di quanto detto è dunque abbastanza facile: mentre un certo modello aprioristico della filosofia ci indurrebbe a ritenere che essa possa ritrovare le forze per la sua ripresa in una forma di purificazione e di isolamento, l'esperienza effettiva del filosofare contemporaneo ci mostra che è proprio nel contatto vivo con i diversi settori del conoscere e dell'operare umano che essa trova le occasioni migliori per svolgere il suo discorso, e anche per farsi ascoltare.

Queste ultime osservazioni potrebbero indurre a credere che un simile rapporto fitto e intrecciato con molteplici settori disciplinari

costituisca, per così dire, soltanto una situazione contingente di vantaggio per la filosofia; cioè che esso traduca il modo con cui oggi « si usa fare » ricerca filosofica in modo precipuo. In realtà c'è più che questo: un simile rapporto ricco e variegato esprime infatti una condizione del tutto essenziale, che la filosofia deve continuamente realizzare per essere all'altezza di quello che resta uno dei suoi compiti più irrinunciabili, vale a dire quello di essere « il proprio tempo appreso mediante il pensiero », secondo la famosa espressione hegeliana. Infatti, non è pensabile di poter oggi « apprendere il nostro tempo » senza entrare in pieno ed esplicito contatto con gli apporti conoscitivi che, su di esso, ci forniscono le varie discipline, sia per quanto concerne le nostre possibilità di interpretare il mondo della natura e lo stesso cosmo in cui siamo situati, sia per quanto riguarda la nostra capacità di lettura del contesto sociale, delle strutture economiche, della costituzione biologica e psichica che ci è peculiare, e così via. In altri termini, il filosofo che ritenesse di poter esprimere la coscienza riflessa sul proprio tempo affidandosi semplicemente ad una percezione « globale » di esso, ottenibile a livello di senso comune, altro non farebbe, in realtà, che basare la sua riflessione su conoscenze « disciplinari » più vecchie e, in parte, superate: quelle cioè che sono ormai sufficientemente acquisite per essere entrate a far parte delle cose che tutti, dal più al meno, sanno. Ma di quale credito potrà mai godere una filosofia cosiffatta? Una filosofia, cioè che rivelasse troppo spesso di fondare parecchie delle sue affermazioni su elementi di incompetenza o di scarsa informazione? Solamente se il filosofo avrà la passione, ma anche l'impegno e la pazienza, di confrontarsi effettivamente con problemi che « fanno riflettere » i nostri contemporanei, impegnati sul versante di questa o di quest'altra branca di ricerca, o di espressione artistica, o di coinvolgimento sociale e politico, o di discussione etica, egli riuscirà a darsi dei compiti precisi ed apprezzabili, riacquistando in tal modo anche dei titoli di credibilità presso l'uomo dei nostri giorni.

Anche le varie discipline traggono vantaggio da un'interazione con la filosofia

Quanto detto finora potrebbe dar l'impressione che la filosofia abbia tutto l'interesse a procurarsi patenti di credibilità e spunti di ringiovanimento, ricercando il contatto con le discipline che più direttamente caratterizzano il clima culturale e l'atmosfera intellettuale del nostro tempo, senza però che risulti chiaro in quale misura una simile operazione vada oltre il puro interesse di bottega dei filosofi. In realtà,

anche le varie discipline possono trarre da un approfondito interscambio con la filosofia vantaggi non trascurabili, purché, naturalmente, si sappia dove questi vanno ricercati. A tal proposito diciamo subito che è piuttosto raro (anche se non del tutto escluso) che essi si traducano in un accrescimento del patrimonio specifico di conoscenze che una data disciplina cerca di assicurarsi: questo, infatti, resta quasi esclusivamente affidato all'uso degli strumenti tecnici e alla costruzione delle elaborazioni teoriche specifiche di ciascuna disciplina. Tuttavia, anche su questo terreno la riflessione filosofica reca un contributo non trascurabile, quando si consideri che grazie ad essa si perviene ad una migliore « comprensione », intesa ad un tempo come interpretazione e come valutazione, di tali risultati conoscitivi e che, soprattutto, è soltanto sulla base di una simile comprensione che essi possono subire quella « mediazione » che consente il loro riversarsi nel tessuto vivo della cultura di un'epoca. Fintanto che il contributo conoscitivo rimane un risultato « tecnico », esso può al massimo far parte del « sapere » di una certa collettività, ma non si può dire che esso sia divenuto elemento della sua « cultura », fino a quando anche il non addetto ai lavori riesca a comprenderne in qualche modo la significatività e la portata, in un senso sufficientemente generale.

Ma c'è di più: quando la riflessione filosofica si indirizza, più che ai « contenuti », alla « struttura » delle varie discipline, costituendosi cioè come indagine epistemologica, essa risulta decisiva e praticamente insostituibile al fine di mettere in luce non soltanto la loro configurazione metodologica, ma anche i loro rispettivi limiti, i loro rapporti reciproci e, soprattutto, il loro « fondamento ». Usando questa parola, non intendiamo affatto avanzare la pretesa secondo cui sarebbe la riflessione epistemologica a « dare fondamento » alle ricerche scientifiche particolari. Vogliamo dire invece che grazie ad essa si può porre in luce il « tipo di fondazione » che caratterizza l'una o l'altra disciplina, ossia si porta ad esplicitazione il complesso di « condizioni » che sono alla radice di un certo tipo di sapere e che costituiscono, pertanto, anche i presupposti sotto i quali si può affermare la sua validità. E' chiaro che un lavoro di chiarificazione concettuale di questo genere risulta quanto mai prezioso per qualunque disciplina, in quanto aiuta a stabilirne sia lo statuto conoscitivo che la « ragione d'essere », e di questo proprio ai nostri giorni ogni branca della ricerca intellettuale avverte un bisogno urgente, di fronte alle forme di contestazione e alle vere e proprie reazioni di rigetto che hanno recentemente investito perfino le « scienze esatte », un tempo quasi idolatrate. Ebbene, l'intrinseca

irragionevolezza di questi passaggi repentini dalla polvere agli altari si può ovviare soltanto se, mediante un'opera di autocomprensione filosofica e di chiarimento critico, le varie discipline si collocano entro quelle che potremmo chiamare le loro « coordinate culturali », evitando gli estremi dell'ingiustificata assolutizzazione da un canto e della stolta svalorizzazione dall'altro.

Qualche considerazione sulla situazione di fatto

Portando ora la nostra attenzione dal discorso di principio sopra abbozzato alla situazione concreta che è dato constatare in Italia, è impossibile negare che di strada, nella direzione sopra indicata, se ne è fatta poca. Nonostante quasi tutti si credano e si dichiarino oggi antiidealisti, bisogna riconoscere che l'autosufficienza della filosofia, sostenuta dall'idealismo, trova ancora di fatto ampi conforti nella situazione della nostra cultura filosofica ufficiale, la quale si limita quasi esclusivamente a discorsi « interni ».

Certamente, non si tratta, salvo eccezioni piuttosto rare, di costruzioni teoriche di « filosofia pura », ma ciò perché, dopo la lunga stagione della teoresi idealistica, si è largamente diffuso un rifiuto della teoresi in quanto tale. Che cosa si è sostituito ad essa? In che cosa si fa consistere, in fin dei conti, la cosiddetta « ricerca filosofica »? La risposta è presto data: la si fa consistere in indagini di « storia della filosofia », senza accorgersi che, in tal modo, si tributa al bistrattato idealismo un duplice ossequio: quello di presentare la filosofia come discorso essenzialmente autosufficiente ed interno, e quello di far coincidere filosofia e storia della filosofia.

Ma lasciamo pur perdere il riferimento all'idealismo. Ciò che oggi si sta constatando in misura crescente è una stanchezza per questa restrizione della pubblicistica filosofica alla produzione di carattere storiografico. Ne abbiamo un po' tutti abbastanza di vederci davanti articoli o volumi sul « pensiero di... », costruiti in modo impeccabile secondo le ricette di una metodologia di rigore storiografico che si può applicare anche senza essere forniti di una particolare sensibilità filosofica (purché ci si metta a studiare un autore non troppo impegnativo). Vorremmo incontrare invece più di frequente opere in cui si discutono, si confrontano e si saggiano delle idee, in cui ci si impegna a sostenere o a confutare qualche tesi, in cui si cerca di portare un contributo originale non tanto alla conoscenza di ciò che altri hanno detto, quanto all'approfondimento di qualche questione aperta. In altri termini, si assiste ad una ripresa di interesse proprio per gli aspetti di teoreticità

della filosofia, senza i quali, del resto, essa puramente e semplicemente muore. Ma dove si riscontrano essi?

Indubbiamente, prosegue una tradizione, mai del tutto venuta meno, di ricerche teoretiche « pure », specialmente nell'ambito di quelle correnti di pensiero che, in maniera più o meno impegnata, si riconoscono interessate alla metafisica. Ma più diffuso e caratteristico è il fenomeno della ripresa della teoresi proprio in quelle forme di « filosofia di... » delle quali si diceva all'inizio. Specialmente la filosofia della scienza, la filosofia della religione e la filosofia del linguaggio si presentano oggi in Italia come i settori della filosofia teoretica che pur attraggono la vivacità del dibattito, l'impegno della ricerca e dell'aggiornamento, l'interesse per le proposte a diverso titolo nuove ed originali. Non a caso, questi settori della ricerca filosofica sono anche quelli che non si possono coltivare seriamente senza una presa di contatto diretto con altre discipline, dalle scienze esatte, alla linguistica, alla teologia, ecc. e ciò non fa che ribadire la validità di osservazioni generali già svolte in precedenza.

Tenendo conto di tutto questo, appare la necessità di assicurare anche nell'insegnamento scolastico della filosofia (tanto di scuola secondaria, quanto universitario) una effettiva ricchezza di possibilità di incontro fra filosofia e altre discipline. Naturalmente, non è sufficiente a tale scopo una semplice riforma istituzionale o curricolare (anche se in assenza di questa può riuscire assai difficile muoversi): occorre rendere armonizzabili, per impianto metodologico e per commensurabilità di contenuti, i discorsi reciproci della filosofia e delle discipline con le quali essa entra in dialogo. E' in gran parte un lavoro ancora tutto da fare, proprio per la situazione di chiusura ed autosufficienza in cui ogni branca del sapere ha teso finora a collocarsi. Ma forse è giunto ormai il tempo adatto per tentare un'opera del genere, a causa, per un verso, delle crisi di identità che un po' tutte le discipline « isolate » hanno subito in conseguenza proprio del loro isolamento e, per altro lato, in forza dell'istanza di interdisciplinarietà che, pur essendosi finora esplicitata in forme inadeguate per mancanza di chiarezza concettuale, potrebbe incominciare a trovare in un simile progetto di reciproca comprensione e problematizzazione l'inizio di un'impostazione più corretta e fruttuosa.

VITTORIO TELMON

FILOSOFIA E INTERDISCIPLINARITÀ

Il nostro incontro ha luogo in un momento critico per le prospettive della scuola secondaria italiana e per l'insegnamento, in essa, della filosofia. Non è certo lecito, per lo studioso preoccupato delle prospettive della scuola di domani, sotto stare ad ogni fiato di vento proveniente dalla direzione politica del momento, che ora pare propensa ad una riforma in qualche modo globale e radicale, ora pare invece arroccarsi sul passato, magari per qualche razionalizzazione dei programmi, come concessione-limite alla pressione dei tempi.

Di fronte alle incertezze ed alla sfiducia che si va producendo occorre invece rispondere con l'impegno a misurarsi con i problemi didattici di ogni giorno, senza rinunciare a realizzare qualcosa di ciò che si rivela come una proposta credibile rispetto alle esigenze ed alle attese. Si tratta di un impegno che coinvolge insieme l'esperto e l'operatore della scuola: un atteggiamento 'realistico' non deve significare l'opposizione ad ogni partecipazione personale, ad ogni innovazione. Al contrario una risposta valida alle necessità educative non può proporsi né come un rifugio nella tradizione, né come un'empirica pretesa creativa da parte del docente, bensì come atteggiamento 'sperimentale', ciò che suppone l'immediatezza di un impegno, ma ancora una prospettiva che intende misurarsi sull'efficacia di un metodo conseguente ad una proposta elaborata con una consapevolezza culturale, professionale e civile, elementi indispensabili per ogni ripensamento e riproposta per una programmazione scolastica.

L'incertezza delle prospettive di riforma strutturale della scuola secondaria, non meno della complessità delle proposte di innovazione didattica come l'esigenza di aggiornamento sui valori e le prospettive della cultura filosofica offrono spesso al docente un quadro sconcertante: ma già altra volta abbiamo avuto occasione di mostrare come il quadro presentato dall'impianto di un insegnamento filosofico come

quello relativo alla Riforma Gentile del 1923, con il suo correlato 'umanistico' nel senso tradizionale (che limita il valore e la presenza delle scienze esatte e naturali e di fatto esclude le nuove scienze dell'uomo e della società), che propone, a livello di adolescenza, la filosofia nell'istruzione liceale, escludendola dagli altri tipi di scuola, non è un progetto realizzabile per la scuola italiana nel declinare del secolo XX°. Quello che di fatto si è modificato è il quadro sociale e culturale in cui si muove l'insegnamento secondario: dall'istruzione d'élite si è passati ad un'istruzione di massa, mentre la sintesi idealistica del sapere ha perduto completamente di credibilità e d'interesse, se non storico.

E' in questa condizione che è messa in questione l'antica immagine del docente, figura un tempo quasi carismatica, simbolo vivente di un'istituzione che si definiva 'depositaria' del sapere, gestore di una professione che si proclamava garantita dai valori che rappresentava e dall'ossequio dell'ordine costituito. La situazione dell'oggi è ben altra, e può essere che il docente si rifugi nella routine più tradizionale, anche senza alcuna convinzione, solo alla ricerca di una perduta sicurezza. Il quadro per altro va modificandosi e le prospettive incerte di una riforma generale dell'istruzione secondaria recano indubbiamente pregiudizio all'atteggiamento sperimentale a cui accennavamo, mentre le pratiche sperimentali riconosciute ufficialmente possono avere l'impressione di essere abbandonate all'estro dei docenti o costrette a compromessi con la tradizione tali da togliere significato al loro lavoro.

Nella crisi del vecchio impianto la filosofia stenta più di altre discipline a trovare una propria precisa collocazione, un programma alternativo a quello ereditato dal neoidealismo. Dal 1923 il programma di filosofia nella secondaria italiana (licei e magistrale) è un programma di 'storia della filosofia' in cui la pratica del manuale ha finito per sovrastare sulla lettura dei classici, ove la pratica orale della lezione cattedratica e della ripetizione al fine di un controllo dell'apprendimento tendono ad assorbire il tempo scolastico assegnato a questa disciplina, con debole spazio posto volontariamente dal docente per pratiche diverse, spesso avversate dal formalismo immobilistico, si tratti di ricerche, dissertazioni, risposte a quesiti, dialogo organizzato o lavoro per gruppi.

Le esperienze delle classi e delle scuole sperimentali offrono un panorama di fatto variegato, in cui gli entusiasmi e l'impegno del docente sperimentatore non trovano in genere sufficiente interesse presso gli esperti nei riguardi di esperienze in cui manca per solito una

autentica verifica, per il fatto stesso che la programmazione non ha ottenuto né l'appoggio né lo spazio sufficiente per porsi obiettivi organici.

Abbandonato il formalismo tradizionale, lo statuto dell'insegnamento filosofico ripropone i classici dilemmi tra un insegnamento sistematico (di fatto dogmatico), che nessuno si sente di proporre oggi nell'istruzione pubblica, e l'anarchia di una scelta affidata al singolo educatore (o alla scuola singola). La difficoltà dell'impostazione di un programma di insegnamento filosofico dipende dalla stessa caratteristica di questa forma di cultura, ove non è possibile di fatto distinguere tra il momento della costruzione del sapere e quello della stimolazione al sapere stesso, come dal fatto che non è riducibile la pratica del filosofare ad acquisizioni tali da allargare il campo delle conoscenze 'positive'.

Come vedremo più avanti, non è lecito, in una programmazione didattica globale, lasciare comunque l'insegnamento filosofico nelle braccia della tradizione comunque o nelle scelte al tutto personali del docente interessato: una programmazione didattica che si prospetti per una 'scuola alternativa' — concetto che vogliamo chiarire — non può fare a meno di considerare anche il coinvolgimento di questa particolare 'cultura' nell'ambito del curriculum, nell'impegno di una comunità che educa. Anzi: se la filosofia ha perduto ora la vecchia funzione di sintesi generale del sapere, da cui le proveniva una posizione dominante nella scuola, anche dove essa non compariva ufficialmente o formalmente, essa rivela sempre più il senso generale di una scuola della ricerca e del dialogo, si pone come garante di essa, se non si identifica addirittura con essa.

Infatti la caratteristica tipica della 'scuola filosofica' è quella di porre in questione i suoi propri fondamenti, cioè i presupposti su cui si fonda ogni sua proposta di 'sapere', per cui essa, mentre si oppone ad ogni concezione dottrinale e dogmatica, si pone sempre nella 'meraviglia' dell'apertura al nuovo e al diverso che è insieme disponibilità e conquista su una frontiera sempre presente e mai definitivamente superata, di fronte a cui l'impegno si equilibra con l'entusiasmo dello scoprire e del rivelarsi. La prospettiva che dichiara inattuale la concezione di un 'sapere assoluto', riservando alla filosofia il compito di porsi, di fronte alle diverse fonti del conoscere, in un funzione critica che si configura come il muovere 'dal punto di vista della totalità', ci pare porsi nella direzione che abbiamo ribadita.

Ma la stessa prospettiva, mentre offre un significato alla pedagogia di una 'scuola aperta', in particolare preme per un insegnamento

integrato, per cui la filosofia prenda contatto, istituisca rapporti con altri insegnamenti, con diverse aree culturali, non già per risolvere tutto in una globalità polverosa, né per annullare se stessa di fronte alle 'regioni del sapere' ormai rese autonome. Si tratta al contrario, da parte della filosofia, di proporre una sua presenza proprio confrontandosi con i contenuti delle diverse discipline: la filosofia fa da mediatrice tra i linguaggi specialistici e le conoscenze organizzate da un lato, il mondo del senso comune, la problematica esistenziale-sociale-storica dall'altro. Essa amministra il discorso sui problemi generali di vita e di cultura, anche riferendosi ai 'classici', che hanno cercato di interpretare il *sensu di verità* di ogni affermazione, di ogni proposta cognitiva, ponendola al limite a confronto con la domanda 'globale' (ciò che l'avvicina da una parte alla religione, dall'altra alla storia).

Se la filosofia cerca di comprendere e di interpretare le ragioni della *fede* e della *politica*, la ragion d'essere della filosofia (e della scuola stessa) sta nell'affermare la propria autonomia proprio nel contrastare ogni pretesa di egemonia totale dell'uno e dell'altro ambito, attraverso il rifiuto dell'irrazionale, nella proposta dell'incontro, rivelando così l'implicito valore educativo del 'filosofare'.

So bene quello che si può dire a proposito del nostro invito. Si tratta di un atteggiamento di sfiducia fondata nella condizione di impotenza dell'educatore, della realtà di disgregazione (di idee, di strumenti di collaborazione efficace) presso le istituzioni scolastiche, specie nel livello della scuola secondaria. Eppure il discorso del 'pedagogista', come quello che testimonia una competenza che non si pone al di sopra né pretende di illuminare dall'alto (ma non è questa anche la posizione aggiornata del 'filosofo?'), è indotto a stimolare un atteggiamento di collaborazione con l'operatore (che a suo modo è anch'esso un esperto, in un senso ed in una misura diversa dallo specialista in qualche ambito culturale), affinché l'uno e l'altro si identifichino in un comune progetto. Che fare — si può chiedere — quando tante volte il fare è inibito o frustrato da condizioni di difficoltà oggettive, quando una progettazione innovatrice si trova a dover contrastare con una situazione avversa, che costringe ad ogni passo ad arretramenti sulle prospettive già diseguate?

Qualche cosa è già il riferire sulle nostre esperienze e proposte con piena parità di diritti ad esprimere la propria opinione in una prospettiva costruttiva, almeno nei limiti di un incontro come questo, che purtroppo non potrà assicurare tutti quegli spazi 'comunitari' che sarebbero indispensabili per proporre una scuola che appunto affermi

gli stessi valori di combinazione e di collaborazione reciproca. Qualche cosa è già aver fatto chiaro sulle difficoltà che abbiamo ad operare ed a comunicare, a comprendere meglio le ragioni a livello politico, professionale e culturale che contrastano con un disegno di ricostruzione del nostro operare per la formazione della gioventù in coerenza con la nostra consapevolezza ideale, con la nostra tensione a realizzare.

Si dirà che è necessario confrontare le nostre idee generali, in una situazione di grave disgregazione anche per la confusione delle proposte ideali; si dirà che non può essere ignorato il problema politico della riforma, in una situazione che ha macinato diversi momenti, inducendo aspettative poi frustrate, ove il docente ha sperato o paventato (magari con non completa cognizione di causa), mentre ora tutto sembra essersi fermato, in una realtà socio-culturale che non si ferma, in una condizione di precarietà a cui non si è tuttora risposto. Sono pienamente d'accordo, anche se, questa volta, proporrei di considerare questi temi all'interno di un discorso 'professionale', avendo in mente anzitutto una proposta didattica generale per l'insegnamento filosofico, da discutere insieme agli aspetti concreti dell'attività dell'apprendere, degli strumenti dell'approfondimento e della verifica di esso.

Il discorso *interdisciplinare*, per quanto riguarda l'odierna cultura pedagogica, tende ad integrarsi con il discorso della *programmazione curricolare*. Si tratta anzitutto di verificare, sul piano delle idee, poi attraverso la concreta verifica di una coerente progettazione, le ragioni d'essere dell'insegnamento filosofico, i suoi contenuti e il suo metodo, nel quadro generale di una progettazione pedagogico-didattica nei curricula della secondaria. Una progettazione del genere muove dal considerare tre ordini di elementi, relativi agli aspetti psicologici, a quelli di natura socio-istituzionale, a quelli di carattere culturale.

Se trattiamo in particolare dell'età dell'adolescenza, relativa al livello dell'istruzione secondaria, è opportuno si consideri il senso di una progettazione sui significati educativi presenti: vi deve essere un riferimento alle motivazioni dell'allievo all'apprendere, un rilievo dei nessi in relazione allo specifico curriculum formativo ed agli sbocchi a cui esso conduce, una considerazione infine dei valori formativi sul piano intellettuale ed etico-sociale presenti in uno specifico ambito culturale. E' nota la polemica, nel campo della progettazione curricolare, tra 'comportamentisti' ed 'essenzialisti', cioè tra chi si rifà a dimensioni psicologiche, e chi a dimensioni culturali nel programmare l'efficacia di certi apprendimenti, visti nel primo caso più sotto l'aspetto strumentale, nel secondo nei loro intrinseci valori ideali. Sta di fatto che una pro-

grammazione non può proporsi di considerare l'efficacia di un metodo al di fuori dell'interagire cooperativo di una comunità scolastica che si confronta con una situazione concreta e che in essa opera le sue scelte; ma è chiaro che una programmazione a livello di singola istituzione, mentre condiziona il senso di ogni insegnamento alla globalità della progettazione educativa, deve nello stesso tempo collocarsi in quadri più generali di progettazione — a livello nazionale anzitutto —, ove la definizione di obiettivi, di standard comuni di informazioni, capacità intellettuali e di valutazione etica ed estetica (anche considerati come alternativi) deve pure essere posta.

Come la scuola dell'attivismo ci ha insegnato a considerare il senso dell'apprendimento all'interno delle dinamiche personali e collettive del comunicare e del fare, così lo strutturalismo ha insistito, nell'interpretazione dell'educazione intellettuale, sulla parte giocata dalle diverse forme della cultura, già in qualche modo strutturate, appunto.

Per la collocazione della filosofia secondo l'attivismo restano fondamentali le prese di posizione di Dewey quando, in *Democrazia e educazione*, colloca la filosofia al pensare in quanto si distingue dalla conoscenza, ove la conoscenza, come conoscenza fondata, è scienza, rappresentando oggetti che sono stati stabiliti, ordinati, definiti razionalmente, mentre il pensare è prospettico. « La filosofia — affermava Dewey — è il pensare che cosa il conosciuto esiga da noi, quale atteggiamento responsivo richieda. E' l'idea di ciò che è possibile, non il resoconto di un fatto compiuto... Il suo valore non risiede nel fornire soluzioni (che secondo Dewey si propongono solo nell'azione), bensì nel definire difficoltà e nel suggerire metodi per affrontarle... La filosofia è il pensiero divenuto consapevole di se stesso, il pensiero che ha generalizzato il suo posto, la sua funzione e il suo valore nell'esperienza ». La filosofia, intesa come la forma più matura dell'apprendimento intellettuale, non si presenta dunque come una disciplina oggettivamente configurata, bensì come la forma tipica del sapere nel suo concreto prodursi, al di là di ogni limitazione oggettiva, nel suo appellarsi alla responsabilità fattiva del soggetto, nella sua collocazione storico-sociale concreta. Da ciò il senso altamente e propriamente educativo della sua presenza.

Il più recente discorso curricolare, anche quando cerca di definire lo spazio occupato dai vari gruppi disciplinari (le 'forme' di Hirst o i 'regni di significato' di Phenix), non tende certo a materializzare le aree culturali, quanto piuttosto a definire una completa prospettiva di educazione intellettuale, che comprende diverse direzioni del conoscere

e dello 'sperimentare il mondo'. Hirst, che propone una serie di forme del conoscere non sovrapponibili, che deriva da tipi distinti di verifica, pone la filosofia all'ultimo (il 7°) posto, dopo matematica e logica, scienze fisiche, storia e scienze dell'uomo, letteratura e belle arti, morale, religione. Phenix vede una progressione di crescente complessità in aree generali di comprensione: ogni significato epistemico sarebbe caratterizzato dalle due dimensioni della quantità e della qualità. Secondo la prima, la conoscenza si distinguerebbe nei gradi della singolarità, della pluralità selezionata e della totalità; secondo la seconda l'intensità si esprimerebbe in tre generi del conoscere, fattuale, formale o valutativo, riferendosi alla realtà, alla possibilità o al dovere essere. Così, partendo dal *realm of meaning* generale + formale delle discipline *simboliche* (linguaggio comune, logica, matematica, simboli delle arti espressive), si passa a quello delle *empiriche* (generale + fatto, corrispondenti alle scienze fisiche, naturali e sociali), poi alle *estetiche* (singolare + forma), quindi alle *sinnoetiche* (relative agli aspetti esistenziali del conoscere: singolare + fatto), ancora ad *etica* e *morale* (ove il grado singolare e quello generale si associano alla qualità normativa), infine alle discipline *sinottiche*, corrispondenti alla « personalità integrata », ove la 'totalità' si lega al fatto (= storia), alla forma (= filosofia), alla norma (= religione).

Certo le indicazioni per una individuazione delle direzioni eminenti ed essenziali della proposta educativa per la formazione intellettuale possono proporsi diversamente da quanto indicato, ed infatti esistono proposte diverse per i 'laboratori' didattici nella scuola; ma è certa l'esigenza di un'integrazione dei settori di attività e per definizione di ambiti specifici, ciò che aiuti ad uscire dal vecchio ordinamento per discipline (a cui si vorrebbero aggiungere le 'nuove', dalle scienze dell'uomo e della società, a quelle collegate alle moderne tecnologie, ai settori artistici ecc., con il rischio di una parcellizzazione dell'insegnamento più grave di quella a cui già assistiamo). D'altra parte risulta chiaro che non è sufficiente insistere su un 'insegnamento per problemi' (e ciò in modo eminente per la filosofia), senza individuare la specificità di discipline e di settori, se si intende in qualche modo costruire un curriculum, cioè programmare un impegno educativo di qualche misura.

Si può notare come le proposte teoriche cui ci siamo riferiti assegnino un posto alla filosofia, che corrisponde ad una verifica 'ideale' o alla rappresentazione, sempre ideale (cioè formale) della totalità. Similmente Lucio Lombardo-Radice, trattando dei laboratori scolastici volti all'educazione intellettuale nella scuola, pone la filosofia (insieme

alla politica) come *scienza della prospettiva* accanto ad altri *metodi*: quello della 'formalizzazione' (riguardante il campo logico-matematico), quello 'sperimentale' (che riguarda le scienze naturali e le scienze sociali, fondato sulla ricerca e la verifica empirica), quello della 'caratterizzazione individuale' (che riguarda l'espressione artistica), quello infine 'storico e genetico'. I metodi non corrispondono ai contenuti disciplinari quanto piuttosto a forme diverse dell'operare, sul piano della vita intellettuale. « La filosofia anch'essa — secondo questo punto di vista — non consiste in una serie di 'sistemi' a sé stanti; è presente in ogni singola ricerca anche particolare, come ipotesi generale non verificabile né confutabile (almeno a un dato livello di sviluppo delle conoscenze), che accettiamo perché la giudichiamo ragionevole, sulla base di un'analisi di tipo diverso da quella della sperimentazione empirica ».

Il discorso potrebbe continuare a lungo su questa prospettiva, anche per appunti critici ed integrazioni a proposte che per altro non intendono presentarsi come apodittiche, riguardando un settore complesso e 'mobile' come quello educativo. Piuttosto è importante rilevare come i precedenti discorsi intendano, in riferimento a un ideale di formazione 'completa', 'umanistica' in un senso aggiornato ed ampio del vocabolo, pur con ispirazioni ideologiche diverse, indicare un'ipotesi di azione didattica di tipo interdisciplinare, che chiarisce il senso di una distinzione-collaborazione. Lombardo-Radice parla di 'dialettica' per definire il rapporto tra disciplina e interdisciplinarietà. ove: 1) scompaiono le 'materie' come tali; 2) la motivazione di ogni singolo metodo deve essere continuamente riferita ai problemi reali; 3) gli sviluppi e le conquiste di ogni singolo metodo debbono essere subito e costantemente viste nella loro importanza per tutte le altre conoscenze; 4) ogni storia particolare, pur senza essere negata o annullata, deve essere collocata nella storia generale.

Pare evidente da queste proposte che una collaborazione interdisciplinare corrisponde, in analogia con i settori specialistici della ricerca, ad una competenza per settori diversi (non certo una genericità onniloquente!), ma aperta alla collaborazione più ampia, e che non fa un feticcio di certi contenuti, semplicemente perché rientrano in una certa tradizione. Esiste una teorizzazione certamente valida (anche se non omogenea nelle sue formulazioni) a chiarire i rapporti sul discorso interdisciplinare, iniziando dalla opportuna distinzione tra interdisciplinarietà, transdisciplinarietà, multidisciplinarietà e così via. Ma in ogni caso occorre avere ben presente il significato della proposta interdisciplinare riguardo alla cultura ed alla pratica in campo pedagogico, ove è il

richiamo alla collaborazione reciproca, alle motivazioni presso l'allievo e il gruppo, per una programmazione meno parcellare dell'impiego dei docenti, per spezzare i vecchi vincoli e considerare la opportunità di un atteggiamento sperimentale come generalizzato: definizione degli obiettivi, scelta degli strumenti, organizzazione delle attività, verifica e correzione delle scelte precedenti.

Quanto alla posizione della filosofia riguardo alla collaborazione interdisciplinare, non si tratta solo del più aggiornato proporsi di questa forma di cultura, propensa a nutrirsi delle problematiche offerte dai vari ambiti del sapere, piuttosto che a fornire una sistematica globalizzante (atteggiarsi che fra l'altro corrisponde alle richieste della competenza pedagogica, ed anche ad una concezione 'democratica' del rapporto insegnamento-apprendimento); quando anche gli altri settori disciplinari rivelano a livello 'scientifico', come nella programmazione didattica che si propone negli ultimi tempi, una disponibilità, un'esigenza di interazione verso la cultura filosofica. Un riferimento a testimonianze diverse è agevole, perché spicca nella voce di uomini di cultura in varie forme e circostanze, ma per questo rinuncio a dilungarmi sull'argomento: si pensi soltanto alle complesse ricerche in campo linguistico, alle proposte che emergono riguardo all'interpretazione nella letteratura e nelle arti, financo alle 'nuove' scienze sociali, per non trattare delle scienze esatte e naturali, ove il richiamo reciproco è presente in una tradizione per altro piuttosto debole in Italia, tutti settori da cui emergono 'domande' di carattere filosofico.

L'educatore a livello di scuola media non deve tuttavia credere di portare il suo insegnamento (e la collaborazione con i colleghi di altre discipline) ai livelli specialistici propri di altre istituzioni, come le Università, i centri di ricerca superiore. Certo l'educatore è opportuno che si aggiorni e si tenga informato della cultura militante: non si può chiedere all'allievo, né alla scuola in generale, di restare, in tempi come i nostri tutti protesi all'avvenire, alla retroguardia rispetto al dibattito culturale di oggi. Ma l'adolescente di scuola secondaria deve avere gli elementi per identificare non meno che per sviluppare un settore d'indagine, che deve essere poi inteso come settore necessario per la formazione di una personalità integrata.

Per questo è opportuno che il docente si unisca ai colleghi per definire obiettivi generali e specifici del suo insegnamento. Il discorso è forse più arduo per la filosofia (che è la disciplina meno riducibile a 'materia' per la sua vocazione originaria, ed anche per la molteplicità delle scuole che la rappresentano), ma va fatto anche qui. Occorre sta-

bilire gli elementi necessari ed irrinunciabili: categorie e strategie, informazioni e capacità da acquisire. Che cosa è importante — magari anche per scelte alternative — sul piano della conoscenza storica, dell'acquisizione di competenze in campo logico-epistemologico, nel settore della retorica-argomentativa ecc.? Il modo giusto non è soltanto quello di giungere a conclusioni, che possono rappresentare dei contributi sul piano delle scelte a livello nazionale, che occorre preparare, anche per superare un certo anarchismo che si sta facendo strada nel concepire la programmazione scolastica, negli ultimi tempi, per quanto riguarda l'insegnamento filosofico. Il modo giusto è quello di elaborare insieme *prove di verifica* delle cognizioni e delle capacità acquisite, il che è utile anche a produrre schemi di esercizio, indicazioni per la sollecitazione all'apprendimento, all'uso, alla ricerca.

Per questo è indispensabile che il docente italiano di filosofia vada oltre l'uso tradizionale delle forme orali prevalenti (lezione, interrogazione) nel considerare così gli *strumenti* come l'*organizzazione* dell'insegnamento. Il discorso precedente è indispensabile per ricostruire un insegnamento, ma è monco se non si giunge a individuare una ricchezza di elementi che siano coerenti con le proposte generali avviate come aggiornato obiettivo di una didattica. In particolare consiglieri di considerare più analiticamente le pratiche del *leggere* e dello *scrivere* di filosofia. Si tratta di dare concretezza a molte prospettive di interazione con altri contenuti, precisazione di contenuti e di processi di comprensione e analisi, di valutazione ecc.: definire le varie 'griglie' per la lettura di un testo filosofico o di un testo non-filosofico (almeno apparentemente e nell'intenzione dell'autore) dal punto di vista della cultura filosofica, ad es.; e per lo scrivere, che deve sollecitare alla serietà ed all'autonomia dell'allievo, partire dalle schede, per concepire quesiti, con risposta aperta o chiusa, dissertazioni, ricerche, sintesi ecc. E' un settore, l'uno come l'altro, da meglio considerare o da scovare di bel nuovo.

Quanto all'organizzazione dell'insegnamento, anzi dell'apprendimento, occorre concepire e sperimentare forme che sollecitino la partecipazione, la creatività, il dialogo: vedi il lavoro per gruppi al fine di una discussione organizzata o di una ricerca, lavoro individuale, riunioni assembleari, che uniscono classi e/o insegnamenti diversi per apprendimenti formali o discussioni anche su questioni 'parafilosofiche' o interdisciplinari.

Vorrei concludere con una duplice raccomandazione. La 'scuola alternativa' a cui ci siamo richiamati può essere non altro che una

scuola 'ricostruita', fatta con convinzione ed impegno, una scuola coerente (tra il dire e il fare, fondamento fra l'altro di un atteggiamento morale). Il discorso 'alternativo' può valere a considerare la strada da fare, che deve scontrarsi con la realtà, ma che deve ugualmente procedere, quindi rappresenta una riserva di impegno, una veduta di ampio orizzonte; ma alternativa significa anche accostamento alla matrice filosofica, che ha difeso l'inattuale, che rifiuta il totalitarismo delle idee e dei poteri come tali. Essa è un richiamo al rispetto, che si garantisce nell'accettazione del dissenso, come impegno intellettuale e morale; è rifiuto delle forme dell'oppressione intellettuale, è auspice di un atteggiarsi non-violento, che combatte tuttavia la sopraffazione su chiunque.

Il docente non deve temere o attendere semplicemente i provvedimenti dall'alto. La realizzazione della propria autonomia, valore educativo che egli dovrebbe testimoniare e propagare nella scuola, sta nella capacità di associarsi, di impegnarsi, di pensare con completa partecipazione, cercando di provvedere almeno in parte al proprio futuro professionale, attraverso l'impiego liberante dei propri diritti-doveri.

PAOLO GUIDONI

FILOSOFIA E SCIENZE FISICO-NATURALI

1) *Premessa*

Credo importante, per la comprensione di quanto segue, chiarire brevemente da quali esperienze, in che contesto di lavoro e in relazione a quale progetto di ricerca nasca questo mio discorso, ovviamente frammentario e puramente « indiziario », date le circostanze e i corrispondenti limiti di opportunità e tempo.

Dunque. 1) Esperienze - Una quindicina di anni di ricerca in fisica delle particelle elementari. Una ventina di anni di insegnamento universitario, prevalentemente al primo biennio del corso di laurea in fisica. Cinque o sei anni di ricerca sull'impostazione di una educazione al conoscere, conoscere « naturale » e « formale », a livello di scuola di base, in particolare di scuola elementare. Riflessione sistematica e comparata, negli ultimi anni, sui modi di capire e sui modi di organizzare le conoscenze: nella ricerca (in fisica e in altre scienze); nell'apprendimento del nuovo *pre-strutturato* (a livello di bambini; di studenti universitari; di « persone comuni », come gli insegnanti non specialisti); nel confronto-conflitto fra modalità e strutturazioni diverse del conoscere (conoscenza comune v.s. conoscenza specialistica, o scientifica, o tecnologica.....; punti di vista disciplinari.....; rapporti fra teorie ed esperimenti.....; etc.).

2) Contesto di lavoro attuale - Collaborazione con due ricercatori universitari e quattro insegnanti(1) in uno studio longitudinale su tre classi elementari, per evidenziare e sperimentare criteri e strategie di comprensione e di organizzazione cognitiva, in diversi settori e contesti disciplinari. Sperimentazione e messa a punto di un corso universitario (2), per studenti della facoltà di Scienze, avente per oggetto una riflessione sulle basi della « conoscenza scientifica ».

(1) M. ARCA', L. d'ANGIOLINO, A. DONEGA', A. MANZI, P. MAZZOLI, G. TOROSANTUCCI, c/o Istituto di Fisica - Università di Roma.

(2) Complementi di Fisica - Università di Napoli.

3) Progetto di ricerca - Esplicitare strutture cognitive fondamentali, coinvolte ai diversi livelli e nei diversi settori delle « conoscenze naturali ». Esplicitare senso e significato della diversificazione della conoscenza in discipline, in teorie/esperienze, in comprensione/progettazione, etc. Evidenziare in modo emblematico tali strutture e significati ripercorrendo, in maniera esemplificativa e al tempo stesso sperimentale, alcuni itinerari e processi di pensiero, nell'ambito di più discipline (approccio al numero, allo spazio, al mondo fisico, al mondo biologico..... a livello elementare; approccio alla fisica come disciplina, a livello di 1° anno universitario, etc.).

Ora il punto più importante emerso durante questo lavoro, e che ne condiziona gli sviluppi in corso, è che un ripensamento e una riprogettazione della educazione scientifica e del significato della scienza — ad ogni livello, e in ogni specialità — presuppone, coinvolge e determina *prioritariamente* una « rivoluzione filosofica » (3), coerente e significativa, in docenti, allievi e ricercatori: « rivoluzione filosofica » che apparentemente ben pochi di essi sono in grado di vedere, valutare, gestire in proprio, e che rinvia quindi ad un urgente lavoro culturale sulla base più vasta possibile, e con una larga integrazione di contributi diversi. E, in un certo senso, è questo il « messaggio » essenziale che il mio intervento vorrebbe proporre a chi si occupa professionalmente di insegnamento e ricerca in filosofia.

Un'ultima nota: ho cercato, nella relazione sostanzialmente improvvisata (4) a Venezia, e in questo discorso scritto che ne ripropone alcuni punti, di evitare per quanto possibile un linguaggio tecnico, sia scientifico che filosofico. Qualcuno ha voluto vedervi una provocazione. Io penso che per stabilire significati comuni occorra partire da significati comuni; e d'altra parte che questa operazione di raccordo rispetto alla « base comune data » sia uno dei punti cruciali anche di ogni intervento didattico (rispetto a cui può essere vista come invito alla riflessione). Nello stesso senso è da intendersi il riferimento che si farà al lavoro di ricerca (sulla scienza e sulla conoscenza) di Galileo: altrettanto ricco di problemi, fondamentali e « moderni », ma didattici-

(3) Nel senso che appare sempre più inutile insegnare/imparare solo modi di agire e di pensare prestrutturati, ma sempre più importante insegnare/imparare ad esplicitare, valutare e organizzare i modi di pensare e agire.

(4) Lo schema dell'intervento preparato a priori, che riflette un approccio sistematico ai problemi discussi, è riportato nell'ultima nota (17). Data la situazione del convegno, ho ritenuto più utile un approccio destrutturato e problematizzante.

camente più accessibile, dell'analogo lavoro di Einstein, o di Crick e Watson, o di altri contemporanei.

2) Galileo e la torre

A questo punto vorrei chiedere al lettore di soffermarsi con attenzione sui tre frammenti sottoriportati della Seconda Giornata del Dialogo sui Massimi Sistemi (5). Innanzitutto per avere presente un (sia pur ridottissimo) esempio di discorso diretto di Galileo, a cui riferire alcune osservazioni che seguiranno. In secondo luogo nella speranza che una lettura attenta, e concentrata su un breve frammento, riesca a fare intravedere la sterminata ricchezza di problemi filosofici coinvolti esplicitati e risolti in *ogni* momento in cui la « conoscenza naturale » si trova ad essere creativa, combattendo contro le proprie determinazioni sulle proprie frontiere (e questo è vero nella storia sociale come in quella individuale). Infine per riportare all'attenzione quel frammento del discorso di Galileo così a lungo discusso da Feyerabend nel suo « Contro il Metodo » (6). Perché secondo me Feyerabend scrive, a questo proposito, diverse cose sensate e apprezzabili, e molte cose utili, rispetto allo stato attuale — abbastanza sclerotizzato — del dibattito sulla filosofia della scienza. Ma continua a restare, a mio parere, al di fuori di una comprensione del « fare scienza » che possa soddisfare a fondo uno scienziato oltre che un filosofo, o un insegnante di scienze: in questo, in buona compagnia con quasi tutti i più o meno illustri epistemologi contemporanei, con cui si trova a polemizzare direttamente o indirettamente.

Naturalmente spero che questa selezione, inevitabilmente distorta ma — penso — stimolante, possa indurre a un riesame diretto, e non mediato da pre-giudizi, di *tutto* il discorso di Galileo.

I

Sagredo

Io ho dua o tre volte osservato ne i discorsi di quest'autore, che per prova che la cosa stia nel tale e nel tal modo, è si serve del dire che in quel tal modo si accomoda alla nostra intelligenza, o che altrimenti

(5) Si è verso la fine della Giornata: si discute se il « fatto » che una pietra abbandonata sulla cima di una torre cade verticalmente lungo lo spigolo sia una « prova » della immobilità della terra, come sostenuto dai tolemaici contro i copernicani.

(6) PAUL K. FEYERABEND - *Contro il Metodo* - Lampugnani-Nigri 1973; Feltrinelli 1979.

non avremmo adito alla cognizione di questo o di quell'altro particolare, o che il criterio della filosofia si guasterebbe: quasi che la natura prima facesse il cervello a gli uomini, e poi disponesse le cose conforme alla capacità dei loro intelletti. Ma io stimerei più presto, la natura aver fatto prima le cose a suo modo, e poi fabbricati i discorsi umani abili a poter capire (ma però con fatica grande) alcuna cosa dei suoi segreti.

II

Salviati

Oh, io ne vorrei dedur precetti più utili e più sicuri, imparando ad esser più circospetto e men confidente circa quello che a prima vista ci vien rappresentato da i sensi, che ci possono facilmente ingannare: e non vorrei che questo autore si affannasse tanto in volerci far comprendere co'l senso, questo moto de i gravi discendenti esser semplice retto, e non di altra sorte perché sì come io, che sono indifferente fra queste opinioni, e solo in guisa di comico mi immaschero da Copernico in queste rappresentazioni nostre, non ho mai visto cader quel sasso altro che a perpendicolo, così credo che agli occhi di tutti gli altri si rappresenti l'istesso. Meglio è dunque che depona l'apparenza, nella quale tutti convenghiamo, facciamo forza co'l discorso, o per confermar la realtà di quella, o per iscoprir la sua fallacia.

Sagredo

Se io potessi una volta incontrarmi con questo filosofo vorrei in segno di affetto ricordargli un accidente che assolutamente egli ha ben mille volte veduto E l'accidente è il parere, a quelli che di notte camminano per una strada, d'esser seguitati dalla Luna con passo uguale al loro, mentre la veggono venir radendo le gronde de i tetti sopra le quali ella gli apparisce, in quella guisa appunto che farebbe una gatta che, realmente camminando sopra i tegoli, tenesse lor dietro: apparenza che, quando il discorso non s'interponesse, pur troppo manifestamente ingannerebbe la vista.

III

Salviati

. Ora trasferite questo discorso alla vertigine della terra ed al sasso posto in cima alla torre, nel quale voi non potete discernere il moto, perché quel movimento che bisogna per seguirlo l'avete, voi comunemente con lui, dalla terra, né vi convien muover l'occhio: quando poi gli sopraggiunge il moto all'ingiù, che è suo particolare, e non vostro, e che si mescola co'l circolare, la parte del circolare che è comune della pietra e dell'occhio continua d'esser impercettibile, e solo si fa sensibile il retto, perché per seguirla vi convien muover l'occhio abbassandolo. Vorrei, per tòr d'error questo filosofo, potergli dire che, una volta

andando in barca, facesse d'avervi un vaso assai profondo pieno d'acqua, ed avesse accomodato una palla di cera o d'altra materia, che lentissimamente scendesse al fondo : e facendo andar la barca quanto più velocemente potesse (7).

A caldo, mi sembrano importanti un paio di commenti. Il primo, su quanto il problema del « sistema di riferimento » rispetto a cui si osserva e si agisce — e si pensa! —, sia un fondamentale problema cognitivo, evidente fin dalle prime esperienze/verbalizzazioni dei bambini piccoli (8), ma continuamente e ricorrentemente presente alla base di molte « rivoluzioni scientifiche » (e non solo nella fisica). E come esso d'altra parte condizioni radicalmente, anche attraverso « il discorso » quasi automaticamente evocato dai « fatti », la nostra struttura di conoscenza (fatto, questo, molto acutamente notato dallo stesso Galileo, e ben rilevato da Feyerabend).

D'altra parte mi sembra importante notare la fondamentale sequenza cognitiva sempre ben esplicita in Galileo. Si inizia cioè dalla analisi di una esperienza emblematica di patrimonio comune, estraendo dal banale del « ben mille volte veduto » il principio o la struttura implicita, analizzandoli e generalizzandoli. Si trasferisce quindi questa acquisizione ad un contesto in cui a prima vista essa può non apparire ovvia, e se ne traggono conclusioni coerenti. Si inventa infine una situazione completamente « artificiale », immaginata ad hoc — quasi una « rappresentazione » teatrale, schematizzata e proiettata su un contesto diverso — come verifica della validità dell'operazione cognitiva svolta (e l'esperimento della palla di cera a fondo nell'acqua a bordo di una barca veloce, Galileo non lo presenta come fatto, ma come possibile: eppure probante, e discriminante).

3) Il cieco e il bastone

C'è un vecchio apologo che può servire ad un momento di riflessione: quando si paragona il nostro processo di relazione con l'esterno da noi, a quello di un ipotetico individuo cieco (ed anche sordo, ed anche.....) che abbia come unico strumento per tale relazione (informazione e azione) con il mondo, il suo bastone. Di questa immagine

(7) Le sottolineature sono mie, e si riferiscono alla esemplificazione di vari aspetti (fra loro assai diversi) per cui ritengo molti dei discorsi di Galileo così stimolanti dal punto di vista di una teoria della conoscenza: quante volte basta un verbo, o una costruzione in frase...

(8) Cfr. p. es. le esperienze della scuola di Piaget, o altre a lui ispirate (p. es. Laurendeau-Pinard, « Il pensiero causale », Nuova Italia); in cui in vero piuttosto spesso appare problematica la stessa consapevolezza cognitiva dei ricercatori.

vorrei porre in evidenza alcuni aspetti che ritengo particolarmente illuminanti:

a) Come già detto, i sistemi di informazione e azione, comprensione e intervento, sono strutturalmente correlati: anche se è facile pensare a come possano venire gradualmente differenziati attraverso un uso (apprendimento, esperienza, esercizio) progressivo, esteso e finalizzato.

b) L'intera *struttura complessiva* può essere analizzata in tre *elementi* fondamentali: struttura e « proprietà » del mondo esterno; struttura e « proprietà » del bastone; struttura e « proprietà » del soggetto. E questi elementi, visti come connessi da due distinti insiemi di *relazioni*: quelle fra il mondo e la punta del bastone, e quelle fra il suo manico e la mano dell'individuo (che poi fra mano e conoscenza, in noi, si interpongano chissà quanti altri « bastoni », possiamo per semplicità trascurare).

c) In realtà dunque il nostro personaggio fa parte di un unico sistema, esteso a tutto il mondo che lo circonda. Tuttavia attraverso un qualche processo soggettivo di *spezzatura* e di *duplicazione simbolica* della sua esperienza, che gli permetta di uscire dall'immediato e dal determinato, potrà ri-costruire *gradualmente e simultaneamente* più o meno adeguate « immagini »: di sé, del suo bastone, e della realtà. Ciascuna caratterizzata da insiemi — anche molto complessi — di proprietà e relazioni di proprietà; ciascuna problematicamente e ciclicamente connessa alle altre nella reciproca articolazione e coerenza (E' l'oggetto che è « molle »?..... o è il bastone che è « flessibile »?..... o sono i miei muscoli che...? Può essere vero tutto questo, contemporaneamente ed in parte, o solo qualcuna delle alternative è possibile? Esistono altre alternative di « spiegazione »? Come possono, tali alternative, essere influenzate dalla possibilità di ripetere più o meno frequentemente, o in modo più o meno variato, certe esperienze o tipi di esperienze?..... e così via).

Bene, ora vorrei dire che mi pare sensato considerare l'INTERO SISTEMA di *esperienza* (da quella percettiva a quella interiore) *linguaggio* (in tutte le sue forme) e *conoscenze* (propriamente dette) che caratterizza una cultura umana, proprio alla stregua di un complicatissimo « bastone » (individuale e sociale): *attraverso* cui interagiamo (e notate i molteplici sensi che può e deve avere la parola « attraverso ») con tutto quanto è non-noi, e a cui corrisponde una qualche duplicazione

simbolica — su altri piani (9). E quindi, mi pare sensato convenire che qualunque costruzione di sistema di conoscenza (per spiegare, e per intervenire) relativa al mondo esterno, non possa prescindere da una sua parallela valutazione critica, problematica quanto la conoscenza stessa, ad essa contemporaneamente sovra/ordinata e sub/ordinata. Ovviamente il problema si pone in modi diversi nei diversi contesti in cui ha senso parlare di conoscenza: ricerca, tecnologia, educazione etc. Ma in generale ritengo che l'origine di una buona parte dei mal-usi che vengono normalmente fatti della conoscenza stessa risieda nella incapacità, o non-volontà, di trasmettere e padroneggiare i sensi e i significati, oltre che le tecniche.

In questo modo, scienza e filosofia appaiono parti dello stesso « bastone », inestricabilmente intrecciate e condizionate a vicenda nello stabilire il proprio significato. E immalinconisce la contemplazione dello scempio culturale che domina le nostre scuole: di una filosofia stravolta a storia di idee (quasi che, ad esempio, il problema materia-forma, problema vitale affrontato da ogni essere umano attraverso il suo sviluppo cognitivo, potesse essere ridotto al ruolo di « fossile filosofico »); e di una scienza stravolta a forma di idee (quasi che solo attraverso la parola come magica di « sintesi clorofilliana » si potesse spiegare quella complessa fenomenologia di reazioni chimiche). C'è una sfida urgente lanciata, parallelamente, ai responsabili dell'educazione scientifica e filosofica: quella di rendere esplicito e padroneggiato il senso ed il significato della conoscenza, ad ogni livello, perché essa *diventi* conoscenza e cessi di essere indottrinamento. Dal punto di vista dei filosofi, questo significa confronto aperto e totale con quanto oggi si pensa di conoscere, sui suoi criteri e sui suoi modi: rinunciando alla pretesa di atteggiarsi a mosche-cocchiere di imprese che non si sanno controllare (come accade in alcune, ahimè quanto male intese, « critiche dei fondamenti »); ma collaborando, con la competenza acquisita nello studio-delle-idee-dell'uomo, ad accompagnare *tutto* il processo di appropriazione ed esercizio della conoscenza (dalla scuola materna al laboratorio di ricerca) con una esplicitazione e consapevolizzazione dei criteri e delle strategie attraverso cui tale conoscenza è (problematicamente) significativa e (localmente) convalidata.

(9) Non è casuale che una metafora del bastone—come—conoscenza sbocchi (cfr. punto c) ineluttabilmente in una conoscenza—del—bastone: di nuovo, e con un salto di « tipo logico », siamo in un processo ciclicamente chiuso su se stesso. Ma non c'è spazio qui per approfondire questo punto così importante.

Per concludere, due brevi inviti alla riflessione: di quanto questa percezione-consapevolezza dell'intero sistema di conoscenza come « struttura di trasduzione » interposta fra « noi » e il « mondo » sia presente non solo in Galileo (cfr. i passi riportati, e più riccamente tutta l'opera), ma anche in quasi tutti gli scienziati coscientemente coinvolti in un processo di cambiamento / ristrutturazione del proprio settore di conoscenza, qualunque esso sia; e di quanto entusiastica sia in media la prima « risposta » dei ragazzi sedicenni alla « sollecitazione » filosofica che li raggiunge attraverso la voce dei presocratici: che raccordandosi, come Galileo e come tanti altri, alle radici comuni ma profonde e vitali della conoscenza, le mettevano in questione, in un confronto serrato vivo e significativo con il linguaggio e l'esperienza. Poi, a scuola, rapidamente e sistematicamente, ogni entusiasmo si « spegne » — come i « nemici » di Machiavelli — in filosofia e in scienze: travolto da una gretta frenesia di totalità, incapace di far trasparire ed esplicitare i *significati* — per noi, oggi qui — del lungo e circolare discorso degli uomini sulla loro conoscenza, sul loro « bastone ». Anche se i ragazzi continuano a interrogarsi sui significati, e a cercare modelli, della gigantesca « rivoluzione cognitiva » che essi giorno per giorno vivono alla loro età.

4) Galileo e la velocità

Nel discutere il contributo di Galileo allo sviluppo dei criteri di conoscenza, è luogo comune riferirsi al ruolo privilegiato per lui giocato dall'esperienza — o meglio, dall'esperimento. Naturalmente non mancano analisi più approfondite, problematiche, o anche ideologizzate (si è discusso per esempio a lungo, e si continua a discutere, di un supposto « platonismo » di Galileo, e della eventuale influenza di tale atteggiamento filosofico sulla sua produzione scientifica). A questo proposito vorrei invitare a riflettere un poco sul percorso cognitivo implicato nella impostazione dello studio del moto dei gravi da parte di Galileo, percorso che deve essere pur riflesso nella strutturazione sistematica che egli (molti anni dopo) dà ai risultati delle sue ricerche nelle pagine delle « Nuove Scienze ».

(Non riesco a procedere prima di aver ricordato, di passaggio, come la celebre frase « che le sensate esperienze si dovessero *anteponere* a qualsivoglia discorso fabbricato da ingegno umano »(10) sia da Galileo — e ripetutamente — proposta al lettore attraverso la « imma-

(10) Dialogo sui Massimi Sistemi, Giornata prima.

schieratura » di Simplicio; mentre qualcosa di solo apparentemente simile — «con sensate esperienze *confermano* i *principi* loro, che sono i fondamenti di tutta la seguente struttura..... Circa dunque all'esperienze, non ha tralasciato l'Autor di farne; e *per assicurarsi* che l'accelerazione de i gravi naturalmente discendenti segua nella proporzione sopra detta..... »(11) — sia posto in bocca a Salviati, a conclusione della trattazione formalizzata del moto uniformemente accelerato).

Dunque, prima della trattazione del moto di caduta dei gravi, Galileo sente l'esigenza di proporre una « definizione », una « avvertenza », quattro « assiomi » e sei « teoremi », tutti riguardanti il « moto equabile » (o uniforme); per giungere, sostanzialmente, alla conclusione normalmente rispecchiata nella sciatta « definizione » dei testi di scuola media inferiore: « si intende per velocità il rapporto fra lo spazio percorso e il tempo impiegato a percorrerlo » (analoga all'altra, « si definisce peso specifico il rapporto..... »). Ma vi siete mai chiesti che senso e che significato può avere — per un filosofo Aristotelico, o per Galileo; per un ragazzo di tredici anni, o per un « insegnante qualunque » — *dividere uno spazio per un tempo?*

Andiamo a chiedere lumi a un matematico (« la matematica è fatta per i matematici »)(12): si può dividere uno spazio « per » uno spazio, ottenendo un « numero di volte »; si può dividere uno spazio « per » un « numero di volte », ottenendo un altro spazio; si può..... Il problema è, esattamente e prioritariamente, quello di usare una formalizzazione matematica in un modo che non ha senso matematico ovvio: è il momento creativo della conoscenza.

Non c'è spazio qui per discutere a fondo il problema, né per analizzare (ammesso che sia possibile) il « vero » percorso cognitivo di Galileo. Proverò solo, molto schematicamente, ad indicare alcuni passaggi che mi sembrano essenziali.

- 1) A livello percettivo (già di per sé estremamente strutturato e organizzato, rispetto ai dati primari delle sensazioni) spazio, tempo e velocità corrispondono a « variabili », e a criteri di valutazione, differenti fra loro. Lo spazio viene percepito in maniera « estesa », « sincronica » o « gestaltica »; il tempo in maniera « puntuale » (ed « esteso » attraverso memoria e previsione); la velocità è confrontata sostanzialmente attraverso il tempo di

(11) Nuove Scienze, Giornata terza.

(12) Copernico, De Revolutionibus Orbium Coelestium.

attraversamento dell'angolo visuale (anche se essa corrisponde in realtà ad una vera e propria « percezione di derivata »): D'altronde già a livello di prima infanzia si scopre gradualmente, anche se si esplicita faticosamente, che spazio, tempo e velocità sono correlati fra loro (un oggetto più lontano può essere valutato come più veloce di uno più vicino, anche se attraversa più lentamente il campo visivo..... e così via).

- 2) Le variabili spazio, tempo e velocità sono progressivamente categorizzate come « variabili continue » (con tutti i problemi connessi!!): per cui cioè vale una logica delle relazioni d'ordine, resa operativa attraverso confronti sugli oggetti in cui tali proprietà sono rilevabili; confronti eseguiti secondo criteri la cui rigida osservanza è garanzia di « invarianza del significato ». Naturalmente i confronti fra tempi pongono problemi totalmente diversi di quelli fra spazi, mentre ancora più critici possono apparire quelli fra velocità. Ma non c'è tempo, qui, di approfondire questi aspetti essenziali del problema.
- 3) Spazi e tempi sono abbastanza facilmente « misurabili »: ponibili cioè, con criteri operativi opportuni, e *sempre* con adeguata approssimazione, in corrispondenza biunivoca con un qualche elemento dell'insieme dei numeri *interi*; e con la totalità delle operazioni che a tale insieme corrispondono. Per la velocità una tale corrispondenza (quante volte un « campione di velocità » è contenuto....) può presentare difficoltà concettuali e operative insormontabili.
- 4) *Tutta* la nostra esperienza, il nostro linguaggio, la nostra conoscenza sono organizzati in modo da trattare il tempo con una « metafora spaziale »: si può dire che sia, questa, una delle nostre più evidenti « strategie cognitive » di base, che condizionano tutto lo sviluppo successivo della conoscenza riflessa. Questo significa che il tempo può essere « rappresentato da » — o « considerato come » — una lunghezza misurata lungo una linea, in particolare piana, in particolare retta (E questo anche *prima* di essere misurato).
- 5) Tutti sappiamo che lo spazio piano « ha due dimensioni »: il passaggio tuttavia dalla considerazione di due spazi unidimensionali (p. es. due linee nello spazio) a quella di uno spazio bidimensionale (pensate per semplicità a un « piano cartesiano » — a

livello, ancora, di scuola media inferiore) non è affatto banale. Su questo spazio a due dimensioni può poi gradualmente essere « vista » una gigantesca struttura di relazioni, fra pochi elementi opportunamente definiti: è la « geometria euclidea ». (Altre strutture sono ovviamente presenti.....).

- 6) *E' possibile dare significato* (vorrei dire « imporre » significato, « inventare » significato, « trasferire » significato.....) in corrispondenza ad uno « spazio metaforico » (o « spazio astratto », nel senso rigoroso del termine) che
 - a) possieda tutte le proprietà del normale spazio « piano », e « quindi » anche la proiezione strutturale euclidea;
 - b) sia *interpretato* in maniera tale da far corrispondere *una* delle sue dimensioni alla dimensione temporale, mantenendo all'altra un significato spaziale.Questa operazione (proposta o imposta banalmente ai bambini già dalla prima elementare attraverso grafici semplici, ed ancora sostanzialmente incomprensibile per molti studenti universitari di Scienze) costituisce un vero e proprio terremoto cognitivo, ed è alla base di una larga parte del pensiero formale in ambito scientifico. (Cosa significa, ora, la geometria euclidea, in un simile spazio?.....etc.). Tuttavia è in questo ambito che può essere dato un senso formalmente definito (con tutto il rigore della metafora) a un termine come « velocità » (o « peso specifico »), che assume a sua volta il significato di una *nuova variabile* continua (isomorfa, cioè, a uno spazio unidimensionale; etc.)(13).
- 7) A questo punto si pone il problema di *dimostrare* (e questo è quanto, sostanzialmente, si preoccupa di fare Galileo) che la « velocità astratta », così formalmente definita, corrisponde totalmente alla « velocità percettiva »: in maniera tale cioè da poterla totalmente sostituire — rappresentare — nei nostri *discorsi* sul movimento, e nel valutare la correlazioni fra spazio, tempo, e velocità medesima.
- 8) Ora Galileo può passare con fiducia ad un nuovo spazio metaforico: « Repraesentetur, per extensionem AB, tempus; graduum autem velocitatis repraesentetur per EB Patet igitur

(13) La base percettiva di tale astrazione si ritrova per esempio in ogni « traccia » spaziale che sia progressivamente corrispondente ad un movimento (« traiettoria »).

tur» (14). Su un « piano » totalmente astratto, in cui le variabili sono dunque il *tempo* e la *velocità* prima definita, e su cui tuttavia continuano a valere tutte le relazioni della geometria euclidea che costituiscono la base formale dell'argomentazione, si dimostra — attraverso questo e altri teoremi — che vi è totale e necessaria corrispondenza fra un aumento della velocità istantanea, che sia direttamente proporzionale al tempo, e un aumento dello spazio fino a tale istante percorso, che risulta direttamente proporzionale al quadrato del tempo stesso.

- 9) D'altra parte Galileo non è in grado di misurare una velocità istantanea, mentre è in grado di misurare spazi e tempi corrispondenti. Dalla « verifica » della relazione quadratica fra spazio e tempo, prevista formalmente a partire dalla ipotesi di velocità linearmente crescente col tempo, « deduce » quindi la validità dell'ipotesi stessa: imponendo prepotentemente e lucidamente, sulla scena dello sviluppo della conoscenza, quel gioco di rinvio fra una struttura preschematizzata di fatti (« esperimento ») e una struttura preschematizzata di discorso (« formalizzazione ») il cui isomorfismo non può mai essere totalmente provato, ma solo progressivamente portato a maggiore coerenza, attraverso un processo ciclico di adattamento e affinamento reciproco (incluse, ben inteso, le « rivoluzioni scientifiche »).
- 10) Infine vorrei notare quanto, in fondo, tutto ciò sia fondamentalmente non-nuovo e permanente, nella storia del pensiero umano: in fin dei conti l'« adattamento » della logica delle classi o della logica delle relazioni d'ordine, ora così implicite nel nostro linguaggio comune, alla nostra comune esperienza e conoscenza ha seguito probabilmente, sul piano storico, un percorso analogo (15). Si instaura così una dialettica fra formale-verbale ed esperienziale-fattuale, i cui stessi termini non sono affatto naturalmente dati, ma sono progressivamente costruiti, ed esasperati nella loro specificità: proprio *per* potervi « interporre », o far crescere in mezzo, quella « forza del discorso » — o della

(14) Nuove Scienze, Giornata Terza, Teorema I sul moto uniformemente accelerato.

(15) Di nuovo, può essere molto pericolosa e fuorviante la tentazione della epistemologia genetica di stabilire isomorfismi fra sviluppo cognitivo storico e individuale. D'altra parte è ovvio che questi problemi, e la loro consapevolezza, hanno cruciale rilevanza didattica.

conoscenza — così acutamente avvertita all'opera da Galileo stesso.

5) *Scienza e Filosofia*

L'educazione cognitiva dovrebbe poter consegnare ai suoi destinatari *strumenti usabili e significativi*. Attualmente, siamo forse in grado di « educare » (a livello universitario, e comunque abbastanza male) qualche fisico perché faccia il fisico, o qualche filosofo perché faccia il filosofo: ma siamo assolutamente incapaci di esplicitare e trasmettere, essenzialmente a livello preuniversitario e di base, il significato culturale per tutti di un modo di guardare il mondo da fisico, di un modo di guardare il mondo da biologo, di un modo di guardare il mondo da filosofo, di un modo di guardare il mondo da matematico (16). E dobbiamo metterci in mente che a questo scopo non è molto utile una « scienza scientifica », né una « filosofia filosofica »: almeno finché non si è giunti a rendere esplicito, e padroneggiato, e vissuto come necessario e utile il passaggio cruciale per cui si procede (nella storia sociale, e nella crescita individuale) da punti di vista sempre meno globali a punti di vista sempre più particolari, specifici; formalizzati sempre più autonomamente, nei loro linguaggi e nelle loro prassi. Si tratta di far capire, in altre parole, *come* può accadere che nessun « problema scientifico » (né alcun « problema filosofico ») coincida mai con un problema percepibile come reale, concreto, determinato, immerso in un contesto diretto e differenziato. E, d'altra parte, *come* a tutte quelle a prima vista incomprensibili strutture scientifiche di problemi artificiali, costruiti, giocati e risolti sui palcoscenici artificiali e separati (nello spazio, nel tempo, nei modi) costituiti dagli esperimenti e dalle teorie, *possa* (ma *non* debba necessariamente!) alla fine corrispondere un problematico e progressivo potere di presa sulla realtà reale, quella di ogni persona e di ogni situazione.

Delle potenziali catastrofi — dal ridicolo, all'ironico, al tragico — provocate da una « non adatta applicazione » della conoscenza alla realtà, e viceversa, sono d'altronde piene tutte le storie, tutte le favole, tutti i miti e tutti i proverbi, in tutte le culture, da che

(16) Ci sarebbe, veramente, da domandarsi quanto un fisico, un filosofo o un matematico sia capace di vedere — o, prima ancora, di guardare — il « mondo », al di là dei suoi « giochi » preschematizzati: perché se questa capacità ci fosse, e si fosse capaci di tradurla in discorsi scambiabili, forse non ci si troverebbe in questa situazione di « fratture culturali ».

mondo è mondo: nella storia dell'uomo l'autocritica (costruttiva) della conoscenza è sempre presente e vigile, certamente non confinata ai paradossi di Zenone o di Rüssel e Gödel. Ed è proprio riagganciandomi a questo filone *umano* di necessità-desiderio di consapevolezza esplicitata, che mi pare necessario e urgente, ma soprattutto possibile sulla base del nostro lavoro di ricerca, che questo sforzo di rendere sistematicamente significativa e quindi correttamente usabile ed estendibile la conoscenza che man mano viene trasmessa, possa essere affrontato oggi con una nuova valutazione delle sue implicazioni e dei suoi presupposti: investendo — programmaticamente — « tutti », e non solo i dieci lettori di Popper. In questo senso (e non c'è veramente più spazio per proseguire!) invito il lettore a tornare sui diversi punti toccati nel precedente paragrafo, chiedendosene la rilevanza esplicita nel proprio contesto didattico (di scienze..... di matematica..... di filosofia..... di storia.....): e a proseguire, su questa strada, per proprio conto!

PAOLO ALDO ROSSI

FILOSOFIA, STORIA E SCIENZE SOCIALI.
IL CHIARIMENTO EPISTEMOLOGICO COME FONDAMENTO
PER UNA PEDAGOGIA DELLE SCIENZE UMANE

Fin dagli ultimi decenni del XVII secolo, nel momento in cui la cultura europea rinasce al senso della storia, si assiste al sorgere parallelo di un sottile, ma evidente sentimento di disagio nei confronti di una disciplina che si offre spontaneamente come forma privilegiata di conoscenza sul mondo umano e nello stesso tempo dà chiari segni di essere incapace, all'atto pratico, di mantenere tale promessa. Sulle orme delle critiche razionaliste ad un sapere, quello storico, basato solo su *esperienza e memoria*, uno storico di mestiere, l'abate di Santi-Réal, evidenzia tale disagio dichiarando che la storia è disciplina pedagogicamente inutile e dannosa fintantoché non sarà in grado di reggersi su di un impianto epistemologico analogo a quello della conoscenza scientifica (1). Alle puntuali critiche di Mersenne, Cartesio e Pascal nei confronti di una disciplina di memoria sulla quale l'intelletto non può esercitare la sua autorità dimostrativa, tenderanno di ovviare, all'inizio del secolo seguente, sia il Bayle che il Fontenelle provandosi a dimostrare, il primo che la storia raggiunge una forma di evidenza pari a quella della geometria ed il secondo che i metodi delle scienze naturali sono applicabili anche allo studio dell'uomo e del suo mondo. Ma nonostante che su questa falsariga il XVIII secolo, da Leibniz a Vico, da Voltaire a Hume, culli la speranza in una conoscenza scientifica dell'uomo e della sua storia, tale ideale rimarrà purtroppo inesitato.

Il prezzo, infatti, che verrà pagato a ricompensa di tale operazione sarà quello di infeudare la storia alla filosofia, tanto che essa, dopo esser stata affrancata dal carattere di disciplina di memoria, perderà la sua autonomia per divenire parte indistinguibile della filosofia. Singolare e paradossale situazione è questa della storia, la quale acquista la *ragione* abdicando alla propria autonoma forma di ragione, mentre laddove essa s'impone d'esser disciplina autonoma non riesce ad elevarsi alla dignità di scienza. Già nell'antichità tale destino s'era imposto in senso ineluttabile: la liberazione dalla forma erodotea di trasmissione

della memoria era avvenuta infeudando la storia alla politica, con Tucide, o all'etica, con Massimo di Tito.

Tale situazione non può evidentemente che riflettersi in senso negativo a livello didattico-pedagogico, sicché, a quasi tre secoli di distanza dall'avvertimento dell'abate di Saint-Réal, si tratta di chiedersi se siamo o meno riusciti a superare quel profondo senso di disagio che l'età moderna ha provato nei confronti della conoscenza e dell'insegnamento della storia.

A sentire molti autori contemporanei pare si debba ammettere che le cose, almeno per quanto riguarda l'insegnamento e lo studio della storia nelle scuole, non siano cambiate in maniera sostanziale. Dall'*Etrange défaite* di Marc Bloch all'*Insegnamento della storia* di W.C. Jeffreys è circa un trentennio che ci sentiamo ancora ripetere che quel che si insegna nelle scuole non è storia, ma qualcosa che, a sentire il Bloch: « si colloca agli antipodi della scienza che crede di rappresentare » (2); e a sentire lo Jeffreys è la materia peggio insegnata sia perché non ha fissato i suoi scopi e valori, sia perché non ha chiarito le proprie basi epistemologiche (3). Dovremo a questo punto credere con il Rousseau che la storia non è disciplina adatta ad essere insegnata ai giovani? E' forse questa la terribile disfatta, ben più cocente di quella che aveva indotto il Bloch a scrivere il suo *Examen de conscience*, e cioè il destino di Tantalo che induce nei giovani il bisogno di storia e negli educatori l'incapacità a soddisfare tale bisogno?

In realtà il dialogo che noi abbiamo intrattenuto con la storia mostra una lunga vicenda di incomprensioni. Si sono poste alla storia le domande sbagliate ed essa ci ha risposto in modo banale o in maniera che non potessimo capire. Le abbiamo imposto il ruolo di maestra di vita politica e sociale, di consigliera dell'azione etica, di giustiziera e giustificatrice delle condotte. Altre volte la si è voluta costringere ad una funzione meramente documentaria, cronachistica, eruditoreievocativa. Nel secondo caso le risposte ci sono sembrate troppo povere, se commisurate al nostro effettivo bisogno di « renderci conto » dell'avventura umana, mentre nel primo caso il successivo fallimento dei diversi scopi ci ha costretti ad ammettere che la storia fosse, quasi per sua natura, ingannatrice.

Si è combattuta la battaglia per la storia sostenendo la tesi splenigeriana che « storico è tutto ciò che è o è stato attivo » o contrappo-nendole quella rankiana che « la storia comincia là dove i monumenti diventano intelleggibili e i documenti sono degni di fede ». Divisi profondamente tra positivismo e storicismo, certi di essere nel giusto ad affermare le conseguenti determinazioni della struttura logico-epistemo-

logica della disciplina, incapaci, però, financo di fissare quelli che debbono essere considerati dati storici, per non parlare della costituzione di ipotesi esplicative e verifiche accettabili, abbiamo comunicato ai nostri allievi queste incertezze, li abbiamo fatti partecipi della nostra presunzione di verità, li abbiamo costretti ad una oggettività che in ultima analisi sconfinava nella pedanteria dell'erudizione rievocativa oppure li abbiamo indotti ad esprimersi soggettivamente, optando per l'ideologico.

E' ormai tempo di ritornare a riflettere su quanto diceva Jacob Burckhardt nei riguardi della storia: « Ciò che un tempo fu gioia e dolore, ora deve diventare conoscenza, come del resto è anche la vita del singolo. Così anche la massima *historia vitae magistra* acquista un senso più alto e al tempo stesso più modesto. Mediante l'esperienza vogliamo divenire non tanto accorti (per un'altra volta) quanto piuttosto saggi (per sempre) » (4).

In altre parole, è tempo di una storia costruita secondo i canoni della razionalità scientifica, perché ciò può farci sperare in qualcosa di più che in uno svago dell'intelligenza, in un appoggio alle fedi o alle ideologie, o in obbiettivi riporti cronachistici.

La storia può e deve, a certe condizioni (analoghe a quelle che già seguono le scienze naturali), realizzare una *conoscenza rigorosa ed oggettiva* del proprio ambito o universo d'oggetti. Solo a questo patto, infatti, la storia può acquisire la fondamentale garanzia di essere a tutti i diritti oggetto di insegnamento. Già Platone aveva intuito che solo la scienza è insegnabile ed aveva opposto al relativismo della sofistica la richiesta di un sapere sicuro ed oggettivamente fondato, a garanzia della possibilità di insegnamento ed apprendimento: « O non è a tutti manifesto — afferma Socrate nel Menone — che all'uomo può essere insegnata solo la scienza? » (5). La rivolta socratica contro i Sofisti, falsi educatori perché maestri di un sapere illusorio, si istituisce proprio a partire dalla fondazione del concetto di *scienza* come sapere in grado di garantire la propria validità e quindi in grado di permettere a chiunque di controllare l'affidabilità delle sue affermazioni a differenza dell'*opinione* (sia pur l'opinione corretta), che non presenta tale requisito: « Le opinioni veraci, infatti — continua Platone che le ha appena comparate alle sfuggenti statue di Dedalo — finché rimangono sono belle e buone, ma non restano a lungo e ben presto abbandonano gli uomini. Di conseguenza finché non si riesce a legarle attraverso un *ragionamento causale* esse hanno poco valore. Dopo che siano state legate esse diventano conoscenze e quindi stabili. Perciò la scienza è più pregevole della retta opinione e da questa differisce in virtù di quel legame » (6). La ricerca di tale legame (si noti che per i Greci *causa*

è un concetto polisemico che in sostanza si identifica con l'esigenza del *logo*) è il momento inevitabile e l'aspetto più caratteristico del problema gnoseologico: sia la scienza che la filosofia, infatti, assumono in partenza che l'immediato non è l'originario o, in altre parole, che l'esperienza, non avendo in sé la propria ragione, esige di essere ulteriormente giustificata. Il problema fondamentale della teoria della conoscenza è quindi quello del reperimento di un legame in virtù del quale sia possibile *spiegare* ciò che è accertato dall'esperienza.

Quest'ultima, infatti, da sola può al più produrre una casistica, ma non è in grado di operare sinteticamente, ossia di far emergere dal fenomenologico ciò che questo non può dare e cioè la risposta al *perché*. A tale compito: dar ragione di ciò che l'esperienza attesta, ma ancora non spiega, è chiamato il *logo*. E' in questa specifica accezione che la cultura dell'occidente riconosce la nozione fondamentale di *epistème* (scienza): conoscenza realizzata attraverso l'atto di sintesi che il *logo* opera sull'empiria, ossia attraverso il reperimento di una ragione che sia in grado di giustificare l'esperienza. Scienza e filosofia, come noto, si presentano storicamente inscindibilmente legate a questa comune radice teoretica, sì che fino alle soglie dell'età moderna esse sono state considerate pressoché identiche: La loro separazione avviene nel momento in cui sorge la necessità di precisare, in conformità ai fini conoscitivi, la natura del legame che permette di connettere l'esperienza al *logo*: la filosofia, mirando ad una istanza conoscitiva di totalità ed assolutezza, richiede che la spiegazione avvenga attraverso il nesso di *conseguenza logica*, mentre la scienza, mirando ad istanze conoscitive più circoscritte, s'accontenta del nesso di *ragion sufficiente*. In altre parole, la filosofia considera soddisfatte le sue intenzioni conoscitive solo quando le ragioni poste a giustificazione dell'esperienza sono condizioni necessarie e sufficienti per dar ragione di questa, mentre la scienza s'accontenta semplicemente del fatto che queste ragioni siano perlomeno condizioni sufficienti. Non staremo qui a precisare ulteriormente le ragioni, peraltro notissime, del distacco della scienza dalla filosofia. Ci basta aver evidenziato come la nozione di scienza si sia storicamente realizzata, entro il pensiero occidentale, nella razionalità filosofica, diretta filiazione della precedente, come sapere in grado di legare le proprie affermazioni entro un contesto di validità garantita. Ora, se è pur vero che l'avvertimento platonico che solo la scienza è insegnabile, si riferisce in prima e privilegiata istanza al sapere filosofico è innegabile che esso vale anche per quello che noi oggi chiamiamo « sapere scientifico ». Tantopiù che è proprio questa la forma di *razionalità* che può permettere alle scienze umane di costituirsi in senso

specifico come scienza e non come « filosofie seconde ». Sotto questo aspetto, la necessità di una storia costruita secondo i canoni della razionalità scientifica non rappresenta soltanto l'affrancamento di questa dalla filosofia, e quindi la conquista di un suo spazio autonomo e specifico nel corso del sapere, ma realizza anche l'esigenza pedagogica che vede nell'insegnamento della storia uno dei punti nodali della formazione culturale delle giovani generazioni. Giunti a questo punto sarebbe lecito chiedermi come mai in un Convegno in cui è la filosofia a far, per così dire, da primattrice, io continui a chiamare costantemente in scena la storia.

In generale, perché sono convinto che la necessità di costruire, sul modello della razionalità scientifica, la storia e le altre scienze umane, si impone come il compito culturale più importante ed ineludibile commesso alla nostra epoca. Inoltre, la riconosciuta valenza *pluridisciplinare* della storiografia, la quale rimanda all'unità del fondamento antropologico dell'attore della storia nel differenziarsi delle rotte del cammino umano e nelle diversificazioni del suo conseguente operare teoretico e pratico, se da un lato richiede alla filosofia l'impegno di fondare teoricamente tale *unità* (compito al quale essa è oggi chiamata ad operare in prima e privilegiata istanza), dall'altro pone la storia nelle condizioni di essere disciplina a n-dimensioni, e quindi in grado di condividere perlomeno le frontiere con tutte le discipline prodotte dall'uomo nel suo cammino sulla terra. Quest'ultimo fatto pone la storia in una posizione privilegiata e didatticamente unica nei confronti delle altre discipline scolastiche, poiché essa si presenta come un ampio spettro di frequenze culturali, dal quale è possibile via via isolare quanto meno il percorso di formazione e sviluppo di ogni altra disciplina ed i rapporti di mutua interrelazione fra le varie discipline nel corso del divenire del mondo umano. La scuola, poi, essendo il momento elettivo della trasmissione dell'informazione storicamente acquisita da una determinata società ed il luogo privilegiato della crescita culturale delle giovani generazioni, non può non acquistare e trasmettere la consapevolezza che il processo di *omeostasi sociale* è altrettanto importante quanto l'*omeostasi individuale*. Se la seconda preserva dall'autodistruzione la specie biologica, la prima preserva la cultura dell'uomo dal pericolo di trasformarsi in una serie di deterministiche prescrizioni sul presente e di equiparare, quindi, il destino umano, gravido di scelte, a quello di una colonia d'insetti costretta dalla rigidità dei comportamenti istintuali.

Infine, più in particolare, la storia rappresenta, di fatto, il sostrato paradigmatico sul quale si conforma l'insegnamento di quel notevole gruppo di materie scolastiche che va sotto il nome di *discipline uma-*

nistiche. Ci basterebbe, infatti, pensare a quanta parte ha nello studio e nell'insegnamento di tali materie la prospettiva storica (dalla storia della filosofia alla storia dell'arte, dalla storia della lingua e delle letterature alla « storia » propriamente detta), per incominciare e preoccuparsi del fatto che un sapere storico incapace di imporsi come conoscenza rigorosa ed oggettiva trascinerrebbe nel suo baratro di opinabilità anche le altre discipline umanistiche.

E' quindi nel rispetto di queste prospettive culturali che si pone insopprimibile la domanda se la storia può o meno esser costruita secondo il paradigma fondamentale di razionalità della nostra epoca.

E' ormai più di un trentennio che l'epistemologia neoempiristica sta rivendicando alle discipline storico-sociali (e più in generale alle scienze dell'uomo) la caratteristica della *scientificità*.

Questo, d'altronde, altro non rappresenta che l'ultimo passo di quel lungo cammino culturale che ha via via condotto la scientificità a divenire il sostrato paradigmatico della razionalità contemporanea.

Il negare, infatti, alle discipline che assumono il mondo umano come loro universo di discorso, la caratteristica della scientificità, e rivendicare nel medesimo tempo alla razionalità scientifica il carattere di paradigma fondamentale del sapere contemporaneo, equivarrebbe a muoversi o nell'aberrante prospettiva dello *scientismo*, oppure a privilegiare un modello di razionalità incapace peraltro di generare conoscenza alcuna riguardo al mondo umano.

D'altra parte, il non impegnarsi a dimostrare come, entro il modello generale della scientificità, le varie scienze umane esibiscano caratteristiche metodologiche ed epistemologiche proprie, limitandosi invece a prestar loro il bagaglio concettuale e metodologico delle discipline naturalistiche, significherebbe l'accettazione delle scorrettezze *riduzioniste*.

Cercando quindi di far salve queste due fondamentali richieste (il cautelarsi dallo scientismo e dal riduzionismo) l'epistemologia contemporanea si è via via impegnata a costruire un modello di razionalità in grado di fungere altrettanto bene nella costruzione delle scienze naturali che in quella delle scienze umane.

A tal fine sono stati compiuti tre passi fondamentali fra loro strettamente connessi:

a) Il superamento dell'acritico presupposto che innalza una solida barriera fra le *scienze della natura* e le *scienze della cultura* in ragione di una loro presunta ineliminabile e radicale diversità, in senso forte d'impianto *ontologico* e in senso meno radicale di impianto gnoseologico.

L'improporzionalità della diversità in senso forte viene riconosciuta

evidenziando il fatto che una scienza non si qualifica come tale in ragione dei suoi *contenuti* o temi di cui tratta (materia o spirito, corpo o mente, naute o cultura ecc.), ma in virtù dei *metodi* con i quali li tratta. L'ulteriore distinzione fra *nomotetico* e *idiografico* non è più in grado di reggere quando si fa vedere come in ogni scienza è rilevabile una compresenza (sia pur diversamente sfumata) fra la componente dell'*individualizzante* e quella del *generalizzante*, fra l'intento *descrittivo* e quello *normativo*.

Riguardo, poi, al secondo aspetto della *presupposta* diversità fra i due gruppi di discipline, ossia il discrimine fra scienze della natura e scienze dello spirito in ragione del loro differente atteggiamento gnoseologico, e cioè l'accettazione da parte delle prime del solo metodo della *spiegazione nomologico-inferenziale* e da parte delle seconde del solo metodo della *comprensione*, si pone il secondo passo fondamentale compiuto dall'epistemologia contemporanea nella direzione della costruzione delle scienze umane sul modello della razionalità scientifica.

b) In particolare per opera di K. Popper e di C. Hempel si è cercato di far vedere che il modello della spiegazione nomologico-inferenziale, o modello della « legge di copertura », è applicabile anche alle scienze umane (7).

In definitiva tale proposta asserisce che un certo evento E (l'*explanandum*) risulta spiegato a partire da certi eventi antecedenti: C_1, \dots, C_n e da alcune (almeno una) leggi generali: L_1, \dots, L_n , se risulta dedotto dalla congiunzione delle leggi e degli antecedenti (l'*explanans*). Il che, in definitiva, significa che se tale modello vale anche per le scienze umane, allora anche per le scienze umane spiegare vuol dire dedurre all'interno della teoria.

Tale idea ha avuto due formulazioni: una massimalista, la quale annette a tale modello la caratteristica di essere *lo* strumento della spiegazione (facendo così coincidere la *legalità* con la *causalità*), e l'altra meno radicale, che lo considera *uno* strumento della spiegazione particolarmente adatto anche per le scienze umane.

Caduta la prima formulazione, vuoi dopo aver evidenziato l'esistenza di enunciati *legali non causali*, vuoi dopo aver mostrato che lo stesso concetto di causa ha una duplice radice storica: quella in cui causa significa generazione di eventi (modello positivistico) e quello in cui significa norma o fine da raggiungere (modello idealistico), rimane da discutere la seconda formulazione del problema. E' cioè necessario chiarire *se e quando* tale modello è utilizzabile anche per le scienze umane.

La risposta è data, a mio avviso, da A. Danto (8) dopo una inappuntabile disamina dello status quaestionis. Egli, infatti, dimostra che il fatto che nell'esplanans vi siano o meno leggi generali dipende dalla descrizione originaria dell'evento che vogliamo spiegare, ossia il problema non è quello di chiarire la natura degli explanantia, bensì la natura degli explananda, in quanto alcuni di questi presuppongono leggi generali e altri no. Detto in altre parole, significa che è a seconda della nostra collezione di dati o del modo in cui si è costituito l'universo degli oggetti della teoria che lo strumento nomologico-inferenziale può o meno essere usato entro le scienze umane.

Questo introduce al terzo fundamentalissimo passo, necessario per poter parlare di scienze umane in senso proprio.

c) La costruzione di un concetto *analogico* di scienza, con il conseguente riconoscimento che il problema della spiegazione (il livello della *theory construction*) è subordinato al problema della costruzione dell'universo d'oggetti della teoria (il livello della *concept formation*).

Questo passo è dovuto principalmente ad Evandro Agazzi (9), il quale, dopo aver riconosciuto nella prospettiva del *rigore* e della *oggettività* la caratteristica costitutiva del concetto di scienza, riesce a far vedere che tale concetto non è né *univoco* né *equivoco*, ma si predica in modo *analogo* sia alle scienze empiriche che alle scienze storico-sociali, quando queste siano costruite nel rispetto dello schema epistemologico suddetto.

In prima istanza, egli evidenzia come la prospettiva del rigore (data dalla transizione: dati-ipotesi esplicative-verifica delle ipotesi) non privilegi di per se stesso alcuna scienza, ossia che tale schema può *in linea di diritto* essere applicato a qualunque ambito di sapere, anche se in *linea di fatto* esso è stato applicato solo episodicamente entro le scienze umane.

In seconda istanza, egli fa vedere come senza aver adeguatamente impostata la questione dell'oggettività non vi siano né dati da spiegare, né ipotesi esplicative al riguardo, né verifiche delle ipotesi.

E' ormai noto a tutti come l'Autore in questione risolve, in modo del tutto originale, il problema dell'oggettività. In sintesi (o per meglio dire, in modo da ricordare le coordinate principali di tale discorso epistemologico), dopo aver evidenziato che tale concetto ha due sensi fondamentali: il primo che indica l'accordo intersoggettivo fra i cultori di una certa disciplina e il secondo che indica il fatto che ogni scienza tratta solo dei due *specifici oggetti*, egli passa a dimostrare che tra le due forme di oggettività esiste una sostanziale coincidenza.

Si supera da un lato la prospettiva della intersoggettività come soggettività allargata, chiarendo che si ha intersoggettività quando vi è accordo sull'uso di certe specifiche nozioni e che tale accordo si rivela attraverso *operazioni* effettivamente esibite. In questo senso, la *noesi* si istituisce attraverso la *prassi*. Si chiarisce inoltre che ogni scienza non si occupa di « cose », ma dei suoi specifici « oggetti », nel senso che ciò che astrae l'oggetto dalla cosa è il *punto di vista* sotto cui quella scienza considera la realtà. Ogni scienza possiede dei *criteri-base* con i quali riconosce la falsità o la verità di certe proposizioni e sono questi che costituiscono il punto di vista che discrimina tale scienza dalle altre. Tali criteri sono di natura *operativa* e servono per definire i *predicati-base* che costituiscono gli oggetti di una data scienza. Il disporre di questo ci fornisce l'ambito degli oggetti e la collezione dei dati per una disciplina scientifica. In definitiva i predicati base sono introdotti operativamente grazie alle stesse operazioni che consentono l'accordo intersoggettivo.

E' solo a questo punto che la prospettiva del rigore può entrare in gioco.

Premesso tutto questo, bisogna chiedersi come stanno *effettivamente* le cose nell'ambito delle scienze storico-sociali.

Evandro Agazzi, dopo aver dimostrato che *in linea di diritto* la conoscenza del mondo umano può essere condotta entro il paradigma della razionalità scientifica, dichiara che *in linea di fatto* le cose non sono andate e continuano a non andare in tale direzione. Quale è la ragione di questo « di fatto »?

E' una remora culturale o ideologica, oppure allude a qualcosa di più profondo che a barriere poste dai nodi culturali codificati nelle forme della coscienza collettiva della nostra epoca?

Il problema, in altri termini, è il seguente: bisogna, dopo aver riconosciuto un diritto, chiedersi se esistono le condizioni a che venga messo in atto. E' a ciò che dedicheremo ora la nostra attenzione.

La critica fatta da E. Nagel allo stato attuale delle scienze sociali ci fornisce un primo spiraglio aperto sul nostro problema: « Gran parte della teoria sociale — egli scrive — è filosofia morale o sociale ed è costituita in larga parte da *riflessioni generali sulla natura dell'uomo...* mentre in nessun settore della ricerca sociale esiste un corpo di leggi ben fondate paragonabili alle teorie delle scienze naturali quanto a vastità di potere esplicativo o a capacità di formulare predizioni precise e degne di fiducia » (10). Per cui egli, in definitiva, propone come antidoto al rischio di trasformare le scienze umane in filosofie morali,

la costituzione anche per queste di una rigorosa *theory construction*, analoga a quella delle scienze empiriche. Ora, però, se il problema è autentico, la soluzione è, al contrario, falsa, in quanto già sappiamo che il passo essenziale da compiere va indirizzato nel senso della *concept formation*. E' su questo piano, d'altra parte, che prende davvero corpo il rischio intuito dal Nagel.

A tal scopo va subito evidenziato che nelle scienze umane non è che non si sia compiuto un lavoro preliminare di formazione dei concetti, solo che tale lavoro è avvenuto in modo quasi esclusivamente implicito: o assumendo, senza adeguata analisi del loro significato, alcuni predicati base o prendendoli a prestito da altre discipline, senza tener conto né della natura contestuale dei termini in questione, né del rischio dell'equivocità, inevitabilmente connesso a simili prestiti di termini predicativi.

Nel primo caso si son dati per scontati, volta per volta, i risultati delle varie antropologie filosofiche e, nel secondo, s'è giocato sul terreno minato del riduzionismo (assumendo metodi e contenuti non solo dalle scienze fisico-biologiche, ma, a volte, anche dalla psicologia, dall'antropologia fisica, dall'etologia ecc...).

Quel che è certo, comunque, è che le scienze umane hanno finito con l'assentire ad una antropologia filosofica: o costruendosela esse stesse (in questo il Nagel ha pienamente ragione a parlare di « riflessioni generali sulla natura dell'uomo »), oppure assumendo l'aforisma democriteo: « l'uomo è quello che sappiamo », interessandosi solo al suo operare.

In altri termini si è affermato che l'operare consegue dall'essere (ma non si è adeguatamente chiarito la *natura* di tale essere e le sue connessioni con l'operare), oppure s'è affermato che l'operare coincide esattamente con l'essere. Nel primo caso s'è giocata la determinazione dell'identità dell'uomo sui predicati di tipo mentale o fisico delle varie antropologie filosofiche (spiritualiste, materialiste o dualiste) nel secondo caso, pur nell'apparente disinteresse circa la natura dell'uomo, lo si è di fatto determinato come una *scatola nera* sostenendo, in definitiva, che la natura di tale scatola nera coincide con la sfera delle sue manifestazioni comportamentali.

Questo stato di cose altro non è che la proiezione di quel necessario requisito di cui deve godere ogni teoria scientifica, e cioè di essere un linguaggio che parla del proprio universo di oggetti.

Nel caso delle scienze umane, l'insieme dei predicati base che sono serviti per costruire l'universo degli oggetti è coinciso esatta-

mente con l'insieme di quei predicati che sono stati usati nella storia del problema antropologico, per la determinazione dell'identità dell'uomo. Sotto questo aspetto la *concept formation* operata per la costituzione dell'universo degli oggetti delle scienze umane è stata affidata alla filosofia, con la inevitabile conseguenza che ci si è trovati ad avere a che fare con dei concetti-sostanza piuttosto che con dei concetti-funzione, tipici della scienza. In questa luce diviene, quindi, impercorribile il cammino dell'oggettività scientifica che abbiamo precedentemente tracciato.

Ci si trova di conseguenza in una situazione analoga a quella in cui le scienze empiriche si trovarono alle soglie della « svolta galileiana », e cioè: se l'universo degli oggetti della teoria è ricavato entro un preesistente (o anche appositamente costruito) sistema di filosofia della natura (alternativamente, nel presente caso, di filosofia della cultura o della mente) risulta poi impossibile, di fatto, muoversi nella prospettiva della razionalità scientifica. Nel XVII secolo questo capitò a Bacone (11) e oggi si sta ripetendo per tutti quei teorici delle scienze umane i quali non si « rendono conto », o si rifiutano di ammettere, che la filosofia gioca attualmente un ruolo determinante entro le loro discipline, per cui non si tratta di esorcizzarla o di bandirla solo a parole, ma di rendersi consapevoli che la scienza nasce come « tipico discorso non filosofico » (12).

Resisi conto di ciò va, comunque, osservato che i criteri « operativi », elaborati dalle varie antropologie filosofiche per la determinazione dei predicati base su cui definire l'uomo, anche quando non contravvengono all'esigenza di una corretta opera di formazione dei concetti, mostrano la loro povertà fuori dal campo dell'antropologia filosofica, specie se vengono passati *di peso* alle scienze del comportamento, e ancor più a quelle dell'interazione.

L'inspiegabilità di certi fenomeni, nelle scienze umane, crediamo sia da addebitarsi alla ristrettezza del campo di osservazione, o per meglio dire al fatto che l'universo d'oggetti della teoria non è abbastanza ampio da includervi anche il contesto in cui il fenomeno s'era verificato. Questo appare chiaro proprio nel campo dell'antropologia filosofica, dove l'individuo viene considerato come una monade, o meglio viene determinato nel seguente modo: si isolano delle particolari attività (a volte anche solo comportamenti) esibite dall'uomo e ci si occupa della natura di tale condizione. In senso esteso ci si occupa della natura dell'individuo uomo, oggettivato mediante i tipici predicati della filosofia della mente. L'estensione dell'universo d'oggetti dell'an-

tropologia filosofica, che in senso lato include solo manifestazioni di proprietà ed attributi dell'individuo singolo, ad un universo d'oggetti che include anche gli effetti di tali proprietà ed attributi su quelle di altri individui e deve tener conto anche dell'intero contesto entro il quale tali eventi avvengono, porta necessariamente in primo piano il problema del vincolo-veicolo di tali manifestazioni: la comunicazione.

In questo senso, non solo si riesce a motivare il mutamento terminologico da scienze del comportamento a scienze dell'interazione, ma si apre anche uno spiraglio sul problema della determinazione dell'identità dell'uomo, senza dover passare attraverso le classiche impostazioni sostanzialistiche del problema. In altre parole diventa possibile assumere come dimensione specifica del fondamento antropologico la caratteristica precipua dell'uomo di essere *parola significante*, sia in senso *eidetico* che *poietico*, comunicazione sia in senso semantico che pragmatico, conoscenza in grado di elaborare la notizia e di comandare l'azione.

Si potrebbe, a questo punto, pensare che, senza avventurarsi in una nuova riconcettualizzazione del problema antropologico sugli schemi della teoria dell'informazione e del controllo, potrebbe bastare semplicemente il programma behaviorista per risolvere il nostro problema della costruzione di un universo d'oggetti specifico per le scienze dell'uomo. Sfortunatamente le cose non stanno esattamente in questi termini, ossia il behaviorismo pone più problemi di quanti in realtà sia in grado di risolvere. In primo luogo, un comportamento non è mai una semplice trasmissione da parte del soggetto che si comporta di un messaggio o configurazione di segnali, esprime il particolare stato in cui il soggetto si trova in quel momento, ma fa sempre parte di un più ampio contesto interattivo che sfugge allo schema: stimolo-risposta. L'interazione non è solo l'invio di una configurazione di segni da parte dell'emittente (le azioni del comportamento), ma anche la modificazione della sintassi, semantica e pragmatica del ricevente prodotta dall'emittente e l'intera modificazione del contesto interpersonale o dell'intero ambiente in cui la comunicazione avviene.

A questo il behaviorismo non ha mezzo di arrivare. In primo luogo, esso (analogamente alle antropologie sostanzialiste, peraltro teoreticamente molto più sofisticate) analizza il comportamento come un quid che fa parte della natura del soggetto individuale e non della natura dell'intero contesto interpersonale entro cui avviene; secondariamente il rapporto retroattivo, tipico della catena interattiva, sta fuori portata della metodologia behaviorista ed infine è possibile

dimostrare, sulla scorta dell'analisi di J. Nelson (13), che il comportamentismo (sia pur nelle sue attuali riformulazioni meno radicali) non riesce neppure a descrivere il comportamento di una macchina di Turing (l'automa a stati finiti) e quindi fallirà, a maggior ragione, anche per l'animale e l'uomo.

Se tale programma si fosse dimostrato effettuabile, avremmo avuto la vita parecchio facilitata, potendo raggiungere anche per le scienze storico-sociali quel requisito di oggettività che sta alla base della razionalità scientifica.

D'altra parte, già a livello di senso comune ci si accorge del fatto che vi sono *attività* che non si traducono in comportamenti, per cui l'unica possibilità di « oggettivare » tali attività è parsa proprio quella offertaci dall'antropologia filosofica.

Mentre infatti nelle scienze fisiche è possibile fare, ad es., ottica senza impegnarsi a dire cosa sia la luce, è parso impossibile costruire delle scienze umane senza aver preventivamente definito l'uomo.

Ciò è dipeso, a nostro avviso, anche dal fatto che la maggior parte dei concetti che descrivono il mondo umano non presentano soltanto la caratteristica della *referenzialità*, ma fondamentalmente quella dell'*intenzionalità*.

Questo ci riporta all'obiezione del Nagel, ma in senso del tutto diverso da quel che intendeva l'Autore o, in altri termini, le « riflessioni generali sulla natura dell'uomo » non sono il male endemico delle scienze umane, ma al contrario la loro specificità.

Il rischio di trasformare le scienze umane in filosofie morali può essere scongiurato solo ponendosi in un'ottica diversa da quella delle filosofie sostanzialistiche dell'uomo.

E' a tale scopo che il cammino da compiere è, secondo noi, quello che passa attraverso un'opera di rifondazione dell'antropologia filosofica sugli schemi delle teorie del controllo e dell'informazione, salvando con ciò quella precipua caratteristica di intenzionalità del conoscere e dell'agire che è condizione fondamentale per definire l'identità dell'uomo in senso scientifico e specifico.

Da parte nostra si è, in altra sede (14), compiuto un primissimo passo in tale direzione, formulando un'ipotesi di lavoro al riguardo. D'altro canto ci basta, in questo particolare contesto, aver almeno evinto alcuni aspetti in negativo delle scienze umane, cercando di far vedere quali sono le strade impercorribili. Se altre lo saranno ce ne accorgeremo durante il cammino.

BIBLIOGRAFIA

- 1) Cit. da: G. GUSDORF: *Introduzione alle scienze umane*, Il Mulino, Bologna, 1960, pag. 310
- 2) M. BLOCH: *L'étrange défaite, témoignage écrit en 1940*, Paris, 1957, pag. 156.
- 3) W. C. JEFFREYS: *L'insegnamento della storia secondo il metodo delle linee di sviluppo*, Firenze, 1964, cfr. l'introduzione
- 4) Cit. da: J. HUIZINGA: *La scienza storica*, Bari, 1974, pag. 98
- 5) Platone: *Menone*, ed. J. Burnet, Oxford, 1903, 87, c.
- 6) *Ibidem*, 97 c, 98 a
- 7) Tale modello è esplicitato nelle seguenti opere:
 - A) POPPER, K.: *The poverty of Historicism*, Boston, 1974. *The open Society and its Enemies*, Princeton, 1950, *Prediction and Prophecy in the Social Science*, in *Theory of History*, Glencoe, 1959
 - B) HEMPEL C.: *The function of general laws in History*, *Journal of Philosophy*, 1942; *Studies in logic of Explanation*, New York, 1965
- 8) DANTO A.: *La filosofia analitica della storia*, Bologna, 1964
- 9) AGAZZI E.: *Temi e problemi di filosofia della fisica*, Roma, 1974
The concept of empirical data, in *Formal methods in the methodology of empirical sciences*, Dordrecht, 1976
Les critères sémantiques pour la constitution de l'object scientifique, in AA.VV. *La sémantique dans les sciences*, Bruxelles, Office International de Librairie, 1978
Analogicità del concetto di scienza. Il problema del rigore e dell'oggettività nelle scienze umane, in AA.VV. *Epistemologia e scienze umane*, Milano, Massimo, 1979
Problèmes épistémologiques des sciences humaines, in *Epistemologia*, II, 1979, 2 Special Issue
- 10) NAGEL E.: *La struttura della scienza*, Milano 1968, pag. 458
- 11) Si veda la nostra analisi al riguardo in: P. ALDO ROSSI: *Dalla conquista della naturalità dell'artificiale alla meccanizzazione delle funzioni organiche*, Trento 1978, cap. IV, parte I
- 12) Si veda l'analisi di E. Agazzi in: *Temi e problemi di filosofia della fisica*, Roma, 1974, cap. I e X
- 13) NELSON J.: *Behaviorism is false?*, *Journal of philosophy*, 14, 1969, pag. 417-52. L'analisi di Nelson è presentata e discussa a fondo in S. Galvan e F. Castellani: *Il comportamentismo è falso?* in AA.VV. *Metodo e linguaggio*, Trento, 1977
- 14) PAOLO ALDO ROSSI: *Il ruolo del significato nella teoria dell'informazione ed alcuni suoi corollari entro il problema della determinazione dell'identità dell'uomo*, in *Studi sul problema del significato* a cura di E. AGAZZI, Firenze, Le Monnier, 1979.

Paolo Aldo Rossi

Riassunti in lingua italiana delle relazioni svolte nella seconda parte del Convegno di Venezia

MARCEL FRESCO

LA SPECIFICITÀ DELLA FILOSOFIA NELL'INSEGNAMENTO

Come introduzione generale al tema di questo congresso (il ruolo specifico della filosofia nell'insegnamento) desideriamo parlarvi della specificità della filosofia. Il problema si pone, evidentemente, nell'insegnamento ma anche al di fuori dell'insegnamento: a) in generale, b) per quanto riguarda il rapporto tra le scienze e la filosofia, da un lato, e dall'altro tra la filosofia e le altre discipline. Ci poniamo pertanto il problema seguente: in quale misura la specificità della filosofia possa giustificare l'insegnamento della filosofia. Una delle idee centrali di quanto esporrò è la necessità di sviluppare il senso critico negli studenti di ogni ordine e grado.

1. Dopo alcuni rilievi sulle difficoltà (superabili, naturalmente) di dialogo tra le diverse tradizioni dovute a terminologie differenti l'una dall'altra (« scienze », « humanités » ecc.) vengono posti due interrogativi:

a) quale l'apporto specifico della filosofia, quell'apporto che le altre discipline non sono in grado di dare?

b) quale l'apporto che la filosofia può dare alle altre discipline?

Questi interrogativi ne presuppongono altri, preliminari ma difficili: esiste una specificità della filosofia, quali i criteri, ad esempio. Questi ultimi interrogativi non sono affrontati in modo sistematico.

Tratteggiamo rapidamente una sorta di sviluppo dialettico della necessità per l'uomo di affrontare l'ambiente che lo circonda, minaccioso e misterioso, e che lo porta alla magia, alla religione e alla filosofia. A nostro avviso è compito della filosofia fornire sempre una nuova

antitesi per evitare dei procedimenti ciechi (la tecnologia infatti è la magia moderna!) e delle posizioni rigide.

La teoria delle scienze e l'axiologia sono indispensabili: in questo senso si può considerare la filosofia *ancilla scientiarum*.

2. La situazione è analoga nell'insegnamento: e le teorie pedagogiche contemporanee si sono rese conto che non bisogna impartire solo nozioni ma piuttosto stimolare la riflessione critica, far riflettere sui fondamenti delle scienze che corrispondono a specifiche materie di insegnamento (matematiche, fisica, storia) e sulle loro conseguenze: e questo è il compito peculiare della filosofia. *Conclusione pratica*: un corso speciale di filosofia deve compiere questo importante lavoro.

Le medesime osservazioni si possono fare per altri problemi posti da quelle stesse materie o da altre (penso alle lingue). Pensiamo ai problemi della cultura (in generale e della cultura moderna), della formazione formale, dei valori estetici ecc.

Infinite occasioni pratiche si offrono spontaneamente ad una pedagogia che sappia cogliere i rapporti tra problemi.

La conclusione è la medesima: nonostante le possibilità che l'insegnamento della lingua materna deve sapere sfruttare, è solo in un corso di filosofia che questi problemi possono essere adeguatamente trattati.

3. Abbiamo detto che « possono essere trattati »: non è detto che lo si faccia sempre. Bisogna stare in guardia e non illudersi per avere ottenuto alcuni successi in una classe: lo sforzo pedagogico va rinnovato continuamente.

Due pericoli minacciano la filosofia e possono comparire anche nell'insegnamento: il dogmatismo e lo scetticismo. Benché sia contraddittorio parlare di « filosofia dogmatica », molti sistemi filosofici non hanno saputo resistere alla tentazione del dogmatismo e forse anche noi pecchiamo di un inconscio dogmatismo ideologico: uomo avvisato mezzo salvato. L'unica risposta che si possa dare a questo pericolo di dogmatismo è ancora la filosofia!

Lo scetticismo in sé non è antifilosofico: non è il caso però di disorientare completamente i giovani in un'età delicata. Sovente proprio questo si rimprovera all'insegnamento della filosofia.

Sta a noi, nella pratica del nostro insegnamento, dimostrare l'errore di questo rimprovero!

4. In un corollario affrontiamo il problema della causalità e apriamo una parentesi per esprimere le nostre riserve circa il modo in

cui spesso vengono presentati i risultati delle scienze, delle scienze dell'uomo in modo particolare, al grande pubblico, cioè ai cittadini responsabili delle proprie decisioni e scelte (politiche e altre).

Le decisioni vanno prese con cognizione di causa: ora se si presentano i rapporti tra fenomeni come semplici relazioni di causa-effetto se ne falsa la prospettiva. La filosofia può e deve, in questo caso, svolgere una funzione importante: la teoria delle scienze e l'axiologia si ritrovano! E siccome i nostri studenti saranno i cittadini responsabili di domani, spesso lo sono già, l'insegnamento della filosofia non deve trascurare questi problemi.

5. Ci interessa meno il problema teorico, evidenziare la specificità o meno della filosofia. E' indiscutibile che dal punto di vista pratico — e a fortiori nell'insegnamento — la filosofia ha dei compiti importanti e specifici che solo lei può trattare. E lo può fare a condizione di avere un suo curriculum proprio e sia disposta a lavorare con altre materie.

Sottolineiamo ancora l'importanza, la necessità della riflessione critica per dare una base alla « Weltanschauung » dei giovani, alle loro idee, ai loro ideali politici e sociali.

JEAN-LUIS POIRIER

QUAL E' IL SIGNIFICATO FILOSOFICO DELL'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA IN FRANCIA?

1) Che significato filosofico ha l'insegnamento della filosofia?

Qualunque insegnamento filosofico esprime, esplicitamente o implicitamente, una filosofia. Esso rimanda infatti ad una definizione della filosofia che è essa pure un problema filosofico. Questo non equivale a dire che insegnare filosofia sia un problema filosofico, quanto piuttosto a sottolineare che l'esistenza istituzionale di un insegnamento filosofico comporta sempre delle cause storiche, sicché è necessario, in ogni caso, essere consapevoli dei limiti dell'eventuale significato filosofico di un insegnamento istituito.

Non potrebbe sorgere il problema di giustificare razionalmente una storia che fosse inevitabilmente contingente.

La situazione particolare della Francia, dove esiste un insegnamento della filosofia nelle ultime classi della scuola secondaria, rischia di fornire a questo insegnamento, costretto al contempo all'universalità ed al rifiuto della specializzazione, le condizioni adeguate per permettergli di rivendicare un significato originale.

2) L'insegnamento filosofico francese alla ricerca della propria filosofia.

Una delle caratteristiche dell'insegnamento secondario della filosofia in Francia è che questo ha sempre pensato ed inventato al suo interno i propri metodi, partendo non da esigenze pedagogiche, ma filosofiche. E' questa la ragione per cui si dichiara filosofico.

Cercheremo di evidenziare questo fatto passando in rivista alcuni di questi metodi (rifiuto dei manuali, approccio diretto ai problemi, interrogazione « socratica » ecc...) e provandoci a far emergere il loro significato filosofico.

A questo proposito, abbozzeremo una riflessione sulle difficoltà che, attualmente, possono incontrare gli insegnanti di filosofia e cercheremo di far vedere che esse sono insuperabili a meno di accentuare maggiormente l'esigenza filosofica che anima il nostro insegnamento: ciò che è necessario insegnare a degli alunni i quali, talvolta, rifiutano

o ignorano la cultura tradizionale, non è una cultura, ma la stessa razionalità la quale, perlomeno in linea di diritto, non coincide interamente con la cultura.

3) La filosofia dell'insegnamento filosofico francese.

L'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria francese si propone, infatti, di far accedere gli alunni alla razionalità e, a tal fine, utilizza come metodo il libero pensiero. Questo, conformemente all'esigenza pluralista che caratterizza un insegnamento pubblico in uno stato laico, porta all'idea che non si dovrebbe insegnare una filosofia particolare, qualunque essa sia.

Questo può essere oggetto di riflessione filosofica: non vi è in ciò alcun formalismo vuoto, dato che se non si insegna alcuna filosofia particolare questo non impedisce di produrre nelle classi delle speculazioni filosofiche. Durante l'ora di filosofia non si insegna la filosofia, ma si fa, realmente, della filosofia.

Questo metodo può riflettersi nell'analisi della nozione di filosofia proposta da Kant nell'*Architettonica della Critica della Ragion Pura*, secondo cui la filosofia non è una filosofia e neppure l'insieme di tutte le filosofie riunite nella storia della filosofia, il che fa parte della cultura, ma è una idea, in conformità alla quale si sviluppa ognuna delle filosofie esistenti. Per la qual cosa si vedrà che il filosofico di ogni filosofia non risiede nel tecnicismo dei concetti che possono esser messi in opera, ma nello sforzo di approssimazione a tale idea. Questo è ciò che vuol dire Kant quando definisce il filosofo non come il « tecnico », ma come il « legislatore » della ragione.

Questo riferimento alla filosofia kantiana deve mirare soprattutto, a mo' di conclusione, a far luce sulle condizioni storiche del nostro insegnamento: il razionalismo critico, filosoficamente parlando, non è l'unica filosofia possibile, ma è la sola filosofia filosoficamente insegnabile. Non diremo che l'incontro storico del nostro insegnamento, sotto i suoi aspetti istituzionali, con questa filosofia ha un significato filosofico, ma solleveremo, al riguardo, alcune questioni in grado di permetterci di calibrare meglio i limiti ed anche, positivamente, l'importanza del possibile significato filosofico di un insegnamento della filosofia deliberatamente aperto a tutti.

VITTORIO SOMENZI

FILOSOFIA, BIOLOGIA E CIBERNETICA

A titolo di esempio dei problemi posti dalla interazione tra ricerca filosofica e ricerca scientifica nei campi della biologia e della cibernetica, sono stati scelti il tema del riduzionismo e quello della epistemologia evoluzionistica.

1) *Evoluzionismo e riduzionismo*

Il problema della « riduzione » nelle scienze è collegato con numerose altre questioni, che vanno dalla analisi logica e operativa dei termini teorici ed empirici alla controversia circa l'andamento cumulativo oppure rivoluzionario del progresso scientifico.

Una serie di analisi, condotte in tempi recenti da C. H. Hempel, E. Nagel, P. K. Feyerabend, T. S. Kuhn, K. R. Popper, W. Sellars e numerosi altri filosofi della scienza, ha mostrato che il processo di riduzione non è sempre semplice, lineare e completo: per esempio, molti termini delle teorie ridotta e riducente possono cambiare di significato nel corso del processo di riduzione, e l'operazione teorica di spiegazione per riduzione, quale la riduzione delle teorie chimiche ed astronomiche alla teoria fisica, non ha come conseguenza automatica la riduzione delle scienze « Chimica » ed « Astronomia » alla scienza « Fisica ».

La conclusione di queste ricerche di carattere logico e storico può venire sintetizzata, per quanto riguarda la biologia, dichiarando che i grandi successi della biochimica, della biofisica e della biologia molecolare hanno ridotto un certo numero di teorie biologiche, dall'evoluzionismo darwiniano alla genetica mendeliana, a vecchie e nuove teorie fisico-chimiche, senza lasciare aperta alcuna possibilità di speculazioni vitalistiche, ma non hanno con questo ridotto la scienza « Biologia » a nulla più che le scienze « Fisica » e « Chimica » sommate insieme.

Si possono distinguere due tipi di riduzione: la riduzione semplicemente *aggregativa*, nella quale la relazione tra le parti non giuoca alcun ruolo, e la riduzione *interattiva*, nella quale la relazione tra le

parti non è rigidamente dettata da considerazioni della scienza riducente, anche se abbiamo validi motivi per ritenere che la relazione sia il risultato, spiegabile fisicamente e chimicamente, di interazioni di lunga durata con altre condizioni fisiche e chimiche.

In contrapposizione con la credenza che l'emergere di nuove proprietà nell'aggregazione in un determinato ordine di una certa quantità di componenti fisiche implichi un fallimento radicale del riduzionismo, alcuni autori stanno tentando di applicare alla teoria darwiniana dell'evoluzione i risultati delle branche già « ridotte » della biologia moderna, e di sviluppare così una caratterizzazione chimica e fisica dei processi di evoluzione per selezione naturale di molecole e organismi viventi da materia inizialmente non vivente.

F. J. Ayala ha proposto una classificazione delle varie specie di riduzionismo fondata sulla distinzione fra tre diversi campi di argomentazione: ontologico, metodologico ed epistemologico. Molti biologi sono riduzionisti ontologici, in quanto considerano la vita come riducibile a una sequenza di processi fisici e chimici, sia pure molto complessi, molto specifici e molto improbabili. Dal punto di vista metodologico, solo una parte dei biologi contemporanei « non vitalisti » sono riduzionisti fino al punto di sostenere che le sole spiegazioni biologiche interessanti sono quelle ottenute studiando i sottostanti processi fisico-chimici.

Le discussioni in corso tra filosofi della scienza riguardano invece in prevalenza il settore epistemologico del riduzionismo, nel quale si considera la possibilità di dimostrare che le teorie e le leggi empiriche formulate in un campo della scienza sono casi speciali di teorie e leggi formulate in qualche altro campo.

Donald Campbell, che considera se stesso fisicalista, materialista e riduzionista ontologico, si propone di applicare la teoria evoluzionistica della variazione alla cieca e della conservazione e riproduzione selettiva anche al pensiero creativo umano, in particolare all'atto della creazione scientifica: conseguirebbe da questo approccio una riduzione « estremistica », diretta a individuare nella evoluzione storica delle idee l'intervento di meccanismi creativi sostanzialmente identici a quelli scoperti nella evoluzione degli organismi da Darwin e dai neodarwinisti del nostro secolo.

2) *Epistemologia evoluzionistica e cibernetica*

L'epistemologia evoluzionistica, sviluppata recentemente con impostazioni filosofiche diverse da Donald Campbell, Konrad Lorenz e Karl Popper, prende l'avvio da una identificazione non metaforica tra

processi individuali di apprendimento, invenzione o scoperta e processi collettivi di adattamento di una specie ad un ambiente in corso di trasformazione.

Popper giunge addirittura (nonostante la sua visione platonico-cartesiana delle interazioni tra mondo 1 della natura, mondo 2 della coscienza individuale e mondo 3 del linguaggio e della cultura) ad affermare che « la novità dell'evoluzione può venire interpretata come una specie di invenzione, da parte dell'organismo, di un nuovo ambiente, di una nuova nicchia ecologica » e che « le nuove idee hanno una somiglianza sorprendente con le mutazioni genetiche ». D'altra parte già nella *Logica della ricerca* (1935) Popper aveva sottolineato il carattere darwiniano della procedura di esposizione delle teorie scientifiche alla « lotta per la sopravvivenza » destinata a falsificarne la massima parte nel confronto con i dati osservativi e sperimentali.

L'analogia è stata approfondita da Lorenz (*L'altra faccia dello specchio*, 1973) mediante l'uso di modelli cibernetici; ma in particolare nel campo della cosiddetta « intelligenza artificiale » è stata sviluppata l'idea di una simulazione dei processi di evoluzione per selezione tra variazioni casuali, ai fini di un incremento delle potenzialità di risoluzione automatica di problemi da parte dei calcolatori elettronici (L. J. Fogel, A. J. Owens, M. J. Walsh, 1966).

Alle interpretazioni in termini di specializzazione dei due emisferi cerebrali, offerte da altri psicologi per la vasta casistica di scoperte scientifiche « improvvisate » raccolta da Campbell, è stata contrapposta da Herbert Simon (1966 e 1973) la possibilità che nel cervello umano si alternino procedure inconscie « in parallelo » e procedure consapevoli « in serie », oppure avvenga la simulazione di una procedura in parallelo da parte di una procedura in serie; ciò grazie ad un « artificio naturale » del tipo del « time sharing », che permetta il confronto rapido di calcoli effettuati in direzioni diverse e in istanti diversi dal cervello, ai fini di una scelta « per tentativi » della euristica più efficace. A differenza di Campbell, Simon ritiene inoltre che lo scienziato creativo non prescinda completamente dai risultati dei suoi predecessori, e che quindi i suoi tentativi non siano mai così « alla cieca » da fargli ripercorrere inutilmente cammini esplorativi già sperimentati.

Da queste discussioni appare emergere un nuovo genere di epistemologia evolucionistica, meno strettamente legata dell'attuale alla ortodossia darwiniana e suscettibile di applicazioni più « creative » al campo della cibernetica dell'intelligenza.

KURT WUCHTERL

ALCUNI PROBLEMI FILOSOFICI CONCERNENTI LE MATEMATICHE

Oggi è constatabile una modificazione nell'atteggiamento fondamentale verso le matematiche. Dopo che Platone ebbe dato alle matematiche una loro dignità ed un loro posto speciale, il pensiero matematico garantiva una conoscenza certa e universale. Il metodo matematico era la « Strada Regia » e diveniva il modello esemplare, tanto invidiato, di altre vie di conoscenza. Se un tempo coloro che consideravano le matematiche con occhio critico e provavano una profonda avversione nei loro confronti erano rari, oggi questa avversione è molto più estesa, soprattutto fra i giovani. Le matematiche son divenute il luogo ove si manifesta prototipicamente il disprezzo generale verso tutto ciò che è scienza.

In questa situazione si impongono due questioni fondamentali:

A) Quale è lo statuto ontologico di ciò che è matematico? L'interpretazione platonica è l'unica valida?

B) E' possibile fondare l'attività del matematico entro l'attività dell'essere umano in generale? In tal modo, in essa non si evidenzerebbe più un destino indefinibile: essa potrebbe venir compresa come l'indizio di una intenzionalità umana e come lo strumento specifico dell'uomo per governare la propria esistenza.

Riguardo il punto A): L'opinione corrente riguardo all'essenza delle matematiche si caratterizza a partire dalle seguenti tesi:

1) Gli oggetti matematici hanno una esistenza ideale che non può essere precisata, ma è accessibile a tutti gli uomini o come apriori o come il risultato di una costruzione, che li rendono ugualmente accessibili.

2) Questi oggetti di validità universale formano un tutto coerente, il che si presenta con la caratteristica dell'immediata evidenza entro la dimostrazione matematica.

3) La coerenza universalmente valida di questi oggetti ideali è rappresentata e descritta oggettivamente dai teoremi matematici.

Nella discussione sui fondamenti sono state formulate quattro posizioni. Sono le posizioni per cui si sono precisate e differenziate le opinioni citate tramite l'accettuazione di elementi differenti:

1) *Il logicismo* (per es. Frege, Russell): Identità fra la logica e le matematiche. Tutti i concetti matematici possono essere definiti

a partire da concetti puramente logici; ogni teorema matematico può essere dimostrato come teorema logico.

2) *Il formalismo* (per es. Hilbert): Le matematiche non sono discipline materiali, ma hanno bisogno di una interpretazione. Sistemi assiomatici coerenti definiscono oggetti matematici « in modo implicito », ossia concepiti semplicemente come una intelaiatura di relazioni.

3) *L'intuizionismo* (per es. Brouwer): Le matematiche sono discipline materiali, fondate sull'intuizione originale dei numeri naturali: tutto è una costruzione a partire da questo fondamento.

4) *L'operazionismo* (per es. Lorenzen): Le matematiche sono un sistema di specifiche azioni umane. Gli oggetti matematici non esistono in sé, ma si costituiscono solo grazie all'intervento specifico dell'uomo.

Nessuna di queste posizioni, le quali si riferiscono rispettivamente a Platone, Aristotele e Kant è in grado di dare una interpretazione soddisfacente dell'essenza delle matematiche.

Riguardo al punto B): La grande maggioranza dei matematici accetta o un logicismo modificato o un formalismo moderato. Ciò non corrisponde ad un apprezzamento del platonismo nella filosofia in generale. E' naturale dunque prestare debita attenzione a quelle interpretazioni indotte dalla filosofia contemporanea, soprattutto quelle che datano dalla « svolta pragmatica » in poi. Il pensiero, il linguaggio e la conoscenza vengono considerati come strumenti in grado di governare l'esistenza, piuttosto che come dei mezzi per descrivere dati ontologici.

In riferimento alle matematiche, ne risultano i seguenti *aspetti*:

1) Gli oggetti matematici sono dei mezzi specifici per risolvere certi problemi in certe situazioni. Il sistema delle applicazioni non è omogeneo. (Distruzione del mito di un metodo universale e di un oggetto unico nelle matematiche: per es. in Wittgenstein).

2) Le dimostrazioni matematiche sono immagini, le quali, dopo che siano state assimilate, vengono utilizzate per certe applicazioni.

3) Le proposizioni matematiche si basano su convenzioni generalmente accettate da comunità di lingua; esse possono avere il carattere di mezzo per descrivere, per rappresentare, di una regola, di una intelaiatura descrittiva, di un imperativo e di esecuzione.

La dignità delle matematiche non va dunque compresa, in prima istanza, a partire dal loro ideale originario, ma proprio a partire dal fatto che esse contengono effettivamente delle possibilità per realizzare degli scopi umanitari.

EVANDRO AGAZZI

COME LA FILOSOFIA PUO' TRARRE ALIMENTO DALLE ALTRE DISCIPLINE

Quello sulla « fine della filosofia » non è semplicemente un discorso che viene fatto spesso da uomini di cultura che non sono filosofi di professione, ma risuona non di rado all'interno della stessa cerchia dei filosofi. Una tale affermazione sembra trovare conferma nella generale assenza, entro la cultura contemporanea, di « sistemi filosofici » dell'ampiezza e dell'impegno di quelli cui ci aveva abituato il passato. Per altro verso, il declino della filosofia pare ribadito anche dalla incapacità che questa sembra mostrare di affrontare e risolvere in modo persuasivo dei problemi suoi.

Il primo elemento di critica sottintende che si condivida la concezione che attribuisce necessariamente alla filosofia un impegno di sintesi globale, capace di compendiare in un'unica visione unificante tutta la realtà: dal mondo naturale, a Dio, alla storia, alla società, all'uomo con tutte le varie manifestazioni delle sue attività (dal raziocinio, alla morale, all'arte, alla religione, alla politica ecc...). Ora, è fuori dubbio che una filosofia così concepita è oggi tramontata, forse senza ritorno. Ma c'è da chiedersi se questa sia davvero la sua caratteristica essenziale. Infatti essa coincide con l'attribuire alla ricerca filosofica il compito di dominare la « totalità del reale », mentre, se mai, il suo stile tipico è quello di porsi « dal punto di vista della totalità » o « dal punto di vista dell'intero », che è tutt'altra cosa.

Il secondo elemento di critica deriva dal confronto, fattosi particolarmente vivo nella nostra epoca, tra la filosofia e la scienza, dal quale sembra inesorabilmente emergere una inferiorità conoscitiva della prima e, anzi, addirittura una sua incapacità a produrre vera conoscenza. Le scienze, infatti, sono sempre in grado di formulare in maniera precisa i loro problemi, di affrontarli mediante metodologie intersoggettivamente condivise e, alla fine, di risolverli: o in senso positivo (mostrando effettivamente quale è la loro soluzione) o in modo negativo (ossia mostrando che la soluzione non è possibile e chiarendone il perché).

Di fronte a questa constatazione, alcuni difensori della filosofia richiamano l'attenzione su problemi che le scienze non affrontano, ed affermano che questi sono i tipici « problemi filosofici ». Tuttavia questa sola indicazione non basta: infatti c'è sempre la possibilità che tali problemi residui siano soltanto il frutto di confusioni mentali o linguistiche, che siano cioè, come asseriscono i neopositivisti, degli « pseudo-problemi ». E' noto, ad esempio, che un grande pensatore come Wittgenstein era convinto di questo fatto e asseriva che non esistono problemi autenticamente filosofici.

Quelli che sembrano tali, o possono essere dissolti mediante una analisi linguistica, oppure possono essere ridotti attraverso questa ad un nucleo affrontabile all'interno di qualche scienza particolare. Fino a qualche decennio fa, poteva sembrare che una tesi di questo genere fosse chiaramente eccessiva, poiché non si vedeva come il complesso di problemi concernenti l'uomo e la cosiddetta vita dello spirito potesse subire un simile trattamento scientifico; ma da allora ad oggi il rapido sviluppo delle scienze umane parrebbe aver fornito quel supplemento di conoscenze necessario per snidare la filosofia anche da questo suo ultimo rifugio.

Non vogliamo ora occuparci di criticare le tesi sopra esposte, illustrando la specificità del discorso filosofico e l'impossibilità di rimpiazzarlo con la presentazione di conoscenze scientifiche o con analisi di tipo linguistico che riescono, in fondo, soltanto a travisarne il senso. Questo compito è già stato affrontato da altre relazioni di questo medesimo Congresso. Per la stessa ragione non ci soffermeremo neppure a delineare alcuni problemi che possono ritenersi tipici e specifici della filosofia.

Ci soffermeremo invece a considerare come la filosofia continui ad avere un suo spazio anche se si ammette in parte quanto sostenuto nelle tesi precedenti, ossia anche quando si riconosca il contributo rilevante e ineliminabile delle diverse discipline scientifiche. La tesi generale che vogliamo sostenere è che, ai nostri giorni, i problemi filosofici più interessanti e immediati nascono « al di fuori » della filosofia e che di lì fanno un chiaro, anche se spesso implicito, appello ad essa.

Per illuminare subito la questione attraverso un esempio, potremmo considerare il caso dell'ontologia: questa sembrerebbe uno dei rami più tecnici e più « interni » della filosofia, costruito su un intricato intreccio di problemi astratti e generalissimi, incapaci oggi di suscitare un qualsiasi interesse intellettuale, e confinato ai ricordi dei manuali

di storia della filosofia. Eppure, uno spettro molto vasto di problemi autenticamente ontologici è stato riportato in luce ed è attivamente discusso come conseguenza di questioni emerse in seno alle ricerche di logica, di linguistica, di teoria del significato, oltre che entro le indagini sui fondamenti della matematica.

Un altro problema apparentemente insipido e antiquato è quello dell'innatismo, che sembra ricondurci a dispute ormai tramontate del Seicento e Settecento. Ma anche per esso si può dire che è tornato di grande attualità come elemento di comprensione per tematiche di ordine linguistico, psicologico, biologico, antropologico, sociologico.

Che dire poi del problema della conoscenza? Sarebbe quasi impossibile, oggi, parlo a fuoco come « problema filosofico generale », per il senso di vaghezza e inafferabilità che ne ricaveremmo. Invece esso presenta motivi di grandissimo interesse quando lo si incornici ad esempio nell'analisi del tipo di conoscenza che si realizza nelle scienze, con tutti gli addentellati legati al problema dell'oggettività, della verità, dell'assolutezza delle teorie scientifiche, oppure alla questione del rapporto fra esperienza ed elaborazione teorica, o a quella della formazione dei vari concetti. Ma un altro versante di questo stesso problema emerge dentro la psicologia, là dove essa esamina la struttura dei processi cognitivi e il loro rapportarsi alle varie componenti della personalità.

Ancor più evidente è l'interesse che problemi come quello della causalità e del determinismo assumono immediatamente dentro la fisica moderna. Ma perfino problemi filosofici che sembrano appartenere alle origini della storia della filosofia, come quello cosmologico, tornano oggi di attualità, dopo che il concorso di varie scienze, dall'astronomia alla fisica, all'astrofisica, ha dato vita a una disciplina, la cosmologia appunto, che riconsidera l'universo nel suo complesso e ripropone questioni come quella della sua origine, della sua evoluzione, della comparsa in esso della vita.

La biologia, poi, è un'autentica miniera di problemi filosofici, non soltanto perché ripropone oggi interrogativi affascinanti, come quello della specificità del vivente rispetto alla materia, ma anche perché, attraverso le forme attuali della teoria dell'evoluzione e le scoperte della genetica, pone una serie di interrogativi fondamentali circa l'interpretazione dell'uomo, che hanno ramificazioni fin dentro l'ordine morale, toccando ad esempio la questione della libertà personale.

Parlando di ordine morale, è poi oggi la scienza tutta intera che viene chiamata in gioco, da quando hanno incominciato a farsi

urgenti i problemi della sua « neutralità », della sua responsabilità, della sua connessione con la sfera dei valori.

Non vorremmo comunque limitare l'attenzione al solo mondo delle discipline scientifiche, eventualmente esteso fino ad abbracciare le « scienze umane », anche se su questo terreno sarebbe molto facile prolungare ancora l'esemplificazione. In realtà, anche l'ambito delle discipline storiche, letterarie, artistiche è ricco di occasioni per la problematizzazione filosofica.

Il mondo della letteratura, ad esempio, è denso di spunti per la meditazione filosofica, dal momento che il poeta e il narratore affrontano spesso nodi dell'esistenza di cui danno una lettura e un'interpretazione penetrante, che pone al filosofo una serie di stimoli per la riflessione e la comprensione razionale.

Quanto alle discipline storiche, esse sono oggi il campo in cui più si esercitano contrastanti tipi di lettura politica e ideologica, in cui più diretto appare l'impatto con tematiche scottanti dell'attualità, sulle quali la discussione filosofica è chiamata a cimentarsi come scuola di discernimento critico, di valutazione spassionata, di dialogo costruttivo, di lumeggiamento di presupposti e implicazioni. La rassegna che abbiamo condotto, benché breve è fatta soltanto per « campioni » e per accenni, può essere sufficiente per chiarire alcuni punti interessanti. In primo luogo, essa aiuta a comprendere il carattere apparentemente frammentario della filosofia contemporanea. In essa, infatti, sono quasi assenti i sistemi « generali », mentre abbondano le « filosofie di... » (filosofia della storia, filosofia della scienza, filosofia della religione, filosofia del linguaggio, filosofia della politica, filosofia del diritto, ecc...). Non si tratta per nulla di un sintomo di superficialità o di stanchezza, bensì di un fatto che attesta in concreto come la filosofia contemporanea si cimenti in campi disciplinari « esterni » e trovi in essi lo stimolo più fecondo per muoversi con la certezza di una presa sulla realtà, di un confronto con problemi oggettivi, che assurgono alla chiarezza della loro « filosoficità » per lievitazione intrinseca, e non per essere stati artificialmente suscitati dalla logica di un sistema di pensiero.

Questo fatto, d'altra parte, consente di percepire in modo persuasivo la specificità e la non banalità dell'indagine filosofica, proprio perché essa emerge dall'interno di quelle stesse discipline che, secondo l'opinione di molti, dovrebbero, invece, farla scomparire.

Più esattamente, risulta chiaro che, anche quando la filosofia riconosce ad altri ambiti di ricerca il compito di fornirci un patrimonio

di « sapere », resta comunque incaricata di « conferire un senso » e di ricercare un « fondamento » di esso, di « interpretarlo » da un punto di vista di criticità e di totalità, senza il quale l'esigenza di comprensione della realtà che si realizza nelle discipline particolari rimane insoddisfatta.

Un simile modo di « fare filosofia », d'altro canto, è proporzionato alla stessa natura di questa. Se essa, infatti, è anche « il proprio tempo appreso attraverso il pensiero », è chiaro che, oggi, non può riuscire ad essere tale se non si confronta con le dimensioni oggettive e le conoscenze del nostro tempo e della sua realtà, che sono reperibili nelle varie discipline, siano esse scientifiche o no.

E' chiaro che tutto questo discorso ha implicazioni pedagogiche e didattiche immediate. Anche nell'insegnamento, sia esso di scuola secondaria o universitaria, la vitalità della filosofia ha modo di evidenziarsi in forma particolarmente efficace mediante gli interscambi con altre discipline nei quali, senza abdicare alla propria specificità e autonomia, essa può mostrare appieno il suo insostituibile ruolo culturale e formativo.

FILOSOFIA E LIMITI DELLE SCIENZE UMANE.

1. — L'uomo moderno ha a sua disposizione, sia nella vita privata e sociale che in quella della specie, nuovi poteri e possibilità illimitate e costantemente in aumento. Questi poteri sono ancora ad uno stadio primitivo e cioè non esiste per il loro uso un consenso morale ed ancor meno una qualche giurisdizione. Nella sua perplessità l'uomo si rivolge alle « scienze umane », sperando di ricevere da queste risposte altrettanto evidenti, chiare e della stessa universalità di quelle fornite dalle scienze (naturali).

In questa situazione uno dei compiti più importanti e di massima priorità assegnato all'insegnamento della filosofia è quello di chiarire la natura, i metodi, la portata e i limiti della conoscenza che può essere acquisita nei differenti campi presi in considerazione dalle scienze umane e, nello stesso tempo, di rafforzare e raffinare il loro senso interno, in modo da essere in grado di afferrare quanto necessariamente sfugge a queste.

2. — Le « scienze umane » hanno come loro oggetti i differenti aspetti di una stessa realtà, e cioè la *condicio humana*, la cui essenza, ossia ciò che in essa è fondamentale, sfugge loro. Esse non possono né ridurre questa essenza a loro oggetto di ricerca, né ignorarla, dato che questa essenza fornisce, proprio non essendo riducibile, ad ognuna di queste il suo campo di indagine, la sua giustificazione e il suo significato.

Questi campi di ricerca sono interdipendenti e presentano una unità molto più reale e sostanziale di quella che potrebbe avere un qualunque oggetto di « ricerca interdisciplinare ». Pertanto è necessario, molto più di quanto non lo sia per le scienze naturali, organizzare l'approccio interdisciplinare in queste scienze come una *convergenza* di metodi sempre meglio specificati per ogni disciplina e certamente non come semplice amalgama dei metodi che esse potrebbero avere in comune.

3. — Sotto la duplice e divergente influenza delle scienze « esatte » e della tecnologia, una duplice contraddittoria evoluzione ha preso

posto nelle attese che la cultura moderna ha nei confronti di queste scienze. Da un lato ci si aspetta di poter applicare a tutti i campi della realtà umana i metodi di spiegazione, deduzione e riduzione delle scienze naturali, i quali potrebbero metterci in grado di capire i fatti dell'umano comportamento come effetti o prodotti di dati conosciuti o conoscibili. D'altro lato, l'enorme progresso della tecnologia ci induce a pensare che tutti i problemi, tutte le umane miserie potrebbero facilmente trovare, rispettivamente, soluzioni o rimedi.

Una spiegazione riduzionista, purché fosse onnicomprensiva, dovrebbe alla fine assicurare una universale innocenza soggettiva e minerebbe la possibilità della responsabilità, le basi della legge, e nello stesso tempo la possibilità della moralità. L'universale applicazione di una « tecnologia » promette di por fine a tutte le umane miserie e stabilire così un Paradiso su questa Terra. Ci si attende qualunque cosa da una « tecnologia » derivata dalle « scienze umane ».

E' naturale, quindi, che queste scienze, che troppo tempo hanno sofferto del nostalgico desiderio di divenire simili alle scienze « esatte », vengano colte dall'*hybris*. Da loro ci si attende quello che in passato si usava domandare ai massimi Saggi o agli Dei.

4. — Oggi l'insegnamento della filosofia dovrebbe cercare di aiutarle a ritrovare il posto che loro compete. Naturalmente esse sono più indispensabili che mai. Ma non è di loro pertinenza distruggere o dissolvere ciò che nell'uomo è fondamentale ed è la loro base. Non debbono fissare fini ultimi, pretendendo di imporli scientificamente, oppure distruggere fini ultimi, annichilendo il loro significato. Il loro compito è quello di esporre dettagliatamente le umane realtà e far sì che siano di più facile comprensione, a volte è compito loro anche la predizione di *probabili* sviluppi, che rimarranno sempre — al di là dei loro ambiti di ricerca — minacce o speranze, dipendenti dall'umana *decisione*. Attraverso un chiarimento delle occulte connessioni fra cause ed effetti, renderanno possibile decidere con una miglior comprensione ed una maggior lucidità. Ma questo stesso compito può essere realizzato solo se esse perverranno al riconoscimento del loro significato, della loro posizione e le loro limitazioni, riconoscendo che cos'è che dà loro vita e cosa non potranno mai conquistare: l'umana libertà ed i suoi valori trascendenti.

N. B. - Data l'assenza della relatrice, questo contributo non è stato letto al Convegno.

MOZIONE APPROVATA A LARGHISSIMA MAGGIORANZA
A CONCLUSIONE DELLA PRIMA PARTE
DEL CONVEGNO DI VENEZIA

Nell'ambito del convegno promosso a Venezia dalla Società Filosofica Italiana fra il 30 ottobre e il 4 novembre 1979 sul tema «La filosofia e le altre discipline nel progetto di una nuova scuola secondaria superiore», i professori presenti hanno concordato la seguente mozione:

— portati a partecipare a questo convegno soprattutto da uno spirito operativo, che nasce dal comune impegno di lavoro nelle scuole sperimentali e normali;

— animati dalla convinzione, sorta dalla loro esperienza, della necessità del coordinamento tra i docenti e di una programmazione elaborata dagli organi collegiali delle scuole (in particolare i consigli di classe, i collegi dei docenti, i comitati tecnico-scientifici della sperimentazione, i consigli di istituti e, in ambito regionale, gli Istituti per la sperimentazione e l'aggiornamento);

— convinti che il posto della filosofia nella scuola secondaria e il senso delle relazioni tra filosofia e altre discipline potranno scaturire unicamente da un progetto culturale organico e rispondente allo sviluppo del sapere e alla crescita intellettuale e morale dell'individuo nella società, e dovranno inoltre tradursi in una pratica didattica che possa dirsi interdisciplinare in quanto offre molteplici possibilità di correlazione e di sintesi;

rivolgono alla Società Filosofica Italiana e all'Ufficio studi e programmazione del Ministero della Pubblica Istruzione una richiesta di particolare attenzione a queste esigenze, che appaiono urgenti nella attuale fase di elaborazione dei contenuti e dei metodi per la riforma della scuola secondaria superiore; e chiedono:

1° di inserire nelle attività della S.F.I. l'elaborazione di un progetto articolato che collochi l'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria superiore in curricula organici impostati sul coordinamento

tra le discipline, tenendo debito conto da una parte del lavoro teorico fin qui condotto dalla stessa Società Filosofica, dall'altra dell'insopprimibile contributo che hanno dato e potranno ancora dare le sperimentazioni di strutture, in atto da tempo nel nostro Paese, alla riforma e al processo continuo di aggiornamento dell'istruzione;

2° di promuovere il coordinamento tra i docenti secondari e il collegamento sia con gli istituti universitari interessati, sia con i professori impegnati nelle sperimentazioni, dove sono già in atto modelli didattici interdisciplinari e attività di programmazione e metodi di verifica e valutazione ad essi relativi;

3° di promuovere e favorire nelle sedi locali (sezioni della S.F.I. e scuole) l'informazione e il dibattito sui problemi della programmazione nella scuola secondaria e del ruolo occupato in essa dalla filosofia, anche attraverso l'analisi delle sperimentazioni strutturali in atto;

4° di far presente tempestivamente presso gli organi amministrativi e legislativi che si occupano della riforma della scuola secondaria superiore i risultati concreti emersi dall'impegno pratico e teorico dei professori secondari di filosofia.

CONVEGNO

LA TRADIZIONE FILOSOFICA ITALIANA DEL NOVECENTO: LA STORIOGRAFIA DELL'IDEALISMO

(Napoli - Vico Equense, 27-29 marzo 1980)

Come già preannunciato, questo Convegno, organizzato in collaborazione tra la Società Filosofica Italiana e la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Napoli, si svolgerà dal 27 al 29 marzo 1980, con inaugurazione a Napoli, nel « teatrino di Corte » del Palazzo Reale e prosecuzione a Vico Equense, presso il Castello Giusso.

L'inaugurazione avrà luogo alle ore ~~19~~¹⁶ del 27 marzo, seguita alle ore 17 dalla prima relazione.

PROGRAMMA

La storiografia idealistica sul pensiero antico (Gabriele Giannantoni)

La storiografia idealistica sulla filosofia medioevale (Giovanni Santinello)

La storiografia idealistica sulla filosofia moderna (Paolo Rossi Monti)

L'interpretazione della storia della filosofia in Spaventa e Gentile
(Raffaello Franchini)

La polemica fra Croce e Salvemini e le origini della storiografia idealistica
(Girolamo Cotroneo).

Chi intende partecipare dovrà far pervenire domanda alla Segreteria della S.F.I., allegando fotocopia della ricevuta di un versamento della quota d'iscrizione, fissata in L. 10.000 per i Soci della S.F.I. e in L. 15.000 per i non soci. Tale versamento va effettuato sul c/c postale della S.F.I. n. 43445006.

INFORMAZIONI LOGISTICHE

Per gli spostamenti di coloro che saranno arrivati la sera del 26 a Vico Equense, e poi di tutti ancora da Napoli a Vico, dopo l'inaugurazione, si consiglia la Ferrovia Circumvesuviana che in pochi minuti porta a Vico Equense e viceversa.

Tra le possibilità alberghiere e di ristoro:

- 1) *Hotel Sporting* (Tel. 081 / 87.98.505), camera singola con 1° colazione L. 11.000; camera doppia con 1° colazione L. 10.000 a persona. Per gli altri pasti è disponibile il ristorante dell'Hotel Aequa a L. 8.000 a pasto.
- 2) *Hotel Aequa* (Tel. 081 / 87.98.000), camera doppia con pensione completa L. 18.000 a persona.

CONVEGNO DELL'ACADEMIE INTERNATIONALE DE PHILOSOPHIE DES SCIENCES SU « IL PROBLEMA MENTE-CORPO »

P R O G R A M M E

Mardi 8 avril

- 9.00 Ouverture des travaux
- 10.00 Délinéation philosophique du problème (E. AGAZZI, Gênes)
- 16.00 A physicist's view on the mind-body problem (E. WIGNER, Princeton)
- 18.00 Reception

Mercredi 9 avril

- 9.00 An evolutionist analysis of the mind-body problem (A. OLIVERIO, Rome)
- 11.00 Entre l'unité et la dualité de l'esprit et du corps (S. WATANABE, Honolulu)
- 16.00 Vie mentale et intelligence artificielle du point de vue de la cybernétique (M. SCHUTZENBERGER, Paris)

Jeudi 10 avril

Excursion

Vendredi 11 avril

- 9.00 The storage and retrieval of memories (J. ECCLES, New York)
- 11.00 Conduites motrices et conduites mentales (J. PAULUS, Liège)
- 16.00 Vers un dualisme non-cartésien (D.H. SALMAN, Montréal)

Samedi 12 avril

- 9.00 Biperspectivism: a universal systems approach to the mind-body problem (E. LASZLO, New York)

Questo Convegno si svolgerà a Genova, presso la Sala Vecchia di Palazzo Tursi (sede del Comune), via Garibaldi 8.

- 11.00 Le point de vue d'un spiritualiste sur le problème du corporel et du mental (N. LUYTEN, Fribourg)
- 16.00 A materialist's view on the mind-body problem (A. SCHAFF, Warsaw)

* * *

Il Presidente dell'Académie Internationale de Philosophie des Sciences, prof. Evandro Agazzi, è lieto di estendere ai soci della Società Filosofica Italiana l'invito a partecipare a questo incontro internazionale. Non è esclusa, ma non può essere ancora assicurata, la possibilità di traduzione simultanea in italiano. Chi desideri assistere al Convegno dovrà personalmente provvedere alle proprie prenotazioni alberghiere.

Attività delle Sezioni

SEZIONE LIGURE

L'attività culturale della Sezione nell'anno 1979 è stata caratterizzata da un lato dalla prosecuzione dell'attività di pubbliche conferenze nelle quali a studiosi italiani e stranieri di particolare prestigio si sono alternati docenti dell'Università di Genova, dall'altro dalla ormai consueta organizzazione di un Corso di Aggiornamento per docenti di Scuola Media Superiore che è stato seguito con molto interesse da insegnanti non soltanto genovesi, ma anche provenienti da altre province limitrofe.

Per quanto concerne l'attività di conferenza, si segnalano quelle tenute da Antonio Battezzatore (*Mito e razionalità nei filosofi presocratici*), da Olof Gigon (*Le rationnel et l'irrationnel dans la constitution de la philosophie présocratique*), da Enrico Berti (*Razionalità scientifica e razionalità dialettica nella filosofia della Grecia classica*), da Andrea Galimberti (*Spiritualismo e valorismo*), da Jules Vuillemini (*Avons-nous le droit de mentir? Kant, Benjamin Constant et Madame de Staël*), preceduta da un seminario su: *Une nouvelle interpretation de l'argument dominateur de Dyodore Kronos: la notion antique de la modalité*), da Tshiamalenga Ntumba (*Le sens d'une philosophie africaine*), da Dieter Henrich (*Alterità e assolutezza dello spirito*), preceduta da un seminario su: *L'autocoscienza e le sue autointerpretazioni*), da Jacques Roger (*La biologie et ses rapports avec l'éthique*), preceduta da un seminario su: *Néodarwinisme et néolamarckisme en France*) e da Gianni Statera (*Scienza e società: i condizionamenti sociali operanti sulla ricerca scientifica*).

Per quanto concerne il Corso di Aggiornamento iniziato nel dicembre 1978 e dedicato a *La storia della scienza come occasione di studio interdisciplinare tra filosofia e materie scientifiche*, i proff. Evandro Agazzi, Carlo Maccagni, Paolo Aldo Rossi e Paolo Freguglia hanno tenuto lezioni sui seguenti argomenti: 1) *Rapporto tra pensiero filosofico e pensiero scientifico*; 2) *Rapporti tra storia e filosofia della scienza*; 3) *Questioni metodologiche sulla storia della scienza*; 4) *La scienza rinascimentale*; 5) *Il senso della rivoluzione galileiana*; 6) *Mecanicismo, biologia e filosofia nel '600*; 7) *Filosofia e matematica nel '600*.

Nel novembre 1979 è iniziato un altro Corso di Aggiornamento che si protrarrà fino all'aprile 1980. L'argomento del Corso è *La metodologia e l'epistemologia delle scienze storiche* e le lezioni avranno il seguente svolgimento: 1) *Introduzione: dalla storiografia come genere letterario alla scienza storica* (prof. E. Agazzi); 2) *L'opposizione comprensione-spiegazione da Dilthey a Simmel* (prof. D. Cofrancesco); 3) *La teoria weberiana delle scienze storiche* (prof. D. Cofrancesco); 4) *La lettura scientifica della storia secondo il marxismo* (prof. M. Schiavone); 5) *La polemica antipositivista e la teoria crociana della storiografia* (prof. L. Bulferetti); 6) *L'epistemologia delle scienze storiche nel neopositivismo e nella filosofia analitica* (prof. P. A. Rossi); 7) *Recenti posizioni sul problema della « spiegazione storica »* (prof. G. Di Bernardo); 8) *Il problema dell'argomentazione nel discorso storiografico* (prof. L. Zanzi); 9) *La storiografia secondo le recenti correnti dell'ermeneutica* (prof. C. Angelino); 10) *La storiografia empirica ieri e oggi* (prof. L. Bulferetti).

SEZIONE DI MACERATA

Si è ricostituita a Macerata la locale Sezione della Società Filosofica Italiana, cui aderiscono ora una cinquantina di docenti fra professori universitari e insegnanti di filosofia e di scienze umane della provincia. La Sezione ha sede presso l'Istituto di Filosofia dell'Università, in via Crescimbeni 4. Il Consiglio Direttivo, eletto all'unanimità, risulta così costituito: Presidente prof. Giuseppe Beschin, Vice-Presidente con incarichi di segreteria prof. Luigino Binanti, Tesoriere prof. Franco Farna, Consiglieri: proff. Ruggero Morresi, M. Antonietta Rubinich.

SEZIONE ROMANA

In data 23 maggio, a seguito delle deliberazioni di un'assemblea generale, formata in base alla convocazione di tutti gli iscritti della S.F.I. residenti in Roma, si è ricostituita la sezione romana della S.F.I. — Deliberato lo statuto di sezione, sono stati eletti nel consiglio direttivo i seguenti soci: I. Ambrogio, V. Angelini, G. Arcangeli, F. Bianco, G. Calabrò, M. P. Callovini, A. Capizzi (successivamente dimissionario), D. Conci, P. Impara, M. Laeng, S. Magaldi, S. Nicolosi, E. Picchi Piazza, G. Prestipino, M. Valente. — All'interno del consiglio direttivo sono state votate le seguenti cariche sociali: Presidente (G. Ca-

labrò), Vicepresidenti (due: S. Nicolosi e M. Valente), Segreteria (P. Impara, S. Magaldi, E. Picchi Piazza), Tesoriere (A. Adami).

L'impegno della sezione è di attuare iniziative di studio e di aggiornamento su problemi della ricerca e dell'insegnamento della filosofia in collegamento con le indicazioni emergenti dall'attualità culturale e socio-politica ed in collegamento con le iniziative della S.F.I. nazionale. Ci si propone di fare della sezione un centro promotore d'incontri tra esperti di diversi settori della ricerca universitaria, operatori culturali e politici impegnati nella riforma della scuola e dell'università, insegnanti impegnati nelle sperimentazioni, associazioni professionali, ecc., allo scopo di avviare ad una considerazione interdisciplinare e pluriprospettica dei problemi della ricerca e dell'insegnamento della filosofia e di poter dare un contributo concreto d'indicazioni al dibattito in atto sulla riforma delle istituzioni (università-scuola) per questo settore di studi. Sarà compito della sezione promuovere, a tale scopo, iniziative culturali di vario genere: incontri in forma di tavola rotonda-dibattito, convegni, corsi di aggiornamento nelle scuole, gruppi di studio in sezione, ecc.

In particolare sono previste (o in atto) le seguenti iniziative di sezione:

un Convegno interdisciplinare (con valenza di seminario di aggiornamento) sul tema: « *Le analitiche del potere nelle filosofie e nelle scienze sociali del Novecento* ». Tale incontro si svolgerà nei giorni 20 e 21 febbraio p.v. (mattina e pomeriggio) presso l'Aula Prima della Facoltà di Lettere dell'Università di Roma (Città Universitaria);

un altro incontro interdisciplinare tra giuristi, filosofi e pedagogisti sul tema: « *Problematiche dell'interpretazione* » è previsto pure nel mese di febbraio (in data da precisare) e si svolgerà presso la Sala Rossa di Palazzo Barberini, in Roma, ad iniziativa congiunta dalle sezioni locali della S.F.I., dell'As.PE.I. (Associazione Pedagogica Italiana) e dell'Associazione Nazionale dei Giuristi.

Tra le iniziative di sezione è da segnalare inoltre l'attività di un gruppo di insegnanti di scuola secondaria da tempo impegnato, con incontri seminari di frequenza settimanale, nell'analisi delle indicazioni strutturali e metodologiche che dalle sperimentazioni in atto possono venire al progetto di riforma dell'insegnamento della filosofia, la cui elaborazione è da tempo oggetto di studio da parte della Società Filosofica Italiana.

La sede della sezione romana S.F.I. è fissata presso il Presidente della sezione stessa, nella sede dell'Istituto di Filosofia della Facoltà

di Lettere dell'Università di Roma (tel. 49.56.622 e 490.328) - Città Universitaria.

SEZIONE ABRUZZESE DI VASTO

L'incremento della nostra Sezione è proseguito nell'ultimo anno soprattutto attraverso alcuni tentativi di espansione nelle zone limitrofe del Molise, con la prospettiva di un più ampio collegamento su base regionale.

E' stato portato avanti, attraverso numerosi incontri collettivi e di gruppo, il lavoro previsto nei Bollettini precedenti (v.n. 82, 90-91 e 102-103), arricchito del particolare interesse che ha suscitato fra gli associati la recente e più intensa attività della S.F.I. dedicata al riesame dell'ultima tradizione filosofica italiana del '900.

SEZIONE DI BARI

Giovandosi della attiva collaborazione delle forze intellettuali locali e di studiosi italiani, la sezione barese della S.F.I. ha svolto nel biennio 1977-78 e 1978-79, una intensa attività di dibattiti e iniziative culturali come prosecuzione e approfondimento di alcune tematiche già emerse nel biennio precedente. Tale attività si è articolata fondamentalmente intorno a due problematiche: la prima, di natura filosofico-teoretica, ha riguardato l'approfondimento del rapporto filosofia-scienze umane, ovvero filosofia-cultura, nell'intento di rispondere alla domanda sul recupero della filosofia, come disciplina critica, nell'ambito più generale della crisi dei valori culturali avvertita nel nostro Paese. La seconda, di natura didattico-metodologica, ha preso in esame la filosofia come disciplina d'insegnamento, all'interno della riorganizzazione degli studi nella scuola media riformata.

Segnaliamo qui, i contributi di Franco Bosio (*La filosofia e le istanze della coscienza storica*), di Franco Bellino (*Cultura, scienze umane e filosofia*), di Francesco Corvino e Mauro Digiandomenico (*Filosofia e scienza*), di Mario Manfredi e Bruno Montanari (*Ideologia e società civile*), di Pietro Nonis (*Filosofia e religione in Italia negli ultimi cinquant'anni*, e *La religione di Galileo*).

Per lo svolgimento del secondo tema segnaliamo il contributo di Renato Laurenti (*La lettura del «classico» di filosofia antica*), e

l'organizzazione del seminario-dibattito sul tema « *Quale il ruolo della filosofia nella scuola media riformata?* » (relatori: Giovanni De Gennaro Carmela Caldarola, Ada Lamacchia) che ha coinvolto anche la stampa locale.

Il 9 novembre si è tenuta l'Assemblea ordinaria dei soci. Dopo la relazione morale e finanziaria presentata dal presidente prof.ssa Ada Lamacchia e l'impegno espresso dai soci, di sviluppare e organizzare nuove iniziative tendenti ad approfondire il collegamento della sezione barese col territorio, l'Assemblea ha votato per il rinnovo del Consiglio Direttivo della sezione per il prossimo biennio. Sono risultati eletti nell'ordine, i professori Matteo Fabris e Ada Lamacchia ex-aequo, Franco Bellino e Teresa Pazienza Pignataro, anch'essi ex-aequo, Francesco Corvino. Il Consiglio Direttivo neoeletto ha provveduto in seguito alla elezione delle cariche sociali: poiché la professoressa Lamacchia, già presidente della sezione per due bienni consecutivi non risulta più rieleggibile a norma dell'art. 10 dello Statuto della Sezione, si nomina Presidente il Prof. Matteo Fabris, Vicepresidente la Prof.ssa Ada Lamacchia, Segretaria Tesoriere la Dott.ssa Sabina Lomuscio.

RESOCONTO

IV SETTIMANA INTERNAZIONALE DI STUDI MARXISTI

(Perugia, 1-5 Ottobre 1979)

Con un discorso inaugurale del presidente della Giunta Regionale dell'Umbria e con il saluto del rettore dell'Università di Perugia si è aperto il convegno promosso dalla Fondazione Basso, dal titolo: « *L'Anti-Dühring: affermazione o deformazione del marxismo?* ».

Nella prima giornata dei lavori si è data lettura di un testo inedito di Lelio Basso su Engels e l'*Anti-Dühring*. Lo scritto riprendeva la tradizionale distinzione Engels-Marx, nel senso di attribuire ad Engels una « visione determinista e positivista » del socialismo scientifico, rispetto ad una concezione di Marx più attenta nel considerare il ruolo del soggetto e della prassi storica. Valentino Gerratana nella sua relazione « La funzione storica di Engels e il metodo dell'approssimazione sistematica » ha preso le distanze da tale impostazione perché — ha osservato — se è vero che Engels ha contribuito in modo decisivo alla formazione del marxismo come « sistema » e che l'*Anti-Dühring* ha avuto tanta parte in questa presentazione sistematica del socialismo

scientifico, non bisogna tuttavia dimenticare come lo stesso Engels, in una lettera a Sombart del marzo 1895, presenti l'intera concezione di Marx, non come una dottrina, ma come un metodo di indagine della realtà, e che nella stessa introduzione dell'*Anti-Dühring*, polemizzando con Hegel, osservi: « Un sistema che abbracci completamente e concluda una volta per sempre la conoscenza della natura e della storia è in contraddizione con leggi fondamentali del pensiero dialettico; la qual cosa tuttavia non esclude affatto, ma invece implica, che la conoscenza sistematica di tutto il mondo esterno possa fare di generazione in generazione dei passi da gigante ». (Editori Riuniti, 2ª ed., 1968, p. 27).

A mio parere molti equivoci sono sorti proprio da queste parole: non si tratta di fare di Engels un « Hegel materialista », né di porre il dilemma di un Engels determinista o no in rapporto a Marx, per aver egli tentato una organizzazione sistematica del sapere con gli strumenti del materialismo storico, ma piuttosto di riconoscere ad Engels l'esigenza e il merito di indagare l'intera realtà esterna con l'occhio di chi conosce le leggi del divenire storico, leggi dialettiche e, dunque, non dogmatiche.

Certo è che l'*Anti-Dühring* — un insieme di saggi scritti da Engels tra il 1877 e il 1878 in polemica con il professor Eugenio Dühring, fonte sino ad allora indiscussa del socialismo tedesco, alla quale, secondo l'espressione di Nietzsche, si abbeveravano le « anime belle » del proletariato colto — riesce in breve tempo a penetrare nella socialdemocrazia tedesca, permettendo così all'insieme del pensiero di Engels e di Marx di divenire « il centro di irradiazione » di una teoria-guida sistematica del movimento operaio. « Sistema », dunque, non nel senso di una dottrina chiusa, bensì nel senso di presentare in modo organico la conoscenza frammentaria e parziale che sino ad allora si aveva di Marx e del socialismo scientifico.

L'impostazione data dal Gerratana al rapporto Marx-Engels e al significato dell'opera engelsiana con particolare riferimento all'*Anti-Dühring* è stata condivisa dalla maggior parte degli intervenuti al dibattito, italiani e stranieri, anche se ciascun relatore ha inteso portare il proprio specifico contributo al Convegno. Così, lo storico inglese G. Stedman Jones si è soffermato sulla fortuna del « collaboratore » di Marx, sulla differente formazione culturale e sociale di Engels e di Marx, sulle diversità del carattere (cfr. anche in A.A.V.V., *Storia del Marxismo*, vol. 1°, Einaudi, 1978, pp. 318-345, « Ritratto di Engels » dello stesso autore). In particolare egli ha sottolineato la

sterile alternativa di considerare Engels « o come il fedele braccio destro di Marx, oppure come il fuorviante falsificatore dell'autentica dottrina marxista »; mettendo in guardia altresì dalle deformazioni cui fu sottoposta l'opera di Engels, dopo che Lukács e Korsch introdussero la prima vera e propria spaccatura fra le idee di Marx e di Engels e dopo la degenerazione staliniana della engelsiana *Dialettica della natura* (il cui manoscritto incompiuto fu pubblicato nel 1929 e il cui vero titolo era *Dialettica e Natura*), divenuta strumento nelle mani dei sovietici per imporre l'ortodossia del materialismo dialettico agli studiosi di scienze naturali. Altri interventi hanno preso in esame la diffusione di Engels in Germania, in Italia e in Europa: Hans-Joseph Steinberg dell'Università di Brema con una relazione dal titolo « La formazione dell'ortodossia marxista in Germania ed il problema della recezione del marxismo da parte delle masse »; Volker Hunecke della Technische Universität di Berlino con « Storia sociale e storia delle lotte nell'Italia degli anni 1880 »; Franco Andreucci dell'Università di Pisa con « Diffusione e volgarizzazione del marxismo in Italia »; Angiolina Arru con « Il biennio 1848-1849 nella prima tradizione operaia e nella storiografia ufficiale e le riflessioni dell'ultimo Engels »; Marek Waldenberg dell'Università di Cracovia con « Il Marxismo e il movimento operaio in Polonia »; ecc... Senza continuare in una elencazione di nomi e titoli, ricorderò come gran parte degli autori citati abbiano contribuito alla stesura del 2° volume della *Storia del Marxismo* recentemente apparso per le edizioni Einaudi. Da ultimo conviene sottolineare come l'intervento più stimolante sia stato, proprio a chiusura del convegno, quello del discepolo di Habermas, Oskar Negt, docente nell'Università di Hannover (già noto in Italia per le opere tradotte: *Coscienza operaia nella società tecnologica*, Laterza 1973; e per il più recente *Hegel e Comte* della Soc. Editrice Il Mulino).

Sostenitore di un marxismo aperto, Negt ha esordito col dire, parafrasando Lukács, che nessuna Weltanschauung è innocente e che oggi è più che mai necessario un rinnovamento del marxismo, per farne una microbiologia delle situazioni sociali che tenga conto dei molti cambiamenti intervenuti nel corso del capitalismo maturo: i nuovi meccanismi economici e i conseguenti nuovi rapporti tra le classi, la crescente degradazione dell'ambiente in forza del processo di industrializzazione, il riemergere di una vaga religiosità, la nascita di nuovi strumenti per la liberazione del soggetto (Freud e la psicanalisi), i nuovi bisogni e una diffusa domanda di utopia. Paradossalmente — ha sostenuto Negt — Marx non avrebbe condiviso il complesso edipico

nei termini freudiani, ma certo avrebbe trovato ugualmente una sistemazione razionale per esso, senza tuttavia pretendere di integrarlo nel proprio « sistema ». E' dunque necessario — ha continuato Negt — che il marxismo prenda atto che « nessuno può vivere senza utopia » e che, da marxisti, non bisogna sottrarsi dal cercare una risposta che soddisfi le esigenze di una soggettività nuova emergente dai processi storici in atto.

In conclusione — ha osservato Negt — non è tanto il marxismo, oggi, ad essere in crisi, quanto l'uso che di questo si continua a fare, e, con l'ingaggio freudiano ha concluso col dire che c'è crisi del marxismo da quando un atteggiamento *narcisistico* ha preso il posto di un atteggiamento *edipale*: il che — mi si consenta di sottolineare — è come dire che la crisi non è *del* marxismo, ma *nel* marxismo.

Sergio Magaldi