

spedizione abb. postale gr. IV/70 %
settembre-dicembre 1988

BOLLETTINO DELLA SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA



G. Belgioioso
M. Lipman
W. Röd
F. Botturi
F. Crispini

135 NUOVA SERIE - S.F.I. ROMA

BOLLETTINO DELLA SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA 135



S.F.I.

Corso Magenta, 83/2
20123 MILANO

NUOVA SERIE N. 135

SETTEMBRE-DICEMBRE 1988

BOLLETTINO DELLA SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA



INDICE

XXX Congresso Nazionale di Filosofia	pag. 3
G. Cotroneo - Un congresso e il suo tema	» 5
Verballi	» 12
Assemblea ordinaria dei Soci	» 13
G. BELGIOIOSO - Sulle fonti aristoteliche degli essai	» 14
M. LIPMAN - Pratica filosofica e riforma dell'educazione	» 27
W. RÖD - L'interpretazione dei testi	» 45
E. BOTTURI - Corpo e persona	» 55
F. CRISPINI - Il <i>De rerum natura</i> di Telesio	» 61
Convegni	» 68
Le Sezioni	» 74
Memoria di F. Bartolone	» 77
Recensioni	» 79

RIVISTA QUADRIMESTRALE DELLA SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA - ROMA

S.F.I.

Società Filosofica Italiana

Sede Sociale: Scuola di Perfezionamento in Filosofia
dell'Università, 00185 ROMA - Via Magenta, 5

CONSIGLIO DIRETTIVO

COTRONEO prof. Girolamo, presidente	DI GIOVANNI prof. Piero
GIANNANTONI prof. Gabriele, vicepresidente	MATHIEU prof. Vittorio
RIGOBELLO prof. Armando, vicepresidente	PIERETTI prof. Antonio
VIGONE prof. Luciana, segr.-tesoriere	ROSSI prof. Paolo
AGAZZI prof. Evandro	SALVUCCI prof. Pasquale
BERTI prof. Enrico	SINI prof. Carlo
CASERTANO prof. Giovanni	VERRI prof. Antonio

Bollettino della Società Filosofica Italiana
Amministrazione e Redazione: 20123 MILANO,
Corso Magenta, 83/2 - Tel. (02) 46.33.86
C.C.P. n. 54278205

Direttore	COTRONEO GIROLAMO
Coordinatore editoriale	CATTORETTI MARIO
Redazione	VIGONE LUCIANA
Segreteria	PIGNOCCHI PAOLA
Realizzazione grafica	ROSA BRUNO

Studi, note, informazioni vanno indirizzati alla Redazione:
Corso Magenta, 83/2 20123 - MILANO - Tel. (02) 46.33.86

Direttore Responsabile prof. Enrico Berti
Autorizzazione del Tribunale di Milano n° 395 dell'8 settembre 1984

Tipo-Litografia Angelo Gazzaniga s.a.s. - Via Piero della Francesca, 38 - 20154 MILANO

SOCIETA' FILOSOFICA ITALIANA

XXX CONGRESSO NAZIONALE DI FILOSOFIA

Messina, Aula Magna dell'Università
21-24 Aprile 1989

I FILOSOFI E L'«UGUAGLIANZA»

Relazioni di:

Antonino BRUNO Università di Catania
Vittorio MATHIEU Università di Torino
Nicola MATTEUCCI Università di Bologna
Antonio PIERETTI Università di Perugia
Enrico RAMBALDI Università di Milano
Pasquale SALVUCCI Università di Urbino
Fulvio TESSITORE Università di Napoli
Salvatore VECA Università di Firenze

La filosofia nella scuola secondaria superiore:

Relazioni di: Evandro AGAZZI e Luciana VIGONE

La riforma del corso di Laurea in Filosofia:

Relazioni di: Enrico BERTI e Armando RIGOBELLO

Iscrizione al Congresso

La quota di partecipazione al Congresso, di L. 25.000 per i Soci e di L. 50.000 per i non Soci, comporta il diritto di ricevere gratuitamente il volume degli Atti. Il versamento va effettuato unicamente sul c.c.p. n. 54278205 intestato a Società Filosofica Italiana, corso Magenta 83/2, 20123 Milano, c/o Luciana Vigone. Si può versare, in unica soluzione, la quota S.F.I. 1989 (L. 12.000) e la quota di partecipazione al Congresso (per i Soci, L. 25.000), prima del 15 marzo 1989.

Comunicazioni

Si prevedono tre Sezioni: Teorica, Storica, Pedagogica-Didattica.

Il testo delle comunicazioni, che dovranno essere attinenti al tema del Congresso, non potrà superare le 8 cartelle dattiloscritte di 2000 battute, e dovrà pervenire alla Segreteria della S.F.I., C.so Magenta 83/2, 20123 MILANO, entro il 15 Marzo 1989 insieme con un riassunto di cinque righe. Una commissione 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.

Indicare accanto al titolo il carattere teorico, storico o pedagogico-didattico del tema trattato.

Esonero

E' stato chiesto l'esonero dal servizio per i partecipanti. Si sta operando perchè i tempi del perfezionamento burocratico vengano ristretti al massimo. E' opportuno, verso la fine di marzo, chiedere notizie del decreto al Provveditorato locale o alla Segreteria Nazionale, tel. 02/463386.

RINNOVO QUOTA SOCIALE 1989

Il rinnovo della quota sociale per il 1989, va effettuato entro il 15 marzo a mezzo di c.c.p. n. 54278205 intestato alla Società Filosofica Italiana c/o Luciana Vigone, Corso Magenta 83/2, 20123 Milano, per entrare in possesso della tessera di iscrizione e del Bollettino SFI. E' opportuno ricordare che soltanto chi sarà in regola con la tessera SFI 1988 e 1989 alla data del Congresso di Messina, avrà diritto a partecipare all'Assemblea generale dei Soci che sarà elettiva del nuovo Consiglio Direttivo SFI.

UN CONGRESSO E IL SUO TEMA

Vi sono delle idee che, nate in maniera sommersa e quasi inavvertita nelle pagine dei filosofi, o addirittura in quelle della letteratura utopica, in un certo momento della storia, quando i tempi lo consentono o lo esigono, diventano «ideali», si trasformano in ragione di vita, *pathos* personale, forze storiche, pretendendo - spesso a ragione - di affermarsi in luogo della realtà esistente. Quella di «uguaglianza» è, appunto, una di queste idee diventata «ideale» (anche se, ha detto di recente Michael Walzer, si tratta di un «ideale fatto per essere tradito»). Pur se tracce non labili di essa si trovano nella letteratura classica, in quella medioevale e nella vasta letteratura utopica dell'età rinascimentale e post-rinascimentale, tuttavia soltanto dal Settecento in avanti essa è diventata, come dicevamo, un «ideale», una forza dirompente (non priva di risvolti mitici), il fine ultimo di azioni e movimenti politici; e nel conto del suo successo va messo anche il fatto che si tratta di un'idea di facile presa, di un «problema» - è stato detto - «che si presenta come soluzione».

Se l'idea di uguaglianza è dunque vecchia quanto il mondo - «gli uomini», scriveva Giambattista Vico, «prima amano d'uscir di soggezione e desiderano uguaglianza» - il suo tradursi in «ideale» risulta invece abbastanza recente; si tratta inoltre di un fenomeno che nella cultura europea presenta una particolare caratteristica: se, come si ritiene, la libertà è nata «nelle selve di Germania», o dalle rivolte dei baroni inglesi contro i loro re, l'idea-ideale di uguaglianza è un concetto tipico (anche se non esclusivo) dell'area culturale francese, che gli ha impresso una spinta praticamente decisiva. Non si tratta certo di un caso: in Francia, la cultura filosofica (dalla quale discendono, o sono fino ad ora discese, le idee e la prassi etico-politica) si è orientata fin dall'età cartesiana, quindi già dagli inizi del pensiero moderno, verso «l'esprit de géométrie». L'uguaglianza, che più di qualsiasi altro concetto etico-politico risponde alle leggi della simmetria, presenta una natura (e una genesi) di tipo matematico e geometrico (o comunque «logico»); non a caso le più feroci polemiche contro la sua trasposizione in campo «politico» nacquero per opera e all'interno di quei movimenti culturali - si pensi all'idealismo e, in genere, a tutta la cultura romantica (o, per venire più vicino a noi, alle polemiche contro l'egualitarismo di Benedetto Croce) - che manifestavano scarso interesse verso le scienze empiriche ed esatte, negando ad esse - a torto o ragione - non è qui il caso di discutere - qualsiasi valore «teoretico».

Si tratta quindi, dicevamo, di un'idea tipica dell'area culturale francese, alla quale, dopo le «scelte» cartesiane e pascaliane, essa finiva con l'essere congeniale: non è dunque un caso che, a parere di molti, l'*égalité* sia stata l'*idée maîtresse* della Rivoluzione Francese, l'idea nel cui nome furono allora combattute le prime grandi e consapevoli battaglie della storia dapprima contro i «privilegi» esistenti (e, di conseguenza contro il concetto stesso di privilegio), poi contro il concetto, più vasto, di «dominio». Ha scritto Michael Walzer:

Lo scopo dell'egualitarismo politico è una società libera dal dominio. Questa è l'eterna speranza nominata dalla parola *eguaglianza*: mai più inchini e prostrazioni, mai più adulazioni e servilismi, mai più tremare per la paura, mai più altezza ed eccellenza, mai più servi né padroni. Non è la speranza di abolire le differenze: non dobbiamo essere tutti uguali o avere la stessa quantità delle stesse cose. Gli esseri umani sono uguali (sotto tutti gli aspetti politici e morali importanti) quando nessuno possiede o controlla gli strumenti del dominio.

Proprio l'anno prossimo, nel 1989, in coincidenza con il nostro XXX Congresso Nazionale, ricorre il secondo centenario della Rivoluzione Francese. La tentazione di fare di questo evento, della «filosofia della Rivoluzione Francese» - giusta il titolo del famoso volume di Bernard Groethuysen - l'argomento centrale, il filo conduttore, delle nostre giornate di studio, non poteva non farsi sentire. Tuttavia, la certezza che - a motivo di quel «vincolo degli anniversari», come è stato definito, il quale obbliga a parlare in certe date di certe cose - della Rivoluzione Francese si discuterà in mille modi e mille sedi, non meno autorevoli della nostra, ha suggerito di seguire un'altra strada: di ripensare, cioè, a duecento anni di distanza quella che, come abbiamo detto, molti ritengono - forse più della stessa *liberté*, per le ragioni già indicate - l'*idée maîtresse* della Rivoluzione, sarebbe a dire l'*égalité*. Con una precisazione: proprio perché la Rivoluzione del 1789 non è, né vuole essere, il tema dominante di questo XXX Congresso della Società Filosofica Italiana, l'*uguaglianza* di cui ci occuperemo non coincide con l'*égalité*, ma verrà osservata ed analizzata entro confini filosofici e storici assai più vasti, ammesso che di «confini», in un caso come questo, si possa parlare.

Si tratta di una scelta che, certamente, si presta a più di un dubbio: si può ancora dire qualcosa intorno all'*uguaglianza*, duecento anni dopo che essa ha fatto la sua (prima: altre cose sono venute appresso) prova storica, dopo che il numero degli scritti ad essa dedicati è, di fatto, incalcolabile; si può, dunque, dire qualcosa il cui valore non sia soltanto «archeologico», o, se si preferisce, «storico» in senso stretto? Perché, ad esempio, muovendosi nell'ottica della Rivoluzione Francese, non discutere la meno frequentata delle idee che costituivano la più celebre (ben più celebre di quella hegeliana) delle triadi, sarebbe a dire la *fraternité*?

Sono domande - e tante altre ancora se ne potrebbero porre - certamente legittime: alle quali, però, può venire data una risposta altrettanto legittima e, riteniamo, in larga misura persuasiva. Certo, intorno alla forma, diciamo pure, «arcaica» dell'*uguaglianza*, di quella uguaglianza che - per parafrasare una nota proposi-

zione di Benedetto Croce - «tutti sanno che cosa sia», non si potrebbe dire molto, anche se la richiesta, il «bisogno di uguaglianza» non sembra scomparso, e forse nemmeno diminuito (non molti anni or sono, ad esempio, Norberto Bobbio, che di questi problemi se ne intende, dichiarava - provocando in quell'occasione un'immediata, quanto polemica, reazione da parte di Luigi Firpo - che l'unica definizione possibile del socialismo, da lui preferito, proprio per questa ragione, diceva, al liberalismo, gli sembrava semplicemente questa: «Più eguaglianza»).

Valida o no, giusta o no, questa definizione, essa dimostra comunque, vista anche l'autorità della fonte da cui proviene, che quel «bisogno» non è scomparso: forse, ha soltanto mutato forma, razionalizzandosi, come vedremo; per cui vale la pena parlarne ancora.

Dicevamo, dunque, che la forma «arcaica» dell'*uguaglianza*, quell'ideale dagli incerti confini, quel «dover essere sempre oggettività», non può avere oggi la stessa pregnanza di una volta: ma se la «fine delle ideologie», il «tramonto dei miti», l'affermarsi del «razionalismo critico», la «nuova epistemologia», e soprattutto la presenza nella cultura contemporanea della «filosofia analitica» (che trova larghe applicazioni presso i «politologi») di matrice anglo-americana; se tutto ciò, dunque, ha provocato (assieme ovviamente a precise e particolari situazioni storiche, in seguito a certi eventi) la fine della visione (o della concezione) ideologico-mitica dell'*uguaglianza*, dall'altro ha però favorito (o provocato) un riesame approfondito - sotto la spinta «filosofica» dell'ala liberalizzata del neopositivismo, e comunque della filosofia analitica (le cui analisi, alla resa dei conti, sono meno inconcludenti di quanto non sembri) - dell'immagine che dell'*uguaglianza* la cultura occidentale si era fatta nel corso degli ultimi due secoli, inserendola in un sistema concettuale coerente, in un sistema di leggi empiriche, che mostrino le connessioni di essa con altri concetti con i quali ha stretti e significativi rapporti (anche se, come è stato detto, «se la giustizia e l'eguaglianza possono risultare costrutti filosofici, lo stesso non vale per una società giusta o egualitaria»).

Tra questi concetti, diciamo così, «complementari» non vi è soltanto quello di «libertà» (o potere, o giustizia, controllo, dipendenza, dominio ecc.), ma vi è anche - il che spiega il precedente accenno ad esso - quello di «fraternità». Uno dei maggiori - per molti addirittura il maggiore - filosofi della politica contemporanei (la cui opera si allarga dal campo della politica in senso rigoroso a quello dell'etica), lo statunitense John Rawls ha formulato, come è noto, due «principi di giustizia», il secondo dei quali, nella sua redazione definitiva, viene così enunciato:

Le ineguaglianze economiche e sociali devono essere: a) per il più grande beneficio dei meno avvantaggiati, compatibilmente con il principio di giusto risparmio, e b) collegate a cariche e posizioni aperte a tutti in condizioni di equa eguaglianza di opportunità.

A dire dell'ormai celebre autore di *Una teoria della giustizia*, il «principio di differenza», come egli lo chiama, il principio, cioè, secondo cui, appunto,

anche se la distribuzione della ricchezza e del reddito non deve necessariamente esser eguale, essa deve però essere vantaggiosa per ciascuno, e nello stesso tempo, posizione di autorità e cariche di comando devono essere aperte a tutti;

a dire di Rawls, dunque, uno dei pregi di questo principio sarebbe quello che esso consente «di fornire un'interpretazione del principio di fraternità», di un'idea, cioè, che solitamente

si pensa come un concetto meno specificamente politico degli altri, poichè non definisce di per sé alcuno dei diritti democratici, ma include piuttosto certi atteggiamenti mentali e certe linee di condotta senza le quali perderemmo di vista i valori espressi da questi diritti.

Ora, prosegue Rawls, anche se la «fraternità» implica tutto ciò, allo stesso modo in cui implica «il senso della fratellanza civica e della solidarietà sociale», il suo «significato naturale» corrisponde al «principio di differenza», sarebbe, pertanto, a dire, «all'idea di non desiderare maggiori vantaggi, a meno che ciò non vada a beneficio di quelli che stanno meno bene». Il che reintroduce «l'ideale della fraternità» nello spazio dei principi politici, dal momento che, includendo «il requisito del principio di differenza», le «istituzioni» e le «scelte» politiche che consideriamo «giuste» sembrano soddisfare le esigenze di quell'«ideale», almeno - conclude Rawls - «nel senso che le ineguaglianze da esse consentite contribuiscono al benessere dei meno favoriti».

Abbiamo riportato, in maniera forse approssimativa (ma gli argomenti trattati analiticamente non si prestano a venire riassunti), questo particolare discorso di Rawls per indicare uno dei modi - forse il principale - in cui oggi viene affrontato il tema dell'uguaglianza; che non è più la ricerca di quelle «uguaglianza semplice», di cui pochi anni or sono, precisamente nel 1982, il già ricordato Michael Walzer ha dimostrato l'impossibilità (all'interno di un sistema pluralistico, in economia di mercato, anche se «controllata») con il seguente argomento:

Immaginiamo una società in cui tutto sia in vendita e tutti i cittadini abbiano le stesse quantità di denaro (lo chiamerò «regime di uguaglianza semplice»). Attraverso il processo di conversione, l'uguaglianza si moltiplica fino a coprire tutta la gamma dei beni sociali. Ma il regime di uguaglianza semplice non durerà a lungo, perchè, l'ulteriore sviluppo della conversione, il libero scambio sul mercato, porterà certamente con sé delle disuguaglianze. Se volessimo far durare l'uguaglianza semplice avremmo bisogno di una «legge monetaria» come le leggi agrarie dell'antichità o quelle sabbatiche degli ebrei, che assicurano un ritorno periodico alle condizioni originarie. Solo uno stato centralizzato ed interventista sarebbe abbastanza forte da imporre questo ritorno; e non è nemmeno sicuro che i suoi funzionari sarebbero veramente in grado di imporlo, o disposti a farlo, se il bene dominante fosse il denaro.

Questa lunga citazione, che si incontra nel volume *Sfere di giustizia*, apparso in Italia nel 1987 (che voleva essere, per così dire, il contraltare di *Anarchia, Stato e Utopia* di Robert Nozick, per il quale «non si può semplicemente assumere che l'uguaglianza debba essere incorporata in una teoria della giustizia», anche a

motivo della «grande difficoltà di scoprire argomenti in favore dell'eguaglianza come valore indipendente»); quella lunga citazione, dunque, rientra in un ampio discorso dedicato da Walzer all'«uguaglianza complessa», a un regime, cioè, che si presenta come «l'opposto della tirannide, poichè istituisce un insieme di relazioni che rende impossibile il dominio», e che,

in termini formali (...) significa che la posizione di un cittadino in una sfera, o rispetto a un bene sociale, non può essere danneggiata dalla sua posizione in un'altra sfera, o rispetto ad un altro bene sociale. Così il cittadino X può essere preferito al cittadino Y per una carica politica, e così X e Y saranno disuguali nella sfera della politica. Ma non saranno disuguali in genere finchè la carica non procurerà a X dei vantaggi su Y in altre sfere.

Siamo di fronte a un discorso (mutato da Walzer, come egli stesso dichiara, da una *pensée* di Pascal sulla tirannia e da un passo dai *Manoscritti economico-filosofici* di Karl Marx) che ci indica quanto il concetto di uguaglianza sia mutato, non soltanto rispetto al modo in cui Rousseau e lo stesso Marx lo hanno consegnato alla loro posterità intellettuale, ma anche rispetto ai termini in cui la descriveva il pensiero liberale, un De Ruggiero, ad esempio, o un Croce, il quale nelle pagine della *Storia d'Europa nel secolo decimonono* sosteneva che, mentre per i «democratici» gli individui «erano centri di forze pari a cui bisognava assegnare un campo pari o un'«uguaglianza, come dicevamo, di fatto», per i «liberali» dell'Ottocento gli individui «erano persone, la loro uguaglianza quella solo della loro umanità, e perciò ideale o di diritto, libertà di movimento e di gara».

Su questo principio - nel suo fondamento non mai abbandonato: da Rawls in avanti il «principio di equa opportunità» appare in quasi tutti i testi di filosofia politica o di etica sociale dei nostri giorni - il pensiero contemporaneo ha costruito una nuova dottrina dell'uguaglianza. Felix E. Oppenheim, ad esempio, si è occupato, redigendone la voce per il *Dizionario di politica*, curato da Bobbio e Matteucci, dell'uguaglianza «quale proprietà delle regole di distribuzione», proponendo di «chiamare egualitaria una regola di distribuzione se essa livella, o almeno riduce, le differenze tra le quantità dei beni»; ne viene, ha proseguito, che

regole egualitarie di redistribuzione possono anche essere chiamate *regole di livellamento*. Inversamente, una regola di redistribuzione che lascia intatte le disuguaglianze precedenti di benefici o di oneri, o addirittura aumenta queste differenze, è *inegualitaria*.

Da parte sua, John Rawls, a integrazione del «principio di differenza» di cui abbiamo già detto, ha proposto un «principio di riparazione», sarebbe a dire

il principio per cui le ineguaglianze immeritate richiedono una riparazione, e poichè le disuguaglianze di nascita e di doti naturali sono immeritate, richiedono di essere compensate in qualche modo. Perciò il principio afferma che se si vogliono trattare egualmente tutte le persone, e se si vuole assicurare a tutti un'effettiva uguaglianza di opportunità, la società deve prestare maggiore attenzione a coloro che sono nati con meno doti o in posizioni sociali meno favorevoli. L'idea è quella di riparare torti dovuti al caso, in direzione dell'uguaglianza.

Alle precedenti considerazioni si può aggiungere la tesi di Bruce A. Ackerman, un giurista statunitense, il quale, in un volume apparso in Italia nel 1984, *La giustizia*

sociale nello stato liberale, dichiarava di voler risolvere quella «ambivalenza centrale che ha grandemente indebolito l'analisi liberale del potere», cioè «il ruolo dell'uguaglianza in una società giusta». Infatti, ha proseguito Ackerman, mentre «da un lato certe forme di uguaglianza di trattamento - diciamo l'uguaglianza formale nell'amministrazione della giustizia - sono state centrali per la tradizione liberale»,

dall'altro c'è stato il ricorrente timore di un mondo da incubo, dove tutte le differenze tra gli uomini fossero distrutte nel nome di un'uguaglianza che livellasse tutti al minimo comun denominatore.

Lo scopo di Ackerman era pertanto quello di trovare della «regole», dei «principi» (il «principio di razionalità», il «principio di neutralità» e il «principio di coerenza», come li ha chiamati) capaci di regolare (sul presupposto che «la comunità politica liberale è idealmente una comunità linguistica», come ha detto Matteucci) un «discorso», un «dialogo», il quale inizia «con l'affermazione del diritto a parti uguali» concesso a tutti i membri della comunità, mentre «le mosse convenzionali successive definiranno una concezione liberale dell'uguaglianza compatibile con un ordine sociale riccamente diversificato per talenti, ideali personali, e forme di collettività»; un ordine che Ackerman definiva «uguaglianza non dominata».

Come si evince da questi rapidi cenni, l'ideale della filosofia politica contemporanea sembra essere la ricerca di quella che possiamo chiamare una «disuguaglianza non ingiusta», di una «società bene-ordinata», per dirla ancora con Rawls, fondata su «concezioni di giustizia che si possono riconoscere come egualitarie anche se permettono certe disparità significative», dove «ciascuna persona deve trarre beneficio dalle ineguaglianze ammesse nella struttura fondamentale». Naturalmente se oggi tutto ciò potrebbe anche, in larga misura, venire assunto, al tempo stesso occorre un attento esame dei risultati, del contesto entro cui oggi questo discorso si articola: un contesto dove il problema di fondo - ne vedremo tra poco il limite - appare quello della «allocazione delle risorse», in quanto dal momento che viviamo in un mondo dove le risorse sono (relativamente) scarse, la lotta per il loro possesso è praticamente inevitabile. Di conseguenza, occorre possedere «una perfetta tecnologia della giustizia», per citare ancora Ackerman, se vogliamo una «società ordinata», o «bene-ordinata», e non quella hobbesiana (o quella, fondata sul «primo momento dell'etica», il momento, cioè, «del male radicale e del manicheismo», individuata da Jean-Paul Sartre, mentre analizzava, ponendolo a fondamento della «nostra» storia, il concetto di «rareté»).

Tutto ciò inoltre, ha delle implicazioni di natura psicologica: Rawls ha ricordato - riferendosi a Helmut Schoeck e al suo importante, per quanto discutibile, libro *L'invidia e la società*, apparso in Italia nel 1974 - che «numerosi autori conservatori hanno sostenuto che la tendenza all'eguaglianza dei movimenti sociali dell'epoca moderna è un'espressione d'invidia», in modo da potere così «screditare

questa tendenza, attribuendola a impulsi collettivi dannosi». Argomento che Rawls rigetta, osservando, in coerenza con i suoi «principi di giustizia» che

prima di poter seriamente prendere in considerazione questa tesi, bisogna in primo luogo provare che la forma di eguaglianza a cui si obietta è realmente ingiusta e, alla fine, destinata a peggiorare la situazione di ognuno, compresi i meno avvantaggiati.

Naturalmente queste affermazioni - dalle quali, come del resto da tutto il discorso, appare con chiarezza che per Rawls (e praticamente per tutto il pensiero contemporaneo) esistono soltanto «forme» di uguaglianza, non già l'uguaglianza «in sé e per sé» - non impedivano al filosofo americano di ritenere, senza peraltro assumere l'invidia in senso forte, che «possono esistere forme di eguaglianza che hanno origine nell'invidia. L'egualitarismo rigoroso, la dottrina che insiste sull'eguale distribuzione di tutti i beni principali, deriva probabilmente da questa propensione». A tutto questo, e a seguito di questo, - per rimanere sempre nell'ambito dei risvolti psicologici del problema - possiamo ancora aggiungere che Robert Nozick ha ritenuto «plausibile collegare l'uguaglianza con la stima di sé», nel senso che «può offendere la stima di sé di qualcuno e farlo sentire da meno, il fatto di sapere che qualcun altro ha ottenuto risultati migliori o è salito più in alto», facendo così scattare, per così dire, la «rivalsa» egualitaristica. Da qui lo scetticismo dell'autore delle *Spiegazioni filosofiche*

sulle possibilità di eguagliare il rispetto di sé e di ridurre l'invidia eguagliando le posizioni lungo una particolare dimensione su cui il rispetto di sé principalmente si basa (o capita che si basi). Si pensi - conclude Nozick - alla varietà di attributi che uno può invidiare a un altro, e si capiranno le enormi opportunità di stima di sé differenziali.

Se tutto ciò porta il problema dell'uguaglianza nell'ambito non più politico, ma, appunto psicologico (tuttavia le diverse soluzioni o spiegazioni or ora ascoltate, rivelano chiaramente la visione politica di Rawls e di Nozick in merito al nostro problema) i precedenti argomenti, l'insistenza sul tema della «allocazione delle risorse» (si pensi, per rimanere in Italia a quante pagine esso percorre, in maniera più o meno esplicita, del volume di Salvatore Veca, *Una filosofia pubblica*, del 1986), sembrano invece ridurre tutti i «problemi di giustizia», e quindi il «problema dell'uguaglianza» entro un ambito quasi esclusivamente (poiché in genere si parla di «beni sociali» il discorso si presta a più interpretazioni) economicistico (anche se escludendo - la critica di Rawls basta per tutto - ogni forma di utilitarismo).

Ma non è di questo che qui dobbiamo parlare. Questi ultimi accenni, infatti, come del resto tutto quanto abbiamo cercato di dire finora, volevano soltanto indicare che sull'egualitarismo, di là di ogni apparenza, la discussione è ancora aperta, e soprattutto che vi sono ampi spazi per proseguirla. Questo vuol dire che proporre - innalzandolo a tema di un Congresso Nazionale di Filosofia - il problema «filosofico» dell'uguaglianza, non significa proporre alcunché di «inattuale» (anche se spesso escludendo - la critica di Rawls o quella dell'economista Amartya Sen, assai interessato ai problemi dell'uguaglianza, come rivelano praticamente tutti i suoi scritti, in quest'ultimo periodo conosciuti e discussi anche in Italia bastano per tutto - pur escludendo, dicevamo, ogni forma di utilitarismo).

Girolamo Cotroneo

VERBALI

**LUCCA, Consiglio Direttivo,
20 maggio 1988 (dal Verbale)**

Il Presidente esordisce dando notizia della riunione tenuta con i Presidenti di sezione, o loro rappresentanti, presenti a Lucca in occasione del convegno kantiano. Scusate le sezioni di Macerata e del Friuli-Venezia Giulia. Presenti le sezioni di Ancona, Bari, Calabria, Lecce, Livorno, Lucca, Mantova, Messina, Milano, Matera, Napoli, Perugia, Piacenza, Palermo, Romana, Veneta (con Treviso), Trieste, Sassari, Urbino. E' stato consegnato un tabulato contenente tutti i dati relativi ai soci dall'anno 1984, con preghiera di operare un controllo: l'anno 1988 «fa testo», in base alle norme statutarie, per le elezioni del 1989. E' stato illustrato il Regolamento elettorale, che prevede la segnalazione da parte delle sezioni, o di gruppi di almeno venti soci, di candidature - non più di cinque -

in vista dell'Assemblea elettiva prossima. La relazione morale e quella finanziaria vengono approvate all'unanimità.

La segreteria conferma i dati riportati dal Presidente nella relazione morale sull'effettiva consistenza dei soci. Si fa portavoce delle molteplici richieste di incontri specifici per i docenti della secondaria e del rammarico suo per questa «occasione perduta». Dichiarata di essere a Lucca unicamente per la riunione del C.D. e non per il Convegno, intendendo esprimere anche in questo modo il suo dissenso e come Segretaria nazionale e come Presidente della commissione didattica.

Il prossimo Congresso Nazionale: le prime operazioni organizzative e di richieste di finanziamento sono in corso. Una seduta plenaria verrà dedicata alla secondaria.

La Segreteria

REGOLAMENTO ELETTORALE

Le candidature per l'elezione a membro del C.D. devono essere presentate per iscritto, con lettera raccomandata inviata alla Segreteria della S.F.I. almeno 60 giorni prima della data dell'assemblea (fa fede la data del timbro postale di invio). Tali candidature - in numero non superiore a cinque - possono essere avanzate o da una sezione, in base a delibera del rispettivo C.D. documentata da un estratto di verbale, o da un numero di almeno venti soci che non abbiano sottoscritto altre candidature, le cui firme e numero di tessera sociale debbono figurare in calce alla proposta di candidatura. Il C.D. nazionale può proporre candidati propri. Tenuto conto che i membri elettivi del C.D. sono complessivamente undici, le schede per le relative elezioni non potranno contenere più di quattro nomi tra quelli dei candidati proposti.

SOCIETA' FILOSOFICA ITALIANA

ASSEMBLEA ORDINARIA DEI SOCI

CONVOCAZIONE

L'Assemblea ordinaria della S.F.I. è convocata per le ore 15 di domenica 23 Aprile 1989 nell'Aula Magna dell'Università di Messina, con il seguente

ORDINE DEL GIORNO

1. Approvazione della relazione morale e finanziaria al 31.12.1988, presentata dal Consiglio Direttivo.
2. Determinazione del programma di attività della Società per il triennio 1989/1992.
3. Elezione del nuovo Consiglio Direttivo e nomina dei revisori dei conti.
4. Varie ed eventuali.

Milano, 9 Novembre 1988

Il Presidente
Prof. G. Cotroneo

ELEZIONE DEL CONSIGLIO DIRETTIVO

Art. 10 «L'assemblea è costituita dai soci che siano in regola con gli obblighi sociali. Non hanno diritto di voto i soci che risultino iscritti per la prima volta nel medesimo anno per il quale l'assemblea è convocata».

N.B. I soci elettori rechino con sé le tessere 1988 e 1989.

Art. 15 «... I soci potranno farsi rappresentare da altri soci mediante delega individualmente sottoscritta; il socio non potrà comunque rappresentare per delega più di TRE soci».

SULLE FONTI ARISTOTELICHE DEGLI ESSAIS¹

GIULIA BELGIOIOSO
Cattedra di Storia della Filosofia
Università di Lecce

«Descartes era nato per scoprire gli errori dell'antichità, ma per sostituirvi i propri». E' il lapidario giudizio di Voltaire ad un secolo quasi dalla pubblicazione degli *Essais* e in un'opera in cui si propone di convertire una nazione di cartesiani al newtonianesimo².

In realtà l'interesse a scrivere un corso di filosofia sostitutivo di quello aristotelico-scolastico in uso nelle scuole corrisponde ad un'esigenza realmente avvertita da Descartes che risale almeno alla fine degli anni venti, ossia agli anni in cui si può collocare la scrittura delle *Regulae*³. E' un progetto che il filosofo ammetterà esplicitamente nel 1647, quando non escluderà di poter dare «aux hommes un corps de Philosophie tout entier» e che prende corpo e via via matura insieme alla consapevolezza di essere in possesso degli strumenti metodologici adeguati a costruire l'impresa di una *mathesis universalis*. L'efficacia di tali strumenti, ben inteso, è stata già verificata su di un terreno che Descartes poi indicherà sempre come quello deputato ad impratichirsi nel metodo, o nei principi della nuova logica, ossia sul terreno dei calcoli e delle operazioni della matematica: le regole e le questioni matematiche sono, infatti, facili e semplici⁴. Non è casuale, infatti, che sia la risoluzione di problemi che erano stati degli antichi (quello di Pappo ad esempio), e continuavano ad essere dei moderni, insieme alla riflessione e all'elaborazione di precise regole del metodo (ciò per cui egli, nel fondo, rimane un originale anche tra i matematici del suo tempo⁵) ciò che lo induce a credere, e poi a voler verificare, che il metodo trovato sia efficace anche in altri ambiti del sapere, primo tra tutti quello filosofico e, più precisamente quello definito dalla fisica e dalla logica aristotelica, anch'essi sapere antico, ma tuttora sapere dei moderni, se, è sempre Voltaire che scrive, la gioventù da duemila anni continuava ad esserne ancora «imbevuta»⁶.

Aveva scritto Descartes nel 1647: i filosofi possono essere distinti tra coloro che hanno seguito ciecamente Aristotele, e che spesso hanno corrotto il senso dei suoi scritti, attribuendogli opinioni che egli non riconoscerebbe come sue, se ritornasse in questo mondo; e coloro che non l'hanno seguito. Tra questi

certamente vi sono molti dei migliori ingegni che, essendo stati comunque in gioventù «imbevuti» di filosofia aristotelica, l'unica che si insegna nelle scuole, hanno assunto atteggiamenti talmente preconcentrati da non riuscire a raggiungere la conoscenza dei veri principi⁷.

Rispetto agli antichi, ma anche rispetto ai suoi contemporanei (aristotelici e antiaristotelici pieni di pregiudizi) e persino rispetto ai posteri (i «nipoti» come li chiama), Descartes giudica se stesso diverso e più capace, mentre è pienamente consapevole di avere ottenuto risultati sicuramente non alla portata di tutti e di avere individuato dei principi che, nelle mani di uomini intelligentissimi, porteranno alla scoperta delle verità che ancora rimangono da scoprire:

Potranno passare molti secoli - scrive nel 1647 - prima che si siano dedotti da questi principi tutte le verità che se ne possono dedurre, perchè la maggior parte di quelle che restano a trovare dipendono da alcune esperienze particolari, che non si troveranno mai per caso, ma debbono essere cercate con cura e spesa da uomini intelligentissimi⁸.

Il *Discorso*, la *Diottrica*, le *Meteore* e la *Geometria* sono gli scritti nei quali Descartes indica ai suoi contemporanei la strada da seguire: un confronto con l'aristotelismo (i primi tre) e la dimostrazione dei risultati raggiunti con il «metodo» (il quarto). Non solo. La *Geometria*, rispetto agli altri *Essais* e al *Discorso*, è anche dimostrazione della superiorità dell'autore rispetto ai matematici suoi contemporanei che nell'opera, piena di allusioni, trabocchetti, ammiccamenti, Descartes mostra apertamente di voler mettere alla prova.

Ma la superiorità è anche quella raggiunta con i risultati ottenuti in logica e nel metodo ed è percepibile attraverso un confronto diretto con Aristotele, che è quello che Descartes di fatto istituisce non solo nelle *Regulae* ma anche nel *Discorso*, nella *Diottrica* e nelle *Meteore*.

Non uguale è l'atteggiamento nei confronti degli aristotelici che Descartes tiene sempre nettamente distinti da Aristotele: esemplare il caso del «movimento» che corrisponde a quello del «movimento locale» della fisica aristotelica, ma non a quello del quale dibatte la scolastica, interrogandosi in futuri ed interminabili dispute sulla natura del movimento (è sostanza o proprietà?)⁹. La stessa concezione statica dell'universo e l'idea che il mondo corporeo consiste nell'estensione in altezza, larghezza e profondità è del resto di chiara matrice aristotelica.

Del *Discorso* Descartes parlerà in numerose occasioni e sempre per precisare che: a) non ha inteso «insegnare» un metodo, ma preparare alla lettura della *Diottrica* e delle *Meteore*; b) non si può cercare negli *Essais* una verifica meccanica del metodo: l'ordine della ricerca è infatti differente da quello della descrizione della ricerca (unica eccezione è costituita dal fenomeno dell'arcobaleno). Sono riflessioni del 1638¹⁰; nel 1637¹¹ aveva precisato che nei tre saggi,

Per g.c. dell'Istituto della Enciclopedia Italiana, che cura la stampa degli Atti del Convegno Internazionale su Descartes tenutosi a Lecce il 21-24 ottobre 1987 (cfr. Bollettino S.F.I. n. 132).

la *Diottrica* era di argomento filosofico e matematico (anche per Aristotele la «diottrica» occupava una zona di confine tra fisica e matematica), la *Meteore* di argomento filosofico e la *Geometria* solo matematico; nel 1647 preciserà:

Con la *Diottrica*, io volli far vedere che si poteva progredire assai nella filosofia, per giungere per suo mezzo alla conoscenza delle arti che sono utili alla vita (...). Con le *Meteore* desiderai che si conoscesse la differenza che passa tra la filosofia che io coltivo e quella che s'insegna nelle scuole, ove si suole trattare della stessa materia. Infine, con la *Geometria*, io volli dimostrare che avevo trovato molte cose che sono state per lo innanzi ignorate, e così dare occasione di credere che se ne possano scoprire molte altre allo scopo d'incitare con questo mezzo tutti gli uomini alla ricerca della verità¹².

Gli *Essais* sono dunque divisi dallo stesso Descartes in due gruppi; del primo fanno parte *Diottrica* e *Meteore*, del secondo la *Geometria*; i primi due fanno uso di ipotesi semplici, di supposizioni: nella *Diottrica* le ipotesi assumono la forma dei paragoni del cieco, del tino e della palla¹³; nelle *Meteore* l'ipotesi concerne i corpi composti di particelle diverse per figura e grandezza. *Diottrica* e *Meteore*, inoltre, sono le opere dove più diretto, per ammissione dello stesso autore, è il confronto con la tesi dell'aristotelismo.

Aveva scritto Aristotele che ottica ed armonica studiano gli oggetti non in quanto visione e suono, ma in quanto linee e numeri, precisando che linee e numeri appartengono all'universo del linguaggio simbolico e svolgono il ruolo di esempi o paragoni per spiegare il reale. Proprio per questo, conseguentemente, il geometra non cade in errore quando traccia una linea sulla sabbia e afferma che è lunga un piede¹⁴. Dunque, sostenere che una linea è lunga un piede, o è retta, o è priva di larghezza, mentre la linea tracciata non è tale, è ricorrere a degli esempi; tuttavia la 'deduzione', aveva ancora precisato Aristotele, tratta queste linee come se fossero linee reali¹⁵.

La verità della ipotesi è da ricercare solo nelle esperienze che se ne possono dedurre: per Descartes, così come per Aristotele, la dimostrazione, e soprattutto la verifica *a posteriori*, è da identificare con quelle di cui fanno uso i geometri.

Afferma Descartes:

Il primo che ha sostenuto che la Luna riceve la luce dal Sole ha addotto come unica prova di questa supposizione che essa consente una facile spiegazione delle fasi lunari¹⁶.

Le supposizioni, così come i cerchi immaginari degli astronomi, possono dunque essere false, le conseguenze sono verissime e certissime, aveva scritto nel *Discorso*¹⁷.

Allo stesso modo, per Aristotele le ipotesi sono quelle del geometra sull'esistenza reale dei punti e delle linee e, insieme agli assiomi e alle definizioni,

costituiscono le premesse vere, primarie, indimostrabili e immediate della dimostrazione dei *Secondi Analitici*, ossia della dimostrazione che produce *episteme*. Tali premesse, che sono dunque le premesse del sillogismo scientifico, sono immediate e intuitive, giacché l'intuizione è più vera della stessa scienza e ne costituisce il principio¹⁸.

E Descartes: i principi o prime cause di tutto ciò che può essere nel mondo risiedono in «certi germi di verità che riposano naturalmente nelle nostre anime»¹⁹. In tal senso, la dimostrazione consente alle ultime cose (gli effetti) di essere dimostrate dalle prime (le cause) e reciprocamente alle cause di essere dimostrate dagli effetti. Tuttavia non sono le cause che trovano la «propria prova» negli effetti, ma questi ultimi che vengono «spiegati» (non dimostrati) dalle cause²⁰. La precisazione di Descartes: non si tratta in questo caso, comunque, della «dimostrazione circolare», non implica solo un implicito rinvio ai *Secondi Analitici*, dove vi è la definizione della «dimostrazione circolare» come quella che non consente di dire niente di più «se non che un determinato oggetto è, se esso è»²¹, ma anche che il modello della *Diottrica* e delle *Meteore* è quello della *demonstratio potissima* e il metodo quello analitico del *regressus*²².

I quattro principi del metodo, come è stato già dimostrato, corrispondono alle *Regulae*²³, ma anche ai principi della filosofia aristotelica²⁴: il primo principio (evidenza) corrisponde infatti alle regole seconda e terza (intuito matematico), ma anche ai *Secondi Analitici* (intuito) e all'*Etica Nicomachea* (esperienza)²⁵; il secondo (scomposizione di un problema complesso nelle sue componenti), alle regole settima, tredicesima, quattordicesima (determinazione delle incognite nelle equazioni), ma anche alle *Categorie* (determinazione degli elementi semplici del discorso dell'essere²⁶); il terzo (determinazione dell'ordine attraverso la riduzione del complesso al semplice per poi passare dal semplice al complesso) alle regole quinta, ottava, tredicesima, quattordicesima (procedimento analitico per risolvere le equazioni e determinare le radici) ma anche ai *Primi Analitici* (*resolutio* e *compositio*, cioè analisi e sintesi²⁷); il quarto (enumerazione) corrisponde alle regole settima, undicesima e tredicesima (enumerazione, intuizione, analisi), ma anche ai *Primi* e *Secondi Analitici* (esperienza, induzione, analisi).

Può essere utile ricordare che i testi di cui i giovani di La Flèche erano «imbevuti» erano *Primi* e *Secondi Analitici*, *Etica a Nicomaco*, *Fisica* (non per intero). A queste opere, quale indispensabile integrazione, si aggiungevano i *Commentari* dei Coimbricesi²⁸.

Può anche essere utile non dimenticare che i Gesuiti di La Flèche sono per Descartes ottimi maestri, così come eccellente è il corso di filosofia aristotelica che viene impartito e l'istruzione che vi si riceve. In ogni caso, per lui, l'istruzione dei Gesuiti supera di gran lunga quelle di una qualsiasi scuola olandese,

come scrive in una lettera del settembre 1638²⁹.

Si capisce perchè Descartes non sia dalla parte dei *Novatores* che vorrebbero abbattere l'aristotelismo³⁰: per lui più semplicemente questo sapere va solo riformato ed epurato di tutte le successive, inutili e vane sedimentazioni della scolastica³¹. Ed è ciò che Descartes ha già fatto con la geometria degli antichi che ha liberato dalle eccessive e sovrabbondanti costruzioni immaginarie.

Ostile alla scolastica, Descartes, ma certamente in vivace conflitto con gli «inquietai», «sospetti»³², spesso, nonostante sembri una contraddizione in termini, «arretrati novatores».

Gli echi aristotelici che si percepiscono sullo sfondo delle teorizzazioni di Descartes sono, dunque, naturali, considerata l'istruzione ricevuta, e sono in qualche modo ineluttabili considerato il progetto che sottende il suo impegno, dalle *Regulae* ai *Principia*, ossia dal '28 al '44, di scrivere un testo da proporre in sostituzione a quelli della filosofia aristotelica in uso nelle scuole. Tale progetto avrebbe avuto successo, Descartes ne era consapevole, solo se un confronto diretto e sistematico avesse potuto evidenziare quale delle due filosofie poteva vincere tale confronto³³.

Non nasce, perciò, in contrapposizione all'aristotelismo il sogno, che Descartes condivide con molti dei suoi contemporanei, di realizzare l'unità della scienza o, almeno, l'unità del metodo.

Per Aristotele, l'unità è nel principio e nell'oggetto della scienza, ossia nella sostanza; per Descartes, l'unità è quella del soggetto che conosce. Per entrambi è fondamentale l'unità del metodo. Ed è Aristotele, che pure ritiene vi siano principi diversi per le diverse discipline («se (...) un metodo unico e comune (...) non c'è, il compito si fa arduo, perchè bisognerà determinare, per ogni caso, la via da seguire»³⁴, che ammette un'eccezione per le scienze matematiche, ossia per l'ottica, la meccanica, la geometria, l'armonica e l'aritmetica³⁵. Si tratta delle scienze certe, ossia delle scienze fondate sulla dimostrazione o premessa dimostrativa³⁶, quelle che realizzano il sillogismo perfetto, dove la necessità della deduzione è nelle premesse³⁷. E, ancora una volta, funzione paradigmatica è assegnata al metodo dei geometri per i quali è del tutto indifferente che gli assiomi siano o non siano veri. Sono i fisici, infatti, precisa Aristotele, che si pongono il problema della verità degli assiomi, ma perchè «sono i soli ad essere convinti di svolgere la loro osservazione su tutta intera la natura e sull'essere»³⁸.

La dimostrazione di Descartes ha requisiti analoghi; e quando deve essere provata dall'esperienza, si intende che lo sia dalle lunghe, ordinate catene di ragionamenti delle quali fanno uso i geometri. Gli *Essais* sono, in tal senso, una esemplificazione e mostrano l'integrazione realizzata di deduzione ed esperienza.

Ora, una tale deduzione e l'enumerazione/induzione della quarta regola, necessario ausilio della memoria, costituiscono le tappe fondamentali del processo conoscitivo. Categorie e generi della logica aristotelica dovrebbero essere sostituiti dall'intuizione/intuito, dalla deduzione/analisi dall'enumerazione/sintesi e il sillogismo dovrebbe esserlo dall'utilizzazione delle lunghe catene dei geometri.

Il vero problema, per Aristotele e per Descartes, è costituito dalla veracità delle premesse, che per entrambi è il vero limite della scienza, così come l'intuito è l'unico possibile strumento di conoscenza di tali premesse³⁹.

Aristotele, per il resto, ammetteva una possibile lettura matematica della fisica: per lui, infatti, poichè la natura era costituita di enti che «non sono privi di materia, nè sono solo enti materiali»⁴⁰, non era certo se il fisico dovesse avere come suo proprio oggetto d'indagine la «forma» o la «materia», o meglio, la materia o la «nozione» («Chi (...) è il fisico? Forse chi parla di materia e ignora la nozione ovvero chi parla solo della nozione? Non è piuttosto chi tien conto di entrambe?») Nè era estranea al filosofo greco l'idea di una utilizzazione più ampia della matematica al di fuori di un uso più propriamente tecnico⁴¹.

Descartes scrive gli *Essais* proprio per dimostrare quali benefici si ricavano estendendo il metodo della matematica agli altri ambiti del sapere. Le ipotesi paragoni della *Diottrica*, infatti, sono la applicazione del quarto principio del metodo, quello delle enumerazioni o serie, perchè come ha sostenuto Marion, consentono di disporre con ordine gli elementi semplici del fenomeno complesso e di dedurre le proprietà non osservabili del fenomeno⁴², per il quale la verifica è da cercare esclusivamente nella coesione della serie, come avviene nelle equazioni.

Anche quando affronta il tema dei «sensi in generale», Descartes si ricollega a quello aristotelico del «sensorio comune» al quale assegna persino una sede ben precisa, ossia la ghiandola pineale⁴³. Esso che, per Aristotele, era diverso dai cinque sensi e poteva solo coordinare le sensazioni ricevute da vari organi di senso⁴⁴ diventa per Descartes il luogo dove convergono le impressioni ricevute dai sensi esterni; ma con una autonoma capacità di creare immagini⁴⁵.

Se dall'opera sono assenti concetti quali le forme sostanziali, la materia prima, le specie intenzionali dell'aristotelismo, ciò verrà anche se tardivamente, giustificato da Descartes con la constatazione che si tratta di ipotesi che, lungi dal fornire spiegazioni «verificabili» dei fenomeni invisibili hanno esse stesse bisogno di altre ipotesi che le spieghino a loro volta⁴⁶. Nel 1647 aggiungerà, a conferma, che per provare la «falsità» dei principi di Aristotele è sufficiente osservare che essi non consentono, dopo tanti secoli a chi li segue, alcun reale progresso⁴⁷. Le ipotesi dell'aristotelismo, dunque, non erano in grado

di rendere comprensibili i fenomeni e, per un pensatore per il quale la comprensibilità del fenomeno veniva prima della verifica della sua stessa realtà, questa era chiara prova di inefficacia e dunque di falsità.

I temi tradizionali dell'aristotelismo sono oggetto di indagine nelle *Meteore* dove, non a caso, Adam rilevava che fosse pressoché assente la matematica⁴⁸. L'argomento, comunque, era quello dove il confronto che aveva in mente Descartes poteva avvenire in maniera più diretta. Il metodo delle lunghe e ordinate catene dei geometri è in questo caso applicato ad un saggio di geometria concreta, ossia il saggio il cui scopo era spiegare geometricamente tutti i più curiosi fenomeni della natura⁴⁹. Le *Meteore* studiano estensione e movimento locale e realizzano la perfetta integrazione tra ipotesi ed esperienze.

Anche in quest'opera il criterio è quello di utilizzare per la spiegazione dei fenomeni non percepibili le ipotesi che si sono rivelate efficaci nella spiegazione dei fenomeni visibili, nel presupposto che nei due casi le leggi siano uguali. L'osservazione dei fenomeni (pioggia, rugiada, vento, rondini)⁵⁰, tuttavia, diviene fatto costitutivo della fisica che, pur essendo, come del resto aveva già sostenuto Aristotele scienza contemplativa, «si occupa solo di enti mobili»⁵¹. Le lunghe catene dei geometri servono a collegare i primi principi ai primi effetti, ossia cieli, stelle fisse, pianeti e comete, e poi ai corpi particolari. In quest'ultimo passaggio, per poter «distinguere le Forme o Specie dei corpi che sono sulla terra» da un'infinità che Dio avrebbe potuto creare, unico criterio diviene l'esperienza, ossia la capacità di individuare il migliore tra i diversi modi in cui ogni fenomeno «potrebbe venire dedotto»⁵². Ancora una volta viene ribadito che è del tutto irrilevante che le cause siano vere o false: quando forniscono spiegazioni coerenti, ossia quando spiegano come le cose possono essere le cause, anche se false, sostituiscono le cause vere. Ciò, ammette esplicitamente Descartes, è del resto quanto aveva in mente lo stesso Aristotele il quale ha sostenuto, all'inizio del settimo capitolo del primo libro delle sue *Meteore*, che le cose non visibili sono sufficientemente e ragionevolmente dimostrate se si dimostra che possono essere così come le si spiega⁵³. Sarebbe, infatti, fare «ingiuria» a Dio credere che le cause degli effetti che sono in natura e che noi abbiamo in tal modo determinato siano false: significherebbe, infatti, incolpare Dio di averci creati tanto imperfetti da ingannarci anche quando usiamo bene la ragione che ci ha dato. Le cause in tal modo determinate sono, ben inteso, delle ipotesi e tuttavia saranno molto utili perché le si potrà usare nello stesso modo per determinare delle cause naturali dalle quali ricavare gli effetti desiderati⁵⁴.

Quanto alla *Geometria*, il secondo e il terzo libro riprendono i temi trattati nel *Discorso*⁵⁵: analisi regressiva, *resolutio*; sintesi progressiva, *compositio*. Nel *Discorso*, nelle *Regulae*, nella *Geometria* i due momenti sono complementari: la classificazione di curve e le equazioni sono possibili attraverso

la *resolutio*, la riduzione del complesso al semplice, ossia all'intuibile: la deduzione infatti è relazione di intuizioni. L'opera presenta, già realizzata, l'unificazione di aritmetica e geometria: le linee vi indicano i differenti rapporti e proporzioni; le cifre servono a «ricordarli» e «comprenderli» simultaneamente anche quando sono in gran numero. Rispetto agli antichi, per i quali si doveva distinguere tra quantità continua e quantità discontinua, tra geometria e aritmetica, siamo in un universo concettuale del tutto diverso. La geometria analitica, infatti, Descartes lo precisa all'inizio del saggio, presuppone la sostanziale identità delle operazioni matematiche e di quelle geometriche e permette la conseguente utilizzazione in geometria di numeri e simboli algebrici⁵⁶.

Come nella *Diottrica* e nelle *Meteore*, Descartes si mostra interessato a misurarsi con i problemi lasciati insoluti dagli antichi, perché gli sembra che questo sia il modo più efficace per far risaltare, attraverso il confronto diretto, la superiorità del metodo, ossia la sua stessa concezione della ricerca e della verità scientifica. In una lettera a Mersenne del 1637 il suo giudizio della *Geometria* è di piena e completa soddisfazione: nel primo libro ha risolto il problema di Pappo, nel secondo ha risolto i problemi della natura e delle proprietà delle linee curve con i mezzi che stanno a quelli usati dalla geometria ordinaria come la retorica di Cicerone sta al balbettio dei bambini⁵⁷.

Ancora una volta, Descartes mostra di essere convinto di avere superato gli antichi e di non temere di essere superato dai contemporanei né uguagliato dai posteri⁵⁸.

In quanto identiche, la geometria deve poter utilizzare le quattro o cinque operazioni di cui fa uso la matematica, ossia somma, sottrazione, moltiplicazione, divisione, estrazione di radici quadrate, per far «divenire note» le linee cercate, partendo da una linea scelta a piacere che «per rapportarla nel miglior modo possibile ai numeri, chiamerò d'unità»⁵⁹.

Diventano in tal modo inessenziali quelle figure alle quali gli antichi erano costretti a fare ricorso e che erano insieme ostacolo e grave peso per l'immaginazione⁶⁰, che aveva continua e costante necessità di ricorrere alla riga e al compasso per risolvere i problemi della geometria.

Il metodo usato era quello delle equazioni e consisteva nel considerare il problema da risolvere come già risolto e nell'assegnare una lettera ad ogni linea nota o ignota.

Poi

senza far nessuna differenza tra quelle note e le incognite, bisogna svolgere il problema seguendo quell'ordine che (...) mostra in qual modo le rette dipendono mutuamente le une dalle altre, fino a che non si sia riusciti a trovarne il procedimento per esprimere una stessa quantità in due modi, cioè non si sia pervenuti a ciò che si chiama Equazione (...)⁶¹.

L'ordine dell'analisi tende consapevolmente a sostituire le categorie di Aristotele⁶² ed è convinzione profonda di Descartes che, tra quanti hanno cercato la verità nelle scienze, solo i matematici sono approdati ad alcune dimostrazioni certe ed evidenti. Dalla matematica, egli lo ripete spesso, bisogna iniziare per esercitare l'ingegno; delle matematiche bisogna privilegiare l'oggetto comune: rapporti e proporzioni.

Il suo metodo è riuscito ad arginare con la brevità dell'algebra la sovrabbondante immaginazione dei geometri⁶³ e gli ha consentito in breve tempo (dicembre 1619 - febbraio 1620) di risolvere qualunque problema per quanto complesso. Esso è fondato sull'ordine e sulle esatte enumerazioni, può assicurare ad ogni ambito cui si applichi la stessa certezza dell'aritmetica⁶⁴, esso nasce da un'attenta riconsiderazione della logica aristotelica, dell'analisi dei geometri e dell'algebra dei moderni. Tutt'e tre, nel fondo, si erano rivelate come le ipotesi false, e ciò era realmente irrilevante, in quanto avevano condotto al sapere certo e vero, la filosofia cartesiana⁶⁵.

Nel *Discorso* vi è una sola diretta citazione di Aristotele in difesa del filosofo greco dalle sopercherie degli aristotelici. Alcune cose, tra le più importanti di Descartes, non derivano dall'aristotelismo: il simbolismo ad esempio⁶⁶.

Tuttavia Aristotele è un importante interlocutore di Descartes tanto che il riferimento, nella prima parte del *Discorso*, a coloro che avanzano più o meno rapidamente nel sapere è da leggere, come suggeriva Gilson, come riferimento ai conoscitori più o meno profondi della filosofia di Descartes⁶⁷.

L'aristotelismo è, del resto, confinato da Descartes tra le scienze probabili e verisimili, di fianco alla fisica, e non tra le scienze false⁶⁸. Per questo suo carattere, l'aristotelismo, così come la fisica, può essere corretto: la correzione in fisica è il concetto di estensione geometrica ossia la materia estesa, geometrizzata; la correzione in filosofia è il *cogito* e le sue regole geometriche.

Dal verisimile, come accade agli astronomi, egli è dunque pervenuto a conclusioni vere. E' questo il sereno epitaffio che Descartes compone in memoria dell'aristotelismo: tutto un sistema ricondotto al ruolo di un'ipotesi e come tale giudicato non idoneo.

Per tutte le opinioni cui fino allora avevo dato credito, non potevo far nulla di meglio che incominciare una buona volta a toglierle di mezzo al fine di sostituirle con altre migliori, o con le stesse, dopo averle però portate al livello della ragione⁶⁹.

Si tratta, bisogna tenerne conto, dei principi cui Descartes aveva dato credito da giovane e che non aveva ritenuto per molto tempo di dover sottoporre ad alcuna verifica⁷⁰. A partire, del resto, dall'ovvia considerazione che il sistema aristotelico fornisce spiegazioni adeguate dei fenomeni quali appaiono all'osservazione diretta dei sensi, tutto l'aristotelismo poteva anche apparire a Descartes la vera favola del mondo e del sapere. Una lettura «vera»

o meglio che possa approdare ad una conoscenza vera deve ridurre il reale al matematico, al geometrico. In questo universo di estensione geometrica, in questo universo statico il movimento può divenire uguale alla quiete, uno stato anch'esso, una semplice «traslazione geometrica»⁷¹.

NOTE

¹ Per una ricerca che voglia indagare quali siano le fonti aristoteliche degli *Essais*, fondamentali rimangono i classici studi di E. GILSON (*Discours de la Méthode, Texte et Commentaire*, Paris, Vrin, 1923 (d'ora in avanti *Commentaire*); *Index Scolastico-Cartésien*, Paris, Alcan, 1912; *Études sur le rôle de la pensée médiévale dans la formation du système cartésien*, Paris, Vrin (1930), 1984) e i più recenti di J.-L. MARION (*Sur l'ontologie grise de Descartes. Science cartésienne et savoir aristotélicien dans les Regulae*, Paris, Vrin, 1981). *Sur la théologie blanche de Descartes. Analogie, création de vérités éternelles, fondement*, Paris, P.U.F., 1981). Molto utili anche le edizioni delle *Regulae ad directionem ingenii*, a cura di G. CRAPULLI, La Haye, Martinus Nijhoff, 1966 (dello stesso G. CRAPULLI, cfr. anche *Mathesis Universalis. Genesi di un'idea nel XVII secolo*, Roma, Edizioni dell'Ateneo, 1969); l'*Index* delle *Regulae ad Directionem Ingenii* di René Descartes, a c. di J.-R. ARMOGATHE e J.-L. MARION, Roma, Edizioni dell'Ateneo, 1976; R. DESCARTES, *Règles Utiles et Claires pour la Direction de l'Esprit et la Recherche de la Vérité*, a c. di J.-L. MARION, note matematiche a c. di P. COSTABEL, La Haye, Martinus Nijhoff, 1977, e, anche per la ricca bibliografia, G. RODIS-LEWIS, *L'Oeuvre de Descartes*, tt. 2, Paris, Vrin, 1971. Importante anche P.A. CAHNÉ, *Index du Discours de la Méthode de R. Descartes*, Roma, Edizioni dell'Ateneo, 1977.

² VOLTAIRE, *Lettere inglesi*, a c. di P. ALATRI, Roma, Editori Riuniti, 1971, p. 70.

³ Cfr. C. ADAM, *Vie et oeuvre de Descartes. Étude Historique*, in C. ADAM-P. TANNERY, *Oeuvres de Descartes*, tt. 13, Paris, Vrin, 1946-1957, voll. 13 (Voll. I-V: *Correspondance. Avril 1622 - Février 1650*; 1956; Voll. VI-IX: *Oeuvres*, 1956; Vol. X: *Oeuvres*, 1946; Vol. XI: *Oeuvres*, 1947; Vol. XII: *Vie et oeuvre de Descartes*, 1957; Vol. XIII: *Supplément*, 1957): d'ora in avanti i riferimenti a questa edizione saranno indicati con le iniziali dei curatori (A.T.), con un numero romano (per il volume) e con numero arabo (per la pagina).

⁴ *Lettre de l'Auteur a celui qui a traduit le livre, laquelle peut icy servir de préface*, A.T. IV, 17, 14.

⁵ Cfr. R. LE NOBLE, *Mersenne ou la naissance du mécanisme*, Paris 1943.

⁶ VOLTAIRE, cit., *ib.*

⁷ *Lettre de l'Auteur etc.* cit., A.T., IV, 7.

⁸ *Ib.* e cfr. J.-M. BEYSSADE (*L'ordre dans les Principia*, in 'Les Études Philosophiques', 4 (1976, pp. 387-403) che chiarisce, tuttavia, che i principi della Filosofia sono nei *Principia* delle verità mentre negli *Essais* erano delle semplici supposizioni (cfr. R. DESCARTES, *Discorso sul metodo*, in *Opere scientifiche* a c. di E. LOJACONO, voll. 2, Torino, U.T.E.T., 1983, vol. II, pp. 171-72) sul mondo reale e non sulla «favola» di un nuovo mondo, come sarà nel *Monde* (cfr. sempre il *Discorso etc.* cit. pp. 149-50, dove c'è un esplicito cenno).

⁹ Cfr. G. BATTISTI, *L'occasionalismo in Descartes*, in G.C.F.I., XIV (1971), pp. 262-98.

¹⁰ A. P. Vatiér, 22 febbraio 1638, A.T., I, 559.

¹¹ A un inconnu, 27 aprile 1637, A.T., I, 370.

¹² *Lettre de l'Auteur etc.* cit., A.T., IV, 20.

¹³ Cfr. R. DESCARTES, *Diottrica*, in *Opere scientifiche etc.*, cit., pp. 189-201 e M. SERRES, *L'évidence, la vision, le tact*, in 'Études Philosophiques', 1968, p. 193.

- ¹⁴ ARISTOTELE, *Metafisica*, XIII (M), 3, 1078a.
- ¹⁵ *Id.*, *Primi Analitici*, I (A), 41b.
- ¹⁶ A. P. VATIER, cit., A. T., I, 562-4, e cfr. M. MARTINET, *Science et hypothèses chez Descartes*, in «Archives internationales d'Histoire des Sciences», 24 (1974), pp. 319-39.
- ¹⁷ R. DESCARTES, *Discorso* etc., cit., pp. 190-1.
- ¹⁸ ARISTOTELE, *Secondi Analitici*, II (B), 19, 100b.
- ¹⁹ R. DESCARTES, *Discorso* etc., cit., p. 164.
- ²⁰ *Id.*, p. 172.
- ²¹ I, (A), 3, 72b.
- ²² R. DESCARTES, *Discorso* etc., cit., p. 164.
- ²³ E. GILSON, *Commentaire*, cit., p. 206; ma sullo stretto legame tra *Regulae* e *Discours* sono da vedere anche J. LAPORTE, *Le rationalisme de Descartes*, Paris, P.U.F., 1945, pp. 11-3; G. RODIS-LEWIS, *L'Oeuvre* etc., cit., pp. 165-207; J.-L. MARION, *Sur l'ontologie* etc., cit.
- ²⁴ J.-L. MARION, *Sur l'ontologie* etc., cit.
- ²⁵ *Id.*, pp. 30-53 e specialmente p. 46.
- ²⁶ *Id.*, pp. 99-103, 169.
- ²⁷ ARISTOTELE, *Primi Analitici*, I, 32, 47a.
- ²⁸ E. GILSON, *Commentaire*, cit., pp. 114-9; ma cfr. J. SIRVEN, *Les années d'apprentissage de Descartes*, Paris, 1928, H. LEFEBVRE, *Descartes*, Paris, 1947, H. GOUHIER, *La pensée religieuse de Descartes*, Paris, 1924, *Id.*, *Les premières pensées de Descartes, contribution à l'histoire de l'anti-renaissance*, Paris, 1958, *Id.*, *La pensée métaphysique de Descartes*, Paris, 1962, P. DIBON, *La philosophie néerlandaise au siècle d'or*, Amsterdam 1954 e sul Collegio dei Gesuiti, C. de ROCHEMONTAIX, *Un collège de jésuites aux XVII et XVIII siècles. Le collège Henri IV de la Flèche*, Le Mans, 1899. Sulla formazione del pensiero cartesiano cfr. F. ALQUIÉ, *La découverte métaphysique de l'homme chez Descartes*, Paris, 1950 (dello stesso è da tener presente l'edizione delle *Oeuvres Philosophiques* di R. DESCARTES - Paris, Garnier, 1963-1973 con l'utile inserimento della corrispondenza prima delle singole opere alle quali la stessa fa riferimento).
- ²⁹ 9-12 settembre 1638, A.T., II, 378.
- ³⁰ Cfr. E. GARIN, *Vita e opere di Cartesio*, Bari, Laterza, 1985, p. 103.
- ³¹ P. COSTABEL, *Les «Regulae» et l'actualité scientifique de leur temps*, in «Les Études Philosophiques», 4 (1976), pp. 415-23. Dello stesso è da vedere *Descartes savant*, in *Actes du VIII Colloque de Marseille*, 1978, pp. 167-71, *Matière et lumière au XVII siècle*, in «Acta historiae rerum naturalium necnon technicarum», Praga, 1967, *La propagation de la lumière sans transport de matière de Descartes à Huygens*, in «Roemer et la vitesse de la lumière», Paris, 1978, pp. 83-91, *La mathématique de Descartes antérieure à la Géométrie*, in «Symposium Geometria y Algebra», Zagreb, 1969, *Descartes et la racine cubique des nombres binômes*, in «Revue d'histoire des sciences» 1969, pp. 97-116, *La courbure et son apparition chez Descartes*, in *Mélanges en l'honneur de C. Morazé*, Toulouse, 1979.
- ³² E. GARIN, cit., p. 145.
- ³³ Cfr. *Corrispondenza* relativa agli anni 1640-1641 e J.-L. MARION, *Sur l'ontologie* etc., cit., p. 21 n. 23. Marion dimostra che il *Discours*, anche per l'uso del francese, è la *vulgata* delle *Regulae* che, a loro volta, costituiscono il primo tentativo, destinato a rimanere inedito, di scrittura della nuova *Philosophia*. Cfr. anche E. MARTINEAU, *L'ontologie de l'ordre*, in «Les Études Philosophiques», 4 (1971), pp. 475-93; E. GARIN, *Vita* etc., cit., pp. 68 e 69; F. ALQUIÉ, *La découverte* etc., cit., pp. 76 sgg.
- ³⁴ ARISTOTELE, *Secondi Analitici*, II (B), 3-7.
- ³⁵ *Id.*, I (A), 9, 76a; ma cfr. *id.*, I (A), 13, 78b-79a e I (A), 27 87a.

- ³⁶ ARISTOTELE, *Primi Analitici*, I (A), 1, 24a; ma cfr. *id.*, I (A), 20-25.
- ³⁷ ARISTOTELE, *Secondi Analitici*, I (A), 1, 71a.; ma cfr. *id.*, I (A), 2, 71b e I (A), 2, 72a-72b.
- ³⁸ ARISTOTELE, *Metafisica*, IV (D), 3, 1005a; ma cfr. *id.*, IX (K), 3, 1061b.
- ³⁹ R. DESCARTES, *Discorso*, cit., p. 135.
- ⁴⁰ ARISTOTELE, *Fisica*, II (B), 2, 2, 194.
- ⁴¹ ARISTOTELE, *Dell'Anima*, I (A), 1 403b.
- ⁴² J.-L. MARION, *Sur l'ontologie*, etc. cit.
- ⁴³ R. DESCARTES, *Diottrica* in *Opere scientifiche*, cit., pp. 228-9, 250.
- ⁴⁴ ARISTOTELE, *Dell'Anima*, III (D), 2, 426b e III(D), 3, 429a.
- ⁴⁵ R. DESCARTES, *Diottrica*, cit., pp. 232-3.
- ⁴⁶ R. DESCARTES, *Les Principes de la Philosophie*, in R. DESCARTES, *Oeuvres philosophiques*, ed. F. ALQUIÉ, cit., vol. III, p. 517.
- ⁴⁷ R. DESCARTES, *Lettre de l'Auteur* etc., cit., pp. 18-9.
- ⁴⁸ «Par les *Meteores*, ie desiray qu'on reconnust la difference qui est entre la Philosophie que ie cultive et celle qu'on enseigne dans les escholes où l'on a costume de traiter de la mesme matiere», *Id.*, p. 15 e C. ADAM, *Vie et oeuvres* etc., A.T., cit. XII, 197-8. Fondamentale rimane il saggio di E. GILSON., *Etudes* etc., cit.
- ⁴⁹ A Mersenne, 27 giugno 1638, A.T., II, 268.
- ⁵⁰ R. DESCARTES, *Meteore*, in *Opere scientifiche*, cit., pp. 446-8 e VI parte del *Discorso*, cit.
- ⁵¹ ARISTOTELE, *Metafisica*, VI (E), 1, 1026 a.
- ⁵² R. DESCARTES, *Lettre de l'Auteur* etc., cit., A.T., IV, 16, e *Discorso*, cit., p. 164.
- ⁵³ R. DESCARTES, *Les Principes* etc., cit., p. 520.
- ⁵⁴ Cfr. *id.*, pp. 247-52 (artt. 43-7).
- ⁵⁵ L. BRUNSCHVIG, *Les Étapes de la philosophie mathématique*, Paris, Alcan, 1912; *Id.* *Mathématique et Métaphysique chez Descartes*, in «Revue de métaphysique et de morale», 1927; *Id.* *Ecrits philosophiques*, Paris, P.U.F. 1951; J. HYPPOLITE, *Du sens de la Géométrie de Descartes* in *Descartes*, Paris, Ed. de Minuit, 1957; R. LEFÈVRE, *Méthode cartésienne et modèle mathématique*, in *Modèles et interprétation*, Presses Univ. de Lille, Villeneuve-d'Ascq, 1978.
- ⁵⁶ R. DESCARTES, *Geometria*, in *Opere scientifiche*, cit., pp. 527-9 e cfr. L. MILLET, *Descartes et le symbolisme algébrique* in «Les Études Philosophiques», 11 (1956), pp. 263-86.
- ⁵⁷ A Mersenne, fine dicembre 1637, A.T., I, 478-9.
- ⁵⁸ *Id.*, p. 480.
- ⁵⁹ R. DESCARTES, *Geometria*, cit., pp. 528-9.
- ⁶⁰ Cfr. *ib.* e cfr. *Règle XVI*, ed ALQUIÉ cit. pp. 185-90.
- ⁶¹ R. DESCARTES, *Geometria*, cit., pp. 534-9 e cfr. 534-5 e n.
- ⁶² E. GILSON, *Commentaire*, p. 207 e cfr. *Ordo. Atti del II Colloquio internazionale del lessico intellettuale europeo*, a c. di M. FATTORI e M. BIANCHI, Roma, Edizione dell'Ateneo, 1979, pp. 279-345; II, pp. 640-654.
- ⁶³ R. DESCARTES, *Discorso*, cit., p. 135.
- ⁶⁴ *Id.*, p. 136.
- ⁶⁵ *Id.*, p. 141.

⁶⁶ Ma cfr. ARISTOTELE, *Fisica*, VII, 5 e VIII, 10 dove vi sono esempi di uso di simboli letterali e *Secondi Analitici*, I, 5, 74 sul simbolismo.

⁶⁷ E. GILSON, *Notes au Discours*, p. 45 n. 1.

⁶⁸ R. DESCARTES, *Discorso* cit., p. 128.

⁶⁹ *Id.*, p. 131.

⁷⁰ *Ib.* e cfr. *id.*, p. 133.

⁷¹ Cfr. A. KOYRÉ, *Studi galileiani*, Torino, Einaudi, 1976, p. 338.

PRATICA FILOSOFICA E RIFORMA DELL'EDUCAZIONE

LA FILOSOFIA CON I BAMBINI

MATTHEW LIPMAN
USA - Columbia University
Montclair State College

C'è qualcosa sulla scena pedagogica contemporanea che va sotto il nome di «filosofia per bambini»; in alcuni settori essa è conosciuta come «far filosofia con i bambini», in altri ad essa ci si riferisce, con una certa irriverenza, con l'espressione «far filosofia per i bambini». In qualunque modo la si chiami, essa non è più sconosciuta a coloro che si occupano di educazione, ed intendendo dedicare poco tempo a discuterne la natura interna od il posto occupato allo stato attuale delle cose. Vorrei piuttosto parlare un poco del suo remoto passato, così da determinare come e dove, almeno per quanto riguarda l'educazione, la filosofia è «uscita di strada». Vorrei anche dire qualcosa su ciò che la pratica filosofica, una volta che la filosofia si «rimetta in carreggiata», può presagire per il futuro dell'educazione.

I - E' a tutti noto che la filosofia nacque in Grecia un centinaio di generazioni fa, e per questa conquista onoriamo figure come Talete, Anassagora ed Anassimene. Apparentemente la filosofia fu dapprima espressa negli aforismi, nella poesia, nei dialoghi e nel teatro. Ma questa varietà di veicoli filosofici ebbe breve durata e la filosofia divenne ciò che, in complesso, essa è rimasta: una disciplina accademica il cui accesso era limitato a studenti universitari o di scuola superiore.

Ciò che si è richiesto, per lo più, agli studenti dei livelli superiori è l'*imparare filosofia* piuttosto che *fare filosofia*.

Spesso essi studiano la storia dei sistemi della filosofia (forse dai pre-Socratici a Hegel, o da Aristotele a S. Tomaso, oppure da Russell a Quine) come preparazione agli esami finali, oppure essi preparano ampie discussioni filosofiche su oscuri ma rispettati argomenti per conseguire titoli accademici.

Tuttavia la filosofia è una sopravvissuta. In un'epoca in cui, per la maggior parte, gli studi umanistici sono stati messi alle corde, la filosofia in qualche modo è riuscita a rimanere a galla - a mala pena - in gran parte trasformato-

dosi in industria della conoscenza: *pace*, Socrate! Ma il prezzo della sopravvivenza è stato elevato: la filosofia ha dovuto rinunciare a tutte le pretese di esercitare un ruolo sociale significativo. Anche i più famosi tra coloro che professano la filosofia oggi ammetterebbero, probabilmente, che, sul vasto palcoscenico delle questioni mondiali, essi appaiono soltanto come comparse o visi tra la folla.

Abbastanza stranamente, nonostante la sua continua impotenza sociale, la filosofia è rimasta internamente una disciplina di incredibile ricchezza e varietà. E' solo negli ultimi secoli che è risuonata una nota, a suggerire che la filosofia ha applicazioni pratiche impensate per gli accademici, e qua e là vi sono coloro che si meravigliano del vasto panorama della sua applicabilità (come Cartesio si stupiva che la matematica offrisse basi tanto valide e non venisse usata).

Tuttavia, applicare la filosofia e fare filosofia non sono la stessa cosa. L'esempio nel fare filosofia è la dominante figura solitaria di Socrate, per il quale la filosofia non era né un'acquisizione né una professione, ma un modo di vivere. Ciò di cui Socrate costituisce un modello per noi non è la filosofia conosciuta o la filosofia applicata, bensì la filosofia *praticata*. Egli ci induce a riconoscere che la filosofia come atto, come forma di vita, è qualcosa che chiunque di noi può emulare.

Chiunque di noi? O solo i maschi? O soltanto gli adulti? Per molti filosofi la ragionevolezza si trova solo negli adulti. I bambini, come le donne, possono essere affascinanti, belli, deliziosi, ma sono raramente considerati logici o razionali, tali da potercisi ragionare insieme. Cartesio, per esempio, ed anche il giovane Piaget, sembrano aver pensato all'infanzia come ad un periodo di errore epistemologico che fortunatamente viene abbandonato quando si matura. La dicotomia adulto/bambino ha un ovvio parallelo nella dicotomia tra management industriale ideale («razionale») e i lavoratori ideali («allegri»). La dicotomia tra adulti e bambini, per quanto riguarda la capacità di perseguire la forma di vita filosofica, sarebbe probabilmente apparsa assurda a Socrate.

Ricordiamo che una disciplina disponibile solo a livello di scuola superiore ed oltre è soggetta ad essere considerata disciplina non adatta ai bambini, o non essenziale per la loro educazione. Tuttavia, questo non si è sempre verificato con la filosofia, e Derrida ha acutamente notato che fino alla Riforma la filosofia era stata parte essenziale dell'educazione di principi e principesse adolescenti. Ma la Riforma pose fine a tutto ciò: la filosofia apparve assolutamente superflua quando si trattava della preparazione di futuri uomini d'affari e di scienziati. Con la supremazia dell'ideologia degli affari, la filosofia fu bandita dalla scena per quel che riguardava l'educazione dei bambini. Neppure Dewey, senza dubbio il più acuto di tutti i filosofi dell'e-

ducazione, poté persuadersi a sostenere la filosofia come materia di studio nella scuola elementare, ma questo perché si era già impegnato a riorganizzare l'educazione lungo linee di ricerca scientifica. Per altri, la filosofia pareva essere troppo difficile per i bambini, o troppo frivola, oppure troppo arida; alcuni pensavano persino che fosse troppo pericolosa.

Che cosa c'era nella filosofia che faceva nascere questi timori?

Ritorniamo a Platone e riesaminiamo il suo atteggiamento verso l'insegnamento della filosofia ai giovani. Nei primi dialoghi, si ricorderà, Socrate parla ai giovani come ai vecchi, anche se non è chiaro quanto giovani essi siano (il Prof. Brumbaugh, per es., attribuisce undici anni ai due bambini del «*Liside*»).

Non c'è indicazione che Socrate avvertisse timori per queste conversazioni con i bambini (sebbene in altre occasioni egli sia stato certamente capace di esprimere il disagio che prova per ciò che fa: ci basti ricordare qui il suo comportamento nel «*Fedro*»). Ma poi arriva ciò che sembra essere un capovolgimento drammatico: nel Libro VII della «*Repubblica*», dopo averci amabilmente ammonito di far studiare i bambini con il gioco e non con la costrizione, e dopo aver lodato la dialettica in modo forse eccessivamente generoso («colui che vede queste cose nella loro connessione è un dialettico, colui che non ci riesce non lo è»), egli esorta a non esporre i bambini alla dialettica poichè «coloro che la praticano sono contagiati da anarchia» (537).

I giovani, egli dice,

«quando cominciano a prendere gusto alla disputa, ne fanno cattivo uso, come fosse una forma di sport, impiegandola sempre litigiosamente, e imitando i confutatori, essi confutano gli altri. Si divertono come cuccioli a stratonare e dilaniare con le parole tutti coloro che si avvicinano.... E quando ne hanno confutati molti e sono stati confutati da molti, rapidamente cadono preda di una violenta sfiducia nei confronti di ciò che precedentemente tenevano per vero, ed il risultato è che essi stessi e la filosofia tutta sono screditati agli occhi degli altri» (539).

Certamente quest'ultima osservazione non deve essere presa alla leggera. La situazione della filosofia in questi tempi agitati era sufficientemente precaria e Callicle, nel «*Gorgia*», probabilmente sintetizzò il punto di vista di molti degni Ateniesi quando sostenne che la filosofia era adatta *soltanto* ai bambini. E neppure possiamo dimenticare che persino Aristotele dovette andarsene da Atene in tutta fretta per non offrire agli Ateniesi la possibilità di fare a lui ciò che avevano fatto a Socrate, e così «peccare due volte contro la filosofia».

Questa è, allora, una ragione per tenere bambini e filosofia separati: farlo significa proteggere la filosofia, poichè se ai bambini è permesso fare filosofia, essa apparirà come non degna degli adulti. L'altra ragione è proteggere i bambini: la dialettica li corromperà, li porterà all'anarchia. Queste ragioni,

si deve presumere, sono state assunte come definitive da allora e l'autorità di Platone è stata invocata per scoraggiare iniziative pedagogiche che avrebbero potuto far accedere i bambini alla filosofia molto prima.

Cosa dobbiamo dire a questo proposito? Aveva torto Platone a scrivere così vigorosamente, nel Libro VII, contro la preparazione dialettica dei bambini? Potrebbe essere utile considerare il ritratto dell'intellettuale ateniese dipinto da Gilbert Ryle. Ryle ci offre un ritratto altamente speculativo del modo in cui le procedure e le tecniche di «eristica» o «dialettica» venivano insegnate agli studenti. La disputa intellettuale era di suprema importanza: ai partecipanti venivano assegnate tesi da difendere o da attaccare, senza riguardo per le convinzioni personali, ed era attraverso questi procedimenti di discussione su casi teorici, sostiene Ryle, che veniva favorita e raggiunta l'efficacia dell'argomentazione. Questi tipi di dibattito «risultarono essere l'inizio del ragionamento filosofico metodico». Non c'è nulla nel resoconto di Ryle ad indicare che egli trovasse queste tecniche di istruzione forense e sofistiche in alcun modo discutibili.

Altrove, in realtà, Ryle sembra pensare che Socrate parimenti non fosse incline a distinguere tra ragionamento filosofico e filosofia. Così egli sostiene che Socrate, nell'«*Apologia*», fornisce soltanto una risposta sbrigativa all'accusa di empietà, mentre fa una lunga difesa della pratica dell'interrogare eclettico». Ryle identifica questo interrogare come «il metodo Socratico» e ci dice che era il diritto ad impegnarsi in tale interrogare che Socrate era massimamente preoccupato di giustificare.

Qui dobbiamo andare con i piedi di piombo. Una cosa è dire che dibattere ed argomentare possono essere utili espedienti disciplinari nella preparazione di coloro che devono impegnarsi nel ragionamento filosofico; è qualche cosa di molto diverso assumere che la filosofia sia riducibile all'argomentazione. Il metodo d'insegnamento eristico, probabilmente introdotto ad Atene dal sofista Protagora, è stato forse adatto a preparare futuri avvocati e politici, ma fu veramente utile per la preparazione di tutti gli altri (inclusi i futuri filosofi) che cercavano una più ragionevole visione della vita? sarebbe davvero strano se Socrate, per il quale l'esame comune dei concetti essenziali per la condotta di vita era della massima importanza, si fosse accontentato di equiparare quella importantissima ricerca agli aridi procedimenti tecnici dell'argomentazione dialettica. Ciò che Socrate sottolinea è la continua prosecuzione dell'indagine filosofica seguendo il ragionamento ovunque esso conduca (fiducioso che, ovunque esso porti, la sapienza si trovi in quella direzione), e non l'ansimare ed il clangore delle armature in battaglie dialettiche, dove la ricompensa non è nella penetrazione, bensì nella vittoria.

Ciò che rendeva pericolose la retorica e la dialettica classiche - per i giovani, per lo meno - era la separazione della tecnica dalla convinzione. Ai bambini

si dovrebbero far praticare la discussione di concetti che essi hanno ed in cui credono, o credono almeno in parte. Farli esercitare a discutere questioni cui sono indifferenti li priva del piacere di istruirsi, e fornisce alla società futuri cittadini che nè discutono ciò che ha importanza per loro, nè si curano di ciò che discutono.

L'educazione forense, la preparazione di avvocati che possono discutere a favore di qualsiasi parte, incuranti delle proprie convinzioni (se ne hanno) dovrebbe essere considerata un caso molto particolare, non certo un modello per il resto dell'educazione. Il terreno di cultura dell'amoralità è la preparazione di tecnici i quali presumono che i fini siano dati (o che non abbiano importanza), cosicché la loro preoccupazione debba essere solo per i mezzi, la tattica, la tecnica. Se ai bambini non viene data la possibilità di soppesare e discutere sia i fini, sia i mezzi - ed anche la loro inter-relazione - essi probabilmente diverranno cinici nei confronti di tutto tranne il loro benessere, e gli adulti prontamente li condanneranno come «piccoli relativisti noncuranti».

Si può subito supporre, perciò, che ciò che Platone condannava nel VII libro della «*Repubblica*» non era la pratica della filosofia da parte dei bambini come tale, bensì la riduzione della filosofia ad esercitazioni sofistiche di dialettica o retorica, i cui effetti sui bambini sarebbero stati devastanti e corruttori.

Come meglio garantire l'amoralità dell'adulto se non insegnando al bambino che ogni convinzione è sostenibile quanto qualunque altra, e che quanto di diritto esiste deve essere il prodotto di forza argomentativa? Se questo è il modo in cui si deve mettere la filosofia a disposizione del bambino - si può supporre dicesse Platone - allora è molto meglio non farlo.

La condanna di Platone dell'argomentazione eristica da parte dei bambini è coerente con il suo sospetto generale che riguardava tutto ciò che i Sofisti facevano in Grecia. Evidentemente li vedeva come suoi rivali in sovversività, soltanto che essi sembravano minare le fondamenta della *moralità* greca, mentre egli stava cercando di minare le fondamenta dell'*immoralità* greca. Quando essi disinvoltamente equiparavano la dialettica alla filosofia - equiparavano, in breve, la parte all'intero - lui e Socrate non si lasciavano ingannare.

In nessun punto Socrate pone dei limiti quando si tratta di far filosofia con persone di età diversa, poichè far filosofia non è questione di età, bensì di capacità di riflettere su ciò che si ritiene importante. In realtà, quando Callicle suggerisce a Socrate che la filosofia non è degna di uomini adulti, possiamo immaginare il divertimento di Platone per esser riuscito ad introdurre un'idea così sediziosa nella conversazione.

Non c'è dubbio che la tradizionale proibizione della filosofia per i bambini si debba in molta parte a citazioni dalla «*Repubblica*» di Platone. Tuttavia, si può concludere che, in quanto quella proibizione si è basata su un richiamo a Platone, essa si è basata su un errore.

II - Il sistema educativo contemporaneo viene frequentemente descritto come monolitico, non flessibile, impenetrabile. Tuttavia, esso è notevolmente più pluralistico, tessuto a trama rada e diversificato di quanto non suggerisca questa definizione. Dentro le sue fessure ed interstizi vi sono responsabili scolastici ai quali la filosofia per bambini, per una ragione qualsiasi, sembra irresistibile. Alcuni la apprezzano per la sua promessa di migliorare le capacità di ragionamento; altri la ammirano perchè gli studenti sembrano amarla per quel che è, piuttosto che per la promozione o perchè attinente alle loro aspirazioni professionali. Alcuni la vedono come l'asse della scuola elementare e secondaria, dal quale si diramano le discipline specifiche; altri la vedono come una salutare medicina preventiva contro l'abuso di alcool e droga. A questi educatori è forse noto il tradizionale rifiuto della filosofia per i bambini, ma sono sufficientemente pragmatici per respingerlo. Ad essi piace ciò che fa la filosofia quando sono i bambini a farla. Forse non sono consapevoli che la filosofia per i bambini risponde all'ammonimento pedagogico di Platone che l'educazione sia condotta «non per obbligo, ma per gioco». E' sufficiente per loro che, sebbene non sia facile farlo, quando la filosofia viene collocata al giusto posto, funziona.

In queste circostanze la filosofia per i bambini continuerà a trovare la sua via nella scuola elementare. Dopo tutto la notizia di una cosa nuova circola; Già i bambini che studiano filosofia se ne vantano con chi non la fa, e - ben lungi dall'essere considerata con odio e disprezzo - la filosofia è diventata uno status symbol della scuola elementare. Ma tutti questi cambiamenti potrebbero essere soltanto sintomi di un mutare della moda. Come si può giustificare la filosofia come disciplina necessaria nella scuola elementare - persino forse come nucleo od armatura del curriculum?

Non sarà facile, perchè ci richiede incessantemente il tipo di conoscenza di sé che noi, come educatori, sappiamo essere estremamente elusivo, ma che - Socrate insisteva - è indispensabile per una vita degna d'essere vissuta. Dobbiamo mettere da parte qualunque illusione possiamo avere sulla benefica influenza che esercitiamo, e parlarci l'un l'altro francamente, come Santayana parla del magnifico esempio che Spinoza ci offre

«di libertà filosofica, coraggio, fermezza e sincerità con cui riconciliò il suo cuore alla verità.... Molti uomini prima di Spinoza e dopo di lui hanno trovato il segreto della pace, ma la singolarità di Spinoza, almeno nel mondo moderno, fu che egli facilitò questa vittoria morale, con postulati non dubbi. Non chiese a Dio di venirgli incontro a metà strada: non mascherò i fatti, come i fatti appaiono alla ragione chiara, o come essi apparivano alla scienza del suo tempo. Egli risolse il problema della vita spirituale dopo averlo formulato nei termini più duri, aspri e crudeli. Facciamo oggi coraggio per imitare il suo esempio, non semplicemente accettando la sua soluzione, che per alcuni di noi sarebbe facile, ma per esercitare il suo coraggio di fronte ad un mondo alquanto diverso...».

E' ben prevedibile che, se esaminiamo l'attuale sistema educativo con tale candore, saremo costretti a concludere non semplicemente che esso è imperfetto, che le sue imperfezioni sono più responsabili di quel che ci piaccia ammettere delle gravi circostanze in cui il mondo si trova attualmente. Se deploriamo i nostri leaders ed i nostri elettorati per il loro essere egocentrici e non illuminati, dobbiamo ricordare che essi sono il prodotto del nostro sistema educativo. Se protestiamo, come fattore attenuante, che essi sono anche il prodotto di ambienti e famiglie, dobbiamo ricordare che i genitori ed i nonni irragionevoli di queste famiglie sono ugualmente prodotto dello stesso processo educativo. Come educatori, abbiamo una grave responsabilità per l'irragionevolezza della popolazione mondiale. Socrate doveva sapere che la sfumatura di conoscenza di sé fornita dalla filosofia sarebbe stata di per sé insufficiente a dissuadere uno stato ateniese ostinatamente avviato verso la distruzione. Nonostante ciò, egli persistette, fino al punto di dimostrare che quanto stava facendo valeva per lui più della vita stessa. (Insegnante sempre, persino il suo ultimo atto fu educativo!).

Certamente Socrate si rendeva conto che la discussione di concetti filosofici era, da sola, soltanto una fragile canna. Ciò che deve aver tentato di dimostrare fu che il far filosofia era *emblematico di una ricerca comune come modo di vivere*. Non occorre essere filosofo per alimentare lo spirito auto-correttivo della comunità della ricerca: piuttosto esso può, e dovrebbe, essere favorito in tutte le nostre istituzioni.

Ci sono allora due tesi - una più illuminata ed una più ampia - per la filosofia per i bambini. La tesi più illuminata è che essa costituisce un sano contributo al programma ed alla classe attuali. Ma la giustificazione più ampia dovrebbe basarsi sul modo in cui essa rappresenta paradigmaticamente l'educazione del futuro come forma di vita che non è ancora stata realizzata, e come tipo di *prassi*.

La riforma dell'educazione deve portare l'indagine filosofica comune in classe come modello euristico. Senza la guida di un modello del genere, noi continueremo a vagare ed il programma continuerà ad essere un guazzabuglio.

III - Ci sono educatori oggi i quali pensano che la filosofia per i bambini prefiguri una totale rivalutazione dell'educazione, e che sono ansiosi di enumerare le caratteristiche della filosofia della scuola elementare: ritengono il processo educativo come un insieme. Questo è indubbiamente un approccio interessante, ma dovrebbe essere accompagnato da una giustificazione logica esauriente. Di solito non si tenta di riprogettare qualche cosa, se non si sa prima che cosa ci si attenda da essa, o che cosa si stia cercando di realizzare per mezzo di essa. I Greci furono probabilmente il primo popolo a sostenere che le istituzioni (e non solo gli uomini) dovessero essere perfezionati,

e che solo per mezzo di ideali come la giustizia e la libertà le istituzioni esistenti potessero essere misurate e giudicate. Anche se è improbabile che la nozione di perfezione ci ecciti come eccitava i Greci, possiamo ancora convenire con Dewey che nulla nella società umana esige la nostra ammirazione quanto il modo in cui le istituzioni umane come scienza ed arte, medicina e legge cercano, nella loro pratica, di avvicinarsi ai loro rispettivi ideali di verità, bellezza, salute e giustizia.

Qual'è allora l'ideale cui la pratica pedagogica cerca di avvicinarsi? Questa sembrerebbe la domanda primaria che la riprogettazione del sistema educativo deve affrontare.

Così posta, la domanda può essere troppo ardua. Forse dovremmo provare a fare prima una domanda diversa: sotto quale aspetto ci ha maggiormente deluso l'educazione? Qui la nostra risposta non deve essere minimamente equivoca, e nel rispondere alla seconda domanda automaticamente rispondiamo alla prima: la maggior delusione dell'educazione tradizionale è stato il suo fallimento nel produrre persone che si avvicinino all'ideale di ragionevolezza. (Ciò non significa dire che tutti coloro che sono ragionevoli devono essere stati educati, ma piuttosto che chiunque è stato educato dovrebbe essere ragionevole). Può darsi che nei secoli precedenti al nostro l'irragionevolezza fosse un lusso che gli esseri umani si potevano permettere, anche se i costi erano elevati. Dovrebbe essere evidente, comunque, che i costi del nostro atteggiamento tollerante verso l'irragionevolezza sono ora ben al di là delle nostre possibilità. Forse ancora sorridiamo con indulgenza quando leggiamo delle figure leggendarie della storia che erano splendidamente capricciose e magnificamente illogiche: esse assalivano selvaggiamente le loro vittime, ma non mettevano a repentaglio *tutto*. Questo non è più il caso: noi dovremo ragionare insieme o morire insieme.

Tradizionalmente l'educazione è stata concepita come iniziazione alla cultura, e si è pensato alla persona istruita come alla persona «colta» o addirittura «dotta». Ma un'occhiata più attenta all'educazione tradizionale potrebbe rivelare studenti che studiano le discipline, e in realtà le imparano, mentre tuttavia non riescono a pensare nei termini di quelle discipline o ad appropriarsene completamente. Raramente l'educazione tradizionale è stata capace di rispondere alla sfida di Vico, che asseriva che l'unico modo per capire veramente qualche cosa è quello di compierla nuovamente in qualche modo (si può capire cosa sia essere narratore solo diventando narratore, pittore solo diventando pittore, danzatore, operaio o schiavo solo diventando danzatore, operaio o schiavo).

La vera educazione deve mettere in grado di:

- 1 - trattare ogni disciplina come un linguaggio e pensare agevolmente in quel linguaggio;

- 2 - coltivare la capacità di ragionamento, così come ogni altra cosa, ricordando che il ragionamento si coltiva più efficacemente nel contesto della filosofia;

- 3 - conseguire risultati scolastici non puramente come acquisizione di beni intellettuali o accumulo di capitale spirituale, bensì come autentica appropriazione che risulti in un'estensione di sé.

E poichè la filosofia è la disciplina che meglio ci prepara a pensare in termini delle altre discipline ad essa si deve assegnare un ruolo centrale nelle prime (così come nelle successive) fasi del processo educativo.

IV - Non sarebbe realistico attendersi che un bambino cresciuto tra istituzioni ingiuste si comportasse in modo giusto. Coloro che abusano dei diritti altrui hanno spesso alle spalle una storia di vittime di abusi. Non è ugualmente realistico attendersi che un bambino cresciuto tra istituzioni irrazionali si comporti in modo razionale. Ma l'irrazionalità delle istituzioni si può prevenire. Non si possono giustificare le istituzioni: il farlo consente che esse diventino la scusa addotta dai bambini che sono stati allevati in tali istituzioni, e che ne adottano l'irrazionalità.

L'istituzione di cui, come educatori, ci preoccupiamo principalmente è l'istituzione dell'educazione. Le irrazionalità o «difetti del modello sociale» che permeano l'educazione devono essere estirpati, poichè non muoiono spontaneamente: hanno, anzi, una meravigliosa capacità di auto-perpetuarsi. Ciò comporta che noi portiamo un grado di ordine razionale più elevato di quello esistente nel curriculum, nella metodologia dell'insegnamento, nella preparazione dei docenti e nei procedimenti di testing. Gli adattamenti compiuti all'interno di ciascuno di questi settori devono, a loro volta, essere determinati dalle inter-relazioni che esistono tra loro, come elementi dell'educazione, proprio come la struttura dell'educazione dipende dal mondo in cui vogliamo vivere, giacchè essa avrà molto a che fare con la natura di quel mondo.

Troppo spesso gli elementi dell'educazione hanno quel tipo bizzarro di interrelazione la cui migliore analogia è «la coda che scodinzola il cane». Il testing, che dovrebbe avere - al massimo - uno status ancillare, tende ad essere la forza motrice del sistema. Ciò che sarà oggetto di tests struttura il curriculum, che, a sua volta, ha effetto di controllo sulla natura della preparazione dei docenti (Questo significa negare che la pratica corrente della preparazione dei docenti sia coerente con l'etica di un'educazione più elevata generalmente, proprio come quell'etica è, in generale, coerente con quella della società più ampia di cui fa parte).

Finchè lo scopo più importante dell'educazione sarà ritenuto essere l'apprendimento, come avviene in tutte le società tribali, il modello del ricordo dominerà il testing ed i docenti saranno preparati ad insegnare in funzione

dei tests. E' altrettanto triste che il modello-acquisizione dell'informazione - che domina l'educazione - piuttosto che essere un modello che incoraggi i bambini a pensare con la propria testa, è un fallimento persino nei suoi stessi termini, poichè siamo costantemente atterriti da quanto poco i nostri bambini sembrano conoscere la storia del mondo, o della sua organizzazione politica ed economica. Il risultato del modello tribale è quello di soffocare, piuttosto che far nascere, il pensiero dello studente. Ciò non significa che dobbiamo cominciare producendo tests migliori: dobbiamo chiederci in che tipo di mondo vogliamo vivere, che tipo di educazione più probabilmente contribuirà a creare un tale mondo e che genere di curriculum produrrà più probabilmente una tale educazione. Allora dobbiamo metterci all'opera per elaborare quel curriculum migliore.

Ho suggerito che il modello di ogni classe - quello cui essa cerca di avvicinarsi e che, a volte, diviene - è la comunità della ricerca. Per ricerca, naturalmente, intendo perseveranza nell'esplorazione auto-correttiva di questioni ritenute importanti e problematiche. Non intendo in alcun modo implicare che la ricerca incoraggi la scoperta piuttosto che l'invenzione, o attività governate da regole in opposizione ad attività improvvisate. Coloro che producono opere d'arte praticano la ricerca non meno di coloro che producono nuovi trattati di epistemologia o nuove scoperte nel campo della biologia. Se cominciamo dalla pratica in classe, la pratica cioè di trasformare la classe in una comunità riflessiva che pensa nelle discipline, riflettendo sul mondo e sul proprio modo di pensare, subito giungiamo a riconoscere che le comunità possono essere inserite in comunità più vaste e queste in comunità ancora più ampie, se tutte sono fedeli allo stesso procedimento di ricerca. C'è il noto effetto di onde concentriche che si allargano, come quando si getta una pietra nello stagno: comunità sempre più ampie, sempre più comprensive vengono formandosi, e ciascuna comunità consiste di individui impegnati nell'esplorazione auto correttiva e nella creatività.

E' un quadro che deve molto a Peirce e a John Dewey, ma dubito che essi starebbero a cavillare sui crediti, se pensassero che c'è una speranza di poterlo realizzare.

Come avviene tanto spesso quando la gente descrive i suoi castelli in aria, le realtà essenziali vengono troppo facilmente trascurate, realtà come le scale a pioli con cui poter raggiungere i castelli in aria, ed i terribili draghi e gli spiritelli nascosti che si devono evitare lungo la via. Forse posso far mostra di responsabilità buttando giù alcune brevi osservazioni, nell'insieme troppo criptiche:

1. *Appropriarsi la cultura*

Il modello tribale dell'educazione, in cui il bambino è iniziato alla cultura, in effetti porta all'assimilazione del bambino *alla* cultura, il modello riflessivo

dell'educazione, al contrario, porta all'appropriazione della cultura da parte del bambino. Il libro di testo costituisce un buon esempio. Così com'è ora, il libro è uno strumento didattico che controlla il bambino come un *altro*, alieno e rigido. Ha questa natura dura perchè rappresenta il prodotto finale del modo accettato generalmente, o adulto, di considerare le discipline. Come direbbe Dewey, il libro di testo (un secolo dopo «Il Bambino ed il Curriculum») è ancora organizzato logicamente, come un indice, od una sequenza di lezioni, piuttosto che psicologicamente, in termini di sviluppo dell'interesse e della motivazione del bambino. Non è qualcosa che il bambino voglia amare e possedere, nel modo in cui si ama ed assimila una storia o un'immagine: è invece un formale, noioso, opprimente e, per molti versi, inintelligibile sommario dei contenuti che ci si attende il bambino impari. Tutto questo non è affatto necessario, poichè sappiamo dal lavoro di Bruner e altri, che il materiale contestualizzato (per esempio presentato in forma di storia) è considerato dal bambino come qualcosa di cui appropriarsi, anzichè come qualcosa da rifiutare. Se i bambini devono imparare a pensare nelle discipline, così da appropriarsi del patrimonio umanistico, essi devono cominciare con la materia grezza delle discipline e raffinarla da soli. Masticarla per loro in anticipo, nel modo in cui gli uccelli masticano i vermi per i loro piccoli, non è certo il modo di dare un'educazione. I bambini ai quali si presenta la logica come disciplina finita la trovano ripugnante, ma possono trovare piacevole scoprirla a poco a poco e vedere come tutto sia collegato, e come essa si applichi al linguaggio, se non al mondo. Questo è il modo in cui fu scoperta la logica e possiamo pensare che i primi Greci provassero la stessa eccitazione e senso di potere e supremazia nello scoprire la stessa logica. In realtà, imparare qualcosa è impararla di nuovo nello stesso spirito di scoperta che prevalse quando fu inventata per la prima volta. Ed è quando questo spirito - che è lo spirito della ricerca - prevale nella classe che i bambini lavorano con entusiasmo alle arti, alle scienze ed alle materie umanistiche autonomamente, e se ne appropriano.

2. *Acquisizione degli strumenti concettuali*

Far conoscere le grandi opere d'arte del passato ad un artista in erba può essere fonte d'ispirazione, se ciò avviene al momento giusto, ma può avere un effetto intimidente se avviene troppo presto. E' di fondamentale importanza, perciò, che i giovani artisti acquisiscano i ferri del mestiere nello stesso momento in cui imparano ad esplorare la loro propria esperienza ed a scoprire le loro intenzioni. Tutto questo si può applicare allo studente in erba. I bambini possono essere stimolati dalle storie che leggono della vita di eroi

ed eroine, ma se devono pensare con la loro testa per quanto riguarda l'etica, essi devono impegnarsi in una ricerca etica, e ciò comporta l'acquisizione dei ferri del mestiere, l'abituarsi a soppesare i rapporti mezzi/fini e parti/intero, l'abituarsi ad indagare su norme e conseguenze, l'abituarsi ad esemplificare, illustrare, universalizzare, a scoprire i presupposti etici che stanno alla base, ed arrivare alle conclusioni implicite per deduzione o induzione.

Con il tempo l'uso di questi strumenti diverrà una seconda natura per gli studenti (e produrranno intuizioni morali presuntivamente giustificabili), ma finché ciò non avviene, lo studio dell'etica comporta la costruzione e l'approvazione di un insieme di strumenti etici, e lo stesso si può dire per lo studio di qualunque altra disciplina. Un esempio del modo in cui l'educazione essenzialmente comporti fornire strumenti agli studenti riguarda l'uso dei criteri. Ora, viene comunemente accettato che una società democratica è quella in cui i cittadini siano dotati dei mezzi per valutare quanto funzionino bene le istituzioni di quella società. Una tale valutazione richiede necessariamente cittadini che abbiano facilità ad impiegare criteri. Se, tuttavia dobbiamo credere che i nostri dotti pedagogisti dicono che la valutazione è una capacità di ordine più alto, che si può esercitare solo quando si raggiunge la rarefatta atmosfera dell'istruzione secondaria o dell'università, allora possiamo anche dimenticarci di voler dotare gli studenti di tale capacità. La verità è che i bambini citano ragioni fin quasi dal momento in cui cominciano a parlare, e tra queste ragioni ci sono gli scopi ed i criteri che essi impiegano a scopo valutativo. E' perciò possibile far esercitare i bambini all'impiego di criteri durante la loro intera permanenza nella scuola, così che, per il momento in cui saranno pronti ad essere cittadini attivi, saranno ormai ben preparati ad impegnarsi nei tipi di valutazione delle istituzioni che i cittadini democratici devono essere in grado di dare.

3. Razionalizzazione del curriculum

L'avvento della filosofia per i bambini ha richiesto che il massiccio corpus della filosofia, l'accumulo di migliaia di anni di sapere filosofico fosse rivisto a grandi linee per determinare come potesse essere *suddiviso in livelli successivi* per la scuola elementare e secondaria.

Questo doveva essere fatto senza pregiudizio per l'intesa curiosità e prontezza per la discussione dei bambini molto giovani relativamente a questioni cosmologiche, etiche, epistemologiche ed altre questioni filosofiche. Doveva esser fatto in modo da rafforzare, piuttosto che indebolire, legami e comprensioni inter-generazionali e familiari. E doveva essere fatto in modo da richiedere la massima professionalità da parte dell'insegnante, piuttosto che

in un modo che non fosse in accordo con il ruolo educativo del docente (come chiedere all'insegnante di fare il terapeuta). Per altre discipline che seguissero quest'esempio, si dovrebbe richiedere l'intero corpo della loro materia, ripensare l'ordine successivo in cui tale materia - come scelta per i bambini - potrebbe meglio essere presentata, e coordinare le loro sequenze in ciò che le altre discipline offrono in modo sequenzializzato. Indubbiamente ciò significherebbe che molto di quanto è attualmente offerto (diciamo in matematica) dovrebbe essere scartato o assegnato a livelli inferiori o superiori, a seconda di quanto indicato come necessario da una riorganizzazione razionale. D'altra parte, la suddivisione razionale dei curricula rivelerebbe molte lacune e vuoti che dovrebbero essere colmati, per produrre una transizione senza scosse da un punto del curriculum al successivo. Un curriculum razionale è organizzato in modo tale che ogni stadio prepari la strada per quelli che seguiranno e presuppone, per una conoscenza sicura e profonda, gli stadi precedenti. E' molto diverso dall'attuale curriculum, che assomiglia ad una scala a pioli cui mancano molti staggi, così che è probabile che gli studenti che tentano di salire non vi riescano e siano eliminati.

4. Il Passaggio al testo

Il testo di partenza, su cui si fa tanto affidamento nell'educazione, si erge come una barriera fra i bambini ed il patrimonio umanistico, proprio come i corsi sui «metodi» si ergono come una barriera tra i docenti e le discipline accademiche. Sostituire i testi di partenza con opere originali sarebbe come rimuovere il masso all'imboccatura della caverna e farvi entrare la luce del sole. Sfortunatamente il processo dell'educazione di massa richiesto dalle giovani democrazie come la nostra deve operare senza l'alto grado di preparazione cognitiva che veniva dato ai bambini appartenenti all'*élite* delle precedenti società. Di conseguenza, si deve creare una letteratura di transizione, che prepari la via all'incontro con i testi originali negli studi successivi. Questa letteratura di transizione (il cui migliore esempio sarebbe il curriculum della «Filosofia per i Bambini») avrebbe valori assoluti ed anche strumentali, nel senso che sarebbe piacevole in sé ed anche preparerebbe la via per i testi originali che verrebbero letti in futuro. Molti studenti che non leggeranno mai testi filosofici originali possono, tuttavia, appassionarsi alla lettura, discussione e commento scritto di «Pixie» e «Harry Scottlemeier's Discovery», ma molti altri che hanno letto questi romanzi filosofici per bambini saranno da essi indotti a studiare autonomamente Platone ed Aristotele. Se devono incontrare i Platone e gli Aristotele delle altre discipline, dovranno esservi condotti da versioni analoghe di «Pixie» e di «Harry» o da altri tipi

di programmi preparatori, che forniranno ai bambini stimolanti esperienze, le quali li renderanno riflessivi e capaci di trattare esaurientemente un argomento. Poichè precisamente come le storie per bambini basate su Omero, che abbiamo letto molto tempo fa, ci preparano al brivido quasi «*dejà vu*» del vero incontro con l'«*Iliade*» e l'«*Odissea*», così si dovrà produrre una vasta letteratura di testi originali ma preparatori, come pietra da guado verso pietre miliari meno accessibili nel nostro patrimonio umanistico, che gli studenti universitari o di scuola superiore dovrebbero conoscere.

5. *Il primato della discussione*

Proprio come un gatto può essere più prontamente incoraggiato ad uscire da una scatola se il chiavistello è fatto funzionare da una catena, piuttosto che da una chiave, così un bambino è più prontamente incoraggiato a partecipare al processo educativo se l'accento è sulla discussione, piuttosto che su esercizi «carta e penna». La discussione acuisce la capacità di ragionamento del bambino e le sue capacità di ricerca più di ogni altra cosa. Tuttavia in molte classi il parlare ha una pessima reputazione e lo sforzo degli studenti di impegnarsi in questa attività di nascosto viene considerato prova di disobbedienza piuttosto che come un sano impulso che necessita soltanto di essere organizzato, così da essere sfruttato al servizio dell'educazione. In realtà, anche se dovremmo essere pronti a riconoscere che praticamente l'esperienza pedagogica di ogni scuola elementare dovrebbe coinvolgere - o indicare la via verso tutti e cinque i fattori - leggere, scrivere, ascoltare, parlare e ragionare - noi dobbiamo essere disposti a vedere che essi esistono a livelli diversi, che il ragionamento è comune a tutti, che parlare ed ascoltare costituiscono le fondamenta su cui leggere e scrivere possono poggiare.

6. *Eliminare la frammentazione del curriculum*

Continuiamo a chiedere che le singole discipline accademiche facciano qualche cosa per ridurre il loro reciproco isolamento, perchè vediamo lo smarrimento che un curriculum così frammentario può produrre nello studente. Purtroppo, queste discipline sono praticamente incapaci di risolvere il problema, finchè continuano a definirsi come aree di materie da apprendere, piuttosto che come linguaggi in cui gli studenti devono imparare a pensare. Un'altra ragione per cui le discipline sembrano essere tanto lontane le une dalle altre è che si sono ristrette rispetto ai precedenti contorni, imitando le discipline tecniche nel reprimere gli aspetti filosofici che un tempo erano stati vitali per

la loro integrità.

Quando una disciplina tenta di spogliarsi dei suoi presupposti e ramificazioni di tipo etico, logico, estetico ed epistemologico perchè sono «contestabili» o «controversi», essa elimina proprio quelle caratteristiche che consentivano agli studenti di vederla come coerente con tutte le altre discipline accademiche. Questo è il motivo per cui l'introduzione della filosofia nel curriculum scolastico tende a ridurre, piuttosto che ad intensificare, il senso di frammentazione degli studenti. La filosofia è, per così dire, ad angoli retti con le altre discipline, così che insieme, come ordito e trama, esse si interpenetrano ed intessono fino a produrre un tessuto senza cuciture. L'educazione non può riprendersi senza eliminare la soppressione degli interessi filosofici insiti in tutte le discipline.

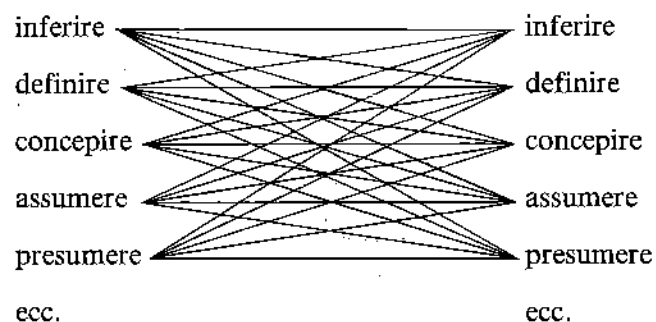
7. *Trascendere i concetti contro dicotomia delle capacità*

Alcuni educatori, critici del modo in cui alcune scuole sembrano dare per scontato il fatto che esse preparano gli studenti a proseguire gli studi, mentre altre assumono di preparare gli studenti a professioni di livello inferiore, hanno accusato il primo tipo di scuole di porre l'accento sullo sviluppo concettuale, mentre il secondo è dominato da una mentalità «*skill and drill*» (abilità ed esercizio), con accento sulla correzione dell'errore, piuttosto che sull'originalità. Mentre c'è molto di meritorio in questo punto di vista, si dovrebbe sottolineare che lo sviluppo concettuale non è irconciliabile con lo sviluppo di capacità, nè l'acquisizione di capacità dipende dall'esecuzione di esercizi. Inoltre, non c'è nulla di incompatibile nell'incoraggiare il pensiero originale e, nello stesso tempo, incoraggiare gli studenti a trovare gli errori nel loro pensiero. Ci sono insegnanti che accolgono con gioia la filosofia nella scuola elementare perchè pensano di sfuggire finalmente alla «tirannia delle risposte giuste e sbagliate», e sono un po' mortificati quando apprendono che non è così. L'inserimento della filosofia nelle altre discipline non elimina tanto la fiducia nelle «risposte giuste e sbagliate», quanto invece non introduca una consapevolezza critica nei confronti del momento in cui tali risposte sono o non sono appropriate, ed anche una maggior prudenza quando si tratta di decidere che cosa conta per sbagliato e che cosa conta per giusto.

Se alla *Filosofia per i Bambini* si dovesse consentire di servire da modello educativo, sicuramente uno dei modi in cui può essere molto utile è precisamente nel dimostrare che l'acquisizione di capacità e lo sviluppo concettuale (in questo caso le capacità sono quelle di ricerca e di ragionamento; i concetti, le idee prevalenti nella storia della filosofia) possono coesistere e rinforzarsi a vicenda.

8. Riconoscere l'importanza del metodo cognitivo.

La filosofia dell'educazione ha improvvisamente scoperto l'importanza di riflettere sul pensiero: di studiare, monitorare e riesaminare i propri processi di pensiero. Questo, a sua volta, ha fatto concentrare l'attenzione sul ruolo educativo degli atti mentali (per es. assumere, assentire, calcolare, congetturare, ricordare), degli atti metacognitivi (sapere che si ricorda, assumere di sapere, e così via), degli atti meta-affettivi (come desiderare di desiderare e sperare di amare) e dei corrispondenti atti mentali (come il mio dedurre che tu deduci). Se questi atti sono trattati come prestazioni che devono essere migliorate mediante esercizi in classe, i risultati saranno quasi certamente controproducenti. Ci sono, tuttavia, procedimenti per mezzo dei quali si possono indurre gli studenti a diventare più attenti al loro impiego di tali comportamenti. Per esempio, un avvenimento in un romanzo del nostro curriculum presenta una ragazza cieca che racconta un incidente cui ha assistito. I lettori hanno un lavoro ben definito da eseguire: distinguere ciò che la ragazza percepisce da ciò che deduce, ciò che ella accetta come vero basandosi sulla testimonianza di altri, e ciò che ella deduce da quella testimonianza. Quello che è particolarmente significativo, tuttavia, è che il lettore deve dedurre ciò che la ragazza deduce, congetturare ciò che lei congetture, indovinare ciò che lei indovina. Gli studenti non imparano qualcosa *su* questi atti mentali sono invece costretti ad eseguirli, ed a eseguirli con abilità. Questo è il modo in cui in generale, si dovrebbe acquisire un miglioramento delle capacità, attraverso un'esecuzione volontaria piuttosto che attraverso un'esercitazione obbligatoria, che uno sappia o non sappia recitare la definizione tassonomica delle capacità interessate. Il metacognitivo è ciò che rende possibile l'autocorrezione. E' diverso che gli atti mentali e le capacità di pensiero e ricerca siano diretti sul mondo, piuttosto che su se stessi. Quando cominciamo ad operare deduzioni sui modi in cui deduciamo, a sviluppare concezioni dei modi in cui formiamo concetti, e a definire i modi in cui costruiamo definizioni, il nostro pensiero diviene cibernetico. Ma ogni atto mentale o capacità di ragionamento può essere ridiretto su qualsiasi altro o su tutti gli altri, come nelle due colonne, dove ogni elemento si abbina a tutti gli altri:



Il fermento di attività mentale che vediamo qui è l'aspetto di automonitorizzazione della mente al lavoro. Ovviamente dobbiamo imparare a favorirlo, perchè è improbabile che i bambini ragionino meglio se non sanno ragionare sul modo in cui ragionano.

9. Educare gli educatori

Le scuole di pedagogia sembrano essere continuamente nel travaglio di una crisi di identità. Come gli adolescenti, sembra stiano sempre provando ad assumere una nuova «persona», a seconda di quello che va di moda al momento. Ora è la dinamica di gruppo, ora il *management* della classe, o il cervello destro/sinistro, o qualche altra scervellata panacea di breve durata. Se l'educazione del futuro deve avere sostanza, allora la preparazione dei docenti deve avere integrità. Dovrà scoprire la propria identità, il proprio senso di direzione, e questo dovrebbe darle un senso delle proporzioni, in termini di come distribuire le proprie energie in rapporto alla gerarchia dei suoi interessi. Non si può presumere, come facevano le discipline accademiche, che la semplice conoscenza di un certo campo assicuri competenza nell'insegnamento di quel campo. Ci sono semplicemente stati troppi insegnanti e professori che conoscevano il loro campo, ma erano insegnanti incompetenti, perchè noi si possa crederlo. D'altra parte, non si può presumere (come hanno fatto recentemente le scuole pedagogiche) che i docenti possano fare a meno di conoscere le materie che insegnano, purchè seguano corsi sui metodi d'insegnamento di quelle materie. Questo è un pò come cercare di formare futuri romanzieri facendo loro seguire corsi su «come si scrive un libro». Non è che questi approcci siano totalmente sbagliati: è che sono irrimediabilmente unilaterali. I docenti del futuro dovrebbero conoscere bene gli aspetti fondamentali delle discipline che insegnano, a qualsiasi livello le insegnino, ed anche gli elementi della metodologia didattica specifici per le loro discipline. In generale, si dovrebbero preparare i docenti usando gli stessi procedimenti che si intende usare in classe. Se in classe le discussioni sono desiderabili e le lezioni odiose, ci dovrebbe essere il minimo di lezioni ed il massimo di discussioni possibile nelle scuole che preparano i docenti. Se gli insegnanti dei bambini devono incoraggiare il pensare con la propria testa, allora i professori devono incoraggiare il pensare con la propria testa tra gli insegnanti tirocinanti. Tuttavia, proprio come gli insegnanti non possono essere bravi insegnanti se non amano i bambini o se provano per loro indifferenza, così essi non possono essere indifferenti alle discipline che insegnano: devono amarle, perchè soltanto se le amano, ameranno riscoprirle ogni volta che le insegnano, e soltanto con quel piacere della riscoperta ci sarà quell'entusiasmo contagioso

che stimola i bambini nel momento in cui lo sospettano e li motiva come poche altre cose, perchè essi lo riconoscono come un invito a condividere un'esperienza di comprensione o un incontro con il significato.

I bambini troveranno che l'educazione è un'avventura irresistibile soltanto quando gli insegnanti la troveranno tale, e se le scuole preparatorie per i docenti sono incapaci di dotare gli insegnanti di questo amore per le discipline che insegnano, allora noi dobbiamo trovare altri modi di preparare gli insegnanti.

V - E' alla luce di questa difesa di una riforma dell'educazione che i timori di Platone per l'approccio pedagogico dei Sofisti dovrebbero essere riesaminati. Senza dubbio Platone, specialmente nei primi anni, fu attratto da molte delle cose che i Sofisti avevano da dire sull'educazione, ma pose dei limiti quando sospettò che l'accento sulla grammatica, sulla retorica e sulla dialettica non doveva essere controilanciato dall'immersione dello studente nella ricchezza umanistica della cultura, in tal modo facendola propria. Avendo avuto un insegnante come Socrate ed un allievo come Aristotele, Platone sarebbe stato molto particolare se non avesse provato disperazione per quei ciarlatani venditori di panacee pedagogiche che calavano in orde ad Atene. Quella situazione ha avuto dei paralleli in epoche successive. Anche ora la parola «pensiero» è sulla bocca di tutti ed i pedagogisti hanno preso ad agghindare anche i meno attraenti dei loro prodotti, presentandoli come un qualche tipo di processo cognitivo o di problem-solving. In passato, questa mossa ha avuto spesso successo e molti responsabili scolastici oggi continuano ad accettarla.

Ma oggi ci sono alternative a questi espedienti, e la differenza che queste alternative possono costituire è enormemente significativa. Dobbiamo essere preparati a sentir ripetere papagallescamente da ogni angolo della comunità pedagogica che il fine dell'educazione è quello di preparare studenti riflessivi e ragionevoli, e che la filosofia può avere un ruolo importante nel realizzarlo. Dobbiamo anche essere preparati ad approcci pseudo-filosofici di ogni genere, che faranno a gara per entrare nelle scuole. Starà a noi dedicarci con energia a distinguere il filosofico dallo pseudo-filosofico, ed il filosofico dal non-filosofico.

L'INTERPRETAZIONE DEI TESTI NELL'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA

LA MONADOLOGIA E IL TEETETO

WOLFGANG RÖD
*Preside Istituto di Filosofia
Università di Innsbruck*

L'esigenza di leggere direttamente e interpretare testi importanti nell'ambito dell'insegnamento della filosofia è plausibile, quando si ritiene di non doversi accontentare di informazioni di seconda mano trattando argomenti filosofici.

Questa esigenza, però, non è ovvia: meno l'insegnamento della filosofia è orientato storicamente, meno indispensabile può apparire il confronto con i testi, così come in matematica non si richiede per es. che l'insiemistica venga studiata sulle opere di Cantor: questo lo farà solo lo storico della matematica, mentre chi insegna in modo sistematico fonderà il suo discorso ricorrendo ad una formulazione più moderna della teoria.

Vi sono invero non poche buone ragioni per orientare almeno in parte storicamente l'insegnamento della filosofia, per cui l'esigenza di utilizzare nell'insegnamento testi classici fondamentali non può essere elusa.

Quanto sia da orientare in senso storico l'insegnamento della filosofia, dipende ovviamente dai programmi. Com'è noto i programmi di filosofia nei diversi paesi perseguono scopi assai differenti. Mentre infatti i programmi italiani favoriscono senz'altro la trattazione storica, in Austria si preferisce una trattazione sistematica o per problemi, senza peraltro escludere del tutto una trattazione storica.

Nel Nordrhein-Westfalen è prevista espressamente nei programmi la lettura di testi filosofici e la loro interpretazione e se ne danno direttive molto precise e particolareggiate.

Le mete cui il confronto con testi filosofici in classe dovrebbe farci pervenire, sono, in breve, le seguenti:

- a. Analisi di argomenti filosofici mediante interpretazione diretta;
- b. Chiarificazione di pensieri filosofici guardando ad un contesto più ampio - non esclusivamente filosofico - interpretazione, tenendo d'occhio le convinzioni scientifiche o teologiche del tempo;

- c. Messa in relazione di pensieri filosofici con la personalità dell'autore e il back-ground storico;
- d. Illustrazione di particolari problemi dell'interpretazione mediante il commento minuto di particolari passaggi scelti del testo.

Accanto a queste mete specifiche sarà bene tener d'occhio mete per così dire più generali - si dovrebbe far notare ai ragazzi il carattere ipotetico d'ogni interpretazione, e mostrare loro che ogni interpretazione è allo stesso tempo una parziale ricostruzione.

Non tutte le opere filosofiche importanti permettono in egual modo e misura il raggiungimento delle mete sopra menzionate, evidentemente i testi debbono soddisfare certe condizioni in parte anche banali: non debbono essere, ad esempio, troppo difficili, nè troppo lunghi, nè il loro prezzo dev'essere eccessivamente alto.

Non sono proprio numerosi i testi che soddisfano tutte queste richieste. A mio parere i seguenti possono essere portati a mo' d'esempio:

1. certi dialoghi di Platone,
2. Cartesio: Discorso sul metodo e Meditazioni,
3. Leibniz: Monadologia e Discorsi di Metafisica,
4. Hume: Compendio del trattato sulla natura umana,
5. Kant: Fondazione della metafisica dei costumi,
6. Schopenhauer: Sulla quadruplice radice del principio di ragion sufficiente,
7. Nietzsche: La nascita della tragedia,
8. N. Hartmann: La teoria della conoscenza alla luce dell'Ontologia,
9. K. Jaspers: La situazione spirituale del nostro tempo.

Questo elenco è, naturalmente incompleto.

In seguito prenderemo in esame due opere. È mia intenzione mostrare da quali pensieri in esse sviluppati si potrà partire per raggiungere gli scopi a. - d. sopra elencati.

Considerazioni sulla "Monadologia" di G. Leibniz

a. Analisi dell'argomentazione portante.

Si tratterà innanzi tutto di mostrare come Leibniz dal concetto di monade derivi le definizioni essenziali.

L'argomento a favore dell'ipotesi delle monadi è semplice: se esiste qualcosa di composto, dev'esserci anche qualcosa di semplice: esiste il composto, quindi anche il semplice.

Le monadi vengono definite forze semplici. Da ciò risulta che devono esserci continuamente effetti delle forze, dunque alterazioni dello stato delle monadi.

Poiché non può alternarsi da un momento all'altro tutto lo stato della monade, dev'essere supposta una pluralità di definizioni, che possono essere solo di natura qualitativa. Così la monade si presenta quale unità nella pluralità. A causa della sua semplicità non si può supporre che qualcosa passi da una monade a un'altra, ovvero non esiste effetto fisico d'una monade sopra un'altra, ciò che Leibniz esprime dicendo che le monadi non hanno finestre. In conseguenza di ciò le relazioni delle monadi fra loro possono essere solo di natura ideale. Ciò vale espressamente anche per le relazioni causali. L'interdipendenza delle sostanze nell'universo e delle loro alterazioni viene in definitiva compresa come armonia prestabilita.

È importante anche la suddivisione delle «verità» in verità di ragione e verità di fatto. In linguaggio moderno le prime si definiranno proposizioni analitiche, le seconde proposizioni vere in senso sintetico: per stabilire la verità delle prime basterà conoscere il significato delle espressioni in esse contenute, nonchè le regole della logica, in particolare il principio di non-contraddizione; per stabilire la verità delle seconde occorre risalire all'esperienza quale causa. E così alle due classi di verità corrispondono due principi: di contraddizione e di causa.

Infine si potrebbe opportunamente illustrare la dottrina leibniziana sulle idee innate. Le idee innate non sono contenuti attuali della coscienza, ma disposizioni per la formulazione delle idee. Con ciò le critiche di Locke contro l'innatismo perdono ogni fondamento. Non è neanche necessario supporre che qualsiasi idea possa essere formata senza qualche occasione empirica. L'esperienza però, in relazione alle idee innate, ha solo la funzione di mettere in atto le strutture innate.

A questo punto si potrà evidenziare che l'empirismo nella versione lockiana è evidentemente «troppo stretto» - nel suo ambito non potrà aversi la ricostruzione della conoscenza scientifica. Esistono nella scienza concetti che non derivano né dall'esperienza, né dall'osservazione: sono i cosiddetti costrutti teorici (ad es. massa, accelerazione, gravità, ecc.) senza i quali non è possibile formulare nessuna teoria scientifica sviluppata. Si dovrà pertanto abbandonare il punto di vista empirico «stretto»: Leibniz a ragione critica l'empirismo. Questo però non significa che abbia ragione anche in senso positivo: non è necessario ammettere l'esistenza di disposizioni innate per rendere plausibile l'uso di concetti non empirici.

Basta supporre una capacità di costruire concetti che non provengono dall'esperienza, ma introdotti allo scopo di organizzare i dati dell'esperienza: questi concetti, a mio avviso, non vengono trovati, ma inventati, ed è in rapporto ad essi che il pensiero risulta in un certo senso creativo.

Si potrebbe fare riferimento anche a qualche versione moderna dell'innatismo. N. Chomsky, ad esempio, sostiene che la capacità di imparare delle lingue

sia spiegabile e comprensibile solo supponendo l'esistenza di disposizioni innate; nella cosiddetta Teoria Evoluzionista della conoscenza si presuppone vi siano nell'apparato conoscitivo delle strutture innate che determinerebbero l'elaborazione dei dati empirici. In questo caso però, l'ipotesi innatista non serve - come per Leibniz - per spiegare la conoscenza «perfetta»: per i sostenitori di questa teoria, infatti, ogni conoscenza riferentesi a fatti è conoscenza ipotetica.

b. Riconduzione di pensieri filosofici entro un contesto scientifico

Per rendere comprensibile come Leibniz sia giunto al concetto di monade, occorre fare riferimento a Cartesio, alla sua convinzione, secondo la quale l'essenza della materia sta solo nell'estensione: ne conseguirebbe che nella ipotizzabile divisione all'infinito la materia si dividerebbe in punti, aventi la dimensione zero.

Se l'essenza della realtà materiale è l'estensione, e il punto è privo di estensione, esso non può appartenere alla realtà materiale e la materia risulterebbe composta di parti immateriali.

Per questo Leibniz ritenne errato ridurre la materia a estensione e postulò la realtà della forza per definire la materia. In tal modo tenne conto del fatto che la meccanica oramai non consisteva più solo nella cinematica, come ai tempi di Cartesio, ma comprendeva anche la dinamica.

Le forze «fisiche» a Leibniz paiono però solo forze derivate, alle quali corrispondono forze originali, le monadi appunto. Esse sono ciò che sta all'origine dei fenomeni, dunque anche delle forze fenomeniche, di cui la fisica s'occupa. Poiché le monadi sono non-spaziali, la realtà spaziale dovrà essere considerata fenomenica: lo spazio è fenomeno. Senza le sostanze non esisterebbe lo spazio, cioè lo spazio non è, come per Newton, assoluto, ma relativo.

Queste considerazioni offrono l'occasione di prendere in esame la scienza del tempo: si può far vedere che un filosofo come Leibniz non si occupava solo di problemi speculativi, ma che la sua filosofia aveva il compito di costruire un parametro complessivo alle teorie scientifiche.

c. Considerazioni sullo sfondo storico

Leibniz non solo ha preso in considerazione la nuova situazione nella meccanica, ma nel suo filosofare fu attento anche agli sviluppi della matematica dandovi un contributo rilevante. Il calcolo infinitesimale parte dal concetto di «continuum» e Leibniz con la sua metafisica delle monadi ha ancorato alla realtà sostanziale la continuità di tutte le alterazioni.

È pure interessante considerare come tenne conto dei risultati della biologia del suo tempo. La scoperta dei protozoi lo indusse a postulare animate

anche sostanze apparentemente inorganiche: sotto il microscopio una goccia d'acqua risulta «animata». La scoperta della cellula lo spinse a ritenere che gli organismi consistessero ad *infinitum* di parti, a loro volta organi. Infine osò generalizzare: non c'è nulla senza-vita nella natura: tutto è vivo. E in metafisica poteva addirittura concludere: tutto è animato.

Poiché nella «Monadologia» si parla di città di Dio, egli intende dare pure una motivazione teologica: la metafisica dev'essere in grado di soddisfare alle dottrine fondamentali della religione in senso confessionale. Si potrebbe fare memoria degli sforzi di Leibniz per una unione fra le chiese.

d. Esempio di interpretazione dettagliata. Al paragrafo 70 della Monadologia leggiamo: «Ogni organismo ha un'entelechia (Cfr § 18)

Si può chiarire questa affermazione riferendosi al problema dell'unità delle cose. All'inizio Leibniz aveva creduto che quei complessi che noi chiamiamo «cose», fossero generati da noi, fossero cioè il risultato di un riassunto del soggetto pensante come nel caso di un gregge (in modo simile formiamo degli insiemi dipendenti da una qualità formante insiemi, che noi stessi poniamo). Difficilmente si può sostenere per gli organismi quanto vale per le cose inorganiche. Non si può pensare infatti che il soggetto generi l'unità dell'essere animato; l'unità invece è funzionale obiettiva.

Leibniz tenne conto di ciò, presupponendo un «vinculum substantiale» che lega le parti dell'organismo: non si tratta di una unione fisica, ma di un coordinamento ideale di monadi subordinate. La monade dominante garantisce la permanenza della struttura organica, che può rimanere eguale anche in caso di sostituzione delle componenti materiali dell'organismo. In questo senso Leibniz parla di «metamorfosi degli organismi». Non accetta invece l'idea della metempsicosi: non possono esistere spiriti indipendentemente dalla materia.

Considerazioni sul Teeteto di Platone

a. Analisi di argomenti filosofici.

Il tema del dialogo è l'episteme (scienza): si tratta di stabilire il confine fra scienza e opinione (doxa).

Platone ha già sviluppato l'idea di sapere che oggi è opinione comune, precisamente:

chi dice: io so che p, vuol dire: (1) p è vero, (2) sono convinto che p è vero, e (3) ho dei motivi per ritenere che p è vero.

In tal modo Platone mostra che spiegare il termine «sapere» con «ritenere vero» (doxa), non è soddisfacente, ma non basta neppure definirlo con «ritenere vero ciò che lo è effettivamente», poiché ritenere vera una cosa che casual-

mente si dimostra tale non può essere riconosciuto come «sapere». Si deve perciò definire il sapere come convinzione vera motivata.

Platone ha pure visto chiaramente che sapere e conoscere non debbono essere confusi con la «conoscenza» (Kenntnis).

Questa intuizione viene espressa mediante la tesi che il sapere non può essere ricondotto alla percezione sensibile. Salta agli occhi l'esito negativo del dialogo: tutti i tentativi di definizione vanno a vuoto. Alla domanda per quale motivo ciò avvenga si potrebbe rispondere congetturando che Platone volesse mostrare che ogni metafisica del conoscere non basata sulla dottrina delle idee fosse condannata al fallimento.

b. Collocamento entro un contesto più ampio.

In altri dialoghi Platone ha senz'altro definito il sapere «doxa vera motivata». Se nel Teeteto questa ipotesi è rigettata, potrebbe essere dovuto al fatto che qui si limita a considerare certi tipi di motivazione: per esempio risalendo ad elementi semplici inspiegabili, oppure dichiarando la differenza specifica, tenendo presente segni distintivi empirici. Quest'ultimo tipo di spiegazione dovrebbe però essere ritenuto sufficiente, qualora ci si servisse di universali per determinare la differenza specifica di un tipo di cose.

In realtà Platone nel Teeteto accenna all'idea che le proposizioni universali, per avere valore di «sapere» presuppongono universali veri.

Così inizialmente il discorso verte sul fatto che il matematico Teodoro di Cirene, superando i Pitagorici che avevano dimostrato l'irrazionalità di $\sqrt{2}$, aveva pure dimostrato l'irrazionalità di $\sqrt{3}$, $\sqrt{5}$... $\sqrt{17}$. Teeteto (147 d) ora vede che è necessario formare il concetto generale di numero irrazionale: allora non si potrà solo dire che $\sqrt{2}$ è irrazionale, ma anche che nessun numero irrazionale può essere espresso mediante frazione semplificata p/q . Ma per formare il concetto di numero irrazionale, si dovrà avere a disposizione il concetto di «numero» e, infine, il concetto di «grandezza».

Più rilevante ancora è il fatto, che il dialogo permette la presentazione della sofistica, e anzi è una delle fonti principali per la ricostruzione del pensiero di Protagora. Troviamo infatti l'espressione *homo mensura*. Platone cerca di far vedere che, secondo il discorso sofistico il sapere è ridotto alla percezione, cosicché il «conoscere» viene ridotto all'«identificare» puro e semplice: la critica a questo punto di vista appare pienamente giustificata.

Nello stesso tempo Platone ha da ridire sul soggettivismo sofistico e sul relativismo: in essi vede un pericolo non solo per la filosofia, ma per la cultura in genere.

c. Considerazione del contesto storico generale.

Quanto appena detto permette una interpretazione del discorso sullo sfondo storico del tempo: Platone constatava un decadimento della cultura, e lo

interpretava come decadimento di valori, di cui riteneva responsabile il relativismo, che a sua volta scaturisce dal soggettivismo sofistico. Dietro la posizione sofistica starebbe, secondo il suo modo di vedere, niente meno che Eraclito, che aveva negato l'essere sostanziale.

Se si vuol superare - nella teoria e nella prassi - il relativismo, occorre superare il soggettivismo, ovvero occorre postulare l'esistenza di una verità oggettiva e di valori oggettivi. La teoria platonica delle idee soddisfa questo postulato. In base ad essa non è più vero ciò che vero appare a me e parimenti non è più buono ciò che io ritengo buono (poiché lo giudico utile), ma ciò che è buono di per sé. È possibile ritenere la teoria delle idee un tentativo di costruire una posizione contraria a tutti i relativismi. Il fatto che Platone nel contempo abbia preso posizione anche contro la democrazia si attaglia bene a questa interpretazione, poiché i sofisti stavano evidentemente dalla parte dei democratici.

d. Esempio di interpretazione dettagliata.

Nella cosiddetta «apologia di Protagora» (165 e SS.) c'è una frase che ben si presta per mostrare come si debba procedere per le interpretazioni minute.

In 172 b si legge attorno all'opinione dei sofisti sul giusto e sull'ingiusto «che nessuna di queste cose possiede una sua natura, un'essenza propria, e che invece ciò che sembra tale alla comunità diventa vero (che lo sia) nel momento in cui sembra tale e rimane vero (che lo sia) finché tale sembri».

Questo passo permette di capire che i sofisti non hanno per nulla sostenuto, né lo possono aver fatto - quel punto di vista individualistico, che Platone ascrive loro. Quando si parla di «caldo» o «freddo», «piacevole» o, «fastidioso» ecc. si può dire che le cose sono così come appaiono al singolo; se si considera invece «giusto» e «ingiusto» non basta metterli in relazione al modo in cui le cose appaiono ad un singolo.

«Giusto» si riferisce a relazioni interpersonali o comunque sociali, dunque dovrà essere utilizzata una misura sovra-individuale.

Secondo i sofisti questa «misura» viene fissata mediante convenzione, ed è praticamente congruente con l'opinione giuspositivista, espressa dal sofista Trasimaco in Rep. I: ciò che è «giusto» e «ingiusto» è determinato dalla proporzione di azioni e norme giuridiche, stabilite dallo stato, tenendo conto di certi interessi. Non esiste una giustizia sovra-positiva, la giustizia però non è posta, naturalmente, sotto l'arbitrio di singoli individui.

Platone ha semplicemente sottaciuto la presa di posizione convenzionalista dei sofisti in merito alla giustizia e alla bontà morale, che da qui risulta, e ha costruito un'alternativa tra relativismo individualistico e oggettivismo: mostrando come la prima posizione sia insostenibile - il che effettivamente è - cercò di mostrare che solo la seconda - che è poi la sua - risulta sostenibile.

Ma il discorso non regge più quando si consideri che l'alternativa in realtà non è a due, ma a tre termini.

Vedo in questo modo di procedere di Platone un esempio di quel che chiamo la «strategia dell'alternativa ridotta». Anche altri filosofi se ne servono: Kant contrappose alla propria posizione l'induttivismo empirista e sottacque la possibilità di una interpretazione essenzialista delle proposizioni universali. Fichte contrappose al suo idealismo il materialismo e sottacque la possibilità di una filosofia analitica trascendentale. Husserl operò con l'alternativa tra logica psicologista e fenomenologica e sottacque la possibilità di interpretare le relazioni logiche mediante la filosofia del linguaggio.

Considerando gli scopi generali, ai quali può servire un lavoro sui testi filosofici, si potrà pensare a quanto segue:

Oltre ai compiti più specifici, per i quali abbiamo fornito appena degli esempi, l'interpretazione dei testi può aguzzare lo sguardo per il carattere ipotetico di ogni interpretazione. Sopra s'è considerato la domanda, perchè Platone nel Teeteto non desse risposta positiva alla questione dell'essenza del sapere, nonostante una tale risposta fosse verosimilmente a portata di mano - non valeva infatti argomentare a favore d'una posizione scettica.

Sui motivi della rinuncia a una risposta positiva si possono però fare solo congetture: taluni credono che Platone non potesse terminare il dialogo, poichè in procinto di partire per il suo secondo viaggio siciliano, altri ritengono questo dialogo «introduttivo»: suo compito sarebbe stato quello di preparare il lettore ai dialoghi nei quali viene presentata la forma matura della dialettica, altri ancora sono del parere che Platone si fosse nel frattempo allontanato da quella forma della sua teoria sulle idee, che caratterizza i suoi dialoghi del «periodo medio».

Benchè la domanda: quale di queste alternative sia la più plausibile, a scuola non possa essere discussa a fondo, potrà almeno essere posta, per mostrare, quanto sia difficile la risoluzione tra interpretazioni concorrenti. Lo studente potrà intravedere che la decisione non può essere presa in base a un singolo testo isolato, ma che necessita la conoscenza complessiva di tutto lo sviluppo del pensiero di Platone.

Le interpretazioni rimangono ipotetiche non solo però, poichè il nostro sapere non basta per una interpretazione definitiva: ogni interpretazione avrà carattere ipotetico poichè dipende da presupposti che noi interpretanti portiamo nel discorso.

Sopra s'è detto, ad es. che l'accezione platonica di «sapere» anticipa in certo qual modo una certa accezione moderna. Chi conosce questa accezione, non può non considerarla, mentre sta seguendo il discorso di Platone intorno al concetto di «sapere». Non si sottrarrà allora alla «tentazione» di leggere le parole di Platone alla luce di tale accezione. Certo si può chiedere di limitarsi

all'uso di concetti contemporanei al testo, ma è del tutto escluso che ci si possa identificare perfettamente con il pensare del passato e astrarre da tutte le conoscenze e le convinzioni attuali.

In un certo senso il metodo ricostruttivo potrebbe risultare più utile nell'insegnamento della comprensione ermeneutica. È infatti particolarmente adatto a far comprendere il significato che teoria del passato possono avere per il presente. A confrontare teorie del passato con problemi del presente si evita l'impressione che la lettura di testi abbia carattere per così dire d'antiquariato.

Quando non ci si limiti ad una interpretazione ermeneutica, è in realtà anche possibile svolgere una critica a ciò che nel testo vien detto. Che sia Platone, sia Leibniz prestino il fianco alla critica, non è cosa di cui si debba discutere qui. Basterà rammentare che Platone ipostatizza degli universali: ciò rende di difficile comprensione la «partecipazione» del particolare all'universale; o ancora la sua caratterizzazione delle idee che finisce per far confusione fra senso e significato (nel senso di Frege). Riguardo a Leibniz poi, anche uno studente di scuola secondaria superiore potrà rendersi conto - se opportunamente guidato - che la teoria dell'armonia prestabilita non può affatto ritenersi dimostrata - come Leibniz pretendeva, ma che si tratta di una ipotesi speculativa.

Si può far vedere egregiamente che esistono alternative a questa teoria trattando della sua applicazione ai rapporti fra la dimensione fisica e quella psichica.

Nonostante queste critiche si potrà far vedere che i due Nostri hanno dato grandi contributi allo sviluppo della filosofia. Rispetto a Platone si osserverà che una lingua evoluta non può fare a meno di concetti universali in funzione di predicato, e che non tutti i concetti possono essere derivati dall'osservazione. Di Leibniz si mostrerà la critica all'empirismo lockiano, troppo stretto, e la distinzione tra verità di ragione e di verità di fatto. Tutti questi punti hanno un ruolo rilevante anche nella filosofia del secolo nostro, il loro interesse è più attuale che storico.

Debbo poi sottolineare che si dovrà opportunamente dare maggior peso ai pregi di una filosofia, che non ai suoi difetti: a mettere in evidenza solo questi ultimi, si finirà per distruggere l'interesse degli alunni per un pensiero, che crederanno fondamentalmente errato. Sicuramente ciascuno rifiuterà, ora a queste condizioni, ora a quelle certe filosofie. In questi casi il partito migliore da prendere è probabilmente quello di rivolgere ad esse durante la lezione attenzione nulla o tutt'al più parca.

Quali decisioni di volta in volta si debbano prendere, sarà l'insegnante a stabilirlo in base alla sua posizione filosofica, ora prenderà le distanze dalle posizioni tradizionali, ora le accetterà, apprezzerà ed eventualmente le attua-

lizzerà ricostruendole. Questa seconda strada probabilmente è quella corrispondente alla funzione dell'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria, poichè permette di motivare l'alunno per la filosofia e la formazione di proprie convinzioni. Solo quando queste si saranno formate, la critica potrà risultare fruttuosa.

In generale si può dire che la lettura e l'interpretazione di testi al liceo non è fine a sè stessa, ma solo strumento per uno scopo non primariamente storicistico: chiarire problemi e tentativi di soluzione di problemi. Se si accetta questo, non solo si darà una certa impostazione al lavoro sui testi, ma si ammetterà pure che esso è solo una strada verso la meta indicata, - una strada molto importante, però. Ovvero: non si terrà in poco conto, nè si sopravvaluterà l'interpretazione dei testi. Omettendola però si perderebbe il contatto con l'espressione originaria del pensiero filosofico, così come sopravvalutandola vi sarebbe il pericolo di una impostazione unilateralmente storicistica.

(trad. dr. Peter Fulterer)

CORPO E PERSONA

FRANCESCO BOTTURI
Cattedra di Filosofia della Storia
Università Cattolica Milano

Affrontare oggi il tema della persona umana come tale è impresa temibile. È chiaro infatti che l'enorme sviluppo delle scienze e delle analisi antropologiche pongono una pesante ipoteca su ogni tentativo che presuma di formulare un discorso sintetico o, meglio «eidetico» e non solo empirico sulla persona.

Esiste un punto d'Archimede sul quale far leva per poter nominare per identificazione e non solo per descrizione l'essere persona? Esiste, in altri termini, una «radice di lettura» capace, virtualmente, di enucleare tra la molteplicità dei dati un progetto costitutivo e fondativo dell'uomo come persona?

Il recente volume di V. Melchiorre, *Corpo e Persona* (Marietti, Genova 1987), ha questa ambizione, dispiagata in un raffinato lavoro di circoscrizione della persona, secondo la sua ampiezza fisico-spirituale. Per Melchiorre è possibile una ermeneutica filosofica dell'identità umana, la cui chiave sta nell'unità complessa del sinolo corpo-persona, quale principio relazionale (fisico e intenzionale) dell'interpersonalità, mediata dalla dimensione sessuata e da quella pratico-operativa.

I saggi che compongono il libro sono stati composti in un arco di tempo piuttosto ampio (1979-1987), ma l'unità del disegno non è minacciato, perchè identica è la *preoccupazione* e la *metologia* che ne sostiene l'impianto: la preoccupazione del recupero, esigito dalla stessa istanza razionale, dell'unità ontologica dell'uomo, che offre la cifra della persona come «io corporeo» e la metodologia fenomenologica, ma conciliata all'origine con la dimensione ontologica, in quanto rivelatrice delle condizioni ultime di possibilità dei contenuti dell'esperienza. Fenomenologia ontologica, in cui perciò è inclusa tutta la moderna centralità del cogito, non però aprioristica misura dell'essere, ma come «*primum* anapodittico d'ogni sapere», «orizzonte intrascendibile di ogni domanda e quindi condizione costitutiva per il rivelarsi stesso dell'essere» (p. VIII). Anzi, sarà proprio obbedendo ai modi dell'apparire dell'essere che si sarà condotti all'«asserto originale d'una assoluta premessa d'essere o di un assoluto *logos* che tutto connette e attraversa» (p. XI). È infatti la lezione stessa delle evidenze fenomenologiche che conduce, come vedremo, alla affermazione certa della pienezza invidente dell'essere.

Così, coniugando un delicato ascolto delle flessioni esperienziali ed un esercizio del rigore razionale, l'Autore tenta di riguadagnare l'unità della figura umana, che risulterà essere simbolo vivente o «parola di un'infinita ulteriorità» (p. XIII).

I primi quattro capitoli dell'opera possono essere presi a sé come discorsi concentricamente volti alla fondazione dell'*idea di persona*, secondo la pienezza della sua semantizzazione coscienziale e corporea. «L'essere della persona, in quanto coscienza incarnata, si manifesta (...) sin dall'inizio come relazione» (p. 8). Il corpo infatti non è oggetto tra gli oggetti, magari il più prossimo degli oggetti, ma fa tutt'uno con l'essere stesso della soggettività. Per quanto anche oggetto posseduto, il nostro corpo non è mai totalmente oggettivabile.

Per questo, in prima istanza fenomenologica, bisogna riconoscere che il corpo è comunque «un principio di orientamento della vita stessa della coscienza» (ibi). In quanto *coscienza*, allora, la persona è relazione intenzionale, ma in quanto *corpo* essa è coscienza situata, orientata e prospettica. È così messa in discussione, sin dal primo passo, la sensatezza sia di un vuoto spiritualismo, caratterizzato da una astratta universalità, sia quella di un chiuso individualismo, dominato dallo spirito borghese di proprietà, cioè riduzionisticamente materialistico, secondo le analisi e le denunce già di E. Mounier. Piuttosto la realtà della persona si dà come individualità coscienziale in cui coniugano singolarità e universalità, individuazione e relazione, concentrazione e trascendenza.

Tale visione dell'essere personale è in grado, nella visuale melchiorriana, di recuperare anche l'essenziale della grande tradizione personalista occidentale, fiorita in ambito cristiano. Nel secondo capitolo «per un'ermeneutica della persona» è svolto un puntuale confronto con la filosofia tommasiana della persona. Secondo Tommaso d'Aquino il referente ontologico del concetto di persona supera l'originale metafora teatrale (maschera) fino a diventare piuttosto nome di Dio, che solo analogicamente diventa predicabile dell'uomo. Ma secondo Tommaso ciò significa che la relazionalità, costitutiva della persona, può essere detta essenziale solo di Dio; non dell'uomo, del quale essa sembra a Tommaso predicabile solo come accidente. In questo modo la relazionalità tipica della coscienza umana diventerebbe secondo Melchiorre troppo esile, a favore d'una sostanzialità razionale (boezianamente, «*individua substantia rationalis naturae*») troppo statica. Melchiorre propone allora di distinguere nell'uomo tra struttura relazionale come tale, apertura intenzionale (*relatio*), costitutiva e identificante la coscienza, e relazioni determinate e accidentali (*relationes*), in cui si dispiega la concretezza storica dell'uomo. Se nel secondo caso si deve dire che l'uomo ha delle relazioni, nel primo caso bisogna dire che la persona è relazione.

È questo un momento importante della meditazione melchiorriana e per questo è opportuno soffermarvisi, per esprimere oltre il consenso alla sua preoccupazione tematica (far primeggiare la relazionalità personale), anche qualche perplessità derivante dalla difficoltà della tesi conclusiva. Ci si potrebbe domandare infatti se la distinzione tra *relatio* come «apertura essenziale» (p. 31) e singole, empiriche *relationes* sia in grado di risolvere il problema e di garantire alla persona una relazionalità desostanzializzata. La difficoltà ci sembra stare nel fatto che a sua volta la *relatio* o è relazione in atto oppure è solo struttura capace di relazioni; nel primo caso la distinzione con le *relationes* cade, nel secondo si pone la necessità di pensare non in termini propriamente di relazione, ma di struttura appunto, di essenza o proprietà pre-relazionale, benché deputata a istituire ed intrattenere relazioni. Ma forse la giusta preoccupazione di Melchiorre si concilia con la definizione boeziana-tommasiana di persona più di quanto immediatamente appaia: la «natura rationalis» di cui essa dice, infatti, non sta appunto a significare una natura la cui essenza è quella di stabilire relazioni intenzionali e discorsive? In questo caso l'accidentalità della razionalità-relazionalità nulla toglie al fatto che questa sia «proprietà» intrinseca dell'essenza umana. Si evidenzerebbe così che nella visione di Tommaso ciò che specifica l'essere persona non è l'individualità sostanziale (comune anche alle altre sostanze), ma appunto quella struttura essenziale che è capace di quella relazione intenzionale e discorsiva e che dunque la persona se non è essenzialmente persona è però essenzialmente capace di relazione e si attua perciò come relazione.

Ma quale è e che cosa manifesta nel suo dinamismo la relazione della coscienza situata? Corporeità, s'è detto, è punto zero, mai del tutto oggettivabile ed insieme apertura prospettica. Il sapere dell'apertura intenzionale però non si limita al suo contenuto determinato: esso è anche sempre un *sapersi* in prospettiva, ma superabile, è vero, ma anche sempre trasgredito. Così ogni atteggiamento corporeo vive di una strutturale ambiguità: «è intenzione di un qui, ma in questo anche di una totalità; ricerca ed espressione di un senso, ma in questo ricerca e indicazione del senso» (p. 43). Infatti il *sapersi* incompleta da parte della visione è emergenza d'una «condizione logica della visione» stessa (p. 69), in forza della quale la coscienza trasgredisce se stessa. Nella visione è implicato il senso del non visto, come completezza di visione di per sé impossibile nella prospettiva: «La condizione logica che esige la trasgressione percettiva sta dunque nella presenza, indeterminata quanto si voglia, d'una totalità d'essere e del nesso con cui ogni evento prospettico si manifesta all'interno di questa totalità» (ibi); totalità che si dà in modo formale, nell'assenza, attraverso un rinvio che però dà senso ad ogni determinazione della visione.

È a questo livello che si radica la stessa *relazione interpersonale*, come esi-

genza dell'immanente trascendenza della coscienza di ampliare il più possibile, benché asintoticamente, lo sguardo prospettico: la visione dell'altro partecipa della propria esigenza di verità; il bisogno di comunicazione consegue all'impossibile assolutezza d'ogni prospettiva.

È questo il significato profondo del mito dell'androgino rivisitato da Platone, come racconto dell'archetipo dalle molte prospettive e dagli sguardi aperti in ogni direzione. Ed è questo il fondamento di quella dialettica del riconoscimento, che da Hegel a Sartre è analizzata e colta anche nella sua possibilità di perversione.

«Nella sua trascendentalità situata e trasgressiva, immanente e trascendente, l'io si distingue dunque dal suo manifestarsi organico, ma non in un senso che ci permetta di parlare di una dualità ontologica» (p. 86). La negatività del corpo, vuoi in senso platonico, vuoi in senso cristiano (a seguito della caduta), non appartiene alla struttura originaria della persona, ma eventualmente alla sua condizione esistenziale.

Con questa certezza, criticamente fondata, Melchiorre affronta la sessualità e l'operosità fabril dell'io corporeo.

Ad «Una fondazione fenomenologica della sessualità» è dedicato il saggio centrale del volume. Un «dualismo presupposto» sembra all'Autore regolare tutte quelle concezioni della sessualità che fanno ricorso ad una sua qualche «fondazione fisiologica», quasi essa fosse «un in sé già compiuto nel suo *ei-dos*, nel suo disegno essenziale» (p. 95) e quindi fosse regolata da leggi naturali (in sintesi, leggi di produttività), cui è accidentale l'essere leggi di una sessualità umana in quanto umana. In questo modo la sessualità si presenterebbe come una parte dell'uomo che prende senso non dall'intero unitario umano, ma da se stessa e dalla sua interna essenziale legislazione, retta dal finalismo della riproduzione.

Bisogna invece riguadagnare la prospettiva unitaria e quindi la partecipazione della corporeità sessuata alla vita coscienziale umana. Bisogna quindi domandarsi «in che senso l'orientamento sessuale specifica il generale orientarsi dell'essere corporeo dell'uomo e in che senso concorre a costituire (...) l'intenzionalità corporea» (p. 101).

Tale senso, come già può apparire, è nella linea del trascendimento del prospettivismo corporeo e dell'interpersonalità, quale esercizio del trascendimento stesso, che ha nella generazione una sua espressione ed un suo compito.

La generazione allora non può essere intesa come fine a se stante e dominante nel contesto dell'etica sessuale: «essa va piuttosto incritta in una sessualità che, in quanto umana, trova la sua natura nella forma e nell'orizzonte intenzionale dell'uomo» (p. 115). La naturalità del generare non può insomma essere affidata all'automatismo d'una legge fisiologica, ma va misurata sulla sua attuale pertinenza e coerenza con la dialettica del riconoscimento

interpersonale intercorrente tra quell'uomo e quella donna. La sessualità, ne conclude Melchiorre, «non può avere altra regola al di fuori di quella che volta per volta decide sulla congruenza al telos dell'amore: il telos del riconoscimento e della comune appartenenza nell'essere» (ibi).

Il riscatto del concetto di natura (qui, sessuata umana) dal naturalismo fissista ci pare così coerentemente compiuto, con piena valorizzazione, si deve dire, d'una idea etica di «paternità responsabile». Solamente, ci si potrebbe chiedere, se, proprio restando in questa linea di ermeneutica personalista della «natura», non vi si dovrebbe includere anche l'attenzione, cioè l'assunzione consapevole entro il progetto dell'io corporeo, dei ritmi biologici, *in quanto* dotati nella loro stessa oggettività di significato ontologico e antropologico. Proprio l'unità del soggetto, vigorosamente rifondata, non sembra infatti poter concedere nulla né all'estraneità di struttura intenzionale e struttura fisiologica della sessualità, né alla riduzione dell'una all'altra.

L'operatività produttiva dell'uomo, il suo lavorare, è un altro ambito in cui verificare lo statuto dell'io corporeo.

Anche nella storia della filosofia del lavoro sono facilmente reperibili i segni d'una considerazione riduttiva della realtà corporea. Non solo per Platone, ma anche per Aristotele e in certa misura per lo stesso Tommaso il lavoro è opera servile, in quanto strettamente legato al bisogno e all'esistenza corporea. In altri termini (marxiani) un filone sotterraneo, che percorre la tradizione occidentale, vede il lavoro come esclusivo «scambio organico», come approvazione della natura per le sole esigenze vitali dell'uomo. È evidente il prevalere qui, in modo variamente implicito, di un'impostazione ancora dualistica, che interpreta il lavoro, e tramite esso il corpo, come sola strumentalità. Ciò che è in questione non è certo il carattere di mediazione tra uomo e mondo proprio del lavoro, ma la qualificazione dell'opera del corpo, che proviene dalla valutazione del corpo come esclusivo soggetto d'avere e come puro centro di bisogni. Ma l'avere, avverte Melchiorre con Marcel, è paradossale, perché è un rapporto con altro che permane nella sua estraneità e opposizione; è dunque un possesso senza vera soddisfazione. Perciò «la contraddizione dell'avere è evitata solo nel caso in cui il movimento dell'avere faccia parte di un più ampio movimento dialettico», sulla base di una relazione nell'essere (p. 164).

Ora, la vita corporea è attraversata da quella del logos e con ciò dal movimento della correlazione nell'essere della cose. L'uomo cioè, nella sua vita corporea, non è mero soggetto di bisogni, ma è anche soggetto di conoscenza. Tecnica e lavoro sono appunto modi elaborati della disposizione corporea dell'uomo e con ciò costituiscono condizione intrinseca del movimento coscienziale. In tal senso, senza con questo voler sublimare il lavoro a livello speculativo, si deve dire che «ogni autentica opera della mano, mentre è de-

terminata già da un sapere, a sua volta è funzione di nuovo sapere: il lavoro, quindi, come medio dell'intelletto e per l'intelletto» (p.168). Cosa che la contemporanea tecnologia su base scientifica esalta ed amplia in modo inedito. Mentre *e converso* non è difficile accertare che anche i più recenti indirizzi dell'organizzazione del lavoro dell'età tecnologica tendono a subordinare il fattore lavoro alle esigenze tecniche prese come variabili indipendenti indiscutibili.

A queste condizioni la ormai totale segmentazione del lavoro che di per sé, come lavoro diviso, esige scambio e relazione tra produttori, invece di incentivare la relazione tra uomini nella edificazione di un bene comune, diventa occasione di universale separazione e di esclusiva funzionalizzazione tecnica del lavoro stesso. La situazione è tale che per farvi fronte non sono sufficienti riaggiustamenti organizzativi, ma è necessaria una «superiore intelligenza sociale», che aiuti a ritrovare la dignità soggettiva del lavoro; ma la premessa maggiore di tale riorientamento culturale è una riconsiderazione della vita corporea della persona.

IL DE RERUM NATURA DI TELESIO

EDIZIONE DEL IV CENTENARIO
DELLA NASCITA (1909)

TRE LETTERE DI FEDERICO ENRIQUEZ

FRANCO CRISPINI
*Cattedra di Storia della filosofia
Università della Calabria*

Con gli studi del Fiorentino, a fine Ottocento¹, la storiografia telesiana toccò una delle sue tappe più importanti, forse tuttora insuperata, malgrado l'ampio disegno storico venisse sovente ostacolato dall'intensa partecipazione dell'Autore ai noti processi della cultura filosofica italiana tra neohegelismo e neokantismo. Quegli studi storici, significativamente dedicati a Spaventa e De Meis, mettevano alla prova un modulo di storiografia idealistica senza tuttavia venir meno alla esigenza di ricostruire il pensiero telesiano con una non del tutto secondaria approssimazione alle situazioni culturali in cui nascono e si sviluppano le idee del filosofo cosentino.

Certo, la tensione speculativa del Fiorentino si fa a momenti travalicante, pesa sulla veduta interpretativa, come quando, a proposito della teorica di spazio e tempo, egli afferma: «Ora se la vera idealità immanente della natura si fonda nei concetti di tempo e spazio, questa non ebbe cominciamento se non dal Telesio, come non fu pienamente riconosciuta prima di Kant»². Né questo è il solo punto in cui le soddisfazioni o insoddisfazioni del Fiorentino verso aspetti specifici dell'impianto delle idee telesiane lasciano chiaramente trasparire le sue scelte hegeliane e kantiane che tengono condizionato l'esame storico. Non è il caso di soffermarsi più di tanto sui meriti ed i limiti degli «studi storici» del Fiorentino, i quali, sicuramente, allorché si celebrava il IV centenario della nascita di Telesio, nel 1909, potevano considerarsi quanto di meglio la cultura filosofica italiana aveva prodotto attorno all'opera ed ai tempi del filosofo cosentino del '500.

In anni successivi, dal Gentile che, appunto, in un discorso pronunciato proprio a Cosenza nel 1911, pur sottolineando il «carattere metafisico e meramente trascendentale» dei «principia» telesiani³, sembra voler proporre una nuova immagine del Cosentino, all'Abbagnano che pur non si nasconde il

Ill. mo Sig. Sindaco,

Prima di rispondere ufficialmente alla sua gentilissima, consultando il Consiglio direttivo della nostra Società, voglia permettermi di sottoporle confidenzialmente alcune osservazioni e iniziare con ciò uno scambio di vedute, che spero possa condurre ad un utile risultato.

Ella sa già che la nostra Società deliberò fin dal suo I Congresso di associarsi alle onoranze a Telesio. Ora, nel Congresso di Roma, si è deliberato in massima la pubblicazione di una Collana di Classici della Filosofia, e ad eseguire questo deliberato noi penseremmo, ove sia possibile, di cominciare coll'opera di Telesio. Ritorrerò tra un momento su questa idea. Rispondo intanto le mie impressioni intorno alla Miscellanea.

E dico subito: la Società non potrà che approvare questo progetto se gli si sottopone. Ma la difficoltà sta nell'eseguirlo di qui a fine Maggio. Faccia conto che ci voglia un paio di mesi di tentativi prima di sentire il consiglio dei competenti e trovare gli autori disposti a riferire sui più importanti aspetti dell'opera telesiana; tolga due mesi per la stampa; restano agli autori soltanto due mesi per lavorare; e - lo so per esperienza - un lavoro collettivo di tal genere richiede almeno un anno. Veda il D'Ancona che - se non erro - si è già occupato della poesia telesiana, potrebbe - forse - approntare uno studio su questo tema. Ma uno studio sulla filosofia naturale di Telesio, sulla funzione importante e non abbastanza nota della Scuola cosentina, sulla fortuna di Telesio nel Seicento, prenderebbero un lungo tempo, perchè, - se si vogliono fare seriamente - bisogna andare alle fonti e addentrarsi in un difficile esame storico.

Dunque l'idea della miscellanea telesiana mi pare molto bella ma difficilmente attuabile in meno di un anno o di un anno e mezzo, attuabile intendo in quel solo modo che è degno di Telesio, della città di Cosenza e della nostra Società, cioè con studio coscienzioso. A meno che la cosa non fosse stata in qualche modo già avviata da loro, ed in guisa da fornire tutte le garanzie del successo.

«grossolano empirismo» telesiano⁴, non sono mancate «rivisitazioni» dell'autore del *De Rerum Natura*: nel variare delle stagioni speculative il «precedente» Telesio non viene lasciato in disparte ma si rivela un pretesto imbarazzante, non molto duttile.

Anche lo sfondo più strettamente erudito è andato assumendo, col Firpo, col Garin, qualche spessore in più al fine di non perdere di vista vicende concrete della vita e dell'opera telesiane.

Quanto alle interpretazioni, più o meno filologicamente fondate, del pensiero filosofico e scientifico del Cosentino, è la sua *novità e modernità* che si cerca di precisare, anche al di là dei non univoci e lontani suggerimenti baconiani⁵, se non proprio di «strutturare» nei termini di una filosofia con connotati netti e precisi, siano essi di stampo empiristico o razionalistico, idealistico o materialistico. Un interprete più recente del Telesio «filosofo» e non «scienziato», dopo aver notato una forma mentale «incline all'astrazione dell'epoca precedente» ed un ricorso al *senso* fatto con «la vecchia forma astrattrice del filosofo medioevale», si spinge ad affermare: «L'evoluzione storica svolgerà molti germi telesiani: l'influsso è basilare e decisivo per l'empirismo e il sensismo materialista; è forte anche per il razionalismo fenomenista (meccanicismo cartesiano e spinoziano). Un paziente ed accurato raffronto di testi

L'idea della miscellanea e quella della pubblicazione delle opere, evidentemente non si escludono. Ma a me pare che sarebbe già una gran bella cosa riuscire a pubblicare nel Maggio l'opera di Telesio, accompagnata magari da una traduzione italiana dei lavori latini (quest'ultimo sarebbe un mio personale desiderio per volgarizzare il pensiero telesiano).

Ora io ho scritto giorni or sono alla Deputazione provinciale di costà (per suggerimento del prof. Tocco che dirigerebbe la pubblicazione dei classici) per avere un sussidio; ma mi si è risposto che si è fatto voto per una *edizione nazionale* e non si ha disponibile la somma occorrente».

D'altra parte invece - parlò confidenzialmente - mi si è detto che codesto Comune avrebbe affidato la pubblicazione dell'opera telesiana al prof. Gaudio di Catanzaro, il quale sembra che per le sue occupazioni difficilmente potrebbe compiere così presto l'impresa, ostacolato a ciò dal trovarsi a Catanzaro.

Tantochè un comune amico mi disse che avrebbe cercato d'indurre il Gaudio stesso a rinunciare all'incarico per le suddette circostanze. E allora, noi saremmo disposti ad assumerlo, avendo già il Tocco accettato in massima di dirigere la pubblicazione dei classici italiani di filosofia, e il prof. Spampinato aderito ad assumersi l'impegno dell'opera telesiana ... appena chè ci siano i fondi per la pubblicazione.

La quale, fatta in tal modo, riuscirebbe a mio avviso più rapida e vantaggiosa d'una edizione nazionale, e per il fatto di inaugurare la serie dei classici della filosofia italiana riuscirebbe degna onoranza al grande Cosentino, ed entrerebbe - assai più che una edizione nazionale - nella Biblioteca d'ognuno. E perchè anche il Governo e il Parlamento non darebbero alla Soc. fil. una piccola parte di ciò che costerebbe una edizione nazionale?

Le ho esposto, ill. mo sig. Sindaco, le mie osservazioni sull'argomento e le sarò grato se Ella

fa scoprire in Telesio forti e insospettati precedenti dei pensatori comunemente ritenuti iniziatori del pensiero moderno»⁶.

Non ci pare che questa opera di raffronti, considerata dal Soleri necessaria a scoprire la vitale modernità di Telesio, sia stata mai fatta; nè che alcuno studioso più, in tempi a noi vicini, abbia creduto di riaprire, nei modi di un più articolato ed aggiornato disegno monografico, il discorso storico-critico sul pensiero del Cosentino nel quadro delle filosofie moderne. Eppure, per i Cardano, Vanini, Paracelso, Bruno, Campanella, le cose, come è noto, sono andate diversamente, le rinnovate vedute storiografiche sono venute ri-considerandoli, con crescente interesse, con più raffinati strumenti critici. Per non parlare, s'intende, di un Bacone i cui contributi alla formazione del pensiero moderno hanno ininterrottamente stimolato l'interesse della storiografia.

Senza voler credere ad un destino avverso, appare opportuno cercare di spiegarsi come mai il complesso delle idee telesiane, fatto salvo si capisce il problema della loro effettiva portata antiaristotelica⁷, non attira più i gusti di una storiografia per altro verso assai sensibile alle vicende filosofico-scientifiche dell'età moderna. Quale che siano le ipotesi che in questo senso si possono avanzare, è sicuro che anche Telesio finirebbe per giovare degli orientamenti attuali degli studi di storia delle idee filosofico-scientifiche. Lo stato

vorrà comunicarmi - del pari confidenzialmente - le sue vedute. Siccome tendiamo allo stesso scopo, penso che ogni scambio d'idee riuscirà ad avvicinarci ad un'utile intesa. Io sono in ogni caso con tutto l'animo a sua disposizione e a disposizione del Comitato telesiano.

Con ossequio

Federigo Enriquez
presidente della S.F.I.
Bologna d'Azeglio 57
1 Dic. 1909

Bologna 15 Dicembre 1909

Carissimo Marabelli,

Ti sono riconoscente di ciò che hai fatto e fai per riuscire alla più degna pubblicazione delle opere di Telesio; e sono lietissimo che tu rappresenti la Società filosofica in codesto comitato cosentino.

Per fare un esatto preventivo circa la spesa che può importare la pubblicazione delle opere telesiane, bisogna considerare che non si tratta soltanto del compenso all'editore, ma anche di un eventuale compenso o almeno del rimborso spese a colui che curerà l'edizione, giacché gli occorrerà consultare manoscritti e perciò fare viaggi ecc. A ogni modo io scrivo subito allo Spampanato per avere un'idea più precisa su questo punto.

Ma da quanto mi scrivi i fondi disponibili dovrebbero essere largamente sufficienti. Vengo ora a rispondere a quel punto della tua lettera in cui mi dici del desiderio di alcuni

degli studi telesiani appare oggi piuttosto fermo alle tradizionali impostazioni: magari sugli stessi tracciati del Fiorentino, non sono venuti altri approfondimenti. Va notato però che alla vecchia edizione dei nove libri del *De Rerum Natura* del 1586, curata da Vincenzo Spampanato tra il 1910 e il 1923 presso l'Editore Formiggini, caldeggiata appunto da Federigo Enriquez, se ne è aggiunta, in epoca recente, una nuova con traduzione italiana a fronte. La cosa non è di poca importanza, sebbene non sia valsa per sé sola a stimolare un rinnovato interesse alla filosofia telesiana.

Quanto alla edizione del solo testo latino dei nove libri del *De Rerum Natura* curata dallo Spampanato e promossa nel 1909 nel quarto Centenario della nascita del filosofo cosentino, le tre lettere, qui riportate², di Federigo Enriquez, presidente, all'epoca, della Società Filosofica Italiana, documentano se non altro, un vivo interesse, assai diffuso, a fare entrare oramai anche Telesio nei «Classici» della filosofia italiana moderna. Un risultato veramente notevole quello che si conseguì nella circostanza celebrativa di quegli anni, considerato che tutti gli studi che si ebbero successivamente sul pensiero telesiano fecero capo a quella edizione critica.

Come si può meglio leggere nella lettera del 1 Dicembre 1909 indirizzata da Federigo Enriquez al Sindaco della Città di Cosenza, l'idea di predisporre una

che il pensiero di Telesio venga popolarizzato mediante una prefazione messavanti alle opere. Il punto di partenza di questa idea è in un desiderio che io provo anche personalmente in modo molto vivo, desiderio che non può essere abbastanza soddisfatto dalla pubblicazione delle opere di Telesio in latino. Infatti, per quanto la conoscenza del latino sia diffusa tra le persone colte, pochi lo masticano in modo da leggere volentieri in questa lingua un libro di filosofia. Ma piuttosto che fare una prefazione alle opere telesiane, io vagheggerei di accompagnare il testo latino con una traduzione italiana, e mi piacerebbe anzi che si potesse disporre la pubblicazione in colonna, latino a sinistra e italiano a destra; così ognuno leggerebbe l'italiano ma avrebbe modo di confrontare l'originale.

Permettimi di raccomandarti caldamente questa idea che sarebbe anche ben vista da Formiggini; e parlane anche se ti piace al Sindaco di Cosenza, cui eventualmente puoi mostrare questa lettera.

Se entrate nell'ordine di idee sopra espresso, bisognerà sentire se lo Spampanato stesso s'incaricherebbe della traduzione, oppure trovare altri.

Quanto al formato dell'edizione noi dobbiamo naturalmente deferire al comitato che fornirebbe i mezzi della stampa; tuttavia se mi è lecito esprimere un parere io direi di rimettersene al Formiggini, e soprattutto di non chiedere un formato di lusso che renderebbe poi più costoso l'acquisto dell'opera. Giacché scopo della pubblicazione dovrebbe essere di rendere veramente popolare la conoscenza di un pensatore che ha contribuito veramente a formare la nuova coscienza filosofica italiana e il nuovo spirito scientifico del rinascimento, che è il maggior titolo di gloria dell'Italia rispetto alla cultura moderna.

Tienimi informato ed abbimi con cordiali saluti tuo

aff.mo F. Enriquez

edizione delle opere di Telesio costituiva per la Società Filosofica Italiana ed il suo Presidente la prova più efficace di onorare la memoria dell'illustre filosofo cosentino. Federigo Enriquez, sollecitato in un primo tempo a promuovere una «miscellanea» telesiana, sconsigliò questo progetto, sembrandogli difficile una esecuzione di esso in breve tempo, soprattutto se si fossero volute cercare le necessarie competenze e «andare alle fonti e addentrarsi in un difficile esame storico», se si fosse voluto, cioè, condurre «uno studio sulla filosofia naturale in Telesio, sulla funzione importante e non abbastanza nota della Scuola cosentina, sulla fortuna di Telesio nel Seicento». Visto che questa idea, «molto bella ma difficilmente attuabile», avrebbe comportato tempi molto lunghi, Enriquez suggeriva, sebbene non in alternativa, di pubblicare, in tempo per le onoranze del mese di maggio, l'opera «accompagnata magari da una traduzione italiana dei lavori latini, (quest'ultimo sarebbe un mio *personale* desiderio per volgarizzare il pensiero telesiano)». L'opera avrebbe fatto parte della Collana dei classici della filosofia italiana, deliberata nel Congresso di Roma ed affidata alla direzione di Felice Tocco. Restava il problema del curatore dell'edizione telesiana: non fu difficile, evidentemente anche per autorevoli interventi indiretti, indurre lo studioso cui gli ambienti locali avevano incautamente affidato l'incarico, a rinunciare all'impresa, «ostacolato», come scrive l'Enriquez, «anche dal trovarsi a

Caro Marabelli,

auguri per l'anno incominciato!

Sono stato a Firenze e il Tocco mi ha comunicato che il vostro Comitato c'invita a curare l'edizione delle opere telesiane, inaugurando la collana dei classici diretta dal Tocco. Resta che ci accordiamo su alcuni punti:

1) L'Editore Formiggini vi ha direttamente comunicato le sue richieste per le spese di stampa.
2) Per retribuire il prof. Spampanato che viene incaricato dell'edizione (tenuto conto che si tratta di un lavoro faticoso e che egli deve andare incontro a spese) d'accordo col Tocco, proponiamo di corrispondergli: per il I vol. L. 600 (*De Rerum Natura*); per il 2 vol., che importa la presenza dello Spampanato per qualche tempo a Napoli, L. 900.
Lo Spampanato annuisce a queste proposte.

3) Lo Spampanato, vista l'entità del lavoro, si vede in obbligo di dichiarare che esso potrà essere iniziato ma non finito per la ricorrenza del centenario; che, per eseguire bene il mandato affidatogli, bisogna lasciarlo lavorare con calma. E' noto d'altronde che egli è uomo molto attivo e ciò che egli non potrebbe, neppure altri potrebbero fare più presto.

4) Occorrerebbe mandare al prof. Vincenzo Spampanato del R. Liceo di Salerno, *almeno in prestito*, le ultime monografie telesiane.
Ti sarò grato se vorrai comunicare questa mia al Comitato cosentino e favorirmi una risposta. Coi più cordiali saluti

tuo aff.mo

Federigo Enriquez
Bologna d'Azeglio 57
6.1.1910

Catanzaro». L'impegno dell'opera telesiana fu, con comprensibile soddisfazione, affidato a Vincenzo Spampanato che accettò volentieri.

In una successiva lettera del 15 Dicembre 1909 al Marabelli, Segretario della Società Filosofica Italiana e Provveditore agli Studi di Cosenza, il quale gli comunica il desiderio, condiviso da alcuni, che «il pensiero di Telesio venga popolarizzato mediante una prefazione messa davanti alle opere», Enriquez ribadisce il suo convincimento sulla opportunità di affiancare il testo latino con una traduzione italiana poichè né una prefazione né il solo originale latino del *De Rerum* né un formato di lusso dell'opera avrebbero risposto al vero scopo dell'iniziativa che era di «rendere veramente popolare la conoscenza di un pensatore che ha contribuito veramente a formare la nuova coscienza filosofica italiana e il nuovo spirito scientifico del rinascimento che è il maggior titolo di gloria dell'Italia rispetto alla cultura moderna». Nelle varie assunzioni dei compiti e degli impegni, dallo Spampanato al Formiggini, vediamo sfumare l'idea, che tanto piaceva allo Enriquez, «che si potesse disporre la pubblicazione in colonna, latino a sinistra e italiano a destra; cosicchè ognuno leggerebbe l'italiano, ma avrebbe modo di confrontare l'originale». Il disegno di una edizione del *De Rerum Natura*, sebbene non comprensiva della suggerita traduzione italiana, andò tuttavia in porto.

Con una lettera del 6 Gennaio 1910 Enriquez informa il Marabelli dello invito ufficiale pervenuto dal Comitato cosentino per le onoranze al Telesio «a curare l'edizione delle opere telesiane, inaugurando la collana dei classici diretta dal Tocco» e lo prega di comunicare al Comitato stesso alcuni punti sui quali occorre accordarsi. I punti sono: le richieste avanzate dal Formiggini per le spese di stampa; il compenso allo Spampanato incaricato dell'edizione dei tre volumi del *De Rerum*; il lavoro di Spampanato, vista l'entità dello stesso, «potrà essere iniziato ma non finito per la ricorrenza del centenario; che - per eseguire bene il mandato affidatogli - bisogna lasciarlo lavorare con calma. E' noto d'altronde che egli è uomo molto attivo...»; invio allo stesso prof. Vincenzo Spampanato delle «ultime monografie telesiane», almeno in prestito.

Non ci pare che vi siano altri aspetti di rilievo di questa vicenda né siamo a conoscenza di ulteriori interventi dello Enriquez immediatamente prima o dopo che nel 1910 uscirà presso Formiggini il primo volume contenente i tre primi libri del *De Rerum Natura* nella versione originale.

Il discorso pronunciato da Giovanni Gentile nel 1911 è l'altro momento significativo delle ricorrenze centenarie. Ma sulla specifica interpretazione gentiliana del pensiero di Telesio, su quanto essa potesse trovarsi in sintonia con i convincimenti dello Enriquez, sulla sua validità ad aprire un nuovo corso storiografico degli studi telesiani, su tutto ciò il discorso andrebbe molto lontano. Indubbiamente, nella colorita rievocazione gentiliana, le idee di Telesio si ravvivano di improvvisa ed istantanea forza e pregnanza. Anche Telesio viene ad appartenere ad una storia *eroica* del pensiero umano: le sue contraddizioni di fondo indicano esse stesse la prospettiva che le «risolve» e le «supera».

Per gli studi telesiani risulterà assai difficile avventurarsi e mantenersi su questa stessa linea gentiliana, ma sarà non meno difficile allargare la conoscenza del filosofo cosentino, definirne l'effettivo ruolo storico, mostrarne la incidenza e la permanenza nel cammino delle idee moderne.

NOTE

¹ F. Fiorentino, *Bernardino Telesio, ossia studi storici sull'idea di natura*, 2 voll., 1872-1874.

² Fiorentino, I, pp. 234-35.

³ G. Gentile, *Telesio*, Bari, Laterza, 1911, p. 66.

⁴ N. Abbagnano, *B. Telesio e la filosofia del Rinascimento*, Milano, 1941, pp. 49-50.

⁵ Per la lettura baconiana di Telesio, v. Valeria Giachetta Assenza, *Bernardino Telesio: il migliore dei moderni. I riferimenti a Telesio negli scritti di Francesco Bacone*, «Rivista Critica di Storia della Filosofia», I, 1980, pp. 41-78.

⁶ G. Soleri, *Telesio*, Brescia, 1945, p. 145.

⁷ Una lettura interessante dell'aristotelismo di T. è quella recente di M.P. Lerner, *Aristote «oublié de lui-même» selon B. Telesio*, «Les Etudes philosophiques», Juillet-Septembre 1986, pp. 371-389.

⁸ L'edizione cui ci riferiamo è quella a cura di L. De Franco: vol. I, Cosenza, 1965; vol. II, Cosenza, 1974; Vol III, Firenze, 1976.

⁹ Le tre lettere di Federigo Enriquez sono conservate nell'Archivio comunale del Comune di Cosenza. Una fotocopia di esse ci è stata fornita dall'amico pittore Franco Toscano che vogliamo qui ringraziare.

CONVEGNI

«LOGICA E ONTOLOGIA»

(Genova, 27-29 novembre 1987)

Nei giorni 27-29 novembre 1987 si sono svolte a Genova tre giornate di studio su «Logica e Ontologia», organizzate in collaborazione fra l'Istituto di Filosofia dell'Università di Genova, l'Associazione Filosofica Ligure e la Società Svizzera di Logica e Filosofia delle Scienze.

In un momento in cui la logica si rende sempre più disciplina specialistica e per alcuni quasi inaccessibile, l'insistere sui suoi rapporti con l'ontologia può sembrare fuori tempo; ma non è così. E non solo per i richiami al passato. Nella discussione di molti filosofi e logici contemporanei si assiste ad un rinnovato interesse per la tematica ontologica. Basti pensare al dibattito sul realismo e l'antirealismo che è a tutt'oggi uno dei perni della discussione della filosofia anglosassone, e al rinnovato interesse dei matematici sul problema del carattere e dell'esistenza degli enti e degli strumenti teorici della matematica (si pensi alla discussione sull'empirismo in matematica).

Le relazioni del convegno si raggruppano naturalmente in diversi settori:

- *di carattere teorico complessivo* sono state le relazioni di J. M. Bochenski (Fribourg) sul concetto di logica formale, di E. Agazzi (Genova e Fribourg) su logo semantico e logo apofantico, di G. Di Bernardo (Trento) sullo statuto ontologico delle norme, e di M. Borga (Genova) sul problema del passaggio dal certo verso l'incerto in matematica.

- *a carattere principalmente storico e storico-teorico* sono state le relazioni di A. Battagazzore (Genova) sul problema del rapporto scienza-cause prime nella fisica teofrastea, di E. Berti (Padova) sulla logica del discorso ontologico in Aristotele, di P. Freguglia (Genova) su Logica, ontologia e matematica fra '500 e '600, di P. A. Rossi (Genova) su Aspetti del rapporto fra logica e ontologia in Dante, e di A. Moscato sull'intelligibile classico e la sua crisi nel pensiero moderno.

- *legate a temi di filosofia del linguaggio* sono state le relazioni di K. Mulligan (Genève), con una risposta originale e non del tutto lontana dalle posizioni di D. Davidson, alla domanda su «che cosa è uno stato di cose?», di C. Penco (Genova) sulle sorti del «terzo regno» di Frege, di L. Montecucco (Genova) su Ontologia e semantica formale, di A. Bottani (Genova) su Buona formazione e individuazione nelle logiche naturali.

- *di carattere più tecnico-formale*, anche se strettamente connesse alla problematica filosofica, sono state le relazioni sulle prospettive filosofiche delle logiche intensionali di D. Palladino (Genova), alcune considerazioni ontologiche in logica formale, con riferimento in particolare alle posizioni di Quine, di G. Sommaruga (Fribourg),

una discussione di una variante deontica all'argomento modale di S. Anselmo di S. Galvan (Milano) e una relazione su logica e teoria del significato di M. Mondadori (Ferrara).

Degna di rilievo per la sua incisività la relazione di J.M. Bochenski ha dato un quadro sintetico delle sue idee fondamentali sulla logica, concludendo con una rilettura originale del pensiero fondamentale del *Tractatus* per cui «le costanti logiche non descrivono nulla»: le costanti logiche non descrivono nulla, ma dicono pur sempre qualcosa; di fatto determinano una categoria semantica. E da Bochenski ancora una invito ai logici al superamento della logica estensionale, alla cui costruzione stanno ormai da anni lavorando logici e filosofi. Una breve rassegna dei risultati più recenti di questi sforzi viene data dalla relazione di D. Palladino.

Un filo conduttore di molte delle relazioni che attraversa i diversi tagli e le diverse prospettive è, e non può certo stupire, il riferimento a Aristotele. Già dal titolo di una delle relazioni di carattere teorico generale si evince il riferimento alla impronta aristotelica: la differenziazione di logo semantico e apofantico non è una distinzione da relegare alla storia della filosofia, ma ha ancora una sua ragion d'essere se riletta alla luce della logica contemporanea. I riferimenti più espliciti al discorso aristotelico sono ovviamente quelli della relazione di E. Berti che si pone il problema dell'uso della logica *nella* ontologia. Una ripresa originale di Aristotele si trova nella relazione di L. Montecucco che presenta le posizioni di E. Tugendhat che vede nella semantica formale una ripresa innovativa dell'originaria domanda ontologica di Aristotele. E la stessa relazione di M. Mondadori può essere vista come una definizione delle costanti logiche data in stile aristotelico, in contrapposizione a un più tradizionale stile «platonico» presente nella logica contemporanea.

Carlo Penco

«SECOLARIZZAZIONE E POTERE»

(Padova, 28-29 aprile 1988)

Accade assai spesso, non solo negli ambienti scientifici, ma anche in quelli politici, religiosi o più genericamente nell'opinione pubblica, che si senta parlare di «secolarizzazione», intendendo con questo termine l'instaurarsi di una visione della vita attenta soprattutto alle ragioni del mondo, del «saeculum» per l'appunto, e priva di un riferimento stabile e consapevole ad una dimensione trascendente la mera fattualità.

Più raramente accade invece di riflettere sulle «metamorfosi» del potere prodotte dal processo di secolarizzazione. Sul nesso *Secolarizzazione e potere* si è svolto a Padova un convegno della *Società filosofica italiana - Sezione veneta*. Va detto subito che il convegno, al quale hanno partecipato studiosi dell'ateneo patavino e di altre Università, rappresentava il punto di avvio di una riflessione avviata sin dall'ottobre

1987 con le conferenze di K. V. Selge, su *Lutero e la secolarizzazione*; di F. Todescan, su *Le radici teologiche del giusnaturalismo laico*; di G. Forni, su *Fenomenologia e sacralità*; di U. Regina, su *Demitizzazione e secolarizzazione nella «Vita di Gesù» di D. Strauss*; di U. Pellegrino, su *Secolarizzazione e teologie della liberazione*.

Dopo questa prima e approfondita ricognizione, si è preferito al convegno concentrare l'attenzione su un aspetto (il potere) e di conseguenza, data la vastità dei problemi implicati, si è deciso di adottare un metodo interdisciplinare, che ha richiesto le competenze di filosofi, sociologi, politologi, storici.

Giorgio Penzo, Presidente della *Sezione veneta* ha aperto i lavori, ricostruendo il significato storico e teorico del termine «secolarizzazione». La secolarizzazione viene solitamente collegata alla dimensione del sacro e più precisamente alla dissacralizzazione, al nichilismo e alla morte di Dio. Si tratta di fenomeni che hanno prepotentemente investito la coscienza moderna e che sembrerebbero segnare il trionfo dell'autonomia dell'umano attraverso il mondano e il distacco da ogni Assoluto. La proclamazione della morte di Dio di conseguenza annuncerebbe la perdita del fondamento ultimo dei valori, perdita richiesta dal tramonto, ossia dalla secolarizzazione progressiva, della fede cristiana.

Contestando questa lettura interpretativa, Penzo ha presentato la secolarizzazione come un processo non di distruzione, ma di purificazione del sacro; e la guadagnata consapevolezza della propria autonomia, da parte dell'uomo moderno, nasce in verità sul solco del cristianesimo, e non in contrasto con esso.

Accanto ad un significato autentico di secolarizzazione, ve ne sarebbe quindi un altro, inautentico, a proposito del quale è preferibile parlare di «secolarismo». Domenico Settembrini ha implicitamente riconfermato questa distinzione, quando, analizzando la «nascita dell'idea liberale», ha sostenuto che la centralità assegnata all'individuo, da parte del liberalismo, non è altro che la traduzione, nella teoria politica moderna, del riconoscimento cristiano del valore della coscienza personale. In tal senso si potrebbe parlare di un processo di laicizzazione, che riconosce l'autonomia del mondo, ma non esclude il riferimento a Dio, e all'opposto di un processo di secolarizzazione, dove lo sganciamento dal cristianesimo nasconde invece la pretesa (ad esempio in Saint-Simon e in Marx) di realizzare mondanamente i valori assoluti del cristianesimo stesso.

A queste relazioni hanno seguito gli interventi di storici (L. Pellicani, P. Petro, G. Berti), giuristi (A. Papisca), sociologi (S.S. Acquaviva, E. Pace). Non potendo dar conto di questi interventi, non sempre consonanti (interessante al riguardo la «polemica» tra i sociologi sull'interpretazione della diminuzione della pratica religiosa), ci limitiamo a riferire della tavola rotonda conclusiva che a nostro avviso ha rappresentato il *clou* dei lavori del convegno.

Giuseppe Duso ha preso le mosse da un'affermazione di Carl Schmitt («tutti i concetti più pregnanti della moderna teoria dello stato sono concetti teologici secolarizzati»), per mostrare l'inadeguatezza della distinzione secolarizzazione-secolarismo, pur utile per altri aspetti, a comprendere la realtà del potere propria della moderna dottrina dello stato.

A fronte della grave crisi che investe negli anni '20 lo Stato in Germania, Schmitt individua il nocciolo del potere nel concetto di «rappresentanza», concetto non a

caso basilare nella teoria politica di Hobbes. E' Schmitt a rivelare come in questo concetto si nasconda una struttura secolarizzata, che ha il fine di rendere presente l'assente (ossia la sovranità appartenente al popolo).

Sia per la realtà dello Stato che per quella della Chiesa Cattolica, si assiste ad un movimento di trascendenza che ha come fine quello di rendere visibile ciò che per sua natura non è visibile: per la Chiesa, beninteso cattolica, non protestante, il compito è di rendere visibile, attraverso l'istituzione, il divino, di rendere presente l'assente (Dio); per lo Stato il compito, con la rappresentatività del potere legislativo e la sovranità del parlamento, è di rendere presente l'assente (il popolo depositario del potere).

Tuttavia, se da un lato i concetti della moderna teoria dello stato sono concetti teologici secolarizzati, dall'altro non è men vero che la secolarizzazione rimane incompiuta («secolarizzazione impossibile», per usare l'espressione di Duso), perché il movimento di trascendenza, in questo rimando ad una radicale alterità, rimane ben visibile, anzi è il tratto distintivo della moderna teoria politica.

Il potere secolarizzato, come espressione dell'autonomia dell'uomo, sembra essere quindi una delle tante facce, o se si preferisce delle maschere, con le quali il potere cerca di nascondersi, per non venir meno alle sue prerogative. E' in questo senso che Romano Bacchin ha sostenuto che non si può parlare di potere se non come manifestazione di sacralità. Il potere, a differenza della violenza, non ha bisogno di essere giustificato e di essere fondato. Esso si legittima per il solo fatto di essere, e la sua sacralità sta proprio nel suo imporsi come necessario, nella sua intangibilità, nel suo non venir messo in discussione. E' nell'interesse del vero potere di scomparire in quanto potere e di imporsi come inevitabile, per offrire una risposta ai bisogni umani.

Dati questi presupposti, Francesco Gentile non ha avuto timore di parlare di «sacralizzazione del potere» come fenomeno parallelo, e non contrario, alla secolarizzazione della pratica religiosa. Detto in altri termini, ricorrendo alla dure parole di critica rivolte da Rosmini a Saint-Simon, alla umanizzazione di Dio si accompagna la divinizzazione dell'umano e in effetti questo passaggio sembra essere stato percorso, nel nostro secolo, da movimenti sociali e politici, da stati (si pensi alla rivoluzione bolscevica e alla sua carica fortemente utopica e redentiva) che hanno ugualmente sacralizzato il potere in nome di una divinizzazione dell'umano.

A conclusione dei due giorni di intenso lavoro, si è sentita l'esigenza di accostarsi al fenomeno della secolarizzazione in modo nuovo e più libero. C'è forse bisogno di pensare alla secolarizzazione, non solo come ad un imperioso processo tuttora in atto, dai mille volti, non immediatamente decifrabili, ma come ad una istanza critica, una categoria demistificatrice nei confronti di ogni assoluto umano, fosse anche il potere che presume di essere «secolarizzato», e in verità, sotto queste spoglie, nasconde il suo vero aspetto sacrale.

Antonio Da Re

«LA COMPRENSIONE FILOSOFICA DELL'UOMO»

XVIII Congresso Mondiale di Filosofia

(Brighton, 21-27 Agosto 1988)

La Federazione Internazionale delle Società di Filosofia, fedele alla sua funzione specifica di facilitare il dialogo su larga scala senza sostituirsi per questo alle molteplici società nazionali o specialistiche, ha scelto, con molta oculatezza il tema del XVIII Congresso, decidendo di affrontare il problema dell'uomo. Il «dialogo filosofico» deve scaturire dalla presa di contatto delle molteplici forme di pensiero, con i diversi stili intellettuali, mantenendo le differenze specifiche delle varie tradizioni culturali e contribuire a far luce sui gravi problemi che angosciano la coscienza contemporanea.

Nella sede prestigiosa di Brighton, in una cornice anche naturale quanto mai suggestiva, più di 1500 partecipanti, provenienti dal mondo intero, hanno seguito con estremo interesse i lavori delle quattro sessioni plenarie, si sono disseminati nel centinaio di sessioni speciali, di tavole rotonde, di incontri, di riunioni di società, che si sono susseguite durante le giornate congressuali. E' naturalmente impossibile farne cronaca, ma solo rivedere alcuni momenti, ricordare qualche intervento, informare sull'articolazione del tema.

La prima seduta plenaria, presieduta dal neo-eletto Presidente della F.I.S.P., Prof. Evandro Agazzi, dal tema specifico, «L'essere umano, oggetto della filosofia», ha avuto come relatori Piotr Fedoseev, dell'Accademia delle Scienze di Mosca e Paul Ricoeur.

I sovietici, numerosissimi, hanno presentato una ponderosa serie di comunicazioni, raccolte in due volumi diffusi in inglese e in francese nell'intento di «dare un'idea delle ricerche attuali sul problema dell'uomo condotte dalla filosofia sovietica e sull'analisi degli approcci e delle soluzioni proposte dall'Occidente». In modo particolare il relatore ha messo in evidenza l'importanza e l'attualità del tema nel quadro complesso e contraddittorio dello sviluppo sociale, scientifico, tecnico e morale dell'umanità. Nell'epoca contemporanea pullulano situazioni nuove, non ultima la minaccia di una guerra termoneucleare: bisogna eliminare non solo codesta minaccia, ma creare un modo di vita e relazioni internazionali che permettano di usufruire del progresso scientifico e tecnico per il bene dell'umanità. Il filosofo ha il dovere di partecipare alla creazione di una società nuova, per la salvaguardia della pace universale, contribuendovi studiando le condizioni e i fattori di autentico progresso sociale.

Paul Ricoeur ha affrontato il tema domandandosi «quale discorso, che non sia in grado di fare uno scienziato, possa fare un filosofo sull'uomo». Con Kant egli ritiene che prima di domandarsi «che cosa è l'uomo» occorre tenere presente e rispondere a tutta una serie di interrogativi: «che cosa io conosco», «che cosa io devo fare», «che cosa io posso sperare». In ogni domanda è presente il pronome «io», pertanto è indispensabile prendere in esame con estrema attenzione questo termine, costruirne il significato, tenendo conto delle risorse della filosofia analitica, della fenomenologia e dell'ermeneutica. Si potrà allora procedere ad una caratterizzazione più concreta per vedere come l'essere dell'io si distingua da quello delle cose e degli animali. Per convenzione lo si chiama persona e, in quanto persona, lo si considera individuo. Un individuo che parla ed opera in base a scelte: sono perciò tre i livelli da prendere in considerazione, livelli interconnessi tra loro, quello linguistico, quello pratico e quello etico.

E' di fondamentale importanza tenere presente questa intima interconnessione per strutturare un discorso sistematico sull'uomo, discorso che può essere assegnato solo alla filosofia, e non alla scienza, perchè deve prendere in esame le condizioni di possibilità delle scienze empiriche concernenti l'uomo, e non gli oggetti specifici di codeste scienze.

Il tema della seconda sessione plenaria, «L'uomo: natura, spirito, comunità», ha permesso di mettere in evidenza soprattutto una considerazione molto importante per la comunità: conoscenza scientifica e sapere tecnico devono rimanere distinti. Il pericolo odierno sta proprio nel confondere questi due settori: si tende in molti casi a ridurre la scienza a tecnica, parcellizzando la conoscenza scientifica. La tecnica senza la scienza resta statica: la conoscenza scientifica deve mantenere la sua originalità nei confronti della tecnica. Nell'ambito delle nostre società occorre stare all'erta: infatti il pericolo che le tecniche invadano ogni settore della vita è sempre incombente. Il loro eccessivo sviluppo, infatti, può creare situazioni in cui gli spazi di scelta e di responsabilità finiscono per essere ridotti al minimo. Spetta ai cittadini resi consapevoli della gravità del problema, o all'eroismo del singolo tecnico, nella sua qualità di cittadino, impedire che l'uso delle tecniche sia rivolto a fini deleteri per l'umanità.

Il tema della terza sessione, «Storia, società e persona» ha richiamato l'attenzione su argomenti molto specifici, teorici e pratici, di carattere socio-economico e politico, con l'intento ben preciso di contribuire alla cooperazione tra i popoli.

La quarta sessione ha fatto sentire una voce proveniente dal Kenya. H. Odera Orika, nell'affrontare l'argomento «Presente e futuro dell'umanità», ha esordito domandandosi che cosa debba intendersi per «bene per l'uomo». Le attuali divergenze, divisioni ideologiche, religiose, razziali sono dovute, infatti, principalmente alla risposta data a questo interrogativo: spesso il linguaggio filosofico è mistificante, mentre la filosofia ha, nella vita dell'uomo, un ruolo dialogico, una «communicative mission outside the levels of professional philosophy». Il filosofo, non lo dimentichi, ha il compito di aiutare a razionalizzare e organizzare le conoscenze per un miglioramento delle condizioni di vita dell'uomo e dell'umanità. Vi sono oggi urgenti necessità pratiche per la sopravvivenza non solo delle fasce più misere della popolazione mondiale, ma per la sopravvivenza dell'intera umanità.

La conferenza di Sir Karl Popper ha visto il plenum delle presenze: il tema, «A World of propensities: two new views of causality», ha consentito al Decano della filosofia contemporanea di ricostruire il suo iter culturale, con annotazioni di carattere autobiografico che hanno fatto rivivere nei presenti cinquantquattro anni di attività filosofica, fin dai lontani tempi della pubblicazione, nel 1934, della sua «Logik der Forschung». Il futuro contiene infinite possibilità: questa realtà deve impegnare l'uomo a ricercarne le migliori. Meglio di qualsiasi commento al suo dire, ecco la sua conclusione: «to conclude, I think that there is only one way to science - or to philosophy, for that matter: to meet a problem, to see its beauty and fall in love with it; to get married to it, and to live another and even more fascinating problem, or unless, indeed, you should obtain a solution. But even if you do obtain a solution, you may then discover, to your delight, the existence of a whole family of enchanting though perhaps difficult problem children for whose welfare you may work, with purpose, to the end of our days».

Luciana Vigone

LE SEZIONI

GENOVA (Sezione ligure)

La sezione ligure della SFI, presieduta dal dicembre del 1986 dal Prof. Evandro Agazzi, si è proposta con la sua attività di perseguire più finalità: assicurare la propria presenza nell'ambito del tessuto culturale cittadino, incidere sull'aggiornamento dei docenti delle Scuole Medie Superiori, tener presente anche le richieste relative alla formazione dei giovani.

Per tali ragioni il Consiglio direttivo della sezione, composto in parte da docenti universitari ed in parte da docenti delle Scuole Secondarie (Proff. D. Cofrancesco, W. Ghia, C. Imbraguglia, M. Marsonet, M. Molinari, P. Quattrocchi, P. A. Rossi, M. Schiavone, I. Venzano, segretaria P. Ruminelli), ha programmato una serie di manifestazioni, alcune delle quali preparate in collaborazione con gli Istituti di Filosofia dell'Università e con altre qualificate Associazioni culturali, mediante la messa a punto di convegni, cicli di conferenze e dibattiti il più possibile intesi a rispondere ad effettive aspettative.

Dal 14 al 16 maggio 1987 si sono svolte tre intense giornate di studio sul tema «Genova nell'età del positivismo». Gli atti del Convegno, al quale hanno preso parte eminenti studiosi, sono stati pubblicati nel 1988.

Due relazioni su «La teoria dell'evoluzione tra epistemologia e termodinamica» (20 febbraio '87, prof. R. Morchio) e «Logica filosofica e logica matematica» (10 aprile '87, Prof. E. Agazzi) hanno inaugurato la serie delle conferenze, a cui è stato affiancato un corso su «I problemi dell'automazione» (2 dicembre-17 dicembre, Proff. P. A.

Rossi, G. Giacobbe, A. Bergamaschi) e due relazioni su: «Nietzsche e la letteratura del '900» (12 marzo '88, Proff. L. Battaglia, E. Gioanola) e su «L'eredità del pensiero filosofico di Heidegger» (20 marzo '87, Prof. C. Angelino), aperte ai soci e agli studenti delle Scuole Secondarie.

I cicli di conferenze su «Scienza e filosofia del '900» (14 ottobre '86 - 4 novembre '86, Proff. E. Agazzi, P. Freguglia, P. A. Rossi, M. Schiavone), «Evoluzione del concetto di democrazia» (29 aprile - 27 maggio '87, Proff. G. Pecora, F. De Sanctis, S. Monti Bragadin, P. Comanducci) ed infine un corso specifico per i docenti delle Scuole Medie Superiori, svoltosi in collaborazione con l'I.R.R.S.A.E. Liguria (26 marzo - 27 aprile '87, Proff. C. Angelino, O. Meo, S. Zecchi, A. Fabris, A. Costantini Sgherri, P. Ruminelli), hanno riscosso notevoli consensi.

Dal 27 al 28 novembre ha avuto luogo presso l'Università e presso la Società di Letture e Conversazioni scientifiche, in collaborazione con l'Istituto di Filosofia dell'Università di Genova e la Società Svizzera di Logica e filosofia delle scienze, un importante Convegno su «logica e Ontologia». Ha aperto i lavori il Prof. J. M. Bochenski dell'Università di Friburgo. Sono seguite numerose relazioni (Proff. A. Battezzatore, E. Berti, P. Freguglia, P. A. Rossi, E. Agazzi, K. Mulligan, C. Penco, M. L. Montecucco, A. Moscato, M. Borga, D. Palladino, G. Di Bernardo, M. Mondadori, S. Galvan) e dibattiti di notevole livello scientifico.

Un ciclo di conferenze su «Alcuni aspetti del pensiero antico» (14 gennaio '88 - 18 febbraio '88, Proff. E. Agazzi,

C. Imbraguglia, L. Mauro, A. Battezzatore), seguito da due altri cicli di conferenze su «I nodi della riflessione politica contemporanea» (dal 7 marzo all'11 maggio '88, Proff. M. Ferrera, D. Cofrancesco, G. Zincone, G. Rebuffa) e su «Psicoanalisi e letteratura» (20 aprile - 28 aprile, Proff. M. Buzzoni, O. Meo, E. Gioanola), per la varietà delle problematiche introdotte, hanno coinvolto un pubblico sempre crescente nella composizione.

Si ricorda ancora, il 30 marzo, la presentazione del libro «La laicità di Gesù», di P. Ciaravolo, introdotta dai Proff. M. Schiavone e Don Giovanni Timossi, e il 6 aprile una tavola rotonda dedicata ai docenti delle Scuole Superiori su «Nuove prospettive sulla didattica della filosofia» (moderatrice: Prof. G. Borzone Morera; relatori i Proff. M. Schiavone, G. Roggerone, S. Cavaciuti, L. Mastrobuono Del Fante).

La Sezione intende proseguire i lavori secondo i criteri ai quali si è sin qui conformata per un contributo sempre più esteso di crescita culturale.

Paola Ruminelli

PERUGIA

Dopo la mobilitazione legata alla realizzazione del XXIX Congresso nazionale della S.F.I. nel 1986 e la tempestiva pubblicazione dei relativi Atti, l'attività della Sezione è ripresa con una serie piuttosto nutrita di incontri, molti dei quali hanno avuto una cadenza addirittura settimanale, e con alcune iniziative collaterali a Terni (dove si viene costituendo un altro gruppo assai promettente). Diamo il consueto elenco:

28 novembre '87: MONTUORI (Univ. Roma), *Platone e il suo pubblico*.

9 dicembre '87: CAPECCI (Univ. Perugia, Presidente della Sezione) presenta

il volume di MOLLO, *A scuola di valori* (Assisi, Porziuncola, 1987).

10 dicembre '87: CHIEREGHIN (Univ. Padova), *Totalità e contraddizione: riflessioni su Hegel*.

17 dicembre '87: COTRONEO, BERTI e PIERETTI presentano il volume *La filosofia tra tecnica e mito: Atti del XXIX Congresso Nazionale della S.F.I.*, a cura di R. GATTI (Assisi, Porziuncola, 1987).

24 febbraio '88: ALICI e MARTINI (Univ. di Perugia), *Teorie dell'azione ed etiche della virtù: tendenze della filosofia morale contemporanea*.

2 marzo '88: VALORI e FORNARI (rispettivamente dottore di ricerca e dottorando di ricerca), *Verità e coscienza ermeneutica in Gadamer*.

9 Marzo '88: PACIONE (Augustinianum, Roma), *La presenza di Sant'Agostino nell'opera letteraria di Albert Camus* (in collaborazione con il Centro Studi Agostiniani di Perugia).

16 marzo '88: CONTI e VINTI (Univ. di Perugia), *Leggi scientifiche ed epistemologia contemporanea*.

23 marzo '88: EGGERS LAN (Univ. di Buenos Aires), *La morte come iniziazione nel Fedone platonico*.

20 aprile '88: TIBERI (Dottore di ricerca) e SENSI (Liceo Classico «Mariotti di Perugia»), *Margini del linguaggio: ricognizioni intorno allo statuto logico e ontologico del linguaggio*.

27 aprile '88: FINZI (Univ. di Perugia), *il «De oboedientia» di G. G. Pontano*.

4 maggio '88: CAPECCI, MONTUORI e ROSSETTI presentano l'opera di LAURENTI Aristotele, *I frammenti dei dialoghi* (Napoli, Loffredo, 1987). E' presente l'autore.

11 maggio '88: E. MIZZI (Univ. di Perugia) e A. DINO, *Interpretazioni di Schopenhauer*.

18 maggio '88: A. LAMACCHIA (Univ. Bari), *La presenza di S. Agostino nel pensiero di G.B. Vico* (in collaborazione con il Centro Studi Agostiniani di Perugia).

A Terni:

3 marzo '88: MONTUORI replica la sua conferenza perugina.

11 marzo '88: BALDINI (Univ. Perugia), *Silenzio, parola, ascolto*.

27 aprile '88: GATTI (Univ. Perugia), *Forme della democrazia nella filosofia politica contemporanea*.

L. Rossetti

SOCIETÀ FILOSOFICA DELLA SVIZZERA ITALIANA Resoconto dell'attività 1987-1988.

Nel 1987 gli incontri iniziarono con la presentazione del volume *La filosofia della Scienza in Italia nel Novecento* (Franco Angeli, Milano 1986). Intervenero: Evandro Agazzi (dell'Università di Friburgo, curatore dell'opera), Giulio Giorcello (dell'Università di Milano), Lina Bertola, Andrea Gianinazzi e Marcello Ostinelli (del comitato della SFSI).

Fece seguito un ciclo di conferenze su «Pace/guerra. Questioni di filosofia e di scienza della politica» con contributi di Luigi Bonanate (dell'Università di Torino) su «Democrazia e guerra»; di Gianfranco Miglio (dell'Università Cattolica di Milano) su «Ipotesi sull'avvenire della convivenza internazionale»; di Massimo Mori (dell'Università di Palermo) su «Pace e guerra tra illuminismo e romanticismo»; di Umberto Curi (dell'Università di Padova) su «Guerra e politica nella filosofia moderna e contemporanea»; di Gianni Sofri (dell'Università di Bologna) con «Domande su Gandhi». Gli incontri si tennero rispettivamente il 7, 14, 21, 25 maggio ed il 1. giugno.

L'attività dell'anno si concluse con una conferenza di Enrico Berti (dell'Università di Padova) su «Aristotele e l'odierna rinascita della filosofia pratica».

Il 4 febbraio 1988 si tenne un dibattito sul tema «Etica pubblica ed individualismo metodologico» in occasione della pubblicazione del volume *Un'etica pubblica per la società aperta* (Bibliotechne, Milano 1987). Riferirono Paolo Martelli (dell'Università della Calabria e direttore di «Politeia»), Marcello Ostinelli e Virginio Pedroni (del comitato della SFSI).

Nei giorni 26-27 marzo 1988 si tenne un convegno dedicato alla «Confrontabilità delle teorie scientifiche» organizzato dalla Società Svizzera di logica e filosofia delle scienze con la collaborazione della SFSI. Numerose le relazioni e le comunicazioni.

Prima della pausa estiva la SFSI ha voluto ricordare il quattrocentesimo anniversario della nascita di Thomas Hobbes con due conferenze: l'una di Arrigo Pacchi (dell'Università di Milano) dedicata a Hobbes e la critica della teologia; l'altra di Tito Magri (dell'Università di Bari) su «Razionalità conoscitiva e razionalità pratica».

La SFSI provvede alla pubblicazione degli atti della propria attività. In questo periodo sono apparsi: *Problemi e tendenze dell'etica filosofica contemporanea* (scritti di Remo Bodei. Alberto Bondolfi, Sebastiano Maffettone e Giuliano Pontara), *Ragioni critiche*, III (1987), n. 3; Evandro Agazzi, *Le radici filosofiche dei diritti umani*, Cenobio, XXXVI (1987), n. 4; Marcello Ostinelli, *La filosofia della scienza in Italia nel Novecento. Note sulla revisione di uno stereotipo*. *Ragioni critiche* III (1987), n. 7-8; Andrea Gianinazzi, «1945» e oltre. *Filosofia della scienza e filosofia del rinnovamento in margine a una recente pubblicazione*. *Ragioni critiche*, III (1987), n. 10.

Marcello Ostinelli.

MEMORIA di F. BARTOLONE

Il 9 agosto 1988 si è spento Filippo Bartolone. Presidente della sezione messinese della SFI, che aveva voluto rifondare nel 1980, ordinario di Filosofia morale, insegnava da più di quarant'anni nella Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Messina.

Partecipe attivo dei convegni filosofici che animarono la ripresa della vita culturale italiana del dopoguerra, Bartolone era conosciuto quale esponente di rilievo, sia pure, come dice Adriano Bausola, «in originalità di accenti», della scuola di Vincenzo la Via, insieme al quale aveva per anni curato la rivista «Teoresi».

E tuttavia non possiamo non ricordare come la libertà di pensiero, che costituiva l'essenziale del suo credo filosofico, lo portasse a non amare la «scuola», l'etichetta di allievo, come quella di maestro. Pensatore profondo, dal vigoroso piglio teoretico, apparteneva a quei pochi di cui, come dice Heidegger, si può dire che non insegnino altro se non il più considerevole, «l'imparare a pensare».

A Socrate, «segno di contraddizione», maestro di vita e di sapienza proprio per la sua consapevolezza d'essere «un semplice punto di non conoscenza», si ispira il suo primo libro, *L'origine dell'intellettualismo* (1959). La tesi socratica del «nessuno erra volontariamente», in cui Bartolone rintraccia l'origine e il limite dell'intellettualismo, va, a suo avviso, superata attraverso una concezione non più unilaterale della libertà come esclusivo impegno teoretico. Il «socratismo», a cui è dedicato

il primo volume di *Momenti essenziali della filosofia morale* (1969), è il messaggio che, da Socrate e oltre Socrate, il filosofo rinviene come l'essenziale del suo dover essere, l'impegno etico e teoretico, insieme, della ricerca della verità.

Il rapporto tra libertà e verità è il centro problematico del più difficile dei suoi testi, *Struttura e significato* (1964), dove il problema del rinnovamento dell'ontologia realistica è affrontato, non solo attraverso la lettura critica di Rosmini e La Via, ma anche con un personale ed originale sforzo teoretico. In polemica con l'idealismo il conoscere appare qui proteso verso l'al di là in sé, quell'essere che è inerente al conoscere, in cui e per cui si dà, come suo significato, ma anche irriducibilmente altro dal conoscere. In questo contesto il concetto di libertà viene a scindersi in una libertà dell'uomo, che è libertà dal proprio sé vuoto, dal «nulla dell'insignificanza» della dimensione strutturale, o semplicemente «libertà da», e una libertà che è propria dell'essere, dell'assoluto di per sé significativo, libertà di sé, o «libertà di». L'essere è quindi, in quest'ontologia della libertà, di cui Bartolone traccia già nel '64 le linee essenziali, ma che costituisce l'intero del suo impegno teoretico, «unità di reale e di ideale, di libertà e verità».

L'esistere della «libertà nella verità e per la verità» viene a convergere con l'impegno nella fede cristiana: un cristianesimo difficile, sempre in dialogo serrato con l'ateismo, e, al tempo stesso, luminosamente incentrato nel paradosso della fede in Cristo crocifisso. In

Cristo la libertà dell'uomo e la libertà di Dio si ritrovano unite in un'unica libertà: Cristo è quest'unità paradossale, «follia» per la ragione greca che ricerca la sapienza, «scandalo» per la speranza ebraica che richiede segni visibili. Alle pseudo-speranze dell'immanentismo moderno, del marxismo e dello scientismo, un'opera del '68, *Valenze esistenziali del cristianesimo* ripropone la *spes contra spem* di Paolo, una speranza che non si sostanzia in cose vedute, ma in tanto vale, in quanto passa attraverso il suo polo opposto, la disperazione, rivelandosi, come la lucida analisi del saggio su Dostoevskij, ivi compreso, dimostra, come l'unica possibile risposta alla negatività della morte.

Una risposta che non è di fuga, ma di attraversamento: il Cristo che Bartolone contrappone in *Liberazione e responsabilità* (1978) a Prometeo, figura emblematica dell'autopotenziamento dell'uomo, è l'*Ecce Homo*. L'assoluta impotenza del Dio fattosi uomo consente l'emergere di un valore altro, quell'*agape* che, muovendo da Dio verso l'uomo, indica a quest'ultimo il cammino infinito della liberazione e della responsabilità.

Ma, se è nel cristianesimo che l'ontologia della libertà di Bartolone rinviene la sua forza etica, è dal dialogo serrato col criticismo kantiano che essa deriva le più preziose e ancora inesplorate valenze teoretiche. Già nel saggio su *L'idea della libertà nella dialettica trascendentale kantiana*, compreso nel vo-

lume *metafisica e pensiero contemporaneo* (1968); Kant viene visto come il momento filosofico fondamentale da cui il rinnovamento dell'ontologia deve prendere l'avvio. Nell'*Introduzione* agli «Atti del Convegno su *La tradizione Kantiana in Italia*» (Messina, 1986) Bartolone tenta con un vigoroso sforzo ermeneutico di unire razionalmente l'«Io penso» all'idea trascendentale di libertà, per compiere il passaggio dalla noologia dell'«Io penso» all'ontologia dell'«io penso - io sono - io debbo». L'«Io penso» kantiano diviene qui un «io debbo pensare», in cui il pensiero appare la radicale forza costitutiva dell'uomo in quanto sintesi di verità e libertà. Il richiamo del filosofo a questa «forza» del pensare contro le tentazioni di tutte le contemporanee «debolezze» è il messaggio che il pensatore consegna alle sue ultime pagine.

Ultime tra le poche scritte, prime tra le molte che gli restavano da scrivere. Poiché Bartolone appartiene a quei pensatori che trovano difficile fermare il pensiero nello scritto, e amano invece camminare insieme agli altri alla scoperta di un pensiero sempre nuovo, perennemente insoddisfatto di sé, e tuttavia severamente impegnato nella ricerca della verità. Una ricerca che costituisce il senso della sua esistenza e che egli vede, già nel suo primo lavoro, come ciò che inverte la stessa morte. Come dice Omero: «Morire fammi, ma nella luce».

Marianna Gensabella Furnari

RECENSIONI

Marianna Gensabella Furnari, *L'oggetto perduto. Desiderio e verità in Jacques Lacan*. Giannini, Napoli 1985, pp. 227

Il volume della Gensabella Furnari ci guida nei non semplici meandri del pensiero lacaniano; un Lacan qui studiato nelle varie sfaccettature del suo pensiero: dal problema della fondazione epistemologica della psicanalisi a quello della formazione dello psicanalista; un'indagine critica che si sofferma in particolare sui concetti base intorno a cui lavora il pensatore francese: bisogno, desiderio, verità. La particolarità del lavoro ci sembra consista nel taglio filosofico che la Gensabella Furnari ha inteso dargli. Ripercorrendo gli itinerari speculativi di Lacan, l'autrice infatti sottolinea il senso dell'incontro che lo studioso ha avuto con i grandi della filosofia di tutti i tempi: Platone, Aristotele, Hegel, Heidegger. Momento avvertito già da Lacan, e sottolineato dall'autrice, come necessario per la fondazione della psicanalisi come scienza.

Punto di partenza, direi quasi obbligatorio, quando si parla di psicanalisi, è il riferimento a Freud: e la studiosa chiarisce subito i termini del ritorno a Freud di Lacan, che nascerebbe da un'esigenza di teoria per tendere ad un superamento, nel senso della costituzione dello statuto teorico della psicanalisi. La grande rivoluzione copernicana operata da Freud, che «con un gesto ancora più ardito di quello di Copernico, (...) sospende ogni sapere che l'uomo (ha) su di sé per lasciarlo negli inferi del suo inconscio», necessita, per Lacan, di un'attenta analisi, al fine di rinvenire i connotati secondo cui è strutturato l'inconscio. Solo a partire da questo momento è possibile avviare il passaggio della psicanalisi da «pratica e tecnica convalidata» al campo delle scienze.

L'inconscio freudiano, individuato come

il luogo della verità, ha per Lacan una peculiarità, che le malattie mentali mettono in chiara luce: se infatti, come scrive Esiodo, «le malattie vagano tra gli uomini (...), apportando ai mortali dolore in silenzio, perché la saggezza di Zeus ha privato loro della parola», la follia invece parla così come anche l'inconscio parla. Il *ça parle* dell'inconscio ci rimanda dunque all'analisi del linguaggio e, più in fondo, a un inconscio strutturato come un linguaggio. Si giunge così a definire il vero soggetto dell'analisi «che non è né l'analista né l'analizzante, ma la *lettera*», la funzione simbolica. Il pensiero cessa di essere il luogo del soggetto e al suo posto si colloca il lapsus, l'atto mancato. La Gensabella Furnari esamina quindi la critica lacaniana del *cogito* cartesiano, che non rivela tanto l'unità del pensare con l'essere, malamente saldato da un *ergo*, ma l'assoluta irriducibilità del primo al secondo. Questo momento, tuttavia, non significa per Lacan, come per Foucault, la «morte dell'uomo», quanto piuttosto una «critica dell'uomo dell'umanesimo», da cui appunto muovere la ricerca dell'uomo nuovo, dell'uomo postfreudiano.

Lo studio della paranoia Aimée offre invece a Lacan l'avvio «fenomenologico» per comporre una «teoria dell'io». Il desiderio di essere amata, ma il «non poter essere amata, non poter amarsi dal posto dell'altra» testimonia la verità che passa attraverso la follia: «il folle giunge (...) ad una verità su di sé, scopre cioè quell'alterità che è la struttura fondamentale del soggetto». Lo stadio dello specchio, momento significativo della psicologia infantile, rivela, e lo sottolinea la Gensabella Furnari, «la distanza tra il soggetto e la sua immagine», ma anche la necessità di «superare» tale scissione con l'accettazione del simbolico. «La follia di Alceste non consiste quindi per Lacan in una

manca di adattamento, ma in quella chiusura narcisistica che gli impedisce di vedere oltre il suo mondo di immagini». L'autrice mette qui a confronto il malessere della paranoica Aimée e il dramma esistenziale di Narciso, attraverso una serrata analisi che la conduce a concludere in positivo la lettura dei testi lacaniani, da cui si evincerebbe «un nuovo razionalismo, che sembra proporre (...) un concetto di ragione che comprenda in sé ciò che della ragione era escluso: il sogno, l'immaginario, la follia».

Ma, più a fondo, la follia rivela a Lacan l'alterità come struttura del soggetto, e la domanda che muove l'analizzante scopre il desiderio di essere riconosciuto: «Se il desiderio è desiderio dell'altro perché il soggetto essendo passato attraverso la *Spaltung* del linguaggio desidera in quanto Altro, la sua vera dimensione consiste nell'esser riconosciuto dall'Altro». A questo punto il ritorno di Lacan a Freud viene illuminato dall'incontro con Hegel. Il desiderio come desiderio di riconoscimento trova infatti un forte sostegno teorico nella *Fenomenologia dello spirito* e, in particolare, nella dialettica del servo-padrone; passaggio obbligatorio per comprendere la teoria del desiderio di Lacan e che, come osserva l'autrice, trova anche una suggestiva trasposizione nella relazione analitica tra «analista e analizzato».

La grande svolta della psicanalisi sembra essere qui avvenuta: «Da una psicanalisi che ha il suo centro nella scoperta della sessualità ad una concezione in cui ciò che conta è l'Altro che parla in noi», al desiderio dell'altro cui la domanda sottende. Domanda e desiderio tuttavia sono destinati sempre allo scacco di «un incontro sempre mancato»,

ad un vuoto di risposta. Se il Socrate di Platone disseta il suo desiderio di sapere nella reminiscenza, «Lacan sulla scia di Kierkegaard e di Freud la pone nella ripetizione». E nella ripetitività del *fort/da* del bambino freudiano Lacan individua il segno del superamento del principio di piacere. La Gensabella Furnari scopre quindi nella tensione speculativa di Lacan, nella sua teoria dell'inconscio una forte valenza etica, al fondo della quale si raffigura «il cammino del soggetto verso se stesso».

E quando giunge l'ora della verità, l'autrice, dopo una interessante lettura della tragedia di Edipo, trova riconferma che la teoria dell'inconscio lacaniano può essere ascritta tra le filosofie: «Cosa nasconde infatti l'opposizione della Verità al sapere, dell'Altro all'altro, o sinanche quella del piacere al godimento, se non quella tensione verso la verità, che accomuna l'esercitarsi a morire di Socrate alla soggettivizzazione della propria morte di Lacan?» Tuttavia, l'enigma della verità permane ancora irrisolto (non dimentichiamo che Pilato non attese la risposta di Gesù alla domanda: Che cosa è la verità?); lo stesso Lacan ne sottolinea tutta la drammatica portata con un provocatorio interrogativo: «Ve lo dirò forse un giorno?», a cui Marianna Gensabella Furnari fa eco aprendo al discorso filosofico i non pochi, i non sempre chiari, ma certamente molto interessanti apporti che il non concluso discorso lacaniano ha lasciato: «Il messaggio che Lacan ci rimanda con il suo semi-dire la verità, non è che continuare ad interrogarsi su quel rapporto tra morte e linguaggio, che ancora rimane al filosofo da pensare».

Giulio Luvà