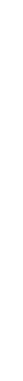


spedizione abb. postale gr. IV/70 %

BOLLETTINO DELLA  
SOCIETÀ FILOSOFICA  
ITALIANA



NUOVA SERIE - S.F.I. ROMA

# BOLLETTINO DELLA SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA



## INDICE

|   |        |
|---|--------|
| Convocazione per l'assemblea generale dei Soci                  | pag. 3 |
| XXXI Congresso Nazionale  | » 5    |
| Relazione finanziaria   | » 8    |
| Relazione dei Sindaci Revisori al bilancio S.F.I. 1990          | » 9    |
| Dai Verbali   | » 10   |
| V. VERRA - Luigi Pareyson, maestro dell'esistenzialismo         | » 11   |
| R. GARAVENTA - Sofferenza e suicidio                            | » 14   |
| P. VOLONTE' - La filosofia di Max Müller                        | » 30   |
| G. PONTARA - Insegnamento dell'etica nella secondaria superiore | » 45   |
| V. MENCUCCI - Il ruolo dell'insegnamento di filosofia           | » 55   |
| Convegni  | » 66   |
| Le Sezioni  | » 74   |

# BOLLETTINO DELLA SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA



## INDICE

|   |        |
|---|--------|
| Convocazione per l'assemblea generale dei Soci                  | pag. 3 |
| XXXI Congresso Nazionale  | » 5    |
| Relazione finanziaria   | » 8    |
| Relazione dei Sindaci Revisori al bilancio S.F.I. 1990          | » 9    |
| Dai Verbali   | » 10   |
| V. VERRA - Luigi Pareyson, maestro dell'esistenzialismo         | » 11   |
| R. GARAVENTA - Sofferenza e suicidio                            | » 14   |
| P. VOLONTE' - La filosofia di Max Müller                        | » 30   |
| G. PONTARA - Insegnamento dell'etica nella secondaria superiore | » 45   |
| V. MENCUCCI - Il ruolo dell'insegnamento di filosofia           | » 55   |
| Convegni  | » 66   |
| Le Sezioni  | » 74   |

S.F.I.

Società Filosofica Italiana

Sede Sociale: Dipartimento di Ricerche Filosofiche -  
II Università degli Studi «Tor Vergata» -  
00173 ROMA - Via Orazio Raimondo

### CONSIGLIO DIRETTIVO

|                                       |                            |
|---------------------------------------|----------------------------|
| RIGOBELLO prof. Armando, presidente   | DI GIOVANNI prof. Piero    |
| CASERTANO prof. Giovanni, vicepres.   | GIANNANTONI prof. Gabriele |
| SINI prof. Carlo, vicepres.           | PENZO prof. Giorgio        |
| VIGONE prof. Luciana, segr.-tesoriere | PIERETTI prof. Antonio     |
| AGAZZI prof. Evandro                  | TESSITORE prof. Fulvio     |
| BERTI prof. Enrico                    | VECA prof. Salvatore       |
| COTRONEO prof. Girolamo               | 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               | RIGOBELLO ARMANDO |
| 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

## RELAZIONE DEI SINDACI REVISORI AL BILANCIO S.F.I. 1990

Signori Soci,

il Collegio Sindacale della S.F.I., adempiendo al suo dovere d'ufficio, ha proceduto all'esame del bilancio, chiuso al 31.12.1990, con la relazione del Consiglio Direttivo ed i documenti giustificativi.

Rivelato che:

- le risultanze delle voci di bilancio corrispondono a quelle emergenti dalla contabilità, regolarmente tenuta;
  - le valutazioni di bilancio sono state sempre improntate ai consueti criteri di prudenziale economicità;
  - nessuna operazione degna di rilievo è stata effettuata nel periodo preso in esame;
  - i movimenti di cassa e di conto corrente sono stati effettuati in piena regolarità;
- Il Collegio approva la seguente relazione.

Il bilancio S.F.I. per l'esercizio finanziario 1990 è stato chiuso al 31.12 con le risultanze di seguito sinteticamente indicate:

ENTRATE: L.22.668.000  
USCITE: L.23.959.780  
PASSIVO D'ESERCIZIO: L.1.291.780  
RESIDUO ATTIVO: L.27.719.540

Detto residuo risulta dalla somma del residuo attivo 1989, ammontante a Lire 27.840.016, degli interessi maturati ammontanti a L.1.171.304, dedotto il passivo 1990.

Il Collegio Sindacale invita i Signori Soci ad approvare il Bilancio S.F.I. relativo all'esercizio finanziario 1990 e il congiunto rendiconto economico così come redatti dal Consiglio Direttivo.

Matera, 4 ottobre 1991

p. Il Collegio Sindacale  
Pasquale Venditti  
M. Assunta del Torre

## DAI VERBALI

Matera, Consiglio Direttivo,  
3 ottobre 1991

1. La Segretaria-Tesoriera illustra la situazione generale della Società: l'incremento del numero dei Soci (la maggior parte docenti nella Scuola Secondaria), la situazione delle Sezioni. Il Prof. Venditti dà lettura della relazione dei Sindaci Revisori dei Conti al Bilancio 1990, che chiude anche quest'anno con un passivo, in parte coperto dagli interessi attivi. Permane questa situazione per la mancanza di qualsiasi contributo statale. Il Consiglio approva all'unanimità il Bilancio 1990, che sarà presentato l'indomani all'Assemblea dei Soci.

2. Congresso Nazionale 1992. Il Presidente informa che tutti i Relatori interpellati hanno accettato l'invito e la formulazione dei temi proposti... È caduto il progetto di tenere il Congresso a Ferrara per difficoltà locali. Resta perciò aperto il problema di reperire la Sede. Alcuni Consiglieri propongono Milano. La Prof. Vigone manifesta le sue perplessità, non solo per i tempi troppo ristretti per reperire i finanziamenti e per l'organizzazione, ma perchè ritiene che Milano sia una città troppo dispersiva e costosa come Sede di Congresso. Ciò nonostante viene chiesto al Prof. Sini di interpellare il Rettore. Si fa presente di tener conto anche della difficoltà di rinviare il Congresso in maggio (ultimo mese di scuola) o in ottobre (primo mese). Il Prof. Sini, su mandato del Consiglio, si impegna di

contattare il Rettore dell'Università di Milano.

3. Inchiesta sulle sperimentazioni. È ultimato il lavoro di "lettura" dei questionari ritornati puntualmente. Ora si stanno rielaborando i dati: occorre pensare alla pubblicazione. Per questo, probabilmente, sarà necessario integrare, come già si fece per l'inchiesta precedente, il contributo ministeriale ricorrendo alla cassa della S.F.I.. A questo proposito alcuni Consiglieri sollevano riserve in quanto, in primo luogo, occorrerà, forse pensare al finanziamento del Congresso Nazionale. La tesoriera manifesta il suo dissenso e, in quanto Presidente della Commissione Didattica, ribadisce quanto ha già detto precedentemente. Il problema verrà affrontato a suo tempo.

4. Il Presidente comunica di avere continuato a seguire la pratica per il riconoscimento giuridico, che continua ad incontrare intralci dovuti alla esiguità patrimoniale della Società...

La Segretaria comunica che in data 30.9.1991 i Soci regolarmente iscritti erano n. 1913, di cui n. 349 nuovi soci e n. 90 "rientri".

5. Il Consiglio di Presidenza si riunirà appena si avranno notizie sull'incontro del Prof. Sini con il Rettore dell'Università di Milano.

Nel frattempo la segreteria invierà la lettera del Presidente ai Presidenti di Sezione per la designazione dei candidati da inserire nella lista delle votazioni.

## LUIGI PAREYSON, MAESTRO DELL'ESISTENZIALISMO (1918-1991)

VALERIO VERRA  
Università di Roma

L'8 settembre 1991 è scomparso a Milano Luigi Pareyson, all'età di settantatré anni. Era nato a Piasco (Cuneo) il 4 febbraio 1918 e la sua carriera universitaria si è complessivamente svolta all'Università di Torino, prima come incaricato di Estetica (1945), poi, dopo un anno di insegnamento di storia della filosofia quale vincitore di concorso all'Università di Pavia (1951-52), come ordinario di estetica e, dal 1964, di filosofia teoretica come successore del suo maestro Augusto Guzzo.

Pareyson ha ricoperto numerosi incarichi di alto prestigio scientifico ed accademico, come ad esempio quello di membro del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, ed è stato socio di numerose accademie italiane e straniere. Va pure ricordata la sua lunga ed intensa attività quale membro del Comitato Direttivo del Centro di studi filosofici di Gallarate. Non vi è poi studioso di filosofia che non conosca e non abbia in qualche misura utilizzato e apprezzato le collane da lui dirette, a cominciare da quella dei «Filosofi moderni» presso l'editore Zanichelli di Bologna, per andare alle collane di traduzioni e di studi presso l'editore Mursia di Milano o, ancora, alla pregevolissima raccolta di «Philosophica varia inedita et rariora», per arrivare all'«Annuario Filosofico» da lui fondato nel 1985.

Tra le varie forme in cui è stato interpretato il suo pensiero (personalismo, filosofia ermeneutica, spiritualismo cristiano, quest'ultima per altro da lui respinta o fortemente ridimensionata) la più pertinente e comprensiva sembra ancora quella che, pur senza dimenticarne o sottovalutarne i contributi all'estetica e all'ermeneutica, lo qualifica come maestro dell'«esistenzialismo italiano»<sup>1</sup>. A differenza di altri, infatti, per Pareyson l'esistenzialismo non è stata soltanto una stagione o una fase più o meno importante, ma, per così dire, il punto di riferimento centrale della sua ricerca, come la filosofia tuttora più valida ed attuale. Così, ad esempio, in un'intervista del 1970, alla domanda di come dovesse venir giudicata la presenza dell'esistenzialismo nel pensiero contemporaneo, Pareyson rispondeva<sup>2</sup>: «l'esistenzialismo è pur sempre la corrente più importante del pensiero contemporaneo; più precisamente la vera e propria "filosofia dell'esistenza", quella di Heidegger, Jaspers,

Gabriel Marcel che si rifà alla problematica della dissoluzione dell'hegelismo», ed aggiungeva: «rispetto al marxismo, l'esistenzialismo, rettammente inteso, è, al tempo stesso, la miglior chiave di interpretazione e l'alternativa più sicura, oltre che presentare una assai maggiore apertura sia storica che teorica. Storicamente, di fronte al puro umanesimo e storicismo, esso non solo ha rinnovato con grande efficacia l'alternativa kierkegaardiana, ma è in grado di rinnovarne molte altre, portando alla rinascita e alla riscoperta di grandi filosofie del secolo scorso, come ad esempio del pensiero dell'ultimo Schelling e, in generale, di tutto il romanticismo, la cui interpretazione è tutta da riscrivere». Affermazioni, queste ultime, indicative di un programma di lavoro a cui si dedicava con grande impegno e in un arco molto ampio di temi non soltanto Pareyson<sup>3</sup>, ma, sotto il suo vigoroso impulso, una parte cospicua della sua scuola. Ma, come si accennava, questo a patto di distinguere l'esistenzialismo dallo spiritualismo con i suoi aspetti di «istintivo eclettismo, fondamentale intimismo e tendenziale ottimismo». L'esistenzialismo invece, sottolinea Pareyson, non ha nulla di sincretistico e «per la dimensione ontologica che lo qualifica, non ha niente di intimistico»; ma, soprattutto, «attento com'è alla tragicità della condizione umana e alla radicalità del male, non può venire a patti con alcuna forma di ottimismo, sia per il suo senso dell'irriducibile realtà del male, sia per il rischio permanentemente risultante dalla inoggettività dell'essere». Temi tutti questi ultimi che dovevano venire sempre più approfonditi nello sforzo non soltanto di integrare il senso heideggeriano ed ontologico del nulla con il pensiero dell'ultimo Schelling, ma di porre al centro stesso del problema di Dio e della sua natura quello del dolore, della libertà e del male come esito possibile della libertà; e non è certo superfluo sottolineare quale ruolo venisse ad assumere in questo quadro un autore come Dostoevskij.

Un lungo e complesso itinerario di pensiero, dunque, dove le stesse tematiche estetiche ed ermeneutiche<sup>4</sup> vengono ad assumere una dimensione drammatica ed ontologica del tutto peculiare, ragione non ultima, ci sembra, della forte suggestione e della feconda inquietudine che la lezione di Pareyson non potrà non continuare ad esercitare.

#### NOTE

<sup>1</sup> Com'è noto, Pareyson, sin dalla fine degli Anni Trenta, si è adoperato ad introdurre e promuovere il dibattito sull'esistenzialismo in Italia e tra i suoi lavori principali in merito cfr.: *La filosofia dell'esistenza* e *Carlo Jaspers*, Loffredo, Napoli 1940 (nuova edizione Marietti, Casale 1983); *Studi sull'esistenzialismo*, Sansoni, Firenze 1943, II edizione riveduta ed ampliata, ivi, 1950; *Esistenza e persona*, Taylor, Torino 1950, nuova edizione Il Melangolo, Genova 1985; comunque per gli scritti di Pareyson sino al 1977 si tenga presente la bibliografia in calce al volume di A. ROSSO, *Ermeneutica come ontologia della libertà. Studio sulla teoria dell'interpretazione di L. Pareyson*, Vita e Pensiero, Milano 1980; per l'interpreta-

zione dello sviluppo dell'esistenzialismo di Pareyson sono poi essenziali le *Rettifiche sull'esistenzialismo* comparse dapprima negli *Studi di filosofia in onore di Gustavo Bontadini*, Vita e Pensiero, Milano 1975, vol. I pp. 227-47 e poi poste come capitolo conclusivo della nuova edizione di *Esistenza e persona*, Il Melangolo, Genova 1985, pp. 247-70.

<sup>2</sup> *Parlano i filosofi italiani*, in: *La filosofia dal '45 ad oggi*, a cura di V. Verra, Eri, Torino 1976, II edizione 1977, pp. 493-96.

<sup>3</sup> E' ovvio che qui, per ragioni di spazio, non ci è neppure possibile accennare alla portata di studi come quello su *Fichte*, vol. I, Edizioni di Filosofia, Torino 1950, II edizione aumentata, Mursia, Milano 1976, o su *L'estetica dell'idealismo tedesco. Kant, Schiller, Fichte*, Edizioni di Filosofia, Torino 1950, o alle successive ricerche sulla filosofia classica tedesca ed in particolare sul pensiero di Schelling, in parte reperibili nell'«Annuario Filosofico».

<sup>4</sup> Anche in questo caso ci dobbiamo limitare a due titoli principali e assolutamente essenziali: *Estetica. Teoria della formatività*, Edizioni di Filosofia, Torino 1954, nuova edizione Bompiani, Milano 1988 e *Verità ed interpretazione*, Mursia, Milano 1971. Ma non ci sembra possibile passare sotto silenzio le belle pagine della lezione di congedo tenuta all'Università di Torino il 27 ottobre 1988 e pubblicata con il titolo: *Filosofia della libertà*, Il Melangolo, Genova 1989.

#### RINNOVO QUOTA SOCIALE 1992

Il rinnovo della quota sociale per il 1992 - £. 20.000, estero £. 30.000 - va effettuato entro il 15 marzo sul c.c.p. n. 54278205 intestato a Società Filosofica Italiana, corso Magenta 83/2, 20123 Milano, c/o Luciana Vigone, per entrare in possesso della tessera di iscrizione e del **Bollettino della S.F.I.**

È opportuno ricordare che soltanto chi sarà in regola con le quote 1991 e 1992 alla data del XXXI Congresso Nazionale, avrà diritto a partecipare all'Assemblea generale dei Soci che sarà elettiva del nuovo Consiglio Direttivo della S.F.I.

## SOFFERENZA E SUICIDIO

ROBERTO GARAVENTA  
*Università di Chieti*

1. Nel corso della storia del pensiero occidentale, il suicidio è stato considerato anzitutto e per lo più come un problema di natura etica<sup>1</sup>, come un problema cioè di cui ha da farsi carico quella disciplina filosofica (l'etica appunto) che riflette sull'agire degli individui e cerca di enucleare - in dialogo critico con la morale dominante in un determinato contesto storico, sociale e culturale -, le regole, le norme e i principi che debbono indirizzare l'agire, affinché questo appaia legittimato, e sostanziare la vita umana, affinché questa appaia degna di essere vissuta.

Nell'affrontarlo si è preso quindi generalmente l'avvio dalla domanda se sia lecito o no uccidere se stessi, levar la mano su di sé, far violenza a se stessi e, nel caso sia lecito, in quali circostanze lo sia. E' questa l'impostazione che ritroviamo già - non a caso - nel primo grande testo filosofico che si è occupato del problema del suicidio, il *Fedone* di Platone<sup>2</sup>. Nel corso dell'ultimo colloquio da lui avuto in carcere coi suoi discepoli e amici, poco prima di bere la cicuta - ovvero poco prima di suicidarsi -, Socrate giunge ad un certo momento a sostenere, rispondendo a una domanda di Cebete, che il vero filosofo, il vero saggio, desidera morire. Aggiunge tuttavia subito: «Non però, credo, farà violenza a se stesso, poiché, dicono, non è lecito» (*ou mèn toi isos biàsetai autòn; ou gàr phasi themitòn einai*). E la discussione seguente, che sfocia nella prima condanna teonomica del suicidio-condanna, che avrebbe poi improntato tutto il dibattito successivo - ruota intorno alla questione della liceità o meno del levar la mano su di sé, del disporre liberamente della propria vita. D'altra parte anche là dove - come nelle *Leggi*<sup>3</sup> - Platone giungerà ad ammettere delle eccezioni ben precise al divieto del suicidio, o dove - cogli stoici<sup>4</sup> - prevarrà una visione più tollerante circa la possibilità di por fine liberamente alla propria vita, l'impostazione resterà sostanzialmente quella etica sulla liceità o meno di tale gesto.

Affrontare il problema del suicidio da questo punto di vista significa tuttavia presupporre - come per qualsiasi azione umana che sia fatta oggetto di riflessione e giudizio etico - che la persona in questione abbia la possibilità di agire liberamente e con piena consapevolezza, o - come dirà poi la teologia morale - «*deliberato consilio*». Non a caso l'immagine del suicida che è stata

generalmente posta alla base del dibattito ormai bimillenario sul suicidio, è quella del filosofo o saggio stoico, di un uomo cioè che, per ragioni diverse ma razionalmente e attentamente ponderate, decide in piena libertà e coscienza di porre fine alla sua vita, di levar la mano su di sé.

Questa impostazione etica ha finito per condizionare però anche un secondo tipo di approccio al problema del suicidio, quello giuridico. Là dove infatti il suicidio viene considerato come un atto compiuto liberamente e consapevolmente, non può essere visto che come un atto anche giuridicamente imputabile e quindi (in quel contesto storico-culturale in cui venga considerato come un affronto alla sacralità della vita, come una ribellione contro lo stato o come un peccato contro Dio<sup>5</sup>), come una colpa non solo etico-religiosa (il suicida come un «indemoniato»; il suicidio come atto diabolico), ma anche giuridica (il suicida come un criminale; il suicidio come un crimine). Di qui le numerose misure punitive contro i suicidi - risultato peraltro di un ibrido connubio tra concezioni teologico-etiche e pregiudizi superstiziosi e irrazionali<sup>6</sup> - che hanno segnato tragicamente la storia dell'occidente.

A questo tipo di approccio etico-giuridico, che muove dal presupposto della imputabilità del suicidio in quanto atto libero e razionalmente ponderato e che ha quindi di mira soprattutto quello che generalmente è noto come «suicidio di bilancio», si viene tuttavia ben presto affiancando, nella storia del pensiero occidentale, un approccio medico, tendente piuttosto a vedere nell'atto suicidale la manifestazione estrema di uno stato umorale, fisico, organico disarmonico, anormale o patologico. L'intrinseca innaturalità di un gesto, che riesce a superare e a sconfiggere il più forte degli istinti naturali, quello di autoconservazione, e che quindi finisce sempre - ma soprattutto là dove è portato a compimento in circostanze non segnate da eventi di particolare tragicità ovvero, almeno apparentemente, senza gravi motivazioni - per suscitare sgomento, orrore, in una persona «normale» (Jaspers)<sup>7</sup>, sembrerebbe infatti testimoniare di una disposizione - naturale o acquisita - particolare, «malinconica», «ipocondriaca», «accidiosa» dell'individuo: disposizione da curare «medicalmente»<sup>8</sup>.

Questo approccio medico al problema del suicidio è presente già in età classica<sup>9</sup>, ma tende a svilupparsi - anche se, almeno fino al sec. XVIII inoltrato, più per l'ampiezza dei dettagli e delle tipologizzazioni, che per effettiva originalità di prospettiva<sup>10</sup> - in età moderna - in un'epoca cioè in cui, come ben ha mostrato Foucault nella sua *Storia della follia*<sup>11</sup>, si comincia a emarginare e a segregare i malati di mente nei manicomi o negli ospedali. Ne è riprova il posto che il suicidio comincia ormai stabilmente ad avere all'interno delle numerose trattazioni sulla malinconia che fioriscono nell'Europa del XVI e XVII secolo<sup>12</sup>. Robert Burton ad es., alla fine del primo dei tre libri della sua *Anatomia della malinconia* (1621), nelle pagine dedicate al suicidio

dei malinconici, afferma: «Raramente la melancolia ha un esito letale, tranne che nei casi - ed è questa la sciagura più grande e più dolorosa, il male estremo - in cui le vittime si suicidino, cosa che accade spesso. E' quanto già Ippocrate e Galeno ebbero modo di notare: sebbene temano la morte, i melancolici levano per lo più la mano su di sé, e questo è uno scacco per ogni arte medica».

Questa collocazione dell'atto suicidiale all'interno di un più complesso quadro patologico doveva per altro indurre a poco a poco - in un'Europa rinascimentale prima, illuminista dopo, in cui cominciavano a far breccia concezioni etiche (comunque fossero poi filosoficamente legittimate) più aperte e disponibili ad ammettere in determinate circostanze la liceità del suicidio - ad una considerazione più attenta della coazione insita in tale gesto e quindi ad un atteggiamento più tollerante nei confronti del suicida. Sempre Burton, ad es., conclude la sua breve trattazione sul suicidio dei melancolici affermando (in contrapposizione alla mentalità dominante nell'Europa del tempo): «Vorrei tuttavia aggiungere che dovremmo attenuare (mitigare) il nostro duro giudizio (condanna) nei confronti di coloro che fanno violenza a se stessi e a volte, in un accesso di abissale disperazione, anche ad altri, e questo per lo meno in quei casi in cui i colpiti non erano, al momento di compiere il gesto, in grado di intendere e di volere ovvero già da lungo tempo mostravano un carattere profondamente malinconico. Queste persone non sanno quello che fanno, sono come prive di ragione, di senno, della capacità di intendere e volere, e assomigliano a una nave senza timoniere che non può che finire sulla più vicina scogliera o incagliarsi in una secca e naufragare»<sup>13</sup>.

L'approccio medico al fenomeno del suicidio doveva infine acquistare una importanza decisiva nelle cause penali che - in un'epoca storica in cui il suicidio era ancora considerato come un crimine (*felo de se*) nei confronti dello stato o addirittura come un delitto di lesa maestà - venivano intentate contro il suicida. Il quadro patologico della personalità suicidiale non era infatti soltanto l'unico fattore che consentisse un giudizio umano ed etico più comprensivo nei confronti del suicida - sebbene il riscontro di una condizione predisponente al suicidio non diminuiva sostanzialmente, proprio per il prevalere di una concezione astrattamente moralistica del suicidio, il giudizio globale sostanzialmente negativo sull'atto<sup>14</sup> -; ma soprattutto rappresentava l'unica attenuante che permettesse di preservarlo dalle conseguenze giuridiche e amministrative del suo gesto. Il solo modo per evitare una condanna postuma o la confisca dei beni del defunto era infatti quello di dimostrare che il suicida non si era tolto la vita liberamente e coscientemente - come pur sempre si presupponeva in linea di principio -, ma che era malato di mente, folle o sopraffatto da disturbi caratteriali o umorali molto gravi<sup>15</sup>.

Nell'età moderna in particolare, ma più in generale in tutta la storia del

pensiero occidentale, il suicidio viene insomma considerato o come un atto eticamente e giuridicamente imputabile, o come una malattia mentale o un disturbo organico. Come ha fatto notare una volta Starobinski: «Le immagini del suicidio, nella cultura occidentale, oscillano tra due tipi estremi: da un lato il suicidio compiuto in piena coscienza, al termine di una riflessione in cui la necessità di morire, esattamente valutata, ha partita vinta sulle ragioni di vivere; dall'altro lo smarrimento demenziale che si abbandona alla morte senza pensare la morte. I due esempi antitetici si potrebbero chiamare Catone e Ofelia»<sup>16</sup>.

Solo l'attenzione che le scienze umane (sociologia e psicologia in particolare<sup>17</sup>) hanno rivolto - dagli inizi di questo secolo - al fenomeno del suicidio, e l'evidenziazione che ne è seguita dei fattori sociali e psichici che possono condizionare - anche se non necessariamente determinare - il gesto suicidiale, hanno prodotto una svolta nella considerazione di tale fenomeno. I risultati di tali ricerche hanno consentito infatti di correggere o integrare la fino ad allora prevalente impostazione etica del problema e di uscire dalla secca alternativa tra atto razionalmente lucido e liberamente voluto (e quindi peccaminoso, per la morale cristiana dominante, o criminale, per una legislazione da quella influenzata) e gesto coatto all'interno di un quadro caratteriale patologico o comunque anormale, organicamente determinato.

2. Un'impostazione etica che muova dall'idea stoica del suicidio come atto liberamente e coscientemente compiuto ovvero come scelta libera e razionale tra due valori o concezioni della vita diverse non può infatti che dimostrarsi - ad una analisi più attenta della personalità e della psicologia del suicida - fortemente astratta, nella misura in cui rifiuta per principio di guardare nell'intimo di questi, sorvola sulle dimensioni tragiche del gesto, prescinde dai fattori sociologici e psicologici che condeterminano o influenzano l'atto suicidiale<sup>18</sup>. Solo un approccio che tenga conto del complesso groviglio di fattori che stanno alla base di un gesto suicidio - complesso molteplice - di fattori, che fanno del suicidio un atto estremamente stratificato e quindi un enigma difficilmente risolvibile -, può riuscire a far riscoprire il dolore che sta dietro a tale gesto, a far intuire la tragicità e la disperazione che vi ineriscono, può indurre ad un atteggiamento più ricco di compassione nei confronti del suicida<sup>19</sup> - quale era quello dei greci, ma quale era pure quello degli scrittori veterotestamentari<sup>20</sup>.

Il suicidio infatti, più che un gesto di ribellione contro lo stato, un gesto di disprezzo nei confronti della santità della vita o un peccato contro Dio, è la risposta estrema, disperata, fortemente condizionata - se non per molti versi coatta<sup>21</sup> -, ad una condizione di dolore e di sofferenza, avvertita come senza rimedio e senza vie d'uscita<sup>22</sup>; è la sola soluzione che un individuo, in

un determinato momento della sua esistenza, crede di avere ancora a portata di mano, a disposizione, per porre fine e sfuggire ad una situazione conflittuale fonte per lui di angoscia e di dolore<sup>23</sup>. La sofferenza psico-fisica di chi è tentato dalla soluzione suicidale - sia essa dovuta a cause remote, risalenti magari alla prima infanzia (come sostengono soprattutto gli studiosi che affrontano il problema da un punto di vista psicologico e psichiatrico), o sia essa maturata per ragioni contingenti più prossime (come sostengono gli studiosi che affrontano il problema da un punto di vista sociologico o psicosociologico)<sup>24</sup> - è infatti aggravata dal fatto che questi non riesce più a intravedere alcuna porta capace di condurlo fuori dal suo «mondo chiuso» (Alvarez)<sup>25</sup>, non riesce cioè più a vedere alcuna via d'uscita al suo dramma interiore, alla incomunicabilità, alla solitudine e all'assenza di rapporti interumani che lo sgomentano e lo attanagliano.

Da questo punto di vista si può dire che il suicidio è un gesto liberamente scelto solo in quanto libertà si dà sempre e soltanto in una situazione storica, sociale, culturale, biografica determinata; solo in quanto è libertà di scegliere tra possibilità presenti, concrete, date. Esso è però anzitutto la risposta a quella che potremmo chiamare una crisi esistenziale, una crisi di senso - che è poi già sempre una crisi di identità e di rapporti interumani -, che coinvolge o meglio sconvolge tutto l'individuo, lo tortura, gli impedisce di vivere, di dormire, di agire; è la conseguenza ultima di uno stato di estrema e infinita disperazione.

Disperazione si dà infatti quando un individuo - per tutta una serie di motivi che le singole teorie sociologiche e psicologiche hanno cercato di sviscerare - da un lato non riesce più a vivere, a rinvenire un senso, uno scopo nella propria vita, ma dall'altro non può nemmeno ancora morire<sup>26</sup>. «Vivere non vogliono, morire non possono», aveva detto Burton. Disperazione infatti non è solo il non avere speranza, ma è anche, come ha ben visto Kierkegaard ne *La malattia mortale*, l'inferno del non poter morire. Il disperato non può più vivere, non riesce più a vivere, e quindi vorrebbe morire. Ma non è ancora giunta la sua ora, per cui non riesce nemmeno a morire, non può nemmeno morire. In questo senso la disperazione è veramente una malattia «mortale».

In realtà -ricorda appunto Kierkegaard -, «che è mortale si dice di solito di una malattia la cui fine, il cui esito, è la morte», mentre «è quanto mai improbabile» che si muoia «fisicamente» (ovvero naturalmente) di disperazione o che questa malattia «finisca con la morte fisica» (ovvero naturale). «Il tormento della disperazione è piuttosto al contrario proprio quello di non poter morire». Per questo la disperazione «assomiglia più allo stato del moribondo quando sta agonizzando, senza poter morire». E tuttavia è proprio questo aspetto che fa della disperazione una malattia veramente mortale. Cadere nella disperazione è infatti «non poter morire, ma non come se ci fosse

la speranza della vita: anzi, assenza di ogni speranza significa qui che non c'è nemmeno l'ultima speranza, quella della morte». Questo è il paradosso della disperazione. «Quando il maggiore pericolo è la morte, si spera nella vita; ma quando si conosce «il pericolo ancora più terribile», un pericolo ancora più terribile della morte, «si spera nella morte». Il problema vero nasce dunque, quando «il pericolo è così grande che la morte è divenuta la speranza». E' a questo punto che, se viene a mancare la speranza di poter morire, nasce la disperazione, che è la vera malattia mortale. La disperazione è infatti «quella contraddizione penosa, quella malattia nell'io, che è morire eternamente, morire e tuttavia non morire, uccidere la morte o morire la morte (*Doe doeden*)». Morire infatti «significa che tutto è passato», ma «morire la morte significa vivere il morire, sperimentare il morire... Il morire della disperazione si trasforma (dunque) continuamente in un vivere. Il disperato non può morire». E' questa la tragicità della sua condizione, il «fuoco ardente», «l'ardore gelido» che lo rode. «Ciò che la disperazione vuole è distruggere (consumare) se stessa, il che non è capace di fare: e questa impotenza è una nuova forma di autodistruzione (autoconsumazione) ... Lungi dall'essere un conforto per il disperato, il fatto che la disperazione non lo distrugge (consuma), è piuttosto il contrario; quel conforto è precisamente il suo tormento, è ciò che mantiene in vita il dolore, che rode, è la vita nel dolore, nel rodimento».

Ora ciò che Kierkegaard chiama in questo passo<sup>27</sup> malattia mortale, disperazione, è qualcosa di analogo allo stato d'animo che rode l'aspirante suicida, che lo attanaglia e lo fa soffrire. Questi è infatti un uomo che vorrebbe morire ma non può, perché non è ancora giunta la sua ora, e che quindi non vede altra strada, per sfuggire ad una situazione di sofferenza e di dolore indicibile, che la morte liberamente (ma quale abisso di coazione in questo atto di libertà!) assunta.

L'uomo quindi, se giunge al punto di levar la mano su di sé, lo fa non tanto per ribellione contro Dio, contro lo stato o contro la sacralità della natura - o forse anche per questo -, nella misura in cui la sofferenza inutile, il dolore per la mancanza di un'evidenza di senso dell'esistenza, per una condizione insostenibile e irrimediabile, dà luogo all'interrogazione jobica che è insieme ribellione e richiesta di spiegazioni<sup>28</sup>. Ma si uccide anzitutto e per lo più perché non vede più alcun senso, non vede più alcuno scopo nella vita, perché la sua esistenza gli appare appunto assurda e come tale insostenibile. La sua solitudine, il suo isolamento, la mancanza disperatamente avvertita di comunicazione interumana (sia una tale condizione accompagnata, o meno, da risentimento e aggressività nei confronti di altri - presunti o reali colpevoli del suo stato)<sup>29</sup>, sono dati che gli appaiono (a torto o a ragione non importa, in quanto determinante non è il punto di vista di un osservatore esterno, ma

quello del suicida) insuperabili e che gli rendono impossibile continuare a vivere. Il mondo del suicida è infatti un mondo chiuso, che forse potrebbe essere ancora aperto dall'esterno, da una rinnovata donazione di senso<sup>30</sup>, ma in cui egli comunque non crede più di poter aprire una breccia. L'unica via che gli rimane per por fine al dolore del vivere, alla incomunicabilità in cui è condannato ad esistere, all'abbandono in cui si ritrova gettato, all'assenza di un'evidenza di senso (sia stata anche da lui provocata), ad una condizione in cui è costretto a continuare a vivere pur non volendo più vivere, è levare la mano su di sé.

Il suicidio acquista però in questa prospettiva non solo il significato di fuga e di liberazione da una situazione di (almeno per il suicida) palese e insostenibile assenza di un'evidenza di senso - situazione che può avere origini remote, ma può essere stata indotta da un motivo immediato e contingente -, ma anche quello di rivendicazione di un senso, di una nuova identità<sup>31</sup>, di una vita più autentica, più vera, più umana. Il suicida, in quanto uomo, in quanto essere carente (*Mangelwesen*<sup>32</sup>), ha infatti bisogno di uno scopo per poter vivere, di una donazione di senso che sappia sostanziare, riempire il suo agire, conferire un'identità e una destinazione etica alla sua vita; ma è anche un individuo che è arrivato al punto di non vedere più un senso nella sua vita attuale e quindi è spinto - dal suo connaturato bisogno di senso - a cercare quel senso mancante nella morte liberamente accettata, una nuova identità nella distruzione della propria persona, la sua destinazione etica nella rinuncia ad ogni azione ulteriore, e ad invocare aiuto, solidarietà, amore, amicizia, comunicazione, con un gesto che lo esclude definitivamente da ogni possibilità di aiuto, da ogni rapporto interumano e sociale. Il suicidio è quindi per l'uomo disperato l'estremo atto di libertà in una situazione senza (almeno apparenti) vie d'uscita, ma è anche l'estremo tentativo di spezzare le barriere del silenzio e dell'incomprensione, è un disperato grido d'aiuto, un appello rivolto agli altri<sup>33</sup>. In questa dialettica di crisi di senso, di assenza di un'evidenza di senso, ma contemporaneamente di invocazione di senso, di richiesta - rivendicazione di una vita ricca di senso; in questa dialettica di rassegnazione e nostalgia, di abbandono e di rivolta, sta il tratto paradossale del suicidio.

Quasi mai infatti il suicida vuole veramente la morte, la morte per se stessa; egli, come ebbe già modo di notare Schopenhauer<sup>34</sup>, più che la morte, vuole la vita, anche se una vita diversa da quella che gli è capitata in sorte. Paradossalmente però la morte gli appare come l'unico mezzo per raggiungere un tal fine; la sola via per sfuggire al peso dell'esistenza e alla fatica del vivere; per godere di uno stato di pace, tranquillità, calma, abbandono, sicurezza, analogo a quello esperito un tempo nel grembo materno; l'unico modo per risolvere i conflitti insoluti che lo angosciano e lo attanagliano, per rifarsi

una identità, per giustificarsi. Andar via, fuggire, morire: in ciò l'aspirante suicida vede ormai l'ultima possibilità, l'estrema panacea a tutte le angosce e a tutti i conflitti che lo tormentano e lo inquietano.

Di questa *Stimmung* suicidale, in cui fine e mezzo, scopo e strumento, meta e via finiscono paradossalmente per identificarsi, ci ha lasciato una metafora affascinante Franz Kafka, in un racconto pubblicato solo postumo (nel 1936), ma risalente presumibilmente al febbraio 1922 e intitolato da Max Brod: *Der Aufbruch*.

Ora *Aufbruch* è vocabolo che in italiano riesce difficile pensare di poter tradurre altrimenti che «partenza»<sup>35</sup>; esso tuttavia ha dei richiami semantici più ampi - almeno per il problema che qui ci interessa - di *Abreise* e *Abfahrt*, i due termini che in tedesco più di consueto rendono il nostro «partenza», nel senso di «inizio di un viaggio». *Aufbruch* conserva infatti qualcosa del significato originario di *brechen*, presente nel verbo *aufbrechen*, da cui appunto il sostantivo *Aufbruch*. Ora *brechen* equivale a rompere, spezzare, infrangere, mandare in pezzi qualcosa. *Aufbruch* è quindi sì partenza nel senso dell'incamminarsi, del mettersi in marcia, in viaggio, ma è una partenza che è contemporaneamente un dischiudersi, un aprirsi, un uscire fuori da un ambiente chiuso. *Aufbrechen* non a caso si dice di un fiore che sboccia, di una gemma che si schiude, di una ferita che si apre, di un terreno che si scroppola, di un conflitto che esplose all'improvviso, e - in senso transitivo - del buttare giù, dell'abbattere, del forzare una porta. *Aufbruch* conserva insomma qualcosa del fuoriuscire da un ambiente ristretto, in direzione di orizzonti nuovi, diversi, più ampi, del superare un limite, del varcare un confine. E partire, nel senso di uscir fuori da una situazione fattasi insostenibile, di abbattere il muro di incomunicabilità in cui ci si sente rinchiusi, di rompere la solitudine e l'isolamento che rendono insopportabile continuare ad esistere, è appunto ciò cui mira il gesto suicidale. Il suicida avverte il mondo come una stanza chiusa senza vie d'uscita, ha bisogno di trovare uno sbocco, di far breccia all'esterno. Solo così potrà rivivere, ritrovare un senso, salvarsi.

Ma ascoltiamo il breve racconto kafkiano. «Diedi l'ordine di condurmi fuori il cavallo dalla stalla. Il servo però non m'intese. Andai io stesso nella stalla, sellai il mio cavallo e vi montai sopra. In lontananza udii il suono di una tromba, gli chiesi che cosa significasse. Egli non sapeva e non aveva udito nulla. Giunto alla porta, mi fermò e mi chiese: 'Dove vai, Signore?' 'Non lo so', risposi, 'Solo via di qua, solo via di qua. Il più possibile via di qua, solo così posso raggiungere la mia meta' (*nur weg von hier, nur weg von hier. Immerfort weg von hier, nur so kann ich mein Ziel erreichen*). 'Tu conosci dunque la tua meta?', mi chiese. 'Sì', risposi, 'te l'ho detto, no?: via di qua, questa è la mia meta' (*Weg-von-hier. Das ist mein Ziel*). 'Ma non hai preso nemmeno delle provviste', egli disse. 'Non ne ho bisogno', risposi, 'il viaggio è così

lungo, che morirò di fame se non trovo niente lungo il cammino. Non c'è provvista che mi possa salvare. Già, per fortuna, è un viaggio veramente incredibile (tremendo, inaudito)' (*eine wahrhaft ungeheure Reise*)»<sup>36</sup>.

L'analogia tra la *Stimmung* del cavaliere del racconto e la situazione di dolore e di sofferenza del suicida, è da ritrovare nel fatto che in entrambi la *méta* del viaggio finisce per identificarsi con la via da percorrere. La *méta* cui si accenna in questo breve racconto non è infatti una *méta* precisa, individuata, ma è l'«andar via» stesso. La *méta* si identifica con la via, con il cammino, con la strada che si vuole percorrere, che si è chiamati a percorrere. E questa è appunto la situazione del suicida<sup>37</sup>. Il suicida infatti non vede vie d'uscita alla sua sofferenza, non intravede scopi, donazioni di senso, capaci di alleviare la sua sofferenza, la sua chiusura, la sua incapacità di vivere, il suo dolore della vita. L'unica soluzione che gli si prospetti è semplicemente quella di andare via, quella di uccidersi, e basta. L'andare via, l'uccidersi, è già lo scopo, perché non ci sono più scopi per chi non vede altra possibilità sensata che quella di andare «via di qua». In lui, come nel caso del cavaliere del racconto, via e scopo quindi si identificano. La morte volontariamente scelta come estrema via d'uscita ad una situazione insostenibile, è via e scopo contemporaneamente.

Non a caso, al pari del cavaliere, solo il suicida è in grado di udire il richiamo suicidale, il lontano squillo di tromba, che incita a partire, ad *aufbrechen*, a «mettersi in marcia». Solo il suicida può infatti valutare se è giunto veramente il momento di partire, se la situazione si è fatta veramente insostenibile. Un osservatore estraneo non lo può, e quindi non è neppure in grado di sentire lo squillo di tromba.

D'altra parte non si tratta nemmeno di un viaggio che possa essere preparato, pianificato, organizzato. Ogni provvista, ogni precauzione costituirebbe ancora un legame con l'al di qua che si vuole abbandonare e quindi una implicita negazione della meta del viaggio. Per chi si muove ancora nella logica della vita e non è ancora stato tragicamente affascinato dalla opposta logica della morte (J. Amery), un tale viaggio, che muove in direzione di una realtà completamente diversa dalla presente, che si incammina verso l'ignoto, non può che risultare inaudito, terribile, incredibile. Tuttavia vi è una qual certa disperata fiducia nelle parole del cavaliere: che durante il viaggio si possa trovare qualcosa («il viaggio è così lungo, che morirò di fame se non trovo niente lungo il cammino»). E anche per questo aspetto la situazione descritta dal racconto corrisponde a quella del suicida. Anche questi infatti spera, contro ogni ragionevole speranza, di trovare qualcosa mettendosi in marcia, levandogli la mano su di sé. E' questo che dà al viaggio quel carattere inaudito, terribile, incredibile sì, ma nello stesso tempo paradossalmente positivo. «Per fortuna è un viaggio veramente inaudito»<sup>38</sup>.

3. Il suicidio è quindi la risposta ad una situazione di dolore e di sofferenza, provocata da una crisi di senso o dall'assenza di una più comprensiva evidenza di senso<sup>39</sup>. E tuttavia non è solo questo - come abbiamo visto -; non è solo la risposta ad una situazione conflittuale avvertita come insostenibile e priva di scappatoie. E' anche invocazione di senso, rivendicazione di una vita ricca di senso. Nello stesso tempo però è anche sempre - implicitamente - un atto di accusa contro il mondo, contro la società, contro Dio, ed è quindi anche in parte quello che ha indotto la tradizione etica a condannarlo. Ma lo è nel senso della bestemmia ontologica, della rivolta jobica, della domanda filosofica fondamentale: perché l'essere piuttosto che il nulla, perché l'essere, se l'essere è male<sup>40</sup>.

Appare quindi estremamente dubbio che il problema del suicidio possa essere ridotto a problema puramente etico ed essere risolto con pure e semplici argomentazioni razionali pro o contro la sua liceità. E' vero che non tutti i disperati si suicidano, che a situazioni di crisi sostanzialmente simili persone diverse reagiscono in maniera diversa; e che quindi alla decisione suicidale inerisce pur sempre un momento di incondizionatezza (Jaspers), di libertà (Amery). La coazione tuttavia resta, la tragicità e la disperazione del gesto sono dati difficilmente contestabili alla luce delle più recenti indagini sociologiche, psicologiche, e sociopsicologiche sul suicidio. Non ci si può più rapportare a questo atto umano in termini puramente e astrattamente etici, passando sotto silenzio la condizione di disperazione, magari anche lucida, in cui si dibatte il suicida. D'altra parte il suicidio non può nemmeno essere affrontato soltanto sul piano medico, sebbene non si voglia qui negare l'utilità e la necessità in molti casi di terapie medico-psichiatriche che possono indubbiamente alleviare la sofferenza psichica dell'aspirante suicida. I problemi che hanno originato la «sindrome pre-suicidale» (Ringel) o i motivi che possono indurre al suicidio, non sono infatti in genere di origine organica, ma sono connessi ad una situazione interumana più ampia, al complesso di rapporti interumani in cui è cresciuto o si trova a vivere il suicida, e richiedono quindi un intervento molto più complesso di quello puramente medico-psichiatrico.

Il suicidio - visto nella sua triplice dimensione di risposta ad una crisi esistenziale, di invocazione e rivendicazione di un senso e di rivolta ontologica - appare quindi un problema che si muove - soprattutto e per lo più - ad un livello più profondo di quello dell'etica, nella misura in cui coinvolge il significato ultimo dell'esistenza individuale e - con questa - dell'esistenza in generale. Il suicida infatti non sa cosa farsene di argomentazioni razionali pro o contro il suicidio, sebbene - con questo - non si voglia negare che un determinato clima culturale o ideologico possa influenzare la decisione suicidale; ciò di cui invece ha bisogno il suicida è un rinnovato intrecciarsi di rapporti umani, un ristabilirsi della comunicazione interumana; ciò che lo può salvare

sono solo nuovi valori in cui credere o una nuova donazione di senso che riesca a colmare il vuoto e la solitudine esistenziale, che lo affliggono, e a dare sostanza alla sua vita. Da questo punto di vista, non credo sia del tutto errato vedere nel suicidio un problema metafisico-religioso, se è vero che esso ha in qualche modo a che fare con quelle questioni fondamentali e quei problemi ultimi - orientamento, identità, scopo e fine dell'esistere, senso della vita, male irredimibile per mano umana e sofferenza inutile, teodicea - che hanno mosso da sempre il pensiero filosofico più autentico e cui tradizionalmente le grandi religioni storiche hanno cercato di dare una risposta.

#### NOTE

<sup>1</sup> Per una storia filosofica ragionata del problema del suicidio cfr. F. HAMMER, *Selbsttötung philosophisch gesehen*, Düsseldorf 1975.

<sup>2</sup> Cfr. *Fedone*, 61-63.

<sup>3</sup> Cfr. *Leggi*, 872-873. In questo passo, Platone, dopo aver ripetuto la sua condanna del suicidio, precisa tuttavia che «parla di colui che uccide se stesso ... senza che lo stato abbia ordinato per punizione la sua morte (come nel caso di Socrate), né che sia costretto da qualche acerba e inevitabile sciagura capitagli, né che sia colpito da qualche ignominia irreparabile e tale da rendere insopportabile la vita», ovvero di colui che «uccide se stesso per dappocaggine e per ignavia prodotta da debolezza di spirito». Si tratta peraltro di eccezioni già preannunciate nel *Fedone*, là dove Socrate fa riferimento alla possibilità di suicidarsi qualora un dio invii all'uomo una qualche necessità (*Isos toivùn taùte ouk àlogon, me pròteron autòn apokteivàvai dein, prin anànken tinà theòs epipèmpse*).

<sup>4</sup> Cfr. E. BENZ, *Das Todesproblem in der stoischen Philosophie*, Stuttgart 1929.

<sup>5</sup> Sono queste le tre classiche ragioni addotte da Tommaso contro la liceità del suicidio: cfr. Tommaso, *Summa Theologiae*, II-II, q. 64, a.5.

<sup>6</sup> Cfr. *Handwörterbuch des deutschen Aberglaubens* (1927-1942), a c.d. H. Bächtold-Stäubli, VII Berlin/Leipzig 1987, pp. 1627-1633. Vi si legge tra l'altro: «Il suicida viene trattato come un criminale, la punizione viene inflitta al cadavere; egli viene annoverato tra coloro che sono morti prematuramente o violentemente, si trasforma in un fantasma e viene quindi fatto oggetto di riti di difesa di ogni tipo ... Non si osa toccare il cadavere (in antico chi scioglieva un impiccato, restava disonorato). Si dà uno schiaffo all'impiccato, prima di staccarlo, altrimenti torce a qualcuno il collo. Anche gli oggetti che sono serviti al suicidio e sono stati usati per seppellire il suicida, hanno qualcosa di pericoloso e devono essere eliminati. L'albero, a cui uno è impiccato, secca, la trave deve essere sostituita o distrutta. Laccio, coltello e un pezzo di trave se li deve portare con sé. Il suicida riceve anche del denaro, perché non ritorni. I suoi averi conservano qualcosa di inquietante ... Dato che si teme il fantasma del suicida, si adoperano i più diversi sistemi di difesa ... In antico si cercava di renderlo inoffensivo, annientandolo, allontanandolo o ricorrendo ad altre misure rivolte contro di lui o contro il cadavere ... Nel XVI sec. i suicidi venivano bruciati. Precedentemente il cadavere di un suicida veniva chiuso in una botte e gettato in un fiume. Il pericolo veniva in questo modo "sciacquato" via ... Si rendeva anche inoffensivo il morto impalandolo o decapitandolo ... I cadaveri non venivano fatti uscire dalla porta, bensì da un buco nel muro, dalla finestra, dal tetto o sotto la soglia. Non era lecito farli entrare dalla porta principale del cimitero, ma dovevano essere fatti passare capovolti sopra il muro di cinta. Lì si conduceva per strade secondarie. Nella bara venivano sepolti col volto all'ingiù. Il cadavere non viene lavato né vestito con abiti particolari ... La chiesa proibiva di seppellirli in terra consacrata ... Come fantasmi pericolosi venivano sotterrati anche

ai crocicchi (con un palo conficcato nel corpo) o ai confini della città, o si sceglieva un luogo deserto, discosto. Malvolentieri o per necessità lì si sopportava nei cimiteri; si credeva che gli altri morti li cacciassero fuori. Quando lì si accettava, lì si metteva in un angolo vicino al muro o sotto la grondaia ... La tomba del suicida non viene curata e vi si aggirano fantasmi. Anche il posto dove avvengono suicidi, è maledetto e non dà più frutto ...».

Cfr. anche Platone, *Leggi*, cit.: in questo passo Platone giunge ad affermare - riprendendo presumibilmente consuetudini dell'epoca - che le tombe dei suicidi devono essere «a solo e non in comune con altri», che i suicidi devono essere sepolti senza onori alle estremità delle dodici parti del paese, in luoghi incolti e senza nome; che non devono «esserci cippi o iscrizioni a indicare le loro tombe»: in questo facendo propria la condanna sociale del suicidio, la condanna del suicidio in nome dei diritti della comunità sull'individuo, che verrà sostenuta in particolare da Aristotele nell'*Etica Nicomachea* (1138a, 4-15).

<sup>7</sup> «La risoluzione di vivere è essenzialmente diversa da quella di togliersi la vita. Mentre il suicidio, come azione attiva, ha di mira la totalità della vita, ogni attività nella vita è sempre un'attività particolare, per cui, rispetto alla possibilità del suicidio, restare in vita significa tralasciar di fare qualcosa. Se la vita non me la sono data da me, vivendo, decido solo di lasciar durare ciò che già c'è. Non c'è azione totale, con cui mi possa donare la vita, che corrisponda a quella totale del suicidio con cui me la tolgo. Per questo proviamo un timore unico di fronte al suicidio, che oltrepassa un limite oltre il quale nessuna conoscenza può sospingersi». «Se parliamo dalla nostra vitalità finiamo col provare orrore per il suicida, diciamo che è pericoloso seguire certi impulsi dell'animo e certi pensieri e che, in ogni caso, ci si deve attenere a ciò che è normale e sano» (K. Jaspers, *Philosophie*, II: «Existenzerhellung», 1932, Berlin-Heidelberg-New York 1973, 300-314).

<sup>8</sup> E' a quello stato psico-fisico, dai contorni spesso mai definiti, cui fin dall'antichità è stato dato il nome di «malinconia», che viene dunque ricondotto il fenomeno «anormale» del suicidio. Fino alla seconda metà del XIX secolo manca infatti un approccio scientifico specifico al problema del suicidio.

Sulle diverse teorie succedutesi nel corso della storia del pensiero occidentale circa il carattere naturale o acquisito della malinconia, la sua origine «materiale», endogena ovvero «amateriale», nervosa; l'influenza reciproca tra fattori fisici, congeniti, e fattori morali, acquisiti; il rapporto tra cause interne e cause esterne, tra comportamento individuale e lesione organica, cfr. J. Starobinski, *Histoire du traitement de la mélancolie des origines à 1900*, 1960 (tr.it. *Storia del trattamento della malinconia dalle origini al 1900*, Milano 1990, 26, 38, 43, 68, 70-71; in particolare per 112-123).

<sup>9</sup> Si pensi ad es. ad Ippocrate, allo scritto pseudo-aristotelico *Problemata* 30, 1, a Celso, a Sorano d'Efeso, a Areteo di Cappadocia, a Galeno. A questo proposito, cfr. J. Starobinski, tr.it. cit., 21-46, nonché l'introduzione e le note di C. Angelino e E. Salvaneschi a *La «melanconia» dell'uomo di genio*, Genova 1988.

<sup>10</sup> «Quasi tutte le patologie mentali hanno potuto essere messe in relazione, fino al XVIII secolo, con l'ipoteca atribile: una diagnosi di malinconia implicava una certezza completa riguardo all'origine del male: il responsabile era questo umore corrotto» (J. Starobinski, tr.it. cit., 20).

<sup>11</sup> M. FOUCAULT, *Histoire de la folie à l'âge classique*, 1972 (tr.it. *Storia della follia nell'età classica*, Milano 1981).

<sup>12</sup> Si pensi, tra gli altri, a Marsilio Ficino (*De vita*, 1489), a Paracelso (*Von den Krankheiten, die der Vernunft berauben*), a Timothy Bright (*A Treatise of Melancholie*, 1586, di cui esiste adesso una traduzione a cura di F. Bugliani), a André Du Laurens (*Discours de la conservation de la vue, des maladies melancoliques, des catarrhes; et de la vieillesse*, 1587), a Robert Burton (*Anatomy of Melancholy*, 1621), a Jacques Dubois d'Amiens (*Opera medica*, 1630), ecc. Sulla malinconia nell'età moderna, cfr. J. Starobinski, cit., 56-75; Klibanski R. - Panojski E. - Saxl F., *Saturno e la melanconia*, Torino 1983. Sulla malinconia come «malattia dell'età elisabetiana» o «malattia inglese», cfr. *The Elizabethan Malady*, East Lansing 1951.

<sup>13</sup> Cfr. anche *Biathanatos* di J. Donne, opera scritta nel 1608, ma pubblicata solo nel 1646, 15 anni dopo la morte dell'autore: «Una assidua meditazione sulle mie tendenze suicidali mi ha indotto a una interpretazione caritatevole delle azioni dei s; e mi ha spinto a tergiversare un po' di più e a soppesare le loro ragioni, prima di emettere giudizi troppo perentori su di essi» (*Biathanatos*, a c.d. E.W. Sullivan, Newark, 1984, 29).

<sup>14</sup> Questo anche tra i difensori del diritto al suicidio, che ne ammettono la legittimità (contro il divieto generalizzato imperante) solo in determinate circostanze.

«Nel mondo cristiano diviene infinitamente più importante distinguere la malattia dell'anima da quella del corpo. La malattia dell'anima, se vi è stato un consenso da parte della volontà, sarà considerata come un peccato e richiederà una punizione divina, mentre la malattia del corpo, lungi dal provocare una sanzione nell'aldilà, rappresenta una prova di merito» (J. Starobinski, tr.it. cit., 47).

<sup>15</sup> Cfr. R. WOLFF, *Die Asthetisierung aufklärerischer Tabukritik bei Montesquieu und Rousseau*, München 1972. Un chiaro accenno a tale problematica si ritrova ad es. nella scena del suicidio contenuta nell'operetta morale di G. Leopardi dal titolo *La scommessa di Prometeo*.

<sup>16</sup> J. STAROBINSKI, *Trois fureurs*, 1974 (tr.it. *Tre furori*, Milano 1978, 11).

La seconda immagine, in un contesto storico-culturale in cui predominava l'approccio etico-giuridico al fenomeno del suicidio e in cui non vi era ancora coscienza dello stato di sofferenza del suicida, non era che il rovescio della medaglia della prima. Il suicida, se non era peccatore o indemoniato, non poteva che essere pazzo. «Il problema del suicidio viene risolto collocando il suicida al di fuori del mondo sano» (Jaspers).

<sup>17</sup> Si pensi in particolare alle ricerche sul suicidio di E. Durkheim (*Le suicide*, 1897), in ambito sociologico, e a quelle di S. Freud (*Lutto e malinconia*, 1916), in ambito psicoanalitico. Per un'analisi delle principali teorie sociologiche, psicologiche e psico-sociologiche sul suicidio, cfr. Ch. Braun, *Selbstmord. Soziologie, Sozialpsychologie, Psychologie*, München 1971; A. Holderegger, *Suizid und Suizidgefährdung. Humanwissenschaftliche Ergebnisse - Anthropologische Grundlagen*, Fribourg-Freiburg 1979 (tr.it. *Il suicidio. Risultati delle scienze umane e problematica etica*, Assisi 1979).

<sup>18</sup> Sul piano sociologico - per altro ormai difficilmente separabile da quello psicologico - il progressivo venir meno della capacità integrativa di un sistema sociale (E. Durkheim, *Le Suicide*, 1897), la perdita di sicurezza in conseguenza di situazioni anomiche, di crisi economico-sociali, di trasformazioni biologiche ineludibili ma sgradite o di mutamenti improvvisi del proprio stato sociale; il senso di incertezza, se non di vuoto esistenziale (diffuso spesso tra i giovani) in assenza di saldi punti di riferimento e di orientamento o di compiti capaci di sostanziare veramente la vita (V.E. Frankl), la solitudine e l'isolamento come risultato di un venir meno dei rapporti interpersonali (Farberow N.L. - Shneidman (a c.d.), *The Cry for Help*, 1965), il senso di inutilità (fortemente avvertito dagli anziani) in seguito alla perdita di un proprio status sociale, lo stress dovuto alla necessità di ricoprire più ruoli diversi e tra loro contrastanti (Gibbs J.P. - Martin T.W., *Status Integration and Suicide*, 1964), sono tutti fattori che possono avere anche risvolti suicidali.

Dal punto di vista psicologico, psicoanalitico e psico-sociologico, si pensi inoltre alle teorie di Sigmund Freud, *Lutto e malinconia*, 1916 (il suicidio come equivalente di un tentato omicidio ai danni di una persona amata o capace di fungere da orientamento, scelta narcisisticamente, fonte poi di delusione e allora introiettata e fatta oggetto di sentimenti ambivalenti di odio-amore), di Heinz Henseler, *Narzisstische Krisen*, 1974 (il suicidio come ultimo tentativo - dopo il fallimento dei meccanismi consueti di compensazione - di sfuggire ad una situazione di insicurezza e di crisi narcisistica, ovvero come volontà di dissolvimento o di ritorno ad uno stadio primario armonico) e di A.F. Henry - J. F. Short, *Suicide and Homicide*, 1954 (la possibilità di suicidio cresce, là dove diminuisce la coazione esterna cui un individuo è sottoposto e aumenta la coazione internalizzata, nel senso di formazione di un forte super-io produttore di sensi di colpa).

<sup>19</sup> Per questo diverso atteggiamento nei confronti del suicida in ambito cristiano, cfr. A. Holderegger, cit.; K. - P. Jörns, *Nicht leben und nicht sterben können. Suizidgefährdung - Suche nach dem Leben*, Göttingen/Wien 1979; E. Drewermann, *Vom Problem des Selbstmords oder: vom einer letzten Gande der Natur*, in «Studia Moralia» 21 (1983), 313-350 e 22 (1984), 17-62; adesso anche in Id., *Psychoanalyse und Moraltheologie*, III: *An der Grenzen des Lebens*, 98-173.

<sup>20</sup> Sull'atteggiamento etico e giuridico sostanzialmente tollerante dei greci, cfr. la voce «Selbstmord», in *Der kleine Pauly*, V, 81-82; J. Burckhardt, *Griechische Kulturgeschichte*, Band II: «Künste und Forschung», Abschnitt 5: «Zur Gesamtbilanz des griechischen Lebens», Stuttgart 1940, 1-80; R. Hirzel, *Der Selbstmord*, in «Archiv für Religionswissenschaft», 11 (1908), 75-104; 243-284; 417-476. Circa l'atteggiamento degli scrittori veterotestamentari sul suicidio, cfr. V. Lenzen, *Selbsttötung. Ein philosophisch-theologischer Diskurs mit einer Fallstudie über Cesare Pavese*, Düsseldorf 1987. Leggendo il resoconto dei nove suicidi, di cui dà notizia il VI [1. Abimelech (Gdc 9, 50 ss); 2. Sansone (Gdc 16, 28 ss); 3.4. Saul (1 Sam 31, 4 ss) e il suo scudiero (ivi); 5. Achitofel (2 Sam 17, 23); 6. Zimri (1 Re 16, 18 ss); 7. Eleazaro (1 Mac 6, 43 ss); 8. Tolomeo Macrone (2 Mac 10, 12 ss); 9. Razis (2 Mac 14, 41 ss)], difficilmente

si ha l'impressione di una condanna etica del gesto suicidale da parte degli scrittori veterotestamentari.

<sup>21</sup> Secondo Erwin Ringel (*Der Selbstmord. Abschluss einer krakhaften Entwicklung*), Wien-Düsseldorf 1953), la tipica sindrome pre-suicidale è caratterizzata da un restringimento situativo e dinamico dei rapporti interpersonali, con conseguente prevalere di una visione pessimistica del reale, uniformizzazione del comportamento, perdita di spontaneità, aggressività e fantasie suicidali. Sul problema della libertà o meno del suicida, cfr. «Podiumdiskussion "Freiheit zum Tode?"», in *Selbstmordverhütung. Anmassung oder Verpflichtung*, a c.d. H. Pohlmeier, Bonn 1978, 13-23.

<sup>22</sup> *Ich sehe keinen Ausweg mehr* è il titolo che Artur Reiner ha dato a una sua ricerca sul problema del suicidio (*Ich sehe keinen Ausweg mehr. Suizid und Suizidverhütung - Konsequenzen für die Seelsorge*, München-Mainz 1974).

<sup>23</sup> J. BAECHLER, *Les Suicides*, Paris 1975: «Si può definire suicidio qualsiasi comportamento che cerchi e trovi la soluzione (in fondo sempre adeguata) di un problema esistenziale (ovvero che concerne tutta l'esistenza di un individuo) in un attentato alla vita del soggetto» (p. 22 della traduzione tedesca, Frankfurt-Berlin-Wien 1981).

<sup>24</sup> Sulla distinzione concettuale tra cause (remote) e motivi (contingenti), cfr. J. Baechler, tr.cit., 54-56.

<sup>25</sup> A. ALVAREZ, *The Savage God. A study of suicide*, London 1971 (*Il dio selvaggio*, Milano 1975).

<sup>26</sup> Cfr. K. - P. Jörns, cit., 26: «Una crescita della predisposizione suicidale si può spiegare come risultato di una progressiva crisi di comunicazione. Dove però questa crisi è per l'individuo una crisi completa, e quindi apparentemente insostenibile, dove non sembra più esservi speranza in una nuova possibilità di comunicazione interumana, il gesto suicidale non può essere visto che come un gesto conseguente. Infatti colui che perde rapporti per lui vitali, non può più vivere da uomo, ma tutt'al più solo a livello biologico. Egli non può o non può più trovare soddisfazione in una vita, che - da un punto di vista umano - non è o non è più tale. Chi però non può più trovare soddisfazione nel continuare a vivere, non può nemmeno attendere pazientemente la morte. Non può dunque morire. A questo punto si è raggiunta quella condizione di assenza di vie d'uscita che è tipica del suicida: questi ha infatti la sensazione e la coscienza di "non poter vivere e non poter morire. Dove però si è raggiunta e si sperimenta una tale condizione, tutto spinge in direzione di un cambiamento, così infatti "non può andare avanti", "così la vita non ha alcun senso"».

<sup>27</sup> S. KIERKEGAARD, *Opere*, a c.d. C. Fabro, Firenze 1972, 628. Ovviamente per Kierkegaard, il suicidio è una soluzione illusoria al dolore della disperazione, anzi è un terribile, funesto autoinganno. Nessun uomo può infatti uccidere «se stesso», anche se uccide il suo corpo: del suo «io» più autentico non può affatto disporre. Per questo il disperato che si è ucciso non potrà non avvertire alla fine la natura terribile e spaventosa del suo gesto disperato. Su questo punto, cfr. G. Siegmund, *Sein oder Nichtsein. Die Frage des Selbstmordes*, Trier 1961, 199-207.

<sup>28</sup> Sul problema dell'interrogazione jobica, cfr. G. Moretto, *Giustificazione e interrogazione. Giobbe nella filosofia*, Napoli 1991.

<sup>29</sup> Ricordo che tra le varie reazioni dei malati incurabili alla presa di coscienza della ineluttabilità della loro sorte - reazioni che segnano anche le varie fasi del decorso della malattia (1. il rifiuto e l'isolamento; 2. la collera e la rivolta; 3. il venire a patti; 4. la depressione; 5. l'accettazione) -, la Kübler-Ross annovera appunto sia la rivolta che la collera. Cfr. E. Kübler-Ross, *On Death and Dying* (tr.it. *La morte e il morire*, Assisi 1979).

<sup>30</sup> «Quando uno sviene, si manda in cerca di acqua, acqua di Colonia, gocce di Hoffmann; ma quando qualcuno vuol disperarsi, bisogna dire: "Trovate una possibilità, trovategli una possibilità"! La possibilità è l'unico rimedio; dategli una possibilità, e il disperato riprende lena (ricomincia a respirare), si rianima, perché se l'uomo rimane senza possibilità è come se gli mancasse l'aria»: S. Kierkegaard, cit., 639.

<sup>31</sup> In questa prospettiva, il racconto di Franz Kafka, *Voglia di diventare un pellerossa*, del 1912, può senz'altro valere - come ha giustamente osservato K. - P. Jörns (cit., 14-15) - come una metafora illuminante di questa volontà dell'aspirante suicida a cambiare identità, a voler essere un altro.

«*Voglia di diventare un pellerossa*. Ah, se si potesse diventare un pellerossa, subito pronto in un baleno, e sul cavallo in corsa, obliquo nell'aria, si potesse non smetter mai di sobbalzare un po' sulla terra che sobbalza, fino poi a gettare via gli speroni - che non esistevano speroni - e a buttar via le redini - che non esistevano redini -, e a intravedere appena la terra fuggire via davanti a noi come una prateria

rasata di fresco, senza più né il collo né la testa del cavallo!» (F. Kafka, *Racconti*, a c.d. G. Schiavoni, Milano 1985, 74-75).

Ricordiamo comunque come, ancora per il Kierkegaard de *la malattia mortale*, la disperazione sia - in un'altra accezione del termine - il non voler più essere se stessi, il voler diventare un altro, il voler avere un nuovo io (S. Kierkegaard, cit., 648). Ovviamente, per Kierkegaard, la vera morte non è la morte corporale, ma la morte dello spirito, la morte del nostro io spirituale, eterno, quando siamo ancora in vita e ci «conformiamo» al mondo. Ora questa morte, questo morire si manifesta in una duplice disperazione, nel «voler disperatamente essere se stessi» (nel senso dell'io malvagio, peccatore, demoniaco) e nel «non voler disperatamente essere se stessi» (cioè come Dio ci vorrebbe fin dall'eternità).

<sup>32</sup> Penso qui all'antropologia filosofica di un Gehlen e di un Plessner, e all'uso «teologico» che ne hanno fatto pensatori come Pannenberg e Scherer; ma anche alla logoterapia di un Frankl.

<sup>33</sup> *The Cry for Help* (edited by N.L. Farberow and E.S. Shneidman, New-York-Toronto-London 1961) è il titolo di una celebre raccolta di saggi di studiosi americani sul suicidio del 1961, che riporta accanto al titolo il quadro di Edvard Munch «Il grido» come espressione della angoscia e disperazione del suicida. Cfr. anche E. Ringel, *Selbstmord. Appell an die anderen*, München-Mainz, 1974.

<sup>34</sup> «Lungi dall'essere negazione della volontà, il suicidio è invece un atto di forte affermazione della volontà stessa... Il suicida vuole la vita, ed è solo malcontento delle condizioni che gli sono toccate. Egli non rigetta perciò in nulla la volontà di vivere, ma soltanto la vita, distruggendone il singolo fenomeno. Vuole la vita, vuole la libera esistenza ed affermazione del corpo; ma ciò non gli è consentito dall'intreccio delle circostanze e gliene viene un grande dolore» (WWV, § 69). Cfr. anche K. - P. Jörns, cit., 20.

<sup>35</sup> Questa è, non a caso, la traduzione anche di Giulio Schiavoni, da me sostanzialmente seguita. Si potrebbe però rendere anche con «incamminarsi» o «mettersi in marcia».

<sup>36</sup> F. KAFKA, cit., 428-429.

<sup>37</sup> Ovvero questa è la logica «assurda» che presiede al suo gesto. Che per raggiungere una meta, si debba percorrere una via, è logico. Ma qui la via diviene essa stessa la meta che si tratta di raggiungere, in quanto *l'immerfort* che accompagna il *weg-von-hier* quale meta del viaggio, toglie alla via qualsiasi limite, qualsiasi punto finale.

<sup>38</sup> Sebbene questo breve racconto kafkiano si presti molto bene ad illustrare lo stato d'animo dell'aspirante suicida, è presumibile - come ricorda F. - P. Jörns (cit., 30) - che, stendendo questo testo, Kafka non pensasse affatto al suicidio. Ciò che lo affascinava e lo inquietava era infatti piuttosto il mistero della fede. La parabola del cavaliere può quindi essere vista altrettanto bene - se non forse più fondatamente - come metafora della fede, intesa come l'andare fiduciosamente incontro al Dio che sempre sopravanza il suo popolo nel deserto. Se è vero infatti che Dio - ebraicamente pensato - è già sempre al di là di ogni nostra rappresentazione e quindi già sempre, nel rivelarsi, contemporaneamente si nasconde e si cela (conformemente alla celebre formula biblica: «io mi manifesterò come mi manifesterò»), vero è altresì che l'uomo non può non mettersi fiduciosamente in cammino alla Sua volta, se vuole raggiungere la sua meta.

L'ambiguità di questa metafora kafkiana non accenna tuttavia ad una qual certa affinità paradossale tra suicidio e fede? In fondo sia per il credente che per il suicida la morte è un passaggio obbligato verso una realtà diversa, ma migliore. Certo, il passaggio per il credente è alleviato dalla speranza; la fuga del suicida è segnata dalla disperazione. Ma il fatto che molti grandi spiriti religiosi abbiano cercato nell'abbandono del mondo la propria destinazione etica ed abbiano intravisto nel nulla una possibile figura del divino - così come il fatto che l'ascesi sia stata vista spesso come una forma di «suicidio indiretto», giustificano la supposizione che vi possa essere una qual certa analogia tra fede e suicidio. E questa è da vedere proprio nel fatto che in entrambi i casi un individuo fa i conti, anche se in maniera diversa, con il dolore del mondo, con la finitudine dell'uomo, con l'apparente insensatezza dell'esistere, ovvero risponde parimenti, anche se in figura radicalmente diversa, all'esperienza della problematicità radicale. Non a caso, come si è detto, la profonda tragicità del gesto suicidale sta proprio nell'essere una ricerca di salvezza, un grido di aiuto, che non sa dove rivolgersi. Non si dovrà quindi presupporre che valga anche per il suicida l'invito «venite a me, voi tutti che siete affaticati e oppressi, ed io vi ristorerò» (Mt 11,28), e che quindi anche per un suicida venga alla fine ucciso il vitello grasso?

<sup>39</sup> Anzi è la risposta - ed in questo è da rintracciare un ulteriore tratto paradossale del suicidio - a crisi di senso, a crisi esistenziali anche profondamente differenti tra loro.

Non è tuttavia - almeno nella grande maggioranza dei casi - la manifestazione di una malattia organica.

Se di malattia o di sviluppo patologico si vuol parlare (Ringel), si tratta pur sempre di una malattia provocata da rapporti interumani e sociali distorti, che richiamano l'attenzione sulla responsabilità di tutti nella produzione di condizioni suicidal. Cfr. K. - P. Jörns: «Sintomi patologici del singolo individuo non dipendono mai solo da cause interne alla sua persona. Al contrario bisogna dire che sintomi patologici hanno le loro cause in rapporti sociali distorti. Viktor von Weizsäcker è stato uno dei primi a riconoscere questo fatto, e questo per ogni tipo di malattia: «Il malato, ammalandosi, diviene un malato sociale. La malattia si situa tra gli uomini, è uno dei rapporti che li lega, uno dei loro modi di incontrarsi» (cit., 23).

<sup>40</sup> Certo, questo sembrerebbe valere solo per quei suicidi che sono provocati da una crisi di senso determinata, da una colpa, da una situazione fisico-psichica insostenibile, dalla perdita di un oggetto d'amore, dall'assenza di rapporti di comunicazione. Diverso sembrerebbe il suicidio di chi sacrifica la sua vita per un bene più grande. Tuttavia anche in questo secondo caso, sebbene la sofferenza non provenga dalla perdita di un'evidenza di senso, si ha una situazione conflittuale, appunto tra il senso, il valore, che sostanzia la vita dell'individuo - e la situazione concreta che non consente - se non con la morte liberamente scelta e accettata - di restare ad esso fedele. Anche in questo caso dunque il suicidio è la risposta ad una situazione apparentemente senza vie d'uscita; ovvero è un problema che si muove al livello di donazioni di senso, dei valori che danno consistenza all'agire e all'esistere dell'uomo.

# LA FILOSOFIA DI MAX MÜLLER

PAOLO VOLONTE'  
Università Cattolica di Milano  
Università di Friburgo i. Br.

## 1. Introduzione

In un suo articolo del 1940, intitolato *Die Reichweite der Analogie als katholische Grundform*<sup>1</sup>, il teologo e filosofo di origine polacca Erich Przywara sosteneva che a Friburgo negli anni '30 si sarebbe sviluppata una scuola heideggeriana cattolica, il cui obiettivo principale era quello di mediare la metafisica tomista con il pensiero di Maréchal e di Heidegger. La sintesi più chiara dei risultati raggiunti da questa scuola di pensiero, che oltre a Max Müller comprendeva Johannes B. Lotz, Karl Rahner e Gustav Siewerth, sarebbe contenuta nella frase dello stesso Müller secondo cui il principale problema che il filosofo deve affrontare è quello di mettere in luce «l'unità della finitezza esistenziale con l'infinità essenziale». La scuola heideggeriana sorta nell'ambito della filosofia neoscolastica giungerebbe dunque ad accantonare l'interpretazione del pensiero tomista che Przywara stesso aveva precedentemente formulato, cioè quell'interpretazione incentrata sulla presentazione del pensiero filosofico di Tommaso d'Aquino come una metafisica dell'analogia, come una filosofia contrapposta dunque «tanto ad una metafisica dell'infinito quanto ad una metafisica del finito»<sup>2</sup>. Il riferimento a Maréchal e a Heidegger porterebbe infatti a preferire alla struttura analogica dell'essere l'idea di una dinamica immediata tra condizionato e incondizionato, di una struttura ontologica in cui l'ente condizionato si trova in qualche modo in contatto immediato con l'incondizionato.

Questa osservazione critica da parte di Przywara è indubbiamente pertinente rispetto ad uno dei temi più importanti del pensiero di alcuni di questi autori, in particolare di Müller e Lotz: il concetto di esperienza trascendentale. Essi ritengono infatti che la nozione di esperienza umana, abitualmente usata in riferimento al solo aspetto sensibile, sia costituita invece da una complessità di dimensioni molteplici strutturate secondo una scala che dal particolare (l'esperienza ontica o sensibile) porta all'universale (l'esperienza trascendentale). Al di là del diverso modo di cui Müller e Lotz interpretano l'esperienza trascendentale, per entrambi essa è, alla sua radice, esperienza ontologica, ossia esperienza dell'essere. Essi ritengono dunque che l'essere sia oggetto di un'esperienza, cioè che la persona possa essere protagonista di una «dinamica immediata» con l'essere stesso.

L'osservazione di Przywara mette dunque in risalto un aspetto essenziale del pensiero di almeno alcuni dei filosofi della *katholische Heidegger-Schule*. Tuttavia, dobbiamo innanzitutto chiederci se una tale «scuola» sia davvero esistita. Si può parlare veramente in senso unitario di filosofi come Müller e Rahner, come Lotz e Siewerth? Essi stessi ritengono che la definizione di Przywara non sia appropriata. Lotz, ad esempio, preferisce fare riferimento ad un contesto più ampio di autori e parlare di una *Maréchal-Schule*, rispetto al quale l'impostazione heideggeriana è propria solo della sua parte tedesca<sup>3</sup>. Müller, invece, non ritiene possibile usare nemmeno il termine di «scuola», poiché se è vero che i filosofi citati da Przywara sono stati tutti allievi dei seminari di Heidegger a Friburgo, è anche vero che in seguito non continuarono più a collaborare direttamente, al punto che le loro dottrine si sono poi ampiamente allontanate l'una dall'altra. Ciò che costituiva il tratto di unione dei filosofi della *katholische Heidegger-Schule* non era dunque la condivisione di una dottrina specifica, ma soltanto una comunanza di intenti ed un medesimo modo di concepire il compito del filosofo. Ciò li condusse ad una posizione di polemica verso le forme più ortodosse della filosofia neoscolastica, per le quali l'evoluzione del pensiero filosofico nell'epoca moderna e contemporanea sarebbe soltanto uno smarrimento della retta via. A parere di Müller, la metafisica di San Tommaso non deve essere interpretata, come avveniva nella neoscolastica tedesca a cavallo tra il secolo scorso ed il nostro, come «una risposta data una volta per tutte», ovvero come la parola definitiva sui principali temi del pensiero, ma soltanto come un'autorità di cui oggi disponiamo per cercare di impostare correttamente il problema che ora ci troviamo di fronte, quello di una nuova metafisica maggiormente conforme all'esperienza cristiana, in grado di comprendere più a fondo i fenomeni della storicità e della libertà<sup>4</sup>. Ma anche su questo punto l'accordo tra i quattro filosofi citati non è completo; Müller è ad esempio l'unico che si spinga fino ad accettare l'affermazione heideggeriana secondo cui anche il pensiero di San Tommaso sarebbe in realtà segnato dai caratteri negativi della metafisica classica.

Dobbiamo però porci una seconda domanda a proposito della citata affermazione di Przywara: è vero che questi filosofi accantonano la teoria dell'analogia a favore di una «dinamica immediata» tra l'essere e gli enti? Da un lato, come ho già detto, il concetto di esperienza trascendentale rimanda ad un rapporto di tipo non mediato con l'essere; ma il dibattito sull'idea di un'esperienza dell'essere non si svilupperà in Germania che negli anni '50, raggiungendo il suo apice al Congresso Filosofico Internazionale di Bruxelles del 1953<sup>5</sup>. Da questo punto di vista l'articolo di Przywara, apparso nel 1940, coglie molto bene il significato implicito delle tesi a quel tempo sostenute dai suoi colleghi. Dall'altro lato, tuttavia, sorprende in parte il fatto che Przywara contrapponga le tesi del-

la supposta *katholische Heidegger-Schule* alla dottrina dell'analogia. E' infatti vero il contrario, cioè che tutti gli autori citati sviluppano, in modi diversi e autonomi, una propria teoria nell'analogicità dell'essere<sup>6</sup>. In particolare Max Müller arriverà persino a ribaltare l'accusa di Przywara, allorché affermerà che nella neoscolastica, «a dispetto di ogni "analogia entis"», le espressioni "è" e "fatto" «sono state usate in maniera univoca, e non analoga»<sup>7</sup>. Egli si ripromette invece di ripensare la teoria dell'analogia in maniera più radicale, cercando cioè di attribuire alla struttura analogica una dimensione non più esclusivamente logico-formale. Il risultato di questa nuova impostazione sarà costituito dalla teoria dell'"analogia storica".

Le figure e il pensiero di questi filosofi neotrascendentalisti tedeschi non sono particolarmente noti in Italia. Anche Rahner, nonostante la notorietà in campo teologico, non è conosciuto per i suoi importanti scritti giovanili di carattere filosofico. Particolarmente poco studiato - in Italia come in Germania - è però il pensiero di Max Müller, a causa della sua indubbia frammentarietà e incompletezza. Lo stesso Müller ha più volte rilevato come il proprio sia soltanto un sommario di un sistema filosofico, un indice degli argomenti da approfondire. Ciononostante, mi sembra che nei suoi testi si possano trovare diversi spunti di grande fascino e di un certo interesse, indubbiamente fecondi per la riflessione filosofica. Per questo motivo mi sembra che il suo pensiero meriterebbe di essere meglio conosciuto.

Questa nota si ripropone conseguentemente il semplice obiettivo di presentare la figura e la filosofia di Max Müller alla "comunità scientifica" italiana, sia come introduzione al suo pensiero, sia come sussidio di fronte alla discreta vastità delle sue opere, nessuna delle quali è stata tradotta. Seguirò un itinerario cronologico individuando i temi che di volta in volta hanno impegnato la riflessione di Müller, il suo modo di rispondervi e i principali problemi che esso lascia aperti. Concluderà il lavoro una bibliografia mülleriana.

## 2. L'identità dell'essere come spirito

La formazione filosofica di Max Müller ha avuto luogo soprattutto a Friburgo tra gli anni '20 e gli anni '30, ossia in un luogo e in un momento di grande fermento culturale. *Essere e tempo* costituiva un punto di riferimento per tutti, una pietra d'inciampo su cui ci si doveva confrontare. Nello stesso tempo, in campo cattolico la neoscolastica tedesca aveva ormai mostrato l'insufficienza di un recupero troppo dogmatico del tomismo. In questa congiuntura diversi giovani studiosi cattolici ritennero di poter trovare in Heidegger nuove e migliori categorie di pensiero per cercare di elaborare una filosofia che rispondesse in maniera adeguata alla comprensione delle cose propria dell'uomo cristiano. L'intero itinerario spirituale di Max Müller, dalla prima elaborazione della tesi di abilitazione alla docenza (1936) alla sistemazione definitiva del suo pen-

siero in *Erfahrung und Geschichte*, si spiega a partire da quella base.

La dissertazione per l'abilitazione, completata nel 1938, venne pubblicata per la prima volta nel 1940 con il titolo di *Sein und Geist*<sup>8</sup>. Si tratta della prima pubblicazione importante di Müller, preceduta soltanto dalla dissertazione di dottorato. In essa compaiono diversi temi che accompagneranno in seguito tutta la riflessione mülleriana; ma è soprattutto la problematica di fondo a costituire l'aspetto più duraturo, che tornerà ad esercitare la sua funzione anche nelle opere successive. La questione che questo libro affronta è ben sintetizzata dal titolo originario che aveva la dissertazione: *Realität und Rationalität*. Si tratta cioè di studiare, da un punto di vista ontologico, e non gnoseologico (fu proprio per sottolineare meglio questa impostazione che il titolo venne cambiato), il rapporto che si instaura tra la realtà ontica e la razionalità del *Da-Sein*\*. Come lo stesso Müller scriverà in seguito, ciò che egli aveva in un primo momento programmato era «una ricerca sul problema della contrapposizione tra *ens rationis* ed *ens reale*»<sup>9</sup>, in particolare nelle opere di Suarez e di Tommaso d'Aquino. In tale questione giunge infatti al suo limite problematico la corrispondenza "metafisica" tra essere e spirito. L'*ens rationis* è infatti una creazione dello spirito rispetto alla quale non esiste alcuna corrispondenza adeguata dal lato dell'ente, bensì soltanto un "fondamento". Tuttavia, questo modo di formulare la tematica - che pure rimarrà centrale nelle successive opere di Müller - ha lasciato spazio, nel testo poi pubblicato, alla domanda più generale del fondamento della possibilità di ogni dire dell'essere (*Istsagen*), cioè del problema filosofico fondamentale dell'essere stesso. Non si tratta, a ben vedere, di un mutamento di prospettiva, ma solo dell'estensione del problema originario, archiviato ogni riferimento sistematico a Suarez, dal suo versante logico a quello ontologico.

Questa operazione di estensione del campo è a sua volta possibile grazie all'ottica stessa con cui Müller guarda al proprio tema: realtà e razionalità, *ens* e *verum* sono, tomisticamente, due attualità del medesimo essere, due "trascendentali". La differenza tra di essi non è "reale", ma gioca solo a livello soggettivo, nell'intendere. L'essere in senso trascendentale è uno e analogo, e si divide nei trascendentali solo come forma dell'intendere umano. Il problema del rapporto tra verità e realtà dell'ente può essere dunque completamente compreso all'interno del problema dell'essere dell'ente, purché questo venga a sua volta inteso in termini trascendentali. L'essere è, per Müller, l'unico autentico trascendentale, l'orizzonte ultimo della realtà nel suo complesso, quel "tutto" che, per poter essere tale, non può essere ulteriormente compreso all'interno di un concetto di totalità, ma che proprio per questo è la condizione perché si dia qualsiasi tipo di comprensione. «Il concetto di essere, che è necessariamente presente nell'"è" di qualsiasi frase come il concetto ultimo ineliminabile, supera insieme in questo "è" tutte le opposizioni ed è anche, in quanto "essere", il nesso di soggetto e oggetto, di uomo e mondo; ed essendo questo ponte che

unisce ogni cosa, il supremo termine, esso è medio di ogni concettualizzazione, nel quale deve compiersi tutto ciò che può essere compiuto.»<sup>10</sup> L'essere è quell'"è" che ogni proposizione contiene, che sta al di sopra anche di ogni contrapposizione di soggetto e oggetto (razionalità e realtà), che tutto comprende, circonda, include.

Queste osservazioni si troveranno in seguito in tutte le successive pubblicazioni di Max Müller. *Sein und Geist* è però un libro che non si allontana mai veramente dal pensiero di Tommaso d'Aquino. Quando l'autore, dopo aver notato come la descrizione dell'essere finora data sia soltanto formale, si appresta ad interpretare questo «è» dell'*Istsagen*, indica come condizione di possibilità dell'interpretazione stessa l'assunzione di un sistema "ontologico-esplicativo" basato su quell'insieme di aspetti dell'essere che non sono i suoi contenuti, ma che sono ugualmente ultimi e comprensivi come l'essere stesso, cioè sulle nozioni scolastiche dei trascendentali. Il pensiero di Müller, in altri termini, rimane in questa fase limitato ad una operazione di interpretazione e chiarimento della filosofia tomista. Conseguentemente, anche la dottrina dell'analogia, che diventerà in seguito un tema elaborato da Müller in maniera originale in contrapposizione alla dottrina classica, viene qui sviluppata soltanto in connessione alla problematica delle nozioni trascendentali, alla maniera scolastica del Gaetano.

E' ancora Przywara a mettere in risalto l'insufficienza di una semplice riproposizione di una dottrina classica dell'analogia. In una recensione egli mette in evidenza che l'analogia del Müller «ha valore per il rapporto dell'"essere" (metafisico) con ogni "ente" (concreto). L'"essere" in se stesso si lascia mettere in rilievo in maniera identica e univoca: come "è" univoco nell'"Ist-sagen" del giudizio<sup>11</sup>». La critica coglie sicuramente un argomento particolarmente caro a Müller. Uno degli aspetti più importanti di quella che è stata chiamata, per analogia con Heidegger, la *Kehre mülleriana*<sup>12</sup> è infatti il passaggio da una concezione dell'essere di tipo univoco ad una concezione di tipo dinamico, dall'analogia di proporzionalità all'analogia storica. Come già detto in precedenza, lo stesso Müller riverserà la critica di Przywara sull'intera filosofia neoscolastica, il cui errore starebbe, appunto, nell'usare di fatto la copula in maniera univoca anziché analogica.

### 3. Esistenzialismo e filosofia dell'esserci

Gli anni del regime nazionalsocialista e della guerra furono anche gli anni di maggiore impegno politico per Max Müller. Egli prese infatti parte attiva al movimento giovanile del *Neudeutschen Bund*, che cercava di opporsi, nei limiti e con gli strumenti della Germania di allora, alla "normalizzazione" nazista, e che rifiutava la scappatoia del ritiro nelle sacrestie. Per motivi politico-ideologici, sia a lui che a Siewerth venne negata la cattedra regolarmente vinta col concorso di abilitazione. Dal 1937 al 1940 dovettero dunque accontentarsi dei lavori

occasionalmente che riuscivano a rimediare, quali ad esempio posti di insegnamento nelle scuole cattoliche. Con lo scoppio della seconda guerra mondiale Müller venne richiamato alle armi. Dopo la campagna di Francia riuscì ad ottenere un posto da amministrativo a Ulma, ma in seguito all'affare dei fratelli Scholl (il gruppo della Rosa Bianca), in cui era marginalmente implicato, venne nuovamente richiamato e destinato al fronte russo. Fu salvato all'ultimo momento da mani amiche dell'industria tedesca.

Nel 1945 egli fu tra i fondatori della Democrazia Cristiana (CDU) nel Baden; in seguito continuò fino al 1960 a svolgere politica attiva per il suo partito, cioè fino a quando si trasferì per l'insegnamento a Monaco di Baviera. In quel 1945 gli venne finalmente riconosciuta l'abilitazione, e poté iniziare l'attività di insegnamento all'università di Friburgo, dove era l'unico docente di filosofia in quel momento attivo. Honecker (il suo maestro) era morto, Heiß ferito, Heidegger era stato sospeso, come è noto, per motivi politici, Fink stava sostenendo allora la sua abilitazione. Müller riprese dunque il suo lavoro da dove l'aveva interrotto, ma con un'esigenza nuova, quella di trovare un punto di incontro tra la metafisica e la storia. Il tema della storicità, l'esigenza di superare la contrapposizione "metafisica" tra un divenire ontico e condizionato e l'eternità ontologica dell'assoluto, sarà d'ora in poi il *Leit-Motiv* del suo pensiero, pur senza abbandonare l'impostazione già emersa in *Sein und Geist*. Nel 1949 venne pubblicato il primo testo appartenente a questa nuova fase, quello che diventerà la sua opera più diffusa e conosciuta: *Existenzphilosophie im geistigen Leben der Gegenwart*<sup>13</sup>. La prima edizione del libro era formata soltanto dal suo nucleo essenziale, ma le edizioni successive (la quarta è del 1986) verranno continuamente ampliate ed arricchite di contenuto.

Lo scopo che Müller persegue è quello di una corretta interpretazione del pensiero di Heidegger. Questi non sviluppa, come viene solitamente affermato, una filosofia esistenzialista, poiché la sua attenzione non è diretta primariamente all'uomo o all'esistenza, bensì all'essere. La filosofia di Heidegger è una filosofia dell'esserci, ossia di quel particolare ente in cui ne va dell'identità dell'essere nella sua differenza dall'essente. Müller si sofferma conseguentemente sulla distinzione tra una filosofia dell'essenza (la metafisica classica) e una filosofia dell'esistenza e dell'esserci. Secondo quanto ha fatto notare Heidegger, nella filosofia dell'essenza va perso il tema vero ed ultimo del filosofare, che è l'essere stesso. Esso rimane, è vero, come orizzonte globale del pensiero metafisico, ma proprio in quanto tale non viene posto in se stesso a tema. Viene considerato come il più generale e il più ovvio di tutti i concetti, non passibile di una ulteriore comprensione. Al contrario, il riferimento ultimo della filosofia dell'essenza è, appunto, l'essenza stessa; in tal modo, tuttavia, tale posizione filosofica non è in grado, rispetto all'esperienza umana della libertà, né di comprenderla né di spiegarne il concetto. Per essa, infatti, l'accadere è sempre solo la realizza-

zione dell'essenza, il suo passaggio dalla potenza all'atto, qualcosa dunque che non è libero, ma necessitato. Per la filosofia dell'esserci, invece, l'essenza dell'uomo è riposta nella sua *Ek-sistenz*, nell'estasi, nell'apertura all'essere. L'uomo non è realizzazione di essenze, bensì vuoto di essenze, pura apertura dell'essere e all'essere, *Da-Sein*. La filosofia dell'esserci riguarda l'uomo proprio perché nell'uomo ne va dell'essere stesso. Il merito della teoria di Heidegger è precisamente quello di porre l'essere al centro dell'attenzione filosofica mediante l'analisi dell'ente in cui l'essere stesso è aperto, cioè il *Da-Sein*.

Ma come l'uomo ha bisogno del fondamento per giungere nel proprio pieno essere, così in qualche modo anche il fondamento abbisogna dell'uomo per poter essere, per venire al suo Ci. La storicità dell'essere dipende da questa sua contingenza ontologica. Se l'essere ha bisogno dell'ente come l'ente dell'essere, e la dialettica di identità e differenza tra i due è necessaria, allora il fondamento della storia ontica del mondo umano è costituito dalla storia "ontologica" del divenire dell'essere: la storia ontica non è altro che la risposta alla via tramite cui l'essere vuole mostrarsi, vuole esser-ci. Ciò che è decisivo nella storia umana è l'evento dell'essere; esso determina con il suo richiamo nei confronti dell'esserci l'attimo storico, il *kairos*, di fronte al quale il compito dell'uomo è soltanto quello di "essere pronto" a rispondervi, di corrispondere ad esso.

Nella prima parte di *Existenzphilosophie*, che nella prima edizione coincideva con l'intero volume, queste tesi vengono presentate solo come interpretazione autentica del pensiero di Heidegger. Ma i successivi ampliamenti del testo, soprattutto con la terza edizione del 1964, spostano l'accento maggiormente sul versante teoretico. Müller vuol soprattutto mostrare come la stessa metafisica classica potrebbe trasformarsi, grazie all'incontro con la filosofia di Heidegger, in una "nuova metafisica" attenta al fenomeno ontico-ontologico della storicità. Egli si chiede come mai proprio il maggior metafisico dell'epoca attuale abbia parlato di una "fine della metafisica", e risponde con una distinzione già presente in Kant<sup>14</sup>. Nell'uomo vi è una disposizione naturale alla metafisica, una trascendenza ad esso connaturata che è tutt'altra cosa rispetto alla metafisica come scienza. Tale trascendenza si attua, a parere di Müller, in tre stadi: innanzitutto come trascendenza che libera l'ente e lo lascia valere nella propria medesimezza. In questa trascendenza l'ente viene sciolto dalla condizione di *objectum*, di oggetto per un soggetto, non viene più considerato in relazione a noi o ad una coscienza in generale, ma in se stesso. Esso viene "liberato" dalla presa del soggetto. Questa trascendenza è possibile quando l'ente viene considerato all'interno di un mondo, quando cioè si verifica la seconda trascendenza, dall'"ambiente" al mondo, dal mio mondo al mondo in cui anch'io, come l'oggetto, sono inserito. Infine, lo stesso mondo diviene possibile grazie ad un principio ulteriore di unità, il quale non può essere me stesso, nè alcun altro ente. Il principio di unità del mondo è l'unità dell'essere: la terza trascendenza porta

dal mondo all'essere come suo fondamento. Il riconoscimento dell'essere come non solo trascendente, ma come vero e ultimo trascendente, costituisce la condizione dell'effettuazione anche degli altri stadi della suddetta trascendenza. Questa triplice trascendenza, che come vedremo andrà chiarendosi e precisandosi nelle opere successive, è ciò che costituisce la naturale disposizione metafisica dell'uomo, e che quindi non può mai venire a termine senza con ciò portare a termine l'uomo stesso. La fine heideggeriana della metafisica non deve dunque essere intesa come l'abbandono della triplice trascendenza, bensì come quell'esperienza che ci impone di ripensare la triplice trascendenza in un senso diverso dalla metafisica classica occidentale. Heidegger ha chiamato metafisica non lo stato di naturale metafisicità dell'uomo, ma un particolare modo - quello proprio della storia della metafisica occidentale nel suo complesso - di interpretare tale stato. Müller preferisce invece usare la dizione di "metafisica" per indicare la triplice trascendenza, e chiamare "metafisica classica" il pensiero metafisico occidentale. Alla metafisica classica si contrappone ora come una "nuova metafisica" il nuovo pensiero dell'essere, la filosofia dell'esserci.

Come si caratterizza questa "nuova metafisica"? Nella storia del pensiero si è già verificata l'apparizione di alcuni elementi fondamentali di questo nuovo pensiero dell'essere, in particolare quando la filosofia ha incontrato la coscienza di fede giudaico-cristiana. A fronte della visione greca del mondo, nella quale l'essere e la realtà sono concetti che indicano qualcosa di stabile e di sempre uguale a se stesso, la concezione giudaico-cristiana pensa in maniera totalmente diversa: «Non il pensiero eterno, che sempre ricorda o riproduce nell'astrazione, rende presente nel divenire sensibile l'ente autentico, ma l'udire storico: Israele (così come il "popolo di Dio" cristiano) ha presenza, autentica presenza laddove percepisce e segue la chiamata»<sup>15</sup>. Il criterio di validità non è il "sempre" dei greci, ma l'"attimo" (il *kairos*). Mentre per i greci il criterio della vera realtà era dato dal permanere di un'estensione eterna, qui esso risiede invece nell'intensità di un'appello. La realizzazione dell'uomo dipende dalla sua libera risposta alla chiamata del Dio. L'appello-invio assume figure di volta in volta diverse: l'identità delle cose non è data dall'effettuazione di una figura immutabile soggiacente - di una sostanza o essenza -, ma dalla libera fedeltà di ciò che invia a tutte le forme come suoi simboli. Secondo Müller, Heidegger non ha notato questa valenza del pensiero giudaico-cristiano perché ha posto l'attenzione in modo esclusivo sul significato, per molti versi analogo, del termine pre-socratico di *aletheia*.

E' sulla base di queste considerazioni che, a parere di Müller, può prendere corpo una nuova metafisica. Essa consiste nel completamento della tradizionale comprensione del mondo come natura tramite una nuova comprensione del mondo come storia, ossia, nella terminologia che qui viene introdotta, nel passaggio dalla metafisica alla *metaistorica*<sup>16</sup>. Nel pensiero metaistorico il pensiero

della partecipazione prende il sopravvento sullo schema della causalità. Tutte le forme di causazione presuppongono sempre in qualche modo la presenza dell'essere, ed è su questa presenza che la metaistorica deve dirigersi. Ma l'essere, la cui presenza è ora tema del pensare filosofico, non può divenire oggetto di concettualizzazione. In quanto concetto l'essere è soltanto un *ens rationis*, ma in quanto presenza esso è una realtà inconcettualizzabile, bensì soltanto nominabile. L'essere come presenza del far-essere-presente non è mai un concetto, ma il referente di un nome. Il passaggio alla metaistorica significa dunque il passaggio dalla "concettualizzante metafisica del concetto" all'"interpretante metafisica del nome". Il "nominare" indica un modo di conoscere che si distingue da quello logico-discorsivo e che rimanda a qualcosa che non può essere pienamente compreso in un concetto, ma a cui si può in definitiva soltanto rimandare come al differente.

#### 4. Esperienza e storia

In questo modo Max Müller aveva gettato le basi della propria filosofia, cercando di chiarire come il pensiero di Heidegger avrebbe potuto fecondare e rivitalizzare la tradizione filosofica del cristianesimo. Ma questa impostazione apriva ora una serie di problematiche di dimensioni non indifferenti: come si può concepire e spiegare la storicità e la libertà dell'essere? In quale modo il *Dasein* può giungere a dire della presenza dell'essere stesso, ad essere consapevole di essa? E quale rapporto si istituisce tra la libertà storica del *Dasein* e la libertà storica dell'essere? In una serie di articoli apparsi per lo più su "Philosophisches Jahrbuch" negli anni '60, e poi raccolti nel volume *Erfahrung und Geschichte* (la più ampia delle pubblicazioni di Müller), egli cerca di precisare meglio il senso di alcune sue tesi. E' questo il periodo in cui, come inizialmente già detto, egli si inserisce pienamente nel dibattito, sorto sulla base dello stesso pensiero heideggeriano, sulla nozione di esperienza dell'essere. Müller è un convinto sostenitore della tesi per cui l'esperienza umana non può essere kantianamente limitata al solo aspetto sensibile, ma deve comprendere anche una dimensione eidetica ed una dimensione ontologica, quindi anche una dimensione di vera e propria esperienza immediata dell'essere<sup>17</sup>. L'essere, che non può mai essere compreso in un concetto, può tuttavia essere esperito direttamente come la condizione ultima di possibilità di ogni esperienza di tipo ontico o eidetico. Si ha esperienza dell'ente quando non lo si vuole utilizzare per qualche scopo, ma ci si limita a chiedersi che cosa esso sia. In questa domanda sull'ente, o - meglio - sull'essere dell'ente, emerge appunto il senso d'essere di quest'ultimo; ma la condizione di questo domandare è che l'ente venga lasciato sussistere in se stesso e per ciò che esso stesso è, ovvero, in altri termini, che l'ente venga liberato dal soggetto conoscente e che il soggetto venga liberato dall'ente. Questa doppia liberazione pone l'ente e l'esserci in ciò che supera entrambi e ne è fonda-

mento, nell'essere in quanto trascendentale. Solo nell'esperienza dell'essere come trascendentale di ogni rapporto tra soggetto e oggetto diviene possibile la comprensione dell'essere dell'ente, ossia dell'ente come esso è in se stesso. Perciò Müller chiama esperienza trascendentale la concezione dell'esperienza come "intima coappartenenza" delle dimensioni ontica, eidetica e ontologica. L'esperienza trascendentale, così intesa, è la condizione perché divenga possibile una corretta comprensione della triplice trascendenza che caratterizza la disposizione naturale dell'uomo alla metafisica.

Fu proprio il pensiero giudaico cristiano a cogliere quella particolare condizione per cui l'esserci è posto in contatto diretto con l'essere. Nella concezione mülleriana l'esserci ha una "struttura dialogica", ossia è il luogo dell'incontro tra condizionato e incondizionato. «Nell'ascolto della richiesta incondizionata e nel tentativo finito di corresponsione di fronte ad essa si compie ogni volta di nuovo quell'accadimento che possiamo chiamare *divenir uomo*»<sup>18</sup>. Il *Da- Sein* ha esperienza di se stesso come di un esser-gettato che si trova già da sempre al cospetto di colui che getta, dell'essere. L'esserci, come apertura dell'essere, è infatti un ente a cui l'essere si rivolge personalmente, e la cui risposta è a sua volta individuale, irripetibile, e quindi "assoluta". Si giunge così a tematizzare l'esperienza della libertà. Solo nell'esperienza della libertà, infatti, si realizza la vera esperienza di quell'unità di condizionato e incondizionato che è l'uomo. Essa è però esperienza di una struttura complessa della libertà, la quale si configura come incontro-dialogo di due libertà, una libertà da cui ha origine l'appello (l'essere) e una libertà da cui ha origine la risposta all'appello (l'esserci). La struttura dialogica presuppone, secondo Müller, che le libertà in dialogo siano due, una appellante ed una rispondente. Tale risposta consiste nell'opera della modificazione del mondo. Nel lavoro l'uomo modifica il mondo in risposta al comandamento che gli giunge dall'essere. L'opera che egli realizza è l'indice della sua realizzazione: «La persona è se stessa come persona realizzata solo nell'opera e nella totalità delle opere»<sup>19</sup>.

La struttura dialogica dell'uomo e l'idea di esperienza trascendentale sono espressione di una concezione della realtà in cui il dualismo che normalmente sussiste tra eternità e divenire viene sostituito da un rapporto diretto e omogeneo tra un "divenire" dell'essere e il divenire della storia. Si è già detto che il dualismo è per Müller l'elemento caratteristico della metafisica classica. Esso consiste primariamente nel dualismo di spirito e materia, in base al quale essere, verità e valore sono propri della dimensione spirituale, mentre la dimensione materiale costituisce il principio negativo, l'elemento che deve essere superato e tolto in un ipotetico "compimento" della realtà. Questo dualismo metafisico presenta poi anche un aspetto propriamente temporale: allo spirito pertiene l'assoluta e incondizionata eternità, alla materia il divenire condizionato. La concezione metafisica classica del divenire e del tempo è basata su questo dualismo

metafisico presenta poi anche un aspetto propriamente temporale: allo spirito pertiene l'assoluta e incondizionata eternità, alla materia il divenire condizionato. La concezione metafisica classica del divenire e del tempo è basata su questo dualismo fondamentale. L'unità di tutti i momenti del movimento è data dalla legge, dalla norma sovraindividuale e sovratemporale. Lo spirito è presenza come pura presenza di quella legge a cui tutto è sottoposto. La scoperta del movimento dello spirito è l'unica libertà che la metafisica classica è in grado di pensare. «Tutto è sottoposto alla legge dello spirito come struttura che vincola o come norma che esige, e deve esservi subordinato». <sup>20</sup> Nella metafisica dualista, dunque, il fondamento unitario del movimento sensibile è dato dall'atto spirituale. La singolarità, il singolo ente in divenire acquisisce verità e realtà soltanto quando si commisura all'universale della normatività spirituale. In questo ricondurre ogni particolarità all'universale, la metafisica classica si caratterizza anche come procedimento di astrazione.

Se la cifra della metafisica classica è l'astrazione, quella della metaistorica può essere corrispondentemente definita come «incarnazione» <sup>21</sup>. Tale espressione indica che ciò che dà unità al divenire non è lo spirito, ma la libertà. Si può comprendere il movimento, in altri termini, soltanto ponendosi dal punto di vista della libertà che in esso si incarna. La storia presenta una serie di movimenti che non sono determinati da una legge superiore, ma che ricavano la loro unità da un medio rispetto al quale essi hanno significato. L'idea che nel divenire si realizzi l'"incarnazione" di una libertà implica che la storia non sia intesa come un *mero* divenire, come cieco succedersi di eventi, ma che sia insieme anche autointerpretazione della libertà, esperienza della riuscita o del fallimento dell'atto libero di opzione che si è concretizzato nell'opera compiuta (nel lavoro). Il *kairos* è l'esperienza storica della riuscita; esso è l'attimo storico in cui la libertà di quello stesso attimo giunge a compimento (incarnazione) o a dissoluzione. La riuscita riguarda un preciso istante, è la compiutezza di quel preciso e irripetibile attimo storico. Essa è però segnata insieme anche dalla consapevolezza della morte, ossia dalla consapevolezza che dall'attimo "riuscito" si dovrà prendere congedo, lo si dovrà abbandonare a favore di un successivo, nuovo attimo storico.

Questa consapevolezza della morte e della finitezza delle cose umane fonda il carattere sovrafattuale del fatto momentaneo. Nella irripetibilità dell'istante a causa della morte sta infatti la normatività del tempo, l'esigenza dell'*hic et nunc* che può essere realizzato ora o mai più, da me o da nessun altro.

Quanto detto porta dunque Müller ad affermare che «la verità si dà solo come unità di "molteplici" verità, così come l'esperienze si dà solo come pluralità di diverse esperienze fondamentali ciascuna su un terreno differente» <sup>22</sup>. E poiché esistono diverse interpretazioni della verità e del senso, diverse sono anche le modalità in cui si configura il linguaggio che le esprime. Esso viene caratte-

rizzato, nella metaistorica, come *simbolo*. Il linguaggio metafisico, in quanto linguaggio astrante e universalizzante, è un linguaggio di tipo concettuale. Il linguaggio metaistorico, al contrario, esprime la presenza "incarnata" della totalità nella realtà ontica, presenza che è molteplice in quanto essa stessa in divenire. La molteplicità delle esperienze e delle verità, chiarita ora anche come molteplicità dei simboli, si fonda sulla discontinuità della storia come successione di attimi ciascuno dei quali è piena incarnazione dell'incondizionato nel divenire condizionato. Infine, la necessità di interpretare la presenza dell'assoluto nella storia secondo la dinamica della pluralità dei simboli fa sì che la metaistorica sia essenzialmente una filosofia ermeneutica, «interpretazione simbolica come autointerpretazione della libertà» <sup>23</sup>.

### 5. L'antropologia

La metaistorica è dunque quel sapere mediante il quale l'attimo storico, come luogo della presenza dell'essere nel divenire storico, diviene anche luogo della consapevolezza che l'esserci ha di tale presenza, ossia luogo dell'esperienza dell'essere (esperienza trascendentale). Come si verifica ciò, come può accadere? Un chiarimento e una risposta a questa domanda vengono dalle lezioni di Müller sull'etica e l'antropologia, raccolte poi in volume da Wilhelm Vossenkuhl <sup>24</sup>. Abbiamo visto come l'esserci abbia esperienza dell'essere grazie alla propria struttura dialogica, e come essa si basi sull'esperienza della libertà come duplice movimento di due libertà in dialogo. Ma che cosa significa dire che l'uomo è strutturalmente una libertà? Müller usa l'espressione "libertà trascendentale" per indicare quella condizione strutturale dell'uomo che lo caratterizza in quanto tale e lo distingue da ogni altro animale. Essa consiste, nell'uso che vien fatto del termine in questo contesto, nella dimensione "spirituale", ossia nella capacità di sospendere il puro fluire della realtà sensibile ed "individuare" il singolo ente quale esso è in se stesso. Lo spirito non è pura percezione, altrimenti non vi sarebbe differenza tra vita sensibile e vita spirituale. Se vi è differenza, è perché lo spirito è bensì un venir determinato da qualcosa d'altro, ma insieme anche un non essere vincolato allo stimolo. All'essenza di ciò che è spirituale appartiene la non necessità della risposta allo stimolo esterno. La libertà trascendentale è dunque la capacità umana di distanziarsi dagli enti, di sottrarsi alla loro "calca" quale condizione per potersi riavvicinare ad essi, per poter raggiungere una nuova intimità con le cose. In questo senso essa è detta trascendentale: essa costituisce la condizione a priori affinché gli enti si diano in se stessi come essi sono, non più soltanto come essi sono per noi.

Il tema della libertà era già stato affrontato da Müller sistematicamente in un saggio del 1958 <sup>25</sup>. In quell'occasione egli mise in risalto come la libertà trascendentale costituisca l'aspetto formale della dimensione umana della libertà. Essa «costituisce soltanto il terreno per la libertà esistenziale, per la realizzazione

dell'uomo come persona»<sup>26</sup>. La libertà esistenziale è la libertà di decisione, la quale non si realizza però nelle singole decisioni umane per qualcosa o per un'azione, ma è decisione per il proprio essere e la propria essenza, per l'essere e per l'essenza dello stesso mondo ontico. La libertà esistenziale si attua nell'attività umana di *figurazione* della realtà. L'uomo "interpreta" la realtà dando di essa una figura di senso, formandosi una figura in base alla quale la realtà stessa acquisisce un determinato senso piuttosto che altri. L'uomo, infatti, a differenza delle cose e degli animali (che rispettivamente "sono a disposizione" e "si sviluppano"), deve decidersi per se stesso, è un progetto. Egli realizza il proprio progetto optando per una delle possibili figure di senso di sé e del mondo. Ogni altra scelta è in realtà solo una conseguenza di questa decisione esistenziale. Müller esclude sia il puro arbitrio di una libertà indeterminata ed assoluta, sia l'idea che l'opzione per una figura di senso costituisca un tentativo di avvicinamento ad un modello universale, ad una norma assoluta ed eterna rispetto alla quale ogni figura storica del mondo sarebbe solo una copia più o meno fedele. L'uomo può decidersi se rivolgersi a questo o a quell'ente, non può rinunciare a mettersi in rapporto; in termini heideggeriani, l'uomo è un progetto, ma chi getta, nel pro-getto, è l'essere stesso. L'opzione per una figura di senso avviene dunque sulla base di un "comandamento" di fronte a cui l'uomo di volta in volta si trova, cioè sulla base dell'appello dell'essere nella struttura dialogica della libertà. La figura di senso è lo strumento mediante il quale l'uomo può cercare di corrispondere all'appello dell'essere e di realizzare così pienamente la propria umanità. Nella struttura dialogica l'esserci è chiamato a rispondere all'appello dell'essere, e nella risposta ne va della sua riuscita o del suo fallimento. L'esserci risponde all'appello dell'essere optando per una delle molteplici possibili figure di senso ed operando per la sua incarnazione. In tale opzione ne va dunque della sua "salvezza".

Come detto, l'opzione non si adegua ad un modello universale. L'appello dell'essere non consiste, infatti, in una norma universale quali le leggi dello spirito secondo la metafisica classica, ma corrisponde piuttosto all'attuale momento all'interno del divenire dell'essere. L'appello dell'essere è storico come storico è l'essere stesso. La storia è storia ontologica. Se però l'appello dell'essere diviene e muta storicamente, anche l'esserci è chiamato a corrispondere in maniera di volta in volta diversa a quell'appello. In questo senso l'opzione per una figura di senso non può mai essere considerata definitiva, né la figura può ritenersi riuscita una volta per tutte. Ciascuna figura di senso è invece momentanea, (più o meno) adeguata all'attimo storico in cui essa appare, ma destinata ad essere superata e destituita ("abbandonata") nel succedersi di altri attimi nel divenire storico<sup>27</sup>. Il divenire epocale dell'essere determina il divenire delle epoche storiche chiamando l'esserci a figurare il mondo in maniera di volta in volta nuova. Ciascuna epoca storica è conseguentemente destinata a finire,

secondo una dialettica diacronica delle figure di senso. E' in questo senso che, a mio parere, Müller parla di una molteplice verità. La verità è molteplice poiché anch'essa muta con il mutare storico dell'incondizionato, essa è una pluralità di verità "kairologiche" che si succedono l'una all'altra sulla base del succedersi degli appelli dell'essere<sup>28</sup>.

#### 6. L'analogia storica

Gli ultimi scritti di Max Müller, pubblicati negli anni '70 e nei primi anni '80 e raccolti sostanzialmente nel volume *Der Kompromiß*<sup>29</sup> e nella quarta edizione di *Existenzphilosophie*, non introducono nuovi concetti o nuove precisazioni nel sistema mülleriano. Essi si soffermano invece in particolare sulla nozione di analogia storica, termine col quale Müller riassume la propria teoria del divenire ontologico e del suo rapporto con la storia. Ne parla, ad esempio, a proposito del concetto analogico di tragico: «Quale dei molteplici tipi di analogia unifica i concetti di tragico che abbiamo sviscerato come tipi fondamentali della nostra esperienza tragica, cioè i concetti cosmico, etico-metafisico, storico-cristiano o storico-secolare, ed storico-esistenziale? Non si tratta di un'analogia logico-formale, come l'*"analogia attributionis"*, *"proportionis"* o *"proportionalitatis"*. La nostra analogia invece rompe questo ambito. E' un'analogia storica di cui finora la logica si è occupata troppo poco, cioè una modalità storico-epocale di volta in volta diversa del legame tra grandezza e declino, fortuna e distruzione, vocazione e fallimento, una modalità del "provenire" dell'uno dall'altro e quindi una modalità di volta in volta diversa della presenza, che in tal modo avviene, dell'universale-concreto nell'azione determinata»<sup>30</sup>. L'analogia non deve dunque più essere intesa esclusivamente come sussidio logico-formale, utile per poter comprendere il "mistero" di una nozione - quella di essere - che si applica in maniera diversa, ma non ambigua, alla totalità della realtà ontica; essa costituisce piuttosto un fatto, il dato reale di un modificarsi dell'essere, che differisce pur permanendo nell'identità di sé. L'analogia storica è una struttura reale, quella struttura grazie alla quale si dà una storia come storia ontologica. Con questo Max Müller è giunto a quel ribaltamento radicale della teoria dell'analogia a cui si era inizialmente accennato, e che costituisce in un certo senso il naturale sbocco della ricerca impostata in *Sein und Geist*. Se in quell'opera il problema tematizzato era quello della contrapposizione tra *ens rationis* ed *ens reale*, la nozione di analogia storica, nelle linee da lui tracciate, ne costituisce la soluzione. Dell'essere si rifiuta qui la concezione puramente "logico-formale" che ne fa un mero ente di ragione, a favore invece di una concezione di tipo più "platonico". L'essere è una realtà autentica, "ontologica", reale, la quale autenticamente e realmente entra in contatto con l'ente come l'altro da sé e ne determina l'essere e il divenire (ovvero l'essere come divenire). Questo modo di intendere l'essere costituisce forse anche uno degli aspetti più problematici

del pensiero di Müller, dove spesso non si dà una distinzione esplicita tra l'essere comune alla realtà ontica e l'essere come realtà in sé sussistente, e dove conseguentemente si verifica a volte una chiara sovrapposizione tra la nozione di essere generalmente inteso e quella di assoluto.

#### NOTE

<sup>1</sup> L'articolo è ora raccolto nel terzo volume degli scritti di Przywara: *Analogia entis, Metaphysik. Ur-struktur und All-rhythmus*, Johannes-Verlag, Einsiedeln 1962, pp. 247-302.

<sup>2</sup> *Ibi*, p. 249.

<sup>3</sup> Cfr. J.B. Lotz, *Zur Thomas-Rezeption in der Maréchal-schule*, in "Theologie und Philosophie" 49 (1974), pp. 375-394.

<sup>4</sup> Cfr. M. Müller., *Erfahrung und Geschichte. Grundzüge einer Philosophie der Freiheit als Transzendente Erfahrung*, Alber, Freiburg/München 1971, pp. 566-567.

<sup>5</sup> Cfr. K. Albert, *Die ontologische Erfahrung*, Henn, Ratingen/Kastellaun 1974, p. 7.

<sup>6</sup> Cfr. B. Puntel, *Analogie und Geschichtlichkeit I. Philosophiegeschichtlich-kritischer Versuch über das Grundproblem der Metaphysik*, Herder, Freiburg/Basel/Wien 1969, pp. 61-148.

<sup>7</sup> M. Müller, *Erfahrung und Geschichte*, cit., p. 271.

<sup>8</sup> Id., *Sein und Geist. Systematische Untersuchungen über Grundproblem und Aufbau mittelalterlicher Ontologie*, Mohr, Tübingen 1940.

<sup>9</sup> Id., *Erfahrung und Geschichte*, cit., p. 565.

<sup>10</sup> Id., *Sein und Geist*, cit., p. 8.

<sup>11</sup> E. Przywara, *Neuer Thomismus*, in "Stimmen der Zeit" 138 (1940-41), p. 302.

<sup>12</sup> Cfr. R.E. Ruiz-Pesce, *Metaphysik als Metahistorik oder Hermeneutik des unreinen Denkens. Die Philosophie Max Müllers*, Alber, Freiburg/München 1987, p. XXX.

<sup>13</sup> M. Müller, *Existenzphilosophie im geistigen Leben der Gegenwart*, Kerle, Heidelberg 1949; 1958<sup>2</sup>; 1964<sup>3</sup>; Alber, Freiburg/München 1986<sup>4</sup>.

<sup>14</sup> Su quanto segue cfr. in particolare *Ibi*, terza ed. pp. 191-192.

<sup>15</sup> *Ibi*, terza ed. p. 229.

<sup>16</sup> Cfr. *Ibi*, terza ed. p. 251.

<sup>17</sup> Su quanto segue cfr. soprattutto Id., *Erfahrung und Geschichte*, cit., pp. 223-231.

<sup>18</sup> *Ibi*, p. 102.

<sup>19</sup> *Ibi*, p. 114.

<sup>20</sup> *Ibi*, p. 52.

<sup>21</sup> Cfr. *Ibi*, pp. 61 ss.

<sup>22</sup> *Ibi*, p. 69.

<sup>23</sup> *Ibi*, p. 76.

<sup>24</sup> Cfr. Id., *Philosophische Anthropologie*, Alber, Freiburg/München 1974.

<sup>25</sup> Cfr. Id., *Erfahrung und Geschichte*, cit., pp. 298-322.

<sup>26</sup> *Ibi*, p. 304.

<sup>27</sup> Cfr. Id., *Philosophische Anthropologie*, cit., pp. 156-159.

<sup>28</sup> Non mi sembra quindi adeguata l'interpretazione "debole" che del pensiero di Max Müller da Severin Müller in *Pluralität der Wahrheit und Praxis der Freiheit. Max Müllers Philosophie der Transzendente Erfahrung*, in "Philosophisches Jahrbuch 88 (1981), pp. 378-392.

<sup>29</sup> Cfr. M. Müller, *Der Kompromiß*. Alber, Freiburg/München 1980.

<sup>30</sup> *Ibi*, p. 135.

## INSEGNAMENTO DELL'ETICA NELLA SECONDARIA SUPERIORE\*

GIULIANO PONTARA  
Cattedra di Filosofia Pratica  
Università di Stoccolma

### I. Perché insegnare etica?

Secondo vari studiosi, gli anni cruciali per quanto riguarda lo sviluppo di una coscienza morale critica sono quelli che vanno dai 15 ai 20-25. Se in questo periodo ad un giovane non vengono forniti gli strumenti critici necessari per prendere posizione in modo indipendente sui problemi morali e più in generale normativi in cui gli accadrà di imbattersi, vi sono notevoli rischi che nel resto della sua vita di adulto questa persona venga ad accettare passivamente i valori ricevuti dalla famiglia, o le norme morali vigenti, o segua acriticamente quelle che ritenga essere le autorità competenti in materia, o rinunci addirittura a prendere posizione, relegando gli aspetti etici delle sue scelte al margine della propria coscienza.

Lo sviluppo di una coscienza morale critica è particolarmente importante per il fiorire di una società democratica, la quale presuppone appunto cittadini indipendenti, capaci di pensare con la propria testa, di prendere posizione in seguito ad un esame degli argomenti pro e contro, e sulla base di valori sui quali hanno riflettuto criticamente e che, almeno in certa misura, sono in grado di sostenere con argomenti. Inoltre è la presa di coscienza critica dei propri valori che, di regola, conduce alla tolleranza e al rispetto per i valori diversi degli altri, aprendo al dialogo e rendendo così più difficile lo svilupparsi in seno alla società di atteggiamenti fanatici o fondamentalisti.

Questo sviluppo della coscienza morale critica può essere molto importante per bloccare quelle tendenze all'ottundimento della coscienza morale e all'indebolimento del senso di responsabilità morale, tendenze che sono particolarmente appariscenti nelle nostre società dei consumi e del conformismo.

Lo sviluppo di una coscienza morale critica, della capacità di fare scelte morali in modo indipendente sulla base di valori pensati e di una buona in-

\* Relazione tenuta a Milano il 23 aprile 1991 nell'ambito del seminario di preparazione del corso di aggiornamento in etica per docenti di scuola media superiore organizzato, con il patrocinio dell'IRRSAE Lombardia, il contributo economico dell'Assessorato regionale all'istruzione della Lombardia e il sostegno della SFI, nel periodo dicembre 1991 - marzo 1992 a Milano dal Centro POLITEIA. Durante il corso sono previste relazioni di S. Bartolommei, E. Lecaldano, T. Magri, M. Mori, G. Pontara, U. Scarpelli, S. Veca e P. Zecchinato.

formazione sui fatti rilevanti, è oggi anche particolarmente importante visti i nuovi grandi problemi morali posti dagli sviluppi della scienza. Soprattutto nell'ambito della genetica, ma anche in altri campi, lo sviluppo scientifico ci pone sempre di più di fronte a problemi morali nuovi ai quali i concetti e le norme morali tradizionalmente accettati non sembrano essere in grado di dare risposte chiare e soddisfacenti.

La scuola ha sempre avuto una importanza fondamentale nello sviluppo della coscienza morale dei giovani: tradizionalmente essa ha avuto un ruolo conservativo, di indottrinamento, volta come è spesso stata a rinforzare l'accettazione acritica da parte dei giovani dei valori dominanti nella società, delle norme e dei valori propri della classe dominante, più che non a formare nel giovane una coscienza morale critica, aiutandolo a pensare criticamente quelle norme e quei valori, a porsi il problema di come possano essere giustificati, di quali siano le loro implicazioni, e se siano tutti ugualmente accettabili: e sia chiaro che pensare criticamente i valori dominanti non comporta necessariamente giungere ad un rifiuto di essi; può comportare, al contrario, la presa di coscienza della loro validità e quindi una più profonda interiorizzazione di essi.

Per le ragioni accennate ritengo che la scuola oggi, in una società democratica, abbia tra i suoi compiti fondamentali quello di aiutare a sviluppare nel giovane, e nel rispetto della persona del giovane, una coscienza morale critica: e a tale fine ritengo che l'insegnamento dell'etica, nei modi che verrò chiarendo, sia importante.

## 2. Che cosa è l'etica?

Lo studio, e l'insegnamento dell'etica, intesa come disciplina accademica, parte della filosofia, può essere opportunamente suddiviso in quattro aree le quali, seguendo un uso ormai abbastanza comune, possono rispettivamente essere chiamate metaetica (o teoria dell'etica), etica normativa (o etica teorica), etica applicata (o etica pratica) ed etica descrittiva. Una brevissima descrizione di queste quattro aree è necessaria in quanto presupposto di quello che verrò in seguito dicendo sull'insegnamento dell'etica nelle scuole secondarie superiori.

Per metaetica o teoria dell'etica intendo quell'area della ricerca filosofica che studia tutta una serie di problemi intimamente connessi con quattro tipi di questioni fondamentali. Esse sono le seguenti:

a) Questioni semantico-concettuali, concernenti il significato dei termini etici e/o l'analisi dei concetti etici fondamentali: rientra in questo primo gruppo di questioni la discussione sulla validità delle varie teorie proposte in merito: l'emotivismo (dalle varianti più radicali di Ayer fino alla variante proposta

da Stevenson ed a quella proposta da Hare con il suo cosiddetto prescrittivismismo universale), il naturalismo (nelle varie versioni di esso che vanno dalla teoria autobiografica alla teoria dell'osservatore ideale) e l'oggettivismo.

- b) Questioni logiche, in particolar modo quella se i giudizi etici siano forniti di valori di verità, e quella se si diano relazioni logiche tra di essi, quest'ultima essendo particolarmente importante se alla prima viene data risposta negativa.
- c) Questioni epistemologiche, concernenti la possibilità o meno di una conoscenza morale, o comunque i limiti di siffatta conoscenza, ammesso che si dia. Qui rientra la discussione sulle varie forme che può assumere lo scetticismo morale e altresì sulle varie forme del cognitivismo. Un problema particolarmente interessante è quello attualizzato dalla cosiddetta terza condizione della conoscenza, quella che richiede, affinché una certa persona abbia conoscenza di qualcosa, che quella persona abbia buone ragioni per credere che un certo asserto è vero (indipendentemente dal suo essere più o meno vero). La grande divisione è qui oggi tra coloro che sono fautori del fondamentismo e quelli che sono fautori del coerentismo.
- c) Questioni ontologiche, tutte ruotanti attorno alla questione fondamentale se si diano fatti etici o valori oggettivi: la grande divisione è qui tra realisti, costruttivisti e nichilisti.
- Per etica normativa o etica teorica intendo quell'area di ricerca filosofica in cui si indaga criticamente e sistematicamente su quali siano i criteri validi o corretti della giustizia delle istituzioni, quali i criteri validi o corretti di ciò che è buono, rispettivamente cattivo in sé, in quanto distinto da ciò che è strumentalmente buono o cattivo. Storicamente, la risposta a queste domande ha di regola assunto la forma di sistemi di principi fondamentali di cui si suole riferire con il termine «sistemi etici» o con il termine «teorie etiche» (utilitarismo, egoismo etico, teorie deontologiche, teorie edonistiche e teorie non edonistiche, teorie dei diritti, ecc.).
- Per etica applicata o pratica intendo quella parte dell'etica che cerca di rispondere in modo sistematico, partendo da questa o quella teoria o sistema etico, a questioni morali concrete riguardanti la giustificazione di pratiche generali come l'aborto, l'aborto selettivo, l'eutanasia, la guerra, il terrorismo, la pena capitale, la disobbedienza civile ecc., o la giustificazione di istituzioni generali come la democrazia, il capitalismo, il socialismo, ecc., oppure la giustificazione di azioni particolari come questo o quell'aborto, questo o quell'atto di eutanasia, questa o quella azione di disobbedienza civile, oppure la giustificazione di pratiche particolari come questa o quella guerra, questa o quella azione di terrorismo, oppure la giustificazione di istituzioni particolari come questo o quel particolare sistema giuridico o questa o quella

legge particolare ecc. La conduzione di siffatte ricerche di etica applicata o pratica presuppone una conoscenza approfondita del sistema o della teoria etica da cui si muove e procede attraverso una raccolta il più vasta possibile di informazione rilevante onde poter giungere ad un giudizio ragionato sulla giustificabilità o meno della pratica, istituzione, o azione presa in considerazione ... Problemi di cosiddetta etica degli affari, di etica dell'ambiente, di etica pubblica, di bioetica, di etica internazionale, sono a mio vedere, fondamentalmente tutti problemi di etica applicata o pratica.

Da ultimo per etica descrittiva intendo lo studio volto a ricostruire e descrivere in modo sistematico e particolareggiato questo o quel sistema di morale positiva, questo o quel codice etico accettato o vigente in questa o quella cultura, in questo o quel gruppo, in questo o quel Paese. Rientra altresì in una branca dell'etica lo studio volto a descrivere, sistematizzandola, la concezione etica di questo o quel moralista o pensatore morale, ad esempio la concezione etica di Gandhi, di Albert Schweitzer, di Tolstoy tanto per fare alcuni esempi di noti moralisti o pensatori morali.

### 3. Oggetto e modi dell'insegnamento dell'etica nelle scuole secondarie superiori

A mio vedere nessuna delle quattro aree in cui ho suddiviso l'etica si presta ad essere presa come oggetto di insegnamento dell'etica nelle prime classi delle scuole secondarie superiori.

Il modo migliore di iniziare l'insegnamento dell'etica nelle scuole secondarie è secondo me quello che consiste nella ricerca e discussione di gruppo, fatta in classe, su attuali problemi etici concreti, sentiti come particolarmente importanti dagli allievi o dalla maggioranza di essi. In via generale, il lavoro dovrebbe procedere attraverso le seguenti fasi:

#### a) fase iniziale

(1) discussione informale su quali sono i problemi morali particolarmente attuali e sentiti dagli allievi;

(2) discussione, a puro livello intuitivo o pre-analitico, di qualcuno o alcuni di questi problemi, dando agli allievi la possibilità di sviluppare, nella misura in cui ne sono capaci, argomenti a sostegno della posizione che assumono.

In questa fase, che è da vedere come una fase preparatoria a discussioni più sistematiche, l'insegnante potrà cominciare a sottolineare l'importanza che assume la raccolta di informazioni fattuali rilevanti in merito ai problemi discussi, l'importanza di formulare nel modo più preciso possibile la propria posizione e i propri argomenti, di individuare gli argomenti adottati o adducibili contro la posizione che si vuole far valere, l'importanza di ascoltare attentamente le ragioni dell'altro; potrà altresì mettere in risalto, sulla

base dei disaccordi che si verificheranno immancabilmente in classe, i vari tipi di disaccordo: verbale, apparente, sui fatti, sui valori.

#### b) seconda fase

Lavoro di gruppo: in questa fase gli allievi suddivisi in vari gruppi a seconda dei problemi morali che hanno stabilito di discutere, cominciano a lavorare in modo più sistematico.

In questa fase gli allievi fanno essenzialmente tre cose:

(i) cercano di approfondire gli aspetti fattuali del problema, ossia di approfondire la propria conoscenza dei fatti rilevanti in merito al problema che hanno scelto di discutere (lasciando loro aperta la possibilità di far ciò o leggendo determinati libri o articoli, o facendo interviste a specialisti in materia, o di rivolgersi ad altri insegnati, oltre che naturalmente all'insegnante di etica, ecc);

(ii) cercano di precisare, alla luce delle conoscenze fattuali acquisite, i propri argomenti a sostegno della propria presa di posizione, rimanendo ovviamente aperta la possibilità che si trovino in disaccordo;

(iii) fatto questo lavoro, che può richiedere un certo tempo, si inizia una nuova serie di discussioni in classe, introdotte ognuna dalla presentazione da parte di ogni gruppo al resto della classe, dei risultati del proprio lavoro.

Il ruolo dell'insegnante dovrebbe qui essere quello di moderatore delle discussioni in classe oltre che di coadiuvatore per i vari gruppi che abbiano bisogno di aiuto nella raccolta di informazioni rilevanti e nella precisazione degli argomenti.

E' pensabile che queste due prime fasi coprano un intero anno scolastico.

#### c) terza fase

Questa fase inizia con un periodo in cui l'insegnante, scelto un articolo di giornale o di periodico in cui un autore argomenta a favore di una determinata posizione circa un concreto problema morale, conduce, assieme agli allievi, un'analisi dell'argomentazione volta a mettere in risalto sia la tesi (o le tesi) che l'autore sostiene sia gli argomenti adottati a sostegno di essa (esse) mettendo chiaramente in luce la struttura generale dell'argomentazione. Attraverso questo lavoro l'insegnante impartisce agli allievi i primi rudimenti della tecnica dell'analisi dell'argomentazione che in seguito dovranno essi stessi usare analizzando altri articoli o interventi.

Una siffatta analisi consiste nei seguenti momenti:

(1) Individuazione e precisazione della tesi (o delle tesi) che l'autore sostiene: già un siffatto lavoro richiede una lettura attenta, e a volte anche un notevole sforzo interpretativo, dell'articolo in esame. Se le tesi sostenute sono più di una bisogna cercare di individuare in primo luogo quella centrale, quella cioè a sostegno della quale l'autore adduce i suoi maggiori argomenti.

(2) Individuazione degli argomenti adottati dall'autore a diretto sostegno della propria (o delle proprie) tesi: possiamo chiamare questi argomenti argomenti di primo ordine.

(3) Individuazione degli argomenti (se ve ne sono nel testo esaminato) adottati dall'autore a sostegno di qualcuno o di alcuni degli argomenti di primo ordine: possiamo chiamare questi argomenti argomenti di secondo ordine.

(4) Individuazione degli argomenti (se ve ne sono nel testo analizzato) adottati dall'autore a sostegno di qualcuno o di alcuni degli argomenti di secondo ordine: possiamo chiamare questi argomenti argomenti di terzo ordine.

(5) Si procede nello stesso modo fino ad esaurimento degli argomenti estraibili dal testo analizzato.

Un testo può però contenere anche argomenti contro la tesi sostenuta, dato che un autore può ritenere che vi siano anche argomenti adducibili contro di essa. In tal caso anche questi argomenti debbono naturalmente figurare in una analisi dell'argomentazione del testo in questione. Magari il nostro autore formula un argomento contro la tesi che vuole far valere e poi adduce un argomento a favore, oppure un argomento contro di esso. Tutto ciò deve apparire in modo chiaro nella ricostruzione analitica dell'argomentazione.

Usando la lettera P per indicare che si tratta di un argomento a favore o pro, e la lettera C per indicare che si tratta di un argomento contro, graficamente una analisi dell'argomentazione può assumere ad esempio la seguente forma: (le cifre messe accanto alle lettere P e C non rappresentano né l'importanza degli argomenti né l'ordine in cui sono adottati, ma soltanto il numero di essi)

Tesi ...

P1 (primo argomento adottato a sostegno della tesi)

P1 P1 (primo argomento adottato a sostegno del primo argomento pro tesi)

P2 P1 (secondo argomento adottato a sostegno del primo argomento pro tesi)

P1P1P1 (primo argomento adottato a sostegno del secondo argomento adottato a sostegno del primo argomento adottato a sostegno della tesi)

P2 (secondo argomento adottato a sostegno della tesi)

C1 (primo argomento adottato contro la tesi)

C1 C1 (primo argomento adottato contro il primo argomento adottato contro la tesi)

ecc.ecc.

Un semplicissimo esempio può servire da illustrazione: leggendo un certo articolo a sostegno della libertà dell'aborto si può giungere alla seguente semplice ricostruzione dell'argomentazione svolta:

*Tesi:* l'aborto deve essere libero nel senso di essere giuridicamente lecito (non nel senso di essere eticamente sempre permesso)

P1: la criminalizzazione dell'aborto conduce ad una vasta pratica di pericolosi aborti clandestini

P1 P1: in vari Paesi in cui l'aborto è legalmente proibito si verificano molti casi di aborto illegale che conducono alla morte o comunque a notevoli sofferenze per la donna che ha abortito

P2: la criminalizzazione dell'aborto comporta la violazione dei diritti della donna

C1: la liberalizzazione dell'aborto comporta una pericolosa diminuzione del nostro rispetto alla vita

C1 C1: non vi sono ricerche che dimostrino che in Paesi in cui l'aborto è stato liberalizzato il rispetto generale per la vita sia diminuito

C2 la liberalizzazione dell'aborto comporta una violazione dei diritti del feto.

Una volta individuati gli argomenti l'insegnante passa ad una discussione, assieme agli allievi, della loro rilevanza e sostenibilità. Grosso modo, per sostenibilità di un argomento si intende il suo essere vero o corretto; per rilevanza di un argomento pro, si intende il grado di sicurezza con cui l'argomento; se è vero o corretto, comporta la correttezza o la verità della tesi o dell'argomento a sostegno di cui è adottato (per converso, per irrilevanza di un argomento contro, si intende il grado di sicurezza con cui l'argomento, se è corretto o vero, comporta che la tesi è sbagliata o falsa). Naturalmente valutare la sostenibilità e la rilevanza di un argomento è attività molto complessa: non si può evidentemente richiedere a dei giovani frequentanti la scuola secondaria superiore che una valutazione a livello delle conoscenze che hanno o che possono in breve tempo acquisire.

Una volta che gli allievi si sono impraticitati, sotto la guida dell'insegnante, nella tecnica di analisi dell'argomentazione, possono, divisi opportunamente in gruppi a seconda dei problemi morali che interessa loro discutere, lavorare in proprio, producendo semplici analisi dell'argomentazione di articoli di giornale o periodico che potranno poi presentare e discutere con il resto della classe.

Può essere opportuno che gli allievi procedano per fasi, iniziando con l'individuare dapprima soltanto gli argomenti di primo ordine e poi, mano a mano che si impraticiscono nella tecnica, procedano alla individuazione degli argomenti di ordini superiori (sempre che argomenti di tal fatta ricorrano nel testo o nei testi analizzati).

Può essere da un punto di vista pedagogico molto utile se vari gruppi di allievi conducono analisi dell'argomentazione su articoli che trattano dello stesso tema, scegliendo interventi di autori che prendono posizioni opposte, e venendo così ad arricchire la propria conoscenza dei vari argomenti pro e contro.

Un siffatto lavoro di analisi dell'argomentazione mette man mano l'allie-

vo sempre più in grado di distinguere in un testo la parte argomentativa da quella persuasiva e lo porta quindi anche a diventare man mano più resistente alla propaganda e più attento agli argomenti.

La ragione fondamentale a sostegno dell'approccio sin qui sviluppato è che esso tende a sviluppare nei giovani la coscienza della complessità e serietà dei problemi morali nonché dell'importanza di fondare le proprie prese di posizione sulla maggiore conoscenza possibile dei fatti rilevanti.

Anche questa terza fase può facilmente coprire un intero anno scolastico, o addirittura anche un paio di anni scolastici, dato che si può pensare a gradualità approfondimenti dell'analisi dell'argomentazione e delle discussioni in classe in relazione a dibattiti attuali nella società su diversi problemi morali di particolare importanza. Più l'analisi dell'argomentazione viene approfondita, tanto più ci si avvicina a quella branca dell'etica che ho chiamato etica applicata o pratica.

#### d) quarta fase

Dalle tre fasi di «insegnamento» dell'etica, inteso come discussione dapprima a livello intuitivo, pre-analitico, poi, man mano, a livello più sistematico, di argomenti pro e contro determinate prese di posizione su concreti problemi morali, scaturisce una quarta fase che in parte può svilupparsi parallelamente con la terza, e che consiste nella discussione di questioni di etica teorica e di metaetica. Tali questioni sorgono in modo del tutto naturale man mano che la discussione su problemi morali concreti viene approfondita, giungendo così al problema delle premesse etiche fondamentali da cui si muove e a quello della loro validità. Mano a mano che questi problemi sorgono e sono sentiti in seno alla classe, l'insegnante potrà iniziare ad accennare ai vari sistemi etici su cui si discute in sede di etica teorica, e alle varie teorie metaetiche concernenti la natura delle valutazioni e dei giudizi morali e dei presupposti della discussione razionale delle prese di posizione morale.

Tenendo presente che la maggior parte degli allievi delle scuole secondarie superiori non studia filosofia, la discussione di problemi di etica teorica e di metaetica dovrebbe essere fatta in modo abbastanza semplice, che però non significhi semplicistico.

Ritengo che da un punto di vista didattico, sia più opportuno che l'insegnante prediliga la presentazione e discussione di un determinato sistema etico, più che non spenda troppo tempo nella classificazione e presentazione dei vari sistemi etici. Un sistema etico che si presta ad essere spiegato in modo relativamente semplice e allo stesso tempo attualizza tutta una serie di problemi che dovrebbero riuscire a interessare e coinvolgere i giovani, può essere l'utilitarismo. Dalla discussione dell'utilitarismo può poi in seguito scaturire la discussione di sistemi non utilitaristici.

Lo stesso vale per la metaetica: ritengo che, da un punto di vista pedagogico,

sia opportuno partire da una presentazione e discussione di una determinata teoria metaetica più che non da una classificazione delle varie teorie metaetiche sostenute dai vari filosofi.

Una teoria metaetica abbastanza semplice, almeno a livello superficiale, e facilmente comprensibile, è l'emotivismo per cui le nostre valutazioni sono una specie di atteggiamenti e giudizi di valore l'espressione linguistica di essi.

Da una discussione critica, anche se solo introduttiva dell'emotivismo, l'insegnante può poi eventualmente prendere lo spunto per allargare la discussione ad altre teorie metaetiche alternative.

Anche l'etica descrittiva dovrebbe avere un posto nell'insegnamento dell'etica. Può essere utile, al fine dello sviluppo di una coscienza morale critica e cosciente che nel campo dei valori (come del resto anche nel campo dei fatti) non ci sono certezze assolute, e che non è detto che i valori in cui io credo siano quelli validi e quelli diversi ed opposti in cui tu credi quelli invalidi, che il giovane, attraverso una serie di lezioni o attraverso una ricerca di gruppo, venga ad acquisire una certa conoscenza dei valori diversi vigenti in altre culture, epoche o gruppi. Di qui può anche partire una discussione sul relativismo etico.

Può essere altresì ricco di spunti e stimolante lo studio della concezione etica di Gandhi o di Albert Schweitzer o di una Bertrand Russell o di qualche altro personaggio particolarmente impegnato in attività umanitarie a livello individuale e/o politico.

#### 4. Che cosa insegnare agli insegnanti

A mio vedere è importante che un corso di formazione per insegnanti di etica nelle scuole secondarie superiori contenga un momento che possiamo chiamare analisi e teoria dell'argomentazione.

Se, come ho sopra argomentato, la parte centrale dell'«insegnamento» dell'etica nelle scuole secondarie superiori dovrebbe essere quella dedicata alla discussione di concreti problemi morali tramite l'analisi dell'argomentazione, ne segue che gli insegnanti di etica dovrebbero essi stessi impadronirsi degli strumenti necessari a guidare gli allievi in questo tipo di lavoro.

Questa parte del corso potrebbe essenzialmente articolarsi attraverso le stesse fasi che ho sopra passato in rassegna, procedendo naturalmente oltre nella discussione dei problemi teorico-interpretativi che si attualizzano.

In questa parte del corso, oltre ad una o più analisi argomentative condotte su articoli o interventi da un punto di vista argomentativo assai complessi, i futuri insegnanti dovrebbero avere la possibilità di discutere le nozioni di «interpretazione» e «precisazione» di un enunciato, i vari tipi di disaccordo, le nozioni di «argomento», le nozioni di «rilevanza» e «sostenibilità» di argomento, quella di «validità» (intesa come funzione delle prime due nozioni),

nonché di discutere sui principi fondamentali di una discussione razionale.

Da ultimo due parole sul ruolo e l'atteggiamento dell'«insegnante» di etica.

Ritengo che nell'«insegnamento» dell'etica sia molto importante che il docente non assuma atteggiamenti rigidi, o comunque di persona che abbia delle verità inconfutabili da comunicare, bensì dimostri uno spirito aperto e, ponendosi come *unum inter pares*, sia disposto lui stesso a trarre vantaggio dal processo di ricerca di argomenti pro e contro e da una discussione critica di essi. Egli non deve avere timore di dimostrare la propria insicurezza, quando si sente insincero su di una certa questione morale, né deve rifuggire dall'autocritica allorché nel corso della ricerca e discussione degli argomenti scopre che la posizione da lui inizialmente assunta non è sostenibile. E può anche essere importante che in certe situazioni egli sia disposto a fare la parte del diavolo, per mettere gli altri di fronte, in modo preciso, ad argomenti che si possono addurre contro le posizioni che essi acriticamente sono inclini ad accettare.

A fondamento dell'«insegnamento» dell'etica dovrebbe dunque stare il principio del dialogo, fondato sull'assunto che la verità non è monopolio di nessuno, che io posso essere nell'errore e tu nel giusto (o anche tutti e due nell'errore), e che la ricerca spassionata della verità è un'avventura corale dove ogni voce deve essere ascoltata e forse più di tutte le voci che possono apparire discordanti.

Se alla fine della scuola gli allievi che hanno seguito le «lezioni» di etica avranno interiorizzato il principio del dialogo, quelle «lezioni» avranno dato buon frutto, e lo spirito democratico ne sarà uscito rinforzato.

## IL RUOLO DELL'INSEGNAMENTO DI FILOSOFIA La mancanza di un progetto educativo

VITTORIO MENCUCCI

*Liceo classico di Senigallia*

La cattedra si fa sempre più alta, non per il tono culturale, ma per la caduta del dialogo educativo. Cessata la spinta ideale dell'utopia e del volontarismo, che ingenuamente credeva in un facile rinnovamento, oggi la vita quotidiana della scuola è caduta nell'opacità di un processo burocratico. Nel vuoto di progetti educativi, si afferma la logica delle spinte individualistiche, tanto che il comportamento ordinario è la risultante meccanica di forze gravitazionali dei vari egoismi. La coscienza non ha più il coraggio della rottura e dell'utopia progettante, per evitare traumi, si adatta al fatto, anzi, lo interiorizza e lo trasforma in norma. E' questo il segno che anche nella scuola riecheggia quella caduta di valori, che caratterizza la coscienza della società post-moderna. D'altra parte gli stessi interlocutori del dialogo educativo sono cambiati; i giovani si sentono sempre meno coinvolti nella vita della scuola, sia perché hanno altre sollecitazioni ben più attraenti, sia perché la scuola non è più la carta vincente nella progettazione del futuro; il professore assume il suo lavoro con disincanto, meno sensibile all'utopia pedagogica, abituato al gergo del rivendicazionismo e deciso a imporre i propri diritti, sa che per non soccombere di fronte a una scolaresca demotivata è necessario usare strumenti coercitivi e li usa con una certa freddezza, anzi con un pizzico di soddisfazione. Comunque ognuno procede per la propria strada. I punti d'incontro sono segnati dalla meccanica della forze, non c'è un comune cammino di crescita. Dall'orizzonte della scuola è scomparso lo spirito della pedagogia.

Non tutta la scuola è così. Non salgo in tribunale per giudicare o condannare la scuola, mi prefiggo solamente di fare un'analisi sociologica di un nuovo comportamento che sta emergendo nella vita della scuola media superiore. Mi servirò, come usa in sociologia, di un modello, di un ideal-tipus che in sé è frutto di astrazione, ma serve a dare connessione interpretativa alle varie osservazioni che altrimenti resterebbero frammentarie e poco rilevanti. Il modello ha un fondamento nella realtà e se ne discosta quel tanto che è necessario per rendere visibile la stortura. E' un'arma di lotta, perciò mi auguro che faccia sorgere problemi là dove oggi regna l'ottusa assuefazione.

### *La mancanza di un progetto educativo*

Mentre nelle scuole professionali gli insegnanti, che per lo più sono liberi professionisti, cercano di sottrarsi agli impegni della scuola perché la loro realizzazione professionale avviene altrove, nelle scuole a prevalente indirizzo umanistico gli insegnanti giocano nella scuola l'unica carta della loro realizzazione professionale. Nel passato il professore cercava questo riconoscimento nella bella lezione che affascinava gli alunni e nella esemplarità della figura umana che gli garantiva la stima dell'ambiente in cui viveva. Il tramonto degli dei ha eclissato anche questa figura, che sopravvive solo nei momenti della più insincera retorica. La società capitalistica, caratterizzata dalla lotta concorrenziale e dalla volontà di dominio, ha portato anche nella scuola la sua logica e le sue finalità. Il professore mentre sente agitarsi in sé questo demone epocale, deve prendere coscienza che è marginalizzato nella nostra società. Per farsi valere gli rimane solo il ristretto ambito di un'aula. Per qualcuno lo strumento prescelto è la cultura o il progetto pedagogico, la maggior parte preferisce il controllo del voto, strumento tanto più efficace, quanto più si presenta con i caratteri dell'oggettività irrefutabile e della coerenza inevitabile. Il professore si trincerava dietro un meccanismo spersonalizzato, contro cui l'alunno è giocoforza che si pieghi. Il prestigio dell'insegnante si misura con il peso che assume la propria disciplina, sia per la mole di lavoro che riesce ad imporre, sia per la forza costrittiva che non permette evasioni. La disgrazia di una scolaresca è proprio quella di avere molti professori «di prestigio». Ciascuno cercherà di riempire il sacco della mente dell'alunno con quanto più può del proprio macinato, senza pensare che l'alunno non è un sacco da riempire, ma una persona che deve maturare nella sua globalità. D'altra parte lo strumento di controllo si degrada a strumento di ricatto, quando al centro dell'attenzione non è l'alunno, ma la materia, come campo di conquista in cui il valore del professore dà prova di sé.

Oggi la vita quotidiana nella scuola denota allo stesso tempo sia la caduta del rapporto pedagogico in struttura meccanica e coattiva, sia la frammentazione del sapere in comparti stagno. Queste due linee di tendenza sono riconducibili ad un'unica causa: lo spostamento del baricentro dalla persona dell'alunno alla singola disciplina, intesa come feudo dell'insegnante. Manca un progetto unitario dell'azione educativa. Non si tratta di acquisire una nuova tecnica pedagogica (dal secolare individualismo degli insegnanti alla capacità di lavorare in équipe), ripercorrendo in ritardo quello che gli scienziati hanno già fatto da tempo, ma di dare nuove finalità all'azione educativa, ossia una nuova prospettiva di senso.

L'individualismo c'è sempre stato, ma nella vecchia società non aveva conseguenze negative, anzi poteva essere una risorsa. C'erano allora dei modelli di comportamento universalmente accettati, un nucleo di valori etici ben so-

lido. Il quadro culturale era già stabilito, il lavoro dell'insegnante vi si inseriva come un ulteriore arricchimento. Oggi viviamo in una situazione diametralmente opposta. La cultura del sospetto ha fatto saltare il quadro, la morte di Dio ha sciolto le catene alle molteplici divinità, che, non solo sono molte e perciò generano smarrimento, ma sono sempre in lotta tra loro, per cui lo smarrimento si fa lacerazione. Nella società post-moderna, dove domina la specializzazione tecnologica e la frantumazione etica, l'azione educativa che deve aiutare il giovane a costruirsi una personalità armonica, ha come problema fondamentale quello di costruire una quadro culturale d'insieme, prima ancora della preoccupazione di impartire le nozioni delle singole discipline, in quanto queste acquistano senso solo in quel quadro.

Non si tratta della velleità di ricostruire una «summa» di stampo medioevale, ma di far vedere agli alunni come gli schemi delle singole discipline non siano l'oggetto della comprensione, ma prospettive diverse di un'unica «res» che sempre le trascende. L'unità qui non chiude il cerchio, anzi apre nuovi spazi di creatività, senza cadere nella disgregazione. Fate ai nostri alunni qualche domanda sull'umanesimo e vi sentirete dire cose diverse a seconda dell'ora di insegnamento in cui vi trovate. Segno che l'alunno non è stato educato a pensare la res, ma a ricordare le pagine delle diverse discipline. Segno che al centro dell'insegnamento non sta l'alunno nella sua crescita culturale, ma la disciplina che noi insegniamo, anzi noi stessi, il nostro primato, che si afferma attraverso la disciplina che sentiamo come nostra.

### *La capacità di pensare*

La finalità suprema della scuola non è quella di impartire un certo numero di nozioni o di addestrare a delle precise abilità tecniche, ma di educare i giovani alla «fatica del pensare». Dal «Cogito» Cartesiano pensare significa dubitare, ossia cogliere problemi là dove altri vedono solo ovvietà, analizzarli, per poi progettare possibili soluzioni. Questo, non attraverso un esercizio astratto, ma nella concreta storia della nostra civiltà, in modo tale da giungere a una comprensione articolata del nostro tempo, con la capacità di saper assumere nuove decisioni. Qui contenuti e capacità problematizzante fanno sintesi. Anche la Metafisica di Aristotele (opera che quanti non hanno letto definiscono dogmatica) dedica un intero libro alla capacità di porre problemi come punto di partenza del filosofare. La capacità di pensare è tanto più necessaria oggi, in una società che si caratterizza per la rapida obsolescenza di ogni norma stabilita. Il giovane deve apprendere come affrontare situazioni sempre nuove, con parametri di riferimento mai stabiliti una volta per sempre.

La duttilità di pensare, la scintilla che fa balenare il nuovo, può scoccare solo quando ci si libera da un unico schema interpretativo che, in quanto unico, si pone sempre come assoluto e insuperabile. Solo la padronanza di più

modelli interpretativi libera la mente dal loro dominio e la sollecita verso nuove possibilità di accesso alla realtà, ormai intesa come inesauribile fonte di senso. L' homo unius libri non riuscirà mai a pensare, chiuso in uno schema logico-interpretativo riuscirà a sviluppare le conseguenze del sistema, ma non uscirà mai fuori del sistema per battere nuove strade, guarderà il mondo dal buco della serratura della propria casa, senza accorgersi che l'orizzonte è più vasto e le possibilità di lettura infinite.

Questo interiore processo di liberazione ha permesso a Galilei di emanciparsi da schemi millenari, per fondare un nuovo modo di lettura della realtà, ossia il metodo scientifico. Lui stesso descrive questo processo nel Saggiatore con la favola dell'uomo che cerca di sapere «Come si generi il suono». All'inizio conosceva solo il canto degli uccelli che aveva in casa e credeva che fosse l'unico modo di produrre suoni, poi, girando per il mondo, imparò che il suono si può generare anche con strumenti a fiato, poi anche con gli strumenti ad arco e così via ... finché, solo dopo aver conosciuto molti modi, «domandato come si generavano i suoni, rispondeva di sapere alcuni modi, ma che teneva per fermo potervene essere cento altri incogniti ed inopinabili».

L'intuizione Galileiana viene ripresa, ampliata e teorizzata nel dibattito attuale dell'epistemologia post-popperiana. Il sapere non comincia mai da zero, la mente non è mai tabula rasa, si parte sempre da una conoscenza già data, che a un certo punto va in crisi, ossia non è più in grado di dare soluzioni ai nuovi problemi. Per superare la situazione problematica è necessario formulare una nuova ipotesi e così via. Il progresso della scienza non avviene accumulando osservazioni, ma operando continue rivoluzioni. Per Thomas Kuhn il sapere si organizza in ogni epoca attorno a dei «paradigmi», ossia a dei modelli costituiti da un insieme di conoscenze coerenti che servono a risolvere i vari problemi. Fintanto che si rimane all'interno di un paradigma si ha «la scienza normale» che è cumulativa, ossia estende l'applicazione del paradigma ad altri casi, riducendoli entro lo stesso schema interpretativo, alla maniera di Procusto. «La scienza normale» è incapace di cogliere la novità. Il progresso del sapere è possibile solo mandando in crisi il paradigma e sostituendolo con un altro più ampio ed efficace. Questo è il momento creativo. Un discorso analogo è quello di Imre Lakatos che parla di «programmi di ricerca» e quello di Larry Laudan che parla di «tradizioni di ricerca». Niente di più negativo per lo sviluppo del sapere che la fissazione di uno schema interpretativo. Gaston Bachelard parla di «ostacolo epistemologico» o di «logosi», ossia di nodo nel pensiero che non permette di procedere in avanti e chiude nella stagnazione ripetitiva. Per superare questi ostacoli propone una psicanalisi della conoscenza.

Il progetto educativo come quadro globale non è un lusso, un lodevole completamento delle varie discipline, ma la condizione indispensabile perché

ciascuna disciplina sia un pensare e non una tecnica per ammaestrare pappagalli, fossilizzati nella loro ripetitività. Aiutare il giovane a elaborare questo orizzonte, vasto ed unitario allo stesso tempo, è compito specifico della scuola media superiore. L'università inserisce la sua specializzazione in questo quadro d'insieme, senza il quale la stessa specializzazione perde il suo senso.

Che questo sia il nodo della nostra crisi, mi sembra confermato dallo stesso progetto di riforma della scuola media superiore elaborato dalla Commissione Brocca. «Assegnare alla scuola secondaria superiore una funzione educativa e culturale più qualificata significa, in primo luogo, dare a tutti i piani di studio uno spessore tale da comprendervi l'insieme dei sistemi concettuali e simbolici con i quali l'uomo cerca di interpretare se stesso e la realtà, dei sistemi di valore in base ai quali vengono giudicate le azioni e le situazioni, dei sistemi espressivi attraverso i quali prende forma l'esperienza vissuta e dei sistemi di azione che permettono di dominare e di organizzare l'ambiente sociale e produttivo». (1.1.4) A costruire questo insieme di sistemi concettuali, di valore, di mezzi espressivi e di strategie operative concorrono tutte le discipline. «In tale modo, sul piano metodologico, si garantisce a tutti gli insegnamenti pari e alta qualità, indipendentemente dall'appartenenza a una certa classificazione o a un determinato percorso piuttosto che a un altro». (ibidem 1.1.5) «In altri termini è fondamentale, in ogni disciplina, il passaggio dal semplice «imparare» al «rendersi conto» cioè al prendere coscienza dei diversi tipi di «perché» che si pongono a proposito delle varie cose che si imparano. Dal momento poi che questi distinti «perché» tendono spesso a richiamarsi e a collegarsi reciprocamente, è necessario che lo studente sia avviato a raggiungere almeno una prima sintesi delle conoscenze, in modo che ogni particolare sia «compreso» in un contesto più ampio e trovi il suo posto e la sua ragione» (1.1.6). «Di conseguenza nella progettazione dei piani di studio conviene sostituire al criterio della parzialità, utilizzato in passato, il criterio della integralità». (1.2.4) Queste non sono novità per chi abbia sfogliato almeno una volta un libro di pedagogia. Purtroppo la vita quotidiana, anche quella scolastica, è dominata dalla legge dell'eutropia: le idealità, i progetti pian piano si eclissano, per lasciar posto alle forze gravitazionali dell'interesse personale, dell'utilità e della minor fatica, in un clima di ottuso meccanicismo.

#### *L'equivoco dei primati*

«Tutte le discipline hanno pari dignità ...» purtroppo in ogni democrazia c'è sempre qualcuno che presume di essere più uguale tra tutti quelli che sono uguali. Contro il primato del progetto globale le discipline che appartengono a un solo indirizzo presumono di porsi come «caratterizzanti» e perciò rivendicano un primato che si traduce in termini quantitativi di tempo e di

impegno, a scapito delle altre discipline. Si tratta di un grosso equivoco che rivela poca dimestichezza con le problematiche pedagogiche. Mi sembra significativo a proposito, l'affermazione, non di un particolare pensatore, ma del progetto di legge sopra citato. «L'identità specifica di ciascun indirizzo non è tuttavia una questione primariamente quantitativa. Essa si manifesta e si realizza soprattutto nel modo in cui vengono raccordati tra loro i programmi di tutte le discipline, comuni e di indirizzo, allo scopo di dare una coerente logica interna a ciascun curriculum. Ciò evidentemente implica che tutte le discipline, anche quelle comuni, ricevano una particolare coloritura in funzione del loro inserimento sistemico nel contesto delle rimanenti» (ibidem 1.3.4.) Quindi nel liceo classico ciò che caratterizza la classicità non è il greco, ma l'impostazione globale di tutte le discipline, in cui anche il greco ha la sua giusta collocazione e acquista il suo senso. La conseguenza è ovvia rispetto alla distribuzione degli spazi. Purtroppo qualche professore di greco ignora tutto questo e si pone come unico sostegno della volta celeste, rispetto cui alle altre discipline non resta che un ruolo marginale.

Si tratta non solo di un errore dal punto di vista pedagogico, ma anche della violazione della legge dal punto di vista giuridico, dato che la legge stabilisce con l'orario scolastico lo spazio adeguato al ruolo di ciascuna materia nella sintesi globale. Di conseguenza l'autorità è tenuta d'ufficio a ristabilire l'equilibrio. Caduto il ruolo caratterizzante di una singola disciplina il primato del greco ha una motivazione di riserva tutta sua. La cultura greca è la matrice della civiltà occidentale: ha dato il modello alla razionalità astratta. Nessuno rifiuta questa affermazione, tuttavia chi vive all'interno della scuola fiuta subito l'equivoco. Si parla della grande civiltà greca che fonda il modello della razionalità occidentale, ma in pratica si impone preponderantemente grammatica e traduzioni. La cultura greca è un orizzonte ben più vasto che comprende letteratura, arte, storia e, non ultima, forse al vertice, filosofia. La lingua da conoscere serve a meglio penetrare le nervature di questa cultura.» La conoscenza delle lingue classiche è finalizzata, soprattutto, a fornire l'accesso ai contenuti delle rispettive civiltà e a dare un contributo rilevante alla formazione delle capacità di analisi linguistica anche nella dimensione storica (progetto di legge Commissione Brocca: indirizzo classico - Note).

Spesso agli scrutini il professore di greco, documentando l'insufficienza, elenca i quattro dei compiti scritti, poi aggiunge: «avrebbe un «sei più» in letteratura, ma qui è facile prendere una sufficienza». Quest'equivoco non è la riprova che nella vita quotidiana della scuola vale non il progetto educativo, di cui poco si interessano i professori, ma la logica del controllo e del ricatto? Il compito scritto di greco si presta magnificamente: il voto si presenta con la stessa irrefutabilità del calcolo matematico, mentre il professore

tiene in mano il manometro che regola le difficoltà nella scelta e la puntigliosità nella correzione. In questa prospettiva si comprende come materie, niente affatto caratterizzanti, come la matematica nel liceo classico, surrettiziamente si creano uno strumento analogo, il compito scritto, non previsto dalla legge. La giustificazione sempre ribadita: «è per il loro bene, a me costa solo sacrificio». Guardatevi da chi circo-scrive il vostro bene entro i suoi schemi! Vuol solo ingabbiarvi. Una elementare conoscenza di psicologia è sufficiente per smascherare nel «bene altrui» la copertura ideologica della propria volontà di dominio. L'amore materno che si premura eccessivamente del figlio ormai cresciuto «per suo bene» è solo una copertura subdola e spesso cattiva della volontà di mantenerlo sotto la propria protezione, ossia di dominarlo, a costo di rovinargli la vita, impedendogli di essere se stesso, persona autonoma. Tutto questo può essere vissuto in buona fede, comunque evidenzia una ristrettezza mentale, una incapacità d'uscire dai propri schemi.

Oltre alla denuncia dell'equivoco, per salvare il valore educativo della cultura greca, va fatta una ulteriore precisazione. La civiltà greca ha fondato il modello della «razionalità astratta», ma non bisogna dimenticare che questo modello nell'epoca moderna si è trasformato in razionalità scientifica e nell'età post-moderna è esploso in una pluralità di modelli. Se non fa sintesi con queste nuove prospettive, anzi, se non è proiettato in vista della comprensione di queste, la cultura greca si trasforma in vuoto estetismo e il suo insegnamento in inutile tortura per giovani che vivranno e dovranno assumere le proprie decisioni in un mondo ormai strutturato su parametri radicalmente diversi. «La vecchia scuola», quella in cui viviamo, dovrebbe già essere così. Per Croce e Gentile, che l'hanno strutturata, il passato esiste solo in quanto pensato attualmente. Tanto più è pressante questa istanza nella nuova scuola verso cui ci orientiamo. Si riafferma qui il primato del progetto globale per educare dei giovani a saper pensare il proprio tempo. E' lo stesso spirito della cultura greca che lo esige. La paideia era per i greci l'educazione armonica della persona umana nella sua globalità «Conseguita attraverso la pratica delle arti, delle lettere e della scienza» (Enciclopedia filosofica ed. Lucarini 1982). Oggi questa globalità si è molto ampliata non solo nella prospettiva degli «Studi humanitatis», ma ancor più nell'orizzonte pressoché nuovo delle scienze naturali.

Infine, ultima spiaggia, il professore di greco rivendica il diritto di maggior spazio perché solo così è possibile insegnare greco: «io non posso fare diversamente!» ... e gli altri? Qui il volo d'aquila che prima ha utilizzato le motivazioni culturali, diventa lo starnazzare di gallinacci che ignorano la più elementare regola di vita democratica. Nessuna materia trova nell'orario scolastico uno spazio adeguato alle esigenze del programma. Tutti però sanno proporzionare contenuti e livelli alla reale situazione, tutti, eccetto qualche

professore di greco. Quale smentita alla tanto declamata efficacia educativa della cultura greca! ... Ma forse bisogna distinguere la cultura greca dalla libido dominandi di qualche professore. Per la cultura greca l'azione dell'uomo deve essere guidata dalla «fronesis», che i medioevali definivano «recta ratio factibilium». E' la capacità di conciliare l'istanza del rigore razionale con la fattibilità pratica, calata volta per volta nella reale situazione vissuta. E' un concetto chiave dell'etica aristotelica e del dibattito attuale sulla «riabilitazione» della filosofia pratica.

### *Il ruolo dell'insegnamento di storia e filosofia*

Messa da parte la velleità dei primati, si tratta di vedere la diversità dei ruoli, rispetto alla prospettiva d'insieme da dover costruire, lo studio della storia offre la base che permette di collocare le varie discipline in un contesto reale e di farle convergere su dei nodi problematici che caratterizzano le varie epoche, come diverse prospettive e diversi modi di capire e di affrontare la vita. Senza questo riferimento ogni disciplina diventa un mondo a sé, che si sviluppa per logica interna, avulso dal concreto vivere e lottare dell'uomo.

Se la storia offre la base alle altre discipline, la filosofia si colloca al vertice del cammino per una presa di coscienza delle strutture ultime della stessa razionalità e quindi per una prospettiva di senso. Oltre che conoscere letterature, scienza e filosofia, è importante che il giovane prenda coscienza dello statuto epistemologico dei vari linguaggi, per organizzare un orizzonte culturale in cui i vari linguaggi non si sovrappongano, elidendosi a vicenda, ma si rapportino armonicamente, per una più ricca comprensione del reale.

Quando il positivismo ha fatto del meccanicismo l'unico modello interpretativo della realtà, è stato d'intralcio allo sviluppo della stessa scienza, che oggi rivendica la libertà di elaborare modelli interpretativi sempre nuovi. Quando tutta la razionalità è stata ridotta al modello matematico-scientifico, il mondo dei valori è stato delegato nel decisionismo (Max Weber). Questa ragione di fronte ad Auschwitz si curerebbe solo della correttezza dei processi chimici nelle camere a gas e nei forni crematori, rimarrebbe assolutamente muta di fronte alla disumanità; un atteggiamento che non si può definire riduttivo, ma blasfemo! Dopo Auschwitz il problema filosofico di fondo è proprio quello di fondare una razionalità etica, che «renda ragione» delle scelte umane.

### *La piaga delle ripetizioni private*

Una scuola disgregata in feudi e regolata dalla logica del controllo spiega il vasto e deprecato fenomeno delle ripetizioni. Mi rendo conto che possono essere utili per superare una lacuna circoscritta. In tale caso vanno programmate con l'insegnante della materia. Quando però due terzi degli alunni di

una classe vanno a ripetizione costantemente, la situazione denuncia delle evidenti storture. Talora c'è l'eccessiva ambizione dei genitori, fenomeno non raro tra quanti scelgono il liceo classico. Più spesso però la causa va ricercata nel divario che corre tra quanto il professore esige e quello che effettivamente dà, per cui diventa indispensabile l'apporto di un fattore esterno.

Al liceo classico le ripetizioni riguardano soprattutto il greco, il latino e la matematica, talora l'italiano. L'elenco delle materie indica con chiarezza che la ragione delle ripetizioni non è il ruolo caratterizzante delle discipline, ma la necessità di parare il colpo in quelle materie che con il compito scritto hanno uno strumento efficace di controllo. Una riprova che la vita quotidiana della scuola non è orientata da un progetto educativo, ma dal meccanicismo delle forze gravitazionali. L'identità vive solo nella retorica di facciata, in realtà conta il controllo fiscale che spesso scade in ricatto. Nella mentalità vigente la richiesta di ripetizioni dà peso e prestigio alla materia, eppure basterebbe l'ingenuità di un bambino per gridare al «Re nudo»: o l'insegnante, per dare maggior peso alla materia, pone obiettivi superiori a quelli assegnati dalla legge, o non è in grado di assolvere il proprio ruolo.

L'uso generalizzato delle ripetizioni ha solo conseguenze negative. Innanzitutto impone alla famiglia un peso economico non sempre sopportabile. La cifra si aggira dai tre ai cinque milioni all'anno. Tanto vale rivolgersi a una scuola privata. Riemerge la piaga della discriminazione sociale. Viene di fatto violato il diritto all'istruzione gratuita, che è tra le più grandi conquiste della politica democratica. All'interno poi della vita scolastica l'uso costante delle ripetizioni è un grave errore didattico: il giovane si abitua a farsi guidare, a demandare ad altri la soluzione dei problemi, perdendo così il senso dell'autonomia («Non ho bisogno di pensare, purché possa solo pagare: altri si assumeranno per me questa noiosa occupazione». Kant), affronta la materia con discordanti impostazioni didattiche, tralascia inevitabilmente per mancanza di tempo lo studio delle altre materie, perde quindi l'equilibrio del quadro d'insieme e cresce con una prospettiva culturale distorta. Questo è proprio l'opposto di quel compito essenziale per cui la scuola ha ragione di essere.

### *Rapporto educativo*

Se la vita quotidiana della scuola è regolata secondo il meccanismo della forza costruttiva al servizio dell'affermazione personale è inevitabile lo scaldamento dei rapporti umani. Innanzitutto tra colleghi: gli insegnanti la cui disciplina non si presta a un rigoroso controllo perdono spazio e credito. Ora in una democrazia niente è più irritante che la violazione dell'uguaglianza e della reciprocità. La questione quantitativa di spazi si trasforma in questione di principio, dove è in gioco il rispetto della dignità personale. Chi non osserva la fila agli sportelli, non ruba una quantità di tempo, ma presumen-

do di essere al di sopra della legge comune, manca di rispetto alle altre persone.

Quando per il curriculum degli alunni comporta il succedersi degli insegnanti della stessa materia tra biennio e triennio, la successione di tempo diventa gerarchia di prestigio, generando tensione tra colleghi. Il primo liceo classico comincia sempre con un'abbondante vendemmia di insufficienze nei compiti scritti di latino e greco e per parecchio tempo riecheggia il ritornello delle carenze di base. Il fenomeno non si verifica con la matematica dove il professore è lo stesso. Tutto ciò che non entra nel calcolo matematico degli errori del compito scritto perde consistenza. Non viene preso in considerazione se l'insegnante precedente ha educato al dialogo, al gusto per la cultura, poco importa che abbia abituato i giovani a un metodo di studio ... inevitabile la caduta culturale: è la necessaria conseguenza della logica del controllo.

Peggiori sono le conseguenze del rapporto educativo con gli alunni. Il giovane si abitua a regolarsi nei rapporti umani non alla luce dei valori, ma assecondando la logica della forza. Alla passione per lo studio e all'interiore senso del dovere subentra, come movente dell'impegno, la necessità di evitare guai; ma senza un po' di passione non è possibile comprendere e pensare, si può solo riempire la testa di nozioni. L'educazione all'autonomia viene surrogata dalla assuefazione all'eteronomia.

Sotto la retorica dell'azione educativa si cela in realtà un rapporto costruito sullo schema del gioco dei ruoli di guardia e ladri. Se vige la logica del controllo, inevitabilmente una parte cercherà di sottrarsi, utilizzando magari qualche sotterfugio, l'altra cercherà di cogliere in fallo, rendendo più rigoroso il controllo. Quando si è persona autonoma, si agisce in rapporto alla situazione, volta per volta compresa e giudicata in base ai valori, il rapporto è caratterizzato dalla libertà e dalla creatività, la comunicazione trasmette la viva intuizione del mondo. Nel ruolo, invece, ci si spersonalizza e ci si comporta secondo uno schema che può essere previsto con anticipo, indipendentemente dalle circostanze e dal riferimento a valori; qui la comunicazione trasmette nozioni, ma non accende il pensare, non c'è più il volto che esprime l'irripetibile individualità, ma solo la maschera costruita in serie.

E' forse questa la cosa più sconcertante: i giovani finiscono per identificarsi con la maschera e non sanno essere più se stessi. Fanno quotidianamente esperienza che opporsi al meccanismo della forza comporta spiacevoli conseguenze, mentre è più comodo e utile assecondare la corrente. Di conseguenza si adattano e, quel che è peggio, finiscono per interiorizzare il fatto, trasformandolo in norma comportamentale.

I giovani nel sessantotto hanno contestato, negli anni ottanta hanno mugugnato, oggi tacciono, e se, per caso, loro o i genitori si sono lasciati sfuggire una critica, subito si affrettano a ritirarla, coprendola con scuse, per non subire il ricatto. «Con certi professori abbiamo imparato a dire non ciò che

pensiamo, ma ciò che essi vogliono che noi pensiamo». Un'intera classe mi ha garantito di aver scelto questo criterio per evitare continue noie. Questo realismo dei giovani mi lascia perplesso: una giovinezza che fa il calcolo delle utilità e non vive la pazzia («Elogio della pazzia») di battersi per un sogno utopico, mi appare come un deserto bruciato prima ancora che sorga il sole; ma forse non c'è più sole nell'orizzonte della civiltà post-moderna in cui vivono i nostri giovani, perciò non è più possibile distinguere il giorno dalla notte, il bene dal male: rimane solo l'utile e la coscienza del mercante. Il nichilismo, che ci corrode l'animo, nega il mondo dei valori e racchiude totalmente la vita nell'immediato fugace, nell'effimero. Certo non scompaiono le tensioni interne, anzi si acuiscono, proprio perché compresse, tanto da generare, nei tipi più emotivi, crisi psicosomatiche, oppure, in particolari ambienti, fughe dalla realtà con ricorso alle droghe. La tossicodipendenza, per la maggior parte dei casi, ha la sua radice nel disagio scolastico. Il Ministero della Pubblica Istruzione ne ha preso coscienza e ha già lanciato una grande campagna per l'educazione della salute e alla prevenzione della tossicodipendenza. Il dibattito già iniziato mette in luce che, quando il problema viene affrontato con onestà e rigore, inevitabilmente emerge la necessità, non di iniziative episodiche, ma di mettere in discussione il vivere quotidiano della scuola nella sua globalità.

Verrebbe voglia di dire: fintanto che ci sono pecore, è giusto, o per lo meno è comprensibile, che qualcuno si faccia pastore; fintanto che ci sono spiriti gregari è comprensibile che qualcuno cerchi di dominarli. O non sarebbe più corretto dire che continuano ad esserci pecore perché qualcuno si ostina a recitare la parte di pastore e che gli spiriti gregari li plasma chi crede di realizzarsi nel dominio? E' vero che la libertà di essere se stessi è una conquista pagata con sacrifici e non regalo piovuto dal cielo, ma è altrettanto vero che la scuola ha ragione di esistere proprio per aiutare i giovani a conquistarsi questa dimensione.

# CONVEGNI

## KANT E LA QUESTIONE TEORETICA

(Milano, 18-19 aprile 1991)

Nello scorso mese di aprile si è svolto sull'arco di due giornate presso l'Università di Milano, un convegno di studio promosso dalla sezione lombarda della Società Filosofica Italiana, sul tema «Kant critico della teodicea». Nell'introdurre i lavori il prof. V. Melchiorre, ha sottolineato come la scelta di mettere a tema nell'universo kantiano proprio la questione della teodicea fosse da far risalire oltre all'obiettivo interesse dell'argomento ad un'occasione celebrativa, e precisamente al bicentenario dalla pubblicazione dello scritto kantiano Sull'insuccesso di ogni saggio filosofico di teodicea (1791). A due secoli di distanza rimane intatta la lezione della grande umiltà kantiana, il cui invito a sospendere l'attività linguistica nel riferimento alla figura di Giobbe suona per un verso come arresto del pensiero di fronte all'evidenza ineluttabile del non sapere, per altro verso come stimolo a continuare ed a vincere la battaglia in nome della sincerità, luogo dispositivo della pacificazione del cuore.

Il prof. F. Moiso (Università degli Studi, Milano) nella sua relazione, «Teodicea e teleologia», si è impegnato in una contestualizzazione critica dello scritto kantiano, la cui originalità può essere restituita solo a condizione di collocare il breve saggio sullo sfondo della cultura scientifica e religiosa dell'Europa del '700.

La relazione del prof. P. Manganaro (Università di Catania), dal titolo «Ragione pratica e male radicale», ha preso l'avvio dall'intrico di questione teoriche connesse alla pagina kantiana nonché alla sua rilettura storiografica. Proprio il capitolo dell'etica - sottoposto alla storiografia kantiana a pressioni di semplificazione e di armonizzazione tese ad una rappresentazione in forma di sistema - reclama oggi una rinnovata considerazione, che deve muovere dal rispetto filologico e critico dei testi. Soltanto a queste condizioni la filosofia pratica di Kant, liberata dai pregiudizi di un riduttivo concordismo e rivalutata nelle fratture e nelle disarmonie che la contraddistinguono, potrà essere restituita nella drammaticità e modernità della sua tesi teorica.

«Kant, o della teodicea senza speranza»: questo il titolo «intenzionalmente equivoco» dell'intervento di M.M. Olivetti. L'equivocità della sua formulazione, a detta del relatore, consisterebbe nel fatto che se in senso retorico la cifra «teodicea senza speranza» si presenta quasi come parafrasi del titolo dello scritto tematico kantiano del 1791; nondimeno, in senso più stringente, quella cifra descrive efficacemente l'approdo conclusivo di quel periodo aureo celebrato come il «secolo della teodicea».

Al termine della sua lettura, Olivetti ha inteso richiamare in Kant l'inaugurazione di una nuova fase della teodicea che nel suo movimento - di rovesciamento da una comprensione teologica ad una comprensione etica - di fatto ne operai l'definitivo superamento. In questo quadro viene sancito non soltanto il definitivo abbandono del polo della finalità naturale a favore del polo della finalità libera; più ancora, lo stesso richiamo alla cifra del migliore dei mondi possibili come puro intellegibile ha valore soltanto *sub specie ethica*, dunque nella più radicale dissolvenza dell'impianto teologico leibniziano.

Nella sua relazione, «Teodicea autentica e teodicea storica: Kant e Cohen», il prof. A. Poma (Università «La Sapienza», Roma) ha inteso reclamare del saggio kantiano del 1791 una lettura in profondità che non si lasci trarre in inganno dal titolo, se è vero che l'esito del saggio kantiano lungi dal concludere univocamente al fallimento della teodicea filosofica, provvede ad indicare e delineare - almeno programmaticamente - lo spazio per un'altra via, «meglio fondata e più promettente», di *teodicea autentica*, anch'essa filosofica.

A sostegno di una tale ipotesi di lettura, la relazione di Poma si è articolata in due momenti distinti ma correlati: dapprima, e più brevemente, muovendo nella direzione di uno scavo dello scritto kantiano sulla teodicea, onde rinvenire la tesi portante e l'opzione teorica fondamentale; in un secondo più ampio momento, cercando di mostrare la continuità e la coerenza fra il progetto kantiano di una *teodicea autentica* e l'impresa di una *teodicea storica* così come viene eseguita un secolo più tardi da Hermann Cohen.

L'analisi del testo kantiano non può ovviamente contrapporre la prospettiva di un'autolegittimazione della teodicea autentica, come impresa filosofica; piuttosto essa intende ribadire il carattere fecondamente problematico e impensato della riflessione kantiana, tale da reclamare sulla base delle sue indicazioni programmatiche l'apertura ad ulteriori sviluppi e integrazioni.

La filosofia di Hermann Cohen costituisce al riguardo un interessante tentativo di prosecuzione in questa direzione, sulla base del recupero dei due principi (e della loro vicendevole dialettica) che comandano l'etica kantiana: così il filosofo di Marburg, per un verso, rinviene il «merito eterno» di Kant nell'aver fondato la distinzione fra il piano dell'essere e quello del dover essere, che permette a sua volta di legittimare il carattere a priori della fondazione etica; per altro verso, interpretando in chiave rigorosamente antiformalistica il criticismo kantiano, egli è in grado di apprezzare il configurarsi della moralità come compito infinito di realizzazione del valore nella realtà naturale storica.

Al termine delle relazioni-base (ne era prevista una quinta sul tema della rilettura kantiana in Weber, ad opera di F. Bianco, impossibilitato ad intervenire per ragioni di salute), si è svolta, con la partecipazione dei proff. S. Marcucci, C. Sini, V. Vitiello e A. Sequeri, una tavola rotonda come reazione a caldo alle molte proposte e sollecitazioni emerse nelle due giornate di studio e dibattito.

Marco Vergottini

## ETICA, BIOETICA E PROBLEMI DELLA FILOSOFIA

(Rende, 16-18 maggio 1991)

L'ineludibilità di un'attenta riflessione sulle questioni etiche e bioetiche di fronte agli imprevedibili e rapidi sviluppi delle conoscenze scientifiche di questo scorcio del XX secolo, ha sollecitato la Sezione universitaria calabrese della S.F.I. a organizzare, in collaborazione con l'IRRSAE-Calabria, un corso di aggiornamento per insegnanti di Filosofia della scuola secondaria superiore su «*Etica, Bioetica e Problemi della Filosofia*».

Da tale obbligo non si può prescindere soprattutto se si considera che «molto probabilmente, come dice Vattimo, l'etica è assai meno una questione di principi che una questione di forme di vita, in cui si tratta di ristabilire, anche attraverso l'abitudine e l'assimilazione, una continuità tra le esperienze passate e il nuovo che ci si presenta e ci sfida». Il corso, data la scottante attualità del tema in discussione e la partecipazione dei relatori di grande prestigio culturale, ha coinvolto attivamente tutti i presenti. L'approccio al tema da prospettive diverse, storiche, teoretiche, medico-biologiche e linguistiche, preludio di una possibile alleanza fra sapere umanistico e sapere scientifico, ha reso particolarmente fecondo l'incontro fra mondo della ricerca e mondo della scuola. In quest'ultimo si impongono domande che esigono risposte non dogmatiche né evasive, bensì scaturienti, alla luce delle conoscenze disponibili, da argomentazioni criticamente fondate.

La questione preliminare, relativa alla definizione dello statuto epistemologico della Bioetica, della sua identità formale e materiale, è stata affrontata nella relazione introduttiva, dal prof. Franco Crispini, Preside della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Ateneo calabrese e Presidente della Sezione. Il discorso del prof. Crispini, che ha tenuto presente le linee interpretative di Jonas e Williams, ha delineato un'ampia panoramica delle possibilità di discussione, individuando significative aperture per un approfondimento teorico e storico dei problemi etici e bioetici.

Muovendo da un'impostazione teorica e riferendosi alla critica husserliana all'obiettivo fisicalistico, il prof. Armando Rigobello con la relazione «*La Bioetica. Orizzonti di senso e possibilità tecniche*», ha posto e discusso il problema del limite entro cui sono moralmente applicabili le operazioni della scienza e il rapporto, conflittuale e drammatico, fra sviluppo tecnologico e senso. Il senso, per il prof. Rigobello, è «un orizzonte, ciò che dà valore, ciò di cui vale la pena di vivere, ciò che apre l'orizzonte di speranza» e che «ci avvicina all'originario», che è «fonte della vita». Escludendo che il mondo della vita, la *Lebenswelt*, sia riducibile ai ritmi biologici, la Bioetica, secondo il relatore, «non può essere soltanto un'organizzazione razionale della vita biologica», in quanto non può non riconoscere «i limiti etici di applicabilità delle ipotesi possibili del progresso scientifico», le quali possono essere in contraddizione con il senso fondamentale della vita dell'uomo e con l'escatologia del soggetto.

Da una visuale diversa il prof. Maurizio Mori, soffermandosi su «*La Bioetica: La sua storia e le definizioni data dalle diverse scuole di pensiero*», ha giustificato la

nascita della Bioetica negli Stati Uniti non in base all'imporsi di problemi nuovi, bensì in base alla diffusione, negli anni Settanta, di una nuova etica di senso comune che infrangendo il principio tradizionale della «sacralità della vita» e facendo cadere, attraverso la negazione di norme tradizionali assolute, ogni gerarchia fissa, si pone come etica della «qualità della vita». Il dovere che minimizza il danno e diminuisce le sofferenze degli uomini, che dipende dalle circostanze quindi, dà luogo, nel discorso di Mori, a una forma di utilitarismo che in quanto morale terrena, si contrappone a ogni etica teleologica e teologizzante che scopre l'Assoluto.

Posizioni diverse a confronto, quelle dei primi due relatori, sostenute con una forza argomentativa che ha impedito il cedimento ad affermazioni aprioristiche e di principio.

Riproponendo il problema del termine *bios*, il prof. Gianfranco Dalmaso ha sostenuto che la vita, benché questione di scienza è questione ben più radicale perché configurabile come problema del riconoscimento, dell'alterità. Alla «*veritas lucens*» il prof. Dalmaso ha opposto la «*veritas redarguens*», che può vivere nel dramma.

Nella stessa giornata i proff. Elio Matassi e Daniele Gambarara hanno tenuto rispettivamente, le relazioni «*Modelli interpretativi del dibattito fra Hegel e Kant in etica*» e «*Problemi etici della comunicazione*». All'interno della filosofia post-hegeliana il prof. Matassi ha individuato tre modelli interpretativi del dibattito, sul piano etico, fra i due massimi esponenti dell'Idealismo tedesco. Questi tre modelli sono il modello Herbart-Cohen in cui si prospetta in tutta la sua modernità il retaggio di Kant, il modello di Ritter che riprospetta l'importanza del retaggio di Hegel, il modello di Lukács e Rosenzweig in cui vi è una presa di distanza fra i due grandi. Il prof. Gambarara, prendendo in considerazione il valore etico della comunicazione, ha affermato che la forza della comunicazione sta nell'«accettare l'altro come soggetto» in quanto nell'atto comunicativo occorre che la persona alla quale il soggetto si rivolge voglia far sua la richiesta di comunicazione.

Rimanendo sullo scenario della dottrine etiche preziosi spunti di riflessione sono stati offerti dalla relazione «*Etica convenzionale e etica estetizzante: G.E. Moore e il Bloomsbury Group*», con la quale il prof. Ferdinando Abbri ha voluto indicare cosa significò la pubblicazione dei «*Principia Ethica*» (1903) di G.E. Moore per un gruppo di intellettuali inglesi nei primi anni del '900. Moore, dice il prof. Abbri, segue un progetto fondazionale e non normativo della etica, denunciando sia l'etica metafisica sia la fallacia naturalistica; in quanto il Bene può essere solo intuito, ma non definito. L'etica è una faccenda contemplativa. Benché senso comune e «morale estetizzante» siano filosoficamente compatibili per Moore, i P.E. hanno rappresentato, per i Bloomsberries, la giustificazione di un modo di vivere alternativo, consistente nel «piacere dei rapporti umani e della fruizione degli oggetti belli».

Il prof. Giovanni Chieffi e il prof. Antonello La Vergata con le rispettive relazioni «*Etica e Ricerca Scientifica*» e «*Evoluzione ed Etica*», hanno concentrato il discorso su questioni etico-biologiche. Il prof. Chieffi, membro del Comitato nazionale di Bioetica, ha affrontato il tema della sua relazione da una prospettiva medico-biologica, che gli ha consentito di soffermarsi sui risultati sbalorditivi della biologia molecolare e dell'ingegneria genetica. Il relatore ha precisato di non volersi limitare a giudicare

dell'eticità della ricerca scientifica pura, che avendo come fine la conoscenza della verità, è di per sé etica. La «provocazione dell'etica» da parte della scienza «riguarda invece prevalentemente l'utilizzazione dei risultati della ricerca pura che merita un'attenta valutazione per evitare abusi e condotte aberranti», che potrebbero risolversi nella negazione della libertà individuale o dar luogo a interventi non mirati, biologicamente rischiosi. Se attualmente motivi etici e scientifici rendono inaccettabili alcune terapie, il loro uso in futuro, grazie al progresso delle tecniche, non deve ritenersi impossibile. Le sconvolgenti «metamorfosi», che il prof. Chieffi con il limpido linguaggio della scienza ha illustrato, non possono evitare di porre il problema della posizione occupata dall'uomo nell'ordine cosmico. La risposta a tale problema è da ritenersi preclusiva all'interno del discorso relativo all'impiego delle biotecnologie.

Il prof. La Vergata, muovendo da una conferenza tenutasi nel 1893 a Oxford da T.H. Huxley, ha affrontato i termini complessi e problematici, e secondo un'ottica storica, l'importante questione. Per il darwiniano Huxley per realizzare l'uomo etico bisogna allontanarsi dallo stato di natura mentre per i naturalisti, come dimostra «*L'origine dell'uomo*» di Darwin, le facoltà intellettuali e morali derivano dagli animali inferiori. Ma se il bene è il prodotto dell'evoluzione, come favorire i processi naturali o interferire con essi, qualora la lotta per l'esistenza sia vinta non dai migliori ma dai più numerosi, senza tradire la fiducia nella natura?

Ultimo, non per importanza in quanto estremamente interessante, l'intervento del dr. Renzo Bonofiglio (Aiuto ospedaliero e Presidente del Tribunale dei diritti del malato di Cosenza) il quale, mediante il concetto di «cittadinanza attiva» ha riconosciuto al malato, ossia al cittadino, una nuova soggettività e il ruolo di protagonista nell'attuazione dei necessari cambiamenti dell'assetto della sanità pubblica.

Numerosi sono stati gli interventi di docenti e di cultori, dei quali possiamo solo dire che hanno tutti sottolineato aspetti sconvolgenti che i problemi e della «sacralità della vita» e della «qualità della vita» pongono alla coscienza contemporanea.

Mirella Fortino

## IL PROBLEMA DEL FONDAMENTO E LA FILOSOFIA ITALIANA DEL NOVECENTO

Monte Livata (Subiaco-RM) 28-30 ottobre 1991

Ancora una volta il Centro per la filosofia italiana, a cui si deve l'iniziativa di questo Convegno, ci ha proposto una tematica da sempre interessante, ancora oggi più complessa per le diverse posizioni che rispetto ad essa assumono le correnti del pensiero contemporaneo. Nella Stazione sciistica di Monte Livata il paesaggio è partico-

larmente suggestivo, ma la rigidità del clima invita a guardarlo attraverso i vetri dell'albergo, della gremitissima sala del Convegno.

Apri i lavori F. Barone, che è anche Presidente del Centro, e relaziona per primo A. Masullo sul tema Il fondamento e il tempo. Considerando che il pensiero occidentale non ha mai cessato di pensare il fondamento in nesso con il tempo, Masullo analizza il rapporto essere-ente, sostenendone l'asimmetricità della relazione, per dare rilievo al "fenomeno tempo" come "pathos del cambiamento", luogo della unicità di senso, che ci coinvolge affettivamente e ci permette di costruire fattivamente delle risposte.

A questa densa e corposa relazione segue quella di A. Capizzi, sostenitore del pensiero tragico, che argomenta su La scelta come fondamento, sottolineando come il fondamento del "pensiero tragico" sia la scelta collettiva o individuale tra cose incommensurabili e precisando che tale scelta, condizionata dal principio alla fine, se come verità soggettiva è personale, rischiosa, forzata, in quanto "atto" risulta essere universale.

Altro è però l'"atto" di cui parlerà V. Mathieu, dopo un vivace e articolato dibattito sulle suddette relazioni, cui hanno partecipato i proff. Totaro, Colonnello, Nave e Agrimi. Infatti, la relazione L'atto come fondamento ci invita a considerare il problema del fondamento come problema del giudizio riflettente, che, pur non avendo una universalità, non è tuttavia privo di fondamento. Simpatizzando per una "metafisica empirica", Mathieu propone di fare appello alla nostra "esperienza concreta" per trovare, al di qua del piano dell'oggettività, dei dati reali, costituenti il nostro "sentimento profondo", il quale, come "atto fondativo", non può realizzarsi in maniera completa e i cui elementi non si giustappongono e non possono essere esperiti come somma.

Chiara e articolata è stata la relazione del prof. F. Barone, che ha esaminato Il problema del fondamento e la filosofia della scienza, a cominciare dalla scienza greca per arrivare a quella contemporanea, in cui diviene palese la perdita della certezza sulle garanzie del "metodo". Purnondimeno, se gli scienziati rinunciano alla certezza del fondamento, l'istanza della conoscenza scientifica, viene a considerare Barone, resta sempre quella di "capire come le cose stanno realmente" (*intentio recta*) e quindi la ricerca del fondamento come "esigenza di un bisogno biologico-culturale" è sempre presente e continua in rapporto al principio di "adeguazione alla realtà" proprio di Kuhn. Interessante la discussione che è seguita a queste relazioni grazie anche agli interventi dei proff. A. Escher Di Stefano e M. Quaranta.

Particolarmente singolare è stata la relazione di E. Severino, Élenchos, in cui, messa in questione l'interpretazione greco-ontologica del divenire, invita a non confondere i due livelli: "essere" e "apparire" e a definire lo statuto della verità - intesa questa come apertura di ogni possibilità di senso - da un punto di vista preliminare ad ogni apparire. Csicchè l'Élenchos, ovvero "il discorso che confuta il principio di non-contraddizione", per Severino, vuole essere "la negazione della determinatezza dell'essente", ossia dell'essere, in quanto "nome" nel quale diciamo la molteplicità degli essenti.

Di chiara interpretazione è stato il discorso su La razionalità discorsiva e il problema del fondamento nel pensiero italiano contemporaneo di F. Bosio, che suggerisce

di relegare la forma della verità assoluta "nella razionalità cripto-mistica" e di cedere "la razionalità come tale" alla scienza. Un interessante dibattito programmato, animato particolarmente dagli interventi dei proff. A. Masullo e P. Miccoli, chiude questa giornata di lavori.

Nella successiva seduta, presieduta da G. Prestipino, A. Pieretti, con la consueta simpatia e lucidità, relaziona sul tema *Fondamento e linguaggio: un problema aperto*, esaminando le proposte fondazionistiche, dalle quali la filosofia del linguaggio è stata attraversata e percorrendo l'itinerario per il quale si è andato recuperato prima (Popper) e superato poi (Searl) il rapporto linguaggio-mondo, Pieretti perviene a considerare negativamente sia il contributo rortyano, per il quale la filosofia diverrebbe racconto prioritario sugli altri, sia l'ottica postmoderna, per la quale il fondamento si risolve nel suo oltrepassamento. In ultima analisi egli afferma che il linguaggio è "costruzione aperta alla conversazione" e che esso è possibile a condizione che venga rispettata l'istanza trascendentalistica propria della riflessione filosofica e cioè "quelle regole logiche" che costituiscono i canoni del discorso. Stimolante il dibattito che ne segue e interessante risulta l'intervento di A. Rizzacasa che ci ricorda come nella filosofia italiana la lezione di Heidegger, letto testualmente, diviene un tentativo di riproporre la questione del fondamento in chiave metodologica, come "metafora", nel senso di depotenziamento del fondamento in senso classico e recupero di esso come elemento di cui l'uomo finito deve giovare per costruire la sua esistenza.

In terza giornata, Presidente D. Fiorot, D. Cofrancesco, ci propone delle interessantissime *Considerazioni e note sulla filosofia politica italiana contemporanea*. Appellandosi alla divisione fra fatti e valori, ribadita da N. Bobbio e per la quale i valori vanno descritti come stati o istituzioni della mente da rapportare ad altri fatti, Cofrancesco sostiene che la filosofia politica deve registrare i valori in rapporto alle istituzioni, senza preoccuparsi di dar senso al mondo. Il filosofo, pertanto, dovrebbe limitarsi a chiarire cosa comporta la scelta dei valori "rinunciando alla sua figura di vate". Non tutti sono d'accordo su questa annunciata separazione tra fatti e valori, come si evince dal dibattito che ne segue e a cui partecipano tra gli altri i proff. L. La Via e F. Totaro.

Attesissima l'ultima relazione del Convegno, quella di G. Vattimo, *Il fondamento secolarizzato*. Ripercorrendo le ragioni della polemica del fondamento, Vattimo propone di rivendicarlo, partendo dalla "secolarizzazione", intesa in termini weberiani come trasformazione di certe "strutture forti" e come riconoscimento imprescindibile dell'origine sacrale. Identificando la secolarizzazione con l'autentico cristianesimo, Vattimo conclude con Bonhoeffer che la prospettiva della umanizzazione di Dio coincide con quella della minimizzazione interpretativa e valutativa di tutte le cose. Particolare fermento crea quest'ultima considerazione, che dà adito ad un serrato dibattito cui partecipano fra gli altri i proff. F. Bosio, A. Capizzi e Totaro.

I lavori si concludono con una tavola rotonda, coordinata da A. Pieretti e alla quale partecipano i proff. G. Penzo, D. Conci, L. Lombardi Satriani, G. Prestipino, A. Sabetti, E. Rivero, M. Agrimi.

Ma poiché le conclusioni finali sono discordi, benché tutte altamente qualificate, il dubbio sul *Grund* o sull'*Abgrund* rimane - per chi ha partecipato al Convegno - un nodo insoluto. Ma non è forse questa «inconcludenza» la divisa più stimolante della filosofia?

Rosaria Longo

## IL GIOVANE NIETZSCHE TRA FILOLOGIA E FILOSOFIA (Colonia, 30 ottobre 1991)

Il convegno è stato promosso per iniziativa dell'Istituto Italiano di Cultura, prendendo spunto dalla pubblicazione delle lezioni universitarie tenute da Nietzsche su Platone (F. Nietzsche, *Plato amicus sed. Introduzione ai dialoghi platonici*, a cura di Piero Di Giovanni, Bollati Boringhieri, Torino 1991) e del secondo volume di *Scritti filologici* curato da F. Bornmann e M. Carpitella, edito da De Gruyter di Berlino.

Al convegno di studi hanno preso parte studiosi italiani e tedeschi: Bernhard Köning ( Rettore dell'Università di Colonia), Heinz Wenzel (in rappresentanza della casa editrice De Gruyter), Fritz Bornmann (Università di Firenze), Marcello Gigante (Università di Napoli), Piero Di Giovanni (Università di Palermo) e Wolfram Groddeck (Università di Basilea).

I lavori del convegno sono stati coordinati dal professor Ennio Bispuri (Direttore dell'Istituto Italiano di Cultura a Colonia) e hanno visto una ampia partecipazione di pubblico anche in ordine all'intenso dibattito che si è svolto sulle relazioni presentate.

Un dato particolare, sul quale ci si è soffermati, è quello relativo all'interesse per la filosofia nutrito dal giovane docente di filologia, oltre che a Basilea, già nei suoi anni di formazione universitaria. Infatti il convegno, riprendendo la tesi del professor Piero di Giovanni, ha contribuito a recuperare l'immagine del giovane Nietzsche, nel suo duplice interesse e per la filologia e per la filosofia.

Solo così, si spiega l'attenzione sistematica da parte di Nietzsche per i filosofi pre-platonici e lo stesso Platone nelle sue lezioni universitarie svolte a Basilea nel decennio 1869-1879; cioè negli anni in cui Nietzsche pubblica *La nascita della tragedia* (1872) e *La filosofia dell'epoca tragica dei greci* (1873).

Solo recuperando la figura del giovane Nietzsche alla filosofia greca (in modo specifico a quella dei pre-platonici e di Platone), si può meglio comprendere il Nietzsche della maturità con il suo enigmatico e aforistico messaggio filosofico.

# LE SEZIONI

## ANCONA

Si è tenuto con successo il ciclo di conferenze *Appuntamenti filosofici col Novecento* svoltosi nei mercoledì di maggio presso l'Accademia marchigiana di scienze lettere ed arti che, insieme con l'Assessorato alla cultura della Provincia di Ancona, ha patrocinato l'iniziativa. Questa quarta serie de «I mercoledì della filosofia» ha affrontato la cosiddetta «riabilitazione della filosofia pratica».

La serie delle conferenze si è aperta con una relazione del prof. *Vittorio Mencucci*, che, muovendo dalla ripresa della razionalità etica, ha posto l'accento sul problema dei valori. Sul problema della persona si è soffermato il prof. *Oswaldo Rossi*, evidenziando le incidenze morali e filosofiche, anche alla luce di alcune sue recenti pubblicazioni. E' quindi intervenuto il prof. *Giuseppe Dall'Asia*, sul «problema del significato», tracciando un bilancio critico dell'ermeneutica. Infine, ha concluso il prof. *Giancarlo Galeazzi*, che ha presentato i principali orientamenti filosofici e pedagogici in tema di pace, offrendo un quadro articolato del dibattito sulla base di alcune sue pubblicazioni.

Attraverso questi quattro problemi (valori, persona, significato, pace) si è avuto modo di incontrare alcuni tra i principali orientamenti ed esponenti della filosofia contemporanea, permettendo aggiornamenti e approfondimenti utili in particolare agli insegnanti.

## BOLOGNA

La Sezione di Bologna della Società Filosofica Italiana, ricostituitasi nel dicembre del 1990, ha già iniziato a sviluppare nel primo semestre del 1991 un'intensa attività rivolta all'aggiornamento degli insegnanti e all'approfondimento di particolari nodi problematici di interesse generale.

Si ricordano qui brevemente i tre incontri seminari dedicati alla lettura del *Fedro* di Platone e diretti dalla dott.ssa *Ida Zaffagnini* del Dipartimento di Filosofia dell'Università di Bologna; i tre incontri con il prof. *Enzo Melandri*, dedicati alla discussione del suo volume *Contro il simbolico* e tenuti presso il medesimo Dipartimento di Filosofia, così come la presentazione dell'opera di *F. Nietzsche*, *Plato amicus sed* (15 maggio), discussa con il curatore prof. *Piero di Giovanni*, dal prof. *Lino Rossi* e dal dott. *Stefano Benassi* dell'Università di Bologna e dal dott. *Giampiero Moretti* dell'Università di Roma.

La Sezione di Bologna, attualmente conta 82 iscritti ed è diretta da un Comitato composto dal prof. *Lino Rossi* (presidente), dal dott. *Stefano Benassi* e dal prof. *Vincenzo Pellegrino* (vicepresidenti), dal prof. *Raffaele Palmieri* (segretario), dalla dott.ssa *Claudia Castaldini* (tesoriere), dai proff. *Carla De Pascale*, *Paolo Pullega*, *Walter Tega* (rappresentanti l'Università), dai proff. *Eugenia Marcantoni*, *Rossana Bignardi*, *Vincenzo Cioni* (rappresentanti le Scuole

le medie superiori), dai proff. *Vittorio Telmon*, *Salvatore Limongi* ed *Enrica Sentimenti*, cooptati a sostegno dell'attività del Comitato.

Per quanto concerne le attività future la Sezione intende promuovere i seguenti corsi di aggiornamento: «La prima Rivoluzione scientifica», presso il Liceo Scientifico «Leonardo da Vinci» di Casalecchio di Reno (BO), già autorizzato dal Ministero della Pubblica Istruzione, che si terrà nell'autunno del 1991; «Filosofia e Filosofia della scienza tra '800 e '900», coordinato dal prof. *W. Tega* e articolato in due parti (primavera 1992 e autunno 1992), da tenersi presso il Liceo Scientifico «E. Fermi» di Bologna.

Si prevede anche la possibilità di organizzare incontri con gli autori dei manuali di storia della filosofia maggiormente diffusi nelle scuole, con il coordinamento del prof. *V. Telmon*, e di coinvolgere insegnanti e studenti su problemi di attualità, promuovendo inchieste, come quella sulle paure e le angosce del nostro tempo, organizzata e diretta dal prof. *V. Pellegrino* e ormai quasi giunta a completamento, che prevede anche l'uso dei mezzi informatici per l'elaborazione dei dati.

Si auspica infine un più stretto collegamento tra scuola e università. Fin dal primo anno accademico gli insegnanti sono stati invitati a partecipare alle attività della cattedra di Storia della Filosofia, in particolare agli incontri con i docenti a contratto che terranno seminari su temi specifici, e sarà parimenti proficua la collaborazione con la Società di Studi kantiani e con le altre associazioni filosofiche, mentre continueranno gli incontri con i docenti del Dipartimento di Filosofia: la dott.ssa *Carla De Pascale* ha già dichiarato la pro-

pria disponibilità a tenere un seminario sul tema: «Il concetto di libertà alle origini del liberalismo».

*Stefano Benassi*

## GENOVA (Ligure)

Anche nel corso del 1991 l'attività dell'Associazione Filosofica Ligure e Sezione Ligure della Società Filosofica Italiana è stata ricca di qualificate iniziative.

Presso il dipartimento di Filosofia dell'Università di Genova si sono svolte due conferenze: del Prof. *G. F. Siri* sul tema: *La filosofia della psicologia* e del Prof. *A. M. Battezzatore* su *L'oracolarità eraclea*.

Presso il Centro Culturale «Il Tempio», con il quale l'Associazione collabora ormai da parecchi anni, vi è stata una serie di incontri, ai quali ha partecipato anche un pubblico di studenti della Scuola Secondaria: *La filosofia di Hegel: il vero è l'intero* (*G. Benelli*); *Il mito dell'uomo nuovo e la crisi del Marxismo* (*M. Marsonet*); *Hume e lo scetticismo* (*F. Baroncelli*); *Agostino nel pensiero occidentale* (*A. Campodonico*).

Tutti i suddetti relatori, fanno parte del Dipartimento di Filosofia dell'Università.

Il corso di introduzione alla Filosofia, già impostato nell'anno precedente, rivolto ad un pubblico di cultori, si è svolto su *La verità, il Bello e il Buono nel contesto del pensiero occidentale* (*M.T. Scarsi*) e su *Il problema della libertà nel nostro tempo* (*P. Ruminelli*) presso la Biblioteca Franzoniana.

Dal 2 ottobre al 27 novembre ha avuto luogo un corso di aggiornamento per Docenti della Scuola Secondaria, diretto dal Presidente dell'Associazione,

prof. L. Orbetello, che si è preoccupato di sollecitare l'attenzione dell'IRRSAE - Liguria alle discipline filosofiche. La partecipazione di numerosi docenti delle Scuole Superiori, che hanno dimostrato di ben apprezzare l'iniziativa, ha confermato l'utilità di manifestazioni che tengano conto della domanda di aggiornamento, anche appoggiandosi, come nel caso del corso suddetto, agli Istituti del Ministero della Pubblica Istruzione. Il corso è stato articolato in otto lezioni tenute da Docenti dell'Università, sensibili ai problemi dell'insegnamento e disponibili al dialogo, sul tema *Che cosa insegnano i classici della filosofia e come si presentano ai giovani d'oggi*. Precedute da un'introduzione del Prof. G. Cattanei su: *La pedagogia della filosofia*, le altre lezioni vertevano su autori e fenomeni determinati nella storia del pensiero occidentale: Platone e Plotino (B. Salmona); Aristotele e Teofrasto (A.M. Battezzatore); Bonaventura e Tommaso (L. Mauro); Razionalità scientifica e idea di ragione nella filosofia della natura del Cinque/Seicento (P.A. Rossi); Schleiermacher (G. Moretto); Logica e filosofia nella riflessione contemporanea (D. Palladino); Jaspers (O. Meo). Visto il successo dell'iniziativa, nel corso del prossimo anno si intende svolgere un lavoro analogo.

Sempre per interessamento del Presidente, ai Soci sono stati estesi inviti anche per le manifestazioni del Dipartimento di Filosofia (tra cui il Convegno su *Gli scritti postumi di Sartre*, per il quale era previsto l'esonero dall'insegnamento per i docenti della secondaria) e per altre iniziative di Enti culturali cittadini.

Il Direttivo si augura che l'attività dell'Associazione possa valere per la promozione di una sempre più estesa e

convinta adesione al conoscere filosofico.

Paola Ruminelli

## LUCCA

*Rinnovo del Consiglio Direttivo (dal Verbale)*

Il 21 marzo 1991 si è riunita l'Assemblea dei Soci della Sezione lucchese, come da convocazione scritta inviata a tutti gli aventi diritto, alle ore 17 presso il Liceo Scientifico «A. Vallisneri». Dopo la relazione morale e finanziaria del Presidente uscente Silvestro Marcucci, che viene approvata all'unanimità, si è proceduto al rinnovo del Consiglio Direttivo. Sono risultati eletti, secondo l'ordine delle preferenze avute, Adriano Fabris, Giuseppe Ciri, Luigi Imbasciati, Luca Baccelli e Luciana Bellatalla. Il 28 marzo, alle ore 11, si è riunito il nuovo Consiglio Direttivo per l'assegnazione delle cariche e per programmare l'attività futura. All'unanimità l'incarico di presidenza è affidato ad Adriano Fabris, a quello di segretario è confermato Giuseppe Ciri. Vicepresidente è eletto Luca Baccelli.

Dopo un'ampia discussione sulle diverse proposte, vengono previste le seguenti iniziative da svolgere entro il 1991: in aprile, un incontro con Aldo G. Gargani sul tema: *Filosofia della scrittura*; in maggio, una giornata di studio sul tema *Tendenze dell'etica, oggi*, con la partecipazione di Remo Bodei, Silvestro Marcucci, Salvatore Veca, Franco Volpi e Danilo Zolo; in ottobre, l'avvio del corso di aggiornamento, riservato ai docenti della scuola secondaria della provincia, sul tema *Immagini del moderno* (un ulteriore corso di aggiornamento, su *Momenti del dibattito filoso-*

*fico ed epistemologico del Novecento*, sarà avviato nel febbraio 1992).

Luciana Bellatalla

## MILANO (Sezione Lombarda)

*Relazione sull'attività svolta nel triennio 1989-1991*

In questi tre anni l'attività della Sezione Lombarda si è prevalentemente articolata secondo una formula che era già stata sperimentata in passato con buoni risultati - il coordinamento delle iniziative intorno a precisi nuclei tematici - nella speranza di poter così continuare ad offrire ai soci, agli insegnanti di discipline filosofiche e agli studenti una proposta culturale particolarmente incisiva e fruttuosa, valendosi naturalmente del contributo di studiosi assai qualificati e degni delle tradizioni della Sezione. Si che dopo l'incontro inaugurale del 1989, che ha visto l'intervento di Domenico Bosco su *L'amour propre: un tema secentesco fra morale e politica* (argomento di notevole interesse storico che si saldava al contenuto di alcune iniziative degli anni precedenti), sono stati organizzati cicli di conferenze intorno al tema della corporeità (nella primavera del 1989; da ricordare il contributo di Umberto Galimberti su *il corpo e le sue rappresentazioni* e quello di Sergio Moravia su *Mente-corpo-persona*), intorno agli aspetti del pensiero di Heidegger maggiormente collegati al nodo teoretico dei rapporti fra esistenzialismo, ontologia e fenomenologia (lungo tutto l'anno scolastico e accademico 1989-90, anche in corrispondenza del centenario della nascita del filosofo tedesco; ricordiamo i contributi di Pietro Prini su *Esistenzialismo, nichilismo e filosofia dell'ambiguità*, di Mario Ruggenini su *Fenomeno-*

*logia e ontologia del pensiero di Heidegger*, di Vincenzo Vitiello su *Heidegger e la filosofia kantiana*, di Aldo Masullo su *Il problema del senso in Heidegger*, di Carlo Sini su *Fenomenologia e destino del sapere*) ed infine, nella primavera del 1991, intorno al tema affascinante del rapporto tra speculazione filosofica ed espressione artistica a livello musicale (Giovanni Piana su *Fenomenologia e filosofia della musica* e Pier Angelo Sequeri su *L'idea della morte nelle sinfonie di Mahler*). Degna di rilievo anche l'iniziativa di Enrico Rambaldi, socio della Sezione e membro del Direttivo, che nel maggio del 1989 in un incontro apposito ha voluto far conoscere a tutti i soci la relazione da lui presentata al XXX Congresso Nazionale della S.F.I. sul tema «I filosofi e l'uguaglianza».

Nel 1991 l'iniziativa di maggior rilievo è stata comunque l'organizzazione del Convegno su *Kant critico della teodicea*, tenutosi il 18-19 aprile presso l'Aula Crociera Alta dell'Università Statale, di concerto con la neo-costituita sezione italiana della *Kant-Gesellschaft*. I relatori sono stati Francesco Moiso (*Teodicea e teleologia*), Paolo Mangano (*Ragion pratica e male radicale*), Marco Maria Olivetti (*Kant o della teodicea senza speranza*), Andrea Poma (*Teodicea autentica e teodicea storica: Kant e Cohen*): la tavola rotonda conclusiva ha visto la partecipazione di Silvestro Marcucci, Pier Angelo Sequeri, Carlo Sini e Vincenzo Vitiello.

Come già negli anni passati, una parte consistente dell'attività della Sezione è stata dedicata, a speciale cura della vicepresidente prof. Luciana Vigonè e della prof. Maria Assunta del Torre, a tematiche concernenti l'insegnamento della filosofia nelle scuole medie superiori

e all'aggiornamento dei docenti di filosofia nella medesima scuola, in collaborazione con l'IRRSAE Lombardia. Da segnalare in tal senso sono soprattutto il ciclo di incontri organizzato nell'autunno del 1989 dal Liceo Scientifico di Corsico e un incontro-dibattito sulle problematiche connesse alla metodologia per l'insegnamento della filosofia nelle scuole medie superiori organizzato dall'editore Mondadori, con la partecipazione, tra gli altri, dei proff. Melchiorre, Quarenghi, Veca e Vigone.

Inoltre ricordiamo la tavola rotonda presieduta dalla prof. Vigone, tenutasi il 27 novembre 1990 sul tema *Insegnare filosofia nella scuola*, nell'Aula Crociera Alta dell'Università Statale con relazioni di Fulvio Papi su *L'identità del professore di filosofia* e di Gianna Sidoni su *Problemi dell'aggiornamento*, e la collaborazione prestata all'organizzazione di una recente tavola rotonda (24 ottobre 1991), tenutasi anch'essa nella medesima sede e volta alla presentazione di una ricerca in corso su *Nuovi linguaggi per la professionalità docente: rapporto tra arti, scienze e filosofia*, con la partecipazione dei proff. Cesare Scurati, Presidente dell'IRRSAE Lombardia, Giambattista Gori, Direttore del Dipartimento di Filosofia dell'Università Statale e membro del direttivo della Sezione.

Va infine citata la collaborazione prestata dalla prof. Vigone all'organizzazione del corso di aggiornamento 1991-92 su *L'insegnamento dell'etica nella scuola secondaria superiore*, promosso da Politeia (Centro per la ricerca e la formazione politica ed etica di Milano) con il contributo dell'Assessorato Regionale all'Istruzione e il patrocinio dell'IRRSAE.

Dario Sacchi

## NAPOLI

Nell'ambito delle attività che la sezione napoletana della SFI organizza annualmente, particolare rilievo si è inteso dare per il 1991 al grosso tema della presenza di Kant nella cultura ottocentesca.

Tra i mesi di marzo e maggio, pertanto, qualificati studiosi del pensiero kantiano hanno tenuto seminari o relazioni sulla figura e l'opera di Kant. Tra gli interventi vanno menzionati in maniera particolare quelli di R. Brandt, *Kant e il giudizio estetico in Schopenhauer*; di G. Lissa, *A. Arendt interprete di Kant*; di N. Pirillo, *Note sulla traduzione della "Metafisica dei Costumi" in Italia*; di R. Cavaliere su *Le critiche del '900 e il Giudizio*. Aperto a tutti gli studiosi, e anche ai professori di liceo classico e scientifico, il ciclo seminariale ha suscitato vivo interesse producendo sempre un dibattito stimolante tra gli studiosi relatori e il numeroso pubblico intervenuto di volta in volta.

La giornata del 22 marzo è stata dedicata allo specifico tema "Naturalismo, scetticismo e religione nella cultura francese tra Cinque e Seicento". Sono intervenuti, recando contributi critici di notevole rilevanza, alcuni studiosi tra cui L. Bianchi e D. Taranto.

Vanno segnalate, infine, le giornate di studio tenutesi a aprile e maggio, che hanno avuto per progetto specifico la discussione e il confronto di opinioni sul "Cratilo" platonico. Sono intervenuti, con relazioni di importanza fondamentale, i proff. Berti, Giannantoni, Adorno, O'Brein, Rossitto, Brancacci, Martano.

G. Gentile

## NOVARA (dal verbale)

Il giorno 21 febbraio alle 17,30 si è riunita l'Assemblea dei soci per la redazione e l'approvazione del Regolamento della Sezione, la definizione del programma di attività e l'assegnazione delle cariche sociali. I prof. Galli ha presentato una proposta di Regolamento fondata sul criterio del riferimento allo Statuto generale della Società per quanto concerne lo scopo del sodalizio, i mezzi per la sua attuazione, le condizioni per essere soci, e sul criterio della semplificazione e dell'adattamento alla situazione locale per quanto concerne gli Organi (Assemblea, Presidente, Consiglio Direttivo) e le loro funzioni. Accettando la proposta, l'Assemblea ha approvato il testo del Regolamento. Galli ed Arcoleo hanno presentato poi alla discussione dei presenti una proposta di programma da realizzare prima dell'estate. A conclusione del dibattito che ne è seguito l'Assemblea è pervenuta alle seguenti deliberazioni:

nell'ambito dello studio della *didattica della filosofia* si è programmato un incontro con la prof. Luciana Vigone, Segretaria della Società e Presidente della Commissione di studio della didattica della materia, per una prima considerazione dello stato dei problemi in vista dell'organizzazione di un Corso di Aggiornamento per i docenti della disciplina; nell'ambito dello studio delle problematiche filosofiche oggi maggiormente dibattute si è convenuto di affidare al socio Giannino Piana, docente di etica all'Università di Urbino, il compito di tracciare per i colleghi e per eventuali invitati una panoramica sullo *status attuale dell'etica applicata* con indicazioni bibliografiche per eventuali ap-

profondimenti; nello stesso ambito si colloca l'iniziativa di una conferenza del prof. Perone, dell'Università di Roma, sul tema *Filosofia e teologia nel Novecento*. Alla conferenza saranno invitate tutte le persone interessate (docenti, studenti, cultori della materia). Poiché questa conferenza viene offerta dalla S.E.I. in vista della presentazione di un nuovo libro di testo di filosofia, l'Assemblea ha deciso che l'offerta venga accettata a condizione che la Conferenza stessa sia promossa dall'Associazione come attività inclusa nel proprio programma, senza forme di propaganda pubblicitaria. La presentazione del testo potrà avvenire in margine alla conferenza.

Infine si è deciso di organizzare una Conferenza pubblica - che varrà anche a presentare la Società alla cittadinanza - da affidare a Salvatore Veca, dell'Università di Pavia sul tema *L'etica tra moderno e post-moderno*. Dato il rilevante impegno finanziario e organizzativo comportato dall'iniziativa si è pensato di chiederne il patrocinio al Comune di Novara.

In base al Regolamento approvato si è proceduto infine alla nomina del Presidente e del Consiglio Direttivo, sono risultati eletti: Presidente il prof. Santo Arcoleo, Segretario il prof. Galli, Tesoriere la prof. Gentile. Fanno inoltre parte del Consiglio i proff. Aschirvani Orazia e Allegra Paolo.

Il Segretario  
E. Galli

Il Presidente  
S. Arcoleo