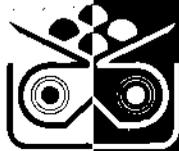


spedizione abb. postale - 50% Roma
gennaio-aprile 1994

BOLLETTINO DELLA
SOCIETÀ FILOSOFICA
ITALIANA



BOLLETTINO DELLA SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA 151



151 NUOVA SERIE - S.F.I. ROMA

S.F.I.

c/o E. Spinelli
Via C. di Bertinoro, 13
00162 ROMA

BOLLETTINO DELLA SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA



INDICE

L. PERISSINOTTO - Heidegger e Wittgenstein. Quarant'anni di studi	p.	3
S. CICALTELLI - Il manuale di filosofia: analisi comparata di ventiquattro testi per i Licei	»	21
DIDATTICA DELLA FILOSOFIA		
Editoriale	»	41
R. ANSANI, L. BOLOGNINI, A. CARDI, L. MARCHETTI, M. VILLANI - Un esperimento di attuazione del progetto Brocca per l'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria superiore	»	45
R. ANSANI, L. BOLOGNINI, A. CARDI, L. MARCHETTI, M. VILLANI - Esperienze a confronto. Filosofia: osservazioni e valutazioni sul primo anno di sperimentazione dei nuovi programmi Brocca nelle classi terze del liceo-ginnasio «L. Ariosto» di Ferrara	»	49
F. PARIS - Insegnare filosofia	»	63
Informazioni	»	71
Le Sezioni	»	75
Recensioni	»	81

S.F.I.

Società Filosofica Italiana

Sede Sociale: Dipartimento di Studi Filosofici ed Epistemologici
Università degli Studi di Roma «La Sapienza»
00161 ROMA - c/o «Villa Mirafiori», Via Nomentana 118
Tel.: 06/86320523 - Fax: 06/49917237

CONSIGLIO DIRETTIVO

GIANNANTONI prof. Gabriele, pres.	QUARENGHI prof. Cesare
DI GIOVANNI prof. Piero, vicepres.	RIGOBELLO prof. Armando
VIGONE prof. Luciana, vicepres.	SALVUCCI prof. Pasquale
BERTI prof. Enrico	SGHERRI COSTANTINI prof. Anna
CASERTANO prof. Giovanni	SINI prof. Carlo
COTRONEO prof. Girolamo	VECA prof. Salvatore
PIERETTI prof. Antonio	VERRI prof. Antonio

Segretario-Tesoriere: SPINELLI prof. Emidio

Bollettino della Società Filosofica Italiana

Amministrazione e Redazione: 00162 ROMA

c/o prof. Emidio Spinelli

Via Contessa di Bertinoro, 13

C.C.P. 43445006

Direttore	GIANNANTONI GABRIELE
Redazione	GUETTI CARLA
	SPINELLI EMIDIO
	VENTURA ANDREA

Studi, note, informazioni vanno indirizzati alla Redazione
c/o Emidio Spinelli, V. Contessa di Bertinoro, 13 - 00162 Roma

Direttore Responsabile Enrico Berti

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 395 dell'8 settembre 1984

EUROMA - Via D. De Dominicis, 15 - ROMA - Tel. 43.58.78.79

HEIDEGGER E WITTGENSTEIN QUARANT'ANNI DI STUDI*

LUIGI PERISSINOTTO
*Ricercatore Dipartimento di Filosofia e
Teoria delle Scienze - Università di Venezia*

Nati entrambi nel 1889, Heidegger e Wittgenstein hanno segnato e orientato profondamente le vicende filosofiche del nostro secolo, tanto da essere spesso indicati come i fondatori dei due stili filosofici — quello ermeneutico (nel senso più lato del termine) nel caso di Heidegger e quello analitico (sempre nel senso più lato del termine) nel caso di Wittgenstein — che hanno caratterizzato molta parte del pensiero filosofico novecentesco, sia direttamente sia attraverso influssi più indiretti e mediati.

L'esperienza filosofica di Heidegger e quella di Wittgenstein si sono svolte, comunque, in una sorta di reciproca indifferenza, anche se le radici del loro pensiero affondavano in un terreno almeno in parte comune, ossia in quella reazione antipsicologista che aveva condotto pensatori come Frege e Husserl a ripensare in maniera radicale, negli anni tra '800 e '900, le questioni della logica, del significato e della verità. La reciproca indifferenza è poi diventata ostilità e rifiuto nei seguaci: per gli uni, Heidegger è divenuto il simbolo della insensatezza metafisica o almeno della fumosità filosofica e della mancanza di ogni serio e rigoroso argomentare; per gli altri, Wittgenstein ha continuato ad essere un neopositivista portatore di una metafisica tanto più ingenua quanto più inconsapevole e inconfessata.

Vi sono certamente molte ragioni che potrebbero spiegare questa situazione, non ultime le vicende personali dei due filosofi e le modalità con cui il loro pensiero è circolato e si è diffuso. Ciò vale, in particolare, per il pensiero di Wittgenstein, il quale fu a lungo conosciuto o attraverso le mediazioni degli esponenti del *Circolo di Vienna* e di Russell o attraverso i resoconti di coloro che a Cambridge avevano potuto seguirne, a partire dagli inizi degli anni '30, le lezioni. Era difficile, in quegli anni, riconoscere la complessi-

* I numeri in corsivo rinviano al corrispondente numero della bibliografia. Tra parentesi quadre indico la pagina o le pagine delle eventuali traduzioni italiane. La bibliografia non ha alcuna pretesa di completezza, anche se ho cercato di non tralasciare alcun titolo che fosse in qualche modo pertinente al tema «Heidegger e Wittgenstein».

tà e l'ambivalenza dei rapporti che legavano le proposizioni del *Tractatus logico-philosophicus* alle tesi dei neopositivisti, così come era impossibile conoscere — al di fuori di gruppi ristretti — ciò che Wittgenstein andava meditando attraverso quel processo di continua scrittura e riscrittura che ha caratterizzato fin dall'inizio il suo stile di pensiero. Non è dunque inverosimile che Heidegger abbia potuto considerare Wittgenstein — almeno secondo quanto riferisce McGuinness (58, p. 33) — un «crasso positivista», così come non stupisce che l'unico accenno a Wittgenstein che si trovi documentato nei testi heideggeriani sia assai tardo e, per alcuni aspetti, ambivalente. Esso compare nel protocollo del seminario su Eraclito, organizzato con Fink nel semestre invernale 1966/67. Qui Heidegger, in una breve discussione della nozione di circolo ermeneutico, si richiama a una similitudine usata da Wittgenstein e riferita da Malcolm (cfr. 43) secondo cui il filosofo — ma Wittgenstein, in realtà, avrebbe detto «colui che è filosoficamente confuso» — sarebbe simile ad un uomo che vuole uscire da una stanza; prova a farlo, senza riuscirci, attraverso la finestra e il camino, mentre «se solo volesse voltarsi, vedrebbe che la porta era rimasta sempre aperta» (43, p. 33 [p. 52]). Non è, comunque, del tutto chiaro se Heidegger intenda utilizzare l'immagine wittgensteiniana per illustrare il circolo ermeneutico o per indicare un modo ancora fuorviante di accostarvisi. Un accenno — questa volta implicito — a Wittgenstein si potrebbe considerare anche l'osservazione che compare nel medesimo contesto secondo cui «la filosofia è obbligata a mostrare proprio attraverso il dire» (p. 34 [p. 53]).

Wittgenstein si era accorto di Heidegger molto prima. In una conversazione del 30.12.1929 egli avrebbe affermato di poter immaginare «molto bene quel che Heidegger intende con "essere" e "angoscia"» e avrebbe poi collegato questa tematica heideggeriana alla propria visione dell'etica: un «avventarsi contro il limite del linguaggio» (82, pp. 68-69 [pp. 55-56]). Qui Wittgenstein si sta riferendo assai probabilmente — più che a *Sein und Zeit* [Essere e tempo] come suggeriscono i curatori — alla prolusione «Was ist Metaphysik?» [«Che cos'è la metafisica?»] tenuta proprio nel 1929 e pubblicata nello stesso anno. Lo dimostrerebbero sia certe affinità tra la prolusione heideggeriana e la conferenza wittgensteiniana sull'etica che risale allo stesso periodo (84), sia un chiaro riferimento ai temi di «Was ist Metaphysik?» che si trova in un dattiloscritto (83) risalente presumibilmente agli anni 1931-33, sia infine il fatto che quel breve testo heideggeriano doveva aver subito attirato l'attenzione del circolo neopositivistico con cui Wittgenstein era allora in contatto, tanto da assurgere, nel saggio di poco successivo di Carnap («Überwindung der Metaphysik durch logische Analyse der Sprache» [«Il superamento della metafisica mediante l'analisi logica del linguaggio»]), a caso paradigmatico dell'insensatezza della metafisica. Non si può comunque nem-

meno escludere che Wittgenstein si stesse semplicemente riferendo ad un resoconto delle posizioni di Heidegger proposto da Waismann.

Sul significato di questo richiamo simpatetico a Heidegger gli interpreti professano pareri diversi. I primi editori (cfr. 84) paiono averlo avvertito come pericoloso e fuorviante, tanto da espungere nella loro edizione proprio il periodo iniziale che conteneva il nome di Heidegger. Murray (62) — che ha riedito il testo senza omissioni — ritiene che, se confrontato con «Was ist Metaphysik?», esso mostri come sia per Heidegger che per Wittgenstein il dire proposizionale incontri e sperimenti il proprio scacco proprio allorché fa dell'essere, del niente o del bene degli oggetti del proprio asserire, anche se poi le vie dei due pensatori si separano: mentre Heidegger esplora la possibilità di un dire non-proposizionale, Wittgenstein si appella a un silenzio a cui è richiesto di custodire ciò che quello scacco mostra e indica. LeRoy Finch (52) tende, al contrario, a distinguere nettamente l'angoscia wittgensteiniana da quella heideggeriana. Quella di Wittgenstein non è l'angoscia di fronte al niente, ma quella che ci coglie di fronte all'inesprimibilità linguistica di tutto ciò che immediatamente ci circonda e ci viene incontro. Andrebbe comunque notato che, nella sua breve ricognizione, LeRoy Finch sembra cogliere solo il lato, per così dire, «esistenzialistico» dell'angoscia e del niente evocati da Heidegger, mentre lascia del tutto sullo sfondo quel tema della coappartenenza di niente ed essere che caratterizza «Was ist Metaphysik?» e che potrebbe forse essere messo proficuamente a confronto con le brevi sezioni del *Tractatus* dedicate al soggetto metafisico e al Mistico.

Comunque stiano le cose e comunque si interpretino le sue scarse allusioni, va in ogni caso notato che, con la sua presa di posizione nei confronti di Heidegger, Wittgenstein segna nettamente la propria distanza dall'atteggiamento dei neopositivisti, i quali, con Carnap, faranno proprio di Heidegger uno dei simboli di una metafisica irrimediabilmente insensata, a cui contrapporranno il proprio impegno volto alla edificazione di una concezione scientifica del mondo. Tutto ciò è sicuramente significativo, ma è ancora troppo poco, anche qualora vi si aggiunga la diffusione *via* Ryle di alcuni temi heideggeriani nell'ambiente filosofico inglese in cui si muoveva Wittgenstein, per avvalorare una congettura come quella di Rentsch (68) secondo cui *Sein und Zeit* avrebbe contribuito, in maniera significativa, allo sviluppo del pensiero di Wittgenstein posteriore al *Tractatus*. Il volume di Rentsch resta comunque interessante, soprattutto allorché mostra, in maniera dettagliata, come sia nelle *Philosophische Untersuchungen* [Ricerche filosofiche] che in *Sein und Zeit* venga posto l'accento sul nesso linguaggio-azione e come in entrambe le opere si attiri l'attenzione sui medesimi aspetti del linguaggio: «l'aspetto olistico, la connessione tra riferimento e uso, il carattere strumentale» (p. 228).

È difficile proporre una periodizzazione plausibile degli studi dedicati al rapporto Heidegger-Wittgenstein. Ci sembra, comunque, di poter indicare almeno tre momenti fondamentali.

1. Dopo i primi lavori degli anni '50 e dei primi anni '60 (tra cui va ricordato il saggio veramente pionieristico di Chiodi (11)), un primo punto di svolta è determinato dalla comparsa di una serie di saggi di Apel che costituiranno per molto tempo il contributo più rilevante al nostro tema e serviranno a fissare molte delle questioni con cui si confronteranno gli interventi degli anni successivi. Si tratta, in particolare, dei tre saggi (1, 2, 3) che Apel riunirà nella sezione II del primo volume di *Transformation der Philosophie* [*Trasformazione della filosofia*], significativamente intitolata *Hermeneutik und Sinnkritik* [*Ermeneutica e critica del senso*]. Il confronto che qui viene proposto e giustificato non ha una mera valenza storico-critica, dato che il proposito di Apel è quello di impostare e perseguire — *con e attraverso*, ma anche *oltre e contro* Heidegger e Wittgenstein — un programma teorico la cui posta in gioco è, alla fin fine, una fondazione complessiva della razionalità. La conclusione del saggio è, da questo punto di vista, altamente illuminante. In essa si indica una mancanza e si delinea e precisa un compito: «A mio avviso, noi non possediamo ancora alcuna filosofia, la quale abbia mediato, in maniera soddisfacente, le idee profonde dell'ottocento e del novecento circa l'appartenenza della coscienza umana all'essere, a partire dalla filosofia della società di un K. Marx fino a Wittgenstein e ad Heidegger, con la pretesa eccentrica alla validità universale da parte del *logos* intersoggettivo della riflessione» (p. 275 [p. 46]). Ancora recentemente (5), riflettendo sul significato dei saggi degli anni '60, Apel ha ribadito l'importanza epocale dei due pensatori, ma ha anche dato più forza alle critiche allora abbozzate: vi sarebbe sia in Heidegger che in Wittgenstein un «deficit di riflessione», ossia una «dimenticanza del *logos*», il cui esito sarebbe rappresentato dal «relativismo sincronico» di Wittgenstein e dal «relativismo diacronico» e dallo «storicismo totale» di Heidegger, i quali sfocerebbero in quella «autoliquidazione della ragione filosofica» che si può constatare, ad esempio, in Lyotard, in Derrida o in Rorty e a cui Apel contrappone il suo programma di «fondazione pragmatico-trascendentale della ragione filosofica».

Secondo Apel, l'importanza epocale di Heidegger e di Wittgenstein consiste, principalmente, nell'aver contribuito a determinare quella che oggi viene comunemente chiamata «svolta linguistica» della filosofia. Un aspetto essenziale di siffatta svolta è il superamento del paradigma «mentalistico» che ha caratterizzato la modernità da Cartesio a Husserl e la conseguente dissoluzione del solipsismo metodico della gnoseologia moderna. È secondo questa prospettiva che Apel, da una parte, coniuga l'argomento wittgensteiniano contro la possibilità di un linguaggio (essenzialmente) privato con le ana-

lisi heideggeriane del *Dasein* come *Mitsein* e, dall'altra, cerca di mostrare come il passaggio heideggeriano dalla fenomenologia husserliana orientata in senso eidetico-visivo ad una ermeneutica dell'*In-der-Welt-sein* già da sempre linguisticamente interpretato abbia il suo correlato nella caratterizzazione wittgensteiniana dei giochi linguistici «come unità di uso linguistico, prassi del comportamento e apertura della situazione, cioè — in breve — come “forme di vita”» (1, p. 262 [p. 35]). Ma la convergenza tra Heidegger e Wittgenstein va anche più nel profondo: alla *Destruktion* heideggeriana della ontologia della semplice-presenza è fatta corrispondere la critica di Wittgenstein — orientata in senso pragmatico — alla assolutizzazione tradizionale della funzione denominativa del linguaggio, ossia a quella che si potrebbe chiamare semantica della semplice-presenza (cfr. 68).

Rispetto a questi punti di convergenza, nei saggi degli anni '60 Apel sembra privilegiare le formulazioni e gli esiti heideggeriani. Da un lato, infatti, il *Tractatus* non sembra sfuggire — come Wittgenstein stesso avrebbe infine riconosciuto — alla *Destruktion* heideggeriana, dato che in esso non viene mai messo in questione che gli enti si diano preliminarmente «in conformità all'ontologia della semplice-presenza» (1, p. 251 [p. 26]), dall'altro, nella seconda fase del suo pensiero, il filosofo austriaco finisce con il coniugare una forma di analisi del linguaggio storica e priva di qualsiasi fine speculativo («come quello ad esempio... d'una eliminazione di tutti gli ostacoli della comunicazione interumana») con una «interpretazione strumentalistica della natura del linguaggio», la quale privilegia indebitamente nell'uso linguistico solo l'aspetto strumentale-operativo (p. 269 [pp. 41-42]). Nel saggio-bilancio del 1989 Apel sembra, invece, valorizzare maggiormente le posizioni wittgensteiniane. Se infatti — come si è visto — egli ribadisce e radicalizza le critiche ai due pensatori accomunati nella «dimenticanza del *logos*», appare anche convinto che alcuni aspetti del filosofare wittgensteiniano — in particolare l'argomento del linguaggio privato e la critica di *Über Gewißheit* [*Della certezza*] alla nozione di dubbio universale e radicale — possano essere sviluppate in senso pragmatico-trascendentale, anche se poi Apel riconosce che Wittgenstein non ha seguito questa via, avendo ritenuto che fosse sufficiente appellarsi, come a un dato ultimo, alle regole e agli ordinamenti di fatto vigenti, dimenticando e occultando così quella differenza tra questione di fatto e questione di diritto la quale risulta, nella prospettiva apeliiana, fondamentale.

Alla lettura di Apel si sono riferiti negli anni successivi, in maniera più o meno critica, diversi interventi, ma la discussione più organica appare ancora quella di Hottois (47), il quale avanza ed elabora parecchi rilievi; due in special modo, uno più particolare e l'altro più di fondo. L'accostamento della rivendicazione wittgensteiniana del carattere non-privato, pubblico e condiviso del linguaggio alle tematiche di *Sein und Zeit* è — secondo Hottois

— perlomeno fuorviante, dato che «l'intersoggettività dialogica pratica non è l'ultima parola di *Sein und Zeit*... Infatti è contro di essa, contro il *Man* che il *Dasein* deve conquistare il suo esser-sé autentico...» (pp. 117-118). Qui Hottois tocca due punti nevralgici. Da un lato, infatti, mette in luce — seppure implicitamente — come in *Sein und Zeit* vi sia una elaborazione ancora insufficiente o parziale della questione del linguaggio e, insieme e conseguentemente, della tematica del *Mitsein*. (Sulla stessa linea Mandel (54) parlerà di un tendenziale «solipsismo» di *Sein und Zeit* e Zimmerman (85) si era qualche tempo prima chiesto se il punto di vista di quell'opera non fosse una sorta di «solipsismo esistenziale» in cui l'«autointerpretazione» del *Dasein* risultava solo in apparenza mediata da un significato linguistico condiviso). Dall'altro, mostra come sia illegittimo separare l'analitica esistenziale dallo sfondo che la motiva: la necessità di riproporre la questione del senso dell'essere.

Il secondo rilievo — si diceva — è più di fondo: Apel, a parere di Hottois, prende in considerazione solo il lato negativo del filosofare sia di Wittgenstein che di Heidegger, senza mai considerarne il versante positivo, ossia «ciò che Heidegger e Wittgenstein cercano di sostituire al discorso filosofico di struttura classica» (p. 138). È questo un rilievo che si può accogliere e rafforzare notando, ad esempio, come l'attribuzione apeliana al secondo Wittgenstein di una teoria (implicita) generale del linguaggio avvenga senza che sia veramente discussa l'opzione anti-teorica che guida e orienta il suo filosofare o come restino sostanzialmente non indagate nelle pagine di Apel le insistenti meditazioni heideggeriane sulla filosofia e sul compito del pensiero.

Di tipo diverso è la critica rivolta recentemente da Philippe (66) ad alcune delle ipotesi interpretative apeliane. La tesi di Philippe è che la riproposizione heideggeriana della questione dell'essere sia dominata da quella immagine agostiniana del linguaggio a cui Wittgenstein si contrapporrà con forza ed insistenza dopo la fase del *Tractatus*. In particolare, Heidegger — nonostante il riconoscimento, mediato dagli studi aristotelici di Brentano, che «l'essere si dice in molti modi» — continuerebbe (a) a pensare che i vari significati del verbo «essere» siano radicati in un senso fondamentale e (b) a interpretare il verbo «essere» come un nome, ossia come una espressione referenziale. Philippe ritiene che in queste assunzioni heideggeriane si faccia sentire in modo prepotente l'influsso delle *Logische Untersuchungen* [*Ricerca logica*] di Husserl. Lascia, invece, sullo sfondo quella che a questo punto sembra essere la questione (filosoficamente) decisiva, ossia se questa critica di impronta wittgensteiniana equivalga ad una liquidazione della heideggeriana *Seinsfrage* o se imponga un suo ripensamento e una sua rimodulazione. Per dirla nel modo più diretto: se la critica wittgensteiniana dissolva la *Seinsfrage* o ne liberi le potenzialità, come ha mostrato recentemente Ruggenini in

un lavoro (75) particolarmente interessante anche per il nostro tema, dato che in esso vengono riprese e valorizzate alcune indicazioni e temi wittgensteiniani — il richiamo al legame linguaggio-forme di vita; la critica alle concezioni del linguaggio basate sul privilegio del nome; la messa in questione del primato della teoria — nell'ambito di un confronto criticamente serrato con Heidegger, che mira a una «reinterpretazione della questione dell'essere come esperienza dell'apertura del mondo nel linguaggio» (p. 11), la quale consenta di pensare a quest'ultimo come a quell'«alterità che l'uomo non comprende né progetta, ma da cui riceve la propria misura incalcolabile e su cui fonda... la propria esperienza del mondo» (p. 191).

Questo incontro di temi wittgensteiniani e heideggeriani entro uno sfondo segnato da un deciso impegno di pensiero è caratteristico anche del lavoro di Sini, il quale, alla fine del suo complesso saggio dedicato a *Wittgenstein e l'immagine*, osserva che «per certi versi Wittgenstein, rispetto a Husserl e a Heidegger, è una scorciatoia per arrivare a questa conclusione [ossia alla conclusione che «c'è dunque qualcosa di più fondamentale della logica. Esso è la scrittura»]. Ma Wittgenstein ha parimenti bisogno di Husserl e di Heidegger per poter essere pensato *nella direzione* di questa conclusione (78, p. 262). (La forte accentuazione teoretica sembra essere, in generale, una delle caratteristiche degli interventi italiani sul nostro tema).

2. Nonostante la contiguità che rintraccia tra Wittgenstein e Heidegger e nonostante il riconoscimento di alcune specificità spirituali che distinguono Wittgenstein dalla tradizione filosofica analitica, Apel ha continuato a pensare, del resto insieme a molti altri, che il filosofare wittgensteiniano sia uno dei documenti più classici «di quel filosofare frammentario-analitico nell'ambito di dominio della scienza sperimentale, che fu messo in atto, anzitutto, in America da Ch. S. Peirce e successivamente in Inghilterra da B. Russell e da G.E. Moore» e che affonda le sue radici nello spirito «antispeculativo» del nominalismo inglese (1, pp. 226-27 [pp. 4-5]). Questa tesi è, d'altra parte, essenziale all'impostazione apeliana, che si propone di mettere a confronto, attraverso Heidegger e Wittgenstein, quelli che, a suo parere, sono i due orientamenti filosofici (culturali e spirituali) più significativi e rilevanti del pensiero contemporaneo (l'orientamento analitico e quello ermeneutico, appunto).

È proprio con la messa in questione della immagine di un Wittgenstein «analitico» che si apre una nuova fase non solo degli studi wittgensteiniani in generale, ma anche degli studi dedicati al rapporto Heidegger/Wittgenstein. Il riferimento è, ovviamente, a ricerche come quelle di Toulmin e Janik, di B. Smith, Haller, Sebestik e diversi altri che hanno messo in luce lo sfondo continentale e, in particolare, austriaco del pensiero wittgensteiniano. Per quanto riguarda il nostro tema questa nuova ondata di studi ha condotto ad una situazione ambivalente. Da un lato, essa ha determinato un clima de-

cisamente più favorevole al confronto tra Wittgenstein e le esperienze filosofiche continentali come è appunto quella heideggeriana, fornendo a questo incontro una maggiore plausibilità storica. Dall'altro, essa ha però creato ulteriori complicazioni e difficoltà. Mentre infatti la rivendicazione dell'«austriacità» di Wittgenstein ha comportato il suo inserimento in una tradizione filosofica che sembrerebbe avere nel rifiuto dell'esperienza kantiana uno dei suoi aspetti più rilevanti, la ripresa degli studi sul rapporto tra Heidegger e Wittgenstein è avvenuta, per lo più, a partire dal riconoscimento di un comune sfondo (neo-)kantiano dei due pensatori. Quella del rapporto con Kant e il kantismo è, peraltro, una questione che non coinvolge solo le interpretazioni di Wittgenstein. Basti solo considerare quanto aperto e acuto continui ad essere, ad esempio, il dibattito sul kantismo o meno di Frege (sicuramente uno dei grandi punti di riferimento di Wittgenstein) o sugli aspetti e lati kantiani dello stesso neopositivismo. D'altronde, anche la questione del kantismo di Heidegger è ben lungi dall'essere stata chiarita. Ciò che in ogni caso appare certo è che nella formazione di Wittgenstein hanno giocato un ruolo rilevante pensatori come Schopenhauer, Weininger, Hertz e altri, sostenitori di forme (eccentriche) di kantismo.

Che lo sfondo kantiano (o comunque l'adesione ad una impostazione di tipo trascendentale) sia quello più adeguato per stabilire un confronto tra Heidegger e Wittgenstein è la tesi di molti degli autori che compaiono nella nostra bibliografia. È questa la tesi, ad esempio, di Gier (33, 34) o di Mandel (54). Questa impostazione comporta una opzione preliminare: privilegiare il confronto tra lo Heidegger di *Sein und Zeit* (in cui una forma di trascendentalismo di stampo kantiano è sicuramente presente, anche se fonte di tensioni e oggetto di oscillazioni) e il cosiddetto secondo Wittgenstein (si noti che la tesi di un sostanziale kantismo di Wittgenstein era stata inizialmente avanzata con riferimento al solo *Tractatus* da Stenius nel 1960 ed era stata poi ripresa e ribadita da Apel e da altri interpreti, ad esempio Cavell e Hacker). Questa combinazione (Heidegger di *Sein und Zeit*-Wittgenstein delle *Philosophische Untersuchungen*) è, peraltro, quella più comune (anche se non mancano, naturalmente, le eccezioni, come, ad esempio, 16 o 80). La si ritrova, ad esempio, nel recente volume di Mulhall sulla nozione di vedere aspetti (61), in cui l'autore cerca di mostrare, tra le altre cose, come Wittgenstein e Heidegger concordino nel rifiutare quell'idea «mitica» di interpretazione che caratterizzerebbe la tradizione analitica e, in modo particolare, la concezione di Davidson secondo cui «quando un essere umano ci parla noi udiamo meri suoni, e quando egli agisce noi percepiamo meri movimenti — il mondo è privo di ogni significato umano finché noi non usiamo il nostro teorizzare interpretante per organizzare questi dati primitivi in unità di significato umano, ossia parole, azioni, gesti» (p. 125). Anche in Mulhall — andrebbe comun-

que notato — prevale la tendenza a separare le analisi heideggeriane dallo sfondo filosofico che le motiva, sbrigativamente ricondotto alla tendenza a innalzare «strutture metafisiche barocche» (p. 143).

La tesi comune a Gier, a Mandel e, più in generale, alla schiera di autori che vedono nella comune filiazione da Kant e dalla tradizione neokantiana la giustificazione di un confronto Heidegger-Wittgenstein, è che entrambi i pensatori si sarebbero impegnati in una riformulazione e in un ripensamento della tematica trascendentale: «le forme di vita e le regole grammaticali — osserva, ad esempio, Mandel — giocano nella descrizione dell'esperienza di Wittgenstein lo stesso ruolo delle forme dell'intuizione e dei concetti dell'intelletto... Proprio come Kant riportò il necessario e l'apriori alle forme dell'intuizione e ai puri concetti dell'intelletto in quanto regole per la sintesi dell'esperienza, Wittgenstein fonda la necessità nelle regole della pratica linguistica» (54, p. 266). «Le *Lebensformen* [le forme di vita di cui parla Wittgenstein] — scrive analogamente Gier — sono... innanzitutto le condizioni formali, le strutture nel tessuto della vita, che rendono possibile un mondo significativo. Sono gli equivalenti esistenziali delle «*Bedingungen der Möglichkeit der Erfahrung*» [«condizioni di possibilità dell'esperienza»] di Kant; sono le categorie formali che Heidegger chiama «esistenziali»» (34, p. 298). Naturalmente il riconoscimento di una ascendenza kantiana comune a Wittgenstein e allo Heidegger di *Sein und Zeit* non comporta il disconoscimento di differenze anche notevoli con l'originaria impostazione kantiana. In particolare, viene sottolineato come sia in Wittgenstein che in Heidegger la tematica trascendentale venga separata dall'appello kantiano alla *soggettività* trascendentale. È questa la prospettiva che consente, ad esempio, a Gier (a) di rifiutare la tesi secondo cui sia Heidegger che Wittgenstein avrebbero «decentralizzato» la filosofia di Kant (la rinuncia al soggetto trascendentale non equivale *tout court* alla rinuncia al trascendentale) e (b) di accostare Wittgenstein a quella linea di fenomenologia esistenziale, che avrebbe in Heidegger e in Merleau-Ponty i suoi maggiori esponenti, la quale rifiuta sia la «egologia» di Husserl che l'appello husserliano all'*epoché* (33, 34).

Come già si è intravisto, questa lettura kantiana di Heidegger e Wittgenstein richiede diverse precisazioni e scelte interpretative sia nei confronti di Kant e della sua eredità che per quanto riguarda i tratti essenziali del pensiero di Heidegger e di Wittgenstein. Qui vorrei limitarmi a mettere in rilievo come molte di queste letture rischino di iscriversi, più che in una prospettiva kantiana, in una più propriamente neokantiana, almeno nella misura in cui tendono a restringere il confronto ai temi dell'analitica. Ne deriva che il confronto rischia di avvenire mettendo tra parentesi proprio quella tematica della differenza e del limite su cui si sono affaticati sia Wittgenstein che Heidegger (e prima ancora, naturalmente, Kant). Questo deriva, almeno in

parte, dal fatto di leggere l'analitica esistenziale di *Sein und Zeit* senza lo sfondo della *Seinsfrage* che la motiva e dal non riconoscere la decisa persistenza nel secondo Wittgenstein di quei temi del limite e della differenza che avevano segnato il *Tractatus*. Si vuole con ciò dire che l'incontro Heidegger-Wittgenstein via Kant rischia talora di avere come esito la dimenticanza di quel nodo problematico decisivo che emerge allorché, ad esempio, si misurino — come hanno fatto Marconi (55), Harrison (39) e Taylor (80) — le meditazioni heideggeriane sul fondamento e sulla libertà come fondamento del fondamento o quelle che si raccolgono attorno alla nozione di *Lichtung*, con le considerazioni wittgensteiniane sul fondamento come sfondo infondato (né vero né falso) del gioco linguistico.

3. Come terzo punto di svolta nella vicenda degli studi che hanno cercato di accostare Heidegger e Wittgenstein potremo indicare i lavori di Rorty. Per certi aspetti l'atteggiamento di Rorty ricorda quello di Apel, dato che l'interesse che lo muove non è di tipo esclusivamente storico-critico, ma, per così dire, programmatico. Secondo Rorty, Wittgenstein e Heidegger sono, con Dewey, i «filosofi più importanti del nostro secolo». Tutti e tre hanno cercato «in un primo tempo di trovare una nuova maniera di rendere la filosofia "fondativa", una nuova maniera di formulare un contesto ultimo per il pensiero»; ciascuno dei tre si è poi liberato della concezione kantiana della filosofia come «fondativa», consumando «il proprio tempo a metterci in guardia contro quelle tentazioni alle quali essi stessi avevano ceduto» (72, p. 5 [p. 9]). In questo modo essi hanno contribuito ad inaugurare «una cultura post-Filosofica», ossia «una cultura senza Filosofia, senza il tentativo platonico di discriminare le verità meramente contingenti e convenzionali dalle Verità di ordine più elevato» (73, *Introd.*, §5). È chiaro da queste prime battute che Rorty non accetta di fare dello sfondo kantiano il terreno d'incontro tra Wittgenstein e Heidegger. Certamente Wittgenstein è stato un kantiano ai tempi del *Tractatus*. La svolta linguistica in filosofia di cui egli fu con Frege uno dei maggiori protagonisti fu in effetti «un tentativo di trovare un sostituto del "punto di vista trascendentale" di Kant»; un tentativo di assicurare «la purezza e l'autonomia della filosofia, fornendole un contenuto non-empirico di cui trattare» (74, p. 69 [p. 71]). Le *Philosophische Untersuchungen* fuoriescono però da questa tradizione, anche se essa sopravvive qua e là, ad esempio nel tentativo di salvaguardare una distinzione tra empirico e grammaticale (filosofico).

In realtà, è difficile sostenere — come fa Rorty — che questa distinzione sia un semplice residuo senza con ciò distorcere fortemente l'impostazione di Wittgenstein, il quale, come si sa, identificava esplicitamente le ricerche filosofiche con le ricerche concettuali (= grammaticali) e riteneva che ciò che

caratterizza la metafisica fosse proprio la cancellazione della «distinzione tra ricerche fattuali e ricerche concettuali».

Problematico appare anche il corollario che ne consegue secondo cui la questione della distinzione filosofia-scienza finirebbe con il perdere per Wittgenstein, ogni significato e interesse. In realtà, anche coloro che, come Bouveresse, sottolineano la distanza tra Heidegger e Wittgenstein riconoscono, tuttavia, che vi è tra i due «almeno un importante punto comune... la convinzione che i metodi e gli obiettivi della filosofia sono fundamentalmente differenti da quelli delle scienze» (9, p. 75), anche se resta poi da stabilire il senso e la portata di questa differenza. McGuinness, un altro autore che guarda con grande sospetto agli accostamenti Heidegger-Wittgenstein, ritiene, ad esempio, che dietro la comune volontà di distinguere la filosofia dalla scienza vi siano due strategie profondamente diverse: nel *Tractatus* e «durante gli anni Trenta la battaglia di Wittgenstein fu di porre la scienza naturale al suo proprio posto attraverso un'analisi scrupolosa dei suoi metodi. Lungi dal voler sostituire l'ontologia alla scienza naturale egli stava negando che potesse esistere qualsiasi disciplina in grado di fornire una descrizione generale della natura della realtà: voleva umiltà all'interno della scienza, ma non per questo presunzione al di fuori di essa» (58, pp. 32-33). Si tratta però di una caratterizzazione assai problematica, dato che, da una parte, appare arduo accettare di ricondurre la posizione heideggeriana al tentativo o alla pretesa di «fornire una descrizione generale della realtà»; dall'altra, non appare del tutto convincente descrivere il lavoro filosofico di Wittgenstein come «analisi scrupolosa» dei metodi della scienza.

Ritornando a Rorty, occorre almeno ricordare che la sua strategia consiste nel mostrare (a) come si possa criticare il Wittgenstein del *Tractatus* dal punto di vista di *Sein und Zeit*, ossia dalla prospettiva di un'opera che considera il *Dasein* come «in tutto e per tutto linguistico [e]... in tutto e per tutto sociale» (74, p. 71 [p. 73]). (Il filosofo americano non ha dunque dubbi sul fatto che ciò che caratterizza l'opera heideggeriana del 1927 sia una concezione pragmatica e sociale del linguaggio, anche se — come abbiamo già fatto notare — sembrerebbero proprio questi i temi meno elaborati e valorizzati in *Sein und Zeit*). E poi (b) come si possa criticare lo Heidegger della *Kehre* dal punto di vista delle *Philosophische Untersuchungen*. Se infatti, dopo il *Tractatus*, Wittgenstein arriva a guadagnare «una concezione de-trascentalizzata, naturalizzata della filosofia», Heidegger finisce, all'inverso, con il produrre una reificazione (Filosofica, con la maiuscola secondo l'uso rortiano) del linguaggio, che lo porta «a parlare del linguaggio nei termini di una semi-divinità» (p. 73 [p. 74]) e al tentativo «di pronunciare una parola che abbia significato anche senza avere alcun posto all'interno di una pratica sociale» (p. 92 [p. 87]).

Una esplicita affinità con le posizioni rortiane la si può trovare nel recente volume di Edwards (16), secondo il quale sia Heidegger che Wittgenstein si propongono di dissolvere «la minaccia del nichilismo filosofico». L'esito heideggeriano è però un appello ad «una esperienza radicale del linguaggio come *Logos* che parla originariamente» (p. 2), il quale, facendo del linguaggio qualcosa di «numinoso e di sovrano», rischia di pervenire a «una sorta di fascismo linguistico» (pp. 2-3). In Wittgenstein non sopravvive, invece, alcuna ricerca o nostalgia di un altro e diverso centro — quale sarebbe, appunto, il Linguaggio evocato da Heidegger — rispetto ai tradizionali centri di autorità (Dio, l'io): «Wittgenstein... è un pensatore del tutto politeista» (p. 227). Ciò non equivale, secondo Edwards, ad attribuirgli la tesi secondo cui che non vi sarebbe alcuna autorità per ciò che diciamo e facciamo, quanto piuttosto a riconoscere che, per il filosofo austriaco, «ciò che rende possibile che noi parliamo come parliamo, è "la scena del nostro gioco linguistico", né più né meno», ossia «un vasto e indeterminato ambito di fatti generali di natura, differenti per i differenti giochi che ci troviamo a giocare» (p. 228). È evidente come Edwards ritenga la via wittgensteiniana assai più attraente e percorribile di quella heideggeriana, la quale viene comunque ricostruita secondo modi sui quali si potrebbero sollevare non pochi dubbi. Del tutto estraneo alla rilettura di Edwards — come, peraltro, a quella rortiana — resta, ad esempio, un aspetto essenziale del pensiero heideggeriano, ossia l'insistenza sul fatto che il dire — il *legein* — dell'uomo è un rispondere al *Logos*, per cui se è vero che il *Logos* dispone del dire dell'uomo, vale anche l'inverso, ossia che il *Logos* abbisogna del dire dell'uomo. La relazione *Logos-legein* va così intesa nel senso di una complessa coappartenenza e non nel senso di una sottomissione cieca e indiscussa del secondo al primo. La nozione di «passività» di cui Edwards si serve per criticare l'esito del pensiero heideggeriano andrebbe, insomma, a sua volta interrogata e, se si vuole, «decostruita». Un compito, quest'ultimo, che attende, d'altronde, anche gli interpreti di Wittgenstein, spesso troppo frettolosi — come ha mostrato Marconi — nel leggere in alcune «sottolineature naturalistiche» del filosofo austriaco un «tentativo di surrogare naturalisticamente la fondazione» (55, pp. 127-128; cfr. anche le mie osservazioni in 65).

Nonostante la bibliografia ormai considerevole, il problema del rapporto Heidegger-Wittgenstein sembra restare una questione storicamente e, soprattutto, teoreticamente aperta. Occorre, in ogni caso, riconoscere che la filosofia non può rinunciare a predisporre il luogo del loro incontro/confronto. E questo non certo perché essa debba finalmente abbandonarsi al gusto postmoderno della contaminazione o perché le sia richiesto di assecondare il desiderio di pacificazione e di ricomposizione tra mondi spirituali, culturali e filosofici diversi, quanto perché essa è ancora chiamata a pensare le mede-

sime questioni che sia Heidegger che Wittgenstein hanno continuato a pensare. Ciò vale, in special modo, per quelle questioni della *logica*, del *linguaggio*, e della *verità* che, proprio con Heidegger e Wittgenstein, hanno acquistato una tale radicalità filosofica da mettere in gioco la stessa autocomprensione della filosofia.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

1. APEL, K.-O., «Wittgenstein und Heidegger. Die Frage nach dem Sinn von Sein und der Sinnlosigkeitsverdacht gegen alle Metaphisik», in APEL, K.-O., *Transformation der Philosophie*, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1976 (I ed. 1973), vol. I: *Sprachanalytik, Semiotik, Hermeneutik*, pp. 225-275 [pubblicato per la prima volta nel 1967] (tr. it. G. Carchia, «Wittgenstein e Heidegger. Il problema del senso dell'essere e il sospetto d'insensatezza contro ogni metafisica», in APEL, K.-O., *Comunità e comunicazione*, Torino, Ronseberg & Sellier, 1977, pp. 3-46).
2. APEL, K.O., «Heideggers philosophische Radikalisierung der "Hemeneutik" und die Frage nach dem "Sinnkriterium" der Sprache», in *Transformation der Philosophie*, cit., vol. I, pp. 276-344 [pubblicato per la prima volta nel 1968].
3. APEL, K.-O., «Wittgenstein und das Problem des hermeneutischen Verstehens», in *Transformation der Philosophie*, cit., vol. I, pp. 335-377 [pubblicato per la prima volta nel 1966].
4. APEL, K.-O., «Die Entfaltung der "sprachanalytischen" Philosophie und das Problem der "Geisteswissenschaften"», in *Transformation der Philosophie*, cit., vol. II, pp. 28-95 [pubblicato per la prima volta nel 1965] (tr. it. G. Carchia, «Lo sviluppo della "filosofia analitica del linguaggio" e il problema delle "scienze dello spirito"», in *Comunità e comunicazione*, cit., pp. 47-104).
5. APEL, K.-O., «Wittgenstein und Heidegger: Kritische Wiederholung und Ergänzung eines Vergleiches», in AA.VV., «*Der Löwe spricht... und wir können ihn nicht verstehen*» (Ein Symposium an der Universität Frankfurt anlässlich des hundersten Geburtstags von Ludwig Wittgenstein, 1989), Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1991, pp. 27-68.
6. BECKER, O., «Heidegger und Wittgenstein», in *Heidegger: Perspektiven zur Deutung seines Werks*, a cura di O. Pöggeler, Köln, Kiepenheuer und Witsch, 1969.
7. BEHL, L., «Wittgenstein and Heidegger», *Duns Scotus Philosophical Association Convention Report*, (27) 1963, pp. 70-115.
8. BINDEMAN, S. L., *Heidegger and Wittgenstein. The Poetics of Silence*, Washington D.C., University Press of America, 1981.
9. BOUVERESSE, J., *Herméneutique et linguistique*, seguito da *Wittgenstein et la philosophie du langage*, Combas, P'éclat, 1991.
10. CAVELL, S., *The Claim of Reason. Wittgenstein, Skepticism, Morality, and Tragedy*, Oxford, Oxford University Press, 1979.

11. CHIODI, P., «Essere e linguaggio in Heidegger e nel "Tractatus" di Wittgenstein», *Rivista di filosofia*, 2 (1955), pp. 170-191.
12. COOPER, D. E., «Ineffability», *Proceedings of the Aristotelian Society*, 65 (1991), pp. 1-15.
13. CRISTALDI, M., «Nota sulla possibilità di un'ontologia del linguaggio in Wittgenstein e in Heidegger», *Teoresi*, 22 (1967), pp. 47-86.
14. CRISTALDI, M., *Wittgenstein: l'ontologia inibita*, Bologna, Patron, 1970.
15. DUFRENNE, M., «Wittgenstein et Heidegger», in *Jalons*, The Hague, Martinus Nijhoff, 1966, pp. 188-207.
16. EDWARDS, J. C., *The Authority of Language. Heidegger, Wittgenstein, and the Threat of Philosophical Nihilism*, Tampa, University of South Florida Press, 1990.
17. ERICKSON, S. A., «Meaning and Language», *Man and World*, 1 (1968), pp. 563-586.
18. ERICKSON, S. A., *Language and Being. An Analytic Phenomenology*, New Haven, Yale University Press, 1970 (cap. 2: «Heidegger and Wittgenstein»).
19. FAY, T. A., «Early Heidegger and Wittgenstein on World», *Philosophical Studies* (Irlanda), 21 (1973), pp. 161-171.
20. FAY, T. A., «Heidegger and Wittgenstein on the Question of Ordinary Language», *Philosophy Today*, 23 (1979), pp. 154-159.
21. FAY, T. A., «Two Approaches to the Philosophy of Ordinary Language: Heidegger and Wittgenstein», *Rivista critica di storia della filosofia*, 35 (1980), pp. 79-86.
22. FAY, T. A., «Heidegger and Wittgenstein. The Inaccessible Unavoidable», *Philosophy Today*, 31 (1987), pp. 253-261.
23. FAY, T. A., «Heidegger and Wittgenstein. Towards a Dialogue between the Analytic and the Phenomenological Traditions», *Dialogos*, 24 (1989), pp. 21-33.
24. FAY, T. A., «Early Heidegger and Wittgenstein. The Necessity of a Comprehension of Being», *The Journal of the British Society for Phenomenology*, 20 (1989), pp. 248-256.
25. FAY, T. A., «Later Heidegger and Wittgenstein on "The Overcoming of Metaphysics"», *Filosofia oggi*, 53 (1991), pp. 53-57.
26. FAY, T. A., «The Ontological Difference in Early Heidegger and Wittgenstein», *Kant-Studien*, 82 (1991), pp. 319-328.
27. FAY, T. A., «The Hermeneutical Phenomenology of Language in the Later Heidegger and Wittgenstein», *Dialogos*, 27 (1992), pp. 19-35.
28. FLOISTAD, G., «The Concept of World in Wittgenstein and Heidegger», in *Wittgenstein. Ästhetik und transzendente Philosophie* (Akten eines Symposiums in Bergen, 1980), a cura di Johannessen, K. S. e Nordenstam, T., Wien, Hölder-Pichler-Tempsky, 1981, pp. 86-95.
29. FRANCK, G., «Dal silenzio della parola alla parola del silenzio (Wittgenstein, Heidegger e la fine della filosofia)», *Nuova corrente*, 76/77 (1978), pp. 390-411.
30. FRANZEN, W., *Martin Heidegger*, Stuttgart, J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1976, §6.9: «Heidegger und Wittgenstein».
31. FRANZEN, W., «Zusätzliches zum Thema "Wittgenstein und Heidegger"», in Weingartner, P. e Czermak, J. (ed.), *Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie (Akten des 7. Internationalen Wittgenstein Symposium, 1982)*, Wien, Hölder-Pichler-Tempsky, 1983, pp. 546-549.
32. GADAMER, H. G., «Die phänomenologische Bewegung», *Philosophische Rundschau*, 1 (1963), pp. 1-45.
33. GIER, N. F., *Wittgenstein and Phenomenology. A Comparative Study of the Later Wittgenstein, Husserl, Heidegger, and Merleau-Ponty*, Albany, State University of New York Press, 1981.
34. GIER, N. F., «Wittgenstein and Heidegger. A Phenomenology of Forms of Life», *Tijdschrift voor Filosofie*, 43 (1981), pp. 269-305.
35. GOFF, R. A., «Wittgenstein's Tools and Heidegger's Implements», *Man and World*, 1 (1968), pp. 447-462.
36. GUIGNON, C., «Philosophy after Wittgenstein and Heidegger», *Philosophy and Phenomenological Research*, 4 (1990), pp. 649-672.
37. HARRIES, K., «Wittgenstein and Heidegger: the Relationship of the Philosopher to Language», *The Journal of Value Inquiry*, 2 (1968), pp. 281-291.
38. HARRIES, K., recensione di 76, *The Philosophical Review*, 85 (1976), pp. 422-426.
39. HARRISSON, B., «Heidegger and the Analytic Tradition on Truth», *Topoi*, 10 (1991), pp. 121-136.
40. HATAB, L. J./BRENNER, W., «Heidegger and Wittgenstein on Language and Mystery», *International Studies in Philosophy*, 15 (1983), pp. 25-44.
41. HAUGELAND, J., «Heidegger on Being a Person», *Nous* 16 (1982), pp. 16-26.
42. HEIDEGGER, M., *Die Frage nach dem Ding. Zu Kants Lehre von den transzendenten Grundsätzen*, in *Gesamtausgabe*, vol. 41, a cura di P. Jaeger, Frankfurt a.M., Klostermann, 1984 (tr. it. V. Vitiello, *La questione della cosa. La dottrina kantiana dei principi trascendentali*, Napoli, Guida, 1989).
43. HEIDEGGER, M./FINK, E., *Heraklit*, in HEIDEGGER, M., *Gesamtausgabe*, vol. 15, pp. 5-266 (tr. it. M. Nobile, *Dialogo intorno a Eraclito*, a cura di M. Ruggenini, Milano, Coliseum, 1992). Per il riferimento a Wittgenstein cfr. MALCOLM, N., *Ludwig Wittgenstein. A Memoir*, Oxford-New York, Oxford University Press, 1984² (1 ed. 1958), p. 44 (tr. it. B. Oddera, *Ludwig Wittgenstein*, Milano, Bompiani, 1988² (1 ed. 1960), p. 65).
44. HONOLD, R., «The Ending of Nihilism?» (recensione di 16), *Research in Phenomenology*, 21 (1991), pp. 197-203.
45. HORGBY, I., «The Double Awareness in Heidegger and Wittgenstein», *Inquiry*, 2 (1959), pp. 235-264.
46. HOTTOIS, G., «Heidegger et Wittgenstein. Deux formes de la hantise contemporaine du langage», *Independent Journal of Philosophy*, 4 (1980), pp. 125-130.
47. HOTTOIS, G., «Rapprocher Heidegger et Wittgenstein?», in HOTTOIS, G., *Du sens commun à la société de communication. Etudes de philosophie du langage (Moore, Wittgenstein, Wisdom, Heidegger, Perelman, Apel)*, Paris, Vrin, 1989, pp. 105-138 [pubblicato per la prima volta nel 1976].
48. HRACHOVEC, H., *Vorbei: Heidegger, Frege, Wittgenstein. 4 Versuche*, Frankfurt a.M., Roter Stern, 1981.

49. KAMPITS, P., «Heidegger und Wittgenstein Metaphysikkritik-Technikkritik-Ethik», in *Heidegger: Technik-Ethik-Politik*, a cura di Margreiter, R., e Leidl-mair, K., Würzburg, Königshausen und Neumann, 1991, pp. 99-113.
50. KAMPITS, P., «Wittgenstein e l'etica», *L'uomo, un segno* (numero dedicato a Wittgenstein contemporaneo, a cura di A. G. Gargani), 1-2 (1993), pp. 79-97].
51. KERR, F., «Language as Hermeneutic in the Later Wittgenstein», *Tijdschrift voor Filosofie*, (27) 1965, pp. 491-520.
52. LEROY FINCH, H., *Wittgenstein: the Later Philosophy. An Exposition of the «Philosophical Investigations»*, Atlantic Highlands (N.J.), Humanities press, 1977, appendice 4: «Wittgenstein and Heidegger», pp. 262-264.
53. LÜBBE, H., «Wittgenstein: ein Existentialist?», *Philosophisches Jahrbuch*, 69 (1962), pp. 311-324.
54. MANDEL, R., «Heidegger and Wittgenstein: A Second Kantian Revolution», in MURRAY, M. (ed.), *Heidegger and Modern Philosophy. Critical Essays*, New Haven-London, Yale University Press, 1978, pp. 259-270.
55. MARCONI, D., «Wittgenstein: contesto e fondamento», *Filosofia*, 23 (1972), pp. 255-274 (ristampato con modifiche in MARCONI, D., *L'eredità di Wittgenstein*, Roma-Bari, Laterza, 1987, pp. 97-119).
56. MAYR, F. K., «Ludwig Wittgenstein und das Problem einer philosophische Anthropologie», *Tijdschrift voor Filosofie*, 32 (1970), pp. 214-289.
57. McCORMICK, P., SCHAPER, E., HEATON, J. M., «Symposium on Saying and Showing in Heidegger and Wittgenstein», *The Journal of the British Society for Phenomenology*, 3 (1972), pp. 27-35, 36-41, 42-45.
58. McGUINNESS, B., «Il leone parla... e noi non lo capiamo: Wittgenstein cento anni dopo», *L'uomo, un segno* (numero dedicato a Wittgenstein contemporaneo, a cura di A. G. Gargani), 1-2 (1993), pp. 31-40 (una versione tedesca di J. Schulte è apparsa in «*Der Löwe spricht... und wir können ihn nicht verstehen*», cit., pp. 7-19).
59. MOOD, J. J., «Poetic Language and Primal Thinking; A Study of Barfield, Wittgenstein, and Heidegger», *Encounter*, 26 (1965), pp. 417-433.
60. MORRISON, J. C., «Heidegger's Criticism of Wittgenstein's Conception of Truth», *Man and World*, 2 (1969), pp. 551-573.
61. MULHALL, S., *On Being in the World. Wittgenstein and Heidegger on Seeing Aspects*, London/New York, Routledge, 1990.
62. MURRAY, M., «Editor's Commentary a WITTGENSTEIN, L., «On Heidegger on Being and Dread», in MURRAY, M. (ed.), *Heidegger and Modern Philosophy. Critical Essays*, New Haven-London, Yale University Press, 1978, pp. 80-83 (pubblicato originariamente in *Philosophical Review*, 83 (1974), pp. 501-503).
63. NAESS, A., *Modern Philosophers: Carnap, Wittgenstein, Heidegger, Sartre*, Chicago, University of Chicago Press, 1969 (edizione svedese originale 1965).
64. NYIRI, J. C., «Heidegger and Wittgenstein», in *Tradition and Individuality. Essays*, Dordrecht-Boston-London, Kluwer, 1992, cap. 9.
65. PERISSINOTTO, L., *Logica e immagine del mondo. Studio su «Über Gewißheit» di L. Wittgenstein*, Milano, Guerini, 1991.

66. PHILIPSE, H., «Heidegger's Question of Being and the "Augustinian Picture" of Language», *Philosophy and Phenomenological Research*, 2 (1992), pp. 251-287.
67. PRANGE, K., «Heidegger und die sprachanalytische Philosophie», *Philosophisches Jahrbuch*, 1972, pp. 39-56.
68. RENTSCH, TH., *Heidegger und Wittgenstein. Existenzial und Sprachanalysen zu den Grundlagen philosophischer Anthropologie*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1985.
69. RICOEUR, P., «Logique herméneutique?», in *Contemporary Philosophy. A new Survey*, a cura di G. Fløistad, vol. 1: Philosophy of Language. Philosophical Logic, a cura di G. Fløistad e G. H. von Wright, Dordrecht-Boston-Lancaster, Martinus Nijhoff, 1986, pp. 179-223, in particolare pp. 212-220 (tr. it. F. Polidori, *aut aut*, 217-218 (1977) (*Margini dell'ermeneutica*), pp. 64-100).
70. ROHATYN, D. A., «A Note on Heidegger and Wittgenstein», *Philosophy Today*, 15 (1972), p. 69-71.
71. ROY, D. J., «Is "philosophy" really possible? A meditation on Heidegger and Wittgenstein with K.-O. Apel», *Revue de l'Université Laurentienne*, 9 (1977), pp. 79-91.
72. RORTY, R., *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton, Princeton University Press, 1979 (tr. it. G. Millone e R. Salizzoni, *La filosofia e lo specchio della natura*, Milano, Bompiani, 1986).
73. RORTY, R., *Consequences of Pragmatism*, Hassocks, Harvester, 1982 (tr. it. F. Elefante, *Conseguenze del pragmatismo*, Milano, Feltrinelli, 1986).
74. RORTY, R., «Wittgenstein, Heidegger und die Hypostasierung der Sprache», tr. ted. J. Schulte, in «*Der Löwe spricht... und wir können ihn nicht verstehen*», cit., pp. 69-93 (la versione inglese si trova ora in R. RORTY, *Philosophical Papers*, vol. II: *Essays on Heidegger and Others*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991; tr. it. B. Agnese, «Wittgenstein, Heidegger e la reificazione del linguaggio», in RORTY, R., *Scritti filosofici II*, a cura di A. G. Gargani, Roma-Bari, Laterza, 1993, pp. 71-91).
75. RUGGENINI, M., *I fenomeni e le parole. La verità finita dell'ermeneutica*, Genova, Marietti, 1992.
76. SALAMUN, K., «Wittgenstein und die Existenzphilosophie», in *Wittgenstein and his Impact on Contemporary Thought* (Proceedings of the II International Wittgenstein Symposium, Kirchberg a.W. 1977), a cura di Leinfellner, E. e Leinfellner, W., Vienna, Hölder-Pichler-Tempsky, 1978, pp. 65-69.
77. SEFLER, G. F., *Language and the World. A Methodological-Structural Synthesis within the Writings of Martin Heidegger and Ludwig Wittgenstein*, Atlantic Highlands, Humanities Press, 1974.
78. SINI C., «Wittgenstein e l'immagine», in *I segni dell'anima. Saggio sull'immagine*, Roma-Bari, Laterza, 1989, pp. 213-263.
79. STANDISH, P., *Beyond the Self. Wittgenstein, Heidegger and the Limits of Language*, Aldershot, Avebury, 1992.
80. TAYLOR, C., «Lichtung oder Lebensform. Parallel zwischen Wittgenstein und Heidegger», tr. ted. J. Schulte in «*Der Löwe spricht... und wir können ihn nicht verstehen*», cit., pp. 94-120.

81. WEIL, G. M., «Esotericism and the Double Awareness», *Inquiry*, 3 (1960), pp. 61-72 (discussione critica di 45).
82. WITTGENSTEIN, L., *Werkausgabe*, vol. 3: *Ludwig Wittgenstein und der Wiener Kreis*, colloqui [1929-32] annotati da F. Waismann, a cura di B. F. McGuinness, Frankfurt a.M., Suhrkamp, 1984 (prima edizione 1967) (tr. it. S. de Waal, *Ludwig Wittgenstein e il Circolo di Vienna*, Firenze, La Nuova Italia, 1975).
83. WITTGENSTEIN, L., *Diktat für Schlick* [circa 1931-32] (n. 302 del catalogo degli scritti del *Nachlass* di Wittgenstein).
84. WITTGENSTEIN, L., «A Lecture on Ethics» [1929-30], a cura di R. Rhees, *Philosophical Review*, 74 (1965), pp. 3-12 (contiene anche il breve testo «A proposito di Heidegger» ora in 80, senza però il riferimento a Heidegger) (tr. it. M. Ranchetti, «Sull'etica», in L. WITTGENSTEIN, *Lezioni e conversazioni sull'etica, l'estetica, la psicologia e la credenza religiosa*, Milano, Adelphi, 1976²).
85. ZIMMERMANN, J., *Wittgenstein sprachphilosophische Hermeneutik*, Frankfurt, a.M., Klostermann, 1975.

già in *Inf. f.p.* 13/14 e 15

IL MANUALE DI FILOSOFIA: ANALISI COMPARATA DI VENTQUATTRO TESTI PER I LICEI

SERGIO CICATELLI
Liceo classico «Orazio» - Roma

Il ruolo del manuale scolastico è stato spesso al centro di dibattiti, che sono arrivati talora a proporre l'abolizione in nome della libertà didattica e scientifica. Oggi, forse, certi eccessi sono superati e la funzione del libro di testo, pur con i limiti e le rigidità imposte dalla vigente normativa, non sembra più essere messa in dubbio da nessuno. Nulla si può sostituire alla concreta attività dell'insegnante, ma sarà quasi sempre con le pagine del manuale che lo studente avrà a che fare per consolidare le proprie conoscenze. L'offerta editoriale, viste anche le interessanti prospettive economiche, si è fatta ampia e pregevole, avendo superato certi schematismi del passato. Il manuale scolastico, anzi, può essere considerato oggi un indicatore efficace della condizione di una disciplina e del livello di avanzamento della sua ricerca.

La scelta del libro di testo è perciò un momento particolarmente delicato del lavoro di ogni insegnante, nel quale convergono esigenze metodologiche, interessi economici, scelte epistemologiche e valutazioni operative di diversa origine. Accanto all'affidabilità scientifica, che si vorrebbe poter dare per scontata, intervengono considerazioni di carattere pratico. Bisognerebbe sapersi mettere con serietà dalla parte degli studenti che quotidianamente avranno tra le mani il manuale, uno strumento prezioso da considerare come il punto di incontro del lavoro dell'insegnante e dello studente: se uno dei due non ci si ritrova, tutto il processo didattico rischia di fallire.

Anche se la destinazione didattica del libro di testo dovrebbe far prevalere considerazioni di carattere pratico, legate soprattutto all'uso che ne dovranno fare gli studenti, molti manuali sembrano fatti in realtà più per gli insegnanti che per gli allievi, cercano di piacere più a chi ne determinerà l'acquisto che a coloro che poi li useranno quotidianamente. Alcuni autori sembrano guardare più a un pubblico universitario (o comunque di specialisti) che agli ignari principianti che effettivamente avranno tra le mani la loro opera.

E per gli insegnanti la tentazione di darne una valutazione prevalentemente scientifica o «ideologica» può essere talvolta assai forte. Per scegliere il proprio «compagno di viaggio» ci si affida magari più al nome dell'autore o dell'editore (garanzie di orientamenti teorici e di qualità) che ad una più faticosa e articolata valutazione.

Fermo restando che la scelta del manuale di filosofia non può non fondarsi su affinità ideali e rigore scientifico, si vorrebbe tentare di individuare in questa sede alcuni parametri più specificamente didattici, sulla cui base operare un confronto tra le principali storie della filosofia circolanti nei nostri licei.

Una recensione critica sul valore dei manuali di filosofia è un lavoro immane. Si è perciò preferito concentrare l'attenzione su un taglio didattico e quantitativo, con la consapevolezza dei limiti che una simile impresa comporta. Sicuramente a molti insegnanti (e a maggior ragione agli autori dei manuali) non piacerà o apparirà riduttiva una valutazione che non tenga conto della sensibilità critica con la quale è affrontato ogni argomento. Ma un confronto qualitativo è praticamente impossibile e non consente quell'impersonale oggettività che alcuni dei dati qui raccolti possono invece rivendicare. È ovvio che il giudizio su un libro di testo non può basarsi solo su questi elementi, ma la loro considerazione può risultare un punto di partenza per ulteriori valutazioni. È altrettanto ovvio che non si intende qui stilare una classifica dei manuali per designare il «migliore» in assoluto: una pretesa del genere sarebbe palesemente contraria alla natura stessa del lavoro scolastico, la cui validità va sempre misurata con riferimento al contesto in cui si svolge.

L'indagine che qui si presenta ha inoltre ancora dei limiti esteriori, che è bene dichiarare fin dall'inizio per dare il giusto senso ai dati raccolti¹. Il primo è costituito dal numero dei testi esaminati: ventiquattro manuali sono tanti ma non esauriscono l'offerta editoriale del settore. La scelta non è stata assolutamente determinata da un giudizio di merito ma solo dalla disponibilità effettiva e dall'opportunità pratica di non allargare oltre misura il confronto².

Un secondo limite è dato dai parametri utilizzati: in qualche caso si tratta di informazioni che anche una semplice osservazione superficiale può rilevare; crediamo utile però avere sotto gli occhi un quadro riassuntivo. In altri casi si tratta invece di dati che hanno richiesto un minimo di elaborazione: la loro originalità e utilità è tutta da dimostrare, ma anch'essi potranno contribuire a fondare ulteriori giudizi o a suggerire criteri alternativi di esame.

Un terzo limite consiste nell'impossibilità pratica di valutare l'intero contenuto di tutti i manuali, operazione che non si può nemmeno esaurire con un'eventuale — ma già inattuabile — lettura integrale, poiché solo l'uso effettivo di un libro di testo può rivelarne fino in fondo pregi e difetti: e per

valutare ventiquattro manuali sarebbero occorsi almeno ventiquattro anni. Ci si è dunque limitati a una campionatura, per arrivare quanto meno a un primo *screening*, che lasciasse poi il passo ad altre più approfondite analisi.

Un quarto limite, infine, è dato dal fatto di aver confrontato solo testi effettivamente assimilabili, cioè storie della filosofia più o meno tradizionali, lasciando da parte proprio quei manuali più innovativi che negli ultimi anni stanno suggerendo di trasformare questo insegnamento attraverso il ritorno alla lettura diretta dei testi filosofici. Ricordiamo tra questi: AMERUSO-TANGHERLINI-VIGLI, *I percorsi del pensiero*, Lucarini, Roma 1987; CIANCIO-FERRETTI-PASTORE-PERONE, *Filosofia: i testi, la storia*, Sei, Torino 1990; CIOFFI-GALLO-LUPPI-VIGORELLI-ZANETTE, *Il testo filosofico*, Bruno Mondadori, Milano 1991-93.

La **tavola I** raccoglie nella prima parte i semplici dati editoriali che identificano i manuali. Più della metà sono novità o riedizioni apparse in questi ultimi tre anni. Sempre più si va affermando il lavoro di équipe e il «peso» dei volumi tende a diventare sempre maggiore. Oggi un manuale di filosofia conta almeno 1500 pagine complessive e spesso si superano le 2000. Tali dimensioni si giustificano sia con il crescere del testo vero e proprio, sia con l'aggiunta di un ampio apparato antologico o didattico; in ogni caso testimoniano la tendenza «enciclopedica» dei nuovi manuali³.

Si può anche notare come cominci a infrangersi la tradizionale divisione in tre volumi. Proprio i manuali più recenti si presentano infatti in quattro volumi per via di originali scelte nella struttura o nella disposizione del materiale⁴. È comunque acquisita la tendenza dell'ultimo volume ad avere dimensioni notevolmente maggiori degli altri. Il secondo volume è invece molto spesso il più piccolo, confermando così lo squilibrio nella suddivisione dei programmi. Solo il manuale di Severino rispecchia la scansione dei contenuti proposta dalla commissione Brocca, giungendo fino all'idealismo tedesco nel secondo volume.

Le dimensioni sono sicuramente il dato più appariscente, ma il confronto tra le pagine è troppo esteriore e superficiale per poter essere in qualche modo significativo, anche perché in molti casi il numero delle pagine è condizionato dalla presenza di cospicue sezioni antologiche che falserebbero ogni paragone. Si è perciò pensato di porre a confronto solo la reale quantità di testo presente nella ricostruzione della storia della filosofia in ciascun manuale.

Il primo numero riportato nella colonna del *testo effettivo* è la quantità dei caratteri che compongono una pagina. La cifra è stata ottenuta moltiplicando il numero medio dei caratteri di una riga di stampa per le righe di una pagina. È trascurato l'uso eventuale di corpi tipografici diversi (salvo il caso di Reale-Antiseri che usa un corpo più piccolo in metà del terzo volume per contenerne le dimensioni) e il valore è una media che indica la quantità mas-

Tavola I

Manuale	Pagine	Testo effettivo	Classici
N. ABBAGNANO-G. FORNERO <i>Filosofi e filosofie nella storia</i> Paravia, Torino 1992 ²	452+532+664 = 1.648	4.000×1.440 = 5.760.000	30,8
F. ADORNO-T. GREGORY-V. VERRA <i>Storia della filosofia</i> Laterza, Roma-Bari 1979 ²	592+546+626 = 1.764	3.000× 780 = 2.340.000	19,2
N. BADALONI-O. POMPEO FARACOVI <i>Il pensiero filosofico. Storia - Testi</i> Signorelli, Milano 1992	560+512+732 = 1.804	3.000× 920 = 2.760.000	22,3
E. BALDUCCI <i>Storia del pensiero umano</i> Cremonese, Firenze 1986	462+444+634 = 1.540	3.500×1.500 = 5.250.000	16
E. BERTI-F. VOLPI <i>Storia della filosofia</i> Laterza, Roma-Bari 1991	296+294+466 = 1.056	4.300× 900 = 3.870.000	30,2
M. BONTEMPELLI-F. BENTIVOGLIO <i>Il senso dell'essere nelle culture occidentali</i> Trevisini, Milano 1992	366+312+710 = 1.388	3.700×1.320 = 4.884.000	34,6
P. CASINI-M. BENVENUTI <i>Ragione e storia. L'attività filosofica nella cultura delle società occidentali</i> Palumbo, Palermo 1991	440+586+780 = 1.806	2.800×1.700 = 4.760.000	11
C. CIANCIO-G. FERRETTI A. PASTORE-U. PERONE <i>Profilo di storia della filosofia</i> Sei, Torino 1993	224+286+390 = 900	2.800× 880 = 2.464.000	32,7
A. DOLCI <i>Filosofia e critica</i> Trevisini, Milano 1989	496+366+560 = 1.422	3.600×1.100 = 3.960.000	24,5
F.P. FIRRAO-F. CAMBI <i>Filosofia. Materiali didattici</i> Armando, Roma 1992	392+464+800 = 1.656	3.450×1.250 = 4.312.500	19,2
L. GEYMONAT <i>Immagini dell'uomo. Filosofia, scienza e scienze umane nella civiltà occidentale</i> Garzanti, Milano 1989	576+680+774 = 2.030 (+94)	3.300×1.400 = 4.620.000	17,8
G. GIANNANTONI <i>La ricerca filosofica</i> Loescher, Milano 1992 ⁴	508+462+752 = 1.722	3.600×1.320 = 4.752.000	15,8

Tavola I

Manuale	Pagine	Testo effettivo	Classici
L. LACCHINI-P.C. RIVOLTELLA <i>L'avventura del pensiero</i> Cedam, Padova 1992	540+530+880 = 1.950	3.340×1.500 = 5.010.000	21
G. MANCINI-S. MARZOCCHI-G. PICINALI <i>Corso di filosofia</i> (dir. da S. Veca) Bompiani, Milano 1993	1.184+ 384+432+464 = 2.464	2.800× 980 = 2.744.000	29,5
N. MERKER <i>Storia delle filosofie</i> Giunti Marzocco, Firenze 1988 ²	468+476+586 = 1.530	3.100×1.300 = 4.030.000	14,2
S. MORAVIA <i>Filosofia</i> Le Monnier, Firenze 1990 ³	624+548+862 = 2.034 226+218+268 = 712	3.750×1.800 = 6.750.000	22,3
U. e A.M. PERONE-G. FERRETTI- C. CIANCIO <i>Storia del pensiero filosofico</i> Sei, Torino 1983 ²	364+414+598 = 1.376	3.500×1.200 = 4.200.000	23,7
A. PLEBE-P. EMANUELE <i>Storia del pensiero occidentale</i> Armando, Roma 1989	268+292+340 = 900	3.150× 710 = 2.236.500	33,2
G. REALE-D. ANTISERI <i>Il pensiero occidentale dalle origini ad oggi</i> La Scuola, Brescia 1983	542+736+834 = 2.112	4.450×340+ 3.800×1.530 = 7.327.000	21,3
G. SANTINELLO-A. PIERETTI-A. CAPECCI <i>I problemi della filosofia</i> Città Nuova, Roma 1980	462+448+626 = 1.536	2.600×1.080 = 2.808.000	20,9
E. SEVERINO <i>Filosofia. Lo sviluppo storico e le fonti</i> Sansoni, Firenze 1991	374+514+612 = 1.500	2.600× 850 = 2.210.000	34,5
M. TROMBINO <i>La filosofia occidentale e i suoi problemi</i> Poseidon, Bologna 1993	416+448+400+ 138 = 1.402	3.400× 870 = 2.958.000	21
M. VEGETTI-F. ALESSIO-F. PAPI <i>Filosofie e società</i> Zanichelli, Bologna 1992 ³	736+620+944+ = 2.300	3.000×1.600 = 4.800.000	16,6
F. VOLTAGGIO <i>I filosofi e la storia</i> Principato, Milano 1981	372+416+556 = 1.344	3.200×1.250 = 4.000.000	32,1

sima di caratteri tendenzialmente presenti in una pagina piena, priva cioè di titoli, spazi bianchi o figure. Il valore è dunque sempre approssimato per eccesso e non consente di effettuare confronti attendibili poiché risulta condizionato dal formato della pagina stessa.

La seconda cifra che si legge in questa colonna è costituita dal numero effettivo di pagine dedicate alla ricostruzione manualistica della storia della filosofia. Sono state cioè sottratte (con una procedura inevitabilmente sommaria e approssimativa) tutte le pagine occupate da indici, letture, figure, ecc., proprio perché il confronto voleva essere tra le singole storie della filosofia. Il dato è ovviamente arrotondato, per lo più in eccesso. È facile obiettare che, se un manuale è progettato con un'antologia, non è lecito eliminarla nella valutazione complessiva; ma per rendere omogenea la comparazione era necessario equilibrare in qualche modo i testi⁵. Se si paragonano questi dati al numero di pagine si notano infatti discrepanze anche notevoli.

Moltiplicando il primo per il secondo numero si ottiene il testo effettivo di cui ogni singolo manuale è costituito. Si può così scoprire che libri apparentemente piccoli (come Berti) contengono una quantità di testo assai superiore ad altri di dimensioni maggiori. Come è ovvio, rimane da dimostrare che un testo più lungo sia migliore di uno più breve, o viceversa: ma il problema teorico non può essere affrontato in questa sede. Si può solo rilevare la disponibilità di un'informazione quantitativamente più ricca.

La colonna dei *classici* propone un confronto di tipo più qualitativo tra i singoli manuali. Come tutti sanno, alcuni autori e argomenti sono oggettivamente irrinunciabili nell'insegnamento della filosofia. Ogni manuale viene perciò spesso valutato più per il modo in cui svolge certi temi classici che per la trattazione dei cosiddetti minori o dei capitoli di raccordo. Rimanendo sempre fedeli ad una considerazione quantitativa, si è proposto un confronto sullo spazio che ciascun manuale dedica alla triade Socrate-Platone-Aristotele nel primo volume, ritenendo questi autori certamente presenti nell'insegnamento di qualunque docente. La cifra riportata è dunque la percentuale dello spazio dedicato ai tre filosofi (escluse le scuole) in rapporto al totale delle pagine di testo effettivo del primo volume (calcolate secondo i criteri indicati in precedenza).

La significatività di questo indice sta nella possibilità di dedurre una maggiore attenzione ai temi classici e tradizionali dell'insegnamento filosofico oppure l'intento di offrire un repertorio informativo più completo ed equilibrato, con una ricostruzione storica attenta ai momenti di passaggio e ad autori e correnti minori. In base alle proprie intenzioni didattiche ogni docente può ricavarne un'utile indicazione sul taglio del manuale. Va comunque ricordato che il confronto è su dati percentuali e quindi può essere significativo solo per valutare l'equilibrio del singolo manuale; occorrerebbe confrontare i va-

lori assoluti per vedere quale testo offra l'informazione più ricca su questi argomenti.

La **tavola II** presenta il dato più complesso di questa indagine, che è costituito dall'indice di leggibilità. Il problema della leggibilità, ovviamente, riguarda in genere tutto ciò che si scrive. Nell'editoria scolastica, però, è particolarmente importante che i testi siano facilmente comprensibili a un pubblico di giovani non ancora esperti di una materia. Per un confronto attendibile su questo aspetto si è scelto di utilizzare l'indice di Flesch, strumento abbastanza discusso ma altrettanto sperimentato e comunque tale da consentire una rilevazione immediata e generalmente significativa.

L'americano Rudolph Flesch ha elaborato un metodo per indicare numericamente il livello di leggibilità, cioè di comprensibilità, di un testo. Alla sua base è il principio per cui sono di più facile lettura testi composti di periodi brevi, a loro volta formati da parole altrettanto brevi. Resta fuori da questo metodo un'analisi della sintassi, ma si può riconoscere una correlazione abbastanza elevata fra periodi lunghi e sintassi elaborata, così come le parole più lunghe appartengono di solito ad un linguaggio più ricercato ed evoluto.

Si può senz'altro dissentire da questa impostazione ed obiettare, per esempio, che in questo modo si premiano i testi più elementari; a scuola invece gli studenti devono apprendere strumenti di conoscenza e comunicazione sempre più complessi, quindi occorre proporre loro testi progressivamente più difficili; nel caso della filosofia, poi, non si può rinunciare alla ricchezza di un lessico specifico che deriva dalla complessità oggettiva della materia. Sono tutte obiezioni sensate, ma la destinazione didattica dei manuali deve farceli considerare — almeno da un certo punto di vista — come pratico strumento di studio e consultazione per principianti, avviamento allo studio di testi e problemi, e non già problema essi stessi per la loro decifrazione. Quante volte abbiamo osservato che i testi dei filosofi risultano più chiari di certe loro parafrasi manualistiche?

L'indice di Flesch consente perciò un confronto rapido dei testi e fornisce un valore numerico di immediata comprensione. La formula di Flesch è stata adattata alla lingua italiana da Roberto Vacca nel 1972 secondo la seguente forma: $F = 206 - (0,6S + P)$, dove S è il numero di sillabe su 100 parole, P è il numero medio delle parole di un periodo (ottenuto dalla media aritmetica delle parole che compongono i periodi di un brano di almeno 100 parole), e F è la facilità di lettura (a valori elevati corrisponde una lettura facile ed a valori bassi una lettura difficile, secondo una scala che normalmente va da 0 a 100 ma che può anche oltrepassare questi limiti).

Concretamente, si è proceduto scegliendo 5 campioni di testo dal primo volume di ogni manuale. Si è preferito il primo volume perché costituisce l'ap-

Tavola II - Leggibilità (indice di Flesch)

MANUALE	1 PARMENIDE	2 PLATONE	3 ARISTOTELE	4 S. AGOSTINO	5 S. TOMMASO	TOTALE
ABBAGNANO-FORNERO	54,95	48,55	45,6	67,4	59,4	55,18
ADORNO-GREGORY-VERRA	-2,4	38,5	41,65	65,2	-21,5	24,29
BADALONI-POMPEO FARACOVI	43,67	44,05	14,27	68,35	33,7	40,8
BALDUCCI	20,47	54,74	54,8	39,87	27,2	39,42
BERTI-VOLPI	32,54	15,54	45,65	33,9	35,55	32,63
BONTEMPELLI-BENTIVOGLIO	43,95	52,8	28	74,9	22,74	44,48
CASINI-BENVENUTI	50,74	46,65	19,94	48,65	36,4	40,47
CIANCIO-FERRETTI-PASTORE- PERONE	40,2	9	40,9	53,15	41,05	36,86
DOLCI	42,14	37,4	23,2	58,6	44,27	41,12
FIRRAO-CAMBI	51,5	38,94	24,87	52,4	48,05	43,15
GEYMONAT	38,14	39,2	36,94	43,67	36,6	38,91
GIANNANTONI	25,94	- 6,13	58,55	58,9	29,07	33,26
LACCHINI-RIVOLTELLA	34,1	48,8	58	56,4	35,2	46,5
MANCINI-MARZOCCHI- PICINALI	36,6	53,5	20,5	32,3	45,2	37,62
MERKER	48,05	43,14	38,2	20,54	32,74	36,53
MORAVIA	25,8	42,15	24,8	46,34	25	32,82
PERONE-FERRETTI-CIANCIO	63,35	21,9	47,34	46,07	65,8	48,89
PLEBE-EMANUELE	51,67	40,87	31,6	44,1	12,94	36,24
REALE-ANTISERI	48,7	43,9	43,8	65,35	65,8	53,51
SANTINELLO-PIERETTI- CAPECCI	44,8	31,4	41,6	60,65	47,6	45,21
SEVERINO	65,2	55,1	23,2	64,2	50,47	51,63
TROMBINO	53,65	40,2	42,24	57,2	19,3	42,52
VEGETTI-ALESSIO-PAPI	43,34	51,2	39,65	35,54	5,6	35,06
VOLTAGGIO	50,6	49,8	16,2	58,4	54,75	45,95
TOTALE	41,99	39,22	35,89	52,17	35,54	40,96

proccio iniziale con la materia e dunque la sua leggibilità è più significativa. La scelta dei brani poteva poi prestarsi a diversi rischi di eterogeneità inattendibile qualora si fossero sorteggiate casualmente le pagine, dato che potevano capitare descrizioni, pagine interpretative, letture antologiche, sommari o biografie. Si è perciò preferito comparare cinque brani contenutisticamente omogenei, facendo cadere la scelta su argomenti sicuramente presenti in tutti i manuali (in un paio di casi in cui l'argomento non era direttamente presente si è scelto il luogo contenutisticamente più affine): 1) Parmenide: l'esposizione del poema; 2) Platone: il mito della caverna; 3) Aristotele: la sillogistica; 4) S. Agostino: il problema del tempo; 5) S. Tommaso: fede e ragione, filosofia e teologia. Di ciascun campione sono state esaminate le righe iniziali del testo dedicato all'argomento fino a disporre di periodi completi composti complessivamente da almeno 100 parole. Sono stati considerati periodi i brani conclusi dal punto, anche nel caso in cui più pensieri compiuti erano separati da altra punteggiatura. Non si sono fatte eccezioni per le citazioni comprese nel campione, né per testi fra parentesi; sono stati invece esclusi gli eventuali titoli dei paragrafi. Con cinque manuali si è tentato un controllo su campioni di dimensioni doppie, per valutare l'affidabilità dei risultati ottenuti. Poiché lo scarto tra le medie finali si è sempre mantenuto entro i cinque punti, non si è ritenuto opportuno complicare la procedura e ci si è limitati alla campionatura indicata.

I valori ottenuti sono dunque da ritenere sufficientemente attendibili, anche se i risultati e i limiti della stessa metodologia non consentono di stabilire gerarchie assolute. Sopra i 60 punti si può parlare di un testo di facile lettura, mentre sotto i 40 la lettura comincia già a farsi complessa. Visto che la media dei campioni esaminati è vicina proprio a questo limite inferiore, dobbiamo concludere che i manuali di filosofia sono in genere testi poco leggibili. Nessuno ottiene punteggi molto alti e i più oscillano intorno a una media difficoltà che consente di stabilire solo confronti grossolani. La tavola II riporta i risultati analitici di tutti i campioni esaminati, rivelando così anche la notevole dispersione dei valori rispetto alla media. Si va infatti da un minimo di -21,5 (registrato da Adorno-Gregory-Verra su S. Tommaso) a un massimo di 74,9 (Bontempelli-Bentivoglio su S. Agostino). Il manuale di Adorno-Gregory-Verra è il più penalizzato dalla campionatura con due punteggi negativi accanto ad altri anche notevolmente elevati. Situazione analoga, ma di dimensioni minori, si è verificata anche con Giannantoni. Una accentuata dispersione può lasciare dei dubbi sull'attendibilità del risultato ma è ugualmente significativa per testimoniare la difficoltà di mantenere uno stile unitario su argomenti differenti (senza dimenticare, poi, che spesso sono mani diverse ad aver scritto un medesimo manuale). L'autore più omogeneo è risultato Geymonat, che ha contenuto la propria oscillazione entro soli 7 punti.

Se a questo punto vogliamo confrontare i cinque testi campione fra di loro, per individuare una specie di oggettiva maggiore o minore difficoltà dell'argomento, si può osservare come il problema del tempo in S. Agostino ottenga il punteggio medio più elevato (52,17) mentre risultano più difficili la sillogistica aristotelica (35,89) e la problematica tomista (35,54): al primo risultato positivo può aver contribuito lo stesso S. Agostino, dato che molti manuali riproducono testualmente o per parafrasi la brachilogia con cui egli ha impostato il problema nelle *Confessioni*; può invece stupire la difficoltà registrata in un ambito come quello della logica aristotelica che farebbe immaginare maggiore chiarezza. Ma, accanto all'ampia oscillazione dei risultati, va notato che proprio la trascrizione dei lunghi esempi di sillogismo in Barbara appesantisce spesso queste pagine.

Per fare qualche paragone al di fuori dell'ambito manualistico, si tenga presente che l'indice di Flesch applicato all'inizio della Prefazione alla *Fenomenologia dello Spirito* nella traduzione di De Negri è 33,22, mentre l'inizio del *Manifesto* di Marx ed Engels (tr. Cantimori Mezzomonti) ottiene 44; l'inizio del primo paragrafo di *Essere e tempo* (tr. Chiodi) raggiunge 59,87 e le prime venti proposizioni del *Tractatus logico-philosophicus* (tr. Conte) arrivano, come era prevedibile, al bel punteggio di 84,52.

La **tavola III** riassume infine l'apparato didattico dei diversi manuali. Sono quattordici gli indicatori prescelti per questo esame e non tutti ugualmente significativi. In questo campo il confronto non è quantitativo, limitandosi a segnalare la sola presenza di alcuni sussidi e descrivendone brevemente le caratteristiche. Ognuno potrà valutare da sé la significatività di certe presenze o assenze.

La prima colonna segnala la presenza di una *introduzione* alla storia della filosofia vera e propria. La maggior parte dei manuali preferisce iniziare direttamente da Talete o dalla cultura della Grecia arcaica, inserendo eventualmente nel corso della ricostruzione storica qualche considerazione sulla natura della riflessione filosofica. Molti docenti invece amano dedicare le loro prime lezioni a un'introduzione teorica alla nuova materia, soffermandosi su concetti, metodi e problemi che caratterizzeranno il lavoro successivo. Per soddisfare questa esigenza pochi testi vengono loro in aiuto. Solo due manuali (Lacchini-Rivoltella e Merker) hanno una vera e propria unità didattica di introduzione teorico-metodologica alla nuova materia, con indicazioni molto concrete per il lavoro degli studenti.

Sono state però inserite in questa colonna anche presentazioni di altro genere. Berti e Severino introducono la materia con un discorso prevalentemente teoretico che ricostruisce le origini della filosofia. Più o meno analogo è l'intento di Firrao-Cambi, che affida il compito ad alcune letture critiche come è nello stile del manuale; orientata in senso filologico è l'introduzione

di Casini-Benvenuti, che per la sua dimensione e l'impegno contenutistico può essere destinata anche alla lettura degli studenti. Metodologicamente interessante è la soluzione di Trombino, che suddivide l'introduzione teoretica ai diversi problemi della filosofia nel corso di tutti i volumi, in unità didattiche che preparano alla trattazione di periodi e autori di specifica rilevanza.

La *bibliografia* è un sussidio presente in quasi tutti i manuali. Si tratta sempre di suggerimenti bibliografici di base, anche se insieme ai classici viene talora indicata una letteratura più difficilmente reperibile. Senza entrare nel merito, si è solo segnalata la collocazione della bibliografia e la sua impaginazione (la dizione «ben leggibile» indica una bibliografia con i libri elencati su righe separate, in modo da individuarne facilmente titolo e autori).

Se la bibliografia è in questa sede solo uno strumento di avvio a studi ulteriori, ci sembra più funzionale collocarla al termine di ogni capitolo anziché alla fine del volume dove solo lo studente già motivato avrà la pazienza di andare a ricercare ciò che lo interessa.

Alcuni manuali offrono preliminarmente una sintesi sugli strumenti di consultazione generale in ambito storico-filosofico: le proposte più significative ci sembrano quelle di Giannantoni, Merker e Perone-Ferretti-Ciancio. In qualche caso si trovano bibliografie ragionate che orientano brevemente le scelte dei lettori. Nel caso di Voltaggio un breve saggio critico (dovuto alla collaboratrice di E. Ronchetti) ricostruisce a fine volume l'evoluzione della letteratura principale sui vari argomenti.

Il *sommario* è la sintesi del contenuto di un capitolo. La sua utilità è piuttosto discutibile, ma può servire per un ripasso veloce o per riassumere argomenti che non si ritiene di dover trattare in maniera diffusa. Di solito è alla fine di un capitolo, ma può trovarsi all'inizio, con la diversa funzione di preparare allo studio delle pagine seguenti. Merker propone entrambe le versioni, con uno schema conclusivo intelligentemente elaborato. Originale è anche l'idea di Abbagnano-Fornero di riepilogare il contenuto di un capitolo attraverso un glossario finale.

La *paragrafazione a margine* è presente in numerosi manuali, non solo di filosofia. Si tratta di un accorgimento che sostituisce o accompagna la titolazione dei paragrafi nel corso del testo ed è caratterizzato soprattutto dalla collocazione all'esterno del testo scritto, in posizione di facile evidenza per rintracciare argomenti o per ripercorrere la materia. Per lo più si tratta di brevi indicazioni, segnalate come «titoli» nel nostro quadro riassuntivo; in Geymonat e Moravia troviamo invece articolati riassunti dei vari argomenti, con funzione simile a quella del sommario (che peraltro Moravia ha già). L'impostazione grafica di Giannantoni potrebbe far segnalare in questa sede l'uso del neretto nel testo quale strumento di riconoscimento dei temi in corso

Tavola III

	<i>Introduzione</i>	<i>Bibliografia</i>	<i>Sommario</i>	<i>Paragr. a marg.</i>	<i>Cronologie</i>	<i>Iconografie</i>	<i>Indici</i>	<i>Glossario</i>	<i>Note</i>	<i>Schede</i>	<i>Testi antologizzati</i>	<i>Interpretazioni critiche</i>	<i>Guide alla ricerca</i>	<i>Questionari</i>
Abbagnano-Fornero		ben leggibile a fine capitolo	glossario riepilogativo a fine capitolo	sintesi e titoli		foto ad inizio dei capitoli	nomi	(v. sommario) riepilogativo a fine capitolo	poche di commento e citazione			fortuna degli autori, talvolta a fine capitolo		
Adorno-Gregory-Verra		ben leggibile a fine capitolo			a fine volume	pochi disegni	nomi		storico-biografico sui minori		ampi a fine capitolo		a fine capitolo	
Badaloni-Pompeo Faracovi		a fine capitolo nella sez. antol.		titoli		pochi disegni	nomi	a fine volume	nelle letture	sintesi biografiche	ampi, con intr. nella 2ª metà del volume			
Balducci			introduttivo al capitolo			poche cartine	nomi			sintesi storico-biograf.				
Berti	storico-teoretica	ben leggibile a fine volume			tematiche a fine volume		nomi							
Bontempelli-Bentivoglio						schemi e cartine								
Casini-Benvenuti	premessa teorica	ben leggibile a fine capitolo		titoli		tavole BN fuori testo	nomi							
Ciancio-Ferretti-Pastore-Perone							nomi							
Dolci					a fine volume		nomi	sintetico a fine volume			brevi a fine capitolo	st. d. critica a fine capitolo		
Firrao-Cambi	storico-teorica (let. crit.)	ben leggibile a fine capitolo		titoli						monografie nel testo	brevi a fine capitolo	ampie sezioni a fine capitolo		
Geymonat		a fine volume		sintesi			nomi	in volumetto separato			con introd. a fine capitolo			
Giannantoni	storico-filologica	a fine volume					nomi				come schede nel testo			a fine volume
Lacchini-Rivoltella	teorico-metodologica	ragionata per ricerche a fine capitolo	introduttivo al capitolo	titoli		schemi	nomi	a fine volume	nelle letture		brevi, commentati a fine capitolo		a fine capitolo (v. bibliogr.)	

	<i>Introduzione</i>	<i>Bibliografia</i>	<i>Sommario</i>	<i>Paragr. a marg.</i>	<i>Cronologie</i>	<i>Iconografia</i>	<i>Indici</i>	<i>Glossario</i>	<i>Note</i>	<i>Schede</i>	<i>Testi antologizzati</i>	<i>Interpretazioni critiche</i>	<i>Guide alla ricerca</i>	<i>Questionari</i>
Mancini-Marzocchi-Picinali		ben leggibile a fine volume		titoli	biogr. degli autori maggiori	ritratti dei maggiori	dei nomi, degli autori, delle opere		nelle letture		ampi, con introd., raccolti per temi in volumi separati			
Merker	teorico metodologica	ben leggibile a fine capitolo	intr. al capitolo e prospetto sint. a fine capitolo	titoli	a fine volume		dei nomi, dei concetti, delle schede							
Moravia		a fine capitolo	a fine capitolo	sintesi			dei nomi				in volumi separati			
Perone-Ferretti-Ciaccio		ragionata a fine capitolo		titoli			dei nomi, dei concetti		poche di commento			st. d. critica a fine capitolo		
Plebe-Emanuele	premessa teorico-concettuale		prospetti analitici e sintetici	titoli			dei nomi							
Reale-Antiseri		a fine volume			a fine vol.	foto nel testo	dei nomi							
Santinello-Pieretti-Capecci		ragionata a fine capitolo			a fine vol.		dei nomi, dei concetti		nelle lettere		a fine capitolo	a fine capitolo		
Severino	storico-teoretica	a fine capitolo				tavole a colori fuori testo			nelle letture	biografiche a fine capitolo	a fine capitolo			
Trombino	capitoli teorico-problematici									biografiche, antologiche e di letture critiche	nelle schede e in citazioni al margine	numerose schede con biogr. finali degli autori		alla fine di ogni sezione dei volumi
Vegetti-Alessio-Papi		ben leggibile a fine capitolo		titoli	sintetiche all'inizio di ogni sezione	foto nel testo	dei nomi, di ch. less.	alcune schede su parole chiave	nelle letture	biografiche, lessicali	ampi, con intr. a fine capitolo			
Voltaggio		saggio critico di bibl. ragionata a fine volume	a fine capitolo	titoli			dei nomi		esplicative, di commento e citazioni			(v. bibliogr.)		

di trattazione. Trombino usa invece i margini delle pagine per ampie citazioni di testi che documentano la ricostruzione storica.

La *cronologia* è un sussidio didattico non troppo frequente, ma che sarebbe logico attendersi in descrizioni storiche. Un quadro sinottico della storia filosofica, civile, artistico-letteraria consente di stabilire correlazioni spesso interessanti, ma va detto che un simile espediente è adottato di rado dai docenti e ancor meno dagli studenti, soprattutto se questi prospetti sono inseriti alla fine dei singoli volumi in posizione di non frequente consultazione. Solo sette manuali, e non dei più recenti, presentano sinossi del genere: si segnalano per originalità di impostazione le tavole cronologiche tematiche del Berti, che isolano singoli periodi o autori stabilendo analitici confronti, utili anche per impostare delle lezioni.

L'*iconografia* è un elemento che non ci si aspetterebbe di trovare in un manuale di filosofia, ma da qualche tempo anche in questo campo comincia ad affacciarsi l'uso di questo strumento comunicativo. Qualche grafico riassuntivo è presente in quasi tutti i manuali. Ci limitiamo perciò a segnalare quelli che ospitano almeno un numero ridotto di disegni e qualche rara cartina geografica.

Più interessante è invece la presenza di foto, che solo in cinque manuali è dato ritrovare. Se usate in maniera intelligente, le foto possono essere (con didascalie opportune) una vera integrazione al testo e non solo un riempimento decorativo. Risultano un po' estemporanei gli inserti fotografici di Casini-Benvenuti e purtroppo isolati fuori testo quelli più problematici e monografici di Severino. Solo Reale-Antiseri riesce in pochi casi a far dialogare le immagini con il manuale, ma è chiaro che per questo risultato non ci si può limitare a riprodurre i busti degli autori, anche se vedere il volto di un filosofo può renderlo più concreto e vicino agli studenti abituati a una comunicazione iconica altrove sempre più spinta.

Gli *indici* sono il complemento essenziale di ogni libro. Non sono qui in discussione gli indici generali ma solo quelli analitici, che permettono di usare un testo come strumento di consultazione e ricerca. In questo senso, un indice analitico è pressoché indispensabile in un manuale scolastico e stupisce constatarne l'assenza in quattro casi.

Il più frequente è l'indice dei nomi, del resto il più facile da realizzare. Solo Perone-Ferretti-Ciancio e Santinello-Pieretti-Capecci aggiungono un indice dei concetti o degli argomenti, che si presta ad essere usato anche per approfondimenti tematici. Merker addirittura presenta tre indici: dei nomi, dei concetti e delle schede monografiche (piuttosto numerose). Anche Vegetti-Alessio-Papi aggiunge l'indice delle schede lessicali, ma si tratta di poche unità. Mancini-Marzocchi-Picinali ha appositi indici degli autori e delle opere nei volumi antologici.

La presenza di un *glossario* può essere importante in un testo scolastico che deve introdurre anche all'uso di un linguaggio tecnico piuttosto complesso. Invece solo pochi manuali propongono questo utile sussidio didattico. La soluzione più originale, anche se talora verbosa, è quella di Abbagnano-Fornero che riepiloga il contenuto di ogni capitolo alla fine con un ampio glossario specifico. Gli altri preferiscono collocare un dizionario più o meno sintetico (solo brevissime definizioni in Dolci) alla fine del volume, posizione che in questo caso può però rivelarsi utile se il dizionario è destinato a una consultazione rapida per ritrovare parole di uso poco frequente. Geymonat offre un vero e proprio dizionario (discendente dalla consolidata tradizione Garzanti) in un fascicolo a parte allegato al primo volume.

Le *note* sono un altro elemento caratteristico dei testi scolastici. In questo caso però solo pochi manuali le adoperano, e di solito per spiegare le letture inserite nel volume. È infatti più logico attendersi un apparato di note per commentare un classico che non per accompagnare la parte manualistica che ha già il compito di essere chiara da sé. Alle note sono per lo più affidate osservazioni marginali, ma Adorno-Gregory-Verra preferisce destinarle sistematicamente alla trattazione di autori e argomenti minori. Ne fa ampio uso Voltaggio, assumendo talvolta l'aspetto di un vero testo scientifico, che può disorientare lo studente secondario ancora abituato alle sole note esplicative e non sempre capace di comprendere la funzione del riferimento bibliografico.

Per *schede* si intendono quelle porzioni di testo, di solito graficamente identificate da una cornice, che sviluppano un argomento a parte nella pagina. Servono a movimentare l'impaginazione, ma anche a fornire informazioni che altrimenti interromperebbero il filo del discorso svolto dal testo. Isolando queste informazioni, ne fanno intendere la diversa importanza, favorendone una lettura concentrata ed estemporanea. Il manuale che ne fa maggiore uso è quello di Merker, che le distribuisce ampiamente nel testo, utilizzandole per piccole monografie e raccordi tematici. Sono chiamate schede e ne hanno l'aspetto, ma occupano talvolta più di una pagina, quelle di Firrao-Cambi, raggruppate alla fine dei capitoli per sviluppare argomenti minori o collaterali. Altrettanto ampie ma destinate a contenuti diversi quelle di Trombino (biografiche, critiche e antologiche). Negli altri quattro casi alle schede è affidata solo l'informazione sulla vita degli autori.

Le *letture dei testi* sono il necessario complemento di ogni ricostruzione manualistica. Al posto di una antologia separata, molti manuali propongono una sezione antologica al proprio interno per rispondere all'esigenza di documentazione contendo i prezzi. Andrebbe valutata la funzione di queste letture, ora usate solo come conferma di quanto già esposto nel manuale, ora proposte come itinerario alternativo o integrativo alla ricostruzione storica. In entrambi i casi ci sembra però necessario che la lettura di un testo non

si riduca a poco più di una citazione. Occorre che lo studente possa apprezzare la capacità argomentativa e lo stile di un autore, imparando a dialogare con esso. Perciò si è cercato di segnalare anche la lunghezza delle letture e l'eventuale introduzione che (comunque quasi sempre molto sintetica) mira a commentare e contestualizzare il testo.

Le sezioni antologiche sono di solito inserite alla fine di ogni capitolo. Solo in Badaloni-Pompeo Faracovi occupano la seconda metà di ogni volume, mentre in Moravia sono raccolte in tre volumi a parte, venduti ciascuno insieme al corrispondente manuale di storia. Del tutto originale la proposta di Mancini-Marzocchi-Picinali che, in aggiunta all'unico corposo volume di storia, ha tre volumi di sole letture raccolte per argomenti che consentono un uso del manuale anche in senso teoretico e problematico.

Le *interpretazioni critiche*, sono un altro capitolo controverso. Ogni storia della filosofia è un'interpretazione ed anche i manuali scolastici non sfuggono a questa regola, ma qui si vuol parlare della letteratura critica più consolidata, che dovrebbe costituire un importante complemento alla mera informazione su autori e problemi. Invece questa integrazione manca significativamente in quasi tutti i manuali esaminati, come forse manca nella didattica di molti docenti, riproponendo così una probabile forma di nozionismo nella preparazione «scolastica» che gli studenti per lo più acquisiscono.

Certo, c'è il rischio che l'aggiunta di una rassegna delle interpretazioni anche divergenti di filosofi e filosofie possa ingenerare il sospetto di un fondamentale relativismo storicistico nello studente già abituato alla dossografia dei filosofi che si succedono contestandosi l'un l'altro. Ma una fondata analisi comparativa dell'ermeneutica costruitasi su ogni argomento potrebbe arricchire e rinnovare positivamente lo studio della materia.

L'uso delle letture critiche è invece di solito — in quei pochi casi in cui è presente — quasi sostitutivo della ricostruzione manualistica, senza proporsi come prospettiva autonoma ed originale. Del resto lo spazio dedicato a queste letture è assai ridotto; solo Firrao-Cambi ne fa una sezione ampia e costante del manuale, abituando a conoscere quanto meno gli autori della più accreditata storiografia filosofica sui vari argomenti. Anche Trombino affida spesso in apposite schede ad autorevoli interpreti la trattazione di alcuni problemi o proposte critiche, aggiungendo alla fine di ogni volume brevi cenni biografici sugli autori utilizzati.

In questa colonna sono stati anche segnalati gli unici due casi di vera e propria storia della critica, proposti alla fine di ogni capitolo da Dolci e Perone-Ferretti-Ciancio. Probabilmente non si tratta dei paragrafi più consultati di questi manuali, ma sono due utili repertori delle principali interpretazioni succedutesi sui diversi argomenti: più didascalica quella di Dolci, più

scientifico e ragionata quella di Perone-Ferretti-Ciancio. Va infine ricordato il saggio critico-bibliografico di Voltaggio.

Per *guide alla ricerca* si intendono quelle indicazioni, per lo più di carattere bibliografico, che cercano di orientare approfondimenti tematici, suggerendo letture e collegamenti tra gli argomenti studiati. Se un manuale scolastico va inteso principalmente come uno strumento di lavoro, è legittimo attendersi questi incoraggiamenti allo studio personale o suggerimenti per lo stesso lavoro dell'insegnante. Invece, solo due manuali (Adorno-Gregory-Verra e Merker) presentano questa integrazione, mentre in altri due casi si hanno solo bibliografie orientate praticamente in questo senso: da un lato il già citato saggio critico-bibliografico di Voltaggio, dall'altro le bibliografie di Lachini-Rivoltella che comprendono anche una specie di esercitazioni di approfondimento.

L'ultima colonna è praticamente vuota, poiché è dedicata alla presenza di *questionari* che solo Giannantoni contiene nella sua ultima edizione (curati da Francesco Aronadio). Un'interpretazione tradizionale dell'insegnamento filosofico, fatto di sola comunicazione verbale, fatica ad accettare l'ingresso di questi nuovi strumenti di verifica dell'apprendimento, ma il rinnovamento generale della didattica inizia a suggerire anche nel nostro campo l'adozione di queste tecniche valutative (cfr. i programmi Brocca per il triennio). La proposta di Giannantoni-Aronadio precorre quindi soluzioni non troppo lontane e si fa apprezzare per una certa cura nel distinguere quasi tassonomicamente i diversi livelli dei test. Anche Trombino propone alcune esercitazioni nel suo testo, ma si tratta di un supporto pensato più per l'esercizio e lo studio degli alunni che per la valutazione dell'apprendimento⁶.

NOTE

¹ I risultati di questa indagine sono stati già pubblicati su *Informazione filosofica*, IV, n. 13-14, giugno-agosto 1993, pp. 59-63 e n. 15, settembre-ottobre 1993, pp. 60-64, dove alcuni aspetti vengono più diffusamente analizzati.

² Dell'équipe Ciancio-Ferretti-Pastore-Perone sono presi in esame due distinti manuali: il più recente è un sintetico *Profilo* che integra il corposo testo di impostazione antologica curato dagli stessi autori; si è però esaminata anche l'edizione precedente e più ampia del loro manuale (da cui è stato ricavato il *Profilo*) per la ricchezza e l'originalità di alcune soluzioni proposte.

³ Ogni volume del Moravia si articola in due tomi: uno di storia e uno (più piccolo) di testi antologizzati; sommando gli uni e gli altri si superano le 2700 pagine, che pongono questo manuale di gran lunga al di sopra degli altri. Al limite opposto si collocano Plebe-Emanuele e il *Profilo* di Ciancio-Ferretti-Pastore-Perone, mentre vedremo come nel caso di Berti l'apparenza inganni.

⁴ Particolarmente originale la disposizione del contenuto nel manuale di Trombino. Il primo volume si ferma a S. Agostino, mentre la filosofia medievale è trattata sinteticamente per problemi all'inizio del secondo. Il terzo volume si divide in due tomi, di cui il secondo (più piccolo) è dedicato a undici autori del Novecento. L'altro manuale in quattro volumi è quello di Mancini-Marzocchi-Picinali, che riunisce in un solo grosso volume la parte storica, mentre gli altri tre volumi antologizzano i testi del periodo storico corrispondente all'anno di studio, raccogliendoli per problemi (verità, etica, tempo, bellezza, mondo, ecc.).

⁵ Nel loro manuale, Firrao e Cambi lasciano spesso la parola alla letteratura critica più autorevole per sviluppare argomenti anche di una certa importanza; perciò si è ritenuto di calcolare le letture critiche all'interno del testo effettivo, altrimenti si sarebbe avuto un valore notevolmente più basso. La leggibilità (v. tavola II) è stata invece calcolata sul solo testo scritto dagli autori.

⁶ Vale la pena di segnalare in questo ambito alcuni testi appositamente costruiti come eserciziari di filosofia: Marco Cerasti, *Prove di controllo graduate di filosofia*, 3 voll., Nuove Edizioni del Giglio, Genova 1992, e R. Ameruso-S. Tangherlini-M. Vighi, *Esercizi di filosofia*, 3 voll., Lucarini, Roma 1990. Nel primo caso si tratta di un sussidio abbinabile a qualunque manuale (anche se costruito pensando soprattutto a Berti e ad Abbagnano-Fornero); nel secondo invece gli esercizi sono un supporto specifico al già citato manuale degli stessi autori, *I percorsi del pensiero*, non compreso in questa rassegna.

DIDATTICA DELLA FILOSOFIA

EDITORIALE

A partire da questo numero, una parte del Bollettino sarà dedicata alla didattica della filosofia con una specifica sezione.

Non si tratterà di interventi episodici. La redazione della «Sezione didattica» del Bollettino della Società filosofica italiana indende dare continuità ed organicità ai contributi che appariranno in ciascun numero. Questa operazione può essere favorita anche dal possibile aumento del numero delle pagine del Bollettino, che permetterà di pubblicare anche lavori di una certa ampiezza e di complessa elaborazione. Non si tratta di una scelta radicalmente nuova: il Bollettino si è sempre occupato di questi temi. Si tratta adesso di farlo con maggiore sistematicità.

Le ragioni di questa scelta sono evidenti. C'è oggi nella scuola italiana un notevole fermento sul tema della didattica della filosofia, per una serie di ragioni. Proviamo ad elencarne alcune: insoddisfazione per i risultati che si ottengono con i metodi didattici tradizionali; forte «richiesta di filosofia» nella sfera generale della cultura e della società — di cui la scuola risente in qualche modo l'influsso — che non sempre trova adeguata risposta da parte degli insegnanti, anche perché non è disponibile una adeguata elaborazione metodologica codificata e sperimentata con strumenti non intuitivi ma scientifici: introduzione massiccia della lettura diretta dei testi nella prassi scolastica, in assenza però di precise metodologie didattiche; introduzione dei nuovi programmi Brocca, ancora ovviamente allo stadio di prima «traduzione» operativa e di prima sperimentazione; introduzione (ad oggi solo sperimentale) della filosofia negli Istituti Tecnici; richiesta sempre più pressante di aggiornamento; e così via.

C'è oggi nella scuola italiana una notevole sperimentazione di nuove metodologie. Molti insegnanti compiono studi interessanti, fanno ricerca teorica ed applicata, hanno nuove e buone idee. Purtroppo però in molti casi si tratta di iniziative affidate alla buona volontà dei singoli, che spesso operano in condizioni difficili e soprattutto di isolamento. Molte metodologie che danno buoni risultati sono poco conosciute, per difficoltà oggettive non vengono sperimentate al di fuori del contesto in cui sono nate, non sono oggetto di un dibattito ampio.

Un simile dibattito è davvero necessario perché non si può insegnare filosofia senza mettere in gioco la filosofia stessa, ed ogni idea didattica, an-

che se limitata al solo ambito «operativo», nasconde in sé scelte «alte» che devono essere oggetto di approfondimento.

La precisione «tecnica» della prassi didattica — precisione che è un obiettivo costante della ricerca metodologica, insieme con la prevedibilità sui possibili risultati e i limiti di ogni scelta didattica — deve essere costruita nel rispetto della natura propria della filosofia. E su questo punto — da sempre — in filosofia si discute. Ma in didattica della filosofia non si tratta di discutere in astratto: si deve esaminare ogni nuova idea ed ogni nuovo metodo tanto dal punto di vista «tecnico» quanto dal punto di vista della riflessione sui principi. Ma è su precisi metodi, su precise idee, su precise scelte didattiche — motivate, definite e descritte con chiarezza — che si deve discutere.

È un approfondito lavoro di ricerca scientifica, e va compiuto con urgenza per venire incontro alle nuove esigenze della scuola. Ed a compierlo sono, di fatto, gli insegnanti, come è ovvio, con apporti utilissimi da parte di altre figure professionali. Ma rimangono gli insegnanti il nucleo vivo della ricerca sul terreno della didattica ed è necessario superare l'isolamento in cui spesso operano.

Il Bollettino vuole proporsi come luogo di presentazione delle ricerche didattiche che vengono svolte individualmente o collettivamente dai soci della Società Filosofica Italiana, ed allo stesso tempo come luogo di un effettivo ed approfondito dibattito sulle nuove idee didattiche e sulla loro rispondenza alla situazione reale della scuola italiana. Seguono quindi tre inviti.

1. La redazione del Bollettino invita coloro che hanno elaborato nuove idee nel campo della didattica della filosofia a presentarle attraverso articoli che descrivano dettagliatamente le caratteristiche teoriche ed applicative dei nuovi metodi proposti. Impossibile delimitare il campo: la ricerca è libera e non si può prevedere quali nuove idee nasceranno ed in quale dei moltissimi settori della didattica della filosofia. Nessuna preconcetta barriera: la redazione selezionerà i testi da pubblicare solo in base alla loro utilità per il dibattito tra coloro che si occupano di questi temi.

La redazione sottolinea che è indispensabile — per una proficua sperimentazione — che le nuove idee proposte siano riproducibili in contesti diversi da quelli in cui sono nati. Gli articoli devono dunque contenere tutte le informazioni necessarie perché chi lo desidera possa sperimentare i nuovi metodi proposti.

A titolo esemplificativo la redazione propone alcuni temi di ricerca (ma l'elenco che segue non deve limitare nessuno che abbia idee nuove che ritiene valide):

— metodologie della lettura dei classici e della formazione filosofica attraverso l'approccio diretto con la parola dei filosofi;

— metodologie di scrittura di testi come strumento per la formazione filosofica;

— percorsi interdisciplinari in filosofia (filosofia e... letteratura, arte, fisica, matematica, e così via);

— metodologie di conduzione delle lezioni e loro classificazione per tipologie;

— percorsi applicativi dei Programmi Brocca;

— percorsi didattici strutturati.

2. Gli articoli di didattica della filosofia che sono e saranno pubblicati vogliono essere l'occasione di un dibattito approfondito. A questo scopo il Bollettino intende avviare forme di collaborazione e di dialogo con altri periodici che si occupano — da altre prospettive — di tematiche analoghe. In questo numero, ad esempio, si è decisa la pubblicazione di due contributi su «Un esperimento di attuazione del progetto Brocca», già apparsi sulla rivista *Sensate esperienze* (n. 19/20 e 21-1993/1994). Da queste collaborazioni potranno nascere proficue occasioni di confronto e di approfondimento. Tuttavia è soprattutto direttamente dal mondo degli insegnanti che devono venire le occasioni di dibattito.

La redazione del Bollettino invita pertanto tutti coloro che hanno modo di sperimentare le metodologie proposte negli articoli di darne notizia, o attraverso la stesura e l'invio di nuovi articoli strutturati, o semplicemente attraverso Lettere alla redazione, in modo che le riflessioni e le esperienze di chi lavora all'interno della Società Filosofica Italiana — individualmente o collettivamente — possano divenire patrimonio di molti.

Un contributo determinante potrà venire in questo lavoro di riflessione da parte dei docenti universitari e degli iscritti che non svolgono attività didattica. Le competenze proprie di ciascuno possono essere utilissime per fornire argomenti al dialogo. È dal fecondo incontro di competenze diverse che idee nuove, spesso solo intuitivamente concepite, possono trasformarsi in articolati metodi che divengono patrimonio di tutti (e permettono, allo stesso tempo, una reale formazione permanente degli insegnanti, perché in filosofia è sempre in discussione la filosofia stessa).

3. In ultimo la redazione invita i colleghi o le sezioni che abbiano in corso sperimentazioni didattiche, che possono col tempo dar luogo ad articoli o a relazioni da pubblicare sul Bollettino, a darne notizia, in modo che possa essere fatta una programmazione di lungo periodo. E, allo stesso tempo, in modo che si possa avere una idea complessiva delle attività di ricerca didattica che vengono svolte in ogni angolo d'Italia.

A questo proposito non è da dimenticare che l'insegnamento della filosofia avviene nella scuola anche al di fuori dei contesti istituzionali e tradizionali. Ed avviene anche al di fuori della scuola. Ad esempio, si tengono

corsi pomeridiani di filosofia in Istituti tecnici, corsi «curricolari» — ma con caratteristiche particolari — negli «Anni integrativi» degli Istituti Magistrali e dei Licei Artistici, e così via. Si tengono inoltre corsi per adulti, ad esempio all'interno di corsi di teologia o in Università per anziani.

La didattica della filosofia, insomma, non riguarda solo la scuola in senso stretto, ma tutto il mondo della formazione. E, sempre più, tocca la sfera delle attività di formazione permanente. Anche in questo campo vi possono essere esperienze e riflessioni significative, modelli sperimentali con maggiore libertà che possono offrire — con i dovuti adattamenti — idee per la scuola. E, non dimentichiamolo, vi sono anche esperienze di insegnamento della filosofia ai piccoli: sia nei primi anni delle Superiori, sia nelle elementari. Tutte esperienze che possono divenire preziose per il dibattito, arricchendolo di temi e idee nuove.

Tutti coloro che desiderano inviare contributi o informazioni, indirizzino i materiali presso:

Prof.ssa Elisabetta de Palma
V. Capodistria 9 - 31100 Treviso (TV)

Prof. Mario Trombino
V. Chiudare 9 - 40124 Bologna (BO)

Prof. Mario De Pasquale
Stradella Carducci 5 - 70124 Bari (BA)

La Redazione

UN ESPERIMENTO DI ATTUAZIONE DEL PROGETTO BROCCA PER L'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA NELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE*

Il progetto che presentiamo si colloca all'interno di esperienze di insegnamento della filosofia, in atto da anni nella nostra scuola, una massiccia sperimentazione con più indirizzi¹. L'adesione al Progetto Brocca si innesta in una riflessione teorica pluriennale e una pratica didattica caratterizzata dalla centralità del testo e dall'attenzione ai processi formativi degli studenti e si è concretizzata in una proposta che tiene conto degli esiti di queste esperienze organizzandole entro le linee dei nuovi programmi di filosofia. Tale proposta è costituita da una prima parte in cui sono fissati i criteri di definizione del progetto e l'ipotesi critica che sorregge la scelta dei contenuti in prospettiva triennale e da un Piano di lavoro (classe terza) che attua il progetto in tutte le classi della nostra sperimentazione, integrando nella struttura comune aspetti specifici dei diversi indirizzi. Presentiamo la prima parte del progetto pensando che possa essere un contributo al dibattito sull'insegnare filosofia.

Presentazione del progetto

La decisione del Coordinamento di filosofia, approvata dal Collegio docenti, di introdurre nelle classi terze i programmi di Filosofia previsti dal Progetto Brocca, deriva dalla condivisione delle linee di fondo del Progetto e, più specificatamente per la filosofia, da un sostanziale consenso nei confronti della valenza assegnata alla disciplina nel disegno formativo. L'articolazione dei programmi di Filosofia, in particolare quelli previsti per l'Indirizzo classico, a cui si fa riferimento in quanto coerenti (anche per la quota oraria) con la situazione della nostra scuola, concretizza sia l'esigenza innovativa del Progetto Brocca di triennio, dichiarata in Premessa, sia soprattutto la valenza che alla disciplina viene riconosciuta in quanto sviluppa «la capacità di esercitare la riflessione critica sulle diverse forme del sapere, sulle loro condizioni di possibilità e sul loro "senso", cioè sul loro rapporto con la totalità dell'esperienza umana». (Finalità n. 3)

* Pubblicato per gentile concessione della rivista «Sensate esperienze», n. 19/20, giugno-settembre 1993.

Criteri di definizione

La valenza della filosofia si precisa coniugando obiettivi formativi e contenuti culturali. I primi trovano la loro definizione negli obiettivi di apprendimento che vanno commisurati alle diverse fasi di studio della disciplina; i secondi vanno precisati nell'ambito di una programmazione triennale che tenga conto dei seguenti criteri: 1. individuazione di alcune «costanti», assi tematici capaci di organizzare secondo ipotesi critiche legittime l'intero della disciplina; 2. scelta di una campionatura di autori/nuclei sulla base della rilevanza storico-problematica.

I due criteri non sono antitetici ma possono essere intrecciati, consentendo il riconoscimento della specificità del pensiero filosofico e della sua dimensione teoretica all'interno di quadri culturali ricostruiti nella pluralità di nessi con i diversi saperi e con i contesti storico-sociali. Rispetto alla struttura dei contenuti del programma di filosofia, che prevede autori e nuclei tematici, la scelta dei testi, la cui centralità qualifica i nuovi programmi, deve tenere conto di: *leggibilità* dei testi in termini di comprensibilità e completezza, *congruenza* con gli assi tematici, *rilevanza* storico-problematica. La lettura dei testi è accompagnata da operazioni di raccordo e di inquadramento storico mediante l'utilizzo del manuale e di altri strumenti. I criteri indicati consentono di dare organicità e compattezza al progetto triennale e ai singoli programmi evitando i rischi dell'incoerenza e della frammentarietà.

Articolazione del progetto

Il progetto didattico che presentiamo ha un'estensione triennale per quanto attiene alla individuazione delle costanti e degli assi tematici, ma è articolato dettagliatamente per il primo anno. (Per questa parte si rimanda all'articolo che segue). L'ipotesi critica che sta alla base del nostro modello suppone che esista una specificità del sapere filosofico definita per la prima volta dalla filosofia greca (filosofia come episteme), e che tutta questa *impostazione realistico-oggettivistica* permanga per tutto il Medioevo ed entri in crisi con l'avvento della *Modernità*, definita emblematicamente dalla centralità del soggetto e dal *nuovo paradigma scientifico* (Cartesio-Galilei).

Lo sviluppo di queste due linee approda alla definizione di sistemi forti, interpretativi del mondo naturale e umano (idealismo, marxismo, positivismo). La crisi di questi sistemi apre all'*età contemporanea*, caratterizzata dalla dissoluzione del soggetto e dagli esiti convenzionalistici dei saperi. Il modello interpretativo proposto è uno dei possibili e come tale opinabile, siamo convinti però della sua tenuta e della sua plausibilità. Resta il fatto che qualsiasi sapere, e a maggior ragione quello filosofico, non può fare a meno di organizzarsi per modelli.

Indicazione di contenuti

Classe terza. La scelta dei contenuti per la classe terza risponde alle esigenze di: a) garantire un legame organico fra i testi e i nuclei tematici; b) recuperare snodi storici importanti per la coerenza del progetto; c) praticare la centralità del testo ponendo subito lo studente di fronte a un'espressione concreta e significativa dello specifico della disciplina. La lettura di opere opportunamente scelte di Platone e Aristotele consente una dilatazione diacronica verso il pensiero delle origini (Nucleo 1: *La nascita della filosofia e della storiografia filosofica*) e verso le rielaborazioni cristiano-medievali della filosofia classica (Nucleo 2: *Agostino e il platonismo medievale*; Nucleo 3: *L'aristotelismo medievale e la Scolastica*). Lo snodo *Le filosofie ellenistiche* permette di ricostruire, con strumenti di tipo manualistico, il passaggio dal mondo antico al medioevo.

Nucleo 1 La nascita della filosofia e della storiografia filosofica

PLATONE: lettura integrale di un'opera (per l'a.s. 1992-93 *Fedone o Repubblica*, libri I-VI, X)

ARISTOTELE: lettura integrale di un'opera (per l'a.s. 1992-93 *Metafisica I «A»*)

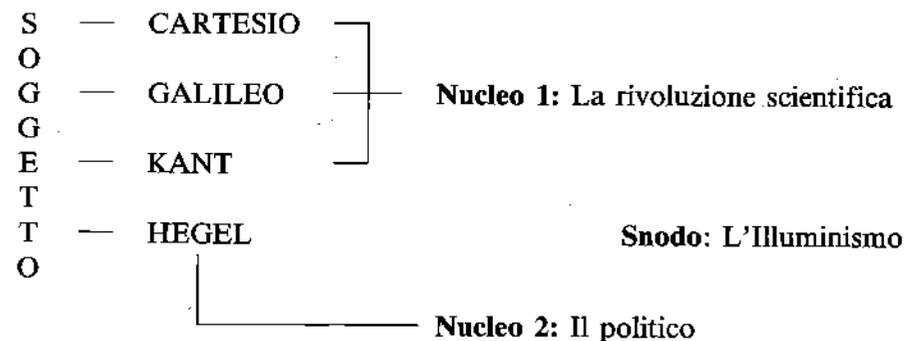
Snodo

Le filosofie ellenistiche

Nucleo 2 Agostino e il platonismo medievale (Agostino, Anselmo, Bonaventura)

Nucleo 3 L'aristotelismo medievale e la Scolastica (Alberto Magno, Ruggero Bacon, Tommaso)

Classe quarta. Nella classe quarta l'attenzione è posta sulla categoria della *Modernità*, interpretata da un lato come affermazione della *centralità del soggetto* e dall'altro come definizione di un *nuovo paradigma scientifico*. La centralità del soggetto viene colta all'interno delle opere degli autori scelti (Cartesio, Kant, Hegel). Il nuovo paradigma scientifico costituisce un nucleo tematico poiché richiede una più ampia e diversificata scelta dei testi. Essenziale per la definizione della modernità è la dimensione del *politico*, che individua pertanto il secondo nucleo. Lo snodo *Illuminismo* permette di vedere le connotazioni del moderno realizzate nel nesso teoria/prassi e di problematizzarne gli esiti.



Classe quinta. Nella classe quinta prosegue il tema della Modernità nei due aspetti del **soggetto** e della **scienza**, la cui progressiva dissoluzione caratterizza la riflessione filosofica dell'età contemporanea. La crisi del soggetto mette in discussione il concetto di verità e apre alla pluralità delle interpretazioni (ermeneutica). La crisi del **paradigma scientifico** «forte» (galileiano) viene osservata nell'ambito delle scienze della natura e delle scienze storico-sociali.

NIETZSCHE

Nucleo 1: L'ermeneutica

HEIDEGGER

1^a Ipotesi

WITTGENSTEIN

Nucleo 2: L'epistemologia contemporanea

POPPER

2^a Ipotesi

MARX

Nucleo 2: Le scienze storico-sociali

SCUOLA DI FRANCOFORTE

R. ANSANI, L. BOLOGNINI, A. CARDI,
L. MARCHETTI, M. VILLANI
Liceo Ginnasio «L. Ariosto» - Ferrara

¹ Liceo Ginnasio «L. Ariosto» di Ferrara

ESPERIENZE A CONFRONTO. FILOSOFIA: OSSERVAZIONI E VALUTAZIONI SUL PRIMO ANNO DI SPERIMENTAZIONE DEI NUOVI PROGRAMMI BROCCA NELLE CLASSI DEL LICEO-GINNASIO «L. ARIOSTO» DI FERRARA*

A conclusione del primo anno di insegnamento della Filosofia secondo il progetto da noi formulato a partire dai Programmi Brocca, ci pare opportuno rendere conto degli esiti di questa sezione del lavoro, anche in vista di una sua riproposizione e continuazione.

Riportiamo brevemente i tratti che caratterizzano il progetto:

1. il riconoscimento della necessità della filosofia entro il corso di studi come risorsa formativa;
2. la centralità del testo nel rapporto di insegnamento/apprendimento;
3. la definizione dei contenuti nel rapporto tra alcuni autori considerati fondamentali, testo filosofico e temi/nuclei scelti sulla base di una rilevanza storico-problematica.

Gli insegnanti impegnati nella realizzazione del progetto hanno definito per le terze sperimentali un piano di lavoro, unico per criteri di impostazione e modalità di lettura dei testi, diversificato rispetto alle opere e alle accentuazioni tematiche in relazione anche alla specificità degli indirizzi. Esso si articola sul rapporto tra i contenuti e le operazioni che lo studente compie a seconda del testo che si trova di fronte, e sul rapporto tra testo, autori e nuclei a conferma della ipotesi interpretativa assunta dal progetto.

La collaborazione fra gli insegnanti è proseguita nel corso dell'anno con momenti di confronto sul procedere dell'esperienza e di valutazione conclusiva.

Descrizione dell'esperienza

Il rapporto con il testo filosofico è tratto peculiare dell'intera esperienza didattica. Abbiamo ritenuto che l'incontro iniziale degli studenti con la filosofia dovesse avvenire nel confronto diretto con l'opera di un filosofo, senza mediazioni manualistiche, così da stimolare la curiosità dello studente e da introdurlo all'interno del pensare filosofico. In questa ottica si spiega la scelta di un dialogo di Platone (Fedone, Repubblica).

* Pubblicato per gentile concessione della rivista «Sensate esperienze», n. 21, gennaio 1994.

Successivamente sono state avviate le operazioni di analisi e interpretazione e le espansioni del testo per recuperare riferimenti culturali sollecitati dal testo stesso, mantenendo la tensione della scoperta del contenuto senza spegnere il piacere della lettura.

Le conoscenze acquisite con la lettura del testo hanno costituito il riferimento di base per la ricomposizione del pensiero dell'autore e del contesto, operazioni che hanno richiesto l'uso del manuale e la lezione dell'insegnante.

La lettura del libro I della *Metafisica* di Aristotele, secondo autore fondamentale previsto dai Programmi Brocca, ha consentito di misurarsi con una tipologia testuale diversa, caratterizzata dall'apparato logico-argomentativo proprio del trattato, e insieme con la prima e decisiva ricostruzione storiografica del pensiero delle origini e di quello platonico.

Il piano di lavoro prevede che la trattazione delle filosofie ellenistiche costituisca uno snodo storiografico che conclude la vicenda del pensiero greco e nel contempo preannuncia tematiche fondamentali per la comprensione della filosofia medievale e moderna. Lo studio di questa parte è stato affrontato con strumenti manualistici.

Il testo ritorna ad essere al centro della trattazione dei due nuclei della filosofia medievale. Il primo nucleo, caratterizzato da testi di Agostino e Anselmo, si collega alla rielaborazione cristiana della tradizione platonica. Il secondo, costituito da una campionatura di testi di Tommaso, riprende aspetti dell'aristotelismo medievale. Attraverso queste scelte si è inteso esemplificare e documentare l'incontro/scontro fra cristianesimo e filosofia classica, per far comprendere attraverso quali trasformazioni si sia venuta costituendo la cultura medievale.

Metodo

L'organizzazione dei contenuti che caratterizza il nostro progetto — dal testo all'autore, dall'autore ai temi-problemi — ha posto in primo piano il metodo: una pratica didattica capace di sostenere la motivazione e insieme di porre in risalto lo specifico della disciplina a partire dal testo filosofico.

Per attuare questa impostazione si è consegnato agli studenti il piano di lavoro, in modo da facilitarli nel collocare le singole operazioni e le acquisizioni nello sviluppo graduale del progetto complessivo. Le operazioni, distinte in operazioni sul testo, oltre il testo e sul manuale, sono state precisate in rapporto sia alle unità di contenuto sia al ruolo che queste unità svolgono nell'intero percorso.

Lo scopo infatti non è soltanto che lo studente acquisisca abilità di lettura e interpretazione del testo filosofico, ma che, impadronendosi delle sue logiche, sia in grado di utilizzare autonomamente i procedimenti del pensare filosofico.

Decisivo è il ruolo dell'insegnante, in quanto gli si richiedono, con una accentuazione maggiore, accanto ad una competenza ripensata alla luce del progetto, creatività nella definizione del percorso e nella sua gestione, discrezione nel lasciare emergere argomentazioni e problemi in cui si manifesta l'iniziativa dello studente nel suo «entrare dentro» alla pratica della filosofia, dominio di tutto il processo in termini di previsione, flessibilità, memoria, organicità.

Questo stile nel rapporto studente-docente-disciplina consente di rendere concreta la graduale autonomia dello studente entro la disciplina stessa valorizzandone i personali processi di apprendimento e le logiche di pensiero.

Nella realizzazione del progetto si sono avute diversità nello sviluppo programmatico, in relazione alla specificità dell'indirizzo Classico e alla differente accentuazione del rapporto tra operazioni e contenuti nell'insegnamento-apprendimento della filosofia.

Valutazioni e osservazioni

A conclusione di un primo anno di lavoro ci pare di poter confermare la positività degli aspetti caratterizzanti i Programmi Brocca, riconducibili alla centralità del testo filosofico e al rapporto tra testo e temi/nuclei.

Questi aspetti sono stati valorizzati dalla tenuta della nostra ipotesi interpretativa, pensata in prospettiva triennale, in quanto ha dato coerenza alle scelte e compattezza al programma annuale, evitando il rischio della frammentarietà.

Gli studenti hanno riconosciuto la valenza formativa forte di un rapporto diretto con il testo filosofico e con le potenzialità che esso è in grado di esprimere.

Per entrare nel merito della valutazione proponiamo le seguenti osservazioni:

IL TESTO FILOSOFICO. L'approccio diretto al testo ha funzionato **sul piano della motivazione** perché non solo ha alimentato coinvolgimento, interesse e partecipazione degli studenti, ma ha aperto e sostenuto la discussione e la riflessione sui problemi; ha funzionato **sul piano delle operazioni cognitive** di comprensione dei termini e dei concetti filosofici, individuazione dei problemi, ricostruzione delle strategie argomentative. Ha sollevato invece problemi il rapporto tra testo, contesto e autore, la cui ricostruzione passa necessariamente attraverso l'uso di strumenti manualistici. Le logiche di apprendimento connesse allo studio del manuale sono risultate differenti da quelle utilizzate nell'analisi dei testi e quindi hanno creato difficoltà nella ricomposizione conclusiva. Questa situazione ha aperto in termini nuovi **la discussione sul manuale.** Esso ci è apparso da un lato inadeguato nella sua rigidità (il suo procedere semplificando e in modo assertivo), dall'altro lato necessa-

rio per concretizzare la dimensione storica che si vuole conservare all'insegnamento della filosofia.

L'ORGANIZZAZIONE DEI CONTENUTI. La tenuta dell'articolazione del programma secondo testo-autore-snodo è emersa non solo sul piano della *coesione* ma soprattutto su quello della *dinamicità* in quanto ha consentito processi multidirezionali di recupero, anticipazione, ricomposizione. Si aprono così prospettive diverse sui contenuti appresi, che acquistano significati nuovi in dipendenza dei contesti in cui di volta in volta vengono recuperati. La praticabilità di queste operazioni richiede **tempi consistenti** che incidono significativamente sullo sviluppo quantitativo del programma. Il problema appare grave se visto nella prospettiva triennale, che prevede ampio spazio alla filosofia del Novecento nell'ultimo anno.

Liceo-ginnasio «L. Ariosto» - sezione sperimentale
anno scolastico 1992-93, classe terza, sezioni R S T X Y

PIANO DI LAVORO **FILOSOFIA**

L'articolazione del piano di lavoro applica il progetto formulato dal Coordinamento per verificare la praticabilità dell'insegnamento della filosofia secondo i Programmi Brocca.

I tratti che caratterizzano la proposta sono: 1. il riconoscimento della necessità della filosofia entro il corso di studi come risorsa formativa; 2. la centralità del testo nel rapporto di insegnamento/apprendimento; 3. la definizione dei contenuti nel rapporto tra alcuni autori considerati fondamentali, testo filosofico e temi-nuclei scelti sulla base di una rilevanza storico/problematica.

Questo impianto richiama l'esigenza di una progettazione triennale che garantisca la coerenza delle scelte o meglio lo sviluppo di una ipotesi interpretativa che organizzi l'intera disciplina.

Il piano di lavoro della classe terza coniuga i risultati della riflessione sulla disciplina e sui contenuti resa necessaria dal progetto Brocca con la ridefinizione degli obiettivi condotta dal Coordinamento. Esso si articola sul rapporto tra i contenuti e le operazioni sui contenuti che lo studente compie di volta in volta a seconda del testo che si trova di fronte e sul rapporto tra testo, autori e nuclei a conferma della ipotesi interpretativa assunta dal progetto.

In questo quadro si inserisce il ruolo del manuale che va ripensato in forma differenziata rispetto alla organizzazione dei contenuti (sostegno, ve-

rifica, trattazione...) e di conseguenza nel suo utilizzo da parte di insegnante e studenti.

L'attenzione posta alla costruzione del piano di lavoro risponde all'esigenza di esplicitare con chiarezza il percorso di lavoro allo scopo di mettere studenti e insegnante nella condizione di conoscere le tappe del lavoro e quindi di essere orientati rispetto al prima e al dopo.

Tale scelta si innesta nelle esperienze di riflessione sulla disciplina e sulla didattica che da tempo sono state condotte in questa scuola nonché sui riscontri positivi ottenuti entro le classi e nel dibattito sull'insegnamento della filosofia.

La novità del progetto risiede anche nella decisione di estenderlo a tutte le terze pur salvaguardando le caratteristiche proprie di ogni classe e le peculiarità di ogni indirizzo. Ne è prova la stesura comune del piano di lavoro. Essa si fonda sulla condivisione di criteri di impostazione e delle modalità di lettura dei testi. Le scelte si possono diversificare rispetto alle opere e alle accentuazioni tematiche.

ORGANIZZAZIONE DEI CONTENUTI

IL TESTO E L'AUTORE

Fedone e Platone

Metafisica, libro I e Aristotele

IL TESTO

a. **FEDONE**

a.1. Rapporto uomo-morte - concezione dell'uomo, relazione anima-corpo - piacere-virtù - agire dell'uomo secondo scopi

a.2. Conoscenza-verità - sensi VS verità, attività razionale - verità-sapere-sapienza - verità-realtà in sé delle cose

a.3. Verità-essere-realtà - le idee come condizione del pensare - corrispondenza fra strutture del pensiero e strutture della realtà.

b. **REPUBBLICA**, libri I-VII, X

b.1. Il personaggio Socrate

b.2. La battaglia della verità: contro i poeti

b.3. Livelli dell'essere/forme del conoscere

b.4. La persistenza del mito: la narratività come via alle realtà ultime

b.5. La giustizia come equilibrio nell'ordine collettivo e individuale

b.6. L'anima e le sue parti.

c. **METAFISICA**, libro I

c.1. La sistemazione e l'interpretazione del pensiero filosofico precedente

- c.2. Conoscenza-verità-scienza
- c.3. Metafisica come scienza dell'essere
- c.4. Essere-essenza-divenire.

X OPERAZIONI SUL TESTO FILOSOFICO

- Individuare il tema e riconoscere le articolazioni
- Individuare il problema e riconoscere le soluzioni
- Presentare temi, problemi nella formulazione proposta da Platone e Aristotele
- Individuare termini, concetti chiave e costruire relazioni
- Riconoscere le parole-chiave nel significato filosofico
- Riconoscere le parti di cui si compone l'argomentazione e riproporla correttamente
- Ricercare le caratteristiche del testo filosofico e le scelte formali (genere, struttura discorsiva...).

OPERAZIONI OLTRE IL TESTO

- Ricavare informazioni di tipo storico-culturale e dare collocazione ai riferimenti filosofici presenti nel testo (che troveranno sistemazione e ulteriore precisazione nel nucleo).

L'AUTORE

PLATONE

- La dottrina delle idee: dall'idea del Bene alla dialettica
- La conoscenza: scienza (episteme) opinione (doxa)
- L'anima
- La politica e la funzione del filosofo.

ARISTOTELE

- La critica alla dottrina delle idee, dalle idee ai concetti
- La logica, il sillogismo
- Scienza come conoscenza delle cause: le quattro cause
- La natura, l'universo, l'uomo e la politica.

OPERAZIONI SUL MANUALE

- Confrontare la presentazione del tema nella formulazione del manuale
- Ricavare le informazioni utili a costruire i temi/problemi propri del pensiero dell'autore sottolineando le fasi del processo risolutivo
- Isolare le parole-chiave e confrontare e/o definire il significato
- Ricomporre il pensiero dell'autore
- Riconoscere la peculiarità del procedere espositivo del manuale.

DAL TESTO AL TEMA

Nucleo 1. La nascita della filosofia e della storiografia filosofica

Il nucleo viene sviluppato sulla base degli elementi e delle riflessioni emerse dalla lettura delle opere di Platone e di Aristotele. Tali aspetti vengono ora ripensati e utilizzati secondo questa prospettiva:

— dal *Fedone* e dalla *Repubblica* si ricavano prevalentemente alcuni temi/problemi propri del pensiero filosofico e la forza e la persistenza della tradizione nella soluzione dei problemi individuati.

— Dalla *Metafisica* si ricavano i criteri interpretativi mediante i quali Aristotele ha riletto e organizzato il pensiero filosofico precedente; tali criteri introducono ad una diversa accentuazione e soluzione dei temi/problemi propri della filosofia.

Il nucleo si articola secondo i seguenti temi:

1. *le origini del pensiero filosofico*. IL PASSAGGIO DAL MITO AL LOGOS.

LA NASCITA DEL POLITICO. Omologia tra il politico e il razionale. Spazio politico e geometria.

2. *I problemi e i procedimenti del pensare filosofico*. VERITÀ - ESSE-RE - REALTÀ (soluzioni, struttura argomentativa, forma della comunicazione).

3. *Cosmologie antiche*. L'ADE - LA TERRA - IL CIELO.

4. *Il problema della physis*. LA FILOSOFIA INDICA IL SENSO DEL PROPRIO INIZIO.

5. *Valore filosofico e religioso della contemplazione dell'anima*. MITO ED EROS.

LE ORIGINI DEL PENSIERO FILOSOFICO.

IL PASSAGGIO DAL MITO AL LOGOS.

Il tema si propone di rispondere a domande relative a CHE COSA (quali temi, problemi), a COME (in quali forme) si avvia la riflessione filosofica e al PRIMA (i temi che la filosofia affronta sono nuovi oppure erano già trattati; se sì, in quali ambiti).

In questa prospettiva l'analisi del passaggio dal mito al logos costituisce una risposta e lo studio delle espressioni più significative del pensiero filosofico delle origini fornisce alcuni esempi di impostazione e di soluzione di problemi.

DAL MITO AL LOGOS

- a. la ricerca dell'archè
gli IONICI
- b. MITO - LOGOS
ERACLITO, frammenti

X OPERAZIONI TRA TESTI

- ricavare dai testi filosofici i rimandi alla filosofia precedente in termini di autori, scuole, categorie, problemi.
- riconoscere la trattazione del problema in un autore precedente.
- ricavare i problemi oggetto della filosofia delle origini.

I PROBLEMI E I PROCEDIMENTI DEL PENSARE FILOSOFICO

VERITÀ - ESSERE - REALTÀ (soluzioni, struttura argomentativa, forma della comunicazione).

Il secondo tema, **VERITÀ - ESSERE - REALTÀ**, entra direttamente nel merito delle caratteristiche proprie del pensiero filosofico mediante la ricerca delle modalità con cui originariamente sono stati affrontati e risolti alcuni dei problemi incontrati nei testi filosofici analizzati.

La scelta delle questioni da riportare alle radici risponde alla esigenza di rendere conto di problemi che attraversano significativamente la storia della filosofia.

VERITÀ ESSERE REALTÀ

PARMENIDE, *Sulla natura*, Proemio

DEMOCRITO

X OPERAZIONI TRA TESTI

- confrontare le diverse forme di trattazione dei problemi (poema, aforisma, trattato, dialogo, oralità)
- comprendere la persistenza della tradizione e la potenza del mito nella soluzione dei problemi.

COSMOLOGIE ANTICHE. L'ADE, LA TERRA, IL CIELO

Il tema viene sviluppato a partire da *Fedone* 107e - 114c. La struttura fisica e metafisica della terra rimanda sia alla descrizione del regno dei morti, sia ai modelli astronomici antichi (da Platone a Aristotele a Tolomeo).

X OPERAZIONE TRA TESTI

- ricavare dai passi letti i diversi livelli del discorso platonico
- ricostruire graficamente la regione sotterranea descritta da Platone e individuare le influenze esercitate sulle rappresentazioni letterarie e figurative
- descrivere i caratteri fondamentali del modello cosmologico aristotelico-tolemaico
- cogliere i caratteri generali del metodo della scienza astronomica antica.

IL PROBLEMA DELLA PHYSIS. LA FILOSOFIA INDICA IL SENSO DEL PROPRIO INIZIO.

Il tema viene sviluppato a partire da Aristotele, *Met.* A 983b-987a. Si tratta da un lato di individuare i caratteri della ricostruzione storica di Aristotele sul pensiero delle origini: dall'altro di precisare quali siano gli aspetti peculiari della metafisica come scienza delle cause e dei principi del tutto.

X OPERAZIONI TRA TESTI

- Utilizzare il testo aristotelico come fonte per la ricostruzione della filosofia «presocratica» e confrontarlo con le informazioni manualistiche
- individuare il punto di vista da cui Aristotele conduce la sua ricostruzione storica
- comprendere attraverso il testo di Aristotele come la filosofia indica il senso del proprio inizio.

VALORE FILOSOFICO E RELIGIOSO DELLA CONTEMPLAZIONE DELL'ANIMA. MITO ED EROS

Il tema pone l'accento sulla carica energetica dell'amore come impulso che muove l'anima verso il conseguimento del supremo valore etico dell'Eros, amore del Bene.

Il pensiero di Platone ha impresso, da questo punto di vista, una traccia profonda nella cultura del Medioevo, fondendosi con gli sviluppi della dottrina dell'amore cristiano; non più Eros ma Agape - Caritas - Amore di Dio.

Dalla contemplazione della Verità alla contemplazione della divinità in Agostino.

MITO DI EROS

Platone, *Convito*

Agostino, *Confessioni*

X OPERAZIONI TRA TESTI

- riconoscere la trattazione del tema, considerandolo come asse portante del percorso razionale dell'anima platonica.
- confrontare le diverse forme di trattazione del problema
- comprendere la persistenza della tradizione e la potenza del mito.

Snodo. LE FILOSOFIE ELLENISTICHE

Lo snodo sulle filosofie ellenistiche si propone di far acquisire agli allievi una visione d'insieme del periodo che, in un mutato quadro storico, conclude la vicenda del pensiero greco (ma che, nel contempo, preannuncia tematiche fondamentali per la comprensione della filosofia medievale e moderna).

Si propone che la ricognizione sintetica di un periodo così vasto avvenga attraverso diversi approcci, ciascuno dei quali organizza una pluralità di autori e di temi attorno ad alcune questioni specifiche:

1. Il problema etico. Felicità e virtù nell'epicureismo e nello stoicismo.
2. La scienza nell'età ellenistica. Istituzioni e ricerca: la sistemazione del sapere scientifico e i problemi di metodo.
3. Filosofia greca e religioni bibliche. Razionalità e rivelazione.
4. Il neoplatonismo. La ripresa della tradizione metafisica e la sintesi di Plotino.

OPERAZIONI SUL MANUALE

- Ricavare cronologie corrette all'interno di processi storico-culturali di durata medio-lunga
- selezionare le informazioni manualistiche in rapporto al tema in esame
- porre in relazione le conoscenze per costruire visioni di insieme sul problema o sul periodo in esame.

Nucleo 2. Agostino e il platonismo medievale (Agostino, Anselmo, Bonaventura).

Nucleo 3. L'aristotelismo medievale e la Scolastica (Alberto Magno, Ruggero Bacone, Tommaso).

I due nuclei affrontano la filosofia cristiano-medievale come rielaborazione della filosofia classica secondo una interpretazione che vuole seguire l'incontro-scontro tra cristianesimo e tradizione su alcuni aspetti nodali per la cultura medievale.

In particolare intendono verificare rispetto ai problemi affrontati dalla filosofia antica quali permangono e con quali modalità vengono trattati e risolti.

In questa prospettiva vengono richiamate le questioni emerse dai testi e dal pensiero di Platone e di Aristotele, nonché dal nucleo sulle origini della filosofia, non solo perché rappresentano la base di conoscenze con cui affrontare i nuovi argomenti, ma anche perché platonismo e aristotelismo costituiscono la trama del pensiero medievale. Diventa quindi significativo, per impadronirsi del procedere filosofico, comprendere attraverso quali trasformazioni si sia venuto costruendo il pensiero medievale e sedimentando la tradizione.

L'incontro con la tradizione Conoscenza - verità

Nucleo 1

Agostino

L'incontro tra neoplatonismo e cristianesimo, *Confessioni*, cap. VII

Nucleo 2

Alberto Magno

La parafrasi della *Metafisica-Metafisica*

La tradizione filosofica di fronte alla dimostrazione dell'esistenza di Dio

Anselmo

L'unico argomento - *Proslogion*

Tommaso

Le cinque vie - *Summa Theologiae*

Verità - scienza

METODOLOGIA

La scelta dei programmi Brocca, la chiave interpretativa individuata dal Coordinamento per la realizzazione dei programmi e questa articolazione del progetto, pongono in primo piano la componente del metodo.

La lettura diretta del testo filosofico con cui si è avviato l'insegnamento della filosofia richiede all'insegnante di riuscire a coniugare il piacere della lettura con il riconoscimento della peculiarità di un testo filosofico e, ancora, con l'acquisizione di una rete di conoscenze basilari per la comprensione dello specifico disciplinare.

A tale scopo è opportuno inizialmente leggere insieme il testo in classe, per provare le prime operazioni e lasciare che gli studenti esprimano «stupore», curiosità o indifferenza; in seguito verranno indicate in modo abbastanza prescrittivo le procedure di analisi allo scopo di far ricavare temi, problemi, concetti, termini e struttura argomentativa. Gli studenti verranno invitati a provare individualmente, in gruppo e in classe a riformulare i procedimenti secondo criteri diversi dalle consegne e, in un secondo tempo, ad applicare al nuovo le operazioni già provate per verificarne la praticabilità ed eventualmente modificarle.

Sottende queste procedure la pratica del confronto continuo tra allievi e tra allievi e insegnante allo scopo di rinforzare, orientare e mantenere aperta la discussione con l'autore.

La lettura del testo richiede l'integrazione del manuale come espansione e completamento del pensiero dell'autore: questo passaggio implica operazioni specifiche di adattamento ad una modalità diversa di trattare il pensiero filosofico, di confronto sulle questioni già incontrate e infine di sistemazione.

La particolare articolazione che abbiamo dato al programma di filosofia richiede un rapporto fra testo filosofico, manuale, temi e nuclei che proceda per integrazioni continue e dinamiche sempre più stabili, piuttosto che per accumulazione progressiva che semplicemente aggiunge senza modificare.

Il passaggio dai testi ai nuclei e allo snodo assume alcuni dei temi incontrati, li sviluppa e li integra aprendo anche un confronto fra soluzioni diverse.

In questa fase potrebbe risultare opportuna e utile la guida di schede introduttive che richiamino la linea interpretativa del piano di lavoro, riportino le conclusioni a cui nella classe si è giunti con l'analisi, evidenzino i legami e prospettino le operazioni pur lasciando allo studente la possibilità di percorrere diverse vie di ricomposizione.

Si viene così configurando un piano di lavoro che da una iniziale progettazione propria degli insegnanti si arricchisce via via dei contributi che l'attività in classe con gli studenti ha prodotto. Si tratta quindi di una progettazione a maglie larghe che consente scelte metodologiche diversificate in relazione agli indirizzi, alla peculiarità delle classi, ai «gusti» dell'insegnante e, tuttavia, mantiene ferme scelte interpretative di fondo e procedure comuni di metodo.

È dunque possibile ipotizzare la costruzione di verifiche trasversali che riescano a render conto dei livelli progressivi di appropriazione delle conoscenze basilari e, insieme, della comprensione del senso del programma.

R. ANSANI, L. BOLOGNINI, A. CARDI,
L. MARCHETTI, M. VILLANI
Liceo Ginnasio «L. Ariosto» - Ferrara

SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA
e
**SOCIETÀ ITALIANA DI LOGICA E FILOSOFIA DELLE
SCIENZE**

CONVEGNO NAZIONALE 1994
Programma provvisorio

**«MOMENTI DI STORIA DELLA LOGICA
E
DI STORIA DELLA FILOSOFIA»**

Organizzazione a cura della Sezione Romana della S.F.I.
Roma, 9-10-11-12 novembre 1994
Università degli Studi di Roma III

È previsto l'esonero per i docenti di filosofia delle Scuole Secondarie Superiori per l'intera durata del Convegno; al più presto saranno comunicati gli estremi della relativa Autorizzazione Ministeriale.

Quota di iscrizione (con diritto a ricevere gli Atti del Convegno):
Lire 30.000 (soci) - Lire 50.000 (non soci).

La quota può essere versata (specificando nella causale del versamento: «Quota iscrizione Convegno nazionale S.F.I. 1994»):

sul Conto Corrente Bancario n. 10393/34 presso la Banca di Roma - Agenzia 4 - V. Solferino 24 - 00185 ROMA, intestato al Prof. Roberto Pujia.

Per informazioni:

tel. 06/4463671 o 4469288 (lunedì o giovedì - Dott.ssa Moschitti)
tel. 06/86320523 (martedì pomeriggio - Prof. Ventura).

ASSEMBLEA ORDINARIA DEI SOCI
Venerdì 11 novembre 1994, ore 18

INSEGNARE FILOSOFIA

a) Una premessa

Il dibattito sull'insegnamento della filosofia nella scuola media superiore è stato molto vivace fra il 1975 e il 1985 quando era aperta la discussione sulla riforma e si discuteva se mantenere l'insegnamento della filosofia sviluppandone i problemi, rimanere legati allo sviluppo storico della filosofia occidentale o abolire la materia e sostituirla con lo studio delle scienze sociali¹.

La caduta della prospettiva di una riforma ha reso il dibattito molto più sommerso, ma anche, tutto sommato, più attinente ai problemi della didattica; non è senza significato che la «Commissione Brocca» abbia concluso i suoi lavori progettando un rinnovamento profondo della secondaria superiore mentre il Parlamento non è riuscito a elaborare un'ipotesi definitiva di legge di riforma.

La riflessione di questi ultimi anni è stata focalizzata sulle finalità dell'insegnamento della filosofia, sugli obiettivi culturali che con esso vanno perseguiti, sulle modalità e sulle tecniche didattiche da attuare; voglio ricordare solo la proposta di S. Veca nell'introduzione all'edizione italiana di T. Nagel, *Una brevissima introduzione alla filosofia*, e il volume di L. Vigone, C. Lanzetti, *L'insegnamento della filosofia*, in cui vengono resi noti i risultati dell'indagine della S.F.I. sull'insegnamento della filosofia in Italia.

Mi pare importante riprendere le fila di questa riflessione anche nella prospettiva di un'armonizzazione del sistema scolastico italiano con quelli degli altri paesi europei e del rinnovamento che i lavori della Commissione Brocca hanno elaborato per la scuola italiana, introducendo la filosofia in ogni indirizzo di studio.

Presupposto di questa riflessione è che la scuola media superiore abbia come obiettivo principale l'insegnare a imparare e possa realizzarlo solo promovendo, stimolando la curiosità intellettuale dei giovani. Oggi più che mai la *mentalità critica*, che viene esaltata in ogni lavoro dei pedagogisti più attenti e richiesta anche dai più illuminati esponenti del mondo imprenditoriale, passa attraverso la capacità di rimettere in discussione le proprie conoscenze. Da questa premessa si ricava che anche nella scuola media superiore la nozione determinata dovrebbe aver meno importanza rispetto alla capacità di trovare le nozioni di cui c'è bisogno per la ricostruzione di una qualsiasi tematica culturale. Ma allora diventa anche vero che prima di tutto è necessario avere coscienza della ristrettezza del proprio sapere e voler conoscere. Il metodo allora assume un'importanza diversa rispetto al contenuto che re-

sta comunque fondamentale e non può essere risolto nel metodo; il metodo deve diventare un «saper fare» che si concretizza necessariamente nel «comprendere» le diverse discipline.

La filosofia può giocare un ruolo significativo in questa prospettiva di riunificazione e appropriazione personale delle conoscenze proprio perché è di per sé problema che non ha un oggetto preciso ma abbraccia tutto. Nello stesso tempo, proprio per le sue caratteristiche, ha di fronte, in maniera più evidente rispetto ad altre discipline che hanno un apparato di regole e procedure ben definito, due pericoli che devono essere evitati: la banalità che spesso caratterizza la risposta del «buon senso» e la sterilità della risposta «accademica».

b) Una ipotesi di obiettivi e di strumenti didattici

Da tutto ciò è necessario ricavare un'ipotesi operativa partendo dal presupposto che le finalità della scuola in generale non si esauriscono in una generica «pratica educativa», che nella scuola superiore le competenze culturali e professionali devono essere perseguite insieme e che la scuola raggiunge il proprio fine quando costruisce nello studente una cultura che è anche cultura specifica.

L'insegnamento della filosofia non deve allora contribuire solo alla formazione di una «cultura generale», deve fornire una «cultura filosofica» che non può essere ridotta solo alla riflessione personale su uno specifico problema. Cultura significa capacità di argomentare e, insieme, rispetto per l'opinione diversa. La filosofia, anche intesa nel suo sviluppo storico, insieme ad altre materie, può porsi come asse portante di una educazione alla democrazia e alla tolleranza non solo come valori etici, ma anche come fondamenti di una cultura scientifica. La problematicità del vero, infatti, che caratterizza la filosofia si fonda sempre su un preciso sistema argomentativo che dovrebbe essere messo in evidenza nell'analisi dei vari autori.

Si tratta quindi di decidere quali siano gli obiettivi di conoscenza che permettono il raggiungimento della capacità di ricavare il sistema argomentativo di un autore per applicare lo stesso rigore al proprio modo di riflettere; si tratta di insegnare come riconoscere il valore teoretico dei concetti, come attuare prima un processo di categorizzazione, cioè di selezione degli elementi di identità, poi di generalizzazione, vale a dire il suo inserimento in un sistema concettuale più vasto: «(...) un concetto può essere a consapevolezza e a controllo deliberato solo quando è visto come parte di un sistema (...). La generalizzazione (...) significa formazione di un concetto iperordinato che includa il concetto dato come caso particolare»². Il primo problema che si pone allora è quello degli strumenti e dei metodi didattici: spiegare sul manua-

le, usare antologie, leggere testi selezionati e poi ricostruire tutto il sistema concettuale, ecc.

L'indagine curata dalla S.F.I. ha messo in evidenza come gli insegnanti di filosofia desiderino far leggere i filosofi; è certamente un obiettivo da perseguire, ma proprio perché obiettivo va costruito passo a passo; che senso ha far leggere un filosofo a uno studente che non è in grado di comprenderlo? Il risultato che più facilmente si ottiene è il rifiuto e il fastidio per la filosofia; in filosofia il problema non è solo far leggere, ma far leggere e far comprendere quanto si legge; la domanda «come si legge un filosofo» è pertanto piena di significati che nascono dal fatto che il testo filosofico, anche quando è costruito sotto forma di romanzo, di componimento lirico o di aforisma, è sempre un *testo argomentativo*.

In questa prospettiva, nel periodo iniziale, il manuale diventa uno strumento più produttivo, in vista del raggiungimento degli obiettivi detti sopra, rispetto al testo di un filosofo perché meglio si presta alla precisazione delle *abilità di studio*.

La lettura del manuale è, per definizione una «lettura a scopo di studio», alla quale gli studenti devono essere abituati, smontando l'argomentazione ricostruita dall'autore del manuale, evidenziando i passaggi più complessi, mettendo in evidenza la problematicità dell'assunto che emerge. L'insegnante deve allora tentare un'operazione tecnica: evidenziare i singoli elementi del sistema argomentativo fatto di premesse, di conclusioni, di generalizzazioni, di anticipazioni, di giudizi di altri filosofi, giudizi dell'autore del testo, ecc.; sono elementi di una analisi rigorosa che non è mera erudizione, ma condizione essenziale della capacità di valutare autonomamente.

Nell'insegnamento della filosofia la difficoltà di una simile pratica didattica è accentuata dalla carenza del lessico filosofico facilmente riscontrabile nello studente medio; la capacità di smontare e rimontare un testo va quindi perseguita assieme al progressivo impadronirsi del linguaggio tecnico da parte dello studente.

✓ L'esperienza mi ha dimostrato che un valido strumento per l'acquisizione del lessico specifico è la costruzione di un glossario che metta lo studente in condizione di familiarizzarsi con la terminologia dei filosofi; è un lavoro di affinamento progressivo, di cui la «lettura a scopo di studio» è il momento iniziale. I modelli più noti di lettura a scopo di studio sono la «lettura selettiva» e quello conosciuto con la sigla SQ3R (Survey, Question, Read, Recall, Review); il primo serve a cercare nel testo le informazioni necessarie, si presta molto bene alla strutturazione di un glossario preliminare e si rivela particolarmente adatto a una prima acquisizione del lessico specifico; il secondo si fonda sull'insegnamento della capacità di problematizzare i concetti, sulla base dell'assunto che non c'è vera comprensione se non c'è proble-

glomato
e
strutture

matizzazione dell'oggetto studiato. I due sistemi non sono in contraddizione, ma rappresentano strategie didattiche complementari, funzionali al raggiungimento di obiettivi di diverso livello ³.

Una cultura solida richiede la comprensione dei testi letti, ma anche la capacità di richiamare continuamente le proprie conoscenze nella riflessione sui diversi autori e sui diversi problemi. Strumento importante per il raggiungimento di questo fine è la schedatura delle letture e una corretta conservazione delle schede per una rapida consultazione; mantenere efficiente l'archivio delle proprie informazioni è un potente indicatore della cultura di uno studente, non solo della sua erudizione. Fra le varie tecniche di schedatura voglio ricordare la «scheda indentata» perché si presta bene alla evidenziazione delle diverse parti dell'argomentazione e dei nessi che le collegano ⁴.

Resta aperto il problema della lettura dei filosofi; alcuni sostengono che allo studente deve essere fornito un testo senza particolari accorgimenti preliminari, che il testo non deve diventare supporto del manuale, e che è possibile una comprensione dei filosofi a partire dalla lettura diretta di parti accuratamente selezionate; è questa una proposta per molti aspetti seducente, ma, credo di difficile realizzazione proprio in vista degli obiettivi che la lettura di un filosofo deve conseguire; comprendere il testo di un autore significa fondamentalmente far nascere nello studente domande che il testo suggerisce, senza tuttavia ridurre la filosofia a un'ermeneutica di basso profilo, senza legittimare anche le eventuali pretese interpretative che una corretta analisi storica escluderebbe. A mio avviso la scuola, la cultura che la scuola dovrebbe fornire, ha necessariamente dei limiti determinati dal rigore filologico; d'altra parte se è vero quanto sostenuto all'inizio che fare filosofia non significa arrivare alla verità, ma cercar di capire se stessi, gli altri e il mondo in cui viviamo, che non esiste una verità universale e assoluta, ma che tutti i tentativi di capire sono legittimi, allora la lettura dei testi proposta dalla scuola deve essere una lettura guidata da opportuni inquadramenti generali, da griglie di lettura, da esercizi di comprensione che siano il presupposto di una solida cultura di base che renda lo studente capace di «far filosofia» ⁵. Solo così infatti la lettura di un filosofo può diventare «educazione alla lettura dei filosofi», capacità di costruire relazioni concettuali diverse, di far parlare, come dice Althusser, i silenzi di un autore, ricostruendo le *assenze*, i vuoti della sua argomentazione; la lettura di un filosofo in questo caso non è più una «lettura innocente», è una lettura «da filosofo» ⁶, che può, a mio avviso, essere l'obiettivo didattico più elevato proposto a una classe, tenendo ben presente tuttavia che la scuola media superiore non deve sostituirsi all'università, non ha l'obiettivo di creare dei ricercatori, ma giovani di solida cultura, su cui l'università possa poi più agevolmente lavorare.

e) Una considerazione conclusiva

Porre l'attenzione sulle tecniche non significa svilire l'insegnamento o il valore culturale di una materia quale la filosofia; se solo oggi si comincia a prestare attenzione alle *abilità di studio*, lo si deve al fatto che la ricerca pedagogica e didattica in Italia ha posto al centro il lavoro dell'insegnante, non ha dato peso al lavoro dello studente e all'affinamento delle sue capacità di apprendimento. Insegnare e imparare sono termini che non possono essere separati. Se si insegna bene a imparare diventa più facile operare all'interno del programma le scelte su cui concentrare l'attenzione e, nello stesso tempo, la cultura di un giovane non resta frammentaria, perché lui stesso sarà in grado di trovare tutte le informazioni necessarie alla soluzione dei problemi culturali che via via si pone e di soddisfare così la sua curiosità intellettuale. Il problema di fondo resta educare al pensiero produttivo ⁷.

I nuovi programmi di filosofia della commissione Brocca hanno fatto sorgere molte domande e diverse perplessità, ma in un punto, a mio parere, essi hanno una valenza forte: obbligano l'insegnante a concertare le scelte con gli altri colleghi del consiglio di classe e la programmazione collettiva dell'attività didattica diventa condizione necessaria dell'insegnare.

All'interno di questa logica o si accetta la tesi che insegnare e imparare non sono termini separabili nel lavoro didattico e quindi si dà più peso all'acquisizione delle capacità di apprendere piuttosto che al nozionismo enciclopedico che caratterizza negativamente la cultura scolastica, o anche questo tentativo di rinnovare la scuola è destinato al fallimento perché ancora una volta proporremo allo studente un modello di sapere di cui nessuno oggi sente il bisogno e non gli insegneremo a costruire le conoscenze che gli saranno necessarie nel corso della vita.

Impostare la didattica nella scuola rinnovata sull'attività seminariale è una ricchezza che viene da molti anni di attività delle più efficaci sperimentazioni che sono state condotte in Italia.

Una didattica di tipo seminariale, capace di coniugare rigore e quantità di conoscenze, richiede anche un quadro normativo diverso dall'attuale, dove le verifiche non si riducano alle interrogazioni canoniche, e soprattutto dove perda ogni cittadinanza la domanda «su quali capitoli saremo interrogati», quasi che essere colti significhi sapere tutto da pagina x a pagina y senza fare operazioni intellettuali di confronto, approfondimento, riflessione personale ecc., dove l'organizzazione didattica non sia rigida come l'attuale, ma capace di stimolare la naturale curiosità dei giovani, dove accanto a discipline fondamentali e obbligatorie vengano coltivate materie opzionali che rendano concreto, attraverso una forte motivazione interiore, il senso della crescita culturale.

d) Alcune note sull'uso degli strumenti didattici proposti

La lettura selettiva non serve all'esposizione dell'autore o del problema, può essere usata non solo per il raggiungimento degli obiettivi più semplici come l'acquisizione del lessico filosofico, ma anche a determinare una gerarchia di concetti e una possibile rete di relazioni, in questo caso deve essere dato preliminarmente il criterio di selezione delle informazioni. Un esercizio relativamente semplice è la costruzione di un albero logico ricavato da brevi testi.

Il modello SQ3R tende a mettere lo studente in condizioni di autonomia nell'approccio al testo; l'insegnante pone alcuni problemi chiave e lo studente cerca di ricavare nuove domande che siano capaci di porre in relazione le conoscenze già possedute con quanto il testo sostiene; vanno distinte diverse fasi di rielaborazione: il contenuto del testo, l'evidenziazione dei nessi logici fra i diversi concetti, il confronto coi temi già studiati. Un esercizio significativo diventa la costruzione di un glossario attraverso lemmi in cui dalla definizione si passi all'esposizione delle relazioni concettuali e ai confronti coi diversi significati già incontrati, ad esempio nel costruire la voce «*dialettica*» in Aristotele si fa risaltare la differenza con la concezione platonica.

Per una schedatura dei temi filosofici, degli autori studiati e delle letture compiute risulta particolarmente utile, soprattutto nei lavori di ricerca, la costruzione gerarchica dei nessi logici attraverso la numerazione progressiva:

1. Primo tema principale
- 1.1 Prima articolazione del tema
2. Secondo tema principale
- 2.1 Prima articolazione del secondo tema
- 2.1.1 Esempio o particolare minore del secondo tema
- 2.2 Seconda articolazione del secondo tema

Per la stessa ragione risulta utile la scheda indentata che differisce dal modello precedente solo graficamente; lo schema è il seguente:

- I. Tema principale
- A. primo punto importante
1. primo particolare
2. secondo particolare
- a. particolare minore o esempio

B. secondo punto importante

1. primo particolare del secondo punto
2. secondo particolare del secondo punto
3. terzo particolare del secondo punto
- a. particolare minore o esempio
- b. altro particolare minore o esempio

Per costruire una griglia di guida alla lettura di un filosofo è opportuno tenere distinti i diversi livelli di analisi presentati come problema che possono costituire anche una tassonomia per la valutazione.

1. Analisi del contenuto
- a. Individua il senso globale del testo.
- b. Ripercorrine il ragionamento esplicito.
- c. Individuane i concetti chiave.
2. Relazioni fra testo letto e pensiero dell'autore o tema generale.
- a. Qual è il contesto storico-culturale in cui si forma il ragionamento svolto nel testo.
- b. Come i concetti esaminati si collegano col pensiero dell'autore o col tema studiato.
3. Relazioni con gli altri filosofi.
- a. Quali considerazioni simili (sia in accordo che in polemica) hai già incontrato.
- b. Evidenzia le analogie e le differenze fra i diversi autori.
4. Attualizzazione del tema.
- a. Quali aspetti della realtà contemporanea trovano una risposta nei ragionamenti dell'autore.
- b. Quali parti di quei ragionamenti sono oggi impensabili.

FRANCESCO PARIS
Liceo Classico «E. Torricelli» - Faenza (RA)

Interventi di: Giuseppe Bedeschi, Donata Chiricò, Michele Ciliberto, Emma Fattorini, Bruno Gravagnuolo, Francesca Izzo, Mario Luzi, Giacomo Marramao, Maria Moneti, Carlo Muscetta, Paolo Rossi, Pietro Rossi, Antonio Santoni Rugiu, Donald Sassoon, Roberto Torzini, Marzio Vacatello, Giuseppe Vacca.

Luoghi del Convegno

Aula Magna del Rettorato dell'Università di Firenze, piazza S. Marco, 4
Tel. 055 / 27571

Sala delle Quattro Stagioni della Provincia di Firenze, Palazzo Medici Riccardi,
via Cavour, 1 - Tel. 055 / 27601

Segreteria organizzativa: rivolgersi al numero **055 / 472498**

c/o Segreteria del Dipartimento di Filosofia - Università di Firenze

IL CONCETTO DI AMICIZIA NELLA STORIA DELLA CULTURA EUROPEA XXII Convegno Internazionale di studi italo-tedeschi

Il Convegno, organizzato dall'Accademia di Studi Italo-Tedeschi (Akademie Deutsch-italienischer Studien) a Merano per il 9-10-11 maggio 1994, intende innanzitutto precisare i termini del discorso sull'amicizia, sia sotto il profilo concettuale che nella evoluzione storica del concetto stesso. A questo fine potrà fornire un adeguato supporto l'analisi sulle variazioni semantiche del termine, in entrambi gli ambiti linguistici.

Successivamente il Convegno richiamerà l'attenzione su figure emblematiche che hanno contribuito a delineare una dottrina dell'amicizia da Aristotele a Cicerone e agli Epicurei, da Agostino a Tommaso ed in particolare in Kant. L'interesse del Convegno tuttavia non è prevalentemente storiografico, quanto piuttosto quello di esplorare possibilità e modi di realizzazione dell'amicizia oggi, l'amicizia interpersonale, ma pure l'*amicizia civile* o *amicizia politica*. Ciò a fine di rendere possibile un vivere ordinato nella concordia, nella solidarietà in una società giusta.

Il tema verrà trattato nelle varie discipline.

Borse di studio

L'Accademia pone a concorso 30 borse di studio di Lire 300.000 ciascuna per favorire la partecipazione di giovani docenti, ricercatori e laureandi delle due aree linguistiche, che siano interessati a seguire i lavori del Convegno. Le domande dovranno pervenire, entro il 31 marzo 1994, alla Direzione dell'Accademia di Studi Italo-Tedeschi (I - 39012 Merano - Via Cassa di Risparmio, 20) allegando un breve curriculum degli studi compiuti e un attestato di un professore universitario che segue gli studi del concorrente. È stato chiesto l'esonero ministeriale dall'insegnamento.

Per ulteriori informazioni in merito sia al Convegno, sia al Concorso a premi di studio per l'Anno Accademico 1993/94 a favore di laureati o diplomati di Istituti di grado universitario e di studenti universitari laureandi, rivolgersi a:

Direzione dell'Accademia di Studi Italo-tedeschi

V. Cassa di Risparmio 20 Sparkassenstrasse - 39012 Merano - Meran

Tel.: 0473/237737.

ESPERIENZA E CONOSCENZA Psicoterapia ed epistemologia dal sistema all'individuo Un colloquio tra Clinici, Epistemologi e Filosofi I Simposio Internazionale Milano 25-26 novembre 1994

Promosso dal «Centro Gregory Bateson» di Milano, in collaborazione con l'«Associazione Filosofi Italiani», questo Simposio Internazionale ha come oggetto l'incontro tra terapia sistemica ed epistemologia, punto di arrivo di un complesso percorso terapeutico e cognitivo. Si pensi soltanto al fatto che un presupposto comune tanto alla terapia sistemica quanto ad una rilevante parte dell'epistemologia è attualmente rappresentato dal costruttivismo, per il quale la conoscenza non rispecchia strutture profonde della realtà, ma costruisce significati e modi di vedere il mondo. Le diverse teorie, i vari modelli non sono altro che molteplici visioni del mondo. L'indagine dei processi della costruzione della conoscenza include il soggetto al suo interno. L'epistemologia classica ha identificato il soggetto, gli stati e i processi del conoscere con il soggetto individuale. Più recentemente sono stati identificati soggetti collettivi, stati e processi sociali. È possibile estendere le teorie dell'epistemologia sociale alle procedure costruttiviste dei sistemi cognitivi, come sistemi familiari o sistema paziente/terapeuta? Psicoterapeuti, epistemologi e filosofi discuteranno insieme su questi e su altri temi, come ad esempio:

- 1) psicoterapia sistemica ed epistemologica;
- 2) la teoria costruttivista nella psicoterapia e nella epistemologia;
- 3) psicoterapia ed epistemologia tra sistema ed individuo;
- 4) interazioni, dialogo, scoperte.

Tra i relatori si possono ricordare Sergio Bordin (psicoanalista, didatta SPI-Roma), Guido Burbatti (psichiatra, psicoterapeuta - Milano), Ivana Castoldi (psicologa, psicoterapeuta - Milano), Roberto Festa (filosofo della scienza - Milano), Bas van Fraassen (filosofo, University of Princeton - USA), Alvin I. Goldman (epistemologo, University of Arizona - USA), Scott A. Klein (filosofo della scienza, University of Georgia - USA), Ilkka Niiniluoto (logico, University of Helsinki - Finlandia), Guido Piazza (filosofo della scienza - Milano), Francisco Varela (epistemologo, CREA

Politecnico di Parigi). Le lingue ufficiali saranno l'italiano e l'inglese, con traduzione simultanea.

Ulteriori informazioni sulle tematiche del Simposio possono essere richieste alla Segreteria Scientifica:

«Centro Gregory Bateson» - Ospedale Niguarda «Cà Granda» -
Piazza Ospedale Maggiore 3 - 20162 Milano
Tel. 02/64442650-64442651 - fax: 02/6423407.

Per qualsiasi ulteriore informazione (modalità e tempi di iscrizione, quote, ecc.) rivolgersi invece alla Segreteria Organizzativa:

R.M. Società di Congressi - V. Ciro Menotti 11 - 20129 Milano
Tel.: 0270126308-70126772 - fax: 02/7382610.

LE SEZIONI

FIRENZE

La sezione di Firenze della Società Filosofica ha organizzato, insieme al Liceo Classico «G. Galilei», con il patrocinio del Provveditorato agli Studi di Firenze e della casa editrice Le Monnier, un corso di aggiornamento per docenti di scuola media superiore di tutta la città e della provincia. Il corso, che ha visto una partecipazione molto alta e un interesse particolarmente vivo, si è svolto dal 25 ottobre al 13 dicembre 1993, nell'aula magna del liceo «G. Galilei» e si è articolato in sette incontri, oggetto dei quali è stato l'insegnamento della filosofia sotto diversi suoi aspetti.

L'organizzazione di questo ciclo di incontri era articolata in tavole rotonde cui partecipavano a pari titolo docenti universitari e docenti di scuole secondarie superiori; era prevista la partecipazione del pubblico con interventi, domande, chiarimenti. Diamo i titoli dei vari incontri con i nomi dei relatori introduttivi e coordinatori di ciascun incontro:

25 ottobre - inaugurazione in Palazzo Medici Riccardi, con la partecipazione del dott. Baldassare Gulotta, Provveditore agli studi, della dott. Anna Costantini Sgherri, ispettrice centrale del Ministero P.I., e del dott. Brocca, estensore del progetto di riforma dell'insegnamento superiore. Presiedeva il preside del liceo «G. Galilei», prof. Mercurio Candela.

28 ottobre: *Una nuova metodologia per l'insegnamento della filosofia: storia della filosofia/filosofia*; con i prof.

Sergio Givone (univ. Firenze) e la prof. Maraia Moneti Codignola (univ. Firenze).

4 novembre: *Analisi degli obiettivi educativi dell'insegnamento della filosofia nei piani della Commissione Brocca*, con il prof. Salvatore Veca (univ. Pavia).

8 novembre: *Una nuova metodologia per l'insegnamento dei testi filosofici*, con i prof. Gianfranco Cantelli (univ. Firenze) e Franco Cambi (univ. Firenze).

11 novembre: *La valutazione dell'apprendimento*, con il prof. Domenico Izzo (univ. Firenze).

15 novembre: *Rapporti con gli altri campi del sapere scolastico*, con il prof. Luciano Handjaras (univ. Firenze).

29 novembre: *I manuali di filosofia e le politiche editoriali*, introduzioni e coordinamento del prof. Francesco Paolo Firrao (Liceo classico «G. Galilei») e con le partecipazioni di alcune case editrici fiorentine.

13 dicembre: *L'insegnamento della filosofia nelle scuole europee*. Introduzione e coordinamento della prof. Luciana Vigone (del direttivo nazionale della S.F.I. e membro della commissione internazionale per l'insegnamento della filosofia) e del prof. Ettore Loiacono (della scuola europea di Bruxelles).

LIGURE

L'attività della Sezione Ligure nel 1993 è stata più che mai ricca di incontri e di manifestazioni.

Nella prima parte dell'anno, è proseguito e si è concluso, il Corso di aggiornamento dal titolo «Filosofia e Filosofie di...».

Sulla Filosofia del linguaggio ha parlato il 17 maggio il Prof. Carlo Penco. Il relatore ha considerato la Filosofia del linguaggio dal punto di vista della Filosofia analitica in senso stretto, sottolineando come, a partire da Frege, la logica si sia incentrata sul concetto di funzione. Dopo il dibattito degli anni '60, tra coloro che cercavano precise fondazioni logiche, e quanti sostenevano il valore del linguaggio comune, si può parlare di Filosofia analitica, che comunque, a detta del relatore, non può non tener conto delle acquisizioni del pensiero precedente.

Il Prof. Dario Palladino, il 24 marzo, ha parlato dell'immagine attuale della matematica, prospettandola come una costruzione assai complessa e articolata. Dall'800 in poi si sono affermati molti importanti fenomeni (le geometrie non euclidee, la teoria degli insiemi di Cantor, la presenza di diverse scuole di pensiero ecc.) che, secondo il relatore, potrebbero utilmente venir conciliati.

Il Corso si è concluso il giorno 3 marzo con una tavola rotonda alla quale hanno preso parte i Proff. L. Malusa, F. Baroncelli, G. Severino, A. Campodónico.

Il discorso è stato aperto dal Prof. L. Malusa, Direttore del Corso, che ha evidenziato come nel Post-moderno, in contrapposizione al concetto di Filosofia di Hegel come scienza somma ed onnicomprensiva, siano state rivalutate le varie forme del sapere umano nella loro autonomia. Per il relatore la Filosofia non va vista come riflessione sull'assoluto, ma piuttosto come riflessione

che coglie nei singoli saperi un fondamento e che, in quanto metafisica, le articola sulla base di un'istanza unificatrice.

Il prof. Baroncelli, nel corso del suo intervento ha indicato nella molteplicità dei problemi attuali, la causa della presenza di più filosofie. Nella varietà delle posizioni è tuttavia, a suo parere, ravvisabile il punto di vista del filosofo, in quanto da Platone ad Aristotele ricorrono costanti che caratterizzano ed insieme legittimano il pensare filosofico.

Per il Prof. Severino non vi è alternativa tra Filosofia e Filosofie di..., ma complementarità. La Filosofia, come metafisica, a cui è essenziale il problema del senso, si confronta con le diverse sfere della vita, riflettendo sulle articolazioni che il pensiero assume, nella consapevolezza di un rapporto di unità e insieme di distinzione. Anche per il Prof. Campodónico il filosofo non deve perdere di vista l'orizzonte di senso delle diverse sfere del sapere e deve mostrarsi capace di discutere i presupposti da cui parte il suo punto di vista.

Il Corso è stato frequentato da un folto pubblico interessato e partecipe.

L'aggiornamento per i docenti della Scuola Secondaria ha avuto seguito con un altro Corso, dedicato ai problemi della Logica, condotto in forma seminariale dai Proff. D. Palladino, C. Penco, M. Borga.

Esso si è svolto con cadenza settimanale nei mesi di marzo ed aprile, raccogliendo un notevole consenso per la chiarezza dell'impostazione e la coerenza dell'articolazione.

Sulla base delle proposte espresse ad inizio d'anno dall'assemblea dei soci, il Direttivo ha stabilito di organizzare gruppi di lavoro dedicati alla lettura dei testi classici.

Tale attività è iniziata con un seminario a numero chiuso sul «Gorgia» di Platone, guidato nei mesi di novembre e dicembre dal Prof. Letterio Mauro. I risultati del lavoro sono stati più che soddisfacenti.

Il Presidente della Sezione, Prof. L. Malusa ha avuto cura di inserire nel programma dell'anno anche temi di carattere didattico e professionale. In questa direzione sono stati organizzati tre incontri, il primo dei quali è stato dedicato ad un diverso approccio alla matematica, in collaborazione con l'Ardim (27 Gennaio 1993). Il secondo incontro ha preso in esame i programmi per l'insegnamento della Filosofia nella Scuola Secondaria Superiore nella formulazione della Commissione Brocca in attuale sperimentazione (27 Aprile). Nel terzo incontro il Prof. Malusa ha informato circa la formazione degli insegnanti di Filosofia secondo il progetto di una scuola di specializzazione universitaria (5 Maggio).

A queste iniziative vanno aggiunte le conferenze in collaborazione con il Centro Culturale «Il Tempio»:

La critica di Kant alle prove dell'esistenza di Dio (11 febbraio, Prof. Camera);

Hegel e la storia della Filosofia (11 Marzo, Prof. Malusa);

Crisi e trasformazione dello Stato nazionale nella società post-comunista (1° Aprile, Prof. Cofrancesco);

Kant e la «Critica del Giudizio» (28 Ottobre, Prof. Buoncompagni).

Sempre tra le conferenze va segnata la relazione su «Mario Dal Pra critico di Nicola Abbagnano» del Prof. Minazzi tenutasi presso l'Università di Genova.

È stata attivata una collaborazione anche con l'Università della terza età in

quattro incontri su temi di carattere etico (Proff. R. Morchio, D. Venturelli, M. Pasini, P. Ruminelli, A. Galeppini).

Infine la sezione è stata coinvolta nell'organizzazione di importanti Convegni promossi dal Dipartimento di Filosofia.

Dal 21 al 22 Gennaio, nell'Aula Consiliare della Provincia di Palazzo Spinola, si è svolto un Convegno internazionale dal titolo «Identità, Coerenza, Contraddizione». Presidenti delle giornate i Proff. L. Malusa, A. Battegazzore, A. Moscato, F. Baroncelli. Relatori i Proff. G. Severino, M. Mignucci, G. Carabelli, L. Lugarini, N. Rescher, R. Guastini, C. Vigna.

Il tema del Convegno, di carattere strettamente teoretico, è stato trattato in relazione al pensiero di Aristotele, Hume, Kant, Hegel e visto nell'ambito delle problematiche contemporanee, sulla verità anche sul piano del diritto e dell'etica. Notevole la partecipazione dei docenti delle Scuole Secondarie, che hanno potuto fruire dell'esonero dal servizio per ragioni di studio.

Il giorno 30 Novembre ha avuto luogo una giornata di studio in memoria del Prof. Romeo Crippa sul tema «Libertà e Chiesa».

La manifestazione promossa dal Dipartimento di Filosofia e dall'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, ha avuto luogo presso il Palazzo Ducale e si è articolata in una serie di relazioni sul periodo dal Modernismo al Vaticano II (relatori X. Tillette, D. Rolando, G. Cereti, D. Pastine) e in una tavola rotonda su «Tolleranza dei moderni e dei post-moderni» (interventi di F. Baroncelli, F. Ferrari, M. Guasco, V. Milanesi, G. Moretto). Nel ricordo del Prof. Romeo Crippa, prestigiosa figura della cultura contemporanea italiana, si è

adunato un folto pubblico, interessato agli argomenti, che hanno toccato, con angolazioni diverse, problematiche tuttora vive.

Un'altra giornata di studio, organizzata dal Dipartimento di Filosofia in collaborazione con l'Associazione Filosofica Ligure, è stata dedicata a «Jacques Maritain 1973-1993. Vent'anni dopo la morte. Riflessioni su una fortuna». Hanno partecipato ai lavori i Proff. L. Malusa, G. Goisis, A. Campodonico, L. Mauro, I. Semino, D. Cofrancesco, F. Botturi, E. Traverso, G. Baget Bozzo.

Il pensiero di Maritain è stato considerato nelle sue diverse articolazioni in modo da cogliere la figura del famoso cattolico, non solo in relazione al suo tempo, ma anche nei confronti dell'attuale contesto.

Vivace la discussione a chiusura della giornata.

Paola Ruminelli

LIVORNO

Nella stracolma Aula Magna del Liceo Scientifico «F. Enriques» di Livorno l'8 Novembre 1993 si è svolto un insolito — per quest'epoca di rigidissime specializzazioni disciplinari — incontro: tra due filosofi e un astronomo, che insieme hanno dialogato di cosmologia, nei suoi aspetti scientifici, epistemologici e culturali.

L'incontro, organizzato congiuntamente dalle sezioni livornesi della Società Astronomica Italiana e della Società Filosofica Italiana, era intitolato «Elios non oltrepasserà le sue misure...», che è l'*incipit* di un frammento eracliteo, uno tra i più antichi testi della filoso-

fia, in cui si allude ad un ordine cosmico. Proprio dalla ricerca di quest'ordine scaturiscono insieme l'astronomia e la filosofia; se queste storie sono poi diventate separate e divergenti ciò non significa che non si possano di nuovo incontrare, o che comunque non abbiano uno spazio culturale comune entro cui poter dialogare integrando le rispettive conoscenze. C'è un grande bisogno di riavvicinare la scienza e la filosofia, troppo spesso l'un contro l'altra armata, e il successo di questa iniziativa ne è stata un'ulteriore conferma.

I dialoganti avrebbero dovuto essere l'astronomo Alberto Masani, della SAI, e il filosofo della scienza Francesco Barone; purtroppo un'improvvisa malattia ha impedito a Barone di essere presente, per cui è stato supplito da Giuliano Cappagli e Tiziano Gorini, Presidente e Segretario della locale sezione della SFI. Masani ha esordito tracciando il disegno storico dell'evoluzione della scienza astronomica, dalle sue antichissime origini ai tempi moderni, in cui lo sviluppo della fisica e l'amplificazione tecnologica dell'osseverazione celeste ha consentito di elaborare alcune ipotesi cosmologiche, la più accreditata tra le quali è quella del cosiddetto Big Bang. Queste ipotesi cosmologiche ovviamente dipendono da paradigmi scientifici e provocano ipotesi metafisiche che, dopo la presentazione di Masani, sono state argomento di discussione filosofica, con particolare riferimento alla questione del rapporto tra conoscenza e realtà. Si è dunque parlato di oggettività e di verità, di certezza e probabilità e, infine, dal principio antropico, parto metafisico della scienza che, anche se per certi aspetti lascia scettici, non può non affascinare la mente di chi — come Kant — contempla la misteriosa volta celeste.

Di Kant ha parlato Cappagli, ma anche di Popper, puntando il dito proprio contro la presunzione di verità della conoscenza scientifica, invece epistemologicamente infondata. Gorini invece si è soffermato sulla mitopoiesi scientifica, che ha dato all'uomo una concezione del cosmo più bella e libera di quell'antica; la scienza infine è un modo dell'affabulazione con cui l'umanità immagina il proprio mondo ed è veramente futile l'insistente volontà della filosofia di liberarsi della sua ingombrante presenza, una volontà che nasce da pregiudizi che dovrebbero finalmente scomparire.

Tiziano Gorini

PERUGIA

Durante il triennio 1990-1993 l'attività ordinaria della sezione perugina della SFI è stata animata dall'intensa attività organizzativa e di segreteria del consiglio direttivo uscente (eletto il 17 maggio 1990) composto da: Livio Rossetti (Presidente), Eros Lunani (Vicepresidente), Carlo Vinti (Segretario), Edoardo Mirri, Gianni Dotto, Fausto Sciurpa, Roberto Porciello, Ornella Bovi (membri).

Della suddetta attività, articolatasi in conferenze, presentazioni di libri e seminari, è opportuno ricordare le principali manifestazioni.

A gennaio 1991 Pietro Prini (Roma) presentava una relazione su «Esistenzialismo, nichilismo ed equivocità dell'essere», cui facevano seguito, nel mese di marzo, le conferenze di Pietro Redondi (Centre Koyré-Parigi) su «Il mito di Galileo» e di Pietro Giustini (Perugia) su «La rivoluzione scientifica in prospettiva didattica».

Tra marzo ed aprile, dopo la relazione di Salvatore Nicolosi (Roma) sul tema «La rivoluzione cartesiana del sapere», Mouraviev (Mosca) teneva un ciclo di *seminari su Eraclito*. Nel medesimo periodo Ch. Rowe (Bristol e Presidente dell'Ass. Init. dei Platonisti) discuteva su «Il *Fedone* tra filosofia e letteratura», Paolo Parrini (Firenze) presentava una relazione su «Reichenbach: la teoria della relatività e l'a-priori kantiano», C. Chimisso e M. T. Luparelli (Perugia) esaminavano «Il problema del realismo nelle più recenti teorie scientifiche» ed Edoardo Mirri (Perugia) interveniva su «Il fondamento del sapere».

Contemporaneamente la sezione collaborava alla realizzazione di un corso di aggiornamento per docenti delle Scuole Secondarie Superiori sul tema «L'insegnamento della filosofia» promosso dall'IRRSAE dell'Umbria.

A chiusura dell'attività del 1991 nel mese di dicembre si avevano gli interventi di S. Nouvel Pieri su «Semplificazione retorica e complicazione filosofica nel *Gorgia* platonico», di Michel Meyer (Bruxelles) su «Passioni e identità personale», mentre F. Crespi, E. Mirri e C. Vinti presentavano il volume di M. Meyer, *Problematologia*, Parma 1991.

Nel 1992 l'attività della sezione riprendeva a gennaio con la relazione di Aurelio Rizzacasa (Perugia) sul tema «Il pensare come poetare in Heidegger», e proseguiva a febbraio con gli interventi di Armando Rigobello (Roma II) su «Razionalità e differenza» e Franco Bosio (Verona) su «L'idea di soggettività e di trascendente nella storia del pensiero moderno secondo Husserl». Il mese di marzo veniva dedicato alla sociologia: Franco Crespi (Perugia) parlava

di «Razionalità e progetto sociale» ed Ambrogio Santambrogio (Perugia) di «Sociologia della conoscenza e democrazia». Contemporaneamente Luigi Alici (Perugia) ed Antonio Pieretti (Perugia) presentavano il volume di M. Martini, *Forme dell'impegno morale. Sartre, Adorno, Cioran*, Assisi 1991.

L'attività annuale si concludeva con le relazioni di Giuseppe Nicolaci (Palermo) su «È possibile dire la verità? L'idea di *logos apophantikos* tra Aristotele ed Heidegger» e di Angela Ales Bello (Roma) su «Filosofia al femminile».

Nel 1993 la sezione ha progettato una serie di conferenze monotematiche. Così tra febbraio e marzo si è tenuto un ciclo di incontri cui hanno partecipato Luigi Cimmino (Perugia) sul tema «Libertà come razionalità e libertà come autodeterminazione: un problema della *Critica della ragion pratica*», Alessandro Giuliani (Perugia) su «La filosofia pratica di fronte al problema della moralità del mercato», Franco Bianco (Roma III) su «Etica della convinzione ed etica della responsabilità: un dissidio in-

sanabile?» e Franco Crespi (Perugia) su «Razionalità e progetto sociale».

Altre conferenze a maggio hanno invece riguardato argomenti diversi: Renato Laurenti (Napoli) ha parlato di «Bellezza e piacere in Empedocle», Gianfranco Dalmaso (Cosenza) di «Tempo e storia in Vico».

In questo stesso anno, A. Danese (Chieti) presentava i volumi di R. Gatti, *Abitare la città*, Roma 1992 e di A. Pieretti, *Oltre lo smarrimento*, Roma 1992.

Il consiglio direttivo concludeva con alcune riflessioni del Presidente uscente sulle ulteriori possibilità che la sezione avrebbe potuto incentivare.

Il 19 maggio 1993 l'assemblea dei soci procedeva al rinnovo delle cariche sociali. Il nuovo consiglio direttivo risulta così composto: Carlo Vinti (Presidente), Eros Lunani (Vicepresidente), Ornella Bellini (Segretario), Edoardo Mirri, Roberto Gatti, Sergio Guarente, Piergiorgio Sensi, Ornella Bovi (membri).

Ornella Bellini

RECENSIONI

A. Kamp, *La teoria politica di Aristotele. Presupposti e temi principali*, trad. it. di A. Marsoner («La coppa di Nestore» III), Valentino ediz., Napoli 1993, pp. 186.

Il volume comprende il corso di lezioni tenute dal Professor Andreas Kamp presso l'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici di Napoli, nel marzo 1989.

Nel primo capitolo (*Alcune osservazioni sulla tradizione della Politica*), l'A. descrive, a grandi linee, la storia dello «strano destino» subito dall'opera di Aristotele. Ignorata in Grecia, fin dall'età ellenistica, così come nell'Impero romano, la *Politica* aristotelica viene conosciuta solo nel XIII secolo (1600 anni dopo la sua composizione), con la traduzione di G. da Moerbeke, quindi solo nella sua rielaborazione latina, foriera ovviamente di fraintendimenti del linguaggio filosofico greco. E, se il Medioevo vide fiorire un vero e proprio «aristotelismo politico» (si pensi a Dante, Marsilio, Ockham), questo ebbe breve durata: nei secoli XI e XVI, autori quali Pomponazzi o Piccolomini ignorano l'opera aristotelica, e più tardi, anche Machiavelli, Hobbes, Locke e Rousseau, i grandi teorici dello stato di natura e del contratto sociale, mostreranno, rispetto a questa, indifferenza o addirittura avversione. La Germania del 1800 vide verificarsi un seconda rinascita della *Politica*, ma anche un secondo fraintendimento: l'errore semantico, ad esempio, alla base della traduzione latina del termine aristotelico *polis* con *ciuitas*, si ripresenta in quella tedesca con

Staat. E, dopo il diffondersi, negli studi aristotelici, della teoria evolutiva di Jaeger, prevalse una lettura della *Politica* in chiave esclusivamente «genetica», a scapito di quella propriamente filosofica. Scopo dell'A. nel libro è allora quello di comprendere e far comprendere prima di tutto la filosofia ed il linguaggio della *Politica* di Aristotele.

Nel secondo capitolo (*Presupposti storici e metafisici*) vengono in primo luogo esaminati i presupposti metafisici dell'opera, vale a dire la presenza in essa, o l'influenza, delle tesi fondamentali della «filosofia prima» di Aristotele, cui la politica, come scienza pratica, è subordinata. Poiché il nesso tra metafisica e politica, la stretta dipendenza cioè della seconda dalla prima, non è esplicitamente affermato da Aristotele, l'A. procede tramite esempi, dimostrando l'ampiezza di orizzonti e la profondità argomentativa della propria analisi. La tesi generale alla base degli esempi forniti da Kamp è la dimostrazione dell'impossibilità di scindere le argomentazioni politiche di Aristotele dal loro fondamento metafisico, e quindi l'impossibilità di poterle comprendere a fondo a prescindere da questo. Per usare la terminologia dello stesso Aristotele, la filosofia politica è un *sinolo*, in cui la materia è costituita dalla città osservata nella sua concretezza o storicamente ricostruita, e la forma sono le categorie della filosofia teoretica, quali la teoria dell'essenza (*ousia*) o quella della paronimia, formulate in *Metafisica* e *Categorie*, e la teoria dell'anima espressa nel *De Anima*. In secondo luogo l'A.

esamina le premesse storiche della *Politica* aristotelica, ossia mette in luce le caratteristiche del «senso politico» dell'uomo greco. La libertà assoluta da ogni forma di potere e da ogni tipo di condizionamento esterno, permette a chiunque di fare politica, e fare politica significa non la teoria ma la prassi, non cercare la costituzione migliore ma migliorare quella presente, non occuparsi di politica estera ma soltanto della città. Il legame tra politica e città (*polis*), che influenza anche il raffinato linguaggio politico greco (molti termini hanno la stessa radice di *polis*, sono cioè paronimi di *polis*) è, secondo l'A., l'aspetto fondante per comprendere in generale il carattere della politica greca ed in particolare l'opera di Aristotele. Ed è questo stesso legame tra politica e *polis* greca ad aver reso impossibile l'applicazione della politica aristotelica al mondo romano, medievale e moderno.

Il terzo e il quarto capitolo (*La natura dell'uomo e la naturalezza della polis - La terminologia politica*) sono finalizzati a chiarire il significato di alcune espressioni-chiave e di alcuni termini centrali nel pensiero politico aristotelico. Rispetto ad esempio alla nota definizione dell'uomo come «animale politico per natura» e «avente *logos*», l'A., propone un'interpretazione che metta in luce l'aspetto di perfezione naturale della comunità degli uomini (*polis*), e al contempo basi questa perfezione sul *logos*, inteso come razionalità pratica (*phronesis*), che si rende pubblica, divulgando con il linguaggio il conosciuto. La *polis* risulta perciò fondata sulla specifica qualità dell'uomo che è la *phronesis*, e, a sua volta, le assicura la realizzazione e lo sviluppo. Analogamente Kamp chiarisce il senso di perfezione, naturalità e comprensività attri-

buito da Aristotele alla *polis*, in base ad un rapporto di parte-tutto. La *polis* è comprensiva di tutte le altre forme di comunanza (matrimonio, famiglia, villaggio), ed è per natura, in quanto queste sono per natura; se è ultima in senso gnoseologico, è però prima per essenza, ed il suo fine, il vivere bene, costituirà il fine ultimo delle sue parti costitutive. La sottile analisi del linguaggio politico aristotelico compiuta dall'A., ha di mira una migliore comprensione del pensiero che da quel linguaggio viene espresso: interpretare ad esempio la *politeia* come l'insieme di tutta la cittadinanza (e non come «costituzione»), il *politeuma* come la parte attiva di quella cittadinanza (e non riferendosi alla nozione di «governo»), significa secondo Kamp porsi, liberi dalle categorie teoriche moderne, nell'ottica politica dello stesso Aristotele. Un accurato esame a questo proposito è dedicato infine dall'A. al termine *polites*. Il cittadino è secondo Aristotele definito tale relativamente alla forma di governo nella quale egli vive; dunque il buon cittadino può non essere un uomo buono (saggio-*phronimos*), in una forma di governo cattiva, e l'uomo buono non un buon cittadino; ma quest'ultimo caso si realizzerà invece, poiché Aristotele non distingue un'etica «individuale» da un'etica «politica», nella *politeia* migliore, dove cioè chi possiede la *phronesis* potrà realizzarla.

Nel quinto capitolo (*L'analisi del mondo politico*) l'A. esamina in primo luogo la classificazione aristotelica delle forme di governo. Una volta stabiliti i debiti del pensiero di Aristotele rispetto alla tradizione politica greca (già da Solone, e poi da Erodoto e Platone, venivano classificate tre forme di governo per quantità e sei per qualità), e alla sua

terminologia, ne mette in luce gli aspetti innovativi, primo fra tutti quello di aver posto il criterio di distinzione qualitativa nel bene comune (*koinon sumpheron*). In secondo luogo, Kamp esamina il concetto aristotelico di democrazia, cioè la pungente critica al governo democratico e ai suoi presupposti, ma anche l'accuratezza teorica e storica dimostrate da Aristotele in questa critica. Quando considera tra le forme buone di governo la democrazia la meno buona, perché fondata su concetti di libertà e uguaglianza assoluti e destinata alla totale anarchia, Aristotele ha infatti davanti ai suoi occhi la democrazia demagogica di Pericle.

Nel capitolo conclusivo (*Etica e politica, teoria e prassi*) Kamp interviene con il suo personale contributo nella complessa interpretazione del rapporto tra etica e politica nella filosofia aristotelica. L'etica e la politica, secondo l'A., non sono due discipline autonome e diverse tra loro, ma rappresentano, senza però esaurirla, due parti della più generale «filosofia sull'umano» di Aristotele: l'una mirando alla felicità del singolo, l'altra alla felicità della *polis*. L'etica come tale non è mai scienza in Aristotele, e il contenuto della stessa *Etica Nicomachea* è «sostanzialmente politico». La scienza etica nascerà in Grecia quando la *polis* comincerà a morire, e andrà quindi perduta la dimensione «politica» della felicità del singolo; saranno le scuole e le tradizioni ellenistiche ad attribuire una etica come scienza ad Aristotele: «da quelle tradizioni non si può certamente trarre una ragione sufficiente per mantenere in vita il fantasma storico-filosofico di un'etica aristotelica» (p. 186).

Maria Cristina Dalfino

L. Pizzolato, *L'idea di amicizia nel mondo antico classico e cristiano*, Einaudi, Torino 1993, pp. X-346.

Il presente lavoro è un *excursus* storico filosofico volto alla analisi del «concetto» di amicizia attraverso il mondo classico greco-romano ed il mondo cristiano.

L'amicizia, nell'età classica, era appannaggio dell'uomo sapiente ed al confine tra i rapporti politici e personali, considerata come il fine dell'agire umano. Nota l'A. che oggi la distinzione tra sfera politica e sfera personale si è fissata in una netta separazione tanto che una riflessione sulla concezione antica dell'amicizia ci aiuta a far maggiore unità nei rapporti interumani. Il fatto poi che questo lavoro esamini la concezione dell'amicizia oltre che nell'area classica anche nel mondo cristiano, permette di far risaltare l'incontro tra due culture e civiltà cui competono idee dell'uomo sostanzialmente diverse, il che contribuisce a formare in noi una più attenta idea della *ethos* occidentale. Considerando che per acquisire piena consapevolezza di un concetto l'uomo deve fare i conti con le parole che gli permettono di esprimerlo l'A. ci fornisce una breve storia dei termini usati a questo scopo. L'analisi del concetto di amicizia si apre con i poemi omerici. Tipico di questa fase arcaica è l'amicizia eroica, intesa come unione di *agathoi*, quella efebica, che rispondeva ad un ideale misogino e ad un rapporto di tipo educativo e, per finire, quella tra uomini e dei.

Già Esiodo segna il passaggio dalla coscienza mitica a quella storica ed impone una fase razionale ed utilitaristica dell'amicizia. Pitagora invece ne fa un atto intellettuale includente tutti i fatto-

ri che nell'universo uniscono enti o idee. L'A. ci fa notare che questa oggettività dell'amicizia sarà tema ripreso dagli stoici.

Con Empedocle l'amicizia ha un ruolo extraumano. Essa è una forza cosmica e come tale non è frutto della volontà ma è necessaria. Si accenna poi sistematicamente ad alcuni autori che precedettero la svolta socratica quali Democrito, che propose una concezione dell'amicizia già come fatto umano, i Sette Sapienti ed i Sofisti i quali proseguirono per la via intrapresa dall'atomista e affermarono la superiorità dell'amicizia, circoscrivendola nel novero delle leggi di natura, sulla legge positiva. Nuovamente valenza politico-cittadina assume l'amicizia nei *Persiani* di Eschilo, mentre in Sofocle «l'amicizia si colora di affettività» (pag. 28) ed in Euripide è quasi «la condizione che rende vivibile tutta la vita» (pag. 29). L'analisi del concetto di amicizia in Socrate è strutturata in due sezioni, l'una derivata dalla testimonianza di Senofonte, l'altra da quella mediata dai dialoghi platonici. L'amicizia viene ora ad insediarsi nel territorio dell'amore pur rimanendo sul terreno del controllo razionale e della ricerca di un beneficio pratico. Il Pizzolato, attraverso una dettagliata analisi del *Liside* platonico, dimostra che l'ateniese non distingueva bene tra amicizia ed amore tanto da lasciare aporetico il dialogo.

Forse l'altissima dottrina dell'amore ha fagocitato quella dell'amicizia. Secondo l'A. infatti «l'inconcludenza del *Liside* è un indizio prezioso del fatto che la *filia* può essere compresa solo in relazione dell'*eros*» (pag. 44). Così intesa essa diventa un fatto psicologico-teologico. Per quanto riguarda Aristotele egli è il pensatore antico che ha ri-

flettuto con maggiore sistematicità su questo tema, tanto che la sua riflessione sarà una tappa obbligata per la speculazione successiva. L'A. nota come in lui l'amicizia resti legata ad un percorso di sviluppo morale umano senza mai sfumare come in Platone verso l'assoluto.

Vengono poi analizzate le varie tipologie amicali che Aristotele propone nelle sue opere di etica. La sezione relativa al mondo greco viene conclusa con l'analisi del concetto di amicizia nelle due principali scuole ellenistiche: Epicureismo e Stoicismo. In entrambe la perdita di interesse per la vita politica, presente in quegli anni, produce un oblio del carattere pubblico dell'amicizia che viene ritenuta appannaggio del singolo acquistando un ruolo consolatorio. Con Epicuro «l'amicizia entra nel cuore stesso del procedimento filosofico come percorso costitutivo del filosofare» (pag. 73). Essa diventa base per una convivenza umana delineandosi come qualcosa di universale, pieno ed immortale, tanto da essere il rapporto interpersonale del mondo pagano più simile alla carità cristiana.

Con lo stoicismo l'amicizia è vista come uno strumento atto a produrre il fine della sapienza. Tappa del processo morale dell'*oikeiosis*, ha origine nell'amore di sé che si allarga fino ad abbracciare tutto il reale. Tale amicizia «vittoria» sfocia nell'amicizia vera dissolvendosi nella sapienza. Si tratta allora di una amicizia metavolontaria, condizione obiettiva del sapiente che infatti è, per lo stoicismo, ontologicamente legato agli altri sapienti solo in quanto inserito consapevolmente nelle leggi universali.

La seconda sezione del saggio sposta l'attenzione sul mondo romano inten-

dendo con tale espressione la congerie di autori che scrissero, sia pure in lingua greca, sotto l'influenza politica e culturale di Roma. Per prima cosa si pone l'accento sulla sfasatura, a parità di epoca, del livello della riflessione nei due ambienti, dipendente da un diverso grado di maturazione culturale. Mentre in Grecia si erano occupati del tema dell'amicizia letterati e filosofi, a Roma se ne occupò per lo più il ceto dominante tanto da legarne indissolubilmente il concetto al discorso politico. Il nostro A. analizza quindi il concetto di amicizia romana passando in rassegna Cato, Lucilio, Plauto e Terenzio, Pacuvio, Lucrezio e gli storici Livio, Cesare, Nepote e Sallustio evidenziandone i tratti peculiari. Ampio spazio è dato allo stoicismo di mezzo e alla potente figura ciceroniana. Dell'Arpinate l'A. analizza il *Laelius: de amicitia*, evidenziando come l'amicizia fosse considerata come un fatto naturale. Tale affinità tra gli uomini è di impianto stoico. Accanto ai motivi aristotelici della *consensio* e della *benevolentia* compare quello stoico della *caritas*. Se molti sono i motivi che concorrono alla formazione del concetto di amicizia ciceroniana, secondo l'A., ciò non dipende tanto dall'eclittismo dell'arpinate, ma è «l'estrema conseguenza di una convinzione nuova» (pag. 115). Segue l'analisi di alcuni grandi della letteratura quali Virgilio, Tibullo e Propertio, che rivelano l'aspetto inedito di amicizia tra uomo e donna, Orazio ed Ovidio.

Di altro interesse filosofico è la speculazione di Seneca che pur inserendosi nello stoicismo nuovo spesso se ne discosta mostrando, per quanto riguarda il concetto di amicizia, dei contatti con l'epicureismo. Anche per Seneca, nota l'A., l'amicizia deriva da una inclinazio-

ne naturale sulla quale opera una scelta fondata sulla ricerca di un pari desiderio del bene. L'amicizia ha dunque il fine del perfezionamento morale e dell'avvicinamento al bene e, in quanto tale, è in funzione della sapienza. L'A. ci offre infine un quadro di scrittori della età dei Flavi quali Tacito, Plinio il giovane, Plutarco e Luciano per concludere la sezione romana con gli ultimi *exempla* di amicizia pagana.

L'amicizia nel mondo cristiano, trattata in modo assai esauriente, conclude il saggio del Pizzolato. L'analisi parte dall'area ebraica che, al contrario di quella cristiana, è rimasta più isolata e immune da legami con la cultura classica, sia per la diversità di lingua sia per l'organizzazione politica. Limitandosi al tema dell'amicizia l'A. nota come giudaismo e cristianesimo siano accomunati dalla dottrina della creazione che instaura una dipendenza dell'uomo da Dio sconosciuta al mondo classico. Questa comune dipendenza sarà il fondamento anche di ogni rapporto amicale che, lungi dal risiedere in una virtù umana, nascerà fra chi possiede virtù religiosa. L'A. ci ricorda come punto fondamentale dei rapporti interpersonali la interpretazione del precetto di *Levitico* 19, 18, «ama il prossimo tuo come te stesso» dove il tema dell'amicizia perde qualsiasi connotato egoistico poiché il ruolo del singolo sfuma entro quello di tutto un popolo, avvalorato dalla consapevolezza di una comune dipendenza da Dio. Con l'annuncio di Cristo la carità sembra sostituirsi all'amicizia per cui il termine «amici» sarà sostituito col termine «fratelli», precedentemente non utilizzato nel mondo pagano. Tuttavia l'A. sottolinea come, per gli stessi evangelisti, l'amicizia cristiana non sia una sottospecie della carità

ma una nuova forma di amicizia che trova nella carità l'elemento costituyente. Con Clemente Alessandrino si passa attraverso il concetto filosofico di amicizia per esprimere il rapporto religioso tra Dio e l'uomo e quindi quello tra gli uomini. Clemente cerca di adottare la tripartizione aristotelica dell'amicizia al nuovo clima etico, riconoscendo nell'amicizia virtuosa ed in quella generosa l'impronta della benevolenza divina oblativa. Quindi l'A. si sofferma su Origene, Basilio e Gregorio di Nazianzo fino ad Ambrogio vescovo di Milano, che reinterpretava motivi amicali della cultura classica pagana. Rielaborando l'idea ciceroniana di *amicus alter ego* Ambrogio avvicina il rapporto amicale allo stesso mistero della trinità. Anche il concetto di *benevolentia*, che in Cicerone discende dalla natura, da Ambrogio sarà interpretato come derivante da Dio diventando sinonimo di grazia. Il nostro A. passa quindi ad esaminare Giovanni Crisostomo che dell'amicizia non fa tanto un rapporto interpersonale quanto un segno caratteristico di una intera comunità. Anche per lui l'amicizia deve nascere dalla carità. In Gerolamo si rileva invece uno scontro tra amicizia e carità: egli pone l'accento sulla «verità» che deve dominare il rapporto di amicizia: un dire sempre sinceramente il vero. Una concezione così esigente è destinata ad abbandonare l'ambito umano per rivolgersi all'unico assolutamente «vero» cioè Dio. Anche nella riflessione di Paolino di Nola il tema dell'amicizia sarà centrale. Essa diventa possibile solo tra uomini della stessa fede poiché solo in Cristo se ne comprende il reale valore. L'A. ci dice che «l'affetto quando si manifesta già dentro un ambito di carità rivela tracce della sua appartenenza ad un mondo in-

conscio antecedente, quello dell'amore di Dio, dove i contraenti erano già uniti ancor prima di conoscersi» (pag. 292).

Della figura di Agostino di Ippona sono messe in rilievo una prima fase in cui l'amicizia risponde alla tradizione antica: amore ricambiato al quale è sufficiente la frequentazione visibile e la benevolenza, ed una seconda fase in cui è centrale il rapporto tra amicizia e ricerca intellettuale. Allora l'amicizia sarà la via di ricerca della verità. Ne fanno fede i colloqui filosofici con gli amici ed il desiderio di una comunità amicale che riunisca in sé i tratti della vita filosofica con quelli della vita ascetica. Da convertito Agostino, come l'A. spiega, vedrà stretti legami tra la sapienza ed il Dio dell'amore cristiano tanto da non poter separare la verità dalla carità. Per Agostino il naturale «amore per sé» non è annullato dalla carità ma ne diventa alleato e l'amicizia, grazie alla carità, supera l'egoismo che spesso l'insidia, in quanto modellata sull'amore di Dio. Successivamente l'A. analizza alcuni punti mediati da Agostino dalla tradizione classica attraverso Platone, Aristotele e soprattutto Cicerone, quali l'amicizia tra simili, il valore della *benevolentia* e la *consensio* mostrando come nello scrittore cristiano questi temi ritrovino un rinnovato vigore. Mentre l'amicizia classica era vista come diadica nel suo esclusivo rapporto a due che la rendeva vulnerabile e caduca, l'A. nota che in Agostino essa supera tale caducità acquisendo uno statuto triadico che in Dio trova l'eternità. La speculazione cristiana tarda tende alla classificazione dell'amicizia ed al suo inserimento nella vita spirituale del cristiano. A tale scopo si dedicano Massimo il Confessore, Teodoro, Cesario, Cassiodoro e Gregorio Magno. Altra carat-

teristica mediata da Agostino fu il vedere l'amicizia come perfezione cristiana che si realizza nelle comunità monastiche cosicché, dice il nostro A., «il monachesimo cenobitico diventa l'ambiente esclusivo di realizzazione della vera amicizia che è a dire della storicizzazione della carità diventata regola di vita comune» (pag. 330). Il saggio si chiude con l'analisi dell'età premedievale che mostra di aver definitivamente assimilato l'eredità classica entro la spiritualità cristiana ormai matura.

Cristina Cunsolo

Luciana Bellatalla, *Per una rilettura della pedagogia di Pietro Siciliani*, Maria Pacini Fazzi Editore, Lucca 1993, pp. 120.

Non ha sicuramente giovato alla «fortuna» critica successiva dell'opera di Pietro Siciliani (Galatina, 1835 - Firenze, 1885) quel severo giudizio (un *guazzabuglio* filosofico) che Giovanni Gentile ebbe a pronunciare in merito alla riflessione teoretico-pedagogica dello studioso pugliese nel secondo volume (Messina, Principato, 1921) del suo celeberrimo *Le origini della filosofia contemporanea in Italia*. D'altro canto il teorico dell'attualismo, nel medesimo contesto — pur sottolineando, mediante l'uso della colorita espressione di cui sopra, il fondamentale *eclettismo* dell'autore di *Sul rinnovamento della filosofia positiva in Italia* (1871) — lo incluse senz'altro nella schiera dei seguaci dell'Ardigò: tale conclusione, sinora generalmente accolta dagli interpreti, si rivela però restrittiva e fuorviante qualora si proceda ad un'analisi più serrata della produzione di Siciliani, come han-

no dimostrato una serie di recentissimi contributi critici ed in particolare il Convegno di Lecce del 24-28 febbraio 1987 (*Rileggere Pietro Siciliani* - Cfr. i 3 Voll., dal titolo omonimo, a cura di Giovanni Invitto e Nicola Paparella, Capone, Lecce 1988). Alla *pars destruens*, vale a dire alla dimostrazione dell'insufficienza dei tradizionali parametri di approccio e di valutazione segue ora, con il breve ma incisivo saggio di Luciana Bellatalla, il tentativo — «in positivo» — di ridefinire il profilo intellettuale dello studioso pugliese.

Laureatosi in medicina, e successivamente in filosofia, Siciliani insegnò quest'ultima disciplina al Liceo *Alighieri* di Firenze prima di ricevere l'incarico (dal 1879 divenne ordinario) di Filosofia Teoretica presso l'Università di Bologna, ove a partire dal 1876 tenne anche la cattedra di Pedagogia — ambito disciplinare nel quale il suo contributo godette, all'epoca, di un generale apprezzamento (e va inoltre rammentato il suo impegno per la riqualificazione professionale della classe magistrale). Dopo un iniziale accostamento all'hegelismo spaventiano, Siciliani si schierò per una filosofia *positiva* ma non — appunto — *positivistica* (riconoscendo come fondamentale il ruolo epistemologico del soggetto), nella quale confluivano sia gli esiti più significativi della «sua» tradizione italiana (Galileo, Vico, ma anche Gioberti) sia le fondamentali conquiste del pensiero europeo (le sue opere pullulano di riferimenti e citazioni di classici e contemporanei stranieri).

Già da questi brevi cenni si comprende come lo studioso di Galatina finì col collocarsi in una posizione teoreticamente «mediana». Ma se è lecito parlare di un *eclettismo* di Siciliani, afferma la Bellatalla, lo stesso non va inteso co-

me un termine *a quo*, bensì *ad quem* di un itinerario intellettuale contraddistinto dalla ricerca di soluzioni non unilaterali né riduttive di determinate problematiche, in specie di carattere pedagogico: e proprio in riferimento a quest'ultimo contesto teorico l'Autrice contesta la legittimità della summenzionata etichetta, riproponendosi di dimostrare, per mezzo di una dettagliata analisi dei testi, come la riflessione educativa dello studioso pugliese s'impennasse su di una salda piattaforma concettuale, nell'edificazione della quale si palesa come preponderante il ruolo giocato dall'*Emilio* di Rousseau e dalla *Pedagogia* di Kant.

Dal ginevrino Siciliani mutuò quell'esplicito riconoscimento dell'*umanità* del fanciullo che implicava, a suo parere, sia l'obbligo di rispettarlo in quanto tale, sia la debita considerazione delle psicologiche peculiarità dell'età infantile: e se da un lato si fece sostenitore di una impostazione *scientifica* della didattica, dall'altro insistette con fermezza sul concetto di *autodidattica*, sull'*autonomia* del discente quale precipua finalità del processo educativo, da tener costantemente presente anche in quelle fasi dello stesso nelle quali prevale, di necessità, il momento dell'*eteronomia* — disvelando come l'eredità di Rousseau venisse poi a congiungersi, in lui, con un'altrettanto rilevante influsso kantiano, nel dar vita ad una filosofia dell'educazione imperniata sulla conquista della *moralità*, della dignità di *persona* da parte dell'individuo empirico.

Non è forse questa la sede per verificare nel dettaglio l'attendibilità di questa immagine unitaria della pedagogia di Siciliani offerta dalla Bellatalla. In realtà lo studioso pugliese non fu affatto l'unico, nel variegato contesto filosofi-

co italiano dei decenni immediatamente successivi all'Unità, ad intravedere la possibilità di temperare gli opposti «eccessi» teoretici dell'idealismo e del positivismo per il tramite del recupero delle fondamentali istanze del criticismo — tanto è vero che in quegli anni emergeva il nostrano *Ritorno a Kant*; inoltre la sua teoresi educativa presenta non poche affinità con quella elaborata agli albori del nostro secolo in ambienti e da studiosi *neokantiani*. Tutto questo, assieme allo stesso Siciliani, è rimasto per decenni sepolto sotto le sarcastiche stroncature gentiliane — e una più approfondita comprensione delle individuali parabole intellettuali, compresa quella dello studioso di Galatina, non può sicuramente prescindere da un complessivo riesame di determinati aspetti o momenti della nostra storia culturale unitaria (ci permettiamo di menzionare, al riguardo, il nostro contributo *Luigi Credaro e la «Rivista Pedagogica» 1908-1939 apparso su «Scuola e Città», 1993, n. 7 (31 luglio), pp. 273-280*).

Marcoantonio D'Arcangeli

A.M. Camizzi, *Croce e Gentile. Moralità ed eticità*, Franco Angeli, Milano 1993.

Il sodalizio Croce-Gentile ha rappresentato un momento essenziale per la cultura italiana del primo ventennio di questo secolo, fino alla rottura tra i due filosofi, maturata in seguito alla decisione di Gentile di aderire al fascismo.

A questo rapporto è dedicata l'interessante monografia di A.M. Camizzi, che si inserisce a pieno titolo in quel clima di rinnovata tensione che in anni recenti ha riguardato Croce e Gentile.

L'Autrice costruisce la propria ricerca sui risultati critici più recenti (a questo proposito è presente nell'introduzione una sintetica, ma aggiornata rassegna bibliografica), che hanno ormai definitivamente confutato la tesi di una identità di posizioni filosofiche all'origine del sodalizio tra i due pensatori (pag. 12: «(...) diverse erano le radici culturali (...), diversa l'interpretazione che davano della tradizione italiana (...), diverso il fine da essi assegnato alla filosofia.»).

La peculiarità del lavoro sta nel voler chiarire il fondamento sul quale quel legame poggiò, identificato nel comune intento pedagogico di Croce e Gentile nei confronti del popolo italiano (pag. 12: «(...) in comune essi ebbero l'esigenza morale di educare la nazione che concordemente videro attuabile attraverso un rinnovamento della cultura»). La funzione civile assegnata alla filosofia, insieme alla profonda amicizia che li univa, testimoniata in modo inequivocabile negli epistolari, mantenne saldo il loro rapporto anche nei momenti in cui più stridente si manifestava il dissidio teorico.

Alla genesi di tale dissidio, A.M. Camizzi rintraccia proprio una diversa visione della vita morale, schematizzabile nelle categorie hegeliane della Moralità e della Eticità, che rimandava d'altra parte ad una diversità di sistemi filosofici (l'idealismo crociano basato sulla «distinzione» delle forme dello spirito; l'attualismo gentiliano sull'«unità» dell'atto puro).

Croce aveva sempre tenuto ferma l'educazione dei singoli individui all'assunzione delle proprie responsabilità personali riguardo al bene e al male, Gentile invece, come dimostrano i suoi studi critici di filosofia italiana e gli scritti di pe-

dagogia e politica, in particolare quelli relativi all'eticità dello stato, aveva sempre pensato all'educazione dello spirito nazionale come compimento del Risorgimento italiano (è illuminante su questo punto confrontare le pagine dedicate al problema del rapporto verità-errore che Gentile risolveva tutto nella contrapposizione presente-passato; una soluzione per Croce inaccettabile). Il dissidio divenne non ricomponibile, quando Gentile ritenne che lo stato fascista rappresentava la piena realizzazione dello stato etico.

Vincenzo Scaloni

B. Maiorca, *L'esistenzialismo in Italia*, con una appendice su «Abbagnano e Gentile» di Giovanni Fornero, Paravia, Torino, 1993, pp. 515.

Fra i fenomeni culturali del XX secolo ha preso un certo rilievo l'esistenzialismo. Nonostante i diversi pareri di valutazione su tale movimento filosofico, è comunque indubbio che esso abbia coinvolto non solo la stretta cerchia di specialisti e «filosofi a tempo pieno», ma anche gran parte di artisti e uomini di cultura, i quali a seconda della loro prospettiva, hanno rilevato come tale movimento sia documento e della crisi contemporanea, e dei massimi problemi dello spirito.

Sulle pagine della rivista *Primato*, del gennaio 1943, si apriva un celebre dibattito sull'esistenzialismo a cui partecipavano alcuni dei più noti filosofi italiani. Dopo cinquant'anni, la Casa editrice Paravia per ricordare il filosofo Nicola Abbagnano, suo illustre collaboratore, ha voluto presentare i testi integrali del dibattito, con i contributi di valenti

studiosi che ne hanno via via arricchito le problematiche.

A Bruno Maiorca va il merito di aver raccolto, commentato e fatto rivivere con questo libro, un dialogare sempre aperto sull'esistenzialismo, prezioso documento di un'epoca e di una pagina sempre viva della filosofia.

Nicola Abbagnano ed Enzo Paci avevano tracciato su *Primato* due brevi schizzi su tale movimento. A questi si sono poi aggiunti contributi di altri filosofi che, pur con diverse angolazioni, di dissenso e di consenso, hanno arricchito il dibattito. U. Spirito, A. Carlini, F. Olgiati, A. Guzzo, G. Della Volpe, Caraballese, Pellizzi, Luporini, A. Banfi e G. Gentile, tanto per citare i maggiori.

Il libro che Maiorca ci presenta è costituito essenzialmente di tre parti: la prima che raccoglie 86 pp., getta uno sguardo generale ai percorsi di tale movimento negli anni Trenta-Quaranta, distinguendo in essi la componente cristiana, quella d'oltralpe (Heidegger, Jaspers, Sartre ed altri), da quello poi detto «positivo» cui Abbagnano perviene come caposcuola del fenomeno italiano. La seconda, raccoglie il contributo dei filosofi anzidetti, con la replica di Abbagnano ai contraddittori (pp. 87-162). La terza è invece la parte più pregnante per il contributo notevole di studiosi di chiara fama, da Bobbio a C. Fabro, Aliotta a Lamanna, Pareyson a Sciacca, Cantoni, Garin, Prini, Chiodi ed altri che hanno arricchito l'itinerario dell'esistenzialismo (pp. 163-446).

Come già detto Abbagnano delinea, nel primo articolo, con chiarezza e vera padronanza, i caratteri generali del movimento, precisandone l'istanza fondamentale: la ricerca dell'essere. Seguono poi i punti nodali nei quali si articola

la l'esistenzialismo, che viene poi ripreso da Paci, che A. individua in alcuni capisaldi: «l'uomo come originaria trascendente possibilità della ricerca dell'essere» (p. 92). La trascendenza, la coesistenza, nascita e morte, il destino, la libertà con l'amore e l'amicizia costituiscono le categorie in cui l'uomo, «intende promuovere la chiarezza lucida e spietata della propria condizione nel mondo per renderlo davvero tetragono ad ogni illusione e ad ogni rinuncia» (p. 91).

Con qualche lieve differenza dall'Abbagnano, E. Paci distingue nell'esistenzialismo due risvolti: il primo è quello che si sviluppa con Kierkegaard e Nietzsche, dai quali si diffonde per tutta Europa. Per l'altro l'esistenzialismo è sempre esistito, e con questa tesi concorda in parte Carlini, da quando l'uomo fa filosofia ed ha sentito che corrisponde allo stesso decidersi per la vita. Citando il motto della *Repubblica* di Platone, «fare ciascuno il suo», Paci denota come già in Platone il tema della personalità e quello della trascendenza, dominino tutto il pensiero del filosofo greco. Questi sono i due stessi poli dell'esistenzialismo (p. 97). «Ognuno ha il suo destino, ognuno il suo compito. Ogni esistenza potrà essere creatrice in un senso o nell'altro. Nella coesistenza ciò che unisce gli sforzi degli uomini è il lavoro... l'esistenzialismo restituisce al lavoro il suo significato umano e rende possibile la concezione di una comunità sociale basata sul lavoro»... E ancora citando Platone: «la giustizia si realizza nello Stato quando ogni cittadino attuerà nella propria opera la propria virtù» (p. 101).

Noni del tutto d'accordo con tale linea di pensiero è invece G. della Volpe per il quale l'esistenzialismo pecca di

troppa religiosità «concependo in base ad una caratterizzazione aprioristica-dogmatica teologica, del sacro della persona umana per cui... il singolo nasce con l'anima (il valore infinito)... concludendo in quel narcisismo morale che pervade il cittadino dello Stato capitalistico-liberale e membro della romantica società di anime belle» (p. 130).

In tre pagine chiare e di rara stringatezza, A. Carlini passa in rassegna l'alveo dell'intero percorso filosofico, inserendo l'esistenzialismo nei grandi temi del pensiero. Da Aristotele al medioevo con le dispute sugli universali, dalla filosofia cartesiana al kantismo e all'idealismo, Carlini esamina le tappe e i risultati delle grandi scuole di pensiero che approderanno all'idealismo. Questo svolgerà «il principio di origine cartesiana e kantiana, della spiritualità dell'autocoscienza... ma di questo fece un principio metafisico, cosmico, in un'ibrida mescolanza di antico e moderno. L'esistenzialismo ha il grande merito di porre in tutto rilievo questo problema» (p. 103).

C. acconsente alle grosse tematiche del dibattito esistenziale, per il quale «Abbagnano sta lavorando con fine intelligenza e indubbia serietà a convertire l'esistenzialismo germanico, sfociato in un nullismo, in un esistenzialismo che concluda invece, in un impegno verso l'esistenza. Io sono del tutto d'accordo con lui anche se amo ripetere che per impegnarsi a fondo bisogna aver fede nell'esistenza del Valore che è in fine, una fede religiosa» (pp. 103-104).

La parola di Gentile è quella che doveva essere la più attesa: la sua presenza, nella rivista, era stata con garbo, ma fortemente richiesta e, contro voglia il filosofo dell'attualismo acconsente, distinguendo e dissentendo.

Per Gentile l'esistenzialismo è da considerarsi in continuità dell'idealismo e «si riceve l'impressione che ritorni a casa, con marca forestiera, una merce strana e che ci venga incontro, dopo essersi fatta annunziare come persona sconosciuta, un volto ben noto e familiare» (p. 140). Aggiunge qualche polemica con Carlini, «trasfuga indurito dell'attualismo» (*ibid.*), il quale aveva rimproverato proprio a Gentile che «premesse che il pensiero non esiste, perché chi veramente esiste è colui che pensa, subito se ne scorda, e... costruisce una dialettica dell'atto pensante, in cui svanisce, proprio colui che pensa» (p. 138). Precisando meglio la critica esistenzialistica all'attualismo, Gentile aggiunge come «l'antiintellettualismo esistenzialista è la critica idealistica del logo astratto» (*ibid.*), ma prosegue poi come difesa all'accusa dell'astrattismo che aveva ricevuto, che «in *interiore homine habitat* non solo la *veritas*, ma anche la *societas*. L'uomo è vero non può essere se stesso se non in relazione agli altri; ma con questi altri, non si trascende l'essere dello stesso uomo; ma il suo essere immediato; quello che anziché essere, è nulla» (p. 140). Ma l'intera seconda parte non si esaurisce solo al dibattito dei filosofi anzidetti, come di F. Olgiati, Luporini, Banfi, Pellizzi, che anzi, si arricchisce via via di concetti e problemi cui l'Abbagnano darà esauriente risposta, non solo nelle *Repliche ai contraddittori* (pp. 140-147), ma anche nella terza, dove l'aggiunta dei contributi di altri filosofi, rendono più feconda l'analisi sull'esistenzialismo. Per esempio non convincente risulta essere la critica di Olgiati che preferisce tutto sommato l'idealismo all'esistenzialismo, e a cui Abbagnano risponde che poi l'esistenzialismo «incorpora e fa sue le esi-

genze fondamentali della vita religiosa. Esclude la falsa religione, creduloneria superstiziosa, la fede del carbonaro, ... ma afferma e chiarisce la fede impegnativa e operante che realizza l'uomo nel mondo come persona vivente in una comunità solidale» (p. 145). Tant'è che C. Pellizzi, vi riconosce l'atteggiamento cristiano dei primi secoli e dell'età di mezzo, almeno con altrettanta verità con cui l'Olgiati ha riconosciuto in esso il continuatore dell'idealismo. Non meno tenero con l'esistenzialismo sarà Aliotta, che dopo aver confessato di aver cambiato più volte idea (p. 246), già maestro di Abbagnano, Sciacca, Stefanini, Carbonara, e valenti altri studiosi, critica soprattutto l'esistenzialismo d'oltralpe, di Sartre e Heidegger, per il loro «correre alla morte e ignorando la sublimità della redenzione» e l'indifferentismo morale ed etico. (A. Aliotta, *Critica all'esistenzialismo*, p. 85). L'Aliotta non è meno critico verso l'ex allievo Abbagnano dell'esistenzialismo positivo per il quale «rimane negativo... poiché dopo non vi sarà che il nulla, nel quale s'inabisseranno tutti i valori, tutte le nostre umane possibilità» (p. 257).

Di Fornero è degna di nota l'appendice su Abbagnano - Gentile con un'analisi accurata non solo sui filosofi anzidetti, ma sui rapporti neoidealismo - esistenzialismo.

Precisato all'inizio i rapporti amichevoli nonché la reciproca stima che i due filosofi ebbero in vita, Fornero si difonde con analisi approfondita quanto piacevole sui legami dell'esistenzialismo positivo con l'attualismo.

Esistono ben due scuole di pensiero a sostegno dell'una o dell'altra tesi, con ragioni plausibili e sostenute da prove accurate.

Fra i sostenitori della «filiazione» del-

l'uno verso l'altro, sono gli studi di Pareyson, in *Studi sull'esistenzialismo*, dove è detto che «lo stesso idealismo attualistico ha preparato, attraverso i suoi presupposti spiritualistici, quell'atmosfera nella quale si sono accolti... i più genuini temi esistenzialisti» (p. 493). Su tale continuità concordano anche le tesi sostenute da P. Filiassi Carcano, Bonfadini, Sciacca, F. Lombardi ed Antimo Negri i quali vedono, in un modo o nell'altro, un prosieguo unico di pensiero. Sul versante opposto, ma non sempre persuasivi, sono le ragioni addotte da Garin, Santucci, Semerari, Travaglia e P. De Vitiis, per i quali «sono tornati a negare le novità di pensiero di Abbagnano» (p. 495).

La quarta parte del volume è riservata a due ampie ed articolate bibliografie sull'esistenzialismo in Italia 1938-1922.

Domenico Coviello

Ettore Rocca, *L'essere e il giallo. Intorno a Merleau-Ponty*, Pratiche Editrice, Parma 1993.

Non è semplice scrivere su Merleau-Ponty. E non solo perché questo filosofo, prematuramente scomparso, alla vigilia della conclusione di un'opera che avrebbe forse dato un volto diverso al nostro Novecento, è tra i più complessi e profondi della letteratura francese contemporanea, ma per un'altra più sottile ragione, che il bel libro di Ettore Rocca ha il merito di segnalare fin dalle pagine della sua introduzione. Se, con una continuità che si fa beffe di ogni presunta svolta «dalla fenomenologia all'ontologia», sono lo «scarto» e lo «sfuggimento» le categorie centrali in-

torno alle quali ruota tutta la riflessione del filosofo francese — dalla *Struttura del comportamento* fino al *Visibile e l'invisibile* —; se ciò che è qui in questione è la possibilità di «un pensiero dell'essere dall'interno dell'essere, senza che sia pensiero di sorvolo da un non-luogo», allora chi non voglia sottrarsi in malafede all'aporia deve necessariamente domandarsi come sia possibile poi «trattare» questo «tema» (p. 10), come sia possibile, insomma, ripetere, anche per questa esperienza, quel gesto, per nulla ingenuo, sul quale si costruiscono i *curricula* accademici: la stesura di una monografia. Ci si può infatti «occupare» di Merleau-Ponty, sorvolare questo percorso umano e intellettuale dall'altezza del proprio disincarnato sguardo critico, tracciarne tranquillamente i confini? Oppure «trattare» questo «tema» ha il senso angoscioso dell'esposizione al paradosso costitutivo della filosofia contemporanea — la «non-filosofia» la chiamava senza rimprovero Merleau-Ponty —, vale a dire di quello sguardo ormai privato della sua ingenuità «obiettivistica», che si sa sempre già preceduto da un coinvolgimento nell'essere, da una intenzionalità anonima e fuggente, da una inerenza ad un «campo» che lo precede e, sempre, lo riavvolge? Leggere Merleau-Ponty significa, in primo luogo, fare esperienza nel corso della propria lettura critica del paradosso che accompagna come un'ombra ogni sguardo critico. In un certo senso, le poche appassionate righe che chiudono l'introduzione sono testimonianza tanto di un fallimento quanto di una rara disponibilità a non evadere le responsabilità gravose del pensiero: «Allora, io sostengo che la filosofia in Merleau-Ponty è trascendente, scarto, domanda che ritorna su di

sé: lo dico, ma dicendolo lo fraintendo, perché resuscito surrettiziamente un pensiero di sorvolo, smentisco ciò che presumo di sostenere in Merleau-Ponty mentre lo sostengo» (p. 10. Corsivi dell'autore).

I tre brevi e densi capitoli che strutturano il libro sono perciò da intendersi come una propedeutica che, passo dopo passo, deve condurre il lettore a percepire ad un tempo l'inevitabilità e la paradosalità di quella «domanda», che è la forma del pensiero merleupontiano: «interrogazione rivolta all'Essere "dall'interno dell'Essere", "endo-ontologia"» (p. 108). Il primo, dedicato alla *Struttura del comportamento*, mostra come Merleau-Ponty abbia scoperto la paradosalità di ogni sguardo obiettivo sulla percezione. La *theoria*, lo sguardo obiettivo sull'ente, presuppone infatti la percezione, di cui Merleau, in polemica con l'empirismo associazionista, sottolinea il carattere naturalmente trascendentale, ma proprio perché la presuppone non può circoscriverla dal di fuori, compromettendo così sul nascere la possibilità di una scienza esaustiva dell'essere. È dunque la grande finzione di uno *spectateur étranger* che abbia in spettacolo di fronte a sé la totalità dell'ente — ciò che Husserl nella conferenza di Vienna chiamava l'«atteggiamento teoretico» specifico della umanità europea — ad essere subito denunciata dal giovane filosofo in un linguaggio ancora pregiudicato da un debito contratto con le scienze psicologiche e biologiche del suo tempo.

Da questo punto di vista ha ragione Rocca a insistere, al di là delle apparenti rotture, sulla sostanziale continuità della filosofia merleupontiana. Essa, fin dall'inizio, è consapevole del fatto che «qualcosa è finito con Hegel»: se *philo-sophia*

significa, come aveva tradotto il maestro Husserl, «scienza universale, scienza del cosmo, scienza di tutto ciò che è», allora, osserverà Merleau-Ponty, con «Marx, Kierkegaard e Nietzsche» si è veramente entrati nella età della «non-filosofia» (*Résumés de cours*, Collège de France 1952-1960, cit. p. 113). Ma la grandezza di Merleau-Ponty sta anche nel non aver tratto da queste premesse una conseguenza semplicemente irrazionalistica. La messa in questione della possibilità di quel rivolgimento riflessivo che origina l'atteggiamento teoretico, non lo conduce nel porto di un semplice intuizionismo, di una filosofia della coincidenza alla maniera del primo Bergson (c'è però un altro Bergson, quello di *Materia e memoria*, la cui autorità sarà ben presto riconosciuta da Merleau-Ponty). Lo «sguardo di sorvolo», che, a una distanza assoluta (per l'amico Sartre si trattava della distanza impercorribile che separa l'essere dal nulla), ha il «Grande Oggetto» di fronte a sé e l'intuizione che si immerge nella cosa fino a sparirvi sono due facce della medesima medaglia. Il venir meno del soggetto *kosmotheoros* è anche il venir meno di questo intuizionismo.

La riflessione non è dunque semplicemente lasciata alle spalle da Merleau-Ponty, ma ricalcolata. Non può essere abbandonata per la semplice ragione che essa è abbozzata, e già da sempre praticata, fin dal più semplice comportamento percettivo. Ma si tratta, appunto, di un'altra riflessione, di un «altro» tipo del trascendentale, che Merleau, grande scrittore di filosofia, paragonerà ad uno «scarto» o ad uno «sfuggimento». Questa altra riflessione è quella che fonda la possibilità stessa dell'Ego meditante. È di fatto il «cominciamento» della filosofia. Per differen-

za dalla riflessione specifica di questo Ego, che è la riflessione propriamente filosofica, essa può essere chiamata anche l'«irriflesso», vale a dire quell'insieme di operazioni o quell'apertura di senso che ogni intenzionalità d'atto o tetica presuppone a suo fondamento. L'«irriflesso» che una riflessione radicale deve, secondo Merleau-Ponty, attingere e portare ad espressione non è cosa, realtà, essere, ma questa inerenza primordiale ad un campo percettivo che come un'ombra accompagna la nostra riflessione consapevole, il «modo-della-vita» già da sempre frequentato. Heidegger, definendo la propria posizione rispetto alla fenomenologia husserliana, ha ritrovato questa trascendenza fondante nell'esperienza originaria della *aletheia*. La riflessione filosofica è derivata rispetto a questa prima riflessione, che pur tuttavia costituisce il suo inizio.

La grande illusione della filosofia è stata allora quella di voler cancellare questo presupposto, di ricomprenderlo circolarmente come «posto» dallo spirito, di dedurlo insomma dall'automovimento della idea assoluta. Da questo punto di vista l'hegeliano spirito assoluto è un culmine e se la filosofia raggiunge con Hegel la sua più perfetta espressione, ciò che dopo di lui inizia è appunto la stagione della «non-filosofia» che è però da intendersi ormai non come un rifiuto della filosofia bensì come «una esperienza rinnovata del proprio cominciamento» (p. 52), una esperienza sempre da ripetere e mai data una volta per tutte. «Solo facendo della possibilità di un atteggiamento trascendentale il problema fondamentale della filosofia — scrive giustamente Rocca —, la filosofia diviene radicalmente trascendentale» (p. 51). E qui ritorna imperioso il problema della «espressione»: l'ir-

riflesso di cui si va alla ricerca denota infatti una trascendenza spontanea e «naturale», la cui struttura, non adeguatamente illustrata dal Rocca, è data dalla temporalità in quanto sintesi di transizione. Come esprimere allora questo irriflesso, senza tradirlo nel detto sincronico di un tema? «Anche se l'irriflesso è il vero trascendentale, esso si manifesta, «comincia ad esistere per noi» solo attraverso la riflessione. La trascendenza del mondo diventa comprensibile solo nella trascendenza della riflessione, che è trascendenza espressa» (p. 56).

Il costante riferimento del pensiero di Merleau-Ponty alla dinamica dell'opera d'arte, dalla pittura al romanzo, è allora qualcosa di più di un semplice interesse estetico. La filosofia, con i propri mezzi, «condivide con l'arte l'esigenza di cogliere il mondo allo stato nascente; cioè ancora nella sua trascendenza. Come l'opera d'arte anch'essa esemplifica la trascendenza, è trascendenza espressa. Entrambe ripetono il tentativo d'espressione della percezione» (p. 65). La ricerca filosofica si struttura così come una avventura alla ricerca di un originario che non esiste come tale in se stesso, «prima» della sua espressione, ma si fa (si crea), nel corso della sua espressione, e creandosi si espone sempre al rischio di perdersi. Come modello di questa particolare «sintesi di transizione», può essere indicato non tanto l'opera «fatta», la quale, immemore del proprio accidentato percorso, tende a disporsi nello spazio ideale del museo, quanto lo stesso fare angosciato dell'artista; Cézanne che ad un mese dalla morte si chiede se mai arriverà «allo scopo tanto ricercato».

La «riforma» dell'ultimo Merleau-Ponty, il passaggio dalla *Fenomenolo-*

gia della percezione all'incompiuto *Il Visibile e l'invisibile*, è dunque soprattutto una riforma espressiva: non passaggio dalla fenomenologia all'ontologia, ma tentativo di lasciar traccia della trascendenza prima, la trascendenza dell'irriflesso, nella trascendenza seconda e derivata dalla riflessione, tentativo di dire l'origine, dire lo scarto, che, come tale, non può mai essere detto. «Il compito è allora quello di pensare la trascendenza, lo scarto» (p. 80). Ma per far ciò non ci si deve lasciare alle spalle il visibile. Si tratta piuttosto di andare a lezione dai pittori: imparare a guardare, giacché l'invisibile non è l'opposto del visibile, ma ciò che quest'ultimo esibisce come la sua «fodera». «L'invisibile, scrive Merleau-Ponty — è là senza essere oggetto, è la trascendenza pura senza maschera ontica». Una qualità — questo giallo, ad esempio — se liberata dal pregiudizio obiettivistico, *tradisce* la sua origine, ne è, come l'ipocrisia nei confronti della virtù, l'indiretto «emblema». L'«ontologia indiretta», di cui parla l'ultimo Merleau-Ponty, è, scrive allora Rocca, «una meditazione intorno al problema di come un essente possa essere *emblema* dell'essere» (p. 97).

Il discrimine che separa la pratica filosofica nell'età della non-filosofia da quella letteraria e artistica, è infine assai blando. Se si dà una specificità della filosofia, questa consiste, secondo Rocca, in un modo di abitare la trascendenza dell'irriflesso, altra da quella propriamente artistico-letteraria: vale a dire «domandando», lasciando essere lo scarto nel tentativo di portarlo all'espressione. L'arte invece ha come suo compito non quello di dire lo scarto, ma di lasciarlo operare. Bergsonianamente, essa *prolunga* la durata creatrice, non

la riflette. «Pur nella massima dirompenza e problematicità (l'arte), è per così dire, in pace con se stessa» (p. 119). La filosofia non può invece ignorare «la stranezza del mondo», il suo destino è stare lucidamente nel paradosso: essa è chiamata a dire ciò che la contiene e la fonda, essa deve torcere lo sguardo ver-

so la macchia cieca della visione, infine, come ha scritto benissimo Merleau-Ponty, essa deve, senza speranza di sfuggire in qualche non-luogo da quale tutto (o niente) le sarà dato, «ascendere sul posto».

Rocco Ronchi

Finito di stampare il 21-4-1994