

spedizione abb. postale - 50% Roma  
maggio-agosto 1994

BOLLETTINO DELLA  
SOCIETÀ FILOSOFICA  
ITALIANA



BOLLETTINO DELLA SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA 152

**S.F.I.**

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

152 NUOVA SERIE - S.F.I. ROMA

BOLLETTINO DELLA  
SOCIETÀ FILOSOFICA  
ITALIANA



INDICE

Convegno Nazionale 1994	p.	3
XXXII Congresso Nazionale S.F.I. 1995	»	4
L. PALUMBO - Su alcuni problemi (e alcune soluzioni) relativi al <i>Sofista</i> di Platone	»	5
R.L. CARDULLO - Gli scettici e il linguaggio. Considerazioni su Sesto Empirico	»	15
DIDATTICA DELLA FILOSOFIA		
Proposta di riordino del corso di laurea in filosofia	»	27
E. BERTI - Osservazioni sulla proposta di riordino del corso di laurea in filosofia	»	37
M. PINOTTI - La filosofia tra senso comune ed argomentazione	»	39
M. TROMBINO - A proposito di una nuova idea per insegnare filosofia a scuola	»	51
Dai verbali	»	65
Informazioni	»	70
Recensioni	»	77

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

## SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA E SOCIETÀ ITALIANA DI LOGICA E FILOSOFIA DELLE SCIENZE

### CONVEGNO NAZIONALE 1994 «*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  
Facoltà di Lettere - Piazza della Repubblica

#### Relazioni di:

V.M. Abrusci	G. Lolli
F. Barone	A. Maierù
E. Berti	M. Mignucci
F. Bianco	M. Mugnai
E. Casari	A. Rigobello
G. Casertano	C. Sini
E. Lecaldano	

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 «Quota iscrizione Convegno Nazionale S.F.I. 1994»):  
— sul Conto Corrente Postale n. 17241001 oppure sul Conto Corrente Bancario n. 10393/34 presso la Banca di Roma - Agenzia 4 - Via Solferino, 24 - 00185 Roma, entrambi intestati al Prof. Roberto Pujia.

#### Per informazioni:

Tel. 06/4463671 o 4469288 (lun. o giov. - Dr.ssa Moschitti)  
Tel. 06/86320523 (mart. pomeriggio - Prof. Ventura)  
Tel. 06/491629 (mart. pomeriggio - Prof. Pujia).

ASSEMBLEA ORDINARIA DEI SOCI  
Venerdì 11 novembre 1994, ore 18

SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA  
XXXII CONGRESSO NAZIONALE 1994

«IL CONCETTO DI TEMPO»

Organizzazione a cura della Sezione di Napoli della S.F.I.  
Sorrento, 22-23-24-25 aprile 1995

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 Congresso):  
Lire 30.000 (soci) - Lire 50.000 (non soci)

La quota può essere versata (specificando nella causale «Quota iscrizione Congresso Nazionale S.F.I. 1995»):  
— sul Conto Corrente Postale n. 43445006 intestato alla Società Filosofica Italiana - c/o Gabriele Giannantoni - Via Sanremo, 3 - 00182 Roma.

Per informazioni:

Tel. 06/86320523 (mart. pomeriggio - Prof. Spinelli)

ASSEMBLEA ORDINARIA DEI SOCI  
Venerdì 24 aprile 1995, ore 16,30

SU ALCUNI PROBLEMI  
(E ALCUNE SOLUZIONI)  
RELATIVI AL *SOFISTA* DI PLATONE

LIDIA PALUMBO  
Dottore di Ricerca in filosofia  
Università di Napoli

In un recente convegno sul *Filebo*<sup>1</sup> si è discusso, tra l'altro, del sottotitolo *perì hedonés* con il quale il testo ci è stato tramandato dall'antichità e si è osservato che, se si guarda all'impianto dell'opera, il sottotitolo più appropriato appare essere non *perì hedonés*, ma *perì agathón* ed in questa prospettiva probabilmente il *Filebo* potrebbe essere considerato la versione scritta di quel famoso *perì agathón*, che fa parte degli *agrapha dogmata* di Platone e che ha dato luogo recentemente a tante discussioni in Italia e all'estero.

Se ci ponessimo la stessa domanda a proposito del *Sofista* probabilmente non troveremmo, invece, un sottotitolo più appropriato di quel *perì tou ontos*, con il quale l'intera tradizione antica e rinascimentale<sup>2</sup> ci ha trasmesso il testo del dialogo. Eppure il *Sofista*, giustamente tramandato per secoli come discorso sull'essere, è fondamentalmente un discorso sul non essere. Una riflessione su questo punto ci consente di entrare in *medias res* ed osservare come la speculazione filosofica del tardo Platone mostri in quest'opera tutto il suo spessore dialettico proprio nel considerare che un discorso sull'essere non può non includere un'indagine sul non essere. Nella prospettiva del dialogo, infatti, la latitudine di un'indagine tesa alla definizione di un oggetto è quella che include nel proprio orizzonte l'analisi del rapporto tra quell'oggetto e ciò che è diverso da esso. Perché definire significa innanzitutto distinguere e distinguere è propriamente mettere in relazione. Ecco il senso del famoso "parricidio" — l'uccisione di Parmenide — che il Platone del *Sofista* confessa di commettere, ridisegnando i confini dell'essere e includendo al loro interno il non essere: la sostituzione della rigida giustapposizione eleatica dei due termini, erroneamente considerati contrari, con una intelligenza dialettica del loro rapporto<sup>3</sup>.

Che sia questo il senso nel quale intendere il sottotitolo del dialogo è testimoniato a nostro avviso da Platone stesso che, nel *Politico* (cfr. 286b10), fa riferimento al *Sofista* come ad un discorso — non sull'essere né sul non essere ma — *perì tes tou me ontos ousias*, "sull'essere del non essere". Di questo dialogo — logos sul sofista che si rifugia nell'oscurità *tou me ontos* (cfr. *Soph.* 254a4-6) e dunque, dialetticamente, sul filosofo, che vive nello

splendore *tou ontos* (cfr. *Soph.* 254a8-10) —, in duemila anni di storiografia, sono state date le più diverse letture e la cifra della diversità di queste letture è proprio l'interpretazione del rapporto non essere-essere: da essa dipende l'interpretazione dell'intero dialogo.

Non è naturalmente possibile tentare, in questa sede, non solo un'analisi, ma nemmeno una sintesi di tale diversità: la poliedrica varietà degli approcci ermeneutici al *Sofista*, luogo privilegiato di studi di logica, di ontologia, di gnoseologia, di epistemologia, di filosofia del linguaggio, rende estremamente difficile anche soltanto una ricognizione critica, sintetica ma completa, delle interpretazioni più accreditate dell'opera. Ci limiteremo pertanto ad isolare alcune questioni tematiche che possano servire di orientamento nel *mare magnum* della storiografia filosofica sull'argomento.

Innanzitutto la questione delle forme. Introduttiva alla lettura di ogni dialogo tardo di Platone, ed in particolare del *Sofista*, è quella discussione sul senso da attribuire al termine "eidōs" (o "genos") che ad una parte della critica sembra indicare non più quella realtà ontologica unitaria, esemplare, trascendente di cui si parla per esempio nella *Repubblica*, ma piuttosto una categoria logica del pensiero e del discorso: il dibattito, tuttora in corso tra gli studiosi, che ha per oggetto il significato complessivo da attribuire al dialogo, ora letto in chiave logico-linguistica, ora metafisico-ontologica, riguarda in primo luogo il senso in cui sono da intendersi i megista gene del Sofista, considerati ora "idee"<sup>4</sup>, "funzioni proposizionali"<sup>5</sup>, "concetti"<sup>6</sup>; ora "principi di realtà e di conoscenza"<sup>7</sup>, "entità reali"<sup>8</sup>, "strutture ontologiche"<sup>9</sup>. Il "non essere", responsabile universale di ogni falsità, errore, inganno presenti nel nostro pensiero, di cui nel *Sofista* si ricerca la definizione, è una forma (cfr. *Soph.* 258d6: *eidōs... tou me ontos*), ed è dunque dal diverso modo di interpretare la nozione generale di forma, ed in particolare di forma del non essere, che dipende la lettura dell'intera discussione che avviene nel dialogo.

Tale discussione, come è noto, comincia con la ricerca della definizione del *sophistes*. In tutti i dialoghi di Platone ogni indagine tesa al reperimento di una definizione è innanzitutto un'indagine sul modo di compiere un'indagine, uno spaccato di metodologia della ricerca che, prima ancora di costruire ogni altra definizione, definisce se stessa come strumento di indagine dialettica. In questa prospettiva lo Straniero di Elea all'inizio del dialogo chiarisce che cosa significhi rispondere alla domanda relativa al "che cosa è" "il sofista"<sup>10</sup>: «Per ora» — egli dice al suo giovane interlocutore Teeteto — «a proposito del sofista tu ed io abbiamo in comune soltanto il nome, mentre dell'oggetto a cui noi attribuiamo quel nome è possibile forse che ciascuno di noi due abbia una concezione propria. A proposito di ogni argomento, invece, bisogna sempre accordarsi mediante i discorsi sulla cosa stessa piut-

tosto che sul solo nome, separato da ogni discorso»<sup>11</sup>. Siamo davanti ad una notazione importante: l'oggetto della ricerca è la definizione del sofista, ma tale definizione — vien detto — dovrà essere trovata non sul piano dei puri nomi separati dalle cose, ma stando bene attenti all'accordo dei nomi con le cose. All'inizio di un'indagine come quella che essi si apprestano a compiere, infatti, accade che gli interlocutori hanno già in comune il nome dell'oggetto che cercano; ciò su cui devono «mettersi d'accordo» è piuttosto la relazione tra nome e oggetto, e in questa relazione consiste la definizione. Non è conoscendo il suo nome, ma conoscendo la sua definizione, che si conosce un qualcosa. Nella prospettiva platonica, dunque, la definizione di un oggetto è il risultato di un'indagine che, partendo da un fatto linguistico (il nome), passa ad esplorare una dimensione extra linguistica (l'oggetto) ed approda ad un livello che è precisamente quello della relazione tra nome ed oggetto. La dimensione extra linguistica esplorata da Platone al fine di cogliere una definizione, l'oggetto sulla cui natura si indaga, è la forma. Di essa e di essa soltanto si dà definizione. Ogni ricerca tesa al reperimento di una definizione è dunque rivolta ad individuare una forma ed in questo senso si configura come indagine dialettica. Che cosa sia una forma non è però, come dicevamo, un punto su cui gli studiosi di Platone, ed in particolare del *Sofista*, siano d'accordo.

Per Cornford le forme rappresentano i significati dei predicati ed in genere dei nomi comuni che si usano nelle proposizioni. Tale dimensione semantica è da considerarsi però ontologicamente fondata: le forme, infatti, sono delle realtà senza un rimando alle quali è impossibile comprendere l'approccio platonico ai problemi del discorso<sup>12</sup>. L'interpretazione ontologica delle forme, sostenuta da Cornford, è condivisa da Ross<sup>13</sup> che sottolinea l'importanza che assume, per il Platone del *Sofista*, l'idea che le forme rappresentino un sistema al cui interno alcune relazioni sono possibili ed altre no e che tali possibilità relazionali si configurino come i modelli delle predicazioni. In questa stessa prospettiva Diès aveva collocato il *Sofista* di Platone a monte, per così dire, della distinzione tra logica e ontologia<sup>14</sup> e Runciman, per indicare la differenza tra il modo moderno e quello platonico di guardare ai problemi che nascono sul terreno del discorso, ha usato una proposizione che è diventata famosa: «ciò che noi consideriamo struttura logica del linguaggio è per Platone struttura ontologica del reale»<sup>15</sup>. Nel caso specifico del nostro dialogo il rimando al mondo ontologico delle forme assume tutta la sua pregnanza quando, nel tentativo di definire in modo logicamente corretto il sofista, si tenta di legare l'oggetto della ricerca all'idea di falsità: il sofista dice il falso e dire il falso è dire il non essere. Il sofista è un creatore di immagini verbali (eidola legomena: cfr. 234c6) delle cose reali che sono diverse dai loro originali ma apparentemente simili ad essi. Il sofista non è un filosofo.

ma appare tale. L'indagine precipita nella più profonda delle aporie, quella che ha a che fare con ciò che sembra ma non è<sup>16</sup>. Al recente volume di Cordero sul Sofista<sup>17</sup> spetta il merito di avere restituito a questa parte del dialogo, con una analisi filologica accuratissima, tutta la sua aporeticità: molti studiosi, infatti — tra cui i più importanti editori del *Sofista*: Burnet e Diès — tendevano a leggere questa sezione dell'opera (in particolare l'intero passo in 240 ove si analizza la cruciale nozione di *eidolon*) anticipando le soluzioni dell'aporia che nel dialogo vengono presentate solo molto più avanti: si tratta di un testo molto difficile nel quale emergono tutte le nozioni chiave sulle quali verterà la discussione nel seguito del dialogo: sarà infatti proprio partendo dalla riflessione sull'*eidolon* — in 240 presentato come un qualcosa la cui definizione comporta paradossalmente l'inesistenza — che si svilupperà quel discorso che metterà in crisi l'assimilazione qui compiuta tra verità e realtà da un lato e negazione e contrarietà dall'altro. Cordero<sup>18</sup> ha ricostruito il senso di questo passo fondamentale rileggendo le quattro famiglie di manoscritti che possediamo del *Sofista* e, proponendo di seguire T (Vetus, App. Class. 4,1) e Y (Vindobonensis 21), ha presentato un testo profondamente diverso da quello dell'edizione di Burnet<sup>19</sup> e di Diès<sup>20</sup>. In questo modo lo studioso ha dimostrato che a questo punto della discussione i protagonisti del dialogo si muovono ancora all'interno di una prospettiva parmenidea nella quale la negazione è sinonimo di contraddizione<sup>21</sup> e solo molto più avanti — sarà prima necessaria la consumazione del famoso "parricidio" — saranno create le condizioni di possibilità per una lettura anaporetica del problema del non essere che, inteso non più come contrario dell'essere, potrà, senza tema di contraddizione, essere considerato "mescolato" con esso. Anticipare, allora, a questo punto del dialogo le soluzioni dell'aporia interpretando in 240b7 l'immagine — che il testo seguito dalle più antiche edizioni del *Sofista*, dall'*editio princeps* di Aldo Manuzio (Venezia 1513) fino alla metà del XIX secolo, presenta semplicemente come un qualche cosa che non è (*ouk on*), — come invece «un essere che esiste ma non realmente (Burnet: *ouk ontos on*)», o, peggio ancora, un «irreale non-essere» (Diès: *ouk ontos ouk on*), o «ciò che non è "realmente" non esistente» (Robin: *ouk ontos ouk on*), cioè, in tutti questi casi, un intermediario tra l'essere e il non essere, significa non comprendere i termini e il peso dell'aporia del *me on* così come essa viene vissuta dai protagonisti del dialogo a questo punto della discussione, e significa anche, conseguentemente, spogliare d'importanza la scoperta della differenza tra negazione e contrarietà che, manifestamente, nel testo viene teorizzata solo in 257b, dopo una lunga digressione che ha per oggetto i rapporti ontologici tra i generi sommi. /

Per Cornford l'aporia del *me on* viene risolta identificando la forma del non essere con la forma del diverso: affermare che una cosa "non è" signifi-

ca affermare che "è diversa da"; il senso delle espressioni "è" e "non è" viene indicato rispettivamente come: "partecipa dell'idea dell'essere" e "partecipa dell'idea del diverso". Se nelle sue occorrenze affermative l'uso del verbo essere può avere il duplice significato dell'esistenza e dell'identità, nelle sue occorrenze negative ha il solo senso della negazione di identità.

Nel contesto della *vexata quaestio* sui sensi del verbo essere (che, accanto a quella relativa allo statuto logico/ontologico delle idee, costituisce, forse l'argomento più dibattuto dagli studiosi del *Sofista*) la posizione di Cornford è quella di un rifiuto netto di ogni interpretazione del verbo essere nei termini di "copula": tale posizione è basata sulla considerazione che la teoria della comunicazione tra i generi nel *Sofista* stabilisce una relazione tra forme e non una relazione tra soggetto e predicato<sup>22</sup>. Le forme — secondo Cornford — stanno tra loro in un rapporto di genere a specie, o, il che è lo stesso, in un rapporto di tutto a parte. Platone non ha occasione di analizzare proposizioni del tipo «l'uomo è un animale», ma probabilmente — scrive lo studioso — le avrebbe considerate proposizioni esprimenti una relazione di identità parziale. Nella frase «l'uomo è un animale» l'espressione "è", dunque, non sarebbe la copula di una predicazione, ma un segno di identità esprimente la relazione tra la forma specifica "uomo" e una parte della forma generica "animale". A supporto di tale interpretazione dei rapporti formali lo studioso cita *Parm.* 146b ove si dice che la relazione tra le cose è sempre o di identità, o di differenza, o una relazione di tutto a parte<sup>23</sup>.

Come ha mostrato Frede<sup>24</sup>, l'interpretazione di Cornford delle relazioni formali come relazioni di genere a specie, sulla base della quale lo studioso esclude l'uso copulativo del verbo essere, mostra in più punti la sua debolezza: sono infatti proprio i rapporti che esistono tra i generi sommi del *Sofista*, quelli che meno che mai si prestano ad essere interpretati come rapporti di genere a specie: Un assunto però della lettura cornfordiana resta molto importante nel contesto della letteratura critica sul nostro dialogo: l'idea che il discorso dello Straniero sulle relazioni tra i generi non sia da intendersi in una prospettiva esclusivamente logico — predicativa, bensì nel contesto del tentativo platonico di individuare i fondamenti ontologici dei problemi semantici.

In questo senso, allora, agli antipodi dell'interpretazione di Cornford, si collocano Peck<sup>25</sup>, Xenakis<sup>26</sup>, Trevaskis<sup>27</sup> che presentano invece una lettura puramente logica e linguistica del *Sofista* e riducono i generi stessi a concetti che sono uniti o separati all'interno della proposizione.

In tempi più recenti sono apparse nuove interpretazioni del testo che restituiscono importanza alla prospettiva ontologica e rifiutano la riduzione della dialettica delle idee alla relazione logica che esiste tra elementi linguistici. In questa prospettiva si collocano senz'altro i lavori di Seligman<sup>28</sup>, di Lafran-

ce<sup>29</sup>, di Rosen<sup>30</sup>, di De Rijk<sup>31</sup> ed occupa un posto importante il commentario italiano al *Sofista* di Movia<sup>32</sup>. Ma la gran parte della letteratura critica di marca anglosassone, continuando a privilegiare, nell'analisi del dialogo, la sezione esplicitamente dedicata ai problemi del vero e del falso, isolando spesso tale sezione dal contesto argomentativo del discorso platonico, è giunta a presentare, in qualche caso, interpretazioni dell'argomento vicine più alla logica contemporanea che al testo di Platone.

Una accurata analisi delle più importanti posizioni critiche sulle questioni logiche è offerta al lettore italiano dal lavoro di Crivelli<sup>33</sup> nel quale, tra l'altro, viene passata al vaglio l'intera variegata famiglia delle interpretazioni semantico-gnoseologiche del paradosso della falsità: l'autore mostra come il problema affrontato nel testo per alcuni studiosi<sup>34</sup> riguardi la definibilità del falso, per altri<sup>35</sup> la sua esistenza e come, tra questi ultimi, alcuni<sup>36</sup> ritengano che il problema dell'esistenza del discorso falso sia basato sulla confusione tra il significato di un enunciato e il suo valore di verità.

Nel contesto del discorso di Crivelli trova posto anche la critica di quella diffusa interpretazione del testo, cui accennavamo sopra, che considera centrale, ai fini della soluzione dei problemi logici posti dal Platone del *Sofista*, l'analisi dei diversi usi del verbo essere<sup>37</sup>. Tale critica mette in crisi varie accreditate interpretazioni del testo e sostiene che il problema logico di fondo non riguarda gli usi di *einai* ma i rapporti tra negazione ed esistenza<sup>38</sup>. Con tale argomentazione l'autore prende le distanze anche dalla autorevole lettura del *Sofista* presentata da Owen<sup>39</sup>, secondo la quale le difficoltà affrontate e risolte da Platone in questo dialogo riguardano gli usi "incompleti" di "essere" e non gli usi sintatticamente completi indicanti "esistenza". Si tratta di una questione di estrema importanza: secondo Owen l'esegesi tradizionale del *Sofista*, che riconosce valore esistenziale ad alcune rilevanti occorrenze affermative di *einai*, ma nega che tale valore esistenziale riguardi anche le occorrenze negative del verbo, è incompatibile con la caratterizzazione che Platone stesso offre del proprio intento in *Soph.* 250e-251a1; 254c5-d2, quando afferma che l'analisi filosofica relativa all'essere e al non essere è tesa a chiarire entrambe le nozioni, ora ugualmente oscure, nella stessa misura. Tale «prospect of joint illumination», secondo Owen, esclude la possibilità che Platone ammetta le affermazioni, ma escluda le negazioni, nelle quali "essere" esprime esistenza. A questa tesi, già contestata per esempio da Heiman<sup>40</sup>, Crivelli oppone la considerazione della diversità delle difficoltà create all'analisi filosofica dalle nozioni di essere e non essere: le prime riguardano la cardinalità e la definizione dell'essere, le seconde la possibilità di fare asserzioni riguardo ciò che non è. I requisiti di quella che Owen chiama «prospect of joint illumination» sono soddisfatti anche attribuendo ad *einai* valore esistenziale: le aporie delle occorrenze affermative di *einai*, in questa pro-

spettiva, infatti, sarebbero quelle relative alla cardinalità e alla definizione dell'esistenza, le aporie delle occorrenze negative, quelle relative alla possibilità di fare affermazioni su ciò che non esiste<sup>41</sup>.

L'interpretazione di Owen delle problematiche discusse nel *Sofista* è vicina a quella di Frede ed è considerata caratteristica degli studiosi della scuola di Oxford. Tale interpretazione, di marca analitica, ha incontrato recentemente anche l'opposizione di O'Brien<sup>42</sup> proprio a proposito del problema di fondo del nostro dialogo, la determinazione della nozione di non essere. Come abbiamo visto, secondo Owen, le occorrenze affermative e negative di *einai* sono da considerarsi sempre sintatticamente incomplete, dunque espressioni non esistenza, ma identità o predicazione. I casi che il testo presenta come sintatticamente completi sono dunque, secondo lo studioso, frammentari o ellittici<sup>43</sup>. Sulla base di tale assunto, Owen ritiene che il non essere di un qualcosa non sia altro che la sua diversità rispetto ad altro, espressa dalle occorrenze negative, identitative e predicative, del verbo essere<sup>44</sup>. O'Brien contesta tale interpretazione del problema sulla base di una diversa lettura di alcuni passi chiave del dialogo (256d11-258c5) nei quali appare chiaro che il non essere non si identifica con il diverso, ma con una parte di esso, e precisamente con quella parte che si oppone all'essere. In questa prospettiva, allora, non tutte le forme di differenza, ma solo le differenze dall'essere, rappresentano il non essere: la differenza rispetto all'essere inteso come forma (essere partecipato), e la differenza rispetto all'essere di ogni oggetto (essere partecipante)<sup>45</sup>. Si tratta di una importante ridiscussione del problema di fondo dell'intero dialogo, che mette in crisi non soltanto l'interpretazione oxoniense, ma tutte le letture del testo basate sull'identificazione del non essere con il diverso (tra le quali, per esempio, quelle di Diès, di Cornford, di Taylor, di Campbell, esplicitamente confutate da O'Brien).

Vorremmo chiudere questa breve riflessione su alcuni dei problemi critici relativi al *Sofista* con il riferimento ad un volume già citato che, per la sua completezza, occupa un posto particolare nel panorama della storiografia filosofica su questo testo: il *Commentario storico-filosofico al Sofista* di Giancarlo Movia, pubblicato di recente a Milano, che, a dispetto di una tradizione che ha distinto nel *Sofista* una "buccia", e cioè tutta la parte dedicata alle divisioni, da un "nocciolo", cioè la sezione dedicata alle relazioni tra le idee<sup>46</sup>, si configura invece come un'analisi dell'opera tesa a cogliere proprio l'organicità che esiste tra le parti del testo, da quella introduttiva, troppo spesso trascurata, dedicata alle *diareseis*, a quella centrale, quasi sempre considerata come una sezione staccata dal corpo del dialogo, che tratta della *koinonia* tra i generi, a quella conclusiva, in cui si arriva alla determinazione del genere del sofista. Sulla scorta della completezza della propria analisi dell'opera, ricchissima di riferimenti critici ed inquadrata nella corrente erme-

neutica che ritiene fondamentale, per la stessa comprensione dei dialoghi platonici, la considerazione delle "dottrine non scritte", l'autore nota che si potrebbe affermare che il *Sofista* contiene «l'intero spaccato della filosofia platonica».

#### NOTE

- <sup>1</sup> *Il Filebo di Platone e la sua fortuna*, Napoli 4-6 novembre 1993.
- <sup>2</sup> Cfr. la traduzione di Marsilio Ficino: PLATONIS *Sophista vel de eo quod est vel de ente*.
- <sup>3</sup> Un'interessante discussione del "parricidio" è nel testo di G. SASSO, *L'essere e le differenze. Sul «Sofista» di Platone*, Bologna 1991; sui rapporti tra il Platone del *Sofista* e la filosofia eleatica cfr. N.L. CORDERO, *L'invenzione de l'école éléatique: Platon, Sophiste, 242D*; J. FRÈRE, *Platon, lecteur de Parménide dans le Sophiste*; D. O'BRIEN, *Le non-être dans la philosophie grecque: Parménide, Platon, Plotin*, tutti contenuti in *Etudes sur le Sophiste de Platon*, publiées sous la direction de P. Aubenque, Napoli 1991, rispettivamente pp. 91-124; 125-143; 317-364.
- <sup>4</sup> Cfr. W. LUTOSLAWSKI, *The Origin and Growth of Plato's Logic* (London 1897), Hildesheim 1983, pp. 245, 424, 426, 433.
- <sup>5</sup> Cfr. J.M.E. MORAVCSIK, *Being and Meaning in the Sophist*, in "Acta Philosophica Fennica" 14 (1962), pp. 23-78, 41-56.
- <sup>6</sup> Cfr. J.L. ACKRILL, *Plato and the copula: Sophist 251-259*, in "The Journal of Hellenic Studies" 77 (1957), pp. 1-6.
- <sup>7</sup> Cfr. P. SELIGMAN, *Being and Not-Being. An Introduction to Plato's Sophist*, The Hague 1974, pp. 1-4.
- <sup>8</sup> Cfr. F.M. CORNFORD, *Plato's Theory of Knowledge. The Theaetetus and the Sophist of Plato*, translated with a running Commentary, London (1935)1979, *passim*.
- <sup>9</sup> Cfr. W.G. RUNCIMAN, *Plato's Later Epistemology*, Cambridge 1962, p. 121.
- <sup>10</sup> Su questo punto cfr. A. ZADRO, *Ricerche sul linguaggio e sulla logica del Sofista*, Padova 1961, pp. 46-54.
- <sup>11</sup> Cfr. *Soph.* 218c1-5, traduzione di G. Cambiano in PLATONE, *Dialoghi filosofici*, a cura di G. Cambiano, II, Torino 1981.
- <sup>12</sup> Cfr. F.M. CORNFORD, *op. cit.*, *passim*.
- <sup>13</sup> Nel suo classico *Plato's Theory of Ideas*, Oxford 1951, ora nella traduzione italiana di G. Giorgini, Bologna 1989, cfr. p. 157.
- <sup>14</sup> Cfr. A. DIES, *Définition de l'être et nature des idées dans le Sophiste de Platon*, Paris 1909.
- <sup>15</sup> Cfr. W.G. RUNCIMAN, *op. cit.*, p. 121.
- <sup>16</sup> Sull'argomento cfr. M. VILLELA-PETIT, *La question de l'image artistique dans le Sophiste*, in *Etudes sur le Sophiste*, cit., pp. 53-90.
- <sup>17</sup> Cfr. PLATON, *Le Sophiste*. Traduction inédite, introduction et notes par N.L. Cordero, Paris, 1993.

- <sup>18</sup> Cfr. PLATON, *Le Sophiste...*, cit., pp. 288-290.
- <sup>19</sup> Cfr. PLATONIS *Opera*. Recognovit brevique adnotatione critica instruit I. Burnet, t.I, Oxonii 1967 (I ed.1900), *ad. loc.*
- <sup>20</sup> Cfr. PLATON, *Oeuvres Complètes*, t. VIII, 3<sup>a</sup> partie, texte établi et traduit par A. Diès, Paris 1950 (I ed. 1925), *ad. loc.*
- <sup>21</sup> Cfr. PLATON, *Le Sophiste...* cit., p. 237 n. 164: «Cela va de soi que ce qui n'est pas vrai est le contraire (*enantiom*) du vrai, comme le jour est le contraire de la nuit [...], le grand du petit [...]... et l'être du non être».
- <sup>22</sup> Cfr. F.M. CORNFORD, *op. cit.*, p. 279.
- <sup>23</sup> Cfr. F.M. CORNFORD, *op. cit.*, pp. 257, 266, 268-273, 279, 296.
- <sup>24</sup> Cfr. M. FREDE, *Prädikation und Existenzaussage. Platons Gebrauch von "...ist..." und "...ist nicht..." im Sophistes*, Göttingen 1967, pp. 37-41.
- <sup>25</sup> Cfr. A.L. PECK, *Plato and the megista gene of the Sophist. A Reinterpretation*, in "The Classical Quarterly" 2 (1952), pp. 32-56.
- <sup>26</sup> Cfr. J. XENAKIS, *Plato's Sophist: A defense of negative expressions and a doctrine of sense and of truth*, in "Phronesis" 4 (1959), pp. 29-43.
- <sup>27</sup> Cfr. J.R. TREVASKIS, *The megista gene and the vowel analogy of Plato*, *Sophist* 253, in "Phronesis" 11 (1966), pp. 99-116.
- <sup>28</sup> Cfr. P. SELIGMAN, *op. cit.*, pp. 1-4.
- <sup>29</sup> Cfr. Y. LAFRANCE, *La Théorie platonicienne de la doxa*, Montréal-Paris 1981, e *Sur une lecture analytique des arguments concernant le non-être* (*Sophiste*, 237b10-239a12), in "Revue de Philosophie Ancienne" 2 (1984), pp. 41-76.
- <sup>30</sup> Cfr. S. ROSEN, *Plato's Sophist. The Drama of Original and Image*, New Haven/London 1983.
- <sup>31</sup> Cfr. L.M. DE RIJK, *Plato's Sophist. A Philosophical Commentary*, North Holland Amsterdam/Oxford/New York 1986, ove si trova un'interessante distinzione tra una considerazione "formale" e una considerazione "materiale" dei rapporti tra i generi, cfr. p. 110 sgg.
- <sup>32</sup> Cfr. G. MOVIA, *Apparenze essere e verità. Commentario storico-filosofico al "Sofista" di Platone*, Milano 1991.
- <sup>33</sup> Cfr. P. CRIVELLI, *Il «Sofista» di Platone. Non essere, negazione e falsità*, in "Atti e Memorie dell'Accademia Toscana di Scienze e Lettere 'La Colombaria'", 55 (1990), pp. 11-104.
- <sup>34</sup> Cfr. p.e. W. DETEL, *Platons Beschreibung des falschen Satzes im Theätet und Sophistes*, Göttingen 1972, p. 68; J. MALCOLM, *Remarks on an Incomplete Rendering of Being in the Sophist*, in "Archiv für Geschichte der Philosophie" 67 (1985), pp. 162-165, pp. 163-164.
- <sup>35</sup> Cfr. p.e. D.H. FRANK, *On What There Is: Plato's Later Thoughts*, in "Elenchos" 6 (1985), pp. 5-18, pp. 11-12; si vedano anche le notazioni di G. FREGE, *Die Verneinung. Eine logische Untersuchung*, in "Beiträge zur Philosophie der deutschen Idealismus", 1 (1918-19), pp. 143-157, p. 144.
- <sup>36</sup> Cfr. p.e. J.P. KOSTMAN, *False Logos and Not-Being in Plato's Sophist*, in *Patterns in Plato's Thought*, ed. by J.M.E. Moravcsik, Dordrecht 1973, pp. 192-212, p. 193; sul valore di verità degli enunciati si veda anche M. MIGNUCCI, *Esistenza e verità nel Sofista di*

Platone, in "Atti dell'Accademia di Scienze Morali e Politiche della Società Nazionale di Scienze, Lettere ed Arti in Napoli" 100 (1989), pp. 267-281.

<sup>37</sup> Sul problema dei sensi di *einai* cfr. tra gli altri J. MALCOLM, *Plato's Analysis of to on and to me on in the Sophist*, in "Phronesis" 12 (1967), pp. 130-146; *On «what is not in any way» in the Sophist*, in "The Classical Quarterly" 35 (1985), pp. 520-523; *Remarks on an Incomplete Rendering of Being in the Sophist*, in "Archiv für Geschichte der Philosophie" 67 (1985), pp. 162-165; R.S. BLUCK, *Plato's Sophist. A Commentary*. Ed. by G.C. Neal, Manchester 1975, p. 147 sgg.; F.A. LEWIS, *Did Plato discover the Estin of Identity?*, in "California Studies in Classical Antiquity" 8 (1975), pp. 113-143; M. MATTHEN, *Greek Ontology and the 'Is' of Truth*, in "Phronesis" 28 (1983), pp. 113-135; R. HEINAMAN, *Being in the Sophist*, in "Archiv für Geschichte der Philosophie" 65 (1983), pp. 1-17 e *Once more: Being in the Sophist*, in "Archiv für Geschichte der Philosophie" 68 (1986), pp. 121-125; R.W. JORDAN, *Plato's Task in the Sophist*, in "Classical Quarterly" 34 (1984), pp. 113-129; L. BROWN, *Being in the Sophist. A syntactical Enquiry*, in "Oxford Studies in Ancient Philosophy" 4 (1986), pp. 49-70; ma anche gli studi più generali sul verbo essere di Ch.H. KAHN, *Why Existence does not emerge as a distinct Concept in Greek Philosophy*, in "Archiv für Geschichte der Philosophie" 58 (1976), p. 327 sgg.; *The Verb 'Be' in Ancient Greek*, Dordrecht/Boston 1973 e *Being in Parmenides and Plato*, in "La parola del passato" 43 (1988), pp. 237-261.

<sup>38</sup> Sulla nozione di negazione si veda anche M. DIXSAUT, *La négation, le non-être et l'autre dans le Sophiste*, in *Etudes sur le Sophiste*, cit., pp. 165-213.

<sup>39</sup> Cfr. G.E.L. OWEN, *Plato on Not-Being*, in *Logic, Science and Dialectic*, Ithaca/New York 1986, pp. 104-137 (si vedano, in particolare, le pp. 108-109), già in *Plato I: Metaphysics and Epistemology*, ed. by G. Vlastos, Garden City/New York 1970, pp. 223-267.

<sup>40</sup> Cfr. R. HEINAMAN, *Being in the Sophist*, cit., pp. 1-17 e *Once more ... cit.*, pp. 121-125.

<sup>41</sup> Cfr. P. CRIVELLI, *op. cit.*, pp. 22-23.

<sup>42</sup> Cfr. D. O'BRIEN, *Il non essere e la diversità nel Sofista di Platone*, in "Atti dell'Accademia di Scienze Morali e Politiche della Società Nazionale di Scienze Lettere ed Arti in Napoli" 102 (1991), pp. 271-328.

<sup>43</sup> Cfr. G.E.L. OWEN, *op. cit.*, p. 127.

<sup>44</sup> Sull'argomento cfr. anche L.M. NAPOLITANO, *Caratteri e significati della dialettica nel «Sofista», platonico*, in "Verifiche" 4 (1979), pp. 365-394.

<sup>45</sup> Cfr. D. O'BRIEN, *Il non essere e la diversità... cit.*, pp. 276-281; 303-312.

<sup>46</sup> Le metafore, usate da H. BONITZ, *Platonische Studien*, Berlin (1875) 1886, p. 177, e riprese da T. GOMPERZ, *Pensatori greci*, tr. it. Firenze 1944, vol. III, parte II, pag. 101, n. 2, si ritrovano nel commento al dialogo di V. Arangio-Ruiz, PLATONE, *Sofista*, Bari (1951) 1968, pp. 7-35.

## GLI SCETTICI E IL LINGUAGGIO Considerazioni su Sesto Empirico\*

R. LOREDANA CARDULLO

Ricercatrice - Cattedra di Storia  
della filosofia antica  
Facoltà di Magistero  
Università di Catania

Lo scetticismo, a rigore, non può essere definito *sic et simpliciter* una scuola o setta (*hairesis*) filosofica, come la maggior parte delle altre 'filosofie'. Se, infatti, seguendo Sesto Empirico [*Pyrrh. Hyp.* - PH da ora in poi - I 16], con *hairesis* intendiamo «una propensione a molti dogmi aventi tra loro e con i fenomeni una certa coerenza» e se per dogma intendiamo «l'assenso a cosa non evidente» [PH I 13], allora, non possiamo dire che lo scettico abbia una setta. Egli, infatti, non dogmatizza; non possiede per tradizione un insieme di dottrine da perpetuare, né verità supreme da insegnare o rivelare ai discepoli; non teorizza su nulla, semplicemente perché nulla può conoscere né, tanto meno, comunicare. Lo scettico dà il suo totale assenso soltanto ai fenomeni, al mondo come appare, proclamando l'assoluta impotenza degli umani mezzi conoscitivi dinanzi alla reale natura delle cose. All'esti lo scetticismo sostituisce, quindi, il *phainetai* e — come dice Hegel [*Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*, II p. 358] — portando alla sua massima vetta la concezione secondo la quale tutto il sapere è soggettivo, distrugge la forma e la conoscenza dell'ente. Se tuttavia, precisa Sesto, per *hairesis* intendiamo «un indirizzo (*agogen*) che aderisce, in conformità del fenomeno, a una certa maniera di ragionare, come quella che ci mostra in qual modo è possibile sembrare di vivere rettamente [intendendo la parola 'rettamente' non solo rispetto alla virtù, ma in un significato più semplice], e tende a darci la possibilità di sospendere il nostro giudizio, allora diciamo che lo scettico ha una setta» [PH I 17].

A propriamente parlare, quindi, lo scetticismo è una *hairesis* nel senso di *agoge* e pertanto essere scettici non significa aderire ad un 'partito filoso-

\* Il presente articolo è la versione italiana, lievemente modificata e aggiornata per quanto attiene alla bibliografia della parte relativa allo scetticismo di un contributo pubblicato in tedesco; si tratta di R. Loredana Cardullo, *Philosophisch-logische Sprachbetrachtung. Skeptiker und Neuplatoniker*, in *Sprachtheorien der abendländischen Antike*, Peter Schmitter Hrsg., Tübingen 1991, pp. 238-272. Per i testi di Sesto Empirico sono state utilizzate le traduzioni italiane di A. Russo.

fico' [per questa tesi cf. L. Robin (1944)], ma seguire un indirizzo di vita anti-dogmatico, anzitutto anti-intellettualistico, essenzialmente pratico e nemico delle dispute e delle discussioni di scuola. Significa assumere nei confronti della realtà un atteggiamento disinteressato, privo di opinioni, non giudicante, in una parola sospensivo e volto sostanzialmente al raggiungimento della tranquillità dell'anima, bene minacciato continuamente dagli eventi esterni all'uomo. Non a caso, quindi, Sesto Empirico, nostra fonte primaria per la ricostruzione del pensiero scettico, si riferisce sempre alla sua 'setta' adoperando il termine *agoge*<sup>1</sup> mentre riserva quello di *hairesis* alle altre correnti filosofiche dalle quali costantemente, e anche in tal modo, intende sottolineare il distacco.

Gli scettici, pertanto, diversamente dalle altre scuole filosofiche, non elaborarono alcuna teoria e non si espressero mai positivamente nei riguardi di nulla. «Prima di tutto — sosteneva Pirrone (cfr. Pirrone T 53 Decleva) — bisogna indagare sulla nostra conoscenza; se, infatti, per natura non conosciamo nulla, è superfluo indagare su tutto il resto. Le cose in sé sono, infatti, indifferenti, instabili, indiscriminate e sfuggono tanto ai sensi quanto alla ragione. Pertanto, dal momento che su ogni argomento è possibile pronunciare discorsi opposti assolutamente equipollenti, lo scettico sospende il suo giudizio relativamente alle *substantiae* e, attenendosi soltanto ai fenomeni e osservando le norme della vita comune, propende per il non parlare, per la totale *aphasia*, atteggiamento che conduce all'imperturbabilità, alla tranquillità, alla pace dell'anima<sup>2</sup>.

Ovviamente, se non esiste teoria scettica di nulla — perché nulla è dato conoscere in sé e perché lo scettico rifiuta in blocco e a priori, in quanto inevitabilmente dogmatiche, tutte le teorizzazioni — non esisterà nemmeno una teoria che abbia per oggetto specifico il linguaggio. Gli scettici, anzi, da Pirrone a Timone a Sesto Empirico, polemizzano tutti, più o meno direttamente e più o meno aspramente, contro ogni presunta scienza o tecnica linguistica, dalla dialettica alla grammatica, alla retorica; e, nondimeno, essi provano avversione per gli abusi del ragionamento, per le discussioni sottili — tutte egualmente vane — e per il parlare oltre misura. In quanto trasposizione sul piano verbale dei contenuti del pensiero umano, il linguaggio ne condivide pienamente i limiti: è del tutto impotente riguardo agli *adela* e non esprime altro che le affezioni soggettive. L'*aphasia*, status che consegue alla rinuncia ad affermare e a negare alcunché, denuncia tale condizione e sancisce l'esistenza di un divario incolumabile tra soggetto e oggetto, tra significante e significato, tra *phainomenon* e *adelon*. Al linguaggio non rimane altra funzione se non quella puramente strumentale e rammemorativa; esso allora serve soltanto nella vita privata, come veicolo elementare di comunicazione interpersonale. L'importante è non farne un uso assertivo nei riguardi delle cose

inconoscibili ma rimanere quasi passivi, lasciando che le cose si dicano da sé attraverso di noi. Lo scettico, in sostanza, assume anche il linguaggio in maniera adogmatica; egli «esprime quello che a lui appare, e rivela la propria affezione senza asseverazioni dogmatiche, nulla categoricamente affermando circa le cose che sono fuori di lui» [PH I 15].

Da queste considerazioni preliminari appare evidente che, pur non avendone fatto un oggetto specifico di ricerca e di speculazione, gli scettici hanno ugualmente parlato molto di problemi connessi al linguaggio; è quindi possibile ricostruire alcune tesi fondamentali in proposito enucleandole dai testi rimastici<sup>3</sup>.

Coerente con il suo insegnamento, il cui perno era costituito dalla pratica dell'afasia, Pirrone, fondatore dello scetticismo, non scrisse nulla. Il suo pensiero, base della cosiddetta 'tradizione pirroniana', ci è stato tramandato dal suo discepolo Timone; di questi, come degli altri filosofi scettici, eccezion fatta per Sesto Empirico — la cui opera ci è pervenuta intera — ci rimangono numerosi frammenti e testimonianze<sup>4</sup>. La fonte principale per la conoscenza del pensiero scettico è comunque rappresentata da Sesto, il quale, nella sua voluminosa opera, fornisce un quadro abbastanza esaustivo — anche se, forse, un po' parziale — delle tematiche scettiche fondamentali elaborate nel corso dei cinque secoli trascorsi dalla fondazione della 'scuola' (IV sec. a.C.).

Sesto scrisse tre opere di filosofia scettica: *Pyrrhonianum hypotyposeon libri tres*, cinque libri *Adversus dogmaticos* e sei libri *Adversus mathematicos* [alcuni sogliono indicare lo scritto *Adversus dogmaticos* come parte dell'*Adversus mathematicos*, e precisamente come la sezione conclusiva di questo (libri VII-XI). In questa sede si seguirà il suddetto criterio, pertanto i libri *Adversus dogmaticos* saranno indicati con le sigle AM VII-XI]. La prima delle tre opere è un compendio del 'catechismo' scettico; essa consta di tre parti che sono dedicate, rispettivamente, la prima all'esposizione dei principi e dei caratteri fondamentali dello scetticismo in confronto anche con altre filosofie «che sembrano accostarsi all'indirizzo degli scettici» [PH I 241] (eraclitea, democritea, cirenaica, protagorea, accademica), la seconda e la terza parte alla confutazione delle tesi logiche, fisiche ed etiche dei dogmatici. Dogmatici, in senso proprio, per Sesto, sono tutti coloro che ritengono di poter apprendere la verità delle cose e di poterla insegnare, e che elevano le opinioni al rango di scienza [PH I 2-4: «[...] di coloro che le loro ricerche volsero alla filosofia, alcuni avrebbero affermato di aver trovata la verità, altri avrebbero dichiarato trattarsi di cosa incomprensibile, altri persisterebbero ancora a cercare. Ritengono di averla trovata coloro che, con denominazione particolare, sono chiamati Dogmatici, come gli Aristotelici, gli Epicurei, gli Stoici ed altri. Ne dichiarano l'incomprensibilità i seguaci di Clitomaco e di Car-

neade ed altri Accademici. Continuano a cercare gli Scettici»]; il prototipo del filosofo dogmatico è lo stoico, e contro tutte le dottrine stoiche Sesto polemizza criticandone l'infondatezza e l'arbitrarietà delle premesse. Tale critica, appena abbozzata negli *Schizzi Pirroniani*, viene ripresa ed ampiamente argomentata nello scritto *Contro i dogmatici*, il quale presenta la stessa divisione in tre sezioni della seconda parte degli *Schizzi*: la prima sezione (libri I-II) è dedicata alla logica, la seconda (libri III-IV) alla fisica e l'ultima (libro V) all'etica.

La sezione relativa alla logica è estremamente interessante per la ricostruzione del pensiero scettico sul linguaggio; Sesto intende demolire l'intero edificio logico degli stoici e a tal fine non si preoccupa di dilungarsi sulle questioni, di riprenderle e ripeterle più volte. Bersaglio della sua opera distruttrice sono le concezioni di fondo della logica stoica quali, anzitutto, il criterio di verità e le teorie del segno, del *lekton* e della dimostrazione.

I sei libri *Contro i matematici* — letteralmente, contro i professori delle scienze e delle arti — sono, infine, un'ampia requisitoria contro le arti liberali: grammatica, retorica, aritmetica, geometria, astrologia e musica. Sesto vuole dimostrare l'inutilità di queste scienze, le quali forniscono all'uomo soltanto un sapere astratto, intellettualistico e assolutamente avulso dalla realtà pratica. La sezione che ci interessa maggiormente in questa sede è quella dedicata alla grammatica e alla retorica; al di là della polemica, infatti, è possibile rintracciare le vedute sestiane e, in generale, scettiche, relative alle maggiori e più dibattute controversie sul linguaggio dell'antichità. L'opuscolo *Contro i grammatici*, fra l'altro, è stato ritenuto documento fondamentale per la storia della linguistica, alla quale Sesto ha fornito ampio e prezioso materiale dossografico nonché importanti notizie e informazioni [cf. L. Lersch (Hildesheim 1971) e H. Steinthal (Hildesheim 1961)].

La polemica sestiana contro le presunte scienze del linguaggio — logica, dialettica, grammatica, retorica — offre spunti estremamente interessanti per ricostruire la posizione scettica riguardo ai fondamentali problemi della 'linguistica' antica; attraverso numerosi passi degli *Schizzi* e dei trattati *Contro i logici*, *Contro i grammatici* e *Contro i retori* possiamo infatti tracciare nettamente i contorni di una, sia pure non esplicitamente teorizzata, 'filosofia scettica del linguaggio'<sup>5</sup>.

Due controversie, tra di loro connesse, caratterizzarono il dibattito sul linguaggio nel mondo greco antico: la prima, anche in senso cronologico, opponeva 'naturalisti' e 'convenzionalisti' sul significato dei nomi; la seconda, strettamente collegata alla prima e ad essa conseguente, vedeva scontrarsi 'analogisti' e 'anomalisti' sulla regolarità o irregolarità del linguaggio<sup>6</sup>. I convenzionalisti, fautori della tesi secondo la quale il linguaggio significa per convenzione, essendo frutto di tacito accordo, erano inclini a sottolineare la pre-

senza nel linguaggio di regolarità, quali i paradigmi di formazione di molte classi di parole; propendevano quindi per l'analogia. I naturalisti, invece, sostenendo l'esistenza di un legame naturale tra le cose e i nomi, ponevano in evidenza piuttosto le irregolarità linguistiche — anomalie semantiche di genere, omonimie, sinonimie, etc. — e si schieravano a favore dell'anomalia.

Tra i filosofi, Platone e gli stoici sostenevano la tesi della naturalità e quindi quella dell'anomalia; Aristotele propendeva per la convenzionalità e per l'analogia<sup>7</sup>.

Nel corso di una polemica contro la dialettica, negli *Schizzi Pirroniani*, Sesto espone il suo punto di vista circa il problema se i nomi siano *physei* o *thesei*. Secondo alcuni dogmatici (*scil.* gli stoici) la dialettica sarebbe scienza del sillogismo, dell'induzione, della definizione, della divisione; Sesto vuole dimostrare che la dialettica non è affatto una scienza e confuta approfonditamente le tesi che sostengono il contrario. In *PH II* 213-228, in particolare, Sesto dimostra che la dialettica non è scienza della divisione. La divisione si fa in quattro modi: «o si divide il nome nei suoi significati, o il tutto nelle sue parti, o il genere nelle specie, o la specie negli individui. Che nessuna scienza esista di queste divisioni, è facile dimostrare» [*PH II* 213]. Il passo che qui interessa concerne il primo tipo di *diairesi* indicato da Sesto. «Dicono (*scil.* peripatetici e stoici) che le scienze appartengono alle cose che sono per natura (*physei*), e in nessun modo a quelle che sono per convenzione (*thesei*)», esordisce Sesto; ora, poiché i nomi hanno il loro significato per convenzione e non per natura — ché, altrimenti, tutti gli uomini si comprenderebbero, Elleni e Barbari — «come sarebbe possibile una scienza della divisione del nome nei suoi significati? O come mai la dialettica potrebbe essere la scienza dei significanti e dei significati, come pensano alcuni?». Fra l'altro, essendo il linguaggio significativo per convenzione, «è manifesto che coloro i quali avranno antecedentemente comprese le cose per cui sono state disposte le parole, capiranno queste, non perché vengano per opera di esse istruiti di ciò che ignoravano, ma perché si rammentano e si richiamano alla memoria ciò che sapevano; al contrario, quelli che han bisogno di apprendere quello che ignorano, e non sanno le cose per cui sono state disposte le parole, non acquisteranno la percezione di nulla» [*PH II* 214; cf. anche *PH II* 267 e *AM I* 33-38]. Pertanto, non essendo il linguaggio strumento informativo — ma semplicemente rammemorativo di ciò che già conosciamo —, vengono a crollare, secondo Sesto, l'utilità e la validità didattiche delle presunte scienze, e tanto più di quelle — come la dialettica, la logica, la grammatica — che hanno per oggetto di studio e di insegnamento lo stesso linguaggio. Queste, infatti, tentano di risolvere dogmaticamente difficoltà linguistiche (sofismi, anfibolie) che è proprio l'uso dogmatico del linguaggio a generare. Eliminando tale uso — e con esso la convinzione che il vero e il falso risiedano nel 'detto'

(*lekton*) [contro la dottrina stoica del *lekton* si cf. soprattutto *PH* II 84, 107-109; *AM* VIII 11, 75-78, 80], verrà nello stesso tempo eliminata la necessità di 'scienze' siffatte.

Nei confronti di queste *technai* Sesto, a volte, è addirittura sarcastico, come quando, ad esempio, dice del dialettico [*PH* II 244]: «[...] e raccogliendo chiacchiere di questo genere, contrae le ciglia e mette mano alla dialettica, e con tutta gravità imprende a dimostrare, per mezzo di argomentazioni sillogistiche, che qualche cosa diviene, e che qualche cosa si muove, e che la neve è bianca, e che non abbiamo corna, mentre sarebbe, forse, sufficiente contrapporre a quei sofismi l'evidenza dei fatti [...] E gli uomini, nella vita, fanno viaggi per terra e per mare, e costruiscono navi e case, e procreano figliuoli senza curarsi dei ragionamenti circa il moto e la generazione»; e ancora, più avanti [*PH* II 257]: «persino i ragazzi distinguono le anfibolie [...]».

Ma la scienza linguistica contro la quale Sesto si scaglia con maggiore indignazione e abilità dialettica — ché senza l'arma possente della dialettica, intesa però come arte dei contrari, Sesto non avrebbe potuto confutare tanto efficacemente le teorie avversarie — è la grammatica, che egli attacca con particolare veemenza per la ragione che «quasi fin dall'infanzia — egli dice in *AMI* 41 — e dalle prime fasce noi veniamo affidati alla grammatica e questa è quasi un punto di partenza per l'apprendimento di altre discipline, e poi perché essa si pavoneggia al di sopra delle altre scienze, allettando quasi con le promesse delle Sirene». La polemica sestiana, rivolta contro tutte e tre le parti che costituiscono la *technè* grammaticale — storica, tecnica, specifica — mira a dimostrarne l'inconsistenza e la mancanza di scientificità anzitutto perché essa pretende di legiferare sull'intera lingua ellenica e su ogni significato e significato, quando invece «nessuna indagine si può condurre su qualcosa di infinito» e «le cose significanti e quelle significate sono infinite» [*AM* I 81-82].

Ma vediamo dettagliatamente la critica di Sesto, nel corso della quale egli si pronuncia anche a proposito della questione anomalia/analogia.

Sesto esordisce precisando che la sua polemica non è rivolta alla cosiddetta 'grammatistica' o grammatica elementare, quella, cioè, che «insegna gli elementi e le loro combinazioni e che, in generale, riguarda l'arte dello scrivere e del leggere» ché questa, anzi, fa parte delle cose più utili —, bensì contro quella facoltà umana ben più profonda della precedente» che «non si limita alla nuda e cruda conoscenza delle lettere, ma si estende ad indagarne la natura ed a studiare anche le parti del discorso che da esse risultano composte» [*AMI* 49]. Sesto non adopera mezzi termini; prima di dare inizio alla sua meticolosa opera di demolizione, enuncia inequivocabilmente la tesi che si propone di dimostrare nelle pagine seguenti. Vale la pena di riportarla per intero: «[...] l'uso della grammatica elementare ci è di valido aiuto nella

condotta della vita, mentre, al contrario, il non sapersi appagare di quello che ci viene offerto dallo studio degli elementi e il mettersi a dimostrare che alcuni di questi per natura sono vocali ed altri sono consonanti e che tra le vocali alcune sono brevi per natura, altre lunghe, altre ancipiti e tali, che si possono indifferentemente pronunciare lunghe o brevi e, insomma, tutte le altre regole di cui i grammatici forsennati danno insegnamenti < sono inutili > [*AM* I 55].

La sezione relativa alla parte tecnica della grammatica — che è propriamente quella parte in cui «vengono formulate le regole concernenti gli elementi e le parti del discorso e l'ortografia e le particolarità idiomatiche della lingua greca e tutto ciò che da tali cose deriva» [*AM* I 92] — occupa la metà dell'intero opuscolo (§§ 97-247); Sesto, infatti, deve in primo luogo demolire il cuore della scienza grammaticale, quello cioè in virtù del quale i grammatici «si fanno belli e si danno arie di superiorità» [*AM* I 97] e rimproverano tutti di usare, parlando, barbarismi e solecismi. Sesto vuole insomma dimostrare che l'apparato tecnico della grammatica è affatto privo di metodo e di consistenza e lo fa nel corso di una lunga e meticolosa polemica contro tutte le regole grammaticali relative rispettivamente alla sillaba, al nome, alle parti del discorso, all'ortografia, all'etimologia e ad una presunta 'arte dell'ellenismo' — alla cui artificiosità egli contrappone la *synetheia*, e cioè la comune consuetudine, l'uso pratico del linguaggio, che serve all'uomo molto più dei cavilli e delle 'ciarle senili' dei grammatici<sup>9</sup>.

Al tempo in cui Sesto scriveva, i grammatici erano identificati con gli analogisti [cf. Robins (1971) p. 37 ss.]; criticando l'arte grammatica, quindi, il filosofo scettico critica nello stesso tempo l'analogia e tutti i tentativi atti a regolarizzare il linguaggio, che, invece, si presenta denso di anomalie di ogni genere. Nel corso dei paragrafi dedicati al nome (§§ 142-155) Sesto pone in evidenza alcune anomalie relative al genere: non per natura alcuni nomi sono maschili ed altri femminili, ché in tal caso anche gli oggetti che per natura sono maschili dovrebbero avere appellativi maschili etc. Ciò, infatti, non si verifica, anzi, oggetti che per natura sono maschili vengono chiamati con nomi femminili, mentre a loro volta oggetti femminili presentano nomi maschili e oggetti né maschili né femminili vengono chiamati con nomi maschili o femminili, e non già con nomi neutri. Più avanti, disquisendo se esista o meno un'«arte dell'ellenismo» (§§ 176-240), Sesto propone alcuni casi anomali di declinazione — ad esempio la declinazione di Ζεύς e di κούων — allo scopo di dimostrare che i tentativi portati avanti dagli analogisti per rendere regolari, e cioè simili — analoghe — ad un modello regolare stereotipo, le flessioni anomale dei casi obliqui, si rendono ridicoli e meritevoli di riprensione. Un esempio per tutti: nella declinazione di Ζεύς, i grammatici/analogisti pretendono di sostituire alla declinazione Ζηνός Ζηνί Ζήνα, chiara e accettata dal-

l'uso comune, quella artificiosa di *Zeós Zeí Zéa*. E altrettanto i grammatici fanno con le coniugazioni anomale dei verbi. «Siccome l'uso comune è anomalo, conclude Sesto, anche le regole grammaticali non sono stabili, ma occorre tenersi lontani da queste e rispettare le flessioni adottate dall'uso comune, lasciando perdere l'analogia» [AM I 240]; l'uso comune, quindi, risulta essere il criterio «per decidere che cosa è conforme e che cosa non è conforme all'ellenismo, e non esiste altra arte dell'ellenismo al di fuori di esso» [AM I 181]. Chi perciò vorrà parlare una corretta e autentica lingua greca, dovrà seguire le norme della parlata quotidiana, adeguandosi al soggetto e alle circostanze: «in filosofia noi seguiremo la consuetudine dei filosofi, in medicina quella che è più conforme a quest'arte, e nella vita ordinaria quella più abituale, più semplice e più diffusa nel nostro paese» [AM I 233].

Sesto, in sostanza, aborrisce qualunque teoria linguistica perché per lui il linguaggio, come la moneta corrente, va soltanto ed esclusivamente 'usato' [AM I 178]. Esso rientra nella sfera pratica, e non in quella teorica, dell'uomo il quale, pertanto, non potendo prescindere, se ne serve per comunicare e farsi intendere. Il linguaggio è soltanto un codice di segni convenzionali e difatti si differenzia da popolo a popolo. Esso non è strumento di conoscenza né veicolo di verità alcuna; Sesto confuta perciò la teoria stoica del *lekton* (secondo la quale, mediatrice tra la 'cosa realmente esistente' e la 'cosa significativa' ci sarebbe la 'cosa significata', appunto il 'detto', il *lekton*) perché è convinto, come tutti gli scettici, che il vero e il falso non risiedano affatto nel 'detto', ma che esista un divario incolmabile tra soggetto e oggetto, tra fenomeno e cosa in sé, tra cosa significativa e cosa realmente esistente, divario che l'uomo non può colmare e al quale deve rassegnarsi sospendendo il giudizio fino all'afasia.

Lo scettico, pertanto, usa il linguaggio in maniera quasi 'passiva', soltanto per esternare le proprie affezioni, ma «nulla categoricamente affermando circa le cose che sono fuori di lui» [PH I 15]; servendosi, anzi, di formule 'cautelative' del tipo di «è non più che non è», «è e non è», «né è né non è» = Pirrone, T 53 Declava] in modo da non correre il rischio di dogmatizzare. Su tutte le espressioni scettiche — precisa ulteriormente Sesto [PH I 206-207] — «bisogna tenere a mente questo: che noi non si afferma in modo assoluto ch'esse siano vere, in quanto che diciamo che esse si possono annullare da se stesse, circoscrivendo se stesse insieme con le cose di cui si dicono; così le medicine purganti, non solo cacciano dal corpo gli umori, ma anche se stesse espellono insieme con gli umori. E diciamo che, adoperando quelle espressioni non intendiamo di significare in modo proprio le cose, per cui quelle espressioni sono assunte, ma le adoperiamo indifferentemente, anche, se si vuole, impropriamente; ché non conviene allo scettico far questione di parole, tanto più che a noi torna conto che si dica che neppure queste espres-

sioni hanno un significato assoluto, ma relativo, e, precisamente, relativo agli scettici» [sulle 'espressioni' scettiche cf. Spinelli (1991)].

Si potrebbe, forse, far rientrare il linguaggio fra i 'segni commemorativi' dei quali Sesto parla nel corso della critica alla dottrina stoica del 'segno', tanto in PH II 97-133, quanto, e molto più ampiamente, nel trattato *Contro i Logici* [II = AM VIII 141-299]. Dico 'si potrebbe' perché, in verità, il filosofo scettico non estende mai esplicitamente la nozione di segno commemorativo al 'segno linguistico'.

Ma vediamo allora che cosa dice Sesto del segno.

Le cose, nelle loro somme determinazioni, esordisce il filosofo, si dividono in due gruppi: cose immediatamente evidenti (*prodela*) e cose non evidenti (*adela*); a loro volta, queste ultime si dividono in altri tre gruppi: cose assolutamente non evidenti, cose temporaneamente non evidenti e cose per natura non evidenti. Tra le cose assolutamente non evidenti Sesto pone ad esempio 'il fatto che le stelle siano di numero pari o dispari', tra le temporaneamente non evidenti egli colloca la città di Atene e, infine, tra le cose per natura non evidenti ci sarebbero i 'pori intelligibili' e cioè qualcosa che non può cadere sotto la nostra percezione.

Ora, tra questi tre gruppi di *adela* — sostengono gli stoici — gli ultimi due necessitano di un segno per essere osservati e compresi. A loro volta, quindi, anche i segni si distinguono in due gruppi: «l'uno è quello 'commemorativo', che appare utile massimamente quando si tratti delle cose temporaneamente non evidenti; l'altro è quello 'indicativo', ché si ritiene venga assunto per le cose non evidenti per natura» [AM VIII 151]]. Si parla, ad esempio, di segno commemorativo nel caso del fumo che evoca il fuoco — «noi, infatti, avendo osservato che queste due cose sono spesso tra loro congiunte, non appena vediamo una delle due, putacaso il fumo, rinfreschiamo la memoria dell'altra, cioè del fuoco che non stiamo scorgendo» -, mentre invece i movimenti del corpo sarebbero segno indicativo dell'anima che è tra le cose per natura non evidenti.

Gli stoici avevano costruito sui segni indicativi tutta la loro teoria della dimostrazione; il segno indicativo, infatti, rappresentava la premessa di un sillogismo ipotetico la cui conclusione era la cosa significata, appunto, dal segno. Ed è proprio contro la presunzione stoica che si possano conoscere le cose nascoste, che Sesto — e con lui tutti gli altri scettici — si scaglia. Il segno indicativo, dice Sesto, è stato inventato dai filosofi dogmatici [PH II 102] e pertanto non esiste, è inconcepibile. Al contrario — e qui il filosofo si richiama ancora una volta alla *synetheia* — il segno commemorativo ottiene conferma dalla vita, non ha pretese conoscitive e, pertanto, deve essere pienamente accettato<sup>10</sup>.

In conclusione, quindi, gli scettici, pur predicando la necessità di non esprimersi positivamente su nulla, e particolarmente su ciò che non può essere oggetto di esperienza, finiscono lo stesso per teorizzare qualcosa. Ciò è soprattutto evidente in Sesto Empirico il quale, del resto, vive molto tempo dopo i fondatori dello scetticismo e in un'epoca alquanto diversa, ed è mosso da motivazioni differenti da quelle dei suoi predecessori; la sua esigenza principale è, infatti, quella di difendere dalle numerose critiche il pensiero scettico e di farne comprendere il senso, impresa resa ancora più difficile dall'assoluta inesistenza di una dottrina positiva. Sesto critica e polemizza contro tutte le scuole filosofiche che tendono a cristallizzare il sapere in dogmi ma, dietro la sua opera distruttiva e la sua 'dialettica negativa' s'intravedono in realtà anche le sue idee e le sue posizioni relative al problema di volta in volta in questione. Lo abbiamo visto a proposito del linguaggio, che qui ci interessava *ex professo*, ma, sicuramente, ciò varrà anche per altri temi.

#### Indicazioni bibliografiche\*\*

- Cauchy V., *Critique de la théorie du signe et langage chez Sextus Empiricus*, in *Philosophie du langage et grammaire dans l'antiquité*, Bruxelles 1986, pp. 325-338.
- Caujolle-Zaslavsky F., *Le problème de l'expression et de la communication dans le scepticisme grec*, *ivi*, pp. 311-324.
- Chiesa C., *Sextus sémiologue: le problème des signes commémoratifs*, in *Le scepticisme antique. Perspectives historiques et systématiques. Actes du Colloque international sur le scepticisme antique*, Université de Lausanne, 1-3 juin 1988. Ed. par A.-J. Voelke. "Cahiers de la Revue de Théologie et de Philosophie" 15, 1990, pp. 153-166.
- Decleva Caizzi F., *Pirrone. Testimonianze*, Napoli 1981.
- Desbordes F., *Le Langage sceptique. Note sur le Contre les Grammairiens de Sextus Empiricus*, in "Langages" 65, 1982, pp. 47-74.
- Desbordes F., *Le scepticisme et les «arts libéraux»: une étude de Sextus Empiricus, Adversus mathematicos I-VI*, in *Le scepticisme antique*, *cit.*, pp. 167-179.
- Glidden D., *Skeptic Semiotics*, in "Phronesis", 1983, pp. 213-255.
- Hegel, *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*, Frankfurt a. M. 1971.
- Lersch L., *Die Sprachphilosophie der Alten*, Hildesheim 1971 (= Bonn 1838-1841).
- Nonvel Pieri S., *Due relativismi a confronto. Pirroniani e Accademici, di nuovo, nelle Ipotiposi di Sesto Empirico*, in *Atti del Convegno su Lo scetticismo antico*, Roma, 1981, I vol., pp. 435-446.
- Preti G., *Lo scetticismo e il problema della conoscenza*, in "Rivista critica di storia della filosofia" 29, 1974, I pp. 3-31; II pp. 123-143; III pp. 243-263.

\*\* Non compaiono in bibliografia le indicazioni riferite in nota.

- Robin L., *Pyrrhon et le scepticisme grec*, Paris 1944.
- Robins R.H., *Storia della linguistica*, ed. italiana a cura di E.T. Saronne, Bologna 1971.
- Sesto Empirico, *Contro i matematici*, trad. italiana di A. Russo, Bari 1972.
- Sesto Empirico, *Contro i logici*, trad. italiana di A. Russo, Bari 1975.
- Sesto Empirico, *Schizzi Pirroniani*, trad. italiana di A. Russo, Bari 1988.
- Spinelli E., *Sceptics and Language: phōnai and lógoi in Sextus Empiricus*, in "Histoire Épistémologie Langage" 13/II, 1991, pp. 57-70.
- Steinthal H., *Geschichte der Sprachwissenschaft bei den Griechen und Römern*, Hildesheim 1961 (= Berlin 1890-1891).

#### NOTE

<sup>1</sup> PH I 4, 6, 7, 11, 21, 22, 210, 212, 235 e *passim*; *Adversus Mathematicos*. — da ora in poi indicato con *AM* — VII 29, XI 257; cf. *Sexti Empirici Opera*, rec. Mutschmann et Mau, vol. IV: *Indices*, coll. K. Janacek, Lipsiae 1962.

<sup>2</sup> Sul termine *aphasia* e sul significato che esso assunse nell'ambito della filosofia scettica, voglio qui riportare testualmente ciò che dice Fernanda Decleva Caizzi, (*Pirrone*, p. 230-231 = T 53) a commento della testimonianza in questione: «*Aphasia* è legato, nella lingua greca, soprattutto allo stato di emozione che toglie la parola [...]. Anche in Platone l'afasia comporta uno stato di turbamento e di emozione [...]. In Pirrone il termine va inteso in senso diverso da quello tradizionale: non indica il 'restar senza parole' bensì il 'non aver più nulla da dire sulle cose' ed è probabile che la scelta del vocabolo sia deliberata; non dal turbamento, ma dalla totale mancanza di turbamento nasce l'afasia».

<sup>3</sup> Sul problema 'linguistico' e 'semiotico' nello scetticismo si vedano, in particolare, gli studi di Preti (1974), Nonvel Pieri (1981), Desbordes (1982 e 1990), Glidden (1983), Cauchy (1986), Caujolle-Zaslavsky (1986), Chiesa (1990), Spinelli (1991).

<sup>4</sup> I frammenti e le testimonianze relativi a Pirrone sono stati editi da F. Decleva Caizzi, *cit.*; per quanto riguarda Timone si vedano H. Diels, *Poetarum philosophorum fragmenta*, Berolini 1901, pp. 173-206 e U. von Wilamowitz-Moellendorf, *Antigonos von Karistos*, Berlin-Zurich 1965<sup>2</sup>, pp. 41-44. Per i testi di altri filosofi scettici, che in questa sede non vengono presi in considerazione, si veda la traduzione italiana di A. Russo, *Scettici antichi*, Torino 1978.

<sup>5</sup> «Sextus a-t-il reconnu, même fugitivement et sous la pression de l'adversaire, qu'il y a un problème du langage. Il est dommage qu'il n'ait pas continué son esquisse, mais, alors, s'engageant dans la philosophie du langage, il n'aurait plus du tout été sceptique»: F. Desbordes (1991), p. 179.

<sup>6</sup> La controversia analogisti/anomalisti si estese anche nell'ambito della cultura latina: in Grecia i dotti alessandrini (Aristofane di Bisanzio, Aristarco, Dionisio Trace) propendevano per l'analogia, mentre gli Stoici (Crisippo, ad esempio) e i Pergameni (Cratete di Mallo) sostenevano l'analogia. A Roma appoggiavano l'analogia il Circolo degli Scipioni e Varrone. Sulla complessa questione è possibile consultare un'ampia bibliografia. Si vedano: Steinthal, *cit.*; H. Dehmann, *Varro und die hellenistischen Sprachtheorie*, in "Problemata" V, 1932, pp. 52 ss.; K. Barvick, *Remnius Palaemon und die römische 'ars grammatica'*, Leipzig 1922; H.I. Mette, *Parateresis. Untersuchungen zur Sprachtheorie des Krates von Pergamon*, Halle 1952; D. Fehling, *Varro und die grammatische Lehre von der Analogie und der Flexion*, in "Glotta" 34, 1956, pp. 214 ss.; 35, 1957, pp. 48 ss.; A. Dible, *Analogie und Attizismus*, in "Hermes" 85, 1957, pp. 170 ss.; F. Collart, *Analogie et anomalie*, "Entretiens Hardt" 9, 1962, pp. 117-141.

<sup>7</sup> Testi chiave per la disputa natura/convenzione sono il *Cratilo* platonico e il *De interpretatione* aristotelico. Nel *Cratilo* la tesi naturalistica, sostenuta dallo stesso Platone, è posta in bocca all'eraciteo Cratilo, mentre quella convenzionalistica è esposta dal retore Ermogene. Aristotele, invece, nei primi due capitoli del *De int.*, sostiene la tesi convenzionalistica. È interessante, inoltre, leggere a tal proposito gli *scholia* 16 e 17 del *Commentario al Cratilo* di Proclo nei quali, rispettivamente, il filosofo neoplatonico traccia un breve ma utile excursus storico sulla controversia *physei/thesei* ed una breve analisi dell'espressione *physei*. Cf. Proclo, *Lezioni sul Cratilo di Platone*. Introduzione, traduzione e commento di F. Romano, Firenze 1989, pp. 5 ss.

<sup>8</sup> Sesto accusa spesso i grammatici/dogmatici di *heuresilogia*; si cf. fra l'altro, *PH* I 63; II 9, 84; *AM* I 141; VIII 36; XI 7. Cf. anche F. Caujolle-Zaslowsky (1986) e F. Desbordes (1991) sul 'linguaggio dogmatico'.

<sup>9</sup> Alcuni tra coloro che si sono interessati del problema linguistico in Sesto Empirico, hanno infatti negato tale possibilità in quanto che, a loro parere, il segno commemorativo riguarderebbe soltanto dei 'fatti' legati tra loro nell'esperienza passata e non, quindi, la relazione semantica tra parole e cose: cf. ad es. V. Cauchy (1986). Altri, invece, si sono espressi a favore: ad es. F. Desbordes (1982); S. Nonvel Pieri (1981); C. Chiesa (1991).

<sup>10</sup> Sarebbe questo, secondo C. Chiesa (1991) — al quale rinvio per i dettagli della questione —, uno degli elementi della cosiddetta "sémiologie positive" di Sesto; Chiesa, p. 160: «la définition du signe commémoratif n'est qu'une esquisse sémiologique qui est susceptible d'être complétée par d'autres éléments de théorie des signes», la quale mal s'inquadrerebbe all'interno della radicale "sémiologie négative" degli scettici antichi. Cf. Diogene Laerzio, *Vite dei filosofi* IX 96-97 (= *Vita di Pirrone*).

## DIDATTICA DELLA FILOSOFIA

### PROPOSTA DI RIORDINO DEL CORSO DI LAUREA IN FILOSOFIA

#### art. 1 (Istituzione ed accesso)

Il Corso di Laurea in Filosofia è istituito nelle Facoltà di Lettere e Filosofia. L'iscrizione al Corso di laurea è regolata in conformità alle leggi di accesso agli studi universitari. I Corsi di laurea, annualmente, potranno proporre ai Consigli di Facoltà la programmazione degli accessi. In tal caso il numero dei posti disponibili sarà deliberato dal Senato Accademico, sentito il Consiglio di facoltà.

#### art. 2 (Durata e finalità del Corso di laurea)

La durata degli studi del corso di laurea in Filosofia è fissata in quattro anni strutturati in due bienni (biennio propedeutico-formativo e biennio specialistico). Il biennio propedeutico comprende un primo nucleo di discipline filosofiche costitutive, che caratterizzano l'indirizzo del corso di laurea e garantiscono l'accesso alle specifiche classi di concorso previste per l'insegnamento negli Istituti dell'istruzione secondaria superiore; ed un secondo nucleo di discipline appartenenti ad altri settori umanistici, che consentano sia il completamento della formazione culturale e professionale di base sia il mantenimento dell'intersectorialità con gli altri Corsi di Laurea incardinati nelle Facoltà di Lettere. Il biennio specialistico può essere organizzato per indirizzi con delibere dei Consigli di Corso di Laurea.

Il Corso di Laurea ha lo scopo di fornire strumenti metodologici e critici finalizzati alla ricerca e alla specializzazione filosofica, utili tanto per lo svolgimento di attività che impegnano il linguaggio e le applicazioni proprie dell'indagine filosofica, quanto per l'eventuale prosecuzione degli studi in Italia e all'estero nei settori scientifico-disciplinari che richiedono una preparazione filosofica.

#### art. 3 (Organizzazione degli studi)

Il piano di studio prevede nel complesso 21 insegnamenti annuali (10 insegnamenti nel primo biennio e 11 nel secondo), con un uguale numero di esami di profitto, oltre che una prova scritta su testi filosofici da sostenere a partire dal secondo anno.

Per essere ammessi a sostenere l'esame di laurea occorre avere superato tutte le prove di esame delle discipline incluse nel piano di studio e avere ottenuto un giudizio positivo nelle esercitazioni di pratica testuale istituite e coordinate dalle strutture didattiche competenti del Corso di Laurea. Le esercitazioni di pratica testuale su classici filosofici in lingua originale da svolgere nell'arco del biennio specialistico, per una durata non inferiore a 50 ore, sono stabilite con modalità specifiche, in sede di programmazione didattica, all'inizio di ogni anno accademico dal Consiglio di Corso di Laurea.

Ciascun Corso di Laurea indicherà cinque insegnamenti fra quelli previsti nel primo biennio da considerare propedeutici ai fini dell'ammissione agli esami di profitto degli insegnamenti del secondo biennio.

L'esame di laurea consiste nella discussione di una dissertazione scritta su un argomento coerente con il piano degli studi scelto dallo studente, d'intesa con il relatore, in una delle discipline filosofiche insegnate nel Corso di Laurea e secondo le modalità stabilite dalla struttura didattica competente.

#### art. 4 (Norme generali e transitorie)

In attesa dell'entrata in vigore del regolamento didattico di Ateneo le funzioni delle strutture didattiche, in relazione alla laurea in Filosofia, per gli adempimenti di cui al precedente comma, sono esercitate dal Consiglio di Facoltà, che delibera su proposta del Consiglio di Corso di Laurea in Filosofia.

Il regolamento didattico di Ateneo, il regolamento delle strutture didattiche, e in mancanza di essi, o in attesa della loro emanazione, lo statuto, debbono attenersi, per quanto concerne la Laurea in Filosofia, alle direttive indicate negli articoli che seguono.

#### art. 5 (Curriculum didattico)

##### Primo biennio

###### Insegnamenti:

- Storia della filosofia
- Filosofia teoretica
- Filosofia morale
- Pedagogia generale o una disciplina psicologica (scelta all'interno dei settori M11A - M10A)
- Letteratura italiana
- Storia - due annualità a scelta (questa dovrà riguardare due distinti ambiti storici in sequenza cronologica) tra: storia greca, storia romana, storia medievale, storia moderna, storia contemporanea;
- una annualità a scelta tra le seguenti discipline: archeologia e storia dell'arte greca e romana, storia dell'arte medievale, storia dell'arte moderna, storia dell'arte contemporanea;
- un insegnamento a scelta dell'area storico-filosofica;
- un esame risultante dalla biennializzazione di una fra le tre discipline filosofiche caratterizzanti: storia della filosofia, filosofia teoretica, filosofia morale;
- una prova scritta di commento ad un testo classico di filosofia.

##### Secondo Biennio

###### Insegnamenti:

- 2 insegnamenti a scelta nell'area storico-filosofica;
- 3 insegnamenti a scelta nell'area filosofico-teorica;
- 5 insegnamenti a scelta nell'area delle scienze umane, nell'area storica (diversi da quelli scelti nel primo biennio) e nell'area delle Scienze del Linguaggio e della Comunicazione.
- 1 insegnamento di lingua straniera (il Consiglio di Corso di Laurea dovrà garantire all'interno delle opzioni la presenza delle seguenti lingue straniere: lingua francese, lingua inglese, lingua tedesca e lingua spagnola; l'esame di lingua straniera dovrà essere svolto su testi filosofici.

I Consigli di Corso di Laurea potranno accogliere proposte individuali di sostituzione o integrazione delle seguenti aree (Scienze umane, Storia e Scienze del Linguaggio e delle Comunicazioni) con non più di cinque insegnamenti di altre aree, anche esterne a quelle insegnate nel Corso di Laurea e nella Facoltà, purché la scelta sia culturalmente e professionalmente qualificata ed organica all'intero piano di studio.

Il Consiglio di Corso di Laurea istituisce, all'inizio di ogni anno accademico, esercitazioni di pratica testuale fissando preliminarmente i classici oggetto delle stesse e le modalità di valutazione; la scelta di tali classici dovrà essere effettuata in ambiti cronologici e disciplinari differenziati.

L'eventuale articolazione per indirizzi del Corso di Laurea, i piani di studio con i relativi insegnamenti fondamentali obbligatori, le forme di tutorato, le prove di valutazione della preparazione degli studenti, la propedeuticità degli insegnamenti, il riconoscimento degli insegnamenti seguiti presso altri corsi di laurea, sono determinati dalle strutture didattiche con le modalità previste dal 2° comma dell'art. 11 della legge 19.11.1990, n. 341.

#### art. 6 (Ripartizioni disciplinari)

I settori disciplinari e le discipline ad essi afferenti, ai quali fare riferimento, sono quelli inseriti nel presente articolo:

##### AREA STORICO-FILOSOFICA

###### M08A STORIA DELLA FILOSOFIA

STORIA DELLA FILOSOFIA CONTEMPORANEA  
STORIA DELLA FILOSOFIA DEL RINASCIMENTO  
STORIA DELLA FILOSOFIA EBRAICA  
STORIA DELLA FILOSOFIA ITALIANA  
STORIA DELLA FILOSOFIA MODERNA  
STORIA DELLA FILOSOFIA POLITICA (settore M08A)  
STORIA DELLA STORIOGRAFIA FILOSOFICA  
TEORIA E STORIA DELLA STORIOGRAFIA

###### M08B STORIA DELLA FILOSOFIA ANTICA

STORIA DELLA FILOSOFIA ANTICA  
STORIA DELLA FILOSOFIA TARDO-ANTICA  
STORIA DELLA RETORICA CLASSICA (settore M08B)  
STORIA DEL PENSIERO POLITICO ANTICO (settore M08B)

###### M08C STORIA DELLA FILOSOFIA MEDIEVALE

STORIA DELLA FILOSOFIA MEDIEVALE  
STORIA DELLA FILOSOFIA MEDIEVALE EBRAICA  
STORIA DEL PENSIERO POLITICO MEDIEVALE

###### M08D STORIA DELLA FILOSOFIA ARABO-ISLAMICA

STORIA DELLA FILOSOFIA ARABA  
STORIA DELLA FILOSOFIA ARABA MEDIEVALE  
STORIA DELLA FILOSOFIA ISLAMICA  
STORIA DELLE FILOSOFIE E DELLE SCIENZE MUSULMANE  
STORIA DEL PENSIERO POLITICO ARABO

AREA FILOSOFICO-TEORICA

**M07A FILOSOFIA TEORETICA**  
DIDATTICA DELLA FILOSOFIA  
ERMENEUTICA FILOSOFICA  
FILOSOFIA TEORETICA  
GNOSEOLOGIA  
PROPEDEUTICA FILOSOFICA

**M07B LOGICA E FILOSOFIA DELLA SCIENZA**  
EPISTEMOLOGIA  
FILOSOFIA DELLA SCIENZA  
LOGICA  
METODOLOGIA DELLE SCIENZE NATURALI  
METODOLOGIA DELLE SCIENZE SOCIALI (settore M07B)  
METODOLOGIA DELLE SCIENZE UMANE (settore M07B)  
STORIA DELLA LOGICA  
STORIA DELL'EPISTEMOLOGIA

**M07C FILOSOFIA MORALE**  
ANTROPOLOGIA FILOSOFICA  
BIOETICA (settore M07C)  
ETICA SOCIALE  
FILOSOFIA DELLA STORIA  
FILOSOFIA DELLE RELIGIONI  
STORIA DELLA FILOSOFIA MORALE

**Q01A FILOSOFIA POLITICA**  
ANALISI DEL LINGUAGGIO POLITICO (settore Q01A)  
FILOSOFIA DELLE SCIENZE SOCIALI  
FILOSOFIA POLITICA  
STORIA DELLA FILOSOFIA POLITICA

**N20X FILOSOFIA DEL DIRITTO**  
DIRITTI DELL'UOMO  
FILOSOFIA DEL DIRITTO  
INFORMATICA GIURIDICA  
LOGICA GIURIDICA  
METODOLOGIA DELLA SCIENZA GIURIDICA  
TEORIA DELL'INTERPRETAZIONE  
TEORIA E TECNICA DELLA NORMAZIONE E DELL'INTERPRETAZIONE  
TEORIA GENERALE DEL DIRITTO

**M07D ESTETICA**  
ESTETICA  
ESTETICA MUSICALE (settore M07D)  
POETICA E RETORICA  
PSICOLOGIA DELL'ARTE E DELLA LETTERATURA (settore M07D)  
RETORICA E STILISTICA  
SEMIOTICA DELLE ARTI (settore M07D)  
SOCIOLOGIA DELL'ARTE E DELLA LETTERATURA (settore M07D)  
STORIA DELLA RETORICA CLASSICA (settore M07D)  
STORIA DELL'ESTETICA  
STORIA DELL'ESTETICA CLASSICA E MEDIEVALE  
STORIA DELL'ESTETICA MODERNA  
TEORIA E STORIA DELLA RETORICA (settore M07D)

**M07E FILOSOFIA DEL LINGUAGGIO**  
FILOSOFIA DEL LINGUAGGIO  
LOGICA DEI LINGUAGGI NATURALI  
SEMIOTICA  
SEMIOTICA DELLE ARTI (settore M07E)  
SEMIOTICA DEL TESTO (settore M07E)  
SOCIOLINGUISTICA (settore M07E)  
STORIA DELLA SEMIOTICA  
TEORIA DEI LINGUAGGI  
TEORIA DEI LINGUAGGI FORMALI

AREA DELLE SCIENZE UMANE

**Q05A SOCIOLOGIA GENERALE**  
ANALISI DEL LINGUAGGIO E DELLE SCIENZE SOCIALI  
METODI E TECNICHE DEL SERVIZIO SOCIALE  
METODOLOGIA DELLE SCIENZE SOCIALI (settore Q05A)  
METODOLOGIA DELLE SCIENZE UMANE  
METODOLOGIA E TECNICA DELLA RICERCA SOCIALE  
MODELLI MATEMATICI PER SOCIOLOGI  
POLITICA SOCIALE  
SISTEMI SOCIALI COMPARATI  
SOCIOLOGIA  
SOCIOLOGIA DEI GRUPPI  
SOCIOLOGIA DELLA SALUTE  
SOCIOLOGIA DELLA SICUREZZA  
SOCIOLOGIA DELLA SICUREZZA SOCIALE  
SOCIOLOGIA DELLO SVILUPPO (settore Q05A)  
SOCIOLOGIA DEL MUTAMENTO  
SOCIOLOGIA E ORGANIZZAZIONE DEI SERVIZI SOCIALI (settore Q05A)  
SOCIOMETRIA  
STORIA DEL PENSIERO SOCIOLOGICO  
TEORIA E METODI DELLA PIANIFICAZIONE SOCIALE

**M09A PEDAGOGIA**  
FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE  
PEDAGOGIA  
PEDAGOGIA GENERALE  
PSICOPEDAGOGIA DEL LINGUAGGIO E DELLA COMUNICAZIONE (sett. M09A)

**M09B STORIA DELLA PEDAGOGIA E EDUCAZIONE DEGLI ADULTI**  
EDUCAZIONE COMPARATA  
EDUCAZIONE DEGLI ADULTI  
STORIA DELLA PEDAGOGIA  
STORIA DELLA SCUOLA E DELLE ISTITUZIONI EDUCATIVE  
STORIA DELL'EDUCAZIONE

**M10A PSICOLOGIA GENERALE**  
PSICOLINGUISTICA  
PSICOLOGIA COGNITIVA  
PSICOLOGIA DELLA PERCEZIONE  
PSICOLOGIA DELLA PERSONALITÀ  
PSICOLOGIA DELL'APPRENDIMENTO E DELLA MEMORIA  
PSICOLOGIA DELL'ARTE E DELLA LETTERATURA (settore M10A)  
PSICOLOGIA DELLA RELIGIONE

PSICOLOGIA DEL PENSIERO  
PSICOLOGIA GENERALE  
STORIA DELLA PSICOLOGIA (settore M10A)  
TEORIA E SISTEMI DI INTELLIGENZA ARTIFICIALE

**M11A PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO E DELL'EDUCAZIONE**

EPISTEMOLOGIA GENETICA  
PSICOLOGIA DELL'EDUCAZIONE  
PSICOLOGIA DELL'HANDICAP E DELLA RIABILITAZIONE (M11A)  
PSICOLOGIA DELL'ISTRUZIONE  
PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO COGNITIVO  
PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO E DELLA COMUNICAZIONE  
PSICOLOGIA DELL'ORIENTAMENTO SCOLASTICO E PROFESSIONALE (M11A)  
PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO  
PSICOLOGIA GERONTOLOGICA (M11A)  
PSICOPEDAGOGIA (M11A)  
PSICOPEDAGOGIA DEL LINGUAGGIO E DELLA COMUNICAZIONE (M11A)  
PSICOPEDAGOGIA DELLE DIFFERENZE INDIVIDUALI  
TECNICHE DI OSSERVAZIONE DEL COMPORTAMENTO INFANTILE (M11A)  
TEORIE E METODI DI PROGRAMMAZIONE E VALUTAZIONE SCOLASTICA (M11A)

**M05X DISCIPLINE DEMOETNOANTROPOLOGICHE**

ANTROPOLOGIA CULTURALE  
ANTROPOLOGIA ECONOMICA  
ANTROPOLOGIA RELIGIOSA  
ANTROPOLOGIA SOCIALE  
CIVILTÀ INDIGENE D'AMERICA  
ETNOANTROPOLOGIA  
ETNOGRAFIA  
ETNOGRAFIA DELL'AFRICA DEL NORD E DEL SAHARA  
ETNOGRAFIA DELLA SARDEGNA  
ETNOLOGIA  
FORME ELEMENTARI DI SOCIETÀ  
RELIGIONI DEI POPOLI PRIMITIVI  
STORIA DELLA CULTURA MATERIALE  
STORIA DELLE TRADIZIONI POPOLARI  
STORIA E CIVILTÀ PRECOLOMBIANE

**M08E STORIA DELLA SCIENZA**

STORIA DELLA PSICOLOGIA (M08E)  
STORIA DELLA SCIENZA  
STORIA DELLA SCIENZA E DELLA TECNICA NELL'ETÀ MODERNA  
STORIA DELLA TECNICA  
STORIA DEL PENSIERO SCIENTIFICO  
STORIA DEL PENSIERO SCIENTIFICO ANTICO E MEDIEVALE  
STORIA DEL PENSIERO SCIENTIFICO MODERNO E CONTEMPORANEO

**AREA STORICA**

**L02A STORIA GRECA**

ANTICHITÀ GRECHE  
CIVILTÀ EGEE (settore L02A)  
EPIGRAFIA GRECA

GEOGRAFIA STORICA DEL MONDO ANTICO (settore L02A)  
STORIA DELLA MEDICINA GRECA (settore L02A)  
STORIA DELLA STORIOGRAFIA ANTICA (settore L02A)  
STORIA ECONOMICA E SOCIALE DEL MONDO ANTICO (settore L02A)  
STORIA GRECA  
STORIA GRECA DI UNA REGIONE NELL'ANTICHITÀ

**L02B STORIA ROMANA**

ANTICHITÀ POMPEIANE ED ERCOLANESI  
ANTICHITÀ ROMANE  
EPIGRAFIA LATINA  
GEOGRAFIA STORICA DEL MONDO ANTICO (settore L02B)  
STORIA DELLA STORIOGRAFIA ANTICA (settore L02B)  
STORIA ECONOMICA E SOCIALE DEL MONDO ANTICO (settore L02B)  
STORIA ROMANA  
STORIA ROMANA DI UNA REGIONE NELL'ANTICHITÀ

**M01X STORIA MEDIEVALE**

ANTICHITÀ ED ISTITUZIONI MEDIEVALI  
ESEGESI DELLE FONTI STORICHE MEDIEVALI  
GEOGRAFIA STORICA MEDIEVALE  
METODOLOGIA DELLA RICERCA STORICA (settore M01X)  
STORIA DEL COMMERCIO E DELLA NAVIGAZIONE MEDIEVALI  
STORIA DELLA STORIOGRAFIA MEDIEVALE  
STORIA DELLE UNIVERSITÀ  
STORIA DELL'EUROPA MEDIEVALE  
STORIA DI UNA REGIONE NEL MEDIOEVO  
STORIA ECONOMICA E SOCIALE DEL MEDIOEVO  
STORIA MEDIEVALE  
STORIA MEDIEVALE E MODERNA (settore M01X)

**M02A STORIA MODERNA**

GEOGRAFIA STORICA DELL'EUROPA MEDIEVALE E MODERNA  
METODOLOGIA DELLA RICERCA STORICA (settore M02A)  
STORIA DEGLI ANTICHI STATI ITALIANI  
STORIA DELLA NAVIGAZIONE  
STORIA DELLA REPUBBLICA DI VENEZIA  
STORIA DELLA STORIOGRAFIA MODERNA (settore M02A)  
STORIA DELLE ESPLORAZIONI DELL'ASIA  
STORIA DELLE ESPLORAZIONI E SCOPERTE GEOGRAFICHE  
STORIA DELLE MISSIONI (settore M02A)  
STORIA DELL'ETÀ DELLA RIFORMA E DELLA CONTRORIFORMA  
STORIA DELL'ETÀ DELL'ILLUMINISMO  
STORIA DELL'EUROPA OCCIDENTALE (con possibile specificazione di uno Stato)  
STORIA DEL RINASCIMENTO  
STORIA DI UNA REGIONE NELL'ETÀ MODERNA  
STORIA ECONOMICA E SOCIALE DELL'ETÀ MODERNA  
STORIA E ISTITUZIONI DEL MEZZOGIORNO IN ETÀ MODERNA  
STORIA E TECNICA MILITARE  
STORIA MEDIEVALE E MODERNA  
STORIA MODERNA

**M04X STORIA CONTEMPORANEA**

METODOLOGIA DELLA RICERCA STORICA (settore M04X)  
STORIA CONTEMPORANEA

STORIA DEI MOVIMENTI E DEI PARTITI POLITICI  
STORIA DEL GIORNALISMO  
STORIA DELL'AGRICOLTURA  
STORIA DELLA QUESTIONE MERIDIONALE  
STORIA DEL LAVORO  
STORIA DELLA SANITÀ PUBBLICA  
STORIA DELLA STORIOGRAFIA CONTEMPORANEA  
STORIA DELLE COMUNICAZIONI DI MASSA  
STORIA DELL'ETÀ CONTEMPORANEA  
STORIA DELL'EUROPA OCCIDENTALE  
STORIA DELL'INDUSTRIA (settore M04X)  
STORIA DELLO SPORT  
STORIA DEL MEZZOGIORNO  
STORIA DEL MOVIMENTO CONTADINO  
STORIA DEL MOVIMENTO OPERAIO  
STORIA DEL MOVIMENTO SINDACALE  
STORIA DEL RISORGIMENTO  
STORIA DI UNA REGIONE ITALIANA (inclusiva di tutte le storie regionali)

**Q01B STORIA DELLE DOTTRINE POLITICHE**  
STORIA DELLA FILOSOFIA POLITICA (settore Q01B)  
STORIA DELLE DOTTRINE POLITICHE  
STORIA DELLE DOTTRINE POLITICHE E SOCIALI  
STORIA DEL PENSIERO POLITICO  
STORIA DEL PENSIERO POLITICO CLASSICO  
STORIA DEL PENSIERO POLITICO CONTEMPORANEO  
STORIA DEL PENSIERO POLITICO MEDIEVALE  
STORIA DEL PENSIERO POLITICO MODERNO

**M03B STORIA DEL CRISTIANESIMO E DELLE CHIESE**  
STORIA DEL CRISTIANESIMO (M03B)  
STORIA DELLA CHIESA (M03B)  
STORIA DELLA LITURGIA  
STORIA DELLA PIETÀ (M03B)  
STORIA DELLA TEOLOGIA  
STORIA DELLA CHIESA  
STORIA E ISTITUZIONI DELLA CHIESA ORTODOSSA

**M03C STORIA DEL CRISTIANESIMO ANTICO E MEDIEVALE**  
AGIOGRAFIA (M03C)  
STORIA DEL CRISTIANESIMO (M03C)  
STORIA DEL CRISTIANESIMO ANTICO  
STORIA DELLA CHIESA ANTICA  
STORIA DELLA CHIESA MEDIEVALE  
STORIA DELLA CHIESA MEDIEVALE E DEI MOVIMENTI ERETICALI  
STORIA DELLA CULTURA BENEDETTINA  
STORIA DELLA LITURGIA NELL'ETÀ ANTICA E MEDIEVALE  
STORIA DELLA TEOLOGIA MEDIEVALE  
STORIA RELIGIOSA DELL'ORIENTE CRISTIANO  
STUDI FRANCESCANI (M03C)

**M03D STORIA DEL CRISTIANESIMO MODERNO E CONTEMPORANEO**  
STORIA DEL CRISTIANESIMO IN ETÀ MODERNA E CONTEMPORANEA  
STORIA DELLA CHIESA (M03D)  
STORIA DELLA CHIESA MODERNA E CONTEMPORANEA

STORIA DELLA LITURGIA NELL'ETÀ MODERNA E CONTEMPORANEA (M03D)  
STORIA DELLA PIETÀ (M03D)  
STORIA DELLA TEOLOGIA MODERNA E CONTEMPORANEA  
STORIA MODERNA E CONTEMPORANEA DELLA CHIESA E DELLE ALTRE  
CONFESSIONI CRISTIANE  
STUDI FRANCESCANI (M03D)

**P01D STORIA DEL PENSIERO ECONOMICO**  
STORIA DEL PENSIERO ECONOMICO  
STORIA DELL'ANALISI ECONOMICA

AREA DELLE SCIENZE DELLA COMUNICAZIONE

**Q05B SOCIOLOGIA DEI PROCESSI CULTURALI E COMUNICATIVI**  
SOCIOLOGIA DEI PROCESSI CULTURALI  
SOCIOLOGIA DELLA COMUNICAZIONE  
SOCIOLOGIA DELLA CONOSCENZA  
SOCIOLOGIA DELL'ARTE E DELLA LETTERATURA  
SOCIOLOGIA DELL'EDUCAZIONE  
SOCIOLOGIA DELLA FAMIGLIA  
SOCIOLOGIA DELLA RELIGIONE  
SOCIOLOGIA DELLE COMUNICAZIONI DI MASSA  
TECNICHE DELLA COMUNICAZIONE PUBBLICITARIA  
TEORIA DELL'INFORMAZIONE (settore Q05B)  
TEORIA E TECNICA DEI NUOVI MEDIA  
TEORIA E TECNICA DEL LINGUAGGIO GIORNALISTICO  
TEORIA E TECNICA DEL LINGUAGGIO RADIOTELEVISIVO  
TEORIA E TECNICHE DELLA COMUNICAZIONE PUBBLICA  
TEORIA E TECNICHE DELLE COMUNICAZIONI DI MASSA

**L26A DISCIPLINE DELLO SPETTACOLO**  
DRAMMATURGIA  
ICONOGRAFIA TEATRALE  
ISTITUZIONI DI REGIA  
METODOLOGIA E CRITICA DELLO SPETTACOLO  
ORGANIZZAZIONE ED ECONOMIA DELLO SPETTACOLO (settore L26A)  
SEMILOGIA DELLO SPETTACOLO  
SCENOGRAFIA  
STORIA DELLA DANZA E DEL MIMO  
STORIA DELLE TEORICHE TEATRALI  
STORIA DEL TEATRO E DELLO SPETTACOLO  
STORIA DEL TEATRO ITALIANO  
STORIA DEL TEATRO MEDIEVALE E RINASCIMENTALE  
STORIA DEL TEATRO MODERNO E CONTEMPORANEO  
TEATRO D'ANIMAZIONE

**L12D LETTERATURE COMPARATE**  
LETTERATURE COMPARATE  
STORIA COMPARATA DELLE LETTERATURE CONTEMPORANEE  
STORIA COMPARATA DELLE LETTERATURE EUROPEE

L09A GLOTTOLOGIA LINGUISTICA  
DIALETTOLOGIA  
ETNOLINGUISTICA  
FONICA E FONOLOGIA  
GEOGRAFIA LINGUISTICA  
GLOTTOLOGIA  
LINGUISTICA APPLICATA  
LINGUISTICA COMPUTAZIONALE  
LINGUISTICA GENERALE  
LINGUISTICA INFORMATICA  
LINGUISTICA MATEMATICA  
LINGUISTICA ONOMASTICA E TOPONOMASTICA  
SEMANTICA E LESSICOLOGIA  
SOCIOLINGUISTICA (L09A)  
STORIA COMPARATA DELLE LINGUE CLASSICHE  
STORIA DELLA GRAMMATICA  
STORIA DELLA LINGUISTICA

### Osservazioni sulla proposta di riordino del Corso di laurea in Filosofia

Molti aspetti della proposta inviata dal C.U.N. al Comitato consultivo devono essere considerati positivi, in particolare:

- 1) l'indicazione delle finalità del corso di laurea in Filosofia (art. 2);
- 2) la divisione del quadriennio in due bienni, rispettivamente propedeutico e specialistico (art. 2);
- 3) l'elevazione del numero complessivo degli insegnamenti dagli attuali 19 a 21 (art. 3), con l'inclusione tra essi di un insegnamento di lingua straniera (art. 5) e l'aggiunta di una prova scritta su testi filosofici (art. 3);
- 4) la previsione di esercitazioni di pratica testuale coordinate dal Consiglio di corso di laurea (art. 3).

Altri aspetti, invece, suscitano alcune perplessità, qui di seguito esposte.

1) L'individuazione del «secondo nucleo di discipline» del primo biennio tra quelle «appartenenti ad altri settori umanistici, che consentano [...] il mantenimento dell'intersettorialità con gli altri corsi di laurea incardinati nelle facoltà di Lettere» (art. 2) appare ingiustificata. È da ricordare, infatti, che gli studi filosofici anche in Italia nell'ultimo cinquantennio hanno sostituito il rapporto privilegiato intrattenuto in passato con gli studi storico-letterari (dovuto all'influenza delle filosofie di Croce e Gentile) con una attenzione rivolta in ugual misura a tutti gli altri ambiti culturali, compreso quello delle scienze naturali ed umane, conformemente al carattere di riflessione critica su qualsiasi altra forma di sapere, che è stato proprio della filosofia in tutta la sua storia.

2) L'inclusione del suddetto nucleo disciplinare può essere giustificata da considerazioni di ordine professionale, quali la valutazione della laurea in Filosofia quale titolo di ammissione all'insegnamento di altre discipline. Ciò sembra essere fuori discussione per quanto riguarda l'insegnamento della storia, della pedagogia e della psicologia, per cui è ovviamente da approvarsi l'obbligatorietà di un insegnamento di Pedagogia generale o di una disciplina psicologica, nonché di almeno due insegnamenti di Storia (art. 5). Ma non sembra altrettanto ovvia l'obbligatorietà di un insegnamento di Letteratura italiana (a meno che la laurea in Filosofia non sia considerata sufficiente per l'insegnamento delle materie letterarie, ma allora perché non rendere obbligatorie anche la Letteratura latina e la Geografia?); e soprattutto non si comprende l'obbligatorietà di un insegnamento di Storia dell'arte (sarebbe infatti strano che, in virtù di esso soltanto, la laurea in Filosofia permettesse di accedere anche all'insegnamento della Storia dell'arte).

3) Ciò che più sconcerta, dal punto di vista della formazione sia culturale che professionale, è il fatto che il numero degli insegnamenti filosofici obbligatori per la laurea in Filosofia verrebbe ad essere, secondo la proposta in esame, complessivamente di 10 su 21, cioè meno della metà. Tale fatto è la conseguenza dell'inclusione, nel secondo biennio, di ben 5 insegnamenti a scelta in un'area non filosofica, da aggiungersi ai due di Storia ed a quelli di Pedagogia, di Letteratura italiana e di Storia dell'arte previsti per il primo biennio, nonché a quello di Lingua straniera, previsto per il secondo. Non si spiega inoltre perché nell'individuazione di tale area non filo-

sofica siano privilegiate l'area delle Scienze umane, quella storica e quella delle Scienze del linguaggio e della comunicazione (art. 5), indicate come eleggibili liberamente per i cinque insegnamenti tassativi, mentre «altre aree», presumibilmente quelle delle scienze matematiche, fisiche e naturali, sarebbero eleggibili solo con l'approvazione del Consiglio di corso di laurea e solo per «non più di cinque insegnamenti» (il che consentirebbe di sceglierle anche per un numero di insegnamenti minore). È quindi auspicabile che questo gruppo di insegnamenti, che risponde alla giusta esigenza di affiancare alla formazione specificamente filosofica anche altre competenze, venga ridotto da 5 a 3, individuabili indifferentemente in qualsiasi altra area non filosofica, e che pertanto il numero complessivo degli insegnamenti filosofici possa essere aumentato da 10 a 12 su 21.

4) Destano infine perplessità alcune restrizioni, che rendono estremamente rigido il curriculum del corso di laurea in Filosofia e impediscono quella maggiore libertà nella formulazione dei piani di studi che sembrerebbe dover costituire una caratteristica fondamentale di questo corso, dato il carattere non strettamente disciplinare degli studi filosofici. Ad esempio appare ingiustificata la limitazione delle biennalizzazioni al numero complessivo di 3 ed in tre soli insegnamenti (Storia della filosofia, Filosofia teoretica, Filosofia morale). Ugualmente ingiustificata appare la limitazione degli esami filosofici non obbligatori a soli 6 insegnamenti, tre nell'area storico-filosofica e tre in quella filosofico-teorica, numero che rispetto ai 21 complessivi è inferiore persino a quello di 6 su 19 vigente nel piano di studi «tradizionale», cioè precedente alla legge sulla liberalizzazione.

Per tutte le suddette ragioni sarebbe opportuno che il C.U.N., prima di adottare in via definitiva la nuova tabella per il corso di laurea in Filosofia, procedesse ad una consultazione dei Consigli di corso di laurea di questa disciplina esistenti in tutte le Università italiane.

Enrico Berti  
Consiglio Direttivo S.F.I.

## LA FILOSOFIA TRA SENSO COMUNE ED ARGOMENTAZIONE

Mario Pinotti\*

Liceo Scientifico «Copernico» - Bologna

Quando circa dieci anni fa ho cominciato ad insegnare filosofia in un liceo scientifico, avevo il fermo proposito di non ridurre lo studio dei miei alunni ad una stanca e noiosa ripetizione dei contenuti del manuale in adozione. Per scongiurare questo rischio, mi sono impegnato a far loro esaminare passi antologici affinché trovassero un riscontro diretto di quanto enunciato dai manuali, a far confrontare le loro idee attraverso la discussione collettiva, a favorire l'attualizzazione di tutte le questioni sollevate, insomma ad impegnarli in quelle operazioni che a me parevano condizione necessaria e sufficiente per affrontare in modo critico l'approccio alla filosofia. Da qualche tempo, tuttavia, ho preso atto dell'insoddisfacente esito di questa strategia didattica. Non mi sono mai mancati gli alunni particolarmente motivati né quelle soddisfazioni, che ad un insegnante liceale derivano dalle richieste di approfondimento e di dialogo che gli provengono dai suoi alunni più impegnati; ma tutto questo non basta. Sono sempre troppi quei ragazzi, quelle ragazze che prima o poi nel corso del triennio rinunciano alla frequentazione (sia pure scolastica) della filosofia, come se ne fossero o impermeabili o rassegnati davanti alle difficoltà che essa presenta. Né mi consola sentire dai colleghi della mia scuola, della mia città, di altre parti d'Italia che in definitiva questa è una situazione normale, che la filosofia è materia troppo speciale per pretendere che tutti la seguano in maniera consapevole. Sarà probabilmente vero tutto ciò, ma da due anni ho intrapreso un nuovo cammino, fondato su una intuizione generale che preciserò di seguito, e dal quale mi attendo una risposta migliore dalle mie classi e che voglio sottoporre (almeno in alcune sue parti) su queste pagine all'attenzione dei miei colleghi.

### 1) LA FILOSOFIA E IL SENSO COMUNE

L'intuizione generale, da cui muovono le mie considerazioni, può essere così espressa: la inaccessibilità allo studio della filosofia dipende dalla diffu-

\* Mario Pinotti insegna da dieci anni storia e filosofia al Liceo scientifico «Copernico» di Bologna. È impegnato su una massiccia sperimentazione scientifica, in cui è affidata alla filosofia la funzione di cerniera tra i due blocchi di materie che tradizionalmente si contrappongono: quello scientifico e quello umanistico-letterario.

sa incomprendione del legame che intercorre tra le sue problematiche, il suo linguaggio, la sua sintassi e le problematiche, il linguaggio, la sintassi del senso comune. Questa incomprendione agisce come una sorta di muraglia cinese in grado di tener al di qua del suo perimetro la grande maggioranza degli studenti di scuola media superiore, per i quali la filosofia continua ad essere una disciplina astrusa ed i filosofi dei fantasticatori di mondi iperuranici di proibitiva immaginabilità. Al contrario, se l'insegnante provasse ad esplorare il legame che intercorre tra il sapere filosofico ed il sapere della quotidianità vissuta, riuscirebbe a gettare un ponte tra le due forme di sapere, dischiudendo le porte del tempio della ricerca filosofica ad un numero di studenti sicuramente più alto di quanto non accada ordinariamente. Chiunque ha una certa esperienza d'insegnante e riesce a dialogare con i propri allievi, si sarà reso conto del livello problematico con cui essi affrontano l'esistenza quotidiana. Molto spesso al di sotto di un atteggiamento di apparente indifferenza a tutto e a tutti si celano inquietudini, tormenti, sensibilità, in una parola una domanda di ricerca e di comunicazione. Non solo; se si orienta il confronto in una forma dialogica, che nulla conceda all'impulsività espressiva ed all'arbitrarietà, si può scoprire anche un interessante capacità logico-argomentativa ricca di buone intuizioni e di forza analitica. Credo che tutti questi siano requisiti più che sufficienti per tentare un cammino, che attraverso un certo numero di tappe, consenta di affrontare la materia "filosofia" in termini più soddisfacenti per l'esito del profitto di quanto solitamente non avvenga.

## 2) LA STRATEGIA DIDATTICA

L'idea-guida, che ha orientato in questi due anni la mia scelta didattica, è stata quella di tenere aperta nei miei studenti la circolarità del rapporto presente-passato. Nel presente gli studenti possono trovare le condizioni di comprensibilità del passato, dal presente nascono le domande che essi possono rivolgere alla filosofia, nel presente ritrovano il codice per poter decifrare le risposte che ottengono dall'esperienza culturale trascorsa, dal presente ricevono i moduli per esprimere il loro pensiero in formazione. Solo così mi sembra che si possa alimentare un movimento che, partendo dalle domande che gli alunni si pongono sul presente, trova un criterio per rivolgersi al passato e per ritornare più ricco al punto da cui era partito. Tutti i passaggi pertanto, che enuncerò di seguito, hanno lo scopo esclusivo di alimentare continuamente questo movimento.

Il primo passo che ho cercato di compiere, è stato quello di trasformare il patrimonio di problematiche etico-esistenziali e le capacità argomentative

dei miei alunni in ingresso in una serie di domande a cui rispondere. Cosa intendo precisamente quando parlo di giustizia, di verità, di senso della vita, di prospettiva della morte, di amore, di amicizia, di libertà? E l'intendere precisamente equivale a definire in modo chiaro, di maniera che lo stesso concetto non possa assumere significati reciprocamente contraddittori, in maniera che la sua definizione non si presti a fraintendimenti da parte di coloro a cui la propongo. Questo piano obbliga a scoprire che la riflessione non può accontentarsi di rispondere pragmaticamente a delle esigenze immediate, che il linguaggio della comunicazione intersoggettiva deve depurarsi da incrostazioni di natura contingente, che l'attenzione va rivolta alla considerazione del problema in generale. In altri termini lo studente ha l'occasione di cogliere sincreticamente l'idea che occorre sollevarsi ad un piano di riflessione più alta di quella praticata nel vissuto quotidiano indissolubilmente contaminato da esigenze e bisogni troppo immediati. Non è difficile — se si presta attenzione alle modalità della comunicazione in classe — giungere a questo risultato. È facile per un insegnante mostrare, attraverso un procedimento dialogico, le contraddizioni interne possedute dai "sistemi di pensiero" dei suoi studenti e la scoperta della contraddizione interna al sistema agisce come una leva rivelatrice al tempo stesso dei propri limiti e della necessità di superarli.

Il secondo passo a questo punto è maturo. La esplicitazione delle contraddizioni interne ai "sistemi di pensiero" degli studenti porta necessariamente all'incontro con la proposta filosofica. L'insegnante deve presentare la filosofia come un punto di riferimento, dal quale attingere le risposte a quelle domande che la prospettiva interna al senso comune ha necessariamente deluso. Si ingenera allora nella classe un'aspettativa che nel corso del tempo andrà progressivamente alimentata e frustrata dalle varie proposte filosofiche affrontate, ma che come condizione di partenza è estremamente motivante.

Resta da precisare che per me, quando parlo di incontro con la filosofia, intendo l'incontro con un'opera integrale, che nel mio caso specifico è stato con la classe terza dello scorso anno il dialogo platonico *Fedone* e con la mia attuale terza il dialogo platonico *Menone*.

Preferisco partire da un'opera integrale (pur con i requisiti di accessibilità che può comportare per un alunno di 16 anni un dialogo platonico) che iniziare con delle lezioni frontali sugli albori della storia della filosofia. Le lezioni frontali offrono sicuramente allo studente una mappa dei filosofi e delle tematiche classiche, capace di orientarlo meglio di quanto possa fare la lettura a bruciapelo di un testo integrale; la lezione frontale pone l'alunno al riparo da rischi di smarrimento, garantendo un filo conduttore più facilmente riconoscibile; la lezione frontale probabilmente garantisce tanti altri vantaggi rispetto all'impatto col testo filosofico integrale. Io credo, tuttavia,

che si tratti di vantaggi solo iniziali, che alla lunga devono cedere il passo a quelli che una più diretta frequentazione dei testi offre.

La lettura di un testo integrale mostra all'alunno la complessità filosofica e questo è un vantaggio che alla lunga darà i suoi frutti ed è insostituibile. Saranno molti i campi d'ombra che albergheranno nei nostri scolari dopo questa esperienza, ma sarà vana la pena comunque compierla. L'insegnante poi ha gli strumenti didattici per intervenire.

Già le strategie di lettura non sono indifferenti rispetto alla fruizione del testo e, se queste non bastano come sicuramente non bastano, bisogna procedere alla produzione di testi o, per essere più chiari, far produrre testi agli studenti. Il primo genere, su cui io ho puntato, è stato quello argomentativo allo scopo di obbligare ad una riconsiderazione più selettiva, ma anche più analitica, della riflessione platonica dopo la lettura integrale del dialogo.

Il terzo passo di un certo rilievo, che voglio sottoporre all'attenzione dei colleghi, si colloca all'inizio della quarta classe, dopo che nell'anno precedente alla lettura del *Fedone* ha fatto seguito un itinerario tutto sommato tradizionale, fatto di lezioni frontali sui molti temi lasciati in ombra dal dialogo platonico e di analisi di passi antologici proposti dal libro di testo in adozione sui filosofi presocratici, sulla Sofistica, su Aristotele.

La lettura in classe delle *Meditazioni metafisiche* di Cartesio nel primo quadrimestre della quarta è stata intervallata da momenti di discussione e dibattito tra gli alunni. Queste discussioni hanno per me il valore di controllare come i miei alunni, davanti a nuove prospettive filosofiche, ripropongano vecchi interrogativi, con quale linguaggio si esprimano e che risposte si diano. Qui ho potuto misurare — pur nella grande varietà dei livelli acquisiti all'interno della mia classe — quanto essi abbiano camminato rispetto all'esordio del primo anno. Il cammino si misura in termini linguistici, sintattici e semantici.

Infine il quarto passo del percorso finora intrapreso. Ho chiesto alla mia classe di concludere il lavoro su Cartesio con la produzione di vari testi scritti (lettere, interviste, testi argomentativi, meditazioni, spot pubblicitari). Ho richiesto in altri termini di rielaborare il loro rapporto col testo filosofico secondo una gamma di generi, che ha consentito di mobilitare molte delle loro risorse (espressività, ironia, capacità retorica) diversamente comunicabili nella prassi ordinaria della vita scolastica. È in gioco nuovamente il rapporto tra presente e passato, tra soggettività interrogante che cerca di capire, e di esprimersi nelle forme più usuali della comunicazione odierna, e mondo della cultura a cui rivolgere le domande. Dalla risposta che ho ottenuto, si sono aperte davanti a me prospettive di riflessione e di esplorazione precedentemente ignorate.

Fin qui posso documentare la mia esperienza. Posso aggiungere che per concludere l'anno in corso della mia classe IV E ho previsto la realizzazione di due altri lavori.

Il primo consiste nell'attraversamento della cultura filosofica settecentesca attorno ad alcune grandi tematiche: Dio, il rapporto anima e corpo, la natura, lo stato, i valori. Ho affidato questi temi all'attenzione di altrettanti gruppi di studenti, indicando contemporaneamente una serie di passi antologici, tratti da diverse opere filosofiche. Ho chiesto loro di ricostruire il quadro contestuale entro cui si sviluppa la riflessione attorno ai temi indicati, facendo riferimento ad alcune coppie categoriali fondamentali per la filosofia moderna: necessità-libertà, essere-pensiero, natura-cultura, ecc..

Da ultimo affronterò la lettura della *Critica della ragion pura*, leggendo integralmente in classe le due prefazioni e l'introduzione.

Mi resta ancora da programmare il lavoro dell'ultimo anno, sul quale avrò occasione di riflettere durante l'estate ventura alla luce delle indicazioni che l'esito del profitto e delle dinamiche comportamentali della classe mi suggeriranno.

In questa sede propongo la documentazione relativa al secondo momento del mio itinerario didattico e che si riferisce alla produzione di testi argomentativi.

### 3) LA DOCUMENTAZIONE DIDATTICA

Il secondo passo si è snodato attorno alla lettura del dialogo platonico *Fedone* per un'attività durata da metà ottobre fino alla fine di gennaio.

Le modalità di lettura sono state diverse. Alcuni passi sono stati letti in classe da me, altri dagli alunni individualmente, altri ancora a casa.

Quando ho letto io, ho seguito due strategie diverse. Alcune volte leggevo il passo, chiosandolo analiticamente e quindi procedendo molto lentamente; altre volte leggevo di seguito, affidando all'intonazione la comunicazione del significato ed aprendo, dopo la mia lettura, la discussione in classe.

Ho tentato anche di applicare un certo modello di schedatura a qualche capitolo del dialogo. Essa si fondava sull'individuazione delle parole-chiave, sul loro raggruppamento in concetti più generali e sulla determinazione di qualche relazione tra di esse intercorrente.

Quest'ultimo passaggio operativo non ha dato risultati soddisfacenti. Ha contribuito ad una eccessiva frammentazione dell'attività, provocando talvolta la perdita del filo conduttore, attorno al quale si andava via via costituendo la lettura. Di fronte a questi segni di disorientamento di parte della classe ho preferito non insistere su questa procedura di lettura e ripiegare su un'altra strategia.

Ho affidato a ciascun alunno una parola-chiave, di cui alla conclusione del lavoro doveva dare la definizione, giustificando la sua formalizzazione attraverso citazioni dirette dal testo. Questa parola-chiave, poi, è stata continuamente ridefinita via via che procedeva il nostro programma di lavoro una volta abbandonato il testo platonico.

In ogni caso la lettura ha alternato momenti di forte direttività da parte mia (in quei passaggi strettamente argomentativi) ad una concessione di maggiore libertà quando ci si è imbattuti nei miti o nell'intermezzo o nella descrizione della morte di Socrate.

Mi rendo conto di dover approfondire questo snodo del mio percorso per poter proporre tecniche e modalità di lettura più ricche e più stimolanti, soprattutto in presenza di classi interne ad un indirizzo di studi molto fondato sulla formalizzazione matematica, sull'amore per la schematicità, sulla marginalizzazione dell'aspetto retorico della comunicazione, come sono le classi in cui io insegno.

Prima di abbandonare il *Fedone*, ho voluto sottoporre la classe ad una verifica, diversa dalla solita interrogazione tradizionale sul contenuto e l'organizzazione del dialogo. Per questo ho pensato alla produzione di un testo argomentativo.

Esso ha il vantaggio di obbligare ad una lettura non lineare, costringendo ad andare avanti ed indietro sul testo per isolare quelle parti che direttamente interessano alla dimostrazione della tesi che si intende sostenere.

Il dialogo platonico presenta proprio il vantaggio che il piano argomentativo è spesso interrotto, intervallato da inserimenti che hanno la funzione di alleggerimento della trattazione o di rifocalizzazione di certe questioni.

Sono stato io a indicare la questione da discutere, partendo dalla tesi di Simmia e da quella di Cebete sul destino dell'anima ed obbligando i miei studenti ad assumere il punto di vista di Platone. Sempre io ho indicato i passaggi formali entro cui doveva configurarsi l'argomentazione.

Per meglio far risaltare la struttura interna dei testi prodotti dai miei alunni, ho evidenziato con caratteri diversi le parti che la costituiscono.

In carattere grassetto compaiono l'enunciazione della tesi e la conclusione a cui si giunge; in corsivo compaiono tutte le citazioni testuali; in stampatello minuscolo l'argomentazione della tesi contro cui si deve argomentare; in carattere stampatello maiuscolo l'argomentazione del punto di vista platonico.

I due testi proposti di seguito rappresentano due prove particolarmente brillanti tra tutte quelle realizzate dai miei studenti e se le presento non è per enfatizzarne il valore ma per la loro chiarezza che può assumere il carattere esemplare della paradigmaticità di un genere di verifica come questa.

## I MATERIALI DEGLI STUDENTI

Testo argomentativo di Michele Degli Esposti

a) La tesi da combattere: C'è chi sostiene che l'anima sia una meravigliosa armonia, superiore al corpo e per questo è triste la morte perché dissolverà l'anima, così come si dissolve il dolce suono di una chitarra diventata ormai troppo consunta.

b) Discussione della tesi.

La questione che viene qui posta è sempre stata difficile da definire per gli uomini durante il corso dei secoli e varie correnti di pensiero si sono deli- neate riguardo al destino dell'anima umana intorno al fatto che essa sia im- mortale o meno. Non credendo io all'esistenza dell'anima, non mi sono mai posto questo interrogativo, ma mi schiererò dalla parte di Platone, cercando di confutare la tesi di Simmia in modo da farla cadere.

La tesi che l'interlocutore di Socrate formula è che l'anima muoia col corpo. Egli infatti *diffida ed ha paura che l'anima, per quanto cosa più divi- na e splendida della carne, possa annientarsi prima di essa essendo una for- ma d'armonia* (XLI). Si tratta di un antico argomento pitagorico ancora ben vivo nel IV secolo a.C. grazie alle numerosissime scuole ancora fiorenti un po' in tutto il mondo greco che si ispiravano al grande maestro di Crotone. Più precisamente questa teoria trova il proprio fondamento, almeno nella for- ma proposta dal pitagorico Simmia, nell'argomento della reminiscenza e in quello dell'analogia tra anima e armonia.

Per quanto riguarda l'argomento della reminiscenza esso consiste nel fatto che *il nostro imparare altro non è che un ricordo che affiora. È infatti indi- spensabile ammettere che abbiamo imparato, in non so quale precedente pe- riodo, quanto ora affiora nel nostro ricordo, e questo sarebbe impossibile, se la nostra anima non fosse esistita prima di vivere in questo nostro simula- cro umano* (XVIII).

Per quanto riguarda l'argomento analogico, consiste nel paragonare l'a- nima a un *accordo musicale, poniamo di una lira. La melodia infatti, che nasce dagli accordi di una lira ben accordata, è invisibile, incorporea, stu- pendamente bella, addirittura divina, mentre la lira e le sue corde sono cose materiali, corpi di natura terrena e mortale. Ora ammettiamo che uno rom- pa la lira, spezzi le sue corde. Si potrebbe sostenere che la melodia, lungi dal dissolversi, continui a sussistere, poiché sarebbe impossibile che la lira conti- nui ad esistere anche con le corde spezzate, che sono di natura mortale?* (XXXVI).

CONTRARIAMENTE A SIMMIA PLATONE SOSTIENE CHE L'A- NIMA È IMMORTALE E CHE SI REINCARNA DI CORPO IN CORPO

SECONDO LA TEORIA DELLA METEMPSICOSI. EGLI INFATTI RI-FIUTA COME CONTRADDITTORIE LE CONCLUSIONI DI SIMMIA, POICHÈ I DUE ARGOMENTI SU CUI SI FONDANO SI ESCLUDONO A VICENDA. GUARDANDO INFATTI DA VICINO CRITICAMENTE LA TESI DI SIMMIA, LE SI POSSONO MUOVERE DIVERSE OBIEZIONI.

NON È AMMISSIBILE L'ANALOGIA ANIMA-ACCORDO. INFATTI, SECONDO QUESTA TEORIA, L'ANIMA È una specie di armonia e, come tale, composta da quegli stessi elementi corporei DI CUI È COSTITUITA LA LIRA, sapientemente armonizzati tra loro (XLI).

AL CONTRARIO L'ARGOMENTO DELLA REMINISCENZA IMPLICA CHE L'ANIMA-ARMONIA, che è un composto appunto di elementi, esista prima degli elementi che la compongono (XLI). D'ALTRA PARTE CHE QUESTA SIA UNA TESI INFONDATA SI CAPISCE ATTRAVERSO DUE DIMOSTRAZIONI PER ASSURDO.

LA PRIMA DIMOSTRAZIONE PARTE DAL PRESUPPOSTO CHE DI UN'ANIMA SI PUÒ DIRE CHE ha coscienza, ha morale, è eccellente, di un'altra che non ha coscienza, è perversa e meschina (XLII). AL CONTRARIO, SE L'ANIMA CORRISPONDESSE ALL'ARMONIA, CHE per il fatto di essere tale, cioè armonia, non può essere disarmonia (XLII), LE ANIME SAREBBERO BUONE.

LA SECONDA DIMOSTRAZIONE PARTE INVECE DALLA CONSIDERAZIONE CHE L'ANIMA SI OPPONE ALLE PASSIONI DEL CORPO E CHE è lei il pilota di tutte le parti da cui si dice che deriva, che per tutta la santa vita le reprime un po' una per una (XLIII), MENTRE un'armonia non potrebbe mai dar suoni contrari a quelli degli elementi che la compongono (XLIII).

Pertanto, come ho avuto modo di affermare in apertura di questa confutazione, Platone respinge la fondatezza della tesi proposta da Simmia.

*Testo argomentativo di Linda Navelli*

a) La tesi da combattere.

Paragonando l'anima ad un tessitore e il corpo ad un mantello, c'è chi ha sostenuto che l'anima è mortale, pur sopravvivendo essa a più corpi.

b) La discussione della tesi.

Il problema che la tesi affronta è quello dell'immortalità dell'anima, un problema che — credo — interessa tutte le persone, in quanto ognuno durante la propria vita si chiede che cosa ci sarà dopo la morte: se essa è la fine di tutto oppure un proseguimento, e su questa convinzione basa il proprio

modo di vivere. Anche Platone si è posto questa domanda e la sua risposta è stata positiva: la vita continua anche dopo la morte.

La tesi indicata invece dalla traccia affronta appunto questo problema, ma da un punto di vista differente da quello di Platone. Infatti Cebete, un discepolo pitagorico, è d'accordo con Socrate nel ritenere che l'anima è per natura più resistente del corpo, ma che nessuno però può sapere se, dopo aver consumato in molte vite un certo numero di corpi muoia anch'essa nel separarsi dall'ultimo e che la morte sia appunto proprio questo dissolversi dell'anima dal momento che il corpo muore sempre un po' continuamente (XLI).

Più precisamente questa teoria trova il proprio fondamento — almeno nella forma proposta dal pitagorico Cebete — nell'argomento della reminiscenza e in quello dell'analogia tra anima e tessitore.

Per quanto riguarda l'argomento della reminiscenza esso consiste nel fatto che la conoscenza non è altro che ricordo. Da ciò deriva il fatto che noi dobbiamo avere già imparato in un tempo precedente ciò che ora ricordiamo (XVIII). Infatti ricordare significa collegare cognizioni tra di loro secondo il criterio di somiglianza in sé o di dissomiglianza in sé e questo non sarebbe possibile se la nostra anima non fosse già esistita in qualche luogo, prima di assumere la sua forma umana (XVIII), dove ha conosciuto queste idee. Alla realtà che conosceamo in precedenza, cioè al mondo delle idee come il bello e il buono riconduciamo le cose che percepiamo coi sensi, cioè le cose sensibili, perché riconosciamo che quelle realtà sono in noi preesistenti (XXII). Per Cebete credere nella reminiscenza non prova che l'anima sia immortale, ma solo che è più durevole e che è vissuta più a lungo (XLIV).

Per quanto riguarda l'argomento analogico esso consiste nel paragonare un tessitore all'anima ed un mantello al corpo umano. Il tessitore durante la sua vita tesse e consuma molti mantelli e, se è vero che è morto dopo averne usati molti, è anche vero che egli ha cessato di vivere prima di aver consumato l'ultimo, e questo non mi sembra affatto motivo valido per affermare che l'uomo sia da meno e più debole di un mantello. Lo stesso esempio potrebbe farsi riguardo all'anima e ai suoi rapporti col corpo. L'anima è di natura molto resistente, il corpo invece più fragile e meno durevole. Si potrebbe dire che ogni anima logora molti corpi, ma è inevitabile che essa, quando giunge l'ora della morte, si troverà ad avere la sua ultima veste, che muoia quindi prima di questa. Morta l'anima, il corpo rivelerà tutta la sua fragilità e, corrompendosi rapidamente, si dissolverà (XXXVII).

PLATONE SOSTIENE, INVECE, CHE L'ANIMA È IMMORTALE, BASANDO QUESTA SUA AFFERMAZIONE SULLA TEORIA DEI CONTRARI SECONDO CUI tutte le cose nascono dai loro contrari (XV) E SU QUELLA DELLA METEMPSICOSI, SECONDO CUI L'ANIMA TRASMI-

GRA DI CORPO IN CORPO DURANTE LA SUA ESISTENZA. LA TESI DI CEBETE NON PRESENTA CONTRADDIZIONI INTERNE AGLI ARGOMENTI SU CUI SI BASA, MA PLATONE RITIENE DI PROPORRE UN SISTEMA DI SPIEGAZIONE ALTERNATIVO PIÙ CONVINCENTE, CHE MOSTRI DOV'È LA TEORIA DI CEBETE DEBOLE. INFATTI, SE CEBETE HA RAGIONE, NON SI SPIEGA PIÙ LA CAPACITÀ DELL'UNIVERSO DI FUNZIONARE DA SOLO E DI RIPRODURSI CONTINUAMENTE, SPIEGAZIONE OTTENIBILE CON L'IDEA CHE LA COPPIA DI CONTRARI VITA-MORTE È CONNESSA CIRCOLARMENTE.

PLATONE INCOMINCIA IL SUO RAGIONAMENTO *ammettendo come ipotesi l'esistenza di un bello, di un buono, di un grande in sé e così via* (II), *L'ESISTENZA CIOÈ DEL MONDO DELLE IDEE ACCETTA-TE DAI PITAGORICI. LA TEORIA DELLE IDEE ERA STATA ESPOSTA E DIMOSTRATA PRECEDENTEMENTE DA PLATONE INTERPRETANDOLA IN MODO MATERIALISTICO. NELLA RISPOSTA A CEBETE PLATONE NE FORNISCE INVECE UN'INTERPRETAZIONE IDEALISTICA. PER PLATONE* la verità della realtà delle cose è raggiungibile solo con l'uso della ragione senza ricorrere all'ausilio della vista o di qualche altro organo di senso, che turbano l'anima ed impediscono di attingere verità e conoscenza (XVII), *ESSENDO TROPPO LEGATI ALLA MATERIA.*

DALLA PREMESSA DELL'ESISTENZA DELLE IDEE, PASSANDO DAL PIANO IDEALE A QUELLO SENSIBILE, SI PUÒ PER PLATONE DEDURRE CHE *una cosa è bella soltanto perché in essa vi è o la presenza del bello in sé o una sua partecipazione o un qualche altro rapporto qualsiasi* (II). QUESTO PRINCIPIO È VALIDO ANCHE PER TUTTE LE ALTRE COSE E VIENE DEFINITO CAUSA FORMALE.

SI POSSONO INOLTRE FARE ALCUNE CONSIDERAZIONI SULLE IDEE IN RAPPORTO AI CONTRARI: *Ogni contrario non tollera di diventare o di essere nello stesso tempo il suo contrario, e se ciò dovesse accadere o cessa di essere o scompare* (L). QUESTA AFFERMAZIONE PUÒ SEMBRARE APPARENTEMENTE IN CONTRADDIZIONE CON LA TEORIA DEI CONTRARI, MA QUESTO DUBBIO VIENE PRESTO CHIARITO DA PLATONE: *Prima si parlava infatti che da una cosa contraria nasce cosa contraria, MENTRE IN QUEST'ULTIMA AFFERMAZIONE si è detto che il contrario in sé* (CIOÈ L'IDEA) *non può mai diventare contrario a se stesso* (LI). IL CONCETTO DI CONTRARIO È STATO QUINDI TRASFERITO DALLE COSE DEL MONDO SENSIBILE, CHE VENIVANO CHIAMATE CON IL NOME DEI CONTRARI A CUI PAR-

TECIPAVANO, AI CONCETTI DEL PIANO IDEALE, CIOÈ AI CONTRARI IN SÉ, CHE DANNO APPUNTO IL NOME ALLE COSE.

INOLTRE è evidente che non soltanto i contrari in sé non si accolgono a vicenda, ma anche quelle cose che, pur non essendo tra loro contrarie, hanno in sé i contrari, CIOÈ VI PARTECIPANO, non possono ricevere una proprietà contraria a quelle che la caratterizzano e, quando questo avviene, o si ritirano o scompaiono (LII).

QUESTE CONSIDERAZIONI POSSONO POI ESSERE RICONDOTTE ALLA QUESTIONE PRINCIPALE TRATTATA DA CEBETE: L'IMMORTALITÀ O MENO DELL'ANIMA. INFATTI *affinché un corpo sia vivo, è necessaria l'anima e che qualunque cosa entri porta sempre la vita* (LIV). L'ANIMA SI PUÒ QUINDI CONSIDERARE QUELLA COSA PARTECIPE ALL'IDEA DI VITA; MA *la morte è il contrario della vita* E QUINDI *l'anima non può mai contenere il contrario di ciò che reca in sé* (LIV).

DA QUESTE RIFLESSIONI SEGUE CHE *l'anima è immortale* (LV).

Pertanto come ho avuto modo di affermare in apertura dello svolgimento Platone respinge la fondatezza della tesi sostenuta da Cebete.

## CONCLUSIONE

Qual è il valore di una simile produzione da parte di uno studente? Io lo definisco nella seguente maniera schematica.

Prima di tutto la produzione di un simile testo obbliga a leggere con attenzione il dialogo. La ricerca delle parti del dialogo, che devono essere utilizzate per l'argomentazione, costringe poi ad una selezione ed incita ad una seconda lettura veloce. Contemporaneamente lo studente impara a citare.

Ma i benefici di tale attività non si esauriscono qui. Attraverso la scomposizione del dialogo in parti argomentative ed in altre di struttura diversa, si apprende come l'ordine interno dell'opera sia complesso, non riducendosi solo ad un'esigenza dimostrativa. Il mito, le digressioni, ecc. riaffermano il primato di una comunicazione ricca di funzioni. Questa scoperta consente all'insegnante di aprire piste di lavoro nuove, alle quali farò cenno più avanti. La scoperta delle molteplici funzioni del discorso platonico nel *Fedone* favorisce anche un'operazione di critica della fonte. Si pone infatti la necessità di uscire dalla fonte per meglio comprenderne il significato. Se predominasse solo la funzione dimostrativa (ma anche in questo caso il discorso non sarebbe vero), la comprensione sarebbe affidata al procedimento inferenziale esibito nel dialogo. Le ragioni del mito o dei riferimenti a persone, leggi od altre circostanze coeve a Socrate, invece, non sono spiegate all'interno del *Fedone*, ma concorrono a meglio intendere il *Fedone* stesso. Ciò si tra-

duce, per esempio, nella richiesta di un superamento del significato letterale dei termini.

L'altra grande occasione offerta dalla produzione di un testo argomentativo è quella di imparare che cosa significa argomentare. Qui il modello di riferimento è l'argomentazione secondo la dimostrazione per modelli ipotetico-deduttivi. Questi modelli incombono su alunni che frequentano un indirizzo di studi come quello in cui io insegno.

Come si fa a controllare che l'interpretazione costruita sia logicamente coerente? Come faccio a distinguerla da quelle solo apparentemente persuasive?

Questo genere di esercizio aiuta a comprendere che spesso vengono usate tecniche "di inganno" non facili da scovare. Spesso si impiegano termini con più di un significato e che su questa molteplice valenza il costruttore del discorso argomentativo ci gioca (si pensi al termine "essere" e all'uso che ne fa Gorgia). Altre volte si usano analogie solo apparenti senza che il rapporto tra la cosa e il suo analogo sia fondato su una correlazione veramente essenziale come fa compiere a Simmia Platone.

La specificità del modello argomentativo e la sua applicazione può anche fornire l'occasione per riflettere su un problema, che io pongo in questa sede solo di sfuggita e che meriterebbe invece ben altra considerazione.

L'uso del modello ipotetico-deduttivo come modello principe del discorso scientifico e delle sue applicazioni tecnologiche è da assumere come modello generale di spiegazione in tutti i campi della realtà umana? Il mito, ad es., è il campo del non razionale, l'alternativa negatrice dell'argomentazione o è un modello di spiegazione o una integrazione della spiegazione? Sono temi di tradizionale interesse, che vale la pena porre all'attenzione degli studenti, soprattutto in un momento come questo in cui essi sembrano predisposti da un lato a generalizzare il "modello scientifico" di spiegazione e dall'altro — di fronte a scelte comportamentali da realizzarsi tutti i giorni — a riferirsi a modelli inconsci che affondano le loro radici in un primitivismo atavico di inquietante aggressività.

Mi riservo di ritornare su queste considerazioni nella pubblicazione di un'altra parte di materiali di lavoro, riferibili al quarto momento del mio percorso didattico, pubblicazione che dovrebbe verificarsi fra qualche numero del Bollettino.

## A PROPOSITO DI UNA NUOVA IDEA PER INSEGNARE FILOSOFIA A SCUOLA

MARIO TROMBINO

Liceo Scientifico «Copernico» - Bologna

*"Tutti i movimenti sociali involgono conflitti che si riflettono in controversie intellettuali. Se un interesse sociale del peso dell'educazione non fosse dunque un campo di lotte, pratiche e teoriche, non sarebbe segno di salute. (...) Compito di una intelligente teoria dell'educazione è quello di discernere le cause dei conflitti esistenti e poi, invece di prendere parte per gli uni o per gli altri, di indicare un piano di operazioni che proceda da un vivere più profondo e più comprensivo di quello rappresentato dalle pratiche e dalle parti che si contendono la vittoria.*

*Assegnare questo compito alla filosofia dell'educazione non significa che essa debba tentare di trovare un compromesso tra opposte scuole di pensiero, una specie di via media, e neppure una combinazione di elementi presi qua e là da tutte le scuole. Significa che è necessario introdurre un nuovo ordine di idee che avvii nuovi modi di pratica".*

(J. Dewey, *Esperienza e educazione*)

In didattica, come in ingegneria, quando una nuova idea viene proposta ed è sostenuta da argomentazioni teoriche ben fondate, è indispensabile porsi il problema della effettiva possibilità di applicarla alle situazioni che professionalmente devono essere affrontate.

Mi trovo adesso davanti ad una idea nuova, e credo sia ben fondata. Intendo dunque proporre quello che un ingegnere chiamerebbe uno "studio di fattibilità". Naturalmente questa idea può anche essere discussa sul piano teorico e possono essere indicate argomentazioni ben fondate da cui essa deve difendersi.

Non è tuttavia questo il mio argomento adesso.

La nuova idea è, sinteticamente, questa:

*"Un esercizio creativo della razionalità filosofica coniuga rigore logico e ricchezza emotiva, argomentazione e fantasia, intuizione e lucidità di analisi, senso realistico, coscienza storica e immaginazione nel congetturare scenari possibili di soluzione dei problemi filosofici.*

Tipico del filosofare è rendere costitutivo del proprio ragionare questo continuo confronto consapevole con la complessità polivalente del proprio essere, traducendo in argomentazione razionale, discutibile, criticabile, in elemento di comunicazione la drammatica conflittualità e la poesia della propria esperienza interiore".

L'autore di questa tesi è Mario De Pasquale, che la espone in un recente volume dal titolo *Didattica della filosofia. La funzione egoica del filosofare*, Milano 1994 (la citazione è tratta dalla p. 54). Una delle ragioni del notevole interesse delle idee di De Pasquale è che esse non sono collocate in un contesto puramente teorico, ma sono concepite e descritte in stretta correlazione con l'attività didattica. Se non comprendo male, infatti, De Pasquale sostiene non del tutto implicitamente la sorprendente tesi che una ricerca teorica in filosofia (ripeto: in filosofia, non soltanto in didattica della filosofia) può e deve nascere nella attività professionale del docente delle scuole superiori in stretto rapporto con l'esperienza didattica. (Per inciso, qui per filosofia non si deve intendere l'una o l'altra delle filosofie, ma l'esercizio di ricerca che fa della filosofia non una teoria o un insieme di teorie, ma una attività. Tema, questo, di estremo interesse).

Non discuterò adesso questa tesi, perché l'argomento è un altro. Mi limito a notare che essa non è che un corollario rigoroso del celebre detto che non si può insegnare filosofia se non facendo filosofia. È, credo, un modo di prendere sul serio questa posizione e di trarne le conseguenze.

### 1. La nuova idea didattica

Sottolineo innanzitutto che si tratta di una idea didattica nuova. Non nel senso che prospettive simili non siano già oggetto di sperimentazione nella scuola italiana (lo sono, però in ambiti ristretti e parzialmente) o che sia la prima volta che idee di questo tipo vengono espresse. C'è però nel saggio di De Pasquale una compiuta teoria (e questa *compiutezza* è una novità) sorretta da argomentazioni teoriche e soprattutto da esperienze (purtroppo solo genericamente descritte).

Qual è il nucleo della proposta? È espressa dalla affermazione che "un esercizio creativo della razionalità filosofica" è possibile a scuola, anzi che il senso dell'insegnamento della filosofia è tutto qui.

Che cosa si debba intendere per "*razionalità filosofica*" è chiarito ampiamente nel saggio: si tratta di armonizzare la propria vita emotiva sotto il controllo della ragione all'interno di una comunità in costante dialogo. "*La razionalità filosofica dovrebbe coniugare il theoretin, conoscere mediante riflessione razionale, con il pathain, conoscere mediante esperienza, assumen-*

do compiti "leaderistici", "egoici" nei confronti di quelle regioni di confine del soggetto, che hanno spesso costituito il "chiaroscuro", il "notturno", l'"inferiore" dell'esperienza umana, valorizzando quegli elementi a volte espulsi o emarginati da modelli rigidi di razionalità. La ragionevolezza dell'argomentazione del filosofo si propone come una riduzione sensata di complessità, in cui il ragionare impone ordine, misura, coerenza, chiarezza ad istanze conoscitive, affettive e valoriali, inizialmente contraddittorie o semplicemente ambivalenti" (p. 53).

La nuova idea si compone quindi di diverse tesi che, strettamente connesse, propongono una nuova immagine della didattica della filosofia.

a) Un esercizio creativo della razionalità filosofica è possibile a scuola, anzi è la direzione che la didattica della filosofia deve prendere.

b) La filosofia implica per sua natura l'ordine e la coerenza tra le facoltà dell'uomo, coniuga rigore teoretico e controllo della vita affettiva in un quadro armonico.

c) L'esercizio creativo della razionalità filosofica deve essere svolto attraverso la comunicazione all'interno di un gruppo, e cioè della classe<sup>2</sup>.

Ad affermazioni di questo tipo i lettori di saggi sulla didattica della filosofia sono abituati. In genere è retorica, o poco più. Tra queste tesi e la realtà scolastica è scontato che vi sia una distanza enorme. La novità dell'idea didattica di De Pasquale è che essa non ha nulla di retorico. È espressa con la fiducia che sia realistico muoversi in questa direzione e che sia possibile studiare metodi adeguati di insegnamento della filosofia che consentano di farlo.

Puramente e semplicemente lo schema didattico che gli insegnanti usano (spiegazione / studio a casa / interrogazione) deve essere abbandonato, per la banale ragione che non permette affatto "*un esercizio creativo della razionalità filosofica*". Il professore certo spiegherà, lo studente a casa studierà, ma il fulcro dell'apprendimento della filosofia sarà in classe, nel gruppo di ricerca. Spiegazioni e studio sono concepite in funzione del lavoro in comune.

Non si tratta, si badi, di procedere in modo impressionistico (quest'ultima posizione ripete davvero in sede teorica una prassi consolidata, fotografa una parte dell'esistente, perché sempre vi sono stati insegnanti che hanno dato della filosofia a scuola una interpretazione al di fuori di ogni schema, ma anche di ogni controllo e verifica). Piuttosto gli obiettivi devono essere posti dall'insegnante in maniera precisa, estremamente precisa. Con flessibilità, certo, ma con chiarezza. "*La programmazione didattico-educativa non può che essere un linguaggio rigoroso ma flessibile con cui praticare la progettazione e il controllo della propria dimensione operativa, per il conseguimento degli*

obiettivi prefissati, che in ogni caso non possono costituire un feticcio: se questi risultassero di difficile realizzazione, anche dopo aver mutato le condizioni didattiche, potrebbero essere riformulati o sostituiti". Ma una programmazione rigorosa e la definizione chiara di obiettivi prefissati sono per De Pasquale indispensabili. Non si fa scuola senza.

Che cosa dunque accade in classe nell'ora di filosofia?

In primo luogo si leggono i classici della filosofia. De Pasquale dà per ovvio che non si possa insegnare filosofia — e cioè insegnare attraverso l'esercizio creativo della razionalità filosofica — se non si leggono i classici. Purtroppo non spiega perché ritiene sia così importante a scuola — addirittura indispensabile — porre al centro i classici: si limita a ricordare che nella tradizione filosofica c'è una prassi orale ed una prassi scritta, e che l'attività filosofica vive di questa polarità. Ma confesso di non avere capito perché sia del tutto indispensabile leggere i classici. Dovrò dunque dare per scontato che lo sia (il che, tuttavia, pone problemi serissimi di fattibilità, richiede una radicale trasformazione della formazione stessa degli insegnanti e lo studio di procedure didattiche ben sperimentate e codificate: problemi risolvibili, ma complessi, e dare per ovvio è un'altra cosa).

In secondo luogo l'insegnante non si limita affatto a spiegare. Dialoga. Dà informazioni, ovviamente, ma immagino che queste possano essere acquisite dagli studenti anche con altri mezzi. Non è la funzione più importante dell'insegnante. Il centro dell'attività didattica è l'interazione tra le persone che compongono il gruppo-classe (studenti e docente). Ripeto: interazione tra persone, non dialogo tra posizioni filosofiche, tra idee o argomentazioni. Tra persone, e dunque nel caos della vita emotiva che deve essere armonizzata con la razionalità. Il gruppo-classe dialogando si fa soggetto della ricerca filosofica e la pagina letta diventa ora l'occasione di un approfondimento, ora la sfida da raccogliere, ora la strada che prende un problema presente nel gruppo per essere espresso in modo razionale, e così via.

Il lettore non immagini nulla di caotico o lasciato al caso. Il metodo richiede rigore, innanzitutto da parte del docente che guida il gruppo. L'ancoraggio al testo filosofico impedisce voli di fantasia: c'è una dottrina da comprendere, una ricerca compiuta da assimilare, testimoniata dalle pagine di un filosofo. Si tratta di comprendere una ricerca facendo ricerca. E questo richiede rigore e metodo.

Ovviamente questo modello di insegnamento della filosofia implica una gestione del tempo totalmente diversa dal modello tradizionale (l'insegnante spiega, i ragazzi studiano, poi si fanno le verifiche). Può essere necessario perdere molto tempo (letteralmente "tempo perduto": è una sfida da raccogliere per De Pasquale) per seguire piste che non portano da nessuna parte, per strutturare il gruppo-classe in funzione degli obiettivi, e così via.

De Pasquale pensa alla classe fondamentalmente come ad un gruppo di autoformazione, e dunque autoreferente: il tempo ed anche lo spazio sono in funzione del lavoro del gruppo, una variabile interna, non un canone prescritto (immagino, ad esempio, che gli studenti si dispongano nello spazio secondo regole che il gruppo stesso implicitamente si dà, che le procedure del lavoro in sequenza siano stabilite dalla interazione tra i componenti del gruppo-classe, e così via).

Poche le preoccupazioni di programma, ovviamente. Il fine dell'insegnamento della materia "filosofia" non è tanto la conoscenza storica del pensiero filosofico nella sua completezza. Con il modello didattico proposto questa pretesa deve venire limitata. La materia "filosofia" deve piuttosto aiutare lo studente a formare il proprio io ("La funzione egoica del filosofare" recita il sottotitolo del saggio, e che cosa debba intendersi con l'aggettivo "egoico" è chiarito ampiamente in vari capitoli).

Un obiettivo estremamente ambizioso. Non si pensi, tuttavia, alla classe come ad un insieme disordinato e caotico, anche se, certo, di fronte alla rigida strutturazione scolastica a cui siamo abituati l'"effetto di superficie" rischia di essere questo.

Ma è davvero una impressione di superficie. Lo è per due ragioni già viste.

a) Innanzitutto gli obiettivi sono rigorosamente prefissati. Ciò che si desidera dai ragazzi è chiarissimo: che il loro io si sviluppi in maniera armonica, sicuro e forte, ma anche (o forse proprio per questo) tollerante e attento all'io degli altri; che imparino le regole della razionalità filosofica come strumento per la strutturazione del proprio io di fronte ai problemi che la vita impone. Che cosa sia filosofia e come si debba "fare filosofia" qui è rigorosamente preordinato.

b) In secondo luogo c'è estremo ordine nel metodo. Il dialogo deve essere libero, ciascuno deve imparare a rispettare la posizione degli altri, il ruolo dell'insegnante è quello di guida della ricerca, e così via dettagliando. È però un ordine diverso da quello della tradizione scolastica. Tutto qui.

## 2. I problemi di fattibilità

Su che cosa si fonda la convinzione, espressa con forza nel saggio di De Pasquale, che questo modo di insegnare sia effettivamente possibile, ed anzi sia il modello vincente perché la didattica della filosofia rispetti la natura stessa della filosofia?

a) Innanzitutto si fonda su una grande fiducia nella filosofia come strumento di formazione della persona. Quella che De Pasquale chiama "la funzione egoica del filosofare" è vista come un processo formativo efficace, do-

tato di forza. Si tratta di avere il coraggio di fare davvero filosofia a scuola, però. È questa la sfida.

Tutto il modello proposto si fonda su un principio, che non vi può essere didattica della filosofia senza ricerca filosofica. E questo modifica in profondità il lavoro dell'insegnante e, ovviamente, degli studenti. La classe guidata dall'insegnante si deve trasformare in una comunità in ricerca, deve adottare le strategie di ricerca proprie della filosofia. La filosofia si impara usando i suoi strumenti.

b) De Pasquale argomenta sulla base di una ampia mole di ricerche e di esperienze. La fiducia in questa nuova idea didattica non nasce (solo) da una ricerca teorica, ma dalla riflessione teorica sulla attività degli insegnanti.

Questo carattere del lavoro di De Pasquale rende molto interessante la sua prospettiva. Troppe idee didattiche sono elaborate al di fuori della scuola, sono cioè il frutto di ricerche puramente teoriche. C'è qualcosa di male in questo? No di certo, la ricerca in tutti i campi ha ottenuto risultati brillanti con metodi esclusivamente teorici, anche in discipline con una forte componente applicativa. Non è questo il punto. È che qualsiasi idea fondata su ricerche teoriche deve poi essere oggetto di accurati esperimenti<sup>6</sup>. E questo nella didattica teorica della filosofia in Italia, per qualche ragione, è fuori dalla tradizione. Si fanno affermazioni teoriche ineccepibili, si discute del valore formativo di questa o quella procedura, della struttura dei programmi, della definizione dei contenuti, ma poi non si va a verificare cosa accade, o può accadere, in classe. Così il professore è solo con i suoi problemi, mentre la ricerca vola. Ma i problemi degli insegnanti sono problemi veri, urgenti, e devono trovare soluzione. Non sempre c'è incontro tra la domanda posta professionalmente dai docenti e le ricerche teoriche. Piani paralleli.

E chi ha fatto esperienza di procedure simili a quella proposta da De Pasquale in classe — o comunque a scuola, visto che la classe non è più da tempo, e forse non è mai stata, l'unico luogo del lavoro a scuola — sa bene che i risultati sono notevolmente interessanti. Tanto interessanti da dover prestare la massima attenzione alle ricerche teoriche che fanno da supporto a questi metodi. Ma sa anche che nascono un'infinità di problemi, che la ricerca teorica ha solo adesso cominciato ad affrontare. Ma di questo più avanti.

L'impostazione didattica per l'insegnamento della filosofia fondata su "un esercizio creativo della razionalità filosofica" è dunque affascinante, perché permette di dare un senso nuovo alla pratica della filosofia a scuola, senso che viene immediatamente colto dagli studenti.

Non posso citare corsi triennali strutturati con questa impostazione. Non ne conosco. Se ce ne sono, vanno studiati con estrema attenzione, anche se chi debba compiere uno studio simile e con che strumenti non è chiaro. Tutto in questo campo è lasciato alla buona volontà dei singoli.

Ho però studiato con interesse crescente numerosi tentativi compiuti in vari contesti da un numero elevato di insegnanti. Campioni parziali, a volte molto parziali, ma ripetuti nel tempo e in situazioni diverse, con attori diversi e con diverse caratteristiche. Porrò quindi adesso rapidamente a confronto l'impostazione didattica proposta da De Pasquale, segnalando quali problemi possono nascere e quali contraddizioni sono, a mio avviso, irrisolvibili. Nei limiti, naturalmente, delle esperienze di cui sono a conoscenza.

### 1. È possibile che la classe si strutturi come un gruppo di ricerca?

Dipende. È assolutamente indispensabile che si crei in classe un "clima" di ricerca. Spesso è impossibile farlo. Semplicemente impossibile. O richiede sforzi e tempi non compatibili con l'organizzazione della scuola. Per esempio con il fatto che la lezione, tra una cosa e l'altra, dura cinquanta minuti. Spesso però è possibile. La grande difficoltà è strutturare la classe come gruppo di ricerca in modo sistematico e non episodico.

De Pasquale si rende perfettamente conto di questi problemi ed in pagine assai efficaci studia la compatibilità della sua proposta con l'attuale struttura del tempo e dello spazio a scuola (capp. 6-7). Ne conclude che questa compatibilità è assai bassa. Ne concludo che la sua proposta, nella forma radicale con cui è formulata, a scuola — nella attuale nostra scuola — ben difficilmente si può applicare in pieno.

È una buona ragione per buttare a mare la proposta? Forse piuttosto è una buona ragione per pensare ad una scuola diversa. E pensarla dal basso, dal mondo della scuola, evitando che proposte o leggi di fantasia piovano sulla scuola da altri pianeti.

De Pasquale non lo dice, ma la sua è una *proposta politica*, ed assai convincente in quanto tale. Come chiamare altrimenti che proposta politica un modello didattico convincente che ha bisogno per essere realizzato di una certa organizzazione del tempo e dello spazio a scuola che oggi non è possibile attuare? Cioè ha bisogno di una riforma della scuola? Una riforma fattibile, un'idea concreta<sup>7</sup>.

### 2. Strutturare la classe come gruppo di ricerca permette di raggiungere gli obiettivi prefissati in maniera migliore dei metodi tradizionali?

Sulla scala dei tre anni non conosco esperienze sufficientemente ampie per affermarlo. Su scala minore certamente lo permette.

Per quanto ho potuto osservare, si ottengono risultati che divergono sensibilmente rispetto ai metodi tradizionali. Accade, ad esempio, che studenti brillanti se "interrogati", siano in difficoltà nel sostenere la propria parte nel dialogo in classe o nello svolgimento di un esercizio creativo. Al contrario accade che studenti che abitualmente dedicano poco tempo allo studio,

o conseguono per una ragione o per l'altra risultati poco convincenti, vengano profondamente stimolati e finiscano con l'ottenere risultati brillanti.

Per le esperienze osservate, a metodi che puntano sullo sviluppo libero della razionalità corrispondono reazioni "fuori tradizione": vengono in luce tratti della personalità degli studenti abitualmente in ombra. In sede di consiglio di classe si osserva una nettissima differenza tra i risultati nelle altre materie (anche storia, e nei licei è lo stesso insegnante) e in filosofia. Questi metodi attivano abilità nuove, e danno un forte stimolo allo studio. (Non è questo lo scopo dell'educazione? In armonia con gli altri, mettere in valore il carattere di ciascuno...).

Ripeto, tuttavia, che le esperienze a cui faccio riferimento sono state compiute in un contesto didattico "tradizionale" con inserimenti (non occasionali, programmati, ma limitati) di metodologie simili a quelle proposte da De Pasquale. Esperienze globali potrebbero forse portare a risultati radicalmente diversi, ma in questo caso l'intero modello didattico, non solo quello della materia "Filosofia", dovrebbe essere modificato.

Proprio perché adottare nella loro completezza i nuovi metodi proposti implica una radicale riforma della scuola, non credo sia possibile sapere con sicurezza cosa accadrebbe. A meno che non vi siano esperienze in atto, delle quali però non ho notizia ed alle quali il saggio di De Pasquale non accenna.

3. È possibile dare voti agli studenti secondo la abituale prassi scolastica con metodi che implicano un "esercizio creativo della razionalità filosofica"?

Se l'attribuzione dei voti è il lato più spiacevole della professione dell'insegnante — una situazione in cui il disagio è per molti davvero elevato, di fronte all'evidente difficoltà di trovare un accordo tra colleghi (impressionanti, ad esempio, le differenze di valutazione sui compiti scritti, sui cui criteri la tradizione è meno consolidata) — di fronte a metodi didattici che spingono lo studente a esprimersi con libertà e razionalità l'imbarazzo può diventare fortissimo.

Cito un esempio, in modo che sia chiaro il mio punto di vista. In una IV del Liceo Scientifico un professore assegna un compito dal titolo: "La natura umana e la ricerca della felicità. Esaminate questo tema nella forma letteraria che ritenete più opportuna". Il titolo era assegnato in alternativa ad altri tre, ed il compito scritto (in classe, due ore) concludeva un ciclo scolastico che andava da Epicuro e gli Stoici sino ai Medioevali. Una studentessa, con prove sempre di ottimo livello, promossa l'anno precedente con ottimi voti in tutte le materie, ha consegnato il seguente compito:

"All'ufficio comunale

Io: *Mi scusi, è vero che hanno messo obbligatoria la felicità?*  
Impiegato n. 1: *Sì, si deve rivolgere a quelli dell'ultimo piano; seconda porta sulla destra.*

Io: *È qui per la felicità?*

Impiegato n. 2: *Sì, ma si deve mettere in coda, vede oggi abbiamo avuto qualche problema: non riusciamo a trovarla.*

Io: *Non si preoccupi: aspetto. Ma mi sapete dire che cos'è questa felicità?*

Utente n. 1: *Sta in rima con libertà!*

Utente n. 2: *È un sentimento, forse qualcosa di astratto, ma che può provare solamente un matto!*

Impiegato n. 2: *Per la precisione, dice il dizionario: soddisfazione di ogni desiderio.*

Io: *Che strano! Una parola tanto usata, non è mai stata del tutto afferrata".*

È necessario sottolineare l'imbarazzo dell'insegnante di fronte alla necessità di attribuire un voto?.

In realtà attribuire voti ad "esercizi creativi della razionalità filosofica" è operazione di dubbio esito. De Pasquale nel suo saggio discute lungamente di tassonomie. Resta il fatto che il voto (anche se assegnato secondo rigorose tassonomie) misura secondo parametri, e la razionalità filosofica, se esercitata creativamente, pone in questione i parametri. Come ne usciamo?

Poiché adesso desidero soffermarmi su ciò che ho chiamato problemi di "fattibilità", accenno soltanto al fatto che ogni misura della libera creatività si espone al sospetto di arbitrarietà, e che quindi su questo punto c'è una irrisolta contraddizione — o una incompletezza — nel modello teorico proposto da De Pasquale. Contraddizione irrisolta — o incompletezza —, del resto, che può essere osservata anche nella dichiarata volontà di predeterminare gli obiettivi, volontà che io — accenno solo di passaggio a questo — vedo in contraddizione con l'esercizio creativo della razionalità filosofica. Mettiamola in paradosso: immaginate Hegel diciottenne allievo di un Kierkegaard professore di liceo. O viceversa. E immaginateli a darsi dei voti sulla "razionalità filosofica".

Su questo punto la fattibilità è bassa. Le contestazioni sui voti attribuiti potrebbero essere alte, tutto potrebbe essere sempre oggetto di critica continua. No, non si possono praticamente (e, in sede teorica, ma è un altro discorso, neppure si debbono) dare voti a chi sta esercitando creativamente la razionalità filosofica.

E allora? Allora il modello proposto da De Pasquale non è compatibile con la nostra scuola, così com'è. E, quanto al problema della valutazione, è forse troppo radicale anche per una scuola riformata, che consenta tempi e modi diversi. È invece perfettamente compatibile con la prassi scolastica un modello che introduca prudentemente e pazientemente procedure simili

in un contesto tradizionale. Avremo studentesse che scrivono testi surreali sulla felicità, con misura, intelligenza ed ironia, e non daremo loro voti su quel compito. E non daremo voti ad una classe che abbia ripetuto il processo a Socrate, argomentando a favore e contro la sua colpevolezza, testi alla mano. Avremo gli stessi studenti a cui attribuiremo voti con normali e tradizionali (o nuove e "tassonomicamente" più corrette) procedure di verifica nella consapevolezza che avranno riflettuto molto meglio sulla felicità per Epicuro, gli Stoici e i Medioevali, e sulle "ragioni" di Socrate attraverso le procedure creative che avremo loro proposto come esercizio e come metodo di studio. E avranno letto con grande attenzione i testi filosofici<sup>10</sup>.

Beninteso: ogni lavoro degli studenti va sempre discusso attraverso un giudizio. Ma un giudizio non è un voto: è il punto di vista di un adulto, che guida la ricerca con l'autorevolezza di educatore e di esperto, e ha la doppia funzione di creare un dialogo formativo con il giovane e di "far da specchio" ai suoi personali percorsi di riflessione. Se il lavoro collettivo non può essere fortemente personalizzato, per ovvie ragioni, il dialogo attraverso la forma scritta è sempre personale. Purché sia un dialogo autentico, nel quale dunque il professore che guida la ricerca sappia mettere in discussione il suo punto di vista.

4. *In ultimo: l'insegnante può svolgere il ruolo che la proposta di De Pasquale gli attribuisce?*

Sul fatto che sappia farlo, è del tutto evidente che no. Perché dovrebbe? Quanti di noi hanno nella loro vita non dico guidato, ma anche soltanto partecipato a gruppi di ricerca filosofica? Perché dovrei sapere usare metodi simili? Dov'è la tradizione? Dove sono le regole? Anche chi di noi ha fatto sperimentazione in questa direzione ha appunto fatto sperimentazione. Sapere usare un metodo è altro: significa, entro limiti ragionevoli, certo, sapere prevederne gli esiti. Ma chi ha fatto sperimentazione sa bene quanto sia difficile fare previsioni. Ci si muove su un terreno che cambia tutti i momenti. Occorrono studi e sperimentazioni accurate, e controllate. E molte, e su tempi lunghi, e con controlli incrociati. E con controllori diversi.

Certo, questo significa soltanto che gli insegnanti devono imparare nuove forme della loro professionalità. Nulla di male, ma la formazione degli insegnanti, che di per sé è problema di non facile soluzione, se si accetta il modello di De Pasquale diventa questione urgente e assai complessa. Ed in ogni caso c'è una lunga strada da compiere (e, sottolineo, sono gli insegnanti a doverla compiere: professori universitari, psicologi, e così via devono collaborare come esperti, ma non c'è ragione che siano loro e non gli insegnanti i soggetti attivi della ricerca di queste nuove forme di professionalità).

Ma su questo punto c'è qualcosa di più. Insegnare con i metodi di cui qui discutiamo implica un forte coinvolgimento personale. Richiede abilità ai limiti di quanto si può richiedere ad un insegnante (senza laurea in psicologia!, intendo) e un impegno professionale molto oneroso. Troppo oneroso.

Ho una precisa esperienza. Ho utilizzato un metodo che aveva alcuni tratti simili al modello proposto da De Pasquale in alcuni corsi rivolti ad adulti, per una "Università della terza età". Credevo di essere libero dalle preoccupazioni e dalle prudenze che si hanno quando si lavora con gli adolescenti, e ho dovuto subito ricredermi. Si è trattato di una esperienza molto bella, è effettivamente nato un gruppo di ricerca intorno ai testi dei filosofi. Ma si trattava di brevi corsi di dieci incontri ciascuno, al di fuori di una situazione scolastica e con persone che avevano scelto di seguire un corso di filosofia. È stata una esperienza professionale del massimo interesse, condotta sperimentando un metodo nuovo, ma ha assorbito notevoli energie. Non accetterei mai che il mio lavoro quotidiano richiedesse una simile concentrazione ed un simile dispendio di energie. A parte altre considerazioni, il rischio di errori diventa grave, e siccome un gruppo di ricerca filosofica implica un forte coinvolgimento personale, gli errori di chi guida il gruppo incidono profondamente sui componenti del gruppo<sup>11</sup>.

Non credo si possa chiedere questo agli insegnanti, tutti i giorni per trent'anni. Di routine si soffoca, senza routine si è però sempre in prima linea.

Concludo con una considerazione. Tutti i metodi di lavoro che puntano sulla creazione di gruppi di ricerca sono esposti a vari pericoli. Tra questi, che alcuni dei componenti del gruppo *non vogliano* fare parte del gruppo. Certo, chiedere libertà creativa può spingere alcuni a cambiare posizione, ma può spingere altri a desiderare di non essere parte del gruppo.

Credo che sia doveroso rispettare la volontà individuale quando si richiede alle persone (a quindici come a sessant'anni) di investire qualcosa della propria personalità in un lavoro sulla propria formazione. E questo a vari gradi. La filosofia come ricerca implica libertà in sommo grado. Come può essere compatibile questa libertà con l'impossibilità di uscire dal gruppo (e con l'obbligo di subire un giudizio, espresso in voti e in promozioni alle classi superiori)?

È moralmente importante ricordare che l'insegnante non può sapere esattamente quali dinamiche si scatenano nell'animo degli allievi. Esercitare la razionalità meditando sul senso della morte in Epicuro deve essere un atto libero. Non conosceremo mai, guidando un gruppo, le emozioni e i pensieri di chi non ce li comunica. Non biasimerei mai uno studente che trattando in modo fortemente coinvolgente di temi forti — e la filosofia ne tratta ad ogni passo — decidesse di uscire dall'aula. Ma non posso farlo uscire. Dunque...<sup>12</sup>.

Se insegnare filosofia significa creare una comunità di ricerca, aderirvi o meno deve essere in ogni momento frutto di un atto di libertà. Si può fare, ma la riforma della scuola (si prova quasi imbarazzo a scriverne, tanto è che se ne parla) deve recepire questo principio. Nella scuola oggi questo non è possibile.

Ed anche questa, ovviamente, è una posizione politica. E, come tale, immagino non da tutti condivisa.

#### NOTE

<sup>1</sup> Sono costretto per ragioni ovvie a sintetizzare al massimo. Astraggo quindi questa tesi dal contesto, molto ricco, in cui è inserita. Poco male, tuttavia, perché chi è interessato può facilmente studiare direttamente sul testo l'insieme della teoria, e chi lo è meno può trarre vantaggio da una sintesi, anche se estrema.

<sup>2</sup> "La comunità di ricerca, che si costituisce in classe nelle operazioni di approccio ai testi classici della filosofia, in cui si fa esperienza del 'confilosofare' con i grandi autori, può funzionare come un modello di comunicazione educativa, in cui il linguaggio filosofico diventi uno strumento di chiarificazione e di maturazione del pensare stesso" (p. 200). De Pasquale sottolinea poi che filosofia è una particolare attività "fruibile nei comportamenti quotidiani". Il tema è di tale interesse — e così strettamente connesso con la didattica della filosofia — che sarebbe il caso di soffermarsi a lungo in un dibattito su questo punto. La filosofia può davvero essere questo? È simile all'antico ideale epicureo e stoico, o comprendo male?

<sup>3</sup> "L'ordine e gli argini strutturanti, entro cui far scorrere il flusso di idee espresse dagli studenti, devono essere costituiti dalle norme, consensualmente accettate, della comunicazione filosofica in classe e, solo relativamente e parzialmente, dal tempo cronologico.

Di solito nel lessico della didattica tradizionale un tempo impiegato in questo modo si chiama tempo perduto" (p. 230).

<sup>4</sup> Non intendo esaminare i principi teorici della proposta di De Pasquale, ma per il momento solo la sua attuabilità. Dirò dunque solo per cenni di essere convinto che un gran numero di coloro che chiamiamo filosofi ed hanno scritto i classici della filosofia si troverebbero in estremo disagio se vivessero questo tipo di esperienza di ricerca filosofica e la contesterebbero: il che, ad onor del vero, è previsto dal modello stesso, perché l'esercizio creativo della razionalità filosofica è appunto creativo, e dunque non predeterminabile in anticipo. Ma su questo non sono sicuro che il modello sia rigoroso. Riconosciuta ampiamente la libertà di ricerca, De Pasquale sembra infatti avere in mente un modello di razionalità, e dunque di esercizio della filosofia, molto preciso. Vari filosofi, credo, con tutta la creatività su cui si basa questo modello didattico, si sentirebbero in spazi troppo ristretti. Si ponga attenzione a questo passo: "L'attività del filosofare è analoga a quella che svolge l'io nella complessità della nostra psiche: tiene conto di una grande molteplicità e varietà di istanze, riducendole ad unità, secondo le esigenze di un dominio razionale realistico negli ambiti della vita. Il linguaggio filosofico assume caratteri 'egoici' in quanto instaura una modalità di rapporto unificante nei confronti delle pluralità delle conoscenze acquisite nei campi disciplinari diversi, ordinata dalla riflessione e dal ragionamento secondo una direzione di senso, di interpretazione, di valore, di progettualità e, nello stesso tempo, nei confronti della complessa molteplicità delle istanze interne dell'uomo, emotive, cognitive,

culturali e valoriali" (p. 182). Si osservino espressioni come "riducendole ad unità", o "dominio razionale".

<sup>5</sup> E poi non è detto che, nei tre anni, la quantità di programma svolto sia davvero minore rispetto ai metodi tradizionali. La maggiore abilità di ricerca degli studenti e la loro più sicura autonomia faranno certamente risparmiare molto tempo al terzo anno. È questo un punto da sperimentare, perché si potrebbero avere positive sorprese.

<sup>6</sup> Rousseau ha qualcosa da dire su questo punto. È la Prefazione dell'Emilio: "In ogni specie di progetto vi sono due cose da considerare: in primo luogo, la bontà assoluta di esso; secondariamente, la facilità dell'esecuzione. Per quel che riguarda la prima considerazione, basta, perché il progetto sia ammissibile e praticabile in se stesso, che quello ch'esso ha di buono sia nella natura della cosa; qui, per esempio, che l'educazione proposta sia conveniente all'uomo e bene adattata al cuore umano. La seconda considerazione dipende dai rapporti inerenti a certe situazioni; rapporti accidentali alla cosa, i quali, per conseguenza, non sono affatto necessari, e possono variare all'infinito. Per cui una data educazione può essere praticata nella Svizzera e non in Francia; tal'altra può esserlo nella borghesia e tal'altra ancora nel ceto più elevato. La facilità più o meno grande dell'esecuzione dipende da mille circostanze che è impossibile determinare se non nel caso di una particolare applicazione del metodo in un dato paese, in una data condizione. Ora, tutte queste applicazioni particolari, non essendo essenziali al mio oggetto, non entrano affatto nel mio piano".

<sup>7</sup> Per esempio: orari flessibili, possibilità di lavorare per seminari al di fuori del gruppo-classe, materie opzionali, compresenze, strutturazione dell'anno per "semestri" (una materia solo per un quadrimestre, ma con un numero di ore raddoppiato) e così via.

<sup>8</sup> Preciso il senso dell'esempio. La studentessa sapeva di dover seguire determinate regole. Ha deliberatamente scelto di non seguirle perché ha ritenuto che quella fosse la maniera giusta per esprimere il suo punto di vista in filosofia. Si tratta dunque di decidere: ad uno studente che consapevolmente ed in modo intelligente decide di sottoporre a crisi i criteri e le regole, che voto diamo? Vorrei sottolineare che, stando alla mia esperienza, la creatività a scuola funziona solo imponendo precise regole, ma gli studenti acquisiscono presto la precisa volontà di costruire a loro volte delle regole. Perché mai non dovrebbero, se sono dotate di senso, ed a volte di profondo senso? L'insegnante però, se dà un voto, sulla base di quali regole lo darà? Quanto al contrastare questa volontà dei giovani, c'è da riflettere seriamente, e mancano esperienze sufficientemente approfondite su questo genere di didattica.

<sup>9</sup> C'è una ragione che credo sia valida per cui non si debbono. Lo studente che segue vie di ricerca ha il diritto di sbagliare. E cercare ancora. Se nella singola prova attribuiamo un voto (al complesso delle prove di un quadrimestre o di un anno è in parte diverso), limitiamo fortemente questo diritto. Lo studente percorrerà sempre meno strade nuove e rimarrà sulle vecchie. Lo studente corretto seguirà solo il professore, perché il suo dovere scolastico è andar bene a scuola, e l'andar bene si misura in voti. Ma in un lavoro personale di ricerca il professore è una guida (meglio, molto meglio se non l'unica guida), non un giudice.

<sup>10</sup> Nonostante questo, discutere di tassonomie e sperimentarle è importante. Esistono certamente altre strade oltre quella che propongo. E in didattica le idee che sembrano buone cadono facilmente di fronte all'evidenza sperimentale. Ma si deve far ricerca didattica sui "voti a scuola" nelle superiori più di quanto si sia fatto. Il lavoro di De Pasquale qui è interessante proprio per la sua concretezza. Se non si esamina a fondo il tema dei voti, i discorsi di didattica della filosofia rischiano sempre di essere applicabili solo episodicamente, di non incidere a fondo sulla pratica scolastica. La ricerca "docimologica" deve continuare. Anzi, si è davvero fatto troppo poco finora per la filosofia (per esempio: che effetto ha il voto — ed una particolare

maniera di giudicare e dare i voti — sull'apprendimento della filosofia? Più in generale, devono essere approfonditi gli studi sui temi della ricerca didattica "dalla parte dello studente").

<sup>11</sup> *"Anche il docente viene provocato ad elaborare dentro il gruppo, anche dentro di sé, paure, incertezze, o collusioni nella resistenza al cambiamento, creando così le condizioni 'egoiche' per la comunicazione, consentendo un libero gioco di ruoli dinamici all'interno del gruppo classe attraverso un continuo dialogo, un continuo confronto aperto e tollerante fra le diverse parti di esso, orientandole costruttivamente a produrre esperienze di apprendimento e di ricerca, dentro chiari confini culturali, relazionali ed affettivi"* (p. 211). Ma le paure, le incertezze, le collusioni nella resistenza al cambiamento possono portare l'insegnante molto lontano dal produrre le condizioni "egoiche" della comunicazione. Possono portare alla crisi di questa comunicazione. Non si può lavorare sempre in condizioni che richiedono un impegno così complesso. Il rischio che si commettano errori diventa veramente elevato. Ed è tanto più elevato per il fatto che l'insegnante opera senza il controllo di un osservatore (che, almeno per le sperimentazioni più radicali e più innovative, sarebbe davvero essenziale, ma rimane appunto tipico di una situazione eccezionale come la sperimentazione).

<sup>12</sup> De Pasquale sottolinea che *"gli apprendimenti impongono massicce ristrutturazioni nella globalità degli ambiti della psiche ed elaborazioni delle dinamiche emotive profonde. In teoria appare scontato affermare questo. Il confronto con la realtà educativa fa invece risultare molto meno ovvia l'affermazione. In realtà spesso i docenti sono lasciati soli nel governare la relazione educativa da un punto di vista tanto metodologico quanto affettivo-relazionale. La formazione iniziale degli insegnanti è estremamente carente da questo punto di vista, né la formazione in servizio riserva molto spazio a questi temi"* (p. 201).

## DAI VERBALI

**Roma, Consiglio Direttivo, allargato ai Presidenti di Sezione, 1 Febbraio 1993.**

1. e 2. Dopo aver sottolineato la necessità che la SFI si impegni direttamente e continuativamente sul terreno della didattica della filosofia, con un'attenzione particolare ai programmi della riforma Brocca per la Scuola Secondaria Superiore, il Presidente apre la discussione sul punto 2. dell'o.d.g., comunicando l'intenzione di organizzare il Convegno SFI 1993 proprio sul tema della Didattica della filosofia nella scuola secondaria e nell'Università. Sulla centralità del tema della didattica concordano: il Prof. Arcoletto, il quale ricorda in proposito alcuni tentativi di sperimentazione svoltisi nei Licei artistici e Istituti tecnici della provincia di Novara; il Prof. Rossetti, il quale illustra un recente tentativo di simulazione di dialogo socratico al computer svolto presso l'IRRSAE dell'Umbria; la Prof. Sgherri, la quale insiste sulla necessità di un nuovo tipo di sperimentazione, «guidata» secondo certe direttive conformi alle linee tracciate dall'ipotesi Brocca e di cui dovrebbe farsi carico in primo luogo il Consiglio Direttivo della SFI. Il Prof. Rigobello richiama l'attenzione sulla didattica universitaria, ricordando il Convegno SFI relativo al Dottorato di ricerca, una realtà da seguire anche con l'intervento del Centro Coordinamento Coordinatori Dottorato di Ricerca nazionale, che fa capo al Prof. Parrini. Anche il Prof. Malusa insiste sulla necessità di ristrutturare la tabella degli insegnamenti di filosofia nell'Università,

al fine di «disciplinare» i piani di studio curriculari dei futuri insegnanti di Filosofia. Tale riflessione sui *curricula* universitari è centrale per il Prof. Giannantoni, anche in rapporto all'autonomia degli Atenei ed al problema del valore legale dei titoli. Dopo aver sollevato il problema della specificità e degli standard minimi di preparazione nella formazione degli insegnanti di filosofia da inserire nell'organico degli Istituti Tecnici, il Prof. Tedesco afferma che l'interscambio tra Università e scuola secondaria superiore non dovrebbe più essere lasciato al caso o a interventi volontaristici, ma dovrebbe assumere carattere costante e strutturale. In tale contesto diventa fondamentale il dibattito sul libro di testo: tutti i presenti si trovano d'accordo sul fatto che la sua natura e funzionalità rispetto alle nuove direttive della riforma Brocca potrebbero essere utilmente analizzate nel corso del Convegno. Su questo aspetto intervengono: il Prof. Quarenghi, il quale indica nella fruibilità il pregio maggiore del «manuale»; la Prof. Perri, che sottolinea l'aspetto di «partner comunicativo» del libro di testo; la Prof. Sgherri, la quale invita ad una riflessione profonda sull'indispensabile riforma dell'editoria scolastica che la riforma Brocca presuppone; il Prof. Berti, il quale comunica inoltre l'eventuale disponibilità di alcune case editrici (ad es. la Paravia, attraverso l'interessamento del Prof. Fornero) a finanziare gli oneri di spesa del Convegno stesso. Concludendo il dibattito il Prof. Giannantoni ribadisce la necessità di muoversi lun-

go la strada tracciata dalla riforma Brocca e soprattutto di evitare contrapposizioni tra mondo dell'Università, dedito unicamente alla ricerca, e mondo della secondaria superiore, legato unicamente all'aspetto della didattica. Sul piano organizzativo, il Presidente accoglie come sede del Convegno, la cui durata viene fissata in tre giorni, la «candidatura» provvisoria di Treviso, avanzata dal Presidente della locale sezione SFI Prof. Tarca. La data prevista, su cui tutti i presenti si trovano d'accordo, è quella del novembre c.a. Per quanto concerne l'onere finanziario, la Prof. Vigone fa presente al Prof. Tarca che esso è totalmente a carico della sezione organizzatrice; l'ammontare della cifra dovrebbe aggirarsi intorno ai 40/50 milioni, compresa la stampa degli Atti. Una parte delle spese potrebbe essere coperta dal finanziamento di Case editrici, qualora venisse dato spazio ad una tavola rotonda sui libri di testo di filosofia adottati nella Scuola secondaria superiore. Su quest'ultima ipotesi è comunque necessario riflettere con calma, per evitare strumentalizzazioni propagandistiche o operazioni commerciali poco chiare. Visti i problemi di carattere finanziario, il Prof. Tarca accetta con riserva. La formulazione del programma del Convegno viene invece delegata alla Commissione Didattica; al riguardo il Prof. Bianco invita a non privilegiare soltanto il modello di analisi storica e a tener conto delle diverse voci e possibilità di intervento.

3. Il Prof. Giannantoni ritiene fondamentale non separare la Commissione Didattica dal corpo della SFI; a tal fine propone: a) che a presiederla sia il Presidente stesso della SFI, che potrebbe così garantire un raccordo diretto con il Consiglio Direttivo; b) che nella sua

composizione venga rispettato un criterio di equilibrio geografico. Su quest'ultimo punto si dichiarano d'accordo tutti i presenti, concordando inoltre sulla necessità di garantirle la massima operatività e rappresentatività. Si apre la discussione sul numero dei membri di tale Commissione: dopo ampio dibattito e dopo la presentazione di diverse candidature, il C.D. decide all'unanimità di fissarlo a cinque per l'esattezza: Proff. Genna, Quarenghi, Sgherri, Spinelli, Vigone; presidente Prof. Giannantoni.

4. Chiedendo innanzitutto collaborazione ai membri del C.D. e ai Presidenti di Sezione per far sì che il Bollettino diventi il luogo naturale del dibattito interno all'Associazione e contemporaneamente uno strumento utile nelle mani dei colleghi, il Prof. Giannantoni auspica che le Sezioni inviino regolarmente notizia delle proprie attività e che i contributi per il Bollettino assumano soprattutto la veste di informazioni e rassegne bibliografiche ragionate. Su questo punto esprime piena approvazione il Prof. Rigobello, che pensa al Bollettino come organo di orientamento ad alto livello: a tal fine invita il Presidente a inviare una circolare a tutte le Sezioni per ottenere un quadro completo dei settori di interesse e per programmare in modo organico le future rassegne bibliografiche.

5. Su richiesta del Prof. Berti, il Presidente conferma la prossima pubblicazione degli Atti del XXXI Congresso nazionale, per cui si è ottenuto anche un finanziamento di L. 5.000.000 da parte del C.N.R. Per quanto riguarda il prossimo Congresso mondiale di Filosofia di Mosca, il Presidente ritiene opportuno raccogliere i nomi dei partecipanti iscritti alla SFI per darne notizia sul Bollettino.

Viene proposto dal Presidente un aumento della quota associativa, motiva-

to da ragioni di bilancio, di consolidamento del patrimonio SFI ai fini del riconoscimento giuridico e dal confronto con le quote di iscrizione di altre Associazioni culturali. Dopo ampio dibattito il C.D. approva unanime l'aumento della quota a L. 40.000 a partire dal 1994, con l'unica riserva di sottoporre tale decisione a più ampia discussione in sede di Assemblea nazionale dei soci.

Il Prof. Spinelli comunica che per motivi di ottimizzazione del lavoro redazionale e tipografico la Redazione del Bollettino ha fissato i seguenti tempi di consegna dei contributi: 31 gennaio per il n. 148; 30 aprile per il n. 149; 30 settembre per il n. 150. Il Segretario solleva infine il problema dell'ammissione alla SFI dei semplici cultori della materia: il C.D. ribadisce che la materia è regolata dall'art. 4 dello statuto, a cui dunque occorre attenersi in modo vincolante. Al proposito il Prof. Bianco annuncia che presenterà in sede di Assemblea nazionale una proposta di modifica del sopracitato art. 4, allo scopo di consentire l'iscrizione anche ai laureandi.

#### Treviso, Consiglio Direttivo, 25 novembre 1992

1. Dopo la lettura ed approvazione del verbale relativo al precedente Consiglio Direttivo (1/2/1993), il Presidente Prof. Giannantoni apre la discussione con una riflessione riguardante la struttura e la fattura editoriale del Bollettino: in quanto organo della SFI esso deve essere potenziato e deve poter fondare sulla collaborazione di tutti i soci, una esigenza che il Presidente si impegna a ribadire anche di fronte all'Assemblea dei Soci. Il Prof. Giannantoni legge quindi una lettera inviata al Ministro della Pubblica Istruzione, On-

Iervolino, con la quale si richiede un colloquio urgente per esporre le preoccupazioni della SFI soprattutto in merito alla necessità di una radicale riformulazione dell'O. M. n. 153 del 14/5/1993 relativa all'utilizzazione nella Scuola Secondaria Superiore, per cattedre afferenti alle classi di concorso XLII e XLIII, di personale soprannumerario non abilitato all'insegnamento delle discipline filosofiche. Su questo grave problema, così come sul rischio che la filosofia scompaia nuovamente dall'area degli insegnamenti comuni della Scuola Secondaria Superiore richiamano l'attenzione la Prof. Sgherri ed il Prof. Berti, il quale auspica inoltre che membri della SFI possano entrare a far parte della Commissione incaricata di stilare la nuova Tabella dei corsi di laurea in filosofia. Il Prof. Salvucci ritiene opportuno estendere questo eventuale intervento della SFI anche alla riformulazione dei piani di studio riguardanti il corso di laurea in Scienza dell'Educazione. Il Prof. Di Giovanni, oltre ad approvare queste richieste, insiste sulla necessità che la SFI possa far sentire maggiormente il proprio peso nel reclutamento del personale docente, in tutti gli ordini e gradi dell'insegnamento filosofico. Il Consiglio Direttivo approva infine all'unanimità una Mozione da sottoporre alla valutazione ed al voto dell'Assemblea annuale dei Soci, che si terrà domani 26 novembre e dà mandato al Presidente affinché compia tutti i passi necessari a garantire la massima efficacia e pubblicizzazione alle obiezioni ed alle preoccupazioni della SFI, sia presso gli organi di stampa nazionali, sia presso le forze politiche rappresentate in Parlamento.

2. Per quanto riguarda il Convegno nazionale 1994 il Presidente comunica

che esso potrà essere organizzato in collaborazione con la Società Italiana di Logica e Filosofia delle Scienze; propone inoltre che venga scelta come sede Roma, anche per opportune questioni di "alternanza geografica", e che il tema verta sulla "filosofia della logica"; con l'opportunità di far discutere insieme storici della filosofia e logici in un dibattito proficuo anche per gli aspetti didattici del problema. Il Consiglio approva all'unanimità il tema, mentre il Prof. Quarenghi esprime qualche riserva sulla sede, avendo già Roma ospitato il XXXI Congresso nazionale nel 1992. Dopo breve discussione viene concordemente approvata anche la scelta di Roma come sede.

4. Il Prof. Giannantoni propone un'inversione dei temi all'ordine del giorno e nell'ambito delle "varie ed eventuali" dà lettura di una richiesta avanzata dalla Prof. Vigone (lettera raccomandata datata 21 febbraio 1993, allegata a verbale) volta ad ottenere «il rimborso delle spese "non altrimenti retribuite" relativo ai nove anni in cui la segreteria della Società Filosofica Italiana è stata ospitata» in casa della Prof. Vigone stessa e che viene forfettariamente calcolato in Lire 6.400.000 (= Lire 2000 al giorno). Si apre la discussione su tale richiesta; il Prof. Sini si dichiara stupito della richiesta e ritiene che accettandola si creerebbe un pericoloso precedente; il Prof. Di Giovanni dichiara che si deve opporre ad essa un categorico rifiuto, poiché si è trattato di "prestazioni assolutamente volontarie"; anche il Prof. Casertano si esprime per il no, ribadendo che tutti i membri del Direttivo e della Segreteria offrono a titolo gratuito la propria disponibilità ed attività. Il Prof. Quarenghi solleva tre questioni: 1) perché la richiesta è stata

discussa solo ora e non già nei precedenti Consigli Direttivi; 2) se sono stati retribuiti i precedenti Segretari; 3) se le spese indicate dalla Prof. Vigone possono essere documentate esaminando i bilanci precedenti. Come spiegano sia il Prof. Giannantoni sia il Prof. Spinelli non esistono precedenti in tal senso, né si tratta di spese documentabili, né ancora si è mai stabilito di retribuire le prestazioni di membri del Direttivo o della Segreteria. Dopo aver ascoltato i precedenti pareri e le relative precisazioni il Consiglio Direttivo decide all'unanimità di non poter accogliere la richiesta di rimborso della Prof. Vigone e dà mandato al Presidente di scriverle in proposito.

Sempre tra le varie il Consiglio Direttivo prende in esame la richiesta di adesione alla S.F.I. che l'Associazione Filosofica Trevigiana (AFT) ha presentato appellandosi all'art. 4 dello Statuto. Si osserva innanzi tutto che l'applicazione dell'art. 4 in un caso di questo genere potrebbe determinare una situazione estremamente ambigua nella quale anche chi non possiede i requisiti per iscriversi alla S.F.I. potrebbe di fatto diventare una specie di socio mediante la semplice iscrizione all'associazione aderente alla S.F.I. stessa. Ad ogni modo, anche a prescindere da questo problema, il Direttivo osserva che una richiesta del genere appare fuori luogo laddove esista già una regolare sezione della S.F.I., e comunque improponibile se non viene avanzata per il tramite della locale sezione. Dal momento che questa è precisamente la situazione della domanda avanzata dall'AFT, stante che nella provincia di Treviso da più di un anno opera attivamente la Sezione Trevigiana, a suo tempo ufficialmente riconosciuta, il Direttivo ritiene di non

poter accogliere la richiesta dell'Associazione Filosofica Trevigiana, e invita questa associazione a rivolgersi, per ogni possibile collaborazione con la Società Filosofica Italiana, alla Sezione Trevigiana della stessa.

Per quanto riguarda il prossimo Congresso nazionale emerge in seno al Direttivo la proposta di organizzarlo al Sud, con l'unica obiezione del Prof. Quarenghi che riterrebbe più opportuna una sede del Nord Italia; si apre al riguardo una breve discussione, che si conclude con la conferma innanzi tutto della possibile data (aprile del 1995) e di una probabile sede (Sorrento). Si dà quindi mandato al Prof. Casertano di esplorare la disponibilità delle sezioni di Napoli e Salerno ad assumersi l'onere organizzativo; si indica inoltre l'esigenza di privilegiare un tema non strettamente teoretico, ma di più ampio respiro, con taglio preferibilmente storico.

Il Consiglio Direttivo si trova unanimemente concorde nel proporre un aumento della quota sociale da L. 20.000 a L. 40.000, per far fronte agli oneri economici derivanti dagli adempimenti relativi al riconoscimento della personalità giuridica (illustrati in dettaglio dal Segretario-Tesoriere), per coprire gli aumenti di spesa legati alla stampa ed alla spedizione del Bollettino ed infine per

consentire un aumento del numero di pagine del Bollettino stesso (da 80 a 96). Tale proposta di aumento sarà sottoposta all'Assemblea dei Soci del 26 p.v.

3. Il Segretario-Tesoriere Prof. Spinelli presenta in modo dettagliato il bilancio consuntivo 1992, da sottoporre all'approvazione dell'Assemblea, e quelli preventivi 1993 e 1994; dopo attento esame il Consiglio Direttivo e per i Revisori il Prof. Venditti approvano all'unanimità detti bilanci, lodando inoltre una serie di economie di spesa e ricordando la necessità che tali bilanci vengano tempestivamente pubblicati sul Bollettino. Il Segretario presenta infine la documentazione relativa alle costituenti sezioni di Termoli e di Foggia: dopo aver esaminato che nel caso di Termoli la documentazione stessa è perfettamente in regola con quanto richiesto dall'art. 5 dello Statuto, il Consiglio Direttivo accoglie all'unanimità la richiesta e saluta la nascita di questa nuova sezione, auspicando che essa possa fornire un valido punto di riferimento in terra molisana. La documentazione relativa alla sezione foggiana risulta invece ancora incompleta; si dà pertanto mandato al Segretario Prof. Spinelli di comunicare ai soci foggiani le integrazioni necessarie per un positivo accoglimento della richiesta.

## INFORMAZIONI

### “LA LOGICA DI HEGEL E LA STORIA DELLA FILOSOFIA”

Cagliari, 20-22 aprile 1993

Si è svolto a Cagliari dal 20 al 22 aprile 1993 un importante Convegno Internazionale di studi sulla logica di Hegel e la storia della filosofia, con la partecipazione di illustri studiosi, italiani e stranieri, del pensiero hegeliano. Il Convegno è stato organizzato dall'Istituto di Filosofia della Facoltà di Lettere, con l'adesione e il sostegno del Magnifico Rettore dell'Università di Cagliari, del Consiglio Nazionale delle Ricerche, dell'Istituto di Filosofia della Facoltà di Magistero, della Regione Autonoma della Sardegna, dell'Ente Sardo Industrie Turistiche e della locale sezione della Società Filosofica Italiana. Già dal 27 aprile al 2 maggio 1992, nell'ambito dell'insegnamento di Storia della filosofia antica, si era svolto un seminario su “Hegel interprete di Parmenide”, guidato dal prof. Giancarlo Movia con la collaborazione del prof. Renato Milan, dottore di ricerca dell'Università di Padova. Tale seminario, aperto anche ai soci della sezione cagliaritano della SFI, aveva utilizzato come suoi testi base le edizioni commentate dei frammenti di Parmenide del prof. Casertano (Napoli 1989) e dei professori Reale e Ruggiu (Milano 1991), nonché volume della dott.ssa Adriana Cavarero su *L'interpretazione hegeliana di Parmenide* (Trento 1984). È previsto, inoltre, un terzo incontro hegeliano a Cagliari, che si terrà dall'11 al 15 aprile 1994, su “Hegel interprete di Aristotele”.

È ben noto che per Hegel c'è corrispondenza stretta (anche se non perfetta identità) tra la storia della filosofia e lo sviluppo delle categorie della logica. Ciò risulta dai riferimenti che Hegel stesso dà tanto nella *Scienza della logica* quanto nella logica dell'*Enciclopedia* cosiddetta “la grande” e nelle stesse *Lezioni sulla storia della filosofia*. La finalità principale del Convegno è stata quella di analizzare da vicino alcuni punti nodali di tale rapporto.

Nell'indirizzo di saluto rivolto ai convegnisti il prof. Pasquale Mistretta, Magnifico Rettore dell'Ateneo cagliaritano, ha ricordato che Hegel non è stato soltanto un pensatore chiuso nell'ambito privato o in una attività di studi fuori del contesto universitario. Ha insegnato come libero docente a Jena, e come professore ordinario prima a Heidelberg dal 1816 e poi a Berlino dal 1818, creando quella scuola di pensiero sulla quale, con tutte le sue diramazioni ed anche deviazioni, ancora oggi si discute. Il Rettore ha altresì rilevato che le tematiche del pensiero di Hegel spaziano su tutto il campo su cui oggi noi tutti riflettiamo: non soltanto sugli aspetti più specifici e specialistici della filosofia, ma anche sull'interpretazione dell'arte, della storia e della religione, che ancora oggi sono oggetto di riflessione e di confronto.

Dopo i saluti delle Facoltà di Lettere e di Magistero portati dai rispettivi presidi prof. Franco Restaino e prof. Alberto Pala, la prof.ssa Maria Teresa Marcialis, Direttore dell'Istituto di Filosofia della Facoltà di Lettere e Presidente della sezione cagliaritano della SFI, nel porgere il benvenuto agli ospiti, ha sottolineato come il

filo conduttore del Convegno sembra doversi ritrovare nel proposito di individuare i rapporti tra logica e storia della filosofia, ossia tra una dimensione di immutabilità e una dimensione di mutevolezza. Sappiamo quanto intricati siano questi rapporti tra dimensione di intemporalità e dimensione di temporalità quali si presentano nel contesto della filosofia hegeliana, al punto che l'immutabilità e intemporalità non sembra più prerogativa solo della logica, ma anche della tradizione. La prof.ssa Marcialis ha altresì ricordato che, nell'ambito del corso di storia della filosofia, proprio sui rapporti tra valenza temporale della storia e valenza intemporale della filosofia da diversi anni si sono svolti a Cagliari seminari e lezioni.

Nella sua relazione di apertura dei lavori: “Storia della filosofia e sistema. Il significato storico-speculativo della trasformazione della metafisica in logica secondo Hegel” il prof. Franco Chierighin, dell'università di Padova, ha ricostruito le due “svolte” cui il pensiero hegeliano è andato soggetto: la prima riguarda il passaggio da una logica distinta dalla metafisica alla metafisica risolta all'interno della logica speculativa; la seconda concerne la modificazione dell'idea di sistema. Dapprima il sistema doveva comprendere la Fenomenologia come sua prima parte, e la Logica e la Filosofia della natura e dello spirito come seconda parte. Successivamente il sistema, dotato di un'intrinseca autosufficienza, viene articolato in Logica e Filosofia della natura e dello spirito, mentre la Fenomenologia risulta essere solo una delle scienze filosofiche. I due modelli di sistema trovano un puntuale riscontro nell'esposizione del pensiero di Platone e di Aristotele che Hegel conduce nelle *Lezioni sulla storia della filosofia*. Nel caso di Platone si ha un'analogia con il disegno di sistema della *Fenomenologia*; nel caso di Aristotele, invece, con l'idea di sistema della *Scienza della logica* e dell'*Enciclopedia*. Tutto ciò si collega al modo in cui Hegel intende il rapporto tra Platone e Aristotele: nel passaggio dall'uno all'altro c'è un autentico progresso speculativo, e tuttavia Platone esprime già interamente (mediante l'identità dell'idea e dell'essere) il concetto di filosofia come scienza.

La seconda relazione, intitolata “La storia della logica come logica della storia”, è stata svolta dal prof. Adriaan Peperzak, della Loyola University di Chicago. Per Hegel la filosofia è la realizzazione pensante dell'Idea, la cui essenza è rivelata dalla logica. Come cuore della filosofia, la logica è il prodotto della storia europea del pensiero. Questa storia ha di fatto integrato tutti gli elementi validi della storia europea e non europea. Il significato ultimativo della storia del mondo nella sua totalità è la produzione della logica come autoconoscenza dell'Idea. La storia del mondo è dunque, più propriamente, la storia della logica. I modi in cui la storia politica e culturale si è sviluppata sono regolati dall'Idea, la cui essenza logica è manifestata nella necessità dei livelli, delle fasi e dei passaggi della storia. La storia è pertanto il risultato dell'autorealizzazione dell'Idea e la logica genera l'intero corso della storia. Ma se la logica è il risultato della storia e la storia è il risultato della logica, esse devono manifestare il medesimo principio: l'Idea che si sviluppa nel tempo come perfetto Spirito: l'Idea come unione di tempo e di eternità.

In apertura dei lavori della seduta pomeridiana il prof. Remo Bodei, della Scuola Normale Superiore di Pisa, ha tenuto una relazione su “Logica inconscia e soggettività in Hegel”. Nella *Scienza della logica*, più che una ragione pura, è presente una ragione depurata; le categorie logiche sono ciò che si ottiene una volta che si passi

dal pensiero inconscio, inconsapevole, non educato, non puro (sentimenti, passioni, rappresentazioni, ecc.) alla riflessione e speculazione propriamente logica. In questo modo il pensiero logico, cosciente di se stesso, ha un valore non solo cognitivo, ma anche emancipatorio e libertario. La logica è una 'ricostruzione' del pensiero inconscio, un ricostruire la 'rete adamantina' delle categorie che regge tutto il nostro vissuto. A differenza della logica classica (per la quale la nostra mente riflette semplicemente le cose già date) e a differenza della logica moderna (per la quale l'io plasma il mondo), Hegel sostiene che, nell'elevazione al piano puro e universale delle categorie, non è più in gioco l'*Ich*, l'io della particolarità individuale, ma la soggettività piena e spersonalizzata del *Selbst*. La logica, ricolma dell'esperienza della storia e; in particolare, della storia della filosofia, contiene così il codice e la chiave d'interpretazione della nostra esperienza che, essendo storica ma non caduca, si sviluppa nel tempo senza peraltro essere temporale.

La prima giornata del Convegno si è conclusa con la relazione del prof. Francesco Valentini, dell'Università di Roma "La Sapienza", dal titolo: "Le prime categorie della Logica di Hegel". Il relatore ha osservato che le obiezioni classiche al primo capitolo della *Scienza della logica* (affiorano qui i nomi di Schelling e di Trendelenburg e poi di K. Fischer, di Werder e del nostro Spaventa) sono piuttosto infondate e ormai di scarsa utilità per la comprensione del pensiero di Hegel, la cui esposizione, in realtà, è perfettamente coerente. Le prime categorie formano però una sola categoria, una monotriade (J. Burbidge), e tuttavia il passaggio al *Dasein* che esse consentono non dev'essere inteso dialetticamente; in ciò consiste quello che Valentini ha definito lo "statuto speciale" di queste categorie nell'ambito della logica. Nel primo cap. lo schema dialettico non è ancora operante; ci si muove invece nel campo dell'opinione e dell'ineffabile; la logica vera e propria comincia con l'Essere determinato (è il Qualcosa la "prima negazione della negazione") giacché non può iniziare che col linguaggio. La situazione rappresentata dalla "ineffabile" monotriade trova una qualche analogia piuttosto in alcune esperienze prelogiche, irrazionali ed anche patologiche tematizzate nella *Fenomenologia* e nell'*Enciclopedia*.

La mattinata del 21 aprile si è aperta con una relazione del prof. Jean-Louis Vieillard-Baron, dell'Università di Poitiers, su "Lo stesso e l'altro: dal *Sofista* di Platone alla Logica di Hegel". Egli ha preso in considerazione anzitutto i testi in cui la nozione di Altro compare nella Logica di Hegel con riferimento esplicito (o quasi) a Platone; e inoltre la maniera in cui il *Sofista* e il *Parmenide* vengono trattati nelle *Lezioni sulla storia della filosofia*. Per il primo aspetto il relatore ha analizzato soprattutto le pagine della *Scienza della logica* in cui Hegel fa risalire a Platone la propria nozione di "Altro di se stesso". Per il secondo aspetto il relatore ha mostrato che, per Hegel, l'apporto decisivo del *Sofista*, mediante l'idea dell'Altro in sé, è d'introdurre la negazione nell'identità dell'essere e del non-essere. Nel *Parmenide*, poi, Hegel scorge una specie di teologia speculativa, in conseguenza dello svuotamento della nozione di 'ipotesi' a vantaggio di quella di 'figura'; ciascuna ipotesi è una figura dell'assoluto nel suo complesso.

Alla relazione di Vieillard-Baron ha fatto seguito quella del prof. Leo Lugarini, della Terza Università di Roma, che ha parlato su "La trasformazione hegeliana della problematica categoriale". La posizione assunta da Hegel nei confronti dell'impo-

stazione ontologica del problema delle categorie (propria di Aristotele) e di quella trascendentale (propria di Kant), ha subito un'evoluzione di grande interesse storico e speculativo. Nella *Fenomenologia* Hegel unifica le due impostazioni ma insieme le sopravanza, cosicché la pura unità della categoria si costituisce come unità negativa delle categorie. Successivamente, nella fase di gestazione della logica speculativa, Hegel restringe invece al campo ontologico l'ambito del problema, facendolo tuttavia interagire con l'antinomica kantiana. Infine, nella *Scienza della logica*, rimette in primo piano la questione dell'*on*, ma in modi che peraltro denunciano la non originarietà dell'impianto aristotelico (Hegel non muove dall'ente, bensì dall'essere!) e che, volgendo in positivo la dialettica della ragione pura kantiana, mostrano nei concetti categoriali l'inerenza di un movimento che li spinge a trasmutare e li erige a momenti dell'intero.

Dopo un'interruzione che, nel pomeriggio del 21, ha permesso ai convegnisti di visitare la città di Cagliari, la Pinacoteca della Cittadella dei Musei, la Cattedrale romanico-barocca, la Mostra del libro antico e la Sala Settecentesca della Biblioteca Universitaria, nonché la Mostra Pinali e le sale del Rettorato, i lavori sono ripresi nella giornata conclusiva del convegno con le relazioni di quattro docenti dell'Università cagliaritano.

Nella seduta del mattino il prof. Silvano Tagliagambe (ora trasferito all'Università di Roma "La Sapienza") ha parlato su: "L'incidenza di Hegel nella matematica e nella filosofia russa della fine dell'Ottocento e dell'inizio del Novecento". Il relatore ha mostrato che la scuola matematica russa, specialmente col suo fondatore N.V. Buharev, affronta alcuni dei temi e problemi che stanno alla base del pensiero hegeliano. Innanzitutto il problema del rapporto tra la matematica dell'intelletto e la matematica della ragione, ossia una matematica capace di un'elaborazione e sintesi filosofica delle conoscenze, dotata di una forma sistemica e idonea a contrastare il disordine e il caos della realtà. In secondo luogo il problema del calcolo, inteso non solo in senso algoritmico e meccanico, ma come un calcolo in cui il soggetto umano impegna tutta la sua creatività. Infine il problema del rapporto tra continuo e discreto, con la teorizzazione di un linguaggio e di una scrittura della discontinuità e della frammentazione che ha influito tanto sull'ambiente letterario, e in particolare sul movimento simbolista russo (A. Belyi ecc.), quanto sull'ecclettico pensatore P.A. Florenskij e sulla discussione di quest'ultimo con Cantor rispetto al rapporto finito-infinito.

Il prof. Nino C. Molinu, nella sua relazione sulla "Logica del cominciamento in Hegel e Spinoza", ha sottolineato come il pensiero hegeliano matura all'ombra della dottrina spinoziana della sostanza. Sotto la stessa ombra viene maturando la nuova concezione del compito che Hegel attribuisce non solo alla filosofia in generale, ma alla "sua" propria filosofia. In questo modo l'esigenza di un cominciamento nel pensiero, rimasta sino ad allora nel generico alone dell'*Aufgabe* della filosofia e di una sua *introducio*, si fa in certo qual modo *figura* della stessa fondazione logica della scienza, assumendo altresì la movenza dialettico-elencica caratteristica del *Protrettico* di Aristotele. *Con che si deve cominciare nella scienza?* È dunque la nuova domanda che pone inizio alla logica, giacché questa vuole porsi ormai come prima parte del sistema, e vuole esserlo in riposta allo *Zeitgeist* del presente.

La terza relazione della mattinata, tenuta dal prof. Pier Luigi Lecis, aveva per titolo: "Assoluto, pensiero e realtà. Eric Weil e la logica hegeliana". Egli ha analizzato la tesi di Weil secondo cui è possibile afferrare la verità, l'essere ragionevole della realtà, e condividere con il sapere assoluto hegeliano l'idea che in ogni suo atto e in ogni linguaggio l'uomo può cogliere la natura della cosa. Pensiero e realtà possono essere una sola cosa, l'assoluto non esclude da sé il finito; questa certezza non è un dato immediato, ma è frutto di una conquista, di una lotta che passa attraverso la contraddizione. L'assoluto non è vuoto e non viene colto immediatamente; si presenta invece alla ragione, al discorso, nella fatica del concetto, nel lavoro del pensiero. L'esser-là, la realtà particolare, la cosa del senso comune non sono un nulla; possono però divenire intelligibili e significativi solo in rapporto all'infinito, al tutto, al reale pensato dal punto di vista filosofico.

I lavori della conclusiva seduta pomeridiana sono stati aperti dal prof. Giancarlo Movia con una relazione su "Finito e infinito e l'idealismo della filosofia", un saggio di commento alla logica hegeliana dell'Essere determinato, guidato dal confronto con l'ontologia di Platone e di Aristotele. Muovendo dall'essere astratto la logica perviene al *Dasein*, un'entità in cui la qualità e l'individuo, il *poion* e il *tode ti* aristotelici sono ancora indistinti. Nella critica del concetto di realtà Hegel confuta l'ontoteologia, in cui Dio decade ad assoluta indeterminatezza, un'obiezione che non tocca il Motore immobile di Aristotele, avente una determinata essenza, il pensiero di pensiero. Il qualcosa ha come suo antecedente storico l'ente in quanto ente e il *to ti* di Aristotele nonché il *ti* di Platone; in quanto inizio del soggetto e della riflessività, rispecchia il reale intelligibile e unitario dello Stagirita. Anche le categorie dell'essere per altro e dell'essere in sé si radicano nella tradizione platonico-aristotelica, mentre il mutamento della natura del qualcosa riprende la *genesis huplo* di Aristotele. Nella categoria del limite (uno dei luoghi privilegiati della contraddizione hegeliana) è presente la concezione platonico-aristotelica dell'istante. Da ultimo la teoria del vero infinito si appropria delle dottrine aristoteliche dell'atto perfetto e completo e dell'autoriflessività del Motore immobile, ma non coglie la natura assolutamente fondativa dell'Atto puro.

In appendice al Convegno il prof. Vieillard-Baron ha illustrato le finalità e le attività del "Centre de Recherche et de Documentation sur Hegel et sur Marx" (C.N.R.S.) dell'Università di Poitiers.

Il Convegno, arricchito da un nutrito dibattito fra relatori e tra questi e i convenuti, ha avuto una assai larga partecipazione di pubblico, composto dai docenti delle due Facoltà, da alcuni ospiti esterni, dai soci della locale sezione della SFI e da un vasto e attento numero di studenti. È prevista in tempi brevi la pubblicazione degli Atti.

Nino C. Molinu  
Propedeutica filosofica  
Fac. di Lettere e Filosofia - Cagliari

## V CONVEGNO NAZIONALE DEI DOTTORATI DI RICERCA IN FILOSOFIA

Università degli Studi della Calabria

23-26 settembre 1994

Promosso dal Coordinamento Nazionale dei Dottorati di Ricerca in Filosofia (segr. prof. E. Berti), dal 23 al 26 settembre 1994 presso l'Università degli Studi della Calabria si svolgerà il **V Convegno Nazionale dei Dottorati di Ricerca in Filosofia**. Sono previste le seguenti Sezioni: antica, medievale, moderna, '800, '900, Fenomenologia, Logica e Filosofia del linguaggio, Estetica. In esse i dottorandi del VII ciclo presenteranno le loro ricerche.

Segreteria del Convegno:

c/o Dipartimento di Filosofia Università della Calabria  
87036 Rende CS - Telefono: (0984) 838137 - Fax: 838134

**ISTITUTO ITALIANO PER GLI STUDI STORICI**  
*fondato da Benedetto Croce*  
NAPOLI

**Concorso a borse di studio  
per laureati di nazionalità italiana**

L'Istituto Italiano per gli Studi Storici bandisce il concorso a dodici borse di studio per l'anno accademico 1994-1995, per giovani laureati in Università italiane. Inoltre viene messa a concorso una borsa di studio intitolata a «Federico II», offerta dall'Università di Napoli, per laureati nelle Università della Campania, della Puglia, della Basilicata, della Calabria e della Sicilia, con una tesi di argomento medievistico. L'importo di ciascuna borsa sarà:

di L. 12.000.000, qualora i vincitori non risiedano nella provincia di Napoli;

di L. 8.000.000, se residenti nella provincia di Napoli.

Al concorso possono partecipare tutti coloro che siano laureati in Lettere o in Filosofia, e i laureati in Giurisprudenza o in Scienze politiche o in Economia e Commercio o in Architettura che abbiano svolto la tesi in discipline storiche o filosofiche; che non abbiano superato il trentacinquesimo anno di età alla data del 30 settembre 1994 e che non abbiano ancora usufruito

di borse di studio presso l'Istituto; sono inoltre esclusi dalla partecipazione al concorso gli ammessi ai dottorati di ricerca e coloro che abbiano conseguito il titolo di dottore di ricerca, così come coloro che percepiscano altre borse di studio o che svolgano altre attività retribuite.

I concorrenti ritenuti idonei in base ai titoli presentati potranno essere, ove se ne ravvisi l'opportunità, invitati ad un colloquio con la Commissione giudicatrice. Il giudizio della Commissione giudicatrice, formulato in base ai titoli e all'eventuale colloquio, è inappellabile.

L'importo della borsa verrà corrisposto ai vincitori in 8 rate mensili, a partire dal novembre 1994.

I vincitori del concorso hanno l'obbligo di risiedere a Napoli per la durata del corso, di frequentare con regolarità le lezioni e i seminari settimanalmente impartiti. La Direzione dell'Istituto si riserva il diritto di sospendere l'erogazione dell'assegno di studio e di non rilasciare l'attestato della borsa nel caso di gravi inadempienze da parte del borsista. La borsa potrà essere rinnovata agli allievi più meritevoli.

I concorrenti dovranno presentare alla Direzione dell'Istituto (via Benedetto Croce 12 - 80134, Napoli), entro il 30 settembre 1994 (non farà fede il timbro postale), domanda in carta semplice (includendo le indicazioni della data e del luogo di nascita, della cittadinanza italiana, della residenza, e la dichiarazione che nulla risulta a carico del candidato presso il rispettivo Casellario giudiziario), corredandola con i seguenti documenti:

- 1) Certificato anagrafico, comprovante lo stato di famiglia del candidato.
- 2) Certificato di laurea con i voti riportati nei singoli esami.
- 3) Copia della tesi di laurea e di eventuali lavori inediti o editi.
- 4) Curriculum studiorum del candidato, con l'indicazione delle lingue straniere che egli conosce.
- 5) Lettere e attestati di professori sotto la cui guida il candidato lavora o ha lavorato.
- 6) Elenco delle altre eventuali istituzioni (Università, Enti, Fondazioni, Istituti ecc.) cui il candidato abbia presentato o intenda presentare analoghi domandi entro il 1° novembre 1994.

La documentazione presentata verrà restituita soltanto su richiesta dell'interessato e a sue spese entro il 31 gennaio 1995.

I vincitori dovranno inoltre presentare, entro un mese dalla comunicazione dell'assegnazione della borsa, un Certificato di cittadinanza italiana.

Per ulteriori chiarimenti i candidati potranno rivolgersi alla Segreteria dell'Istituto tra le ore 9.00 e le 13.00 (tel. 081/5517159-5512390).

## RECENSIONI

Alberto Caracciolo, *Leopardi e il nichilismo*, Bompiani, Milano 1994.

Si tratta della pubblicazione di alcuni scritti o passi di scritti, riferibili all'opera di Leopardi e dallo stesso Caracciolo raccolti sotto il titolo *Leopardi e il nichilismo*.

La precisa ricostruzione delle fonti di G. Moretto evidenzia la ricorrente presenza di Leopardi nell'itinerario filosofico di Caracciolo.

In effetti tra la posizione di Caracciolo, filosofo del religioso, e il pensiero leopardiano si riscontrano corrispondenze significative tanto che lo stesso Caracciolo ammette esplicitamente che la generazione di studiosi a cui apparteneva, era fondamentalmente legata al poeta recanatese.

Il tema dell'infinito, dominante nella poesia leopardiana, nella quale il momento eroico risulta secondario rispetto a quello contemplativo, è già messo in rilievo da Caracciolo nel saggio del 1947 *Storia di un'anima*.

Caracciolo ravvisa nello stato poetico leopardiano, "trasfigurante ed illimitato", nelle immagini indeterminate ed arcane del canto, l'esperienza dell'infinito, come desiderio di trascendimento, come "capacità di liberare dal contingente e dal finito il respiro più che terreno".

Anche se l'infinito leopardiano non è Dio, la configurazione del sensibile in immagini in cui la realtà sussiste ancora, ma in forma rarefatta ed indistinta, nelle quali il finito si nega come se stesso per aprirsi in una nuova dimensione

insieme compiuta e illimitata, consente a Caracciolo di riconoscere nella catarsi poetica e musicale di Leopardi quel lato religioso, che nella sua filosofia si pone come il trascendentale da cui deriva ogni umano pensare e agire.

La contrapposizione Leopardi poeta-filosofo è per Caracciolo superata nella convinzione che l'esperienza della trascendenza sia rinvenibile in tutti i momenti più alti del pensiero, sia pure diversificabili in meditazione poetica, in invocazione religiosa, in interrogazione filosofica. Pensiero inteso nel suo darsi originario, nel suo riportarsi al nesso eternità-morte, nella iniziale apprensione dell'infinito. /

Leopardi aveva capito la chimericità delle nuove scienze dell'uomo che già allora pretendevano di attingere la verità, così come rifiutava ipostasi come quella di massa e del successo mondano o ideologie quali quelle di progresso. Alla ragione anatomizzante e astratta dell'intelletto razionale, già da Hegel rifiutata, contrapponeva il non vero delle belle illusioni, il fascino della giovinezza come stagione dell'attesa di una felicità che sempre si infutura.

Nel dominio e nel linguaggio del poetico in Leopardi, pur non in maniera esplicita, sono presenti quindi problemi autentici, che ritornano nel pensare filosofico, soprattutto qualora non ci si limiti a fissare tale pensare nella forma concettualizzante, ma si ravvisi nello stesso raziocinare della tradizione filosofica, una più profonda presenza di cenni e di allusioni divinatrici, prossime ai motivi musicali e pittorici.

Caracciolo concorda con alcuni critici nel considerare la funzione positiva della malattia di Leopardi ai fini della formazione della sua visione della realtà. La malattia gli permise di guardare più spregiudicatamente e coraggiosamente in volto la condizione umana e la legge delle cose, derivandone un senso profondo del dolore di origine ontologica, che inficia l'esistere dell'uomo e del cosmo intero.

Nell'abbozzo dell'*Inno ad Arimane* il Dio gli appare come colui che vuole il male e che gode del male, figura demonica verso la quale si leva la maledizione dell'uomo. Motivi questi che Caracciolo vede corrispondere alla sua idea del "malum mundi", come male strutturale, negatività e peccabilità inscritta nel mondo e sottesa a tutti gli altri concreti mali. È doveroso combattere i "maia in mundo" come singole manifestazioni del male, ma inintelligenza credere che l'eliminazione dei singoli mali "significhi la soppressione delle radici ontologiche da cui sorge l'agguato dell'ingiustizia".

Ma un altro tema di fondo è presente nel pensiero leopardiano, il tema del nulla, che viene studiato da Caracciolo nella poesia di Leopardi probabilmente alla fine degli anni cinquanta quando inizia, come nota Moretto nell'introduzione al volume, il colloquio critico di Caracciolo con la filosofia di Heidegger.

La problematizzazione del mondo, che appare al poeta nella sua negatività e nella sua sostanziale vanità, approda all'immagine del Nulla, che si concretizza nell'infinito o nella quiete e nel silenzio del *Cantico del gallo silvestre*, nel senso del mistero che si leva dall'interrogare condensato del *Canto notturno del pastore errante dell'Asia*. Nulla che, hei-

deggerianamente, per Caracciolo è ben lungi dall'identificarsi con il niente, in quanto luogo in cui, venendo meno il rumore mondano, emerge la fonte segreta della parola, l'inizialità stessa di ogni pensiero: "Al vanitas vanitatum et omnia vanitas di Qohelet fa eco — i millenni non contano — l'infinita vanità del tutto del Recanatese. È proprio di questa vanitas, l'apertura e il moto verso lo spazio che ne è — imperativamente — la negazione nell'atto stesso che ne è l'occulta sorgente": lo spazio del nulla si rivela come il luogo del senso per eccellenza, sulla base del quale è possibile lo stesso giudizio sulla negatività sostanziale del mondo, che nella noia, il più sublime dei sentimenti umani, appare come inadeguato a corrispondere all'esigenza di pienezza, che costituisce l'apriori primo dell'animo umano.

Spazio del religioso questo, perché in esso si fa presente la tensione al trascendimento, spazio nel quale "chi li pensa", si colloca "in un punto che consente uno sguardo dall'alto, una prospettiva liberatrice e rivelatrice".

Leopardi è poeta di questa regione misteriosa dell'animo e, per questo suo evocare nell'immagine il Nulla religioso, è anche poeta del nichilismo contemporaneo.

La dura parola, fissata da Hegel, "Dio è morto" ha segnato nel mondo contemporaneo la scomparsa del dio della tradizione teologica e l'avvento del problematizzarsi della fede nel senso stesso dell'esistere e dell'operare.

Il *nihil* del nichilismo si trova così di fronte a due alternative: o il pessimismo più squallido, che evidenzia il niente come negatività d'essere (ma a ben guardare, come già si accennava, il niente come non essere non può che essere pensato da una coscienza, che è in grado di

percepirlo in quanto fondata su una originaria apprensione di essere) oppure può pervenire "alla religiosa assunzione del mistero".

È ciò che accade in Leopardi, in cui al polo del niente dei versi della *Canzone ad Angelo Mai* ("a noi presso la culla - Immoto siede e, sulla tomba, il nulla") si contrapone quello del Nulla che, analogamente al *Nichts* di Heidegger, è per Caracciolo spazio di arcani silenzi, generatore di ogni catarsi poetica.

Il sentimento del mistero che non è negazione, ma "sospensione e domanda" e che percorre tutta l'opera leopardiana, ben corrisponde alla figura che il nichilismo ha assunto nel nostro tempo, caratterizzato da una sorta di arresto alla domanda radicale, con la conseguente perdita di ogni certezza.

Ma se il nichilismo contemporaneo non riesce a scorgere alcuna consolante certezza che diradi l'oscurità del mistero, esso può riconoscere con il canto di Leopardi un respiro di infinito, che sprofonde sul travaglio umano la quiete sublime dell'eterno.

Paola Ruminelli

G. Rametta, *Filosofia come sistema della scienza. Introduzione alla lettura della Prefazione della Fenomenologia dello spirito di Hegel*, Tamoni, Schio 1992, pp. 266.

Non si può non rallegrarsi dell'iniziativa che prende forma con questa collana, che si ritaglia uno spazio nella fin troppo affollata scena della saggistica filosofica. Mi pare infatti un'idea felice quella di guidare la lettura di quelle opere brevi dei filosofi, che a volte riescono con chiarezza e sinteticità a porre di

fronte al problema filosofico e ad illuminare il senso e il modo di un lungo lavoro concettuale, che si snoda in opere ben più lunghe e impegnative. È questo il caso della *Prefazione alla Fenomenologia dello spirito* di Hegel, che, scritta dopo la stessa opera, ha una sua autonomia e appare strumento particolarmente felice, oserei dire indispensabile, assieme alla *Differenza tra i sistemi filosofici di Fichte e di Schelling*, per penetrare le strutture del movimento di pensiero di Hegel e per comprendere cos'è filosofia, nel senso del sapere o, se si vuole, della troppo spesso fraintesa e banalizzata *dialettica*.

Il Rametta, studioso già noto per la sua conoscenza di Hegel e di Fichte, svolge con grande efficacia questo lavoro di *guida alla lettura*, mostrando rigore nell'analisi del testo e nello stesso tempo una grande capacità di comunicazione e di spiegazione. Questo non significa certo semplificazione, e il lavoro non consiste in una serie di spiegazioni e di affermazioni che presentino come una dottrina sul metodo il modo hegeliano di intendere il sapere filosofico. Un tale atteggiamento infatti non "introdurrebbe" al pensiero hegeliano, ma sarebbe di questo il fraintendimento più palese. Bisogna riconoscere che un tale atteggiamento descrittivo e semplificante è assai diffuso nei confronti del pensiero hegeliano, tanto più quanto più ci si riferisce alla parte del suo sistema che riguarda lo spirito oggettivo, e dunque l'agire dell'uomo, e tutto ciò che si dà sul piano dell'eticità: la società civile, lo Stato, la scena della storia. Lo stile di questa introduzione tiene invece presente l'aporia tipica di una introduzione, che non introduce alla filosofia, se non in quanto ha il procedimento stesso della filosofia. Ciò che è

escluso, come è escluso nel modo di intendere una "prefazione" da parte di Hegel, è che si possa semplicemente indicare lo scopo, che l'autore si propone, spiegandolo e chiarendolo, e magari descrivere i risultati raggiunti (pp. 17-18). In tal modo il vero dell'opera consisterebbe nel suo *risultato*, al quale rimarrebbe estraneo il processo. Ma è proprio questo che Hegel mostra contraddittorio e insostenibile nella sua prefazione, che si snoda con lo stesso concreto movimento che è proprio della natura del pensiero.

Conseguentemente il Rametta rifiuta un atteggiamento definitorio e assertorio, e cerca di seguire il procedimento della *Prefazione* cogliendo la densità del testo, mostrando la necessità logica dei passaggi, e dunque attraversando le situazioni insostenibili a cui si andrebbe incontro procedendo in modo opposto o intendendo in modo diverso le affermazioni hegeliane; mostrando infine quale sia il contesto a cui queste ultime si riferiscono, quali siano cioè i pensatori, contemporanei o meno, che costituiscono di volta in volta l'obiettivo polemico di Hegel. L'opera di chiarimento va dunque di pari passo con il coinvolgimento dello stesso lettore nel movimento di pensiero, in modo tale che non è possibile acquietarsi nei risultati raggiunti. Esempio ne è il punto in cui si raggiunge la natura dello spirito come *in sé e per sé* (p. 204), che è la struttura dello *speculativo* in Hegel: anche qui non si può essere soddisfatti del risultato ottenuto, perché questo è solo il concetto dello spirito, è solo l'inizio in rapporto allo svolgimento del sistema: il vero non è conquistato e il lavoro del pensiero ricomincia.

Il concetto aporetico di "prefazione" non distrugge lo stesso impianto della

prefazione hegeliana e svela alla fine del cammino il senso che una prefazione può avere, facendosi carico di quella aporeticità. Essa viene in qualche modo *prima* del sistema, ma anche *dopo* e *oltre* la sua fine, in quanto è il luogo in cui il sistema "arriva a riflettere su di sé, a definire il senso complessivo di se stesso e dei suoi termini chiave. Perciò nella *Vorrede* abbiamo in pari tempo l'esposizione dei concetti nodali della filosofia hegeliana presentati nella loro struttura fondamentale, con un andamento che corrisponde in pieno a quello che in Hegel determina l'esposizione *scientifica*, irriducibile da un lato al dimostrare matematico, dall'altro al *Räsonnement* del libero conversare" (p. 260).

A verifica del fatto che il saggio in questione e l'aiuto alla sua lettura costituiscono una introduzione al pensiero hegeliano e che è difficile andare con consapevolezza a leggere le grandi opere sistematiche senza questa "introduzione", può stare la semplice ricognizione dei concetti nodali che il testo ci permette di porre a tema e che costituiscono alcune delle scansioni del lavoro del Rametta: universale e particolare, vero e falso, finito e infinito, concreto e astratto, intelletto e ragione, negatività e *Aufhebung*, sostanza e soggetto, mediazione, spirito e scienza.

Ben si comprende che sono questi i termini che rendono conto del procedimento del pensiero hegeliano, del movimento del sistema, anche se si deve tener presente che non è possibile in Hegel determinare un "metodo", che possa avere un suo significato e una sua verità al di là del processo concreto del sistema, o del sapere in tutti i suoi *diversi* momenti. L'analisi culmina allora nel concetto di *spirito*, in cui si chiariscono

sia il significato della *soggettività* (si ricordi il noto passo hegeliano: "dipende tutto dall'intendere e dall'esprimere il vero non come *sostanza*, bensì altrettanto come *soggetto*"), sia quello di *sistema*. Proprio quello di spirito è il tema centrale per una comprensione del pensiero hegeliano, e anche per fare criticamente i conti con esso: compito assai arduo che deve innanzitutto superare i livelli di incomprendimento e di fraintendimento del cosiddetto "idealismo" hegeliano.

Gli approcci ai testi hegeliani sono divenuti assai più attenti nell'ultimo ventennio, e alcune modalità di approccio semplicistiche a un sistema "che metterebbe le brache al mondo" e ad un'assolutezza del sapere intesa come semplice salto al di là della concretezza del pensiero dell'uomo sono forse oramai obsolete. Il sistema si mostra innervato di concretezza sia nel suo procedimento, sia nella sua capacità di leggere quel reale, che non può essere altro che ciò che nel pensiero si mostra: non realtà empirica, ma ciò che è *wirklich*, effettuale. Allora anche il rapporto con l'epoca appare non una semplice registrazione della realtà empirica, e nemmeno la costruzione di un dover essere astratto, ma piuttosto la comprensione del luogo reale che costituisce la sfida per l'agire umano e dei problemi che non sono certo meno reali a causa delle situazioni empiriche che non li fanno adeguatamente risolvere. Inoltre il sistema appare assai poco pacificato in sé, ma percorso da tensioni, che non di rado rivelano una loro tragicità.

Tutto ciò trapela nella trattazione dello spirito, il quale deve porsi fuori di sé, e dunque passare attraverso la dimensione dello spazio e del tempo, comprendere la sfera dell'oggettività, che

non è mera exteriorità, in quanto la storia e quella realtà che si configura nell'epoca — nella società civile, nelle istituzioni, nello stato e nelle vicende degli stati — non sta di fronte al sapere umano come una mera datità, ma è pur sempre prodotto degli uomini; e mostra dunque in sé il marchio dello spirituale, cioè della volontà che si determina. Certo non è la comprensione dello spirito oggettivo lo scopo della *Prefazione*, che non è il sistema dispiegato: essa costituisce piuttosto un primo passo, consistente nel raggiungimento del concetto di sapere e dunque dello spazio del sistema della scienza, in cui anche quella realtà oggettiva dello spirito verrà ad emergere.

Come si è detto, nel volume in esame non solo è seguito il cammino hegeliano nel suo articolarsi, ma sono esplicitati anche i riferimenti di contesto, i destinatari della polemica, che non sempre sono facili da identificare nella *Prefazione* e nell'intera *Fenomenologia dello spirito*. Ed ecco allora che, di volta in volta, si fa intendere il significato che il procedimento filosofico hegeliano viene ad avere nei riguardi della posizione fichtiana, particolarmente tenuta presente da Hegel nel periodo di Jena, nei riguardi di quello Schelling nei confronti del quale si è ormai consumato il distacco, e nei riguardi infine di Goethe, di Hölderlin, e di quel grande assente, ma tuttavia presente, sia direttamente, sia tramite la mediazione del dibattito tedesco della seconda metà del Settecento, che è Spinoza, con il suo poderoso pensiero.

Un altro pregio del lavoro è costituito dal fatto che costantemente è tenuto presente il testo tedesco, e ciò consente, anche al lettore che non abbia dimestichezza con tale lingua, di ritrovarsi

con una consapevolezza critica dei problemi della traduzione, e perciò non più immediatamente pronto ad accogliere la traduzione corrente, là ad esempio dove il termine *Aufheben* viene reso con "togliere", termine che è difficile separare dal significato di azione negativa e annullante il suo oggetto, che oggi nella nostra lingua comporta (p. 216). La mancanza poi di un apparato di note consente la concentrazione nel procedimento dell'analisi, mentre la essenziale bibliografia finale può consentire suggerimenti e suggestioni per ulteriori approfondimenti.

Se si dovesse muovere una critica, si potrebbe forse dire che in qualche tratto la trattazione avrebbe potuto essere più concisa, e gli excursus all'esterno del testo più brevi. Inoltre sarebbe stato veramente opportuno includere nel volume il testo hegeliano della *Prefazione*, che come si sa è assai breve. Ciò avrebbe consentito un più agevole uso del volume, soprattutto in relazione alle sue utilizzazioni didattiche, che forse sono state tenute presenti nella sua ideazione. Infatti esso può essere inteso certo come destinato anche agli "hegeliani", che debbono sempre utilmente ritornare alla lettura dei testi, tenendo conto che ogni chiarimento e sforzo di comprensione comporta anche interpretazione — e con questa interpretazione è assai utile confrontarsi —; ma esso appare soprattutto rivolto a tutti coloro che si vogliono seriamente avvicinare al pensiero hegeliano, che vogliono essere a questo "introdotti", che devono studiarlo nelle Università, o che magari devono insegnarlo nelle scuole. Sempre più infatti nell'insegnamento della filosofia impartito nelle scuole secondarie superiori emerge la tendenza a dare rilevanza alla lettura dei classici, per evi-

tare il pericolo di rendere la storia della filosofia una galleria di opinioni che non educa i giovani al pensiero. È allora in questo contesto da ribadire l'importanza, sopra indicata, dello scritto in questione di Hegel per la comprensione delle strutture fondamentali del suo filosofare, e conseguentemente l'utilità del lavoro del Rametta anche per le finalità didattiche della scuola. Per tutte queste ragioni il volume appare destinato a un pubblico non ristretto e può svolgere una funzione importante, trovando un'ampia area di utilizzazione.

Giuseppe Duso

Luigi Alici, *Presenza e ulteriorità*, Edizioni Porziuncola, Assisi 1992, Collana "Ricerche filosofiche" n. 6, pp. 366.

Finalizzato a "ritrovare nuove energie, che sappiano ridonare alla ragione una capacità di mediazione dialettica, in grado di riattivare domande antiche e insieme di rassicurare contro i timori di rinascanti egemonie totalizzanti, come pure di torbide nostalgie irrazionalistiche e naturalistiche" è il libro di Luigi Alici, *Presenza e ulteriorità*, il cui merito maggiore ci sembra quello di non cedere all'unilateralità sia del pensiero debole sia del pensiero forte contemporanei, mostrando come si possa coniugare in un autentico impegno speculativo "la forza della domanda con l'umiltà delle risposte". Attraverso questa forza e questa umiltà, Alici sviluppa una ricerca volta a "ripensare l'identità del soggetto umano nel suo statuto ontologico e nel suo spessore etico alla luce del modello ermeneutico costituito dal plesso di presenza e ulteriorità". Si tratta di una ricerca che si è sviluppata nell'ar-

co dell'ultimo decennio con una serie di saggi che, qui riuniti (rivisti e integrati), risultano caratterizzati da una profonda unità, che peraltro Alici bene evidenzia nei due saggi — quello introduttivo e quello conclusivo — intitolati rispettivamente: *La complessità tradita* e *La complessità liberata*. L'omogeneità della ricerca, nella varietà dei temi affrontati, rivela un pensatore dotato di apprezzabili qualità teoretiche e di non minore sensibilità etica. Un libro certo impegnativo, questo di Alici, ma che aiuta ad andare al cuore delle più attuali questioni disputate del nostro tempo, e lo fa restituendo alla filosofia il suo ruolo di consapevolizzazione, che si traduce nella radicalizzazione delle domande e nella mediazione della ragione, che apre a risposte sollecitanti il proseguimento della ricerca. Il lettore trova così nell'autore del libro un compagno di viaggio che, senza nascondergli la complessità dei problemi, lo induce a impegnarsi in una ricerca seria e onesta, che è già in se stessa un risultato prezioso. Va dunque dato atto ad Alici di aver operato una ricognizione di notevole interesse speculativo e pratico, che conferma le qualità filosofiche del pensatore marchigiano (nato a Grottazolina), oggi professore associato di filosofia morale alla facoltà di lettere e filosofia dell'università di Perugia. Discepolo di Armando Rigobello, Alici ha al suo attivo, oltre i lavori sull'autore che gli è più congeniale, S. Agostino (dai saggi per una rilettura agostiniana: *Il linguaggio come segno e come testimonianza* del 1976 alle traduzioni della *Città di Dio* del 1984, della *Dottrina cristiana* del 1989 e delle *Confessioni* del 1992), anche gli studi sulla filosofia contemporanea (*Il pensiero del Novecento* del 1978, giunto alla quarta edizione), sul

divenire nei filosofi contemporanei (*Tempo e storia* del 1972), sulla teoria degli "Speech Acts" (*Il valore della parola* del 1984) ed ora sulla dimensione etica (*Presenza e ulteriorità* del 1992), dove Alici cerca la riconciliazione tra il presente e l'ulteriore a tre livelli — epistemologico, antropologico ed etico — che corrispondono alle tre parti in cui si struttura il volume, e cioè: *Dal dire al fare* che tratta di intenzionalità e rappresentazione, di comunicazione e soggettività, e dell'azione tra senso e valore); *La persona e i segni* (che tratta del testo e del tradurre, dell'irruzione del volto e della sfida dell'intelligenza artificiale); e *I valori e la storia* (che tratta di tempo e persona, dell'eutanasia del peccato e della responsabilità della speranza).

L'ontologia della persona prospettata da Alici in questo libro fa perno sulla difesa di "una centralità personale come referente speculativo di una presenza aperta all'ulteriorità posta in relazione con l'esigenza di correlare profondità interiore e proiezione intenzionale", ma badando a configurare "un'interiorità che sfugga ai sospetti di essenzialismo ingenuo", e "un'intenzionalità che non si sottragga ad una domanda intorno alle proprie origini". Insomma si tratta, per un verso, di riconoscere il valore persona, ma evitando "una filosofia della soggettività chiusa in un coscientialismo autosussistente e autoevidente", e, per altro verso, di riconoscere "il livello trascendentale e la portata ontologica dei problemi", ma evitando di sradicarsi dall'ancoraggio personale. Secondo Alici è possibile sfuggire a questo doppio pericolo a condizione che "la presenza personale non scada nella mera immediatezza rappresentabile e la sua ulteriorità appaia vincolata ad una se-

rie di atti, riconoscibili nella loro valenza di partecipazione ad un orizzonte di senso trascendente”.

In quest'opera, l'atto morale (che interpreta lo scarto tra il presente e l'ulteriore) è inteso come paradigma costitutivo della condizione umana, e, in questo senso, risulta centrale in una filosofia che, in quanto vocazione alla teoresi autentica, ha il compito di alimentare e tenere desta la domanda fondamentale, una domanda che precede i problemi e che la vita ci ripropone di continuo: tale domanda “deve poter essere radicalizzata, ma non sradicata”. Precisa Alici: “una radicalità, che s'impegna a rispettare il volto concreto con cui tale domanda oggi ci si presenta e l'orizzonte di complessità cui originariamente appartiene e nel quale può dilatarsi, chiama in causa la correlazione di presenza e ulteriorità”. Per questo il libro di Alici assume come modello ermeneutico proprio la relazione tra presenza e ulteriorità.

L'ipotesi del filosofo marchigiano è che tale relazione “si fonda su una inesauribilità della presenza e su una riconoscibilità dell'ulteriore”. La validità di questa concezione viene mostrata a tre livelli. In *primo luogo* chiarendo che fra il presente (che non conduce in forma diretta e univoca all'ulteriore) e l'ulteriore (che, in quanto tale, non si rende mai immediatamente presente) si attiva “una dialettica di rinvii che sembra situarsi ben al di là di accostamenti estrinseci o puramente esigenzialistici, e favorire una riconciliazione fra un'intenzionalità dotata di spessore soggettivo e un'interiorità intesa in senso non monadico ed essenzialistico ma dinamico e prospettivo”. In *secondo luogo*, la dialettica tra presenza e ulteriorità è riscontrata attraverso “la possibilità di rico-

noscere l'ulteriorità del soggetto personale a partire da un orizzonte di presenze per così dire puramente esteriori. Al riguardo di particolare importanza sono le pagine dedicate “alla resistenza del volto e alla possibilità di un pieno dominio cognitivo degli organi che elaborano informazioni: sono pagine nelle quali Alici chiarisce come la dimensione dell'ulteriorità non sia eliminabile ma resista, mostrando di “appartenere alla costituzione stessa dell'essere personale, e permetta di evitare all'uomo le ricadute nella fattualità e le pretese di un'autofondazione ultima”. In *terzo luogo*, la relazione tra presenza e ulteriorità è vista quale “dialettica della vita morale come movimento di unificazione tra i due poli dell'avvertimento del limite e della partecipazione intenzionale all'assoluto”. Da qui l'indicazione a “non esaurire sul piano ontologico il tema della finitudine umana”, ma a cercare “un riscontro sul piano etico”, recuperando il senso della colpa e della responsabilità. In altri termini, “nella persona l'ulteriore si fa già da sempre presente e il presente non basta mai compiutamente a se stesso. Ciò che è totalmente *oltre* rispetto alla presenza non è, dunque, anche totalmente *altro* rispetto ad essa; ed è precisamente in questa appartenenza analogica che presenza e ulteriorità si costituiscono in una relazione asimmetrica, storicamente non risolvibile nella forma di una piena identità”. Al riguardo occorre sottolineare come Alici insista nel riconoscere uno scompensamento tra il piano dell'essere e quello dell'esistere. Ebbene, è proprio tale scarto che genera un orizzonte morale, nel senso che, “se il presente non adegua l'ulteriore e l'esistere non è all'altezza dell'essere, allora l'uomo deve poter esistere moralmente in un oriz-

zonte etico in cui l'originario non è mai il negativo. C'è un dover essere dell'essere che si chiama persona ed è questa la misura del suo essere morale: la persona si costituisce come un essere *già* in senso vero, ma *non ancora* in senso pieno”.

Essere e dover essere diventano, così, “le coordinate di fondo che garantiscono il valore della vita individuale e aprono lo spazio della vocazione personale”, uno spazio che si distende tra l'orizzonte *minimale* del rispetto della vita stessa come dovere primario, e l'orizzonte *massimale* della promozione della persona come valore ultimo. Ed è, questa, indicazione preziosa di fronte all'attuale società in cui il pluralismo tende a non fermarsi alla necessaria differenziazione ma a estremizzarsi nella frammentazione: l'impostazione di Alici ci sembra tale da favorire un pluralismo collaborativo e non disgregativo additando un'idea di bene comune come fondamento (minimale) e finalità (massimale) della vita sociale e politica. Ma è solo una delle tante suggestioni che il libro di Alici può suggerire, ricco com'è di sollecitazioni a misurarsi con le contraddizioni del presente per aprirsi ad un futuro costruito non da “una ragione disposta a riconoscere solo primati assoluti o fallimenti epocali”, bensì da “un'intelligenza che si lasci tenere per mano dall'amore”.

Giancarlo Galeazzi

AA.VV. *Interiorità e comunità. Esperienze di ricerca in filosofia*, a cura di Armando Rigobello, Edizioni Studium, Roma 1993.

L'*universitas* o in senso più ampio i luoghi accademici di produzione filoso-

fica non hanno avuto, nel variare delle epoche storiche, lo stesso statuto, ma certo non è mai mancata la consapevolezza di essere il luogo dove per eccellenza si ricerca. Già il termine ricerca evoca tutto il fascino di un continuo movimento di ulteriorità nel tentativo di un approdo scientifico. Cercare di nuovo: ma come e con chi? È il leitmotiv intorno a cui si sono organizzati gli interventi di un convegno dal titolo: “Il dottorato di ricerca in filosofia”, tenutosi nella II Università di Roma «Tor Vergata» e che oggi costituiscono un volume dal titolo *Interiorità e comunità. Esperienze di ricerca in filosofia* a cura di Armando Rigobello.

Il libro risulta una descrizione dell'iter formativo del ricercatore, sia nelle sue linee generali e sia attraverso esemplificazioni storiografiche. Esso crea così un'articolazione interna capace di offrire notevoli spunti di riflessione in un periodo storico che si caratterizza, per dirla con Heidegger, come *dürftiger Zeit*. È proprio in questo tempo di crisi che Rigobello, il cui saggio di apertura accorda i successivi, situa il suo discorso intorno alla formazione del ricercatore. Lasciandosi guidare dall'idea humboldtiana di università, Rigobello individua nella libertà e nella solitudine i modi d'essere della ricerca il cui soggetto è la comunità ricercante, costituita da professori e studenti coinvolti in una interrelazione arricchente, in cui ognuno è chiamato a non riposare nelle conquiste del proprio pensare. L'incertezza e il rischio, il continuo vaglio critico, la rigorosità del metodo e l'interdisciplinarietà animano la ricerca del vero e dischiudono l'orizzonte di libertà in cui si è liberi anche di fronte al proprio pensiero. Non può esistere una

tale libertà senza immergersi nella solitudine. «Un complesso rapporto di paidia e di eristica, di eros e di impietosa criticità colloca professori e studenti in una doppia solitudine, verso il mondo e verso se stessi, in una clausura ove lo spirito si purifica e rimane, è costretto a rimanere, in prima linea sul terreno della ricerca e della libertà» (pag. 16).

Formarsi alla ricerca richiede però anche l'acquisizione di conoscenze metodologiche e di strumenti che permettano di concretare l'esercizio della ricerca stessa, di cui figura emblematica è il seminario. È nel seminario infatti che gli strumenti metodologici e le esperienze esistenziali convergono in un unico dialogo. Sia che si intenda il seminario heideggerianamente, come il luogo in cui scandagliare le righe decisive di un testo, avente per maestro e per fine della ricerca nient'altro che il testo, in modo che la *Sache selbst* del testo si dischiuda al suo contatto; oppure si voglia lavorare su un testo come *Le visible et l'invisible* di Merleau-Ponty per farne «una lezione sui modi e sui tempi della rielaborazione di contenuti di pensiero», il seminario mostrerà tutta la sua proficuità. «Sta il fatto che ogni attività seminariale autenticamente vissuta comporta sempre un'esperienza comunitaria e, riflettendo su di essa, si affacciano problemi radicali sul senso della ricerca, sui rapporti intersoggettivi, sul significato stesso dell'oggettività e del rigore» (pag. 22). È questa una delle conclusioni a cui perviene Rigobello, dopo essersi soffermato sull'esortazione *Al seminario* di Roland Barthes.

Il quadro descrittivo del ricercatore non è completo se non si spinge la riflessione sulla sua condizione interiore. Il ricercatore infatti non è un agente di un processo autonomo, ma si trova

coinvolto esistenzialmente nel suo lavoro. La riflessione sulla formazione del ricercatore diviene così riflessione etica. La ricerca richiede una scelta di vita che porta ad una maturità e comporta delle rinunce. Essa esige la fedeltà al rigore metodologico, l'accettazione del limite del proprio metodo e il rifiuto ad abbandonarsi alla descrizione intimistica, tre imperativi che «sono un'articolata specificazione di un unico dovere, quello del rigore». Solo il rigore fornisce le garanzie metodologiche della conoscenza. Esso chiama in causa, nel suo esercizio, l'impegno della volontà. È la volontà che con la sua decisione incarna i tre imperativi e che si spinge fino in fondo evitando ogni sorta di deragliamento, cambiando binario solo di fronte alla necessità di una rottura metodologica. Il cambiamento si configura così come riconoscimento ed indagine di nuove forme di rigore.

Sembra leggere in queste pagine di Rigobello l'affermarsi di un ideale, quello dell'obbedienza. Non a caso forse, Rigobello include questa riflessione etica tra il suggestivo «giuramento del filosofo» di Ricoeur e il detto di Tommaso d'Aquino «ardenter concupiscere, prudenter investigare, veraciter agnoscere, et perfecte adimplere» che gli permette di poter scoprire una vocazione del ricercatore. Obbedienza e vocazione o, meglio, obbedienza alla vocazione e nella vocazione di aprire, con rigore, una trascendenza tra la ricerca e il tempo della privazione, «tra l'impegno e la diagnosi».

Forse, oltre ad individuare la coppia concettuale di obbedienza e vocazione, si potrebbe commentare l'intero discorso con le parole di S. Agostino: «nam et quaeritur ut inveniatur dulcis, et invenitur ut quaeratur avidius». È questa

un'inquietudine che si radica nel centro della riflessione e che scuote nel profondo l'esistenza, ma che invita ad andare oltre con la serenità e la saldezza di chi, di fronte alla Verità che si disvela, ne ascolta la Parola, pur sapendo che Ella, nel momento in cui ci ha abbacinato, già si è ritratta nella sua lontananza, lasciandoci sulla strada come solitari pellegrini.

Il saggio introduttivo di Rigobello offre così una serie di stimolanti domande guida per la lettura dell'intero volume *Interiorità e comunità*. Il libro si compone di due parti: la prima, oltre la citata introduzione del curatore, reca i contributi di Franco Casavola, *Spiritualità della ricerca* (pp. 35-49), di Carmelo Pandolfi, *Spiritualità e ricerca: una proposta speculativa* (pp. 51-69), di Giuseppe Patella, *Filosofia come letteratura: generi filosofici e stili del pensiero* (pp. 71-100); la seconda è di carattere storiografico. I contributi non coprono certamente tutto l'arco storiografico, tuttavia ne toccano i punti essenziali. Nell'impossibilità di darne conto in dettaglio ne riportiamo la successione ed i titoli: *Dal dialogo socratico alla VII lettera di Platone* (G. Salmieri), *Con Agostino a Cassiciaco* (L. Alici), *Scuole e «schola caritatis» nel secolo XII: caritas ed educazione alla ratio* (G. Dotto), *La «filosofica milizia» di Federico Cesi* (C. Vinti), *Un semestre a Göttinga con Edith Stein alla Scuola di Husserl* (A. Rizzacasa), *La «sintassi» del mondo, da un caffè viennese fine anni venti. La ricerca filosofica e il Circolo di Vienna* (M. Buzzoni), *Martin Heidegger: il «segreto» del seminario. Il testo e l'alterità* (G. Zingari), *Dalla psichiatria alla filosofia: la vocazione filosofica di Jaspers nella clinica di Heidelberg* (P. Ricci Sindoni), *Resistenza e ricerca*

*nei seminari praguesi: Jan Patočka* (G. Crinella). Gli autori sono tutti ricercatori e giovani docenti in filosofia di alcune università: Roma «Tor Vergata», Perugia, Palermo, Messina, Urbino, tranne il professore Franco Casavola che è invece cattedratico di diritto romano nell'università di Napoli. Il volume si impone quindi, per la sua forza di provocazione e di proposta, sia come esemplificazione storiografica, sia a livello di esperienza realmente vissuta. Il lettore è chiamato anch'egli in causa, suo è infatti, in questa esperienza di ricerca filosofica in comune, il compito di una elaborazione sintetica o, per dirla con Platone, di una *symplekte ton eidon*.

Graziano Perillo

L. Longhin, *Alle origini del pensiero psicoanalitico*, Borla, Torino 1992.

È fuori dubbio che la psicoanalisi rappresenti uno dei campi disciplinari più dibattuti della psichiatria e delle scienze in generale. Le molte resistenze teoriche, diffuse anche negli stessi ambienti psicoanalitici, relative alla possibilità di ascriverle lo statuto di scienza chiamano in causa soprattutto due argomenti fondamentali. Il primo consiste nel sottolineare l'impossibilità di inquadrare le sue procedure di interpretazione e di controllo nella cornice di caratteristiche che normalmente si ritiene contrassegnino il discorso scientifico (rigorosità delle premesse, corroborazione empirica delle ipotesi, una certa formalizzazione matematica, predittività, ecc.); il secondo fa leva sul rilievo che il metodo psicoanalitico poggia la sua coerenza giudicativa sulle fragili basi dei dati per lo più verbali forniti da un soggetto.

Il lavoro di Longhin interviene direttamente in merito ai principali temi oggetto di questo dibattito polemico fornendo non poche preziose e stimolanti indicazioni teoriche a sostegno dell'assunto del valore scientifico della psicoanalisi. A difesa della specificità del sapere psicoanalitico e del carattere scientifico dei suoi diversi metodi diagnostici Longhin pone subito in essere una importante discriminazione teorica tra la nozione di oggettualità e quella di oggettività, distinzione pregiudiziale ad ogni sapere scientifico e anche alla psicoanalisi stessa.

La prima designa la delimitazione dei contorni epistemici del proprio oggetto, ossia il "referente" (la mente inconscia, nel caso della psicoanalisi), operata nell'ambito di una scienza attraverso la stipulazione di "predicati fondamentali di base" (nell'ambito psicoanalitico: il simbolismo onirico, i sintomi, il lapsus, ecc.) e dei "predicati operativi", ossia delle procedure metodiche messe in atto ai fini della conoscenza dell'oggetto (in psicoanalisi: il training analitico, le interpretazioni transferali e controtransferali). La seconda indica la conoscenza oggettiva di quel campo di oggetti particolare che una scienza ha trascelto tra i suoi ambiti possibili di indagine. Tra oggettualità e oggettività si dà dunque una relazione di complementarità nel senso che le proprietà oggettive che si predicano di un oggetto sono tali nella misura in cui quest'ultimo costituisce un referente oggettuale costruito attraverso la stipulazione dei predicati fondamentali e di quelli operativi. Da questa puntualizzazione discendono due importanti teoremi: il primo ci dice che è impossibile ridurre una disciplina ad un'altra: per esempio, è assurdo voler ricondurre il metodo psicoanalitico ai

parametri metodologici della fisica (o di qualsiasi altra scienza naturale), salvo ammettere impropriamente la traducibilità dei predicati dell'una nei predicati dell'altra ed incorrere nei noti paradossi della traduzione messi in evidenza da Quine e da altri logici contemporanei. Il secondo afferma che la controllabilità delle ipotesi elaborate in un'area epistemica richiede la messa in opera di procedure specifiche a quell'area e consolidate dall'esperienza di chi lavora in essa. Ne discende, nel caso della psicoanalisi, l'improponibilità di proposte che, come quella di Grünbaum ed altri, richiedono l'applicazione alla psicoanalisi di metodi epidemiologici propri delle scienze biologiche. La miglior soluzione alla questione della controllabilità empirica delle ipotesi psicoanalitiche risiede in quella forma di controllo extraclinico che è rappresentato dalla supervisione, ossia dal processo di verifica del lavoro di uno psicoanalista da parte di un altro psicoanalista esperto o, meglio, da una équipe di psicoanalisti attraverso la rilettura delle sedute e il vaglio dei resoconti degli incontri analitici. È a questa équipe che compete il ruolo della verifica dei fattori causali e delle affermazioni sull'efficacia della cura.

La sottolineatura da parte di Longhin dell'imprescindibilità, da parte di ogni disciplina scientifica, e quindi anche della psicoanalisi, di stipulare i propri predicati operativi e fondamentali lo conduce sia ad analizzare le modalità specifiche di articolazione di questi predicati nei diversi modelli teorici elaborati nella storia della psicoanalisi, sia ad affrontare la *vexata quaestio* se sia acquisibile la tesi di quanti (A. Lorenzer, J. Habermas, P. Ricoeur ed altri) considerano la psicoanalisi come una disciplina esclusivamente ermeneutica. Per

quel che riguarda quest'ultima questione, Longhin precisa che il privilegio attribuito al momento ermeneutico della comprensione rispetto a quello della spiegazione nasconde il timore di non poter attingere alle caratteristiche causali della mente inconscia. Ora, comprensione e spiegazione costituiscono due momenti "presenti e necessari in ogni discorso scientifico" (p. 93), dunque anche nella psicoanalisi, anche se non è possibile logicamente disporre a priori di un'esatta misura del modo in cui le due componenti si possono o si devono miscelare di volta in volta. La psicoanalisi non può certo rinunciare, pena la sua esclusione dal novero delle discipline scientifiche, a proporre ipotesi esplicative. La spiegazione non dovrà comunque essere intesa necessariamente nel senso dell'inferenza da comportamenti osservati a cause psichiche non osservabili, così come è stato postulato da Freud il cui modello di interpretazione causale di tipo "idrodinamico" richiede che si risalga agli antecedenti causali (generalmente di natura traumatica) che danno ragione di una determinata classe di eventi psichici. Ove tali antecedenti non fossero noti o non risultassero comunque acquisibili, basta risalire — osserva Longhin — alle "ragioni" logicamente sufficienti per dedurre una certa classe di fatti psichici. Il concetto di "ragione" — ormai largamente acquisito nell'ambito delle scienze umane — ci conduce nella sfera delle finalità soggettive, cui si può risalire induttivamente mediante formulazioni di tipo probabilistico, senza far intervenire premesse di ordine strettamente causale e senza per questo venir meno alle esigenze di razionalità che sono proprie di ogni scienza. La scelta tra "cause" e "ragioni" segna in fondo, nel

campo delle scienze umane, lo spartiacque tra una prospettiva meccanicistica ancorata all'idea di proprietà causali degli stati psichici da accertarsi secondo chiavi esplicative estratte dalle scienze naturali e una prospettiva di indagine, come quella della psicoanalisi più recente, che rifiuta ogni determinismo psichico e privilegia la dimensione probabilistica delle intenzioni, delle motivazioni inconscie che comunque producono esiti psichici relativamente stabili, durevoli, empiricamente controllabili e capaci di fornire il supporto per enunciazioni predittive.

Maurizio Zani

Eleonora Montuschi, *Le metafore scientifiche*, Franco Angeli, Milano 1993, pp. 139.

Gli ultimi decenni di questo secolo hanno visto filosofia e scienza occuparsi con insistenza di un ambito tradizionalmente poco indagato dal pensiero concettuale: quello della metafora. La tradizione del logos occidentale ci è apparsa sino al secolo scorso perlopiù disseminata di autorevoli divieti all'uso della metafora nel campo filosofico-scientifico. Basti pensare alla nota proibizione aristotelica dell'utilizzo di metafore nella definizione concettuale, oppure alla condanna, formulata da Hobbes nel *Leviatano*, di coloro che usano metafore invece di parole proprie nella ricerca della verità. Fino alla riprovazione hegeliana del ricorso all'espressione impropria, frequente negli orientali e nei poeti, ma molto distante dalla perfezione e dal rigore di cui vive il discorso filosofico. Il nostro tempo, segnato profondamente dalla riflessione sul linguaggio, arriva a pensare con Gadamer che

«L'essere che può essere compreso è linguaggio». Questa consapevolezza comporta l'esigenza di una domanda intorno ai fondamenti del nostro linguaggio e di un ripensamento delle partizioni tradizionali di esso alle quali corrispondono partizioni rigide del sapere che, a loro volta, rinviano a presunte differenti facoltà dell'anima. Questo clima di riflessione critica sulla pratica linguistica fondativa del nostro sapere è lo sfondo di tanto attuale interesse per la metafora, non sempre capace di produrre un pensiero «radicale» (capace di sterrare le radici) intorno al binomio opposizionale metafora-concetto.

La ricerca presentata da Montuschi nel testo «Le metafore scientifiche» parte da un'importante acquisizione dell'attuale metaforologia: la metafora, lungi dall'essere considerata esclusivo appannaggio del discorso poetico e retorico, ha un ruolo nella scienza. Per l'esattezza essa è uno degli strumenti cognitivi in dotazione del pensiero scientifico. Questa lettura viene inaugurata da Max Black il quale riscontra una analogia tra metafora e modello cognitivo, per concludere comunque che la metafora, dotata di valenza paradigmatica come lo è il modello scientifico, è comunque inadeguata al discorso della scienza poiché non soggetta al criterio di distinzione di vero e falso. Sulla scia di Black, epistemologi come Mary Hesse e Richard Boyd, spiega Montuschi, introducono a pieno diritto la metafora nel discorso della scienza, considerando la razionalità scientifica un continuo adattamento del nostro linguaggio a un mondo che mostra sempre nuovi aspetti. Un tale adattamento passa anche attraverso la metafora e la sua capacità di dimostrare aspetti inediti del reale.

Montuschi, fatta propria questa pro-

spettiva, costruisce la sua personale ricerca nel seguente modo: propone, innanzi tutto, una teoria del significato metaforico elaborata attraverso il confronto con le letture filosofiche della metafora a partire da Aristotele fino a Ricoeur. Asserisce l'autrice: «L'idea di metafora che si vuol delineare in questo libro è quella di un dispositivo linguistico tramite cui perseguire incrementi cognitivi» (p. 61). Tale definizione di metafora viene poi confrontata con ciò che del tropo asserisce l'attuale epistemologia la quale, come si è visto, insiste nell'assimilare la funzione metaforica e quella del modello scientifico, riducendo l'una e l'altra a mera funzione paradigmatica. Aiutata anche da una interessante analisi sul campo condotta intorno al ruolo della metafora nella teoria darwiniana, l'autrice giunge a concludere come «il significato metaforico risolve alcuni dei tipici problemi epistemici in cui si imbatte la costruzione teorica». (p. 108). La metafora scientifica è infatti in grado di operare una *dislocazione concettuale* (modificazione d'uso di un concetto trasposto), e di funzionare come proiezione del noto nell'ignoto, compiendo un lavoro di esplorazione costruttiva. Il testo *Le metafore scientifiche* conferma, dunque, una acquisizione importante dell'attuale metaforologia: non è più possibile accettare la tradizionale lettura che confina la metafora a mero *ornatus*: il transfert metaforico non è solo un abbellimento del discorso ma possiede anche valenza gnoseologica, comprovata da un suo proficuo utilizzo nell'ambito ritenuto conoscitivo per eccellenza: quello della scienza.

Rimane inindagato un problema, di certo non irrilevante, bensì fondamentale per la comprensione del rapporto

tra metafora e concetto: può considerarsi indiscutibile l'asserto di fondo su cui si erige la maggior parte della ricerca metaforologica attuale, ossia: la metafora è davvero l'altro rispetto al *logos* concettuale? (tesi accettata anche da chi pensa alla metafora come soccorso, ausilio del *logos*). Sulla strada del dubbio intorno a tale indiscussa opposizione si era posto già Nietzsche avanzando il sospetto che un medesimo transfert soggiaccia alla metafora e al concetto e pensando quest'ultimo come «residuo di una metafora». Nietzsche asserisce: «Le verità sono delle illusioni di cui si è dimenticato che sono tali, delle metafore che son state e che hanno perduto la loro forza sensibile, delle monete che hanno perduto la loro incisione e che vengono quindi considerate non più come monete ma come metallo». Si apre la via a un ripensamento del rapporto tra metaforica e metafisica, non più letto in chiave opposizionale. Un ripensamento che fa dire a Heidegger che «il metaforico esiste solo all'interno della metafisica», e a Derrida che «la metafora impegna nella sua totalità l'uso della lingua filosofica».

Ma pensare in questa direzione significa mettere in causa la radice stessa di gran parte dell'attuale metaforologia: la distinzione tra il nome proprio (*ἴδιον*) e il nome improprio, figurato (*ἄλλοτριον*), distinzione sancita da Aristotele agli albori della nostra tradizione. Da tale gesto aristotelico in poi la metafora sarà pensata come l'altro rispetto all'uso proprio, concettuale, scientifico, della parola. Ma in questa maniera si dimentica che tale codificazione della metafora è in realtà cofondativa del *logos* epistemico-veritativo, quel luogo che è tale (dunque proprio, rigoroso e non figurato) solo in oppo-

sizione alla metafora. Concetto e metafora si sorreggono a vicenda, in un gioco di opposizione che è più illusorio che reale. Ripensare il dualismo di metafora e concetto significa ripensare gli stessi fondamenti della nostra logica, ripercorrere quella vicenda del pensiero, unica sul nostro pianeta, che ha visto la verità incarnarsi nella parola dell'episteme scientifica, considerata l'unica capace di penetrare e controllare il mondo.

Cristina Zaltieri

De Mauro T., Mancini F., Vedovelli M., Voghera M., *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, ETASlibri, Milano 1993, pp. 542.

La lingua italiana per oltre metà del nostro secolo ha vissuto in una condizione singolare di lingua piuttosto scritta e letta che non parlata. L'italiano come lingua parlata esisteva solo a Firenze e a Roma. Fuori di queste due aree le lingue vere erano i dialetti e le grandi città erano appunto capitali dialettali. Al momento dell'unità d'Italia coloro che scrivevano e leggevano erano una minoranza valutabile intorno al 2,5% (si tratta di dati tratti da De Mauro, *Storia dell'Italia linguistica unita*, Bari 1963). Questa situazione si è protratta per secoli fino a tempi recenti. A metà degli anni '50 il numero degli italofoeni era ancora inferiore a 1/5 della popolazione e in gran parte concentrato a Roma e Firenze. Questo dato non è così strano se si pensa che in base al censimento del 1951 2/3 degli italiani erano privi di qualsiasi titolo di studio. Il francese, il tedesco, l'inglese al contrario erano sì lingue parlate ma in quei paesi dove l'istruzione era molto più diffusa.

È solo negli anni '50 che la situazione linguistica italiana si è trasformata e ha prodotto gruppi sempre più numerosi di italofoeni. A mettere in moto il processo sono state tre forze: le grandi migrazioni interne, l'innalzamento dei livelli d'istruzione delle classi più giovani e l'avvento delle trasmissioni televisive. La diffusione quindi dell'italiano parlato si gioca negli ultimi quarant'anni. Oggi l'uso dell'italiano parlato non è più minoritario: quelli che parlano solo il dialetto sono il 12% del totale. Finalmente l'italiano è la lingua abituale sia scritta che parlata di oltre venti milioni di persone ed è la lingua scritta e pubblica di almeno altrettanti. È per la prima volta nella storia che in Italia si parla prevalentemente italiano.

Il *Lessico di frequenza dell'italiano parlato* (che qui denomineremo per brevità *Lip*) è il primo grande sondaggio sul lessico dell'italiano parlato. Finora non poteva essere concepita una ricerca sull'italiano parlato perché non esisteva una lingua italiana parlata veramente diffusa. Il progetto è stato realizzato attraverso la collaborazione tra il gruppo di ricerca di Ateneo della Sapienza di Roma (Osservatorio linguistico e culturale italiano) coordinato da T. De Mauro e quello dell'IBM Semea nell'ambito della tecnologia della lingua. Si tratta di un lavoro senza precedenti tra le ricerche linguistiche italiane sia per la mole del materiale reperito sia per i criteri adottati. Finora si era studiato soprattutto l'italiano scritto (nel 1971 è stato pubblicato il *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea* basato sull'indagine del linguaggio scritto), mentre questa ricerca tratta quello parlato indagando se questo è diverso dallo scritto e in che cosa. Il volume, oltre ad essere corredato da una ricca in-

troduzione degli autori, pubblica le liste di frequenza ottenute mentre i testi trascritti costituenti il corpus di materiale linguistico sono presentati su dischetto. La prima fase del progetto è stata quella di individuare un insieme di testi su cui condurre la ricerca. A base dello studio bisognava porre un corpus di testi orali che presentasse le caratteristiche di campione rappresentativo dello stato di lingua attuale. Ai problemi generali, inerenti alla rappresentatività del materiale necessario all'indagine, si sono aggiunti altri legati specificamente al linguaggio parlato. La nozione di parlato infatti è piuttosto problematica. Le riflessioni sul linguaggio parlato hanno origine già nell'antichità. Nel *Fedro* Platone attribuisce al mitico faraone egiziano Thamus un elogio dei discorsi parlati e una serie di discorsi contro l'invenzione della scrittura opera di Theuth. Questi avrebbe inventato finzioni artificiali e spurie dei discorsi veri che sono quelli parlati.

I linguisti hanno ripreso spesso l'andamento di questi discorsi mettendo in evidenza la secondarietà dello scritto rispetto al parlato, ma trascurando l'analisi delle peculiarità di produzione dei segni nello scritto e nel parlato. Il parlato è stato considerato molto diversamente nelle ricerche di questi anni: sinonimo ora di fonico, ora di informale, ora di popolare. In Italia gli studi sul parlato sono stati condizionati dalla situazione linguistica italiana per cui la distinzione scritto-parlato è stata ricondotta a quella tra linguaggio standard e non standard. In generale possiamo dire che i segni linguistici prodotti oscillano tra il massimo rigore di una formula matematica a quello minimo che può essere rappresentato da un fonosimbolo. Questo principio vale sia per i segni prodotti

fonicamente sia per i segni realizzati graficamente. Al contrario, spesso le riflessioni linguistiche hanno sottinteso l'assunto fallace che l'uso parlato si identifichi all'uso linguistico informale e non standard.

La definizione di parlato utilizzata ai fini di questa ricerca è piuttosto restrittiva e rigorosa. Il lavoro di De Mauro *et alii* considera parlata una produzione fonica spontanea che non si basi su un testo preconstituito. L'uso del canale fonico-uditivo, sebbene sia un tratto specifico del parlato non è stato giudicato di per sé sufficiente a definire la nozione di parlato che, altrimenti, avrebbe compreso anche la recitazione teatrale o la lettura delle notizie durante il telegiornale. Sono stati esclusi dalla definizione di parlato tutti quei tipi di parlato simulato come la lettura ad alta voce, recitazione a memoria (di testi letterari e non).

Ma il parlato inteso come produzione fonica spontanea svincolata da un testo preconstituito a quali situazioni comunicative può essere associato?

Sebbene la conversazione tra due persone possa essere considerata un modello primario di uso linguistico, essa non poteva essere l'unica fonte del corpus. Il corpus non è concepito come modello di competenza linguistica, ma documento di usi storicamente determinati. Perciò la costituzione del corpus si è basata su 5 categorie di parlato:

A) conversazione faccia a faccia (scambio comunicativo con presa di parola libera faccia a faccia);

B) conversazioni telefoniche (scambio bidirezionale con presa di parola libera non faccia a faccia);

C) dibattiti e interviste (scambio comunicativo bidirezionale con presa di parola non libera faccia a faccia);

D) lezioni e conferenze (scambio comunicativo unidirezionale in presenza del destinatario);

E) trasmissioni per radio e televisione (scambio comunicativo unidirezionale a distanza).

Su questa base di situazioni comunicative sono state raccolte 500.000 parole (occorrenze) equivalenti a 60 ore di registrazione. Questo campione è stato stratificato non solo per generi di parlato, ma anche tenendo in considerazione le varietà geolinguistiche. Nel panorama linguistico italiano non è stato possibile tralasciare la dimensione diatopica poiché è notoriamente assai forte nell'uso della norma fonologica e specialmente nei registri meno formali affiora anche per altre parti del sistema. Sono stati perciò determinati 4 centri di raccolta rappresentati da Milano, Firenze, Roma, Napoli. Il materiale registrato ha dovuto quindi dividersi in 4 blocchi di 125.000 occorrenze. Così dal novembre del 1990 al settembre del 1992 l'équipe di De Mauro ha percorso le 4 città oggetto della ricerca portandosi dietro il registratore nelle più svariate situazioni: durante inviti a cena, assistendo a conferenze e comizi, visitando sezioni di partito, facendo la fila negli uffici pubblici, conversando in treno. La varietà delle situazioni comunicative analizzate è sorprendente: troviamo dalle conversazioni in casa a quelle di lavoro, dai collettivi studenteschi alle omelie o alle conversazioni dei venditori ambulanti.

Una volta raccolto, questo enorme materiale è stato trascritto limitando ogni possibile manipolazione dei testi orali in modo da rispecchiare il più esaurientemente possibile le caratteristiche del linguaggio parlato. Anche i regionalismi, le varietà substandard, le parole

troncate le troviamo trascritte senza essere normalizzate. A questo punto dell'indagine è stato indispensabile l'intervento dell'IBM per la lemmatizzazione (cioè la riconduzione della singola forma alla forma base). Infatti, se è relativamente facile calcolare quante volte compare una parola in un testo, è molto complicato distinguere «dai» come proposizione articolata dalla forma flessa del verbo dare. Il sistema di lemmatizzazione automatica dei testi messo a punto dall'IBM consente di associare a ciascuna forma flessa del testo in esame la categoria grammaticale ed il lemma da cui tale forma discende con un elevato grado di accuratezza. Oggi il sistema IBM consente di classificare correttamente il lemma nel 95% dei casi. I risultati della lemmatizzazione automatica dei testi sono stati verificati e completati manualmente.

Prodotto finale dell'opera sono le liste di frequenza delle 500.000 parole trascritte e i testi costituenti il corpus che, per gli addetti ai lavori possono diventare uno sterminato campo di indagine.

A chi voglia esaminare le liste del *Lessico italiano del parlato*, queste possono suscitare diverse questioni. Quali sono le parole usate dagli italiani parlando e quali italiani usano queste o queste altre parole? E le parole usate nello scritto sono le stesse usate nel parlato? La risposta a queste domande può avere riflessi su campi quali l'educazione linguistica, l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera e la ricerca scientifica non solo lessicologica ma anche sociolinguistica.

A chi voglia proseguire questi studi i percorsi di ricerca sono molteplici. Allo stato attuale è già possibile tirare diverse conclusioni. Possiamo provare a darne soltanto qualche accenno.

Spesso è stato detto, circa la diversità tra linguaggio parlato e scritto, che il parlato è più ricco, più vivace dello scritto. In realtà da questo lavoro emerge che il linguaggio parlato non è il luogo della creatività, ma è più povero, ha un lessico più limitato. Comparando i dati con quelli del *Lessico italiano di frequenza (Lif)* eseguito sul linguaggio scritto emerge che il *Lip* ricorre a un numero di parole più ristretto per coprire una fascia più ampia di testi. Il lessico del parlato è praticamente riassorbito nello scritto. Ciò non deve essere interpretato negativamente in quanto questo fenomeno si inserisce nella generale tendenza dell'italiano a divenire una lingua nuova, più snella. Nella lingua scritta per ogni termine esistono tanti sinonimi, spesso inutili. Il parlato al contrario seleziona e privilegia i sinonimi di più alta frequenza. Con la diminuzione dell'eccesso di sinonimia si viene finalmente ad attuare quell'opera di prosciugamento dell'italiano che lo porterà ad essere una lingua più agile e moderna, pratica e concreta. Così «prendere» prevale su «pigliare», «recare», «portare» e «fuggire» su «scappare». Si tratta di un processo di snellimento della lingua che da secoli ha operato nel francese o nell'inglese dando ad esse un vocabolario fondamentale e di base molto più asciutto e definito di quello italiano.

Generalmente le indagini sull'italiano contemporaneo sottolineano il fatto che esso sia caratterizzato da una riduzione e semplificazione delle strutture sintattiche che si manifesta soprattutto negli usi parlati. In realtà la riduzione del numero e della varietà dei connettivi non può ascriversi al parlato. Si tratta di un fenomeno che segue l'evoluzione generale in atto nell'italiano contemporaneo: più il genere di discorso è formale più

la gamma dei connettivi è complessa. Sembrano invece essere tipici del parlato, per la loro frequenza in tutti i generi di discorso, gli introduttori di frase e i segnali di articolazione che hanno spesso la stessa funzione della punteggiatura nello scritto.

Per quanto riguarda la semplificazione dei paradigmi verbali, la diffusione del presente indicativo sembra un uso proprio del parlato, ma la diminuzione dell'uso del futuro e del congiuntivo presente sono documentate anche in indagini su testi scritti.

I risultati dell'indagine sconsigliano l'idea che i dialetti vadano scomparendo. La presenza dei dialettismi però va divenendo una spia preziosa di divergenza dallo standard. La divergenza massima è a Napoli mentre giunge al minimo a Milano che in fatto di adesione allo standard supera Firenze. Al contrario la convinzione che gli anglicismi, e in generale gli esotismi, abbiano una tendenza alla maggiore diffusione viene fortemente delusa da questi dati che li vedono collocarsi a livelli di minima significatività statistica. Solo la parola «okay» ha un'incidenza considerevole rappresentando 1/6 di tutti gli esotismi registrati.

Il linguaggio parlato presenta delle caratteristiche peculiari rispetto allo scritto:

- a) L'ausilio immediato del contesto extralinguistico;
- b) la prosodia che nel parlato marca il ruolo sintattico, semantico, pragmatico delle parole;
- c) feed-back che consente continui aggiustamenti, deviazioni, ritorni, correzioni della realizzazione parlata.

Queste caratteristiche hanno diverse conseguenze lessicostatistiche alcune delle quali sono poco note. Fra queste il fatto che il parlato presenti rispetto allo scritto un numero maggiore di forme morfologicamente ambigue (assegnabili

a più di una categoria morfologica). Inoltre, il parlato fa un diverso ricorso rispetto allo scritto alle varie categorie morfosintattiche: dominano il verbo (laddove nello scritto dominano i sostantivi e aggettivi), il pronome e le categorie che contengono operatori di apertura o chiusura dell'interazione comunicativa come le congiunzioni e avverbi. Per quanto riguarda le conseguenze lessicostatistiche più note spicca il fatto che il parlato può raggiungere la stessa informatività dello scritto con un lessico meno ricco di lemmi diversi.

La ricerca in esame è impostata sull'indagine distinta dei vari generi di parlato supponendo differenze significative fra di loro. Queste differenze sono confermate dai risultati. In alcuni casi alcune peculiarità sono addirittura sorprendenti. La conversazione telefonica si è rivelata per vari aspetti (massima incidenza dei dialettismi, lessico di alta frequenza, difficoltà di lemmatizzazione) il luogo di massima rilassatezza del parlato superiore in ciò anche alla conversazione libera faccia a faccia. De Mauro paragona la conversazione telefonica a una specie di lettino dello psicanalista per la popolazione italiana.

Queste prime conclusioni possono essere enormemente arricchite e integrate da studi futuri. Questi possono essere ottenuti interrogando il corpus a seconda degli obiettivi della ricerca. Chi avrà curiosità e pazienza potrà, ad esempio, esaminare tutti i testi di determinati parlanti di una certa fascia di età o di un certo livello culturale, ecc. Il *Lip*, quindi, non può considerarsi solo un importante risultato scientifico, ma un prezioso strumento di indagine che porterà a un notevole progresso della conoscenza dell'italiano contemporaneo.

Marina De Palo