

spedizione abb. postale - 50% Roma
settembre-dicembre 1994

BOLLETTINO DELLA
SOCIETÀ FILOSOFICA
ITALIANA



153 NUOVA SERIE - S.F.I. ROMA

BOLLETTINO DELLA SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA

INDICE

XXXII Congresso Nazionale S.F.I. 1995	p.	3
B. CENTRONE - L'immagine di Platone nei manuali scolastici	»	7
E. BERTI - La continuazione della <i>Filosofia contemporanea</i> di Fornero, Restaino, Antiseri	»	21
DIDATTICA DELLA FILOSOFIA		
D. MASSARO - Quattro tesi per un'educazione filosofica significativa	»	27
F.C. MANARA - Insegnamento della filosofia e comunicazione multimediale	»	33
Proposta di riordino del corso di laurea in filosofia	»	49
Scuola secondaria superiore: presente e futuro. Alcuni spunti di riflessione comune	»	53
Convegni e informazioni	»	56
Le sezioni	»	74
Recensioni	»	82

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

XXXII CONGRESSO NAZIONALE DI FILOSOFIA

Caserta, 22-25 aprile 1995

(«Reggia Palace Hotel»)

IL CONCETTO DI TEMPO

Programma provvisorio

SABATO 22 APRILE

ore 16.00: Inaugurazione del Congresso
G. Giannantoni (Università di Roma «La Sapienza»)
Il concetto di tempo in Platone e nei presofisti
E. Berti (Università di Padova)
Il tempo in Aristotele

Discussione

DOMENICA 23 APRILE

ore 9.30: M. Cristiani (Università di Roma «Tor Vergata»)
Il concetto di tempo in Plotino e Agostino
P. Rossi (Università di Firenze)
Il tempo in Newton e Leibniz
C. Sini (Università di Milano)
Husserl e Heidegger: tempo e fenomenologia

Discussione

ore 15.00: Lavori a sessioni separate: Comunicazioni

ore 20.00: Visita e cena al Borgo Medioevale di Caserta Vecchia

LUNEDÌ 24 APRILE

ore 9.30: V. Mathieu (Università di Torino)
Kant e la temporalità
A. Rigobello (Università di Roma «Tor Vergata»)
Il tempo in Bergson e nello spiritualismo francese
G. Cacciatore (Università di Napoli)
La dimensione del tempo nello storicismo

Discussione

ore 14.00-15.30: Visita guidata al Palazzo e al Parco Reale di Caserta

ore 16.00: ASSEMBLEA GENERALE DEI SOCI S.F.I.

ore 17.00: Apertura seggio elettorale

MARTEDÌ 25 APRILE

ore 9.30: A. Masullo (Università di Napoli)

Il tempo e l'etica

F. Remotti (Università di Torino)

Tra flusso e struttura: il senso dell'irreversibilità del tempo in alcune culture africane

C. Bernardini (Università di Roma «La Sapienza»)

Il tempo nella fisica moderna

Discussione

Chiusura dei lavori.

SABATO 22 APRILE, ORE 21.00:

Riunione del Consiglio Direttivo uscente allargato ai Presidenti di Sezione.

MARTEDÌ 25 APRILE, ORE 15.30:

Riunione del Consiglio Direttivo eletto.

RINNOVO QUOTA SOCIALE 1995

Il rinnovo della quota sociale di L. 40.000 per il 1995 va effettuato sempre a mezzo di c.c.p. n. 43445006 intestato alla Società Filosofica Italiana c/o Gabriele Giannantoni, V. Sanremo 3, 00182 Roma. Questo dà diritto alla tessera di iscrizione e a ricevere il Bollettino S.F.I. Si prega di specificare nella causale del versamento il proprio codice fiscale (*obbligatoriamente*) e l'eventuale sezione di appartenenza.

È opportuno ricordare che soltanto chi sarà in regola con la tessera SFI 1994 e 1995 alla data del Congresso di Caserta, avrà diritto a partecipare all'Assemblea generale dei Soci che sarà elettiva del nuovo Consiglio Direttivo SFI.

SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA

ASSEMBLEA ORDINARIA DEI SOCI

CONVOCAZIONE

L'Assemblea ordinaria della S.F.I. è convocata per le ore 16.00 di lunedì 24 aprile 1995 presso l'albergo «Reggia Palace Hotel» di Caserta con il seguente

ORDINE DEL GIORNO

1. Approvazione della relazione morale e finanziaria al 31/12/1994, presentata dal Consiglio Direttivo uscente.
2. Determinazione del programma di attività della Società per il triennio 1995/1997.
3. Elezione del nuovo Consiglio Direttivo e nomina dei Revisori dei conti.
4. Varie ed eventuali.

Roma, 11 novembre 1994

Il Presidente
Prof. G. Giannantoni

ELEZIONE DEL CONSIGLIO DIRETTIVO

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

N.B. - I soci elettori rechino con sé le tessere 1994 e 1995.

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

Iscrizione al Congresso

La quota di partecipazione al Congresso, di L. 30.000 per i Soci e di L. 50.000 per i non Soci, dà diritto a ricevere gratuitamente il volume degli *Atti*. Il versamento va effettuato unicamente sul c.c.p. 43445006 intestato a Società Filosofica Italiana, c/o Gabriele Giannantoni, V. Sanremo 3, 00182 Roma. Si può versare, in unica soluzione, la quota S.F.I. 1995 (L. 40.000) e la quota di partecipazione al Congresso, prima del 15 marzo 1995.

Comunicazioni

Si prevedono quattro sessioni: Teorica, Storica, Pedagogica, Didattica della filosofia. Il testo delle comunicazioni, che dovranno essere attinenti al tema del Congresso, non potrà superare le 8 cartelle dattiloscritte di 2000 battute, e dovrà perve-

nire alla Segreteria della S.F.I., c/o Emidio Spinelli, V. C. Bertinoro 13, 00162 Roma, entro il 28 febbraio 1995, insieme con un *abstract* della lunghezza massima di 10 righe. Una commissione giudicherà circa la loro ammissione alla presentazione al Congresso e alla pubblicazione negli *Atti*.

Ciascun partecipante non potrà presentare più di una comunicazione e dovrà accludere, al testo della medesima, fotocopia della ricevuta di versamento della quota di iscrizione al Congresso. Dovrà inoltre indicare in modo chiaro (prima del titolo o accanto ad esso) la sezione di pertinenza (teorica, storica, pedagogica, didattica della filosofia) della comunicazione stessa.

Esonero

È stato concesso l'esonero dal servizio per il personale ispettivo, direttivo e docente interessato della scuola secondaria di primo e secondo grado per tutte le province italiane; gli estremi dell'autorizzazione ministeriale sono: Direzione Generale per l'Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale - Div. III - Prot. n. 3301/140 del 2-12-1994.

Segreteria organizzativa

Per qualsiasi informazione, soprattutto di carattere logistico e per le prenotazioni alberghiere rivolgersi all'organizzazione «Meeting and words», V. Caudina 14 - 81024 Maddaloni (CE) - tel. 0823/437898.

----- ✂ -----
Fac-simile Delega

Il sottoscritto
in regola con gli obblighi sociali (n. tess. 1994 e 1995:),
delega a rappresentarlo nell'Assemblea Ordinaria che si terrà a Caserta lunedì 24 aprile
1995, ore 16 (in seconda convocazione) il socio
.....
approvandone fin d'ora incondizionatamente l'operato.

In Fede

Data

(Firma)

L'IMMAGINE DI PLATONE NEI MANUALI SCOLASTICI *

BRUNO CENTRONE

Ricercatore - C.N.R. Centro
di Studio del pensiero antico - Roma

La presente analisi dei capitoli dedicati a Platone nei manuali scolastici si propone di fornire un inquadramento generale delle varie esposizioni all'interno dei molteplici indirizzi interpretativi attualmente vigenti o comunque dominanti nel corso della storia degli studi platonici. Si cercherà inoltre di accennare, nei limiti dettati dall'imponenza della letteratura platonica dell'ultimo cinquantennio, alle interpretazioni più rilevanti del pensiero del filosofo nel suo insieme, o di singoli temi o singoli dialoghi, che non hanno trovato seguito presso gli autori di manuali.

L'inquadramento delle varie esposizioni è un compito non agevole, data la difficoltà di tracciare un quadro preciso delle immagini di Platone delineatesi nella storiografia. Due criteri di classificazione tra loro eterogenei e in qualche modo complementari possono offrire una suddivisione generalissima che rispecchia le posizioni intorno alle quali è ancora polarizzato il dibattito attuale. Il primo criterio è basato sull'opposizione tra interpretazioni storico-evolutive e interpretazioni unitarie; il secondo si fonda sull'opposizione tra l'interpretazione tradizionale, che vede nei dialoghi e nella dottrina delle idee l'espressione più alta della filosofia di Platone, e l'immagine esoterica, che subordina la dottrina delle idee a quella dei principi attribuendo valore primario alle testimonianze sugli *agrapha dogmata* e individuando nell'insegnamento orale di Platone il luogo autentico della sua filosofia. L'eterogeneità di questi criteri è visibile nel fatto che, sebbene l'interpretazione esoterica nei suoi attuali rappresentanti più autorevoli sia rigidamente unitaria, dare credito alle testimonianze sull'insegnamento orale di Platone non significa necessariamente abbandonare la prospettiva evolutiva¹, né il rifiuto del paradigma esoterico esclude un'interpretazione di tipo unitario.

Nella manualistica scolastica prevale nettamente, sia pure con interpretazioni di segno diverso, il modello storico-evolutivo, mentre sono pressoché del tutto assenti interpretazioni di tipo unitario, che pure hanno avuto e hanno tuttora, in forme anche assai differenti tra loro, notevole importanza negli

studi platonici ². Nessun autore di manuali, quantomeno, propone esplicitamente un'immagine unitaria di Platone, salvo chi, come Reale, aderisce al paradigma esoterico del Platone di Tübingen ³. La presenza dell'interpretazione genetico-evolutiva è già visibile nel criterio di divisione dei dialoghi più largamente seguito, che consiste nella tripartizione in dialoghi giovanili/aporetici, dialoghi centrali o propositivi, dialoghi della revisione ⁴. In generale è ammesso da quasi tutti gli autori di manuali che il pensiero di Platone abbia subito un'evoluzione dall'iniziale socratismo alla formulazione delle dottrine centrali del suo pensiero, sino alla revisione critica operata nella vecchiaia.

Non mancano, all'interno del filone evoluzionistico, interpretazioni che ritengono veritiere e importanti ai fini della ricostruzione complessiva della filosofia di Platone le testimonianze sulla dottrina dei principi e delle ideenumeri. Tali dottrine vengono però in genere attribuite, nel solco degli studi che nella prima metà del secolo avevano affrontato il problema degli *agrapha dogmata* (Stenzel, Robin, M. Gentile), e in opposizione alle tesi della scuola di Tübingen, solo all'ultima fase del pensiero di Platone. In generale, comunque, l'interpretazione evolutiva si caratterizza in senso sostanzialmente anti-esoterico, come si vedrà meglio in seguito. Spesso il paradigma evoluzionistico si accompagna con l'interpretazione della filosofia platonica come ricerca perennemente aperta e attività incessante, dove può ravvisarsi sia l'influenza mediata del paradigma romantico schleiermacheriano (la cui interpretazione era peraltro di segno unitario), sia quella, più diretta, della filosofia dell'esistenza e della concezione della filosofia come «sapere aperto che ripropone costantemente i suoi problemi e le sue soluzioni» ⁵, sia, infine, quella dell'immagine di un Platone sostanzialmente aporetico e legato a una scepsi di natura profondamente spirituale, quale si ebbe in Italia con il *Platone* di Stefanini [1932]. Benché modello evoluzionistico e interpretazione anti-sistematica da un lato, modello unitario e interpretazione sistematica dall'altro non coincidano perfettamente ⁶, nella manualistica l'idea di un costante sviluppo della filosofia platonica si accompagna generalmente alla tesi del rifiuto, da parte di Platone, di un sistema chiuso, dogmaticamente fissato una volta per tutte.

I dialoghi giovanili

Nonostante la prevalenza del paradigma evoluzionistico, non è in generale visibile una tendenza a interpretare, secondo una tradizione che risale all'inizio del secolo ⁷, l'aporeticità dei dialoghi giovanili come espressione di autentiche difficoltà da parte di Platone o in generale di uno stadio immaturo del suo pensiero. Nelle esposizioni dei manuali non viene in genere riservata una particolare attenzione ai dialoghi giovanili, nell'analisi dei quali, più che l'aspetto aporetico, viene normalmente in luce il contributo di Socrate alla formazione delle dottrine platoniche della maturità. È implicitamente

ammessa la possibilità di vedere in alcuni o in tutti i dialoghi giovanili una testimonianza sostanzialmente veritiera della filosofia del Socrate storico ⁸. In tal senso trova ancora qualche seguito, anche in manuali assai recenti ⁹, lo schema storiografico del passaggio dall'universale socratico (il concetto) all'idea platonica separata, risalente in ultima analisi ad Aristotele e formulato, in maniera determinante per la successiva storiografia e per la manualistica in generale, da Zeller: nei dialoghi giovanili la ricerca da parte di Socrate di definizioni provviste del carattere dell'universalità aprirebbe la strada alla dottrina platonica delle idee separate ¹⁰.

Diversamente viene delineata l'evoluzione di Platone laddove si spiega l'aporeticità dei dialoghi giovanili in relazione alla concezione socratica della virtù come scienza, che impedisce la definizione delle virtù singolarmente considerate. L'interpretazione presentata da Giannantoni ¹¹ si situa nel quadro della ricostruzione della figura del Socrate storico come filosofo del dialogo a suo tempo fornita da G. Calogero [1937]. Qui lo sviluppo del pensiero di Platone si snoda dall'*Apologia*, dove il *dialeghesthai* è considerato il sommo bene e dal *Protagora*, dialogo considerato espressione genuina della filosofia di Socrate, con la sua teorizzazione dell'edonismo e dell'unità di intelletto e volontà, teoria e prassi, attraverso i dialoghi aporetici, espressione nel contesto del socratismo di Platone e di una sua crisi, sino al definitivo distacco operato nel *Menone* e nel *Gorgia*; qui si compie la scissione dell'originaria unità socratica e la scienza completa la sua modifica in senso intellettualistico divenendo, da esito dell'accordo (*homologia*) che avviene nel dialogo, sapere a-temporale e immobile che si pone a fondamento di qualsiasi *homologia* ¹².

La tendenza più generale della manualistica, nell'interpretazione dei dialoghi giovanili, è quella di mettere in risalto i loro aspetti etico-pedagogici e i loro motivi di opposizione alla moderna *paideia* della sofistica. L'attenzione è rivolta soprattutto alla critica alle concezioni della sofistica, della retorica e dell'eristica e all'importanza delle vicende storiche di Socrate sulla formazione di Platone. Le opere maggiormente prese in considerazione a questo proposito sono naturalmente l'*Apologia*, il *Critone*, o il *Menone* per la dottrina dell'anamnesi, il *Protagora* e il *Gorgia* per la critica della retorica e della sofistica.

Non hanno invece seguito nella manualistica quelle interpretazioni che vedono nell'aporeticità il segno dell'infruttuosità, agli occhi di Platone, della posizione socratica e dunque del suo distacco dal socratismo ¹³; né quelle che interpretano i dialoghi aporetici in senso prolettico e protrettico, vedendo la dottrina delle idee (o addirittura quella dei principi) già sullo sfondo dei dialoghi socratici, i quali costituirebbero dei «prolegomena» alle dottrine dei dialoghi successivi ¹⁴ e in generale avrebbero l'esclusiva funzione di sti-

molare il lettore, disorientato dall'esito infruttuoso, a nuovi approfondimenti. Anche negli autori che hanno fatto proprio il paradigma della scuola di Tübingen i dialoghi giovanili, non vengono, almeno a livello di trattazione manualistica, presi in considerazione.

L'interpretazione politica

Legata alla considerazione dei dialoghi socratici da un punto di vista prevalentemente etico-pedagogico è l'interpretazione di Platone in chiave storico-politica, condivisa, sia pure a diverso titolo e in diversa misura, da quasi tutti gli autori di manuali. È in generale ritenuto determinante l'influsso delle vicende politiche dell'Atene del tempo ai fini della formazione del pensiero platonico ed è quasi unanimemente riconosciuta la dimensione politica della filosofia platonica; unanime è anche l'ammissione in tutti i manuali dell'autenticità della *VII lettera*, utilizzata prevalentemente per la ricostruzione della biografia di Platone¹⁵. Laddove viene fornita una valutazione dell'atteggiamento politico di Platone, è da notare come generalmente prevalga la tendenza a sottolineare gli aspetti positivi del suo progetto politico, in quanto coltiva il disegno di una «sofocrazia» fondata sul sapere e non su interessi di ceto o di casta. In altri casi, più rari, viene dato maggior peso al carattere totalitario e agli aspetti repressivi del sistema politico della *Repubblica* e delle *Leggi*, sulla scia della tradizione di stampo anglosassone che vede in Platone un potenziale nemico della democrazia¹⁶; o si mette in rilievo l'involuzione repressiva delle *Leggi*, spiegata in base al fatto che il mondo della città è l'unico spazio residuo sottratto a un ordine matematico che il vecchio Platone individua anche nella natura: uno spazio nel quale un ordine può essere imposto solo con la forza¹⁷.

La dottrina delle idee e la revisione critica

La dottrina delle idee costituisce nella maggior parte dei manuali il principale centro d'attenzione e la chiave di volta della filosofia platonica. Una classificazione e un inquadramento delle interpretazioni sono in questo caso estremamente ardue. La presentazione della dottrina delle idee, in cui viene evidentemente di necessità privilegiato il chiarimento didattico, si basa infatti, in alcuni casi, sull'uso delle qualificazioni usate da Platone, prescindendo da un'ulteriore problematizzazione; in altri casi è più esplicita una presa di posizione che implica l'adesione a un ben preciso canone interpretativo. L'intrecciarsi e il sovrapporsi delle caratteristiche attribuite alle idee negli stessi dialoghi platonici rendono difficile un inquadramento entro determinati modelli interpretativi. Nella presentazione della dottrina delle idee prevale ad ogni modo un'interpretazione che si può definire «ortodossa», secondo la quale le idee costituiscono sostanze reali separate e trascendenti¹⁸; in questa

prospettiva viene dato particolare risalto alla determinazione dell'idea come modello o paradigma¹⁹, dove le idee rappresentano modelli perfetti sia etici che gnoseologici (cfr. ad es. le interpretazioni di Taylor [1927], Cherniss [1944], Ross [1951]). La nozione di idee separate ricompare in alcuni casi, come si è visto, lo schema zelleriano del passaggio dal concetto socratico all'idea platonica. La negazione esplicita di questo sviluppo si trovava negli studi sull'evoluzione della dialettica platonica a opera di Stenzel [1917], secondo il quale non si poteva parlare di un passaggio dal concetto all'idea, poiché il concetto figurava piuttosto in una fase avanzata della filosofia di Platone. L'evoluzione si delineava invece da una dottrina inizialmente orientata esclusivamente all'etica (la cosiddetta *Arete-eidos Lehre*) all'ammissione di idee per tutte le realtà, come è mostrato nelle riflessioni critiche del *Parmenide*. A Stenzel risale anche la tematizzazione delle idee come oggetto di visione intellettuale (*Anschauung*), che ha largo seguito nella manualistica. L'interpretazione di Stenzel ha avuto un ruolo rilevante nei successivi studi e la sua influenza è visibile anche nella manualistica, dove la tesi prevalente è che Platone abbia inizialmente ammesso idee di valore e idee di realtà matematiche (distinzione che ha un peso anche in molti interpreti di scuola anglosassone)²⁰, giungendo successivamente a un'estensione generalizzata degli *eide* sulla base della dottrina dell'omonimia tra idee e cose, per cui esistono idee di tutto ciò che viene designato con un identico nome²¹. Altri punti fermi generalmente accettati nella manualistica in riferimento allo sviluppo della dottrina delle idee sono la convinzione che Platone non abbia mai abbandonato la credenza nella realtà oggettiva e nella separatezza delle idee, ma abbia sottoposto a revisione la propria dottrina iniziale apportandole rilevanti modifiche. La critica della dottrina presente nella prima parte del *Parmenide* è dunque generalmente considerata una seria autocritica che trova il suo coronamento nel *Sofista*. Non trova invece seguito la tesi secondo cui le critiche del *Parmenide* non sarebbero intese seriamente da Platone, né quella di un abbandono delle idee nel *Parmenide* e nel *Sofista*, né l'ipotesi secondo cui la dottrina criticata nel *Parmenide* e quella degli «amici delle forme» nel *Sofista* rappresenterebbero dottrine non platoniche o comunque un fraintendimento dell'autentica posizione di Platone²².

È possibile, sia pure sulla base di accenni, distinguere differenti posizioni che riflettono l'annoso dibattito a proposito dell'interpretazione della revisione effettuata da Platone nel *Sofista*. Secondo alcuni manuali tale revisione comporta l'introduzione del movimento all'interno dello stesso mondo delle idee²³. Importante in proposito è la definizione, data nel *Sofista*, dell'essere come capacità di agire o patire, cui è connesso il problema se l'esser conosciuto implichi un mutamento delle idee e dunque una palinodia di Platone nei confronti della precedente tesi dell'immobilità e impassività degli

eide²⁴. Lo sviluppo del metodo della *diairesis* nei dialoghi tardi è considerato una tappa fondamentale dell'evoluzione di Platone in Vegetti. Mediante tale procedimento la dialettica si avvicina al livello della molteplicità empirica; l'idea indivisibile, frutto della divisione dicotomica costituisce una possibilità di organizzazione dei fenomeni materiali immediatamente situati sotto di essa e dunque per questa via il divario tra dialettica e scienze empiriche viene attenuato. L'apprezzamento tributato alla *diairesis* platonica deriva dal suo essere fondamento della classificazione di tipo scientifico, che apre la strada alle indagini naturalistiche degli accademici e soprattutto di Aristotele (il metodo perde tuttavia, secondo Vegetti, di rilevanza etica agli occhi di Platone). Da pochi manuali, infine, viene presa in considerazione la seconda parte del *Parmenide*²⁵.

Accanto alla prevalente interpretazione in senso trascendente, che caratterizza le idee essenzialmente in base alla loro separatezza, è interessante rilevare come alcune esposizioni si rifacciano, con le dovute cautele, a un paradigma immanentistico di tipo natorpiano, che vede nelle idee platoniche le condizioni di pensabilità del reale, le leggi del pensiero e del retto discorso, rifiutandone la trascendenza e separatezza²⁶. La qualificazione in termini di condizioni di intellegibilità del reale non implica sempre necessariamente l'adesione a un'interpretazione di stampo neo-kantiano, ma si appoggia in qualche caso ad alcuni passaggi platonici (cfr. in particolare il *Fedone* e gli aspetti che avvicinano l'idea a un apriori gnoseologico) che comunque risultavano determinanti per la formazione dell'immagine del Platone di Marburgo.

Analoghi problemi si pongono in relazione all'idea del bene; la sua qualificazione in termini di fondamento dell'essere e della intellegibilità delle altre idee ricalca la descrizione del VI libro della *Repubblica*; l'idea del bene è perciò in genere definita come causa del mondo intellegibile, principio della scienza, principio di tutta la realtà in quanto causa delle idee. In alcuni casi queste definizioni non vengono ulteriormente problematizzate e non si cerca di spiegare in che modo e perché l'idea del bene sia causa dell'essere e dell'intellegibilità delle altre idee. La preminenza dell'idea del bene viene per lo più spiegata in chiave teleologica, come fine supremo del conoscere e dell'essere, fondamento del valore delle idee, capace di trasformare queste ultime da principi euristici in valori etico-politici. In altri casi, come nell'esposizione di Vegetti, si sottolinea come l'idea del bene non sia propriamente un'idea; essa, in quanto proiezione del senso che le idee hanno per gli uomini, è piuttosto un senso, un valore, una potenza, il corrispettivo sul piano ideale della centralità dell'anima. La mancata tematizzazione del bene da parte di Platone è dovuta, secondo questa interpretazione, alla sua inaccessibilità e indefinibilità, che apre la via a un discorso di tipo metaforico e dunque a un ritorno al circuito mitico²⁷.

Nel quadro di interpretazioni immanentistiche viene naturalmente dato risalto all'aspetto per cui l'idea del bene è condizione di intellegibilità e di verità (Adorno), di retto pensare e di salute mentale, nel quadro di un'analogia con il linguaggio medico (Vitaglio). Radicalmente diversa è invece l'interpretazione offerta dal Reale in linea con le posizioni della scuola di Tübingen; l'idea del bene è qui, come noto, identificata con l'uno delle dottrine non scritte, inteso non solo come causa finale, ma essenzialmente come principio formale di determinazione.

Il Platone non-scritto

In seguito all'importanza assunta dagli studi degli ultimi trent'anni sugli *agrapha dogmata*, si registra nella manualistica una crescita d'interesse per il problema dell'insegnamento esoterico di Platone. Se in alcuni manuali il problema viene del tutto ignorato, in altri vengono esposte presentazioni di tipo problematico che non prendono partito per l'una o l'altra tesi. Dove invece vengono assunte posizioni nette, si possono individuare tre linee di tendenza, che riflettono in maniera quasi esaustiva le principali posizioni del dibattito contemporaneo: 1) le cosiddette dottrine non scritte sono in realtà il frutto dell'esegesi dei dialoghi iniziata nell'Accademia dopo la morte di Platone, l'esito di fraintendimenti da parte di Aristotele²⁸; 2) secondo altri la dottrina dei principi e delle idee-numeri ebbe importanza nella riflessione di Platone, ma è da ascriversi, sulla base della testimonianza aristotelica, solo all'ultima fase della filosofia di Platone (Cioffi-Luppi, Giannantoni, Vegetti), o comunque non è rinvenibile con sicurezza prima della *Repubblica* (Berti); la dottrina non assunse comunque una forma sistematica e definitiva, ma rimase oggetto di una discussione «aperta» (Berti), o è da considerarsi uno dei molti esperimenti intellettuali tentati da Platone per dare risoluzione in forma non mitica ai problemi fondamentali della sua filosofia (Vegetti); 3) una posizione più radicale si trova nel Reale, secondo cui la dottrina orale dei principi, che ricevette ben presto una forma sistematica, rappresenta il vertice della filosofia platonica ed è individuabile sullo sfondo anche dei primi dialoghi.

La prima linea di tendenza si situa sulla scia degli studi di Shorey [1903, 1933] e di quelli più approfonditi di Cherniss [1944], che analizzando minuziosamente la testimonianza aristotelica sui presocratici e su Platone, ha messo in dubbio l'attendibilità di Aristotele e ha energicamente negato l'esistenza di un insegnamento orale di Platone differente dalle dottrine che troviamo nei dialoghi. La seconda riflette la tradizione di studi i cui più significativi rappresentanti sono Robin [1908], Stenzel [1924], in parte Gomperz [1928] (che era però giunto a ipotizzare una datazione della dottrina anteriore alla *Repubblica*), M. Gentile [1930], Wilpert [1949], per gran parte dei quali la

mancata stesura scritta della dottrina è dovuta al suo carattere tardivo più che alla sfiducia di Platone nella scrittura. Divergono poi i pareri sulla questione se i dialoghi mantengano la loro autonoma validità anche a fronte di questa dottrina (Giannantoni, Vegetti), o se il carattere dialettico, aperto della dottrina non escluda comunque una sua superiorità, agli occhi di Platone, rispetto alle dottrine dei dialoghi e rappresenti una possibilità di soluzione di problemi lasciati irrisolti nell'opera scritta (Berti). In generale non viene posta una connessione, fondamentale invece secondo l'interpretazione della scuola di Tübingen, tra gli *agrapha dogmata* e la critica della scrittura presente nel *Fedro* e nella *Settima Lettera*²⁹. Si sostiene in prevalenza, in alcuni casi esplicitamente, in altri implicitamente, che la critica della scrittura riguardi esclusivamente gli scritti redatti in forma di trattato, e che dunque i dialoghi ne restino esclusi per la peculiarità della loro forma letteraria; la tesi esoterica (cfr. in particolare Szlezák [1985]) vuole invece che anche i dialoghi, in quanto fissati per iscritto una volta per tutte, siano investiti a pieno titolo dalle critiche platoniche. Nella manualistica, al contrario, la spiegazione della scelta da parte di Platone della forma letteraria del dialogo è quasi sempre connessa al desiderio di rimanere fedele all'insegnamento di Socrate o all'idea del «dialogo aperto» come metodo più adeguato per il raggiungimento della verità.

Il terzo filone interpretativo aderisce in maniera quasi incondizionata alle posizioni sostenute dalla scuola di Tübingen, salvo una maggiore attenzione per la componente mistico-religiosa del pensiero di Platone, con il risalto dato alla figura della «seconda navigazione» del *Fedone*; questo paragone indica secondo Reale la scoperta, da parte di Platone, della trascendenza e della possibilità di vedere il divino nella prospettiva del soprasensibile.

Le analogie della linea e della caverna

Può essere interessante, infine, accennare a un problema interpretativo relativo alle celebri analogie della linea e della caverna, sia perché esse costituiscono un momento rilevante dell'esposizione manualistica sul piano didattico, sia perché secondo l'interpretazione ortodossa che è unanimemente accettata nei manuali, nei gradi della linea e della caverna si compendia la struttura della realtà e della conoscenza, mentre negli orientamenti storiografici attuali prevale una diversa interpretazione. La tesi generalmente accettata nei manuali è quella canonica, risalente ad Adam [1902], secondo cui le suddivisioni della linea rappresentano gradi del conoscere, ciascuno riferentesi a un suo oggetto proprio dotato di realtà ontologica; esisterebbe inoltre una precisa corrispondenza tra i gradi della linea e i momenti del mito della caverna³⁰. Non ha invece praticamente seguito la tesi, attualmente prevalente tra gli interpreti (in particolare in ambito anglosassone), secondo cui i gradi in-

feriori della linea, lungi dal rappresentare reali stati cognitivi, avrebbero una funzione meramente illustrativa del rapporto tra conoscenza sensibile e conoscenza intellettuale o tra le due forme di conoscenza delineate nel segmento superiore; in alcuni casi, nell'ambito dell'interpretazione «illustrativa», la distinzione di *doxa* ed *episteme* non implica diversità di oggetti, ma solo di metodi. Nella linea, comunque, non si avrebbe una progressione epistemologica continua, né una classificazione ontologica. Platone non intenderebbe dunque presentare una classificazione degli oggetti e delle differenti forme di conoscenza ad esse corrispondenti, ma solo proseguire il precedente trattamento analogico del bene (la metafora del sole) in forma più dettagliata³¹. In tal modo anche l'opposizione tra modello e copia cessa di essere ontologicamente rilevante, divenendo una distinzione funzionale a fini illustrativi. Ade-rendo al paradigma tradizionale l'interpretazione manualistica si qualifica dunque in senso eminentemente ontologico.

Si può dire, in conclusione e per grandi linee, che l'immagine di Platone presente nella manualistica italiana riflette perlopiù paradigmi canonici, sui quali si innestano talvolta spunti interpretativi personali dei singoli autori; raramente vi trovano posto interpretazioni particolarmente ardite o genericamente qualificabili come «eterodosse». Particolarmente accentuata è l'immagine irenica della filosofia platonica come ricerca aperta e incessante, avversa alla forma sistematica e fondata sul dialogo in comune; in questa sua peculiarità la manualistica non si trova a corrispondere alle odierne tendenze della storiografia, dove questo motivo non trova, per molteplici ragioni, tra loro notevolmente differenti, analogia rilevante.

NOTE

* Versione rielaborata di una relazione tenuta nell'ambito di un convegno su Platone organizzato dall'A.R.I.F.S. e svoltosi a Firenze nei giorni 19-20 Novembre 1993.

¹ Si veda nella manualistica la posizione di Berti e, in parte, di altri autori (cfr. *infra* il par. «Il Platone non scritto»). Nella storia degli studi platonici si possono citare, fra le interpretazioni più rilevanti di segno unitario e spiccatamente antiesoterico, quelle di Schleiermacher, Shorey, Cherniss.

² Si pensi, solo per fare alcuni nomi e per rimarcare la distanza tra le varie posizioni di segno unitario, ad autori quali Schleiermacher, Shorey, Cherniss, Allen, Goldschmidt, Gadamer, Friedländer, Gundert, Findlay, Krämer, Gaiser, Szlezák, Erler, Sprague, Kahn. Le interpretazioni unitarie sono comunque in minoranza.

³ La prospettiva evolutiva è molto attenuata nell'esposizione del Cambiano, dove pure si sostiene esplicitamente l'impossibilità di parlare di un sistema compatto e immutato dall'inizio alla fine dell'attività di Platone. La mancanza di accenni a un'evoluzione del pensiero di Platone nel Severino non dipende dall'adesione a un paradigma unitario, ma piuttosto dalla presenza di una prospettiva antistoricistica.

⁴ La divisione dei dialoghi in tre gruppi, esito delle indagini cronologiche fondate principalmente sulla stilometria, è in effetti ormai generalmente accettata, nelle sue linee generali, anche dagli unitaristi; proposte differenti di datazione di singoli dialoghi (soprattutto per quanto riguarda l'ordine di composizione dei dialoghi giovanili o il posto del *Cratilo* e del *Timeo*), non hanno modificato sostanzialmente il quadro complessivo.

⁵ Abbagnano, p. 122.

⁶ Si può infatti ritenere che la filosofia platonica non abbia mai assunto forma sistematica senza per questo accettare l'idea di un suo continuo sviluppo nell'arco di un cinquantennio (come interpretazione più rappresentativa in tal senso può essere assunta quella di Schleiermacher, il quale notoriamente riteneva che la successione dei dialoghi rispondesse a un piano pedagogico); così è possibile ipotizzare che Platone abbia ridotto a sistema la sua filosofia nell'ultima fase della sua vita (come sostiene chi attribuisce la dottrina dei principi solo al vecchio Platone); in Merker p. 149 si parla di «un sistema in continua elaborazione».

⁷ Tra i cui esponenti più significativi possono annoverarsi Raeder [1905], Pohlenz [1913], Wilamowitz [1919]. Questa tradizione ha ancora seguito soprattutto in ambito anglosassone, dove è però basata non su un criterio storicistico, ma piuttosto sul criterio empirico di considerare ogni dialogo nella sua autonomia argomentativa, senza la pretesa di individuare una linea di sviluppo tra i vari dialoghi.

⁸ Esplicito in tal senso, ma con riserve, Berti, p. 40. Relativa attenzione è dedicata al problema dell'aporeticità dal Plebe, che colloca i dialoghi aporetici all'inizio della produzione platonica; l'aporeticità sarebbe da spiegarsi, in linea con la tradizione schleiermacheriana, come stimolo per gli altri a pensare autonomamente, o come semplice impostazione di un metodo.

⁹ Cfr. Bontempelli, pp. 134-6. Lo schema si trova ancora nel Dal Pra ed è mantenuto nel Severino, che lo rielabora sviluppando elaborazioni teoretiche personali.

¹⁰ Questo schema fu messo in discussione da Stenzel [1917], per il quale il concetto è piuttosto un esito dell'evoluzione di Platone (cfr. *infra*), ed è naturalmente rifiutato da tutti gli unitaristi, che individuano la presenza, in forma allusiva, della dottrina delle idee (o dei principi) sullo sfondo dei dialoghi giovanili.

¹¹ Un'analoga interpretazione dell'aporeticità si ha in Mancini-Marzocchi-Picinali, p. 43.

¹² L'interpretazione del *Gorgia* come dialogo di transizione tra i due gruppi e primo dialogo autenticamente «platonico» risale alla tradizione di studi della filologia tedesca di inizio secolo (Reader, Ritter) e ha ancora un peso rilevante in alcuni dei manuali esaminati. Cfr. Cioffi, in cui è riservata un'unità didattica esclusivamente al *Gorgia*.

¹³ Es. Horneffer [1904], Gauss [1952-1967] e, in Italia, Stefanini [1932].

¹⁴ È la tesi sostenuta ai primi del secolo da Arnim [1914]; l'interpretazione in senso «prolettico» è stata recentemente ripresa da Kahn [1981]: i dialoghi aporetici costituirebbero una preparazione ai grandi dialoghi sulla virtù e sarebbero stati composti tra il 385 e il 380. La scuola di Tübingen (in particolare Gaiser [1959]; Szlezák [1985]) ha sempre sostenuto l'interpretazione protrettica dei dialoghi (e non solo di quelli giovanili, ma di *tutti* i dialoghi). Su posizioni analoghe, ma non perfettamente assimilabili, Erler [1987].

¹⁵ Il partito dell'autenticità della VII lettera è attualmente prevalente, ma numerosi studiosi hanno sostenuto l'atetesi anche in tempi abbastanza recenti. Nell'Abbagnano (p. 121) si afferma sorprendentemente che «le lettere, fino a poco tempo fa considerate come spurie, sono oggi accettate da tutti come genuine». Raramente nei manuali si utilizza la digressione filosofica contenuta nella *Settima lettera* (340b-345b) come fonte per la ricostruzione della gnoseologia e dell'ontologia di Platone (fa eccezione Merker, pp. 151-2).

¹⁶ L'Abbagnano (p. 142 e n. 1) prende esplicitamente posizione contro la cosiddetta «Platonolatria»; nella manualistica attuale, peraltro, eventuali valutazioni positive riguardano gli *intenti* di Platone, più che le soluzioni proposte. La questione è stata oggetto di un serrato

dibattito soprattutto nel mondo anglosassone; si vedano in particolare Popper [1945]; Brumbaugh [1968].

¹⁷ Vegetti, p. 178.

¹⁸ Nel Ferretti si parla di «idee trascendenti e non separate» (pp. 88-9).

¹⁹ Es. Berti, p. 62; Cambiano, p. 196; Moravia, pp. 232-3. La concezione delle idee come paradigmi si accompagna in genere alla tesi della separatezza. Ma si parla anche di «modelli non preesistenti» (Voltaggio, p. 84). Secondo il Bontempelli, p. 168 Platone abbandonerebbe la teoria della metessi in favore di quella della mimesi nella *Repubblica*.

²⁰ Abbagnano, p. 129; Cambiano, p. 181; Ferretti, p. 85.

²¹ Ferretti, p. 88, Giannantoni, p. 109.

²² Nella storia degli studi platonici gli «amici delle forme» sono stati da alcuni identificati con i Megarici, da altri con i Pitagorici, da altri ancora con Platoniche che avrebbero frainteso il senso della dottrina.

²³ Cambiano; Santinello-Pieretti-Capecci, p. 73.

²⁴ Dà naturalmente molta importanza all'essere come «possibilità» (*dynamis*), che include la soggettività nel mondo dell'essere, l'Abbagnano, pp. 152-3; cfr. anche Cambiano, p. 183, Berti, p. 67. È molto discusso se Platone approvi effettivamente la definizione e quale valore le attribuisca; secondo alcuni interpreti (es. Ross) si tratta di una proposta lasciata subito cadere. Non ha seguito nella manualistica l'interpretazione più estrema secondo cui Platone nel *Sofista* ammetterebbe anche il mondo sensibile nella sfera dell'essere reale.

²⁵ Nel Giannantoni trova sviluppo l'interpretazione «ironica» di Taylor e Calogero, secondo cui Platone intende offrire una parodia dell'eleatismo zenoniano, mostrando che le difficoltà derivanti dall'ammissione dell'uno eleatico non sono inferiori a quelle derivanti dall'ammissione delle idee; un'interpretazione di segno diverso si trova nel Berti, pp. 70-1, per il quale la seconda parte del *Parmenide* è in positivo un'illustrazione del metodo dialettico che costituisce uno sviluppo del metodo delle ipotesi del *Fedone* e della *Repubblica*. Tra i manuali più recenti tratta diffusamente il problema il Bontempelli, pp. 176-82, secondo cui nel *Parmenide* Platone abbandonerebbe la separatezza dell'idea, concependo quest'ultima come unità in cui è insita la molteplicità (e non più come «uno sopra il molteplice»).

²⁶ Cfr. soprattutto Adorno, p. 89: l'idea è ciò che permette la definizione di una cosa, ciò senza di cui quella cosa non sarebbe, e l'esistenza separata delle idee è relegata in ambito mitico. Ancora più esplicito e polemico contro la concezione trascendentistica è Voltaggio; le idee sono condizioni di pensabilità e modelli di classificazione delle cose; in questa prospettiva l'idea del bene è il retto pensare, la salute mentale (analogia con il linguaggio medico); Firrao, p. 122: l'idea è forma, condizione di un giusto e corretto pensare.

²⁷ Vegetti, p. 168.

²⁸ Del tutto priva di obiettività storiografica è la presentazione della questione nel Plebe, p. 101, dove si parla, a proposito della posizione esoterica, di «moda oggi ridimensionata» e di «fantastiche congetture».

²⁹ La questione è esposta correttamente in Cioffi, pp. 332-3; si riconosce da un lato la superiorità del discorso «vivente» anche rispetto al dialogo scritto, dall'altro si rimane però all'interno del paradigma tradizionale che intende il dialogo come forma letteraria che non offre un sapere concluso, ma stimola il lettore a interrogarsi personalmente e cercare da solo la verità, o il luogo in cui si raggiunge la verità insieme all'altro. Nel Plebe, p. 98 si parla di superiorità del dialogo sulla «scrittura sistematica» e si attribuisce infondatamente a Platone l'idea che «la scrittura debba riprodurre dialoghi già avvenuti a viva voce»; Platone viene qui presentato, in maniera del tutto erronea e diametralmente opposta alla realtà storica, come un entusiasta della divulgazione e della scrittura, avverso al carattere aristocratico della vecchia tradizione del sapere fondato sulla trasmissione orale.

³⁰ Pochi manuali presentano una rappresentazione grafica della linea. La raffigurazione che ottiene maggior credito negli studi sul tema è di una linea orientata in direzione verticale e divisa in segmenti diseguali (ma anche l'ipotesi di una divisione in quattro parti uguali trova dei sostenitori). Nei manuali la linea è disegnata orizzontalmente, divisa in parti diseguali nel Cioffi, in parti eguali nel Cambiano, p. 179 e nel Badaloni, p. 101.

³¹ Il punto di svolta in direzione dell'interpretazione illustrativa si ebbe con gli studi di Ferguson [1921]; [1922]; [1934]. Un'ottima rassegna bibliografica dei numerosissimi studi sulla linea si ha in Lafrance [1987].

MANUALI CITATI O UTILIZZATI

- ABBAGNANO, N.-FORNERO, G., *Filosofi e filosofie nella storia*, Torino 1992² (= ABBAGNANO).
- ADORNO, F.-GREGORY, T.-VERRA, V., *Storia della filosofia*, Roma-Bari 1981 (= ADORNO).
- BADALONI, N.-POMPEO FARACOVI, O., *Il pensiero filosofico*, Milano 1992 (= BADALONI).
- BALDUCCI, E., *Storia del pensiero umano*, Firenze 1985.
- BERTI, E., *Storia della filosofia. Antichità e medioevo*, Roma-Bari 1991.
- BONTEMPELLI, M.-BENTIVOGLIO, F., *Il senso dell'essere nelle culture occidentali 1. Filosofie della cultura greca e cristiana*, Milano 1992 (= BONTEMPELLI).
- CAMBIANO, G.-MORI, M., *Storia e antologia della filosofia. Antichità e Medioevo*, Roma-Bari 1993 (= CAMBIANO).
- CIANCIO, C.-FERRETTI, G.-PASTORE, A.-PERONE, U., *Profilo di storia della filosofia*, Torino 1993 (= FERRETTI).
- CIOFFI, F.-LUPPI, G.-VIGORELLI, A.-ZANETTE, E., *Il testo filosofico*, Milano 1991-3 (= CIOFFI).
- DAL PRA, M., *Sommario di storia della filosofia*, Firenze 1993²⁹.
- FIRRAO, F.P.-CAMBI, F., *Filosofia. Materiali didattici*, Roma 1992 (= FIRRAO).
- GEYMONAT, L., *Immagini dell'uomo. Filosofia, scienza e scienze umane nella civiltà occidentale*, Milano 1989.
- GIANNANTONI, G., *La ricerca filosofica*, Milano 1992⁴.
- MANCINI, G.-MARZOCCHI, S.-PICINALI, G., *Corso di filosofia*, Milano 1993.
- MERKER, S., *La filosofia nella società antica e medievale*, Firenze 1988.
- PLEBE, A.-EMANUELE, P., *Storia del pensiero occidentale*, Roma 1989 (= PLEBE).
- REALE, G.-ANTISERI, D., *Il pensiero occidentale dalle origini ad oggi. 1. Antichità e medioevo*, Brescia 1985⁷ (= REALE).
- SANTINELLO, G.-PIERETTI, A.-CAPECCI, A., *I problemi della filosofia*, Roma 1980.
- SEVERINO, E., *Filosofia. Lo sviluppo storico e le fonti*, Firenze 1991.
- TROMBINO, M., *La filosofia occidentale e i suoi problemi*, Bologna 1993.
- VEGETTI, M.-ALESSIO, F.-PAPI, F., *Filosofie e società. 1 Filosofia antica. Filosofia medievale*, Bologna 1992³ (= VEGETTI).
- VOLTAGGIO, F., *I filosofi e la storia*, Milano 1981.

ALTRI TESTI CITATI

- ADAM, J.A., [1902], *The Republic of Plato*, London, rist. 1965.
- BRUMBAUGH, R., ed. [1967], *Plato, Popper and Politics*, Cambridge-New York.
- CALOGERO, G., [1937], (1958³) *Platone. Il Protagora. Con introduzione e commento di G.C.*, Firenze, ora *Il Protagora e l'etica socratica come ΕΥΔΑΙΜΟΝΙΑ*, in CALOGERO, G., *Scritti minori di filosofia antica*, Napoli 1984, pp. 262-83.
- CHERNISS, H., [1944], *Aristotle's criticism of Plato and the Academy*, Baltimore.
- ERLER, M., [1987], *Der Sinn der Aporien in den Dialogen Platons*, Berlin-New York, trad. it. *Il senso delle aporie nei dialoghi di Platone*, Milano 1991.
- FERGUSON, A.S., [1921], *Plato's Simile of Light. I The Simile of the Sun and the Line*, «Classical Quarterly» 15, pp. 131-52.
- [1922], *Plato's Simile of Light. II The Allegory of the Cave*, «Classical Quarterly» 16, pp. 15-28.
- [1934], *Plato's Simile of Light again*, «Classical Quarterly» 28, pp. 190-210.
- GAISER, K., [1959], *Protreptik und Paränese bei Platon. Untersuchungen zur Form des platonischen Dialogs*, Stuttgart.
- GAUSS, H., [1952-1967], *Philosophischer Handkommentar zu den Dialogen Platons I/1-III/2*, Bern.
- GENTILE, M., [1930], *La dottrina platonica delle idee-numeri e Aristotele*, Pisa.
- GOMPERZ, H., [1928], *Platons Selbstbiographie*, Berlin-Leipzig.
- HORNEFFER, E., [1904], *Plato gegen Sokrates*, Leipzig.
- KAHN, C., [1981], *Did Plato write Socratic Dialogues?*, «Classical Quarterly» 31, 305-20.
- LAFRANCE, Y., [1987], *Pour interpréter Platon, vol. I: La ligne en République VI, 509d-511e. Bilan analytique des études (1804-1984)*, Montreal-Paris.
- POPPER, K.R., [1945], *The Open Society and its Enemies, I. The Age of Plato*, Chicago, trad. it. *La società aperta e i suoi nemici*, Roma 1973.
- REALE, G., [1991¹⁰], *Platone*, Milano.
- ROSS, D., [1951], *Plato's Theory of Ideas*, Oxford, trad. it. *Platone e la teoria delle idee*, Bologna 1989.
- SHOREY, P., [1903], *The Unity of Plato's Thought*, Chicago.
- [1933], *What Plato said*, Chicago.
- STEFANINI, L., [1932], *Platone*, Padova [Padova 1991: rist. anast. 2^a ediz. 1949].
- STENZEL, J., [1917], *Studien zur Entwicklung der platonischen Dialektik von Sokrates zu Aristoteles. Arete und Diairesis*, Breslau; rist. Leipzig 1931².
- SZLEZAK, Th. A., [1985], *Platon und die Schriftlichkeit*, trad. it. *Platone e la scrittura della filosofia*, Milano 1985.
- TAYLOR, A.E. [1926], *Plato. The Man and his Work*, London, trad. it. *Platone. L'uomo e l'opera*, Firenze 1968.
- WILAMOWITZ-MÖLLENDORF, U. von, [1919], *Platon, I: Sein Leben und seine Werke*, Berlin (1959³).
- *Platon, II: Beilagen und Textkritik*, (Frankfurt a. Main, 1969⁴).
- WILPERT, P., [1949], *Zwei aristotelischen Frühschriften über die Ideenlehre*, Regensburg.

LA CONTINUAZIONE DELLA *FILOSOFIA CONTEMPORANEA* DI FORNERO, RESTAINO, ANTISERI

ENRICO BERTI

*Cattedra di Storia della Filosofia
Università di Padova*

A quattro anni dal primo tomo del IV volume della *Storia della filosofia* di Nicola Abbagnano, dedicato alla *Filosofia contemporanea*, è uscito quest'anno il secondo tomo, opera di Giovanni Fornero, Franco Restaino e Dario Antiseri (Torino, Utet, 1994, pp. 785), che continua e forse completa il lavoro precedente, offrendoci il panorama più ampio e aggiornato dell'argomento che oggi sia disponibile. È giusto essere grati a questi autori, soprattutto a Fornero, che ha scritto la maggior parte del volume e che, come allievo di Abbagnano, costituisce il *trait d'union* con i volumi precedenti, per questa impresa veramente grandiosa, realizzata speditamente e anche in uno stile veramente scorrevole, che permette di leggere l'intero volume tutto d'un fiato e di procurarsi una quantità inverosimile di informazioni e di aggiornamenti.

Come era prevedibile, e giusto, il secondo tomo completa il primo, colmando quelle che potevano sembrare delle lacune, ma erano in realtà solo dei limiti di spazio, destinati ad essere superati dalla continuazione del lavoro. Sono stati così inseriti quasi tutti gli argomenti di cui si era lamentata da più parti la mancanza nel tomo precedente, a cominciare da quella filosofia italiana contemporanea, la cui assenza aveva messo in ansia i timorosi di essere dimenticati, e che oggi occupa invece quasi duecento pagine, dovute all'agile e informata penna di Franco Restaino: forse anche troppe in rapporto alla filosofia degli altri paesi (nessuno dei quali ha ottenuto un capitolo di carattere «nazionale»). Troviamo così i filosofi ebraici come Rosenzweig, Benjamin, Buber, Lévinas, Jonas; le filosofe come Simone Weil, Hannah Arendt ed altre meno note da un punto di vista strettamente filosofico (ma di nuovo mancano Edith Stein ed Elizabeth Anscombe); una figura di grande rilievo come Karl-Otto Apel; gli ultimi filosofi analitici come N. Goodman, S. Kripke, H. Putnam; ed altri temi ancora, come la «riabilitazione della

filosofia pratica» e l'«Intelligenza artificiale», che i più aggiornati tra i manuali per liceo cominciano ormai a registrare.

Se si volesse essere ipercritici, si potrebbe obiettare che in questo volume c'è anche troppo materiale, nel senso che ci sono molti autori e temi che con la filosofia sembrano non avere molto a che fare, come certi momenti della scuola economica marginalistica austriaca e certe figure di donne, soprattutto teologhe, che di tutto sembrano essersi occupate fuorché di filosofia. Ma, come si sa, in questi casi il troppo non fa mai male, perché anche se non contribuisce ad aumentare la cultura filosofica del lettore, gli fornisce comunque delle informazioni precise, ordinate, documentate, su aspetti della vita contemporanea che sono certamente importanti, anche se non sono strettamente pertinenti alla filosofia. Del resto, *primum vivere!* L'unico inconveniente che simili perdonabili eccessi possono produrre, è l'effetto del tipo: «se c'è questo, perché allora non c'è anche quest'altro?». Ad esempio, perché non ci sono anche altri economisti, magari criticati proprio dai marginalisti, o critici di essi? Ma non si può avere tutto.

Come il tomo precedente, e come l'intera *Storia della filosofia* di Abbagnano, nemmeno questo è costruito secondo un criterio storiografico rigido, cioè secondo un'idea preconstituita della filosofia e della sua storia, che permetta di decidere con sicurezza quali autori escludere e quali includere, e di disporli in un certo ordine. Questa naturalmente è una scelta del tutto rispettabile, che rispecchia a sua volta il concetto di filosofia come ricerca libera, personale, imprevedibile nei suoi risultati, non costretta entro schemi prestabiliti. Per la filosofia contemporanea, inoltre, essa è forse inevitabile. Ma non si può negare che tale scelta lascia il lettore abbandonato a se stesso, senza andargli mai in aiuto, senza spiegargli perché Tizio è filosofo e Caio non lo è, perché l'uno viene prima e l'altro viene dopo, cioè senza conferire all'esposizione alcuna unità di alcun ordine. Il risultato è spesso piacevole alla lettura, ma difficile da organizzare e soprattutto da valutare nel suo complesso, al fine di avere un'idea chiara dello sviluppo e delle tendenze attuali della filosofia.

Gli autori, insomma, mentre da un lato sono prodighi di informazioni, biografiche, bibliografiche, contenutistiche, e di citazioni, sia dei testi filosofici che della letteratura secondaria, non spendono mai una parola per spiegare il rapporto tra un capitolo e l'altro, tra una corrente e l'altra, a volte nemmeno tra un filosofo e l'altro. Il volume pertanto risulta essere una serie di medaglioni, aventi per oggetto singoli filosofi o intere correnti, che si distinguono dai dizionari degli autori o delle idee solo per l'unità dello stile e per l'ordine cronologico (non sempre) piuttosto che alfabetico.

Non si capisce, ad esempio, perché all'inizio vengano posti di seguito tre filosofi ebrei, quali Rosenzweig, Benjamin e Buber, peraltro diversi tra di

loro, mentre altri due, che potevano avere qualcosa in comune con essi, cioè Lévinas e Jonas, sono lontanissimi dai primi ed anche lontani tra di loro. Si capisce, forse, perché siano vicini Simone Weil, Hannah Arendt e Carl Schmitt, per la comune problematica politica, ma non si capisce perché siano lontani da questi la riabilitazione della filosofia pratica, Apel e Perelman, che pure trattano di problemi etico-politici. Si capisce, infine, perché siano vicini filosofi analitici come N. Goodman, N. Chomsky, S. Kripke, H. Putnam, W.W. Bartley (a cui comunque è dedicato uno spazio sproporzionato rispetto alla novità delle tesi da lui sostenute), ma non si capisce perché l'intelligenza artificiale, che pure nasce nell'ambito della filosofia analitica, sia trattata così a distanza da essi.

I singoli capitoli, peraltro, sono in genere di buon livello, alcuni addirittura ottimi, come quelli di Fornero su Rosenzweig, Buber, Schmitt, Apel, Lévinas, Gehlen, Jonas, il postmoderno, l'intelligenza artificiale; nonché quelli di Restaino su Deleuze e Guattari e il dibattito filosofico in Italia. Meno riusciti mi sembrano invece, di Restaino, il capitolo su Hannah Arendt e quello su Kripke, che non colgono, o non spiegano chiaramente, l'importanza specifica degli autori trattati, e quello di Antiseri su Perelman, che non inquadra l'autore nel movimento più ampio, a cui appartengono, ad esempio, Theodor Vieweg in Germania e Michel Villey in Francia. Ma naturalmente nell'insieme dell'opera anche questi ultimi capitoli vengono a completare utilmente un panorama quanto mai vasto e ricco.

Il capitolo sulla scuola marginalistica austriaca (Carl Menger, Ludwig von Mises e Friedrich A. von Hayek), di Antiseri, è sicuramente utile, per far conoscere il pensiero di economisti importanti e poco conosciuti dagli studiosi di filosofia, e Antiseri è certamente uno dei più esperti conoscitori dell'argomento. Qualche dubbio può nascere circa l'interesse specificamente filosofico che tali autori presentano (specialmente il primo), perché le dottrine di carattere maggiormente «teorico» da essi elaborate sono spesso un semplice elogio del libero mercato, una riproposizione del liberismo e del liberalismo classici in termini alquanto estremizzati ed una critica abbastanza scontata del socialismo e del comunismo. Anche il modo totalmente privo di critiche con cui essi sono esposti può lasciare un po' perplessi e suonare come una pedissequa adesione all'andazzo oggi dominante nella vita politica ed economica del nostro paese.

Il capitolo sulla riabilitazione della filosofia pratica in Germania, di Fornero, è certamente benvenuto, e ricalca giustamente i fondamentali studi dedicati all'argomento da Franco Volpi, mentre quello su Apel, dello stesso autore, lo sviluppa degnamente e viene a completare i capitoli su Habermas e sui pensatori etico-politici americani scritti da Restaino nel tomo precedente. Anche gli ottimi capitoli di Fornero su Gehlen e Jonas arricchiscono ulterior-

mente il quadro della riflessione antropologica, etica e politica degli ultimi decenni nel mondo. Tutte queste parti si segnalano inoltre per la ricchezza della bibliografia riportata, che costituisce un utile punto di partenza per tutte le ulteriori ricerche sui rispettivi argomenti.

Un discorso a sé meritano i capitoli sul pensiero delle donne sulle donne, di Restaino, e sul femminismo cristiano e post-cristiano, di Fornero. Io stesso, in una recensione del tomo precedente in questo «Bollettino», avevo auspicato un'attenzione al pensiero femminile, ma non pensavo a tanto, specialmente ad una così ricca messe di informazioni sulla storia del femminismo, quale quella fornita nel primo dei due capitoli, e ad una così ampia analisi del problema della donna nel cristianesimo, quale quella fornita nel secondo. Alcune figure di donne pensatrici, quali Virginia Woolf, Simone de Beauvoir, Luce Irigaray, sono presentate da Restaino in modo eccellente. I dettagli riportati dalla critica di quest'ultima alla psicoanalisi «maschilista» di Freud sono inoltre molto istruttivi, e nessuno penserebbe mai di trovarli in una storia della filosofia.

Meno chiaro è quale sia il contributo filosofico delle pensatrici italiane, quali Luisa Muraro, la cui proposta di «affidamento» di ciascuna donna ad una donna più anziana (che può essere la madre) è certamente interessante, ma non si vede che cosa abbia a che fare con la filosofia. Più dotata di mentalità filosofica è sicuramente Adriana Cavarero, autrice di una proposta originale quale quella di sostituire la logica classica, maschilista perché monista (cioè fondata sull'Uno, che è il maschio), con una logica nuova, di tipo «duale». Ma anche a questo proposito non è chiaro in che cosa potrebbe consistere una simile logica, che fa pensare, anche per la competenza platonica dell'autrice, a tematiche pitagorico-platoniche quali la contrapposizione tra l'Uno, principio formale e quindi maschile, e la Diade, principio materiale e quindi femminile, che appartengono alla più vieta tradizione del pensiero maschilista.

Un discorso a sé richiederebbe anche il lungo capitolo di Restaino sul dibattito filosofico in Italia dal 1925 al 1990, che è l'argomento sul quale sinora si è maggiormente soffermata l'attenzione dei recensori. Di esso è particolarmente interessante la parte sulle polemiche tra attualisti e cattolici durante il periodo fascista, la quale mostra come il pensiero di ispirazione cattolica fosse in fondo la più importante alternativa all'egemonia dell'idealismo. In genere, anzi, Restaino valorizza parecchio la presenza di una componente cattolica nella filosofia italiana di questo secolo, e lo fa in maniera equilibrata e non faziosa, cosa piuttosto rara nella storiografia di ispirazione laica sull'argomento.

L'autore descrive bene i mutamenti intervenuti nell'area cattolica tra il periodo fascista e quello post-fascista, valorizzando l'importanza del Centro di studi filosofici di Gallarate (che egli presenta peraltro come iniziativa degli

spiritualisti, mentre raccoglieva paritariamente spiritualisti e, come si diceva allora, «metafisici dell'essere»), ricostruendo perfettamente il passaggio dall'attualismo gentiliano alla «problematicità» di Carlini e al «problematicismo» di Ugo Spirito, e mostrando la continuità con queste posizioni della «metafisica classica» di Gustavo Bontadini e la sua originalità rispetto al neotomismo tradizionale. Di quest'ultimo filosofo Restaino tratta ampiamente e adeguatamente, come è giusto, mentre non altrettanto si può dire della sua trattazione di Marino Gentile, che è l'altro significativo rappresentante della «metafisica classica» in Italia, a proposito del quale anzi gli sfugge un'inesattezza (cioè che nei suoi ultimi anni sarebbe ritornato «indietro» da Aristotele a Parmenide, p. 702, il che è del tutto falso). A merito di Restaino va tuttavia riconosciuto che egli ha colto perfettamente la differenza tra la «metafisica classica» di tradizione milanese e quella di tradizione padovana.

Naturalmente in tutte le trattazioni di questo tipo giocano simpatie e antipatie personali: va dato atto a Restaino di esserne stato abbastanza immune, anche se si potrebbe notare un leggero privilegiamento, dovuto probabilmente alla sua origine sarda, per pensatori sardi quali Antonio Gramsci, la cui riflessione teorica è considerata la più complessa, ricca e approfondita degli anni Trenta, e Remo Bodei, da lui prescelto a chiudere il volume quale espressione della reazione più equilibrata al postmoderno e della riaffermazione della irrinunciabilità della filosofia. Su quest'ultima proposta, infinitamente più confortante di quel *de profundis* per la filosofia, quale è il pensiero di Richard Rorty, con cui lo stesso Restaino aveva chiuso il precedente tomo, non si può che concordare. Speriamo che essa non venga travolta dalla trionfante manipolazione dei cervelli attraverso i *mass media* e dal risorgente integralismo, che sembrano caratterizzare l'attuale momento civile e culturale italiano.

AVVISO IMPORTANTE

Tutto quanto è di pertinenza della Segreteria SFI (rinnovi, nuovi Soci, richiesta tessere, domanda di iscrizioni, indirizzari iscritti ecc.) va inviato al seguente indirizzo:

Emidio Spinelli
Via Contessa di Bertinoro, 13 - 00162 ROMA
Tel.: 06/86320523 - Fax: 06/49917237
(lunedì mattina, martedì pomeriggio)

Per evitare qualsiasi disguido nell'invio del Bollettino è indispensabile che i singoli soci comunichino **tempestivamente per iscritto** alla Segreteria qualsiasi variazione di indirizzo. È inoltre altrettanto indispensabile che le Sezioni si facciano carico di trasmettere alla Segreteria tutti i dati relativi ai nuovi soci, unitamente alle relative domande di iscrizione.

Sarebbe auspicabile che le operazioni di iscrizione e rinnovo terminassero **entro il 30 marzo di ogni anno**: qualsiasi ritardo, infatti, rende problematica (direi quasi «a rischio») una distribuzione tempestiva del Bollettino. Si ricorda in proposito sia l'ammontare della quota sociale 1995 (L. 40.000), sia il numero di C.C.P.:

43445006

Società Filosofica Italiana
c/o Giannantoni Gabriele
Via Sanremo 3
00182 ROMA

Sempre al Segretario, all'indirizzo sopra menzionato, vanno inviati anche i contributi destinati al Bollettino. Si rinnova alle Sezioni l'invito a inviare con continuità le relazioni riguardanti l'attività svolta (2-3 cartelle dattiloscritte) e a segnalare tempestivamente qualsiasi iniziativa di particolare rilievo locale e nazionale. Si rinnova inoltre l'auspicio che gli eventuali contributi più che seguire lo schema tradizionale dell'articolo o breve contributo monografico vengano redatti secondo la forma della **rassegna bibliografica ragionata** su tematiche, periodi o autori di rilevante interesse filosofico. Si invita chiunque fosse intenzionato a proporre lavori che vadano in questa direzione a formulare per iscritto proposte precise e dettagliate.

È infine necessario che i contributi destinati alla pubblicazione vengano **dattiloscritti (o stampati mediante computer) secondo il formato-pagina standard di 30 righe per 60/66 battute** e che siano assolutamente privi di criptiche e indecifrabili aggiunte, glosse o correzioni manoscritte.

DIDATTICA DELLA FILOSOFIA

QUATTRO TESI PER UN'EDUCAZIONE FILOSOFICA SIGNIFICATIVA

DOMENICO MASSARO
Liceo Scientifico Poppi (AR)

1) «Vorrei raccontare un sogno»

Si afferma con sempre maggiore frequenza la necessità di mettere in luce il valore «formativo» delle discipline di studio, in particolare oggi per meglio rispondere alle istanze di una società complessa e tecnologica. Ed infatti è giusta l'esigenza di riequilibrare il rapporto tra sapere «esperto» e consapevolezza critica, dopo un lungo periodo di vera infatuazione per una cultura strumentale ed efficientistica.

Intendiamoci bene: il problema è oggi solo reso più drammatico a causa della diffusione delle applicazioni della tecnica; ma esso è stato sempre presente in ogni epoca e società. Già Platone in un suo dialogo (*Carmide* 173 sgg.) aveva posto con chiarezza la questione:

«Vorrei raccontare un sogno. Se poi esso sia venuto dalla porta dei sogni buoni e veridici o da quella dei sogni ingannevoli e malvagi, è cosa che per ora vorrei lasciare in sospeso. Se la scienza fra noi decidesse ogni cosa, allora tutto procederebbe con rigoroso metodo scientifico: non ci sarebbero piloti che non conoscessero il loro mestiere, né medici, né generali, e insomma tutti sarebbero padroni di ciò che fanno. [...] Se tutto fosse organizzato così, allora l'umanità procederebbe e vivrebbe scientificamente. [...] Che però fare tutto scientificamente voglia anche dire agire bene ed essere felici, questa è una cosa di cui non siamo davvero convinti».

2) Il filo di Arianna

La risposta alla domanda lasciata aperta da Platone è oggi affidata alla considerazione che lo studio specialistico (essenziale) delle discipline debba essere rapportato ad una visione unitaria dell'esperienza umana e ad un'inedita responsabilità planetaria per gli effetti delle applicazioni tecnologiche.

Questo insieme di concetti viene in genere espresso con un termine molto sintetico, quello di carattere «formativo» delle discipline presenti in un corso di studio.

L'espressione, però, è troppo inflazionata dall'uso (nel villaggio globale tutto aspira ad essere formativo); propongo di renderla più chiara ricorrendo ad un termine più specifico: «**significatività**». E ridefinisco la questione in questo modo: una didattica critica ed efficace, oggi, non può affidarsi solo alla potenza delle tecniche che mette in campo (audiovisivi, computers, laboratori, tecnologie valutative e programmatorie in genere), ma deve farsi anche carico della funzione di «senso», onde lo studente non perda di vista il «territorio» aperto e vasto di cui le «discipline» — per quanto bene strutturate e codificate — sono solo «mappe» (l'immagine di «mappa» e «territorio» è di G. Bateson).

Ed inoltre, una didattica «significativa» deve rispondere al bisogno dello studente di costruirsi una serie di vocabolari che generino «identità» e «riconoscimento» in una processualità che attraversa più campi conoscitivi e più ambiti culturali. D'altronde, con la parola «senso» non siamo soliti indicare appunto la «direzione» da scegliere quando ci troviamo ad un incrocio?

Propongo di intendere la funzione di «senso» della didattica in relazione a tre sistemi di riferimento:

- a) l'impianto epistemico della disciplina di studio;
- b) la fitta rete di scambi tra discipline;
- c) la preesistente struttura cognitiva di chi apprende.

3) L'impianto epistemico

Circa l'impianto epistemico delle discipline che entrano in un curriculum annoto solo che occorre stabilire un **circolo virtuoso** tra i contenuti, gli obiettivi e l'impostazione metodologica. In particolare, i contenuti vanno considerati come strumenti in vista del conseguimento degli obiettivi specifici di quel campo operativo che è la disciplina.

Tra gli elementi da tenere in conto quando si parla di «disciplina» (non a caso nel termine latino si conserva la complessità che ne caratterizza la struttura) ci sono: il linguaggio, le procedure logiche di scoperta e di validazione degli enunciati, le nozioni, la condizionalità storica, la forma discorsiva che l'autore ha scelto (il genere letterario).

Una didattica che si ponga il problema dell'esplicitazione del senso non può fare a meno di affrontare in modo **relazionale** il complesso delle suddette questioni, rendendo coerente il rapporto tra finalità, obiettivi e contenuti.

4) Un nuovo modello di logica

Circa il secondo punto, che propone una rete di scambi tra le discipline di studio, faccio due osservazioni.

Innanzitutto evidenzio la necessità di rintracciare talune abilità logiche a valenza **trasversale** che riguardano molti ambiti conoscitivi, pur nel variare dei termini tecnici, vincendo la fallacia del linguaggio che spesso occulta somiglianze ed affinità più radicali: ciò significa che la logica che deve presiedere ad una didattica che dia significato non può ridursi a quella tipologia individuata come **separante** e **dis-giuntiva** (in particolare a partire dal cartesianesimo). Il campo occupato dall'approccio «**analogico**», ad esempio, col suo corredo di analogie e metafore risulta particolarmente utile in una strategia di formazione della mente **multidimensionale**. Ciò postula particolare attenzione alla identificazione delle metafore ricorrenti ed alla loro trasmigrazione da un campo discorsivo all'altro (si pensi ad esempio al termine-concetto di «corrente» nel passaggio dal contesto delle scienze fisiche a quelle storiche).

Osservo, poi, che il «senso» emerge più nettamente come risultante di operazioni logiche che, stagiandosi da discipline confinanti, collaborano per la soluzione di un comune problema entro una **progettualità di area**.

Questa impostazione afferma, altresì, la necessità di **superare** le contrapposizioni escludenti tra visione «**causalistica**» e visione «**finalistica**» della spiegazione del mondo. A tal proposito mi piace riportare un brano di R. Riedl:

«La spiegazione del mondo a partire dai suoi fini divenne il metodo delle scienze umanistiche, in particolare nella formulazione di Dilthey come arte dell'interpretazione o ermeneutica. La spiegazione del mondo a partire dalle forze o dall'energia divenne il metodo delle scienze esatte, il cosiddetto scienziismo. Il secondo opera con la causalità, il primo con la finalità, supponendo che i rapporti causali e i rapporti finali agiscano sul presente, gli uni provenendo dal passato, gli altri dal futuro. Non avviene infatti che la casa che costruirò nel futuro influenzi i preparativi di costruzione che faccio oggi? La divisione tra queste facoltà è stata stabilita. Non vi è margine di trattativa sui confini, e chi tenta di oltrepassarli deve aspettarsi una condanna sociale da entrambi i lati.

La divisione ha quindi un carattere di esclusività. Infatti ci si aspetta che una persona si schieri o con la visione finalistica o con quella causalistica, con l'obbligo di escludere di volta in volta l'una o l'altra. E ciascuna delle due visioni ha elaborato da tempo memorabile dottrine, dogmi e aspetti inammissibili e che rendono la propria visione immune da ogni eventuale confutazione. E questo nonostante il fatto che le due spiegazioni che sembrano escludersi siano il riflesso l'una dell'altra e nonostante il fatto che sia i fini che la causalità influenzino il presente agendo dal passato: poiché la casa che immagino di portare a termine nell'arco di 10 anni, di fatto si trova già adesso nella mia mente. E se domani apro un libretto di risparmio con del denaro a essa destinato, una decisione di ieri si troverà a influenzare le mie azioni di

domani» (in: P. WATZLAWICK (a cura di), *La realtà inventata*, Feltrinelli, Milano 1988, p. 79).

5) Il ruolo del soggetto

Il terzo sistema di riferimento, è ovvio, assume un ruolo centrale in questo modello: la preesistente rete **cognitiva** (e psicologica) dello studente ed il suo complessivo bisogno intellettuale sono fattori decisivi nell'apprendimento significativo.

Posto che la mente di chi apprende non è un vaso da riempire, ma una complessa rete di conoscenze relativamente organizzate, dal punto di vista soggettivo, l'apprendimento è significativo sotto un duplice aspetto:

- la rilevanza psicologica
- l'integrazione nella preesistente rete cognitiva.

Tralascio la rilevanza psicologica (essa è una funzione del **sensu di sé** che il soggetto va faticosamente strutturando, ed è — comunque — difficile da enucleare) per soffermarmi sulla necessità di una didattica che sappia mediare le nuove conoscenze con la preesistente e familiare rete mentale. In definitiva è ciò che l'ermeneutica filosofica di Gadamer definisce, su di un piano più generale, come dialettica tra il nuovo ed il familiare.

Un apprendimento sarà tanto più significativo e permanente quanto più riuscirà ad integrarsi nella preesistente rete cognitiva in modo non arbitrario.

L'aggancio tra la preesistente rete concettuale e le nuove conoscenze dipende sia dalla ricchezza della configurazione mentale precedente sia dalla capacità della didattica di proporre materiale conoscitivo nuovo in modo adeguato.

Nell'ambito della didattica testuale, ad esempio, non serve procrastinare l'approccio diretto al testo con inutili sommari o ripetizioni dei concetti presenti nel brano da analizzare; sarà utile invece far uso di brevi introduzioni propedeutiche formulate in linguaggio-ponte: il meno specialistico possibile e ad un alto livello di generalità ed inclusività (significatività). Tali introduzioni devono avere la funzione di riportare il **testo** all'orizzonte di attesa del lettore: pertanto devono offrire anticipazioni relativamente a due questioni di fondo:

- a) chi parla (l'Autore);
- b) la problematica generale dell'opera ed il suo genere letterario (la forma).

In altri termini, l'organizzazione del materiale propedeutico alla lettura deve sollecitare domande ed ipotesi di «senso» rispetto al testo, che pure rappresenta il «nuovo» da cogliere. Ad esempio, la lettura di alcuni «frammenti» dei presocratici può utilmente essere preceduta da un'essenziale introdu-

zione che, abbracciando in un unico sguardo Talete-Anassimandro-Anassimene, ne indichi la problematica comune nella ricerca dell'*arché* e ne espliciti il senso rispetto alle conoscenze già possedute dallo studente.

6) Quattro tesi per un'educazione filosofica significativa

È appena il caso di sottolineare — in conclusione — che, in questa ottica, la filosofia è chiamata a giocare un ruolo particolarmente significativo: il rilancio della funzione di «senso» per districarsi in un mondo sempre più complesso e pervaso dalla tecnologia e dalle sue applicazioni. Tenendo conto che nella nostra società non basta più essere semplicemente **utenti** dei mezzi tecnologici, ma occorre anche — come ha bene messo in rilievo H. Jonas — una nuova consapevolezza ed una diffusa **responsabilità** nell'agire: le sorti dell'umanità presente e futura non possono essere lasciate nelle mani dei soli specialisti. La filosofia può offrire ai giovani, in un contesto di studi con forte impegno scientifico e tecnologico, quel «filo di Arianna» che consenta di connettere la molteplicità dei saperi alla totalità dell'esperienza umana.

A condizione che, però, sia posta in atto una strategia didattica avveduta, i cui termini essenziali possono sintetizzarsi nelle seguenti **Quattro Tesi per un'educazione filosofica significativa**:

— La formazione filosofica si consegue attraversando i **testi filosofici**: infatti «la filosofia dimora nei testi» (**Prima Tesi**).

— I testi vanno analizzati facendo ricorso a strategie e pratiche di **analisi** che, per quanto mai neutre e sempre già filosoficamente connotate, richiedono l'uso di strumenti filologico-linguistici (**Seconda Tesi**).

— Dal «testo filosofico» si deve «uscire» per «attraversare» altri territori, in senso diacronico ed in senso inter-culturale (**Terza Tesi**).

— L'obiettivo ultimo di tale esercizio del filosofare non è certo quello di perseguire un simulacro di imitazione della ricerca dei filosofi di professione; ma la formazione di una **mentalità** critica attraverso l'esperienza, **soggettivamente** significativa, dei principali modelli conoscitivi che sottendono la disciplina: l'incontro è sempre un incontro di soggetti (**Quarta Tesi**).

NOTA BIBLIOGRAFICA DI RIFERIMENTO

- AA.VV., (a cura di G. BOCCHI - M. CERUTI), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985.
AA.VV., (a cura di R.M. CALCATERRA), *L'insegnamento della filosofia oggi*, Schena editore, Brindisi 1994.
AA.VV., *La filosofia insegnata*, Pagus, Treviso 1994.

- AUSUBEL, D.P., *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano 1991.
BATESON, G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1976.
DE PASQUALE, M., *Didattica della filosofia. La funzione egoica del filosofare*, Franco Angeli, Milano 1994.
GARDNER, H., *Aprire le menti*, Feltrinelli, Milano 1991.
MASSARO, D., *Platone. La scena del logos*, Loffredo, Napoli 1994.
TROMBINO, M., *Lettura dei classici e scrittura creativa*, in «Bollettino della SFI», 150 (1993), pp. 31-48.

INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA E COMUNICAZIONE MULTIMEDIALE

FULVIO CESARE MANARA

*Liceo Scientifico Statale
Clusone (BG)*

Mio intento in questo scritto è fornire un modesto contributo alla didattica della filosofia, presentando una riflessione su una esperienza limitata, ma proprio per questo definita. Non si tratta di prendere in considerazione tutti i problemi della «comunicazione multimediale», ma solo quelli legati all'utilizzo di audiovisivi nell'insegnamento della filosofia. Sono ancora scarsamente diffusi gli strumenti multimediali in senso stretto (che cioè prevedono l'utilizzo del calcolatore con un sistema integrato che consente di accedere e modificare, su un solo schermo, testo, grafica, immagini e sequenze video in movimento, nonché produrre o riprodurre suoni), quantunque ve ne siano alcuni, anche di contenuto filosofico, in fase di prototipo. Possiamo invece disporre con relativa facilità di materiali audiovisivi, ossia di videocassette, predisposte proprio per l'apprendimento della filosofia.

Il problema che intendo affrontare si colloca però all'interno di un quadro più ampio, quello appunto del trasferimento delle innovazioni tecnologiche dell'informatica e della multimedialità entro il mondo dell'educazione. *Personal computer*, memorie ottiche, tecnologie multimediali, nuovi mezzi e modalità di comunicazione, e *software* innovativi, ipertesti e ipermedia, ecc... sono davvero destinati a restare fuori dalla scuola? A lasciare del tutto indifferenti docenti e formatori?

Nessuno nega che «il percorso da tecnologie a tecnologie didattiche è impegnativo e disseminato di difficoltà e di ostacoli [...] Il vero problema risiede nella intrinseca lentezza della trasformazione culturale richiesta per imparare ad integrare la tecnologia nelle attività umane ed in particolare nelle attività legate all'apprendimento»¹. Tale difficoltà dipende essenzialmente da due fattori, fra loro collegati: a) il fatto che il mondo delle nuove tecnologie non è in grado di fare proposte in merito al particolare utilizzo dei nuovi strumenti per affrontare gli specifici problemi della didattica; b) mancano modelli ed esperienze d'utilizzo della tecnologia in processi di apprendimento e formazione.

Sul tema del rapporto fra informatica, multimedialità e scuola esistono già riviste specializzate ², molte fiere nazionali o internazionali se ne occupano da anni ³. Ma si notano carenze significative, proprio perché si sente che il trasferimento della tecnologia nella didattica, in particolare in quella scolastica, richiede innovazione anche a livello disciplinare e didattico, e non solo tecnologico ⁴.

Per quanto concerne la didattica della filosofia, è significativo constatare che nella edizione di quest'anno del manuale di Giovanni Fornero *Filosofi e filosofie nella storia. I testi* (Paravia, Torino 1994), al termine di ciascun capitolo viene presentata una «scheda multimediale». Ma non è niente di più di un invito, in quanto in queste schede si trova solo un «repertorio bibliografico», una rubrica volta a presentare i materiali in videocassetta disponibili, la stragrande maggioranza dei quali appartiene all'Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche ⁵. Si lascia al docente il compito di gestire l'utilizzo in classe di questi strumenti.

È proprio per essere protagonista, non estraneo spettatore, e neppure vittima, che, mosso da curiosità, mi sono procurato questi materiali audiovisivi non appena pubblicati, ed ho avviato la mia piccola sperimentazione. Questa esperienza mi ha fatto maturare alcuni presupposti generali, sia pur provvisori:

a) che la scuola non può astenersi dal considerare e progettare metodologie capaci di liberare le enormi risorse potenziali offerte dalla tecnologia della comunicazione del nostro tempo; in particolare, come docenti non possiamo ignorare tutto, resistere a quanto cambia vertiginosamente intorno a noi: è opportuno che iniziamo a compiere i primi passi;

b) non ci possiamo illudere di poter con tutta tranquillità «asservire gli strumenti della tecnologia alle esigenze dell'educazione»: è necessaria l'adozione di un atteggiamento consapevole e critico, proprio per la cura particolare che i docenti devono in ogni caso avere per le dinamiche comunicative;

c) penso quindi ci si debba appropriare di questi nuovi modi di comunicare, consapevoli criticamente delle trasformazioni che essi producono anche nei processi educativi. I veicoli di comunicazione non sono infatti indifferenti alla natura del messaggio che portano. A scuola più che altrove, «il mezzo è il messaggio» (Mac Luhan). Quindi l'adozione di nuove forme di espressione e di comunicazione sociale trasforma la comunicazione didattica, richiede maggior competenza in chi deve trasmettere, ossia padronanza dei mezzi di comunicazione e dei linguaggi. Richiede inoltre la consapevolezza del metodo con cui si trasmette ⁶. Sarà necessario rinunciare alla tranquilla e garantita routine didattica, alle sue sicurezze, per mettersi in discussione, ricominciare di nuovo a progettare i percorsi formativi.

1. Che cos'è la EMSF: il progetto e le opere disponibili

L'*Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche* (EMSF) è un'opera che intende fornire, a chi vuol affrontare lo studio della filosofia, nuovi e preziosi strumenti. Ai tradizionali mezzi di trasmissione del sapere filosofico (testi d'autore, antologie, manuali, enciclopedie) si affianca ora la «multimedialità», ossia il calcolatore e il video, autonomamente presi ma anche in sinergia l'uno con l'altro. Il progetto fornirà infatti, oltre a videocassette di varia durata, anche una versione interattiva per calcolatore, «con i testi integrati e in più lingue delle lezioni originali, con un dizionario filosofico informatizzato, un indice analitico dei concetti che consente visite guidate nella storia del pensiero, un magazzino iconografico di ritratti e luoghi in cui quel pensiero è maturato». Le unità costitutive di quest'opera sono le interviste-lezioni a filosofi, storici, docenti universitari fra i più prestigiosi a livello mondiale. Si prevede di poter contare alla fine dell'opera un migliaio circa di queste unità-lezione.

L'opera è frutto della collaborazione dell'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici di Napoli, dell'Istituto dell'Enciclopedia Italiana, del Dipartimento Scuola Educazione della Rai: vale a dire di tre fra le più note e prestigiose agenzie che si occupano direttamente di ricerca, cultura ed educazione nel nostro paese. Iniziata nel 1988, sarà conclusa — si prevede — nel 1997, con il patrocinio del Presidente della Repubblica e del Segretario del Consiglio d'Europa, ed è certo un'impresa cooperativa assai ben articolata. La direzione scientifica è affidata all'Istituto napoletano, il coordinamento editoriale all'Istituto Treccani. Il Progetto originale è nato dalla RAI, dal massimo ente nazionale per l'informazione e la comunicazione sociale. Si avvale della collaborazione dell'Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, ha il suo centro redazionale in *Vivarium*: nome che sicuramente richiama il monastero fondato da Cassiodoro nel VI secolo a Squillace, in Calabria, ed il suo programma di studi, tramandato nelle *Institutiones divinarum et saecularium litterarum*. Nella redazione si coordinano le fasi indispensabili alla realizzazione ed alla programmazione dell'EMSF. Il comitato scientifico annovera nomi come quello di Hans Georg Gadamer, Giovanni Pugliese Carratelli, Vittorio Mathieu, Paul Ricoeur, Francesco Gabrieli, fra molti altri.

L'EMSF è «multimediale» per due ragioni, che vanno ben comprese per capire la natura del progetto: a) prima di tutto è multimediale perché è stata realizzata in differenti versioni a seconda del rispettivo mezzo di diffusione (televisione, radio, videocassette, videodischi, audiocassette, software per calcolatore, libri); b) in secondo luogo, è multimediale perché nel progetto è prevista la realizzazione di una versione «multimediale interattiva» per calcolatore, per ora solo in fase di sperimentazione (visibile solo in prototipo), ma che dovrebbe realizzare entro poco tempo la multimedialità in senso «forte».

In questa prospettiva la multimedialità non è il semplice affiancamento di diverse, pur nuove modalità di comunicazione, ciascuna fruibile separatamente. È piuttosto una versione che cumula tutte le precedenti, grazie alle moderne tecnologie informatiche e audiovisuali, permettendo al lettore di consultarle mediante l'uso di una sola macchina, il *personal computer*, vero e proprio sistema integrato in cui su di un solo schermo sarà possibile presentare testo, grafica, suoni, immagini e sequenze video. Quest'ultima versione sarà anche «interattiva» perché consentirà al lettore di costruire percorsi personali di lettura, diversi e autonomi rispetto a quelli predisposti dagli autori, addirittura di costruire sue versioni dell'Enciclopedia multimediale stessa.

Le collane su videodischi e videocassette attualmente progettate sono cinque: *Le radici del pensiero filosofico*; *Filosofia e attualità*; *I maestri del pensiero*; *Le origini del pensiero nel mondo*; *L'universo della conoscenza*. Di queste solo le prime due sono già disponibili sul mercato: la prima distribuita dall'Istituto dell'Enciclopedia Italiana, proprio da quest'anno, mentre la seconda, è in circolazione da un paio d'anni distribuita da VideoRai e Fonit-Cetra. Le diverse collane editoriali hanno caratteristiche distinte, in quanto presentano temi e problematiche a differenti livelli di profondità e impegno, secondo itinerari diversificati, nonché in relazione a varie tipologie di pubblico (a partire da chi è profano di filosofia, fino a studiosi universitari e ricercatori).

L'EMSF non intende sostituire suoni immagini e video alla parola scritta. In uno degli opuscoli illustrativi leggiamo: «Il libro, la pagina a stampa, conserva tutto il suo valore e risulta sempre lo strumento privilegiato del sapere, soprattutto filosofico». Infatti, le iniziative editoriali basate sul libro e la parola scritta affiancano tutte le videocassette pubblicate. Abbinato a ciascuna intervista-lezione videoregistrata della collana «Filosofia e attualità» troviamo infatti uno snello opuscolo di una ventina di pagine, con testi di commento appositamente predisposti per la comprensione, l'interpretazione o la discussione di quanto presentato nella lezione. Nella collana «Le radici del pensiero filosofico» invece ciascuna videocassetta è affiancata da una monografia d'autore di circa cento pagine. Insomma, si tratta di una proposta già orientata dal punto di vista didattico, che sicuramente offre molte opportunità a chi si occupa di insegnamento della filosofia, non solo sul piano della documentaristica, ma proprio come nuova modalità di trasmissione delle conoscenze disciplinari e quindi nuova occasione per il rinnovamento della comunicazione di messaggi filosofici.

Un giudizio definitivo sull'opera sarà possibile solo quando essa sarà stata completata e messa integralmente in distribuzione. Per ora sono disponibili solo materiali audiovisivi e supporti per lettura, che, pur molto vari e ricchi, non consentono di valutare pienamente il progetto, volto ad una multimedialità più sostanziale. E non è certo mio intento in questo scritto proporre

una valutazione critica del prodotto. In ogni modo, il progetto e l'impresa sono assai stimolanti, si presentano con dignità e sono forieri di grandi potenzialità e sviluppi ⁷.

2. L'esperienza: descrizione e osservazioni didattiche

Per completare l'illustrazione dei materiali dell'EMSF, ma soprattutto per dare una idea della sperimentazione compiuta, scelgo una delle interviste-lezioni su videocassette, fra le molte che ho utilizzato nella prassi didattica. Precisamente descriverò l'intervista-lezione a Francesco Adorno, *Parole chiave della filosofia greca* (Filosofia e Attualità, n. 7) ⁸. Ne ho fatto uso durante l'insegnamento nelle classi terze Liceo Scientifico, negli ultimi tre anni di insegnamento, dapprima presso il Collegio S. Alessandro di Bergamo e, dal 1993, presso il Liceo Scientifico Statale di Clusone ⁹.

La lezione di Adorno consiste nella presentazione di alcuni dei più importanti termini del lessico filosofico antico. Questi termini non possono non essere al centro dell'apprendimento della filosofia, nel primo anno in cui ci si accosta ad essa, e richiamano comunque immediatamente tutta la storia del pensiero occidentale. Le parole-chiave che vengono presentate, con l'intento di introdurre ai principali problemi del pensiero greco dell'età classica, sono precisamente *φιλοσοφία*, *ἀλήθεια*, *νοῦς*, *λόγος*. Attorno ad esse, nel corso della lezione, viene fatta ruotare una serie secondaria di termini, due dei quali latini: *θεωρία*, *πράξις*, *veritas*, *ὄνομα*, *σύμβολον*, *ἄρος/ὄρισμός*, *ἰδέα*, *intellectus*.

Adorno muove dalla ricerca dell'etimologia, e da una riflessione critica su di essa. Egli mostra, in sostanza, che precisando il significato di questi termini si descrive un universo concettuale costruito a rete, un campo semantico omogeneo, in quanto si delineano con chiarezza rimandi da un termine all'altro. Parlando del primo termine, *φιλοσοφία*, si richiamano i due tipi di sapere in cui essa viene ripartita, la filosofia teoretica (da *θεωρία*), con il problema della conoscenza, e la filosofia pratica (da *πράξις*), con il problema dell'agire. Conoscere è contemplare (da *θεωρέω*, guardare, osservare) le cose così come sono. Viene quindi fatto un confronto fra i significati originari di *ἀλήθεια* e di *veritas* (il primo, una verità «che si scopre nel giudizio», il secondo, di ben diversa origine e significato, rimanda ad un differente atteggiamento mentale perché significa «qualcosa che accetto perché degno di fede»). Parlando di *λόγος* se ne mostra la connessione con il latino *ratio*, calcolo: ossia, il legare, collegare un termine (*ὄνομα*, che ha funzione di *σύμβολον*, ossia sta per la cosa che indica) con un altro, in un «giudizio». Così, per ben pensare, è necessario delimitare il campo di significato di ciascun termine, ed ecco la definizione, *ἄρος/ὄρισμός*, la quale va alla ricerca della natura di ciò di cui parlo, ossia di ciò che «vedo» con la mente, *ἰδέα*, da *ὄραω*, vedere. È l'intelletto che «vede», quel *νοῦς* il cui arcaico significato (di cui resta traccia anche

in Omero) era «annusare», «fiutare». Nella parte conclusiva dell'intervista, Adorno torna al termine principale, φιλοσοφία, e cita due famosi passi platonici, il primo, dal *Teeteto*, in cui si definisce la filosofia figlia di meraviglia (θαυμαστός), frutto di curiosità verso quello che le cose sono e sul perché delle cose ¹⁰; ed il secondo, tratto dall'*Eutidemo*, in cui si decide che il senso del pensare è nell'utilità per l'uomo ¹¹.

Sullo sfondo del chiarimento lessicale offerto si prospettano infine una serie di riferimenti ad autori classici, quelli dai cui testi si è ricavata la ricostruzione dei significati dei termini descritti: gli storici Tucidide ed Erodoto, per il significato originario del termine φιλοσοφία, Parmenide e Platone per ἀλήθεια, θεωρία e πράξις, Eraclito ed Aristotele per λόγος.

Gli inserti iconografici della lezione sono abbastanza chiari e trasparenti, hanno diretta connessione con quanto Adorno va dicendo e fungono da illustrazione al testo ¹².

Il materiale a stampa fornito in allegato alla lezione-intervista consiste in un fascicolo ¹³ in cui sono riportati alcuni dei passi di opere cui direttamente o indirettamente si riferisce Adorno nella lezione orale, nonché una serie di schede lessicografiche volte a chiarire ulteriormente l'etimologia ed i significati delle parole in questione.

Ho utilizzato la videocassetta descritta come strumento base e spunto per chiarire ed approfondire la terminologia di Platone ed Aristotele. Ne ho proposto la visione sempre in una fase successiva allo studio di Platone, e prima dell'approfondimento di Aristotele, anche se naturalmente non penso che sia questa l'unica collocazione adeguata.

Questa lezione-intervista mi sembra offrire un valido apporto per il raggiungimento di alcuni obiettivi importanti. Lo strumento evidenzia l'importanza dell'indagine lessicografica, della curiosità per i significati delle parole che utilizziamo, la quale a sua volta esige un rimando ai testi, per entrare davvero nell'universo di linguaggio dei classici. È quindi assai utile per avviare una serie di operazioni atte ad acquisire una piena e sicura conoscenza e comprensione del lessico e quindi delle categorie essenziali della tradizione filosofica ¹⁴.

Un altro obiettivo che questo strumento può contribuire a far raggiungere è certo la creazione di strutture cognitive/associative che permettano al discente di organizzare le conoscenze apprese e le intuizioni elaborate attorno a «fuochi» semantici ¹⁵.

Ho proposto la visione e l'ascolto integrale in unità di tempo ¹⁶, dopo aver suggerito agli allievi di cercare di prestare attenzione a passi di dubbia comprensione, o perplessità di qualsiasi genere, ed eventualmente prenderne nota. Ho dedicato il tempo immediatamente successivo all'ascolto/visione e, se era il caso, anche un'ulteriore unità di tempo per il chiarimento dei

dubbi e delle incertezze di comprensione sorte nella classe. A questa fase del lavoro è seguita la presentazione di schede tratte dal fascicolo a stampa, e precisamente quelle di tipo lessicografico, che riprendono tutti i termini di cui si parla e forniscono informazioni ulteriori in appoggio a quanto suggerito da Adorno ¹⁷. Di volta in volta sono state scelte schede diverse, a seconda dell'interesse su cui sembrava soffermarsi l'attenzione del gruppo classe. È possibile comunque decidere di presentarle tutte, o non presentarle affatto, a seconda dell'esito della prima «vendemmia». È possibile inoltre affidare il compito di approfondire la lettura delle schede più informative a gruppi di studenti, che poi possono relazionare ai compagni il risultato del lavoro (anche se non è una prassi che ho seguito lavorando su questa cassetta a causa della particolarità del suo contenuto, prevalentemente di tipo lessicografico-semanticamente e descrittivo). La fase del dialogo in classe si può svolgere molto più adeguatamente, e senza bisogno di troppo tempo, se in precedenza il docente ha già offerto occasioni per un sondaggio critico del significato attribuito da ciascun allievo a questi termini, mediante ad es. un lavoro di «brainstorming», o con metodologia simile, volta a portare alla luce quelle «idee radicate» che costituiscono la «pre-filosofia» degli allievi e che possono bloccare la comprensione ¹⁸. Se questo non è mai stato fatto, posso dire che la lezione di Adorno fornisce un adeguato spunto per prendere sul serio questo problema.

Infine, in questa fase possono emergere eventuali imprecisioni dell'oratore, o sue particolari idiosincrasie (ad es. in Adorno la scelta di un etimo «discutibile» — non forse sul piano etimologico, ma certo su quello gnoseologico — di intendere: *inter-lego* piuttosto che *intus-lego*, che, com'è noto, è la proposta di Tommaso d'Aquino); che in genere vengono identificate dal docente, e possono essere anche proposte al gruppo classe per stimolare una loro valutazione del problema.

Dopo questa fase, si può proporre, come ho fatto sempre, una seconda visione della cassetta, in diverse unità di tempo, o con interruzioni volte a rilanciare il dialogo, sia dietro richiesta degli allievi, sia per decisione del docente. La possibilità di rivedere la lezione/intervista, di riascoltare un discorso, è una nuova opportunità della didattica.

Nell'ultima fase del lavoro si è proceduto all'ampliamento del tema in oggetto, mediante l'utilizzo delle schede a stampa non volte al chiarimento semantico, e di altri materiali scelti dal docente. Ad esempio, per quanto riguarda il termine νοῦς, e l'interpretazione del suo significato in Platone, si è presentata la necessità di precisare la distinzione platonica fra esigenza noetica ed esigenza dianoetica. È evidente inoltre che — sempre restando a questo termine — si potrebbe far menzione al fatto che nella storia del pensiero da Platone a Kant si è verificato un vero e proprio capovolgimento dei significati

del termine, rispetto proprio a quello di «ragione». Il docente, insomma, pur muovendo da uno spunto relativamente piano ed accessibile, come è in particolare questa lezione di Adorno, vede presentarsi molteplici opportunità, vede arricchirsi davvero l'orizzonte della scelta: il che non fa che stimolare ad una maggior professionalità e responsabilità nel progettare gli interventi didattici. Al docente valutare l'opportunità di stimoli e indirizzi che non debbono essere offerti per il semplice fatto che sono possibili, ma che vanno messi in relazione al contesto nel quale si sta agendo, agli obiettivi che si intendono raggiungere, alle domande che legittimamente sorgono nei partecipanti, ecc. Dico questo perché mi sembra caratteristica del buon maestro di intuire le domande ed i bisogni prima ancora che vengano espressi: pertanto prima di proporre dovrebbe aver attentamente osservato ed ascoltato.

In questa fase si possono infine mettere in evidenza le scelte che l'oratore ha compiuto nel selezionare il materiale da offrire, contemplando "quello che *non* ha detto", aprendo la ricerca a proseguire *oltre* ciò che si è visto, letto, discusso.

Può essere utile tenere conto anche di un elementare *feed-back* proveniente dagli studenti con i quali è stata compiuta l'esperienza. Le domande-guida con le quali sono state raccolte le seguenti valutazioni erano tre: la prima verteva sulla differenza fra lezioni tradizionali e lezioni basate sull'uso di audiovisivi, la seconda sulle difficoltà incontrate durante l'esperienza di apprendimento e la terza chiedeva una specifica valutazione dell'aspetto audio-iconico negli audiovisivi. Le osservazioni emerse sulla prima questione sottolineano che l'audiovisivo, nel complesso, risulta più ordinato e completo, rispetto alla lezione tradizionale, consente maggior distacco, ma impedisce il dialogo e l'immediato chiarimento di dubbi, e pertanto frustra la concentrazione e l'attenzione. Qualcuno osserva che coinvolge meno, rispetto alla lezione del docente, più viva e sentita, per alcuni più facile da seguire, più stimolante e partecipativa perché consente il dialogo. Un consiglio da parte di alcuni studenti conferma che l'audiovisivo viene apprezzato di più se usato dopo una lezione tradizionale: si segue meglio se l'argomento è stato in qualche maniera già affrontato. Le osservazioni fornite sulla seconda questione indicano che l'audiovisivo è caratterizzato da notevole velocità dell'esposizione. L'uso di parole greche o termini tecnici, o linguaggio articolato e complesso è la difficoltà più frequentemente sottolineata, assieme alla sinteticità dei concetti espressi, ed alla difficoltà di seguire prendendo appunti: questo almeno la prima volta che si assiste alla proiezione¹⁹. Inoltre si sottolinea che esiste la possibilità di perdere il filo del discorso perché non si comprendono le parole o perché ci si distrae a causa del sonoro o delle immagini. Qualcuno ricorda che esiste il fermo-immagine, e che a questa ultima difficoltà è possibile ovviare²⁰. Infine, sul terzo *input* le osservazioni raccolte indicano

che è abbastanza apprezzata la qualità delle immagini. Alcuni sottolineano l'«atmosfera» che immagini e suoni contribuiscono a creare, e che facilita il coinvolgimento e l'ascolto. È giudicato utile e positivo che i termini illustrati e spiegati nella lezione appaiano scritti nel video, sia nelle lingue originali che in traduzione. In generale emerge l'osservazione che immagini e suoni aiutano e rendono più vivace e interessante la lezione. Non sempre gli studenti riescono a comprendere la connessione delle immagini con le parole, di modo che talvolta resta più intuita che esplicitata. Si avverte che talvolta la sovrapposizione di immagini al discorso ne può impedire la comprensione, soprattutto se la pronuncia dell'oratore non è proprio ideale (come nel caso di Adorno, che, oltre all'accento regionale abbastanza percepibile, pronuncia a tratti con una dizione non limpida e un tono piuttosto smorzato)²¹.

3. Note per una didattica della filosofia che faccia ricorso agli audiovisivi

Non è ovviamente mio intento qui richiamare i problemi complessi e stimolanti che sorgono a grappolo attorno alla domanda «come insegnare filosofia?»: nel nostro paese il dibattito sulla didattica della filosofia è aperto da tempo, è senz'altro ricco e stimolante²². Mette conto però richiamare un principio fondamentale, alla base della didattica contemporanea, il quale mi serve anche per chiarire il senso che attribuisco all'uso di audiovisivi nella didattica della filosofia. Il principio cui ho fatto menzione è il seguente: non si può ridurre l'insegnamento agli strumenti di cui si serve, così come non lo si riduce ai contenuti che sono veicolati durante il suo svolgimento. Da questo principio didattico generale mi sembrano discendere due «corollari».

1) Il *medium* attraverso cui si comunica nel processo di insegnamento non è centrale, ma è essenziale il modo in cui lo si utilizza e gestisce. Così non è tanto sul cominciare a far uso degli audiovisivi e di nuovi *media* per la comunicazione che si deve insistere, quanto sulle *modalità* con cui il docente ne fa uso, la consapevolezza con il quale lo fa, la capacità di usarli al meglio. Il problema non è *che* questi sussidi debbano entrare nella scuola, bensì *come* ci devono entrare; non è che i docenti non ne facciano uso, è che non ne facciano un cattivo uso... Si parla da sempre di «sussidi didattici», ma non credo sia il caso di continuare a considerarli semplice «armamentario surrogatorio» e di rinforzo alla lezione del docente... Si tratta di imparare a farli diventare nuovi «ferri del mestiere», valorizzando appieno la loro potenzialità di mediatori di comunicazione²³.

2) Non può esistere un metodo privilegiato: un unico «binario» su cui il docente fa passare il «convoglio dell'istruzione». L'insegnante — si è detto giustamente — si è tramutato «da manovale ad architetto della pratica didattica, da mero «esecutore» ad «ingegnere» dei processi formativi». Egli

«non adotta mai modelli didattici *prefabbricati*, rigidi e canonici (per esempio quando pratica fiscalmente alla lettera, *un metodo*), ma che progetta sempre soluzioni didattiche *flessibili...*», ossia aperte al cambiamento ed alla trasformazione ²⁴.

La semplice esperienza didattica di cui ho sopra offerto un esempio consente di mettere a fuoco alcuni criteri didattici cui occorre far riferimento quando si pensa di far ricorso, fra molteplici altri strumenti e metodi, anche agli audiovisivi, per insegnare la filosofia, o meglio, per insegnare a pensare ed a filosofare ²⁵.

Fra i riferimenti a teorie cognitive centrale è quello ad Antoine de la Garanderie, che richiama all'esistenza di abitudini evocative di due tipi, visive o auditive, e dice che esse sono costitutive delle modalità personali di apprendere, fino a diventare vere e proprie «lingue pedagogiche». Egli propone percorsi per esaminare queste forze insite nel pre-conscio che alimentano ininterrottamente le attività della coscienza. Leggere i nuovi mezzi comunicativi, in cui si combinano in modo nuovo immagini e parole, nonché le loro potenzialità dal punto di vista pedagogico, alla luce di questa proposta credo sia assai stimolante ²⁶.

La possibilità di molteplici ri-visioni è la prima importante novità che sta alla base dell'uso che si può fare di questi strumenti. Si rende possibile qualcosa che era tradizionalmente impossibile per l'oralità (*verba volant...*). L'era del videoregistratore ha reso possibile la riproducibilità dell'espressione orale, la quale viene sottratta all'effimero, e acquista una nuova dignità.

Anzitutto lo strumento videocassetta fornisce esempi di intervista che si avvicinano moltissimo alle lezioni orali «frontali». Gli oratori sono di certo autorevoli, quindi è possibile farne un modello. Queste lezioni possono essere ritenute pertanto esemplificazioni utili, da analizzare e studiare come tali, al fine di appropriarsi meglio delle modalità di comunicazione orale di questo genere. Sono quindi uno strumento valido per l'autoaggiornamento e l'autoformazione del docente, che si può confrontare con le modalità comunicative di docenti universitari di fama internazionale.

Può essere utile, sperimentare anche con gli allievi in merito alle procedure di comprensione personali, alla stesura di appunti/schemi sintetici e riassuntivi, facendo della visione e dell'ascolto una esercitazione. Si può suggerire di prendere rapidi appunti durante l'ascolto, il docente stesso lo può fare in contemporanea con gli allievi o in anticipo per poter poi confrontare fra loro, dopo la prima visione, i diversi modi di riassumere, e cercare insieme una sintesi superiore in sede di dibattito. In poche parole, si tratta di imparare l'esercizio dell'ascolto attivo. È incomparabile possedere uno strumento che permetta senza fatica di controllare le procedure che si usano nel comprendere e nel prendere appunti. Se è possibile, è compito del docente espli-

citare e rendere visibili gli aspetti metacognitivi della comunicazione multimediale, per affinare le competenze comunicative degli studenti stessi.

Questo strumento inoltre può generare un dialogo in classe con maggiore facilità che non un testo scritto, proprio per la chiarezza espositiva e soprattutto la forza della lingua parlata e viva rispetto allo scritto, che rende più facile intervenire con osservazioni ed interrogativi.

Inoltre, l'utilizzo di videocassette in classe produce qualche alterazione nel rapporto classe-insegnante. Muta la posizione e la funzione del docente, nel senso almeno del "terzo incluso": si può parlare di "sdoppiamento" del docente. La nuova presenza non è paragonabile a quella del testo, del libro dei filosofi, che pure resta uno strumento privilegiato per l'apprendimento della filosofia e del filosofare. La classe dialoga oltre che col docente, con i compagni e con i testi, anche con "esperti", di cui non si limita a leggere testi critici e storiografici, ma che sente direttamente coinvolti in un discorso orale. Possono essere fatti cadere con maggiore facilità alcuni ostacoli di ordine relazionale e psicologico che in genere bloccano lo studente quando deve fare osservazioni critiche o mostrare disaccordo nei confronti del docente. Suggestire osservazioni critiche nei confronti di quanto ha sostenuto un proprio docente è una cosa, altra invece criticare un esperto che si è incontrato in modo mediato attraverso la registrazione. Può essere più facile liberare i giovani interlocutori dalla paura dell'errore e del conflitto, vista anche la familiarità maggiore che hanno con il mezzo di comunicazione televisivo. Va comunque incoraggiato l'atteggiamento di valorizzazione di tutti i contributi personali, soprattutto di quelli contrastanti con i nostri (pensiero divergente), per esaltare il clima di tolleranza e di dialogo aperto e costruttivo.

Il linguaggio orale degli studiosi intervenuti genera certo una comunicazione carica di maggior immediatezza rispetto al libro. È appena il caso di sottolineare che l'equilibrio audio-visivo nelle videocassette della EMSF è a vantaggio dell'uditivo. La *parola* resta il mezzo dominante, ha la prevalenza in questi materiali audiovisivi, pur restando vero il fatto che *vedere* chi parla è assai importante nella comunicazione orale, e che pure le potenzialità degli altri materiali forniti con le cassette (estratti di films, iconografia specifica, videosequenze varie, ecc...) non sono da sottovalutare. A ben vedere, si tratta di una mole di collegamenti i più disparati che vengono a stabilirsi fra la parola e le immagini. È vero che solo alcuni, non tutti questi collegamenti sono utili per una costruzione dei concetti filosofici di cui si parla. Oggetti, documenti, opere d'arte, monumenti, luoghi: le immagini che integrano gli interventi espositivi sono infatti molto varie. La loro presenza non è solo ornamento: oltre a rendere piacevole e più ricca la visione, permettono di stabilire nuovi nessi fra visione e ascolto. Un problema che certo si presenta è imparare a decifrare queste immagini, riconoscerle, leggerle come tali,

per meglio declinare tutte le sfumature dell'associazione che viene posta in essere fra discorso filosofico e iconografia ²⁷.

Nel dialogo fra studenti e insegnante — che sarebbe bene circoscrivere la visione di queste lezioni — occorre evitare il rischio della banalizzazione, rischio che sembra alto per tutto ciò che viene toccato dalla scuola, o da un certo modo di fare scuola. Banalizzazione significa condurre ogni cosa in modo che sia completamente prevedibile ²⁸. L'interrogarsi è esercizio-chiave della ricerca filosofica: essa tanto più produce qualità ²⁹, quanto maggiore è il numero di «domande legittime» che vengono formulate ³⁰, anche se a costo di un minor rigore della presentazione a causa del linguaggio orale.

Ciascuna unità-lezione, come strumento, va collocata entro una serie di altre operazioni che si leghino con essa, in una sequenza che abbia un filo strategico in vista di qualche obiettivo prefissato, che non può essere ovviamente lo stesso per ogni videocassetta. La proiezione del video non può essere un tappabuchi, un passatempo, né assumere funzione vicariante, come non è una condiscendenza alle mode. In effetti, a guardar bene, quando si paventa troppo esagitatamente lo «strapotere» delle immagini o dei *media*, si dimentica che forse lo strapotere è di chi fa un certo uso dei *media* e delle immagini. Facciamo dunque il possibile per farne un buon uso.

Il docente deve conoscere in anteprima il contenuto delle cassette — lo stesso si deve dire per il materiale a stampa fornito: va scelto *quale* usare: prima o dopo la visione (e se ne può predisporre di aggiuntivo...).

Interrompere le cassette durante la proiezione, per lasciar spazio ad attività volte a rafforzare la comprensione di quanto si è udito e visto, può essere utile. Sembra necessario non dare per scontata la comprensione pronta da parte degli studenti che assistono alla proiezione video. O, anche, visto che ciascuno adotta nella comprensione stili di apprendimento personali, si dà l'opportunità di confrontarsi con altri, che ne hanno di diversi. Inoltre, dall'immagine video siamo sommersi, e inserire delle pause, dei punti fermi durante l'ascolto e la visione può aiutare nel ravvivare l'attenzione e il senso critico, il distacco rispetto a quanto si vede e si ascolta. Potremmo certo dire che un conto sono le proiezioni delle televisioni commerciali oppure la visione privata di un film, ben altro sono quelle della EMSF...

Infine, alcune note più didattico-logistiche. Vanno infatti menzionate anche alcune specifiche esigenze di arredo dell'aula di classe che deve ospitare le proiezioni. La dotazione utile alla proiezione di videocassette è ovvia, ma serve anche una lavagna (o un cavalletto su cui fissare fogli) per gli schemi e gli appunti che possono emergere nel corso del lavoro. Le disposizioni dei posti a sedere non dovranno essere rigide come in una sala da proiezione tradizionale: ci si deve poter ri-disporre in fretta, all'occorrenza, in modi diversi da quello semplice della visione (asse frontale), così da garantire l'ade-

guato svolgimento delle attività connesse e sopra descritte. È bene poter disporre del video nell'aula stessa.

Il motto che sembra riassumere queste note può ben essere quello che si legge in uno degli opuscoli illustrativi della EMSF: «vedere e leggere, rivedere e rileggere», soprattutto se aggiungiamo «dialogare, ricercare, controllare, valutare insieme: insegnante e studenti».

Insomma, il giovane «matrimonio» tra la filosofia e le immagini può essere una nuova sfida per capire, ragionare, rimeditare: forse, per consentire alle giovani generazioni di riappropriarsi di qualcosa che rischia di restare troppo lontano e irraggiungibile. Il che non è cosa da nulla, se davvero la filosofia non è un sapere di pochi, ma di molti.

5. Filosofia e computer: prospettive per il futuro sviluppo della multimedialità nell'insegnamento della filosofia

L'apporto dei mezzi audiovisivi all'insegnamento della filosofia non è una vera e propria rivoluzione. Una rivoluzione un po' più profonda è forse alle porte e consiste nelle nuove possibilità di sistemi integrati realmente in grado di controllare simultaneamente testi, grafica, videosequenze, immagini, audio ³¹. L'EMSF, come si è detto, prevede la realizzazione di una versione multimediale e interattiva cosiffatta. Le potenzialità di sviluppo che questo progetto racchiude sono molto più radicali e importanti. Il dibattito su questo problema sarà bene che decolli, anche in base ad interrogativi radicali: «che cosa ci permette di fare un testo elettronico che non possa fare altrettanto bene un testo tradizionale?» ³². È indubbio infatti che si vadano manifestando forme di resistenza di fronte a queste nuove modalità di comunicazione e di trasmissione di informazioni. Anche al tempo di Aldo Manuzio molti intellettuali e insegnanti manifestarono paure e grandi resistenze all'introduzione del libro a stampa ed al suo utilizzo per l'insegnamento ³³. Altri hanno già avuto modo di notare che il computer multimediale ha caratteristiche molto diverse rispetto a ciascuno dei *media* che esso unifica ed integra. Si possono prevedere infatti maggiori possibilità di rilanciare «il valore del linguaggio astratto e della scrittura»; si danno certo maggiori possibilità dialogiche; si rilancia «l'individualizzazione del processo comunicativo», e via dicendo ³⁴. Questi sono tutti caratteri che indicano che il sistema educativo può ben attendersi grandi sviluppi se investirà le sue energie per adottare e sperimentare questi nuovi modelli di comunicazione. Dovrebbe essere un imperativo, se davvero si vogliono accorciare le distanze che separano la cultura scolastica dal mondo attuale, e che corrono il rischio di non permetterle affatto di funzionare come «contropotere» rispetto a quello più recondito e pervasivo che sembra trasformare questi nuovi mezzi in nuove armi per il controllo sociale ³⁵.

Ci aspettiamo molto dalla conclusione del progetto EMSF, ma molto di più dal sistema scolastico, dai docenti. Senza ottimismo faciloni, senza catastrofismi apocalittici.

NOTE

¹ Giorgio Olimpo, *Tendenze e problemi legati all'uso della tecnologia nella didattica*, in *Il sapere minimo sull'utilizzo delle tecnologie nella didattica*. Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, 65, Le Monnier, Roma 1993, p. 2.

² Come, ad esempio, «Informatica e Scuola» (Hugony editore, Milano), o «Multimedia» (Sonda edizioni, Torino). Anche «Informazione Filosofica» ha mostrato interesse per questi temi e problemi, con vari articoli nei numeri degli ultimi due anni.

³ Come il *Salone del Libro* di Torino, o soprattutto la fiera internazionale di Basilea, *World Didac*, tenutasi quest'anno dal 31 maggio al 3 giugno u.s.

⁴ Cfr. Giorgio Olimpo, *op. cit.*, in part. pp. 11-2.

⁵ Da qui in avanti mi riferirò ad essa con la sigla EMSF. A dire il vero, l'esperienza dell'utilizzo di tali strumenti ha preso il via fin dagli inizi del mio insegnamento, nel 1987. Da questa data, infatti, ho preso parte ad un progetto dell'Associazione per la Ricerca e l'Insegnamento della Filosofia, che ho seguito poi di anno in anno (a partire dal 1992 l'iniziativa è passata sotto l'egida della sezione bergamasca della Società Filosofica Italiana). Tale progetto didattico ha previsto e prevede l'approfondimento ogni anno di tre temi monografici di storia della filosofia, uno per ogni periodo in cui è suddiviso il corso di filosofia nei licei. Il lavoro avviene mediante la redazione di un fascicolo antologico sul tema prescelto, e la sua distribuzione alle classi che aderiscono all'iniziativa, le quali, con l'aiuto del docente, costruiscono un proprio percorso di lettura e apprendimento, alla fine del quale possono far emergere problemi o questioni specifiche. Al termine dello studio, in genere nell'ultima fase dell'anno scolastico, viene organizzata una conferenza per ciascun argomento trattato. Ad essa si invita un docente universitario esperto, con lo scopo di operare una sintesi ma anche di dibattere con gli studenti, opportunamente preparati, le tematiche proposte. Queste conferenze sono state di regola videoregistrate, e — unitamente ai fascicoli antologici — costituiscono un archivio assai significativo, fra l'altro anche perché prodotto autonomamente.

⁶ Non si tratta di un semplice «travaso» di tecnologie. C'è bisogno di riflessioni dettate dalla sperimentazione didattica, ossia mediate dal riferimento alle teorie cognitive e dell'apprendimento, dalle esigenze della didattica delle discipline, e dal buon senso. «L'utilizzo della tecnologia nella didattica ha un potere destrutturante e ristrutturante. Le possibilità offerte dalla tecnologia [...] possono portare ad un mutamento profondo nella struttura e nei contesti della didattica, che può tradursi in un miglioramento della qualità dell'apprendimento», G. Olimpo, *op. cit.*, p. 4.

⁷ Altro progetto che è necessario ricordare in questo settore è senza dubbio la *Multimediale Guide to the History of European Civilization* (MuG), condotto all'interno dell'Istituto di Discipline della Comunicazione dell'Università di Bologna, sotto la direzione di Umberto Eco.

⁸ Consulenza scientifica Claudio Rugafiori. Intervista di Renato Parascandolo. Fotografia di Mario Nutile. Montaggio di Roberto Carradori. Regia di Fabio Vannini.

⁹ La prima è una scuola cattolica di antica tradizione, situata in pieno centro città, con una utenza proveniente da classi sociali medio-alte: l'intervento ha interessato due classi terze di sedici e ventuno alunni rispettivamente, negli anni scolastici 1991-92 e 1992-93. La seconda

è una giovanissima scuola pubblica del centro principale dell'alta Valle Seriana, con alcuni problemi di gestione amministrativa e di continuità e stabilità didattica. L'intervento ha qui interessato una classe terza di ventitré allievi, nell'anno scolastico 1993-94.

¹⁰ 155 d: «... è veramente propria del filosofo questa situazione, il provar meraviglia, né altra che questa è l'origine della filosofia e, sembra, chi disse Iride generata da Taumante non fece una cattiva genealogia».

¹¹ 288 e - 290 d: «anche se fossimo capaci di convertire le pietre in oro, tale scienza [non] potrebbe avere alcun valore. Sì, perché se anche non sapessimo servirci dell'oro, non ne trarremmo [...] alcuna utilità. [...] E neppure se ci fosse una scienza che sapesse farci immortali, ma che poi non sapesse servirsi dell'immortalità, neppure da tale scienza evidentemente, trarremmo una qualche utilità [...]. Mio bel ragazzo, abbiamo dunque bisogno di una scienza fatta in questo modo, che il fare coincida con il sapersi servire di quello che si fa».

¹² In altre lezioni-interviste della collana invece gli inserti sono più articolati e variati: oltre alle immagini, si vedono anche estratti di film d'autore, sequenze video, ecc.

¹³ F. Adorno, *Parole chiave della filosofia greca*, Testi di commento all'intervista in videocassetta di F. Adorno, a cura di V. Mathieu, C. Rugafiori, C. Campagnolo, Istituto della Enciclopedia Italiana, s.d., pp. 18.

¹⁴ Una relativa difficoltà è costituita dall'inevitabile ricorso alla lingua greca: credo però che sia utile per molti aspetti, fra i quali non secondario è l'atteggiamento di cura per le parole e la loro origine, che è bene si trasmetta agli allievi sin dall'inizio. V. sotto, n. 19.

¹⁵ V. anche infra, n. 18.

¹⁶ La videocassetta ha una durata di circa 25', pertanto può essere interamente visionata durante un'ora di lezione, e resta in genere un po' di tempo per affrontare a caldo una prima serie di domande di chiarimento da parte degli studenti. Le videocassette della collana «Le radici della filosofia» invece hanno durata superiore, all'incirca di un'ora ciascuna.

¹⁷ Riporto, a titolo di esempio, una di queste schede: quella dal titolo «Teoretica e pratica», che si presta per la sua brevità: «La distinzione tra una filosofia teoretica, che "contempla" la verità, e una filosofia pratica, che aiuta a seguire la verità nell'azione, si delinea a partire da Platone e soprattutto da Aristotele, ma viene formalizzata solo con Alberto Magno, che parla di "philosophia realis sive speculativa" e di "philosophia moralis sive practica"», *ibidem*, p. 1.

¹⁸ Questa è una metodologia assai utile nella fase dell'apertura del dialogo su una questione filosofica: occorre infatti «far emergere i problemi così come sono percepiti, definiti, conosciuti dagli studenti nella loro realtà quotidiana, con la loro sensibilità e con il loro linguaggio ordinario», Mario De Pasquale, *Didattica della filosofia. La funzione egoica del filosofare*, Angeli, Milano 1994, p. 122. Emerge così che gli studenti hanno «un'esperienza [...] implicita ma che comporta delle intuizioni che alimentano argomenti sparsi e sfuggenti», i quali, se non riconosciuti, espongono al rischio di «incontrare dei rifiuti e di distogliere dalla filosofia delle menti fatte per servirla», Antoine De la Garanderie, *I profili pedagogici. Scoprire le attitudini scolastiche*, La Nuova Italia, Firenze 1991, p. 11. «Dalla mappa alla rete»: si potrebbe tradurre in questo modo lo schema del metodo che Elio Damiano ha proposto come la «didattica per concetti», nel suo recentissimo *Insegnare con i concetti. Un modello didattico fra scienza e insegnamento*, SEI, Torino 1994.

¹⁹ Si ricorderà che l'esperienza è sempre stata condotta in Licei Scientifici, ove non si possono ovviamente presupporre conoscenze di greco.

²⁰ Come si è fatto, in effetti, durante l'esperienza, proprio per prevenire questa difficoltà, e in maggior misura proprio per garantire la precisa comprensione dei termini, ed aiutare a identificarli con precisione.

²¹ Di queste osservazioni degli studenti è bene tener conto se si ritiene di poter ripetere questa esperienza.

²² Per averne un'idea adeguata basta vedere il famoso rapporto della Società Filosofica Italiana su *L'insegnamento della filosofia*, a c. di Luciana Vigone e Clemente Lanzetti, Laterza, Bari 1987, in part. alle pp. 167-77, in cui si trova una bibliografia particolareggiata e abbastanza estesa. V. anche il recentissimo Mario De Pasquale, *Didattica della filosofia...*, cit.

²³ Cfr. Franco Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Laterza, Bari 1992, pp. 95-9.

²⁴ F. Frabboni, *Manuale di didattica...* cit., p. 53. Questo, a dire il vero, non mi sembra molto distante da quanto sosteneva il cartesiano tedesco Paul Clauberg, nella sua *Logica vetus et nova, quadripartita, modum inveniendae ac tradendae veritatis in Genesi simul et analysis facili methodo-exhibens* (Elzevier, Amsterdam 1654, pp. 150-1) definendo i problemi della trasmissione delle conoscenze: «Quid sit tradendum et quo fine, quis traditurus, quis accepturus, quomodo quid tradere conveniat».

²⁵ Anche qui, non è certo una novità l'indicazione dello scopo che dovrebbe avere l'insegnamento della filosofia: «imparare a pensare». Cfr. I. Kant, *Notizia dell'indirizzo delle sue lezioni nel semestre invernale 1765-66*, ma anche Montaigne: «Noi siamo buoni a dire: "Cicerone dice così; questi sono i costumi di Platone; queste sono proprio le parole di Aristotele". Ma noi, da parte nostra, che cosa diciamo? Che giudizi diamo? Che cosa facciamo? Anche un pappagallo saprebbe fare altrettanto», *Essais*, L'Angelier, Paris 1598 (tr. it. Adelphi, Milano 1966, vol. I, p. 178-9); o Schopenhauer: «Il pensiero altrui, letto nei libri, sta al pensiero originale, che sorge in noi, come l'impronta di una pianta del mondo preistorico nella pietra sta a una pianta fiorente della primavera», *Pensare da sé*, cap. 22 del t. II di *Parerga e Paralipomena*, Adelphi, Milano 1983, p. 651.

²⁶ Antoine de La Garanderie, *I profili pedagogici*, cit.

²⁷ Un eventuale soccorso, o meglio, una collaborazione del collega di storia dell'arte è una possibilità che si può tradurre in pratica.

²⁸ Heinz Von Foerster, *Sistemi che osservano*, Astrolabio-Ubaldini, Roma 1987, pp. 128-30.

²⁹ In termini tanto di apprendimento quanto di relazioni.

³⁰ H. von Foerster, *op. cit.*, pp. 130-1: «Definirò "domanda illegittima" quella domanda di cui si conosca già la risposta. Non sarebbe affascinante immaginare un sistema di istruzione che chieda agli studenti di rispondere solo a "domande legittime", cioè a domande le cui risposte siano ignote? Non sarebbe ancora più affascinante immaginare una società disposta a creare un simile sistema di istruzione?».

³¹ L'EMSF, assieme alla MuG (*Multimedial Guide to the History of European civilization*) è stata definita da Luciano Floridi «ipermediale» più che veramente «ipertestuale» in «Informazione Filosofica», a. V (1994), n. 17/18 (febbraio/aprile), p. 41. Dando per buona la proposta di distinguere fra «ipermedialità» e «ipertestualità» (al di là del fatto che con il semplice ricorso a neologismi non è detto che si riesca a chiarire di che si sta parlando), resta pur vero che nella versione per CD ROM dell'EMSF è certo che questi due aspetti confluiranno e si mescoleranno; stando almeno alle informazioni con le quali ci tengono informati dell'evoluzione del progetto e delle sue intenzioni. Sul tema ipertesto si può consultare anche Corrado De Francesco, *Iperlibro. Un ipertesto sugli ipertesti. La storia, le ragioni, le tecniche*, McGraw-Hill, Milano 1993.

³² Luciano Floridi, *Su carta o in floppy disk? I filosofi in formato elettronico*, in «Informazione filosofica», a. V, n. 17/18, febbraio-aprile 1994, pp. 40-3.

³³ V. Corrado De Francesco, *Iperlibro...*, cit., *passim*, ma in particolare il cap. 1.

³⁴ Cfr. Antonio Cosentino, *Scuola dell'informatica e insegnamento della filosofia*, in «Bollettino della Società Filosofica Italiana», N.S. n. 137, maggio-agosto 1989, pp. 41-2. V. anche M. De Pasquale, *La didattica della filosofia*, cit., pp. 120-1.

³⁵ V. il dossier *Citoyens sous surveillance*, in «Le Monde Diplomatique», XLI, n. 482, mai 1994, pp. 15-20; N. Postman, *Ecologia dei media. La scuola come contropotere*, Armando, Roma 1984.

PROPOSTA DI RIORDINO DEL CORSO DI LAUREA IN FILOSOFIA

Art. 1 - Afferenza e 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, anche in relazione alla disponibilità di risorse e di personale dell'Ateneo e secondo i criteri generali fissati dal Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica, ai sensi dell'art. 9, comma 4 della legge 341/90. In tal caso, il numero dei posti disponibile sarà deliberato dal Senato accademico, sentito il Consiglio di Facoltà.

Art. 2 - Durata, articolazione e finalità del 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.

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 la struttura portante del Corso di Laurea; ed un secondo nucleo di discipline appartenenti ad altri settori umanistici, che consentono sia il completamento della formazione culturale e professionale di base, sia il mantenimento dell'intersectorialità con gli altri Corsi di Laurea incardinati nella Facoltà di Lettere. Il biennio specialistico può essere organizzato per indirizzi, con delibere dei Consigli di Corso di Laurea.

Art. 3 - Organizzazione degli studi

Il piano di studi prevede nel complesso 21 insegnamenti annuali (11 insegnamenti nel primo biennio e 10 nel secondo), 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 nel Corso di Laurea. Le esercita-

zioni di pratica testuale su classici filosofici in lingua originale da svolgere nel biennio specialistico, per una durata non inferiore alle 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 fino a 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, secondo le modalità stabilite dalla struttura didattica competente.

Art. 4 - Norme generali e transitorie

In attesa dell'entrata in vigore dello Statuto e del regolamento didattico di Ateneo, le funzioni delle strutture didattiche, in relazione alla laurea in Filosofia, 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, devono attenersi per quanto concerne la Laurea in Filosofia alle direttive indicate nel curriculum didattico che segue.

Art. 5 - Curriculum didattico

Primo biennio

— 6 insegnamenti filosofici da scegliere all'interno dei seguenti settori scientifico-disciplinari:

M08A Storia della filosofia

M08B Storia della filosofia antica

M08C Storia della filosofia medioevale

M08D Storia della filosofia arabo-islamica

M08E Storia della scienza

M07A Filosofia teoretica

M07B Logica e filosofia della scienza

M07C Filosofia morale

M07D Estetica

M07E Filosofia del linguaggio

purché sia garantita la presenza fra essi di Storia della Filosofia, Filosofia teoretica e Filosofia morale.

— 1 insegnamento a scelta tra i settori scientifico-disciplinari M09A (Pedagogia), M11A (Psicologia dello sviluppo e dell'educazione) e M10A (Psicologia generale).

— 2 insegnamenti storici a scelta (in ambiti storici distinti) nei seguenti settori scientifico-disciplinari: L02A (Storia greca), L02B (Storia romana), M01X (Storia medioevale), M02A (Storia moderna), M04X (Storia contemporanea).

— 1 insegnamento scelto all'interno dei settori scientifico-disciplinari L12A (Letteratura italiana), L12B (Letteratura italiana moderna e contemporanea), L12C (Critica letteraria), L12D (Letterature comparate), L12E (Letteratura dell'età medioevale, umanistica e rinascimentale).

— 1 insegnamento di lingua straniera (il Consiglio di Corso di Laurea dovrà garantire all'interno delle opzioni l'attivazione almeno tra le seguenti lingue straniere: lingua francese, lingua inglese, lingua tedesca e lingua spagnola); l'esame di lingua straniera dovrà essere svolto su testi filosofici.

Secondo biennio

— 6 insegnamenti a scelta nelle seguenti aree:

a) area storico-filosofica

b) area filosofico-teorica

c) area logico-epistemologica

d) area semiotico-linguistica

— 4 insegnamenti a scelta nelle seguenti aree:

a) area delle Scienze umane

b) area storica (diversi da quelli del primo biennio)

c) area delle Scienze del Linguaggio e della Comunicazione

d) area scientifica

— una prova scritta di commento ad un testo classico di filosofia. La preparazione alla prova potrà essere curata con appositi seminari organizzati nell'ambito delle attività didattiche integrative del Corso di Laurea.

I Consigli delle strutture didattiche competenti possono autonomamente formulare proposte di indirizzo e accogliere richieste individuali di sostituzione o integrazione per non più di quattro insegnamenti con quelli di aree, anche differenti da quelle previste nella presente Tabella, 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 relative modalità di valutazione; la scelta di tali classici dovrà essere effettuata in ambiti cronologici e disciplinari differenziati.

L'eventuale articolazione per indirizzi di 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.

Art. 6 - Manifesto degli studi

All'atto della predisposizione del manifesto annuale degli studi, i consigli delle strutture didattiche determineranno, con apposito regolamento, quanto espressamente previsto dal 2° comma dell'art. 11 della legge 341/90.

In particolare il Consiglio di Facoltà:

a) può proporre al Senato Accademico il numero di posti a disposizione degli iscritti al primo anno;

b) definisce, su proposta del Consiglio di Corso di Laurea, il piano di studi ufficiale del corso di laurea stesso, comprendente le denominazioni degli insegnamenti da attivare;

c) stabilisce i corsi ufficiali di insegnamento, che costituiscono le singole annualità, i cui nomi dovranno essere desunti dai settori scientifico-disciplinari;

d) stabilisce le qualificazioni più opportune, quali I, II, III, istituzioni, nonché tutte le altre che giovino a differenziarne più esattamente il livello e i contenuti didattici, compresa la possibilità di biennializzare o triennializzare le discipline per le quali ciò sia ritenuto utile ai fini della formazione professionale e culturale dello studente, anche su istanza dei singoli studenti all'interno di piani di studio individuali.

Art. 7 - Ripartizioni disciplinari

I settori disciplinari, ai quali fare riferimento, sono quelli inseriti nel presente articolo:

Area storico-filosofica: M08A-M08B-M08C-M08D;

Area filosofico-teorica: M07A-M07C-Q01A-N20X-M07D;

Area logico-epistemologica: M07B-M08E;

Area semiotico-linguistica: M07E-L09A;

Area delle scienze umane: Q05A-M09A-M09B-M10A-M11A-M05X-P01A;

Area storica: L02A-L02B-M01X-M02A-M04X-Q01B-M03B-M03C-M03D-P01D;

Area delle scienze del linguaggio e della comunicazione: Q05B-L26A-L26B-L12D;

Area scientifica: A01A-A02D-A02A-B02A-B02B-K05C-K05B.

SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE: PRESENTE E FUTURO

Alcuni spunti di riflessione comune

A intervalli ricorrenti, il mondo politico si occupa della scuola. Poi se ne dimentica. I tentativi di riforma delle Superiori non giunti in porto fanno ormai parte della aneddotica nazionale e differenziano profondamente il nostro paese dagli altri della Unione Europea, paesi con i quali più diretto è il confronto che devono affrontare i nostri giovani — e il sistema-Italia nel suo complesso. Nel frattempo, nelle Superiori tutto è egualmente cambiato, pur in questo immobile contesto. Infatti:

— nel 1972 i giovani che frequentavano le Superiori erano il 46% del totale, oggi sono il 75% circa (ma la percentuale di coloro che concludono il ciclo in cinque anni è rimasta sostanzialmente invariata, qualche punto al di sotto del 60%);

— negli ultimi vent'anni sono state introdotte sperimentazioni d'ogni tipo, tanto che le Superiori oggi hanno una fisionomia che non può essere descritta con semplicità: la varietà di indirizzi, programmi, orari, ecc., tra scuola e scuola e tra corsi della diversa scuola è veramente alta; una riforma strisciante ha investito tutto, eppure coloro che vivono nella scuola avvertono il sostanziale immobilismo di una struttura di cui si attende una vera riforma;

— i programmi (salvo alcune eccezioni) hanno subito poche variazioni, ma altissime sono le differenze di fatto tra la scuola dei nostri padri e la nostra; è sufficiente porre a confronto i libri di testo di trent'anni fa e gli attuali, oppure paragonare tra loro i metodi didattici in uso nelle scuole: profonde trasformazioni, ma in mille direzioni diverse, senza alcun controllo nazionale dei risultati.

È quest'ultimo punto il più grave. Le Superiori sono da decenni al centro di continue sperimentazioni; innovazioni didattiche, spesso di grande rilievo, vengono introdotte da insegnanti che dedicano a queste ricerche anni di studi serissimi, in condizioni veramente difficili, per il sostanziale disinteresse degli organi competenti. Spesso tali innovazioni si diffondono per il continuo dialogo che si stabilisce tra gli insegnanti, attraverso contatti diretti, libri, riviste, corsi di aggiornamento, e così via. Ma nessuno controlla e diffonde i risultati, nessuno pone in paragone i diversi metodi riguardo agli effetti che essi hanno sulla formazione dei giovani.

Un servizio nazionale di valutazione, qualunque nome e struttura abbia, è indispensabile per poter governare i processi di riforma, altrimenti manca quel patrimonio di conoscenze *sui fatti* che permette al dibattito di passare dal piano delle astratte posizioni all'esame concreto dei problemi e delle loro

soluzioni. In assenza di questo, si discute di modelli ideologici o di interessi molto, molto di bottega.

Una recente idea del Ministero della Pubblica Istruzione pone il futuro servizio nazionale di valutazione sotto il diretto controllo del Ministero stesso. Ottima idea, se serve a fornire quelle conoscenze interne che sono indispensabili per governare il veramente complesso sistema-scuola. Pessima idea, se il servizio interno non è accompagnato da un servizio nazionale di valutazione che operi in modo indipendente, esterno al Ministero della Pubblica Istruzione e al Governo, sotto il diretto controllo del Parlamento. La regola della indipendenza del controllore e del controllato è una banale regola di buon senso. Ed è veramente una amara, anche se antica, riflessione costatare quanto spesso si debba combattere per far passare nella pratica idee del tutto ovvie.

Oggi poi una pioggia di piccole riforme — alcune nate e imposte del tutto al di fuori della logica della scuola — sta modificando in profondità il sistema-scuola senza alcun controllo sulle ricadute nel tempo. E il sistema-scuola per la propria complessità e per la delicatezza della sua funzione è tale che dovrebbe essere oggetto costante di attentissimi controlli.

— Un decreto-legge ha eliminato gli esami di riparazione, senza sostituirli con nulla di ben studiato e sperimentato, perché i corsi di cui si parla nessuno ha sufficiente esperienza per dire se funzioneranno o meno — ma chi vive nella scuola scuote il capo in segno di profondo dubbio. Del resto in mancanza di un servizio nazionale di valutazione nessuno saprà mai se hanno funzionato o meno, su ampia scala. Non avere i dati è un modo ineccepibile per governare senza controlli. Vediamo alcune di queste riforme.

— Una norma della Finanziaria — poche righe — elimina il movimento annuale degli insegnanti tra una sede e l'altra di province diverse per la formazione delle commissioni degli esami di maturità. Nell'immediato gli effetti di questa nuova prassi saranno modesti, come spesso accade nella scuola, in cui gli effetti delle innovazioni sono spesso poco visibili perché di lungo periodo. Negli anni le conseguenze saranno profonde, perché a livello locale la didattica risentirà molto del carattere e delle idee di questo o quell'insegnante. Questo favorisce non certo l'autonomia, ma il localismo, che rende molto meno autonome le scuole. Nessuno peraltro difende il sistema in vigore fino a pochi mesi fa: assolutamente indifendibile. Ma da due decenni la scuola chiede con un'unica voce, e non ottiene, un serio esame di maturità. Oggi non arriva alcuna riforma, ma una modifica gravida di pericoli. E questo per un ragionamento contabile serio, ma fatto in luoghi estranei alla scuola da persone che — senza alcuna loro colpa, peraltro — nulla sanno di scuola.

— Le novità introdotte poi sul fronte pensionistico hanno un impatto enorme nella scuola. Anche qui tutto nasce da logiche che in nulla tengono

conto della specificità della scuola, perché ancora una volta chi si occupa di riforma delle pensioni nulla sa — senza sua colpa — di scuola. Insegnare, al contrario di quanto spesso si ascolta, è mestiere assai logorante, che richiede grandi energie. Per molti insegnanti — che pure amano la scuola — il pensiero di essere in cattedra in un'età avanzata è insopportabile. Non si tratta affatto di persone che sognano la pensione. Al contrario, spesso sono persone che amano moltissimo la scuola e il lavoro e resterebbero volentieri sino a tarda età nel mondo del lavoro. Ma sono inchiodati al loro ruolo di insegnanti, privo di alcuna flessibilità. O in cattedra o in pensione. Ma niente pensione, dunque in cattedra.

Una rigidità incomprensibile nel modo di concepire il lavoro. Perché, ad esempio, un insegnante non può allontanarsi dalla cattedra per uno o più anni ed essere impiegato in un ruolo diverso? Esigenza tra le più sentite, perché insegnare logora anche chi ama questo lavoro e i giovani.

Ma tutto questo chi vive fuori dalla scuola non lo sa.

E poiché tutto questo chi vive fuori dalla scuola non lo sa, la scuola torri ad essere governata con l'effettivo e autorevole consiglio di quanti nella scuola e di scuola vivono: in primo luogo gli insegnanti, i titolari del processo di creazione dei progetti didattici; i presidi, che da un'ottica complessiva osservano il sistema interagendo da un lato con gli insegnanti, dall'altro con le strutture dello Stato e del territorio; il personale tutto, che è quotidianamente coinvolto in delicati compiti educativi, a qualsiasi livello essi si collocano.

La scuola oggi non ha bisogno di una riforma qualsiasi. Ha bisogno di essere governata.

C'è in Italia un inestimabile patrimonio di esperienze, di ricerche, di intelligenze vivissime. È un patrimonio al quale il mondo politico non dà valore. È una grande ricchezza per la nazione e ha tenuto in piedi la nostra scuola contro tutte le difficoltà: è il patrimonio interno alla scuola, di quanti in essa operano.

Il mondo politico faccia un passo indietro e impari ad ascoltare queste voci ricche d'esperienza.

*La Redazione della Sezione
Didattica della Filosofia*

CONVEGNI E INFORMAZIONI

UN CONVEGNO SU L'IMPERSONALE COME CONTRIBUTO AL CHIARIMENTO DEL CONCETTO DI PERSONA Roma "Tor Vergata", 21-23 ottobre 1993

Dal 21 al 23 ottobre 1993 nella Sala del Consiglio della Università degli Studi di Roma "Tor Vergata" si è tenuto un Convegno su *L'impersonale. Statuto ontologico, strutture conoscitive, problematiche morali*, organizzato dalla Cattedra di Filosofia morale (prof. Armando Rigobello) della stessa Università. L'intento programmatico, espresso sin dalle prime battute discorsive, è stato quello di vagliare criticamente alcune linee qualificanti l'impersonale e la loro incidenza in una ricostruzione del soggetto inteso come persona, attraverso la possibilità o meno del recupero di tutto un mondo dell'oggettualità. Un mondo che, nel concatenarsi dei suoi rigidi meccanismi deterministici, e quindi con il suo prepotente imporsi e configurarsi come potere altamente erosivo del soggetto, in non poche — e soprattutto non di carattere secondario — analisi del nostro secolo, non solo non sembra essere in grado di sottrarre il soggetto ad una radicale instabilità o addirittura ad una sua radicale messa in questione, ma anzi sembra ridurlo ad un elemento affatto funzionale nell'area del manipolabile. In tal modo viene ad essere decisamente posta in questione, o ridotta alla sua insignificanza, la soggettività intesa come io personale. Si impone, quindi, in quest'ottica un ripensamento dello stesso concetto e il compito di ridefinire il discorso sulla persona, per salvare dalla crisi il soggetto tradizionale, con l'idea stessa di coscienza e di io personale. Non a caso la cultura filosofica contemporanea si trova ad un bivio di carattere etico, che viene ad essere dominante rispetto ad altri aspetti e implicazioni. Per questo, la scelta del tema fatta da A. Rigobello implica la convinzione che l'etica sia ormai la filosofia prima. Si tratta, quindi, di un ambito tematico oggi di estrema attualità — in un orizzonte pratico, dove predomina la concretezza dell'esperienza, e il calcolo delle utilità emerge come posizione di primo piano — soprattutto in un discorso teso a delineare i programmi per la ricostruzione del soggetto al fine di ridisegnare le basi di una società più umana.

Il convegno ha dato modo di veder riuniti alcuni dei più significativi e attivi filosofi italiani, di varia provenienza culturale. Infatti, nei tre giorni in cui si sono svolti i lavori, si sono succeduti come relatori C. Sini, F. Chiareghin, U. Perone, M.M. Olivetti, E. Lecaldano, A. Zanardo, G. Riconda, P. De Vitiis (che ha coordinato la discussione generale, avutasi sabato 23 ottobre, sul tema del convegno oltre ad esser stato autore di un lucida sintesi introduttiva al dibattito finale) e lo stesso A. Rigobello. Il tema centrale affrontato, come emerge già dal titolo del convegno, è stato quello dell'impersonale nell'orizzonte di un discorso di ordine morale rivolto a comprendere "la ricchezza della singolarità della persona, la concretezza dell'esperienza" (A. Rigobello, *L'impersonale e l'ascetica dell'astratto*). Le varie relazioni

tenute, comunque, hanno percorso sin dalla tornata di apertura strade diverse, dato il diverso orientamento di alcuni degli studiosi partecipanti. Tuttavia, una difficoltà è emersa subito ed è stata quella se c'è o meno ancora la possibilità di far uso del concetto di persona, ossia se la presenza dell'impersonale non delegittima l'uso del concetto di persona. È stato questo il problema, in fondo, che poi ha dominato tutto lo svolgersi del denso dibattito articolatosi nelle e dopo le varie relazioni presentate nei giorni successivi. E non a caso, perchè nel pensiero contemporaneo la dimensione personale viene strettamente collegata a quella di impersonale. Il problema della persona e della sua dimensione etica, ossia di un approccio etico alla categoria di persona, è emerso soprattutto dalla relazione letta da Marco Maria Olivetti (Università degli Studi "La Sapienza" di Roma) già dal titolo significativo, *La terza persona: le forme dell'impersonale*, in cui si riprendono sostanzialmente le posizioni sostenute nel recente, densissimo, volume su *Analogia del soggetto*, la cui tesi di fondo è che "non esiste un'essenza dell'essere umano. Tale essenza è 'immaginata', e senza siffatta immaginazione l'essere e l'umano non si coapparterrebbero. Così in un certo senso, si dice, la fine dell'etica. Tuttavia così si dice anche che l'etica, e non l'ontologia, è la filosofia prima, anzi anteriore" (Bari, Laterza 1992, *Prefazione*). Poi, anche Carlo Sini (Università Statale di Milano) con il suo contributo su *Lo statuto ontologico della persona*, ha notato come la differenza, il tema dell'altro, da una parte arricchisce il discorso sulla persona, ma d'altro canto rende più problematico quello sull'interpersonalità. E così la differenza, pur se diventa criterio di spiegazione, non può a sua volta ottenere una spiegazione. In entrambe le relazioni accennate il tema posto sul tappeto è stato se l'approccio alla comprensione conoscitiva della persona debba essere di carattere etico o di carattere ontologico. Un altro dei relatori, e cioè U. Perone (Università di Roma "Tor Vergata"), da parte sua e con il consueto rigore teoretico che caratterizza la sua produzione intellettuale, ha posto il problema della filosofia del soggetto in rapporto al concetto di persona, ossia alla luce di un ripensamento della dialettica della totalizzazione e della indialettizzabile presenza dell'impersonale, visto come limite, affermando che essa contribuisce alla comprensione dell'atto di trascendenza dell'io. E così ogni e qualsivoglia intento di autopossesso dell'io viene a franare. Al medesimo esito sono approdati anche G. Riconda e F. Chiareghin. In particolare, G. Riconda (Università di Torino) si è soffermato sul tema del personalismo ontologico, soprattutto alla luce di autori da lui lungamente frequentati come Schelling e Pareyson; mentre F. Chiareghin (Università di Padova) ha parlato della consapevolezza del limite, come foriera di esiti morali che inducono la dimensione dell'ascesi. Proprio per questo, per lui il tema dell'altro se da una parte rende più ricca la differenza tra persona e persona, nello stesso tempo però la rende anche più problematica.

In conclusione si è avuta una corposa sintesi delle tornate congressuali ad opera di Pietro de Vitiis che ha operato un collegamento tra le varie relazioni per proporre alla discussione alcuni problemi nodali emersi dalle stesse relazioni svolte nei giorni precedenti. Dal dibattito seguito è venuto fuori che le relazioni di F. Chiareghin, A. Rigobello e A. Zanardo pur partendo da presupposti e metodologie diverse (empiristico-naturali Zanardo, fenomenologico-trascendentali Chiareghin e ontologici Rigobello) erano dell'avviso che non ci fosse incompatibilità tra l'aspetto personale e

quello impersonale della realtà della persona. Perciò l'ammissione di elementi impersonali nell'umano non portava a mettere in dubbio l'uso del concetto di persona. Zanardo (Università di Firenze), che con la sua relazione aveva approfondito il tema dell'impersonale inteso come realtà esterna, partendo per così dire da un itinerario e da metodologie di tipo naturalistico, ha conferito al tema accenti problematici. Rigobello, poi, con la sua ascetica dell'astratto o, più correttamente, ascetica dell'estraneità, si è fermato alle soglie "dell'ontologia e dei suoi eventuali sviluppi metafisici", giungendo alla conclusione che essa riveste un valore per una "morale orientata in senso personalistico... nella convinzione che l'impersonale, nella sua versione più propria, sia riconducibile all'estraneo e che l'estraneità... possa divenire, sia pure indirettamente e parzialmente, un segmento dello schema della persona, cioè un elemento della cifra che la indichi, componente di una sua metafora". E. Lecaldano, invece aveva ritenuto che non fosse legittimo fare uso del concetto di persona, perché nella realtà domina l'impersonale. E così ha polemizzato contro ogni tentativo di intendere ontologicamente e metafisicamente il concetto di persona, prospettando una morale impiantata su di una razionalità rispondente a criteri funzionalistici. Infine, dopo il dibattito conclusivo dell'ultima tornata, Armando Rigobello, questa volta nella sua veste di organizzatore del consesso, ha concluso brevemente i lavori, ricordando che gli esiti avuti dalle giornate di intensa discussione, con la partecipazione di un uditorio qualificato, non avevano condotto a nessun trionfalismo personalistico, e né tantomeno alla convinzione che il concetto di persona fosse da far proprio come un *deus ex machina* per la risoluzione di ogni complessa situazione, in rapporti intersoggettivi e soggettivi. Ed ha, inoltre, ricordato che anche se la persona è il principio risolutivo per il mondo della vita umana, nella concretezza delle sue realizzazioni non è possibile definirla in maniera inequivocabile, perché l'impersonale aleggia e pervade minacciosamente, anche se a volte in maniera salutare, i tentativi di precisazione del tracciato della vita personale.

Antonio Russo

UN CONVEGNO SU CESARE LUPORINI

Si è tenuto a Firenze, nei giorni 13 e 14 maggio scorso, un convegno sul pensiero di Cesare Luporini, patrocinato dalla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Firenze, dall'Istituto Italiano di Studi Filosofici, dalla Società Filosofica Italiana, dal Comune, dalla Provincia di Firenze e dalla Regione Toscana.

Il convegno, che ha visto una grandissima affluenza di pubblico, ha proposto riflessioni e analisi del pensiero del filosofo italiano, che per molti anni ha insegnato nell'università di Firenze. Sono intervenuti, tra gli altri, Claudio Cesa che ha illustrato i molteplici aspetti della riflessione luporiniana sulla filosofia classica tedesca, dalla traduzione e interpretazione del frammento giovanile hegeliano su libertà e destino, allo studio su Kant, al saggio su Fichte; Sergio Landucci, che ha dato un quadro generale del percorso luporiniano e delle sue principali svolte, principalmente

quella antistoricistica della fine degli anni sessanta; Aldo Zanardo che, sulla base dell'espressione gramsciana «ciò che l'uomo può diventare» ha analizzato la concezione dell'uomo nel pensiero di Luporini, la sua storicità e i vincoli naturali del suo sviluppo; Nicola Badaloni che ha preso in esame il marxismo di Luporini nelle sue varie componenti teoriche; Stefano Poggi che ha illustrato la fase esistenzialista del pensiero di Luporini e lo studio relativo a *Spazio e materia in Kant*; Alessandro Nannini che ha riferito sugli elementi di materialismo del pensiero luporiniano; Prete che ha commentato gli studi su Leopardi e analizzato le differenze tra il *Leopardi progressivo* e gli ultimi recenti studi sul poeta; Furio Cerutti che ha preso in esame Luporini politico nelle diverse fasi del suo impegno, dall'antifascismo fino alle posizioni più recenti; Maria Moneti che ha parlato dello scritto su Voltaire e in particolare del commento alla lettera su Pascal. Ci sono state numerose testimonianze: il poeta Mario Luzi ha ricordato momenti dell'amicizia con Luporini, lo storico Sassoun, che ne aveva tradotto in inglese alcuni scritti, ha ricordato le circostanze di quell'incontro e della collaborazione che ne era seguita, Sergio Garavini ha parlato della militanza politica, Santoni-Rugiu ha ricordato l'impegno di Luporini nelle battaglie per riforme democratiche nella scuola, nella metà degli anni sessanta. Norberto Bobbio, che non è potuto intervenire per motivi di salute, ha inviato una relazione che tracciava un profilo filosofico e politico dell'amico e interlocutore, ricordando tanti momenti cruciali della loro vita personale e della storia italiana. Eugenio Garin ha invece promesso di inviare la sua relazione per la raccolta degli atti di questo convegno.

Maria Moneti Codignola

IL CONVEGNO NAZIONALE DEI DOTTORATI A RENDE (Cosenza)

Il V Convegno Nazionale dei Dottorati di Ricerca in Filosofia ha avuto luogo, quest'anno, presso il Centro Congressi di Rende (Cosenza) dal 23 al 26 settembre. Docenti coordinatori, o loro delegati, e dottorandi del VII e VIII ciclo sono stati ospiti dell'Università della Calabria (Facoltà di Lettere e Filosofia, Dipartimento di Filosofia) che ha organizzato questo incontro, rispondendo all'esigenza, emersa nei convegni precedenti, di riunioni periodiche dove ci si aggiornasse sullo stato delle ricerche dei «giovani» studiosi.

Come l'anno passato ad Urbino, erano presenti due cicli di dottorati, in modo tale che gli iscritti all'VIII ciclo assistessero in qualità di uditori alle relazioni presentate dai loro colleghi del VII ciclo; chi ascoltava poteva in questo modo trarre un duplice giovamento, cioè informativo, circa il contenuto esposto, e metodologico, circa gli strumenti per l'impostazione di una ricerca. Erano in programma trentasei interventi (poche sono state le assenze), suddivisi in nove aree storiche e disciplinari, distribuiti nell'arco di quattro giornate.

Il clima del convegno confermava l'utilità di tali riunioni periodiche, dove si presentano *works in progress* a competenti e ad interessati, al fine di migliorare le

ricerche e favorire i contatti fra i dottorandi e i docenti che si occupano di un medesimo ambito disciplinare.

La struttura delle sedute prevedeva una relazione del dottorando sullo stato del proprio lavoro, il commento critico di un docente specializzato, a cui era pervenuta in anticipo una copia della relazione, e la presenza di un «moderatore» per permettere che le obiezioni ed i rilievi stimolassero ulteriormente la ricerca in atto. Era previsto anche un dibattito per dare spazio ad interventi di carattere sia specifico che generale. La cura degli organizzatori e l'impegno dei partecipanti hanno dimostrato un vivo e crescente interesse per l'attività dei dottorandi.

L'apertura dei lavori è spettata ad Enrico Berti (Università di Padova), dallo scorso anno segretario del Coordinamento Nazionale dei Dottorati in Filosofia, che ha introdotto la seduta dedicata alla filosofia antica, presieduta da Francesco Romano (Università di Catania), con Walter Leszl (Università di Pisa) in qualità di relatore. Hanno esposto le loro ricerche: Andrea Falcon (*Definizione e Divisione nei Topici di Aristotele*), Adriano Gioé (*Filosofi medioplatonici del II sec. d.C.: testimonianze e frammenti*), Francesca Piazza (*L'entimema. Teoria dell'argomentazione nella retorica greca tra V e IV sec.*) e Annamaria Schiaparelli (*Gli Elenchi Sofistici di Aristotele e i commentari tardo-antichi*).

I lavori sono proseguiti nella mattinata e nel pomeriggio con l'esposizione delle ricerche di filosofia medievale, relatore era Alessandro Ghisalberti (Università Cattolica di Milano), ed hanno parlato Paolo Fait (*La teoria delle Consequentiae in alcuni trattati medievali: problemi storici e logici*), Daniela Fichera (*L'Expositio in De anima di Marc'Antonio de' Passeri detto il Genua*), Marco Laffranchi (*La Dialettica di Lorenzo Valla nell'ambito del rinnovamento logico-filosofico in età umanistica*), Sara Puggioni (*Il problema della volontà e i «linguaggi di misura» nel commento alle Sentenze di Roberto di Halifax*), e Dario Schioppetto (*Le Quaestiones Naturales di Adelardo di Bath*).

La seduta della prima giornata si è conclusa con la presentazione delle ricerche svolte in ambito di filosofia del linguaggio; Daniele Gambarara (Università della Calabria), responsabile dell'organizzazione del Convegno, ha commentato, in qualità di relatore, le esposizioni di Grazia Basile (*Enantosemia: sulla possibilità di opposizioni semantiche all'interno di una stessa unità lessicale*), Carlo Cecchetto (*Il rapporto fra semantica lessicale e semantica strutturale nel programma minimalistico chomskyano*), Francesco Di Palma (*La scrittura: aspetti semiotici*), e Roberto Presilla (*Il progetto di una Theory of Meaning in M. Dummett*).

È stato sottolineato quanto sia acceso l'interesse per i problemi logico-linguistici anche nelle aree di filosofia antica e medievale. Nell'ambito della filosofia antica, ha sottolineato Enrico Berti, si rivalutano opere e tematiche più trascurate, e lo stesso Aristotele diventa interlocutore della filosofia contemporanea ad impostazione analitica.

La mattina del sabato hanno parlato, per la sezione di filosofia moderna con relatore Franco Crispini (Università della Calabria) e presidente Corrado Mangione (Università Statale di Milano), Amalia Bettini (*Il Cristo di Spinoza*), Giuseppe d'Alessandro (*Ermeneutica critica e filosofia della storia in Johann Gottfried Eichhorn*), e Gianluca Foglia (*David Hume: Filosofia dell'immaginazione*). Crispini ha osser-

vato che queste tesi riflettono una tendenza lontana dai modelli storicistici rispettati fino a pochi anni fa. Lo storicismo è stato superato, prova ne è la mutata prospettiva dell'analisi filosofica che oggi preferisce affrontare i problemi in termini teoretici.

In seguito, Ettore Casari (Università di Firenze) ha commentato le esposizioni delle ricerche in logica e filosofia della scienza dei dottorandi Giovanna Cepparello (*Questioni sui fondamenti della logica dinamica*), Felice Curtale (*Significato e Negazione*), Lidia Gallo (*Metodologi francesi e psicologia, 1880-1916*), Paolo Musso (*Scienza della complessità e filosofia della natura*), Alessandra Parodi (*Il pensiero causale: il caso dell'epidemiologia*) e Venanzio Raspa (*Il principio di contraddizione alle origini della nuova logica*). Nella relazione che riassumeva il contenuto delle sei tesi, Casari ha sottolineato l'espandersi consistente di problematiche logico-filosofiche e scientifiche, e il differenziarsi degli interessi all'interno di quest'area.

Si è lavorato la mattina di domenica 25 ascoltando i lavori sulla filosofia dell'Ottocento e quelli di estetica; presiedeva la seduta G. Cacciatore (Università di Napoli). Del primo gruppo, il cui relatore era Italo Cubeddu (Università di Urbino), facevano parte Francesco Ghedini (*Nietzsche e Platone*), Fabrizio Gloria (*Verità e coscienza: il problema del senso dai Grundlages alla Sittenlehre*), Paola Nasti (*La «Moralität» in Hegel. Dagli Scritti Giovanili alla Fenomenologia dello Spirito*), Monica Riccio (*Mutamenti del concetto di patto sociale in Germania negli anni 1793/1796*), e Gian Michele Tortolone (*Esperienza e Conoscenza. Aspetti ermeneutici dell'antropologia kantiana*).

Aldo Trione (Università di Salerno) ha commentato le due ricerche di estetica: l'una di Chiara Cantelli (*Il simbolismo russo nel pensiero di Ivanov fra teologia e nichilismo*), l'altra di Elena Soetjje (*Il corpo e i suoi usi. Dall'estetica, all'etica, alla bioetica*).

Anche l'ultima giornata prevedeva due sezioni: il Novecento, di cui era relatore Franco Bianco (Università di Roma III), e la fenomenologia, con relatore Giuseppe Cantillo (Università di Napoli); presiedevano Enrico Rambaldi (Università Statale di Milano) ed Eugenio Mazzarella (Università di Salerno). Hanno parlato della filosofia novecentesca Francesca Bonucci (*Carlo Michelstaedter critico di Platone*), Piergiorgio Donatelli (*Wittgenstein e l'etica contemporanea*), Stelio Mazziotti (*Fuorché il disastro. Immaginazione, storicità e catastrofe in La Mettrie, Tocqueville e Benjamin*), Stefano Raja (*Presenza di Hegel nella filosofia di Habermas*), Giovanna Sarti (*Alfred Weber e la trasposizione sociologica dell'antitesi Kultur-Zivilisation*), e Marten Van Aalderen (*La critica di Gentile al modernismo*).

I dottorandi che hanno riferito le ricerche raggruppate nell'ambito della fenomenologia sono stati: Monica Bassanese (*Il mondo della vita animale tra biologia e filosofia in Martin Heidegger*), Graziano Biondi (*La ricerca di Heidegger sulla temporalità*), Laura Piali (*La fragilità etica. Fallibilità e vulnerabilità in alcune espressioni della filosofia francese contemporanea*), Francesco Valerio (*Fenomenologia dell'intersoggettività. Il problema della fondazione nella filosofia fenomenologica di Edmund Husserl*).

Il programma prevedeva che il Convegno terminasse con una riunione nella quale si discutessero di problemi generali. Alcune considerazioni circa le tendenze di ricerca e l'impostazione metodologica sono già state segnalate. Occorre aggiungere che più di

una volta ci si è trovati a discutere gli schemi secondo cui si cataloga il vecchio modo di fare storia della filosofia, cioè la distinzione tra approccio storico, filosofico e storicistico; da questo confronto è costruttivamente emerso come i nuovi modelli vengano di fatto a rettificare quelli vecchi.

Inoltre, è stato sollevato il problema pratico della fruibilità del materiale esposto nelle presentazioni, assieme alla necessità di intensificare e mantenere i contatti tra gli studiosi di un medesimo ambito disciplinare. Parte delle richieste è già stata soddisfatta dagli organizzatori di questo convegno, i quali hanno pubblicato un libretto contenente i nomi e gli indirizzi dei partecipanti, e dei dottorati a cui appartengono; vi si trovano anche le sintesi delle tesi dei dottorati del VII e VIII ciclo, cosicché risulta più agevole seguire e ricordare l'esposizione orale.

Ci si augura che tale lavoro, apprezzato da tutti, possa continuare a perfezionarsi, magari con il contributo di enti autonomi interessati alla crescita filosofica dei giovani studiosi, alla diffusione di questo tipo di sapere, ed alla sua qualità.

Annamaria Schiaparelli

METODO E OGGETTO

Una riflessione tra le righe del primo convegno nazionale della Società di filosofia del linguaggio

Vi sono stati tentativi di definire la filosofia, e per fortuna questa attività delimitativa non va più molto di moda. Di solito, si dice che l'eventuale definizione deve rendere conto di una disciplina le cui pieghe nascoste e la cui ampiezza sono refrattarie alla schematizzazione. Il problema, però, rimane. In realtà, questa mancanza di definitezza è stata valutata a fasi alterne, e, in particolare, per coloro i quali la filosofia deve essere una *scienza prima*, l'inafferrabilità dell'oggetto e la aspecificità del metodo filosofico è stato ed è un grande punto di forza, anzi la condizione di quella presunta primitività. La filosofia è prima perché viene *prima* delle altre scienze ed in qualche modo le fonda, le giustifica, occupandosi e garantendo le modalità di esistenza di quell'oggetto indefinibile di cui tutti gli uomini devono essere rassicurati dell'esistenza: l'essere. Oppure la filosofia è prima perché è *la prima*, cioè sta in cima ad un'ipotetica gerarchia, che vede nella sua sommità la scienza che ha tutte le scienze come suo oggetto, la scienza che fornisce un metodo generale a tutte le scienze.

Questo privilegio filosofico ha imposto il suo prezzo. Se un filosofo ed un chimico dovessero spiegare ad un pubblico non specialista di che cosa si occupino, il chimico potrebbe in qualche modo mostrare, esibire, un oggetto di ricerca e potrebbe, allo stesso modo, presentare una procedura sperimentale per far quadrare i conti. Dati due elementi, in certe condizioni e mediante certi procedimenti, posso ottenere un composto. Al filosofo probabilmente mancherebbe la stessa forza dell'evidenza: è difficile portare in pubblico un pezzo di essere, oppure è difficile spiegare quale sia la procedura dell'epistemologia.

Nacquero, così — in Italia istituzionalmente negli anni '60 — le filosofie *al genitivo*, come una possibile risposta alla questione. Non più filosofia e basta, ma filosofia della scienza, della storia, della politica e, tra le altre, filosofia del linguaggio. Il vantaggio era evidente: occupandosi del modo in cui una scienza lavora, non ci si occupa di definire né un oggetto di ricerca e né un metodo, dato che si mutua quelli che sono specifici della scienza su cui si filosofa. E poi, si fa solo attività critica, cioè si discute, per analizzarlo e migliorarlo, quello che fanno gli specialisti. La filosofia fa quello che gli altri non fanno, oppure osserva e critica quello che gli altri fanno. E qui c'è il trucco.

Prendiamo la filosofia del linguaggio. Sul suo oggetto di studio siamo in apparenza tutti d'accordo: il linguaggio, ovviamente. Ma quale linguaggio? I filosofi analitici hanno iniziato a studiare le proposizioni dichiarative, avendo come scopo originario quello di studiare il linguaggio filosofico — tipicamente ricco o riducibile a delle proposizioni assertive — e di dimostrare che i problemi filosofici classici sono problemi linguistici. I filosofi analitici sono dei filosofi del linguaggio. I linguisti strutturalisti hanno iniziato ad analizzare le varie parti di cui le frasi si compongono, producendo una teoria globale su come una lingua, intesa come sistema di elementi componibili, funziona. I linguisti strutturalisti sono filosofi del linguaggio. In più, per fare della buona storia del pensiero linguistico, bisogna sapere cosa sia una lingua, e meglio ancora, che cosa sia un sistema simbolico, proprio per decidere quali autori del passato più o meno recente si siano occupati effettivamente di argomenti linguistici. Bisogna avere, insomma, una teoria del linguaggio. Gli storici del pensiero linguistico, dunque, sono filosofi del linguaggio. Anche i filosofi *del genitivo*, pertanto, continuano ad avere oggetti di ricerca che si sgranano, si confondono, si moltiplicano, portandosi dietro anche i corrispettivi metodi di lavoro. Ma allora, di nuovo, che cos'è la filosofia?

Torniamo alla nozione di *scienza prima*, vale a dire all'idea che la filosofia sia un'attività intellettuale privilegiata. Tale convinzione è estremamente pervasiva e, a nostro giudizio, ha serpeggiato anche all'interno del primo convegno nazionale della Società di filosofia del linguaggio, svoltosi a Roma il 29 e 30 aprile 1994. Un convegno che doveva proprio perpetuare l'antica arte del definire, cercando, tra le altre cose, di determinare lo *status* della filosofia del linguaggio in rapporto ad altre discipline: la filosofia analitica, la linguistica e la semiotica. Quello che nella seconda giornata di lavori ci hanno raccontato alcuni esponenti di spicco delle diverse anime della filosofia del linguaggio italiana è significativo della pervasività a cui accennavamo.

Andrea Bonomi, uno dei più illustri filosofi analitici italiani, ci ha fornito la sua testimonianza del proprio percorso intellettuale all'interno degli studi linguistici. Per Bonomi, il suo essere filosofo del linguaggio coincide con il suo divenire filosofo analitico, cioè, con l'andare ad interessarsi della forma logica e sintattica del discorso. Intendiamoci — ha continuato Bonomi — non è che bisogna interessarsi solamente di filosofia analitica, ma vi è una precisa ragione perché Bonomi stesso dalla fenomenologia è passato all'analisi filosofica: cioè per ragioni di metodo e di oggetto. Richiesto di spiegare quello di cui si occupa, il filosofo del linguaggio che usa strumenti analitici può esibire un insieme di proposizioni, può esporre una tecnica e può mostrare dei risultati esplicativi raggiunti mediante il trattamento delle une con

l'altro. Bonomi è stato ancora più esplicito: ha detto, parafrasando Russell, che fare il filosofo del linguaggio in senso analitico significa in gran parte occuparsi della forma del linguaggio. La «carne», poi — *il lessico* aveva detto Russell — mettetece la voi.

Sul versante opposto si è messo Umberto Eco. Che cosa deve fare un filosofo del linguaggio? Alcuni possono fare i semiotici. Che cosa è un semiotico? È un intellettuale che, forte di una buona teoria di cosa sia un sistema simbolico, e avendo chiarito che cosa sia la comunicazione di informazioni tra un trasmettitore ed un ricevitore, si infila in ogni settore della cultura. Una volta entrato, e una volta familiarizzato con l'apparato tecnico del settore prescelto, il semiotico compie sostanzialmente due passi: analizza quel settore come un sistema simbolico — cioè come se fosse un linguaggio — e studia i modi in cui l'informazione viaggia in quel sistema: dal dialogo tra due linfociti in un apparato immunitario a quello tra narratore e lettore in un'opera letteraria. L'immagine che Eco fornisce per descrivere la sua idea è altrettanto suggestiva della parafrasi russelliana di Bonomi: la semiotica è un dipartimento di studi dove ognuno ha il suo spazio, e dove i partecipanti sono accomunati dall'aver un unico metodo, un super-metodo, che si applica di volta in volta a degli oggetti che sono già lì e che aspettano solo di essere guardati, studiati e capiti.

È facile mostrare che Bonomi ed Eco si ritrovano perfettamente nelle due accezioni di filosofia come *scienza prima*. Per Bonomi, la filosofia del linguaggio è la scienza prima nel senso che solo lei può occuparsi con specificità di un oggetto particolarmente indeterminato ed affascinante — il linguaggio — in modo da rassicurare tutti i parlanti che quell'oggetto c'è ed in modo da spiegarne a tutti il funzionamento. Normalmente il neofita si chiede dove stia quella specificità, cioè in che cosa sia specifico lo studio del linguaggio in modo analitico rispetto, per esempio, allo studio del grammatico o dello psicologo. La risposta è sempre molto netta: nel metodo (nozioni di logica formale, sintassi generativa, un po' di matematica, concetto di grammaticalità, capacità di formalizzare). *Prima* di fare della *scienza prima*, il filosofo del linguaggio deve possedere un metodo. Poi, dopo avere individuato il suo oggetto, cioè una classe specifica di proposizioni, si iniziano le danze.

Ugualmente, per Eco, la semiotica è *scienza prima* nella seconda accezione che avevamo individuato, vale a dire nel senso di essere la *prima scienza*. Non che è la semiotica la prima ad essere appresa, ma la semiotica è il contenitore che raccoglie tutte le scienze, dato che ogni scienza particolare ha uno spazio per la semiotica. Come se ogni punto di vista sulla natura fosse un punto di vista che ha in comune con tutti gli altri il fatto di esser anche semiotico. Ingegnere e chimico, biologo e architetto, medico e sociologo, tutti sono quindi accomunati dall'aver un oggetto di studio semiotizzabile. In questo senso, pure per Eco — anche se non lo dice espressamente — *prima* di fare *scienza prima* bisogna avere un metodo (logica, linguistica, estetica, un po' di insiemistica, teoria dell'informazione) e poi, scelto un oggetto, si fa semiotica.

Già, prima e dopo. Ma cosa viene prima e cosa dopo? Viene veramente *prima* un metodo di ricerca filosofica che deve definire, *poi*, un oggetto, oppure l'oggetto è un presupposto che sta nel mondo, esiste, e nel suo esserci da sempre determina le possibilità metodologiche? E ancora: veramente si stabilisce, *prima* di iniziare una ricerca, un metodo ed un oggetto e *poi* si esercita la ricerca, oppure l'esercizio della

ricerca determina il metodo e l'oggetto? E che relazione c'è tra la prima e il dopo? Dato un metodo è necessario oppure no avere un determinato oggetto e viceversa? E dato un determinato metodo ed un determinato oggetto, è necessario oppure no raggiungere certi risultati e viceversa? Il discorso non è più strettamente filosofico, tocca il procedere di ogni scienza, di ogni sapere umano. Il dibattito, però, è tipicamente filosofico, dato che la storia della filosofia si può anche leggere in un duello continuo tra idealisti e realisti, tra sostenitori della deduzione o dell'induzione, dei rapporti necessari oppure contingenti. Proprio per uscire da questo *impasse*, noi, testardi, riproponiamo stupidamente la nostra ingenua domanda: come definire la filosofia e, in questo caso, la filosofia del linguaggio?

La posizione di Bonomi — pur portata alle sue estreme conseguenze con la parafrasi russelliana — non lascia vie di scampo: la filosofia e la filosofia del linguaggio sono un'unica scienza, una scienza prima, non v'è dubbio, una scienza privilegiata che cura un oggetto privilegiato. La posizione di Eco, invece, lascia una porta aperta. Pur nella crudele schematizzazione che andiamo facendo, bisogna riconoscere ad Eco, di pari passo all'accettazione della concezione della filosofia come scienza prima, una disponibilità alla rottura con tale tradizione. Eco sostiene che di una batteria di metodologie e di approcci molto ampia, in realtà, al semiotico, in ogni applicazione specifica, ne è necessaria solo una piccola parte. Non tutto il metodo è utile quando la gamma di oggetti è molto vasta, ma, per ogni oggetto specifico di un settore, basta una strumentazione limitata. Il metodo in qualche modo si conforma, si aggancia, al suo oggetto. Davanti all'apertura di Eco, possiamo percorrere due strade.

Possiamo pensare la filosofia essere punto di incontro tra saperi e discipline diverse. In particolare, possiamo pensare la filosofia del linguaggio come un territorio comune dove si incrociano diversi orientamenti — una *scienza eteroclita* ha detto Lia Formigari — intendendo con ciò un campo del sapere che si svolge e che giunge a risultati in qualche modo confrontabili anche partendo da territori di origine diversa. In questo senso, le filosofie del *genitivo* darebbero una sorta di delimitazione spaziale, dato che direbbero l'ambito a cui i risultati della ricerca intellettuale sono rivolti. Esse non delimiterebbero, però, a priori la ricerca di ogni singolo intellettuale, ma farebbero ritrovare insieme, entro lo stesso territorio, diversi ricercatori proprio perché questi vi si sono mossi spontaneamente. Per essere filosofi del linguaggio non bisogna condividere, prima di ogni atto filosofico, un certo metodo od un certo oggetto, ma è importante poter parlare delle stesse cose.

Vi è una seconda strada da percorrere, aprendo più decisamente la porta lasciata socchiusa da Eco. Possiamo ritenere che la divisione netta tra momento teorico e momento pratico, tra metodo e oggetto, stia nella refrattarietà del filosofo stesso a volersi impegnare, egli stesso, con ambiti piuttosto ristretti. Il filosofo, cioè, è refrattario al volersi confrontare con sistemi teorici che invece di essere molto ambiziosi — e forse avere un basso potere esplicativo — sono più umili e tengono conto degli stimoli di un materiale di ricerca magari ibrido, spinoso e amorfo. Siamo molto partecipi del grido di dolore di Bonomi, quando ha affermato di essersi sentito, tanti anni fa, da giovane ed inesperto filosofo, sperduto nella foresta fenomenologica, incapace di trovare un dominio empirico con cui — mi si perdoni l'espressione —

sporcarsi le mani. Non sappiamo se Bonomi, quando si è immerso nel formalismo a volte accessibile solo a prezzo di grandissime astrazioni, sia rientrato nella medesima foresta magari travestita da giovane sottobosco. Sappiamo solo che, se con *metodo* intendiamo il possesso di una serie di pratiche, il metodo non può che farsi nell'eseguire queste pratiche verso un oggetto e che l'*oggetto* non può essere determinato se non tramite questo praticare verso di lui. Per definire quindi, cosa è la filosofia o, meglio, cosa sia la filosofia del linguaggio, bisogna chiedersi cosa fanno i filosofi o che cosa fanno quelli che si occupano di linguaggio. Le pratiche che usano determinano gli oggetti che adottano; le tecniche adottate e il materiale su cui agiscono ne definiscono il ruolo, la funzione scientifica e sociale. Tullio De Mauro ha sottolineato alcuni possibili materiali: la sostanza fonica, il comportamento biologico delle specie animali non umane, il comportamento prelinguistico dei piccoli umani, i comportamenti percettivi dei piccoli e degli adulti della specie umana. Ultimo e primo, aggiungiamo noi, il bruto materiale lessicale e lessicografico di una lingua storico-naturale. Ed è in questo intreccio tra materiale, metodo ed oggetto, che la filosofia come qualunque altra *attività* dell'uomo, può essere definita ed avere un senso.

Roberto Contessi

NUOVI PROGRAMMI «BROCCA» Seminario di aggiornamento

Nei giorni 3-7 ottobre 1994 si è tenuto a Ferrara, presso il Liceo classico «Ariosto», sotto la direzione del preside Giancarlo Mori, un seminario residenziale di aggiornamento per docenti di filosofia. Si tratta della terza fase di un progetto avviato dalla Direzione generale per l'istruzione classica, scientifica e magistrale, coordinato dall'Ispettrice Anna Sgherri Costantini e finalizzato a diffondere l'innovazione nell'insegnamento della filosofia a partire dai nuovi programmi Brocca.

Dopo due incontri svoltisi a Santa Maria Ligure (2-6 marzo e 2-4 dicembre 1992), dedicati prevalentemente all'analisi dei presupposti metodologici, delle implicazioni didattiche e delle proposte contenutistiche dei nuovi programmi, con il seminario di Ferrara si è passati ad una fase operativa che ha coinvolto un gruppo di 43 insegnanti, impegnati da tempo nella riflessione teorica e nella pratica dell'innovazione.

Nella relazione che ha aperto i lavori, l'ispettrice Sgherri ha riepilogato la strategia adottata dalla Direzione classica nel programmare l'aggiornamento dei docenti di filosofia, secondo un modello non più verticistico ma centrato sull'autoformazione in servizio, e quindi sull'assunzione di responsabilità progettuale da parte di ciascun insegnante nel farsi protagonista del proprio processo formativo. Le condizioni per realizzare questo progetto sono: la produzione di materiale didattico strutturato che funga da sostegno e guida all'autoformazione; la sperimentazione del materiale in situazione autoformativa; la diffusione del materiale e l'assistenza; la costruzione

di un circuito di formazione che attivi i rapporti fra le scuole (modalità «rete»); la proposta del modello di formazione agli istituti interessati all'aggiornamento degli insegnanti (I.R.R.S.A.E., scuole polo, associazioni culturali); l'adozione di un modello organizzativo adeguato.

Le due relazioni successive, affidate a Paola Zanardi dell'Università di Ferrara (*Testo e interpretazione*) e Barnaba Maj dell'Università di Bologna (*Fatticità e significatività della storia nella storiografia filosofica contemporanea*), avevano lo scopo di avviare il dibattito sull'insegnamento della filosofia attraverso le problematiche testuali e quelle storiografiche.

Paola Zanardi ha affrontato il tema della lettura del testo all'interno di quella tradizione culturale che si è definita «filosofia». Partendo dalla dimensione ermeneutica e sottolineando la natura narrativa del testo filosofico, la relatrice è arrivata a problematizzare la specificità del linguaggio e della testualità della filosofia, caratterizzati dalla pluridiscorsività, e dall'incessante dialogare con gli stili e i contesti.

Barnaba Maj è partito da una ricostruzione dei presupposti teorici della storiografia filosofica novecentesca, sottolineandone la specificità rispetto a tutte le altre storie. La storicità della filosofia consiste nel dimorare presso l'origine: «La dimensione più profonda della storicità della filosofia, come continuità e memoria, sta nel riproporre questa situazione originaria dell'uomo rispetto alla struttura etica del mondo». In conclusione, il relatore ha suggerito come possibile direzione di ricerca storiografica la prospettiva metaforologica di Hans Blumenberg.

Ampio spazio è stato riservato ai tre gruppi di lavoro, che hanno prodotto un primo «pacchetto» di materiali destinati a sostenere il processo di autoformazione dei docenti.

Il primo gruppo, coordinato dalla preside Gisella Bozzi Tarizzo, ha prodotto schede di guida alla lettura e interpretazione degli obiettivi, dei contenuti e degli approcci metodologici dell'insegnamento della filosofia secondo il progetto di riforma.

Il secondo gruppo, affidato al preside Domenico Massaro, ha prodotto schede di lettura e comprensione del testo filosofico e indicazioni per la costruzione di verifiche, fornendo anche qualche esemplificazione.

Il terzo gruppo, diretto dal preside Cesare Quarenghi, ha precisato le operazioni che precedono la costruzione di percorsi, ha indicato modelli di programmazione didattica e ha proposto vari esempi di unità tematiche.

I lavori di gruppo si sono svolti in un'atmosfera serenamente collaborativa, che si è avvalsa di un efficiente supporto logistico e organizzativo fornito dal Liceo «Ariosto» di Ferrara.

I materiali prodotti necessitano, ovviamente, di una rielaborazione conclusiva in vista della loro diffusione.

Rosanna Ansani
Laura Bolognini
Maurizio Villani

ETICA E STORIA Convegno Nazionale

Organizzato dalla SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA - Sez. di Foggia
AUDITORIUM DELLA BIBLIOTECA PROVINCIALE

Programma provvisorio

Mercoledì 8 marzo 1995

1) *Questioni di bioetica: quale futuro per l'uomo?*

ore 9,00:

prof. Francesco Bellino: *Bioetica globale e qualità della vita* (Direttore Corso di Perfezionamento dell'Università di Bari)

ore 10,00: dibattito

ore 10,30:

dott. Nicola Silvestri: *Medicina sperimentale e Problematiche bioetiche* (Casa Sollievo della Sofferenza - S. Giovanni Rotondo)

ore 11,30: dibattito

ore 12,00:

dott. Giuseppe Fasanella (Casa Sollievo della Sofferenza - S. Giovanni Rotondo)

ore 13,00: dibattito

ore 16,00:

prof.ssa Ginevra Guanti (Facoltà di Medicina-Università di Bari)

ore 17,00: dibattito

ore 18,00:

prof. Filippo Boscia (Facoltà di Medicina-Università di Bari)

ore 19: dibattito.

Giovedì 9 marzo 1995

2) *Etica e Violenza*

ore 9,00:

prof. Domenico Losurdo: *Etica, filosofia della storia e conflitto dei valori* (Università di Urbino)

ore 10,00: dibattito

ore 11,00:

prof. Michele Martelli: *Guerra e pace in N. Bobbio* (Università di Urbino)

ore 12,00: dibattito

68

ore 15,30:

prof. Pasquale Venditti (Università di Urbino)

ore 16,30: dibattito

ore 17,30:

prof. Domenico di Iasio: *Per una storia dell'ideologia dei massacri* (prof. a contratto - Università di Urbino)

ore 18,30: dibattito

Venerdì 10 marzo 1995

3) *Storia Universale: storia bloccata, fine della storia?*

ore 9,00:

prof. Pasquale Salvucci: *Il filosofo e la storia oggi* (Preside Facoltà di Magistero-Università di Urbino)

ore 10,00: dibattito

ore 11,00:

prof. Francesco Fistetti: *Etica e storia della «Ideologia italiana» tra fascismo e anti-fascismo* (Università di Bari)

ore 12,00: dibattito

ore 15,30:

prof. Giovanni Cera (Università di Bari)

ore 16,30: dibattito

ore 17,30:

prof. Giuseppe Semerari (Università di Bari)

ore 18,30: dibattito.

È previsto l'esonero dall'insegnamento.

Tutti gli iscritti alla SFI di Foggia hanno diritto a presentare le comunicazioni che saranno inserite negli *Atti* del convegno.

Esse pertanto dovranno pervenire alla **Segreteria del Convegno** (prof.ssa Maria Aida Episcopo, via Zara 81 - 71100 Foggia - tel.: 0881-671108) in tempo utile (entro il 28/2/1995).

Aderiscono all'iniziativa:

Istituto di Scienze Filosofiche e Pedagogiche - Facoltà di Magistero - Università di Urbino.

Istituto di Filosofia e Storia della Filosofia - Facoltà di Magistero - Università di Bari.

Istituto di Filosofia - Facoltà di Lettere - Università degli Studi di Messina.

69

UNA NUOVA PUBBLICAZIONE DELLA SEZIONE CAGLIARITANA

In occasione dell'uscita del primo numero del Bollettino della Società Filosofica Italiana-Sezione di Cagliari, anno I numero 0 dicembre 1993 al fine di rendere nota questa interessante iniziativa ne pubblichiamo la presentazione ed il sommario.

Con la presente pubblicazione si intende dare il via ad un progetto elaborato nel 1993, dalla sezione cagliaritana della Società filosofica italiana, allo scopo di offrire ai soci uno strumento di informazione intorno all'attività della sezione e un luogo di discussione su temi di carattere filosofico.

In vista della registrazione legale, della nomina di un direttore responsabile e del comitato redazionale, il "Bollettino" apre con un numero zero, frutto dell'iniziativa di alcuni soci che tra non poche difficoltà si sono occupati della raccolta dei contributi e della loro pubblicazione, cercando, nei limiti del possibile, di economizzare le spese. La veste tipografica della rivista e l'articolazione dei contributi sono, in ragione di ciò, suscettibili di modifiche e arricchimenti.

Il "Bollettino" sarà articolato in quattro sezioni.

1) *Resoconti dell'attività della sezione*, che ha l'intento non solo di informare ma anche di riesaminare criticamente contenuti e risultati delle iniziative promosse;

2) *Studi e saggi*, riservata agli approfondimenti tematici;

3) *Metodologia e didattica*, mirante a favorire un terreno di discussione intorno ai problemi relativi all'insegnamento della filosofia, sia a livello liceale che universitario;

4) *Recensioni e segnalazioni*, destinata alla recensione di pubblicazioni che abbiano interesse filosofico o informazioni su dibattiti, conferenze, convegni, ecc.

I coordinatori

Valter A. Campana, Bruno Lai, Nino Molinu

Sommario

RESOCONTI

- 5 Corso di aggiornamento 1992. Storiografia filosofica e insegnamento della filosofia. *M.M.*
- 7 Riflessioni con Mario Perniola sul sentire di fine millennio. *Valter A. Campana*
- 10 Seminario sulla *Logica* di Hegel. *Fabrizio Oppo*
- 15 Filosofia e "postFilosofia" in Richard Rorty: a proposito di un seminario della sezione cagliaritana della SFI. *Sergio Arangino*

STUDI E SAGGI

- 20 Filosofia e follia nel Kant precritico. *Nino Molinu*

METODOLOGIA E DIDATTICA

- 31 MARIAROSA MACCHI, Immagini meccanicistiche del mondo. Dalla rivoluzione scientifica a Kant. (*Michele Camerota*); CIOFFI-LUPPI-VIGORELLI-ZANETTE, Il Testo Filosofico. (*Caterina Pes*)

RECENSIONI E SEGNALAZIONI

- 36 MARTIN HEIDEGGER, Seminari (*Valter A. Campana*); MASSIMO DONÀ, Sull'Assoluto. Per una reinterpretazione dell'idealismo hegeliano (*Massimo Locci*); N.R. HANSON, Il Concetto di Positrone (*Daniele Demurtas*); DARIO ANTISERI-LUCIANO PELLICANI, L'individualismo metodologico. Una polemica sul mestiere dello scienziato sociale (*Bruno Lai*)

Per qualsiasi informazione rivolgersi al Presidente della Sezione di Cagliari Prof.ssa Maria Teresa Marcialis, Via V. Monti, 19 - 09128 Cagliari.

ANDANDO PER TESTI Cervignano del Friuli, 19-20 ottobre 1994

Si è svolto a Cervignano del Friuli in provincia di Udine dal 19 al 20 ottobre 1994 un interessante seminario di studi sulla didattica della filosofia. Il corso è stato organizzato dall'IRRSAE Friuli-Venezia Giulia ed ha visto la partecipazione di illustri esponenti del mondo della cultura. Dopo le operazioni di segreteria ed il saluto delle autorità si sono aperti i lavori con la relazione del prof. P. Citran, responsabile del Consiglio Direttivo, su «Bilancio e prospettive del progetto IRRSAE per la filosofia».

La mattinata è proseguita con gli interventi dei proff. G. Petronio e D. Massaro rispettivamente su «Generi letterari e filosofia» e «Il testo filosofico e i suoi generi». Nel corso del pomeriggio lo stesso prof. D. Massaro ha presieduto i lavori del «Laboratorio testuale», durante il quale è stato raccolto e valutato materiale didattico.

In apertura dei lavori della seconda giornata il prof. D. Massaro ha tenuto una relazione su «Il punto di vista interculturale nella didattica filosofica», seguito da un vivace dibattito e da un proficuo laboratorio.

La conclusiva seduta pomeridiana ha visto impegnati il prof. R. Ansani su «Itinerari didattici e relativa valutazione» e il prof. N. Fumo su «Il rapporto docenti-studenti alla luce dei nuovi programmi».

Il seminario, data l'attualità del tema proposto, è stato arricchito da un nutrito dibattito tra relatori e corsisti, ed ha avuto un'ampia partecipazione di pubblico composto soprattutto da docenti della scuola secondaria superiore e da un considerevole numero di studenti.

La Redazione

SECONDO CONGRESSO MONDIALE DI FENOMENOLOGIA

L'Istituto Mondiale di Ricerca e Studi Avanzati di Fenomenologia organizza il II Congresso mondiale di Fenomenologia sotto gli auspici della Società Filosofica del Venezuela.

Il Congresso si terrà a Caracas dal 15 al 22 luglio 1995.

Secondo una prospettiva interdisciplinare il Congresso abbraccerà tutti i settori della filosofia, focalizzando però i differenti punti di vista intorno al tema centrale: «Fenomenologia della vita e della condizione creativa dell'uomo. *Nova et vetera*».

I lavori del Congresso si svolgeranno nelle seguenti lingue: spagnolo, inglese, francese, tedesco.

Si accettano contributi sistematici o storici.

Tutti i lavori devono essere accompagnati da una versione inglese pronta per la pubblicazione i cui diritti sono riservati all'Istituto Mondiale di Fenomenologia.

Termine ultimo di presentazione degli *abstracts*: 1° gennaio 1995, dei *papers*: 15 aprile 1995.

Tassa di iscrizione: entro il 1° giugno 1995 \$ 125; dopo tale termine \$ 150, pagabili direttamente a The World Phenomenology Institute - 2nd World Congress - 348 Payson Rd. Belmont, MA 02178 attraverso l'ordine di pagamento internazionale o attraverso assegno dell'American Bank (con numero elettromagnetico).

Tutta la corrispondenza deve essere indirizzata a:

Professor A-T. Tymieniecka (organizzatore del congresso)
348 PAYSON RD, BELMONT, MA 02178.

SOCIETÀ DI FILOSOFIA DEL LINGUAGGIO

Il 2.7.1993 è stata costituita l'associazione Società di Filosofia del Linguaggio (SFL). Per statuto, «L'Associazione ha il duplice fine di promuovere: a) il contatto e il confronto sistematico tra i docenti ed i ricercatori italiani di Filosofia del linguaggio e delle discipline affini, attraverso la creazione di una comunità di studiosi nel cui ambito ogni prospettiva di ricerca trovi pieno riconoscimento e appoggio; b) la circolazione delle informazioni ed il confronto, anche oltre la specificità disciplinare, con altri studiosi, italiani o stranieri, interessati alla filosofia e al linguaggio». Sono stati eletti presidente Tullio De Mauro, vicepresidente Patrizia Violi, segretario Paolo Leonardi, cassiere Donatella Di Cesare, componenti del Comitato Esecutivo Gian Paolo Caprettini e Paolo Casalegno, componenti del Comitato Nomine Lia Formigari, Andrea Bonomi e Annibale Elia. La quota associativa è di 30.000 lire annuali + 10.000 per la prima immatricolazione (la metà per gli studenti), da versare sul c.c. postale n. 25728006, intestato a Società Filosofia del Linguaggio, c/o prof. Tullio De Mauro, via Garigliano 74a, 00198 Roma; la domanda di ammissione va inviata al segretario prof. Paolo Leonardi, Istituto di Storia della Filosofia, piazza Capitaniato 3, 35139 Padova.

Il 29-30.4.1994 la SFL ha tenuto a Roma il suo primo Convegno. Oltre all'Assemblea sociale e alla presentazione di tesi di dottorato, hanno tenuto relazioni Andrea Bonomi «Filosofia del linguaggio e filosofia analitica», Tullio De Mauro «Filosofia del linguaggio e linguistica», Umberto Eco «Filosofia del linguaggio e semiotica», Lia Formigari «Filosofia del linguaggio e storia della filosofia». Gli *Atti* saranno pubblicati da Benjamins, Amsterdam.

Il II Convegno della Società di Filosofia del Linguaggio dal titolo «Tempo e linguaggio» si terrà a Cassino presso l'Università dal 27 al 29 aprile 1995.

Sono previste relazioni di Pier Marco Bertinetto, Andrea Bonomi, Paul Ricoeur e Harald Weinrich, e comunicazioni su: la categoria del tempo, tempo e aspetto, la costruzione sociale del tempo e le strategie discorsive, sistemi di quantificazione e calcolo del tempo linguisticamente marcati, il tempo del cambiamento linguistico, tempo e narrazione, l'ontologia del tempo, eventi e azioni, logiche temporali, riferimento attraverso il tempo, storia delle dottrine del tempo.

Si terranno anche discussioni sulle tesi di dottorato in Filosofia del linguaggio, e la II Assemblea dei soci.

La Società di Filosofia del Linguaggio sta organizzando inoltre per la seconda metà del giugno 1995 una scuola estiva destinata a dottorandi sul tema «La comprensione», presso il Centro di Studi Semiotici e Cognitivi di San Marino.

Daniele Gambarara

LE SEZIONI

BARI

In modo ancora più accentuato che nell'anno precedente la sezione di Bari della Società Filosofica Italiana ha promosso nell'anno 1993-94 un'attività di innovazione-sperimentazione e di ricerca teorica nel campo della didattica della filosofia.

L'intento delle iniziative è stato quello di rendere la sezione della S.F.I. un luogo in cui tra colleghi ci si potesse incontrare per riflettere sul disagio che investe la identità culturale e professionale del docente di filosofia, discutere sulle possibilità di tradurre il disagio in occasione di rinnovamento creativo, diventando eventualmente soggetti consapevoli di produzione di conoscenza e di sapere sulla propria situazione professionale, anche mediante la promozione di un profondo processo di mutamento qualitativo dell'insegnamento della filosofia nelle nostre scuole.

In questo contesto le iniziative si sono rivolte ai docenti con l'intento di coinvolgerli in un processo di riflessione sulle complesse variabili, di natura culturale e didattica, del proprio stato di disagio ma con la segreta speranza che si allargasse il gruppo di docenti disposti a sperimentare forme nuove di insegnamento, cosa che in realtà poi si è verificata.

Gli ambiti di ricerca-sperimentazione sono stati sostanzialmente due:

1) Uno ha riguardato la sperimentazione dei nuovi programmi di filosofia elaborati dalla «Commissione Brocca» per la Nuova Secondaria Superiore,

che ormai un gruppo di docenti della S.F.I. locale porta avanti da due anni (l'anno scolastico prossimo la sperimentazione coinvolgerà anche le quinte classi, quindi l'intero triennio liceale), coniugandola con uno sforzo di ricerca teorica sugli elementi più interessanti o più problematici dell'esperienza stessa;

2) Il secondo ambito ha riguardato la sperimentazione del modello di «Filosofia con i ragazzi» di M. Lipman, che la sezione barese della S.F.I. in collaborazione con il C.R.I.F., promuove e coordina e che coinvolge centinaia di preadolescenti, nonché un nutrito gruppo di docenti, della scuola media inferiore e del biennio superiore della città e della provincia.

1) La ricerca sperimentazione sui programmi Brocca.

Il 24 novembre del 1993 il gruppo di docenti della S.F.I. impegnato nella sperimentazione nell'anno precedente, in un incontro cui hanno partecipato docenti sia della Secondaria Superiore sia dell'Università, ha presentato i risultati del primo anno di esperienza e le direzioni privilegiate di ricerca. Nella stessa sede fu rappresentata da parte di colleghi, soci della S.F.I. e non, l'esigenza di essere coinvolti direttamente, come protagonisti, nell'esperienza, che fu ritenuta interessante. Allora la sezione si impegna ad instaurare rapporti più costanti di collaborazione, di confronto e di discussione con i docenti della Secondaria, coinvolgendo poi direttamente i più disponibili anche nella sperimentazione.

In questo contesto abbiamo organizzato sia occasioni più ravvicinate di incontro tra i docenti impegnati direttamente nella sperimentazione, ma anche incontri, in forma seminariale, con tutti i docenti. Gli incontri-seminario sono stati tenuti sui seguenti temi:

— Giovedì 24 febbraio: *Finalità ed obiettivi nell'insegnamento della filosofia* (introduzione a cura di Mario De Pasquale);

— Giovedì 7 aprile: *Le operazioni di lettura dei testi nell'insegnamento della filosofia* (introduzione a cura di M. De Pasquale e F. Maurino);

— Giovedì 28 aprile: *Le forme della comunicazione filosofica in classe* (introduzione a cura di A. Gentile e R. Ruggero).

— Giovedì 24 marzo: una tavola rotonda *sulla didattica della filosofia* cui hanno partecipato il prof. D. Bigalli dell'Università Statale di Milano, la prof.ssa F. Pinto Minerva e il prof. G. Semerari dell'Università di Bari. In questa occasione è stato presentato il volume di Mario De Pasquale (*La didattica della filosofia. La funzione egoica del filosofare*, Franco Angeli, Milano 1994), vice presidente della locale sezione della S.F.I.

2) Il secondo ambito di iniziative ha riguardato la seconda sperimentazione in cantiere, cioè quella del modello della *Philosophy for children* di M. Lipman. Questa esperienza si è sviluppata in quest'ultimo anno in misura imprevedibile. È stata una sperimentazione ampia e abbastanza rigorosa, che andava avanti da due anni ormai; vi sono stati coinvolti 15 docenti della scuola media di 1° grado e del biennio superiore (il numero va gradualmente crescendo di anno in anno) e centinaia di preadolescenti della città di Bari e della Provin-

cia (Lo stesso I.R.R.S.A.E. di Puglia ha mostrato un qualche interesse che però sino ad ora non ha prodotto iniziative concrete).

Vi sono stati parecchi incontri del gruppo di docenti coinvolti nella sperimentazione sia per il monitoraggio dell'esperienza sia per esigenze di una continua formazione in servizio, che la sezione locale della S.F.I. ha curato con la decisiva collaborazione del C.R.I.F., e in particolare con il suo presidente Prof. A. Cosentino. In particolare le iniziative più significative sono state le seguenti:

— 21 aprile 1994: *Incontro con M. Lipman sulla «Philosophy for Children»*. In questa occasione il Prof. M. Lipman ha anche incontrato tutti i docenti impegnati nella sperimentazione del suo modello nella nostra città.

— 24 maggio: Si è tenuto un incontro in forma seminariale sulla *Philosophy for children*, in cui si è cercato di fare alcune prime osservazioni sulla sperimentazione in atto. Hanno introdotto i lavori alcune insegnanti, tra le protagoniste della sperimentazione, la prof.ssa Clelia Iacobone, la prof.ssa Rosanna Braghetta, la prof.ssa Teresa Mirizio, la prof.ssa M. Teresa Longo, che hanno presentato le loro esperienze didattiche e le loro riflessioni su di esse. Ha presieduto i lavori e li ha conclusi il prof. A. Cosentino, presidente del C.R.I.F.

Mario De Pasquale

FERRARA

L'attività della sezione filosofica ferrarese nell'anno sociale 1993-94 si è articolata in una serie di incontri e di rela-

zioni a carattere seminariale attorno a due nuclei tematici: uno, già avviato lo scorso anno e in programma anche per il prossimo, relativo all'insegnamento della filosofia all'interno del Progetto Brocca; l'altro dedicato all'approfondimento del rapporto fra filosofia e scienze umane e sociali.

Per quanto attiene il primo nucleo i nostri colleghi Ansani, Bolognini e Villani, docenti impegnati nella sperimentazione presso il Liceo Classico cittadino, hanno esposto in un incontro i risultati didattici ottenuti in quelle classi, nelle quali erano stati adottati i programmi e le metodologie indicate dal progetto Brocca, in particolare la lettura integrale o ampi stralci di opere filosofiche. In questa prima fase valutativa è emersa la indubbia centralità del testo in una didattica orientata verso la ricerca, ma nel contempo la necessità di avvalersi ancora del manuale, anche se in un impiego atto più a fornire dati informativi piuttosto che interpretazioni storiografiche già consolidate.

Un'ampia relazione sull'esperienza svolta è stata recentemente pubblicata sul nostro «Bollettino» n. 151 gennaio-aprile 1994 (R. Ansani, L. Bolognini, A. Cardì, L. Marchetti, M. Villani, «Un esperimento di attuazione del progetto Brocca per l'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria superiore» e «Esperienze a confronto. Filosofia: osservazioni e valutazioni sul primo anno di sperimentazioni dei nuovi programmi Brocca nelle classi terze del Liceo-Ginnasio "L. Ariosto" di Ferrara»).

Per quanto riguarda il secondo nucleo tematico dell'attività della sezione si sono affrontate questioni legate alcune all'approfondimento dell'intreccio fra etica, economia e politica, altre inerenti al rapporto fra religione e filosofia.

Questi i temi trattati nel corso dei lavori della sezione:

— «Valutazione, verifica e riflessioni sull'applicazione dei programmi Brocca in alcune classi sperimentali del Liceo Classico "L. Ariosto" di Ferrara» (R. Ansani, L. Bolognini, M. Villani).

— «Lo spazio dell'etica nella società contemporanea» (M. Bertozzi, M. Villani, P. Zanardi).

— «Teorie dello sviluppo e filosofia» (M. Miegge).

— «Sviluppo e politica» (A. Picchio).

— «Democrazia e sistemi elettorali» (M. Meriggi).

— «Razzismo e individualismo nell'età moderna» (A. Burgio).

— «Religione e mondo moderno: Troeltsch e Weber» (J. Seguy).

— «Suggestioni filosofiche nell'*Ecclesiastae*» (P. Stefani).

In una riunione conclusiva tenuta alla fine di maggio i soci nel valutare l'attività svolta hanno manifestato l'intenzione di proseguire nell'impostazione organizzativa finora adottata come pure nelle scelte tematiche.

Silvio Rinaldi
Paola Zanardi

FOGGIA

Il giorno 9 maggio 1994, regolarmente convocata dal coordinatore prof. Domenico di Iasio, si è riunita la prima assemblea della nuova sezione di Foggia della S.F.I. presso la Biblioteca Provinciale, con il seguente o.d.g.:

- 1) Elezione del direttivo
- 2) Elezione del Presidente
- 3) Elezione del vice-presidente
- 4) Elezione del segretario-tesoriere
- 5) Elezione dei revisori dei conti

6) Discussione del programma di medio termine.

Dopo l'insediamento della commissione elettorale, costituita dai soci Masulli Maria Giuseppina, Campiti Michele e Episcopo Maria Aida, le operazioni elettorali hanno avuto uno svolgimento regolare con i seguenti risultati: prof. Domenico di Iasio - Presidente; prof. Michele Campiti - vice-Presidente; prof.ssa Episcopo Maria Aida - segretario-tesoriere; prof.ssa Barulli Gemma - membro del direttivo; prof.ssa Maria Grazia Lagattola - membro del direttivo.; prof.ssa Teresa Antonietta Natale, prof. Gabriele Francesco prof.ssa Maitilasso Maria Grazia, revisori dei conti.

La restrizione del numero dei componenti il direttivo è stata voluta all'unanimità dall'assemblea per consentire l'esistenza di un organismo snello ed operativo, in grado di riunirsi e muoversi con maggiore facilità.

Il Presidente eletto, prof. Domenico di Iasio, ha esposto le linee generali del programma a medio termine che fa leva su due punti fondamentali:

1) l'organizzazione di un convegno sul tema: «Etica e Storia universale» (marzo 1995);

2) istituzione di una Commissione didattica.

Rispetto al secondo punto, i lavori della commissione e gli effettivi lavori di sperimentazione didattica della filosofia saranno comunicati alla S.F.I. nazionale di volta in volta e inviati per la pubblicazione sul Bollettino. I suddetti lavori saranno coordinati con quelli della S.F.I. di Bari e con il responsabile della Commissione di didattica della filosofia barese, prof. Mario De Pasquale.

La S.F.I. di Foggia conta n. 32 (trentadue) iscritti per l'anno in corso (l'elenco degli iscritti è stato preventivamente inviato alla S.F.I. nazionale) e senz'altro è fiduciosa in un incremento per il prossimo anno.

La sede provvisoria della SFI-sez. di Foggia è l'auletta della Biblioteca Provinciale, il cui direttore ringraziamo vivamente per la disponibilità e l'apertura sempre dimostrate nei confronti della nostra associazione.

Domenico di Iasio

LA SPEZIA

Nel mese di marzo 1994 si è costituita, per iniziativa di un gruppo di docenti e laureati in Filosofia, la sezione spezzina della S.F.I.

L'assemblea dei soci ha votato il consiglio direttivo, che risulta così composto: presidente: Prof. Lucio Carassale, Preside del Liceo Classico "Lorenzo Costa"; vicepresidente: Prof. Antonino Postorino; segretario: Dr. Diego Lena; consiglieri aggiunti: Proff. Bianca Rosa Carletti, Rossella Danieli, Giorgio Di Sacco.

Le attività della sezione della Spezia sono iniziate nel mese di aprile, con cinque conferenze su temi rilevanti dell'odierno dibattito culturale, programmaticamente rivolte ad un ampio pubblico. Organizzate in collaborazione con l'Assessorato alle politiche e ai servizi della formazione del Comune della Spezia, le conferenze si sono svolte secondo il seguente programma:

Inaugurazione: Giovedì 21 aprile, presso il Salone della Provincia, è intervenuto il Prof. Francesco Barone con una relazione sul tema: «*Filosofia e Scienza: verso un nuovo rapporto?*».

Due incontri sul tema «*Alle radici del Novecento: Logica e Religione*»: Venerdì 29 aprile «Le filosofie della religione del Novecento» (Dott. Adriano Fabris); Venerdì 6 maggio «La problematica logica di Frege» (Dott. Mauro Mariani).

Due incontri sul tema: «*Alle origini delle regole del gioco: Natura, Ragione, Mercato*»: Venerdì 13 maggio «Il mercato: naturale armonia o meccanismo diabolico?» (Prof. Alfonso Iacono); Venerdì 20 maggio «Tra probabilità e sicurezza: i fondamenti epistemologici dell'economia» (Dott. Pierluigi Barrotta).

Tutti gli incontri, che hanno visto una buona partecipazione di pubblico, si sono conclusi con un interessante dibattito.

Il recapito della sezione è presso il Liceo Classico "Lorenzo Costa", Piazza Verdi 15, 19121 La Spezia, tel. 0187/731789. Per informazioni è possibile rivolgersi al segretario, Dr. Diego Lena, Via Saffi 38, 19126 La Spezia, tel. 0187/517676.

Diego Lena
Rossella Danieli

MATERA (LUCANA)

Le attività della Sezione lucana della S.F.I. realizzate nell'anno sociale 1993-94 hanno avuto il duplice scopo, ormai affermatosi in questa Sezione, di aggiornamento professionale (regolarmente autorizzato dal Provveditorato agli Studi) per i docenti, e di promozione culturale in un ambito interprovinciale.

Le tematiche affrontate sono state varie, ma tutte capaci di suscitare sentita partecipazione e serio impegno di rifles-

sione. Un risalto particolare è stato dato alla didattica della filosofia, non tanto per dovere d'ufficio — per così dire — quanto per l'interesse che sempre più questa disciplina riscuote presso il mondo civile, al di là delle categorie professionalmente competenti: la filosofia non senza ragione è riconosciuta necessaria materia di studio per le scuole superiori anche dell'area tecnica e professionale, alla luce delle proposte della Commissione Brocca, che in ciò interpreta una diffusa se non universale istanza della società nell'attuale fase evolutiva.

Pertanto il ciclo annuale delle attività della Sezione si è aperto con la relazione della prof.ssa Maria Concetta Santoro su «Didattica e funzione della Filosofia», tenuta il 9/12/93, e si è chiuso con la tavola rotonda del 16/05/94 su «L'insegnamento sperimentale della filosofia secondo i programmi della Commissione Brocca» cui hanno partecipato i proff. Flavia Maurano, Mario De Pasquale e Antonio Gentile, coordinati dal prof. Mario Manfredi dell'Università di Bari.

La prof.ssa Santoro si è rifatta largamente al Convegno Nazionale di Treviso a cui ha partecipato e di cui ha lucidamente espresso le più significative risultanze; la tavola rotonda ha fatto riferimento ad esperienze realmente acquisite di applicazione dei nuovi criteri didattici che si prospettano con l'auspicata riforma; la discussione ha avuto perciò molto mordente con esito positivo rispetto alle proposte in questione.

La trattazione del prof. Aldo Masullo dell'Università di Napoli il 13 gennaio 1994 su «L'etica delle relazioni tra le culture» è stata di elevato livello teorico e insieme di raffinata eleganza espositiva, onde l'attualità dell'argomento è stata recepita con grande suggestione.

Non minore successo ha riscosso il 22 gennaio 1994 il prof. Gabriele Giannantoni, che quale Presidente in carica della S.F.I. ha reso particolare onore a questa Sezione. Il prof. Giannantoni ha trattato magistralmente il tema «L'etica socratico-platonica e l'attuale crisi morale», in cui ha avuto modo di dimostrare da un lato la problematicità di alcuni aspetti dell'etica socratico-platonica, specie alla luce della critica aristotelica puntualmente analizzata, dall'altro lato l'angoscia della società del nostro tempo, immersa come in un buio dopo la perdita di determinati canoni etici che per secoli hanno illuminato la vita umana.

Il 22 febbraio 1994 è stata la volta della prof.ssa Rita Rattisa, dell'Università di Trieste, che riferendo su «Scienza e filosofia: l'universo in espansione» (tema di una sua originale pubblicazione) ha stimolato ad una vivace riflessione sull'evoluzione del pensiero umano in analogia a quella dell'universo, ravviandone alcune costanti simili. Questa ipotesi analogica resta incerta, ma ciò che importa è la ricerca teoretica su questa materia, d'incandescente attrazione scientifica.

Che l'evoluzione dell'universo materiale abbia ricadute negative concrete su questa «aiuola che ci fa tanto feroci» quale è il nostro pianeta, ce lo ha illustrato il 4/03/94 il prof. Sergio Bartolomè nella sua disamina su «L'etica dell'ambiente». Le argomentazioni di Bartolomè sono apparse talora radicali, ma in complesso hanno suscitato larghi consensi e hanno vivamente acuito l'istanza di protezione della natura, soprattutto delle specie viventi.

L'incidenza dell'oralità nei processi di informazione e di formazione è stata diffusamente considerata in occasione

delle recenti elezioni politiche per il rinnovo del Parlamento italiano; ciò ha reso quanto mai opportuna la relazione del prof. Biagio Lorè della 3ª Università di Roma su «Fenomenologia educativa in un mondo orale primario», tenuta il 12/04/94.

Il prof. Lorè ha preso le mosse della cultura orale dell'età preomerica per dimostrare infine come tuttora l'oralità deve essere oggetto di grande impegno educativo, in quanto sempre più la sua importanza riemerge al confronto con la cultura scritta.

Tutti i temi sono stati d'intrinseca attualità, ma il valore dei relatori ha accresciuto molto l'interesse per essi, e ciò ha contribuito a consolidare il gusto della buona cultura di cui si pregia il nostro ambiente, ancorché periferico e provinciale: le sempre folte presenze partecipative, impreziosite da rappresentanti istituzionali (a cominciare dal Prefetto e dal Provveditore) hanno avvalorato la fiducia — se non proprio la certezza — che la S.F.I. è ben apprezzata in Basilicata e nelle comunità pugliesi viciniori.

Rocco Zagaria

NOVARA

La sezione novarese della Società Filosofica italiana ha organizzato ed effettuato nel periodo gennaio-maggio 1994 un corso aperto alla partecipazione di insegnanti, studenti o persone comunque interessate, sul tema «Filosofia ed altri saperi: la comunicazione».

Il corso ha inteso saggiare questa possibilità di interscambio presentando un prisma di indagini disciplinari diverse sul tema della *comunicazione*, presente trasversalmente in molte scienze ed og-

getto di particolare attenzione nel dibattito culturale dei nostri giorni.

Esso si è articolato in sette incontri: sei dedicati alla trattazione, da parte di un docente universitario, di una particolare prospettiva disciplinare sull'argomento; il settimo dedicato ad un seminario volto a verificare le modalità di traduzione didattica dei contenuti trattati.

Il programma, elaborato con la collaborazione dei docenti della 2^a Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Torino, sede di Vercelli, è stato il seguente:

L. 10 gennaio - «La comunicazione: approccio filosofico-linguistico» - Prof. Paolo Leonardi, Università di Venezia.

L. 24 gennaio - «La pragmatica della comunicazione umana» - Prof. Alessandro Dal Lago, Università di Bologna.

L. 21 febbraio - «L'etica della comunicazione: lo sviluppo del modello habermasiano dalla *Diskursethik* alla Teoria del diritto» - Prof. Leonardo Cepa, Università di Torino.

L. 7 marzo - «La psicologia della comunicazione» - Prof. Maurizio Tirassa, Università di Torino.

L. 21 marzo - «La sociologia della comunicazione. La discussione morale nelle comunicazioni di massa: una prospettiva macro-sociologica» - Prof. Franco Rositi, Università di Pavia.

L. 11 aprile - «L'antropologia della comunicazione. Cultura, scambi ed etnocentrismi» - Prof. Francesco Remotti, Università di Torino.

L. 2 maggio - «Seminario: riflessi disciplinari e didattici del tema della comunicazione» - Coordinatore Prof. Diego Marconi, Università di Vercelli.

60 insegnanti hanno ricevuto l'attestato della frequenza al corso, che è sta-

to seguito, peraltro, anche da studenti e da persone interessate all'argomento.

SIRACUSA

La Sezione di Siracusa della SFI, nel contesto della riflessione epistemologica contemporanea, ha tenuto, giorno 26 gennaio 1994, un incontro dal titolo: «Alla ricerca di un' *ars magna cogitandi*: la fisica dei quanti e della relatività tra *cogitatio caeca* e *scientia universalis*». Il Prof. Paolo Greco, attuale presidente della sezione, ha relazionato agli astanti sul programma di attività per il '94 e introdotto il tema della relazione tenuta dal dott. Sergio Caldarella. L'intervento è iniziato con una breve panoramica sulla fisica contemporanea, dalla relatività alla teoria dei quanti, senza tralasciare gli aspetti concernenti la logica formale e gli sviluppi più avanzati della teoria dei frattali, la dinamica non lineare e i nuovi problemi della matematica, evidenziati da Lakatos ed altri. Sono state ricordate le parole di Eraclito: «È necessario che gli uomini filosofi siano buoni indagatori di molte cose». Muovendo da questa considerazione e attraverso una lunga panoramica degli aspetti filosofico-matematici, sono stati evidenziati i profondi rapporti che intercorrono tra scienza e filosofia, partendo dalla riflessione babilonese passando da Euclide, Pitagora e Platone per arrivare al medioevo con Alcuino o Pietro Hispano sino ai giorni nostri, in cui matematici come Paul Bernays, Cantor, Frege o Gödel hanno continuato questa tradizione mistica della matematica, al punto da guadagnarsi l'appellativo di esponenti moderni di un certo «platonismo matematico».

Indubbiamente, uno dei problemi fondamentali della scienza moderna è rappresentato dalla nuova caratterizzazione che il mondo assume alla luce della nuova logica scientifica. Una logica che cerca di uscire da quel *modus operandi*, come volevano gli antichi, che vuole conoscere il mondo per *causas*, elaborando delle delimitazioni, spesso arbitrarie, di ciò che viene definito reale. Il moderno dibattito sul metodo, posto da Feyerabend, o lo stesso problema dei tipi logici di Russel dimostrano

non un problema della scienza in sé, quanto delle pretese e dei pregiudizi che noi nutriamo intorno ad essa. La pro-teiforme complessità delle strutture del reale impone un nuovo modo di avvicinarsi al problema della scienza, come un nuovo modo di avvicinarsi alla stessa vita umana ritornando ad un'armonia umana e non sperando inutilmente che *soltanto un dio possa ancora salvarci*.

Sergio Caldarella

RECENSIONI

F. Nietzsche, *I filosofi preplatonici*, a cura di P. Di Giovanni, Laterza, Roma-Bari 1994, pp. XXXII-154.

Molto opportunamente, dopo aver già curato per i tipi Bollati Boringhieri il testo delle lezioni di Nietzsche su Platone (F. Nietzsche, *Plato amicus sed. Introduzione ai dialoghi platonici*, Milano 1991), ora Piero Di Giovanni ci offre la traduzione delle lezioni nietzschiane sui preplatonici. Si tratta dei corsi che il filosofo di Basilea tenne nei semestri dal 1872 al 1876, e che appaiono per la prima volta nella nostra lingua; sono state pubblicate in tedesco a Lipsia nel 1913 ed a Monaco nel 1921, ma non hanno ancora visto la luce nell'edizione critica avviata da Colli e Montinari. Comunque, in ambedue le edizioni tedesche, non erano stati inclusi tre capitoli, quello su *Parmenide e il suo predecessore Senofane*, quello su *Zenone* e quello su *Anassagora*. La trascrizione dei tre capitoli è stata curata dal prof. Heribert Boeder dell'Università di Osnabrück, e la traduzione di Di Giovanni ci restituisce dunque un inedito. Rispetto a *La filosofia nell'epoca tragica dei Greci*, che il filosofo andava preparando in quegli stessi anni (1873), queste lezioni costituiscono un testo più completo e più complesso, e permettono dunque di aggiungere un altro tassello alla conoscenza di un momento importante nell'evoluzione del pensiero nietzschiano, quello dell'interesse e della passione non solo per la filologia, bensì anche per la filosofia classica greca,

che pure costituiscono un aspetto altrettanto importante, nella poliedrica figura del filosofo di Basilea, almeno quanto quelli dell'eterno ritorno, del superuomo e della volontà di potenza.

Per N. i filosofi fino a Platone hanno incarnato i vari «tipi» di filosofo: in loro la filosofia era strettamente legata all'umanità, tra il loro pensiero e il loro carattere intercorreva una «rigorosa necessità». Essi rappresentano i tipi «puri» e non misti di filosofo, e nello stesso tempo sono dei veri e propri inventori, perché hanno trovato il sentiero che dal mito conduce alla legge della natura, dall'immagine al concetto, dalla religione alla scienza: dopo di loro, filosofare è stato di gran lunga più facile (4-5). Le loro visioni del mondo sono totalmente diverse, e sono «preplatonici» e non presocratici, proprio perché Socrate è stato l'ultimo di loro, mentre invece Platone è stato il primo grandioso «carattere misto»: in lui sono compresenti «i tratti di Eraclito, regale e maestoso, di Pitagora, melanconico, mistico e legislatore, di Socrate, dialettico e scrutatore di anime» (5). Nell'analisi concreta che si fa di queste «filosofie umane», il lettore moderno, abituato ad una certa «precognizione» di Nietzsche, può compiere delle scoperte inaspettate, come per esempio la sottolineatura del grande valore scientifico delle posizioni dei preplatonici. Così per esempio a proposito di Anassimene, che dà inizio ad un tipo di spiegazione del mondo con le leggi della meccanica, aprendo la strada al movimen-

to più tardo del pensiero scientifico: la sua scientificità non sta tanto nell'aver presupposto una materia originaria, quanto una evoluzione della materia originaria (tra parentesi notiamo come questa presentazione vada contro una lettura idealistica che da un lato poneva i filosofi in una successione «logica» — Talete Anassimandro Anassimene — e dall'altro notava il «passo all'indietro» compiuto da quest'ultimo rispetto ad Anassimandro); a proposito di Senofane, del quale, rispetto alla sua lotta contro l'antropomorfismo, si valutano i suoi studi sui fossili e le conchiglie che si trovano sui monti, gli studi sui fenomeni atmosferici, su sole luna stelle, il tutto in una stretta relazione col pensiero scientifico di Talete (72-4); a proposito di Anassagora, del quale si sottolinea la totale assenza di finalismo e l'acume naturalistico nella sua intenzione di spiegare il mondo usando il meno possibile teorie non fisiche (92); a proposito dei Pitagorici della metà del V secolo (Filolao ed Archita), dei quali si individua la relazione col pensiero eleatico, che rappresentano anzi, si potrebbe dire, il versante scientifico dell'eleatismo. Ma la filosofia che più di tutte appare a N. dominata da uno spirito scientifico è quella di Leucippo e Democrito. Acutamente egli sottolinea la dipendenza dell'atomismo dalle tesi eleatiche su movimento, spazio, divisibilità: Parmenide anzi risulta presente e domina tutti i concetti principali dell'atomismo (117). Questo è il sistema più coerente di tutta l'antichità: con esso viene «totalmente superata la visione mitologica e antropomorfa del mondo», e solo con esso si ha una ipotesi utilizzabile, «rigorosamente scientifica»; né può essere accettata la tesi, errata, che l'atomismo «il mondo a caso pone», dal mo-

mento che esso bandisce ogni casualità e ribadisce con coerenza una necessità priva di ogni finalità (118). Una osservazione ci piace sottolineare in queste pagine di N. sul materialismo atomistico e cioè che la sua scientificità non esclude comunque la relatività: «Pertanto il materialismo rappresenta una pregevole ipotesi di verità relativa...: una rappresentazione che agevola la scienza della natura: tutti i suoi risultati sono considerati da noi verità, sebbene per nulla assoluta» (123).

D'altra parte, nel testo di N. sono pure riscontrabili alcune «stranezze», come per esempio il fatto che ad Anassimandro, considerato il «primo filosofo pessimista», ma comunque una figura centrale nel processo del primo pensiero scientifico greco, non si dedica più di mezza pagina, anche se viene nel seguito affermata la sua forte influenza, specialmente in Eraclito e in Parmenide; o il fatto che non si citi una figura centrale del primo pitagorismo come Ippaso, che pure compare in molte delle fonti da lui utilizzate, come per esempio Diogene Laerzio, Porfirio, Giamblico, Aristotele e Simplicio. Tra le assenze spicca però, anche quando si prende in esame la figura di Socrate, quella dei sofisti. Inaccettabile è invece la tesi di N. delle due fasi della formazione di Parmenide, sostenuta, bisogna dire, senza nessun fondamento filologico e storico: una prima fase di filosofo naturalista, cui corrisponderebbe la redazione della seconda parte del suo poema, ed una seconda fase di logico della pura filosofia dell'essere, cui corrisponderebbe la prima parte del suo poema; posizione insostenibile, dicevamo, non foss'altro che per gli ultimi quattro versi del poema parmenideo (questa tesi, che praticamente non ha avuto seguito, ha

trovato curiosamente qualche sostenitore negli anni '30 del nostro secolo, nei nostri De Marchi e Faggi, nel Frenkian, 1937, e nello Schuhl, 1934).

Ma il libro di N. è, oltre tutto, anche un libro bello da leggere, per esempio nelle numerose pagine che dedica ad Eraclito e ad Empedocle. Dell'Efesio, N. mette in luce una sapienza «laica», non scientifica e non religiosa, il suo carattere orgoglioso, derivato dalla fede di essere l'unico a possedere la verità, la sua «solitudine»: «Difficilmente ci si può formare un'idea della sensazione di solitudine che lo ispirava» (50). Un pensiero non scientifico, dunque, ma autenticamente filosofico, proprio in ciò che da allora in poi segnerà quel che di irriducibile rimane tra le due posizioni: un «filosofo che turba il sonno degli scienziati», per usare la bella espressione che il De Santillana adopererà nel nostro secolo. Eraclito credè una nuova immagine di sapiente completamente diversa da quella di Pitagora, e precisamente quella che sarà poi assunta come immagine ideale del sapiente stoico, con una fusione dell'ideale di Socrate: in effetti questi sono i tre tipi di sapiente più puri: Pitagora, il sapiente come riformatore religioso; Eraclito, come scopritore della verità orgoglioso e solitario; Socrate, come colui che cerca continuamente e dappertutto (53). N. sottolinea magistralmente la complessità del filosofo di Efeso, valorizzando la stupenda allegoria del bambino: come nel gioco del bambino, o nell'arte, si trova solo innocenza, e tuttavia sono presenti la creazione e la distruzione, così dal mondo sono escluse sia la tendenza morale sia la teleologica; così come il bambino può buttare via il giocattolo, ma non appena riprende a giocare, procede con finalità e ordine, così il mondo intero e

le sue vicende possono essere comprese solo comprendendo lo strano miscuglio di causalità e di necessità, di disordine e di ordine, che lo governa, e che costituisce il suo *logos*, miscuglio di necessità e gioco, di guerra e giustizia. Eraclito descrive il mondo solo per il piacere contemplativo che si prova per ogni cosa conosciuta: lo trovano oscuro, triste, tenebroso, pessimista solo coloro che non sono contenti della sua descrizione della natura dell'uomo. In fondo egli rappresenta l'opposto del pessimista, pur non essendo un ottimista, perché non nega né il dolore né l'irrazionalità.

Anche di Empedocle viene offerto un vivace ritratto: egli congiunge istanze religiose con spiegazioni naturalistiche e le diffonde «in maniera scientifica». «Ciò che rende la sua comprensione così difficile è che in lui coesistono il pensiero mitico e quello scientifico» (107); «... la sua grandezza consiste nel fatto che egli preparava la strada a un rigoroso atomismo» (110); egli è dunque una «figura limite. Egli è sospeso tra il medico e il taumaturgo, tra il poeta e il retore, tra la divinità e l'uomo, tra lo scienziato e l'artista, tra l'uomo di Stato e il sacerdote, tra Pitagora e Democrito; egli è la figura più variopinta della filosofia antica» (111). Ma accanto alla caratterizzazione «umana» del filosofo, non mancano quelle, acute, della sua dottrina: Empedocle sostituisce al meccanicismo un vitalismo: non c'è una spiegazione meccanica del movimento, ma solo quella delle pulsioni, ossia delle spinte vitali presenti in tutto il cosmo: *philia* e *neikos* sono le forze vitali attive simultaneamente in ogni aspetto dell'universo, dal più insignificante al pensiero più elevato dell'uomo.

Per concludere, vorremmo attirare l'attenzione su due brani molto sugge-

stivi di questo libro, che dimostrano i vasti e vari interessi e letture che N. si portava dentro quando trattava di «filosofia». Il primo si trova alle pagine 55-57, e riferisce dello studio di un ricercatore dell'Accademia di S. Pietroburgo, von Bär, nel 1860, *Quale concezione della natura vivente è quella giusta?* In questa memoria si sostiene che la velocità della percezione è approssimativamente proporzionale alla velocità delle pulsazioni di ogni animale, compreso l'uomo. La vita interiore delle diverse specie passa nel medesimo periodo astronomico con velocità specifica diversa, e da ciò dipende la diversa misura «soggettiva» del tempo. Se il battito del polso, la capacità percettiva, il processo spirituale dell'uomo fossero molto più veloci o molto più lenti, cambierebbero profondamente tutte le nostre rappresentazioni. Nell'un caso si potrebbe osservare con lo sguardo la traiettoria di una pallottola di fucile, mentre animali e piante sembrerebbero immobili così come ora ci appaiono le montagne, fino, forse, a poter «ascoltare» la luce, che invece ora vediamo; nel secondo caso giorno e notte si alternerebbero come un minuto di luce ed uno di tenebre, il corso del sole apparirebbe come un arco splendente nel cielo, così come un carbone incandescente girato velocemente appare come un cerchio di fuoco. Agli estremi, o tutto sarebbe eternamente immobile, o un persistere non si potrebbe scorgere nemmeno nella parte più piccola di tempo, ma tutto sarebbe velocissimo divenire. Questa osservazione, che N. allega a spiegare il carattere della filosofia di Eraclito, ci dice con bellissima immagine intuitiva del carattere relativo e «corporeo» della nostra percezione e del no-

stro concetto di tempo. Il secondo, un'osservazione personale di N., si trova a p. 28 n. 12, e riguarda il rapporto del pensiero filosofico col pensiero scientifico: il primo procede molto più intuitivamente e velocemente del secondo, perché è in grado di trasformare le insicurezze in sicurezze, riuscendo così molto prima del secondo, anche se senza il suo grado di certezza concettuale e dimostrativa, ad attraversare il guado della conoscenza. Due viandanti devono attraversare un ruscello che scorre trascinando pietre: uno salta agilmente utilizzando le pietre nella corsa e oscillando, anche se quelle sprofondano dietro di lui; l'altro esita fermandosi continuamente: talvolta ciò non funziona e nessun dio lo aiuta. «...un colpo d'ala della fantasia, un procedere da una possibilità all'altra che sul momento diviene sicurezza.

Qua e là nel corso del volo prende sicurezza: una geniale intuizione gliela mostra, egli indovina vagamente che si tratta di sicurezze dimostrabili. Ma in particolare la sua fantasia possiede la forza di vedere subito le analogie: in seguito la riflessione misura tutto secondo concetti solidi e cerca di sostituire le analogie con le uguaglianze, le osservazioni simultanee con le causalità». E per chiudere, vorremmo riportare un «aforisma», che si trova nella stessa nota, e che ciascun lettore potrà applicare a Nietzsche, alla filosofia, alla scienza o, se vuole, a se stesso: «L'uomo comprende solo molto lentamente quanto sia complicato il mondo: prima lo concepisce molto semplice, cioè tanto superficiale quanto lo è lui stesso».

Giovanni Casertano

E. Garin, *A scuola con Socrate. Una ricerca di Nicola Siciliani de Cumis*, La Nuova Italia, Firenze 1993, pp. XXXII-157.

L'analisi di Siciliani de Cumis si propone di rintracciare nella vasta attività intellettuale di Garin, considerata cioè tanto l'attività didattica quanto quella di studi e ricerche, e sulla base di alcune conversazioni avute con lui tra il 1991 e il 1992, un filo conduttore, un nucleo portante, e di identificarlo con il tema «Socrate». A tale scopo l'A. ripercorre le fasi di questa attività in senso cronologico, dagli anni del liceo a quelli dell'insegnamento, dalla ricerca universitaria alle opere della maturità, evidenziandone volta per volta i riferimenti diretti e indiretti.

La ricerca del tema socratico è intesa dall'A. come ricerca dell'intento morale e pedagogico che informa di sé tutta la produzione gariniana: se ogni periodo storico ha avuto il suo Socrate, l'analisi del significato, della genesi e delle fonti del «problema socratico» di ogni epoca, rappresenta, secondo Garin, il compito precipuo e il fine ultimo della filosofia. Perché Socrate, e in questo consiste la sua attualità, con la sua ironia, cioè la professione di ignoranza, e poi con la sua maieutica, il perpetuo anelito alla ricerca della verità, ha costituito un modello nella storia dell'umanità, offrendo alla filosofia non contenuti ma un metodo di ricerca. Il ritorno a Socrate è inteso da Garin come generale ritorno alla Grecia classica, artefice e creatrice della «forma ideale dell'uomo». Ma se tante facce ha avuto il mito greco, altrettante sono quelle del mito-Socrate (basti pensare, come suggerisce l'A., al Socrate di Kierkegaard

e all'anti-Socrate di Nietzsche), in quanto tante sono quelle del problema morale, pedagogico e metodologico. La contemporaneità dei Greci, l'attualità di Socrate consiste proprio nella capacità di rispondere alle nostre domande, offrendo «altre» risposte, nel far capire «i tratti immutabili del volto umano».

Garin si avvicina a Socrate per la prima volta al liceo, leggendo la *Repubblica* e il *Teeteto* platonici; poi ascolta le lezioni di Pasquali e Bignone e legge le opere di Calogero: ad affascinarlo nel Socrate platonico, anche tardo, è la continua e costante ansia di ricerca. Così nel 1937 Garin, scrivendo le *Note al Parmenide platonico*, offre la sua prima esposizione del «caso Socrate».

Negli anni '40-'45, intervenendo nel dibattito su Umanesimo e Rinascimento, Garin «ritrova» Socrate. La biografia di Socrate nel 1400 è infatti modello di conoscenza e di virtù: il Socrate degli Umanisti, di Giannozzo Manetti per esempio, è un Socrate che seppe fondere pensiero e operosità, di soldato, cittadino e padre.

Dal '35 al '49 Garin insegna al liceo e integra in maniera biunivoca questa attività con la sua ricerca scientifica: il prodotto è la sua prima sintesi didattica su Socrate nel *Sommario di storia della filosofia* del 1945. Il Socrate gariniano, uomo e filosofo, amante del dialogo e della comune ricerca della verità, sembra influenzato dal Socrate di Maier, ma soprattutto dal Socrate ritratto da Banfi nei 1943 come il «paradigma della moralità umana». Secondo Garin infatti (come risulta anche dal capitolo su *L'Umanesimo di Socrate* pubblicato nel 1946 nel *Manuale di storia della filosofia* per i licei), per Socrate «filosofare era ricercare l'uomo e la sua

vita, nella città dell'uomo» (p. 30), «richiamare gli uomini a un'azione consapevole veramente umana» (p. 32).

Questo ritratto di Socrate per gli studenti continua a vivere negli anni successivi, ma sempre filtrato e integrato da studi e ricerche specifici. Nel '49, ad esempio, Garin si occupa di Ficino e lo interpreta «socraticamente», quel Ficino che a proposito del dialogare socratico diceva «se medesimo fa di vecchio fanciullo, acciocché per la domestica e gioconda familiarità possa qualche volta di fanciulli fare vecchi». E analogamente, Garin trova delle affinità anche tra Socrate e Croce: con Croce infatti (come era stato con Socrate) ogni pensiero valido della cultura ha dovuto impegnarsi e questo testimonia la sua «funzione critica perenne, che è poi la natura propria di una filosofia vitale».

Dunque Socrate negli interessi gariniani rappresenta un *trait d'union* tra il Garin storico, contemporaneista e pedagogo: oltre a un Ficino-Socrate e a un Croce-Socrate, si potrebbe ancora parlare di un Gramsci-Socrate (che fu figura di grande influenza per Garin nel decennio '45-'55), di un Gentile-Socrate, e soprattutto, negli anni '60, di un Labriola-Socrate, se socratica suona la sua definizione dell'intellettuale come «sollecitatore e critico sul piano teorico, rigoroso censore morale sul piano pratico» (p. 76).

Socrate rappresenta il «grande problema filosofico», vale a dire l'essenza della filosofia, il metodo della ricerca, la filosofia come *domanda*. Compito allora della storia della filosofia, secondo Garin, è quello di intendere il significato assunto nelle diverse epoche dal termine «filosofia», riconoscere i diversi «campi di esperienza», cioè il contenu-

to dato alla «domanda» socratica; allo stesso modo lo storico della filosofia deve essere in grado di «distinguere di volta in volta le diverse funzioni dell'uso di Socrate, tenere presente il contenuto, i contesti, il senso complessivo oltre che specifico di quel richiamo a Socrate» (p. 70). Nel 1984 nell'Introduzione alla nuova edizione del *Socrate* di Banfi, Garin trova un «altro» Socrate, nello «scopritore e assertore della individualità personale come sostanza morale», ma sempre l'eterno e medesimo Socrate.

Sembra lecito allora il quesito finale posto da Siciliani de Cumis: se ogni secolo ha avuto il suo o i suoi Socrate, e se in queste biografie di Socrate si possono ritrovare le autobiografie di ciascun secolo, forse allora nel «Socrate» di Garin, da oltre un sessantennio a questa parte, si ritrovano i termini di una «autobiografia» del nostro tempo.

Alla luce di quanto detto, numerosi risultano i meriti di *A scuola con Socrate*. In primo luogo si indica l'iter da percorrere nella vasta produzione gariniana, sulla base della considerazione di entrambe le sue coordinate: la didattica e la ricerca. In secondo luogo viene proposta una chiave di lettura unitaria: il tema socratico, ma inteso come l'intento pedagogico e morale che caratterizza tutta l'opera di Garin. E infine, il testo stesso si offre come utile strumento per la filosofia e la sua didattica, per discutere delle finalità e dei contenuti, e come sollecitazione a nuove indagini e ricerche. Anche gli indici che chiudono il volume — degli Scritti di Garin, delle Fonti socratiche, delle Idee ricorrenti e dei Nomi — confermano il carattere di ausilio didattico di *A scuola con Socrate*.

Maria Cristina Dalfino

F. Miano, *Etica e storia nel pensiero di Karl Jaspers*, Loffredo, Napoli 1993, pp. 260.

«Chi si volge a riguardare la propria opera, specie da vecchio, viene a trovarsi in una posizione ambigua. È come se si conchiudesse qualcosa che è ancora in corso. Così è in filosofia: più diventa vera, meno la si può terminare e perfezionare nel tempo. Raggiunta la vecchiezza, il pensatore si sente meno che mai compiuto (...). La coscienza s'accorge di non aver ancor detto l'essenziale, di non aver trovato l'imminente soluzione decisiva». Con questa significativa frase di Karl Jaspers (1883-1969), tratta dal volume *Autobiografia filosofica* (tr. it., Napoli 1969), inizia il pregevole studio di Franco Miano dedicato al filosofo esistenzialista tedesco. Miano, che è un giovane studioso che lavora nell'ambito dell'Università di Napoli, vede dunque — e giustamente — nella nozione di filosofia come permanente ricerca il momento ispiratore di tutto il pensiero jaspersiano.

Lo studio di Miano non si limita tuttavia a questo — sia pur essenziale — aspetto dell'opera di Jaspers, ma alla luce di tale concetto del filosofare mette a fuoco uno dei nodi teoretici che hanno accompagnato il suo itinerario speculativo. Si tratta del nesso tra dimensione etica e dimensione storica, dove il momento etico è rivolto soprattutto all'analisi delle angustie e delle lacerazioni dell'esistenza singola, mentre il momento storico si rivolge più in particolare al problema della comunicazione tra uomo e uomo, ovvero al problema della relazionalità visto sotto tutti i suoi possibili profili, compresi quelli che coinvolgono le formazioni sociali e le istituzioni politiche.

Quest'ultimo aspetto della ricerca di Jaspers, che lo porta a confrontare la sua idea di filosofia con le questioni della vita comunitaria e delle istituzioni democratiche, aspetto a volte un po' dimenticato dalla tradizione storiografica jaspersiana, viene invece da Miano rivendicato come essenziale. Attraverso la vita di Jaspers si potrebbe leggere, in controluce, il tratto più difficile della storia tedesca del Novecento (p. 7). Credo che si potrebbe aggiungere anche della storia europea. Di quella storia che, dalla fine della prima guerra mondiale alla caduta del muro di Berlino (Jaspers assistette purtroppo solo alla sua costruzione), vede spesso proprio nella Germania il crocevia delle tensioni culturali, etiche e politiche dell'Europa.

Il primo capitolo del libro è giustamente dedicato alla dibattuta questione del passaggio, operatosi nel pensiero e nella ricerca di Jaspers, dalla psichiatria alla filosofia. È appunto nella malattia mentale, che costituisce una delle più inquietanti tra le diverse condizioni dell'uomo, che Jaspers vede una sorta di paradigma di tutto l'essere umano, ossia dell'uomo colto nella sua condizione limite, in una sorta di esposizione radicale nei confronti dell'esistenza.

Secondo Miano, come si desume chiaramente anche dal titolo del libro, uno degli accessi più significativi alla filosofia di Jaspers è costituito dall'etica, anche se nella sua opera manca una specifica e sistematica trattazione di tale argomento. Ma questo deriva dal fatto che per Jaspers l'etica non è un momento particolare dell'esistenza, la quale si configura invece come impegno etico al trascendimento del finito. Di un finito che resta intrascendibilmente tale, per cui l'impegno etico e la responsabilità

sono strutturalmente, ontologicamente segnati dalla possibilità dello scacco. Il quale a sua volta, anziché vanificare lo sforzo etico, lo colloca nel punto più alto dell'esistenza, in quell'esistere che si dispiega contemporaneamente sul piano individuale (l'interiorità) e su quello storico (la società). All'interno della dimensione intersoggettiva e storica dell'etica Miano ricostruisce le nozioni-guida del pensiero di Jaspers: la comunicazione, la storicità, le situazioni-limite (la finitudine, la lotta, la colpa, il dolore, la morte...), la responsabilità. Molto efficaci anche le pagine dedicate alla fenomenologia della coscienza morale, ricostruita nei nodi dialettici di libertà e decisione, bene e male, coscienza assoluta e coscienza morale.

Sempre con precisione e coinvolgimento esistenziale, quel coinvolgimento che non perde mai di vista il rigore metodologico ma gli conferisce una interna animazione oltre la neutrale ricostruzione oggettiva, Miano affronta inoltre altre interessanti prospettive jaspersiane: il problema del rapporto tra fede filosofica e fede religiosa, la questione del rapporto tra storia universale e storia della filosofia, la coscienza tragica, che si distingue dalla coscienza «pretragica», di cui sarebbe espressione l'antica civiltà cinese. La coscienza «pretragica» è estranea alla storicità dell'esistenza, in quanto il dolore — dice Jaspers — è dato «dalla coscienza dell'eterno avvicinarsi della vita, della morte e della rinascita in una metamorfosi senza fine» (cfr. p. 168). Con la coscienza tragica, che costituisce un tratto specifico della civiltà greco-ebraico-cristiana, avrebbe invece inizio la coscienza del movimento della storia, che dal mondo esteriore trapassa nelle profondità stesse dell'anima. Il tema del-

l'eterno ritorno non rimane qui che sullo sfondo. Ciò che è essenziale viene invece colto nella sua irripetibilità e all'interno di un moto di irreversibile superamento. Ogni evento impegna in una decisione, fa assumere una responsabilità, dentro una dinamica della coscienza consapevole di questo ineluttabile non ritorno dell'esistenza.

Il libro di Miano, che unisce chiarezza espositiva e rigore scientifico, si colloca nell'ambito della storiografia jaspersiana con una sua precisa identità e costituisce pertanto un valido contributo alla comprensione di una delle opere più ricche della filosofia del Novecento.

Paolo Nepi

Giovanni Papuli (a cura di), *Verità e coscienza storica. Scritti in memoria di Antonio Corsano*, Congedo Editore, Galatina 1994, pp. 398.

Si tratta di un significativo volume, curato da Giovanni Papuli, dedicato al pensiero e all'opera di Antonio Corsano (1899-1989), insigne figura di storico della filosofia distintasi per l'intensa attività storiografica per più di un cinquantennio. Preceduto da alcune testimonianze di Francesco Adorno, Vittorio Enzo Alfieri, Eugenio Garin, Mario Sansone, Giuseppe Semerari, Fulvio Tessitore, il volume si apre con due profili di Antonio Corsano, redatti dai suoi allievi Giovanni Papuli e Ada Lamacchia, che analizzano dettagliatamente l'opera storiografica del loro maestro a partire dai primi interessi sulla filosofia di Vico sino agli studi sui rapporti sussistenti fra scienza e filosofia nel tardo Rinascimento italiano.

Da questi due profili emerge la peculiarità dell'impegno che ha caratterizzato sin dall'inizio l'attività di Corsano nel suo processo di distacco dal crocianesimo, tesa a rivendicare criticamente l'autonomia della storia della filosofia dall'indagine prettamente teoretica; ma tale rivendicazione, sottolinea molto acutamente Papuli, è legata al fatto che una simile attività storiografica è riuscita ad elaborare «una propria epistemologia, autonoma anche, anzi particolarmente, nei riguardi della filosofia» (p. 37). Alla luce di tali presupposti metodologici di fondo, Corsano è arrivato così ad avanzare un'originale griglia storiografica attenta soprattutto al problema dell'alterità di un pensiero, come rileva molto opportunamente Ada Lamacchia (p. 52), con un'analisi appropriata delle fonti di un autore colto nella sua irripetibile unicità; così l'itinerario speculativo del pensatore salentino verrà ad arricchirsi ulteriormente nel rendere sempre più problematico e robusto teoreticamente il lavoro dello storico della filosofia, che deve pervenire ad una maggiore coscienza interpretativa del dato testuale anche «nell'alterità linguistica e irriducibile dei termini» (p. 58).

Seguono nel volume diversi contributi di Giulia Belgioioso, Paolo Casini, Ada Lamacchia, Antimo Negri, Pasquale Pantaleo, Giovanni Papuli, Francesco P. Raimondi, Giorgio Scrimieri, Cesare Vasoli che hanno il merito di scandagliare più in profondità i molteplici studi di Corsano su Descartes, Grozio, Bruno, Vanini, Leibniz, l'etica kantiana e il pensiero religioso del Rinascimento italiano. Da tali contributi emerge ancora più chiaramente la densità storico-critica dell'impegno di Corsano che ha saputo fare risaltare l'unicità dei

pensatori esaminati, alcuni dei quali non adeguatamente presi in considerazione dalla storiografia di matrice idealistica, come Grozio e Vanini. Questi pensatori vengono infatti affrontati e ricollocati nel loro giusto contesto storico-teoretico, grazie ad un percorso metodologico caratterizzato da quel processo di «complicazione storiografica» che, con nessi e rimandi, ha permesso un'indagine approfondita della loro presenza nel pensiero moderno; così i molteplici studi nell'arco di un ventennio su Vanini ne fanno emergere lo spessore teorico trascurato dalla storiografia tradizionale, grazie alla stretta interdipendenza istituita dal Corsano fra vicende biografiche e pensiero speculativo. Grazie a tale impegno storiografico, lontano ormai dall'impostazione idealista, l'opera di Vanini è ritornata negli anni '70 all'attenzione da parte di studiosi di varia nazionalità, che hanno compreso la fecondità di questa «singolare figura di avventuriero della ragione» e l'azione esercitata dal suo pensiero nella cultura teologica e filosofica dell'Europa moderna.

L'ultima parte del volume contiene un'utile bio-bibliografia di Antonio Corsano. Dopo una breve biografia scritta da Domenico Fazio, Giovanni Papuli ha curato una completa bibliografia di e su Corsano (pp. 327-344 e 345-354), che permette di avere un quadro complessivo dei molteplici interessi storiografici dello studioso salentino. Chiude il volume una proposta di Gabriella Sava di una riedizione dell'*Opera omnia* di Corsano non scandite cronologicamente, ma organizzate secondo il criterio della specificità degli argomenti e in base ai centri di interesse; è previsto, pertanto, un *corpus* di venti volumi e, in alternativa, vengono date delle indicazioni per un'edizione di *Opere scelte* in sei volumi.

Questo volume offre agli studiosi uno strumento utile, attraverso la conoscenza di un'esperienza culturale fra le più significative del Novecento filosofico italiano, per riflettere criticamente sul lavoro dello storico della filosofia mai disgiunto, come Antonio Corsano ha sempre praticato, da un'articolata rielaborazione teorica del proprio operato.

Mario Castellana

Mario Alcaro, *L'Essere inquieto. Misteri e prodigi della natura*, Dedalo, Bari 1994.

Apro *L'Essere inquieto*, scorro le pagine, spio le note, gli autori ed i testi citati ed una curiosità, quasi sospettosa, mi assale: perché tanto Heidegger? Perché un autore così «in cammino verso il linguaggio» in un testo che subito, sin dalle prime pagine (p. 14 e sgg.), prende le distanze da ciò che viene definita «la grande svolta linguistica» e si rifiuta apertamente di riconoscere la sovranità del λόγος, nel suo duplice senso antico?

Il sospetto, più che paralizzarmi, mi suggerisce un approfondimento e così comincio a leggere il testo. Lo trovo immediatamente stimolante; le questioni che sin dalle prime pagine vengono affrontate sono tanto antiche quanto irrisolte: perché l'essere e non il niente? Perché la vita, e l'in-determinazione che ne procede, e non, unicamente, la «completa signoria» (p. 17) di ciò che non può essere che nel modo in cui è? Perché il possibile e quindi la libertà?

Nella loro voluta impertinza e «sfacciatagine», con queste domande l'autore vuol riportarci, mani e piedi, nel concreto movimento dell'universo e ricordarci che: «in principio era la materia».

«Bisogna smetterla con questa sorta di gioco di prestigio che continuamente fa sparire il mondo, elimina le cose, sopprime l'universo materiale, per fare riapparire tutto come puro prodotto del pensiero. Il vero problema filosofico, il grande mistero e il grande miracolo, è proprio la materia: l'esistenza di un mondo materiale. Ed è bene precisare, sin d'ora, che per materia qui si intende la materia di cui parlano i fisici ed i cosmologi. La materia che subentra alla radiazione iniziale. La materia fatta di elettroni, protoni, atomi, molecole, ecc.» (p. 38).

Ad un certo punto della nostra storia, dei tanti dei in competizione uno riuscì a prevalere, un ordine cosmico fu imposto e gli infiniti mondi possibili, in lotta per l'esistenza, furono soggiogati (forse, un giorno, un altro ordine sarà possibile, un altro mondo si imporrà agli altri ed al nostro, ed assurgerà al rango di reale).

Per miliardi di anni quest'ordine non ha «recato e nascosto dentro di sé nessuna luce razionale», è rimasto sicuramente al buio, e tuttavia nell'oscurità ha saputo orientarsi, individuando «la rotta che lo ha condotto ad una meta, forse imprevedibile ed imprevedibile, ma certamente più desiderabile di qualunque altra»: l'essere impalpabile dell'ideale, del senso e della verità. Nel corso dell'evoluzione del cosmo, ad un certo punto, compaiono degli esseri misteriosi «grazie ai quali si produce l'evento dell'apparire — del mostrarsi, del rappresentarsi, del farsi immagine — che apre una nuova dimensione dell'essere: all'essere del mondo si aggiunge l'apparire del mondo, l'esprimersi del mondo, il suo comprendersi» (p. 7).

Tutto questo un giorno è accaduto nel seno di una materia in movimento. «Da qui, anche, l'interesse per Heidegger che

è riuscito a porre il problema della genesi e del dispiegamento del senso dell'essere [...] in termini di auto-disoccultamento o auto-svelamento dell'essere [...]» (p. 29).

Nell'ambito delle numerose questioni affrontate nel libro, ne discuterò solo una, sia perché mi intriga personalmente, ma soprattutto perché la considero nodale nell'economia generale del testo e della prospettiva filosofica in esso delineata.

La questione è quella della cosiddetta «grande svolta linguistica». Non immediatamente definibile come un testo di filosofia del linguaggio, *L'Essere Inquieto* l'affronta con inequivocabile determinazione per distaccarsene; ne fa il suo punto di partenza e di arrivo: «Non è vero che tutto ciò che accade avviene in forma di frase. Non è vero che il senso nasce con il segno linguistico. Non è vero che il sapere, il conoscere, il rappresentare, nascono con il linguaggio. Non solo il mondo sta fuori dal linguaggio, ma anche l'immagine del mondo ha una storia che precede e prepara il linguaggio» (p. 14).

E nelle ultimissime pagine: «Il linguaggio definisce l'uomo prima di esserne definito; ma ciò è possibile anzitutto perché nella parola si dà esperienza dell'essere che non è l'essere dell'ente, cioè per l'appunto si esperisce un mondo in cui l'uomo non esercita il suo dominio soggettocentrico (umanistico, razionalistico, tecnologico e metafisico) sugli enti» (p. 160).

Quest'ultimo secolo filosofico ha vissuto all'insegna di un panglottismo imperante nelle sue diverse incarnazioni strutturaliste, formaliste, artificialiste, etc. L'idea guida è stata quella saussuriana dell'arbitrarietà materiale e formale del segno per cui la lingua è «la»

forma capace di strutturare la realtà presentata come un tutto amorfo, irrilevante ed indifferente rispetto all'attività di formulazione e comprensione dei segni, ovvero rispetto all'attività più generale di produzione di senso.

Alla stessa stregua del dualismo tra *res cogitans* e *res extensa*, l'arbitrarismo saussuriano (che a quest'ultimo non è detto che non debba qualcosa) è stato una sorta di male necessario. Entrambi hanno sottratto alla tirannia della metafisica qualcosa, il primo l'uomo, il secondo il linguaggio. Entrambi però hanno lasciato sul campo una vittima illustre: la complessità del funzionamento dell'organismo umano e dei fenomeni ricollegabili alla struttura materiale organizzata, legittimando nei fatti un'operazione epistemologicamente scorretta e teoricamente pericolosa: la separazione tra studio delle cosiddette facoltà superiori e concreti processi bio-fisiologici che li sottendono. Come dire? La metafisica è uscita dalla porta per rientrare dalla finestra.

E così: «La fisica viene fondata quando il mondo perde la sua anima, quando cade, cioè, l'idea generatrice di ogni forma di pampsichismo: l'idea dell'anima del mondo» (p. 63).

Nondimeno, l'individuo non è un congegno, il cui funzionamento possa essere spiegato nei termini del rapporto (meccanico e meccanicistico) materia-movimento. Esso è un essere vitale, fatto di carne, di nervi, di muscoli, percorso da passioni e pulsioni, caratterizzato da processi che nulla hanno a che fare con le macchine. Il suo corpo non è un aggregato inerte ed insensibile di *resorts* meccanici.

Analogamente, il linguaggio non è un sistema formale descrivibile unicamente in termini di relazioni tra segni, o sot-

to forma di lessico, semantica e sintassi. Tale approccio, privilegiando una descrizione di tipo descrittivo-normativo, non rende ragione infatti del tipo di meccanismo cognitivo permesso dall'apparire, ad un certo punto dell'evoluzione, del linguaggio nella sua specifica realizzazione fonico-uditiva e trascura di analizzare a quale «limitazione» il βίος sottopone l'universo semiotico.

«I filosofi della svolta linguistica ritengono che la parola nasce dal "niente", dal non-ente. Essi ritengono che niente è "l'albero e la roccia, il giorno e l'astro del giorno", niente "il tuono dell'uragano, lo scroscio delle acque e il sibilo del vento". È solo dalla parola e con la parola che emerge il mondo in quanto relazione. [...] A me pare che il problema della filosofia debba essere esattamente l'opposto, ossia quello di spiegare come dal mondo e col mondo, ad un certo punto, sia nata la parola» (pp. 31-32).

Parafrasando potremmo allora dire che *L'Essere* nelle sue manifestazioni di vita, nell'organizzazione della materia, è assolutamente autosufficiente. Non ha bisogno di «dispensatori di senso», né di Dio, né del *verbum*, né dell'uomo.

«Il disvelamento, il disoccultamento dell'esistenza che avviene tramite l'uomo — questo heideggeriano pastore dell'essere — è cominciato molto prima di lui. Il reale ha cominciato a rappresentarsi [...] con un evento cosmico che è l'originaria apertura in cui si colloca l'uomo. Il reale ha cominciato a raccontarsi con l'evento di un dire originario di cui l'uomo è in ascolto. [...] Il che vuol dire, fra l'altro, che l'uomo non è l'anima del mondo, ma che da essa è

animato; che l'uomo non fonda il senso, ma che da questo è fondato» (p. 49).

L'unico vero miracolo è rappresentato infatti dall'apparizione della vita, da questa forma di organizzazione della materia grazie alla quale, per la prima volta, quel tanto teorizzato rapporto tra spirituale e materiale finalmente si realizza.

«È l'essere vivente che ha prodotto — per la prima volta sulla faccia della terra ed in modo del tutto esclusivo — una situazione nuova in cui dei processi naturali obbediscono a fattori di ordine "spirituale" come la scelta libera, il perseguimento di un fine, la determinazione volontaria, ecc. Non si deve, peraltro, pensare che questo riguardi soltanto esseri biologici superiori come gli uomini. Riguarda anche esseri unicellulari elementari. I processi di embriogenesi sono tutti determinati, formati e dominati dagli elementi costitutivi del codice genetico. Dunque, un programma (un progetto) regola una sequenza di fenomeni biofisici e naturali» (pp. 25-26).

Con la vita il divino si è installato nella storia; se vi resterà o meno, se vi sopravviverà o sparirà dipende solo da quello stesso uomo che, proprio in quanto «pastore dell'essere» non può semplicemente accontentarsi di restare nell'«ascolto» e nella contemplazione di una luminosità immaginata come eterna. Non vi sarà spirito che potrà salvarsi senza il corpo; mai questo è neutro dinanzi alle scelte che si impongono all'essere vivente.

L'Essere inquieto sa che tutto è sempre da salvare perché tutto può essere perduto; il divino potrebbe per sempre scomparire dal mondo.

Donata Chiricò

Augusto Ponzio, Patrizia Calefato, Susan Petrilli, *Fondamenti di filosofia del linguaggio*, Laterza, Roma-Bari 1994, pp. 361.

Questo nostro secolo ha visto crescere molto velocemente le scienze del linguaggio ed è certo un po' arduo, per un ampio pubblico, inoltrarsi nei loro percorsi teorici, storici e nello specialismo più duro dei loro campi d'indagine. Nelle pagine di questo volume si vuol venire incontro proprio alle esigenze di aggiornamento, avviamento alla conoscenza di queste tematiche e di sistemazione teorica al tempo stesso. Un testo istituzionale, dunque, corredato di un ampio repertorio bibliografico, e che attraversa tutti i campi delle scienze del linguaggio, le loro intersezioni, i nessi della filosofia del linguaggio con la teoria della conoscenza, con la teoria della prassi, che affronta, inoltre, il tema del linguaggio della filosofia, della coscienza linguistica, del linguaggio verbale e di quello non verbale, del linguaggio del corpo, per citare solo alcuni dei suoi tratti costitutivi. Ovviamente è difficile render conto di una problematica così vasta, per cui ci soffermiamo sul tema centrale del volume: la filosofia del linguaggio.

Nella prefazione A. Ponzio scrive, giustamente, che «assumere come tema la filosofia del linguaggio comporta che necessariamente si abbia a che fare con questioni di fondamenti, dato che il suo oggetto, il linguaggio, è una sorta di a priori, di congegno modellizzante primario» (p. VII). Si tratta di una prospettiva caratteristica di gran parte del pensiero contemporaneo che nel linguaggio tende a cogliere il soggetto e l'oggetto, l'io e il mondo. Punto focale della filosofia non è più né l'essere né il

pensiero ma il linguaggio, che così diviene il soggetto della filosofia stessa. Ciò non vuol dire che non si possa o non si debba parlare dell'essere e/o del pensiero, vuol dire soltanto che all'essere e al pensiero si giunge attraverso il linguaggio, in quanto essere e pensiero si costituiscono attraverso il linguaggio.

La priorità del linguaggio deriva dal fatto che il linguaggio è ciò-che-è-incomune, è la base a disposizione di tutti, nostra ma al tempo stesso altra da noi.

Oltre che in questo orizzonte teorico generale, il contenuto di questo libro va visto entro una prospettiva italiana sulla filosofia del linguaggio, che ha la sua fonte contemporanea in G. Vailati, secondo la lezione di Rossi-Landi. Si tratta di quella linea della filosofia italiana che apre la filosofia alla scienza e che lavora nella direzione della filosofia del linguaggio con F. Enriques, E. Colorni, P. Filiassi Carcano, G. Preti per risalire fino a C. Cattaneo e a G. B. Vico.

Questo versante della filosofia italiana, rimasto a lungo minoritario, inverte il tradizionale rapporto tra scienza e filosofia. Non è più quest'ultima che stabilisce l'ordine storico e teorico delle scienze, ma sono queste e la loro dinamica interna che stabiliscono le loro occorrenze e i loro rapporti. Tra scienza e filosofia c'è dunque una relazione aperta proprio perché la filosofia è innervata all'effettiva dinamica delle scienze. Dal monologo della filosofia si passa al dialogo tra filosofia e scienza. E dialogo, alterità, scrittura, interpretazione, ideologia, critica del feticismo, lavoro linguistico, sono i nuclei teorici intorno ai quali ruota tutto l'argomentare del volume. Nuclei teorici che sono individuati proprio partendo dal linguaggio, dalla sua natura, dalle sue occorrenze.

Peirce, Bachtin, Lévinas, Schaff, Rossi-Landi sono le fonti teoriche principali degli autori del volume, per una filosofia del linguaggio che muove dalle pratiche segniche e conduce ad uno studio del linguaggio che va oltre gli aspetti logico-cognitivi per cogliere e mettere a fuoco problemi di ordine assiologico, economico, sociale. Tutto ciò Ponzio ha chiamato anche «etosemiotica», perché comporta la fuoriuscita dal territorio della conoscenza astraente e dell'ontologia per entrare nella dimensione etica. La semiotica e la filosofia del linguaggio divengono pratiche di disoccultamento e di demistificazione.

La filosofia nell'orizzonte del linguaggio perde il monologismo e l'ossessione dell'identità, dei percorsi rettilinei della storia. Ponzio scrive che la filosofia del linguaggio non è solo un settore della ricerca filosofica, come lo sono, ad esempio, la filosofia della storia, la filosofia del diritto, l'estetica, «ma una sua *dimensione* fondamentale» (p. 5). Ciò non vuol dire che tutti i problemi della filosofia siano riducibili a problemi di ordine linguistico, ma che l'atteggiamento teorico in filosofia, ovvero l'interesse per i fondamenti, per le condizioni di possibilità, non può prescindere dalla riflessione sul linguaggio (cfr. *ibid.*). Ed è proprio perché il linguaggio è — come si diceva — ciò-che-è-incomune che la filosofia del linguaggio diventa, a sua volta, il terreno comune sottostante a tutte le scienze del linguag-

gio. Tuttavia, ben lungi dal ridursi neopositivisticamente a metodologia delle scienze del linguaggio, essa si propone come metodica filosofica che ricerca e discute i loro fondamenti, senza perdere di vista i loro specifici contributi. Il suo è un punto di vista *altro* sulle scienze, sui segni, su tutte le forme di contenuto, e il dialogo che instaura è un *dialogo dell'alterità*, dove non c'è autoconferma, o ritrovamento di qualcosa in modo più sviluppato e consapevole. Nel dialogo dell'alterità l'altro è riconosciuto nella sua non omologabilità, nella sua materialità fisica e semiotica che resistendo pone problemi, terreni d'indagine di raccordo non previsti e senza la sua azione imprevedibili. Si tratta di uscire dalla dialettica monologica per entrare nella dialettica dialogica senza sintesi.

Il dialogo dell'alterità fa sì che l'azione critica (sia nel senso kantiano di ricerca delle condizioni di possibilità sia nel senso marxiano di recupero del senso per l'uomo della produzione, dello scambio e del consumo segnici, come della scienza in generale) della filosofia del linguaggio si svolga nel farsi stesso delle scienze, nell'accadere della semiosi. La filosofia del linguaggio, in altri termini, non è come la Nottola di Minerva che inizia il suo volo al calar della sera, quando la realtà ha compiuto il suo processo di formazione ed è già bell'e fatta.

Cosimo Caputo

Finito di stampare il 16-12-1994



S.F.I.

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