spedizione abb. postale - 50% Roma gennaio-aprile 1995

BOLLETTINO DELLA SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA



154 nuova serie - s.f.i. roma

NUOVA SERIE N. 154

GENNAIO-APRILE 1995

BOLLETTINO DELLA SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA



XXXII Congresso nazionale S.F.I. 1995	p.	.3
Un convegno sull'informatizzazione filosofica	»	7
Relazione finanziaria	»	9
Relazione del Collegio dei Sindaci Revisori	»	14
P. DI GIOVANNI - Quale filosofia?	»	15
E. BERTI - La complessità della ragione	»	27
DIDATTICA DELLA FILOSOFIA		
l laboratori sulla didattica della filosofia. Convegno di Treviso - Novembre 1993	»	41
S. SANTARNECCHI - L'insegnamento teorico della filosofia	»	78
Convegni e informazioni	»	85
Le Sezioni	>>	100
Recensioni	»	103

RIVISTA QUADRIMESTRALE DELLA SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA - ROMA

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. DI GIOVANNI prof. Piero, vicepres. VIGONE prof. Luciana, vicepres. BERTI prof. Enrico QUARENGHI prof. Cesare RIGOBELLO prof. Armando SALVUCCI prof. Pasquale SGHERRI COSTANTINI prof. Anna

CASERTANO prof. Giovanni
COTRONEO prof. Girolamo
PIERETTI prof. Antonio
VER

SINI prof. Carlo VECA prof. Salvatore 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 CUNSOLO CRISTINA, 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

AVVISO IMPORTANTE

Si comunica che a causa delle concomitanti elezioni regionali il XXXII Congresso Nazionale S.F.I. ha dovuto subire uno slittamento: esso si svolgerà pertanto dal pomeriggio di venerdì 28 aprile alla mattina di lunedì 1 maggio p.v., essendo queste le uniche date compatibili con gli impegni dei relatori. Segue il nuovo calendario dei lavori.

SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA

XXXII CONGRESSO NAZIONALE DI FILOSOFIA Caserta, 28 aprile - 1 maggio 1995 («Reggia Palace Hotel»)

IL CONCETTO DI TEMPO

VENERDÌ 28 APRILE

ore 16.00: Presiede G. Casertano

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

SABATO 29 APRILE

ore 9.30: Presiede A. Pieretti

M. Cristiani (Università di Roma «Tor Vergata») Il concetto di tempo in Plotino e Agostino

P. Rossi (Università di Firenze) Cosmo e tempo: Descartes Newton Leibniz

P. Salvucci (Università di Urbino) Kant e la temporalità

Discussione

ore 15.00: Lavori a sessioni separate: Comunicazioni

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

DOMENICA 30 APRILE

ore 9.30: Presiede P. Di Giovanni

C. Sini (Università di Milano) Husserl e Heidegger: tempo e fenomenologia

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

Il tempo nella fisica moderna

G. Cacciatore - G. Cantillo (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: Presiede G. Giannantoni

ASSEMBLEA GENERALE DEI SOCI S.F.I.

ore 17.00: Apertura seggio elettorale

LUNEDÌ 1 MAGGIO

ore 9.30: Presiede C. Quarenghi

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

A. Rigobello (Università di Roma «Tor Vergata») Il tempo in Bergson e nello spiritualismo francese

Discussione

Chiusura dei lavori.

VENERDÌ 28 APRILE, ORE 21.00: Riunione del Consiglio Direttivo uscente allargato ai Presidenti di Sezione.

LUNEDÌ 1 MAGGIO, ORE 15.30: Riunione del Consiglio Direttivo eletto.

ASSEMBLEA ORDINARIA DEI SOCI

CONVOCAZIONE

L'Assemblea ordinaria della S.F.I. è convocata per le ore 16.00 di domenica 30 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».

Le candidature per l'elezione a membro del Consiglio Direttivo possono essere presentate, con lettera raccomandata inviata alla Segreteria della S.F.I. almeno 30 giorni prima dell'Assemblea (data del timbro postale di invio). Tali candidature possono essere avanzate o da una sezione, in base a delibera del rispettivo Consiglio Direttivo documentata da un estratto di verbale, o da un numero di almeno 20 soci che non abbiano sottoscritto altre candidature, le cui firme e il numero di tessera sociale debbono figurare in calce alla proposta di candidatura. Il Consiglio Direttivo nazionale può proporre candidati propri. Tenuto conto che i membri elettivi del Consiglio Direttivo sono complessivamente 11, le schede per le relative elezioni non potranno contenere più di 4 nomi.

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.

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 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 domenica
30 aprile 1995, ore 16 (in seconda convocazione) il socio
approvandone fin d'ora incondizionatamente l'operato.

In Fede

Data

(Firma)

6

FILOSOFIA & INFORMATICA

Primo incontro italiano sulle applicazioni informatiche e multimediali nelle discipline filosofiche

Roma 19 e 20 Dicembre 1995

Programma provvisorio

Prima giornata

Mattina

9.30 Apertura del convegno a cura del Presidente della S.F.I.

Prima sessione: gli strumenti telematici

Chairman: Romano Bizzarri (Direttore del CASPUR)

10.00-10.40 Francesco Proietti (CASPUR)

Relazione su Internet e gli strumenti NIR (networked information retrieval)

10.40-11.20 Luciano Floridi (Università di Torino)
Relazione sulle risorse telematiche per i filosofi

11.20-11.40 Coffe Break

11.40-12.20 Anna Camana (RISCO) Relazione sul "Gopher" per l'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici

12.20-13.00 WORKSHOP

Pausa colazione

Pomeriggio

Seconda sessione: la gestione delle informazioni

Chairman: Pitocco (Università di Roma "La Sapienza")

15.00-15.40 Wilma di Palma (Assessorato alla Cultura, Ufficio Affari Scientifici) Relazione sul progetto per l'ipertesto del museo della scienza di Roma.

15.40-16.20 Riccardo Ruschi (Dir. ed. di *Informazione Filosofica*) Relazione sulla banca dati di *Informazione Filosofica*

16.20-17.00 WORKSHOP

Seconda giornata

Mattina

9.45 Riapertura lavori

Terza sessione: la didattica elettronica

Chairman: Roberto Pujia (Terza Università di Roma)

10.00-10.40 Piero Carelli (Liceo Scient. "Leonardo da Vinci" Crema)
Relazione su *Teacher*, un software didattico per la storia della filosofia

10.40-11.20 Renato Parascandolo (Direttore responsabile per l'Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche)

Relazione sull'E.M.S.F.

11.20-11.40 Coffe Break

11.40-12.20 Livio Rossetti (Università di Perugia)

Relazione sul software didattico dedicato all' Eutifrone di Platone

12.20-13.00 WORKSHOP

Pausa colazione

Pomeriggio

Quarta sessione: i testi elettronici in filosofia

Chairman: Gabriele Giannantoni (Università di Roma "La Sapienza")

15.00-15.30 Marta Fattori (Università di Cassino)

Relazione sul CD-rom del Lessico Intellettuale Europeo

15.30-16.00 Andrea di Maio (Pontificia Università Gregoriana)

Relazione sull'Index Thomisticus di padre Roberto Busa

16.00-16.30 Dino Buzzetti (Università di Bologna)

Relazione sul progetto relativo ai testi di logica medioevale a Bologna

16.30-17.00 WORKSHOP e chiusura del convegno

Comitato organizzativo:

Società Filosofica Italiana - Informazione Filosofica

Invito per altri interventi

Organizzato come un colloquio di aggiornamento, il Convegno su "Filosofia & Informatica" ha tra le sue finalità quella di censire il maggior numero di esperienze italiane riguardanti l'uso dell'informatica nella didattica, nella ricerca e nel campo dell'editoria filosofica. Chiunque desideri contribuire all'incontro con una propria comunicazione può inviare il testo definitivo dell'intervento (che non dovrà superare le 10 cartelle standard di 2000 battute), con relativo materiale informatico, alla Segreteria S.F.I., c/o Emidio Spinelli, V.C. Bertinoro 13, 00162 Roma, entro e non oltre il 30 giugno 1995 (specificando sulla busta: Convegno "Filosofia & Informatica"). Per ulteriori informazioni rivolgersi alla Segreteria S.F.I. o a Luciano Floridi, responsabile per l'organizzazione del Convegno, c/o l'indirizzo elettronico: Floridi vax.ox.ac.uk.

RELAZIONE FINANZIARIA

Bilancio anno 1993

Entrate	D (1.1004)
	Preventivo 1993
— Quote soci n. 1850 a L. 20.000	37.000.000
— Contributo Beni Culturali 1992	10.000.000
- Contributo Beni Culturali 1993	10.000.000
— Contributo C.N.R.	5.000.000
 Rimborso anticipo spediz. Bollettino 	3.000.000
	65.000.000
Entrate situazione effettiva al 31.12.93	3
— Quote soci 1993 n. 1601 a L. 20.000	32.020.000
— Quote soci 1994 n. 30 a L. 40.000	1.200.000
 Contributo Beni Culturali 1992 	9.998.000
— Contributo C.N.R.	5.000.000
 Iscrizioni Conv. Naz. Treviso 1993 	7.070.000
— Interessi ccp 1993	60.064
	55.348.064
Uscite	Preventivo 1993
— Bollettino 148.149.150	24.00.000
— Spese segreteria e cancelleria	3.000.000
— Spese postali	4.000.000
— FISP 1993	500.000
 Consigli Direttivi e Commissione Didattica 	7.000.000
 Pubblicazione Atti XXXI Congresso Nazionale 	20.000.000
 Rimborso pluriennale Segretario uscente 	6.400.000
	64.900.000
Uscite situazione effettiva al 31.12.93	
— Bollettino 148.149.150	23.868.000
Spese segreteria e cancelleria	2.469,700
 Iscrizioni Conv. Naz. Treviso 1993 	7.070.000
— Spese postali	1.956.700
— FISP 1993	444.760
 Consigli Direttivi e Commissione Didattica 	4.214.000
	40.023.160

Situazione Preventivo/Effettivo

Entrate		Differenze
- Quote soci 1993 in meno n. 249 a L. 20.000	_	4.980.000
— Quote soci 1994 in più n. 30 a L. 40.000	+	1.200.000
— Contributo Beni Culturali 1992	_	2.000
 Contributo Beni Culturali 1993 	_	10.000.000
- Contributo C.N.R.	=	0
 Rimborso anticipo spediz. Bollettino 		3.000.000
 Iscrizioni Conv. Naz. Treviso 1993 	+	7.070.000
— Interessi ccp 1993	+	60.064
minori entrate rispetto al preventivo	=	9.651.936
— Totale entrate preventivo 1993		65.000.000
— Totale entrate situazione al 31.12.93		55.348.064
Minori entrate rispetto al preventivo	_	9.651.936
- Willion cherate hispette at provide		
Uscite		Differenze
— Bollettino 148.149.150		132.000
— Spese segreteria e cancelleria	· -	530.300
— Spese segreteria e canceneria — Spese postali		2.043.300
— FISP 1993	_	55.240
Consigli Direttivi e Commissione Didattica	_	2.786.000
Pubblicazione Atti XXXI Congresso Nazionale		20.000.000
Rimborso pluriennale Segretario uscente	_	6.400.000
— Iscrizioni Conv. Naz. Treviso 1993	+	7.070.000
minori uscite rispetto al preventivo	_	24.876.840
— Totale uscite preventivo 1993		64.900.000
- Totale uscite situazione al 31.12.93		40.023.160
Minori uscite rispetto al preventivo	_	24.876.840
- without usette rispetto at preventivo		
 Residuo attivo 1992 		35.154.205
Residuo attivo al 31.12.1993		15.324.904
Totale residuo attivo gestione SFI - (cassa)		50.479.109
Totale Ioniano atti o Berneral		

Bilancio anno 1994

Entrate		Preventivo 1994
— Quote soci n. 14		56.000.000
 Contributo Beni 		10.000.000
 Rimborso anticij 	po spediz. Bollettino	3.000.000
		69.000.000
Entrate	situazione effettiva al 30.09.94	
- Quote soci 1994	n. 1206 a L. 40.000	48.240.000
— Quote soci 1993	n. 74 a L. 20.000	1.480.000
— Quote soci 1995		520.000
 Contributo Beni 		9.998.000
	po spediz. Bollettino	3.151.000
 Contributo volo 		158.835
— Interessi ccp 199	3	718.230
		64.266.065
Uscite		Preventivo 1994
	52,153 per 6.000 copie izioniere, spese postali)	22.000.000
— Spese segreteria		2.000.000
— Spese postali	Cuncencia	2.500.000
— FISP 1993		500.000
 Consigli Direttivi 	i e Commissione Didattica	5.000.000
 Pubblicazione A 	tti XXXI Congresso Nazionale	20.000.000
 Vidimazione libr 		2.000.000
 Spesa commercia 	alista	1.500.000
		55.500.000
Uscite	oituaniana effettiera el 20 00 04	
Oscile	situazione effettiva al 30.09.94	
— Bollettino 151,15 (tipografia, spedi	izione, spese postali)	16.219.500
— Spese segreteria		1.395.769
 Spese postali 		1.793.970
— FISP 1993		481.324
	i e Commissione Didattica	2.769.400
	tti XXXI Congresso Nazionale	12.272.000
 Vidimazione libri 		1.015.700
- Spesa commercia		726.950
— Iscrz. Ass.ne «M	ONDOLFO»	508.000
		37.182.613

Situazione Preventivo/Effettivo

Entrate		Differenze
— Quote soci 1994 in meno n. 194 a L. 40.000	_	7.760.000
— Quote soci 1993 in più n. 74 a L. 20.000	+	1.480.000
— Quote soci 1995 in più n. 13 a L. 40.000	+.	520.000
— Contributo Beni Culturali 1993	_	2.000
Rimborso anticipo spediz. Bollettino	+	151.000
Contributo volontario	+	158.835
— Interessi ccp 1993	+	718.230
— minori entrate rispetto al preventivo	_	4.733.935
— inmorr entrate rispetto ai preventivo		
— Totale entrate preventivo 1994		69.000.000
— Totale entrate situazione al 30.09.94		64.266.065
 Minori entrate rispetto al preventivo 	_	4.733.935
— Willion chirate rispetto ai preventive		
Uscite		Differenze
— Bollettino 151,152	_	5.780.500
(tipografia, spedizioniere, spese postali)		
- Spese segreteria e cancelleria	_	604.231
- Spese postali	_	18.676
- FISP 1993	_	18.676
Consigli Direttivi e Commissione Didattica	_	2.230.600
 Pubblicazione Atti XXXI Congresso Nazionale 	_	7.728.000
 Vidimazione libri sociali 	_	984.300
- Spesa commercialista	-	773.050
- Iscriz. Ass.ne «MONDOLFO»	+	508.000
	_	18.317.387
- minori uscite rispetto al preventivo		
— Totale uscite preventivo 1994		55.500.000
Totale uscite situazione al 30.09.94		37.182.613
Minori uscite rispetto al preventivo		18.317.387
		35.154.205
— Residuo attivo 1992		15.324.904
— Residuo attivo 1993		64.787
 Contabilizzazione c/c postale Milano 		50.543.896
— Avanzo al 30.9.94		27.083.452
 Totale residuo attivo gestione SFI - (cassa) 		77.627.348

BILANCIO PREVENTIVO 1995

H 5	Prev. 1994 56.000.000 10.000.000	Varis +	Variazioni — 4.000.000	Prev. 1995 52.000.000 10.000.000
Kumborso anticipo spediz. Bonettino 3 69 site	3.000.000 69.000.000		3.000.000	62.000.000
Bollettino nn. 154, 155, 156 per 4.800 copie 22 (tipografia, spedizioniere, spese postali) Spese segreteria e cancelleria 2 Spese postali 2 FISP 1995	22.000.000 2.000.000 2.500.000 500.000	500.000	2.000.000	20.000.000
z. 2	20.000.000	20.000.000 9.000.000 500.000	20.000.000	5.000.000 20.000.000 9.000.000 500.000
ļ	2.000.000	15.000.000	2.000.000	1.500.000
55	55.500.000	45.500.000	24.000.000	77.000.000

RELAZIONE DEL COLLEGIO DEI SINDACI REVISORI AL BILANCIO PATRIMONIALE AL 31/12/1993

Signori Soci,

nelle verifiche effettuate dall'Amministrazione della Nostra Società Filosofica abbiamo potuto constatare la perfetta regolarità contabile delle registrazioni e la piena rispondenza di questa alle effettive operazioni compiute, che sono risultate tutte regolarmente documentate.

Regolari anche i movimenti di cassa e di c.c.p., i cui saldi sulle nostre verifiche sono risultati sempre rispondenti rispettivamente alla consistenza in denaro ed al saldo attivo del conto corrente postale.

Nessuna operazione degna di rilievo è stata effettuata nel corso dell'anno. I risultati dell'esercizio del 1993 sono quelli esposti nel bilancio patrimoniale chiuso al 31/12/1993 e nel relativo rendiconto economico, entrambi esaminati ed accertati rispondenti alle risultanze della contabilità. In sintesi:

Residuo attivo 1992			L.	35.154.205
ENTRATE 1993	L.	55.348.064		
USCITE 1993	L.	40.023.163		
ATTIVO ESERCIZIO 1993			L.	15.324.904
Residuo attivo 1993			L.	50.479.109

Le voci del bilancio, tutte sostenute da regolare supporto giustificativo, risultano corrispondenti alle operazioni contabili effettuate, d'entrata e di uscita, ed improntate ad un sano ed oculato criterio di prudenziale economicità, testimoniato dal notevole attivo di esercizio.

Ciò verificato, il Collegio dei Revisori esprime doveroso compiacimento per la corretta gestione economica e finanziaria della SFI; approva il bilancio consuntivo 1993 così come è stato predisposto e, congiuntamente alla Relazione del Consiglio Direttivo, lo propone all'approvazione dell'Assemblea, come pure propone all'approvazione dell'Assemblea il bilancio preventivo 1995, prudente nelle voci di spesa e certo in quelle d'entrata.

Roma, 11.XI.1994 p. Il Collegio dei Revisori
(M. Assunta Del Torre
P. Venditti)

QUALE FILOSOFIA?

PIERO DI GIOVANNI

Cattedra di Storia della filosofia Università di Palermo

In questi ultimi anni si è tentato di riconoscere una specifica identità alla filosofia italiana della seconda metà del secolo ventesimo, cercando di definire un piano di omogeneità a quanto prodotto nel nostro paese a partire dal secondo dopoguerra in poi. Sicché, non solo sul piano politico, ma anche sul piano culturale-filosofico, ci si è sforzati di trovare un denominatore comune per la storia del pensiero italiano prodotto dal 1945. Certamente si è trattato e si tratta di un'operazione alquanto ardua, cui però si sono cimentati non pochi addetti ai lavori non solo per decifrare la cronaca filosofica di questa seconda metà del secolo, ma anche per stabilire dove tenda la filosofia per il futuro.

Ne è una prova il convegno 1 di Anacapri del 1981, apertosi con la relazione di Carlo Augusto Viano su Il carattere della filosofia italiana contemporanea e conclusosi con la relazione di Norberto Bobbio per delineare il Bilancio di un convegno, al termine del quale in buona sostanza conveniva che «in tutti questi anni abbiamo importato tutto, non abbiamo esportato niente o quasi niente» 2. Le parole di Bobbio, che si richiamava alle due relazioni di Viano e di Verra, consentono di dare credito ad una tesi secondo la quale una filosofia italiana vera e propria della seconda metà del secolo ventesimo non esiste, a meno che non si voglia far riferimento alla filosofia italiana della prima metà del secolo, caratterizzata dall'idealismo di Croce e di Gentile. Giacché, così come introduceva Viano a quel convegno, «l'ultimo tentativo di dare unità alla filosofia italiana, perseguito con un certo successo, sembra sia stato il neoidealismo di Croce e di Gentile» 3. Ragione per cui sarebbe più opportuno parlare di Costanti e parabole nella filosofia italiana contemporanea, così come suggerito da Verra 4, che individuava gli interessi del pensiero nostrano per taluni fenomeni o pensatori stranieri, piuttosto che per determinate correnti di pensiero, eccezion fatta per la filosofia cristiana e marxista.

Il convegno di Anacapri può vantare il merito di avere aperto una discus-

sione non secondaria per la comprensione di quel che è stato prodotto al nostro interno in questi ultimi decenni. Non tanto per cedere alla tentazione delle periodizzazioni facili quanto per tentare una storia «delle idee» che pur tenga conto di una data convenzionale assunta «come punto di partenza» per un esame storico-critico del pensiero italiano più recente ⁵.

Il fatto è che le risonanze di quel convegno di Anacapri del 1981 ci sono state e come, tant'è che a distanza di tre anni è venuto fuori il volume di Laterza su La filosofia italiana dal dopoguerra ad oggi, che in qualche modo si richiama al vasto e profondo dibattito che si è svolto in Italia subito dopo la fine del secondo conflitto mondiale. Giacché si ritiene che, ancor prima di parlare di filosofia italiana della seconda metà del secolo ventesimo, bisogna porre uno steccato rigido tra ciò che è stato prodotto prima e ciò che è stato prodotto dopo quel fatidico anno 1945.

Un caso eloquente di questa mentalità è quello de «Il Politecnico» di Elio Vittorini, di cui ci siamo occupati già in questo stesso «Bollettino» ⁶. Il periodico di Vittorini non sfuggiva a problematiche di ampia risonanza filosofica, poiché si riferiva apertamente e polemicamente alla stagione del neoidealismo italiano, che proprio nei giorni immediatamente successivi alla fine della guerra, forse con un eccesso di disinvoltura, si tendeva ad identificare con l'evento politico del fascismo ⁷.

In questa nostra discussione, al di là delle posizioni assunte da «Il Politecnico», non possiamo trascurare un'altra voce che in quello stesso periodo rivendicava la liberalizzazione del pensiero italiano. In questo caso evidentemente ci riferiamo alla rivista di «Studi Filosofici» diretta da Antonio Banfi, con un gruppo di collaboratori della portata e della qualità di Remo Cantoni, Giovanni Maria Bertin, Giulio Preti.

Avviata nel 1939, come «Rivista trimestrale di filosofia contemporanea», il primo fascicolo uscì nell'aprile del 1940, per essere sospesa d'autorità dal regime nazifascista nel 1944. La pubblicazione fu ripresa nel 1946 per cessare definitivamente nel 1949, dopo essere divenuta quadrimestrale nel 1948 con il sottotitolo di «Problemi di vita contemporanea». Nel 1957 Banfi progettava una ripresa della rivista che nel corso di un decennio terribile, gli anni Quaranta della guerra e della catastrofe materiale, politica e culturale del paese, aveva svolto un ruolo fortemente critico e pungente che sicuramente a distanza di anni diviene sempre più apprezzabile. Ne è una conferma la ristampa anastatica realizzata negli anni Settanta per i tipi dell'editore Forni ed a cura del Centro Antonio Banfi.

Di quel decennio terribile e fervido di svolte decisive per la storia del paese Garin sottolinea che «già contano gli anni e i luoghi: 1940-1944, 1946-1949, a Milano. E cioè la guerra, l'agonia del fascismo, l'occupazione nazista, la resistenza al di là della linea gotica; poi il dopoguerra, l'apertura di possibilità

di ogni genere, una fervida partecipazione politica; infine il '48, con quello che importò di conseguenze» ⁸.

Evidentemente «Studi Filosofici» non fu semplicemente una rivista politica di opposizione al regime, ma soprattutto una rivista critica ad ogni forma di dogmatismo filosofico con indagini svolte sul terreno stesso della filosofia che però non poteva restare chiusa in se stessa, ma doveva aprirsi alle istanze della vita e della storia proprio quando le pagine della storia umana erano contrassegnate dalla guerra, dai lutti, dalle sciagure e dalle restrizioni di un regime bieco e miope. In quella circostanza la ragione doveva continuare a costituire il fondamento di ogni attività speculativa dell'uomo, ed il razionalismo che ne discendeva non poteva ridursi a razionalismo dogmatico restio ad ogni forma di confronto e di valutazione critica che provenga dall'esterno o dall'interno. Se la filosofia, soprattutto da Kant in poi, con lo stesso idealismo tedesco, è divenuta esaltazione della ragione umana, in quanto strumento peculiare e specifico che consente all'uomo di scrutare e di riflettere sullo spazio e sul tempo in cui egli si muove, la filosofia per ciò stesso, forte di una sua presunta supremazia sulle altre componenti della cultura umanistica, non può e non deve ritenere di divenire dogma indiscusso e indiscutibile in un sistema chiuso ed asfittico. Ciò costituisce il limite storico non solo della filosofia contemporanea, ma anche della stessa scienza contemporanea, quando sia l'una sia l'altra, nelle rispettive coordinate di competenza specifica, ritengano di possedere un sapere assoluto scevro da ogni possibile e continuo confronto con la vita e con la storia dell'uomo. «Né la scienza né la filosofia sono la scoperta di un assoluto essere in sé. L'una e l'altra — per vie diverse, secondo un metodo di analisi funzionale quella, secondo un metodo di sintesi sistematica l'altra - esprimono l'atto della ragione nel suo processo di scomposizione e ricomposizione del dato d'esperienza, secondo strutture teoretiche universali ed autonome» 9.

Per ciò che attiene alla filosofia, essa nell'epoca contemporanea (evidentemente, per il periodo al quale ci riferiamo, nella prima metà del secolo) è divenuta neokantismo, fenomenologia, neoidealismo, neopositivismo, razionalismo critico, neorealismo. Ed in modo specifico, nella varietà delle sue correnti speculative, secondo Banfi, è stata caratterizzata dalle istanze del razionalismo critico, da una parte, e dell'irrazionalismo dall'altra; ma in ogni caso ha espresso la crisi del suo tempo soprattutto per ciò che è divenuto l'idealismo in Italia nella sua esplicita conformazione dell'attualismo di Gentile, alla cui crisi Giulio Preti dedica un saggio specifico, sottolineando la «scissione» in spiritualismo di destra, rappresentato da Carlini e da Guzzo, e in «idealismo» di sinistra, rappresentato da Calogero, Saitta e Spirito ¹⁰. Nel primo caso la filosofia dell'atto non può che esaurirsi in una teoria spiritualistica che si consuma e si autodivora in una sorta di «narcisismo intellettuale»,

così indicata con una espressione accattivante da De Ruggiero 11, e che appunto Preti non disdegna di citare a sostegno della sua tesi.

Ma a dare una mano a Giulio Preti, ancora nel primo numero di «Studi Filosofici», troviamo Enzo Paci, per il quale la filosofia dell'atto di Giovanni Gentile rappresenta «la più alta forma della problematicità dello spirito» ¹², che però «cela anche la più profonda crisi dello spirito» ¹³. Giacché l'atto puro del pensare, seppure presuma di accogliere e di contenere il pensato, in ultima analisi rimane irrimediabilmente al di qua dei fatti, che costituiscono la molteplicità dell'immanenza. In tale circostanza la distanza tra il pensiero e l'essere risulta incolmabile secondo una matrice filosofica che Paci mutua da Jaspers, in quanto tra atto e fatto non può sancirsi cesura ma rapporto dialettico che si determina superando la stessa autocoscienza: «L'essere che è l'unico che può risultare da un processo fenomenologico dell'autocoscienza e perciò l'essere che coincide con il pensiero. Ma per raggiungere quest'assoluta identità è necessaria una filosofia dell'autocoscienza stessa come un momento fenomenologico e perciò una critica dell'autocoscienza» ¹⁴.

«Studi Filosofici» indubbiamente è stata una rivista scomoda non solo nel periodo storico in cui fu concepita e prodotta, ma forse anche a posteriori perché mostra la forza della ragione che lotta pur sapendo di trovarsi in una posizione di minorità se non di isolamento, così come non poteva non essere in quegli anni difficili della guerra che chiudevano un'epoca e che molti hanno sperato o creduto di identificare con il mitico 1945. Una rivista e una testimonianza scomoda sul piano pratico e teorico ad un tempo, se si rilegge la martellante analisi dell'idealismo hegeliano che si è voluto interpretare come «razionalismo critico e non dogmatico» ¹⁵, che inevitabilmente riconduce a Kant. A Banfi, che già altre volte si era occupato dell'idealismo hegeliano ¹⁶ e del ritorno ad Hegel nel corso degli anni Trenta ¹⁷ si richiamavano Enzo Paci ¹⁸ e Giulio Preti ¹⁹, nonché le rassegne di Felice Alderisio ²⁰ e di Käte Nadler ²¹, rispettivamente sulla presenza di Hegel in Italia e in Germania negli ultimi dieci anni.

L'ultimo numero della prima serie si apriva con un saggio su un tema molto caro ad Antonio Banfi: *Moralismo e moralità*. Un tema e un problema che dovrebbero comportare «il risveglio di un'universale aperta realtà umana, non in un'astratta coscienza degli ideali, ma in una operosa costruzione del suo proprio mondo» ²².

Oggi il tema della rottura e della crisi nell'ambito della cultura italiana, se non superato risulta senz'altro meno sentito. Tra l'altro in questi ultimi anni non è più prevalsa la suggestione di una sintesi o di una definizione del pensiero prodotto dal dopoguerra in poi. La suggestione più forte è stata quella di far prevalere il proprio pensiero su un'intera stagione filosofica, che forse

aveva rinunciato a tale tipo di operazione culturale, riconoscendo che in fondo la caratteristica del pensiero italiano consiste in questa apertura mentale che invece si era persa soprattutto nel corso degli anni Trenta e Quaranta. Così alla fine del 1985 abbiamo assistito alla proposta «stravagante» di un pensiero debole sottoscritto non solo da Gianni Vattimo, ma anche da altri (Pier Aldo Rovatti, Leonardo Amoroso, Gianni Carchia, Giampiero Comolli, Filippo Costa, Franco Crespi, Alessandro Del Lago, Umberto Eco, Maurizio Ferraris, Diego Marconi). I punti sollecitati dai due curatori del volume erano molteplici, giacché partendo dalla crisi della ragione, dichiarata ed accertata intorno agli anni Sessanta, sottolineavano che il «pensiero debole è allora certamente una metafora, e in un certo modo un paradosso» 23. In particolare Vattimo, parlando di Dialettica, differenza, pensiero debole introduceva il dibattito riferendosi all'opera di Heidegger ed in particolare al concetto di Verwindung, richiamandosi soprattutto allo scritto su L'essenza della verità, riletto alla luce del tema della libertà; come dire «ontologia debole», ossia «interferenza» e così via. Mentre Rovatti (Trasformazioni nel corso dell'esperienza) partiva da Nietzsche (dal suo concetto di «oltreuomo» espresso nei frammenti postumi del giugno 1887), attraversando una serie di autori come Peter Handke, Michel Serres, Jacques Lacan.

Oggi non sapremmo dire che fine abbia fatto il pensiero debole a distanza di dieci anni dalla sua proposizione. Ma al di là delle polemiche che ha suscitato 24, la domanda, per così dire inquietante, è sempre la stessa; esiste un pensiero nostrano proprio di questa seconda metà del secolo? Lo stesso Viano, già nel sottotitolo del suo pamphlet, cedeva alla suggestione di delineare Il carattere della filosofia italiana contemporanea, giacché in quel medesimo volumetto, pubblicato da Einaudi, in pratica riproponeva il testo della relazione letta al convegno di Anacapri nel 1981, insieme ad altri due saggi apparsi nella «Rivista di filosofia» negli anni 1984 e 1985. Però aveva il merito di costituire una cassa si risonanza per un pensiero debole, che forse non è neppure un pensiero, nel senso che non è una corrente di pensiero; non tanto perché debole quanto perché, prima di chiedersi quale aggettivazione riconoscere ad un pensiero (se debole o forte), bisogna verificare la sussistenza del pensiero stesso e chiedersi che cosa sia un pensiero filosofico. Se ci si chiede che cosa è l'esistenzialismo o il neoidealismo, si può cominciare a parlare in concreto e trovare dei referenti. Ma, se ci si chiede che cosa è il pensiero debole, sinceramente non sapremmo cosa rispondere. Può anche accadere che Vattimo stia a parlare del pensiero di Rella al convegno di Anacapri, e poi sentire o leggere Bobbio annotare: «Ieri quando Vattimo dedicò una parte della sua relazione agli scritti di Rella, e capivo che si trattava di uno scrittore importante, io "ruminavo" fra me e me come Don Abbondio: "Rella, chi è mai costui?" » 25.

Ma si potrebbe essere ancora più inclementi con lo stesso Vattimo e chiedersi che cosa sia l'ermeneutica, poiché egli stesso è convinto che «l'ipotesi, proposta a metà degli anni Ottanta, che l'ermeneutica fosse diventata una sorta di koiné, di idioma comune, della cultura occidentale, non solo filosofica, non sembra sia stata ancora smentita» ²⁶. In questo caso ci si potrebbe chiedere che cosa sia questo idioma comune, giacché, prima ancora di affermare che non è stata smentita, bisogna proprio interrogarsi sulla consistenza di questa koiné, di cui tanto si è parlato. Si tratta di una presunzione che, in quanto tale, è opportuno, se non doveroso, verificare; anche perché si riferisce ad autori della dimensione di Heidegger e di Nietzsche, il cui nome può essere assunto a mo' di garanzia per la loro grandezza e la loro complessità. Infatti per Vattimo, ancora una volta, il riferimento conduce ad Heidegger e all'asse che porta a Gadamer, poiché l'uno esprimerebbe l'ermeneutica fondata sull'ontologia, ossia «sul senso dell'essere»; e l'altro l'ermeneutica «dal punto di vista del linguaggio» ²⁷.

L'interrogativo inquietante, che vorremmo porre, sta tutto in una questione ancora più radicale. Nietzsche e Heidegger autorizzano a costruire una ermeneutica sui loro nomi? E poi si può continuare a parlare di ermeneutica, come disciplina autonoma, quando già la filosofia stessa è ermeneutica? Possiamo ignorare che la stessa storia della filosofia non può essere disgiunta dalla filosofia e questa da quella, poiché la storia della filosofia nella sua specificità autenticamente problematica è già filosofia, così come d'altra parte la intesero pensatori così vicini e così diversi tra loro, come Croce e Gentile?

Ma il rischio che si corre in questo caso, cioè continuando a parlare come se nulla fosse di ermeneutica, è ben altro. È quello di continuare a parlare di autori come Nietzsche o Heidegger, facendo dire loro quel che ci torna comodo.

Si può impunemente sostenere che «finora i filosofi hanno creduto di descrivere il mondo» e che «ora è venuto il momento di interpretarlo»? Parafrasare o confutare la undicesima delle *Tesi su Feuerbach* di Marx è pure legittimo. Ma non è altrettanto legittimo deformare o storpiare il senso di quell'affermazione. Il giovane Marx nel 1845 aveva affermato che sino a quel momento «i filosofi avevano "interpretato" il mondo solo in vario modo, ma che adesso era arrivato il momento di "cambiarlo" (*Die Philosophen haben die Welt nur verschieden* interpretiert, *es kömmt drauf an, sie zu* verändern) ²⁹. Marx in tal modo lanciava un nuovo messaggio culturale che lo avrebbe portato a sostenere e a presumere di dimostrare che il mondo non aveva più bisogno di essere interpretato (*interpretiert*), perché ormai lo si doveva cambiare (*verändern*). Riteneva che il mondo non avesse più bisogno di filosofi che a vario modo lo volessero contemplare o interpretare, ma che bisognasse andare oltre la pura teoria e fondare una nuova scienza, l'economia

politica, per capire veramente come è fatto il mondo, studiando i rapporti che storicamente intercorrono tra gli uomini; ricostruire la storia del mondo sulla base di questa nuova teoria, da cui partire per cambiare il mondo, significava che gli stessi filosofi non potessero più sopportare lo stato di cose presente, magistralmente descritto in tutte le sue opere che dal periodo giovanile conducono a quello della maturità in una linea di continuità indiscutibile.

È vero che autori come Nietzsche e Heidegger hanno sostenuto le ragioni di una filosofia, meglio di una metafisica, che voglia continuare ad intepretare il mondo sulla base di idee metafisiche (la libertà dell'io, l'immortalità dell'anima, l'esistenza di Dio direbbe Kant) che risultano insopprimibili nella coscienza dell'uomo. Ma Marx ha voluto denunziare lo sfruttamento dell'uomo da parte dell'uomo e sostenere di cambiare il mondo per migliorarlo radicalmente. In ciò non è stato compreso e tra l'altro è stato contraffatto dalle involuzioni che si sono determinate in alcune aree geografiche del mondo.

Tuttavia, sul terreno specifico della filosofia o del dibattito filosofico, si tratta di intendersi una buona volta. E di smetterla di confondere i lettori dichiarandosi persino heideggeriani di sinistra. Sarebbe come dire che si può essere anche heideggeriani di destra. Tale nomenclatura ormai desueta e priva di senso potrebbe valere per Nietzsche? Vi immaginate dichiararsi nietzscheani di destra o di sinistra?

Ma ancora una volta perché intestare ad Heidegger o peggio a Nietzsche la fondazione dell'ermeneutica, quando già la filosofia è tale per il solo fatto che vuol interpretare e spiegare il mondo? Per capire questo è sufficiente ripercorrere tutte le tappe della storia della filosofia, per intendere subito che la storia è già filosofia e che la filosofia è di per sé molteplice. Lo stesso Sartre nella sua introduzione alla *Critica della ragione dialettica* (in *Questioni di metodo*) aveva già precisato agli inizi degli anni Sessanta che non esiste una Filosofia (al singolare e con la "F" maiuscola), bensì tante filosofie (al plurale e con la "f" minuscola) poiché, se avessimo una sola filosofia, sanciremmo la morte stessa della filosofia che, diversamente dalle discipline positive o dalle stesse discipline umanistiche, ha valore in quanto preliminarmente viene riconosciuto il diritto a pensare a tutti quanti in modo vario e differente.

Per questo motivo un'ermeneutica, diversa dalla filosofia, ci sembra priva di senso. Tra l'altro, oggi più di ieri, abbiamo bisogno di stabilire un rapporto filologico con i classici. Ad esempio un personaggio, apparentemente così estroverso e così contraddittorio come Nietzsche, lo fece con i Greci, più precisamente con i preplatonici che lesse filologicamente comprendendo che tutto il pensiero occidentale è praticamente dipendente dalla filosofia greca del VI e V secolo a.C. Non è casuale che appena giunto a Basilea, pur avendo assunto

l'incarico di insegnamento di filologia classica, abbia ritenuto di non poter fare a meno di leggere quei filosofi greci che furono contemporanei dei tragici. Infatti i filosofi preplatonici ³⁰ costituirono oggetto di studio e di seminari nell'università della cittadina svizzera nei semestri estivi degli anni 1872, 1873 e 1876. Quasi negli stessi anni in cui si dedicò allo studio dei dialoghi platonici ³¹: nei semestri invernali 1871-72 e 1873-74 e nel semestre estivo 1876.

Quanti studiosi di Nietzsche soprattutto dal dopoguerra ad oggi hanno parlato di Nietzsche, senza conoscerlo completamente, dandone interpretazioni che sono divenute egemoni? Pensiamo per un solo istante a quei filosofii francesi che potremmo definire filosofii della differenza; ai mostri sacri di Klossowski, Deleuze, Derrida. Agli equivoci che hanno generato parlando di un Nietzsche antiplatonico, arbitrariamente desunto dal *Nietzsche* di Heidegger, la cui recente traduzione italiana svolta da Franco Volpi giustifica sino ad un certo punto tutto quel che si è voluto dire del *Nietzsche* di Heidegger che nel 1961 si conosceva già nell'edizione proposta dall'editore Neske di Pfullingen. Per giunta si trattava di testi (per lo più corsi monografici, svolti prevalentemente durante gli anni Trenta) noti quanto meno agli addetti ai lavori; nei quali si è voluto intravedere e rintracciare un presunto antiplatonismo di Nietzsche, votato al tentativo di un superamento di una filosofia della trascendenza.

È pur vero quanto sottolinea Heidegger a proposito di una breve nota di Nietzsche risalente al 1870-71: «la mia filosofia [è] platonismo rovesciato (meine Philosophie umgedrehter Platonismus) ³². Ma è anche vero che Heidegger, riferendosi a Nietzsche, distingue opportunamente il platonismo da Platone ³³; così come distingue il suo interesse giovanile per Platone da quello della maturità risalente alla composizione del Crepuscolo degli idoli.

Heidegger è stato tra i pochi (ma potremmo dire una voce inascoltata) a ricordare che Nietzsche «nel periodo di Basilea tenne più volte corsi universitari su Platone» ³⁴. Il che lo porta a precisare che Nietzsche, pur restando legato alla filosofia di Schopenhauer, da filologo se ne distacca, pervenendo «a una ragguardevole autonomia e quindi a una maggiore verità rispetto a Schopenhauer» ³⁵.

Quanti possono dire di avere letto queste lezioni su Platone e i Preplatonici che Nietzsche tenne ai suoi studenti nell'università di Basilea in modo filologico e non sporadicamente? Risale al 1913 la prima proposta di queste lezioni inserite nel terzo volume dei *Philologica*, posti a completamento della edizione Kröner di Leipzig; proposta avanzata da filologi come Ernst Holzer, Otto Crusius e Wilhelm Nestle che sono rimasti praticamente inascoltati. Anche la seconda proposta dell'editore Musarion di Monaco è rimasta inascoltata, perché, quando all'inizio degli anni Sessanta si è avviata l'edizione De Gruyter per iniziativa di Giorgio Colli e Mazzino Montinari, si è finito

con il pubblicare le opere editorialmente più agevoli (per non dire quelle commercialmente più vendibili) come nel caso dei *Frammenti postumi* o del testo della *Volontà di potenza*. Così si è preferito parlare su Nietzsche, su come interpretarlo e su come proporlo all'industria culturale; trascurando testi preziosissimi che chiunque, anche negli anni bui del socialismo reale, poteva consultare nella sede dell'Archivio Goethe-Schiller. Dal travisamento delle sue opere da parte della sorella Elisabeth ad inizio di secolo, si è passati alle varie e molteplici interpretazioni del suo pensiero nel corso di questi ultimi anni.

Questa seconda metà del secolo ventesimo potrebbe essere caratterizzata, non tanto come una stagione felice di apertura mentale alla cultura internazionale, bensì come travisamento di tanti singoli filosofi o di tanti singoli problemi. Un tempo, quando si apparteneva ad una scuola o ad una corrente di pensiero, ciascun appartenente cercava di dare il proprio contributo in modo peculiare nel modo di leggere, ad esempio, Kant o Hegel. Oggi si cerca l'originalità ad ogni costo, il modo estroso di porre i problemi, profittando dei mezzi di comunicazione del nostro tempo (pensiamo al potere magico della televisione), per incrementare il numero di vendita del volume proposto. Una collana di studi o una rivista specializzata non interessano più il lettore medio, che invece viene bombardato o accattivato dal video.

La lezione di Horkheimer e di Adorno sembra dimenticata per sempre. Eppure, proprio nel corso degli anni Sessanta era di moda leggere la Dialettica dell'illuminismo. Teneva compagnia accanto al giovane Marx e al problema dell'alienazione della persona umana. Oggi sembra dimenticata la lezione principale che si dovrebbe continuare ad insegnare e a far propria. Contro ogni facile forma di ermeneutica bisognerebbe contrapporre la dimensione filologica nella lettura dei classici. Non tanto perché la lettura filologica esclude la possibilità di interpretare i classici quanto perché non può sussistere alcuna ermeneutica se non sorretta da un'attenta ed analitica lettura filologica.

Questo modo di intendere la filosofia ce lo ha insegnato un filosofo così affascinante come Nietzsche, che utilizzò la filologia per la comprensione degli antichi filosofi greci. Oggi al metodo filologico si preferisce un certo tipo di ermeneutica, che contribuisce semplicemente ad incrementare taluni equivoci che possono allignare dentro e sulla filosofia. Giacché la filosofia, sebbene sia sempre stata interpretazione del mondo, non può non fondarsi sulla filologia. Non essendo umanamente possibile produrre continuamente un grande pensiero, la filosofia si è ridotta ad essere ritorno a Kant, ritorno a Hegel, ritorno a Marx, filosofia cristiana, filosofia laica. In questi decenni del dopoguerra (che in fin dei conti coprono un arco di mezzo secolo), per quanti sforzi siano stati compiuti, è divenuta dibattito o diatriba tra i sostenitori di questa o quella corrente. Anche quando si è tentato di codificare una deter-

minata filosofia, dopo non molto tempo si è scoperto il bluff di un'operazione dalle gambe corte.

Certamente non resta la disperazione della ragione, perché dovrebbe prevalere il gusto della lettura, consapevoli che anche la lettura dei classici coincide con una forma originale di rilettura critica, così come fu per Croce e Gentile ad inizio di secolo rileggendo e riformando l'idealismo tedesco sulle orme di Spaventa.

Ma forse è chiedere troppo, poiché si ritiene che in ogni aula di filosofia ad ogni costo debba trovarsi non lo studioso o il docente di filosofia, bensì il filosofo per eccellenza. È quanto basta per compromettere il ruolo istituzionale dell'insegnamento e della stessa filosofia che a volte perde la stessa identità di storia della filosofia, quando ad ogni costo si vuol proporre una filosofia, la propria filosofia, prescindendo da una corretta dimensione della storia della filosofia, fondata semplicemente sui testi o sulla possibile loro reinterpretazione.

Abbiamo dimenticato il Marx genuino (e chissà per quanto tempo continueremo a dimenticarlo) ed il sincero desiderio di cambiare il mondo contro l'involuzione storica del passato e del presente; ma oggi corriamo il pericolo di rinunciare persino al desiderio di parlare del mondo; dimenticando tra l'altro che la prima filosofia occidentale (quella dei greci vissuti nell'età tragica del VI e V secolo a.C.), secondo la lezione di Nietzsche, prima, e di Heidegger, dopo, è nata dallo stupore.

NOTE

- AA.VV., La cultura filosofica italiana dal 1945 al 1980, Napoli 1982 (= La cultura).
- ² N. Bobbio, Bilancio di un convegno, in La cultura, p. 303.
- ³ C.A. Viano, Il carattere della filosofia italiana contemporanea, in La cultura, p. 9.
- ⁴ V. Verra, Costanti e parabole nella filosofia italiana contemporanea, in La cultura, pp. 57-74.
 - ⁵ F. Tessitore, Prefazione a La cultura, pp. 7-8.
- ⁶ P. Di Giovanni, La filosofia della crisi nel «Politecnico» di Elio Vittorini, «Bollettino SFI», 133 (1988), pp. 3-11.
- ⁷ In questo equivoco non cade Valerio Verra che, nel suo volume La filosofia dal '45 ad oggi (Torino 1976), assume l'anno 1945 solo in modo convenzionale per fare il punto sulla filosofia prodotta in Germania, in Francia, in Inghilterra, negli USA e in Italia (in quest'ultimo caso attraverso interviste con filosofi di varia estrazione culturale).
 - ⁸ E. Garin, *Premessa alla ristampa* di «Studi Filosofici», Firenze, 1972, p. IV.
 - ⁹ A. Banfi, Situazione della filosofia contemporanea, «Studi Filosofici», 1 (1940), p. 20.
 - 10 G. Preti, Crisi dell'attualismo, «Studi Filosofici», 1 (1940), p. 107.
- ¹¹ G. De Ruggiero, Revisioni idealistiche, «L'educazione nazionale», in «Sophia», 3 (1935), pp. 534 sgg., sotto il titolo L'idealismo sulla via di Damasco (cfr. G. Preti, art. cit., p. 121, n. 1).

- 12 E. Paci, L'atto del pensare, «Studi Filosofici», 1 (1940), p. 223.
- ¹³ Ivi, p. 224.
- ¹⁴ Ivi, p. 229.
- ¹⁵ A. Banfi, La contemporaneità di Hegel, «Studi Filosofici», 3 (1942), p. 25.
- ¹⁶ A. Banfi, Intorno al problema di una storia dell'idealismo, in «La Cultura», 1931.
- ¹⁷ A. Banfi, Rinascita hegeliana?, in «La Cultura», 1931.
- 18 E. Paci, Fenomenologia e metafisica nel pensiero di Hegel, ivi, pp. 36-53.
- 19 G. Preti, Questioni hegeliane, ivi, pp. 54-65.
- ²⁰ F. Alderisio, Rassegna della critica italiana più recente su Hegel, «Studi Filosofici», 3 (1942), pp. 66-97.
- ²¹ K. Nadler, Problemi dell'indagine e dell'interpretazione hegeliana, «Studi Filosofici», 3 (1942), pp. 99-111.
- ²² A. Banfi, Moralismo e moralità, «Studi Filosofici», 5 (1944), p. 16. Lo stesso Banfi rimanda ai suoi saggi Sui principi di una filosofia morale (Milano 1934) e Socrate (Milano 1934).
- ²³ P.A. Rovatti e G. Vattimo, *Premessa a Il pensiero debole*, Milano 1985, pp. 9-10.
- ²⁴ C.A. Viano, Va' pensiero. Il carattere della filosofia italiana contemporanea, Torino 1985.
 - ²⁵ N. Bobbio, Bilancio di un convegno, cit., p. 308.
 - ²⁶ G. Vattimo, Oltre l'interpretazione, Bari 1985, p. 3.
 - ²⁷ Ivi, pp. 5 sgg.
 - ²⁸ Ivi, p. 19.
 - ²⁹ K. Marx, Thesen über Feuerbech, in Werke, Band 3, Berlin 1983, p. 7.
 - ³⁰ F. Nietzsche, *I filosofi preplatonici*, a cura di P. Di Giovanni, Bari 1994.
- ³¹ F. Nietzsche, Plato amicus sed. Introduzione ai dialoghi platonici, a cura di P. Di Giovanni, Torino 1991.
- M. Heidegger, Nietzsche, Pfullingen 1961, Band 1, p. 180 (trad. it. a cura di F. Volpi, Milano 1995, p. 157).
 - ³³ Ivi, p. 177 (trad. it., cit., p. 154).
 - ³⁴ Ivi, p. 181 (trad. it., cit., p. 158).
 - 35 Ivi, p. 182 (trad. it., cit., p. 158).

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.

LA COMPLESSITÀ DELLA RAGIONE *

ENRICO BERTI

Cattedra di Storia della Filosofia Università di Padova

1. Dalla «crisi della ragione» alla «sfida della complessità»

Gli anni settanta, per la filosofia, si erano chiusi all'insegna della «crisi della ragione», come indicava il titolo di una nota raccolta curata da Aldo Gargani, alla quale avevano collaborato alcuni tra i più noti filosofi italiani (lo stesso Gargani, Remo Bodei, Salvatore Veca, Carlo Augusto Viano ed altri) '. Oggi, all'inizio degli anni novanta, la Società Filosofica Italiana dedica il suo Congresso Nazionale alla «sfida della complessità» e mi incarica di illustrare «la complessità della ragione», intendendo con ciò implicitamente dire che la ragione non è morta, ma è divenuta, semmai, più «complessa». Che cosa è avvenuto nel frattempo, cioè nel corso degli anni ottanta, che possa spiegare questo mutamento di prospettiva?

Oggi è ormai generalmente riconosciuto che la ragione di cui la raccolta curata da Gargani proclamava la crisi era solo la razionalità scientificotecnologica, o meglio una versione eccessivamente semplificata di questa, cioè quella celebrata dalla filosofia moderna (che Gargani, non senza dare adito ad equivoci, chiamava la «ragione classica») ². Si può dire, infatti, che nel corso degli anni settanta l'effetto della contestazione sessantottesca aveva messo in luce, soprattutto in seguito alla diffusione degli scritti della Scuola di Francoforte, il fallimento di questa forma di razionalità a vantaggio di quella che allora veniva chiamata la razionalità dialettica, con riferimento esclusivo al significato moderno, cioè hegeliano-marxiano, di quest'ultimo termine.

Ma nel corso degli anni ottanta è entrata in crisi anche questa seconda forma di razionalità, non tanto per il crollo clamoroso del muro di Berlino (evento peraltro emblematico di tale crisi, dato che il dominio della razionalità dialettica cominciava proprio da Berlino Est per spingersi sino alla Ci-

^{*} Scusandoci con l'Autore, ripubblichiamo qui questo suo contributo, senza le mende tipografiche purtroppo presenti nella prima versione a stampa: cfr. *La filosofia e la sfida della complessità*, Atti del XXXI Congresso Nazionale della Società Filosofica Italiana, Roma 1994, pp. 143-57 [N.d.R.].

na), quanto per le difficoltà interne alla dialettica hegeliano-marxiana, messe in luce da tempo nell'ambito della cultura occidentale, sia non marxista che marxista ³. Oggi, significativamente, nessuno più si richiama a questa idea di dialettica, anche se alcuni aspetti di essa meriterebbero invece di essere ripresi.

In seguito alla crisi sia della ragione scientifica moderna che della ragione dialettica, ugualmente moderna, gli anni ottanta hanno visto da un lato la rinascita di varie forme di irrazionalismo (tali si possono considerare, a mio avviso, sia il «pensiero debole» italiano di Vattimo e Rovatti, nonché dello stesso Gargani, sia il neopragmatismo americano di Rorty, sia il pensiero postmoderno francese di Derrida e Lyotard), e dall'altro lato la presa di coscienza della «complessità» del conoscere, quindi anche della ragione. Entrambi i fenomeni hanno mostrato che la crisi della ragione era stata determinata dalla sua eccessiva semplificazione, cioè dalla sua riduzione ad una o due forme particolari di razionalità, modellate esclusivamente sulla scienza (anche la dialettica hegeliano-marxiana pretendeva, infatti alla «scientificità»), mentre la ragione risultava essere molto più complessa, cioè articolata in molteplici forme, duttile, adattabile alle infinite pieghe della realtà.

Un contributo a questa consapevolezza è stato portato, indubbiamente, dalla serie di ricerche che vanno dalla sociologia di Morin alla psicologia di Piaget, dall'epistemologia di Kuhn e Feyerabend alla fisica di Prigogine e Stengers, dallo studio sull'«intelligenza artificiale» di Hofstadter al pensiero di Varela, e che sono state complessivamente indicate come «sfida della complessità» ⁴. Esse hanno mostrato, infatti, che la scienza contemporanea ha definitivamente abbandonato l'ideale cartesiano dell'onniscienza o della scienza perfetta, basata su un luogo di osservazione fondamentale, privilegiato, oggettivo, ed ha ormai riconosciuto la molteplicità irriducibile dei punti di vista, e quindi anche delle logiche, pur senza rinunciare all'esigenza di un coordinamento, ovvero, come è stato detto, di una «trans-spezione» delle diverse logiche.

Alla medesima consapevolezza vorrei ulteriormente contribuire, illustrando anzitutto, sia pure sommariamente, alcune tra le molteplici forme di razionalità che sono coltivate nella filosofia contemporanea; rilevando poi la comune dialetticità (nel senso classico, ossia greco-antico del termine, equivalente a quello di dialogicità), cioè la comunicatività e l'argomentatività, che le caratterizza; mostrando quindi la necessità che la ragione dialettica, in quanto argomentativa, non rinunci completamente all'esigenza della fondatività; e concludendo infine col sottolineare il carattere comunque aperto, cioè non definitivo, di tale razionalità.

La prima forma di razionalità che merita di essere menzionata è indubbiamente quella propria della stessa scienza contemporanea, quale è stata illustrata dalla «nuova epistemologia» di Popper, Kuhn, Feyerabend e Lakatos. Popper, come è noto, dopo aver criticato il neopositivismo per la sua riduzione del metodo scientifico alla verificazione empirica, ha proposto come metodo della scienza il procedimento per prove ed errori, o congetture e confutazioni, consistente nella prospettazione di teorie diverse come possibili soluzioni di uno stesso problema e nella loro confutazione mediante la riduzione a contraddizioni interne o a contraddizioni con il dato di esperienza. In una nota del suo famoso saggio *Che cos'è la dialettica* egli è giunto anche a riconoscere l'origine socratica, cioè dialettica nel senso antico, di questo procedimento ⁵.

Un processo analogo è stato descritto, come svolgimento storico delle varie scienze, da Thomas Kuhn, secondo il quale il progresso della conoscenza scientifica è dato dalla «tensione essenziale» fra scienza normale, capace di risolvere i vari rompicapo, e vere e proprie rivoluzioni, che instaurano nuovi «paradigmi» ⁶. Anche in questo caso, infatti, si ha un confronto fra teorie diverse, impegnate nella risoluzione dei medesimi problemi, ed il prevalere dell'una o dell'altra a seconda che le contraddizioni interne alle teorie concorrenti portino o no all'abbandono di esse.

Non molto diverso da quello di Popper e di Kuhn, per quanto a noi può interessare in questa sede, è il metodo per «programmi di ricerca» teorizzato da Imre Lakatos, mentre l'«anarchismo metodologico» di Paul Feyerabend, secondo il quale nella ricerca scientifica ogni metodo va bene e le teorie scientifiche sono addirittura incommensurabili fra loro, va oltre l'ambito di ogni possibile discussione dialettica, proprio perché esclude la possibilità del confronto e della confutazione. Del resto Feyerabend è giunto persino a negare la validità del principio di non contraddizione, senza il quale non è possibile né confutazione, né dialettica nel senso antico del termine 7.

La forma di razionalità alternativa a quella scientifica che ha riscosso il maggiore successo nel pensiero contemporaneo è indubbiamente l'ermeneutica, la quale è stata definita la nuova *koine* filosofica. Anch'essa, tuttavia, specialmente nella versione che ne ha dato Hans Georg Gadamer, non rinuncia ad argomentare. Mentre infatti alcuni suoi seguaci interpretano l'argomentare ermeneutico come «provenienza e distorsione» (Vattimo), altri lo riducono alla semplice conversazione (Rorty) ed altri infine lo rifiutano insieme con ogni forma di *logos* (Derrida), Gadamer non solo non esita a riproporre la filosofia pratica di Aristotele (che è pur sempre una forma di argomentazione) come modello dell'ermeneutica, ma addirittura indica la logica della domanda e della risposta quale «struttura logica» della comprensione,

formulando la domanda come alternativa tra affermazione e negazione e decidendo la risposta per mezzo della confutazione di uno di questi due corni, col risultato di approdare all'homologhia 8.

Non c'è dubbio che questi ultimi tratti dell'ermeneutica gadameriana riproducono altrettanti caratteri della dialettica socratico-platonica, precisamente nella ricostruzione che ne ha dato Aristotele. Tuttavia nell'ultima parte del suo capolavoro, che segna il passaggio «dall'ermeneutica all'ontologia linguistica», Gadamer, dopo avere aderito alla «svolta linguistica» mediante la famosa affermazione «l'essere che può venir compreso è il linguaggio», rifiuta la forma logica dell'asserzione come forma di pensiero puramente rappresentativo e si rifugia in una sorta di esperienza estetica, pur avendo riconosciuto che «il linguaggio è la traccia della nostra finitezza», e dunque possiede, a suo modo, un potenziale argomentativo di tipo quasi metafisico °.

Un'altra forma contemporanea di razionalità, che si propone come alternativa a quella scientifica, è la «nuova retorica» formulata qualche decennio fa da Chaïm Perelman e riproposta recentemente in Italia da Marcello Pera. Nella sua ricerca di una logica per i giudizi di valore, come è noto, Perelman aveva individuato questa logica nella retorica antica, la quale, come dice Aristotele, è «speculare» (antistrophos) alla dialettica, nel senso che usa le stesse argomentazioni, ma rivolgendosi a un uditorio, che Perelman propone di intendere come universale. Fra queste argomentazioni egli include anche le ritorsioni, cioè le confutazioni, ma poi le interpreta come argomentazioni solo convincenti, cioè ragionevoli, plausibili, non anche come cogenti, cioè dimostrative, rivelando con ciò di privilegiare ancora, come unica logica cogente, quella della scienza 10.

Mentre per Perelman la retorica è soltanto il metodo della filosofia pratica (etica, politica, diritto), per Marcello Pera essa è addirittura il metodo delle scienze naturali, per esempio della biologia evoluzionistica e della stessa meccanica galileiana, come egli mostra con ricchezza di documentazione, riportando i vari argomenti per ritorsione, per contro-esempi e *ad hominem* impiegati da Galilei nelle sue opere ¹¹. Il problema che Pera non si pone (forse per un residuo di scientismo?) è se tale metodo, oltre che per la scienza, valga anche per la filosofia.

La più interessante, dal punto di vista filosofico, tra le nuove forme di razionalità è, a mio avviso, la pragmatica trascendentale di Karl Otto Apel. Questi, come è noto, ha proposto la trasformazione della filosofia trascendentale di Kant in una ricerca delle condizioni trascendentali, cioè intranscendibili, innegabili, non più soltanto dell'esperienza, ma del linguaggio, anzi più precisamente della comunicazione, orizzonte a sua volta definito giustamente trascendentale, perché appunto intrascendibile. Tali condizioni sono state indicate da Apel nella comprensibilità, nella pretesa di verità, di veridicità e di

giustezza, ma l'aspetto più importante del suo pensiero è l'osservazione che la negazione di tali condizioni porterebbe alla cosiddetta «contraddizione pragmatica», cioè alla contraddizione tra il contenuto e l'atto stesso del dire 12.

Non c'è dubbio che una simile forma di argomentazione è di tipo dialettico, nel senso antico del termine: essa riproduce infatti alcuni aspetti della celebre difesa del principio di non contraddizione, condotta da Aristotele per mezzo di confutazioni che rilevano l'insensatezza, e quindi l'incomunicabilità, della sua negazione, ed anche la contraddizione tra questa ed i comportamenti di quanti la sostengono, per esempio il fatto che costoro si guardano bene dal cadere in un precipizio o, se devono andare a Megara, si mettono effettivamente in cammino ¹³. Apel, anzi, arriva sino al punto di considerare la sua argomentazione come capace di fornire una «fondazione ultima» almeno dell'etica ¹⁴.

Sulla stessa posizione, per quanto riguarda il tipo di razionalità da attribuire alla filosofia, si è schierato Jürgen Habermas, il quale però ha negato la capacità della razionalità discorsiva, o argomentativa, di fornire una fondazione ultima, per la concezione puramente consensualistica che egli professa della verità ¹⁵. Il limite di entrambe queste posizioni, a mio avviso, è quello di professare una concezione puramente formalistica della ragione, a causa del rifiuto preconcetto della possibilità di fondare razionalmente un'etica teleologica, per l'erronea identificazione di quest'ultima con una concezione della razionalità di tipo strumentale.

Un cenno, infine, merita la forma di razionalità nota come «inferenza pratica», teorizzata da alcuni allievi dell'ultimo Wittgenstein sulla base della teoria aristotelica del sillogismo pratico. Sia, infatti, Elizabeth M. Anscombe che Georg H. von Wright hanno individuato nel sillogismo pratico la logica, cioè la forma di razionalità, propria dell'agire, consistente nell'assumere come premessa maggiore l'indicazione del fine dell'azione e come premessa minore l'indicazione del mezzo idoneo a realizzarlo, per concludere all'azione stessa ¹⁶. Questa dottrina presuppone chiaramente una concezione finalistica della realtà, per la quale anzi von Wright si richiama alla tradizione aristotelica contro quella galileiana, concezione che tuttavia non viene argomentata, per cui il limite di questa forma di razionalità consiste ancora una volta nel formalismo.

Insomma le più importanti forme di razionalità teorizzate dalla filosofia contemporanea hanno tutte in comune il carattere della dialetticità, cioè del ricorso all'argomentazione all'interno di un contesto comunicativo, ma l'ermeneutica di Gadamer finisce col dissolverla nel rifiuto dell'asserzione, la nuova retorica di Perelman ne rifiuta la possibile forza a causa del privilegiamento della scienza, la pragmatica trascendentale di Apel e l'etica discorsiva di Habermas la intendono in senso puramente formale, e nello stesso

limite incorrono i sostenitori dell'inferenza pratica. Effettivamente il formalismo è il pericolo maggiore che la dialettica corre, perché può indurre a confondere la dialettica con l'eristica, come è avvenuto spesso nella filosofia moderna, ad esempio con Kant, ma soprattutto con Schopenhauer ¹⁷.

3. Il contenuto della razionalità dialettica

La dialettica, intesa nel senso classico, può sembrare anch'essa un procedimento puramente formale e come tale essa è stata presentata dal suo maggiore teorico antico, cioè Aristotele nel trattato ad essa esplicitamente dedicato, cioè i *Topici*. Qui infatti essa viene descritta come la tecnica di prevalere nella discussione, confutando il proprio interlocutore ed evitando di venire da lui confutati: questa tecnica, in quanto tale, è applicabile ai contenuti più vari, cioè può essere usata nelle discussioni pubbliche, quali i dibattiti giudiziari o politici, e nella stessa ricerca scientifica, allo scopo di vagliare la consistenza delle varie opinioni messe a confronto e addirittura di stabilire i principi delle diverse scienze 18.

Se, tuttavia, la dialettica viene applicata a temi di carattere filosofico, cioè alla ricerca di spiegazioni che investano l'intera realtà, essa rivela implicazioni contenutistiche di grande interesse. Ciò appare chiaro più che nella teorizzazione della dialettica, fatta da Aristotele, nel suo uso effettivo, praticato prima da Socrate e da Platone e poi dallo stesso Aristotele. Quando Socrate, ad esempio, domandava ai suoi interlocutori di «rendere ragione» (logon didonai) delle loro asserzioni su problemi filosofici (la definizione di una particolare virtù o addirittura del bene, cioè del principio supremo della vita morale e, per Platone, dell'intera realtà), egli supponeva che tali asserzioni avessero bisogno di una giustificazione, cioè dovessero essere messe in questione, ovvero problematizzate. Con ciò egli mostrava il carattere relativo di tutte le realtà particolari e quindi, implicitamente, il carattere assoluto della virtù, o del bene.

L'atteggiamento del «chiedere ragione» (logon labein), cioè del domandare, del problematizzare, è l'atteggiamento filosofico per eccellenza, almeno nella tradizione inaugurata appunto da Socrate, che è quella della filosofia occidentale, a cui ancora oggi si rifà la maggior parte del pensiero filosofico. Questo atteggiamento, però, non è puramente formale, perché presuppone che la realtà, cioè il mondo dell'esperienza, della vita, della storia, non si spieghi da sé, ma abbia bisogno di essere in qualche modo spiegato. Il domandare, infatti, non è altro che l'espressione, sul piano soggettivo, di una domanda, per così dire, oggettiva, costituita dall'esperienza stessa. Anzi, i termini soggettivo e oggettivo sono fuorvianti, perché alludono ad una contrapposizione tra un soggetto ed un oggetto, che nell'esperienza invece non

sussiste, poiché l'esperienza è l'unità del soggetto e dell'oggetto nell'atto stesso dell'esperire 19.

Il mettere in questione, cioè il problematizzare, ciascuna delle opinioni proposte nel corso di una discussione, come faceva Socrate, equivale a riconoscere che ciascuno dei momenti che costituiscono l'esperienza, ovvero la vita umana, la stessa storia dell'umanità, è di per sé relativo, instabile, precario, bisognoso di spiegazione, cioè problematico. Ed il mettere in questione l'esperienza nella sua totalità, domandandone il principio, ovvero la spiegazione ultima, come facevano Platone ed Aristotele, equivale a riconoscere che la stessa totalità dell'esperienza è problematica, cioè che l'esperienza è pura problematicità. Questa non è più una posizione puramente formale, ma è un orientamento filosofico ben definito, che si oppone ad ogni assolutizzazione dell'esperienza o della storia, cioè ad ogni metafisica di tipo immanentistico.

Ancor più carico di implicazioni contenutistiche è l'atto del procedimento dialettico successivo al domandare, cioè il confutare, il ridurre a contraddizione con se stessa o con premesse comunemente ammesse (i cosiddetti endoxa) l'opinione che è stata messa in questione attraverso il domandare. La confutazione, infatti, è la dimostrazione dell'insostenibilità, quindi dell'insufficienza, dell'inconsistenza, delle singole opinioni, e quindi la conferma, la riprova della problematicità dell'esperienza. Nei confronti, poi, delle opinioni più generali, quelle riguardanti il principio stesso dell'intera realtà, la confutazione è l'unico procedimento argomentativo effettivamente praticabile, perché ogni altra forma di dimostrazione presupporrebbe dei principi precedenti, che invece non vengono concessi. L'illustrazione emblematica di questa situazione è storicamente costituita dalla celebre difesa aristotelica del principio di non contraddizione, alla quale abbiamo accennato anche in precedenza. Anzi il fatto che questa forma di razionalità sia in grado di difendere, e quindi in un certo senso di fondare, i suoi stessi principi, mostra che essa non è una razionalità di tipo deduttivo, per cui più che «ragione» (dianoia), dovrebbe essere chiamata «intelletto» (nous), anzi «intelligenza» 20.

L'indicazione filosofica che emerge da una concezione della razionalità come complessità, quindi come dialetticità, potrebbe essere definita di tipo «metafisico», se questo termine non fosse logorato da due millenni di usi impropri, nel corso dei quali esso è stato impiegato per significare molte delle peggiori assurdità filosofiche. Se tuttavia esso viene recuperato, così come qui si è proposto di fare per il termine «dialettica», nel suo significato più genuino ed originario, si vedrà che sta a significare un discorso il quale va oltre la fisica, cioè l'esperienza, la storia, per indicarne, appunto, la problematicità, cioè la precarietà, l'insufficienza, l'incapacità di spiegarsi da sé. Perciò da alcuni è stata proposta l'espressione «metafisica classica» per indicare

questa concezione della metafisica, che non è dogmatismo, pretesa arbitraria di un sapere assoluto, totale, definitivo, come accade nel caso di molte metafisiche medioevali e moderne, ma è al contrario criticità, problematicità, non definitività ²¹.

Ma riconoscere la problematicità dell'esperienza equivale a riconoscere la necessità di un principio, cioè di una spiegazione, di una ragione, ad essa trascendente, di cui non si ha alcuna conoscenza diretta, o positiva, ma di cui si sa invece l'indispensabilità, e quindi l'esistenza, pena, in caso contrario, l'ammissione dell'assoluta mancanza di spiegazione, cioè della totale irrazionalità del reale, che a sua volta è esclusa dall'innegabilità del principio di non contraddizione. Perciò si può dire — e questa è la tesi che propongo nella mia relazione — che il riconoscimento della complessità della ragione, cioè della molteplicità delle sue forme, nonché della dialetticità come carattere comune alla maggior parte di queste, conduce ad un orientamento filosofico di tipo metafisico, inteso nel senso sopra specificato, e precisamente al riconoscimento della problematicità dell'esperienza e quindi della necessità di un principio trascendente.

4. La necessità del fondamento

Conosco bene l'obiezione che immediatamente può essere fatta alla proposta appena presentata, vale a dire che essa presuppone un pensiero di tipo fondativo, cioè una necessità di fondamenti, la quale invece è stata superata, anzi «oltrepassata», nell'epoca della fine della metafisica, quale è quella in cui oggi viviamo. Fino a non molti anni fa l'obiezione sarebbe stata diversa, cioè sarebbe consistita nell'affermazione che l'esperienza nella sua totalità, ovvero la storia, non ha alcun bisogno di un principio trascendente, perché basta perfettamente a spiegare a se stessa, cioè contiene come immanenti a sé tutti i principi necessari a spiegarla. Oggi quasi nessuno fa più questo tipo di obiezione, perché col tramonto delle ideologie si è presa definitivamente coscienza dell'inconsistenza delle metafisiche di tipo immanentistico, quali erano l'idealismo, il materialismo, lo scientismo, lo storicismo, ecc., e ciò costituisce indubbiamente un bel passo avanti.

L'autore per eccellenza dell'obiezione contro il pensiero fondativo, cioè contro l'esigenza di ammettere un fondamento, una spiegazione, una ragione ultima della realtà, è indubbiamente Heidegger (se non forse addirittura Nietzsche, il quale però ha espresso tale posizione con un linguaggio troppo aforismatico per consentire un confronto con la tradizione filosofica). E quanti, in varie maniere, si scagliano contro la metafisica in generale, o contro l'esigenza di cercare un fondamento, un principio, in realtà non fanno che ripetere, spesso in modi molto meno profondi e suggestivi, l'obiezione di Heidegger.

Una delle esposizioni più efficaci che Heidegger ha dato della suddetta obiezione è l'opera su Il principio di ragione, la quale comprende, come è noto, una conferenza ed un seminario del 1957, ma è stata tradotta in italiano di recente, e per questo motivo merita di essere presa in considerazione in un congresso della Società Filosofica Italiana: è prevedibile, infatti, che tale traduzione svolgerà una notevole influenza nel consolidare e diffondere in Italia l'obiezione sopra menzionata 22. In essa Heidegger si propone di mostrare l'inconsistenza del pensiero fondativo, cioè del pensiero che ricerca un fondamento al mondo dell'esperienza, considerando come espressione di esso il famoso «principio di ragion sufficiente» formulato da Leibniz con le parole nihil est sine ratione. Poiché il termine ratio in latino significa anche «conto», cioè calcolo, ed il calcolo è lo strumento del dominio, Heidegger riduce il principio di ragion sufficiente di Leibniz alla pretesa che si giustifichi qualsiasi affermazione per mezzo di un calcolo, allo scopo di instaurare il dominio dell'uomo sulla realtà. In tal modo la metafisica, fondata sul principio di ragion sufficiente, viene ad essere, a suo avviso, l'espressione di quella stessa volontà di potenza che si esprime nella tecnica e addirittura nella violenza.

Dopo di ciò Heidegger propone una diversa interpretazione del principio di ragion sufficiente, facendo leva sulla forma tedesca del concetto di ragione, espressa mediante il termine *Grund*, cioè «fondamento», e trasformando l'affermazione tradizionale secondo cui «ciò che è ha un fondamento» nella sua propria tesi secondo cui «l'essere ha il carattere del fondamento», anzi l'essere stesso è il fondamento. È evidente l'illegittimità di questa operazione, che forza la formulazione del principio di ragion sufficiente, per ricondurla all'identificazione neoplatonica e scolastica del fondamento con l'essere stesso. Ma essa è resa possibile, secondo Heidegger, dall'«ascolto» di una diversa accezione del principio di ragion sufficiente, e quindi rientra in quell'abbandono del concetto di filosofia come «domandare», che Heidegger stesso aveva professato in *Essere e tempo*, e nel passaggio al concetto di filosofia come «ascoltare», che caratterizza tutte le sue opere posteriori alla famosa «svolta» ²³.

Entrambe le suddette operazioni, cioè la riduzione della *ratio* leibniziana a calcolo e l'identificazione del fondamento con l'essere, sono arbitrarie: la prima perché trascura il significato originario, cioè greco, del concetto di «ragione», espresso dal termine *logos* ricorrente nelle espressioni «chiedere ragione» (*logon labein*) e «rendere ragione» (*logon didonai*), cioè domandare un perché e fornire una giustificazione, che non ha nulla a che vedere col calcolo e col dominio. La domanda del perché, infatti, è espressione della meraviglia, dello stupore che suscita la vista delle cose, il quale è un atteggiamento di tipo teoretico, cioè contemplativo, non pratico, né produttivo, cioè volto al dominio.

La seconda operazione è illegittima perché confonde l'essere dell'ente col suo fondamento, mentre questo essere — l'unico che possiamo comprendere — è proprio il bisogno, la domanda di un fondamento. La filosofia prima, come diceva Aristotele, ricerca i principi e le cause prime, cioè il fondamento, dell'ente in quanto ente, cioè dell'essere dell'ente, perché gli enti, considerati nel loro essere, cioè nella totalità di tutti e di ciascuno, si rivelano problematici, insufficienti, incapaci di spiegarsi da sé. Se anche, con Gadamer, identifichiamo l'essere che possiamo comprendere con il linguaggio, o con Apel trasformiamo l'esperienza nella comunicazione, il linguaggio e la comunicazione richiedono un fondamento, cioè una condizione, o una serie di condizioni, o infine un senso, che non è immediatamente costituito da essi.

Rinunciare a cercare un fondamento significa rinunciare a domandare, cioè a stupirsi, a meravigliarsi di fronte alle cose, acquietarsi dell'immediato, considerare tutto come ovvio, come scontato, come già pienamente razionale, di una razionalità già interamente dispiegata in atto. Questo atteggiamento o si riduce al comportamento sub-umano dell'animale che si lascia guidare solo dall'istinto, cioè dall'appetito, anzi del vegetale, che non ha alcuna alternativa, che non può scegliere; oppure, sul piano umano, è l'atteggiamento non della metafisica, ma della tecnica, che non domanda perché domina, trasforma.

Del resto lo stesso Heidegger, per illustrare la tesi secondo cui l'essere non ha fondamento, perché è esso stesso il fondamento, cita i versi del mistico Angelo Silesio, tratti da *Il pellegrino cherubico* (1657), secondo cui «la rosa è senza perché, fiorisce perché fiorisce, di se stessa non le importa, non domanda se la si vede» ²⁴. Se si assumono questi versi come tesi filosofica, essi possono significare o che colui che non domanda è come la rosa, la quale, per quanto splendida possa essere, è pur sempre un vegetale; oppure che di fronte alla rosa non ci si deve domandare perché fiorisce, ma solo cercare di farne l'uso migliore, vale a dire più conveniente per chi la guarda, che in genere è quello di reciderla per venderla. Se invece si allude all'incanto, all'ammirazione che la rosa può suscitare in chi la contempla, allora si ricade inevitabilmente nella meraviglia, nello stupore, cioè nel domandare.

5. L'inesauribile apertura della metafisica problematica e dialettica

Per caratterizzare il tipo di metafisica di cui sto parlando, cioè per evitare che essa venga confusa con altri tipi, suscettibili di innumerevoli obiezioni, propongo di chiamarla metafisica problematica, perché consiste nel riconoscimento della problematicità dell'esperienza, e dialettica, perché esprime tale riconoscimento mediante l'argomentare dialettico, cioè il domandare e il confutare. L'ultima tesi che intendo proporre è che tale metafisica, a differenza da ogni altra, è un discorso inesauribile, cioè perennemente aperto, non

mai concluso, non mai definitivo, e che proprio per questo non è soggetto alla consueta obiezione che viene rivolta alla pretesa definitività, o conclusività, o assolutezza, della metafisica.

Tale inesauribile apertura è l'espressione, a livello discorsivo, della stessa problematicità dell'esperienza, la quale non viene mai estinta, proprio perché il principio che essa richiede è un principio trascendente, cioè totalmente distinto da essa, che la lascia sussistere intatta in tutta la sua precarietà. Ma al livello discorsivo, appunto, tale problematicità si esprime nella dialetticità, che è un discorso sempre aperto, in quanto deve ammettere che qualsiasi risultato raggiunto possa sempre essere rimesso in discussione, perché la sua verità consiste tutta e solo nella sua capacità di superare, cioè di confutare, tutte le obiezioni che possono esserle continuamente rivolte.

Su questo punto ho avuto occasione di sviluppare una discussione con uno dei nostri soci, Carmelo Vigna, alcuni anni or sono, proprio nel «Bollettino della Società Filofica Italiana», perciò ritengo che questa sia la sede più adatta a riprenderla, dato che l'ultimo intervento era stato, sia pure in altra sede, dell'amico Vigna, al quale pertanto sono debitore di una risposta 25. Vigna mi aveva obiettato che una dimostrazione per confutazione, quale io proponevo per la metafisica, non può che essere definitiva, perché una proposizione, la cui negazione sia stata ridotta ad autocontraddizione, è necessariamente e dunque definitivamene vera. Io risposi che le proposizioni dimostrate in questo modo sono sempre indeterminate, perché le loro negazioni, per poter essere confutate, devono venire determinate, e che comunque la dialettica è dialogo, quindi non si può mai impedire che l'interlocutore faccia una nuova obiezione. Al che Vigna ha a sua volta replicato anzitutto che il dialogo, per quanto apprezzabile, è pur sempre una situazione di fatto, non una struttura logica, e poi che si può confutare anche una proposizione indeterminata, sicché la proposizione di cui essa è la negazione, che viene dimostrata dalla sua confutazione, può benissimo essere determinata.

Ebbene, alla prima di queste due osservazioni rispondo ora che la situazione dialogica, per la filosofia, non è solo un dato di fatto, ma è una situazione intrascendibile, e quindi una struttura trascendentale, perché ogni tentativo di trascenderla, cioè di negarla, non potrebbe avvenire se non all'interno di un dialogo. Il dialogo, insomma, è innegabile, così come la problematicità dell'esperienza è improblematizzabile (in quanto la sua problematizzazione la riprodurrebbe), il dubbio metodico è indubitabile (in quanto il dubbio su di esso lo riproporrebbe), la comunicazione di cui parla Apel è intrascendibile (perché per metterla in discussione bisognerebbe nuovamente comunicare). Apel stesso, ma già Kant prima di lui, ha definito questi tipi di argomenti come «trascendentali» ²⁶.

Alla seconda osservazione rispondo che una tesi indeterminata, cioè una proposizione universale negativa, ad esempio «non c'è nessun principio trascendente», può essere confutata solo per mezzo di una proposizione particolare positiva, cioè di un controesempio, il che in metafisica è impossibile, perché nessuno potrebbe esibire un caso empirico di principio trascendente. La tesi indeterminata può dunque essere confutata solo se si riesce a mostrarne la contraddittorietà interna, il che è possibile solo se la si determina. Ma essa può venire determinata in innumerevoli modi, quindi la confutazione di essa ha bisogno di essere continuamente rinnovata, ogni qualvolta essa viene determinata in modo nuovo. Per questo il discorso rimane sempre aperto.

Se, infine, anche si ammette, con Vigna, che la negazione indeterminata della metafisica, una volta confutata, sia da considerarsi definitivamente falsa — sul che sono ovviamente d'accordo —, resta ugualmente il compito di ricondurre ad essa tutte le negazioni determinate che di volta in volta possono essere riproposte come nuove obiezioni, e tale riconduzione può essere considerata ogni volta una nuova confutazione. Il compito della metafisica problematica e dialettica, pertanto, rimane inesauribile, come del resto è inesauribile la stessa filosofia, a causa della sua storicità. Insomma l'inesauribile apertura del discorso metafisico coincide con la stessa storicità della filosofia.

Il vero problema è che la metafisica viene continuamente fraintesa, cioè i suoi detrattori la deformano continuamente allo scopo di poterla attaccare meglio; perciò è necessario riformularla continuamente, riformulando anche la sua negazione per poter procedere alla confutazione di questa. Si tratta semplicemente di un fatto storico? Certamente, ma fino a che si verifica, esso rende necessaria la rimessa in discussione di tutto. Di qui la non definitività del discorso: può sempre accadere, di fatto, che sorga una nuova negazione, cioè una nuova obiezione, la quale deve essere pertanto confutata. Il fatto, insomma, è garantito da una possibilità, cioè da una struttura trascendentale.

NOTE

- ¹ A.G. Gargani (a cura di), Crisi della ragione, Einaudi, Torino 1979.
- ² Questa era anche la mia principale osservazione a commento della suddetta raccolta. Cfr. E. Berti, *Le vie della ragione*, Il Mulino, Bologna 1987.
- ³ Ho cercato di illustrare complessivamente queste difficoltà in Contraddizione e dialettica negli antichi e nei moderni, L'epos, Palermo 1987.
- ⁴ Cfr. la raccolta curata da G. Bocchi e M. Ceruti, *Sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985.
 - ⁵ K.R. Popper, Congetture e confutazioni, Il Mulino, Bologna 1972, vol. II, pp. 531-570.
- ⁶ T.S. Kuhn, La struttura delle rivoluzioni scientifiche, Einaudi, Torino 1969, e La tensione essenziale, Einaudi, Torino 1985.
- ⁷ P. Feyerabend, *Una lancia per Aristotele*, in G. Radnitzky-G. Anderson (a cura di), *Progresso e razionalità della scienza*, Armando, Roma 1984, pp. 121-161.
 - 8 H.G. Gadamer, Verità e metodo, Garzanti, Milano 1984.
- ⁹ Ho sviluppato più ampiamente queste osservazioni, con i necessari riferimenti all'opera di Gadamer, nell'articolo *Come argomentano gli ermeneutici?*, in G. Vattimo (a cura di), *Filosofia '91*, Laterza, Roma-Bari 1992, pp. 13-32. Nello stesso volume sono contenute le prese di posizione degli altri «ermeneutici».
- ¹⁰ Ch. Perelman-L. Olbrechts Tyteca, *Trattato dell'argomentazione*, Einaudi, Torino 1966; *Il dominio retorico*, ivi, 1978.
 - 11 M. Pera, Scienza e retorica, Laterza, Roma-Bari 1991.
 - ¹² K.O. Apel, Comunità e comunicazione, Rosenberg & Sellier, Torino 1977.
 - ¹³ Aristotele, Metafisica IV, cc. 4-5.
 - ¹⁴ K.O. Apel, *Diskurs und Verantwortung*, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1988.
- ¹⁵ J. Habermas, Etica del discorso, Laterza, Roma-Bari 1983, e Teoria dell'agire comunicativo, 2 voll., Il Mulino, Bologna 1986.
- ¹⁶ G.E.M. Anscombe, *Intention*, Clarendon Press, Oxford 1958; G.H. von Wright, *Spiegazione e comprensione*, Il Mulino, Bologna 1977.
- ¹⁷ Mi riferisco al fortunato opuscolo di A. Schopenhauer, *L'arte di ottenere ragione*, Adelphi, Milano 1991, in cui l'equivoco è smascherato dalla post-fazione di F. Volpi.
 - ¹⁸ Aristotele, *Topici* I, cc. 1-2.
- ¹⁹ Riprendo queste affermazioni dall'orientamento filosofico inaugurato nell'Università di Padova da Marino Gentile, di cui si veda soprattutto il conclusivo *Trattato di filosofia*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1987, ma sviluppato anche da P. Faggiotto, G.R. Bacchin, G.A. Poppi e dal sottoscritto. Questo orientamento è stato accusato anch'esso di formalismo da M. Mangiagalli, *La "Scuola di Padova" e i problemi dell'ontologia contemporanea*, «Aquinas», 33 (1990), pp. 639-668, ma la risposta a tale accusa è costituita dalle considerazioni sull'esperienza svolte sopra.
 - ²⁰ Questo propone M. Gentile nell'op. cit.
- ²¹ Con questo significato l'espressione «metafisica classica» è stata proposta in Italia da M. Gentile e G. Bontadini intorno alla metà degli anni trenta di questo secolo.
 - ²² M. Heidegger, *Il principio di ragione*, a cura di F. Volpi, Adelphi, Milano 1991.

- ²³ Ciò è stato rilevato da studiosi di Heidegger quali A. Caracciolo e F. Volpi nelle rispettive introduzioni a M. Heidegger, *In cammino verso il linguaggio*, Mursia, Milano 1979, e *Il principio di ragione*, cit.
 - ²⁴ Heidegger, *Il principio di ragione*, cit., p. 68.
- ²⁵ Cfr. C. Vigna, Sulla incontrovertibilità del sapere filosofico, «Bollettino SFI», 131 (1987), pp. 10-28; E. Berti, Sulla dimostrazione dialettica, ivi, 132 (1987), pp. 7-13; C. Vigna, Sull'incontrovertibilità del sapere filosofico, «Verifiche», 18 (1989), pp. 305-328. Vigna, come è noto, si rifà all'altro filone della «metafisica classica», quello inaugurato da G. Bontadini nell'Università Cattolica di Milano, che si distingue da quello padovano perché non tematizza la problematicità dell'esperienza e l'inconclusività del discorso metafisico.
- ²⁶ Ho sviluppato più ampiamente questa risposta nella relazione *Logo e dialogo* tenuta il 28 gennaio 1993 nel seminario su *Strutture del sapere filosofico*, organizzato dallo stesso C. Vigna nell'Università di Venezia, i cui atti sono in corso di stampa.

DIDATTICA DELLA FILOSOFIA

I LABORATORI SULLA DIDATTICA DELLA FILOSOFIA

Convegno di Treviso - Novembre 1993

Presentazione

Rileggere a distanza di un anno le relazioni conclusive dei sei laboratori (Modelli di aggiornamento per i docenti di filosofia; Esigenza di recupero e tematicizzazione scolastica del pensiero filosofico del Novecento; Insegnamento della filosofia e rapporto diretto coi testi; Filosofia ed altri saperi; Metodo e teoresi: possibilità e problemi di una didattica filosofica; Metodo e teoresi: esperienze didattiche a confronto) ¹ che hanno innervato il Convegno di Treviso del 25-27 Novembre 1993 sulla didattica della filosofia ² non fa che riproporre lo stesso sapore forte provato in quei giorni. Scherzando verrebbe da dire: uno spettro si aggira per l'Europa...

In effetti la struttura di quel Convegno che metteva al centro i laboratori didattici e finalizzava a quest'ultimi le relazioni previste, la grande partecipazione di docenti della secondaria preparati e fortemente consapevoli della propria professionalità hanno prodotto una sorta di autoriconoscimento professionale, una chiara e distinta identificazione del suo oggetto e anche, perché no, una solidarietà emotiva.

Quel che è andato maturando in questi anni e non prima, dopo una considerevole espansione della scolarizzazione secondaria che ha posto e pone grandi problemi di qualità dell'insegnamento ai docenti e la pressoché totale rescissione di quei rapporti che potevano consentire ad alcuni di essi lo sbocco nella carriera universitaria, è la coscienza di un'irriducibile peculiarità che contraddistingue l'insegnamento medio superiore rispetto a quello universitario. Che tale peculiarità esiste, che su di essa ci possa e ci debba essere di-

¹ Era previsto anche un laboratorio sulla "Dimensione storica dell'insegnamento della Filosofia" coordinato dal Prof. Casertano, che però non si è tenuto perché i pochi iscritti hanno deciso di confluire negli altri laboratori.

² Organizzato dal Direttivo e dalla Commissione Didattica della SFI unitamente alla Sezione Trevigiana della Società Filosofica, che ringrazio vivamente (nelle persone del prof. Tarca e della prof. De Palma) per la messa a disposizione dei materiali necessari a questa presentazione in anteprima (sono in corso di pubblicazione, infatti, gli "Atti del Convegno").

scorso, cioè studio e non chiacchiera, e che ciò, infine, costituisca un dato evidente e, come tale, non suscettibile di essere messo in dubbio rappresenta la percezione comune dei docenti che emerge da tutti i laboratori. È questa una posizione dogmatica, e cioè afilosofica? È difficile accettare una simile critica. Infatti il contendere non riguarda due teorie, una più elementare e l'altra più sofisticata, Simplicio e Sagredo, quanto piuttosto la disponibilità o la non disponibilità a misurarsi con i numerosi problemi dell'insegnamento filosofico medio superiore (indipendentemente che di essi... il Filosofo ne abbia mai scritto). Misurarsi con i problemi non significa, inoltre, guardarli da lontano e inquadrarli all'ingrosso, ma enuclearli in profondità: usare il cannocchiale (o il microscopio) e non solo la vista e gli altri sensi naturali. Le metafore galileiane sono introdotte a ragion veduta. Perché a questo atteggiamento dei docenti medi si collega un vivo desiderio di conoscenza e, baconianamente, di padronanza, con la finalità, ovvia, di un miglior insegnamento e, correlativamente, di un miglior apprendimento della filosofia.

Sbarazziamo dunque subito il terreno da un equivoco, quello della religione della didattica: su questo versante i docenti di filosofia professano un vigoroso laicismo; è però altrettanto vero che la conoscenza e l'utilizzazione adeguate delle tecniche didattiche sono indispensabili per un insegnamento adeguato. E siccome la didattica è un condensato di tecniche affinato dalla pratica, la provenienza delle quali è la più varia, la disponibilità ad utilizzare i più diversi contributi dello scibile risulta del tutto naturale per chi, insegnando, desidera che ne consegua apprendimento. Ancor più naturale, trattandosi di insegnanti di filosofia, è la richiesta di contributi rivolta al mondo della ricerca filosofica universitaria, coi quali poter assicurare attendibilità, serietà e rigore di contenuti all'insegnamento.

Da questo lato è del tutto auspicabile che le occasioni di incontro tipo Treviso fra docenti secondari e universitari si moltiplichino ma, se la finalità è quella dell'aggiornamento dei primi, è logico pensare che motivazioni, gestione, governo delle esperienze debbano opportunamente essere di competenza medio-superiore. Ciò non per rivendicare una supposta superiorità e neanche un'autonomia corporativistica, ma solo per valorizzare gli indispensabili contributi della ricerca filosofica, inserendoli in un piano di lavoro didattico, che, per essere adeguato, deve tener conto di variabili culturali, sociali, ambientali, personali, ecc. non riconducibili alla ricerca stessa.

Il «rem tene, verba (o, più in generale, opera) sequentur» non è pertanto altro che una condizione necessaria di un buon insegnamento, ma affatto insufficiente da sola. Vi è il problema di un'oggettività professionale, cioè di standards plausibili, e della scelta di percorsi motivabili e verificabili all'interno dei vari curricula.

Per tutti questi motivi il livello della pratica diviene decisivo: perché solo a questo livello si può produrre verificabilità. Si tratta però di una verificabilità "paziente", tipica dell'ambito sociale, in cui le variabili sono moltissime; e quindi di una verificabilità che pone capo ad esiti deboli e per definizione precari, ma tanto più indispensabili per dare coordinate e senso ad un lavoro e ad un discorso su quel lavoro, volto a sviluppi e prospettive. O questo o il soggettivismo più radicale, al limite dell'incomunicabilità: che non mi sembrerebbe un buon viatico per migliorare l'insegnamento filosofico e per mantenere e rafforzare la presenza della filosofia nei curricula della secondaria.

A questo proposito i resoconti dei laboratori sono chiarissimi e non avrebbero certo bisogno della presente introduzione. Gli insegnanti che partecipavano al Convegno si sono gettati a capofitto nella discussione dei temi proposti evitando giri preliminari che non fossero strettamente connessi alla delimitazione operativa del compito affidato e centrando gli aspetti professionali. Anche nel gruppo "Metodo e teoresi" si è prodotta quasi una divaricazione fra chi proponeva l'approfondimento delle condizioni di possibilità di una didattica filosofica e chi piuttosto una ricognizione delle sue componenti. E la divaricazione si è risolta praticamente, nel senso che la stragrande maggioranza degli intervenuti si è occupata della seconda questione anziché della prima. Anche il contrasto fra responsabilità educativo-professionali e atteggiamento filosofico puro (rappresentato dai richiami fatti dal prof. Sini in seduta plenaria a non sostituire l'insegnamento filosofico con surrogati) si è rivelato solo apparente. Se, infatti, un'autentica esperienza filosofica rappresenta il fine e l'organizzazione didattica il mezzo per raggiungerlo, il mancato raggiungimento del fine, a parità di competenze filosofiche possedute dall'insegnante, non potrebbe che essere imputato o alla mancanza del mezzo (se, paradossalmente, ciò fosse possibile) o all'inadeguatezza del medesimo. Lo stesso professor Sini, intervenuto nel citato laboratorio, ha voluto chiarire come del tutto fuorviante l'interpretazione antididattica data da alcuni alla sua relazione (una risposta-puntualizzazione a quest'ultima si trova anche nel resoconto del dibattito svoltosi nel laboratorio sul Novecento).

Quanto ai temi "Rapporto coi testi", "Filosofia e altri saperi" e "Esigenza di recupero del Novecento", i gruppi a cui erano stati affidati non hanno fatto altro che confermare le linee della recente riflessione sull'insegnamento filosofico secondario (fatta propria dai programmi Brocca di filosofia), per la quale sono esattamente queste le direzioni qualificanti del rinnovamento.

Vorrei ancora aggiungere: una rondine non fa primavera. La formula di Convegno sperimentata a Treviso si è rivelata ottimale in quanto ha confermato delle ipotesi e consentito di percorrere un tratto di cammino iniziale. Credo però che la Commissione Didattica e la SFI debbano intensificare con decisione i propri sforzi (e già nel Bollettino questa maggior attenzione si ve-

de) circa la promozione del dibattito sulla didattica filosofica e di un aggiornamento mirato dei docenti. Non per amore di *revivals* (ottocento) quarantotteschi, cui si acennava scherzosamente all'inizio di questa nota, ma per rispondere ad una domanda della docenza filosofica medio-superiore che rimarrebbe altrimenti inevasa.

Novembre 1994

Cesare Quarenghi

Modelli di Aggiornamento per i docenti di filosofia

Il tema del laboratorio ha incontrato l'interesse di molti partecipanti provenienti, nella maggior parte, dalla scuola secondaria superiore ma alcuni anche dall'Università e dagli IRRSAE presso i quali esiste, com'è noto, uno specifico settore destinato alle attività di formazione in servizio. Il dibattito è stato vivace e ricco di contributi, interessanti per le esperienze a cui facevano riferimento e utili per orientare la riflessione del gruppo. Le relazioni del convegno sono state la base di partenza del lavoro. In particolare, ha suscitato qualche reazione contrastante l'intervento del Prof. Sini per la posizione assunta — un po' provocatoriamente — sulla didattica della filosofia.

È chiaro che il "maestro", socraticamente inteso, non ha bisogno di una didattica strutturata, ma la battaglia condotta in questi anni per rivendicare la presenza di questo insegnamento negli indirizzi della scuola secondaria superiore, comporta l'accettazione di un punto di vista più realistico, in cui entrano in gioco problemi di docenti, di preparazione di base incerta ed in conseguenza, di bisogni formativi differenziati.

Per affrontare con successo questa situazione, occorre rovesciare il modello tradizionale di aggiornamento, puntando — da un lato — sulla centralità della persona affinché diventi protagonista del proprio processo di maturazione professionale e producendo — dall'altro — materiali idonei a svolgere una funzione di orientamento e di supporto all'azione del docente.

I lavori si sono articolati in due fasi.

La prima è stata dedicata al confronto di alcune esperienze in corso presso l'IRRSAE-Veneto, l'IRRSAE-Puglia e l'IRRSAE-Friuli intorno alle quali i presenti hanno espresso i loro convincimenti. Il Prof. Ferrari dell'IRRSAE-Veneto ha illustrato il progetto iniziato nel 1989 ad opera di un gruppo di ricerca costituito prevalentemente da insegnanti, basato sulla predisposizione di percorsi didattici successivamente sperimentati da un numero crescente di docenti ed attualmente in via di pubblicazione dalla casa editrice Laterza. La prof. De Rose dell'IRRSAE-Puglie ha riferito su un'attività focalizzata prevalentemente sui momenti della riflessione circa il ruolo e la funzione di questo insegnamento e sulla produzione di strumenti di orientamento alla

programmazione didattica. Dal confronto delle esperienze di programmazione, i docenti sono stati — fra l'altro — sollecitati ad allargare il proprio campo di interventi coinvolgendo altri colleghi di altre discipline. L'IRRSAE-Friuli, infine, ha sperimentato un modello organizzativo di intervento pluriennale (tema: la filosofia del '900) basato sulla collaborazione tra IRRSAE, SFI e Istituto di Filosofia della Facoltà di Magistero di Trieste.

La seconda fase ha visto una maggiore concentrazione sul problema specifico anche se alcune incertezze sul futuro della disciplina e della stessa posizione degli insegnanti, hanno rappresentato elementi di disturbo rispetto ad eventuali proposte. Sono emerse perplessità, ad esempio, sulle prospettive aperte dal problema "riconversione professionale" per cui l'esigenza maggiormente sentita è risultata essere quella di ricomporre un efficace rapporto di collaborazione tra Università, scuole ed enti responsabili della formazione in servizio. Sotto questo aspetto, il problema della didattica della filosofia deve essere affrontato prioritariamente all'interno del curricolo universitario, assicurando così la presenza dell'Università nel circuito di formazione continua del docente. Le sezioni provinciali della SFI — e l'esempio di Ferrara lo conferma — potrebbero avviare una riflessione comune sulla didattica integrando proficuamente le competenze universitarie con quelle della scuola secondaria superiore.

In sostanza, il rinnovamento dei programmi proposto dalla Commissione Brocca, impone un'attenta considerazione dei problemi connessi alla formazione dei docenti di filosofia, ma le difficoltà dell'attuale momento e la varietà delle situazioni presenti nella nostra scuola rendono difficile la previsione di programmi di intervento di ampia portata.

È, perciò, necessario concentrare l'impegno e le risorse mettendo in moto un processo di autoformazione sostenuto da materiali rigorosamente prodotti e sperimentati e assistito da esperti nel campo della ricerca specifica e della didattica.

Il Gruppo conclude nella convinzione che le sezioni della SFI, gli IRR-SAE, le scuole stesse possono attivare occasioni formative e l'Università deve garantire attenzione alla didattica e controllo della qualità. Se combinate progettualmente, tutte queste opportunità possono costituire elementi di tenuta in una prospettiva di rete e, quindi, di circolazione delle esperienze.

Il Coordinatore del laboratorio Anna Sgherri Costantini

Esigenza di recupero e tematizzazione scolastica del pensiero filosofico del Novecento

Come era stato indicato nella breve scheda di presentazione, (cfr. «Bollettino SFI», 149, 1993), è stato proposto ai partecipanti un quesito preciso:

"che cosa dobbiamo intendere per contemporaneità entro un curricolo scolastico?" È su questa domanda che abbiamo cominciato a confrontarci nel nostro lavoro seminariale. In effetti, il dibattito ha preso le mosse da alcune sollecitazioni del coordinatore, il quale ha brevemente presentato, come spunti per aprire la discussione, alcune possibili interpretazioni del concetto di contemporaneità: possiamo intenderla come categoria storiografica in generale e, insieme, specificamente in relazione alla filosofia, come il pensiero del Novecento, oppure come individuazione dei problemi emergenti dall'attualità, quali dolore, morte, felicità, scienza, e così via? E ancora: contemporaneità come intreccio, come problematiche che emergono dal dibattito complessivo dei saperi, oggi, uno dei quali è la filosofia, per cui emerge la necessità di ritrovare l'identità e la specificità della filosofia in relazione agli altri saperi, o contemporaneità come analisi delle problematiche del passato effettuata a partire dal punto di vista dei filosofi del Novecento?

A partire da queste suggestioni, il primo giro d'orizzonte tra i partecipanti ha fatto emergere pareri abbastanza discordanti, anche se nessuno dei presenti ha dichiarato di avere idee ben chiare al riguardo. Da quasi tutti gli interventi è però emersa la comune esigenza di superare il modello tradizionale di insegnamento/apprendimento della filosofia ed in particolare l'impossibilità di mantenere l'impianto storicistico. Tutti, inoltre, hanno sottolineato la consapevolezza della complessità del pensiero del nostro secolo e le difficoltà che emergono ogni volta che si tenta di affrontarlo a scuola.

Queste riflessioni sono state accompagnate da diverse proposte operative, così riassumibili: chi ha proposto la costruzione, in classe, di quadri informativi sullo scenario filosofico del Novecento, attraverso l'ausilio di tavole sinottiche; chi sosteneva la necessità di partire dall'attualità e da problemi condivisi dagli studenti; altri proponevano l'organizzazione di percorsi problematici che collegassero e mettessero a confronto filosofi di diverse epoche; c'era infine chi avanzava la proposta di procedere per nuclei tematici che attraversassero la storia del pensiero filosofico e, insieme, incontrassero altre aree disciplinari.

La prosecuzione del confronto però evidenziava come ognuna di queste possibili proposte presentasse anche aspetti poco convincenti.

Alla maggior parte dei presenti, infatti, la proposta di procedere attraverso quadri sinottici risultava quasi "una rincorsa impossibile", dal momento che l'universo filosofico del Novecento "si presenta come esplosione e pluralità di informazioni, di linguaggi, di approcci"; molti, inoltre, esprimevano una forte riluttanza all'idea di procedere, in linea di massima, su un piano informativo necessariamente poco fondato. Anche la tesi di partire dall'attualità e dalla realtà degli studenti apriva numerose perplessità, prima fra tutte quella legata al problema del passaggio, "del salto dal senso comune al filo-

sofare". L'opzione di chi proponeva il collegamento tra filosofi, diversi anche per periodi storici, si scontrava subito sia con l'obiezione di "come far capire agli studenti i salti operati", sia con vari problemi di organizzazione curricolare. Infine, la proposta di procedere per temi trovava la forte opposizione proprio di alcuni che, avendola sperimentata, constatavano come per lo più gli studenti incontrassero difficoltà a rappresentarsi precisi quadri sintetici e tendessero invece a sperdersi. Proprio da queste ultime riflessioni il dibattito si apriva a problemi connessi sia alla struttura cognitiva degli adolescenti di 16/18 anni, sia al piano motivazionale.

A questo punto del confronto si registrava una situazione di stallo, tanto che venivano indicate ai partecipanti due possibilità: o negare il problema e continuare con l'insegnamento usuale, o rivedere la questione della contemporaneità entro un curricolo scolastico, e quindi anche nell'insegnamento della filosofia, ma provando a ridefinire i termini della questione.

Fatta propria la seconda ipotesi, il gruppo ha messo a fuoco la convinzione che la categoria di contemporaneità non può essere individuata immediatamente ed unicamente nello specifico filosofico, ma che è rintracciabile solo in un ambito più ampio e più fluido che, per intenderci, è stato definito storico-antropologico. Su tali basi si è tentata una prima definizione di contemporaneità come orizzonte semantico e sintattico entro cui noi, oggi, siamo calati. È emerso, infatti, che la contemporaneità non può essere intesa "come il segmento terminale di una retta, ma come l'insieme di relazioni, di pluralità temporali che oggi agiscono nel presente e che possono avere radici nel passato". Questa concezione, trasferita nell'insegnamento della filosofia, ha portato a pensare che esistono tempi, più o meno lontani, che hanno proposte ancora vive da fornire alla nostra cultura.

Da tutto questo è emersa la possibilità di intendere la contemporaneità, entro un curricolo scolastico di filosofia, come il "presente" che, "anche" attraverso lo specifico filosofico, pone problemi, cerca risposte, analizza e ricostruisce percorsi, sensi del/nel filosofare.

In questa fase dei lavori è emersa in modo ancor più prepotente la necessità di non perdere di vista la centralità dell'intreccio tra studente, disciplina ed obiettivi didattici. Se, infatti, come è stato detto nelle relazioni del convegno, "è fondamentale offrire un'esperienza filosofica agli alunni", tutti i colleghi sono stati concordi sul fatto che "ciò significa che lo studente deve avere chiare le domande da porre; che tali domande devono essere rivolte ai filosofi, e quindi in primo luogo ai testi; che gli alunni devono acquisire una strumentazione necessaria per leggerli, per analizzarli; che devono poter ricomporre tali contenuti con forme differenziate di discorso; e che gli studenti possono trovare risposte ai quesiti posti, risposte certo provvisorie anche perché foriere di nuove domande".

La discussione a questo punto ha evidenziato che ciò che non deve essere perso di vista ed anzi, ciò da cui occorre partire è il soggetto dell'apprendimento, per cui "il problema dell'insegnante è individuare da dove partire e cosa fare affinché gli alunni capiscano". Da qui i colleghi hanno affermato la necessità di scandagliare non solo il piano semantico, e quindi i centri di interesse, ma anche il piano sintattico degli alunni: "qual è la loro organizzazione spaziale e temporale, come costruiscono le loro interpretazioni del mondo?".

Il primo nodo da sciogliere, pertanto, nell'insegnamento della filosofia è parso quello di cercare di far affiorare le domande che gli studenti si pongono nel vivere, non tanto per trovare temi cui agganciarsi, quanto per capire con quali "sintassi" essi le affrontino. In questa prospettiva, dunque, la contemporaneità trova una sua giustificazione, se diventa consapevolezza da un lato della problematicità che essa propone, dall'altro anche dei vincoli che discendono dall'essere all'interno di un progetto educativo.

Solo in questa dimensione la contemporaneità può trovare una sua possibilità chiara e necessaria, in un'esperienza scolastica che si propone "come cammino da affrontare insieme agli studenti, attraverso il quale il loro modo di pensare il mondo si amplia e si riplasma anche in termini filosofici".

A questo punto del dibattito è emersa l'obiezione che molti contenuti della filosofia antica e moderna sembrano essere "più vicini" alle categorie degli adolescenti, (ad esempio: la fisica di Aristotele più di quella contemporanea, oppure il determinismo più del probabilismo); a tale obiezione, però, altri insegnanti contrapponevano altrettanti esempi a sostegno della tesi opposta; tutti i presenti, comunque, erano concordi nell'affermare che, ormai a fine secolo, è necessario fare i conti anche con le filosofie del Novecento, anche perché aspetti sostanziali della nostra cultura si intrecciano con quelle, per cui è necessario che gli alunni le conoscano e ne siano consapevoli.

Si è cercato alla fine di individuare anche qualche percorso operativo e spunti interessanti in tal senso sono emersi, ma nella valutazione del gruppo anche tali spunti avrebbero meritato un maggior approfondimento. Questa esperienza ha infatti chiarito, ai pochi che avevano ancora bisogno di conferme, la validità di lavorare per gruppi di pari, ma con situazioni e tempi non occasionali e frammentati. Si tratta di una condizione necessaria per arrivare a mettere a fuoco nuclei teorici e/o pratici che aprano a lavori su cui chiamare esperti, i quali offrano una collaborazione mirata ai problemi emersi. Solo così, infatti, ci pare che l'aggiornamento possa diventare non solo occasione di crescita per chi lo vive in prima persona, ma anche conoscenza spendibile oltre il gruppo.

Questo gruppo di lavoro, pur sapendo che nel convegno operava un laboratorio specifico sull'aggiornamento, ha valutato opportuno concludere con questa sollecitazione.

Il Coordinatore del laboratorio Pietro Biancardi L'alto numero degli iscritti e partecipanti al laboratorio ha messo in evidenza quanto sia esteso l'interesse per un'intensificazione del rapporto diretto con i testi nella pratica dell'insegnamento della filosofia. Il che non vuol dire che il laboratorio abbia discusso il problema di quanto la lettura degli autori possa soddisfare le finalità che un insegnamento della filosofia nella scuola media si propone (ammesso che su tali finalità ci sia unanime consenso), se le soddisfa integralmente o solo marginalmente, e quali siano le ragioni per cui oggi si è giunti a richiedere di rimettere al centro quel lavoro sui testi dei classici che la pratica manualistica sembrerebbe aver soffocato. Anzi, la maggioranza si è opposta decisamente ad ogni discussione preliminare (tutte qualificate da alcuni, con non celata irritazione della minoranza, come un "inutile bla-bla") ed ha impostato tutto il lavoro sulla comunicazione delle singole esperienze e dei progetti particolari per arrivare, se possibile, a un confronto, o comunque a un concreto arricchimento in virtù di reciproche informazioni.

Per quanto non vi siano state dichiarazioni esplicite, i singoli interventi han lasciato intravvedere le ragioni possibili di questa quasi polemica sottolineatura del primato della pratica didattica. Indubbiamente nei più giuoca la stanchezza per discussioni che durano da decenni senza alcuna ricaduta sugli ordinamenti e, per contro, la speranza che il "progetto Brocca" — comunque lo si valuti e qualunque sia il suo esito — possa dare l'avvio ad una stagione di riforme che dovranno esser valutate non contrapponendo teoria a teoria, ma sulla base di effettive esperienze didattiche già effettuate o in fieri. In molti si avverte il bisogno di collaudare la propria pratica didattica (costruita non di rado in un ambiente scolastico indifferente, se non ostile) attraverso un confronto con chi si muove su percorsi analoghi, mentre altri vedono nella centralità della lettura dei testi il più efficace antidoto contro l'invadenza del pigro e ripetitivo insegnamento manualistico.

Pur con gradi diversi le singole comunicazioni sono state concordi nel sottolineare il valore formativo della lettura dei testi e la sua importanza nella programmazione del lavoro della classe. Un eventuale dissenso sarebbe potuto emergere soltanto alla fine delle comunicazioni, quando era previsto di tentare una comparazione ed una sintesi di tutte le esperienze e progetti esposti: il tempo rimasto si è rivelato però insufficiente ed ha permesso solo di avviare il discorso con due interventi, quasi una premessa per un laboratorio futuro.

Non è ovviamente possibile riportare qui per esteso i numerosi interventi. I brevi "protocolli" redatti di singoli intervenuti, e qui riportati secondo l'ordine della presentazione, possono dare solo un'idea sommaria e molto scolorita di quanto l'esposizione orale significava, ma al tempo stesso posso-

no essere ricchi di suggerimenti per chi nella sua pratica didattica procede per la medesima strada.

Schema dell'intervento del Prof. Mario Trombino Liceo scientifico «Copernico» - Bologna

- 1) I classici della filosofia sono testi fra loro non omogenei. È possibile usare metodi didattici che rispettino le finalità e i caratteri propri di ciascun testo?
- 2) Compito dell'insegnante è presentare i classici della filosofia da un punto di vista storico e filologico. Sulla interpretazione l'insegnante può lasciare il primo posto agli studenti, ponendoli al centro del processo formativo?
- 3) Tra i metodi per porre gli studenti al centro della didattica ve ne sono molti da svolgere in comune (dibattiti, confronti, analisi di esperienze, ecc.) ma a questi possono essere affiancati metodi che si fondano sui principi della creatività, soprattutto per iscritto.

Schema dell'intervento della Prof.ssa Maria Gloria Troncon Liceo scientifico «E. Fermi» - Bologna

- 1) La lettura del classico prevista dai programmi del '44 in linea con lo spirito della riforma gentiliana, aveva una finalità di documentare il pensiero di un autore nell'ambito di una visione generale storica del pensiero, come tappa della creatività dello spirito.
- 2) La lettura dei testi (di vario genere, non solo in senso letterario) nelle indicazioni dei così detti programmi "Brocca" è (come l'ho intesa io) una chiave di accesso alla problematica filosofica, e in particolare ad aspetti significativi del pensiero di un autore o di una corrente, ed inoltre un esercizio formativo alla comprensione diretta del pensiero di un autore, senza la mediazione di semplificazioni e di conclusioni prefabbricate. Potrebbe essere l'introduzione del principio del "libero esame" (mi si passi l'ardita metafora).
 - 3) Vedo la possibilità di varie modalità di lettura dei testi:
 - a) lettura come chiave d'accesso;
 - b) lettura come chiarimento di temi già individuati;
- c) lettura come ricerca di risposte a interrogativi che non l'hanno ancora ricevuta altrimenti;
- d) lettura come documento di una mentalità, di uno stile, di un clima culturale:
- e) lettura come esercizio dell'abilità di comprensione, come affinamento del gusto e della capacità di analisi e valutazione.

Queste modalità non si escludono l'una con l'altra, ma non possono probabilmente coesistere integralmente per la limitatezza del tempo e il rischio di velleitarismo. Nel mio tentativo, pur non rinunciando a nessuno di questi modi, ho privilegiato decisamente il primo perché questo mi ha permesso di articolare diversamente il mio lavoro, abbandonando la sequenza ossessivamente cronologica e il sottinteso storicistico recepito come "destino".

Schema dell'intervento del Prof. Angelo Giusto Istituto magistrale «A. Fogazzaro» - Vicenza

Ritengo che non si possa mettere in discussione la validità ed anzi la necessità dell'uso dei testi nella didattica della filosofia. Anche se vorrei subito chiarire che, a mio parere, i testi sono, accanto ai manuali e ad altri strumenti, solo dei mezzi, attraverso i quali l'alunno può raggiungere determinati obiettivi.

Un uso del testo filosofico che in molti casi viene proposto è quello di considerarlo come un punto di partenza, da cui muovere per far accostare l'alunno ai problemi, alle concezioni ed alle argomentazioni e per una successiva contestualizzazione del testo stesso.

Io sono tuttavia convinto che solo in pochi casi sia possibile partire dal testo, data la natura della maggior parte dei testi filosofici (presenza di una struttura logico-argomentativa, di termini molte volte uguali a quelli del linguaggio comune, ma con significati assai diversi, ecc.). E penso anche che, in questo modo, notevoli sarebbero i rischi di un approccio di tipo "intuitivo" al testo filosofico.

Penso invece che il testo filosofico debba essere un punto di arrivo e che a monte ci debba essere un lavoro di esposizione sistematica, di comprensione dei problemi, di acquisizione di un almeno minimo bagaglio di terminologia filosofica.

A questo punto ritengo utile un'analisi del testo, che miri a realizzare i seguenti obiettivi:

- a) sottolineare le parole o le parti essenziali del testo;
- b) riassumere il testo, usando il minor numero possibile di parole;
- c) ricostruire lo schema argomentativo del testo;
- d) proporre uno schema generale (scaletta, grafico, ecc.) del testo. Ritengo inoltre assai utile un lavoro attraverso cui gli alunni, utilizzando lo schema argomentativo o lo schema generale del testo analizzato, producano nuovi testi. Penso infatti che la produzione scritta debba essere assai stimolata nella didattica della filosofia.

Schema dell'intervento della Prof.ssa Fasson Liceo scientifico «Da Vinci» - Treviso

Non ho da illustrare un'attività sperimentale, che anticipi il progetto "Brocca", ma un modo di operare che dura da molti anni nell'ambito dei programmi tradizionali. Di conseguenza:

- 1) resta sullo sfondo uno schema storico molto essenziale;
- 2) in quest'ambito vengono evidenziati alcuni problemi: a) la ricerca della verità e il problema della conoscenza, in III; la questione del metodo, la nuova logica, la nuova scienza, in IV; il ruolo della filosofia e l'epistemologia contemporanea, in V; b) l'etica; c) la politica.

Una volta definiti i problemi ci si rivolge ai testi, per cercare le risposte, sentendo di che cosa "la parola parla".

I testi in questione possono essere quelli contenuti nell'antologia che affianca il manuale, opere integrali (ad es. un dialogo di Platone, un libro della *Metafisica*, ecc.), selezioni (i tradizionali classici).

Partendo dalla lettura dei testi gli alunni dovranno sviluppare alcune abilità:

- a) estrapolare e quindi acquisire le notizie;
- b) concettualizzare;
- c) appropriarsi del linguaggio specifico;
- d) costruire sequenze;
- e) operare collegamenti;
- f) organizzare sistemi.

Alternativamente la lettura può servire semplicemente ad illustrare una posizione, una strategia ecc. (ad es. l'ironia socratica nell'*Eutifrone*).

Nel caso dei cosiddetti classici viene fissato al principio del triennio un tema da sviluppare anno per anno (ad es. la politica da Platone alla Francia del dopoguerra).

I periodi e/o le correnti non direttamente trattati attraverso la lettura dei testi, vengono schematizzati sulla base di alcuni punti giudicati essenziali (ad es. nella filosofia medievale e del Rinascimento il rapporto uomo-natura-Dio a seconda che predominino l'influenza platonico-neoplatonica, quella aristotelica, l'orientamento della tarda Scolastica o quello umanistico-rinascimentale). Così facendo Kant può essere trattato in quarta.

Schema dell'intervento del Prof. Giuseppe De Lucia Liceo «Corradini» - Thiene (VI)

Dagli interventi fatti e dalle esperienze di lettura del testo presentate (più o meno pensate o strutturate), mi sembra emergano, ovviamente semplificando, tre possibili modelli di didattica del testo:

1) Il testo si sostituisce al manuale, ma ne rispetta l'impostazione, cioè una storia della filosofia fatta di filosofi che si succedono l'uno all'altro: il pensiero dei singoli autori presentato nel suo sviluppo e nella totalità dei suoi aspetti. Paradossalmente allora — secondo questa prospettiva — al manuale si dovrebbe sostituire la "totalità" dei libri dei filosfi. Ma siccome questo

non è possibile se ne presenta una silloge secondo i criteri sopra accennati della totalità degli autori e della totalità del loro pensiero.

- 2) Il testo si affianca al manuale. In questa seconda prospettiva il testo si presenta come una "pausa" nella trattazione manualistica che rimane presente, anche se relegata sullo sfondo. Il testo qui sembra ritagliarsi il suo spazio specifico e figura come l'"approfondimento" di un aspetto del pensiero del filosofo autore del testo, o di un problema filosofico rilevante per il periodo studiato. Le letture e i testi possono essere più o meno numerosi (uno per quadrimestre, ad es., o di più), più o meno ricchi qualitativamente (letture esplicative, di approfondimento, di collegamento, comparative, ecc., o tutte insieme) rimane comunque che siamo di fronte ad intervalli nella continuità.
- 3) Il testo scaccia del tutto il manuale. In questa prospettiva il testo si presenta nella sua solitudine, senza lo sfondo del manuale (modello b) o di altri testi (modello a). Tutto il lavoro e la didattica si concentrano sul testo (sui contenuti, sui dati formali ecc.) e sulla sua storicità. Certo saranno possibili anche in questa prospettiva riferimenti ad altri filosofi e ad altri testi filosofici, ma solo quelli legittimati dal testo.

Io non so quale di queste tre prospettive sia la migliore, so però che è bene averle presenti per poter inserire consapevolmente nella nostra esperienza didattica la lettura del testo filosofico. Di questo vi chiedo ora di discutere.

Il Coordinatore del laboratorio Carlo Lazzerini

Filosofia e altri saperi

Il laboratorio dedicato a "Filosofia e altri saperi" si è svolto in tre riunioni (il pomeriggio del 25, la mattina e il pomeriggio del 26 novembre) secondo il programma presentato dal coordinatore prof. Enrico Berti nel «Bollettino SFI», 149 (1993), pp. 9-10.

Il "primo incontro" è iniziato con una sintetica presentazione del tema: il prof. Berti ha messo in luce che la struttura di un laboratorio è soddisfatta solo quando il relatore si impegni a valorizzare i contributi dei partecipanti integrandoli nella mappa progettata dal tema.

Si è trattato della "individuazione dei 'saperi' con i quali l'insegnamento della filosofia dovrebbe porsi il problema di stabilire eventuali rapporti" (E. Berti, «Bollettino SFI», cit. p. 9) e gli interventi che sono seguiti hanno espresso una serie di considerazioni che si possono sintetizzare in tre punti fondamentali:

— individuare i rapporti tra i "saperi" e la "filosofia" in un progetto didattico;

- configurare teoreticamente la funzione della filosofia come "disciplina" nel *curriculum* della secondaria superiore;
- presentare prospettive concrete di attuazione didattica di un collegamento fra la filosofia e le altre discipline, senza sorvolare sulle non poche difficoltà di attuazione pratica.

La prima riflessione è stata espressa dal prof. Gabriele Giannantoni, autore di un famoso manuale per i licei, il quale invita ad esaminare un importante problema: il rapporto cronologico fra i due insegnamenti di storia e filosofia, i quali pur appartengono in molte scuole alla medesima cattedra, prevedono la trattazione di periodi distanti di secoli nel corso del medesimo anno di studio, annullando così l'importante espediente didattico che rende molto più comprensibile un periodo storico se viene studiato contemporaneamente in tutte le discipline. Tale semplice strategia è ignorata dagli ormai "antichi" programmi vigenti sia per la storia e la filosofia che per le altre discipline.

A seguito il prof. Caenaro (Treviso) fa notare che in II Liceo classico si studia Platone nel corso di greco, mentre in filosofia lo stesso studio apparteneva al programma di I; così pure per Lucrezio e Seneca, che si studiano in II e III nel corso di latino e in I nel corso di filosofia.

Il prof. Berti replica che la commissione "Brocca", ai lavori della quale egli stesso ha partecipato per la stesura dei programmi di filosofia, ha certamente considerato il valore didattico di una trattazione che si soffermi su uno stesso periodo storico articolando le discipline al suo interno ed ha cercato di risolvere il problema indicando come "aree tematiche" l'insieme degli argomenti che dovranno essere programmati dal consiglio di classe per realizzare uno studio quanto più possibile cronologicamene coerente. I docenti potranno disporre così di ampia autonomia, nell'ambito dei programmi ministeriali (se e quando diventeranno tali) e vi sarà quindi una grande elasticità nella programmazione. Il luogo storico dove si è ottenuto che la trattazione di tutte le tematiche avvenisse nella più coerente contemporaneità è il '900 al quale, per ogni disciplina, è stato riservato l'ultimo anno di scuola prima della maturità. È comunque il caso di sollecitare quando è possibile ogni tipo di raccordi cronologici che possono essere anche favoriti da connessioni tematiche fra vari periodi storici.

In merito a quest'ultima proposta si innestano due interventi. Il prof. Franceschelli (Lugo di Ravenna) sostiene il valore didattico di "una integrazione culturale sistemica" che ben si presta a sollecitare la partecipazione degli studenti alle fondamentali problematiche che interessano trasversalmente ampi periodi storici: per esempio "i paradossi di Zenone" avviano al problema dei rapporti fra spazio e tempo e ai concetti di finito e infinito in matematica, in fisica e, perché no?, in letteratura e nelle arti.

La prof. Colombini (Firenze) ritiene molto valido l'abbinamento delle cattedre di storia e filosofia (spesso invece oggetto di contestazione) per il fatto che il docente ha l'opportunità di creare abilmente delle connessioni fra periodi storicamente lontani ma tematicamente adatti ad essere collegati: infatti i modi della razionalità filosofico e storico sono distinti ma complementari e meritano di essere trattati nel modo più compatto possibile. I programmi "Brocca" aiutano il docente a pensare secondo una struttura più elastica e creativa di quella della rigida successione storica e soprattutto esimono dall'obbligo di trattare ogni argomento con la conseguenza pratica di produrre spesso confusioni per eccessiva genericità dovuta alla fretta.

L'insieme delle problematiche che emergono dal rapporto "filosofia e altri saperi" concentra a questo punto i docenti del laboratorio sul tema del valore formativo della filosofia. Il prof. Berti invita a riflettere sulle ragioni che hanno indotto i componenti della commissione "Brocca" ad introdurre la filosofia in tutti gli indirizzi della secondaria superiore, pur secondo modelli diversi: risulta infatti che attualmente negli istituti tecnici esiste una forte domanda di spiegazioni filosofiche, domanda forse inconsapevole poiché spesso le discipline tecnico-scientifiche non vengono presentate mediante un'adeguata problematizzazione dei loro stessi fondamenti.

Osserva il prof. Carmignani che l'interesse dei giovani è generalmente buono ma le spesso modeste basi culturali degli studenti degli istituti tecnici rendono difficile la lettura di ogni tipo di testo un po' complesso; concorda con questo aspetto del problema la prof. Bassi (Forlì) che, come lei stessa può costantemente osservare nel suo insegnamento di filosofia in un tecnico sperimentale, rileva come le forme del sapere tecnico si connotano per la logica assertoria del loro porsi con un linguaggio quasi unicamente prescrittivo: per questo lo studente, abituato a tale perentorietà, si disorienta di fronte alla problematicità intrinseca alla dialettica filosofica.

A questa fase la discussione torna al valore formativo della filosofia che rende più chiare anche le altre forme di sapere.

Il prof. Tomasi propone che si operi un'approfondita analisi proprio su questo argomento che considera importante sia per il docente, per delineare il suo ruolo educativo, che per lo studente che ha bisogno di essere aiutato a comprendere i più significativi fenomeni di questi ultimi anni: la "morte delle ideologie", la pluralità dei dibattiti intorno alle religioni e alle nuove mistiche.

La prof. Suor Marchisa chiede si parli anche del rapporto fra l'insegnamento della filosofia e quello della religione: il prof. Berti ritiene questo tema troppo ampio, tale da chiedere uno studio specifico anche per non correre il rischio che il nostro laboratorio perda l'essenza del suo tema, che non può non concentrarsi sulla specificità del discorso filosofico rispetto agli altri saperi.

Il prof. Marco Da Ponte (Venezia) si sofferma proprio sul pericolo che la filosofia diventi "un calderone dove si mette dentro tutto": egli dice che la filosofia è stata generata da altre forme di sapere ma che essa stessa ha generato altre forme di sapere: tuttavia le integrazioni reciproche non devono confondere lo specifico della filosofia con i territori che le possono essere comuni. Forse lo "specifico" della filosofia si può individuare nella metafisica.

Osserva la prof. D. Castorina (Genzano-Roma) che non c'è oggi negli studenti una spontanea attitudine alla ricerca di problematizzare sui fondamenti, attitudine molto lontana dalla abitudine di vita dei giovani che sentono istanze immediate e vogliono che tutto si risolva velocemente. Bisogna operare perché si crei curiosità e non serve allo scopo una filosofia "filastrocca di opinioni" come spesso si presenta a scuola.

Il problema, dice il prof. Volpi (Livorno) non è tanto cos'è la filosofia ma cos'è la filosofia da insegnare in poche ore, a classi numerose e con questi, per ora vigenti, programmi. Nell'Istituto magistrale (sua scuola di appartenenza) la motivazione allo studio della filosofia è legata agli interessi psicopedagogici.

Per far sorgere la motivazione allo studio della filosofia si possono creare vari *input*: la lettura di opere di narrativa del '900 (prof. Piccardi, Salerno), l'analisi di tesi sociologiche e psicologiche (prof. Botta, Novara), il rapporto con le altre forme di sapere più note (prof. Franceschelli) che abbiano in comune fondamentali elementi (il senso del *logos* che indica la struttura della prassi, l'esigenza di riconoscere la presenza, inscindibile dal *logos* stesso, dei classici principi di identità, di non contraddizione o della stessa dialettica, principi che sono a fondamento di tutti i saperi).

Nel "secondo incontro" del laboratorio il prof. E. Berti propone di concentrare la riflessione su una alternativa: "Si deve tener conto dei contenuti che i vari saperi hanno raggiunto nella fase attuale del loro sviluppo" o si devono considerare tali saperi "anche nella prospettiva del loro sviluppo storico?". Nel corso degli anni '60, anche per merito di Ludovico Geymonat, la filosofia della scienza si è imposta nella cultura italiana nella sua dimensione storica; oggi prevale invece l'approccio epistemologico in quanto si nega alla ricerca scientifica una vera capacità di "progresso" sul piano della "scoperta" e si preferisce considerare la scienza come una forma di sapere che si sviluppa secondo vari modelli spesso in conflitto fra loro (come mostra la teoria sulla struttura delle rivoluzioni scientifiche di Kuhn) per cui più che una storia del sapere scientifico si propone un'analisi storica dei modelli epistemologici.

A questa proposta sono immediatamente seguiti numerosi interventi che desideravano ricordare come di frequente nella scuola si è soliti mostrare la concordanza epistemologica esistente fra filosofia e altri saperi nei vari mo-

menti storici, nell'ambito della matematica, dell'astronomia, della concezione meccanicistica dell'universo (Colombini); mediante una riflessione epistemologica sul metodo induttivo così come viene usato negli esperimenti di laboratorio (Franceschini), come modo per affrontare sinteticamente quanto le scienze offrono in modo analitico dettagliato: rileva comunque la prof. Monti (Tivoli, Roma) che, dal punto di vista didattico, tale operazione non è priva di difficoltà perché anche letture specifiche (come lei stessa ha svolto su testi di Koyré e di Kuhn) non offrono agli studenti quell'unità di contenuti del sapere, presentato invece sempre in accentuati elementi di diversità disciplinare.

A questo punto però gli interventi si spostano sul terreno opposto per la preoccupazione di non esaurire il compito della filosofia in quello di riflettere sugli "altri saperi"; di non «impallidire il valore metafisico dei problemi filosofici» (prof. Mastrobuono, Genova) presentando la filosofia come un sapere «terra di tutti e di nessuno» che possiede solo talune specificità come il problema del bene o dell'essere.

Il prof. Berti poteva solo essere soddisfatto di questa ultima questione sollevata poiché il tema del fondamento metafisico della filosofia lo vede come uno dei suoi principali sostenitori in quest'epoca di incertezze sul compito specifico della filosofia. Egli comunque invita a proseguire l'articolazione del dibattito sull'analisi del rapporto didattico fra la filosofia e gli altri saperi: ad esempio la geometria euclidea che propone la riflessione su termini come "definizione", "assioma", "teorema" può indurre a sollecitare considerazioni sul valore paradigmatico del ragionamento filosofico rispetto alle scienze della natura: anche il medico chiede al paziente la "descrizione" dei sintomi per formulare un'"ipotesi" e finalmente una "prescrizione". E il fondamento della malattia non deriva poi dal concetto di "corpo" o di "vita"? e perciò dal concetto di "uomo" e di "essere"?

Il "terzo incontro" è iniziato con una serie di proposte del prof. Berti per indicare dei possibili esempi di reale collaborazione fra docenti di discipline diverse:

- programmazione concordata;
- compresenze di docenti di varie discipline;
- seminario interdisciplinare condotto da un gruppo di docenti accuratamente preparato, con la presenza degli studenti affinché questi ultimi possano sia rendersi conto delle reali problematiche che implica un dibattito interdisciplinare sia intervenire per sollecitare chiarimenti e approfondimenti.

La prof. Cellai (Lucca) vede con molto favore questa proposta perché offre la possibilità ai colleghi di rendersi conto del tipo di lavoro che svolge la filosofia a scuola: lavoro di grande valore metodologico perché stimola alla riflessione problematica, della quale si dovrebbero maggiormente inte-

ressare anche i docenti di discipline scientifiche. Anche Tomasi, Colombini, Franceschelli, Monti si associano all'idea del seminario, proponendo che venga previsto per questa struttura uno spazio istituzionale. La prof. Sidoni comunica una ricerca avvenuta nel liceo musicale di Milano che ha portato a contatto per una serie di moduli didattici le varie discipline: il prof. E. Berti invita a spedire alla SFI ogni notizia su sperimentazioni eseguite per poterle poi esaminare accuratamente anche in funzione di possibili integrazioni ai programmi "Brocca". Il prof. Palmieri (Bologna) pur approvando l'idea del seminario, non nasconde un certo pessimismo sulle reali possibilità di unificare in un discorso costruttivo diversi orientamenti culturali. Egli vede in Galileo uno degli argomenti più adatti per tentare questa operazione interdisciplinare.

Alla fine degli interventi il prof. Berti, dopo aver notato la ricchezza delle proposte e la diffusa attenzione dei docenti di filosofia verso le altre forme di sapere, propone, per futuri corsi di aggiornamento, il modello seminariale e disciplinare e ricorda che l'interesse a questo problema è centrale in ogni luogo ove ci si occupi di filosofia: infatti il prossimo convegno nazionale si svolgerà quest'anno sul tema "Logica e filosofia della scienza".

Il laboratorio ha mostrato come è in corso un'attiva sperimentazione di iniziative didattiche che attestano l'impegno dei docenti di superare le difficoltà presenti nella scuola a causa della compresenza di nuove esigenze e vecchie strutture: tutti sembravano soddisfatti di aver avuto la possibilità di riconoscere l'esistenza di molte attività didattiche che incoraggiano a proseguire senza lasciarsi sopraffare dall'immobilismo paralizzante delle istituzioni.

Per il Coordinatore del laboratorio

Marina Da Ponte Orvieto

Metodo e teoresi: possibilità e problemi di una didattica filosofica

Avvertenza

Il presente resoconto è stato elaborato in vista della sua pubblicazione negli Atti del Convegno, che dovranno includere, almeno in parte, anche le relazioni presentate all'interno dei laboratori. Per questo motivo l'esposizione del contenuto delle relazioni proposte in questo laboratorio e di cui è prevista la pubblicazione negli Atti risulta estremamente succinta.

Il tema e le caratteristiche del laboratorio

Questo laboratorio aveva come intento, secondo quanto pubblicato nella scheda di presentazione del Convegno (cfr. «Bollettino SFI», 149 (1993),

pp. 10-11) quello di aprire uno spazio di discussione in merito alle implicazioni tra la ricerca teoretica da una parte e la pratica didattica dall'altra.

1. La relazione introduttiva

La relazione introduttiva ha inteso proporre una riflessione sulle implicazioni di carattere didattico che possono scaturire dal dibattito teorico contemporaneo relativo alla natura della filosofia.

In particolare ci si è chiesti di quale tipo di legittimazione possa godere l'insegnamento della filosofia in un'epoca in cui essa sembra avere abbandonato definitivamente la pretesa di presentarsi come una scienza rigorosa o anche solo come un sapere sistematico e vincolante.

Se tale legittimazione non può derivarle da finalità genericamente culturali o formative, che non sono in grado di salvaguardarne la specificità, per altro verso non sembra soddisfacente neppure la proposta, largamente diffusa in quanto ritenuta ormai l'unica giustificazione oggi proponibile, di fondare il valore della filosofia appellandosi alla sua capacità di sviluppare un'attitudine radicalmente critica e antidogmatica. Questo perché l'antidogmatismo, per il carattere radicale e illimitato che la portata critico-negativa assume nel nostro secolo, da un lato (a livello teoretico) rischia di configurarsi come un nichilismo antinomico o autodistruttivo, e dall'altro lato (a livello pedagogico) entra facilmente in contrasto con fondamentali presupposti educativi e scolastici.

Il problema è che sembra estremamente difficile ipotizzare un'alternativa all'antidogmatismo. In primo luogo, infatti, l'unica possibilità parrebbe quella, inaccettabile da più punti di vista, di un ripiegamento su un insegnamento dogmatico, cioè caratterizzato dall'imposizione di una determinata concezione filosofica contrapposta alle altre ed assunta come assolutamente valida. Ma poi, l'impossibilità di opporsi all'impostazione critica ed antidogmatica parrebbe conclusivamente confermata dalla ragione (squisitamente filosofica in quanto di natura elenctica) che una qualsiasi posizione che intendesse sottrarsi all'antidogmatismo potrebbe fare ciò solo contrapponendosi "criticamente" all'antidogmatismo, ma quindi costituendosi a sua volta come una posizione critica e dunque, almeno in qualche senso, antidogmatica.

A partire da questa aporia — per cui l'antidogmatismo appare nello stesso tempo inaccettabile ed ineludibile — la relazione ha cercato di delineare le condizioni di una possibile via d'uscita distinta dall'antidogmatismo ma non contrapposta ad esso. È così emersa una reinterpretazione dell'atteggiamento critico in forza della quale esso viene considerato, piuttosto che come una posizione essenzialmente negativa, come una particolare espressione di quel più fondamentale atteggiamento che possiamo chiamare assolutamente positivo (o onnicompatibile) in quanto a nulla si oppone. Esso non si oppone

nemmeno a quella forma di opposizione in cui consiste l'antidogmatismo, il quale risulta però, in quanto costitutivamente oppositivo, deposto dal ruolo di orizzonte ultimo e intrascendibile.

Questo sembra allora consentire una legittimazione solo in quanto essa sia in grado di presentarsi come quella forma di conoscenza al cui interno si manifesta la "piena verità" di "tutte" le parole della tradizione culturale e filosofica (anche di quelle apparentemente irriducibili ed incompatibili); infatti la filosofia, in questo modo, può rivendicare il proprio valore senza dover ricorrere ad istanze dogmatiche, cioè parziali ed escludenti.

A livello di implicazioni didattiche, poi, questo esito sembra suggerire una via per sottrarsi alla scelta dilemmatica tra gli opposti rischi costituiti da una parte dall'imposizione dogmatica (di carattere sia 'ideologico' che istituzionale) e dall'altra dal relativismo critico e dal suo esito nichilistico. Tale via sembra essere quella di una pratica educativa, in qualche modo paradossale, nella quale proprio ciò che legittima l'insegnamento della filosofia funge tanto da "contenuto" della materia insegnata quanto da motivo ispiratore (o "forma") del rapporto effettivo, tanto personale quanto sociale e istituzionale, in cui l'esperienza filosofica si realizza; così che proprio il significato della concreta situazione scolastica in cui l'insegnamento filosofico consiste possa presentarsi come oggetto della stessa disciplina che mediante tale attività didattica viene insegnata.

2. Relazioni teorico-applicative

L'ampio dibattito che si è aperto sui temi della relazione è stato arricchito dal contributo di due altre relazioni che prendevano sempre lo spunto da una riflessione di carattere teorico sulla didattica della filosofia. La prima (non presentata personalmente dall'autore, il prof. Salvatore Costantino dell'Università della Calabria, impossibilitato a partecipare ai lavori) ha riguardato in particolare i fondamenti teoretici e linguistici della didattica filosofica. La seconda è stata quella del prof. Armando Girotti, dell'Istituto di Storia della filosofia dell'Università di Padova, nel cui intervento la riflessione teorica sull'insegnamento della filosofia si è coniugata con la elaborazione di una concreta proposta di organizzazione e di costruzione di una unità didattica, relativa a Bacone, presentata in un testo di recente pubblicazione.

Sempre a questo livello di mediazione tra motivi teorici e schemi didattici si è collocata la breve relazione del prof. Eros Barone, del Liceo scientifico statale di Gallarate (VA), sul tema della metafora in testi filosofici e letterari del '600.

Il tema centrale dell'incontro, cioè la relazione tra la natura della filosofia e il suo insegnamento, veniva ripreso il giorno dopo, quando la partecipazione del prof. Carlo Sini (Università di Milano) forniva un importante contributo ai lavori del laboratorio. Nel suo intervento, il prof. Sini ha invitato a distinguere con chiarezza quelli che sono gli obiettivi della scuola in generale, e che riguardano dunque tutte le discipline, da quelli che invece sono propri della filosofia. Così, per esempio, lo scopo della scuola in generale è quello di creare degli individui capaci di ragionare, di discutere, di esprimere le proprie posizioni e i propri interessi, di confrontarsi "democraticamente" con gli altri, ecc. Queste sono tutte finalità degnissime, e naturalmente anche la filosofia deve, con le modalità che le sono proprie, contribuire al loro conseguimento. Ma questo (far dialogare i ragazzi, abituarli ad esprimere le loro opinioni, ecc.) "non è lo scopo proprio e specifico dell'insegnamento della filosofia". Anzi, in un certo senso ascoltare l'opinione dei ragazzi sulle dottrine dei filosofi (come capita di vedere nelle scuole americane) non solo è del tutto irrilevante, ma rischia seriamente di far perdere di vista la vera natura della cosa che si tratta di trasmettere.

Perché quello che noi dobbiamo ottenere, insegnando filosofia, è di consentire ai ragazzi di fare esperienza di "quella cosa grande che è la filosofia", rispetto alla quale sono sostanzialmente irrilevanti tanto il punto di vista del docente quanto, a maggior ragione, le opinioni dei ragazzi.

In questo senso, per esprimerci con una certa brutalità, dobbiamo dire che attività come, per esempio, organizzare i ragazzi in gruppi e farli discutere tra di loro possono essere meravigliose da tanti punti di vista, ma hanno poco o nulla a che vedere con la filosofia.

Noi ci veniamo a trovare, a questo proposito, in una contraddizione che appare sempre più evidente e sulla quale dovremmo qualche volta fermarci a riflettere. Quanto più raffinati, complessi e diffusi sono gli strumenti tecnico-didattici di cui disponiamo, tanto più miseri appaiono i risultati complessivi che otteniamo. I nostri ragazzi spesso semplicemente non sanno più parlare. Quanto più aumenta la riflessione scientifico-metodologica, tanto meno il risultato è incoraggiante.

Tuttavia, capacità come quella di controllare l'uso della lingua, quella di ragionare, ecc., costituiscono dei "pre-requisiti" per la filosofia, e non possono quindi essere considerati degli obiettivi del suo insegnamento: fin tanto che ci limitiamo a fornire queste cose ai nostri studenti, ancora non abbiamo fatto "niente" di filosofico.

Non è dunque opportuno, o comunque certamente non prioritario, far discutere gli alunni sul testo. Anzi, un'attività di questo genere rischia di far venir meno quel rispetto, o addirittura, quell'amore e quella "venerazione" che sono richiesti dalla natura della cosa stessa.

Bisogna poi capire che la filosofia è qualcosa di faticoso. Non solo gli studenti, se vogliono fare filosofia, devono faticare, ma anche gli insegnanti; e non vi è tecnica didattica che possa dispensarci da questa fatica.

Allora, un primo fondamentale scopo dell'insegnamento della filosofia deve essere quello di trasmettere "la grandezza" della tradizione filosofica.

Il secondo scopo deve essere quello di far capire ai ragazzi quanto noi siamo ancora "dipendenti" da questa tradizione. È da qui che parte, caso mai, lo spirito critico, e non da cosa loro pensano delle grandi teorie filosofiche! Lo spirito critico nasce proprio dall'incominciare a rendersi conto che quelle che i ragazzi ritengono essere loro prese di posizione personali non sono altro, in realtà, che concezioni condizionate in maniera decisiva dal pensiero dei grandi filosofi della nostra tradizione. Solo mediante il riconoscimento consapevole di questa dipendenza essi possono eventualmente acquisire un margine di libertà.

Ai ragazzi, insomma, dobbiamo portare la grandezza di Platone, non dobbiamo "usare" la filosofia come un mezzo per far parlare i ragazzi, questo significherebbe "strumentalizzarla".

Così, è necessario che il professore parli tanto, e parli bene. Perché il compito che abbiamo è impegnativo; si tratta, per esempio, di far capire la *Logica* di Hegel, e di mostrare come non si possa capire Marx se non si comprende la logica hegeliana.

Non si tratta, cioè, di fare né un'introduzione storico-culturale al pensiero di Hegel (era "romantico", non era "romantico", ecc.), né di presentare la "critica" relativa a Hegel; si tratta invece di cercare di far capire "proprio che cosa ha detto Hegel", e perché quello che egli ha detto è così importante.

3. Il dibattito sulle relazioni: necessità e problemi della mediazione didattica

3.1. La necessità di una mediazione a livello didattico

Il problema che è stato sollevato con maggiore insistenza e con maggiore forza in sede di dibattito è quello della inevitabile "mediazione" che il docente deve operare proprio per far sì che il ragazzo possa apprendere contenuti difficili come quelli che la filosofia propone.

È appunto in considerazione di questo fatto che molti degli intervenuti hanno ribadito l'importanza e l'imprenscindibilità di una riflessione specificamente didattica, avendo avuto l'impressione, anche in riferimento alla relazione tenuta dal prof. Sini il giorno prima in seduta plenaria, che l'impostazione qui proposta tendesse in pratica ad "accantonare" la questione didattica in senso proprio.

A questo proposito il prof. Sini ha esplicitato la sua prospettiva, precisando che non si tratta tanto di "mediare" il contenuto della filosofia, quanto di "comunicare" la cosa stessa. Con questo non si intende evidentemente escludere il coinvolgimento emotivo dei ragazzi; anzi, si deve puntare su una

sorta di effetto shock. È possibile, e necessario, che i ragazzi siano colpiti ed affascinati, sedotti da quella cosa straordinaria che è la filosofia.

Nell'ambito del dibattito su questo problema della mediazione didattica, è stato osservato (da parte del prof. Armando Girotti) che è necessario affrontare il problema di "come" rapportare il pensiero del filosofo al ragazzo, cioè di come "sminuzzare" il testo, di come, e per mezzo di quale griglia, affrontare un testo di filosofia. È proprio in riferimento a questo tipo di esigenza che il prof. Girotti ha progettato la proposta didattica di cui sopra si è detto.

Anche altri interventi (per esempio quello della prof. Eugenia Marcantoni, del Liceo classico «Minghetti» di Bologna) hanno ribadito l'opportunità e la necessità di occuparsi specificamente di didattica della filosofia.

3.2. Il problema dei vincoli dell'istituzione scolastica e delle difficoltà connesse alla situazione effettiva in cui opera l'insegnante

Un aspetto particolare della questione della mediazione didattica è quello delle difficoltà connesse alla necessità di rapportare l'esperienza propriamente filosofica all'istituzione scolastica reale. È riemerso così il tema della tensione interna all'insegnamento filosofico.

È stato osservato (prof. Paolo Igor Cannonieri, della SFI trevigiana) che in una prospettiva storico-culturale, e perfino in una etologica, sarebbe facile mostrare come la scuola sia tutt'altro che un fenomeno normale, naturale. Oggi si avverte l'urgenza — affatto diversa da quella che sembra animare i nostri legislatori — di pensare l'opportunità/necessità di un insegnamento "di massa". Tale questione appare particolarmente evidente rispetto all'insegnamento della filosofia. Quest'ultimo, infatti, solo illusoriamente può pensarsi al di fuori delle istituzioni, tuttavia qualsiasi istituzione è strutturalmente limitativa e ogni limitazione è per la filosofia uno snaturamento; essa tenterà di sottrarvisi. La filosofia chiede alle istituzioni che le garantiscano una vita autentica, dunque finanche la libertà di negarle. Questa asimmetria nel patto tra filosofia e democrazia si presenta dunque come il problema decisivo.

In relazione a queste tematiche, il prof. Cannonieri ha chiesto allora in che misura le tre proposte con le quali il prof. Sini aveva concluso la sua relazione in seduta plenaria fossero state pensate e verificate sulla base della radicalità dei problemi teoretici sollevati dal suo discorso, in particolare in merito ai riferimenti, in esso presenti, a quel Nietzsche che nelle conferenze citate (1872) si spinge sino a prospettare la necessità di un Führer.

Questo ambito di questioni, come le risposte di Sini hanno messo in luce, è di fondamentale importanza. Esse però ci devono spingere non a produrre delle lamentazioni circa i limiti e i vincoli che la scuola ci pone, bensì a tornare a riflettere sulla natura dell'istituzione scolastica. Si tratta infatti di

capire che noi siamo operatori di una scuola pubblica, di Stato e che non è sempre stato così. La nozione di professionalità, che è centrale nel nostro dibattito pedagogico e didattico, non avrebbe avuto senso in altri contesti educativi nei quali il rapporto era di tutt'altro genere. La scuola con la quale noi abbiamo a che fare è una invenzione recente, ha pochi secoli di vita. Il problema dei limiti intrinseci dell'insegnamento scolastico della filosofia, limiti che sono inerenti alla natura stessa della scuola, non può essere riportato all'interno dell'attività scolastica; al massimo esso può eventualmente venire proposto a livello di discussione. Questi limiti, infatti, dipendono da qualcosa che sovrasta totalmente il nostro ruolo di operatori professionali dell'educazione scolastica.

Il problema della mediazione è reso urgente e drammatico (come ha sottolineato il prof. Mauro Salsone, del Liceo scientifico «E. Majorana» di Mirano, Venezia) anche dal livello culturale a volte estremamente basso nel quale si trovano i soggetti ai quali è rivolto il nostro insegnamento filosofico. Il problema del fascino e della seduzione, cioè della capacità di comunicare gli aspetti più elevati del filosofare, rischia allora di non tenere conto della difficoltà costituita dal fatto che in molti casi si tratta semplicemente di guadagnare un livello culturale "minimo". Il pericolo, insomma, è che si realizzi un distacco netto tra l'elaborazione teorica e il momento pratico. Per la prima, sembra quasi che una didattica della filosofia non ci sia o comunque non sia rilevante, mentre il problema centrale del docente è l'"apprendimento" della filosofia, più che la filosofia stessa. In questa prospettiva diventa importante la conoscenza del gruppo classe e del processo di apprendimento degli studenti.

Questo è stato confermato da altri interventi (per esempio da quello della professoressa Eusilia Paci, dell'Istituto magistrale di Foligno) che hanno evidenziato come i ragazzi oggi non sappiano quasi più scrivere, cosa questa che determina grosse difficoltà per l'insegnante di filosofia, dal momento che vi è una sorta di identità tra il problema filosofico e quello linguistico.

3.3. Le responsabilità didattiche connesse al ruolo dell'insegnante e le condizioni generali di un intervento didattico valido

Il problema della mediazione (come è emerso dall'intervento del prof. Cesare Quarenghi, preside del Liceo scientifico «F. Lussana» di Bergamo) diventa essenziale nel momento in cui l'insegnamento della filosofia, come giustamente avviene nelle scuole, è rivolto non solo ai ragazzi particolarmente dotati o portati allo studio, ma a "tutti" i membri della classe. Il docente di filosofia, infatti, va visto non solo come "filosofo", ma anche come operatore scolastico, come educatore.

In questo senso i programmi, gli orari, e tutti gli altri "vincoli" didattici non vanno considerati come ostacoli ai quali si deve "sfuggire", ma come elementi di riferimento che consentano di organizzare al meglio l'attività didattica.

Né, per altro, bisogna cadere nell'equivoco di ritenere che l'insegnare non c'entri niente con la filosofia, perché su di esso (l'insegnare) c'è comunque discorso, il discorso che pone un collegamento tra i fini dell'educazione e quelli della filosofia. Oltretutto non si può dimenticare che l'istruzione richiede un impegno finanziario da parte dello Stato; è quindi giusto e doveroso che questo si assicuri che i soldi siano spesi bene, cioè che vengano conseguite le finalità che la scuola si prefigge.

Il dibattito ha confermato il carattere problematico della questione della didattica filosofica. Da un lato, come appunto si è visto, la sua indispensabilità, dall'altro lato, però, la necessità che essa non diventi uno strumento controproducente rispetto ai fini peculiari della filosofia. In particolare ci può essere il rischio (come è emerso dall'intervento della prof. Laura Coccioli, del Liceo classico «A. Canova» di Treviso) che si imponga un atteggiamento che finisca per concepire la didattica sostanzialmente come "controllo"; significativo in questo senso è il privilegio accordato, in sede di dibattito, a parole — quali "produzione", "professionalità", "misurabilità", "tecnica" — che rimandano tutte a un ambito semantico di natura quasi "militare".

L'ampia discussione ha comunque consentito di avviare, in relazione alla conflittualità che pare a volte realizzarsi tra atteggiamento filosofico "puro" e responsabilità educativo-professionali, un superamento almeno di quei motivi del contrasto che dipendono più da equivoci e incomprensioni che da reali incompatibilità. Così il prof. Sini, in un intervento di replica, ha ribadito che il suo discorso non intendeva affatto misconoscere le esigenze espresse dai colleghi, ma mirava a far capire che si tratta di portare agli studenti la filosofia così come essa è, e non un suo surrogato. Se facciamo questo (cioè se offriamo un sostituto della filosofia in sua vece) noi guastiamo la scuola; noi diamo cultura "finta", titoli "finti"; un po' come è successo all'università. I ragazzi, invece, vogliono cultura vera, filosofia vera; vogliono un prodotto "buono". Questo la scuola deve offrire; perché la situazione quotidiana gioca totalmente a sfavore di quello che noi possiamo dare loro con la autentica filosofia. Se a scuola noi non offriamo ai ragazzi l'occasione di fare un'esperienza culturale autentica, noi annulliamo per loro questa possibilità, perché altrove non avranno più modo di incontrare qualcosa di simile.

Il primo nostro dovere è dunque di offrire ai ragazzi la "vera" filosofia. È chiaro che poi, una volta che riusciamo a fare questo, possono, anzi devono, essere recuperati tutti gli altri aspetti di ordine didattico e psicologico (il colloquio con i ragazzi, l'andare incontro alle loro esigenze, ecc.) che natu-

ralmente stanno a cuore al docente. Non si tratta dunque di sottovalutare la pratica didattica, ma di capire come la condizione perché essa abbia valore è che si realizzi in una situazione in cui i ragazzi si trovino di fronte all'autentica filosofia, e non a una sua contraffazione.

Le altre tematiche

Come si è detto, il secondo ambito tematico del laboratorio riguardava delle pratiche di insegnamento che sono "di confine" rispetto all'attività di docenza ordinaria.

1. Tema oralità/scrittura

Un primo argomento, quello relativo alla composizione scritta nell'insegnamento della filosofia, e quindi, più in generale, al rapporto tra oralità e scrittura, è stato giocato su due registri diversi ma complementari: quello teorico (il rapporto oralità/scrittura è a sua volta un tema squisitamente filosofico, oltretutto centrale nel dibattito contemporaneo) e quello pratico, cioè relativo alle concrete applicazioni di carattere didattico.

La piattaforma per la discussione è stata offerta da un intervento del prof. Luigi Perissinotto, dell'Università di Venezia, che ha cercato appunto di vedere se il dibattito teorico su questo tema abbia delle implicazioni didattiche, e quali indicazioni di carattere pratico esso sia in grado di fornire.

La discussione che ne è seguita, da un lato ha confermato in pieno l'opportunità che la composizione scritta entri a far parte in manieria organica delle attività didattiche, che oggi prevedono per la filosofia un rapporto quasi esclusivamente orale (nonostante il "paradosso" costituito dal fatto che i manuali privilegino ovviamente la scrittura, come ha ricordato la prof. Eugenia Marcantoni), dall'altro ha messo in evidenza le difficoltà a ciò connesse, in considerazione anche del mutamento intervenuto per quanto riguarda la — ormai scarsa — padronanza del linguaggio e della scrittura da parte degli studenti.

È stato per altro ricordato (per esempio dal preside Cesare Quarenghi, ma anche dalla prof. Morselli, che ha fatto parte della "Commissione Brocca") come il programma cosiddetto Brocca preveda appunto l'introduzione della scrittura in sede di didattica filosofica al fine di arricchire le possibili scelte a disposizione del docente. A livello di indicazioni pratiche la prof. Morselli si è dichiarata poco favorevole all'introduzione di "dissertazioni" alla francese, anche perché nella società dei nostri giorni bisogna prestare la dovuta attenzione ai rapporti che la filosofia può avere con altre forme di comunicazione, più attuali e diffuse, quali le immagini, e in generale con il mondo dei mass media. Anche perché, per quanto riguarda la scrittura, ci troviamo sempre più spesso di fronte a forme di "analfabetismo". Questo è stato

confermato (dalla prof. Luigia Fontana, del Liceo scientifico «Buonarroti» di Pisa) in relazione, tra l'altro, alle difficoltà che spesso i ragazzi trovano a svolgere argomentazioni su qualsiasi tema.

Cesare Quarenghi ha sottolineato il fatto che anche in questo campo è opportuno procedere con il metodo del *trial and error*, in modo da selezionare con efficacia le procedure più adatte e da far sì che i filosofi riescano a dare, in una società così attenta a questi aspetti, un'immagine positiva della propria attività. La peculiarità teorica della filosofia non deve infatti impedire di riconoscere che ci sono degli strumenti che fanno anche della filosofia una materia come le altre.

Non solo, come abbiamo visto, il componimento scritto è stato ritenuto essenziale, ma addirittura (come ha chiarito un intervento di Mario Volpato, del Liceo di Castelfranco Veneto) si dovrebbe rovesciare la questione. Bisognerebbe cioè dare una spiegazione del perché si sia privilegiata l'oralità anziché la scrittura, dal momento che quella che noi chiamiamo filosofia esiste perché ci sono testi scritti. Il rapporto col testo scritto è essenziale per il sorgere della filosofia, ed è proprio questo che la differenzia da altre pratiche, per esempio da quelle di tipo religioso e sapienziale. Ci si dovrebbe allora interrogare, a questo proposito, sul risvolto ideologico che il privilegio tradizionalmente accordato all'oralità rispetto alla scrittura non può non avere. A livello pratico, ai fini della organizzazione delle prove scritte di filosofia sarebbe poi opportuno coltivare strettamente l'interdisciplinarità con i colleghi di Italiano, ma anche tenere aperta la filosofia ad una prospettiva storica, essendo necessario un confronto tra le pratiche di scrittura delle varie epoche.

2. Philosophy for children

Un'altra proposta che si muove in una zona limite della didattica filosofica è quella relativa alla *Philosophy for Children*. Si è cercato di capire in che modo lo statuto della filosofia rendesse legittima un'estensione del suo insegnamento, tradizionalmente riservato ad adolescenti o ad adulti, anche ai ragazzi e addirittura ai bambini (Relazione del prof. Antonio Cosentino, del Liceo scientifico di Cosenza).

Il professor Cosentino ha condotto, proprio nei giorni del Convegno, e nel suo contesto, un esperimento di didattica filosofica rivolto a dei bambini di una scuola elementare di Treviso, e su di esso ha riferito in sede di laboratorio.

L'iniziativa è apparsa senz'altro interessante ma anche problematica, non solo a causa dei vincoli di carattere burocratico e amministrativo (come ha messo in rilievo l'insegnante elementare presso la cui classe il professor Cosentino ha condotto l'esperimento) ma anche perché l'iniziativa in sé sembra

porre degli interrogativi. Per esempio è stato messo in dubbio che si possa ancora chiamare filosofia un intervento che mirasse solamente a stimolare le capacità di ragionamento dei bambini.

3. Insegnamento a distanza

Sempre muovendosi in territori marginali della didattica filosofica, il problema della possibilità di conservare un rapporto autenticamente filosofico all'interno di un insegnamento a distanza, cioè tramite un rapporto non diretto, è stato brevemente affrontato dalla professoressa Laura Coccioli.

4. L'uso dell'informatica nella ricerca e nell'insegnamento filosofici

In merito all'attenzione che va riservata ad alcune modalità nuove di approccio alla cultura e alla informazione filosofica, non poteva mancare, in questo contesto, un riferimento alle tecniche informatiche che ormai hanno preso largamente piede anche nelle aule scolastiche.

Le rilevanti questioni sollevate dall'irruzione delle recenti tecnologie nel campo della comunicazione filosofica sono state affrontate prendendo lo spunto dalla relazione del dott. Riccardo Ruschi che, di seguito alla relazione del dott. Renato Parascandolo, ha illustrato le modalità operative di una possibile ricerca collegata alla Edizione elettronica della rivista «Informazione filosofica», e ne ha esposto i conseguenti vantaggi dal punto di vista della ricerca e della didattica.

Il dibattito su questo punto ha evidenziato (prof. Luigia Fontana) la necessità che comunque si arrivi a determinare le modalità e il metodo della didattica filosofica, perché altrimenti si rischia di essere posti di fronte a una sorta di dilemma per cui da un lato sembra doversi dire che il metodo filosofico coincide con la stessa filosofia (sicché un momento propriamente didattico resta escluso), e dall'altro si fa il salto all'uso del computer. Questa però può essere considerata una pratica utile per l'insegnamento della filosofia solo all'interno di un contesto nel quale i ragazzi siano messi in condizione di sviluppare le loro capacità di scrittura e di argomentazione, cosa che invece appare sempre più problematica nella situazione scolastica attuale.

Il laboratorio ha costituito un confronto intenso tra due "anime" che sembrano a volte dividere al suo stesso interno il "docente" di "filosofia": quella che privilegia il secondo termine, insistendo sul fatto che il professore deve essere innanzitutto, sia pure in qualche misura, un "filosofo", e quella che invece mette l'accento sull'altro termine, sottolineando che le sue preoccupazioni devono essere in primo luogo quelle di un "insegnante" di filosofia.

Se mi è consentito concludere con una considerazione personale sullo svolgimento dei lavori, quello che mi pare di poter dire è che l'incontro ha confermato che il rapporto tra il momento teoretico e quello didattico della

filosofia rimane "un problema autentico". Non, ovviamente, perché il laboratorio si è concluso senza dare in merito una risposta univoca (nessuno, del resto, pretendeva una cosa del genere), ma proprio nel senso che esso, soprattutto in alcuni momenti, ha confermato a livello pratico il carattere "non banale" di quella tensione di cui sopra si è detto.

L'apporto maggiore che l'incontro può aver fornito è allora stato probabilmente proprio quello di aver consentito un approccio un po' più consapevole alla questione, contribuendo a chiarirne i termini, se non altro mediante l'eliminazione di alcuni equivoci.

In particolare, credo che la discussione sia riuscita a "problematizzare lo stesso assunto di partenza", trasformandone l'interpretazione più immediata che crede di poter individuare i poli della tensione in due entità indipendenti e astrattamente contrapposte (il docente e il filosofo). Il dibattito ha così evitato di cadere in facili opposizioni di superficie (tra università e scuola secondaria, tra vincoli istituzionali e illimitata libertà speculativa, tra educatore e ricercatore, e così via) "senza per questo imboccare la facile scorciatoia di negare l'esistenza del problema". Il laboratorio ha insomma costituito uno stimolo a riconoscere come eminentemente filosofico proprio il compito, difficile e "non scontato", di ricercare delle pratiche di insegnamento che, realizzandosi come atti nello stesso tempo teoretici e didattici, possano costituire il luogo in cui i due momenti interagiscono in maniera positiva persino laddove il loro rapporto reciproco dovesse rivelare un aspetto di "alterità" in qualche misura irriducibile.

Il Coordinatore del laboratorio

Luigi Tarca

Metodo e teoresi: esperienze didattiche a confronto

I lavori del laboratorio denominato "Metodo e teoresi: esperienze didattiche a confronto", come verrà qui di seguito evidenziato, hanno risposto appieno agli obiettivi posti. Il laboratorio infatti era stato pensato:

- come contenitore non di "posizioni teoriche e paradigmatiche" ma di "esperienze didattiche concrete e sperimentate" dai docenti che operano nella secondaria superiore;
- come contenitore a più voci, che ben lontano dal proporre formule didattiche precostituite, doveva articolare "dal basso ed induttivamente", vale a dire dai materiali e dalle questioni poste da tutti i partecipanti ai lavori, i suoi livelli di intervento e specificazione;
- come risposta alla richiesta di professionalità e di autoformazione che ormai emerge anche dal corpo docente di filosofia in modo sempre più consapevole e costante.

Pertanto, con la adozione di una procedura attiva e volta al "fare" oltre che al "discutere", come già sottolineato nella scheda di presentazione dei lavori dei laboratori apparsa nel «Bollettino SFI», 149 (1994), si è dovuto offrire ai partecipanti «una serie di strumenti pratici e nello stesso tempo facilmente utilizzabili e trasferibili, da applicare nella pratica quotidiana, pur con le correzioni che la diversità delle situazioni di insegnamento sollecitano».

Pertanto la introduzione ai lavori, tenuta dalla sottoscritta in forma volutamente sintetica, ha toccato ed evidenziato alcuni dei nodi che "oggi" si presentano come "cruciali" per l'insegnamento della filosofia nella secondaria tenendo sempre ben presente il riferimento al piano pragmatico. Essa ha quindi sottolineato, tra l'altro, l'importanza della funzione del docente che media tra le categorie proprie del filosofare e le rappresentazioni mentali dell'adolescente, o della scelta di affrontare, già dalle prime battute, la lettura diretta dei classici filosofici; ha rilevato l'esigenza di realizzare una programmazione chiara, mirata ed in grado di non schiacciare l'allievo e tantomeno lo statuto proprio del sapere filosofico, nonché la opportunità di dare spazio, anche nell'insegnamento quotidiano della filosofia, alla pratica del Laboratorio e della ricerca. All'introduzione ai lavori non è quindi stata affidata la funzione di rompere il ghiaccio o di proporre argomenti su cui discutere in astratto, ma piuttosto di costruire un ponte tra le proposte/esperienze a carattere didattico approntate per l'occasione dal gruppo di colleghi trevigiani che ha collaborato alla preparazione dei lavori del laboratorio e lo sfondo, il contesto entro cui tali proposte/esperienze sono andate a collocarsi. Il contesto al quale sto facendo riferimento è quello relativo al dibattito circa la "pratica dell'insegnar filosofia nella secondaria superiore" che, soprattutto negli ultimi anni si è andato facendo, e non solo a livello nazionale, più serrato, acceso ed anche più approfondito. Il cardine del laboratorio ha quindi ben presto ruotato attorno alle proposte/esperienze didattiche che, formalizzate e raccolte in appositi fascicoli distribuiti a tutti i presenti, sono state presentate dagli autori stessi durante la prima seduta dei lavori.

È pertanto intervenuto il Prof. Giancarlo Sonnino del Liceo scientifico «Berto» di Mogliano Veneto, con una presentazione stimolante di uno strumento di lavoro con valenza triennale e cioè "L'agenda-glossario" che, proprio per la sua duttilità, oltre che praticità, si configura come un valido supporto che il docente di filosofia può collocare all'interno di qualsiasi percorso didattico da lui scelto. Essa, comunque, ha principalmente lo scopo di facilitare l'accesso ai testi filosofici da parte dello studente e, nello stesso tempo, di rendere quest'ultimo consapevole del processo di crescita attivato. Secondo il proponente, l'agenda-glossario può spingere l'allievo ad interrogarsi sul linguaggio filosofico, elemento su cui questi lavorerà facendo riferimento non solo ai classici filosofici, ma anche ad enciclopedie e dizionari,

né trascurerà la possibilità di utilizzare il computer per una migliore gestione del materiale raccolto. Sonnino dedica, all'inizio del primo anno, cinque ore alla impostazione del lavoro da svolgere tramite questo strumento che, tra le varie possibili applicazioni, servirà a schedare termini, a fissarne la definizione in riferimento al contesto, a formalizzare i riferimenti bibliografici. All'interno delle cinque ore, sono comprese anche due di verifica sulle prime istruzioni impartite. Dopo il momento di avvio si procede alla costruzione e messa in pratica dello strumento che sarà utilizzato dagli allievi anche nel lavoro domestico; tale lavoro può essere verificato durante il primo quarto d'ora in ciascuna lezione e servire come riepilogo di quanto trattato in precedenza. Inoltre, a scadenze fisse o in concomitanza con le interrogazioni orali, è possibile procedere anche alla verifica e valutazione di tutto il materiale raccolto nella agenda-glossario. Gli elementi che possono essere osservati sono molteplici e tra i vari si può tener conto dei termini schedati, del livello di approfondimento delle definizioni presenti in essa, della importanza e pertinenza dei riferimenti bibliografici raccolti e della loro precisione, come può anche diventare elemento di valutazione la partecipazione dei singoli allievi al dibattito avviato in classe attorno alle varie formalizzazioni linguistiche.

La parola è quindi passata al Prof. Mario Volpato del Liceo classico «Giorgione» (con annessa sezione scientifica) di Castelfranco Veneto, autore di una proposta/esperienza relativa alla Lettura semi-euristica di testi scelti di Platone. Sia i passi antologizzati che l'annesso eserciziario sono a cura del docente in questione. L'esperienza, come ha avuto modo di evidenziare Volpato, mira, pur non rinunciando alla lettura dei testi classici (in questo caso di Platone) e anzi, assumendola come elemento forte della pratica didattica, ad avvicinare lo studente al pensiero del filosofo quando non ha ancora avuto luogo un intervento massiccio da parte del docente. Infatti, come il collega fa notare, "gli alunni sono invitati a leggere le parti assegnate per conto proprio, prima della spiegazione dell'insegnante e ad arrivare in classe con le risposte già completate nell'exercise-book, anche se in modo errato o incompleto". A questo punto si innesta l'azione dell'insegnante che, partendo da ciò che induttivamente ed attivamente gli allievi hanno compreso, nonché dal chiarimento di eventuali fraintendimenti ed errori, media il significato, il senso, il messaggio del pensiero espresso nei testi dell'autore con il pensiero e le categorie che sull'argomento sono andati sviluppando i singoli allievi; egli inoltre contestualizza, ove ciò non fosse già avvenuto, brani, termini e problemi, evidenzia la possibilità di porsi, tramite l'utilizzo dei classici, in maniera dialogica con i filosofi trattati. Volpato sottolinea che questo lavoro, pur durando due mesi circa, grazie alle scelte didattiche operate a monte, offre il vantaggio di affrontare lo svolgimento dell'intero pensiero platonico e di realizzare una conoscenza piuttosto analitica ed efficace dell'autore

che, proprio per il costante riferimento ai testi, non si configura come astratta e generica. Tale pratica didattica, inoltre, arricchisce le competenze lessicali degli allievi e migliora «la precisione, l'articolazione ed il confronto dei concetti, il controllo sugli elementi (testuali) che ne sono all'origine». Inoltre, cito sempre Volpato, «lo sviluppo della personalità è favorito dalla logica del confronto con i compagni, dalla necessità di una sintesi personale e paziente, dalla soddisfazione che comporta ogni tipo di studio automotivantesi». L'intero lavoro, oltre che attraverso gli esercizi svolti settimanalmente, è verificato tramite una serie di interrogazioni individuali, avviate dopo lo studio della *Repubblica*, ed una prova scritta, della durata di due ore, che prevede, tra sei differenti proposte, la scelta e lo svolgimento, da parte degli allievi, di tre temi del pensiero platonico.

La terza proposta/esperienza di cui si è discusso, è stata curata dalla Prof. Anna Caterina Cabino del Liceo scientifico «Marconi» di Conegliano V.to, la quale ha realizzato un articolato lavoro, la cui applicazione complessiva prevede un intervento di venti ore, sul rapporto intercorrente tra Logica ed ontologia in Aristotele. Anche tale esperienza ha fatto propria la lettura dei testi filosofici ma, in questo caso, la scelta dei brani proposti non è stata finalizzata allo studio dell'intero pensiero dell'autore (Aristotele). Gli scopi che hanno guidato la antologizzazione dei passi possono infatti rintracciarsi e nella esigenza di mettere in grado gli allievi di individuare, sviluppare ed appropriarsi dal punto di vista disciplinare del nesso che intercorre tra logica ed ontologia all'interno del pensiero aristotelico e, dal punto di vista formativo, nel raggiungimento di obiettivi ben definiti e formalizzati all'interno della proposta stessa. Tutti gli obiettivi sono stati individuati dalla collega Cabino partendo dalla analisi dei prerequisiti di cui gli allievi devono essere in possesso per poter affrontare tale lavoro, e sono stati specificati sia in riferimento all'utilizzo delle conoscenze. Circa quest'ultimo aspetto, la docente ha dedicato particolare attenzione al tentativo di creare ponti con l'attività didattica passata e quella prevista per il futuro facendo riferimento a questioni di carattere storico e teoretico di ampio respiro e utilizzando la tecnica di formulare gli obiettivi non in forma propositiva ma interrogativa. Un procedere di questo tipo non ha quindi lo scopo, come già evidenziato, di presentare il pensiero aristotelico in tutta la sua ampiezza ed articolazione, quanto piuttosto, come dichiara Cabino, di «avvicinare i ragazzi ad un autore non sempre amato, eppur così importante e per certi versi 'nuovo', attraverso la lettura di alcuni brani». Giunti a questo punto appare d'obbligo evidenziare la metodologia usata per la realizzazione di tale lavoro, essa infatti non solo ha tenuto conto, già nella fase della scelta e della preparazione dei materiali da proporre alla attenzione ed allo studio degli allievi, della rigidità del tempo scuola, ma anche del fatto che l'intera attività mira a coinvolgere il gruppo

classe in modo tale da trasformare ogni allievo in "produttore di materiali" oltre che promotore della propria crescita culturale e della propria formazione. In tal senso, in prima battuta la classe ha realizzato la costruzione di una tabella di sistemazione e confronto delle biografie di Platone ed Aristotele con lo scopo di individuare problemi e questioni che potevano essere chiarite con "riferimenti di tipo extra-teorico". In un secondo momento è invece stata affrontata la lettura dei brani, quindi sono state avviate alcune operazioni su di essi, tra cui la titolazione o l'individuazione ed analisi di parole-chiave, nonché assegnati e svolti esercizi appositamente approntati. Infine, il momento conclusivo è stato caratterizzato dal "confronto-verifica" dei risultati conseguiti dal gruppo classe e dalla valutazione delle difficoltà emerse durante il lavoro tramite una "discussione collettiva".

Mentre i primi interventi vertevano su autori fondamentali per la articolazione e la comprensione del pensiero filosofico antico, la Prof. Clara Capalbo del Liceo scientifico «Leonardo da Vinci» di Treviso ha affrontato, con molta efficacia, la presentazione di una proposta/esperienza interdisciplinare tra Filosofia, Storia ed Educazione Civica titolata Il diritto come fondamento dello stato moderno: dall'utopia alla Dichiarazione dei diritti, e che può essere collocata all'interno del percorso formativo-disciplinare del secondo anno degli studi filosofici. Precise e molteplici sono state le indicazioni, anche di carattere bibliografico, fornite dalla collega Capalbo a quanti volessero riproporre nelle proprie classi questo tipo di intervento. Più in particolare esse coniugano la scelta di mettere gli allievi in grado di «verificare la concretezza storica della riflessione filosofica su temi quali la giustificazione del potere, i progetti di riforma della società, l'origine naturale dei diritti e del diritto» con quella di portarli a «definire i concetti di libertà individuali, proprietà, uguaglianza, sovranità, divisione dei poteri». Tale esperienza, la cui realizzazione in classe è durata circa un mese ed ha impegnato gli studenti per un totale di dodici ore di lavoro a scuola e dieci ore di studio individuale, ha la caratteristica, per precisa scelta dell'insegnante, di far ricorso esclusivamente ai vari materiali presenti nei manuali in adozione per gli insegnamenti di Filosofia, Storia ed Educazione Civica; ciò allo scopo di valorizzare al massimo gli strumenti già in possesso dell'allievo ed evitare ulteriori spese e spreco di risorse. L'unico strumento non presente all'interno dei manuali ed appositamente redatto dall'insegnante, è stato un questionario che, accanto alle interrogazioni orali ed al tema-dissertazione proposti in classe, è servito per la verifica del percorso effettuato.

Ha concluso la presentazione delle proposte/esperienza riportate nei materiali approntati per i lavori del laboratorio 6/B il Prof. Claudio Lazzarato del Liceo classico «Marchesi» di Conegliano V.to, sez. staccata di Oderzo, autore di una voluminosa quanto interessante proposta di lavoro pensata in

funzione dell'ultimo anno dell'insegnamento di filosofia e da lui titolata: Come il mondo vero divenne apparente: la critica al dualismo metafisico e antropologico nel pensiero di Schopenhauer - Freud - Nietzsche. Alle spalle del lavoro presentato, come dichiara lo stesso Lazzarato, vi è una «quinquennale esperienza svolta in un Liceo linguistico, dove l'insegnamento della filosofia è associato a quello di sociologia e di psicologia». La riflessione ed i materiali che ne sono scaturiti si presentano, quindi, non solo come proposta interdisciplinare, ma soprattutto come lettura parallela di testi di Schopenhauer, Nietzsche e Freud e di una loro rivisitazione ed attualizzazione alla luce del rapporto anima/corpo, e di quello più antico corpo/anima, così come viene delineato da U. Galimberti nel suo noto testo Il corpo. Quindi, la proposta di Lazzarato non si configura solo come lettura di testi classici, bensì come operazione teoretica sempre aperta alla ricerca e tesa a collocare i materiali su cui essa interviene ed attraverso cui si è andata costruendosi e strutturando, su uno sfondo vivo ed ancora in movimento. A tale proposito l'autore tiene a precisare che «la genesi del lavoro (a parte la citata esperienza professionale) va individuata sul piano psico/antropologico piuttosto che filosofico in senso stretto». Veramente ampia e significativa risulta la bibliografia proposta per la realizzazione dell'esperienza, la cui applicazione richiede l'impiego di ventiquattro ore di lavoro. Poiché essa è collocata all'interno dell'anno terminale, Lazzarato valorizza in modo esplicito il raggiungimento di obiettivi di carattere cognitivo di cui fornisce una dettagliata legenda e che, tra l'altro, mirano allo sviluppo di abilità di confronto (ad es. tra modelli diversi di sapere), di differenziazione e analogia (ad es. di termini, concetti, metodologie ecc.), e di sintesi condotta alla luce di uno sfondo unitario. Anche questa esperienza è corredata da una serie di verifiche (questionari ed esercizi) appositamente prodotte dal docente.

Esaurita questa prima fase dei lavori, durante il secondo ed ultimo incontro, si è avviata la discussione sulle esperienze su esposte ed alle quali se ne sono aggiunte altre due, presentate dai convenuti.

La prima è stata presentata dalla Prof. Donatella Cugini e dal Prof. Sergio Guarente, entrambi dell'Istituto magistrale sperimentale di Foligno; tale proposta didattica è stata realizzata grazie alla collaborazione della SFI di Perugia, nella figura del Presidente Prof. Livio Rossetti, con l'IRRSAE dell'Umbria. La particolarità della esperienza sta nel fatto che, avendo la caratteristica di servirsi del computer, permette allo studente di realizzare un "intervento interattivo su testi filosofici". In particolare, l'oggetto della sua applicazione è stato l'*Eutifrone* di Platone il cui testo è stato riportato all'interno del programma computerizzato in lingua inglese,. Tale scelta è stata dettata e dal tentativo di facilitare la circolazione e la sperimentazione della proposta nell'intera Europa, e di favorire l'intreccio e l'utilizzo di un maggior

numero di competenze da parte del discente. Per il modo in cui l'esperienza è formalizzata, il dialogo tra Socrate ed Eutifrone diventa il dialogo tra Socrate e lo studente che, pur se vincolato dalla inevitabile strutturazione del materiale stesso, può fruire della libertà di scelta che il programma, che fa capo alla costruzione ipertestuale, di fatto offre. Dal punto di vista più prettamente didattico-filosofico, nel lavoro in questione si punta ad esaminare il problema della definizione in Socrate; si vuole infatti riproporre nel laboratorio didattico, tappa per tappa, il percorso logico formale che nell'Eutifrone permette di arrivare alla definizione e far sì che l'allievo si appropri, attraverso la conoscenza della struttura logico-formale, di una nuova struttura mentale. Va sottolineata oltre alla novità che comporta l'applicazione di metodi interattivi fino ad ora adoperati in vari settori, ma pochissimo sperimentati in quello filosofico, il valore educativo e formativo che comporta un utilizzo alternativo del computer e dell'informatica. In tal modo il settore informativo viene espropriato della fruizione legata al lucro e/o al ludico, per essere posto al servizio di una crescita complessiva del giovane che, filosofando, può sviluppare ed affinare le proprie abilità operative ed intellettive anche attraverso l'uso di strumenti avanzati.

Altrettanto interessante, nonché seguita con la stessa partecipazione riservata a quelle illustrate precedentemente, è risultata l'esperienza proposta dal Prof. Michele Mannarini dell'ITSOS «M. Curie» di Cernusco (MI). Il collega Mannarini ha subito sottolineato il fatto che, insegnando in un Istituto Tecnico sperimentale in cui la filosofia è stata inserita nel curriculum ancor prima della proposta Brocca, quando è arrivato in tale Istituto, si è trovato a dover affrontare il problema di come impostare il proprio lavoro e soprattutto la propria azione didattica, ancor prima che il dibattito sull'insegnamento della filosofia negli Istituti tecnici assumesse spessore nazionale. Come base di partenza, oltre alla disponibilità di alcuni colleghi come lui disposti a tentare strade nuove, aveva unicamente la realtà offertagli dai suoi allievi fortemente demotivati e disinteressati allo studio della filosofia. La demotivazione è diventato il trampolino di lancio per i colleghi del «Curie» che, messa da parte la trattazione storiografica e la trattazione tematica, hanno deciso di affrontare "lo studio della filosofia per problemi" partendo da quanto gli allievi indicavano essere per loro fondamentale. Questo tipo di intervento didattico è stato strutturato a quattro diversi livelli: 1) individuazione del problema da esaminare, 2) chiarificazione del problema stesso; 3) analisi dei vari livelli di specificazione; 4) lettura di testi (anche a carattere iconico). A partire da questo tipo di intervento, i colleghi e le classi che hanno lavorato a questa esperienza negli anni hanno anche prodotto varie dispense utilizzate, spesso, come libro di testo.

Gli interventi che sono seguiti alle presentazioni succitate, hanno contribuito in modo determinante a mantenere il dibattito sul terreno della pratica didattica e dell'operatività. È stato ad esempio evidenziato come importante e fondamentale "il coinvolgimento diretto degli allievi" nella attività quotidiana del filosofare. In tal senso i presenti hanno convenuto che, anche per poter attivare dinamiche opportune a realizzare tale obiettivo, lo studente deve conoscere cosa la scuola si attende da lui e quindi essere informato circa gli obiettivi disciplinari ed educativi che dal singolo docente vengono individuati come irrinunciabili. Tale osservazione pertanto ha riproposto il problema della centralità dell'allievo in quanto soggetto attivo dell'atto formativo realizzato attraverso il filosofare. Anche "la centralità della lettura dei testi filosofici classici", come le varie esperienze su esposte ed i successivi interventi hanno sottolineato, assume un ruolo veramente irrinunciabile e fondamentale se, accanto al grande valore storico-culturale che in sé offre, diviene strumento di formazione e crescita dei giovani grazie al modo in cui venne proposta e resa viva nella pratica didattica. Ed ancora durante il dibattito è stata ravvisata la necessità di far ricorso in maniera sempre più articolata e qualificata ai "percorsi interdisciplinari"; tale proposta infatti nasce da una esperienza didattica e da una riflessione su di essa per la quale la filosofia, per poter apparire al giovane, come di fatto è, a lui vicina, non deve temere di perdere il proprio specifico e pertanto coniugarsi con gli altri saperi. A tali considerazioni si legano anche quelle a sostegno della "fine dell'enciclopedismo", dimensioni di cui, a gran voce, è stata evidenziata l'inattualità e la conseguente inutilità, mentre si sente forte l'esigenza di far riferimento, anche nella scuola italiana, a "verifiche scritte" sia strutturate, sia a carattere argomentativo. Inoltre la filosofia, secondo i docenti partecipanti ai lavori, non può più esimersi dal "fare i conti con i media e con i mezzi messi a disposizione dalla tecnologia informatica", come del resto era già stato sottolineato da alcuni interventi anche durante lo svolgimento dei lavori congressuali in seduta plenaria.

Tutto questo, hanno evidenziato i convenuti, può realizzarsi se il lavoro del docente di filosofia è ben pianificato ed organizzato in una "programmazione" tanto seria quanto articolata, e se ad essa si affianca una costante e paziente "azione di autoaggiornamento".

Sollecitato dai vari interventi, accanto al tema di una "riforma ormai improrogabile" per un buon funzionamento della Secondaria Superiore, nel dibattito è stato affrontato quello "della estensione dello studio della filosofia in ogni ordine di scuola". I docenti che hanno preso parte ai lavori del laboratorio 6/B si sono mostrati non solo favorevoli ma anche convinti dell'alto valore culturale e civile di entrambe le questioni. Si è convenuto che una riforma della secondaria non è certo una operazione facile né meccanica;

essa può infatti apparire in tutta la sua complessità se si considerano i livelli che si andrebbero a toccare se prevedesse l'estensione dello studio della filosofia a tutti gli ordini di scuola. Ma i presenti si sono comunque mostrati d'accordo sul fatto che, superati gli intoppi burocratici e politici su cui ai docenti non è dato di intervenire, le eventuali difficoltà di realizzazione del progetto potrebbero essere affrontate e risolte grazie ad una professionalità più qualificata di cui il corpo insegnante dovrebbe attrezzarsi e che anche occasioni come questo Convegno contribuiscono a formare. In tal senso, durante i lavori del laboratorio 6/B, la pratica del rapportarsi ai propri studenti anche attraverso "i percorsi di laboratorio di filosofia" è stata individuata come uno degli indicatori della mutata professionalità. Tale esperienza didattica, infatti, è volta a favorire l'abitudine al filosofare indipendentemente dall'indirizzo di studi seguito dagli allievi in quanto, tramite essa, è possibile realizzare, forse con maggiore facilità di quanto permetta la didattica tradizionale, la dimensione di una filosofia intesa come ricerca, come "non-stop" come esperienza di vita che avvicina docente e discente. Tale conclusione è stata confermata anche dagli esiti di un questionario distribuito ai partecipanti durante il primo incontro.

I quesiti presenti in esso vertevano sui principali problemi oggi presenti nel dibattito del gruppo. Gli esiti del questionario sono stati resi noti a conclusione dei lavori; da essi si è evinto che la quasi totalità dei presenti ha convenuto, tra l'altro, sulla necessità di non far più riferimento ad una pratica didattica, forse più comoda per il docente, ma per la quale la filsofia diventa "partonogenesi di idee", bensì, di valorizzare al massimo, non trascurando i riferimenti storici ma neanche la dimensine tematica e problematica del sapere filosofico, il terreno della "filosofia intesa come ricerca". Ed è anche per questo, per non porre una fine che, per quanto detto fin qui, non poteva essere posta, che i componenti del laboratorio 6/B hanno dichiarata sciolta la seconda ed ultima seduta, giungendo prima all'accordo di cercare di non perdere i contatti ma, per quanto possibile, di continuare a "cercare assieme e comunicarsi", accanto ai risultati di questo cercare, il modo o i modi che nell'esperienza quotidiana diventano determinanti, per "fare filosofia" oggi nella Scuola Secondaria Italiana.

Il Coordinatore del laboratorio Elisabetta de Palma

L'INSEGNAMENTO TEORICO DELLA FILOSOFIA

SERGIO SANTARNECCHI

Liceo Scientifico «Il Pontormo» - Empoli

Non è una novità notare che in Italia gran parte dell'insegnamento, soprattutto nei licei, è impostato in senso storico: storia dell'arte, storia della letteratura italiana, storia di una letteratura straniera, storia della filosofia. Altre materie, quelle di impostazione scientifica, hanno un orientamento diverso: di tipo sistematico, teorico, anche se non mancano nei moderni manuali in uso nelle scuole medie superiori, delle parti, non puramente accessorie, dedicate alla storia della disciplina specifica. Sappiamo che tale impostazione di tipo storico deriva dalla particolare situazione culturale vigente nel periodo durante il quale fu effettuata la riforma della scuola media superiore e che comunque trae il suo fondamento attuale dall'approccio hegelo-marxista, ovvero storico-genetico, che si adotta per tali discipline, specialmente per la filosofia 1. La scuola italiana quindi non insegna a dipingere, a scrivere, a ragionare in modo teorico sui dati di fatto, si limita a storicizzare queste branche dello scibile. Così scarsamente educati al pensiero teorico nell'ambito delle discipline filosofiche, non fa meraviglia che in Italia si annoverino grandi storici della filosofia, ma teorici di scarso valore.

Negli ultimi anni, d'altra parte, è doveroso registrare qualche cambiamento negli orientamenti metodologici, per cui sono attualmente in circolazione buoni manuali che approfondiscono la materia anche da un punto di vista teorico oltre che storico ²: si rinuncia a collegare in modo meccanico il pensiero del singolo autore alla situazione socio-politica del tempo e si tenta di approfondirne i nodi teorici più significativi, nonché di verificarne la validità e l'attualità. Si privilegiano, in conseguenza, solo gli autori maggiori, più svincolabili da un preciso contesto culturale, e si trascurano i minori, più datati. Tuttavia l'impostazione di fondo rimane ancora di tipo storico.

Indubbiamente le cose sembrerebbero dover cambiare con l'introduzione dei programmi Brocca, che, tagliando ulteriormente sui classici del pensiero filosofico, lasciano spazio per interessanti approfondimenti teoricotematici. Alla storia della filosofia, pertanto, si tenderebbe a sostituire una storia dei problemi della filosofia, con approfondimenti di alcune tematiche

teoriche in riferimento a particolari autori "classici" 3. Tuttavia fare storia della filosofia per autori o per problemi non comporta un reale cambiamento d'impostazione metodologica; permane di fatto l'ottica storicistica. C'è da chiedersi che cosa sia l'insegnamento della filosofia nella scuola media superiore; a volte, nonostante tutte le più belle dichiarazioni d'intenti, non si sfugge all'impressione, più volte evidenziata, che si tratti di una storia delle idee sbagliate sulle più svariate tematiche, salvo poi rimandare ai paralleli corsi di scienze, quando esistono, per l'illustrazione di quelle che sono le idee "vere". Quando questo rimando è un sapere antiquato, anche se storicamente significativo, su una serie di questioni fondamentali. Si illustra l'associazione delle idee in Locke ed in Hume e si trascura quello che ci insegna sulle strutture e sul funzionamento della mente la moderna psicologia cognitivista; si approfondisce la teoria marxista del plusvalore e non si dice niente di quello che è successo dopo nell'ambito delle scienze economiche; si studia ciò che pensavano Rousseau o Comte sulla società e si trascura lo sviluppo successivo della sociologia.

Consapevoli dell'attuale inconsistenza teorica di certe posizioni si cerca di recuperare l'insegnamento della storia della filosofia come momento teorico di un dibattito che a vari livelli e su varie tematiche poteva coinvolgere gli intellettuali di un preciso momento storico. Non siamo più all'interno di quella particolare concezione hegeliana della filosofia «come coscienza del proprio tempo», ma non ne siamo neppure troppo lontani. L'alunno impara ad avere una consapevolezza critica del passato, riesce a cogliere la dimensione storica e determinata di ogni discorso teorico (e tutto questo è positivo), ma ignora del tutto quel che accade nel presente e soprattutto ignora quel che di cumulativo può esistere all'interno delle varie discipline (e questo è negativo).

Ovviamente non si tratta di sfoltire un po' i programmi sugli autori minori del passato o di approfondire maggiormente quelli moderni e contemporanei. Si tratta invece di sostituire o di affiancare ad un approccio storico-filologico, un approccio di tipo teoretico, si tratta cioè non di studiare la filosofia nella sua evoluzione storica, né attraverso i filosofi né attraverso i problemi, ma di studiarla sistematicamente (non trascurando ovviamente quanto i grandi pensatori del passato hanno portato di significativo alla definizione delle varie tematiche e delle varie teorie) ovvero considerando ciò che alla luce delle ricerche attuali può essere verosimilmente sostenuto sulle sue questioni, i suoi concetti, i suoi strumenti, le sue conclusioni. Facciamo qualche esempio concreto: per l'estetica, invece della solita serie di autori, si propone la lettura di un trattato di estetica (si può pensare a quello del Barilli che unisce il pregio di una mole contenuta a quello di un linguaggio facilmente accessibile). Allo stesso modo, per quanto concerne la filosofia della scienza,

in alternativa alla consueta sequenza di nomi e di teorie propinate agli allievi secondo la fin troppo consolidata impostazione storica della disciplina, che finisce solo per alimentare scetticismo ed indifferenza, si propone un testo come quello dello Hempel o quello di Harré ⁴.

Se l'obiettivo dell'insegnamento della filosofia in un liceo è solo quello di sviluppare lo spirito critico, allora questo tipo di approccio può non essere necessario, ma se invece si desidera anche comunicare dei reali contenuti di conoscenza, per quanto ovviamente provvisori e parziali, allora bisogna ricorrere all'approccio sistematico. Come non s'impara la fisica studiando la storia della fisica, come non s'impara la psicologia studiando la storia della psicologia, difficilmente si può imparare la filosofia studiando solo la storia della filosofia. Non ignoro alcune difficoltà che possono ritrovarsi in questi testi: un approccio un po' troppo parziale (come nel testo del Barilli) oppure una trattazione un po' invecchiata (come nel testo dello Hempel). Non è tuttavia necessario che le cose vadano così. Esistono vari testi in circolazione che si raccomandano per imparzialità e completezza, oltreché per il loro aggiornamento. Penso, per esempio, nell'ambito delle discipline sociologiche (in una prospettiva non angusta della filosofia che includa anche le scienze umane e sociali), al Manuale di sociologia dello Smelser 5, di non piccola mole ma molto chiaro ed articolato che riesce a presentare, sulle varie questioni, le diverse teorie proposte, con relativi pregi e difetti, in relazione sia alla capacità di spiegare certi determinati fatti sia a quella di orientare e stimolare la ricerca futura.

Sono state fatte varie obiezioni a questo modo teorico-sistematico di studiare la filosofia: esso favorirebbe un approccio dogmatico; ogni autore ha un suo particolare punto di vista che finirebbe per prevalere più o meno consapevolmente; testi di questo tipo dovrebbero essere riscritti ogni dieci anni al variar delle mode, e così via. In effetti un manuale che voglia dirsi veramente "scientifico" e non semplicemente ideologico, deve essere riscritto ed aggiornato ogni dieci anni (il lasso temporale è puramente indicativo), non semplicemente per seguire le mode, ma per render conto dei progressi e degli ulteriori strumenti che sono stati approntati su una certa determinata tematica. Riguardo alla seconda obiezione, questa può essere vera anche per qualsiasi testo di storia della filosofia in uso nei nostri licei, anzi, è più facile che incorra in questo limite un testo storico che un testo teorico che presenti un reale pluralismo e che abitui a sviluppare un adeguato senso critico riguardo i limiti di ogni teoria ed i rapporti tra teorie e base empirica. Ciò vale anche per l'obiezione di dogmatismo. Anche Kuhn ha sottolineato la funzione dogmatica dei manuali in uso nelle scuole 6, ma dobbiamo dire che da allora si sono fatti molti passi in avanti, e non pochi testi riportano in modo problematico i risultati di cui essi rendono conto. In realtà, quindi, sta molto alla cura degli autori e degli editori produrre opere che siano complete, accessibili e pluralistiche (a dire il vero in questo si distinguono meglio autori di cultura anglosassone); gli insegnanti d'altronde debbono operare scelte oculate ed intervenire con opportune integrazioni.

L'atteggiamento sistematico non deve apparire riduttivo o semplicistico: nelle facoltà scientifiche l'approccio alle discipline non è quasi mai effettuato attraverso lo studio degli autori classici; negli studi di neurofisiologia non si leggono i classici studi di Cajal ma moderni manuali sull'argomento; lo stesso dicasi per le opere di Newton e gli studi di meccanica razionale, o gli studi di psicanalisi e le opere di Freud. Questo non vuol essere un invito a non leggere le opere di Freud, Newton ed i classici in genere, bensì un invito a inquadrare le cose in una prospettiva teorica più ampia.

A tal proposito non può non suscitare qualche perplessità l'attuale rilievo che viene dato alla lettura dei testi degli autori a discapito del manuale. Non bisogna, infatti, dimenticare la reale difficoltà di comprensione di certi testi filosofici né la difficoltà di poter ricostruire il pensiero di un autore partendo dall'analisi dei testi. Questo procedimento può risultare adeguato per Eraclito o Parmenide ma non per Hegel o Kant. Ma la perplessità più rilevante riguarda la mentalità "filologica" che accompagna la lettura di questi testi. Tale atteggiamento appare riduttivo, pur essendo in sé lodevole, se applicato in modo esclusivo specialmente in una scuola media superiore. Dovrebbe essere dato più spazio all'analisi dello spessore teorico e dell'attualità delle varie posizioni, piuttosto che alla ricostruzione puntuale di un momento passato del pensiero umano.

Naturalmente nessuno ignora la dimensione della storicità della filosofia e dei legami che essa, come altre discipline, ha con il più ampio contesto storico e culturale. Ma, a parte che un approccio simile non è in contrasto con uno storico, niente vieta che un più ampio approfondimento di questo specifico rapporto (ove effettivamente esista e sia significativo) possa essere sviluppato nell'ambito degli studi più propriamente storici, che da anni ormai sono sempre meno indirizzati ad analizzare gli aspetti politico istituzionali, per privilegiare quelli di storia della mentalità e di storia della cultura.

In questo specifico momento mi sembra comunque più opportuno proporre una didattica della filosofia che privilegi il momento teorico, che ormai da decenni è sempre stato trascurato. Affinché il discorso precedente non rimanga troppo generico propongo un breve resoconto di alcune esperienze da me effettuate nell'arco di due anni presso il Liceo scientifico «Il Pontormo» di Empoli.

L'insegnamento si svolgeva su un duplice binario: da un lato il tradizionale corso di storia della filosofia secondo quanto previsto dai correnti programmi, tralasciando le personalità ritenute minori, dall'altro alcuni approfondimenti di tipo teorico. Per esemplificare, in terza ho operato una decisa riduzione del programma su tutta la filosofia post-aristotelica e su buona parte del pensiero cristiano (sono possibili ovviamente scelte diverse), approfondendo maggiormente i presocratici ed il binomio Platone-Aristotele. In quarta la riduzione è stata operata sugli autori umanistico-rinascimentali, creandomi così l'opportunità di poter iniziare dopo poche settimane di scuola a trattare i grandi autori del pensiero moderno, a cominciare dalla Rivoluzione scientifica e dal trinomio Bacone-Galileo-Cartesio. Minori o nulle sono state le possibilità di intervenire in quinta dove, a causa dell'esame di maturità, è necessario svolgere un programma che tenga conto di tutti gli autori "canonici" e che non sia penalizzante per gli alunni in sede di esame. Queste scelte mi hanno permesso sia di affrontare in modo non superficiale i vari autori trattati, sia di utilizzare un po' di tempo per altre iniziative didattiche. La lezione (per quanto riguarda la parte generale) si svolgeva in modo tradizionale, alternando la spiegazione frontale alla lettura di qualche brano «esemplare» e non trascurando neppure la lettura di un testo classico. I momenti di verifica avvenivano utilizzando l'uso di questionari o test scritti.

Diversamente era invece organizzata la lezione di approfondimento teorico. Fondamentalmente ho seguito due diverse modalità: una, più simile alla lezione tradizionale, utilizzata in terza, a causa della minor consuetudine con le tematiche filosofiche che hanno i ragazzi più giovani; l'altra, utilizzata in quarta e quinta (questo non esclude che si possa utilizzare, dove le caratteristiche della classe o dei testi lo richiedano, la prima modalità anche per le ultime classi e viceversa). Esemplificando in riferimento alla lettura del testo di Salmon 7 (modalità 1) ho proceduto così: dopo aver trattato il pensiero aristotelico sospendevo per un mese circa le lezioni di filosofia e mi dedicavo alla lettura in classe della suddetta opera per un totale di circa otto ore. La lettura dell'opera non era integrale, ma piuttosto finalizzata a richiamare l'attenzione sopra i punti più significativi e salienti del testo, di cui ogni ragazzo aveva una fotocopia completa, perché il testo è da tempo esaurito. Successivamente si procedeva ad un momento di verifica orale durante il quale i ragazzi, potendo utilizzare il medesimo testo, dovevano riferire su alcuni concetti essenziali in esso contenuti. Per quanto riguarda la seconda modalità, esemplificando con il testo di Smelser, si procedeva così: un'ora alla settimana, a partire da novembre fino ad aprile, per un totale di venti-venticinque ore, veniva dedicata all'analisi del testo la cui lettura era stata affidata di volta in volta in modo autonomo ai ragazzi a casa. In classe si procedeva solamente a chiarire eventuali dubbi e ad una discussione critica su quanto era stato letto, in un dibattito a più voci che coinvolgeva la maggioranza della classe. In questa seconda modalità non è prevista alcuna forma di verifica dal momento che lo stesso lavoro in classe è una verifica continua di quanto svolto a casa. I risultati delle verifiche concorrevano poi a confluire, ma non in modo determinante, nel giudizio globale di fine anno scolastico.

L'obiettivo di questo lavoro con gli allievi non è quello di formare dei logici o dei sociologi, ma piuttosto di far sì che essi sappiano padroneggiare e sappiano muoversi consapevolmente ed autonomamente all'interno di certe concettualizzazioni utilizzandole come strumento per la comprensione della realtà presente.

Un anno, in particolare, sono stato affiancato nel mio lavoro in classe durante quell'ora settimanale, dal collega di italiano che parallelamente al mio, con la stessa classe, teneva un approfondimento di sociologia della letteratura che prevedeva la lettura dei testi Sociologia della letteratura di Escarpit e di Almeno un libro. Gli italiani che non leggono a cura di Livolsi. Secondo le stesse modalità ho proceduto in anni diversi alla lettura del testo di Hempel La filosofia delle scienze naturali (in quarta), di quello di Barker La filosofia della matematica (in terza) e ai testi di Brenner Breve corso di psicanalisi e di Barilli Corso di estetica (in quinta). Il Trattato di sociologia dello Smelser, data la mole dell'opera, è stato affrontato in due anni successivi, dagli stessi ragazzi, in quarta e in quinta.

Qualche problema l'ho incontrato con il testo di Hempel, che ho utilizzato secondo la modalità 2; data la difficoltà dell'opera solo alcuni sono stati in grado di apprezzarlo in pieno. Se in futuro riprogrammerò la lettura di questo testo, in qualsiasi classe ciò accada, mi riprometto di utilizzare un approccio di tipo 1. Mi propongo di seguire questo percorso, dato il vivo interesse mostrato dagli alunni, affrontando tematiche relative alla linguistica, all'etica, alla gnoseologia, alla psicologia, alla politica, all'antropologia, all'ontologia.

Occorre comunque notare alcune cose: non esistono in Italia dei testi che siano stati concepiti per questo tipo di utilizzazione; non esiste un grande manuale di filosofia teoretica che affronti le varie tematiche summenzionate, né esistono singoli lavori agili ed accessibili che le affrontino singolarmente. Qualcosa del genere aveva tentato di fare anni fa la casa editrice Il Mulino nella collana "La nuova scienza", serie di filosofia: si tratta però di opere di ineguale valore, oggi difficilmente reperibili, ed in ogni caso ormai irrimediabilmente invecchiate. Sono stato costretto quindi a ricorrere a ciò che può essere fortunosamente reperito qua e là sul mercato, e nelle biblioteche, ma non sempre è facile trovare ciò che può essere adatto per le letture di ragazzi liceali.

Data la necessità di portare avanti anche i programmi tradizionali, il tempo per questi approfondimenti resta esiguo, fatto che non mi ha consentito di affrontare più di un tema (o parte di esso) all'anno nella medesima classe. Nell'ipotesi di un insegnamento di tipo più sperimentale, in istituti dove ciò

fosse possibile, avevo pensato, senza ovviamente pormi il problema della sua fattibilità ed auspicabilità di una sua più precisa articolazione, un progetto più radicalmente innovativo: in terza solo storia della filosofia, dalle origini ad oggi, limitata all'illustrazione delle principali personalità come esemplificazione delle più significative linee di tendenza dello sviluppo filosofico e, in quarta ed in quinta, trattazione sistematica di tre/quattro tematiche teoriche con la lettura eventuale di qualche classico nell'ambito dell'argomento trattato.

NOTE

- ¹ Cfr. G. Giannantoni, in AA.VV., L'insegnamento della filosofia, Milano 1993.
- ² Si possono rammentare a tal proposito i manuali di Abbagnano-Fornero (Paravia), di Reale-Antiseri (La Scuola), di Cioffi-Luppi-Vigorelli-Zanette (Bruno Mondadori).
- ³In questa direzione sembra muoversi il manuale di Mancini-Marzocchi-Picinali, *Corso di filosofia*, Milano 1993.
- ⁴ R. Barilli, Corso di estetica, Bologna 1989; C.G. Hempel, Filosofia delle scienze naturali, Bologna 1968; R. Harré, Le filosofie della scienza, Napoli 1983.
 - ⁵N. Smelser, Manuale di sociologia, Bologna 1987.
- ⁶ T. Kuhn, La struttura delle rivoluzini scientifiche, Torino 1969. Anche Francesco Paris in Insegnare filosofia, «Bollettino SFI», 151 (1994).
 - ⁷ W. Salmon, Logica elementare, Bologna 1969.
- ⁸ S. Barker, Filosofia della matematica, Bologna 1972; C. Brenner, Breve corso di psicoanalisi, Martinelli 1988.
- ⁹ Un anno, in una classe, ho chiesto ai ragazzi di esprimere il gradimento che avevano incontrato le attività sia di filosofia che di storia svolte con me durante l'anno. I risultati della votazione, espressi in scala decimale, furono i seguenti: lezioni di sociologia (Smelser) 9; corso tradizionale di filosofia 8; lezioni di educazione politica (G. Sartori, *Elementi di teoria politica*, Bologna 1990) 7 1/2; lezioni di storia 7; lettura di testi critici di storia; lezioni di filosofia della scienza (Hempel) 3.

CONVEGNI E INFORMAZIONI

OSSERVAZIONI IN MARGINE A UN CONGRESSO SULLA SFIDA TECNOLOGICA*

A questo Congresso, organizzato dalla *Deutsche Gesellschaft für Philosophie* (Società tedesca di filosofia), ca. 220 filosofi (per la prima volta dalle due parti della Germania), si sono confrontati con le "nuove realtà" che si sviluppano attraverso la tecnica nei vari campi della vita culturale, economica, sociale, sanitaria. Il tema del Congresso si è dispiegato in 21 lezioni:

1) Filosofia della tecnica ed etica della tecnica; 2) L'etica e la sua applicazione; 3) Auto-organizzazione, naturalismo, biofilosofia; 4) Code, medium, computer - mondi artificiali; 5) Modelli mentali: cervello, stati fenomenali e rapporto reale; 6) Simbolo e linguaggio: mondi dell'interpretazione; 7) Utopie politiche e realtà sociale; 8) Idea e realtà dell'Europa come sfida filosofica; 9) Il problema metafisico della realtà allora e oggi; 10) Sul dibattito del realismo nella filosofia analitica; 11) Logica; 12) Filosofia della matematica e della logica; 13) Problemi della realtà; 14) Realtà sociali; 15a) Teoria e realtà nella fisica; 15b) La discussione teoretica delle scienze su teoria e realtà nelle scienze naturali; 15c) Teoria e realtà come problema filosofico; 16) Nuove realtà? Il pensiero della differenza dei sessi; 17) Etica femminista; 18) Problemi della bioetica; 19) Strategie della fondazione della morale; 20) Etica come materia d'insegnamento nella scuola; 21) Giocologia filosofica.

Sia le conferenze principali, sia le comunicazioni brevi hanno affrontato il tema delle realtà tecniche in modi diversi. Le une riconoscono queste «nuove realtà» positivamente e cercano di giustificarle filosoficamente, promettendosi possibilità infinite di sviluppo; altre le giudicano criticamente o persino negativamente ed esprimono dubbi o problemi filosofici, vedendo nel futuro pericoli crescenti per l'umanità; altre di nuovo si occupano anche delle sfide etiche, lasciando aperto l'esito. Finora sono usciti due volumi degli "Atti del Congresso", che contengono le comunicazioni (senza le conferenze principali). In questo intervento ne prenderemo in esame alcune, che ci sembrano significative per l'aspetto problematico del tema (non si tratta di una scelta qualitativa) e c'ispirano determinate osservazioni filosofiche.

Nella sezione 2, menzioniamo il contributo di M. Kettner, Anwendungsmodelle. Über einige notorische Probleme im Diskurs der angewandten Ethik, I 41ss. Esso tratta, in materia di "etica discorsiva", il problema dell'applicazione di norme etiche alla prassi concreta. L'etica applicativa consiste nel fatto che essa, da un lato, deve partire da teorie basali normative, ma, dall'altro, nella costituzione effettiva

^{*} Volume I: «Neue Realitäten. Heausforderung der Philosophie», Akten vom XVI. Deutschen Kongreß für Philosophie, Berlin 20-24.9.1993. («Nuove realtà. Sfida alla filosofia», Atti del XVI Congresso tedesco di filosofia, Berlino 20-24.9.93), (finora) 2 voll., Berlino 1993.

dei vari campi della prassi (medicina, economia, ambiente ed a.) vi sono certe «condizioni di applicazione» previamente date che «si sottraggono alla legislazione etica». Per l'etica pratica, a differenza di quella "pura", non è sufficiente fornire soltanto norme, supponendo condizioni ideali di applicazione, ma deve fornire norme a «destinatari che come persone concrete sono agenti nel mondo reale». Mentre l'etica di carattere, o deontologia, con Kant, stabilisce la moralità solo nella norma, o nel dovere, postulato come tale, l'etica utilitaristica, o consequenzialistica, prende in considerazione anche le conseguenze morali di una azione che deve calcolare il destinatario di un dovere postulato. Altrettanto occorre fare per l'etica del discorso e della responsabilità. Secondo ciò una norma sarebbe universalizzabile soltanto se, sotto le condizioni del discorso, raggiungesse il consenso di tutti i partecipanti. Però, tale etica, per Kettner, sebbene sia più vantaggiosa dell'etica di carattere, contiene ancora lo svantaggio di una idealizzazione troppo forte del calcolo onnisciente delle conseguenze. Inoltre si pone «la domanda dell'autorità morale dei processi di formazione del consenso»; infatti essa non si giustifica ancora dal mero consenso di ciascun partecipante al discorso. Si devono aggiungere motivi razionali di contenuto prescrittivo che possono rivendicare autorità morale. Per questo Kettner, seguendo K.O. Apel, ritiene necessari cinque parametri: 1 che tutti i partecipanti al discorso siano coinvolti egualmente nei problemi in questione; 2 che essi possano articolare i loro bisogni autonomamente (non diretti parternalisticamente); 3 che ciascuno sia capace di staccarsi dal proprio punto di vista e di assumere quello altrui; 4 che differenze di potenza, esistenti possibilmente fra di loro, non influiscano sulla formazione del giudizio; 5 che ciascuno comunichi in modo trasparente, senza riserve, dunque non si comporti strategicamente. Si può osservare che tale contributo complica la relazione tra norma e applicazione, considerandola come relazione tra teoria e prassi; infatti l'autore ritiene la conoscenza/scienza delle norme o principi dell'agire come teoretica. In realtà però essa è una conoscenza/scienza pratica, cioè non solo una riflessione o teoretizzazione sull'agire, bensì una conoscenza del bene morale, che motiva la volontà all'agire bene (il che nessuna conoscenza teorica effettua). Ogni norma morale di per sé richiede una conoscenza pratica ed applicabile (che conduce all'applicazione). Condizioni previamente date dai campi della prassi che impediscono l'applicazione di una norma sono condizioni materiali, connesse con la corporalità dell'uomo, in contrasto con le condizioni morali formali e finali, che sono connesse con lo spirito. Quelle condizioni materiali non concorrono dunque con queste condizioni formali morali, né le compromettono. Inoltre, l'etica del discorso pone la legislazione morale come un "ideale teorico" ai campi pratici come al "mondo reale" e descrive tale opposizione come quella tra etica di carattere /di intenzione ed etica di fatto/dell'azione (e delle conseguenze). Tuttavia, la legge morale concerne l'ordine essenziale nell'uomo, con la superiorità dello spirito sulla natura corporale ed istintiva nell'uomo. Si deve riconoscere anche questa realtà. Le intenzioni, prese secondo norme morali, non sono solo pensieri ideali (senza realtà), ma cause reali dell'agire che lo spirito può trasformare in azioni concrete. Il carattere/l'intenzione è dunque realtà come causa, il fatto/l'azione invece realtà come causata.

I parametri allegati da Apel sono certamente condizioni importanti, ma solo soggettive che, come tali, non possono ancora giustificare l'autorità morale. Per questa

viene richiesto il rapporto con il bene morale oggettivo, fondato nell'uomo (e in Dio), con la legge morale oggettiva e con la priorità dello spirito (compresa nella coscienza morale).

Rivolgiamoci alla sezione 3 e in particolare al contributo di J. Götschl, Zur philosophischen Bedeutung des Paradigmas der Selbstorganisation, I 66ss., che introduce la "teoria dell'auto-organizzazione" (TAO). Essa cerca di superare la separazione nelle varie discipline — filosofia della natura, scienze della natura, scienze umane —, e di offrire una visione globale dell'unità della natura e dell'uomo, cioè una nuova comprensione della natura che vuole condurre, allo stesso tempo, a una nuova auto-comprensione dell'uomo. Essa comprende l'intera realtà come processo di strutturazione, più precisamente: dell'autostrutturazione, la quale, secondo l'autore, sarebbe già osservabile nella materia e varrebbe anche sugli altri piani della natura, non solo analogicamente, ma nello stesso modo (isomorficamente). La TAO filosofica si presenta come una "ontologia di processo", in contrasto con la tradizionale "ontologia di struttura" e postula "l'autodinamica trasformatoria della materia" o "la consistenza dell'unità dinamica della natura", formulando l'ipotesi che «a partire da un certo livello dello sviluppo della conoscenza scientifica della natura la medesima acquista un significato specifico per l'auto-conoscenza». La teoria proposta da Götschl sembra avere la forma di un monismo materialistico, il quale nega le differenze essenziali tra i processi nel campo inanimato e animato, nel materiale e nello psichico, fino allo spirituale. Queste differenze sono date previamente. Da esse devono partire le varie discipline filosofiche e le scienze naturali e poi spiegarle. Vale il principio metodologico «di salvaguardare i fenomeni» (Democrito), non di violarli. Ogni teoria deve adattarsi ai fenomeni inizialmente dati, non viceversa. Quando le spiegazioni finiscono in una contraddizione con i fenomeni, la teoria deve essere cambiata e corretta. Ogni monismo (materialistico o naturalistico o spiritualistico) viola i fenomeni iniziali, supponendo già una concezione previa della realtà. La teoria di Götschl vede la realtà già fin dall'inizio solo nella materia con le sue trasformazioni interne. Come possiamo acquisire con questa concezione materialistica qualcosa per l'auto-comprensione del nostro spirito che si sa essenzialmente diverso dalla materia? O come può tale teoria, che si concentra sui processi della materia, essere una "ontologia", che deve considerare le cose in quanto sono, non in quanto si cambiano in processi? L'ontologia tradizionale è diretta all'essere, come presupposto di ogni processo o sviluppo delle cose; infatti affinché qualcosa possa svilupparsi, deve essere già sempre qualcosa, cioè avere determinate cause costitutive essenziali. Riguardo all'uomo, a tali cause appartiene anche lo spirito. Inoltre, l'ontologia tradizionale espone l'analogia dell'essere che è il vero legame dell'unità delle cose sui vari livelli della natura, mantenendo salda la loro differenza essenziale.

Nella sezione 4, M. Rautenberg, K. Schlangenhauf e S. Urech presentano con il loro contributo *Realitätskonstitution und Kommunikation mittels moderner Technologie*, I 122ss. la tesi che la realtà sia sempre quel mondo che gli uomini si costruiscano attraverso le azioni. Il mondo, secondo loro, non viene passivamente rappresentato, bensì determinato attivamente. Conoscenza sarebbe ricostruzione del mondo (in ciascuna epoca storica). Le costruzioni del mondo verrebbero "immagazzinate" come tali, essendo soggettive e sensitivamente sperimentabili. Poi diventerebbero

"oggettivizzate" e "comunicabili intersoggettivamente". A questa concezione si può però obiettare che la realtà non è la stessa cosa del mondo che l'uomo si costruisce, ma si trova anche nei presupposti di questa formazione: nella natura, nello stesso uomo e in Dio. Il mondo non è soltanto quello formato dagli uomini, ma anche la natura. Inoltre, la riduzione della conoscenza al costituire è kantiana e molto discutibile, tanto più se il costituire viene di nuovo ridotto al mero costruire tecnico. Innanzitutto la conoscenza delle cose presuppone (anche per Kant) la coscienza, che però (contro Kant) non è un mero pensare dell'essere, attribuendolo alle cose, per costituirle come fenomeni. Piuttosto la coscienza è un con-scire, un sapere concomitante tutte le conoscenze, mediante il quale sappiamo dell'essere sia degli oggetti sia di noi stessi come soggetto delle conoscenze. Il computer contiene informazioni immagazzinate, ma gli manca la coscienza, quella consapevolezza, per la quale sappiamo che conosciamo e che noi siamo il soggetto della conoscenza. Perciò non può diventare mai "soggetto", neppure avere "conoscenza" consapevole. Inoltre, l'immagazzinare informazioni in un computer è ben diverso dalla conservazione delle conoscenze nella memoria umana che si evidenzia come un tenerle presenti, ciò che presuppone di nuovo la coscienza. Anche i fatti storici del passato noi comprendiamo nel rapporto col presente, misurando così le distanze del tempo. Quanto all'oggettività, questa è realtà nel senso dell'indipendenza delle cose dalla nostra conoscenza. La comunicazione intersoggettiva è qualcos'altro rispetto a un mero trasferimento di informazione immagazzinata da un soggetto a un altro. Piuttosto essa è uno scambio di contenuti di conoscenze da spirito a spirito e presuppone l'autocoscienza in ambedue i soggetti.

Ispirandosi allo slogan di una ditta di computer: «Mit unseren offenen Systemen kann der Turm von Babel jetzt endlich fertiggestellt werden», A. Orzechowski, nel suo contributo: Der Computer - eine Vollendung des Turmbaus zu Babel? I 106ss., interpreta il racconto biblico positivamente come simbolo della convinzione del genere umano di liberarsi — attraverso un linguaggio unificato — dalle necessità dell'esistenza terrena; una convinzione che veniva e viene sempre rimossa (freudianamente) nel subconscio. Perché possa essere realizzata attraverso la tecnica, come linguaggio unificato, la filosofia che riflette sul compito della tecnica potrebbe, secondo Orzechowski, essere di aiuto. La Pentecoste (menzionata nel Nuovo Testamento) certamente fu un secondo tentativo di superare la molteplicità delle lingue «mediante una riflessione (spirito)», ma diventò nel frattempo "impotente" (ohnmächtig), cosicché fu seguita, nei tempi moderni, da un nuovo, terzo tentativo secolarizzato da parte della tecnologia, che si riallaccia inconsapevolmente alla vecchia convinzione «di unificare il genere umano attraverso un grande progetto tecnico». Il compito della filosofia oggi sarebbe si portare ciò alla consapevolezza. Orzechowski si riferisce a G. Günther, Shöpfung, Reflexion und Geschichte, Hamburg 1980, il quale interpreta il rapporto biblico della creazione come se Dio avesse creato le altre creature nella loro unità in sé conclusa, mentre all'uomo egli avesse comunicato se stesso «come potenza riflessiva della soggettività»: per questo motivo l'uomo sarebbe «non concluso» (unabgeschlossen), con lui comincerebbe «la ripetizione della creazione mediante la tecnica». Infatti, dopo aver creato finora macchine, che erano in sé concluse, si comunicherebbe se stesso nel computer, e con questo si aprirebbe «una sequela»

infinita di epoche storiche mondiali». Orzechowski si riallaccia anche alla teoria di S. Breuer, Technik und Wissenschaft als Hierophanie, secondo la quale nella tecnica si dispiegherebbero strutture e forze che trascendono la disponibilità umana, ma evita la svolta religiosa di Breuer, il quale chiama quelle forze «il sacro» e «una potenza pericolosamente minacciante l'uomo». Orzechowski ritiene fermamente che la tecnica crei una nuova realtà. Parlando inoltre di un mondo naturale e uno artificiale, gli sembra inutile domandarsi, a quale mondo appartiene la realtà in se stessa. Piuttosto egli vede confermata la dottrina di Kant (la svolta copernicana) secondo cui le cose dipendono dalle nostre conoscenze o idee, non viceversa e lo illustra con l'esempio seguente: finora l'idea di una vacca con due mammelle poteva sembrare fantastica dinanzi alla "vacca in sé". Oggi però un intervento tecnico può condurre alla nuova realtà di una vacca con due mammelle, facendo dall'idea fantastica una idea reale e togliendo ogni senso del parlare di una "vacca in sé". Questo contributo è discutibile per più riguardi: l'interpretazione positiva della costruzione della torre di Babele come tentativo del genere umano di unificarsi per superare le necessità dell'esistenza terrena trascura il senso biblico che concerne la superbia degli uomini, cercando di elevarsi fino al cielo per diventar uguali a Dio. Si tratta di una unificazione delle forze umane in ribellione contro Dio. Ma restano frustrate senza Dio. Al contrario, la Pentecoste raggiunge l'unificazione degli uomini fedeli nello Spirito di Dio. Non era rimasta "impotente", bensì continua efficacemente nei cristiani fino ad oggi. L'affermare che la creazione delle altre cose sia compiuta, quella dell'uomo invece incompiuta, non convince. Infatti, la concezione cristiana è più convincente, secondo la quale le altre cose sono state create in preparazione dell'entrata dell'uomo nella creazione, la quale senza lui sarebbe rimasta incompiuta. Per contro, essa trova il suo culmine e compimento in lui. La concezione che Dio comunicherebbe la sua potenza creativa all'uomo, per continuare in lui le sue attività creatrici — soprattutto con la tecnica del computer —, toglie la differenza essenziale tra Dio e l'uomo e divinizza l'uomo con la sua tecnica, che diventa esso stesso creatore -. Del resto, l'affermare che l'uomo nella tecnica del computer comunicherebbe se stesso, non soddisfa l'alta auto-comprensione dello spirito di se stesso come essenzialmente immateriale, superiore alla tecnica che concerne solo processi materiali. La storia che comincia con l'uomo, ha come soggetto l'uomo unito da corpo e anima spirituale, non la materia, alla quale appartiene il computer. Il computer non potrebbe mai fare la storia, ma solo l'uomo con il computer, e allora sarà di portata storica stabilire se l'uomo si serve della tecnica per scopi umani o se l'uomo diventa servo della tecnica, nel caso che egli, con istinti e desideri disordinati, utilizzasse la tecnica per una vita sempre più piacevole, volta a un sempre maggior possesso materiale e a sempre maggiore potere su cose e uomini per dominare arbitrariamente e «diventare come Dio». Con lo sviluppo tecnico non si verifica la svolta copernicana di Kant che risulta solo dalla sua teoria trascendentalistica, la quale non viene confermata dal fatto che oggi idee fantastiche possono essere realizzate attraverso operazioni tecniche. Infatti, se una idea abnorme viene realizzata, non cessa di essere abnorme, a meno che non ogni realtà sia normale. Piuttosto una idea abnorme, se realizzata, effettua una realtà abnorme. Nell'esempio della vacca l'anormalità non è così spiccata, perché l'avere una o due mammelle è un carattere accidentale, non

essenziale della vacca. Ma se poniamo interventi più incisivi, nel materiale genetico, che cambiano la vacca in un mostro, allora si dovrà chiedere quale sia l'essenziale della "vacca in sé". E tanto più nel caso che, se un giorno verrà, saranno possibili gravi interventi nel materiale genetico dell'uomo! Interventi tecnici nella natura che la disturbino e distruggano saranno sempre conosciuti da noi, orientandoci verso ciò che le cose sono in sé, secondo la loro natura. Contro il trascendentalismo kantiano vale dunque il realismo che ci fa conoscere anche gli abusi della tecnica e le abnormità realizzate da essa.

Nella sezione 9, il mio contributo: Zum Verhältnis von Realität und Bewusstsein, I 406ss., mette in rilievo quattro punti: 1) la critica moderna alla metafisica classica concerne "l'ingenuità" con cui essa sembra parlare dell'ente o del reale in quanto tale, mentre da Descartes in poi si riflette criticamente sulle condizioni della conoscenza umana dell'essere o del reale. Tuttavia, riesaminando i testi classici della tradizione aristotelico-tomista, notiamo che "l'ente in quanto tale" è sì il "primo noto" immediatamente, ma questa costatazione è il risultato di una riflessione epistemologica; 2) anche nei nostri giorni ci si accorge che la riflessione cartesiana e kantiana (dell'"io penso") non può essere la prima condizione della nostra conoscenza, ma piuttosto una evidenza pre-riflessiva. Si compari Sartre, Heidegger, Henrich ed a, che la cercano in sentimenti esistenziali o vissuti primari della vita e sim; 3) ma tale evidenza immediata è, in verità, quel sapere dell'essere delle cose — e del soggetto stesso — che si esprime nella costatazione classica: ens est primum notum, al quale corrisponde per sua natura, la coscienza; 4) certamente si parla oggi di nuovo della coscienza, però non nel senso classico (del semplice sapere dell'essere), ma come organo di esperienze fondamentali di sviluppi storici culturali sociali. In tali concezioni la coscienza stessa è soggetta a sviluppo e cambiamento, mentre si parla effettivamente degli stati mutanti di esperienze sempre nuove.

Concludendo le osservazioni al primo volume degli atti del Congresso, possiamo constatare come molti filosofi abbiano stimato altamente i prestiti della tecnologia, e la giudichino più che solo uno strumento per l'agire umano, perché effettua cambiamenti profondi nel mondo esistente. Alcune teorie arrivano perfino a dire che essa crei nuovi mondi che sostituirebbero il mondo esistente e relativizzerebbero la sua realtà. Secondo questa visione l'uomo diventerebbe attraverso la tecnica il creatore di nuovi mondi.

Dinanzi a un progresso tecnico talmente immaginato sembra essere richiesta un'autocomprensione dell'uomo approfondita. Spesso manca la consapevolezza filosofica che i mondi tecnici sono solo materiali e che la tecnologia può solo cambiare il mondo materiale, fino alla possibile distruzione, incluso l'uomo. È sempre lo spirito dell'uomo che pone i fini del suo agire, perché esso è il principio finale della sua vita. Vi sono delle teorie che cercano di minimizzare la differenza tra "la dinamica propria della materia", usata negli apparecchi tecnici, e la vita negli animali, specie nell'uomo, fino al punto che l'uomo ritenga sostituibile dal computer la sua attività pensante, anzi ritenga se stesso riproducibile dal computer. Comunque lo sviluppo tecnologico resta una sfida per gli "amanti della sapienza", che non riusciranno a dominare se non con una comprensione più profonda dell'uomo e dello spirito che filosofa in lui.

Horst Seidl

Si è tenuto a Cagliari dall'11 al 15 aprile 1994 un convegno di studi su «Hegel interprete di Aristotele», con la partecipazione di studiosi italiani del pensiero hegeliano e dello Stagirita. Il convegno è stato organizzato dall'Istituto di Filosofia della Facoltà di Lettere, con l'adesione della locale sezione della Società Filosofica Italiana. È ormai il terzo anno consecutivo che l'Istituto di Filosofia organizza un incontro hegeliano (cfr. «Bollettino SFI», 152 (1994), pp. 70 sgg.). Un quarto convegno hegeliano a Cagliari si terrà il 3 e 4 Aprile 1995 su «Hegel e la filosofia ellenistica».

La finalità principale del convegno è stata quella di stabilire la portata e la profondità dell'influsso del pensiero aristotelico su quello hegeliano, e quindi il grado di affinità speculativa che lega l'uno all'altro, ma anche, in qualche misura, di verificare la possibilità di assumere la filosofia aristotelica come criterio di giudizio della filosofia hegeliana, un criterio non estrinseco, ma suggerito da difficoltà immanenti alle stesse posizioni speculative del filosofo di Stoccarda.

Il convegno ha dedicato le mattinate a incontri di approfondimento e di dibattito fra i relatori e fra questi, i convenuti e gli studenti (tanto della Facoltà di Lettere quanto della Facoltà di Magistero), nonché alla visita della città e dei monumenti del centro storico, mentre ai cinque pomeriggi sono state riservate le relazioni vere e proprie.

Nell'indirizzo di saluto rivolto ai convegnisti la prof. Luisa D'Arienzo, Preside della Facoltà di Lettere ed ora Assessore alla Pubblica Istruzione e Beni Culturali della Regione Autonoma della Sardegna, ha espresso il suo compiacimento per la proficua collaborazione tra l'Istituto di Filosofia e la sezione cagliaritana della SFI, che ha pure essa al suo attivo un triennio di vita, durante il quale sono stati svolti seminari e conferenze, e che ha iniziato la pubblicazione di un utile Bollettino informativo. La Preside si è rallegrata con gli organizzatori per la scelta fatta a favore di giovani studiosi (ricercatori, dottori di ricerca, borsisti, professori di Liceo), ai quali si sono aggiunti docenti del prestigio di Mario Mignucci, Antonio Moretto e Leonardo Samonà.

Nel rivolgere il suo benvenuto ai partecipanti al convegno, la prof. Maria Teresa Marcialis, Direttore dell'Istituto di Filosofia e Presidente della locale sezione della SFI, ha ricordato i "sei Aristoteli" menzionati da Hegel nelle sue *Lezioni sulla storia della filosofia*, a cui oggi potrebbero aggiungersi l'Aristotele di Heidegger, del neoaristotelismo, di Riedel o di McIntyre. L'interpretazione hegeliana di Aristotele è un'interpretazione molto particolare, molto compromessa teoreticamente, e quindi assai problematica dal punto di vista storiografico, e cionondimeno altamente suggestiva. Hegel si accosta ad Aristotele quasi come a un contemporaneo, quasi come a un filosofo aperto, del quale si può ancora utilizzare la lezione. È proprio questo dibattito "intemporale" tra Hegel e Aristotele che rende significativa e importante la visione che il filosofo di Stoccarda ha dello Stagirita.

Nella sua relazione di apertura dei lavori: "Hegel e la logica aristotelica" il prof. Mario Mignucci, del King's College dell'Università di Londra, ha mostrato che si può sostenere che Aristotele sia stato il fondatore della logica occidentale, qualora si presupponga (con i logici moderni) che la logica sia una teoria dell'inferenza. D'altro canto, se si parte da un'idea di logica come quella proposta da Hegel, la sua interpretazione della logica di Aristotele risulta essere in sé altrettanto plausibile e legittima. Se la logica, come Hegel ritiene, è la descrizione delle forme del pensiero, la logica aristotelica è la teoria di alcune forme finite del pensiero, ossia, secondo Hegel, non collegate in una struttura generale unificante, e quindi "esatte" piuttosto che "vere". Né la concezione hegeliana della logica è riducibile a quella posizione che, da Frege in poi, si suole chiamare "psicologistica". Il "pensiero" di cui parla Hegel non è propriamente la mente umana che pensa quando pensa, ma corrisponde ad alcune strutture logiche primarie. Un'obiezione rivolta invece dal prof. Mignucci alla valutazione hegeliana della logica aristotelica riguarda il mancato uso, da parte dello Stagirita, del sillogismo nella costruzione delle sue teorie filosofiche. Questo fatto non prova, come crede Hegel, che Aristotele fosse consapevole delle inadempienze della sua logica nei confronti della sua filosofia, ma unicamente che egli non riteneva indispensabile controllare le proprie argomentazioni filosofiche mediante i sillogismi teorizzati dalla sua logica.

La seconda relazione, intitolata "Infinito e continuo in Aristotele e Hegel", è stata svolta dal prof. Antonio Moretto dell'Università di Verona. Aristotele propone nella Fisica una prospettiva sull'infinito e sul continuo che prende posizione sul precedente dibattito. La sua trattazione dell'argomento, con la distinzione tra infinito potenziale e attuale, la riconduzione della continuità della grandezza alla sua divisibilità in parti a loro volta divisibili, costituisce un'indicazione che verrà prevalentemente accolta dalla successiva scienza matematica. Infatti, anche se non sono mancati punti di vista diversi rispetto a quello di Aristotele, e per certi aspetti estremamente fruttuosi, una concezione dell'infinito e del continuo realmente alternativa verrà presentata solo nella seconda metà dell'Ottocento con la teoria degli insiemi e la teoria dei numeri reali. Il riferimento ad Aristotele sull'infinito e sul continuo è di fondamentale importanza in Hegel. Però, come viene attestato dalla Scienza della logica, egli non rimane insensibile alle innovazioni della speculazione moderna, dovute sia al pensiero filosofico (discussione spinoziana sull'infinito), sia al pensiero matematico (grandezze evanescenti, elaborazione delle nozioni di funzione e di funzione continua e discontinua). Ne risulta una prospettiva in cui viene rivalutato l'infinito attuale e si ha un'apertura verso la problematica della discontinuità.

Il pomeriggio del 12 aprile si è aperto con una relazione del prof. Renato Milan, dottore di ricerca in filosofia dell'Università di Padova, su "Aristotele nel primo Hegel. L'incidenza del pensiero dello Stagirita nella formazione culturale del giovane Hegel". Nella ricostruzione della prima formazione hegeliana si ravvisano quali momenti determinanti una lettura approfondita dei trattati aristotelici di etica, politica, retorica e poetica, sorretta da suggestioni provenienti sia dall'ambiente accademico e studentesco dello *Stift* di Tubinga sia da Jacobi e condotta in un confronto teso a superare i limiti della morale kantiana (si veda *Religione popolare e cristianesimo*). Il periodo di Berna vede l'approfondimento del legame etica-dialettica in direzione del

recupero di una razionalità pratica in grado di garantire una eticità "pubblica", mentre verso la fine di tale periodo emerge la presenza di una riflessione sulla *Poetica*, volta a configurare, nella sottolineatura di momenti come la totalità, il rovesciamento e il riconoscimento, l'idea di una necessità di tipo logico-estetico, in grado di offrire la possibilità di una filosofia "mitologica", atta a realizzare l'intento di un'educazione estetica della società contemporanea. La collaborazione con Hölderlin rafforza tale tendenza, anche se a Francoforte i nuclei tematici predetti, costitutivi del futuro "metodo" hegeliano, saranno applicati a un "intero" non più di finzione poetica, ma al modello costituito dall'idea della vita. Rimane da verificare la riscoperta, dallo studio jenese della *Fisica*, del concetto aristotelico di fine, e da ricostruire il contenuto del capitolo sullo Stagirita del primo corso di storia della filosofia del 1805-06.

La seconda giornata del convegno si è conclusa con la relazinoe del prof. Leone Paraspòro, docente di filosofia nel Liceo scientifico «Giotto Ulivi» di Firenze, su "Il problema dell'inizio in Hegel e l'apporto di Aristotele". Per ricostruire la genesi e il significato che il problema dell'inizio ebbe nella filosofia di Hegel, come anche per valutare l'importanza dell'impulso che alla soluzione di tale problema venne dai testi aristotelici, occorre riportarsi alle opere, agli abbozzi e ai frammenti del periodo jenese. È infatti a partire dalla Differenz che la questione dell'inizio viene a rappresentare il punto focale verso cui convergono da un lato l'adesione di Hegel al progetto postkantiano di conferire alla filosofia una struttura sistematica, dall'altro il suo rifiuto alla persuasione (reinholdiana e fichtiana, ma condivisa anche da Schelling) che l'esposizione sistematica dovesse procedere dall'incondizionato al condizionato, e cioè avere per base una proposizione suprema incondizionata sia nella forma sia nel contenuto. Nella Prefazione alla Fenomenologia viene definito il modello di organizzazione sistematica al quale Hegel resterà sempre fedele, caratterizzato dall'implicazione teleologica del risultato nell'inizio anziché dal rapporto di condizione. Nel presentare tale modello Hegel riconosce il proprio debito verso Aristotele; infatti non solo l'idea di uno sviluppo teleologicamente orientato, ma l'indicazione del «semplice riferimento a sé» del pensiero come inizio necessario di esso è il frutto delle riflessioni di Hegel sul rapporto fra intelletto agente e intelletto in potenza delineato da Aristotele in de an. III, 4-5.

La terza giornata del convegno si è aperta con una relazione del prof. Paolo Zizi, docente di filosofia nel Liceo scientifico «G. Spano» di Sassari, su "Il concetto metafisico di 'intero' in Aristotele e in Hegel". La nozione di intero cui Hegel fa riferimento è ispirata ad Aristotele, come risulta già dal Frammento di sistema (il concetto di "vivente") e poi dalla Filosofia dello spirito jenese (il richiamo alla polis). La questione essenziale concerne il rapporto tra intero e dialettica. Tale rapporto viene inteso da Hegel nel senso che la dialettica è da lui considerata come la dimensione conoscitiva più atta ad accostare concretamente l'"intero" e il principio. Si tratta dapprima dell'accezione negativa della dialettica, conforme alla tradizione platonica ed aristotelica (presente soprattutto nei Topici), come messa in discussione di tutte le affermazioni particolari e dogmatiche, di tutti i tentativi del pensiero finito di codificare l'assoluto. Quest'accezione della dialettica è riscontrabile sino alla prima parte della Fenomenologia, ovvero sino al "momento" della Ragione. La dia-

lettica positiva della Scienza della logica e dell'intero sistema dell'Enciclopedia va avvicinata piuttosto alla Metafisica di Aristotele, e specialmente alla dottrina del rapporto di consecuzione o successione dei termini e dei significati, di cui uno è la condizione dell'altro. In questa prospettiva Hegel e Aristotele si trovano daccapo accomunati in un medesimo piano speculativo: per entrambi compito della filosofia è la problematizzazione radicale di ogni condizionato e finito; "sapere l'intero" equivale a non confondere una determinazione particolare con il tutto stesso. Per Aristotele, peraltro, il tutto può e deve essere spiegato mediante una causa che trascende l'intera serie dei particolari finiti: l'Atto puro.

Alla relazione di Zizi ha fatto seguito quella del prof. Raimondo Porcheddu, docente di filosofia nell'Istituto magistrale «Margherita di Castelvì» di Sassari, su "L'idea aristotelica di natura nell'interpretazione di Hegel". Per Hegel lo spirito è il risultato di un faticoso processo dialettico di tutto l'essere. Se guarda al suo passato si riscopre raccolto nell'idea, poi fuori di sé nella natura, per ritrovarsi infine come spirito a pensare se stesso come l'atto puro aristotelico. La natura, in questo processo, è un semplice momento. La natura aristotelica, in virtù della sua teleologia immanente, non può essere, secondo Hegel, cosa diversa da Dio. Dal punto di vista aristotelico, invece, non la natura è spirito, ma lo spirito è per natura. La natura è il veicolo per cui il fondamento fonda qualcosa; è intermedia tra pensiero e non pensiero, tra vita e non vita, tra essere e nulla. La natura è il luogo di tutto ciò che è stato fatto, ma il cui fondamento sta al di fuori. Non la dialettica, quindi, può spiegare la natura, ma è essa stessa da spiegare perché è natura; anch'essa rientra cioè nella storicità della natura. La conoscenza può essere tanto più conoscenza se si riconosce come natura, divenendo il luogo in cui la stessa natura prende coscienza di sé nell'apertura alla trascendenza.

Il quarto pomeriggio ha avuto inizio con la relazione della prof. Cinzia Ferrini, dottore di ricerca in filosofia e borsista presso l'Università di Berna (ma ora a Wuppertal), su "Tra etica e filosofia della natura: il significato della Metafisica aristotelica per il problema delle grandezze del sistema solare nel primo Hegel". Uno degli aspetti meno noti della filosofia hegeliana, sia nella sua sistematicità matura, sia nei primi scritti pubblicati, è il nesso tra critica al formalismo della morale kantiana (testimoniando quindi l'esigenza di una morale più autentica, di un'etica fondata sulla virtù) e critica al ruolo euristico, non costitutivo e determinante, delle idee della ragione per la conoscenza delle leggi specifiche della natura (rispondendo così al bisogno di una Naturphilosophie speculativa). La connessione tra etica e filosofia della natura nelle tesi premesse al De orbitis planetarum e nell'articolo su Krug del 1802 risulta particolarmente evidente se si considera il problema della determinazione di una legge per le distanze dei pianeti del sistema solare. Inoltre, prendendo le mosse dal debito che Hegel stesso riconosce di avere verso la Metafisica di Aristotele nelle sue Lezioni sulla storia della filosofia, si può mostrare come il riferimento hegeliano a motivi platonici sia modificato sulla base di istanze aristoteliche, ed utilizzato non solo contro la filosofia critica, ma anche contro la schellinghiana filosofia dell'identità.

È poi seguita la relazione del prof. Leonardo Samonà, dell'Università di Palermo, su "Atto puro e pensiero di pensiero nell'interpretazione di Hegel". Nell'interpretazione hegeliana dello Stagirita il filosofo di Stoccarda parte da una tripartizione

delle sostanze che non trova riscontro nel testo aristotelico. Essa pone le premesse per un'interpretazione del passaggio dall'atto puro al pensiero di pensiero che appare lacunoso in Aristotele, e che fa riferimento alla condizione in cui noi uomini ci troviamo talvolta: tale condizione si presenta, sia pure en parergo, nella scienza. La sostanza dev'essere concepita ed espressa come soggetto: questa tesi hegeliana sembra "soccorrere" il testo aristotelico per spiegare perché l'atto puro sia posto senza spiegazioni esplicite come pensiero di pensiero. Al di là degli "errori" hegeliani dovuti all'edizione erasmiana (la confusione tra primo motore e primo cielo, l'inversione della gerarchia tra intelligibile e intelligenza) occorre saggiare l'aderenza speculativa della spiegazione hegeliana (peraltro accompagnata dalla spiegazione ermeneutica: questo lo diciamo noi e non Aristotele) al nesso stabilito da Aristotele tra atto puro e pensiero di pensiero. Un nesso che deve confrontarsi con la tesi della costituzione ontoteologica della metafisica, la quale avanza la tesi di una certa continuità e di una certa discontinuità tra l'inizio aristotelico e il compimento hegeliano del pensiero occidentale. Dalle pagine delle Lezioni dedicate ad Aristotele emergono: il nesso hegeliano materia-forma, potenza-atto, in sé-per sé, attraverso cui si dà una spiegazione dialettica del primato dell'atto; l'articolazione interna all'atto puro (mediata attraverso i concetti di vita e di pensiero) che ne fa un principio di mediazione e di unità degli opposti, forzando la lettera aristotelica e portando a compimento una tradizione cominciata col neoplatonismo e caratterizzata dall'istanza del riempimento di una mancanza di sistematicità strutturale nel pensiero aristotelico (vedi Aubenque); il problema della capacità di tenuta di questo "più" di sistematicità presente nella spiegazione hegeliana, che assegna un limite alla posizione speculativa di Aristotele. La separazione aristotelica tra Dio e mondo, tra sostanza sensibile (eterna o corruttibile) e sostanza immobile va messa in rapporto conflittuale con questo limite stabilito da Hegel, che pone il proprio sistema come compimento di una posizione altrimenti lacunosa. Va riconosciuto il carattere teologico della "metafisica" hegeliana rispetto alla posizione più eccentrica del Dio aristotelico.

La giornata conclusiva del convegno ha visto lo svolgimento di tre relazioni. Il dott. Alfredo Ferrarin, Dottore di ricerca in filosofia dell'Università di Pisa, nella sua relazione su "Riproduzione di forme e esibizione di concetti. Dalla phantasia aristotelica all' Einbildungskraft in Kant e in Hegel", ha sottolineato come pochi tra i punti nevralgici della filosofia della natura aristotelica hanno avuto maggior longevità della dottrina dell'immaginazione nel suo rapporto con la sensazione da un lato, con tempo, memoria e "senso comune" dall'altro. La teoria dell'immaginazione è fondamentale per il concetto di sintesi a priori in Kant, e il suo ruolo mediatore tra intuizione e concetto ricorda l'analoga funzione di raccordo tra senso ed intelletto asserita da Aristotele. Il concetto di determinazione a priori delle forme pure di spazio e tempo, lo schematismo, il rapporto tra senso interno, contenuti dell'esperienza e tempo, e in particolare il concetto di Selbstaffektion: tutto questo definisce l'immaginazione trascendentale, ed è un portato originale della rivoluzione copernicana di Kant. Di fronte a questa, si può dire che Hegel prima facie ritorni ad una concezione aristotelica dell'immaginazione, o, meglio, ad una sua versione riveduta in senso leibniziano. Punti in comune con Aristotele sono: il principio per cui ogni forma del conoscere è materia per una forma superiore, principio che nella filosofia dello spirito teoretico fa sì che l'immaginazione sia concepita come un risultato ed altresì come un inizio nel progresso delle forme soggettive; inoltre la descrizione di molti lati della funzione dell'immaginazione (che per Kant sarebbero stato empirici, non trascendentali), dalla sedimentazione delle immagini nella memoria, che è una potenza formata, alla possibilità del loro richiamo arbitrario. Ora l'immaginazione produttiva kantiana, in cui *Fede e sapere* ravvisava lo stesso concetto di ragione nel suo uso empirico, non viene accantonata da Hegel negli scritti della maturità. L'immaginazione, come spontaneità, rimane anzi il punto a partire dal quale Hegel trasforma il concetto di *Selbstaffektion* nell'autodeterminazione dell'intelligenza. Per l'intelligenza intuizione e concetto non son più che due forme date *ab origine* come separate, ma sono i due poli della datità e della costituzione nel movimento immanente del pensiero. L'immaginazione non è come in Aristotele un'affezione del senso comune, un residuo della sensazione, ma l'immediato presupposto soggettivo del pensiero.

La seconda relazione, tenuta da Carmelino Meazza, Dottore in filosofia di Sassari, aveva per titolo: "Aristotele tra Hegele e Heidegger". Tema di fondo della relazione è stata la ricostruzione della nozione aristotelica di physis compiuta rispettivamente da Hegel e Heidegger, una ricostruzione, poi, sottoposta al vaglio critico della lettura aristotelica di Levinas. La prima definizione che Aristotele dà della physis, secondo Heidegger, ha al suo centro la questione del movimento o della motilità. L'ente che proviene dalla physis, o tutto o una parte, è qualcosa di mosso, cioè di determinato dalla motilità. Per Aristotele, secondo Heidegger, il movimento non è una cosa tra le altre, ma, come esser mosso, è il centro di una domanda essenziale: che cos'è l'ente in quanto ente? La seconda definizione aristotelica di physis pone, poi, la physis come causa originaria. Come essere nel movimento non significa essere necessariamente in movimento, così essere causati non significa avere la causa come esterna a sé. Aristotele, secondo Heidegger, ci conduce alla definizione essenziale dell'ente: l'ente è un ente in quanto è disposto nel suo essere e avviato nel seno del suo essere. L'essenzialità di questo avvio è la motilità, che diventa il carattere fondamentale dell'ente; il movimento ha il carattere del "presentarsi". Ora c'è un punto in cui Heidegger sembra avvicinarsi alla lettura hegeliana della physis aristotelica: la pianta, ad es., che procede in avanti, è sempre più raccolta nella propria origine: è l'origine che diviene. Hegel, nelle Lezioni, aveva detto: l'immoto che muove è l'idea che rimane identica a se stessa e che, mentre muove, rimane in relazione a se stessa. E tuttavia in Heidegger la forma esegue, mentre in Hegel la forma attua. Cionondimeno c'è una familiarità originaria tra Hegel e Heidegger nei seguenti punti essenziali: la concezione del "niente" come ciò che avvia il movimento, la "totalità" del circolo ermeneutico finito-infinito, la "ossessione" del metodo. Qui si innesta la lettura aristotelica di Levinas, il quale recupera l'eccedenza di Aristotele rispetto alle tradizionali figure dei "circoli". Il "chi muove", almeno per un istante. non può appartenere al mosso; occorre che, per un attimo, l'eternità si sottragga al movimento. Si tratta di un'eternità che nessuna storia può mutare o trasformare: che attiva il tempo, ma è "impassibile" al consumo del tempo, e che, quindi, è garanzia dell'eternità stessa del tempo.

Nell'ultima relazione del convegno il prof. Giancarlo Movia, dell'Università di Cagliari, ha parlato su: "L'uno e i molti", un saggio di commento alla logica hegeliana dell'Essere per sé. Hegel condivide il paradigma metafisico ontologico (primato dell'essere sull'uno) proposto dallo Stagirita in alternativa a quello enologico di Platone. Per Hegel la prima categoria della logica, fondamento e base di tutte le categorie successive, non è l'uno (che è già una nozione più complessa e concreta), ma l'essere, benché si tratti dell'essere assolutamente indeterminato e non già dell'ente in quanto ente, ossia dell'ente polivoco di Aristotele. L'immediata, intrinseca, originaria molteplicità dell'uno è affermata, poi, tanto da Aristotele quanto da Hegel, con la differenza essenziale che, per quest'ultimo, la molteplicità dell'uno non dà luogo ad una pluralità di significati: i termini a cui l'uno si riferisce nella sua autoframmentazione sono essi stessi, per identità, degli uno, cosicché in essi l'uno si riferisce soltanto a se stesso. Infine le riflessioni hegeliane sulla dottrina aristotelica dell'istante, del punto e del limite in generale mostrano che l'affermazione aristotelica dell'identità reale e della differenza logica di due determinazioni opposte è sufficiente a Hegel per attribuire allo Stagirita il superamento del principio intellettualistico d'identità e per ritrovare anche in lui (come già in Platone) la contraddizione dialettica.

Anche questo terzo incontro hegeliano di Cagliari ha avuto una larga partecipazione di pubblico, che è intervenuto nelle discussioni seguite immediatamente alle relazioni del pomeriggio. Ad esse, fra gli altri, ha dato un valido contributo la prof. Adonella Dilimberto Reale, già ordinaria di filosofia nei Licei di Cagliari, autrice di pregevoli saggi su Spinoza. La pubblicazione degli Atti è prevista per il 1996.

Renato Milan Dottore di ricerca in filosofia Università di Padova

POUR UNE RENCONTRE ITALO-FRANÇAISE DE PHILOSOPHIE Avant-projet

En 1976, s'était tenue à Nice, à l'initiative des associations régionales des professeurs de philosophie du sud-est de la France, une rencontre franco-italienne consacrée principalement à la philosophie italienne et à l'enseignement de la philosophie dans les deux pays.

Près de vingt ans aprés, une telle expérience mériterait d'être renouvelée. Une rencontre italo-française pourrait avoir lieu en Italie, éventuellement à l'initiative des italiens et coorganisée par la France.

Cette rencontre pourrait recevoir des délégués d'autres pays, membres de l'association internationale des professeurs de philosophie.

Si l'idée d'une telle rencontre retient l'intérêt de différentes personnalités italiennes, ainsi que, en France, de l'association des professeurs de philosophie, de membres de l'inspection générale, et peut-être le ministère, son thème, ses objectifs, son public et ses modalités restent à définir.

Nous avançons ici quelques propositions en vue d'ouvrir une discussion entre les partenaires intéressés, et d'aboutit a un projet commun.

Cette rencontre prendrait place dans un triple contexte.

- On pourrait en premier lieu invoquer la fameuse «construction de l'Europe», d'une Europe de l'éducation certes, mais aussi d'une Europe qui inscrive la pluralité de ses Etats nations, de ses langues, de ses traditions culturelles et intellectuelles dans la perspective d'un destin partagé: la construction de cette Europe appelle la reconnaissance réflèchie des traditions, des identités nationales, cultuelles, intellectuelles qui la composent. Or, la philosophie, par son exigence d'universalité, mais aussi par son ancrage dans des réalités historiques, est à la fois le lieu de cette reconnaissance réfléchie et, du fait de la diversité de ses formes nationales, un «objet» de réflexion privilégié. Et l'enseignement de la philosophie est au premier plan concerné, puisqu'il y va de la transmission (et de la concrétisation) de cette exigence, de sa capacité à prendre sens à partir des situations historiquement déterminées, dans ce cadre institutionnel dont on sait combien il est l'objet de mutations profondes qu'est l'école.
- Cette rencontre interviendrait dans un contexte où les rapports philosophique entre la France et l'Italie semblent se développer et se renouveler. La philosophie italienne, longtemps malconnue en France, fait l'objet de récentes publications, traductions et manifestations (cf. l'université d'été de philosophie destinée aux enseignants du secondaire et consacrée en 1994 à la philosophie italienne). Et si inversement, les Italiens sont réceptifs à l'égard de la philosophie française, du moins à l'égard de bon nombres de ses aspects, on peu se demander si les modalités de cette réception ne sont pas en train d'évoluer vers une plus étroite collaboration.
- Enfin, aux niveaux spécifiquement français et italien, la reflexion sur l'enseignement de la philosophie a connu, ces dernières années, selon des modalités différentes de part et d'autre des Alpés, un approfondissement, voire un renouveau significatif. L'enquête menée auprés des professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire par la Société italienne de philosophie (cf. les deux ouvrages parus aux éditions Laterza) en est l'un des témoins du côté italien, tandis que du côté français, des travaux d'origine diverse (commissions, groupes de travail et de recherche pédagogique), une réflexion sur les programmes, des publications ont conduit à réfléechir sur l'enseignement de la philosophie en France.

Dans ce triple contexte, deux possibilités pour une rencontre italo-française de philosophie peuvent être esquisées.

- Un colloque de type universitaie (sans qu'il en ait nécessairement le degré de spécialisation) ou une université d'été, ouvert non seulement aux spécialistes mais aussi à des professeurs du secondaire italiens et français. Il porterait sur un (ou des) thème(s) qui aménerai(en) à réfléchir les différences, les proximités et les relations entre les philosphies italiennes et françaises et ainsi interrogerait la notion de tradition nationale en matière philosophique.
- Une rencontre entre universitaires, responsables de l'enseignement de la philosophie en France et en Italie, ouverte à un public peut-être plus restreint, où seraient abordées les questions relatives aux principes, aux traditions, aux politiques et aux

perspectives de cet enseignemnt dans ces deux pays. Inscrivant la philosophie dans le contexte des humanités et de leur enseignement des humanites, cette rencontre pourrait faire place aux autres disciplines issues des humanités et s'interroger sur leur partage (philosophie, littérature, histoire).

Dans le premier cas cette rencontre a un objectif de formation, c'est essentiellement dans cette optique, et donc en fonction du public, qu'est envisagé le programme des communications. Dans le second cas, elle a pour objectif principal de favoriser des échanges de vue essentiellement entre les parties italiennes et françaises qui l'organisent.

Lorsque l'accord de principe des différentes parties interessées sera donné, (et parallélement et suite) à la définition du principe de cette rencontre, les points suivants devron être déterminés:

- date: automne 1995 ou printemps 1996?;
- lieu: il reste à trouver;
- financement: les parties, sont invités à suggérer des possibilités de financement;
 - constitution d'un comité de parrainage et/ou d'un comité d'organisazion.

Bureaude coopération linguistique et éducative de Bologne vicolo Bolognetti, 15 - 40124 Bologna Jean d'Yvoire - Lecteur attaché linguistique

IL RAPPORTO CORPO-ANIMA NELLA CULTURA MEDIEVALE (Venezia, 25-28 settembre 1995)

La Società Italiana per lo Studio del Pensiero Medievale (SISPM) organizza un convegno sul tema "IL RAPPORTO CORPO-ANIMA NELLA CULTURA ME-DIEVALE", coordinatori Carla Casagrande e Silvana Vecchio.

Sono previsti interventi di Jole Agrimi, Jérôme Baschet, Francesco Bruni, Luciano Cova, Barbara Faes de Mottoni, Gianfranco Fioravanti, F. Alberto Gallo, Dilwin Knox, Roberto Lambertini, Paolo Lucentini, Costantino Marmo, Romana Martorelli Vico, Letterio Mauro, Filippo Mignini, Silvia Nagel, Italo Sciuto, Leonardo Sileo, Giacinta Spinosa, Ilario Tolomio, Christian Trottmann.

Giorni previsti: 25-28 settembre 1995.

Sede: Fondazione Ugo e Olga Levi, Palazzo Giustiniani Lolin; S. Vidal 2893 - 30124 Venezia.

Per informazioni rivolgersi a A. Maierù, Università La Sapienza, via Nomentana 118, 00161 Roma (fax 06-49917306).

LE SEZIONI

LOMBARDA

Nel triennio 1992-1994 l'attività della Sezione Lombarda si è svolta sotto la presidenza del prof. Enrico Rambaldi. Il Consiglio Direttivo comprendeva, oltre il Presidente, i seguenti membri: Mario Dal Pra (deceduto il 21.1.1992), Guido Bersellini, Susanna Creperio Verratti, Maria Assunta Del Torre, Alessandro Ghisalberti, Giambattista Gori, Virgilio Melchiorre, Aurelia Monti, Lelia Pozzi D'Amico, Maria Vittoria Predaval, Dario Sacchi, Gianna Sidoni, Carlo Sini, Luciana Vigone.

L'attività della Sezione si è sviluppata, come è ormai sua consolidata tradizione, secondo due direttrici principali:

1) l'aggiornamento dei soci, attraverso l'organizzazione di conferenze, tavole rotonde e convegni, aperti a tutti gli studiosi interessati, che sono sempre stati avvertiti dalle circolari e dai manifesti curati dalla Sezione, sui risultati più recenti e significativi della ricerca filosofica, sia in ambito teoretico che in campo storiografico;

2) la costante collaborazione tra docenti universitari e docenti della scuola secondaria superiore nella discussione e nell'aggiornamento tematico e didattico dei problemi relativi all'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria superiore.

Nel primo filone di attività è da collocare la conferenza tenuta presso l'Università degli Studi di Milano dal prof. Enrico Berti il 5 maggio 1992 sul tema: "La complessità della ragione", che ha commentato il Congresso nazionale della SFI svoltosi poco prima a Roma e ha inquadrato l'argomento in un orizzonte filosofico di largo respiro storico e teoretico.

L'attività scientifica della Sezione è poi proseguita col Convegno internazionale su Montesquieu, organizzato il 4 marzo 1993 presso l'Università degli Studi di Milano, che ha visto la partecipazione di Jean Ehrard con una relazione sul tema: "Actualité d'un demisilence. Montesquieu et l'idée de souveraineté"; di Lorenzo Bianchi che ha parlato su "Religione e tolleranza in Montesquieu" e di Corrado Rosso con una relazione su "Montesquieu e i poteri della metafora". I risultati del Convegno, arricchiti dei contributi di Jean Starobinski, "Sur deux antinomies de l''Esprit ds Lois' " e di Alberto Postigliola, "Forme di razionalità e livelli di legalità in Montesquieu", sono stati pubblicati nella "Rivista di storia della filosofia", 49 (1994), pp. 8-109.

In occasione del secondo centenario della pubblicazione dell'opera kantiana Die Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft, la Sezione ha organizzato, con la collaborazione della Società italiana di studi kantiani, un Convegno di studi sul tema: "Ragione e religione in Kant". Il prof. Virgilio Melchiorre ne ha curato l'organizzazione scientifica e il Convegno si è svolto fra il 30 novembre e il 1° dicembre 1993 presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore con relazioni di Marco Olivetti, "Kant e la genesi della filosofia della religione" e di Costantino Esposito, "La necessità della religione nella filosofia

di Kant" e con la partecipazione ad una tavola rotonda conclusiva di Franco Bianco, Silvestro Marcucci, Virgilio Melchiorre e Angelo Pupi.

Il 5 maggio 1994, presso l'Università degli Studi di Milano, si è poi tenuta una tavola rotonda sulle "Riviste filosofiche milanesi negli anni del secondo dopoguerra" che è risultata di particolare interesse sia dal punto di vista storiografico, per la puntualizzazione delle principali tendenze filosofiche presenti nella Lombardia di quell'importante periodo di ricostruzione culturale, sia sotto il profilo della collaborazione fra docenti universitari e docenti di filosofia della scuola secondaria superiore, per i numerosi spunti tematici e didattici offerti dall'argomento in relazione all'interesse dimostrato dagli studenti per le radici recenti della cultura contemporanea nella quale essi stessi lavorano. Alla tavola rotonda sono intervenuti Maurizio Mangiagalli con una relazione sulla "Rivista di filosofia neoscolastica". Fulvio Papi con una relazine su "Studi filosofici", Enrico Rambaldi con una relazione sulla "Rivista critica di storia della filosofia" (successivamente trasformata in "Rivista di storia della filosofia") e Amedeo Vigorelli con una relazione su "Aut Aut".

Nella linea di attività scientifica della Sezione è inoltre in fase di avanzata preparazione un Convegno che prende spunto dal 150° anniversario della morte di Hölderlin (1843) e avrà per tema: "Hölderlin a Jena (1794-1795): l'idea di una metafilosofia". La Sezione si avvarrà in questo caso della collaborazione col Goethe Institut di Milano e con l'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici di Napoli. È prevista la partecipazione di Remo Bodei, Dieter Henrich, Mario Ruggerini, Joonen Schmidt, Daniele Goldoni, Mario Pezzella, Riccardo Ruschi. Lo svolgimento del Convegno è previsto per gli inizi del 1995.

La seconda direttrice che ha orientato l'attività della Sezione in questo triennio ha visto proseguire la collaborazione fra docenti universitari e docenti della scuola secondaria superiore sul tema della didattica della filosofia. Sono stati stampati in due volumi, Filosofia e letteratura e Filosofia e scienza, Arco, Milano 1994, i risultati della ricerca svolta per il progetto ISPER: "Nuovi linguaggi per la professionalità docente: rapporto tra arti, scienze e filosofia", secondo una convenzione stipulata fra il Dipartimento di Filosofia dell'Università degli Studi di Milano e l'IRRSAE Lombardia. La ricerca, iniziata nel triennio precedente, ha visto la collaborazione di numerosi docenti milanesi, membri della Sezione Lombarda, sia nella sua formulazione iniziale che nella sua realizzazione. È stata diretta dalla prof. Gianna Sidoni e la prof. Maria Assunta Del Torre ne ha avuto la responsabilità scientifica.

In cooperazione con "Politeia" (Centro per la ricerca e la formazione in politica ed etica), la Sezione ha portato a termine nel 1992 il primo corso di aggiornamento per docenti della scuola secondaria superiore su "L'insegnamento dell'etica nella scuola secondaria superiore", che era iniziato nel 1991 e ne ha curato e sostenuto un secondo, svoltosi nel 1992-93, con relazioni di Carlo Augusto Viano, Enrico Berti, Paolo Comanducci, Maurizio Mori, Paolo Cattorini, Sebastiano Maffettone, Lorenzo Sacconi, Mario Jori e Luciana Vigone. In entrambi i corsi la Sezione è stata rappresentata da Luciana Vigone, l'IRRSAE Lombardia da Attilio Agnoletto e "Politeia" da Paolo Martelli.

Il 29 ottobre 1992 la Sezione Lombarda ha poi organizzato presso l'Università degli Studi di Milano una tavola rotonda sul tema: "Tolleranza e libertà. Storia e attualità di un'idea", in cui l'aggiornamento storiografico e teoretico è stato affidato agli interventi di Fiorella De Michelis Pintacuda e Salvatore Veca, mentre gli aspetti più propriamente didattici sono stati trattati da Susanna Creperio Verratti e da Lelia Pozzi D'Amico.

Infine il 13 aprile 1994 la Sezione ha promosso, sempre presso l'Università degli Studi di Milano, un'altra tavola rotonda con struttura analoga alla precedente sul tema: "Libertà dell'individuo e legittimità del potere tra liberalismo e democrazia: attualità di John Stuart Mill". Giorgio Lanaro e Giulio Giorello hanno svolto relazioni con riferimento ai loro recenti studi su Mill, mentre Vanna Lora e Pietro Zanelli hanno presentato esperienze e proposte didattiche connesse al tema in discussione.

Maria Vittoria Predaval

RECENSIONI

L.M. Napolitano Valditara, Lo sguardo nel buio. Metafore visive e forme greco antiche della razionalità, Bari 1994, pp. XI-196.

Il libro si propone di dimostrare che espressioni metaforiche furono presenti, nel mondo antico, anche quando questo trattò argomenti importanti per la gnoseologia, l'ontologia e l'etica. In questo senso sono centrali le metafore visive, più volte studiate, che l'A. affronta secondo prospettive originali e, per questo, privilegiando alcuni aspetti e sorvolando altri che non presentano particolari novità esegetiche.

Il capitolo iniziale evidenzia il legame luce-oscurità e memoria-oblio, già presente nella poetica prefilosofica.

Il capitolo secondo indaga un altrettanto illustre filone della letteratura greca, quello che collega un certo tipo di accecamento, spesso momentaneo, ad una condizione conoscitiva privilegiata. L'A. ci fa presente che, sebbene tale argomento sia stato ampiamente trattato. non si è adeguatamente approfondito se gli corrisponda una funzione razionale. La letteratura non filosofica ci fornisce molti esempi di sapienti privati della vista ritenuti simboli di un sapere più profondo e radicale, ed ancora di uomini che hanno perduto la vista in conseguenza di un atto di hybris avendo in cambio, a seconda delle circostanze, altre capacità. La letteratura filosofica invece motiva in sede scientifica questo legame tra accecamento ed illuminazione. Sia Platone che Aristotele notano come

oltre al difetto di luce anche l'eccesso annulli la sensazione. Il tema dell'eccesso di luce è ben esplicato dal mito della caverna ove il prigioniero è oggetto di successivi accecamenti durante il suo *iter* verso la conoscenza. Secondo l'A. la *noesis* platonica ed aristotelica, cui dedica maggiormente la sua attenzione, non sarebbe che la «versione laicizzata, scientifica e razionale, del mitico sguardo nel buio».

All'aspetto gnoseologico delle metafore visive di Platone e Aristotele ed all'intelligenza noetica è dedicato il terzo capitolo. L'A. sottolinea come nell'intuizione intellettuale o atto noetico la simbologia visiva dell'accecamento-illuminazione si realizzi in un singolo soggetto attraverso le forze che egli stesso già possiede. Un'analisi particolare, secondo l'A., richiede la noesis degli incomposti. In Aristotele essa corrisponde al vero. Mentre la falsità è possibile nei giudizi sintetici, in cui si predicano le qualità dei soggetti particolari, nel caso degli incomposti, che sono essenze semplici, o si realizza la noesis oppure non si realizza alcuna conoscenza sicché il contrario dell'atto conoscitivo non sarà la falsità ma l'ignoranza. In Platone, invece, la noesis, quando si realizza, è criterio del vero e del falso. Sebbene Platone ritenga che ignorando l'essenza e la definizione non si possa dire nulla con verità di un soggetto particolare, ammette un insieme di "che cos'è" riconoscitivi, atti a salvaguardare la sua filosofia dalla fallacia socratica, oltre all'unico "che cos'è" definitorio. La dialettica, metodo per preservare l'anima dalla cecità dell'incatenamento ai sensi e da quello derivante dall'abbagliamento provocato da un brusco impatto con la luce delle idee-cause, ci guiderà dai molteplici linguaggi ordinari all'unico linguaggio scientifico. Mentre lo sguardo dell'iniziato era concesso dal dio, quello intellettivo è proprio dell'uomo e, pertanto, realizza la laicizzazione del sapere che diviene possibile a tutti tramite il corretto uso delle facoltà visive. Secondo l'A. inoltre la noesis platonica ed aristotelica non aveva originariamente forma antepredicativa. Se una trasformazione in tal senso si è realizzata in Aristotele a causa dell'interpretazione che lo Pseudo-Alessandro ha dato dello Stagirita, in Platone essa è documentabile grazie all'operetta Didskalikos ton Platonos dogmaton, attribuita ad Albino di Smirne. Quest'opera pone l'accento sull'interesse del medio e neo-platonismo per l'eliminazione di ogni caratere predicativo della noesis volta alla conoscenza di Dio. Tuttavia per Platone e per Aristotele il "che cos'è" di ogni cosa è esprimibile con una predicazione che, comunque, non considera separati il soggetto ed i predicati. Infine l'A. propone un'interessante interpretazione dell'intelletto attivo e di quello passivo del *De anima* aristotelico. L'intelletto passivo sarebbe la ricezione astraente della forma del singolo individuo, pertanto soggetto al criterio di verità e falsità, l'intelletto agente invece sarebbe l'atto che coglie in universale la determinazione ontologica di un'essenza.

Il quarto capitolo tratta l'aspetto comunicativo dello sguardo. L'occhio, infatti, non solo è in grado di registrare passivamente gli oggetti esterni, ma può anche esercitare una funzione attiva. Proprio a quest'ultima è connessa l'altra possibilità, quella cioè di essere guardati e, in tal modo, di esplicare la funzione comunicativa e sociale della vista. La cultura greca appare consapevole di tale carattere della vista e ne individua due piani: uno è quello paritario che si esplica in uno scambio bilaterale di sguardi dichiarati, l'altro è quello sbilanciato, tipico di un rapporto improntato sulla volontà di dominio. A questo secondo caso appartengono l'invidia e l'inganno. Molti sono i passi in cui è documentata la condizione dell'invidioso o dell'ingannatore espressa attraverso metafore del vedere senza essere visti: Zeus e Prometeo, il cavallo sotto le mura di Troia, l'acceccamento di Polifemo nell'Odissea ed il mito di Medusa e Perseo ne sono ottimi esempi. Anche nella Repubblica di Platone è svolto il tema del vedere senza essere visti nel caso dei portatori di statue del mito della caverna e nella favola dell'anello di Gige. Pertanto, nei dialoghi il valore sociale e morale del filosofo e della filosofia, rappresentata dallo sguardo reciproco e frontale, si contrappone alla condizione dell'invidioso. Poiché invidia ed ingiustizia in Platone sono intimamente collegate, le conseguenze della prima finiscono con l'investire anche la sfera sociale e politica.

L'ultimo capitolo del libro è dedicato all'aspetto dell'intelligenza astuta. L'A. analizza la posizione che la *metis* assume in Platone per verificare se sia vero quanto lamentato da Detienne e Vernant, studiosi francesi, i quali sostengono che tale forma di intelligenza, in quanto si esplicherebbe in ambiti per lo più immersi nella pratica, sarebbe stata trascurata dal filosofo. In realtà, secondo l'A., Platone critica la *metis* sia sul piano storico-gnoseologico che su

quello politico-sociale, ritenendola oltre che categoria logica anche un vero e proprio atteggiamento del carattere. Come nel caso della conoscenza anche per la metis sono molte le metafore visive. Le divinità greche dotate di astuzia, ad esempio, hanno una vista fuori del comune o un aspetto eccezionale per chi le guardi. Nella letteratura non filosofica è attestato un duplice stato dell'intelligenza astuta come capacità di riconoscere le analogie tra nuovo e già noto e come capacità di anticipare l'avversario. Platone scinde questi due aspetti e fa proprio solo il primo respingendo il secondo su basi etiche, politiche e religiose. Il primo aspetto, come nota l'A., è tipico del sapere degli indovini e dei poeti e non differisce per procedura intellettuale dall'acquisizione del sapere descritta nella Metafisica aristotelica. Bisogna infatti vedere il presente e il futuro alla luce di quanto è stato visto nel passato, in casi analoghi, e che pertanto è stabilmente acquisito. Anche nel Menone e nel Fedone si trovano riferimenti all'efficacia della "retta opinione" tanto che, in Platone più che in Aristotele e in Omero, vale l'intuizione di somiglianza fra i sensibili, nel processo conoscitivo inteso come anamnesi. Comunque, sia in Platone che in Aristotele l'intelligenza astuta si colloca sul piano dell'agire come forma della razionalità teoretica, tuttavia non autonoma per contenuti e procedure. Inoltre, secondo l'A., non si può dire, come sostenuto dagli studiosi francesi, che la metis sia una conoscenza caratterizzata dalla mobilità. Non è l'astuzia in quanto conoscenza ad essere particolarmente mobile ma gli oggetti concreti con cui essa ha a che fare. Un tale movimento radicale è attribuibile all'intelligenza stocastica solo sul piano etico-sociale.

Per spiegare fino in fondo quale significato e valore Platone attribuisca alla metis l'A. fa riferimento alla parentela con Eros che il filosofo le attribuisce nel Simposio. L'intelligenza stocastica non è dunque svalutata bensì ne vengono apprezzati i lati conoscitivi e morali positivi pur essendone rivelato il limite conoscitivo, frutto di un limite morale oltre che metodico. Il confronto fra il Filottete di Sofocle e l'Ippia minore platonico svolge la funzione di evidenziare come la metis avesse interessato l'Atene del V secolo. La problematizzazione di alternative dell'agire politico quali la forza, la persuasione e l'inganno affiancano Sofocle a Platone. L'interpretazione di Platone su Odisseo è assai simile a quella di Sofocle, legata com'è all'ambito cittadino. Entrambi gli autori riconoscono l'intelligenza e l'efficacia pratica dell'eroe ma parimenti la temono. L'A. in seguito analizza come in Platone la critica alla metis si ampli fino a comprendere il piano teologico negando che la divinità, se esiste, possa essere altro che buona. I passi del *Timeo* così siglano il superamento del mondo esiodeo, omerico e tragico. In connessione alla bontà divina è trattata l'altra circostanza che vuole la divinità come causa solo dei beni. L'A. conclude ribadendo che Platone considerò la metis come simile alla retta opinione e che essa perse senso ontologico, morale e gnoseologico nel mondo nuovo costruito dal filosofo per l'uomo. Tuttavia l'intelligenza non si oppone alla metis e quando la supera la ingloba in sé.

Cristina Cunsolo

G. Sadun Bordoni, *Linguaggio e realtà in Aristotele*, Roma-Bari 1994, XII-208 pp.

Il libro di Sadun Bordoni (d'ora in poi: S.B.) difende la semantica filosofica di Aristotele contro l'accusa tradizionale di aver misconosciuto la natura peculiare del linguaggio e, insieme, propone la riflessione del filosofo greco come valida alternativa al soggettivismo del pensiero moderno. I due aspetti sono strettamente collegati: secondo l'Autore, infatti, i presupposti di quell'accusa sono espressione del soggettivismo filosofico, e consistono nell'«affermazione del carattere sovraordinato del linguaggio rispetto al pensiero e alle realtà extralinguistiche, i quali si darebbero solo per entro la concettualizzazione operata dal linguaggio» (p. 4). Dopo una storia delle interpretazioni moderne della «linguistica» di Aristotele (pp. 3-15), lo studio tratta, nel secondo capitolo (pp. 17-37), le condizioni naturali del linguaggio stabilite dal filosofo e, insieme, lo scarto che separa dal continuum biologico la funzione simbolica del linguaggio umano («capacità di produrre suoni che siano simboli (cioè segni arbitrari) di un mondo di affetti dell'anima non semplicemente sensibili». pp. 27-8). La sezione seguente viene definita da S.B. «spina dorsale» (p. X) del suo lavoro. Essa è costituita dai capitoli 3 (pp. 39-88) e 4 (pp. 89-132), dedicati alla sezione linguistica del De Interpretatione ed al quarto libro della Metafisica. La «semantica dell'espressione estetica», che radica il linguaggio nel mondo degli affetti sensibili e svolge un ruolo fondamentale nelle analisi della Poetica e della Retorica, viene consapevolmente tralasciata in favore della «semantica dell'espressione noetica». Essa

«concerne il linguaggio come funzione semplicemente simbolica, cioè capacità di denotare oggetti in quanto dotati di un'identità indipendente dalle emozioni che la loro percezione suscita nell'anima» (p. 32). Nel primo capitolo del De Interpretatione, Aristotele considera le «espressioni presenti nella voce» (τὰ ἐν τῇ φωνῇ) simboli (σύμβολα) delle affezioni dell'anima (τὰ ἐν τῆ ψυχῆ παθήματα) (de int. 1, 16a 3-4). S.B. ritiene che le espressioni della voce vadano identificate con le forme linguistiche enumerate all'inizio del capitolo (16a 1-2): nomi e verbi, ma anche enunciati affermativi e negativi. Tali elementi sono considerati da Aristotele sotto un triplice punto di vista: «in primo luogo, come forme linguistiche 'costitutive'; in subordine, come veicoli della 'tipologia' dei pathemata di cui sono simboli; infine, come concreta varietà di 'occorrenze'» (p. 43). Nomi e verbi corrispondono infatti alla duplice articolazione dei concetti in concetti del soggetto e concetti del predicato, mentre l'enunciato dichiarativo è, in generale, simbolo del pensiero proposizionale e, in concreto (II livello), simbolo p. es. di opinioni (si veda il capitolo 14 del De Interpretatione, dove l'affermazione e la negazione negli enunciati sono trattate in riferimento alle opinioni corrispondenti). Infine, le espressioni presenti nella voce sono le varie occorrenze di nomi, verbi, enunciati, diverse nelle diverse lingue. A quest'ultimo livello, e solo a quest'ultimo, la corrispondenza tra espressioni parlate ed affezioni dell'anima diviene convenzionale (κατά συνθήκην, 16a 26 sgg.). Coerentemente alla netta divisione stabilita tra semantica dell'espressione estetica e noetica, S.B. nega che le «affezioni dell'anima» siano affezioni della sensibilità (p. 48). Oggetto princi-

pale del discorso aristotelico è pertanto la corrispondenza strutturale o isomorfismo tra pensiero e linguaggio, senza che le proprietà che valgono per tale isomorfismo (esteso anche alle espressioni scritte, τὰ γραφόμενα, 16a 4) debbano ritrovarsi sul piano empirico (p. 51). A quest'ultimo livello, infatti, vale la convenzionalità del linguaggio rispecchiata dalla differenza tra le lingue. Essa, però, «non pregiudica affatto l'universalità e oggettività dell'esperienza che tramite il linguaggio viene comunicata» (p. 52). L'analisi del testo aristotelico prodotta dall'Autore non può essere qui seguita in dettaglio, ed è comunque fondata sulla distinzione prima esposta di piano strutturale, «tipologico» ed empirico. Nome e verbo sono per Aristotele gli elementi costitutivi dell'enunciato. Oltre che dalla espressione del tempo (de int. 3, 16b 6), il verbo è caratterizzato dalla sua natura predicativa. Esso è «segno delle cose che sono dette di altro» (16b 7), mentre il nome indica, per converso, ciò di cui il verbo viene detto: nome è «ciò che designa qualcosa, in quanto oggetto in sé compiuto del pensiero in generale» (S.B., p. 67); verbo è invece la «determinazione» in senso ampio, «ciò nel cui concetto è implicito il riferimento ad altro» (p. 70). Sembra evidente la consonanza di questa distinzione con quella sviluppata da Gottlob Frege in scritti classici come Funktion und Begriff (1891) e Über Begriff und Gegenstand (1892), tra «nome proprio» (Eigenname) e «termine concettuale» (Begriffswort) nella struttura dell'enunciato, cui corrisponde l'opposizione di oggetto (Gegenstand) e concetto (Begriff) insaturo quali elementi logici fondamentali. Al parallelo della teoria aristotelica della predicazione e del giudizio con quella fregeana

S.B. dedica alcune pagine (pp. 65-82). Per Aristotele anche il verbo è, considerato per sé, nome e significa qualcosa, «infatti, chi lo dice arresta il suo animo, e chi ascolta acquieta il proprio» (16b 20-1). L'immagine dell'arresto dell'animo ricorre in alcuni famosi testi di Aristotele (p. es. nel capitolo finale degli Analitici Secondi), riferita all'atto di comprensione noetica. Per Aristotele, il riferimento noetico è diretto: «la mente si riferisce all'oggetto come tale, considerato nella sua unità». Per questo, pensiero e oggetto possono coincidere in atto, secondo la celebre affermazione del *De Anima* (Γ 7, 431b 17). Tale riferimento diretto fonda la funzione semantica del nome, consistente nel fissare verbalmente il concetto trasmettendolo nella comunicazione. Il nome, pertanto, «benché diverso dalla cosa, può riferirsi ad essa (e trasmettere tale riferimento nella comunicazione) perché esprime un noema che, in atto, è identico alla cosa stessa» (p. 87). La concezione aristotelica della designazione viene analizzata dettagliatamente nel quarto capitolo, in stretto parallelo con le teorie semantiche della recente filosofia analitica. Particolare rilievo viene dato alla riflessione di Saul Kripke, della quale è mostrata l'affinità con la semantica filosofica di Aristotele. Obiettivo polemico sono le tesi riducibili all'opposizione di significato del nome e suo riferimento all'oggetto, sviluppata da Frege nello scritto Über Sinn und Bedeutung (1892) e, nell'antichità, dagli Stoici, la cui teoria semantica del λεχτόν viene avvicinata da S.B., secondo l'interpretazione classica di B. Mates, alla fregeana. Il riferimento del nome all'oggetto avviene qui solo per il tramite della descrizione associata al nome; essa contiene, nella terminologia di Frege, il

«modo in cui l'oggetto è dato». Quest'ultimo viene nettamente contrapposto alle rappresentazioni soggettive evocate dal nome nei parlanti, poiché il senso, a differenza di esse, può risultare comune a più persone costituendo così un patrimonio di pensieri che si trasmette di generazione in generazione. Il punto fondamentale di questa teoria sta nell'equivalenza stabilita tra il nome e le descrizioni ad esso associate; poniamo, tra «Aristotele» e «il maestro di Alessandro Magno». Le descrizioni risultano così sinonime rispetto al nome, ovvero «analiticamente» contenute nel concetto dell'oggetto denotato da nome (p. 92). Che, però, «maestro di Alessandro» sia analiticamente contenuto in «Aristotele» pare difficile da accettare, come mostra il ricorso a situazioni controfattuali. Si può infatti supporre che Aristotele non sia stato maestro di Alessandro, si possono persino suppore false tutte le proprietà usualmente attribuite al filosofo greco senza che questo implichi l'inesistenza dell'oggetto designato dal nome «Aristotele». Pertanto, secondo la semantica di Kripke che si contrappone al paradigma fregeano, la determinazione del riferimento dei nomi è indipendente dal senso. I nomi sono, nella terminologia del filosofo americano, «designatori rigidi»: «Ciò significa che un nome designa lo stesso soggetto in ogni 'mondo possibile', ovvero in ogni situazione controfattuale, cioè qualunque cosa possa essere vera o falsa del referente del nome» (S.B., p. 95). S.B. sottolinea come il riferimento del nome, indipendente dalle descrizioni ad essò associate, sia determinato dall'elemento noetico, intenzionale. Si tratta di un riferimento diretto, poiché si rivolge all'oggetto come tale, nella sua unità, senza enucleare proprietà particolari di

esso. Kripke estende le conclusioni raggiunte nell'analisi dei nomi propri ai nomi comuni, come i termini indicanti specie biologiche, sostanze, fenomeni fisici, etc. Se anche, ad esempio, si scoprisse che i gatti non sono animali, come abbiamo sin qui creduto, ma automi, non per questo il termine "gatto" perderebbe il suo riferimento. Quest'ultimo è pertanto fissato indipendentemente da qualsiasi connotazione, dunque, come visto per i nomi propri, da qualsiasi descrizione. La concezione aristotelica dell'uso e della natura dei nomi mostra significative affinità con le conclusioni appena esaminate. S.B. fa anzitutto riferimento a phys. 184 b 10 sgg., dove i nomi vengono detti denotare qualcosa «come un tutto e indeterminatamente». Solo in una seconda fase, con la definizione, vengono colte le proprietà costitutive dell'oggetto. I nomi denotano semplicemente gli oggetti senza connotarne proprietà particolari. Esse, pertanto, non possono considerarsi parti del significato del nome. Risulta così evidente come l'uso aristotelico di σημαίνειν corrisponda a «denotare un oggetto», e non a «dare un significato». Aristotele non sembra inoltre fare differenza tra nomi propri e comuni, malgrado la netta contrapposizione sussistente nella sua ontologia tra individui e universali. Ciò (come conferma l'esempio dell'ircocervo quale nome significativo in de int. 1, 16a 16-7) attesta una nozione ampia, in sé unitaria, di oggetto nella semantica di Aristotele, che non può essere immediatamente convertita in una nozione ontologica (p. 101). Essa, come l'Autore mostra ampiamente nel capitolo 5 del suo studio, è fondata nell'unità del νόημα. Quest'ultima «non indica affatto l'esistenza separata dell'oggetto di tale concetto: indica soltanto un

contenuto indivisibile dell'esperienza, il cui statuto ontologico costituisce oggetto di una ricerca diversa e particolare» (p. 152; in proposito si vedano pure le considerazioni aristoteliche sul vuoto di phis. Δ 7, 214a 16 sg., non ricordate, mi sembra, da S.B.). Dopo ulteriori analisi testuali (in partic. di metaph. Z 15) che confermano le conclusioni raggiunte, S.B. passa ad esaminare la teoria della designazione nel IV libro della *Meta*fisica (pp. 105-32). Si tratta del famoso libro dedicato al principio di non contraddizione e, mediamente, al problema della sostanza: coloro che negano il principio negano anche la sostanza e viceversa (pp. 106-7). Come risulta dalla formulazione di *metaph*. Γ 3, 1005b 19-20, il principio di non contraddizione non riguarda semplicemente enunciati, ma concerne direttamente gli oggetti: «è impossibile che la stessa determinazione, a un tempo, appartenga e non appartenga a un medesimo oggetto, secondo lo stesso rispetto» (p. 106, trad. S.B.). Per risolvere le obiezioni mosse al principio, Aristotele è costretto a sviluppare considerazioni linguistiche e ad affrontare il problema della designazione. Del principio di non contraddizione è impossibile fornire dimostrazione diretta, ma è possibile confutare chi lo nega, purché accetti la discussione. Se l'avversario rifiuta di dire qualcosa, allora la confutazione non ha luogo, ma in tal caso egli è simile ad una pianta con cui non ha senso discutere (1006a, 12-5). Chiunque sia l'avversario «scettico» che Aristotele ha qui in mente, la confutazione è fondata sul fatto che egli dica qualcosa di determinato e, con questo, accetti implicitamente la possibilità di σημαίνειν εν (1006a 31 sgg.), espressione resa in italiano da S.B. con «designare un oggetto unico» (p. 108). La denominazione di oggetti non lasci spazio alla contraddizione (1006a 28-30). È infatti impossibile che un medesimo nome (p. es. "uomo") significhi, ad un tempo, tanto l'esser qualcosa quanto il non esserlo, ed abbia così un riferimento contraddittorio. L'interpretazione di σημαίνειν come «designare» diverge da quella usuale di «dare il senso della parola». Nella terminologia moderna, l'argomento di Aristotele non fa leva sul senso dei nomi, ma sul loro riferimento (p. 111). L'analisi di metaph. Γ fornita da S.B., fondata nell'interpretazione denotativa del σημαίνειν έν (se ne veda soprattutto l'applicazione al problema della definizione, da intendersi come co-designativa rispetto al nome e non come il suo senso, pp. 118 sgg.), non può qui venire esposta dettagliatamente. Nella confutazione aristotelica dello scettico vengono distinti tre piani semantico, logico, ontologico (pp. 115 sgg.). L'Autore conclude il capitolo rilevando l'analogia tra la semantica di Aristotele dei nomi e quella di Kripke, tra σημαίνειν εν e designatore rigido (pp. 129-32). Gli ultimi due capitoli estendono le conclusioni del terzo e del quarto all'esame della teoria aristotelica degli oggetti indivisibili (ἀδιαίρετα) (pp. 133-59) e della definizione (pp. 161-88). La ricerca termina esaminando l'accusa tradizionale di referenzialismo ingenuo rivolta ad Aristotele. Le conclusioni raggiunte da S.B. mostrano come essa sia infondata. La prospettiva aristotelica, nota l'Autore, «individua una terza posizione, equidistante dal referenzialismo e dal convenzionalismo radicale. Del primo egli rifiuta la rigida dipendenza dalla realtà esterna postulata per il linguaggio, pur accettando l'idea che il linguaggio possa, in linea di principio, avere un riferimento alla realtà. Del se-

condo egli per contro rifiuta la negazione di questa possibilità, pur accettando l'idea che il linguaggio non è mai 'naturalmente' adeguato alla realtà» (pp. 184 sg.). Si è visto come il terzo capitolo avvicini la struttura binaria degli enunciati (nome, verbo) del De Interpretatione all'analisi fregeana della proposizione nei due elementi Eigenname e Begriffswort. È noto (sebbene S.B. non lo ricordi) che la distinzione di nome e verbo nella struttura del λόγος non è originariamente aristotelica, ma platonica (cfr. soprattutto soph. 262). Ora, che l'opposizione e di ὄνομα e ρῆμα sviluppata (o, semplicemente, ripresa da Platone) all'inizio del De Interpretatione sia interpretabile secondo l'opposizione fregeana di nome proprio e termine concettuale è per me dubbio, come cercherò di mostrare tra poco. Anche ammesso che ciò sia legittimo, tuttavia, va rilevato che l'analisi «asimmetrica» degli enunciati nei due elementi eterogenei nome e verbo è in Aristotele generalmente sostituita da quella «simmetrica», che vede soggetto e predicato come termini omogenei e commutabili (in partic. an. pr. A 1, 24b 16-8; si pensi alla possibilità di invertire soggetto e predicato nelle premesse sillogistiche attraverso le leggi di conversione). Ciò che è predicato in una proposizione può essere soggetto in un'altra: l'esempio più famoso di questo è nelle Categorie, dove lo stesso universale che viene predicato di un individuo costituisce soggetto perfettamente valido rispetto ad un universale sovraordinato della stessa categoria o ad una proprietà di categoria diversa (vedi p. es. categ. 5, 2b 17-21 e 3a 1-4). D'altra parte, anche l'opposizione di nome e verbo difficilmente rientra nelle linee della teoria fregeana. È vero, infatti, che il verbo è «segno delle

cose che sono dette di altro» (de int. 3, 16b 7), ed è inevitabile pensare al concetto di Frege. Tuttavia, nello stesso capitolo del De Interpretatione Aristotele afferma che «detti per sé i verbi sono nomi» (16b 19). Tale inciso diventerebbe, tradotto nel linguaggio fregeano. qualcosa come «detti per sé i termini concettuali sono nomi propri», che, per quanto posso giudicare, non vuol dire nulla. Intenderlo nel senso del celebre paradosso del concetto «cavallo» (come sembra fare S.B. p. 77, per me in modo molto oscuro) significherebbe leggere i testi come sciarade. È per altro notevole come secondo S.B. l'inciso sui verbi che, detti per sé, sono nomi, acquisti notevole importanza nell'ambito della concezione aristotelica del riferimento noetico, da lui collegata all'essenzialismo metafisico. Ora, essenzialismo e coscienza dell'insaturazione sono prospettive filosofiche che, alla radice, si oppongono vicendevolmente. Tra l'Aristotele fregeano del terzo capitolo e quello essenzialista e kripkiano del quarto non mi pare esserci accordo (si pensi solo all'uso, nell'analisi della teoria della designazione, di una nozione antifregeana come quella di nome comune). È mia opinione che entrambe le prospettive siano presenti nella filosofia aristotelica. In questo penso di condividere l'opinione dell'Autore. Ritengo, però, che esse ne costituiscano motivi opposti, e come tali vadano riconosciute. Favorire l'una a discapito dell'altra porta inevitabilmente al conflitto con i testi. Riconoscerle entrambe, ritenendole tuttavia parti complementari di un tutto coerente, conduce ad affermazioni (almeno per me) oscure come le seguenti: la teoria aristotelica ammette «due termini estremi e non permutabili: da una parte, oggetti che non possono essere

predicati di nulla, come gli individui, e che dunque non risultano a rigore determinazioni; dall'altra una determinazione che non è mai, propriamente oggetto, cioè l'essere. Ogni altro termine può comparire sia come oggetto che come determinazione, ma definisce la sua natura in relazione all'essere cui risulti congiunto: termini come 'uomo' o 'bianco', che possono in sé essere posti come oggetti, appaiono come determinazioni se connessi all'essere» (S.B. p. 72). Nell'antichità, la contrapposizione dei predicati vs gli oggetti di cui vengono asseriti è particolarmente netta nella concezione storica dei primi quali effetti incorporei, azioni o passioni degli oggetti corporei che ne sono causa e di cui i predicati vengono detti (vedi in part. Clem. Alex. strom. VIII 9.26; Sext. Emp. adv. math. IX 211). La direzione opposta ha l'esito estremo nell'ipostatizzazione dei predicati tradizionalmente attribuita a Platone. La polemica antiplatonica e la negazione della sostanzialità degli universali sembrano attestare in Aristotele una vicinanza notevole alla coscienza dell'insaturazione. Come, però, essa sia tutt'altro che nitida è testimoniato da due famosi problemi della teoria aristotelica della predicazione. 1) La possibilità di nominalizzare i predicati, considerando il predicato P nella proposizione x è P come occorrenza in x della proprietà P* (si veda il confronto tra la dottrina peripatetica della predicazione e la stoica in Sen. epist, 117, 11 sgg.). 2) L'opposizione di predicazione essenziale ed accidentale, che spinge ad interpretare la prima come giudizio identico, assimilando gli oggetti ed i loro predicati essenziali, ritenendo il nome dell'essenza nome comune dei primi, e considerando l'essenza predicata, a sua volta, possibile soggetto

di predicazione. Una interpretazione complessiva della filosofia aristotelica dovrebbe tener conto, a mio parere, della tensione di tali motivi compresenti, cercando di coglierne le ragioni filosofiche. La ricerca di S.B. è sin troppo ricca di riferimenti alla letteratura filosofica posteriore ad Aristotele, che, talvolta, sembrano un po' forzati e generici. Sorprende, per altro, l'assenza di nomi e testi che sarebbe stato naturale aspettarsi. Non mi riferisco tanto alle pagine di Heidegger sul problema della verità in Aristotele, trascurate, forse, in quanto estranee alla tradizione analitica cui S.B. si riallaccia, ma a filosofi come Brentano e Meinong, il primo ricordato di sfuggita in una nota e, comunque, non in riferimento all'interpretazione della psicologia aristotelica ed alla teoria dell'intenzionalità, il secondo completamente ignorato. Anche tra gli studi sul pensiero antico menzionati e discussi dall'Autore vi sono assenze vistose. Si pensi, p. es., ai lavori di G. Nuchelmans e M. Frede sulla teoria stoica del λεχτόν, che ne modificano sostanzialmente l'interpretazione tradizionale, ed al libro fondamentale, anche se discusso, di W. Wieland sulla fisica di Aristotele. L'opera di S.B. mi è apparsa pregevole nelle analisi particolari dei testi. I suoi punti deboli stanno, a mio giudizio, nell'impostazione teorica generale, talvolta oscura, nell'uso un po' disinvolto della letteratura filosofica e, infine, nella prosa non proprio esemplare per chiarezza ed aderenza al contenuto trattato.

Le considerazioni qui svolte possono essere integrate dai seguenti riferimenti testuali.

L'autenticità di *de int*. 14, su cui S.B. fonda la distinzione di piano strutturale e tipologico nella semantica di

Aristotele, veniva esclusa dagli interpreti antichi ed è posta in dubbio anche da alcuni moderni: cfr. Ammon, in de int. 252,8-10 = Porph. 110 T. Smith, vedi anche Steph. in de int. 63,7-11. Tra i moderni cfr. H.P. Cooke-H. Tredennik, Aristotle. Categories, On Interpretation, Prior Analytics, Cambridge Mass. 1983 (VII), p. 172 nota. Sulle teorie semantiche della tradizione filosofica analitica si veda l'eccellente raccolta dei testi classici in A.W. Moore (ed.), Meaning and Reference, "Oxford Readings in Philosophy", Oxford 1993, part. le pagine di Frege (pp. 23-45), Russell (46-55) e Kripke (162-191), oltre all'introduzione del curatore (1-22). Per l'opposizione di analisi simmetrica ed asimmetrica negli enunciati cfr. J. Barnes, Terms and Sentences, "Proceedings of the British Academy", 69 (1983) pp. 279 sgg.; vedi anche J. Barnes, et al., Alexander of Aphrodisias. On Aristotle Prior Analytics 1.1-7, London 1992, p. 61 nota 49. L'analisi della predicazione in due nomi omogenei (two-name theory) viene criticata da P. Geach, Reference and Generality, Ithaca-N.Y. 1962, pp. 34 sgg. L'opposizione di essenzialismo e coscienza dell'insaturazione è rilevata da I. Angelelli, Studies on Gottlob Frege and Traditional Philosophy, Dordrecht 1967.

Riccardo Chiaradonna

C. Bologna, *Flatus vocis. Metafisica e antropologia della voce*, Bologna 1992, pp. 150.

«Sein das verstanden werden kann, ist Sprache», l'essere che può essere compreso è linguaggio. Con questa perentoria formulazione Hans Georg Ga-

damer riassume l'ambito di speculazione privilegiato del '900 filosofico: la questione dello statuto del linguaggio. In effetti, da Wittgenstein ad Heidegger, da Husserl a Merleau-Ponty fino a Foucault e Derrida, il tema del linguaggio rimbalza nel pensiero contemporaneo come un'inaggirabile nucleo teoretico. La consapevolezza di una tale inaggirabilità si è esplicitata a partire dal fermo rifiuto della tradizionale identificazione di linguaggio e strumento comunicativo; basti pensare, ad esempio, alla arcinota tesi heideggeriana della pervasività della sfera linguistica rispetto al soggetto parlante: «L'uomo parla. Noi parliamo nella veglia e nel sonno. Parliamo sempre, anche quando non proferiamo parola, ma ascoltiamo o leggiamo soltanto, perfino quando neppure ascoltiamo o leggiamo, ma ci dedichiamo a un lavoro o ci perdiamo nell'ozio. In un modo o nell'altro parliamo ininterrottamente» (M. Heidegger, In cammino verso il linguaggio, tr. it., Milano 1979, p. 27). L'esperienza del linguaggio che ognuno di noi fa costantemente significa perciò corrispondere ad esso fino al punto che, per citare il verso di una poesia di George a lungo meditato dallo stesso Heidegger, «Kein ding sei wo das Wort gebricht», nessuna cosa è (sia) dove la parola manca. In tal modo, dunque, viene posta come ultimativa e costitutiva, proprio l'esperienza del nostro appartenere al linguaggio, appartenenza oltre la quale il pensiero non sarebbe più nemmeno in grado di pensare. Un ulteriore passo compie Heidegger verso una maggior radicalità nei confronti della comprensione del nostro essere parlanti e ciò avviene nel momento in cui, discutendo le parole-chiave della grecità, giunge ad affermare che «legein per i greci significa sempre ad un

tempo: proporre, esporre, raccontare, dire. Ho Logos sarebbe allora il nome greco per il parlare come dire (sagen), per il linguaggio (die Sprake). Non solo. Ho Logos pensato come il porre che raccoglie insieme, sarebbe l'essenza del dire (Sage) pensata in modo greco. Linguaggio sarebbe: raccogliere e lasciarestare-dinanzi ciò che è presente nella sua presenza» (M. Heidegger, Saggi e discorsi, tr. it. Milano, 1976, p. 156). Grazie a questa nuova torsione, Heidegger avvia la propria riflessione fin dentro le fitte maglie della costituzione del linguaggio; infatti con il "dire" (Sage) egli indica verso una parola che accade prima della sua riduzione a mera phone semantike e del linguaggio a espressione.

Qui si ferma il dettato heideggeriano. Su questa soglia dell'esperienza egli si arresta, non compiendo quell'ulteriore passo indietro che gli avrebbe consentito di scoprire il luogo della "voce". Di fronte all'accadere della voce, del resto, si è fermato anche Derrida, per il quale, anzi, esso rappresenta ed ha rappresentato il cardine essenziale intorno a cui si è sviluppata la metafisica, la ratio dell'Occidente in quanto «fono-logocentrismo». In sostanza, per Derrida vi è coincidenza piena tra phone ed episteme, tra la voce che risuona pura nell'anima immortale e intangibile e il sapere incontrovertibile della filosofia: è il dia-logos dell'anima con se stessa che. peraltro, rimuove anche la voce sensibile, impura, a fungere da modello per i saperi dell'Occidente.

Anche in questo caso, però, come abbiamo detto, ci si arresta sulla soglia del fenomeno della voce. La domanda che chiede: «Che accade con l'evento della voce?», resta inevasa, nonostante sia Heidegger sia Derrida arrivino assai vicino al nocciolo di quella domanda.

Proprio intorno al fenomeno vocale si concentra, invece, lo splendido saggio di Corrado Bologna, attraverso una serrata ricognizione che dovrebbe essere percorsa e meditata non solo dallo specialista ma anche dal filosofo.

Con grande sobrietà, Bologna affronta un argomento assai complesso, desedimentando le faglie del linguaggio in un lavoro da autentico genealogista: voce, parola e linguaggio sono gli ordini interconnessi dei gesti che costituiscono la trama di ciò che, spesso in maniera corriva, intendiamo sotto i titoli generali della pratica del parlare e dell'enunciare: «Prima ancora che il linguaggio abbia inizio e si articoli in parole per trasmettere messaggi, nella forma di enunciati verbali, la voce ha già da sempre origine, c'è come potenzialità di significazione e vibra quale indistinto flusso di vitalità, spinta confusa al 'voler-dire', allo 'esprimere', cioè all''esistere'. La sua natura è essenzialmente 'fisica'. 'corporea'; ha relazione con la 'vita' e con la 'morte', con il 'respiro' e con il 'suono'; è emanata dagli tessi organi che presiedono all'alimentazione e alla 'sopravvivenza'. Prima di essere il supporto ed il canale di trasmissione delle parole attraverso il linguaggio, dunque, la voce è imperioso grido di presenza, pulsazione universale e modulazione cosmica tramite le quali la storia irrompe nel mondo della natura» (p. 23).

Soffermiamoci un momento su questo brano che contiene numerose e dense questioni che necessiterebbero di ben altra estensione rispetto a quella di una semplice recensione; accontentiamoci allora di indicarne un paio evidenziando in tal modo la fecondità teoretica della proposta di Bologna. Innanzitutto, va sottolineata la questione della voce in quanto fenomeno originario entro il quale si tracciano le coordinate del nostro essere-nel-mondo, che, pertanto, diviene un essere-nel-mondo in quanto aver-voce. Con l'accadere della voce che cosa propriamente accade? Con la voce accade la prima segnatura, il primo intacco tra mondo e sé: anzi, accade l'acquisizione di un Sé da parte del corpo; come scrive, a questo proposito, Carlo Sini: «Unico fra tutti i gesti possibili essa produce fenomeni che non esistevano: li fa 'venire al mondo'. Non è che vedendo, la vista possa far apparire immagini; essa non può produrre ex novo alcun visibile nel mondo per tutti. Il mondo era dapprima silenzio (di voce); esso era muto. Ora nel mondo si parla. La voce invade il mondo. Certo, anche il tatto produce fenomeni nuovi in quanto scalfisce un sasso o disegna il fondo di una caverna, facendo apparire segni e immagini; ma il tatto non va oltre la modificazione dell'esistente che si produce davanti. La voce, invece, là dove era nulla fa apparire qualcosa, qualcosa di 'inaudito'. Il gesto vocale è così l'essenza autofonica della propria sussistenza nel mondo» (C. Sini, Il silenzio e la parola. Luoghi e confini del sapere per un uomo planetario, Genova 1989, p. 17).

La voce, o meglio, secondo le indicazioni della linea di riflessione offerta da Sini, il «gesto vocale» è il gesto che apre il senso, che orienta inizialmente l'avventura umana. È in questo gesto istitutivo che dimora l'uomo e che all'uomo è dato di abitare. Il gesto vocale «è» nel senso che il suo accader è l'accadere dell'essere: «La voce 'è' (dice ciò che è, che è presente), sicché l''è' è più originario dell'io sono' (...) È l'io sono' che deriva dall'è', come rimbalzo e risposta al gesto vocale che dice ciò che "è" presente per tutti. È in questo fatto

che la metafisica (e quindi anche la scienza) ha il suo fondamento di verità» (C. Sini, op. cit., p. 46). Grazie alle indagini di Bologna e di Sini scopriamo, dunque, che affermare, come Gadamer, che l'essere che può essere compreso è linguaggio, dice, in fondo, troppo e al contempo troppo poco; bisognerebbe, infatti, indagare preliminarmente proprio quelle faglie della parola e della voce che istituiscono le condizioni di possibilità del dire e del linguaggio, confrontandole e meditandole sulla scia della questione stessa dell'essere. È necessario scoprire e dissodare le sedimentazioni che coprono la molteplicità di pratiche che formano ciò che oggi si definisce il parlare, il dire; molteplicità di pratiche che rappresenta il lungo tragitto compiuto dalla voce per trasformarsi in linguaggio comune, in vox pubblica. E non è che manchino nella nostra tradizione coloro i quali hanno fatto del rinvenimento di un tale tragitto un luogo fondamentale della loro opera; basti pensare a Vico oppure a Creuzer, a Nietzsche che già, a modo suo, riconosceva il carattere decisivo di tali questioni, fino ad arrivare al Cratilo e al Fedro platonici.

Quest'opera di dissodamento è condotta da Bologna su di un duplice livello: un primo livello nel quale si dipanano le strategie intorno alla voce modulata nell'amore, nel silenzio, nel corpo, attraverso i saperi e le forme epocali, attraverso i momenti in cui la voce dispare nell'afasia o nella dimenticanza della voce nella parola salottiera. Vi è poi un secondo livello nel quale, invece, l'autore sonda il variare delle molteplici pratiche insite nella pratica vocale: dal respiro al grido, dalla glossolalia alla ecolalia, dal tono al timbro, ai quali vengono dedicate alcune delle pagine

più suggestive dell'intero saggio e che vale la pena di citare in alcuni passi: «La produzione del discorso è perciò farcita di uno strato di vocalità impropria. non-discorsiva, né direttamente significativa, ma ugualmente inserita nel circuito semantico. Difficile valutarne le componenti 'naturali' e quelle 'artificiali': anche perché spesso la 'naturalezza' dell'impostazione vocale è culturalmente 'neutralizzata', connotata e reinvestita di valore comunicativo, e si avranno allora voci 'metalliche' negli ordini militari da superiore a inferiore, voci nasalizzate ed enfatiche nelle prediche in chiesa, voci scandite, reboanti e con picchi di falsetto nell'oratoria politica, ecc. I 'livelli', i 'timbri', i 'colori', i 'registri', le 'impostazioni' delle voci individuali possono venir assunti al livello di stereotipi collettivi-sociali, ad evocare 'immediatamente', per una sorta di slittamento impressionistico, attraverso il loro 'stile fonico', uno 'stile esistenziale' o 'culturale'» (Bologna, p. 91).

Lo stile della voce è lo stile, il particolare modo di essere al mondo dello uomo, è il suo ritaglio costitutivo dei paraggi del suo consistere tra la totalità degli enti. Ogni modulazione del gesto vocale, giacché non si dà gesto vocale se non modulato, è un rinvio, una traccia e un vettore d'esistenza, che accade prima che la parola giunga a dire questo orientarsi nel mondo. A conforto dell'importanza delle pratiche intrecciate alla generale pratica vocale, Bologna sottolinea le caratteristiche del «timbro», vero e proprio nucleo germinativo dello stile vocale: «Il timbro, come Fonágy mostra, è per metafora il 'sesso' della voce, ne indica anche la sensualità. Perché mai è più seducente la voce 'roca' (si pensi alla generazione della femme fatale, dalla antichità fino

a Marlene Dietrich, la cui voce immortalò il primo cinema sonoro), che non quella 'squillante'? Forse perché (accettiamo l'ipotesi fonagyana della metaforicità della voce) nascendo dal 'diaframma' anziché dalla testa, o dal 'naso', evoca la parte del corpo intorno e sotto l'ombelico, da cui si generano i suoni vocali che si inscrivono nel pentagramma 'sotto le righe', anziché la parte alta, sublimata verso il cielo in cui risuonano 'argentine' ma inudibili perché 'sopra le righe', le voci degli angeli asessuati?» (p. 94).

Di fronte a queste ricognizioni possiamo ben renderci conto di quanto Bologna metta in imbarazzo il lavoro del filosofo, in particolare del fenomenologo, con il tessere insieme corporeità e voce, pratiche corporee e pratiche vocali, gesti e timbri, suoni e segni. Pensiamo per un momento alle meditazioni di Husserl e di Merleaux-Ponty che pur tanto hanno dato su questi problemi, ma che, di fronte al rigoglioso tema del gesto vocale, non hanno osato andar più oltre. Se pensiamo a tutto ciò ci rendiamo conto dell'inesauribilità del lavoro filosofico, soprattutto nel momento in cui esso trova il coraggio di sollevare il velo di categorie consunte e di pregiudizi intellettualistici intorno a gesti istitutivi come quello vocale; quanti problemi e preoccupazioni di pensiero si rianimano se invece di accogliere come un fatto intrascendibile che «non si dà mondo là dove la parola manca», ci avviamo a riflettere, facendo un passo indietro, che non si dà mondo là dove la «voce» manca.

Claudio Fontana

J. Habermas, *Testi filosofici e contesti storici*, Traduzione italiana di Ettore Rocca, Roma-Bari 1993, pp. 234.

Quest'ultimo tra i lavori di Habermas tradotti in Italia raccoglie saggi d'occasione su autori e fenomeni culturali rilevanti soprattutto per la comprensione dello sfondo teorico su cui si muove ormai da trent'anni l'eredità della teoria critica. Non vi si leggono novità, ma ci si può fare un'idea dei moventi e dell'autocollocazione dell'autore nel discorso filosofico contemporaneo, la cui interpretazione misura la sua attendibilità nel comprendere il proprio tempo con il pensiero.

Una premessa li distingue: quelli che tematizzano i testi affrontati in relazione al loro contesto storico e quelli (gli ultimi due) che tematizzano direttamente tale contesto. Tra i primi un'ulteriore distinzione corre tra i più attenti all'elaborazione di nodi teoretici fondamentali (su Peirce e Husserl) e i più vincolati alla storia intellettuale di questo secolo (soprattutto quelli su Heidegger e Wittgenstein): quelli forniscono chiarimenti sull'architettura della teoria critica habermasiana, questi sulla sua autocomprensione. Gli altri due su alcuni moventi storici e culturali delle sue scelte.

Cominciamo dagli ultimi. A fronte di una tradizione ininterrottamente renitente all'acquisizione indivisa del moderno ed espressa nell'idea di un Sonderweg germanico alla modernità distante dalla «piattezza» delle scienze e delle democrazie liberali, il ritorno degli intellettuali emigrati e l'ingresso della cultura anglosassone significarono nelle università della repubblica federale, per le generazioni postbelliche, la possibilità di un'«apertura all'occidente»

e la riappropriazione critica di un passato culturale divenuto sospetto (pp. 221-223). La difesa dell'illuminismo, della concezione procedurale della democrazia rappresentativa e delle costituzioni liberali che caratterizza la declinazione habermasiana della teoria critica trova in questi anni di formazione i propri motivi. E consente una lettura originale dello sviluppo intellettuale della Germania del dopoguerra come processo di apprendimento piuttosto che come sindrome di una «nazione ferita»: anziché di una perdita d'identità culturale dello «spirito tedesco», si tratta del suo fruttuoso indebolimento grazie alla penetrazione, peraltro non senza resistenze, della tradizione illuministica della modernità: l'idea del Sonderweg «(...) non è sopravvissuta al 1945. Da allora abbiamo rotto con l'autocomprensione elitaria dei mandarini tedeschi, vale a dire con la feticizzazione dello spirito e della lingua tedesca, con il disprezzo verso il sociale, con la destinzione tra Kultur e Zivilization, tra comunità e società» (p. 227). Di qui la valutazione ottimista sull'evoluzione delle scienze sociali e dello spirito: «Di contro a drammatizzazioni negative mi sembra che l'occidentalizzazione dei nostri orientamenti culturali nei valori sia il trend più degno di nota. La nostra produttività culturale ha forse perso la sua dirompenza, ma anche i suoi tratti più oscuri» (pp. 220-221).

Su questo sfondo la posizione habermasiana nella querelle su Heidegger risulta meno opaca. Certamente l'opera di Heidegger ha un rilievo teorico indipendente dalla storia del suo autore, ma le posizioni successive al '45 sono esemplari dell'atteggiamento intellettuale di coloro che non hanno rotto con la continuità di quella tradizione irrazionali-

stica della cultura tedesca «che ci ha reso ciechi verso il regime nazista» (p. 53). Così se la filosofia di Heidegger non va screditata con la sua vita, non può tuttavia nemmeno essere immunizzata dal sospetto che in essa compaiano elementi privi di validità obiettiva e derivati da visioni del mondo compromesse politicamente: «(...) il problema non è il rapporto tra persona e opera, bensl la mescolanza di filosofia e visione del mondo» (p. 79, n. 15). La storicizzazione radicale delle strutture della precomprensione e la concezione della verità come apertura inibivano fin dai tempi di Sein und Zeit la legittimità di pretese di validità normative controfattuali. A partire dal 1929 «la teoria inizia a diventare visione del mondo» (p. 56): nel momento in cui gli esistenziali vengono attribuiti direttamente all'accadere storico, l'ontologia ermeneutica regredisce allo stadio del mito, riuscendo a comprendere metafisicamente la verità solo come storia eventuale dell'essere nel senso di una «potenza originaria storicizzata» (p. 37) sottratta alla possibilità della critica discorsiva (pp. 58 e sgg.). Questo non rinnega tuttavia inizialmente i tratti attivistici di Essere e tempo, ma ne ricolloca il soggetto nella storia intesa come destino collettivo del popolo. Che questo inviti alla subordinazione autoritaria ai Führer, reinterpretati come «grandi creatori che mettono in opera la verità», è poi cosa che si legge nel discorso del rettorato (p. 61). Solo dopo la percezione della sconfitta Heidegger comincia a interpretare il nazismo come espressione del nihilismo e a svincolare definitivamente l'accadere della verità dai residui concettuali della metafisica della soggettività (pp. 65-67). La storia dell'essere si separa allora dall'accadere storico politico e da ogni

discorsività mondana, ritirandosi nel dominio stilizzato delle parole fondamentali dell'ontologia, all'ombra delle quali Heidegger può ricostruire ex post una continuità incontaminata per il proprio percorso filosofico e personale: nella fatalità universale del destino dell'essere scompaiono le differenze e le responsabilità singolari: tutto diventa lo stesso, che sia fascismo, comunismo o democrazia (pp. 67-72). Il suggerimento di Habermas è allora di valorizzare il «primo» Heidegger isolando la validità dei suoi argomenti dalla visione del mondo che ne ha istruito la compromissione politica (p. 75).

Naturalmente nessuna interpretazione di un autore così controverso può essere considerata incontrovertibile. Ma per un intellettuale tedesco la posizione su Heidegger dice qualcosa di sè. I primi due saggi mostrano come lo sforzo filosofico maggiore del teorico della società formatosi negli anni cinquanta sotto l'ambigua impressione del lavoro heideggeriano consista alla fine nel tentativo di elaborare teoricamente gli elementi pragmatici e fenomenologici presenti in Essere e tempo senza cadere in una ontologizzazione rischiosa. In entrambi i casi si tratta di superare il soggettivismo moderno senza ricadere nella metafisica mascherata di un'ontologia priva di soggetti. Così a Peirce viene riconosciuto di aver trasformato semioticamente la teoria della conoscenza kantiana risolvendo la relazione diadica della rappresentazione soggetto-oggetto nella relazione semiotica triadica segno-oggetto-interpretante (pp. 11-12), ma viene imputata la tendenza a trascurare che proprio perché l'uso del segno comporta un riferimento all'oggetto solo per un interpretante, l'interpretazione non può essere resa anonima e assorbita nella stessa struttura del segno: «Nel paradigma della filosofia della coscienza la verità di un giudizio è ricondotta alla certezza del soggetto che la sua rappresentazione corrisponda all'oggetto. Invece, dopo la svolta pragmatica, la verità di un segno proposizionale deve mostrarsi al tempo stesso nel suo riferimento all'oggetto e nelle ragioni che potrebbero essere accettate da una comunità dell'interpretazione. Nel nuovo paradigma il ruolo del soggetto non è dunque assunto di per sè dal linguaggio, bensì dalla comunicazione, mediata da argomenti, di coloro che si chiedono reciprocamente ragione per intendersi l'uno con l'altro su qualcosa nel mondo» (pp. 12-13). La soggettività non scompare negli automatismi di una semiosi che procede anonimamente solo tramite permutazioni formali all'interno del sistema segnico, ma viene tradotta nella prassi intersoggettiva della comunicazione linguistica tra soggetti, che tuttavia si costituiscono solo in quanto partecipano di un linguaggio. Da un lato viene reintrodotta come momento essenziale nell'apertura linguistica del mondo, dall'altro perde i privilegi della soggettività metafisica detentrice del mondo. Se dopo la svolta linguistica il soggetto si dà solo nel mondo non c'è modo di sottrarlo riflessivamente alla finitezza della prassi intramondana e renderlo costituente il mondo. In un'orizzonte ermeneutico la riduzione fenomenologica è fuori luogo (pp. 34-35). Ma trasferire la costituzione di senso immediatamente all'apertura dell'essere non fuoriesce, secondo Habermas, dalla logica della fondazione ultima, di cui si limita a rovesciare la gerarchia costitutiva a favore di un «accadere trascendentale divenuto senza soggetto» (p. 37). Il movimento teorico compiuto della svolta linguistica consiste invece nell'attribuire

al mondo della vita un primato nello stesso tempo ontico e ontologico: in quanto condizione dell'esperienza articolata linguisticamente il mondo della vita ne rappresenta l'orizzonte e lo sfondo atematico, ma discretamente tematizzabile, perché ogni sua parte può essere resa problematica nei processi di comunicazione che si svolgono al suo interno. Ouesto mette in circolo le condizioni di possibilità dell'esperienza e l'esperienza da esse prodotta, escludendo la possibilità di un regresso fondante a principi ultimi (o primi): «La prassi mondana, che si orienta a pretese di validità e conduce a processi di apprendimento, si sedimenta in risultati che a loro volta retroagiscono sul sapere di sfondo che apre il mondo. Certo lo sfondo, che dischiude un mondo per una prassi intramondana, muta grazie a una istituzione di senso innovativa; ma quest'ultima perde il suo nudo carattere di evento se si vede il modo in cui tali innovazioni sono suscitate sotto la pressione di problemi che si accumulano nel mondo. Apertura del mondo e crisi epistemologiche nel mondo formano un processo circolare» (p. 40).

Allora la ragione non è più quella metafisica della soggettività moderna. Ma questo non costringe all'eventualità di una storia dell'essere che immunizza l'interpretazione segregandola in un accadere di senso sempre solo diverso. Nella prassi ermeneutica quotidiana dei processi di comunicazione intersoggettiva la teoria dell'agire comunicativo scopre piuttosto la possibilità di una ragione finita e vulnerabile, ma non per questo meno ineludibile. I saggi di questo volume aiutano a capire perché noi, con la nostra tradizione e in questa storia, non possiamo sottrarci alle sue richieste minimali.

Matteo Bianchin

V. Melchiorre, *Figure del sapere*, Milano 1994, pp. 306.

Una raccolta diversificata di saggi, redatti dall'Autore negli ultimi dieci anni, compone questo volume, il cui alto tenore teoretico rispetta rigorosamente le esigenze della ricerca scientifica.

Come l'Autore sottolinea nella Prefazione, trattasi di una «diversità» in cui traspare «il filo continuo di una stessa ricerca». Infatti, l'antica vocazione della metafisica, segnata per il Nostro dalla corrente dialettica fra Kant e Hegel, si coniuga con il moderno percorso della fenomenologia trascendentale, convergendo nella composizine di «moduli conoscitivi tanto diversi quanto interdipendenti»: fenomenologia trascendentale e ontologia; logica ed ermeneutica; concettualità distintiva e intuizione simbolica; memoria storica e memoria del primo principio.

Avvalendosi della lezione kantiana, per la quale «l'idea dell'incondizionato si dà come originario *a priori* della coscienza», Melchiorre ripercorre l'itinerario della coscienza metafisica nel tentativo di superare il limite della razionalità determinante l'universalità di ciò che è, e considera alla luce della heideggeriana differenza ontologica la possibilità intenzionale di determinare l'ente nella partecipialità dell'Essere (p. 30).

Privilegiando la possibilità di assumere la determinatezza dell'ente come parola che dice dell'Essere, l'Autore si apre ad un linguaggio analogico, che fa uso di una logica della trasgressione, intesa come «lettura che trapassa nella determinazione dell'ente o surdeterminazione che si volge all'ultimità costitutiva dell'essere e delle sue connessioni» (p. 31). Nel percorso temporale, in cui si costituisce, la riflessione analogica «muove da un passato che si dava come differenza ed è un ri-torno che ha al suo termine il chiaro pensiero dell'unità» (p. 32). Questo precisa Melchiorre nel saggio La differenza e l'origine: alle sorgenti dell'analogia, indicando in quest'ultima la costante necessaria sia ai "Percorsi teoretici" che a quelli "storici" e cioè alle due parti del volume, in cui sono raggruppati rispettivamente i saggi.

Recuperando le radici della fondazione speculativa attraverso la fenomenologia trascendentale per la quale l'«essere del cogito è rinvio e presenza di un'origine» (p. 46), l'Autore supera gli «sterili dualismi» della modernità e traduce il discorso filosofico dal piano fenomenologico-trascendentale a quello ontologico, in cui «il pensare e il dire sono pur sempre e soltanto il pensare e il dire dell'essere» (p. 80). Attraverso questa ricerca, tuttavia, Melchiorre non si proietta in avanti, ma con una agile e ardita Rückschritt radicalizza la questione dell'Essere attraverso le diverse «figure del sapere» e i diversi modi della parola, muovendo dall'insegnamento dell'Aquinate, per il quale «ciò che primariamente si dà a pensare è la 'natura materiale'». Tenendo conto dei guadagni fatti dal pensiero moderno e contemporaneo attraverso le diverse ma complementari prospettive — biraniana, kantiana, rosminiana, husserliana e marceliana — delle quali coglie le possibili convergenze teoretiche, l'A. si rifà alla stessa «lezione tomistica» sia pure «con una rinnovata attenzione teoretica». Infatti, coniugando «il rigore dell'episteme con la necessità dell'ermeneutica», V. Melchiorre ci consegna un'interpretazione dell'indicazione metafisica di Tommaso rafforzata e arricchita da una Wirkungsgeschichte, la

quale recupera quel linguaggio analogico, «che riconosce una presenza comune, ma nell'intimità della propria differenza» (p. 89).

Ecco emergere da queste dense e pregnanti pagine il senso ultimo di ogni speculazione, e cioè il carattere intimo che non si occulta nella singolarità ma diviene linguaggio autentico di interrelazione ermeneutica: «linguaggio della similitudine che ci distingue e che ad un tempo rinvia ad altro» (p. 89).

L'itinerario per il quale «l'essere che è e il senso di quel che si è stanno in un rapporto di reciprocità» (p. 80) continua nei "Percorsi storici" con il saggio su Maritain e quelli su Maréchal e Husserl, ove l'Autore insiste sulla radicalità metafisica delle condizioni trascendentali, nonché con quello sull'ultimo Ricoeur, ove la via dell'episteme e quella dell'inesauribile approssimazione ermeneutica vengono a coniugarsi «di nuovo e per altro verso».

Rivisitando la dimensione trascendentale, secondo il dettato kierkegaardiano, Melchiorre contrae la condizione nell''incondizionato'', laddove in questione non è «l'asserto metafisico dell'infinito, bensì la distanza, pur nell'intimità della relazione che divide l'esistente finito dall'infinito: *immanenza sempre trascendente* appunto» (p. 107).

Radicale diviene la domanda sul senso dell'esperienza religiosa, che rimanda alle figure essenziali della coscienza religiosa: l'«angoscia», il «paradosso», l'«humour» e la «sofferenza», riproposte dall'autore attraverso un'appassionata lettura kierkegaardiana.

Alla luce della riflessione trascendentale Melchiorre analizza il «senso comune della contraddizione religiosa» — la distanza — «che, pur nell'intimità della relazione, divide l'esistente finito

dall'Infinito», recuperando il paradosso kierkegaardiano, che è «passione del pensiero», passione sofferente «per ciò che gli manca» (p. 108), ma anche passione come *phatos* che «trasforma l'esistenza e ne fa una testimonianza dell'assoluto» (p. 118).

Sicché per Melchiorre, come per Kierkegaard, «non è propriamente in questione l'oggettività del fondamento, ma la sua assunzione, che è concreto riconoscimento nell'ambito della singolarità esistente», ove «solo la verità che edifica è la verità per te» (pp. 127 e 132).

Invitando il lettore a raccogliersi dinanzi all'infinita trascendenza dell'origine, che germina in ogni riflessione autenticamente trascendentale, l'A. responsabilizza la coscienza verso un'intenzionalità che il nostro sapere non riesce a fondare, perché essa scivola oltre ogni possibile ricerca metodologica e così, «mentre si va cercando il senso dell'ultimo rinvio trascendentale, l'asse della ricerca deve spostarsi dalla prospettiva della durata a quella di un passato intemporale» (p. 221).

Anche all'interno di una fenomenologia del volto, «pensare significa avere l'idea dell'infinito (...) senza tematizzarlo, ma esponendolo ancora», per cui, conclude Melchiorre, «la prospettiva che esige o concede il riconoscimento non è dunque mai pura donazione di senso che stia in sé, universo conchiuso di relazioni, è bensì ricerca di proporzioni che si lasciano tuttavia illuminare dalla infinita trascendenza dell'origine» (p. 300).

Rosaria Longo

G. Magnoni-L. Longhin, *Insegnare og*gi. *Problematiche psicopedagogiche*, Roma 1993, pp. 153.

La problematica centrale del volume consiste nel domandarsi quali implicazioni metodologiche, sul piano psicopedagogico, derivino dall'assumere come referente del processo formativo scolastico la persona dell'alunno colta nella sua dimensione integrata di intelligenza ed affetti, di disposizione ad apprendere e di propensione a convogliare nei rapporti con l'istituzione scolastica vissuti profondi. Un simile interrogativo scaturisce dalla premessa esplicita — ancorata ai postulati della teoria psicoanalitica — secondo cui risulta pragmaticamente irrinunciabile modellare le strategie educative a partire dall'idea che il concorso della sfera emotiva nel processo di apprendimento, specie in età adolescenziale, si esplica nella forma di un contributo essenziale alla strutturazione coesiva delle nozioni e non in quello di una distorsione dei contenuti cognitivi.

I risvolti problematici e suggestivi di questa ipotesi interpretativa vengono esplicitati dai due Autori attraverso un'attenta disamina degli schemi di apprendimento operanti nella prassi quotidiana del lavoro di insegnamento. G. Magnoni, a cui si deve la prima parte del volume, pone innanzi tutto a confronto due linee possibili di intervento educativo: la prima rivolta alla trasmissione del sapere in modo impersonale, puramente informativo e dunque meccanico; la seconda, orientata a vedere nel rapporto docente-discente un processo di interazione formativa in cui l'adulto-insegnante sceglie di porsi come modello affettivo per l'adolescente e mira a fare della conoscenza della

sfera dei bisogni emotivi del giovane una componente essenziale delle sue strategie educative e, segnatamente, della valutazione e della verifica dei modi del suo apprendimento scolastico. L'acquisizione di quest'ultima linea operativa comporta la messa in atto di procedure cognitive di ampio respiro da parte del docente. Si tratta di impegnarsi nella costruzione di progetti educativi che facciano leva su una programmazione didattica capace sia di individuare i metodi, i sussidi, i materiali didattici utili, sia di fornire un'adeguata metrica di ponderazione delle informazioni attinenti al contesto socio-culturale degli alunni, alla loro situazione di ingresso nella scuola, al tipo di dinamiche affettive esperite nell'ambiente familiare. La complessità di un simile compito richiede necessariamente che il docente operi entro e in accordo con il Consiglio di classe, che deve assumere sempre più il carattere di un «gruppo funzionale di lavoro».

Nella seconda parte del volume, Longhin proietta questi spunti interpretativi su un orizzonte psicoanalitico di stampo kleiniano-bioniano e fornariano. Di particolare interesse è la codificazione degli stereotipi comportamentali e valutativi degli insegnanti in chiave di esperienze vissute profonde connesse ai modi in cui i codici affettivi familiari inconsci (Fornari) hanno informato il loro io profondo. Un simile approccio metodologico — che richiama implicitamente quanto aveva suggerito Fornari in un suo noto scritto del 1977 (Il Minotauro. Psicoanalisi dell'ideologia) — appare abbastanza «sconvolgente». Esso in effetti ribalta il quadro delle coordinate giudicative con cui vengono tradizionalmente osservati i problemi scolastici. Ora, non sono più solo in

causa i modelli di apprendimento scolastici degli allievi, e le loro distorsioni patologiche, modelli di cui peraltro l'Autore ci fornisce un'interessante tassonomia sulla base dei suggerimenti teorici di Money-Kyrle. Vengono anche colti in trasparenza i processi controtrasferali che si riversano nel processo di insegnamento, cogliendo peraltro nelle rigidità comportamentali già segnalate dalla Magnoni veri e propri segnali di disturbi della personalità. L'A. comunque argomenta in chiave psicoanalitica la tesi dell'indispensabile assunzione, da parte del docente, del ruolo di modello per l'alunno. Egli infatti rappresenta comunque questo modello un modello poliedrico composto di elementi di rassicurazione e di aiuto tanto nell'informazione quanto nella comunicazione — in virtù di processi trasferali inconsci operanti nel rapporto istituito dall'alunno con lui. Proprio in ragione di questa funzione di referente affettivo si rende pertanto irrinunciabile per l'insegnante accrescere il livello di consapevolezza in ordine all'architettura profonda del proprio io e ai nodi in cui essa incide operativamente nella prassi del lavoro quotidiano. Solo in questo modo egli potrà esercitare il controllo ottimale sui suoi vissuti contro-trasferali e quindi porsi nella giusta posizione per soppesare adeguatamente il dolore mentale che accompagna, fin dai primi suoi esordi, il pensiero individuale e, naturalmente, i processi di apprendimento in età scolare. Se apprendere, soprattutto in età adolescenziale, significa esporsi ad un tasso varibile di sofferenza psichica, allora l'insegnante dovrà, anziché ignorarla per difendersi dall'ansia che deriva dal suo rendersi consapevole, sforzarsi di incanalarla in forme di potenziamento della conoscenza che sfocino, ove possibile, in veri e propri atti di creatività intellettuale.

Maurizio Zani

A. Civita, Saggio sul cervello e la mente, Milano 1993.

Ai recenti contributi filosofici apportati da Alfredo Civita nel vastissimo campo delle scienze psicologiche, come gli studi su La volontà e l'inconscio (1987), l'edizione curata delle Lezioni alla Salpêtrière (1989) di J.M. Charcot e le Ricerche filosofiche sulla psichiatria (1990), si aggiunge ora, non senza una continuità logico-speculativa, questo ultimo lavoro finalizzato a far chiarezza nella controversa questione della relazione cervello-mente, che ha visto impegnati, e non certo solo negli ultimi anni del nostro secolo, filosofi, psicologi, neurologi e psicoanalisti delle più diverse estrazioni culturali ed identità ideo-

Questo saggio critico, ispirato dalle ricerche più recenti nell'ambito delle neuroscienze, della psicologia e della psichiatria, vuole confermare la tesi di una effettiva «continuità» tra mente e cervello. Come tale il libro, intrattiene un interessante dibattito con le posizioni assunte da autori come Popper, Eccles, Penfield, Changeux, Jeannerod, Edelman, James, Lurija e Sacks, i quali hanno posto la questione sulla natura stessa del mentale e la sua correlazione, interazione o identità con il cervello. Ed è proprio tenendo in considerazione questa ultima soluzione, che il testo di Civita ci invita, a spese di un facile intuizionismo metafisico tradizionale, ad individuare nel monismo ontologico mente-cervello una attendibile chia-

ve di lettura. Infatti la tesi centrale del libro è riassumibile nell'idea di un monismo ontologico cui faccia seguito un dualismo concettuale di modelli o sistemi di indagine: quello neurobiologico e quello psicocomportamentale. Ma ciò che rende a sua volta interessante il tentativo di Civita sono l'esclusione di ogni tipo di incompatibilità epistemica tra i due sistemi di modelli fondazionali di indagine e l'insostenibile conflittualità ontologica tra la sfera neurobiologica e quella psicocomportamentale. Tenendo fede a questa impostazione e individuando nel mentale e nel corporale, nel neurobiologico e nello psicocomportamentale le quattro coordinate mediante cui orientarsi nella distinzione tra piano ontologico e piano concettuale del discorso, il libro parte da alcune considerazioni storiche di carattere filosofico e psicobiologico attinenti al problema del body-mind (cfr. capitolo primo), per denunciare come prive di supporto empirico e concettualmente ambigue le soluzioni intuizionistiche e riduzionistiche contemporanee. Pertanto al mito dell'evidenza intuitiva, all'interazionismo dualistico di Eccles e di Popper, all'indipendenza sostanziale mente-corpo di Penfield e al riduzionismo radicale di Changeux, Civita risponde: «La mente è prodotta dal cervello per compiere delle attività che il cervello da solo non sarebbe in grado di realizzare». Ma è anche vero per Civita che: «esistono delle attività dell'organismo umano, quali il ragionare, l'immaginare, il volere il parlare e tante altre, che richiedono un contributo di tipo strettamente mentale». Se le cose sul piano ontologico richiedono una concezione monista e anti interazionista del mentale tout court, altrettanto urgente si fa per Civita l'utilizzo corretto di categorie logico-concettuali per

la spiegazione o descrizione empirica del rapporto mente-cervello. «Abbiamo chiamato — spiega Civita — neurobiologico il sistema concettuale utilizzato dalle discipline il cui interesse conoscitivo è rivolto primariamente alle strutture e alle attività del SNC; psicocomportamentale il sistema al cui interno si collocano le discipline interessate alla sfera dei fatti mentali e dei comportamenti. Se non si tiene conto di questa differenza di sistemi, si commettono errori logici che, a seconda dei casi, trasformano la ricerca in una vuota speculazione oppure ne limitano pesantemente le possibilità di sviluppo».

Attraverso i capitoli di questo libro, Civita ci ricorda che comprendere che cosa sia la mente, una sostanza o una parola ambigua, significa dover fare i conti con la polivalenza della mente e della vita psichica. «A causa di questa polivalenza — afferma Civita — la conoscenza psicologica presuppone una scelta fondazionale prescientifica che instaura l'oggetto dell'indagine, predeterminando l'ambito e le possibilità di esplorazione. La frammentazione che caratterizza da sempre il campo delle scienze della mente è una dimostrazione in atto della natura polivalente del mondo psichico». Centrali in questa serie di prospettive sono i capitoli secondo, terzo, quarto e ottavo, dove la concezione biologistica della mente incoraggiata dal darwinismo di Edelman e dalla teoria dei livelli funzionali di Lurija, sposa senza alcun tipo di contraddizioni, le tesi sull'inconscio di Freud, la concezione ecologica della mente, nonché i contributi di Wittgwenstein per il concetto di intelligenza linguistica e quelli di W. James per il concetto di polivalenza dello psichico. In questo modo Civita intende tracciare una invisibile ma

sostanziale linea di connessione funzionale discorsiva tra l'aspetto neuro-psicocomportamentale e quello epistemologico. «Su un piano squisitamente ontologico vediamo così affermarsi una tesi monistica: il cervello, la mente e l'organismo formano una unità essenziale. (...) Anche le attività mentali più astratte e spirituali sono processi organici. (...) Il cervello e la mente cooperano. (...) Il monismo ontologico non può tuttavia essere mantenuto di fronte alle esigenze della conoscenza. (...) L'unità biologica dell'organismo umano comporta al suo interno una tale differenziazione qualitativa tra la dimensione dei processi cerebrali e quella dei processi mentali da rendere necessario uno sdoppiamento dei sistemi concettuali che impieghiamo per conoscere e per agire in queste due dimensioni (...). Un sistema conoscitivo di tipo neurobiologico non è utilizzabile per conoscere in modo soddisfacente l'universo mentale (...). In maniera analoga, un sistema psicocomportamentale è inadeguato nella conoscenza del SNC».

Vediamo allora quali sono le conclusioni del discorso e quale trait d'union lega i due volti del problema mentecorpo. Potremmo tranquillamente individuare, e ciò lo consente lo stesso Civita, nel problema del body-mind quello, forse meno esplicito, indiretto, ma pur sempre presente, della correlazione logica epistemologia e psico-logia. Il problema logico della scelta oggettuale e della distinzione (significazione) concettuale denuncia la necessità di una rifondazione critica delle condizioni di dicibilità e comprensibilità dell'oggetto così come delle categorie entro le quali è possibile ricondurre l'esperibilità dell'oggetto stesso. Il trait d'union logico tra dicibilità-comprensibilità-esperibilità

è rappresentato dalla funzione categoriale, espressa dai due ordini del discorso (neurobiologico e psicocomportamentale), che permette di ricondurre le differenze concettuali e i livelli della ricerca psico-biologico all'unità dell'esperienza dell'oggetto. Questo riferimento costante tra molteplice concettuale e monismo ontologico si esplica nella corrispondenza tra due piani: quello dei dati empirici (sensibile) e quello dell'uso dei concetti (dicibile), la cui reciproca referenzialità è sottolineata da Civita come imprescindibile e insostituibile. Tale atteggiamento criticistico, che rivendica una distinzione puramente valutativa dell'oggetto e della molteplicità dei metodi di indagine e delle premesse teoriche, richiama, seppur non nelle soluzioni, le questioni filosofiche sollevate dal neo-kantismo e dal criticismo analitico dell'epistemologia della scienza riguardo alla metodologia delle scienze psicologiche e fisiche. Tuttavia la posizione citica assunta da Civita non resta storicamente sterile, ma ci ricorda come la mancanza di chiarezza su quel «cuneo» logico-categoriale, che separa e unisce la dimensione psicologica dei fenomeni psico-neuro-comportamentali e quella epistemologica di un loro riordinamento, vada al di là di un riduttivo teoricismo e di un incongruente riferimento ai dati dell'esperienza. Sul versante psicologico, l'unità dell'esperienza non rinvia allora all'unità dell'oggetto né a quella della sua dicibilità o esperibilità. Se di unità mente-cervello si può e si deve parlare, tale unità pre-concettuale può essere solo ed esclusivamente proponibile sulla base delle ricerche condotte sul funzionamento del sistema cerebrale e sulla derivazione da esso del mentale. Tale mentale a sua volta non produce un semplice arco riflesso unidi-

rezionale e alieno dal cervello, ma si sviluppa autonomamente (autofondazione) al suo interno (meccanismo autonomo della mente, bootstrapping) interagendo con l'ambiente e favorendo la stimolazione stessa del cerebrale a livelli di sviluppo sempre maggiori. Mentecervello-ambiente è la trilogia ontologica che sta alla base del monismo di Civita, riassunto nella formula: «Le prestazioni mentali dell'organismo risultano da una unione concentrata di attività cerebrali e di attività strettamente mentali; le attività strettamente mentali sono al tempo stesso un effetto (aspecifico) di attività cerebrali e una parte, la parte apicale, dell'intero processo». Sul versante epistemologico, abbiamo che l'analisi critica dell'uso dei concetti come coscienza, inconscio, volontà, memoria storica, dolore psichico è necessaria per evitare ogni sorta di trasposizione o traduzione del mentale nel corporale oppure del corporale nel mentale, ricorrendo a giustificazioni esplicative infondate o ad una terminologia che non si adatterebbe a ciò che è assunto come oggetto della speculazione. La soluzione viene offerta secondo Civita appunto dalla doppia funzione critica di categorie onto-logiche, che, come un cuneo (mi sia passata l'immagine metaforica suggeritami da Civita!), correlano e tengono separati l'epistemo-logico e il neuro-psico-logico. Il frapporsi di un cuneo ontologico tra i due piani (epistemologico e psicologico) consente da un lato il distacco della sfera concettuale da quella dei dati dell'esperienza e quindi la distinzione dei concetti stessi e, a sua volta, dall'altro lato, permette di garantire una continuità o corrispondenza funzionale, prospettivistica e specifica tra «ciò di cui si parla e il modo di parlarne», ossia tra le conoscenze acquisite

dall'esperienza e il modo stesso di poterle trattare. In altre parole, il cuneo non sarebbe altro che l'espressione di un criticismo logico emergente dalla contrapposizione empirica oltre che concettuale di unità psico-biologica e dualità concettuale e che come tale intende dare alla biforcazione concettuale un'unità comune sul piano effettivo dell'esperienza. La corrispondenza onto-logica (il cuneo!) tra esperienza della polivalenza psichica e dell'esigenza di spazi fondazionali comporta allora che: «(...) la domanda che cosa è la mente è suscettibile di ricevere un gran numero di risposte. Ma cosa significa rispondervi? Che cosa facciamo, quale preselezione delle proprietà e degli aspetti della vita mentale che si giudicano essenziali e attraverso i quali verrà costruita una teoria della mente e verrà data risposta alla domanda in questione (...). La selezione e la caratterizzazione delle proprietà giudicate essenziali implicano un momento attivamente fondativo». Pertanto se è vero che: «La costruzione di un modello di mente non implica soltanto un'elaborazione teorica, ma anche l'istituzione di un apparato tecnologico per operare», e che: «(...) un modello fonda qualcosa di nuovo.», allora è anche vero che: «(...) non ha senso chiedersi che cos'è la mente in se stessa, indipendentemente da un modo qualsivoglia di rappresentarla. (...) Piuttosto non esistono criteri universali, super partes, con cui stabilire qual è, fra le tante possibili, la descrizione più adeguata, più vera».

Gesualdo Galvano

RICORDO DI GIOVANNI ROMANO BACCHIN*

ENRICO BERTI

Cattedra di Storia della Filosofia Università di Padova

Quando Giovanni Romano Bacchin cominciò a scrivere di filosofia, preparando la sua tesi di laurea su «La funzione proposizionale» (1961), era già un pensatore maturo, avendo in precedenza dedicato la sua giovinezza allo studio della teologia. Egli si segnalò infatti per un'importante integrazione portata al discorso del suo maestro, Marino Gentile, che riduceva l'intera filosofia a «pura problematicità», cioè per l'osservazione che la problematicità è improblematizzabile, poiché ogni tentativo di problematizzarla, vale a dire di metterla in questione, non fa che riproporla. È un argomento simile a quello cartesiano, che mostra l'indubitabilità del dubbio osservando come il dubitare di dubitare è pur sempre dubitare, e a quello ancora più antico del *Protreptico* aristotelico, che mostra l'innegabilità della filosofia osservando come il discutere se si debba o non si debba fare filosofia è già un fare filosofia.

Nel giro di soli due anni dalla laurea, cioè nel 1963, Bacchin pubblicò contemporaneamente ben cinque volumi, nei quali evidentemente aveva riversato i risultati di anni e anni di riflessione intensa e di animate e interminabili discussioni, alle quali ho avuto anch'io la fortuna di partecipare insieme con gli amici e colleghi Franco Chiereghin e Giuseppe Duso, tutti accomunati dall'entusiasmo per il modo, straordinariamente moderno e critico, in cui Marino Gentile ci aveva proposto la «metafisica classica». I volumi, pubblicati da uno sconosciuto editore romano, Jandi Sapi, e perciò rimasti sconosciuti al grande pubblico e divenuti oggi introvabili, si intitolavano: L'originario come implesso esperienza-discorso, Originarietà e mediazione nel discorso filosofico, Su l'autentico nel filosofare, Il concetto di meditazione e la teoresi del fondamento, Su le implicazioni teoretiche della struttura formale.

Essi meritarono immediatamente a Bacchin la libera docenza in Filosofia teoretica, conseguita ben prima che trascorressero i rituali cinque anni dalla laurea, e munito di tale titolo, egli pensò nientemeno che a fondare una libera università in Assisi, dove tenne un corso su *I fondamenti della filosofia del linguaggio*, che pubblicò in un ulteriore volume nel 1965. Nel frattempo io ero stato nominato professore straordinario nell'Università di Perugia, dove, come unico cattedratico di materie filosofiche, riuscii a fargli avere un incarico di Filosofia della storia nel 1966, da lui conservato sino al 1981, cioè sino al suo ritorno a Padova, quando fu collocato in ruolo in base al D.P.R. 382 come professore associato di Filosofia teoretica. Non vinse il concorso per ordinario nel 1975, perché, anziché presentarsi nel gruppo di Filoso-

fia teoretica, dove Marino Gentile si era fatto eleggere in commissione proprio per sostenerlo, si presentò in Filosofia morale, gruppo al quale apparteneva il suo insegnamento. Alcuni anni più tardi fece un altro concorso, che avrebbe largamente meritato di vincere, ma la mancanza di padrini e il conseguente inevitabile insuccesso lo convinsero a non presentarsi più.

Nei cinque volumi del 1963 si sviluppa un unico grande discorso, rigoroso, originale, forte, che costituisce un approfondimento, ma per molti aspetti anche una nuova creazione, nella linea della continuità con quello di Marino Gentile. L'originario della filosofia, che non è l'iniziale, cioè l'empirico, ma il vero fondamento di ogni verità, è per Bacchin l'implesso esperienza-discorso, cioè non la pura esperienza, che tuttavia è indispensabile, né la pura ragione, cioè l'esigenza dell'incontrad-dittorietà del reale, bensì l'intreccio inscindibile di entrambe, che costituisce la stessa problematicità dell'esperienza e della filosofia. Tale implesso può venire qualificato come esperienza, nel quale caso risulta intrascendibile, ma perciò inassolutizzabile, o anche come essere, a condizione che questo sia inteso come inoggetivabile. Proprio perché inassolutizzabile e inoggettivabile esso necessita di un assoluto trascendente, e quindi sfocia in una metafisica, anzi non vi sfocia, ma si costituisce come tale sin dal primo momento e tale rimane sempre.

Nei primi anni dell'insegnamento perugino l'attenzione di Bacchin si concentra su Hegel, considerato ovviamente dal punto di vista teoretico, cioè come ispiratore di riflessioni e termine di confronto per discussioni, più che come oggetto di indagine storica. Dallo studio di questo grande classico della filosofia moderna nascono altri due volumi, *L'immediato e la sua negazione* del 1967, e i *Saggi di ermeneutica filosofica, I, Lettura di Hegel*, del 1970 (bicentenario della morte del filosofo). Il primo è anche una serrata critica dell'altra scuola di pensiero che allora in Italia si richiamava alla «metafisica classica», cioè quella dell'Università cattolica di Milano, che con Gustavo Bontadini collocava da una parte l'esperienza immediata del divenire e dall'altra il principio di non-contraddizione, proclamando la contraddittorietà del divenire stesso, coerentemente quindi negato dall'allievo di Bontadini, Emanuele Severino.

Bacchin, con Hegel, osservava che l'immediato non può che immediatamente negarsi, perché per essere immediato deve essere il più indeterminato di tutti i concetti, cioè il puro essere, il quale, essendo del tutto indeterminato, non ha nulla più del nulla, e quindi si converte nel nulla, nel suo opposto, cioè appunto si nega. Ancora una volta dunque l'originario, cioè il fondamento della filosofia, non risulta essere l'immediato, bensì la sua negazione, cioè la mediazione, l'implesso esperienzadiscorso, la problematicità. Hegel, interpretato attraverso la *Riforma della dialettica hegeliana* dell'altro Gentile, Giovanni, il filosofo dell'attualismo, ha il merito di avere compreso questo e di avere inteso la negazione, cioè la mediazione, come il pensiero dal quale non si può uscire. Di fatto poi entrambi, Hegel e Gentile, hanno assolutizzato tale pensiero, negando la metafisica trascendentistica e vanificando in tal modo la loro maggiore scoperta. Bacchin mostra l'impossibilità di assolutizzare il pensiero, che sarebbe come assolutizzare la negazione, la quale non può essere l'assoluto, perché, se lo fosse, non avrebbe più nulla da negare, e quindi non sarebbe più negazione.

^{*} Discorso pronunciato alla Facoltà di Lettere e filosofia dell'Università di Padova in ricordo di Giovanni Romano Bacchin, presidente della Sezione Veneta della S.F.I., improvvisamente deceduto il 10 gennaio 1995.

Sempre a Perugia, nel 1970, Bacchin pubblicò la sua *Metafisica originaria* e nel 1974 il volume dal titolo *Anypòtheton*, che è l'aggettivo con cui tanto Platone quanto Aristotele indicano il Principio, rispettivamente ontologico ed epistemologico. In quest'ultima opera egli sviluppa la distinzione già ripresa da Marino Gentile tra il sapere scientifico, ipotetico, e quello filosofico, anipotetico appunto, perché capace di cogliere il principio solo dialetticamente, cioè circolarmente, attraverso la negazione della sua negazione. Marino Gentile anzi soleva dire, riconoscendo nel pensiero di Bacchin l'estrema rigorizzazione del proprio (non a caso lo nominò condirettore della sua rivista, il «Bollettino filosofico»), che Bacchin, nella sua instancabile lotta contro ogni presupposto, avrebbe voluto ridurre la filosofia non ad un circolo, ma addirittura ad un punto. Ciò avrebbe comportato, a mio avviso, il pericolo di cadere nell'intuizionismo, se Bacchin non fosse stato il filosofo che più di ogni altro si era battuto contro ogni forma di immediatezza.

Negli ultimi scritti, ad esempio nel volume *Teoresi metafisica*, uscito a Padova nel 1984 per i tipi della cooperativa studentesca Nuova Vita — di nuovo con una distribuzione puramente locale — Bacchin è venuto accentuando, sicuramente in seguito alle delusioni concorsuali, i toni polemici persino nei confronti dei suoi vecchi compagni di strada, quali Pietro Faggiotto, Franco Chiereghin e, credo, chi vi parla, anche se per amicizia nei suoi attacchi non faceva mai il mio nome, almeno per iscritto. Contemporaneamente era venuto accentuando la sua attenzione verso l'attualismo di Giovanni Gentile, col quale egli giustamente sottolineava l'affinità della filosofia di Marino Gentile. Se è vero, infatti, che Marino non fu mai gentiliano, cioè seguace dell'altro Gentile, anche in tempi in cui tutti lo erano, è anche vero che il suo concetto di problematicità pura è in un certo senso la trasformazione dell'atto puro di Giovanni Gentile, passato attraverso il problematicismo di Ugo Spirito e liberato da ogni forma di assolutizzazione.

Bacchin, che ultimamente si dichiarava lui stesso attualista, riusciva ad evitare l'assolutizzazione dell'atto puro del pensiero? Voglio sperare di sì, anche se non ne sono certo, ma solo per mio difetto di informazione. Accade infatti che, quando si diventa colleghi, si discute molto meno di quando si era compagni di studi, e poi non si va a lezione l'uno dell'altro, perciò si conosce reciprocamente il rispettivo pensiero molto meno di quanto lo conoscano, invece, gli studenti. Voglio sperare, tuttavia, che l'amico Romano Bacchin non sia mai caduto nell'assolutizzazione attualistica del pensiero, perché, a quanto mi risulta, non rinnegò mai la metafisica classica, così come non abbandonò mai la fede cristiana.

