

spedizione abb. postale - 50% Roma
maggio-agosto 1995

BOLLETTINO DELLA
SOCIETÀ FILOSOFICA
ITALIANA



155 NUOVA SERIE - S.F.I. ROMA

BOLLETTINO DELLA SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA

INDICE

Editoriale	p.	3
Mozione	»	5
XXXII Congresso nazionale S.F.I. 1995		
Elezioni del Consiglio direttivo	»	6
Relazione Morale	»	7
Relazione Finanziaria	»	13
Relazione dei Sindaci Revisori al bilancio S.F.I. 1995	»	17
Convegno Nazionale S.F.I.	»	18
L. FLORIDI - Internet e il futuro dell'enciclopedia umana: Frankenstein o Pigmalione?	»	21
G. GALVANO - Derrida lettore di Freud	»	37
DIDATTICA DELLA FILOSOFIA		
M. DE PASQUALE - È possibile insegnare e apprendere a "Filosofare" in classe	»	53
A. COSENTINO - A proposito di una esperienza di lavoro con la <i>Philosophy for Children</i>	»	66
Convegni e informazioni	»	76
Dai Verbali	»	79
Le Sezioni	»	84
Recensioni	»	88

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. e Fax: 06/8604360

CONSIGLIO DIRETTIVO

BERTI prof. Enrico, pres.	DE PASQUALE prof. Mario
DI GIOVANNI prof. Piero, vicepres.	GIANNANTONI prof. Gabriele
PIERETTI prof. Antonio, vicepres.	MELCHIORRE prof. Virgilio
SPINELLI prof. Emidio, segr.-tes.	QUARENGHI prof. Cesare
BODEI prof. Remo	SALVUCCI prof. Pasquale
CASERTANO prof. Giovanni	SGHERRI COSTANTINI prof. Anna
COTRONEO prof. Girolamo	SIGNORE prof. Mario

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	BERTI ENRICO
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
o Carla Guetti, V. Lucrino, 18 - 00199 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

EDITORIALE

Cari Soci,

il Consiglio Direttivo unanime mi ha fatto nuovamente l'onore, dopo dodici anni dalla mia precedente presidenza, di eleggermi presidente nazionale della Società Filosofica Italiana. Ho accettato questo incarico non per ambizione, come credo che non dubitate, ma per sincero attaccamento alla nostra associazione, che può vantare una discreta tradizione (presto ne ricostruiremo la storia) e può avere ancora un proficuo avvenire. Forse il momento che la S.F.I. sta attraversando non è dei migliori, non certo a causa della gestione degli ultimi anni, che è stata sotto ogni aspetto eccellente, né per scarso successo degli ultimi congressi, che anzi sono riusciti perfettamente (l'ultimo è stato anche... fortunato).

I sintomi di un certo disagio mi sembrano essere due: da un lato la partecipazione dei docenti della scuola secondaria superiore, che pure è molto ampia, non sempre riesce a tradursi in una incisiva azione di sostegno alla loro attività culturale e didattica; dall'altra la partecipazione dei docenti universitari si realizza quasi soltanto a livello di vertice (probabilmente anche a causa del macchinoso sistema di elezioni) e non sempre riesce a coinvolgere l'interesse dei dipartimenti di filosofia delle varie università italiane. Ciò è dovuto indubbiamente anche al fiorire di molteplici iniziative analoghe a quella della S.F.I. (convegni filosofici, corsi di aggiornamento, pubblicazioni periodiche), il quale è naturalmente un fatto di cui dobbiamo rallegrarci, ma rende meno importante che in passato la presenza della nostra società.

Tuttavia questa rimane l'unica associazione filosofica aperta a tutti e democratica nella sua organizzazione interna, perciò può a buon diritto essere considerata rappresentativa dell'intera vita filosofica italiana. Per questo motivo in qualche caso la sua voce è stata tenuta presente anche a livello di politica scolastica (per esempio nell'elaborazione del programma di filosofia della Commissione Brocca) e perciò vale la pena di continuare a sostenerne l'attività. A questo scopo, ed anche per aumentare il prestigio e la rappresentatività della S.F.I., il Consiglio Direttivo ha cooptato, a norma di statuto, nuovi colleghi di chiara fama e altamente rappresentativi del mondo universitario, ed ha rinnovato la cooptazione dell'ispettrice Sgherri Costantini, che può assicurare, oltre alla sua competenza nei problemi scolastici, anche utili collegamenti col ministero della pubblica istruzione.

Il programma che il nuovo Consiglio Direttivo si propone di attuare è ricco e interessante: esso prevede il già annunciato convegno su "Filosofia e informatica", che si terrà a Roma nei giorni 23 e 24 novembre 1995; un convegno su Empedocle e Gorgia, che si terrà a Selinunte, in collaborazione col comune di Castelvetro, presumibilmente nella primavera del 1996; un convegno per il IV centenario della nascita di Descartes, che forse si terrà a Perugia nello stesso anno; un convegno su "I filosofi e le macchine", che si terrà a Bari, per gentile invito della locale sezione, forse nel 1997; e il tradizionale congresso nazionale di filosofia, che si terrà nel 1998, probabilmente in una città dell'Italia settentrionale.

In tema di pubblicazioni, oltre alla prosecuzione del «Bollettino», divenuto ormai un regolare strumento di informazione (ma le sezioni dovrebbero inviare più notizie), prevediamo di pubblicare gli atti del congresso di Caserta (a cura della sezione napoletana) ed inoltre di inaugurare una collana di «Quaderni della S.F.I.», di piccolo formato, dedicati a singole ricerche che interessino l'associazione, quali la storia della filosofia italiana e la didattica della filosofia nella scuola secondaria. Questi potranno essere inviati in omaggio ai soci. Vorremmo inoltre curare la ristampa anastatica degli atti di tutti i congressi nazionali di filosofia, dal 1903 in poi. Infine la Commissione didattica proporrà l'organizzazione di corsi di aggiornamento per insegnanti, in collaborazione con le università e le sezioni locali.

La segreteria resta affidata per l'intero triennio al prof. Emidio Spinelli, a cui sono grato di avere accettato (ma a causa di una sua assenza dall'Italia essa sarà tenuta, per il periodo dal 1° settembre 1995 al 30 giugno 1996, dalla dott. Carla Guetti, gentilmente disponibile), e la sede rimarrà invariata (ma con un nuovo numero di telefono e di fax: 06/8604360).

Conto sulla collaborazione e, se sarà necessario, sulla comprensione di tutti voi e vi invio il più cordiale saluto

Enrico Berti

*Mozione approvata dall'Assemblea Generale della Società Filosofica Italiana
in occasione del XXXII Congresso Nazionale di Filosofia
(Caserta, 30 maggio 1995)*

Con il D.M. 24/11/1994, pubblicato sul Supplemento ordinario della Gazzetta Ufficiale, serie generale n. 16 del 20/1/1995, sono entrate in vigore le nuove classi di concorso per l'insegnamento della filosofia, e precisamente:

Tab. 36/A (Filosofia, psicologia e scienze umane): possono insegnare le suddette discipline negli Istituti Tecnici Femminili, negli Istituti Magistrali, nella Scuola Magistrale i laureati in Lettere, Materie letterarie, Scienze Politiche, Sociologia e Storia, «purché il piano di studi seguito abbia compreso almeno un corso di discipline pedagogiche ed uno di discipline psicologiche ed uno di discipline filosofiche».

Tab. 37/A (Filosofia e Storia): possono insegnare dette discipline i laureati in Filosofia, Lettere, Pedagogia, Scienze dell'educazione e Storia, purché «il piano di studi seguito abbia compreso almeno due corsi di storia tra i seguenti: storia romana, storia medievale, storia moderna e storia contemporanea, ed almeno due corsi di filosofia tra i seguenti: storia della filosofia, filosofia teoretica, filosofia morale».

Le condizioni di accesso al concorso non presentano sufficienti garanzie sotto l'aspetto della preparazione necessaria ad assicurare le basi di formazione iniziale di tutti ed in più sedi auspicate quali requisiti indispensabili per la qualità dell'insegnamento filosofico.

— Nella Tab. 36/A si prevede, infatti, la frequenza di un solo corso di discipline filosofiche e nella Tab. 37/A di due soltanto.

— È chiaro che neppure la Tab. 37/A contiene elementi sufficienti per una solida preparazione specifica, ma la Tab. 36/A, nella forma attuale, appare assolutamente inadeguata e pertanto inaccettabile.

— Coloro che frequentano — o frequenteranno nel prossimo futuro — il corso regolare di discipline filosofiche non saranno tutelati rispetto a coloro che seguiranno altri corsi di laurea tra quelli citati nel Decreto, alcuni dei quali ben poco congruenti con l'insegnamento della filosofia.

— Nel passato la S.F.I. si è battuta per rivendicare l'autonomia e la peculiarità di questo insegnamento rispetto alle scienze umane, riuscendo ad affermare la specificità del titolo come condizione per partecipare ai concorsi. In coerenza con questa sua posizione la S.F.I. richiama ancora una volta l'attenzione sul problema, sottolineando sia lo stato di disagio che ciò provoca in tutti coloro che hanno seguito con sacrificio e dedizione un coerente e rigoroso curriculum di studi, sia il rischio che tutto ciò possa compromettere la presenza stessa della filosofia tra gli insegnamenti fondamentali della scuola secondaria superiore.

XXXII CONGRESSO NAZIONALE S.F.I.

ASSEMBLEA GENERALE DEI SOCI

Caserta, 30 Aprile 1995

Elezioni del Consiglio Direttivo della Società Filosofica Italiana per il triennio 1995-97

Sono risultati eletti, nell'ordine:

CASERTANO Giovanni	(Ord. Un. Napoli)	voti 158
SIGNORE Mario	(Ord. Un. Lecce)	voti 137
COTRONEO Girolamo	(Ord. Un. Messina)	voti 124
SPINELLI Emidio	(Lic. Sc. Roma)	voti 121
SALVUCCI Pasquale	(Ord. Un. Urbino)	voti 114
BERTI Enrico	(Ord. Un. Padova)	voti 103
DI GIOVANNI Piero	(Assoc. Mag. Univ. Palermo)	voti 94
PIERETTI Antonio	(Ord. Un. Perugia)	voti 94
QUARENGHI Cesare	(Lic. Sc. Bergamo)	voti 84
GIANNANTONI Gabriele	(Ord. Un. Roma)	voti 81
DE PASQUALE Mario	(Lic. Sc. Bari)	voti 80

Hanno inoltre riportato voti: Sini Carlo (74), Vigone Luciana (34), Cantillo Giuseppe (6), Rossi Paolo (4), Rigobello Armando (3), Seidl Horst (1).

REVISORI DEI CONTI per il triennio 1995-97: Proff. Gembillo Giuseppe, Venditti Pasquale, Ventura Andrea.

ROMA, Presidente S.F.I. Triennio 1995-97.

Il giorno 9 Giugno 1995 il nuovo Consiglio Direttivo ha eletto Presidente della Società Filosofica Italiana, per il triennio 1995-97 il Prof. Berti Enrico, Ordinario di Storia della Filosofia nell'Università di Padova. Su proposta del neo-Presidente, il Consiglio Direttivo ha poi confermato Segretario Tesoriere il Prof. Emidio Spinelli, Ordinario di Storia e Filosofia presso il Liceo Scientifico "B. Croce" di Roma. Sono stati nominati vice-presidenti i Prof. Piero Di Giovanni e Antonio Pieretti; sono stati infine cooptati i Proff. Remo Bodei, Virgilio Melchiorre e Anna Sgherri.

RELAZIONE MORALE

Cari Soci,

nella relazione morale, con la quale il Presidente uscente della S.F.I. apre l'assemblea nazionale dei soci, è tradizione presentare l'attività e i risultati del triennio trascorso e le iniziative progettate e avviate. Tuttavia non posso esimermi, in via preliminare, dal dire qualcosa sulla fisionomia e sulla ragion d'essere della nostra Società in un momento particolarmente delicato della vita del nostro paese e nella visibile crisi culturale che attraversiamo.

La Società Filosofica Italiana è nata, essenzialmente come una società filosofica e solo secondariamente come una società che raccoglie gli insegnanti e i cultori di filosofia. Essa, quindi, non ha mai voluto essere principalmente un'associazione sindacale o parasindacale e neppure un'associazione per dibattere i problemi istituzionali della scuola, sia secondaria sia universitaria, in Italia. Al contrario, pur effettivamente partecipe dei problemi degli insegnanti e dell'istituzione scolastica, essa ha sempre voluto conservare in primo piano la sua fisionomia culturale e scientifica, quella cioè di una Società che discute problemi filosofici.

Dobbiamo proseguire lungo questa linea oppure le trasformazioni nei vari campi del sapere e i grandi mutamenti, non solo socio-politici ma anche nel campo della produzione e della comunicazione culturale, ci debbono indurre a riconsiderare la fisionomia e il ruolo della nostra Società? È questo il grande problema che abbiamo di fronte e di cui dobbiamo essere consapevoli.

Non è questa la sede per approfondire nel merito tutti gli aspetti di questo problema, ma una considerazione orientativa mi sembra necessario fare. Che la scuola secondaria superiore e l'università vivano un momento critico e difficile, mi pare non possa essere contestato: si tratta di una crisi che nasce certamente da ordinamenti antiquati, da programmi invecchiati, da sperimentazioni fini a se stesse e da una frustrazione crescente degli insegnanti. In più, vorrei aggiungere, mentre la scuola è restata in sostanza ferma, attorno a lei la società mutava profondamente e tumultuosamente, accentuando un certo suo isolamento.

Altrettanto certo è che la cultura audiovisiva e multimediale si è diffusa impetuosamente e tende a condizionare e ad uniformare ad un livello basso (purtroppo!) non solo i nostri consumi e la qualità della nostra vita, ma anche i nostri gusti, i modelli e le mode culturali. C'è ormai un'enorme pubblicistica al riguardo. Si tratta di un processo, che considero non solo irreversibile e destinato nel futuro prossimo a sviluppi tecnologici oggi difficilmente immaginabili, ma anche tale che di fronte ad esso non dobbiamo limitarci

a sottolinearne gli aspetti negativi e indulgere così ad atteggiamenti pessimistici, ma dobbiamo acquisire anche la consapevolezza che essi possono costituire un'occasione da non perdere e che, caso mai, essi offrono una ragione in più della funzione e del ruolo possibile di una Società come la nostra.

Quanto più la scienza e la tecnologia avanzeranno (e sarà comunque un bene), quanto più computers, informatica, telematica e televisione pervaderanno gli aspetti della nostra vita individuale e sociale, tanto più è necessario che si accrescano quelle risorse di cultura e di spirito critico che ci possono consentire di non essere ridotti a soggetti soltanto passivi: e che cosa potrà fornire queste risorse se non, in primo luogo, la filosofia e il suo insegnamento nelle scuole? E chi potrà cooperare in modo efficace a rendere il tessuto sociale e le classi dirigenti consapevoli di questa esigenza se non una Società come la nostra? Questo oggi a me pare il suo compito principale e dunque essa deve accentuare ancora di più la sua fisionomia di Società di cultura, nel rispetto e nella garanzia della più piena libertà di idee per ciascun socio, e chiamare tutti coloro che hanno a cuore le sorti della filosofia o delle filosofie a collaborare a questa impresa strategica.

Naturalmente ciò sarà tanto più possibile quanto più gli insegnanti saranno motivati e gratificati e quanto più l'istituzione scolastica sarà messa in condizione di essere al passo con i tempi, ma il fine deve essere, almeno così pare a me, quello che ho detto. Ciò non può non comportare un ripensamento sia del ruolo e delle motivazioni della filosofia nella società contemporanea e dei suoi rapporti con gli altri campi del sapere, sia della struttura associativa della nostra Società. Si tratta certamente di una riflessione di lungo periodo, ma personalmente ne avverto sempre più l'urgenza.

Nel triennio trascorso abbiamo dedicato il nostro primo convegno annuale (a Treviso, grazie all'entusiasmo di una sezione sorta da poco) al problema dell'insegnamento della filosofia sia nella scuola secondaria sia nell'università. È stato un convegno che ha visto una partecipazione vasta e straordinariamente interessata e i cui contenuti, quando saranno pubblicati gli atti, si mostreranno in tutta la loro serietà e importanza.

Nel secondo convegno annuale (a Roma) abbiamo discusso dei rapporti tra logica, filosofia e storia della filosofia, in collaborazione con la Società Italiana di Logica e di Filosofia delle Scienze (una Società con cui sarà bene se avremo rapporti di collaborazione scientifica sempre più stretti e intensi). Si tratta di un tema che può fornire motivazioni e prospettive nuove agli insegnanti sia nella loro preparazione culturale sia nei contenuti del loro insegnamento.

In questo Congresso, infine, abbiamo affrontato un tema filosofico, quello del tempo, mettendo a confronto non solo competenze diverse sul piano della storia della filosofia, ma anche orientamenti teorici diversi e facendoli

incontrare anche con altre prospettive, come quelle della scienza e quelle dell'antropologia. Ne dovremmo ricavare un'indicazione, e cioè che la vera interdisciplinarietà si realizza quando si individua un campo o un settore di ricerca per il quale sono necessarie competenze diverse e che su quello convergono.

Infine, sempre sulla linea di quanto ho detto, abbiamo in programma per il prossimo novembre a Roma un convegno nazionale su "Filosofia e informatica", che potrà essere una prima occasione per discutere i temi delle applicazioni informatiche e multimediali nelle discipline filosofiche.

E intorno a queste iniziative nazionali si collocano quelle delle singole sezioni, di cui il Bollettino della nostra Società ha dato tempestiva informazione e sempre più intende farlo.

Preoccupazione costante, inoltre, è stata quella di uscire da un certo isolamento e di gettare le basi per una proficua collaborazione con altre organizzazioni simili alla nostra e con alcune istituzioni culturali: cito, per fare solo alcuni esempi, la Società Italiana di Logica e di Filosofia delle scienze, la Società Italiana di Filosofia Analitica, l'Istituto Italiano per gli studi filosofici di Napoli, l'Istituto Croce, l'Enciclopedia Italiana, la Rai, la Società Italiana di filosofia del Linguaggio.

Per quanto riguarda, per così dire, la nostra vita associativa, il fatto più rilevante è stato certamente il riconoscimento della personalità giuridica della nostra Società: il merito di aver raggiunto questo obiettivo cui aspiravamo da anni è soprattutto della presidenza precedente la mia, e cioè del prof. Rigobello, e i suoi frutti spero che diverranno più visibili negli anni futuri. La difficoltà principale per ottenerla era l'esiguità della nostra consistenza patrimoniale, ed è anche per questa ragione che abbiamo deciso l'aumento della quota sociale di iscrizione. Decisione che ha indotto un certo numero di soci a non rinnovare l'iscrizione, ma che era comunque indispensabile per la ragione che ho detto ed anche perché una quota di iscrizione decisamente ridicola, come quella precedente, non aiutava certo a difendere l'immagine esterna della Società. Abbiamo fatto il possibile — e ancora di più si dovrà fare — per incrementare i servizi e i vantaggi a favore dei Soci e per arricchire i nostri programmi e le nostre iniziative.

Per il momento il riconoscimento giuridico non ha comportato vantaggi sul piano finanziario per la ben nota situazione della finanza pubblica, tuttavia ci ha aiutato a regolarizzare il contributo del Ministero dei Beni Culturali, che è diventato regolare e annuale. Nello stesso tempo, però, essa ci ha imposto tutta una serie di procedure (dalla redazione degli atti interni alle modalità di registrazione delle spese) per mettere in regola la nostra Società. È stato un lavoro non indifferente, assolto con diligenza e passione dalla Segreteria, nella persona del prof. Emidio Spinelli, che qui voglio ringraziare.

E poiché ho accennato alla Segreteria, credo che tutti dobbiamo essere grati ad Emidio Spinelli e ai suoi collaboratori (proff. Carla Guetti, Cristina Cunsolo e Andrea Ventura) per la dedizione e l'entusiasmo con cui si sono dedicati al lavoro redazionale del Bollettino e delle altre nostre pubblicazioni, a consolidare la nostra organizzazione, a rendere più stretti i rapporti tra la Presidenza, il Direttivo Nazionale e le singole Sezioni e più efficace e produttiva l'informazione all'interno della Società.

E naturalmente, giacché siamo ai ringraziamenti, voglio esprimere anche la mia gratitudine sincera a tutti i membri del Consiglio Direttivo uscenti, per la collaborazione aperta e fattiva e per la solidarietà dimostrata.

Le sezioni della nostra Società sono 33 e tra il 1992 e il 1995 dobbiamo registrare la nascita delle nuove Sezioni di Termoli, Foggia, Arezzo e La Spezia; ma di qualche altra sezione (Macerata, Mantova, Sassari e qualche altra) dobbiamo lamentare la latitanza e l'inattività. Come ho già detto il numero dei soci ha avuto un calo: nel 1994 esso è sceso a 1.350, per effetto soprattutto dell'aumento della quota sociale di iscrizione; ma sono sicuro che lo recupereremo, quando saranno maggiormente visibili i frutti che da esso potranno scaturire e grazie al contributo delle singole sedi. Altri dati saranno forniti nella relazione finanziaria che farà il prof. Spinelli.

Abbiamo tenuto regolarmente, a norma di statuto, le sedute del Consiglio Direttivo e, nei ricordati convegni di Treviso e di Roma, le previste assemblee annuali dei soci. Gli Atti del precedente Congresso sono stati puntualmente pubblicati. Il Bollettino è uscito regolarmente: ne abbiamo migliorato la veste tipografica, ne abbiamo aumentato le pagine e gli abbiamo dato una struttura più definita, cercando di renderlo effettivamente un organo della Società, con una parte informativa, con strumenti validi di aggiornamento culturale, con una sezione fissa dedicata alla didattica della filosofia.

La didattica della filosofia è un tema di grande importanza, su cui la S.F.I. si è sempre impegnata e anche nello scorso triennio lo abbiamo tenuto costantemente presente sia per ciò che riguarda la Scuola Secondaria (i programmi Brocca) sia per ciò che riguarda l'università (la progettata riforma dei piani di studio e dei corsi di laurea e il dottorato di ricerca).

Siamo perfettamente consapevoli della fase particolarmente delicata e dello stallo legislativo in cui ci troviamo: la scuola secondaria superiore ha vissuto un periodo di riflessioni e di tentativi, ma anche di incertezza e di riflusso. La sperimentazione, dopo gli entusiasmi iniziali non poteva non conoscere momenti di sbandamento: essa può essere una cosa seria e dare frutti durevoli solo a condizione che alla sua base ci sia un'ipotesi, un progetto, da sperimentare e da verificare. Ma di ciò ancora non vi è traccia. Discorso analogo dovrebbe essere fatto anche per l'aggiornamento degli insegnanti, che, tra l'altro continuano a uscire dall'università senza che l'università si

sia mai posta seriamente il problema della loro formazione professionale e senza che gli I.R.R.S.A.E., o almeno la loro stragrande maggioranza, riescano ad assolvere i loro compiti in modo soddisfacente.

Tuttavia, come ho detto ieri riferendo sull'attività della Commissione didattica, l'ultimo triennio non è stato un periodo completamente perduto: anzi c'è stato un articolato fiorire di iniziative, di proposte, di seminari, che testimoniano come la parte migliore della classe insegnante continui ad essere fortemente interessata al tema del rinnovamento didattico e cerchi di fare quello che può. Questo interesse è stato indubbiamente stimolato dalle proposte della Commissione Brocca, fatte oggetto di numerose discussioni e che noi stessi abbiamo discusso nel nostro convegno di Treviso. Di tutto ciò abbiamo dato conto nei limiti delle possibilità e delle informazioni che ci venivano comunicate nel nostro Bollettino, affinché tutti i soci potessero esserne informati e stimolati.

L'incertezza della situazione politica e la sostanziale uscita del problema della scuola dai programmi di partiti e di governi ha un puntuale riscontro nell'improvvisazione che ha caratterizzato alcune sporadiche iniziative (come l'abolizione degli esami di riparazione e ciò che ne è conseguito) e quanto sta avvenendo a proposito dell'ammissione ai concorsi. Ma il tema della didattica della filosofia ha un rilievo che va oltre la scuola secondaria superiore e investe direttamente anche l'università: è evidente infatti che dall'università sono usciti, escono e usciranno i docenti di filosofia e dunque il tema della loro formazione e preparazione professionale è centrale in tutti gli ordini di scuola. Questo tema ha tuttavia solo un riconoscimento astratto, perché di fatto la liberalizzazione dei piani di studio lo elude completamente. Non ripropongo certo la vecchia distinzione di discipline fondamentali e di discipline facoltative, ma si potrebbero studiare misure e correttivi che si facciano carico di questo problema che è un problema reale. E sarebbe opportuno che scuola secondaria superiore e università ne discutessero, anche perché all'orizzonte si vanno profilando le cosiddette lauree abilitanti, che non promettono nulla di buono.

Il tema della preparazione dei futuri insegnanti è infine strettamente legato a quello delle classi di concorso e della normativa che prevede l'ammissione alle classi stesse. A questo proposito, auspico che questa assemblea approvi una mozione, presentata dal Direttivo uscente, a proposito del D.M. 24/11/1994 pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale del 20/1/1995.

Nell'università, inoltre, è in atto una revisione delle tabelle delle discipline di insegnamento, che per gran parte è nominalistico (per esempio l'insegnamento di Filosofia della religione si chiamerà Filosofia delle religioni, l'insegnamento di Storia della filosofia moderna e contemporanea sarà sdoppiato in un insegnamento di Storia della filosofia moderna e in uno di Storia della filosofia contemporanea, e via dicendo), ma che tuttavia merita atten-

zione, così come quello della revisione degli statuti. E attenzione dovremo porre anche ai problemi che nasceranno dall'attuazione dell'autonomia gestionale delle università e a quelli tutt'ora aperti relativi al dottorato di ricerca, per il quale manca ancora qualsiasi indicazione generale e ciascuna sede si comporta come meglio crede (intese sono in corso tra la S.F.I. e il coordinamento nazionale dei dottorati di ricerca in filosofia).

Infine un ultimo punto: la dimensione europea. I contatti e gli scambi con le associazioni europee degli insegnanti di filosofia, cui si è particolarmente dedicata la collega Vigone, dovranno essere proseguiti e intensificati, se vorremo arrivare preparati agli appuntamenti che ci attendono.

Lasciatemi concludere con poche osservazioni riguardanti il futuro. Tre mi pare che siano gli orientamenti che dovremo seguire: rendere più visibile e consistente nella vita associativa la presenza e la partecipazione dei colleghi della Scuola Secondaria Superiore; recuperare soci e adesioni all'interno dell'università, soprattutto tra i colleghi più giovani; accentuare la fisionomia europea della nostra Società, rendendo stabili i rapporti con le associazioni di insegnanti di filosofia e con analoghe società europee (allo stato sono particolarmente buoni i rapporti con la «Allgemeine Gesellschaft für Philosophie in Deutschland», il cui presidente prof. Poser ha tenuto una conferenza da noi per iniziativa della Sezione romana e al cui prossimo congresso siamo stati ufficialmente invitati). Molto lavoro in questa direzione è stato fatto, ma occorre proseguirlo e dargli un vero e proprio aspetto istituzionale.

La S.F.I. è una società con un passato prestigioso. Confido che con l'impegno di tutti i soci e del nuovo Direttivo che eleggeremo in questo congresso sapremo essere alla sua altezza.

Gabriele Giannantoni

RELAZIONE FINANZIARIA

Bilancio anno 1994

Entrate	Prev. 1994	Var. +	Var. -	Eff. 1994
— Quote soci n. 1.400 a L. 40.000 (prev.)	56.000.000	0	0	0
— Quote soci 1994 n. 1.292 a L. 40.000 (eff.)		0	4.320.000	51.680.000
— Quote soci 1993 n. 74 a L. 20.000 (eff.)		1.480.000	0	1.480.000
— Quote soci 1995 n. 70 a L. 40.000 (eff.)		2.800.000	0	2.800.000
— Contributo Beni Culturali 1993 (prev.)	10.000.000	0	0	0
— Contributo Beni Culturali 1993 (eff.)		0	2.000	9.998.000
— Contributo Beni Culturali 1994 (eff.)		10.000.000	0	10.000.000
— Contributi volontari (eff.)		151.835	0	151.835
— Rimborso anticipo spediz. Bollettino (prev.)	3.000.000	0	0	0
— Rimborso anticipo spediz. Bollettino (eff.)		151.000	0	3.151.000
— Interessi ccp 1993		718.230	0	718.230
TOTALI	69.000.000	15.301.065	4.322.000	79.979.065
Totale entrate 1994 S.F.I.	L. 79.979.065			
Totale uscite 1994 S.F.I.	L. 54.435.963			
	Residuo attivo 1994	L. 25.543.102		
	Residui attivi anni precedenti	L. 50.543.896		
	Totale disponibilità al 31-12-94	L. 76.086.998		

Bilancio anno 1994

Uscite	Prev. 1994	Var. +	Var -	Eff. 1994
— Bollettino 151, 152, 153 per 6.000 copie (prev.) (tipografia, spedizioniere, spese postali)	22.000.000	0	0	
— Bollettino 151, 152, 153 per 7.650 copie (eff.) (tipografia, spedizioniere, spese postali)		1.121.500	0	23.121.500
— Spese segreteria e cancelleria (prev.)	2.000.000	0	0	
— Spese segreteria e cancelleria (eff.)		0	255.330	1.744.670
— Spese postali (prev.)	2.500.000	0	0	
— Spese postali (eff.)		177.350	0	2.677.350
— FISP (prev.)	500.000	0	0	
— FISP (eff.)		0	18.676	481.324
— Cons. Direttivi e Comm.ne Didattica (prev.)	5.000.000	0	0	
— Cons. Direttivi e Comm.ne Didattica (eff.)		0	756.050	4.243.950
— Pubbl.ne Atti XXXI Congresso Nazionale (prev.)	20.000.000	0	0	
— Pubbl.ne Atti XXXI Congresso Nazionale (eff.)		0	6.478.500	13.521.500
— Vidimazione libri sociali (prev.)	2.000.000	0	0	
— Vidimazione libri sociali (eff.)	0	0	984.300	1.015.700
— Spesa commercialista (prev.)	1.500.000	0	0	
— Spesa commercialista (eff.)		0	47.050	1.452.950
— Iscriz. Ass.ne «Mondolfo» (eff.)		508.000	0	508.000
— Spese Convegno Nazionale (eff.)		4.676.750	0	4.676.750
— Spese gestione c/c postale (eff.)		392.269	0	392.269
— Conferenze ed ospitalità (eff.)		600.000	0	600.000
TOTALI	55.500.000	7.475.869	8.539.906	54.435.963

Bilancio preventivo anno 1995

Entrate	Prev. 1994	Var. +	Var -	Prev. 1995
— Quote soci n. 1.300 a L. 40.000 (prev.)	56.000.000	0	4.000.000	52.000.000
— Contributo Beni Culturali 1994 (prev.)	10.000.000	0	0	10.000.000
— Rimborso anticipo spediz. Bollettino	3.000.000	0	3.000.000	0
TOTALI	69.000.000	0	7.000.000	62.000.000

Totale entrate preventivate nel 1995

Totale uscite preventivate 1995

Residuo passivo preventivato

Residui attivi anni precedenti

residuo attivo al 31-12-1995

+ 62.000.000

- 77.000.000

- 15.000.000

+ 76.086.998

+ 61.086.998

Bilancio preventivo anno 1995

Uscite	Prev. 1994	Var. +	Var. -	Prev. 1995
— Bolettino 154, 155, 156 per 4.500 copie (tipografia, spedizione, spese postali)	22.000.000	0	2.000.000	20.000.000
— Spese segreteria e cancelleria	2.000.000	500.000	0	2.500.000
— Spese postali	2.500.000	500.000	0	3.000.000
— FISP 1995	500.000	0	0	500.000
— Cons. Direttivi e Comm.ne Didattica	5.000.000	0	0	5.000.000
— Pubbl.ne Atti XXXI Congresso Nazionale	20.000.000	0	20.000.000	0
— Rimborso pubbl.ne Atti XXXII Congr. Nazionale	0	20.000.000	0	20.000.000
— Rimborso Redattori	0	9.000.000	0	9.000.000
— Quota Associazione «Mondolfo»	0	500.000	0	500.000
— Vidimazione libri sociali	2.000.000	0	2.000.000	0
— Spese commercialista	1.500.000	0	0	1.500.000
— Iniziative culturali	0	15.000.000	0	15.000.000
TOTALI	55.500.000	45.500.000	24.000.000	77.000.000

RELAZIONE DEL COLLEGIO DEI SINDACI REVISORI
AL BILANCIO PATRIMONIALE S.F.I. 1994

Signori Soci,

il Collegio dei Sindaci Revisori, nell'effettuare la dovuta verifica all'amministrazione della S.F.I., ha constatato la perfetta regolarità contabile delle registrazioni e la piena rispondenza di queste alle effettive operazioni compiute, che sono risultate tutte regolarmente supportate da adeguata documentazione.

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

Di ordinaria amministrazione sono da considerarsi le operazioni compiute nel corso dell'esercizio finanziario 1994, i cui risultati sono quelli esposti nel bilancio chiuso al 31/12/1994 e nel relativo rendiconto economico, entrambi, peraltro, esaminati ed accertati rispondenti alle risultanze della contabilità.

Nelle sue voci essenziali, il bilancio e il relativo rendiconto economico presentano questi dati complessivi:

ENTRATE 1994	L. 79.979.065
USCITE 1994	L. 54.435.963
ATTIVO ESERCIZIO 1994	L. 25.543.102
RESIDUO ATTIVO 1993	L. 50.543.896
TOTALE ATTIVO 1994	L. 76.086.998

Rilevato che le voci analitiche di bilancio, tutte sostenute da regolari pezze giustificative, risultano corrispondenti alle operazioni contabili effettuate ai sensi di legge e che le valutazioni di bilancio sono state fatte con i consueti criteri prudenziali e sotto l'osservanza delle norme di legge, il Collegio dei Revisori, non avendo nulla da eccepire sull'andamento amministrativo della S.F.I., dopo aver espresso doveroso compiacimento per la corretta ed oculata gestione finanziaria al suo Segretario pro-tempore nella persona del Professor Emidio Spinelli, approva il bilancio consuntivo 1994 così come è stato predisposto e, congiuntamente alla relazione del Consiglio Direttivo, lo propone, a sua volta, all'approvazione dell'Assemblea del 30/4/1995.

Caserta, 29/4/1995

Il Collegio dei Sindaci Revisori
M.Assunta Del Torre
Pasquale Venditti

CONVEGNO NAZIONALE S.F.I.

FILOSOFIA & INFORMATICA

Primo incontro italiano sulle applicazioni informatiche e multimediali
nelle discipline filosofiche

Università di Roma "La Sapienza" - Aula Magna
Roma, 23-24 novembre 1995

Programma

Giovedì, 23 novembre 1995

Mattina

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

Prima sessione: gli strumenti telematici

Chairman: Romano Bizzarri (Direttore del CASPUR)

10.00-10.40 Dott. Francesco Proietti (CASPUR)
"La rete Internet e gli strumenti NIR (*networked information retrieval*)"

10.40-11.20 Dott. Luciano Floridi (Università di Oxford e Torino)
"Il pensiero attaccato a un filo: strumenti e risorse Internet per la filosofia"

11.20-11.40 Coffee Break

11.40-12.20 Dott.ssa Anna Camana (RISCO, Risorse Cognitive)
"Un Gopher napoletano: il progetto per l'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici"

12.20-13.00 Workshop

Pomeriggio

Seconda sessione: banche dati e gestione delle informazioni

Chairman: Prof. Franco Pitocco (Università di Roma "La Sapienza")

15.00-15.40 Dott.ssa Wilma di Palma (Assessorato alla Cultura, Ufficio Affari Scientifici)
"Museo della matematica di Roma: sperimentazione e idee per un ipermedia"

15.40-16.20 Dott. Riccardo Ruschi (Dir. ed. di «Informazione Filosofica»)
"Attualità filosofica: una ricerca impossibile?
L'edizione elettronica di «Informazione Filosofica»"

16.20-18.00 Workshop

Venerdì, 24 novembre 1995

Mattina

Terza sessione: i testi elettronici

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

9.00- 9.40 Prof. Dino Buzzetti (Università di Bologna)
"L'insegnamento della logica a Bologna nel secolo XIV: critica e analisi dei testi"
Presentazione della banca dati dei manoscritti di logica in uso a Bologna nel trecento.

9.40-10.20 Prof.ssa Marta Fattori (Università di Cassino)
"Aspetti quantitativi del lessico filosofico dei secoli XVII-XVIII"
Relazione sul CD-ROM del *Lessico Intellettuale Europeo*

10.20-10.40 Coffee Break

10.40-11.20 Padre Roberto Busa
"Filosofia sul computer e computer per filosofia"
Relazione sull'*Index Thomisticus*

11.20-12.00 Prof. Eugenio Picchi
Relazione sul *Philosopher's Index*

12.00-13.00 Workshop

Pomeriggio

Quarta sessione: la didattica elettronica

Chairman: Prof. Roberto Pujia (Terza Università di Roma)

15.00-15.40 Dott. Renato Parascandolo (Direttore esecutivo per l'*Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche*)
"La diffusione della filosofia con altri media"

15.40-16.20 Prof. Piero Carelli (Liceo Scient. "Leonardo da Vinci" Crema)
"Socrate ovvero una provocazione a pensare: un manuale interattivo di storia della filosofia"

16.20-17.00 Prof. Livio Rossetti (Università di Perugia)
"Fare filosofia con il computer: ipertesti e altri possibili standards"
Presentazione del software didattico per l'*Eutifrone* di Platone

17.00-18.30 Tavola rotonda
Prof. Carlo Cellucci, Prof. Daniele Gambarara, Prof. Fulvio Cesare Manara, Dott. Armando Massarenti
Moderatore: Dott. Luciano Floridi.

Riunione del Consiglio Direttivo S.F.I.
Mercoledì 22 novembre, ore 21.00

Comitato organizzativo

Il Convegno è stato organizzato con il patrocinio della Società Filosofica Italiana, dell'Istituto per gli Studi Filosofici di Napoli, della casa editrice PARAVIA; hanno collaborato la rivista «Informazione Filosofica», il Consorzio per le Applicazioni di Supercalcolo per l'Università e la Ricerca (CA-SPUR), il Comune di Roma - Assessorato alla Cultura, la Società Italiana di Filosofia Analitica (SIFA), la Società Italiana di Filosofia del Linguaggio (SLI) e la Società Italiana di Logica e Filosofia delle Scienze (SILFS).

Invito per comunicazioni e workshop

Organizzato come un colloquio di aggiornamento, il Convegno 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 i testi definitivi dell'intervento (che non dovrà superare le 10 cartelle standard di 2000 battute), con relativo materiale informatico, alla Segreteria S.F.I., c/o Carla Guetti, via Lucrino 18, 00199 Roma, *entro e non oltre* il 30 settembre 1995. Per ulteriori informazioni rivolgersi alla Segreteria S.F.I. (Carla Guetti, responsabile per l'organizzazione del Convegno) martedì pomeriggio ore 16-19: tel. e fax 06/8604360.

Iscrizioni al Convegno

La quota di partecipazione al Convegno, di L. 20.000 per i Soci S.F.I. e di L. 30.000 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, specificando sulla causale del versamento, la quota S.F.I. 1996 (L. 40.000) e la quota di partecipazione al Convegno (L. 20.000) entro il 15 ottobre 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: Direz. Gen. Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale - Div. III - Prot. n. 3302/200 del 19-6-1995.

INTERNET E IL FUTURO DELL'ENCICLOPEDIA UMANA: FRANKENSTEIN O PIGMALIONE? *

LUCIANO FLORIDI

*Wolfson College
Università di Oxford*

1. Quel che avremmo potuto immaginare

Nel 1963 Arthur C. Clarke pubblicò un breve racconto dal titolo *Dial F for Frankenstein*, in cui immaginava il seguente scenario. Il 31 Gennaio del 1974 l'ultimo satellite per le telecomunicazioni viene posto in orbita, completando così il collegamento globale di tutte le linee telefoniche internazionali. Il giorno dopo, tutti i telefoni del mondo squillano simultaneamente. Una nuova, orribile mente interplanetaria è emersa dal complesso di tutti i circuiti del sistema telefonico mondiale. Trent'anni dopo, la comparsa di Internet sulla scena internazionale è di gran lunga meno terrificante. Un'enorme popolazione di milioni di individui interagisce mediante il network internazionale. È la più acculturata società umana mai apparsa sulla terra, e come un'unica mente leibniziana, essa non smette mai di pensare.

Internet è un mondo relativamente nuovo, del quale sappiamo ben poco. Che cos'è Internet esattamente? A che cosa serve? E quali saranno gli effetti di una così radicale trasformazione tecnologica nel modo in cui gestiamo il mondo del sapere? Queste sono le tre domande fondamentali che determineranno il futuro dell'enciclopedia umana, intesa come la totalità del sapere codificato; tre domande cui in questo articolo cercherò di dare una risposta con un crescente grado di approssimazione.

2. Quel che sappiamo

La domanda meno difficile è proprio la prima. Con il termine "Internet" si fa riferimento al sistema internazionale di comunicazione digitale, emergente dalla combinazione di migliaia di *networks*, che interagiscono tra lo-

(*) L'articolo è una traduzione, modificata, della relazione presentata su invito dell'UNESCO alla prima conferenza internazionale organizzata dal *Philosophy Forum*, dal titolo «*What we do not know*», tenutasi a Parigi nei giorni 14-17 Marzo 1995 a celebrazione del cinquantenario della nascita dell'organizzazione.

ro mediante alcuni protocolli comuni. Come entità solamente “sussistente”, la rete Internet è un epifenomeno che non può essere percepito fisicamente, o collocato in modo sensato in coordinate spazio-temporali, al di là dell’insieme di reti interagenti che la costituiscono. Non esiste un responsabile ultimo, poiché si tratta di un comune lavoro di collaborazione, in cui ciascun network è garante solo del proprio funzionamento. Internet nel suo complesso non ha fine di lucro, ed il suo utilizzo è gratuito nello stesso modo in cui lo è quello di una biblioteca pubblica. Può essere costoso raggiungerla e rimanerci — cioè pagare un canone ad un servizio commerciale che ci permette di accedere ad Internet attraverso la nostra casella postale elettronica — ma le risorse intellettuali sono disponibili pubblicamente, in forma gratuita. Infine, nessuno controlla il sistema in modo globale, e la struttura stessa di Internet garantisce che nessuno potrà controllarla in futuro.

La risposta alla seconda domanda — che cosa si può fare con Internet — può essere data in poche parole se si parla della tipologia di quattro servizi: posta elettronica, liste di discussione, controllo a distanza di altri computer e trasferimento di files. Ma se vogliamo avere un elenco dettagliato di tutto ciò che è possibile fare oggi mediante Internet, allora la risposta non può che rimanere generica, perché il numero e la varietà dei servizi e delle risorse disponibili è in costante aumento. Attraverso Internet possiamo scambiare messaggi privati con un collega, creare un gruppo elettronico di discussione, pubblicare un giornale elettronico, lanciare un servizio di lettura di gruppo, accedere a e controllare computer in altri luoghi e quindi acquisire dati di ogni sorta, da *software* di pubblico dominio a miliardi di dati bibliografici, dalle splendide immagini del Louvre o delle collezioni vaticane a migliaia di testi elettronici (inclusi i principali classici della filosofia), dalle ultime edizioni dell’*Unità* e di *Cuore* a grafici statistici, da pezzi musicali a intere banche dati concernenti un numero enorme di argomenti. In poche parole, ogni scambio e manipolazione di simboli, immagini e suoni è già possibile su Internet, o presto lo sarà, tanto è vero che in futuro anche la televisione verrà probabilmente ricordata come un episodio della *computer age*.

3. Quel che non sappiamo

Un così straordinario ventaglio di possibilità rende la nostra ultima domanda — in che modo Internet influenzerà l’evoluzione dell’enciclopedia umana — quasi impossibile. In questo caso è già difficile anche dare solo una forma definitiva alla nostra ignoranza, visto che quel che ignoriamo potrebbe di gran lunga eccedere la nostra immaginazione.

Si può forse iniziare sottolineando che Internet, in quanto sintesi di numerose tecnologie innovative, promuove la crescita della conoscenza creando al contempo forme di ignoranza senza precedenti. Il processo non è affat-

to insolito nella storia della tecnologia. Ogniquale volta appare una trasformazione radicale nel modo in cui manipoliamo la nostra conoscenza, alcuni individui sono lasciati indietro, privi di istruzione, mentre la nuova tecnologia rende coloro che la dominano improvvisamente coscienti di ulteriori spazi intellettuali ancora tutti da esplorare. Quel che rimane straordinario, nel nostro caso, è l’impressionante scala del fenomeno in questione. Internet non solo ha ampliato la nostra nozione di analfabetismo e prodotto nuove forme di isolamento culturale e discriminazione intellettuale ma, intensificando e ampliando gli effetti della rivoluzione digitale, ha anche trasformato alcune delle nostre più radicali concezioni e abitudini. Prendiamo ad esempio la nostra idea di testo. L’enorme importanza del nuovo modello di testualità “senza rilegatura”, rappresentata dagli ipertesti, l’ubiquità virtuale dei documenti, l’apparizione dei servizi *online* e delle risorse elettroniche che necessitano di essere catalogate, sono tutti fattori che hanno trasformato una disciplina come la biblioteconomia in modo assai radicale. La stessa biblioteca potrebbe sparire, via via che ci muoviamo dal modello di “deposito e prestito”, in cui si accumula la conoscenza memorizzata su carta, al modello di “consulenza”, che fornisce accesso alle informazioni disponibili sul *network*; quindi da una cultura dell’oggetto, orientata verso la produzione di copie multiple di entità fisiche come libri o CD-ROMs per ogni singolo utente, ad una cultura che apprezza il rapporto tra tempo e informazione, e quindi fornisce servizi con addebito per periodo di utenza; ed in ultimo, dalla biblioteca come edificio alla biblioteca come nodo nello spazio virtuale dell’enciclopedia digitale.

Internet ha trasformato i cittadini (*citizens*) di una moderna società nei *netizens* dematerializzati di una “cyber-comunità” postmoderna, come certi *hackers* amano dire. Il gergo tecnico è forse un po’ stravagante, ma i cambiamenti sono quasi tangibili. Nella nuova “Agorà” elettronica del villaggio globale, l’aggettivo “pubblico” ha assunto una scala internazionale, mentre “privato” si applica soprattutto alla *privacy* della posta elettronica. Le nostre buone maniere sono valutate sulla base di una “netichetta” della comunicazione. I diritti civili concernono il modo in cui i dati riguardanti le nostre persone possono essere creati e registrati in banche dati, e quindi essere consultati e usati attraverso il *network*, mentre i crimini variano dalla pornografia elettronica ai virus, dalla riproduzione illegale di *software* all’intrusione illecita in, e alla manomissione di sistemi elettronici, dalla violazione delle leggi sul *copyright* al plagio elettronico. Lo stesso modo in cui pensiamo potrebbe, nel corso degli anni, essere influenzato dallo sviluppo della cultura del *network*, visto che il ragionamento relazionale e associativo è oggi divenuto tanto importante quanto l’analisi lineare ed inferenziale, mentre il pensiero visivo è tornato ad essere perlomeno tanto essenziale quanto l’elaborazione simbolica. Così, via via che la capacità di ricordare grandi quantità di

fatti viene ad essere sostituita dalla capacità di recuperare informazioni e discernere strutture logiche in grandi masse di dati, la stessa concezione rinascimentale di erudizione e mnemotecnica potrebbe finire per fondersi con i moderni metodi di gestione delle informazioni (*information management*).

Nel villaggio elettronico implementato dalla rete internazionale, interi settori come quello delle comunicazioni, della scrittura e dell'editoria, della pubblicità, del commercio e del risparmio, dell'insegnamento e dell'apprendimento, sono stati tutti profondamente toccati. Queste trasformazioni sono della più grande importanza, poiché nei prossimi decenni saranno esse a determinare il nostro modo di vivere. Se ora mi accingo a lasciarle da un lato è solo perché, nella seconda parte di questo intervento, desidero esplorare gli effetti che questa trasformazione epocale potrà avere in un campo molto più specifico: il sapere umano e la sua storia.

4. La rivoluzione digitale

Per poter capire i nuovi problemi cui il sapere organizzato sta andando incontro, e le nuove opportunità che saranno presto alla nostra portata, è essenziale collocare lo sviluppo di Internet nel contesto della storia dell'enciclopedia umana, e sintetizzare brevemente i tre principali percorsi seguiti dalla rivoluzione digitale.

L'enciclopedia umana nel suo insieme è uno spazio intellettuale la cui densità ed estensione sono costantemente in aumento, sebbene in gradi diversi a seconda delle epoche e delle culture. La relativa estensione raggiungibile dal dominio del sapere in ogni particolare momento della storia umana è direttamente proporzionale sia alla quantità di informazioni accumulate sino a quel momento, sia al corrente grado di accessibilità della memoria del sistema.

All'interno di questo processo, l'invenzione della stampa è stata di solito considerata un momento rivoluzionario, e certamente essa merita di rivestire un ruolo centrale nella storia della conoscenza umana, purché la sua importanza non venga confusa. Agli albori dell'epoca moderna, il libro a stampa rappresentò un nuovo mezzo mediante il quale un testo, fissato meccanicamente su carta, poté finalmente essere riprodotto velocemente e a basso costo, quindi essere immagazzinato in modo più sicuro ed essere diffuso in modo più ampio. Il suo carattere innovativo consistette perciò nella drastica accelerazione che impresse ai processi di recupero, conservazione e diffusione del sapere all'interno di una popolazione di lettori sempre più numerosa. Ma questo aumento della potenziale disponibilità del sapere ebbe ben pochi effetti sul reale grado di accessibilità dell'enciclopedia umana, visto che l'apparizione dei libri fu sostanzialmente priva di effetti per quel che riguarda la velocità del processo di recupero delle informazioni (*information retrieval*) da parte di ciascun individuo. Questo è tanto vero, che quasi immediata-

mente dopo Guttenberg lo sviluppo di nuovi metodi automatici per la manipolazione, la consultazione e il controllo dell'enciclopedia universale divennero prima critici e poi indispensabili. La storia della tecnologia moderna è piena di tentativi volti a riprodurre, al livello dell'automazione dei procedimenti di manipolazione delle informazioni, gli stessi sviluppi meccanici già raggiunti al livello della loro riproduzione, basti pensare a quanto dice Swift nei *Viaggi di Gulliver*. È noto che furono tutti fallimentari. E ciò fu dovuto al fatto che una simile operazione necessitava di un approccio molto più radicale della semplice estensione di una soluzione meccanica al problema della gestione semiotica. Essa richiedeva una trasformazione sia nel linguaggio dell'enciclopedia — la logica binaria — sia della sua natura fisica, l'implementazione elettronica di tale linguaggio. Solo il passaggio dalla carta stampata ai dati digitali ha reso possibile un nuovo mondo di gestire le informazioni, in grado di fornire un controllo del sistema delle conoscenze molto più efficiente. Questo spiega, tra le altre cose, perché l'informatica, quale attesa risposta all'invenzione della stampa, sia stata molto più pervasiva di qualsiasi altra tecnologia del passato. Le società occidentali vivono di informazioni, e ovunque ci siano dati da elaborare, dalle applicazioni belliche al mondo degli affari, dall'elaborazione testi alla contabilità, fino al funzionamento dei casalinghi, l'informatica è divenuta un elemento di importanza vitale.

5. Tre direzioni

La stampa ha ampliato meccanicamente il nostro spazio intellettuale; il computer lo ha reso gestibile in modo elettronico. Il necessario processo di conversione dell'intero dominio del sapere organizzato in un nuovo macrocosmo è iniziato negli anni cinquanta. E fin d'allora, esso ha seguito tre fondamentali direzioni: estensione, visualizzazione e integrazione. La crescita costante dei generi d'informazione sottoponibili a codifica digitale ha portato alla costruzione di un dominio che è giunto a includere non solo numeri e testi, ma anche suoni, immagini e animazione. L'estensione crescente di questo spazio digitale ha presto richiesto forme di accesso di gran lunga più congeniali alla mente che il linguaggio binario. L'invenzione e il miglioramento sia dei *monitor* (VDU, *visual displays units*) che delle interfacce grafiche e delle applicazioni WIMP (*Windows, Icon, Mouse, Pop up Menu*) hanno reso possibile uno spettacolare ritorno dell'analogico, quale soglia fondamentale a confine tra mente e macrocosmo digitale. Infine, la traduzione di testi alfanumerici, di immagini e suoni nel semplice linguaggio dei *bytes* ha reso possibile una crescente integrazione dei vari domini del sapere in una sempre più vasta e complessa enciclopedia universale. Il processo si è sviluppato in due direzioni: l'integrazione qualitativa dei vari tipi di conoscenza digitalizzata attraverso la multimedialità e la realtà virtuale; e l'integrazione quanti-

tativa dei vari domini locali in un sempre più ampio ambiente di *networks*, tendente verso l'unico, globale macrocosmo multimediale del sapere in versione digitale disponibile su Internet.

6. Novità e Problemi

Qual è il ruolo giocato da Internet in questo vasto panorama? Come ultima forma (nel semplice ordine cronologico) adottata dall'organizzazione del sistema delle conoscenze, il *network* globale è solo una fase nell'infinito processo autoregolativo, mediante il quale l'enciclopedia umana si sforza costantemente di rispondere al suo stesso incremento. In quanto diretta conseguenza dei tre processi di estensione, visualizzazione e integrazione, Internet ha reso possibile una gestione del sapere che oggi è più veloce, più ampia nel suo spettro, più completa nei termini delle tipologie di informazione e più facile da esercitare che mai prima d'ora. Infine, come momento del ciclo vitale dell'enciclopedia, il *network* ha già dato vita ad alcune radicali innovazioni e a nuovi fondamentali problemi, alcuni dei quali sono particolarmente rilevanti per il futuro della ricerca e del sapere organizzato.

7. Quel che potremo fare: l'Ideometria

Si potrebbero dire molte cose riguardo alle innovazioni apportate da Internet nel campo della produzione e della gestione del sapere. Si pensi, ad esempio, alla riduzione dei tempi morti intercorrenti tra la produzione e l'utilizzazione di nuove conoscenze; alla libera condivisione e allo scambio di informazioni tra ricercatori, docenti e studiosi; o alla possibilità di tenere corsi a distanza *online*. Eppure, molte di queste innovazioni sono meno radicali di quanto possano sembrare a prima vista. Di fatto esse rendono solamente più facile quanto in passato era pur sempre fattibile, anche se più lentamente e con maggiori difficoltà. Ci sono altre novità, tuttavia, che rappresentano un radicale cambiamento rispetto al passato. Internet ad esempio, sta indebolendo il concetto di specializzazione. L'era del libro, fornendo un contesto rigidamente strutturato, invitava ad una specializzazione verticale, soprattutto nelle discipline umanistiche. L'enciclopedia elettronica, d'altra parte, promuove oggi forme di interdisciplinarietà e multidisciplinarietà orizzontale, che probabilmente inizieranno a dare i loro frutti il prossimo decennio. Più lo spazio del sapere diviene flessibile, più il nostro approccio può divenire "diatopico". È difficile limitarsi all'interno della stessa regione intellettuale quando i nostri strumenti elettronici ci portano a navigare attraverso i confini disciplinari, senza alcuna difficoltà.

Tra queste innovazioni radicali, una delle più importanti concerne il modo in cui saremo in grado, sempre più facilmente, di acquisire nuove conoscenze riguardo alla stessa enciclopedia universale. Consideriamo ancora una volta

lo spazio intellettuale del sapere enciclopedico. Si possono distinguere tre dimensioni diverse. La prima è rappresentata dal comune campo degli insiemi di dati primari (*primary data sets*), ciò che di solito percepiamo come l'enciclopedia *tout court*. Questi insiemi di dati rappresentano il genere di informazioni che possiamo ricevere da una diretta consultazione del saper organizzato, e sono anche i dati che progettualmente ci si aspetta dall'enciclopedia. Dobbiamo ricordare che per dati primari si intende qui dati in ogni forma mono o multimediale, da una fotografia a un testo, da una formula matematica ad un grafico statistico, da un'intera banca dati ad un pezzo musicale, da un manoscritto ad una collezione di dipinti, ad un film. La seconda dimensione è rappresentata dai "metadati" (*metadata*), ovvero indicazioni di secondo grado, relative alla natura degli insiemi di dati costituenti la prima dimensione. I metadati ci forniscono informazioni sulle restrizioni relative al *copyright*, per esempio, sulla collocazione dei nostri dati primari in una biblioteca o in un dominio virtuale, sulla qualità delle informazioni provviste, sul genere di *medium* utilizzato e così via. Il lettore potrà immaginare i "metadati" come delle schede di un catalogo di biblioteca. La terza dimensione è rappresentata dai "dati derivati" (*derivative data*), che possono essere estratti dagli insiemi di dati primari, quando questi ultimi sono utilizzati come fonte di analisi quantitative e comparative. Nell'epoca del libro a stampa, i dati primari venivano raccolti e organizzati in strutture che erano necessariamente rigide e inalterabili. I principi ordinativi non solo creavano il dominio, ma stabilivano di fatto anche il più o meno limitato ventaglio di domande primarie che potessero essere sensatamente formulate. L'informatica ha trasformato tutto ciò. Oggi è possibile interrogare il dominio digitale e modellarlo sulla base di principi ogni volta diversi e autonomi rispetto a quelli grazie ai quali i dati primari sono inizialmente raccolti e organizzati. La struttura del nostro particolare insieme di dati digitali può essere modificata a seconda delle nostre necessità, e ampie quantità di dati primari possono ora fornire risposte a domande "secondarie" per le quali l'originaria struttura sarebbe stata del tutto inadeguata. I nuovi modelli, emergenti dall'applicazione delle ricerche quantitative e comparative, possono risultare significativi ed interessanti per ragioni completamente estranee all'iniziale principio ordinativo. L'*ideometria* è lo studio morfologico di queste strutture significative, ottenute da collezioni di dati primari come banche dati, *corpora* testuali, archivi multimediali, usati come fonti estensionali, mentre i dati derivati, cioè la terza dimensione dell'enciclopedia, rappresentano l'esito di queste analisi ideometriche.

In quanto metodo multidisciplinare, l'ideometria è divenuta popolare sin dagli anni sessanta. Discipline come la lessicografia, la stilometria, la prosopografia, l'analisi delle citazioni, gli studi bibliometrici, l'econometria, la storia

quantitativa hanno tutte utilizzato forme di analisi quantitativa al fine di studiare i loro argomenti. Durante la seconda età dell'informatica, tuttavia, gli studiosi potevano svolgere analisi ideometriche solo in scala assai limitata e a costo di sforzi enormi. Il problema non era tanto che le discipline umanistiche non fossero sufficientemente "scientifiche" da rendere possibile l'applicazioni di strumentazioni informatiche, quanto che l'informatica non era ancora all'altezza di soddisfare i bisogni molto specifici e sofisticati delle prime. La trasformazione radicale, comportata dalla terza età dell'informatica e dalla diffusione di Internet, consiste nel fatto che oggi l'approccio ideometrico è divenuto un'opzione alla portata di qualsiasi studioso. I dati primari necessitano di "metadati" per essere trattabili, perciò è ovvio che la seconda dimensione dell'enciclopedia non possa essere mai del tutto separata dalla prima. Ma i dati derivati non sono così direttamente collegati agli altri né altrettanto disponibili, e la terza dimensione emerge solo quando grandi quantità d'informazioni primarie sono raccolte in forma digitale, rese facilmente accessibili all'utente, e possono essere rapidamente interrogate, e quindi ristrutturare, attraverso strumenti elettronici. Oggi tutte queste condizioni sono sempre più adeguatamente soddisfatte dallo sviluppo di Internet.

Il giorno in cui saranno disponibili strumenti informatici per lo studio delle strutture visive e acustiche che siano semplici, efficaci ed economici, l'analisi ideometrica potrà essere estesa all'intero dominio dell'enciclopedia universale. Al momento, l'ideometria ha già reso esplicito il fatto che la funzione dei testi digitali non deve essere confusa con quella dei testi cartacei, sebbene i primi mantengano alcune caratteristiche fondamentali proprie di questi ultimi, e perciò possano essere utilizzati come loro surrogati. Non si convertono testi a stampa in banche dati elettroniche al fine di leggerli meglio o più comodamente. Per questo scopo il libro è e rimarrà insuperato. Al contrario, le grandi collezioni di testi elettronici e fonti multimediali rappresentano il laboratorio dell'analisi ideometrica. Raccogliamo e digitalizziamo grandi *corpora* di testi in modo da essere in grado di utilizzarli per analisi comparative e quantitative di strutture percepibili solo a livello macroscopico, e raggiungere così ulteriori forme di conoscenza del dominio del sapere. Si tratta di un approccio che diverrà sempre più diffuso in futuro, sia perché il dominio digitale si amplierà costantemente, sia in relazione al fatto che il valore ideometrico dei "documenti" che formano una certa porzione dello spazio enciclopedico è dato dal prodotto, e non dalla semplice somma, del valore ideometrico di ciascun documento.

8. Quello che dobbiamo risolvere

Sarà ora il caso di affrontare i nuovi problemi che il sopraggiungere di Internet ha già causato o presto causerà. Ho l'impressione che ci siano perlo-

meno dieci questioni aperte, che nei prossimi anni richiederanno tutta la nostra attenzione. Spero il lettore mi perdonerà se le elencherò una dopo l'altra, commentandole brevemente, in quello che mi sembra sia il loro ordine di importanza crescente.

1) *La discriminazione digitale*

Siamo già entrati in una fase della storia dell'enciclopedia in cui le informazioni in forma digitale vengono preferite a quelle su carta per questioni legate alla loro facile disponibilità e gestibilità, non per ragioni di qualità. Via via che il processo di trasformazione dell'analogico in digitale progredisce, il problema diverrà sempre meno serio.

2) *La scomparsa dei grandi compilatori*

Aumentando la quantità di dati forniti al pubblico, Internet soddisfa in gran parte la sempre più crescente domanda di informazioni. Nel corso di questo processo, il valore d'uso delle informazioni è cresciuto costantemente, in modo parallelo alla complessità del sistema. Il loro valore di scambio, tuttavia, ha subito una radicale modifica. La disponibilità dei dati ha sottoposto alcuni prodotti intellettuali come le compilazioni, le collezioni d'immagini, i volumi bibliografici e così via ad una notevole svalutazione, visto che il loro alto valore di scambio era dettato soprattutto dal corrispondente alto grado di inaccessibilità che affliggeva il mondo delle informazioni nell'era del libro. Oggi sempre più dati, che una volta dovevano essere scoperti e collezionati con grande dispendio di tempo ed energie, sono gratuitamente disponibili su Internet. Il risultato è che gli utenti guardano sempre più al valore aggiunto, offerto dal lavoro svolto su informazioni base o anche su fonti elettroniche. In questo senso (e solo in questo senso), l'epoca dei grandi collezionisti di dati è terminata. I dati non viaggiano più attraverso il mezzo cartaceo, ma sono (spesso gratuitamente) disponibili mediante i canali digitali di Internet.

3) *La comparsa dello studioso computerizzato*

Fino ad oggi, la comunità scientifica ha riconosciuto solo raramente, e premiato con grande lentezza, nuove forme di attività accademica, come moderare una lista di discussione, mantenere aggiornata una bibliografia *online*, oppure pubblicare una rivista in formato elettronico. C'è da augurarsi che la situazione possa cambiare al più presto. Quanto prima queste attività saranno riconosciute e apprezzate, tanto più facile sarà per ciascuno dedicare più tempo e sforzi all'enciclopedia digitale, tanto più velocemente quest'ultima si evolverà, forzando ulteriori riconoscimenti a favore di coloro che lavorano alla sua creazione e così via, fin quando sarà raggiunto un completo equilibrio tra lavoro e compenso.

4) *Conoscenza immagazzinata > conoscenza accessibile*

Lo squilibrio fondamentale e proprio di ogni fase dell'enciclopedia che intercorre tra la straordinaria ampiezza del sapere codificato ed il pur sempre limitato quantitativo di conoscenze accessibili da parte di un individuo, in ogni momento determinato, riappare anche nel macrocosmo rappresentato da Internet a causa del fatto che le tecnologie responsabili per il processo di gestione continuano ad essere di gran lunga meno efficienti delle tecnologie responsabili per l'accumulazione del sapere. La quantità di informazioni potenzialmente disponibili su Internet è aumentata al di là di ogni controllo, mentre la tecnologia mediante la quale il *network* ci permette di recuperare i dati si è evoluta molto più lentamente. Il risultato è che oggi siamo ancora una volta incapaci di sfruttare pienamente l'enciclopedia digitale. L'informatica si è sviluppata negli anni cinquanta come una risposta all'esplosione del sistema delle conoscenze, originata dall'epoca della stampa. Dopo pochi anni, si può oggi osservare che essa ha sconfitto se stessa, estendendo l'enciclopedia oltre il proprio controllo totale. La sfida dei prossimi anni consisterà nel tentativo di arginare il divario che separa la quantità delle informazioni dalla velocità del loro accesso, prima che esso diventi del tutto incolmabile. Progetti come la *Information Superhighway* negli Stati Uniti, o *SuperJANET* (*Joint Academic NETwork*) in Gran Bretagna sono importanti non tanto perché rappresentano un'impossibile risposta finale ai problemi sollevati dalla gestione del sapere, quanto perché essi restaurano ancora una volta un miglior equilibrio tra reale estensione del sapere e potenziale accesso all'enciclopedia. Dobbiamo ricordare infatti che il divario tra i due fattori non potrà mai essere del tutto ricomposto, poiché si tratta di una caratteristica endogena dell'enciclopedia universale. Saremo sempre un passo indietro rispetto alla crescita del sapere.

5) *Conoscenza accessibile > conoscenza gestibile*

Questo è il problema dell'intasamento da troppe informazioni o dell'*info glut*, come lo ha definito la rivista «BYTE» (saturazione di informazione). Riguarda il grado in cui le informazioni ottenibili (*retrievable*) sono anche pienamente gestibili e sfruttabili. Se si compara alla nostra epoca, qualsiasi altro periodo storico è stato caratterizzato da una carenza di dati. Questo ha comportato in passato una certa attitudine "vorace" nei confronti delle informazioni. Oggi siamo di fronte al problema opposto. Rischiamo infatti di essere sopraffatti da un'enorme quantità di dati, a volte anche assai inutili o ridondanti. Il vecchio principio euristico «*melius abundare quam deficere*» è divenuto controindicativo. Una qualche forma di censura critica è divenuta condizione necessaria affinché la mente sia in grado di sopravvivere in un ambiente intellettuale in cui la totale esposizione all'enciclopedia umana ri-

sulta insostenibile. Platone e Cartesio pensavano che la conoscenza potesse essere comparata al nutrimento della nostra mente. Sfruttando la stessa metafora, direi che oggi, per la prima volta nella storia del pensiero, è divenuto necessario imparare a seguire una dieta. Senza una nuova cultura della selezione, e strumenti che ci permettano di filtrare e raffinare le informazioni di cui abbiamo bisogno, Internet si trasformerà in un labirinto in cui i ricercatori eviteranno di entrare, oppure finiranno col perdersi. Per evitare entrambi gli estremi, c'è da sperare che la cura esercitata oggi nell'evitare il danneggiamento dell'integrità delle conoscenze o la perdita di informazioni nel corso del processo di "input" — cioè durante il processo di conversione del sapere in un macrocosmo digitale — sia presto affiancata da una altrettanto importante attenzione rivolta al processo di "output", ovvero alla definizione di metodi efficienti ed economici attraverso i quali si possano selezionare e recuperare tutte e solo le informazioni di cui abbiamo bisogno.

6) *Il parricidio digitale*

Alcune biblioteche americane hanno distrutto le schede cartacee dei loro cataloghi, una volta che questi sono stati trasformati in OPAC (*Online Public Access Catalogue*). Si tratta di un fenomeno assai preoccupante. Che cosa sarebbe accaduto se durante il Rinascimento tutti i manoscritti di un autore fossero stati distrutti a seguito di una «*editio princeps*»? È necessario conservare le fonti di informazione anche dopo la loro digitalizzazione, al fine di preservare la memoria del passato in tutte le sue forme. Lo sviluppo dell'enciclopedia digitale non deve rappresentare un parricidio cartaceo.

7) *Nessuna epifania cartacea*

La nostra cultura non solo si sta preoccupando della trasformazione del sapere da cartaceo a digitale, ma al contempo ha iniziato a produrre informazioni solo in forma elettronica. Siccome in futuro molto del sapere sarà prodotto esclusivamente in versione digitale, e sarà inutile attenderne l'epifania cartacea, diventerà sempre più necessario garantire un accesso al macrocosmo dell'enciclopedia *online* in modo universale, e al maggior numero possibile di individui, se si vorrà evitare l'emergere di una nuova *élite* tecnologica.

8) *Il nuovo linguaggio dell'enciclopedia*

L'informatica è il nuovo linguaggio del sapere, perciò elementi di informatica dovranno entrare a far parte dell'alfabetizzazione di ogni essere umano, se si vorrà che il diritto all'informazione, e quello di libertà di parola, possano aspirare ad essere veramente universali.

9) Spazio intellettuale o ambiente inquinato?

Internet è uno spazio aperto, dove ciascuno può offrire le proprie informazioni liberamente, perciò il sapere potrebbe facilmente essere corrotto, o perdersi in un mare di spazzatura digitale. Nell'era della stampa, la relazione tra scrittore e lettore è chiara, in quanto mediata da un certo numero di filtri culturali, sociali ed economici. Il sistema può non piacere, ma sappiamo che funziona. Dopotutto questi filtri forniscono una qualche forma di garanzia sul prodotto. Su Internet, quando la distinzione è affatto tracciabile, la relazione tra produttore e consumatore di informazioni è comunque diretta, perciò nulla protegge quest'ultimo da eventuali forme di frode. Certamente il libero scambio di informazioni sul *network* va difeso. E sono convinto che ogni produttore di dati debba essere completamente libero di poter rendere questi ultimi disponibili gratuitamente su Internet, a sua completa discrezione. Ma ritengo anche che ogni utente debba potersi premunire contro ogni forma di sapere corrotto o incompleto, facendo uso di servizi di mediazione. A meno che istituzioni accademiche e culturali non decideranno di fornire qualche forma di controllo di qualità, potremmo non essere più in grado di distinguere tra lo spazio intellettuale del sapere e un ambiente inquinato da spazzatura e rifiuti digitali.

10) Decentralizzazione vs. frammentazione

Questo è probabilmente il problema più importante della nostra agenda. Convertendo l'enciclopedia in uno spazio elettronico, stiamo correndo il serio rischio di trasformare il nuovo corpo delle conoscenze in un mostro disarticolato, piuttosto che in un sistema efficiente e flessibile. Nel passato non sono stati fatti sforzi sufficienti per prevedere come il sapere umano sarebbe stato influenzato dalla rivoluzione binaria che ha coinvolto la gestione delle informazioni, e quindi per promuovere le misure più opportune al fine di risolvere i problemi legati alle nuove domande intellettuali. La conseguenza è stata che Internet si è sviluppata in modo assai caotico, anche se dinamico, e oggi soffre purtroppo di un'infelice mancanza di organizzazione globale, di uniformità e di una strategia complessiva. Stiamo affidando sempre più ampie regioni dell'enciclopedia al *network* internazionale, mentre lasciamo Internet in uno stato di totale anarchia. Sforzi di coordinamento sono lasciati a iniziative occasionali di lodevoli individui o anche ad importanti organizzazioni volontarie, ma tutto ciò è insufficiente a garantire che in pochi decenni il sapere non venga a perdersi in un labirinto di milioni di depositi virtuali, ed energie e fondi siano magari sprecati in progetti le cui finalità si sovrappongono. Internet è stata descritta come una biblioteca dove non c'è un catalogo, i libri sugli scaffali cambiano posto continuamente, e migliaia di nuovi volumi vengono depositati all'entrata ad ogni ora del giorno. La sua

positiva peculiarità, quella di decentralizzare completamente la struttura del sapere codificato, finirà per sfociare in una forma neo-medievale di frammentazione della conoscenza, se il *network* non verrà accuratamente strutturato e controllato costantemente. Frammentazione che a sua volta terminerà di fatto in una perdita di informazioni. Già ora non è più possibile affidarsi esclusivamente alla flessibilità e velocità degli strumenti di consultazione (strumenti NIR, *Networked Information Retrieval*) a nostra disposizione per consultare l'intero macrocosmo del sapere, e raccogliere le informazioni di cui abbiamo bisogno in tempi ragionevolmente brevi. Se progetti globali di pianificazione saranno trascurati o rimandati, e i relativi impegni finanziari verranno ritardati, corriamo il rischio di rendere le informazioni digitali presenti su Internet tanto disponibili quanto un ago nel pagliaio. In passato l'invenzione del computer è stata paragonata all'invenzione della stampa. Ho sostenuto in precedenza che il parallelismo è piuttosto fuorviante, perlomeno in un senso: l'apparizione del libro a stampa appartiene al processo di consolidamento e ampliamento del nostro spazio intellettuale, mentre il carattere rivoluzionario dell'informatica è risieduto nel render possibile un nuovo modo di navigare attraverso questo spazio. Ma c'è un altro senso in cui sarei incline ad accettare una sostanziale affinità tra i due fenomeni. Nello stesso modo in cui l'invenzione della stampa ha portato alla costituzione delle biblioteche nazionali per il deposito di copie legali dei libri stampati sul territorio, e quindi al coordinamento e all'organizzazione della produzione del sapere, così Internet ha bisogno di una info-struttura di centri che, attraverso i loro sforzi coordinati, possano soddisfare le seguenti cinque esigenze:

- 1) garantire l'affidabilità, la stabilità e l'integrità dell'enciclopedia digitale;
- 2) provvedere un accesso costante al macrocosmo digitale, garantendo così il diritto universale all'informazione;
- 3) fornire una mappa dell'universo del sapere presente su Internet, e mantenerla continuamente aggiornata;
- 4) espandere il numero e la qualità delle risorse primarie, secondarie e derivate, soprattutto nei casi in cui esse non possano essere di alcun interesse per gli operatori commerciali;
- 5) appoggiare e migliorare i metodi e gli strumenti attraverso i quali l'enciclopedia umana viene convertita in un dominio digitale, e quindi le informazioni *online* sono immagazzinate, rese accessibili, recuperate e manipolate.

Spero che quanto ho suggerito fin qui non venga frainteso. Non intendo certo appoggiare la creazione di un organo internazionale per la gestione di Internet, una specie di *Big Brother*, né ho alcun desiderio di vedere una qualche istituzione conquistare il controllo della nostra nuova frontiera elettronica. Simili progetti sarebbero contrari alla storia, ai diritti fondamentali della libertà di comunicazione, di pensiero e di informazione, e per fortuna risul-

terebbero anche impossibili da realizzare. Viceversa, credo fermamente nella completa libertà e nella creativa anarchia di Internet. Quello che ho cercato di suggerire è che Internet è paragonabile ad una nuova nazione, con una popolazione di diversi milioni di cittadini, costantemente in crescita, e che in quanto tale essa potrà forse fare a meno di una polizia stradale, ma dovrà presto munirsi di una struttura che funga da Biblioteca Nazionale Virtuale. Solo quest'ultima potrà essere tanto dinamica quanto il mondo delle informazioni, monitorare gli sviluppi dell'enciclopedia in tempo reale, e quindi essere in grado di avanzare nel terzo millennio avendo pieno controllo delle sue potenzialità. C'è da sperare, perciò, che istituzioni come l'UNESCO possano presto trarre il massimo beneficio dalle nuove tecnologie disponibili, e promuovere e coordinare un simile servizio internazionale, che rimane essenziale al fine di rendere possibile un servizio di gestione del sapere su scala mondiale veramente efficiente. Dobbiamo ricordare che oggi stiamo dando al corpo delle conoscenze umane una nuova vita elettronica, costruendo così la nuova eredità culturale per il prossimo millennio. A seconda di come riusciremo ad affrontare la sfida, le future generazioni ci considereranno novelli Pigmalioni o Frankenstein incoscienti.

Nota bibliografica

Per chi voglia conoscere meglio il mondo dell'informatica, ci sono numerosissimi testi introduttivi. Si può iniziare con Carlo Batini, *Le basi dell'informatica - Concetti e metodi per usare bene i calcolatori*, Roma 1994. È certamente un testo datato, ma è ben fatto, e pensato per un lettore senza alcuna competenza, che voglia spendere poco (fa parte della collana "Libri di base"). Chi desideri qualcosa di più recente e approfondito, ma sempre di carattere introduttivo, può vedere l'ultima edizione del libro di Angelo Gallippi, *Introduzione all'informatica*, Milano 1993. Un testo più avanzato è quello di Piero Demichelis e Elio Piccolo, *Introduzione all'informatica*, Milano 1994. Di taglio culturale è la guida scritta da Franco Filippazzi e Giulio Occhini, *Il Computer - Capire e applicare l'informatica*, pubblicata da Il Sole 24 Ore, Milano 1991, sec. ed. Il testo è un po' vecchio ma molto interessante. Purtroppo la mancanza di un indice analitico la rende inutile come strumento di consultazione.

Sull'uso dei testi elettronici si può consultare il volume di padre Roberto Busa, *Fondamenti di informatica linguistica*, Milano 1987, oppure quello di Maurizio Laina, *L'uso del computer nell'analisi dei testi*, Milano 1994. Il primo è scritto da uno dei padri della lessicografia computerizzata e non è per il lettore alle prime armi; il secondo fornisce una visione aggiornata del tema, più introduttiva. Un breve testo sulle banche dati, assai chiaro, è quello di R. Spagnoli, *Le basi di dati*, Roma 1987, sempre nella collana "Libri di base".

Il settore dei libri introduttivi alla realtà virtuale e Internet è investito da un mare di cartaccia, che spesso fornisce meno informazioni di quante non potreste ottenerne consultando Internet stessa. Nel primo caso, suggerirei di leggere la traduzione italiana, a cura di Valerio Saggini, del volume di Howard Rheingold, *La realtà virtuale*, Bologna 1993, (ed. orig. ing. 1991). È un testo scorrevole e ben documentato, il cui unico difetto è quello di essere ogni tanto forse un po' prolisso. A causa della velocità di sviluppo della rete internazionale e dei suoi servizi, qualsiasi cosa scritta su Internet è datata ancor prima di raggiungere la libreria. Il consiglio è di comprare un libro introduttivo di poco costo, e quindi cercare di pescare i files interessanti attraverso la rete stessa. Una buona scelta potrebbe essere Ed Kroll, *Internet*, Milano 1994, (ed. orig. ing. 1994), un testo che fin dalla prima edizione è stato una sorta di bibbia del *surfista* internet. C'è poi il testo di Andrea Aparo, *Il libro delle reti*, Roma 1995, un buon libro, dal linguaggio accattivante e dal costo molto contenuto, i cui unici difetti sono quello di fornire informazioni non sempre aggiornate (la parte sulla filosofia è quasi inesistente), e di aver lasciato le appendici, dove ottenete gli indirizzi da contattare, in inglese, così come sono state scaricate a Internet, senza ulteriore cura editoriale. Ci sono poi Paolo Attivissimo, *Internet per tutti*, Milano 1994, che purtroppo fornisce poche informazioni sulle reali risorse disponibili; e Paul Gilster, *Navigare con Internet*, Milano 1994, un bel lavoro, ma troppo caro, nonostante il *floppy disk* in omaggio.

Tra i vari libri concernenti la rivoluzione informatica, quello di Herbert A. Simon, *Le scienze dell'artificiale*, Bologna 1988, (ed. orig. ingl. 1969) e quello di David J. Bolter, *L'uomo di Turing - la cultura occidentale nell'età del computer*, Parma 1985, (ed. orig. ing. 1984) rimangono tra i più interessanti. Sulle questioni epistemologiche sollevate dalla rivoluzione informatica si veda la recente traduzione del libro di Timos Vamos, *Epistemologia del Computer*, ed. it. a cura di Franco Filippazzi, Milano 1993, (ed. orig. ing. 1991). Non è un testo elementare, ma la sua ricchezza ripaga lo sforzo intellettuale.

AVVISO IMPORTANTE

Si comunica il nuovo numero di telefono, che funge anche da Fax e da segreteria telefonica, della Segreteria S.F.I.:

06-8604360

A partire dal 1° settembre 1995 per qualsiasi informazione i Soci potranno chiamare questo numero non solo ogni martedì pomeriggio, ore 16-19, ma anche ogni mattina, dal lunedì al venerdì, ore 9-12, chiedendo in questo caso della dott.ssa Paola Cataldi.

Nel periodo 1° settembre 1995 / 30 giugno 1996 tutto il materiale destinato alla Segreteria S.F.I. o alla Redazione del «Bollettino» va indirizzato a:

Carla Guetti
V. Lucrino, 18 - 00199 Roma

DERRIDA LETTORE DI FREUD

GESUALDO GALVANO

*“Aderente” della S.I.S.E.P.
(Sezione Italiana della Scuola
Europea di Psicoanalisi)*

1) Introduzione

In base a che cosa e su quale terreno è possibile confrontare le sorti della psicoanalisi freudiana con la costruzione concettuale operata da Jacques Derrida nel complesso della sua speculazione filosofica?

La lettura derridiana di Freud si articola, implicitamente ed esplicitamente, attraverso tre piani o livelli (se così li possiamo chiamare) che caratterizzano la riflessione del filosofo francese stesso. Il primo di questi coglie Derrida in prima persona come “soggetto-lettore” dei testi (libri) ¹ dei filosofi e degli psicoanalisti. Il secondo piano interessa la “resa dei conti” che Derrida fa come “filosofo” con la “Filosofia” e la “Psicoanalisi”. Infine, l’ultimo piano è quello in cui Derrida, in terza persona, va “compreso” come scrittore dal momento che, egli stesso è consapevole di non poter non agire simultaneamente che all’interno e all’esterno (*fort/da*) di quella stessa “storia della metafisica”, cui, originariamente, appartiene assieme alla psicoanalisi ed a partire dalla quale viene espressa la necessità di “leggere in modo nuovo” sia i filosofi che la psicoanalisi. È nostra intenzione non separare questi tre piani, ma seguirne gli “stili” attraverso cui Derrida legge la psicoanalisi freudiana sullo sfondo tematico della «questione temporale della Cosa nella Storia della metafisica occidentale, quale metafisica del rapporto ontologico (analogia) tra potenza ed atto». È necessario infatti ricondurre questi tre livelli di approccio a Freud contemporaneamente all’impossibilità di separare e alla necessità di distinguere la “lettura di un testo” dalla “scrittura del testo”, secondo quel movimento decostruttivo in atto nella metafisica occidentale denunciato da Derrida stesso. Tutto ciò ci permetterà di comprendere attraverso quali presupposti Derrida arrivi a giustificare un “superamento” della metafisica stessa e la possibilità di una “nuova” rilettura della psicoanalisi. Pertanto, il movimento oscillatorio di dentro-fuori del testo e del libro, registrato da Derrida nella metafisica della Cosa, della presenza ontologica, del *pharmakon* e del concetto, risulterà alla fine non solo conforme ai tre livelli di

lettura da lui adottati, ma sarà esso stesso la giustificazione della speculazione di Derrida: come lettore, che rilegge il libro di Freud attraverso una grammato-logia del testo psicoanalitico ², come filosofo, che decostruisce la psicoanalisi all'interno della storia del pensiero occidentale e, come scrittore, che rivitalizza, attraverso la sua scrittura, il potere semico di quelle tracce, proprie dell'avventura filosofica della metafisica, disseminate ³ all'interno della stessa psicoanalisi freudiana.

2) Derrida legge in modo nuovo Freud?

Leggere in modo nuovo Freud non significa per Derrida ri-scrivere di nuovo ⁴ o reinterpretare definitivamente la teoria freudiana di fronte agli esiti della metafisica della "Cosa", della presenza, del *logos*, del concetto, della coscienza soggettiva oppure del sapere scientifico contemporaneo secondo una nuova prospettiva, ma leggere appunto ulteriormente Freud attraverso quella scrittura (geroglifica) ⁵ del testo (non-libro) che va al di là del soggetto-autore (Freud) del libro ⁶. Ovvero, bisogna, secondo Derrida, lasciar parlare la scrittura freudiana, per far violenza al linguaggio della parola (voce viva) ⁷, della presenza (*to òn*) e del *logos* e per mostrare quella presente contraddizione (decisione irrisolvibile, senza soluzione, senza sintesi finale) inscritta nella metafisica della "Cosa stessa" ⁸, che la tradizione logo-fono-centrica ha sempre cercato di recuperare, salvare ⁹. Non si tratta allora per Derrida di assolvere o condannare la psicoanalisi freudiana nel panorama del sapere contemporaneo, né di risolverne i problemi, le contraddizioni, bensì di:

1) "decostruire" ¹⁰ il testo-libro di Freud per far affiorare le antinomie concettuali, le indecisioni logiche e le opposizioni categoriali, che caratterizzano le gerarchie di valori della metafisica, e inoltre, per far emergere quel movimento (come «gioco della Dif-ferenza» ¹¹) tenuto in vita dalla psicoanalisi stessa e che caratterizza il pensiero della Cosa (G. Vattimo, 1980 pp. 151-171; F. Laruelle, 1976, pp. 21-45; J. Derrida, 1992, pp. 51-61);

2) "disseminare", partendo dalla scrittura di Freud (soggetto che scrive), appunto i semi (segno, *semen*, *sperma*) del discorso (*logos*) della Metafisica della presenza: «Il singolo soggetto — commenta Petrosino — produce quindi una scrittura, ma solo abbandonandola, spargendola ma anche perdendola, inviandola certo (perché arrivi a destinazione) ma anche smarrendola, seminandola (perché dia frutto) ma solo disseminandola: la disseminazione è il concetto stesso di scrittura» (S. Petrosino, p. 29. in: J. Derrida, 1989b). Si tratta in questo secondo caso, per Derrida, di rintracciare nello stile di Freud quel medesimo movimento di scrittura testuale (non libro), che caratterizza gli stili di scrittura della tradizione filosofica da Socrate in poi e che manifesta non solo l'"appartenenza impura" del segno (scrittura, supplemento, rappresentazione, artificio, fantasma, simulacro) ad una origine

di senso (forma o *logos* originari), ma anche, simultaneamente, l'«assenza di purezza» presente in ogni ipotetica struttura concettuale (forma) a priori (E. Levinas, 1979, pp. 202-203). Derrida così facendo, vuole rivalutare questa ambiguità contenuta nell'importanza malefica-benefica del segno-scritto (*pharmakon*) rispetto al concetto (J. Derrida, 1972, pp. 181 ss.); la "parola scritta", è quel virus a-logico che insidia la presenza dell'*on* (essente-presente). La conclusione di ciò non è altro che la conferma dell'"impotenza", della "mancanza" (intesa come mancare, venir meno allo scopo) e dell'"assenza" ¹² di un concetto ultimo, di un fondamento, di un significato e di un "padre del *logos*" legittimi e insostituibili (C. Norris, 1985, pp. 219-228; E. Levinas, 1979, pp. 196-200).

3) Freud e la «Farmacia di Platone» ¹³

Infatti, da Socrate a Freud e oltre, la storia della metafisica è una Farmacia ¹⁴, che ha come riferimento la doppia natura di un supplemento d'origine (o del *logos*): ovvero di un supplemento o *pharmakon* benefico e malefico, i cui effetti sono stati descritti e controllati con il ragionamento da Platone, Hegel, Husserl o Freud, ma che tuttavia sono ineliminabili da esso in quanto condizione del discorso, della parola, della memoria viva e del ragionamento ¹⁵. Anzi il supplemento farmacologico è la Possibilità del pensiero stesso che fa la Dif-ferenza ossia che mette in moto quella storia della scrittura in cui è inscritta la storia della metafisica ¹⁶. E Derrida si serve di questo supplemento (segno, gesto, rappresentazione, sogno, sintomo) non solo per portar fuori (leggere) la natura di questa storia, ma soprattutto per metterla in movimento. Mettendosi appunto sul bordo (margine) ¹⁷ della storia del *pharmakon*, Derrida lascia che questa natura parli da sé nel testo di Freud, denunciando l'impossibilità di uscire dall'Ellissi parola-scrittura, forma-materia, coscienza-inconscio (J. Derrida, 1972, pp. 181-202).

Derrida riprende la lettura e la scrittura filosofica e psicoanalitica da ciò che appunto è stato spesso sottovalutato, considerato accessorio o completamente ignorato, ossia dalla scrittura del segno ovvero dalla sua iletica ¹⁸, per riproporre una lettura che non cada più nella metafisica del referente ultimo concettuale (*logos*) o della presenza ¹⁹. Aprire il discorso filosofico e la riflessione psicoanalitica alla Potenza della scrittura e del segno significa rimettere in discussione costantemente — o meglio "lasciare in sospeso" — l'atto conclusivo di una presenza a sé stante (come forma) senza decidere per qualche definitiva e sostanziale conclusione tematica, concettuale o teorica (C. Norris, 1984, pp. 42-48). Pertanto, Derrida lettore, filosofo e scrittore leggendo Freud nel contesto della metafisica attua questo duplice pretesto di decostruzione (smascherare e lasciar parlare la natura) del pensiero della presenza-assenza ²⁰ e del *pharmakon* e, contemporaneamente, di rivalutazione (come

disseminazione) della scrittura attraverso la doppia potenza del *pharmakon* in opera nella stessa psicoanalisi, dentro e fuori il testo di Freud ²¹. Leggere Freud significa osservare la crisi del pensiero della forma, della presenza e della coscienza mentre è all'opera, ma nello stesso tempo significa trovare nella scrittura della psicoanalisi, a prescindere da Freud stesso, la scena di una scrittura di segni «non tanto — sostiene Petrosino — nel senso di una tematizzazione della scrittura, (...) quanto piuttosto nel senso di una pratica di pensiero che cerca di interrogarsi sulla scrittura, (...) all'interno di un'esperienza della scrittura e del segno» (J. Derrida, 1989a, p. 41). Questa storia del *pharmakon*-supplemento Derrida la coglie in Freud non solo nella lettura storico-filosofica della psicoanalisi, ma all'interno del testo freudiano e nella teoria sessuale ²²: il *pharmakon* = scrittura dell'inconscio; il *pharmakon* = spiegazione topico-dinamica dell'inconscio; il *pharmakon* = nevrosi, sogno, atteggiamento non-naturale sostitutivo, censura, rimozione, spostamento di significato.

4) Freud e la logica dell'irrazionale

Per Derrida, allora, si può parlare in Freud di coscienza-parola-inconscio soprattutto partendo da una decostruzione della scrittura psicoanalitica attraverso una grammatologia (e questa non è una critica!) ²³ del testo freudiano, il quale esprime nella sua interezza la decisione insolubile, rappresentata dai tratti di demarcazione tra le parole parola-coscienza-inconscio, che pongono appunto il discorso di Freud e il discorso derridiano sul margine della dicibilità e dell'intelligibilità (S. Petrosino, 1983, pp. 58 e 129-152).

Cogliere il senso di questa linea di spaziatura tra coscienza-parola-inconscio, significa leggere Freud a partire dal concetto di gramma e di scrittura di tracce, ove: 1) per «gramma» Derrida ha proposto di designare questa «tessitura di scarti e di ritardi» (o differenza) contenuti nelle parole e nei testi (libri), mentre 2) per «traccia» va intesa l'origine assoluta del senso in generale. Ciò equivale a dire che non c'è origine assoluta del senso in generale. «La traccia è la differenza che apre l'apparire e la significazione» ²⁴. La grammatologia diventa allora né epistemologia né storiografia, ma storia della scrittura che sorge sulla storia del gramma, ossia «scienza» del supplemento (segno) restituito alla sua naturale iletica e forza ripetitiva (J. Derrida, 1971, pp. 359-376). Una grammatologia consente di mostrare come la radice della psicoanalisi è una sottrazione di origine (senso, *logos*, forma, presenza attuale del segno) ²⁵. Sistemi di scrittura come quello di Freud vanno quindi riletti in «nuovo modo» tenendo conto delle spaziature e degli intervalli o tracce che li costituiscono (F. Laruelle, 1976.). È partendo dal dentro della tematizzazione della follia, dell'inconscio e dell'irrazionale nella psicoanalisi, che l'uso dei segni di scrittura compiuto da Freud ci rimanda, auto-

maticamente, al di là (fuori) della teoria stessa, ossia all'interno di quel contesto «giuridico» ²⁶ più ampio della Metafisica, che sta sotto la giurisdizione dell'essere, della presenza e del concetto. La psicoanalisi, rintracciata da Derrida contemporaneamente al di qua e al di là del margine (limite) storico della metafisica occidentale e teorico del testo di Freud, riproporrebbe, senza risolvere, la demarcazione-congiunzione tra «razionale-irrazionale» come una «differenza antinomica incollabile» (F. Laruelle, 1976, pp. 126-135); quest'ultima dal canto suo permetterebbe di tradurre infatti la crisi insanabile, contenuta nella relazione ragione-parola-follia, come crisi interna al logo (fallo)-fono-centrismo (J. Derrida, 1994, p. 100 ss; 1978, p. 107 ss; P.A. Rovatti, 1987, pp. 38-56). La psicoanalisi infatti, dentro e fuori i limiti testuali della teoria sessuale dell'inconscio di Freud, incontrerebbe infatti, secondo Derrida, la metafisica dell'Essere, del *Logos* e della Verità in quella stessa e comune regione *chora* ²⁷, in cui tutte le relazioni analogiche contraddittorie e antinomiche del pensiero occidentale trovano il loro «non-luogo originario, ovvero dove non trovano attuazione» (F. Laruelle, 1976, p. 207 ss.). La psicoanalisi, per Derrida, non farebbe allora che conservare e presentare intatta l'opposizione ragione-follia ²⁸ all'interno di quella *chora* dove appunto non trovano luogo ²⁹, compimento, effettività, completamento o corrispondenza determinata le opposizioni tra ragione e non-ragione, finito e infinito, soggettività e oggettività, piacere e morte, oblio e memoria, parola scritta e parola viva, reale e simulacro, teorico e pre-teorico ³⁰.

5) Freud e la duplice ³¹ scrittura del supplemento farmacologico

La supplementarietà ³² è l'operazione della differenza che interessa il concetto di significazione e che esprime la Possibilità del discorso freudiano e dell'oggetto della psicoanalisi (J. Derrida, 1972, pp. 232-237). La decostruzione del logocentrismo, attuata dalla psicoanalisi, rinvia alla decostruzione della metafisica (G. Vattimo, 1980 e D. Wood, 1986). Come tale, ciò che rende accessibile la lettura del testo freudiano all'interno di una decostruzione fonologo-centrica ³³, è la decostruzione di quest'ultima nel momento in cui è all'opera secondo il movimento di temporalizzazione che caratterizza la scrittura in genere e quindi quella psicoanalitica.

Da un lato (a) la psicoanalisi, come scrittura originaria, espropriando il soggetto di una presenza di senso compiuto e della forza attuale del segno o della voce, lo pone, nello stesso tempo, di fronte all'inconsistenza (differimento o ritardo) della parola-supplemento (sostituto) e alla sua supposta efficacia in quanto *pharmakon*-rimedio (o strumento); in questo modo, separando il soggetto dalla (sua) scrittura, la psicoanalisi decostruisce il duplice (perché parla ma sospende il detto) potere semico della parola veridica, propria della tradizione metafisica della cura, della guarigione, della salvezza o

della redenzione (F. Laruelle, 1976, pp. 261-285). Dall'altro lato (b) è la stessa teoria di Freud, nel «suo» stile di scrittura meta-forica e nella «sua» ambigua natura farmaco-logica di rappresentazione ³⁴ (ossia di teoria-*farmakon*, che, rappresentando, apre/ritardando ogni presentificazione di senso ultimo), a inscenare, sullo sfondo di una comprensione della cosa e della presenza, la *krisis* originaria del pensiero metafisico del segno-referente, del gesto, della teoria o dell'interpretazione finalizzati alla spiegazione o al dispiegamento di una verità nascosta e presupposta, quale condizione indispensabile alla riflessione e al sapere.

a) *Il pharmakon e la crisi del soggetto*

I tre aspetti del concetto di *pharmakon*, già sopra citati riguardo alla metafisica come storia del *pharmakon*-supplemento (Farmacea), sono investiti dal concetto di temporalizzazione della traccia ³⁵ di differenza e da esso determinati come temporali.

Tutto ciò significa allora che in Freud la soggettività, come presenza piena, viene ad essere ricondotta ad un concetto di temporalizzazione-spazializzazione delle tracce inconsce mnestiche (J. Derrida, 1992 pp. 81-97). La soggettività è caratterizzata da un'apertura del presente fuori di sé. Il soggetto è *sub-jectus* a questa spaziatrice temporale incolmabile di senso (gratificazione) ³⁶, o archiscena del segno, della traccia mnestica, della rappresentazione, ossia è soggetto a quel movimento di ri-presentazione differita del segno (supplemento farmacologico) come rinvio, come "essere per..." (cioè come: ritardo, rinvio del piacere o sostituzione oggettuale) senza alcuna possibile riduzione ad un senso compiuto o ad un atto risolutivo, che soddisfi il piacere, che colmi un vuoto di parola o l'assenza di gratificazione ³⁷. Il soggetto in Freud come presente-vivente, che esperisce attraverso la parola-segno di... (o oggetto sostitutivo del piacere, rimedio ad una mancanza) il suo essere, scopre di non essere più padrone di sé e del linguaggio in un sistema di trascrizioni, di rimandi supplementari, ove la presenza di una assenza di meta o di riferimento ultimo nella parola-gesto si determina come moto circolare di ripetizione e cancellazione di riferimenti, di senso, di presenza cosciente della parola, di pienezza di contenuti (J. Derrida, 1987, pp. 147-157) ³⁸, insomma di raggiungimento completo ed effettivo della soddisfazione del desiderio. In questo mancare il centro-*logos*-origine della parola ³⁹, così come nel venir meno della gratificazione del desiderio sessuale, trova fondamento il concetto stesso di inconscio (J. Derrida, 1990 e 1978, p. 22 ss.). Le tracce inconsce, contenute nel segno, nelle rappresentazioni di parola od oniriche o nell'atto mancato o sostitutivo, segnano il rapporto della coscienza con il suo fuori o altro da sé, perché esprimono quell'apertura interna verso l'esteriorità del non-proprio del soggetto, esperita attraverso l'improprietà della parola, l'impurità

del segno o l'inconsistenza del gesto, ossia attraverso l'inefficacia del *pharmakon* (sogno, atto compulsivo, ripetizione coatta, sublimazione dell'oggetto) (L. Finas, 1973, pp. 154-159). Il supplemento come scrittura-rappresentazione-segno-gesto involontario è un "farmaco pericoloso", che, supplendo ad una mancanza di senso o pienezza di espressione o parola o ad una gratificazione reale non avvenuta, di fatto ritarda o rinvia di continuo l'effettività del senso, ossia non coglie, la presenza della coscienza ne soddisfa realmente il desiderio o la comprensione di sé e dell'altro ⁴⁰. La differenza si instaura allora come movimento interno di scrittura di tracce e di supplementi di senso o di gratificazioni secondo una ripetizione senza origine, mantenendo e capitalizzando la pienezza di senso in una reale vuotezza originaria di significato cosciente e di azione e provocando una non-coincidenza tra espressione e contenuto, tra soggettività e oggettività, tra conscio e inconscio, secondo un rapporto differito all'infinito tra utilità e dispendio energetico di forze, di significati, di azioni (F. Laruelle, 1976; P. de Man, 1971, pp. 103-141).

In questo modo, per Derrida, si consuma un'economia di morte ⁴¹ del segno, della parola e dell'oggetto del desiderio intesi come farmaci, che Freud pone al di là del principio di piacere e di realtà, come coazione a ripetere, caratterizzata dalla riserva ripetitiva del gesto e dal dispendio economici senza gratificazione. Il piacere, infatti, mantiene e prolunga la dispersione originaria senza compimento, senza arrivare a saturazione definitiva. In questa economia mortale, la rappresentazione è quel supplemento che non raggiunge l'oggetto reale, così come la parola perde valore simbolico, presenza del significato e dell'oggetto. Il desiderio attraverso il *pharmakon* supplementare perde costantemente il suo oggetto per ritrovarlo e sostituirlo nuovamente (J. Derrida, 1971, pp. 260-266). Con il supplemento si pone quella relazione economica di scarti, di ritardi tra contenuti consci e inconsci. Pertanto, il testo cosciente non è una trascrizione del testo inconscio, perché non c'è un testo presente altrove rispetto alla coscienza. In questo modo, la temporalizzazione del senso, come gioco di scarti e di apertura e chiusura di senso, segna in Freud, non solo la possibilità di una descrizione del sistema psichico come macchina da scrivere ⁴², ma giustifica la rappresentazione topica dell'inconscio freudiano secondo quella mancanza o incompletezza che caratterizza l'uso della parola e della rappresentazione metapsicologica della *psiche*.

b) *Il pharmakon e la metafora ⁴³ freudiana*

Pertanto, un'economia della scrittura inconscia, colta attraverso il movimento decostruttivo della Differenza (inteso come «scarto di significazione spazio-temporale» nella corrispondenza «parola-cosa» ⁴⁴) apre ad una particolare lettura-riscrittura del sistema psichico e della metafora metapsicologica

gica freudiana. Concepito l'inconscio come scrittura e non come linguaggio (J. Derrida, 1975, pp. 72-108), Derrida vede nel discorso freudiano più che una banalizzazione metaforica della struttura psichica e più che una semplice rappresentazione teorica determinata a stabilire le cause dell'agire umano (M. Ferraris, 1990, pp. 173-190). La meta-foricità dell'inconscio, in opera nella "rappresentazione" metapsicologica e "topica" della *psiche* attraverso lo "stile di scrittura" del "testo" psicoanalitico, consiste nell'ambivalente natura (utile e dannosa!) del *pharmakon* concettuale, il quale nell'atto di proporre una spiegazione teorica "fallo-logo-centrica" della psiche, non fa che perimetrare al suo stesso interno una *chora*, ossia uno spazio vuoto nello spazio della scrittura (un enclave), un ritardo ritenzionale di senso rispetto al segno, un mancamento di significato, da cui ha "origine" la scrittura psicoanalitica della differenza. Secondo Derrida, Freud fa del lavoro del sogno «una scrittura geroglifica e non un linguaggio», ossia egli fa di quella topica inconscio-preconscio-conscio una spaziatura temporale, una scena della scrittura, ossia una economia temporale della scrittura di tracce, di segni racchiusi nell'ambito della sua speculazione teorica. Per cui, per Derrida, la differenza della spaziatura nella topica freudiana rappresenta non solo il non percepibile, il limite, il non detto, il non presente nella relazione conscio-inconscio, ma la piega, il margine del discorso freudiano (come discorso metafisico della presenza) la traccia, la fenditura o spaziatura inscritta nella teoria-supplemento che descrive appunto nella sua astrattezza teorica l'impotenza stessa della rappresentazione concettuale e quella di ogni discorso metafisico (S. Petrosino, 1983, p. 153 ss.).

La scrittura metaforica della metapsicologia rivela proprio questo gioco della differenza temporale ⁴⁵ dello scarto di significato rispetto alla cosa, del ritardo della parola-annotazione (*pharmakon*) rispetto alla presenza della coscienza, dello stare al posto di... della spiegazione teorica di fronte al mondo. Ossia, la metafora consiste nella presenza di una spazializzazione temporale interna alla logica del discorso freudiano, che ricalca le sorti e la natura della Meta-fisica del *logos*, del concetto, della forma e della teoria esplicativa. La meta-fora freudiana dell'inconscio, proprio nel suo uso (*pharmakon*) esplicativo, non può che rivelare il suo difetto. Ossia, la metafora non può che ripresentare quel differimento che la teoria metapsicologica (figlia della metafisica) contiene nella rappresentazione e nella spiegazione concettuale, mostrando quella traccia, quella spaziatura, quel manco e quel ritardo incolmabili di fronte a ciò di cui ci parla o ci informa (ossia il suo oggetto, il suo dominio speculativo e il suo apparato concettuale). La metaforicità dei concetti freudiani, come quella della topica, è espressa, nella relazione conscio-inconscio, da quel differimento supplementare (meta-) del segno e della teoria ⁴⁶. Tale supplementarietà della scrittura e della rappresentazione topica,

colta nella spaziatura tra conscio e inconscio, eccede e va oltre (-meta) l'uso puramente rappresentativo-farmacologico della teoria (J. Derrida, 1972, p. 308 ss.), ossia essa esprime solo l'apertura di uno spazio vuoto nella scrittura teorica e la vacuità (come vuotezza e come vagare a vuoto, disperdersi) della parola significante (J. Derrida, 1980, pp. 341-358; F. Wahl, 1971, p. 469 ss.). Lo psichico come macchina da scrivere non traduce materiale o significati da un luogo all'altro ⁴⁷, da una profondità a una superficie topica. La metafora teorica della macchina mette in evidenza proprio questo gioco della differenza temporale dello scarto di significato (F. Wahl, 1971). Quindi, la spazializzazione temporale della traccia, interna alla parola scritta e alla rappresentazione teorico-concettuale dell'inconscio, mette in scena l'assenza di riferimento esterno della meta-foricità, secondo quel differimento di scrittura tra significato e significante (G. Dalmasso, 1972, pp. 161-168); ossia, il differimento stesso si colloca nella frattura della parola o eccedenza del segno del discorso teorico della meta-psicologia (L. Finas, 1973, pp. 190-202). Rappresentazione della macchina da scrivere, rappresentazione metaforica dello psichico, rappresentazione della scena della scrittura inconscia in Freud sono collegati da uno stesso destino: la storia della scrittura o Differenza. La decostruzione del fono-logo-centrismo metafisico è in atto nella psicoanalisi, in quanto presenta, nella storia stessa del pensiero occidentale, questo gioco di scritture fatto di supplementi (farmaci) di senso. La rappresentazione teorica e di parola, in quanto supplementare, sostituisce, eccede, oltrepassa il senso stesso spogliandolo della sua presenza e rigidità concettuale, mostrando non solo l'assenza e la mancanza di unicità del significante ma la sua impurità semantica (G. Dalmasso, 1972, pp. 169-174).

«Freud — sostiene Derrida — ci ha anche lui fatto la scena della scrittura. Qui è necessario pensare questa scena non più in termini di psicologia individuale o collettiva (...). Bisogna pensarla (la psicoanalisi) nella scena del mondo, come storia di quella scena. Il discorso di Freud è preso in essa. Dunque Freud ci fa la scena della scrittura (...) e ha permesso che la scena si duplicasse, si ripetesse e si denunciassse da sé nella scena... sostituendo ostinatamente le tracce alle tracce e le macchine alle macchine» (J. Derrida, 1971, p. 295).

Conclusione: Derrida, Freud e il superamento della metafisica

Per rispondere alla domanda iniziale «in base a che cosa e su quale terreno» è possibile confrontare la filosofia di Derrida con la psicoanalisi di Freud, vediamo di ricapitolare qui i punti principali dell'esposizione. Allora:

«Déconstruction»

... est (...) la traduction interprétative opérée par J. Derrida des termes *Destruction* et *Abbau* employés par Heidegger dans *Sein und Zeit* pour si-

gnifier l'entreprise de -destruction de l'histoire de l'ontologie-» (dall'*Encyclopedie Philosophique Universelle: Les Notions Philosophiques, dictionnaire* vol. 1: p. 557).

Ciò significa che Derrida leggendo Freud sullo sfondo del problema della Metafisica dell'Essere, riprende, direttamente e indirettamente, a dialogare con Heidegger. Tuttavia, leggere Derrida filosofo-lettore-scrittore di Freud di fronte a questo "convitato di marmo", significa cogliere Derrida stesso in opera all'interno e all'esterno del gioco (decostruzione) della metafisica della scrittura, che il filosofo francese vede "inscenato" da Heidegger stesso. In questo modo, nella lettura derridiana di Freud, non solo salta di netto la possibilità di ogni interrogazione (o interpretazione!) sul che cosa è psicoanalisi, ma il testo psicoanalitico viene recuperato decostruendo internamente la stessa Possibilità di una ermeneutica come pre-comprensione ontologica originaria. La decostruzione allora, superando a piè pari ogni gerarchia di valori antitetici (vero/falso, presenza/assenza, disvelamento/coprimento, affermazione/negazione) va oltre la metafisica, cioè smaschera e denuda la metafisica al suo interno, proprio nel punto in cui (*epoche*) è stata determinata e fissata ogni decisione nella storia della metafisica tra potenza e atto, tra forma e materia, tra anima e corpo, tra vita e morte, tra origine e fine, tra scrittura e parola, tra significato e significante, tra coscienza e inconscio. Mostrando alla metafisica il suo stesso "duplice volto" attraverso la *Farmacia di Platone*, l'analogia aristotelica dell'atto e della potenza, la *Fenomenologia dello Spirito* di Hegel, la fenomenologia husserliana, la teoria dell'inconscio di Freud e l'ontologia della presenza-assenza della Verità (*Aletheia*) di Heidegger, Derrida rilegge, all'interno della metafisica, una "economia della scrittura e del segno", per cui un'energetica del segno e della scrittura viene recuperata nell'atto stesso in cui è la potenza decostruttiva del significante a segnare la *krisis* del *logos*, dell'Essere e della Presenza. Derrida allora, di fronte alla tradizione platonica dell'*eidos* o alla differenza ontologica heideggeriana, "si colloca" sul bordo o margine della filosofia e del pensiero (J. Derrida, 1985, pp. 76-176). Come lettore-scrittore di Freud egli guarda attraverso l'"imene", la fenditura della metafisica della cosa, ossia non dentro le cose, dentro i libri, bensì attraverso, oltre i libri di psicoanalisi, di filosofia o i testi letterari, che già contengono in sé, nella loro effettività una fenditura imenea, una impurità originaria di segni e che raccontano la storia criptografica di un gioco d'assenza-presenza della parola, della Verità, della coscienza. Allora, Derrida-lettore, supera la metafisica, trascrivendo, decostruendo e disseminando quella Potenza della scrittura e del segno che scredita, nell'atto stesso, una presenza, che negandosi si presentifica abolendo ogni ultima (sostanziale) conclusione. Derrida scrittore attua (mette in atto), attraverso il gesto della scrittura, una disseminazione che smonta la sceneggiatura

di una storia della Verità già scritta da Platone, Aristotele, Hegel, Husserl, Nietzsche, Freud, Artaud, Heidegger o Levinas. In questo modo, Derrida ritra-scrive, mediante la lettura, quel gioco mortale condotto dalla metafisica stessa attraverso la materialità del segno scritto. Ovvero, a partire da questi autori, questa rivalutazione del segno Derrida la compie, mostrando come, al suo interno, la metafisica del *logos* abbia da sempre allevato una traccia semantica cancellabile, una spaziatura ripetibile di segno, un vuoto di scrittura, un *manque* di contenuto. Allora, non solo il segno scritto, il gramma, l'iscrizione hanno sentenziato, "senza eseguire definitivamente!" la pena capitale della forma pura assoluta (*eidos*), della parola parlata, della voce della coscienza e del concetto, ma questi ultimi (la forma, l'*eidos*, la coscienza) a loro volta, non possono che esercitare la loro forza, la loro signoria e il loro potere se non attraverso il riconoscimento di questo loro condizionamento materiale. Questa circolarità incompiuta, tra potenza e atto, presente nella psicoanalisi stessa, «è più che la fine di una storia della metafisica» dell'essente, della forma, del *logos* originario, sentenziata da Heidegger; essa è, per Derrida, l'espressione di un essere possibile (come archi-scrittura!), che culmina nella sospensione (*Aufhebung*) eternamente incolmabile di ogni antinomia, arrestata e indecidibile. Per cui, ciò che si attualizza in una scrittura di tracce come verità, memoria presente, coscienza o concetto viene ad essere sostituito e rinviato come mancato dalla potenzialità (materialità) del segno, cancellabile e ripetibile, nella sua opera decostruttrice di supplemento, di rappresentazione, fantasma. Ironicamente, la forma della "cosa" trova per Derrida il suo essere possibile, come attualità del *logos*, in ciò che sentenzia la sua morte, ossia nella sua negazione operata al suo interno dalla potenza, dalla materia, dal segno, dalla scrittura, dal geroglifico, dall'impuro significante; in breve da quel supplemento artificiale (*pharmakon*) che sottrae sempre la parola al suo concetto, il significante alla sua forma, la voce al fenomeno, il seme al suo significato. L'atto allora è atto di potenza, il quale legittima al suo interno una potenza che gli si contrappone e, allo stesso tempo, ne preannuncia la sorte (la morte!). Così, per Derrida, compito di una decostruzione è leggere questo movimento temporale, con cui la potenza non diviene espressione determinata di un essere in atto compiuto o in compimento, bensì è potenza d'atto, in quanto riceve da ciò che è atto o in atto la sua potenzialità micidiale d'«essere altrimenti che» potenza di un atto: il legame indissolubile tra potenza ed atto è segnato dalla prolificità e fertilità della potenza di ripetizione del segno e di dispersione del senso che esorbita (supera-eliminando) l'atto conclusivo stesso.

¹ Il testo va distinto dal libro: il testo (scrittura senza referente ultimo o logico, rappresentazione senza rappresentato, scritto senza autore-soggetto, tessitura fatta di spazi vuoti, di assenza di senso, di tracce signiche ripetibili, di rimandi di segni in segni, scrittura impura, imitazione dell'imitazione), il libro (opera intitolata, voce viva della coscienza, parola significata, mimesis del logos); tuttavia se non c'è "un fuori-testo", c'è un fuori del libro, questa extra-testualità dell'opera è la messa in opera di un gioco di apertura e chiusura semantica "trascendentale" in atto "dentro e fuori" del libro stesso: la scrittura è scrittura di una assenza originaria di un senso ultimo del libro, è espressione della ripetizione della assenza di una presenza cosale pura immediatamente reperibile all'interno del libro, è estraneità, alterità, non-detto, impurità della parola rispetto al contenuto del libro stesso (di J. Derrida: 1989a, pp. 9-30; 1971, pp. 82-97; 1989b, pp. 47-99; 1982, p. 21 ss.).

² «La grammatologia — sostiene Wahl — tende a debordarle (le scienze positive) nel gioco della differenza; ad aprire nell'apparente opacità dei loro (le scienze) dati di fatto, lo spaziamiento, la deviazione, la temporalizzazione, ad affrontare nella loro verità una non-presenza» (F. Wahl, 1971, p. 481).

³ «Disseminare: spargere qua e là... sparpagliare in più parti... (con) connotazione negativa, in rapporto alla perdita di energia, di efficacia, di impotenza, conseguente al venir meno dell'unità... (ma anche) Disseminare... disperdere in direzioni opposte... Fare esperienza del linguaggio in quanto scrittura significa quindi fare esperienza di una divisione e di un abbandono... Nella scrittura si documenta che l'esperienza del linguaggio è l'esperienza di una divisione, di una separazione, di una frattura insanabile, è l'esperienza di un abbandono ad una deriva essenziale: la scrittura è il documento di questo abbandono» (S. Petrosino, in J. Derrida, 1986, pp. 10, 26, 29).

⁴ Cfr. M. Ferraris, 1984, pp. 34-67 e 1990, pp. 107-113.

⁵ Cfr. J. Derrida, 1978, pp. 75-106; J. Derrida, 1971, pp. 277-286.

⁶ Cfr. D. Hoy in Q. Skinner 1985, pp. 44-64.

⁷ Cfr. J. Derrida, 1971, pp. 19-38 e 1984; inoltre cfr. M. Ferraris, 1990, pp. 15-49.

⁸ Si tratta per Derrida di smascherare o decostruire il senso stesso della Cosa della metafisica per mostrarne il volto vuoto, senza immagine, forma, *eidōs*; cfr. J. Derrida, 1982, p. 47 ss.: «La Cosa... si manifesta come Morte, e la decisione di morte... Essa intrattiene un oscuro rapporto con la decisione, più precisamente... con un certo linguaggio che si fa atto... Cosa in filiosofia ha sempre designato ciò che non accade... la Cosa determinata in *hypokeimenon* o in *res* è la sostanza alla quale accadono degli accidenti... Ora la Cosa è terribile, poiché nel suo stesso inaccedere, essa viene... nel suo no... La Cosa ha luogo senza aver luogo... il non-luogo».

⁹ Cfr. J. Derrida, 1991, pp. 55-92.

¹⁰ Cfr. H. Bloom in de Man P., 1985, pp. 2-37. Così pure su Bloom e Freud vedi C. Norris, 1984, p. 122 ss.

¹¹ Oppure Differanza = Differenza della differenza, quale Differimento temporale o ritardo e differenza spaziale come stare al posto di e propriamente riferita al segno di scrittura come a ciò che sta al posto di o rappresenta qualcos'altro, supplisce una presenza (J. Derrida, 1989a e 1971). «Due dunque sono i significati che il termine *différance*, attraverso una sostituzione di una *e* con una *a*, ... permette di tenere uniti: a) *differre*... 'differire'... 'rimettere a più tardi'... 'tener conto', «tenere conto del tempo e delle forze di una operazione che implica un calcolo, concetti riassumibili sotto il termine temporalizzazione, cioè ricorso ad una mediazione temporale e temporalizzatrice di una deviazione che sospende il compimento ed il soddisfacimento del desiderio e della volontà; b) *differre* nel senso del *diapherein* greco, alterità per dissomiglianza o alterità d'allergia e di polemica, intervallo, distanza insomma,

spaziatura. La terminazione in *-ance*... ha il vantaggio di mantenere un significato attivo di 'azione in corso del differire', di cui le differenze... sono i prodotti o gli effetti costituiti. Ma nello stesso tempo sospende il significato puramente attivo, lascia una caratteristica indeterminazione, costituisce una sorta di 'voce media, tra l'attivo e il passivo, e neutralizza così il concetto semplice di produzione» (J. Derrida, 1989b, p. VII).

¹² Cfr. riguardo al problema della verità e del senso: J. Derrida, 1981 p. 247 ss.; cfr. anche U. Eco, 1988, pp. 343-460.

¹³ «Ciò che sogna Platone — spiega Derrida — è una memoria senza segno. Cioè senza supplemento. *Mneme* senza *hupomnesis*, senza *pharmakon*. (...) Platone mantiene sia l'esteriorità della scrittura sia il suo potere di penetrazione malefica (...). Il *pharmakon* è questo supplemento (...). Se il *pharmakon* è ambivalente, lo è per il fatto di custodire il luogo nel quale si oppongono gli opposti, il movimento (...) che mette in rapporto (anima/corpo, bene/male, dentro/fuori, memoria/oblio, parola/scrittura) (...) il rapporto è anche esso designato come logos. Il *pharmakon* è compreso nella struttura del *logos*. Questa comprensione è una dominazione e una decisione (...) Il *pharmakon* è il movimento, il luogo e il gioco (la produzione de) la differenza. È la differenza della differenza» (J. Derrida, 1989, pp. 130-148).

¹⁴ Cfr. J. Derrida, 1989b, pp. 103-197.

¹⁵ Cfr. J. Derrida, 1980, pp. 413-433.

¹⁶ Cfr. C. Norris, 1984, pp. 24-32.

¹⁷ Tema centrale in Derrida, riguardante la lettura della metafisica come suo superamento, ampiamente contenuto in *Marges e Sopra-vivere*.

¹⁸ Cfr. J. Derrida, 1984, e C. Norris, 1984, pp. 18-22.

¹⁹ Cfr. L. Finas e altri, 1973, pp. 126-132.

²⁰ Cfr. C. Norris, 1985, pp. 98-122.

²¹ Cfr. J. Derrida, 1992 e 1994.

²² Cfr. J. Derrida, 1989b, p. 143 ss. e pp. 325-354; J. Derrida, 1971, pp. 256 ss.

²³ Cfr. P. de Man, pp. 40-73 e J.H. Miller, pp. 218-253, 1985; sempre sulla distinzione tra criticismo e decostruzionismo: M. Ferraris, 1984, pp. 122 ss.

²⁴ J. Derrida, 1972, pp. 1-29; confronta anche J. Derrida, 1989a, p. 73-25.

²⁵ Cfr. J. Derrida, 1972, pp. 27-50, *Essays in Semiotics*, pp. 11-27, 1972 pp. 73-78.

²⁶ Cfr. di J. Derrida, 1992, pp. 47 ss.

²⁷ Cfr. J. Derrida, 1993. Inoltre: «Derrida — spiega Bennington — parle pour la première fois de la *chora* dans le *Timée* de Platon... quand Platon veut penser une différence irréductible, on trouve en effect la *chora* comme lieu de l'inscription originnaire des formes... *Chora*, le *troisième genre* ainsi nommé peut ébranler toutes les oppositions constitutives de la métaphysique, et notamment celles attribuées au platonisme» (G. Bennington-J. Derrida, 1991, pp. 194-197).

²⁸ Cfr. J. Derrida, 1994.

²⁹ Cfr. J. Derrida, 1992, pp. 60-64.

³⁰ Cfr. a riguardo: F. Laruelle, 1986 e C. Levesque-Ch. McDonald, 1982.

³¹ Circa il "doppio" e la scrittura cfr. F. Laruelle, 1976, pp. 63-67 e 73-87; L. Finas, 1973, p. 138 ss. Inoltre: «Supponendo — spiega Derrida — che la scrittura abbia uno stadio primitivo e pittorico, essa accusa questa assenza, questo male o questa risorsa che da sempre travaglia la verità del fenomeno (...). La possibilità originaria dell'immagine è il supplemento (...). La scrittura come pittura è quindi al tempo stesso il male e il rimedio nel *phainestai* o nell'*eidōs*» (J. Derrida, 1989a, p. 329).

³² «Il verbo supplire ben definisce l'atto di scrivere (...). La scrittura è il supplemento per eccellenza, poiché segna il punto in cui il supplemento si dà come supplemento di supplemento (...) facendo le veci di una parola già significante». (J. Derrida, 1989a, pp. 317-318). Pertanto «Il male del fuori — continua Derrida — (...) è al centro della parola viva come

suo principio di cancellazione e suo rapporto alla propria morte (...). (Ciò vuol dire) far pensare la potenza d'esteriorità come costitutiva dell'interiorità: della parola, del senso significato, del presente come tale. Supplemento d'origine (...) che supplisce all'origine che viene meno e che tuttavia non è derivato» (J. Derrida, *ivi*, p. 352).

³³ Cfr. F. Laruelle, 1976, pp. 114-121.

³⁴ Circa la relazione tra metafora e rappresentazione cfr. J. Derrida, 1983-86, vol. 1, pp. 273-300.

³⁵ Il segno, in quanto supplemento, che come tale ha assunto il valore duplice di *pharmakon* benefico-malefico (perché proprio quando avvicina alla presenza, al concetto, al *logos* o alla memoria vi si allontana mancando l'origine o senso originario), è caratterizzato al suo interno da una traccia (spaziatura semantica, foro, imene) temporale di differimento (ossia di ritenzione o protenzione del segno) che esprime un'ulteriore riferimento, un'apertura, una mancanza di completezza, un'assenza di senso compiuto all'interno del segno stesso. Derrida dice: «È dunque necessario radicalizzare il concetto freudiano di traccia ed estrarlo dalla metafisica della presenza... La traccia è la cancellazione di sé, della propria presenza (...) una traccia incancellabile non è una traccia (...). Questa cancellazione è la morte stessa ed è nel suo orizzonte che è necessario pensare (...). Questa cancellazione della traccia (...) è la struttura necessaria di una censura determinata che minaccia una presenza» (J. Derrida, 1971, p. 296).

³⁶ Cfr. J. Derrida, 1989a, p. 62 ss. e 1971, p. 286 ss.; ancora sullo stesso tema: Ph. Lacoue-Labarthe-J.L. Naney, 1980, 1981; P.A. Rovatti, 1987, pp. 99-102.

³⁷ Cfr. L. Finas, 1973, p. 167 ss.; F. Laruelle, 1976, pp. 220-234. Sempre riguardo al tema psicoanalisi, linguaggio e soggettività, confronta anche R. Major, 1977 e 1982.

³⁸ Cfr. pure le tesi di R. Gasché, Harvard, 1986 e C. Levesque-Ch. McDonald, 1982.

³⁹ Per questo argomento vedi l'analisi compiuta da R. Gasché, 1986; F. Laruelle, 1986; C. Levesque-Ch. McDonald, 1982.

⁴⁰ Per questo confronto tra decostruzionismo della scrittura, desiderio libidico e significatività si rimanda al confronto tra Freud e Derrida in J. Forrester, 1990.

⁴¹ J. Derrida, 1974, 1982, pp. 52-62; 1980, pp. 376-392; 1989b, pp. 148-162.

⁴² Cfr. J. Derrida, 1971, p. 286 ss.

⁴³ Cfr. L. Finas, 1973, pp. 159-167. Sempre sulla metafora: «Tout tentative — spiega Bennington — d'exceder la métaphysique en faisant appel au concept de métaphore ne peut qu'échouer parce que ce concept est un concept essentiellement métaphysique (...) *Métaphore* (...). Supplement, quasi transcendental. Plus de métaphore (...). Ce serait la catachrèse, nom d'une figure qu'on ne peut pas remplacer par un terme plus propre, qui est donc une espèce de sens propre qui n'est plus très propre: (...) tout les termes fondateurs de la philosophie serait des catachrèses (...) on dira que tout concept n'est que *métaphore*, poussée jusqu'à la limite marquée par la catachrèse (...) *métaphore* (...) ce n'est pas autre chose que l'écriture» (G. Bennington, J. Derrida, 1991, pp. 120-126).

⁴⁴ Cfr. G. Vattimo, 1980, p. 151 ss.; E. Levinas, 1979, pp. 196-206.

⁴⁵ Cfr. J. Derrida, 1972, pp. 286-296.

⁴⁶ Cfr. L. Finas, 1973, p. 159 e ss.; J. Derrida, 1983-1986, pp. 273-300.

⁴⁷ Cfr. F. Laruelle, 1976, pp. 212-220.

Indicazioni Bibliografiche

Testi di Jacques Derrida

De la grammatologie, Paris 1967, ed. it. a cura di R. Balzarotti, F. Bonicalzi, G. Contri, G. Dalmasso, A.C. Loaldi, Milano 1989a.

L'Écriture et la différence, Paris 1967, trad. it. di G. Pozzi, Torino 1971.

La Voix et le Phénomène, Paris 1967, trad. it. curata da G. Dalmasso, Milano 1984.

La Dissemination, Paris 1967, trad. it. a cura di S. Petrosino, Milano 1989b.

Semilogie e grammatologie, in *Essais in semiotics*; (The Hague), pagg. 11-27; vedi anche in *Positions*.

Marges- de la philosophie, Paris 1972.

Positions, Paris 1972, trad. it. di M. Chiappini e G. Sertoli, Verona 1975.

Glas, Paris 1974.

Le facteur de la vérité, Paris 1975, trad. it. di F. Zambon, Milano 1978.

Fors, in: N. ABRAHAM-M. TOROK: *Cryptonymie. Le Verbier de l'Homme aux Loups*, Paris 1976, trad. it. di M.A. Mancini, Napoli 1992.

Éperons. Les styles de Nietzsche, Paris 1978, trad. it. G. Cacciavillani, Milano 1991.

La Vérité en peinture, Paris 1978, trad. it. G. e D. Pozzi, Milano 1981.

La Carte postale. De Socrate a Freud et au-delà, Paris 1980.

Sopra-vivere, Paris 1982, trad. it. di G. Cacciavillani, Milano 1982.

Living on the Border Line, in AA.VV., *Deconstruction & Criticism*, pp. 76-176, New York 1985.

Le retrait de la métaphore in *The Phenomenology of man and of the human condition*, v. 1, pp. 273-300, Dordrecht 1983-1986.

Psychè, Invention de l'autre, Paris 1987.

Limited Inc., Paris 1990.

KHÔRA, Paris 1993.

«Être juste avec Freud», in *Penser la folie*, Paris 1992, trad. it. di G. Scibilia, Milano 1994.

Testi biografici, storici e critici su Jacques Derrida

Abbagnano N., *Storia della filosofia*, vol. IV (*La filosofia contemporanea*), cap. XI, pp. 895-907, Torino 1991.

Bennington G., Derrida J., *Jacques Derrida*, Paris 1991.

Bloom H., in *Deconstruction & Criticism*, pp. 2-37, N.Y. 1985.

Dalmasso G., *Logo e scrittura in J. Derrida*, in Univ. Catt. S. Cuore, Ist. - di Fil., Milano Contributi..., vol. II, pp. 161-178, Milano 1972.

de Man P. (e altri), *Deconstruction & Criticism*, pp. 40-73, N.Y. 1985.

de Man P., *Blindness and Insight: Essays in the rethoric of contemporary criticism*, N.Y. 1971.

Descombes V., *Le même et l'autre. Quarante-cinq ans de philosophie française (1933-1978)*, Parigi 1979.

Eco U., *La struttura assente*, Milano, 1968, 5ª ed. 1988.

- Ferraris M., *La svolta testuale: il decostruzionismo in Derrida, Lyotard, gli «Yale critics»*, Milano 1984.
- Ferraris M., *Differenze. La filosofia francese dopo lo strutturalismo*, Milano 1981.
- Ferraris M., *Postille a Derrida. Con due scritti di Jacques Derrida*, Torino 1990.
- Ferraris M., *Storia dell'ermeneutica*, Milano 1989.
- Finas L., Kofman S., Laporte R., Rey J.-M., *Écart. Quatre essais à propos de Jacques Derrida*, Paris 1973.
- Forrester J., *The Seductions of Psychoanalysis*, Cambridge 1990.
- Gasché R., *The Tain of the Mirror. Derrida and the Philosophy of Reflection*, Harvard 1986.
- Hillis Miller J., in *Deconstruction & Criticism*, pp. 218-253, N.Y. 1985.
- Ioffrida M., *Forma e Materia, Saggio sullo storicismo antimetafisico di Jacques Derrida*, Pisa 1988.
- Lacoue-Labarthe Ph., Nancy J.-L., *Les Fins de l'homme. A partir du travail de Jacques Derrida*, Colloque de Cerisy-la Salle 1980, 1981.
- Laruelle F., *Les Philosophies de la différence*, Paris 1986.
- Laruelle F., *Machines textuelles. Deconstruction et libido d'écriture*, Paris 1976.
- Levesque C., *L'Étrangeté du texte. Essais sur Nietzsche, Freud, Blanchot et Derrida*, Montreal 1976.
- Levesque C., McDonald Ch., *L'oreille de l'autre. Otobiographies, transferts, traductions*, Montreal 1982.
- Levinas E., *Jacques Derrida: totalmente altro*, in: *Les Dieux dans la cuisine*, Paris 1978, trad. it. di G. Grampa, pp. 196-206, Brescia 1979.
- Major R., *Affranchissement du transfert et de la lettre*, Ed. Confrontation 1982.
- Major R., *Rêver l'autre*, Paris 1977.
- Mancini M.A., *La psicoanalisi tra creazione e costruzione*, in *Il Verbario dell'Uomo dei Lupi*, Napoli 1992.
- Megill A., *Prophets of Extremity. Nietzsche, Heidegger, Foucault, Derrida*, California 1985.
- Norris C., *Derrida*, London 1987.
- Norris C., *The contest of Faculties: philosophy and Theory after deconstruction*, London 1985.
- Norris C., *Deconstruction*, London 1984.
- Petrosino S., *Jacques Derrida e la legge del possibile*, Napoli 1983.
- Rovatti P.A., *La posta in gioco. Husserl, Heidegger, il soggetto*, Milano 1987.
- Skinner Q., (a cura di) *Return of Grand Theory in the human sciences*, Cambridge 1985.
- Smith J., Kerrigan W. (ed.), *Taking Chances. Derrida, Psychoanalysis and Literature*, The J. Hopkins Un. Press. 1984.
- Vattimo G., *Le avventure della differenza*, Milano 1980.
- Wahl F., *Qu'est-ce que le structuralisme?* Paris 1968, trad. it. di M. Antomelli, Milano 1971.
- Wood D., *The Deconstruction of Time*, Humanities press 1989.

DIDATTICA DELLA FILOSOFIA

È POSSIBILE INSEGNARE E APPRENDERE A "FILOSOFARE" IN CLASSE?

MARIO DE PASQUALE

Liceo Classico "Orazio Flacco" - Bari

Riscoprire la professione docente come esperienza di ricerca: i docenti come "filosofi alla frontiera"

Sul n. 152 del Bollettino S.F.I. Mario Trombino ha valutato con acume e competenza le proposte contenute nel mio volume *La didattica della filosofia. La funzione egoica del filosofare*, Milano 1994, e ha fatto delle considerazioni che ritengo di notevole interesse, molto stimolanti e importanti per lo sviluppo del dibattito e della ricerca in didattica della filosofia ¹. Vorrei sinteticamente riprendere e sviluppare alcune sue osservazioni.

1) Io penso che bisogna riscoprire la prassi educativa anche come qualificata fonte di informazione per la costruzione di un sapere sulla professionalità del docente. I docenti di filosofia devono gestire con flessibilità, come degli "architetti" ² della prassi educativa, con stile sperimentale, con spirito di ricerca, la complessità delle variabili dell'insegnamento e, nello stesso tempo, devono esercitare, con un metodo di ricerca-azione, un impegno di riflessione teorica sui risultati e sui problemi della propria attività didattica.

A questo proposito non ho mai pensato che la ricerca teorica in filosofia, *tout-court*, potesse nascere nell'attività professionale del docente di filosofia ³. Al limite, penso che noi insegnanti di filosofia siamo "filosofi alla frontiera", dal momento che i nostri studenti sono il mondo quotidiano, con il loro "pregiudizi", con i loro linguaggi, con la loro mentalità: i filosofi si devono misurare con i nuovi problemi esistenti e con le percezioni che ne hanno oggi gli uomini comuni e non devono rinchiudersi soltanto nel campo ristretto della comunità degli specialisti, che spesso tendono a riprodurre identità passate in un gioco di reciproco riconoscimento ⁴. Gli insegnanti di filosofia, nel mediare l'incontro tra la filosofia e le giovani generazioni, a volte vivono l'avventura di un'esperienza di ridefinizione della propria identità di filosofi e di docenti.

Dimensione teorica e dimensione empirica in didattica della filosofia

Non c'è dubbio che in didattica della filosofia si produce ricerca se si riflette non solo su conoscenze acquisite ma anche su esperienze didattiche fatte. Le riflessioni teoriche espresse nel mio testo sono emerse all'interno di un'esperienza di insegnamento della filosofia secondo i *Programmi Brocca*. Nei *Programmi Brocca* le proposte innovative nell'insegnamento della filosofia mi sembrano sostanzialmente queste:

a) L'impianto generale dei nuovi programmi di filosofia e l'insieme delle sue finalità presuppongono l'idea che l'insegnamento della filosofia non debba risolversi nella mera trasmissione di un sapere già compiuto, accumulato dalla storia della tradizione, ma che debba anche promuovere nei discenti l'educazione al "filosofare", attraverso l'esperienza del "confilosofare" con i grandi autori (inteso «come educazione alla ricerca, cioè acquisizione di un abito di riflessione e di una capacità di dialogare con gli autori, che costituiscono la viva testimonianza della ricerca in fieri»⁵).

b) L'apprendimento del filosofare non può che avvenire attraverso la lettura dei testi, opportunamente contestualizzati sia da un punto di vista sincronico sia diacronico, e le attività che si svolgono nelle operazioni ad essa connesse. La tradizione della disciplina, in termini sia semantici (linguaggi-concetti-teorie), sia sintattici (modalità di argomentazione e di controllo delle ipotesi), sia storico-critici (con riferimento al contesto) può essere appresa solo mediante l'approccio ai testi⁶. Nelle operazioni che gli studenti svolgono nella lettura dei testi si possono attivare processi di apprendimento che pongano le strutture della disciplina in relazione con le strutture cognitive e con il patrimonio culturale esperienziale dei discenti, sviluppando apprendimento di "diverso livello"⁷.

c) Il terreno della didattica della filosofia è quello costituito dalla mediazione tra testi dei filosofi e l'orizzonte esistenziale, storico-culturale, psicologico dei giovani. A questo proposito dobbiamo accettare l'idea che nell'attività didattica l'oggetto di insegnamento e il soggetto di insegnamento sono due poli di un'unica realtà, che non può essere scissa⁸. La filosofia che dobbiamo insegnare è quella che deve «incontrare la totalità della persona dello studente di oggi».

Questi punti fondamentali hanno delle implicazioni didattiche molto importanti:

a) in classe si passa da un apprendimento della filosofia "raccontata", dal manuale o dal docente che spiega, e "ascoltata dagli studenti", ad un'esperienza di apprendimento del "filosofare" dialogando con i grandi autori della tradizione, "confilosofando con essi". In questo senso la filosofia è intesa come un "habitus" fatto di "atteggiamenti filosofici", di riflessione,

di capacità di interrogazione radicale sulle cose, di ricerca, di ragionamento argomentato, di valutazione, di comunicazione dialogica con sé e con gli altri.

b) Il filosofare viene appreso come un'attività fruibile nella quotidianità dei contesti di vita da parte di tutti. Ciò non vuol dire che chiunque diventi "ricercatore" in senso professionale (sarebbe ridicolo), ma che ogni studente, ipoteticamente, può avere l'opportunità di avvalersi nella quotidianità degli eventi storico-esistenziali, nei contesti e nei modi più vari, di contenuti, di un linguaggio, di alcuni modi di definire e di discutere i problemi importanti della vita, di modelli proposti dalla tradizione e personalmente rielaborati, di un esercizio del ragionare, che ha appreso "confilosofando" con i grandi autori della tradizione⁹.

Se noi ci proponiamo finalità ed obiettivi che implicino l'appropriazione del pensiero filosofico, dei contenuti e dei modi con cui gli autori della tradizione definiscono, discutono e risolvono i problemi filosofici, non possiamo meravigliarci se usiamo termini come "confilosofare" o "filosofare" per indicare obiettivi di apprendimento perseguibili in un processo educativo. Il lettore-studente per realizzare la comprensione del testo mette in gioco parti di sé che proietta nell'autore da leggere e, contemporaneamente, introietta dentro di sé, mediante un'operazione di parziale e temporanea identificazione con esso, parti dello stesso autore. Se vogliamo che l'apprendimento si radichi nella profondità dell'interiorità dello studente, promuova cioè una piccola ristrutturazione dentro l'assetto umano, psicologico, culturale della sua personalità, non possiamo che dare per scontata l'esperienza del "confilosofare"¹⁰.

Del resto bisogna anche uscire da un equivoco: come si pensa che l'insegnamento della filosofia possa realizzare le sue finalità senza che l'interesse della persona venga coinvolta nell'esperienza di apprendimento? Come si può esaltare il "valore formativo" della filosofia e nello stesso tempo proporre un'immagine riduttiva del processo di apprendimento della filosofia, che escluda la capacità di riprodurre un'esperienza del filosofare? E se crediamo che l'attività del filosofare sia un'esperienza riservata a pochi professionisti, come facciamo a sostenere che la filosofia debba essere insegnata a tutti e che riveste una valenza fortemente formativa? Che cosa ha valore formativo: il semplice prendere atto che Platone ha detto questo e Cartesio quest'altro? Mi si dovrebbe spiegare come può un apprendimento fondato sul racconto o del docente o del manuale, meramente nozionistico, esteriore, produrre quei bellissimi effetti formativi descritti nelle finalità dell'insegnamento disciplinare.

Perché mai, poi, un ragazzo giovane, che soffre e ha problemi di ogni genere, come tutti, non dovrebbe porsi domande filosofiche? Perché non dovrebbe avvalersi della filosofia e del filosofare, appresi a scuola confilosofando con i grandi autori della tradizione, per aiutarsi nella vita, per capire i

problemi riguardanti sé, il mondo, i rapporti con gli altri, analizzarli e discuterli, pervenendo ad una valutazione e ad una posizione ragionata sulle questioni, rendendo possibile per sé scelte responsabili, autonome, criticamente fondate, sul senso, sul valore delle cose? Non è forse tutto questo che rende possibile un esercizio responsabile, autonomo e criticamente fondato, della libertà ¹¹.

3) Se si intende tradurre in prassi didattica le finalità dell'insegnamento della filosofia bisogna far in modo che la vita degli studenti in classe incontri la filosofia e l'esperienza del filosofare. In questo senso l'insegnamento della filosofia può promuovere nei giovani la «presa di coscienza dei problemi connessi alle scelte di studio, di lavoro, di vita, che sono nella quotidianità della vita degli studenti, ed un approccio ad essi di tipo storico-critico-problematico» ¹². Noi ci possiamo attendere che i linguaggi, gli atteggiamenti, le abilità, i contenuti concettuali, appresi nello studio della filosofia, consentano agli studenti di definire, di comprendere, di analizzare razionalmente la realtà, di elaborare culturalmente la propria esperienza e di maturare una posizione ragionata sulle questioni importanti della vita.

Perché è auspicabile che in classe si tenda a costruire un clima da "comunità di ricerca"?

Le finalità dell'insegnamento della filosofia sono concretamente difficilmente raggiungibili se i docenti non pongono una nuova attenzione alla «dimensione affettivo-relazionale del rapporto educativo», in particolare alle «dinamiche affettive implicate nell'apprendimento del filosofare in classe».

Non è sufficiente, nell'insegnamento della filosofia, definire soltanto gli obiettivi di carattere cognitivo. Mi sembra che ci si preoccupi poco del fatto che l'apprendimento reale delle conoscenze e delle abilità della disciplina avvenga nel contesto dinamico globale dell'identità psicologica, culturale ed umana della persona dello studente.

Sembra difficile in realtà separare nei processi di apprendimento del filosofare le dimensioni cognitiva ed affettiva per varie ragioni, tra cui elenco di seguito le più importanti:

- a) nelle funzioni superiori dell'intelligenza è arduo, se non impossibile, scindere elementi cognitivi ed affettivi; e nel filosofare non vi è dubbio che vi assuma un'importanza centrale il ragionare;
- b) l'affettività del filosofare riguarda l'elaborazione dei concetti, dei vissuti, degli atteggiamenti verso di sé, verso gli oggetti, verso gli altri, la maturazione di disposizioni emotive e valoriali. Per affettività è da intendere quell'area che contempla un *continuum* che va dalla semplice consapevolezza che un problema esiste ai vari gradi di una possibile risposta personale, all'attribuzione di un senso o di un valore, all'organizzazione di una propria posizione

autonoma nei confronti dello stesso problema. Cioè riguarda la partecipazione, la risposta, il coinvolgimento personale dello studente nell'elaborazione dei contenuti, nell'appropriazione della ricchezza della filosofia e del filosofare, per costruire una propria posizione di fronte a qualcosa e ciò è costitutivo dell'apprendere a filosofare. Da questo punto di vista alcuni degli atteggiamenti di natura affettiva dovrebbero essere ritenuti costitutivi del filosofare e, quindi, obiettivi di apprendimento.

Da questa considerazione nasce la preoccupazione didattica che nell'aula si costituisca una condizione affettiva-relazionale e comunicativa tipica di un gruppo-classe che tende idealmente a mutuare alcune caratteristiche della "comunità di ricerca".

Se noi vogliamo veramente che l'adolescente, attraverso la filosofia e il filosofare, prenda coscienza dei problemi, comprenda se stesso, il mondo, gli altri ed elabori una posizione ragionata sulle cose della sua vita, dobbiamo per forza lasciare che il suo ragionare incontri le proprie idee, le proprie emozioni, ecc. e che le elabori attraverso la riflessione e la discussione razionale, mediante l'argomentazione e la comunicazione con gli altri.

È un obiettivo fondamentale che lo studente si appropri non solo di conoscenze, di competenze, di teorie e di argomentazioni filosofiche sugli importanti problemi della vita, di contenuti di senso e di valore, ma che «integri tutto questo in una propria filosofia di vita». Questo non avviene meccanicamente o spontaneamente: è impossibile senza che si ponga consapevolmente ed esplicitamente il problema delle modalità per promuovere determinati apprendimenti tipici della disciplina, assume significato in un contesto affatto relazionale-comunicativo. La comunicazione oltre che modular le relazioni con gli altri, struttura i processi cognitivi ed affettivi, nella misura in cui questi processi si svolgono in una dimensione in cui ciascuno mette in comune qualcosa di sé con gli altri e partecipa di qualcosa che gli altri gli mettono a disposizione, in un contesto in cui si coesiste in un continuo apprendere dall'esperienza con gli altri ¹³.

L'instaurazione in classe di forme efficaci di relazione educativa e di comunicazione didattica produce condizioni affettive ottimali, costituisce condizione strutturale e matrice delle generazioni degli apprendimenti delle capacità, delle abilità, tipiche del filosofare, e nello stesso tempo, mi sembra che alcune forme della comunicazione siano costitutive dello stesso filosofare.

In classe è necessario un coinvolgimento diretto e intimo dello studente e del docente?

A questo punto è serio porsi l'interrogativo se è possibile costituire un gruppo di ricerca in classe. Inoltre è legittimo domandarsi, come fa Trombino, se di un gruppo-classe del genere debbano far parte soltanto studenti che

volontariamente accettino di fare un'esperienza coinvolgente. È chiaro che la risposta a questi quesiti ha implicazioni rilevanti ¹⁴. Io credo che il gruppo classe, anche nelle situazioni normali delle nostre classi, «possa tendere a diventare un gruppo di ricerca», possa riuscire a “*creare un 'clima' di ricerca*” e, in qualche momento, magari possa esserlo per davvero. L'importante è che ci sia l'intenzionalità e lo sforzo in tal senso.

«Il grado di coinvolgimento non può essere superiore a quello richiesto da una normale esperienza di apprendimento e di rielaborazione di apprendimenti, di comunicazione in un gruppo di compagni di classe, che imparano a discutere e a ragionare secondo regole». Non può essere richiesto di varcare i confini di una relazione controllata mediante la comunicazione verbale e mediante il ragionamento, all'interno di confini definiti dai principi epistemologici della disciplina e dalle regole di una “etica del discorrere” consensualmente accettata. Tutti i componenti il gruppo classe vengono invitati, e vengono aiutati a mettere in gioco parte di se stessi nella realizzazione degli apprendimenti, nell'elaborazione di proprie idee e proprie posizioni, ciascuno viene invitato a tener conto del proprio mondo emotivo e valoriale, a guidarlo con la propria ragione e mediante il dialogo con gli altri, ma in un modo che normalmente un'esperienza culturale e relazionale consente, ma niente di più ¹⁵.

Ciò non vuol dire che sia necessario un coinvolgimento “intimo e diretto” ¹⁶, ma un coinvolgimento che pur sempre deve avvenire attraverso la mediazione della comunicazione degli apprendimenti e delle idee formati nei processi di appropriazione e di elaborazione dei contenuti della filosofia. In questo senso il centro dell'attività didattica nell'insegnamento della filosofia è l'interazione tra le persone ¹⁷, ma un'interazione tra persone che apprendono le posizioni filosofiche dialogando con i grandi autori e che, quando discutono di un problema, lo fanno mettendo in gioco le teorie, le argomentazioni, le valutazioni dei protagonisti della storia del pensiero filosofico.

Nel gruppo classe ciascuno partecipa alla realtà educativa al livello che si sente di scegliere liberamente e di accettare con proprio agio, in un contesto relazionale rispettoso delle realtà personali e tollerante delle diversità. I confini del gruppo classe non devono essere vissuti come minacciosi e opprimenti ¹⁸.

Non c'è dubbio che anche il docente debba vivere con autenticità la propria esperienza in classe e, nello stesso tempo, operare un controllo sul proprio coinvolgimento. Io constato che una buona parte del successo dell'insegnamento presso gli studenti è da attribuire all'autenticità con cui parlo dei filosofi, dei problemi. Naturalmente non mi riferisco a particolari livelli di intimità: parlo solo di autenticità. Ogni volta che si discute di un tema o di un problema in classe io mi sforzo di ascoltare gli altri con la massima atten-

zione e partecipo alla ricerca-discussione con il bagaglio di esperienza umana e culturale che ho acquisito sino al giorno prima. Niente di più di questo. Naturalmente non sempre si può pretendere che le cose in classe siano interessanti e gratificanti, ma questo è normale ¹⁹.

Credo che chiedersi poi se i docenti siano in grado di guidare la classe trasformata in un gruppo di ricerca e di utilizzare le potenzialità positive della relazione di gruppo ai fini della realizzazione ottimale dei fini educativi, possa risultare, nella maggioranza dei casi, una domanda retorica. Ciò non toglie che noi se vogliamo fare ricerca sulla didattica disciplinare dobbiamo porre anche esigenze nuove di formazione che attendono di essere soddisfatte. Non dobbiamo forse parlare anche di un nuovo modello di formazione professionale per i docenti di filosofia? Di questo parleremo un'altra volta.

Che succede allora in classe? In cosa consiste l'esercizio creativo dell'attività filosofica?

L'appropriazione dei contenuti e delle abilità tipiche del filosofare dovrebbe gradualmente mettere in grado gli studenti di praticare «l'esercizio creativo della razionalità filosofica». Intendo con questa definizione la sintesi degli elementi che consentono un ragionare filosofico libero e personalizzato, l'unità di tutte le funzioni cognitive ed affettive del soggetto che pensa, che analiticamente ha appreso confilosofando con i grandi autori delle operazioni di lettura del testo.

L'esercizio creativo della razionalità filosofica risulta come un'attività terminale, che dà rigore logico e forza argomentativa ad una complessa esperienza della totalità della persona, che corona il raggiunto possesso di molte conoscenze e abilità, che l'io indirizza verso certe domande che sono filosofiche, con certe intenzionalità e con certi atteggiamenti che sono tipici del filosofare (il perché, il senso e il valore delle cose, cosa si può conoscere, come ci si deve comportare, cosa si può sperare ecc.) e con certi mezzi peculiari, che sono quelli del ragionamento filosofico. La ragionevolezza dell'argomentazione del filosofo si propone come una riduzione sensata di complessità, in cui il ragionare impone ordine, misura, coerenza, chiarezza ad una pluralità di istanze cognitive, affettive e valoriali interne alla persona, guidandole verso la lucida espressione e la comunicazione dialogica con gli altri interlocutori del gruppo classe in una continua ricerca della verità.

La razionalità filosofica si nutre della complessa ricchezza del patrimonio cognitivo, affettivo, esperienziale, chi filosofa ascolta tutte le istanze dell'interiorità e le elabora, con il ragionamento le ordina secondo scelte di senso e secondo coerenza logica, esercitando verso di esse contemporaneamente una capacità di controllo e di partecipazione, di ascolto delle istanze emotive interne e di emancipazione da esse. Ciascuno è costretto dalle domande filo-

sofiche a rendere ragione di sé, del suo modo di essere al mondo, del suo rapporto con gli altri, del senso da attribuire alle esperienze e alle azioni. Nel processo di conoscenza filosofica le emozioni, le passioni, il dolore, il piacere, il desiderio, la fantasia e l'immaginazione, giocano la loro parte, ma in quanto elaborati, controllati in modo consapevole, in modo logicamente unitario e non contraddittorio dalla ragione.

Si può promuovere l'esercizio creativo della razionalità filosofica?

In questo senso credo che si debba abbandonare l'idea che la creatività appartenga alla dimensione della mera immaginazione senza confini, alla dimensione dell'affettività e della fantasia, fuori da qualunque argine di tipo razionale, che non abbia a che fare con le strutture e i processi cognitivi dell'individuo quindi che sia da intendere come qualcosa di spontaneamente «naturale non controllabile, non gestibile e quindi non insegnabile. La creatività è piuttosto una funzione 'egoica e non soltanto qualcosa appartenente al mondo dell'Es': è un insieme di capacità e funzioni che coinvolge, trasversalmente l'intero 'io' dell'individuo (specie nelle sue attività superiori e più raffinate), che si nutre di intelligenza e di affettività, ma che non è altra cosa da esse. Le conoscenze, le attività cognitive, le modalità di affrontare e risolvere i problemi le sono costitutive²⁰. È una componente importante di quelle che definiamo, con linguaggio umanistico, 'capacità critica', 'capacità di valutazione' e 'autonomia di giudizio'».

Quindi io non penso a studenti impegnati in classe in sedute di elaborazione creativa senza capo né coda, senza argini e senza confini. Ma vedo la possibilità di realizzare un processo di insegnamento-apprendimento, in cui, in modo flessibile, si integrino, secondo un metodo "a spirale", varie esperienze cognitive ed affettive, diversi atteggiamenti e diverse logiche del ragionare e del valutare; un processo che implichi la percezione e definizione dei problemi filosofici, lo studio rigoroso dei testi, l'analisi approfondita, la discussione razionale delle tesi e delle argomentazioni dei filosofi, la sintesi, la valutazione dei problemi alla luce dei contenuti filosofici appresi, l'elaborazione personale di una posizione ragionata (che è sia un fatto di natura cognitiva sia un fatto di natura affettiva). Tutto ciò entro confini ben precisi, costituiti dai contenuti, dalle strutture e dai principi epistemologici, dal patrimonio semantico, sintattico e storico critico della disciplina, nonché dalle regole della comunicazione filosofica in classe.

Non si può e non si deve richiedere a tutti gli studenti l'originalità, ma semplicemente in classe credo che si possa offrire l'opportunità a tutti di fare ricerca razionale su sé, sul mondo, sul rapporto con gli altri; tutto ciò con la mediazione della filosofia e del filosofare su problemi reali della vita quotidiana.

Nel gruppo classe quindi l'interazione è tra le persone²¹, ma tra persone che si impegnano a vivere anche un'esperienza di elaborazione culturale della propria esperienza. L'incontro è tra persone che hanno appreso concetti, teorie, modalità di argomentazione filosofici, con rigore e che sono spinti a misurarsi con il patrimonio cognitivo ed affettivo di cui sono in possesso e con quanto si apprende in classe, ma sempre e comunque con la mediazione dei contenuti, delle abilità cognitive, logico-argomentative, comunicative, dei modelli valutativi, appresi nello studio della filosofia dei singoli autori. Un incontro quindi tra persone con idee filosofiche e tra posizioni filosofiche interpretate da persone vive, che cercano di elaborare filosoficamente la propria esperienza di vita.

Si può valutare l'esercizio creativo della razionalità filosofica? A che serve valutare?

Voglio precisare che all'interno di un modo di insegnare che metta al centro dell'attività didattica l'esercizio critico-creativo della razionalità filosofica, il problema della valutazione non si pone soltanto come problema della valutazione della "creatività", dal momento che l'esercizio creativo della razionalità filosofica viene inteso come la sintesi e la parte terminale delle abilità e degli atteggiamenti tipici del filosofare, che, insieme ai contenuti, sono stati consapevolmente appresi nel processo didattico. L'esercizio creativo si nutre della profondità della comprensione, del rigore dell'analisi, della ricchezza della sintesi, ma assume una "curvatura" particolare nell'elaborazione personale che ciascuno poi fa di ciò che ha appreso, dopo averlo integrato nel patrimonio cognitivo e affettivo individuale. Allora quello che si dovrebbe valutare nell'esercizio creativo della razionalità filosofica sarebbe la totalità delle prestazioni dello studente, anche se in momenti e in modi diversi. Le operazioni di appropriazione cognitiva e di trattamento dell'apparato semantico, sintattico, storico-critico dei contenuti, possono essere valutati con prove mirate e strutturate in modo da cogliere singoli aspetti delle prestazioni: la conoscenza e la comprensione dei contenuti, le abilità logico-argomentative di analisi del pensiero filosofico e di ricostruzione sintetica delle teorie, le capacità e le abilità di valutare i contenuti studiati, che si dovrebbero integrare con un profilo qualitativo riguardante il perseguimento di obiettivi di carattere affettivo-relazionale maturati verso di sé, verso l'oggetto di studio, verso gli altri²². In questo contesto si potrebbero anche fare prove di creatività (che implica elementi sia cognitivi sia affettivi) e valutarle²³. Ma mi rendo conto che è una cosa difficile e complessa da valutare, così come è difficile valutare "la capacità critica" e altre cose del genere²⁴.

Gli sforzi di elaborazione personale degli studenti possono assumere un valore di esercitazione delle proprie abilità, di esperienza di studio, possono

costituire mezzo di espressione e di comunicazione, da inquadrare nel processo dinamico attraverso cui ciascuno definisce se stesso mediante il dialogo e il confronto con gli altri, studenti e insegnante. Piuttosto che preoccuparci della quantificazione della creatività, noi docenti dovremmo utilizzare le descrizioni tassonomiche soprattutto per indirizzare i nostri sforzi di definizione delle operazioni che dovremmo promuovere.

Potremmo utilizzare esercizi e prove di creatività filosofica per l'importanza formativa delle esperienze che consentono di fare e degli apprendimenti di natura cognitiva, affettiva, comunicativa e relazionale, che consentono di promuovere. In ogni caso l'esercizio creativo della razionalità filosofica non vuol dire che ogni studente può scrivere o dire qualunque cosa gli passi per la testa.

Per esempio, quando nella mia classe ho completato la trattazione di un tema o di un autore, io propongo sempre, tra l'altro, una prova scritta in cui ciascuno studente deve produrre un testo filosofico in cui deve esprimere «la sua posizione ragionata sull'argomento trattato». La prova deve essere fatta secondo delle regole precise, che «non sono contraddittorie con l'esercizio della creatività ma costituiscono confine strutturante perché esso si realizzi»: gli studenti possono «applicare» le idee apprese ed elaborate nello studio degli autori a qualunque situazione di vita o situazione fantastica, possono utilizzare anche forme espressive metaforiche, analogiche, poetiche, ma «tassativamente» devono assolutamente mostrare di conoscere le posizioni filosofiche studiate, le tesi, le argomentazioni degli autori e farvi riferimento con citazioni appropriate; devono in ogni caso portare ragioni, argomentare. Essi devono argomentare e ragionare anche su quelle cose che hanno espresso prima con metafore o con intuizioni di carattere globale. «La lucidità dell'analisi e dell'argomentazione logica, il realismo delle conoscenze si devono combinare con l'immaginazione; la ricchezza delle emozioni deve affiorare attraverso i ragionamenti oltre che attraverso immagini suggestive».

In ogni caso non può essere valutato il contenuto di una posizione ragionata dello studente, ciò che è frutto di una libera elaborazione della coscienza individuale, così come non si può valutare Hegel attraverso Kierkegaard e viceversa, ma può essere valutato il modo in cui lo studente pone le questioni, le argomenta, discute quelle degli altri, ecc. Ma la valenza formativa è più importante: ciascun allievo utilizza l'apprendimento delle filosofie e dei vari modelli di razionalità filosofica per tentare di ragionare su di sé, sul mondo, sugli altri e per esercitare responsabilmente la sua libertà, elaborando prospettive di lettura della realtà e progetti di intervento creativo su di essa ²⁵.

¹ M. Trombino, *A proposito di una nuova idea per insegnare filosofia a scuola*, «Bollettino SFI», 152 (1994), pp. 51-64.

² Cfr. F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Roma-Bari 1993, p. 53.

³ Ivi, p. 59.

⁴ Forse il paradosso è che, proprio nel momento in cui il processo di democratizzazione dell'istruzione ci offre la possibilità di «un insegnamento della filosofia per tutti», c'è qualcuno tra di noi filosofi e docenti di filosofia che ha ancora «un'idea sacrale, elitaria, aristocratica dell'attività filosofica» e che crede che questa sia un'esclusiva prerogativa di pochi accademici o di pochi eletti con la «vocazione a filosofare», e che la massa degli uomini, giovani e adulti, non possano mai fare questa esperienza, e che debbano soltanto imparare quello che i veri filosofi hanno prodotto. Così alcuni filosofi, invece di darsi da fare per rinnovare l'immagine della filosofia e per mediarne il rapporto con le nuove generazioni, si lasciano andare ai lamenti gratificanti sugli effetti distruttivi dei processi di massificazione della cultura.

⁵ *Piani di studio...*, cit. *infra*, alla nota 12, p. 232.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*. Nella mia esperienza ho potuto constatare che soltanto le operazioni sul testo assicurano che si realizzi l'incontro con l'autore e l'appropriazione da parte dello studente dei concetti, delle teorie, del linguaggio, delle modalità argomentative e delle valutazioni che l'autore propone, in modo che l'interlocutore si senta impegnato a «rispondere» alle proposte dell'autore con le sue strutture cognitive e con la sua dimensione affettiva. Lo studente non può incontrare il filosofo soltanto nel racconto che ne fa il manuale o il professore. Soltanto nell'incontro con il testo, e nelle operazioni che vi sono connesse, lo studente fa propri i contenuti filosofici ed è stimolato ad elaborarli, a produrre un proprio sforzo di comprensione e di valutazione, a produrre una propria posizione ragionata di fronte ai problemi, impara ad impadronirsi in termini metacognitivi delle abilità e degli atteggiamenti del ragionare filosofico, che può usare poi con disinvoltura anche in contesti diversi, nella vita quotidiana.

⁸ M. Vertecchi, *Manuale di didattica multimediale*, Roma-Bari 1994.

⁹ Lo stesso prof. Trombino recentemente ha scritto «Lo studente riflette sul testo mettendo in gioco non il testo, ma, lasciandosi guidare da questo, la sua esperienza, il suo mondo interior, la sua sfera personale: insomma, sé come persona. Il testo — pur compreso nella sua storicità e nel suo valore teoretico — è allora un aiuto alla comprensione di sé o meglio alla comprensione dei temi filosofici attraverso la comprensione di sé». Cfr. M. Trombino, *Lettura dei classici e scrittura creativa*, «Bollettino SFI», 150 (1993), pp. 31-48, p. 38. Io sottoscrivo e condivido queste affermazioni.

¹⁰ A meno che noi non pensiamo ad uno studio inteso come acquisizione di nozioni «meccanicamente e passivamente memorizzate, mediante un'adesione meramente esteriore, superficiale ai contenuti di studio». In questo caso si può tranquillamente ipotizzare che la filosofia insegnata non lasci alcun segno profondo nell'animo dello studente, ma che scorra via come pioggia sulla roccia. Apprendere come nozioni una quantità di autori, senza realizzare vere esperienze di incontro con essi, è come guardare un paesaggio da un finestrino di un treno che corre a 200 km orari: si vede poco e male, si trattiene quasi niente, se non impressioni vaghe, immagini sconnesse.

¹¹ È ovvio che le domande filosofiche, anche nel caso che ammettiamo che possano sorgere da una dimensione «naturale» dell'uomo, richiedono per essere produttivamente poste una «riscrittura» in un linguaggio «artificiale», secondo una pratica linguistico-comunicativa che ha il suo apparato semantico, sintattico, storico-critico, le sue regole, le sue intenzionalità, ecc. Ma noi non dovremmo con il nostro insegnamento promuovere l'acquisizione di un tale patrimonio? Cioè non solo contenuti, ma anche concetti, modalità argomentative, re-

gole del discorso, atteggiamenti e intenzionalità tipiche del filosofare, con cui trattare le informazioni e i contenuti, rielaborare domande e risposte, ecc.?

¹² *Piani di studio della Scuola Secondaria Superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, Firenze-Roma 1992, Tomo I, punto 5 e 6, p. 212.

¹³ Questo credo sia vero per l'insegnamento di qualunque disciplina. Per il docente di filosofia, poi, l'impegno per la promozione della comunicazione in classe è particolarmente sentito, dal momento che le finalità più importanti dell'insegnamento della filosofia non sono perseguibili senza l'acquisizione di capacità e di abilità di ragionamento e senza la comunicazione. La razionalità filosofica per definizione, costituzione e struttura è fondata sulla mediazione del discorso, che si articola attraverso ragioni argomentate. Il filosofo chiede ragione delle cose e dà ragione delle sue tesi e discute ogni cosa attraverso una dialettica vivente e continua di domanda e risposta. In classe il confronto dialogico con gli altri del gruppo, la comunicazione intersoggettiva orientata alla ricerca disinteressata della verità, sono costitutivi della stessa possibilità di ragionare dell'individuo, dal momento che la forma dialogica drammatizza nello spazio relazionale le dinamiche del pensare, moltiplicandone le opportunità. Il pensare individuale si avvale dell'interpretazione delle dinamiche della discussione comunicativa dialogica.

¹⁴ Cfr. Trombino, *op. cit.*, pp. 62 sgg.

¹⁵ Ciò non vuol dire che dinamiche affettive non agiscano ugualmente in un contesto di gruppo di classe anche al di là del livello cosciente e razionale del compito educativo. Tutto quello che avviene in classe, che noi ne siamo consapevoli o no, che noi lo vogliamo o no, è immerso in dinamiche di gruppo di carattere affettivo, che hanno le loro logiche di funzionamento. Il gruppo della classe in ogni caso funziona come contenitore-matrice di tutti gli avvenimenti didattici e comunicativi che si realizzano in classe. Il problema è se noi crediamo di poter utilizzare la conoscenza di queste dinamiche per utilizzare le potenzialità positive della relazione tra i componenti il gruppo ai fini della realizzazione delle finalità dell'insegnamento, mettendoci in condizione di controllare le dinamiche difensive o distruttive, che comunque agiscono, o se invece lasciare tutto alla casualità e all'intuito del docente. Bisogna partire dalla convinzione che il rapporto in classe non è solo tra docente e singolo studente, ma è tra i componenti il gruppo, all'interno di un sistema relazionale che unitariamente coinvolge l'intero gruppo e condiziona i comportamenti dei singoli.

¹⁶ Mi riferisco alle giuste osservazioni di M. Trombino, *op. cit.*, p. 54 e p. 61.

¹⁷ Mi riferisco alle osservazioni di Trombino, *ivi*, p. 54.

¹⁸ È vero che il coinvolgimento può scatenare emozioni di varia natura. Questo avviene già in ogni caso. Se si legge un passo bello di un poeta o di un filosofo, gli effetti saranno sempre gli stessi, malgrado la nostra metodologia didattica: non si può impedire ad uno studente di conoscere e di fare esperienze per impedirgli di avere reazioni emotive. La modalità della comunicazione nel gruppo classe può rendere gestibile una tale emozione. Certo non sono affatto del parere di andare in profondità: noi non siamo dei terapeuti e non abbiamo una funzione di questo tipo. In classe si realizza un'esperienza di incontro tra vita e cultura, ma niente di più. Io penso ad un clima relazionale, che può realizzarsi anche all'interno delle coordinate tradizionali del fare scuola, in cui ciascuno studente sceglie i modi di stare in classe in cui si sente più a suo agio, senza nessuna forzatura. Se uno studente è meno partecipato, ma è attento e studia con diligenza, impara e consegue un buon profitto, può rimanere un bravo studente punto e basta. Se poi l'atmosfera della classe trascina anche chi resiste ad un coinvolgimento più vivace tanto meglio. Altrimenti va bene comunque.

¹⁹ Trombino si chiede se si può pretendere che un docente faccia per tutta la vita una professione che implichi un coinvolgimento continuo e una continua responsabilità nel dirigere un'attività di ricerca in cui si è coinvolti come educatori ancor prima che come uomini.

Questa è una questione di estrema importanza su cui è necessario tornare in modo più approfondito in un altro momento.

²⁰ Tanto per intenderci ritengo che alcune delle capacità e degli atteggiamenti che si ritengono filosoficamente rilevanti, come "la capacità critica", "la flessibilità nel pensare", "l'autonomia di giudizio", "la responsabilità verso se stessi" (nella misura in cui si elabora una posizione personale di fronte ad una questione o un progetto di vita, razionalmente, con atteggiamenti filosofici) possano essere "tradotte operativamente in creatività", dal momento che sulla creatività abbiamo tassonomie che ci permettono di descrivere comportamenti e atteggiamenti con una certa attendibilità, mentre non li abbiamo, se non vagamente, per espressioni come "capacità critica" ecc.

²¹ Cfr. M. Trombino, *op. cit.*, pp. 54-55.

²² Mi riferisco ai livelli dell'"attenzione", della "risposta personale", dell'"interesse", della "motivazione", dell'"impegno nell'attribuire senso e valore alle cose studiate", delle capacità di "organizzare concettualmente una posizione ragionata sulle cose", nel "caratterizzarla" individualmente ecc.

²³ Attraverso l'uso di alcune tassonomie (Kratwohl, Torrance, Guilford, Mazzotta, ecc.) si potrebbero anche valutare alcune capacità e abilità, cognitive ed affettive, che descrivono la creatività, i cui indicatori riassumerebbero molte componenti dei livelli superiori delle tassonomie cognitive ed affettive esistenti (alcune riguardano i livelli più alti dell'analisi, della sintesi, della valutazione, le altre vanno a convergere nel disegnare un quadro di caratteristiche che noi di solito, con linguaggio umanistico, definiamo come «capacità critica, autonomia di giudizio, personalizzazione dei contenuti culturali, sensibilità ai problemi e ai suoi elementi perturbanti, capacità di costruzione originale di una propria posizione su qualcosa, senso della complessità dei problemi, ricchezza nel definirla e nell'esprimerla, fluidità e flessibilità nel costruire strutture cognitive, confronti, analogie ecc.»).

²⁴ Non ritengo però sia contraddittorio porsi intenti didattici riguardanti la promozione della creatività: perché le attività e gli atteggiamenti cognitivi ed affettivi che vi entrano in gioco si possono individuare, indicare, promuovere, gestire, quindi anche insegnare.

²⁵ Tenendo fede a queste regole io il compito della allieva, cui fa riferimento Trombino nel suo articolo, p. 58, non l'avrei potuto accettare. Avrei invece fatto tutte quelle prove che egli descrive nel saggio *Lettura dei classici e scrittura creativa*, cit.

A PROPOSITO DI UNA ESPERIENZA DI LAVORO CON LA *PHILOSOPHY FOR CHILDREN*

ANTONIO COSENTINO

Liceo Scientifico Cetraro (CS)

Era il 1987 quando compariva, sul n. 131 di questo «Bollettino» a firma di L. Vigone, un articolo in cui si parlava, per la prima volta in Italia, di «filosofia con il bambino»¹. Era l'esordio italiano a questa tematica: un esordio a più voci, a dire il vero, dato che nello stesso anno R. Bertuzzi pubblicava un resoconto critico di una personale esperienza ispirata al programma di *Philosophy for children*² e l'argomento poteva imporsi anche all'attenzione di un pubblico più vasto per l'eco che ebbe su settimanali di larga diffusione. «L'Espresso» del 9.8.1987 pubblicava il servizio di E. Arosio intitolato *Alice nel paese dei filosofi* e «Famiglia Cristiana» del 23 Dicembre dello stesso anno l'articolo di R. Maderna *All'asilo con filosofia*, mentre «Panorama» aveva dedicato un trafiletto a Lipman e ai suoi racconti già nel fascicolo del 5.10.1976.

Da quella data ad oggi, quella che appariva sulle prime come una sfida, a metà tra stravaganza e facile suggestione, è stata sottoposta ad un primo ma rilevante lavoro di approfondimento e di verifica. Su questa strada quello che si è finora ottenuto è, da una parte, l'acquisizione di una rete di contatti e relazioni con i centri di ricerca e con i gruppi di lavoro che operano in vari paesi del mondo e, dall'altra, una possibilità di accesso diretto ai materiali e alla letteratura relativa alla *Philosophy for children*, anche in lingua italiana.

Mentre si tenta di collocare i termini specifici di questo programma nel quadro più generale del discorso italiano sulla didattica della filosofia, si sono cercati riscontri concreti «sul campo» con sperimentazioni che hanno avuto luogo durante gli anni scolastici 1992-93, 1993-94, 1994-95 e tuttora in corso, «ricerche-azione» in cui si sono impegnati insegnanti di scuola media, alcuni insegnanti del biennio superiore e una maestra della scuola elementare, i quali hanno messo alla prova la *Philosophy for children* nei seguenti istituti:

1. Scuola Media «Lombardi» - Bari;
2. Scuola Media «Resta» - Turi (BA);

3. Scuola Media «Azzarita» - Bari;
4. Scuola Media «De Filippo» - Bari;
5. Scuola Media «Levi» - Bari;
6. Scuola Media «Melo da Bari» - Bari;
7. Scuola Media Istituto «M. Consolatrice» - Roma;
8. Scuola Media «G. Verga» - Roma;
9. Scuola Media Collegio «Nazareno» - Roma;
10. Scuola Media di Falerna (CS);
11. Scuola Media «Pio XI» - Roma;
12. Scuola Media «P. Pio» - Torremaggiore (FG);
13. Scuola Media di Schiavonea di Corigliano (CS);
14. Scuola Media «G. Marconi» - Pasian di Prato;
15. Scuola media «F.lli Rosselli» - Firenze;
16. Scuola Media «T. Tasso» - Ferrara;
17. Scuola Media - Grimaldi (CS);
18. Scuola Media «Trevisani» - Milano;
19. Scuola Elementare - Corigliano (CS);
20. Liceo Scientifico (Biennio) «Salvemini» - Bari;
21. Liceo Scientifico (Biennio) «Fermi» - Bologna;
22. Liceo Scientifico (Biennio) - Cetraro (CS);
23. Liceo Pedagogico «A. Palli» - Livorno;
24. Istituto Magistrale - Sesto S. Giovanni.

Di questa attività, coordinata dal C.R.I.F.³ e, in particolare per quanto riguarda le scuole di Bari, sostenuta dalla locale sezione della Società Filosofica Italiana⁴, si presentano qui di seguito le caratteristiche generali, mentre si tenta l'extrapolazione di alcuni elementi di valutazione.

Premessa

Alla base del progetto di sperimentazione didattica incentrata sull'utilizzazione del *curriculum* della *Philosophy for children* è l'assunto che, in accordo con i più recenti indirizzi di politica scolastica e con le indicazioni pedagogiche più accreditate, la formazione debba prevalere sull'informazione, i processi dell'apprendimento debbano essere enfatizzati a fronte dei prodotti e ciò vale in particolare per la scuola dell'obbligo. La *Philosophy for children* è stata proposta come strategia didattica e metodologica particolarmente efficace per il conseguimento degli obiettivi generali previsti dai programmi del 1979 per la nostra Scuola media e dai programmi per la Scuola elementare del 1985.

Afferma Lipman: se noi sfrondiamo la filosofia delle difficoltà legate al suo linguaggio specialistico, il quale si è andato storicamente sedimentando nei testi che la tradizione ha accumulato, quello che resta è un inesti-

mabile patrimonio di idee e poi la logica. Dunque, la questione principale, il primo nodo da sciogliere si situa sul terreno del linguaggio. D'altronde, l'accento posto sulla disciplina della logica indica una precisa direzione formativa verso l'area dell'educazione intellettuale. In questa prospettiva, Lipman, avanzando la sua originale proposta, prefigura un modello ricco di spunti culturali e di suggerimenti metodologici che meritano attenzione.

L'alternativa che la *Philosophy for children* offre ai ragazzi, tra l'arido manuale e l'incomprensibile "classico", è una serie di sette racconti, ognuno dei quali è destinato ad una precisa fascia di età, fatto su misura, per quanto questo è possibile, dei destinatari.

Di questi racconti sono protagonisti ragazzi che vivono esperienze abbastanza comuni, esperienze di scuola soprattutto, ma anche di gruppo e nell'ambito familiare. Il linguaggio è quello ordinario dei ragazzi; predomina dovunque la comunicazione di tipo dialogico. Il terreno su cui sono impiantati questi racconti è, dunque, quello del vissuto quotidiano. La loro ispirazione filosofica prende corpo all'interno delle discussioni, libere o guidate da insegnanti in cui i protagonisti si impegnano. La rassegna delle questioni discusse comprende la maggior parte dei grandi problemi della filosofia: rapporto tra apparenza e realtà, tra unità e molteplicità, il mutamento e il tempo, la natura e la sua origine, l'identità personale, il linguaggio nelle sue relazioni col pensiero, le relazioni logiche, il problema del bene e del male e, in generale, le questioni etiche, la creatività e i problemi estetici, i rapporti individuo-società, i valori, le leggi, e così via.

Siamo di fronte ad un'idea pedagogica che punta a rivalutare le istanze fondamentali della lezione di Dewey, passando per Piaget e, soprattutto, per Bruner e che non esita a prendere posizione contro gli eccessi riduzionistici del Comportamentismo, passando per una esplicita valorizzazione degli aspetti creativi della prassi educativa.

M. Lipman ha tradotto in *curriculum* questa idea elaborando, oltre ai testi teorici che la fondano e la giustificano, un tipo di materiale didattico che è unico nel suo genere. Gli strumenti di base di questa strategia didattica sono testi a struttura narrativa, con un prevalente impianto dialogico. I contenuti, invece, sono del tutto estranei al genere narrativo. Completamente ispirati al principio di realtà, non fanno altro che rappresentare ciò che potrebbe prendere corpo all'interno del rapporto educativo: discussioni fatte in classe, riflessioni individuali, esperienze extra-scolastiche e tutto ciò che può mediamente costituire il vissuto degli alunni. Mediante l'identificazione con i personaggi e grazie all'immane coinvolgimento che l'andamento narrativo comporta, è abbastanza agevole sollevare e discutere questioni di grande importanza.

Il racconto presenta una "comunità di ricerca" attraverso la finzione narrativa e il gruppo classe si avvia, sulle tracce della finzione, a diventare una reale "comunità di ricerca" interiorizzando gradualmente i modelli di comportamento, le procedure, lo stile dei personaggi. In tal modo il trasferimento delle competenze dal libro allo studente è più simile ad un tirocinio pratico il quale prende l'avvio dall'esercizio di determinate abilità in contesti concreti e anche impegnativi e si muove poi, con l'aiuto del docente, verso la riflessione più astratta.

La veste narrativa è qui posta in funzione della motivazione: i ragazzi sono molto attratti da ciò che presenta ambigue possibilità di sviluppo, da ciò che appare misterioso, in una parola, da tutte quelle qualità che la asettica esposizione di un manuale non può contenere. La trama narrativa è più efficace a riprodurre i contesti psicologici e sociali, le condizioni problematiche con cui ha a che fare il processo della conoscenza. Quello che viene messo dinanzi agli studenti è non tanto una serie di risultati, quanto piuttosto il travaglio della ricerca.

1. Obiettivi formativi

I mutamenti in atto nella nostra società e le aspettative che si registrano di fronte all'offerta educativa inducono ad enfatizzare alcune delle finalità generali nonché gli attributi fondamentali che i Programmi del 1979 assegnano alla Scuola Media e i più recenti Programmi dell'85 alla Scuola Elementare: in primo luogo l'indicazione che essa è «scuola della formazione dell'uomo e del cittadino». Prendendo le mosse da questa finalità generale, si ritiene di mettere in particolare risalto obiettivi, quali:

- a. «Progressiva maturazione della coscienza di sé e del proprio rapporto con il mondo esterno» (Programmi Sc. media: I Parte, 3a);
- b. «Conquista di una più strutturata capacità di astrazione e di problematizzazione» (Programmi Sc. media: II Parte, 1);
- c. «Fattiva e gratificante collocazione nel gruppo dei pari» (Programmi Sc. media: II Parte, 3);
- d. «Capacità e orientamenti indispensabili alla maturazione di persone responsabili e in grado di compiere scelte» (Programmi Sc. media: Parte IV, 1);
- e. «Progressiva conquista dell'autonomia di giudizio, di scelte e di assunzione di impegni, [...] inserimento attivo nel mondo delle relazioni interpersonali sulla base dell'accettazione e del rispetto dell'altro, del dialogo, della partecipazione al bene comune» (Programmi Sc. Elementare: Parte I - Educazione alla convivenza democratica);
- f. «Sperimentare progressivamente forme di lavoro di gruppo e di vicendevole aiuto e sostegno» (Programmi Sc. Elementare: Parte I - Educazione alla convivenza democratica);

g. «Progressiva costruzione della capacità di pensiero riflesso e critico, potenziando nel contempo creatività, divergenza ed autonomia di giudizio, sulla base di un adeguato equilibrio affettivo e sociale e una positiva immagine di sé» (Programmi Sc. Elementare: Parte II - La scuola come ambiente educativo di apprendimento).

Sulla strada che conduce verso questi obiettivi generali, il programma della *Philosophy for children* procede seguendo una mappa di obiettivi più propriamente didattici. Di questi i più rilevanti sono elencati qui di seguito con la denominazione di *Thinking skills*:

1. Saper ascoltare gli altri e aspettare il proprio turno per parlare;
2. Fare generalizzazioni in modo appropriato;
3. Formulare (scoprire) relazioni di vario tipo (causa-effetto, parti-tutto, mezzi-fini ecc.);
4. Trarre conseguenze da premesse date;
5. Saper riconoscere la coerenza e la contraddizione;
6. Saper porre domande rilevanti e pertinenti;
7. Saper formulare concetti in modo preciso;
8. Capire quando evitare, quando tollerare e quando utilizzare l'ambiguità;
9. Fare attenzione al significato delle parole;
10. Fornire buone ragioni per le convinzioni espresse;
11. Avere sensibilità verso il contesto e saper riconoscere e adottare criteri;
12. Utilizzare il ragionamento analogico e riconoscere il valore delle metafore;
13. Scoprire soluzioni alternative ai problemi;
14. Saper costruire ipotesi;
15. Analizzare criticamente i valori.

2. Moduli applicativi

Seguendo i moduli di applicazione più consueti, è stato scelto, nell'ambito dei materiali elaborati da Lipman, il racconto più adatto all'età degli alunni: nelle classi di scuola media e del biennio superiore è stato utilizzato il racconto *Il Prisma dei perché*⁵ e nella scuola elementare sono state utilizzate parti scelte del racconto intitolato *Pixie*.

Nella gran parte dei casi è stato l'insegnante dell'area linguistico-letteraria ad accogliere la proposta e ad includerla, sulla base dell'approvazione del Collegio dei docenti, nella propria programmazione annuale, come semplice sperimentazione metodologico-didattica. Cosicché, nelle classi interessate, mediamente una volta alla settimana, un'ora del tempo scolastico è stata dedicata al "fare filosofia".

In molte classi è stato somministrato, all'inizio dell'attività, un test specifico (*The New Jersey Test of Reasoning Skills*), capace di fornire una certa

gamma di dati che, accanto ad altri di carattere più qualitativo, sono stati utili per la verifica dei risultati.

A principio guida della prassi didattica, nell'utilizzazione del *curriculum*, è stato assunto il modello della "comunità di ricerca"⁶, nella veste di ideale regolativo da interiorizzare progressivamente e consapevolmente. Il modello ha una duplice rilevanza, in quanto rappresenta, da un lato, una procedura cognitiva complessa a base intersoggettiva e, dall'altra, mette in gioco la dimensione etico-politica delle relazioni sociali. Rispetto all'usuale organizzazione della classe sulla base della logica delle discipline e dei programmi, si procede alla eliminazione di vincoli esterni alla ricerca stessa, dando via libera alla direzione che la discussione assume procedendo, costruendosi sulla sua coerenza interna. «Un dialogo — specifica Lipman — nello sforzo di conformarsi alla logica, nelle fasi iniziali avanza a zig-zag come un'imbarcazione nel vento, ma, sviluppandosi, il suo andamento somiglia sempre più a quello di pensare se stesso. Di conseguenza, quando questo processo è stato interiorizzato ed introiettato dai partecipanti, essi incominciano a pensare secondo movimenti che somigliano alle sue procedure. Essi pensano come il processo stesso pensa»⁷.

In una "comunità di ricerca" la comunicazione ha un andamento circolare, più precisamente nel senso che si svolge tra interlocutori disposti a cerchio, ossia secondo una disposizione in cui la funzione di parlare e quella di ascoltare si alternano e si rincorrono indefinitivamente disegnando un fascio di relazioni passanti tutte per lo spazio centrale, nel quale prende corpo l'unità e la coerenza del *Logos* comune. L'attività ha inizio con la lettura a turno e ad alta voce di un capitolo del racconto. Leggere ad alta voce aiuta ad uscire ciascuno dal proprio mondo interiore e «mette in luce uno spirito comune nel quale la classe, come un tutto, si appropria del testo autonomamente. [...] Inoltre, ognuno ha l'opportunità di leggere *agli* altri e di essere ascoltato *dagli* altri. [...] e tutti sanno di avere a che fare, nella discussione, con quel testo appena letto insieme e non con le possibili varie interpretazioni che ognuno potrebbe aver elaborato»⁸.

3. Obiettivi conseguiti

Mettendo in pratica questa procedura didattica, gli insegnanti hanno rilevato unanimemente negli studenti notevoli miglioramenti nella capacità di ascolto, poi nella disponibilità ad esporre le proprie idee, ad arrischiare ipotesi. Man mano che la ricerca in comune avanza, produce al suo interno una attitudine auto-valutativa e, quindi, auto-correttiva, capace di vigilare sul grado di rigore e sulla rilevanza dei singoli contributi senza, però, esporli alle frustrazioni dell'etero-valutazione. Ogni atto valutativo, inoltre, è relativo allo specifico contesto in cui ha luogo. Per questa ragione è risultato più agevole,

per gli alunni più deboli, fare sempre nuovi tentativi. È quello che da più parti è stato notato a proposito di alunni classificati come svantaggiati. Essi sono stati quelli che hanno fatto registrare i miglioramenti più significativi, sia in quanto ad auto-stima e a grado di integrazione nella comunità, sia in quanto a specifiche competenze individuali di carattere cognitivo, come attestano i punteggi ottenuti col test.

Quello che si è cercato di attivare in seno alla "comunità di ricerca" è un flusso di pensiero "di livello superiore", intendendo, con questo, una fusione integrata di "pensiero critico" e di "pensiero creativo". Nel lavoro svolto si è tenuto conto del seguente schema di definizione ⁹:

<i>Pensiero critico</i>	<i>Pensiero creativo</i>
Sensibile al contesto, secondo la logica formale e informale	Governato dal contesto in senso olistico.
Auto-correttivo (fallibilista)	Auto-trascedente (dialettico)
Guidato da singoli criteri in armonia (es. verità, coerenza)	Guidato da una molteplicità di criteri in opposizione (es. Vita vs. Arte).
Orientato verso applicazioni (Es. medicina, ingegneria...)	Orientato verso applicazioni (es. Ipotesi scientifiche, opere d'arte...)

Un aumento di creatività è stato osservato dalla maggioranza degli insegnanti e, per lo più, nei termini di acquisizione di una maggiore flessibilità e di apertura ad una molteplicità di soluzioni dei problemi. La pluralità dei punti di vista, esibita generalmente da una "comunità di ricerca", ha finito per infrangere la rigidità egocentrica o le tendenze alla fissità funzionale, ponendo le condizioni per significative esperienze di pensiero laterale ¹⁰. Gli studenti hanno acquistato la consapevolezza della problematicità dei saperi e anche dei valori; hanno imparato ad argomentare le loro opinioni e convinzioni, scoprendone, così facendo, assunzioni implicite e conseguenze. Mediante questo esercizio di ricerca intersoggettiva si è fatta esperienza di quello che Lipman definisce "pensiero olistico", il quale comporta che «le singole abilità di pensiero si acquisiscono contestualmente al loro esercizio sul campo e non ha senso ritenere che possono essere insegnate prima, astrattamente: è il dialogo che genera le abilità e non le abilità che generano il dialogo» ¹¹.

Un altro risultato concordemente registrato dagli insegnanti riguarda la sfera della motivazione. È stato sottolineato da tutti gli alunni delle classi interessate. Si può ritenere, a questo proposito, che l'effetto derivi da due ordini

di fattori, il primo connesso con la non-direttività del metodo e il carattere rassicurante del clima sociale, il secondo legato alla natura stessa dei contenuti trattati. Se opportunamente contestualizzati e se veicolati nel codice linguistico appropriato (la forma del racconto è particolarmente efficace a questo scopo), i problemi filosofici, così come sono estrapolabili dalla nostra tradizione, sono apparsi decisamente interessanti così ai bambini della scuola elementare, come ai ragazzi delle scuole medie. Direi che l'obiettivo conseguito in questo ambito mostra come sia non solo possibile, quanto raccomandabile, sviluppare l'apprendimento sotto l'azione di un interesse intrinseco per l'oggetto e sulla scorta delle gratificazioni provenienti dall'apprendimento stesso, anziché da un sistema esterno di premi e castighi ¹².

Particolare interesse rivestono, poi, le annotazioni che si riferiscono al senso di libertà intellettuale che gli alunni percepiscono nel "fare filosofia". Gli insegnanti hanno osservato vistose differenze di comportamento nel passaggio dalla lezione più formale delle discipline a quella più informale della discussione filosofica: assunzione di ruoli, riduzione della distrazione, aumento di attenzione nella lettura, partecipazione attiva e responsabile. Alcuni di loro hanno interpretato il senso di libertà principalmente come «libertà dalla paura di sbagliare». Altri hanno preso in considerazione, in termini più globali, l'incidenza della classe come spazio e ambiente "disciplinato", come "dispositivo" per il controllo degli individui che vi entrano ¹³.

Da queste ed altre annotazioni è stata posta in luce la problematicità della relazione tra il tempo del "fare filosofia" e quello delle discipline ordinarie. Nei casi in cui lo scarto, rispetto all'impostazione metodologica e relazionale, è stato particolarmente accentuato, è stato notato un disorientamento degli alunni. E questo si è verificato in maggiore misura nelle classi del biennio degli istituti superiori, nelle quali è stata registrata una diffusa resistenza degli studenti ad "esporsi" troppo, ribadendo, in tal modo, la loro inclinazione a considerare i contenuti dell'apprendimento con distacco, come nettamente separati dal loro vissuto.

Infine, la maggior parte degli insegnanti ha dichiarato che l'esperienza di "filosofare" con i loro alunni ha inciso sulla loro identità professionale, sia perché ha consentito una integrazione più autentica e costruttiva nella rete dei rapporti di gruppo, sia perché ha messo in piena luce la ricchezza di stimoli e di prospettive che il rapporto educativo tanto più offre quanto più è colto e vissuto nella complessità di evento irriducibile alla quantità di informazioni trasmesse o a tassonomie di obiettivi più o meno rigidamente programmabili.

L'esperienza ha implicato la necessità di un passaggio al "fare" in prima persona, non solo per gli alunni ma anche per i docenti. In questo caso tutti hanno realizzato concretamente una esperienza di ricerca, hanno speri-

mentato come si costruisce un itinerario di conoscenza, mettendo tra parentesi il ruolo di semplici intermediari che la scuola tradizionalmente assegna, in linea con un concetto di educazione che, per usare le parole di Lipman, «raramente è stata capace di rispondere alla sfida di Vico, che asseriva che l'unico modo per capire veramente qualche cosa è quello di compierla nuovamente in qualche modo»¹⁴.

NOTE

¹ L. Vigone, *La filosofia con il bambino, la filosofia per il bambino*, in «Bollettino SFI», 131 (1987).

² R. Bertuzzi, *Come argomentano i bambini*, in *I pro e i contro. Teoria e didattica dei testi argomentativi*, a c. di A. Colombo, Firenze 1987.

³ Il C.R.I.F. (Centro di Ricerca per l'Insegnamento Filosofico) è l'Associazione italiana di *Philosophy for children*. In quanto tale, è membro di *Sophia* (Federazione europea dei centri di *Philosophy for children*), è riconosciuta sia dall'ICPIC (International Council for Philosophical Investigation), sia dall'IAPC (Institute for Advancement of Philosophy for children di Montclair). La dimensione internazionale ed interculturale è un connotato particolarmente significativo del curriculum.

⁴ Un contributo cospicuo, sia sul piano quantitativo che qualitativo, al lavoro di sperimentazione proviene dalla città di Bari. La ragione è che la locale sezione della Società Filosofica Italiana ha sostenuto con convinzione l'iniziativa, offrendo piena e autorevole collaborazione, soprattutto attraverso l'opera del suo Vice-Presidente prof. Mario De Pasquale.

⁵ M. Lipman, *Il Prisma dei perché*, Roma 1992. Si tratta della traduzione e adattamento, curato da A. Cosentino, del racconto *Harry Stottlemeier's discovery*, New Jersey 1985.

⁶ L'espressione è di provenienza peirceana e si riferisce originariamente alla comunità degli scienziati: cfr. C.S. Peirce, *The fixation of belief*, in J. Buchler (a cura di), *Philosophical Writings of Peirce*, New York 1955, pp. 5-22.

⁷ M. Lipman, *Thinking in education*, New York 1991, pp. 15-16.

⁸ M. Lipman, *Promoting better classroom thinking*, «Educational Psychology», 13, 3-4 (1993) p. 300.

⁹ Ivi, p. 292.

¹⁰ E. De Bono, *Il pensiero laterale*, Milano 1993.

¹¹ M. Lipman, *Promoting*, cit.

¹² Sul valore formativo del rinforzo derivante dalla gratificazione intrinseca al processo stesso dell'apprendimento cfr. J. Bruner, *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma 1964, p. 39.

¹³ Per il senso di questi termini, cfr. M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, Torino 1976, p. 154 sgg. In particolare, per una genealogia della "classe" egli afferma: «La disciplina talvolta esige la clausura, la specificazione di un luogo eterogeneo rispetto a tutti gli altri e chiuso su se stesso. Luogo protetto dalla monotonia disciplinare» (p. 154).

¹⁴ M. Lipman, *Pratica filosofica e riforma dell'educazione*, in «Bollettino SFI», 135 (1988) p. 34.

Bibliografia italiana

- Anonimo, *Fare filosofia con i bambini*, «Informazione Filosofica», 1 (1990), p. 61.
 E. Arosio, *Alice nel paese dei filosofi*, «L'Espresso», 9 Agosto 1987.
 R. Bertuzzi, *Come argomentano i bambini, I pro e i contro. Teoria e didattica dei testi argomentativi* (a cura di A. Colombo), Firenze 1987.
 B. Brüning, *Fare filosofia con i bambini*, «Bollettino SFI», 132 (1987).
 A. Cosentino, *Sophia*, «Informazione Filosofica», 7 (1992), p. 58.
 A. Cosentino, *Harry e la scoperta delle idee*, «Nuova Secondaria», 5 (1991), p. 41.
 A. Cosentino, *M. Lipman e la Philosophy for children*, «Bollettino SFI», 142 (1991).
 M. De Pasquale, *Didattica della filosofia*, Milano 1994.
 M. Lipman, *Pratica filosofica e riforma dell'educazione*, «Bollettino SFI», 135 (1988).
 M. Lipman, *Il Prisma dei perché*, Roma 1992.
 R. Maderna, *All'asilo con filosofia*, «Famiglia Cristiana», 23 dicembre 1987.
 M. Santi, *Filosofare con i bambini. Conversazione con M. Lipman*, «E.P.», 6 (1991).
 M. Santi, *Philosophy for children: una proposta per pensare a scuola*, «Scuola e città», 9 (1990).
 M. Santi, *La filosofia tra i bambini*, «Scuola e città», 5 (1991).
 S. Stefanel, *La Kinderphilosophie*, «Insegnare», 1 (1992).
 L. Vigone, *La filosofia con il bambino, la filosofia per il bambino*, «Bollettino SFI», 131 (1987).

CONVEGNI E INFORMAZIONI

CONCORSO A "PREMI DI STUDIO" DELL'ACCADEMIA DI STUDI ITALO-TEDESCHI DI MERANO

L'Accademia di studi italo-tedeschi di Merano comunica che sono messi a Concorso, per l'anno accademico 1994/95, 6 (sei) premi di studio a favore di laureati o diplomati di Istituti di grado universitario del biennio 1993/94 e 1994/95 e 6 (sei) premi di studio a favore di studenti universitari laureandi dell'ultimo anno del corso universitario.

L'ammontare di ogni premio è di L. 3.000.000.

I lavori di tesi e le eventuali pubblicazioni, che concorreranno al conferimento dei premi annuali messi a concorso dall'Accademia, dovranno contribuire all'approfondimento dei reciproci rapporti tra la cultura italiana e quella di lingua tedesca, vale a dire che dovranno essere argomenti che contribuiscono allo sviluppo delle finalità dell'Accademia stessa, apportando così un contributo all'unità culturale europea.

I temi trattati nei vari volumi degli Atti e l'attività stessa dell'Accademia possono costituire materia per tesi di laurea. Il termine di presentazione delle domande è il 30 novembre 1995.

I moduli di partecipazione al Concorso sono disponibili presso la segreteria dell'Accademia stessa, via Innerhofer 1, Merano - Tel. 0473/237737.

THOUGHT AND ONTOLOGY

Il Centro di Studi sulla Filosofia Contemporanea dell'Università di Genova, Dipartimento di Filosofia, organizza un Convegno Internazionale sul tema *Thought and Ontology* che si terrà a Genova dall'8 all'11 novembre 1995. Sono previste relazioni dei Proff. Evandro Agazzi (Univ. di Genova e Friburgo - CH), Hornsby Jennifer (Birkbeck College, London), Leonardi Paolo (Univ. di Venezia), Marconi Diego (Univ. di Torino), Marsonet Michele (Univ. di Genova), Martin Mike (University College, London), Penco Carlo (Univ. di Genova), Picardi Eva (Univ. di Bologna), Sainsbury Mark (King's College, London), Santabrogio Marco (Univ. di Cagliari), Savile Anthony (King's College, London) Segal Gabriel (King's College, London).

Per informazioni più dettagliate rivolgersi direttamente al Comitato Organizzatore (Proff. Penco Carlo e Vassallo Nicola presso il C.N.R. Centro di Studi sulla Filosofia Contemporanea, Via Lomellini 8/8, I-16124 Genova, Italy tel. 010-293511, fax 010-2471184).

ANIMA E CORPO NELLA CULTURA MEDIEVALE Società italiana per lo studio del pensiero medievale (SISPM)

V Convegno di Studio (25-28 settembre 1995)

Fondazione Levi, Palazzo Giustinian Lolin - San Vidal 2893, Venezia

Lunedì 25 settembre, ore 16

Università di Venezia - Ca' Dolfin
Dorsoduro 3825/E

Apertura dei lavori

ILARIO TOLOMIO, *Il corpo carcere dell'anima nella tradizione cristiana medievale*

LEONARDO SILEO, *Anima e corpo nelle definizioni in uso nella prima metà del secolo XIII*

FILIPPO MIGNINI, *Anima e corpo nelle opere psicologiche di Sigieri di Brabante*

Discussione

Martedì 26 settembre, ore 9

Fondazione Levi

IOLE AGRIMI, *Le passioni nella tradizione fisiognomica*

ITALO SCIUTO, *Le passioni dell'anima secondo Tommaso d'Aquino*

Discussione

ore 11

ROMANA MARTORELLI VICO, *Anima e corpo nell'embriologia medievale*

LUCIANO COVA, *Morte e immortalità del composto umano: Riccardo di Mediavilla e la teologia francescana del secolo XIII*

Discussione

Martedì 26 settembre, ore 15,30

Fondazione Levi

JÉRÔME BASCHET, *La parenté partagée: engendrement charnel et infusion de l'âme. À propos d'une miniature de la fin du XVe siècle*

GIANFRANCO FIORAVANTI, *Identità corporee e resurrezione*

Discussione

ore 17

CHRISTIAN TROTTMANN, *Sul ruolo del corpo e dell'anima nella "beatitudo". La riflessione scolastica*

BARBARA FAES DE MOTTONI, *Il corpo dell'angelo in San Bonaventura*

Discussione

Mercoledì 27 settembre, ore 9

Fondazione Levi

PAOLO LUCENTINI, *Anima e corpo nella tradizione ermetica*

SILVIA NAGEL, *La "vox" come "medium" tra anima e corpo: annotazioni in margine al commento di Pietro Ispano al "De animalibus"*

GIACINTA SPINOSA, *"Visio", "visus": osservazioni sulla psicofisiologia della visione*

Discussione

Mercoledì 27 settembre, ore 11

Fondazione Levi

ALBERTO GALLO, *Corpo e anima nella fisiologia dell'ascolto musicale*

LITTERIO MAURO, *La "musica del polso" nella trattatistica del Quattrocento*

Discussione

ore 20

Cena sociale

Giovedì 28 settembre, ore 9

Fondazione Levi

FRANCESCO BRUNI, *Il corpo, l'odore della santità e il tratto. In margine a un tipo particolare di metonimia*

DILWYN KNOX, *Disciplina del corpo e dell'anima: l'eredità del Medioevo*

Discussione

ore 11

ROBERTO LAMBERTINI, *Il cuore e l'anima della città. Osservazioni sull'uso di metafore organicistiche in testi politici bassomedievali*

COSTANTINO MARMO, *La metafora anima-corpo e l'analisi del linguaggio*

Discussione

Chiusura dei lavori

Per informazioni rivolgersi a: Alfonso Maierù, SISPM, "VILLA MIRAFIORI", V. Nomentana 118, 00161 Roma - fax 06/49917306

ISTITUTO ITALIANO PER GLI STUDI STORICI

fondato da Benedetto Croce

Concorso a borse di studio per laureati di nazionalità italiana

L'Istituto Italiano per gli Studi Storici bandisce il concorso a dodici borse di studio per l'anno accademico 1995-1996, per giovani laureati in Università italiane. L'importo di ciascuna borsa sarà:

di L. 12.000.000, qualora i vincitori non risiedano nella regione Campania;

di L. 8.000.000, se residenti nella regione Campania.

Una borsa di L. 8.000.000 riservata a residenti nella regione Campania è offerta dalla Banca Nazionale del Lavoro.

Al concorso possono partecipare tutti coloro che siano laureati in Lettere o in Filosofia, e i laureati in Giurisprudenza o in Scienze politiche o in Economia e Commercio o in Architettura o in Conservazione dei Beni Culturali, che abbiano svolto la tesi in discipline storiche o filosofiche; che non abbiano superato il trentacinquesimo anno di età alla data del 20 settembre 1995 e che non abbiano ancora usufruito di borse di studio presso l'Istituto; sono inoltre esclusi dalla partecipazione al concorso gli ammessi ai dottorati di ricerca e coloro che abbiano conseguito il titolo di dottore di ricerca, così come coloro che percepiscano altre borse di studio o che svolgano altre attività retribuite.

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

L'importo della borsa verrà corrisposto ai vincitori in 8 rate mensili a partire dal novembre 1995.

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

I concorrenti dovranno presentare alla Direzione dell'Istituto (via Benedetto Croce 12 - 80134, Napoli), entro il 20 settembre 1995 (non farà fede il timbro postale), domanda in carta semplice (includendo le indicazioni della data e del luogo di nascita, della cittadinanza italiana, della residenza e la dichiarazione che nulla risulta a carico del candidato presso il rispettivo Casellario giudiziario), corredata con i seguenti documenti:

1) Certificato anagrafico, comprovante lo stato di famiglia del candidato.

2) Certificato di laurea con i voti riportati nei singoli esami.

3) Copia della tesi di laurea e di eventuali lavori inediti o editi.

4) Curriculum studiorum del candidato, con l'indicazione delle lingue straniere che egli conosce.

5) Lettere e attestati di professori sotto la cui guida il candidato lavora o ha lavorato.

6) Elenco delle altre eventuali istituzioni (Università, Enti, Fondazioni, Istituti ecc.) cui il candidato abbia presentato o intenda presentare analoga domanda entro il 1° novembre 1995.

La documentazione presentata verrà restituita soltanto su richiesta dell'interessato e a sue spese entro il 31 gennaio 1996.

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

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

DAI VERBALI

Roma, Consiglio Direttivo

24 marzo 1994

Riunione del Consiglio Direttivo del 24/3/1994, tenutosi a Roma, ore 15,00, con il seguente o.d.g.:

1) comunicazioni del Presidente; 2) tema e organizzazione del prossimo Congresso Nazionale SFI; 3) comunicazioni della Segreteria e adempimenti relativi al riconoscimento della personalità giuridica; 4) varie ed eventuali.

Sono presenti i Proff.: Berti, Di Giovanni, Giannantoni, Pieretti, Quarenghi, Rigobello, Sini, Spinelli, Verri. Sono assenti giustificati i Proff.: Casertano, Cotroneo, Salvucci, Sgherri, Veca, Vigone.

1. Il Prof. Giannantoni legge una lettera del Prof. Walter Tega, con la quale si invita la SFI ad aderire alla costituenda "Associazione Internazionale R. Mondolfo" e sottopone la questione all'esame del Direttivo, che, dopo breve discussione, delibera all'unanimità tale adesione e il relativo versamento della quota di iscrizione pari a L. 500.000, indicando il Prof. Spinelli quale rappresentante ufficiale della SFI all'interno dell'assemblea della sopracitata Associazione.

Raccogliendo una serie di indicazioni e di preoccupazioni che provengono dal mondo della scuola superiore, il Presidente Prof. Giannantoni espone una serie di problemi relativi alla determinazione delle nuove classi di concorso, al reclutamento e alla "riconversione" del personale docente; dopo breve discussione il Direttivo decide di affrontare con decisione tali questioni quan-

do vi sarà un valido interlocutore istituzionale nella persona del nuovo Ministro della Pubblica Istruzione, dando comunque fin d'ora mandato al Presidente di riunire al momento opportuno la Commissione Didattica della SFI.

2. Il Presidente dà lettura di una comunicazione scritta del Prof. Casertano, con la quale egli, in qualità di Presidente di Sezione, comunica «che la Sezione di Napoli ha accettato formalmente di accogliere l'invito ad organizzare il Congresso Nazionale dell'Aprile '95 a Napoli o in zona vicina (preferibilmente Sorrento)», sottoponendo al Direttivo due proposte di temi: «1) Teoria e prassi: tra politica ed etica; 2) Paradossalità e senso comune nella filosofia occidentale». Dopo aver preso atto della disponibilità della Sezione napoletana e dopo aver fissato la data esatta del XXXII Congresso Nazionale (22-25 aprile 1995), si apre un'ampia discussione sul possibile tema del Congresso stesso. Il Prof. Giannantoni, pur apprezzando le proposte del Prof. Casertano, suggerisce che sarebbe forse più opportuno concentrare l'attenzione su di un tema o termine filosofico più delimitato, da sottoporre ad approfondita analisi storica. Egli propone dunque "Il concetto di tempo", da affrontare con contributi interdisciplinari e con una scansione che va dal pensiero antico fino alla teoria della relatività einsteiniana. Il Prof. Rigobello si dichiara d'accordo sul tema e sulle modalità di svolgimento indicate dal Prof. Giannantoni, suggerendo inoltre di allargare il campo di interesse al concetto più am-

della temporalità e di inserire trattazioni specifiche sulla nozione di durata in pensatori come S. Agostino e Bergson. Il Prof. Sini sottolinea la centralità, per un tema del genere, non solo di figure come Galileo e Leibniz, ma anche di autori contemporanei come ad es. Prigogine; ottima gli appare inoltre l'idea di un approccio interdisciplinare, che preveda il contributo di matematici e fisici. Dopo ulteriore, breve discussione, il Consiglio approva all'unanimità la scelta del tema, proponendo la seguente rosa di possibili relatori, alcuni dei quali da contattare al più presto e ai quali chiedere relazioni su autori/ambiti già abbastanza ben definiti: Proff. Giannantoni (Platone e i presofisti), Berti, (Aristotele), Bodei (Plotino e Agostino), Cacciatore (storicismo), Rigobello (Bergson), Mathieu (Kant), Remotti (antropologia culturale), Sini (Husserl e Heidegger), Rossi (Galileo e Leibniz), Bernardini (Il tempo nella fisica moderna). All'interno del Congresso sarà naturalmente previsto lo svolgimento non solo delle tradizionali sedute aperte alle comunicazioni dei Soci, ma anche uno spazio specificamente dedicato a fare il punto sulla didattica della filosofia nelle scuole secondarie superiori e sui problemi ad essa connessi.

Per quanto riguarda il prossimo Convegno Nazionale SFI del Novembre '94 il Direttivo ritiene necessario sollecitare l'invio, da parte dei relatori prescelti, delle loro relazioni o quanto meno di brevi riassunti dei loro interventi entro il 15 giugno p.v.

3. Il Prof. Spinelli, dopo aver comunicato che anche per il 1993 la SFI ha potuto godere di un contributo del Ministero dei Beni Culturali pari a L. 10.000.000 e dopo aver elencato una serie di adempimenti legati al riconosci-

mento della personalità giuridica, presenta al Direttivo la documentazione relativa a tre nuove Sezioni: Arezzo - Foggia - La Spezia. Constatato che essa risponde in pieno ai requisiti richiesti dallo Statuto SFI, il Consiglio accoglie all'unanimità le richieste delle costituenti Sezioni e augura loro un proficuo lavoro ed un rapido inserimento nelle attività culturali della nostra Associazione. Purtroppo si deve invece prendere atto della cessata attività della Sezione di Macerata, tramite lettura di una comunicazione scritta ufficiale del Presidente dimissionario, Prof.ssa Maria Letizia Perri Brachetti, la quale lamenta una situazione di totale disinteresse da parte dei soci locali nei confronti degli sforzi del Direttivo di Sezione.

Dal punto di vista della pubblicazione del Bollettino, il Prof. Spinelli, quale coordinatore dell'attività redazionale, avanza la proposta di aprire uno spazio fisso sulla rivista dedicato ai problemi della Didattica della filosofia, sia in ambito universitario che a livello di scuola secondaria superiore, aggiungendo inoltre che sarebbe opportuno operare una sorta di "lancio pubblicitario a tappeto" del Bollettino in tutti i Licei e gli Istituti Magistrali, sia per il primo numero (151), sia soprattutto per l'ultimo numero (153) dell'anno 1994. Dopo breve discussione il Consiglio Direttivo approva all'unanimità entrambe le proposte.

4. Si apre, sollecitata soprattutto dai Proff. Giannantoni e Berti, un'ampia discussione sul testo provvisorio della Riforma del corso di laurea in filosofia. Tale proposta, elaborata dal CUN e che sarà sottoposta al vaglio del comitato 11 del MURST, di cui il Prof. Berti è membro, viene letta integralmente e valutata positivamente per alcuni aspetti (indicazione delle finalità del corso di lau-

rea; struttura divisa in due bienni, propedeutico e specialistico; maggior numero di esami, 21, con l'aggiunta di una prova di lingua e di una prova scritta su testi filosofici; esercitazioni sistematiche sui testi), ma in modo molto critico per altri (differenziazione troppo rigida tra discipline costitutive e non; spazio eccessivo a discipline storico-letterarie; finalizzazione del titolo quale strumento di ordine professionale per l'accesso all'insegnamento scolastico, con spazio troppo ampio concesso a insegnamenti non filosofici; di conseguenza riduzione *de facto* degli esami filosofici obbligatori, complessivamente 10 su 21; eccessive restrizioni nella formulazione dei piani di studio quanto a biennalizzazioni, triennalizzazioni e scelta di esami filosofici non obbligatori). Il Consiglio Direttivo all'unanimità dà mandato al Prof. Berti di farsi portavoce di queste preoccupazioni e valutazioni presso il Comitato 11 del MURST, affinché esse possano servire a modificare e migliorare la bozza di riforma stessa, pregandolo altresì di preparare una breve relazione al riguardo da pubblicare sul prossimo numero del «Bollettino».

Non essendoci più argomenti da discutere all'o.d.g. la seduta è tolta alle ore 18,30.

Roma, Consiglio Direttivo, allargato ai Presidenti di Sezione, 11 novembre 1994.

Riunione del Consiglio Direttivo dell'11/9/1994, tenutosi a Roma, presso l'Aula II della Facoltà di Lettere e Filosofia della III Università di Roma - P.zza della Repubblica, ore 9 (e allargato dalle ore 10 ai Presidenti delle singole Sezioni SFI), con il seguente o.d.g.:

1) discussione e approvazione del bilancio consuntivo 1993 e di quello preventivo 1995; 2) comunicazioni del Presidente e del Segretario; 3) organizzazione del XXXII Congresso Nazionale SFI-1995; 4) varie ed eventuali.

Sono presenti i Proff. Giannantoni, Pieretti, Casertano, Berti, Veca, Rigobello, Sgherri, Di Giovanni, Sini, Quarrenghi, Salvucci, Spinelli, Del Torre (anche in rappresentanza della Sez. Lombarda, per delega del Presid. Prof. Rambaldi) e Venditti (revisori dei Conti), Pujia (sez. Romana), Moneti (Sez. Firenze), Zagaria (Sez. Lucana, per delega del Presid. Prof. Rocco Zagaria), Storari (Sez. Cagliari, per delega del Pres. Prof. Marcialis), Vinti (Sez. Perugia), Mucciaccio (Sez. Termoli), Di Iasio (Sez. Foggia).

Sono assenti giustificati i Proff. Cotroneo, Verri, Vigone, Bigalli (Sez. Bari), Malusa (Sez. Ligure), Scribano (Sez. Veneziana), Bacchin (Sez. Veneta).

1. Il Prof. Spinelli illustra in modo dettagliato i bilanci del 1993 (consuntivo), del 1994 (al 30 settembre c.a.) e del 1995 (preventivo). Particolare attenzione viene richiamata, sia da parte del Prof. Giannantoni sia da parte del Prof. Spinelli, sull'ultima voce di uscita del preventivo 1995: si tratta della cifra di L. 15.000.000, destinata a ridurre il consistente residuo attivo (in realtà poco giustificabile per una Associazione come la SFI, che non si propone fini di lucro e che ha richiesto ai propri soci un raddoppio della quota sociale) grazie alle seguenti iniziative culturali:

1) contributo della cassa nazionale SFI alle spese organizzative del prossimo XXXII Congresso Nazionale, nonché a quelle dei futuri Convegni annuali (ad es. con copertura delle spese relative all'effettuazione dei relativi Consigli

Direttivi; oppure per consentire la pubblicazione dei relativi Atti: cfr. già al riguardo bilancio preventivo 1995);

2) stampa del volume che raccoglie gli *abstracts* delle dissertazioni di dottorato presentate in occasione degli annuali Convegni Nazionali dei dottorati di ricerca in Filosofia (con l'intento di fornire una "mappa" a stampa delle tendenze di ricerca incoraggiate e rappresentate nelle principali sedi universitarie); tale volume potrebbe essere "distribuito", oltre che ai soci SFI, alle principali istituzioni e organizzazioni filosofiche italiane e straniere, con l'intento di qualificare tale iniziativa come una sorta di "sponsorizzazione culturale SFI" dello *status* dell'attività di dottorato nel nostro paese;

3) contributo della cassa nazionale SFI alle spese organizzative di futuri Convegni, seminari o incontri di studio (ad es. con copertura delle spese relative alla pubblicazione degli Atti);

4) acquisto (o recupero), presso la casa editrice Laterza, di un certo numero di copie delle due relazioni SFI sullo *status* dell'insegnamento della filosofia nelle Scuole Secondarie Superiori per un invio gratuito ai Soci;

5) acquisto di un computer portatile, per consentire alla Segreteria una gestione più rapida e agevole dell'archivio soci e delle altre incombenze burocratico-amministrative, in qualsiasi momento e luogo in cui essa sia chiamata ad operare;

6) invio promozionale-gratuito anche del «Bollettino» n. 154 a tutti i Licei e Istituti Magistrali d'Italia, nella speranza di ricevere richieste di abbonamenti dalle varie biblioteche scolastiche. Dopo attenta discussione vengono approvati all'unanimità i sopracitati bilanci, con particolare attenzione alle pro-

poste di iniziative culturali sopra menzionate, soprattutto quella relativa ad un futuro Convegno nazionale su "Filosofia e informatica", brevemente illustrata nei dettagli dal Presidente Prof. Giannantoni. Nella prospettiva di una serie di iniziative culturali SFI per il 1995 vengono avanzate anche altre proposte. Il Prof. Di Giovanni propone di aggiungere una ricerca bibliografica di tutti gli Atti dei precedenti Congressi SFI, da ristampare in copia anastatica; al riguardo la Prof. Del Torre, approvando in pieno la proposta, comunica che sulla questione è già stata assegnata e portata a termine, con risultati non del tutto esaltanti, una tesi di laurea presso l'Università Statale di Milano; il Prof. Berti propone di stipulare una Convenzione con un Dipartimento di Filosofia (ad es. a Palermo o a Roma), che si impegni a conservare questa eventuale raccolta di Atti, così come il Bollettino e ogni altra pubblicazione della SFI. La Prof. Sgherri ed il Prof. Quarenghi propongono infine di pensare alla possibilità di pubblicare sotto l'egida della SFI materiali di rilevante valore dedicati all'aggiornamento e alla sperimentazione didattica in filosofia, da far circolare soprattutto nella Scuola Secondaria Superiore. La Prof. Moneti ricorda infine che la Sezione di Firenze ha recentemente organizzato: 1) un Convegno su Cesare Luporini; 2) un corso sulla didattica della filosofia, cui hanno partecipato tra gli altri i Proff. Veca, Sgherri, Vigone, Giovane ecc. e di cui da più parti si chiede la pubblicazione; in entrambi i casi potrebbe forse intervenire direttamente la SFI nazionale.

2. Il Prof. Giannantoni, facendo riferimento a una lettera riservata fatta recapitare dalla Prof. Vigone a tutti i membri del Direttivo, invita i presenti

a pronunciarsi sulla rinnovata richiesta di compenso forfettario presentata da quest'ultima e dunque a risolvere una volta per tutte tale questione. Il Prof. Casertano ritiene la richiesta non legittima nella forma e inoltre ricorda come l'impegno della Segreteria sia per statuto fornito a titolo gratuito; un eventuale compenso andrebbe in tal senso riconosciuto ai collaboratori della Prof. Vigone e non direttamente a lei, un'osservazione approvata anche dal Prof. Veca, che, come del resto il Prof. Quarenghi, concorda con il Presidente sulla necessità di chiudere in modo equilibrato questa spinosa questione. Il Prof. Di Giovanni sottolinea che un compenso forfettario è stato già dato ai collaboratori in passato e quindi non rappresenterebbe una novità. Il Prof. Giannantoni propone a questo punto di accettare la richiesta della Prof. Vigone, a condizione che quest'ultima completi il passaggio delle consegne con la nuova Segreteria, riconsegnando o spedendo a Roma il computer e la stampante di proprietà della SFI ancora in suo possesso e quindi non ancora inventariati. Questa proposta è giudicata ragionevole ed equilibrata soprattutto dai Proff. Veca, Rigobello, Sini; l'intero Direttivo la approva comunque all'unanimità e dà mandato al Prof. Giannantoni di convocare la Prof. Vigone a Roma per risolvere al più presto e nel modo migliore possibile la questione, nei termini stabiliti dal Direttivo e, come suggerisce il Prof. Venditti, con l'impegno da parte della Prof. Vigone a chiudere definitivamente ogni contenzioso, sia per sé che per i suoi collaboratori.

3. Il Prof. Casertano illustra le difficoltà di ordine principalmente economico che impediscono di tenere il prossimo Congresso SFI a Sorrento, difficol-

tà ampiamente superabili optando come sede per Caserta; nonostante il notevole risparmio rappresentato dalla soluzione-Caserta, molto difficile rimane la situazione dei finanziamenti, fermi finora a L. 8.000.000. Qualora dovesse permanere tale scarsità di finanziamenti e in attesa dell'erogazione del contributo richiesto al CNR, il Prof. Casertano chiede l'eventuale copertura della cassa nazionale SFI; la richiesta, cui si associa il Prof. Pujia a nome della Sezione romana e relativamente al Convegno in corso, viene approvata all'unanimità, anche perché già implicitamente contenuta nella sopracitata, prima proposta di spesa per il 1995. Il Prof. Giannantoni informa il Direttivo che tra gli invitati al Congresso il Prof. Mathieu non ha ancora la sua riserva a partecipare con una relazione su Kant e la temporalità, mentre il Prof. Bodei non potrà partecipare a causa di precedenti impegni già presi; il Direttivo delega allora il Presidente a contattare il Prof. Maierù o la Prof. Cristiani.

4. Il Prof. Giannantoni legge infine una lettera della Prof. Del Torre, che propone un incontro di livello europeo sull'insegnamento della filosofia nella Scuola Secondaria Superiore in Europa (possibili temi: l'insegnamento della filosofia nei diversi paesi europei; l'unità europea nel discorso filosofico), per cui la Sezione Lombarda chiede l'eventuale, congruo appoggio finanziario della SFI nazionale; poi dà lettura di una missiva del Prof. Moschetti, il quale protesta energicamente contro la sistematica esclusione della filosofia dalla rosa delle materie oggetto d'esame di maturità e chiede che la SFI prenda ufficialmente posizione al riguardo.

Non essendovi più altri argomenti da discutere, la seduta è tolta alle ore 11,20.

LE SEZIONI

NOVARA

L'attività autunnale si è aperta con una conversazione pubblica, tenuta il 24 novembre 1994, dal Prof. Umberto Galimberti, dell'Università di Venezia, sulla sua recente pubblicazione *Parole nomadi*.

Il 29 novembre il socio della Sezione, Prof. don Giovanni Piana, dell'Università di Urbino, ha trattato il tema «La Bioetica: a qual punto è giunto il dibattito?».

Nel mese di dicembre, il giorno 19, il Prof. Claudio Cesa, ordinario di Storia della Filosofia moderna alla Scuola Normale di Pisa, ha celebrato «Il bicentenario della Dottrina della Scienza di G.A. Fichte».

In collaborazione con altre Associazioni culturali cittadine (la Fondazione «Faraggiana» ed il Club «Donegani»), è stato ricordato il 31 gennaio 1995 Karl Popper con una conferenza pubblica dal titolo «La ricerca non ha fine: il contributo di Karl Popper al pensiero scientifico»; relatore il Prof. Michele Di Francesco, docente di Filosofia della Scienza all'Università di Torino, sede di Vercelli.

Con le stesse Associazioni è stata organizzata, l'8 marzo, un'altra conferenza pubblica in cui il Prof. Giulio Giorello, docente di Filosofia della Scienza dell'Università di Milano, ha parlato sul tema: «Zanzare e morale: cambiamento scientifico e dimensione etica».

È programmato, inoltre, con le medesime collaborazioni, un ciclo di conferenze di carattere scientifico e filoso-

sofico, dal 16 maggio al 7 giugno, sul tema de «Il tempo» articolato in quattro incontri: «Il tempo nell'evoluzione della terra e dell'uomo» (Prof. Brunetto Chiarelli, Università di Firenze), «Il tempo misurato e la sua storia» (Dott.ssa Mara Miniati, Direttrice del museo di Storia della Scienza di Firenze), «L'anno e i suoi tempi nella letteratura e nella tradizione popolare» (Prof. Carlo Lapucci, docente di Liceo a Firenze), «Il tempo e l'esistenza» (Prof. Carlo Sini, ordinario di Filosofia Teoretica all'Università di Milano).

È in programma pure un incontro-dibattito, nel mese di maggio, sul libro della Prof. Elisabetta Galeotti, docente di Filosofia Politica, *La tolleranza, una proposta pluralistica*.

Accanto a queste iniziative di carattere pubblico la Sezione ha organizzato un Corso di studio e di aggiornamento per insegnanti di discipline filosofiche, storiche, giuridiche e di educazione civica, per studenti o persone comunque interessate, dal tema: «L'eguaglianza: Analisi di un concetto etico, politico e sociale».

Il Corso, riconosciuto valido dal Provveditore agli studi di Novara come valido ai fini dell'aggiornamento degli insegnanti, si svolge secondo il seguente programma:

M. 21 Febbraio 1995

Prof. Sergio Cremaschi, docente di Filosofia Morale Università di Torino, sede di Vercelli «Il concetto di eguaglianza nella filosofia moderna».

M. 7 Marzo

Prof. Elisabetta Galeotti, docente di Filosofia Politica - Università di Torino, sede di Vercelli «Alcune questioni contemporanee: eguaglianza di rispetto ed eguaglianza di opportunità».

M. 21 Marzo

Prof. Elisabetta Galeotti «Altre questioni contemporanee: eguaglianza semplice ed eguaglianza complessa».

M. 4 Aprile

Prof. Sergio Cremaschi «L'eguaglianza di capacità nella prospettiva di A. Sen».

M. 11 Aprile

Prof. Francesca Rigotti, docente di Filosofia Politica Università di Göttingen «Le metafore dell'eguaglianza».

M. 2 Maggio

Prof. Sergio Scamuzzi, docente di Sociologia Università di Torino, sede di Vercelli «L'eguaglianza nelle politiche pubbliche».

M. 16 Maggio

Seminario sulle applicazioni didattiche del corso.

Sede: Aula Magna Istituto Magistrale «Bellini». Orario 16/19.

LIGURE

L'attività dell'Associazione Filosofica Ligure, validamente coordinata dal Prof. L. Malusa, anche nel '94 è stata ricca di incontri culturali (anche con docenti di Università straniere), convegni, aggiornamenti per i docenti della Scuola Secondaria, seminari di studio.

Si elencano qui le numerose manifestazioni:

CONFERENZE:

Ciclo di conferenze in collaborazione con il Centro Cultura «Il Tempietto»:

L. Malusa: «Hegel e i suoi influssi» (20 gennaio); L. Malusa: «Per una rivisitazione di Gentile» (3 marzo); E. Botto: «Rosmini: Società-Politica-Religione» (13 maggio); M. Marsonet: «K. Popper. Un bilancio». (17 novembre); L. Mauro, «Per non dimenticare la filosofia medioevale» (24 novembre).

Ciclo di conferenze su *Liberalismo e solidarismo*: D. Cofrancesco: «Liberalismo e liberismo: introduzione storica» (30 novembre); F. Prausello: «Libero mercato e stato sociale» (9 dicembre); M. Marsonet: «Liberismo e solidarismo» (20 dicembre).

Conferenze in collaborazione con l'Accademia Ligure di Scienze e lettere: L. Malusa: «Commemorazione di Giovanni Gentile» (14 aprile); J. Matvijichine: «Gli studi universitari in Ucraina» (23 marzo); A. Ostos: «Il dialogo interculturale in filosofia» (14 giugno); A. Stefani: «Gli studi filosofici in Albania» (11 marzo); J. Ecole: «Le problème de la liberté chez Sartre et Lavelle» (21 aprile).

Corsi di Aggiornamento:

Corso di Logica, parte seconda: *le Nuove logiche*. Incontri settimanali nei mesi di novembre e dicembre presso l'Università di Genova. Relatori: Proff.: M. Marsonet, D. Palladino, M. Frixione.

Corso *Istanze etiche nell'universo tecnologico*. Incontri settimanali dal 12 aprile al 3 maggio presso il liceo A. Doria. Relatori: Proff.: A.M. Battezzato, L. Mauro, W. Tommasi, U. Curi, G. Severino, U. Galeazzi, C. Angelino, L. Battaglia, C. Penco, G. Cunico, E. Agazzi.

Gli argomenti sono stati presentati secondo un percorso storico dall'antichità all'età contemporanea. Nel mondo antico Platone aveva già avvertito l'importanza dell'avvento delle tecniche, collegate alla presenza degli artigiani e alla potenza marinara di Atene, anche se ne aveva indicati i limiti nei confronti dell'*episteme*. Per Aristotele il tecnico aveva una maggiore importanza, in quanto poteva offrire informazioni e conoscenze utilizzabili dallo scienziato. Nel pensiero medioevale l'*ars* è la capacità di operare sulla materia secondo un patrimonio di conoscenze. Nel *Didascalion* di Ugo da San Vittore, le arti sono nel complesso considerate positivamente in quanto provvedono alle necessità terrene.

In Hegel le riflessioni sulla tecnica si situano tra la filosofia della natura e l'economia. Attento al lavoro che egli ritiene una razionalizzazione della natura ad opera dell'uomo, egli sottolinea le conseguenze negative dell'introduzione delle macchine e delle fabbriche, che, a differenza dei lavori artigianali, hanno reso il lavoro dell'uomo meccanico e privo di spiritualità.

Marx rileva gli aspetti positivi della tecnica, che consistono nelle capacità produttive e propulsive delle macchine, ma ne sottolinea anche i pericoli, indicando nella prassi lo strumento per liberare dall'alienazione e dall'asservimento. Il comunismo marxista è andato oltre, racchiudendo il pensiero di Marx in una formula; lo scacco che ne è conseguito deriva dall'aver dimenticato i limiti dell'umano, in un rinnovato tentativo prometeico di violare la divinità.

L'essenza della tecnica per Heidegger ci riporta a un modo del disvelamento

dell'Essere, ma tale essenza è stata obliata dalla tecnica moderna, che è un produrre che provoca con un'operazione di costrizione sulla natura. Richiamarsi all'essenza della tecnica vuol dire ritrovarsi in un appello rivelatore, che può modificare il destino dell'epoca dell'immagine del mondo, frutto estremo della metafisica moderna, che ha posto la soggettività al centro della realtà, come volontà di potenza.

Per la Scuola di Francoforte l'uomo della società attuale è decaduto in funzione della produzione e la scienza si trova ad essere condizionata dagli interessi dei potenti. In questa situazione disumanizzante emerge in Horkheimer e Adorno una nostalgia per il totalmente altro, come risposta ai problemi umani.

D'altra parte per Jonas l'etica, che è sempre stata vincolata al presente, di fronte alla rivoluzione tecnologica dovrebbe darsi degli imperativi che investano anche il futuro dell'umanità nella sua totalità. È l'etica della responsabilità, che contro il principio dell'utopismo contemporaneo di matrice marxiana, deve guidare il processo tecnologico per evitare la catastrofe e l'avvento della barbarie.

In realtà nel nostro tempo la scienza ha imposto uno stile su cui si sono misurate tutte le altre discipline, ma ultimamente in seguito alle recenti catastrofi (si veda Cernobil) si è diffusa la preoccupazione sulle possibilità del progresso. È bene perciò che la razionalità tecnologica sia fatta rientrare in quella pratica, che si pone la necessità della valutazione dei fini dell'agire.

Tra i pensatori contemporanei Habermas è autore obbligato perché nei diversi momenti della sua riflessione ricorre il problema della razionalità tecno-

logica, che comporta ricchezza, ma anche alienazione. La terapia di tale situazione consiste in una autentica razionalizzazione della società ad opera di una ragione comunicativa, capace di orientare la coscienza nel riconoscimento dei bisogni emersi nella discussione pubblica, secondo il principio della democrazia.

Nel versante della bioetica la riflessione sulla natura si pone in modo critico nei confronti della concezione finora imperante della scienza. La coscienza ecologica, per la quale ogni cosa è collegata a tutto l'universo, si contrappone ad un antropocentrismo ideologico, che ha sempre escluso il rapporto con l'ambiente: la natura non va più sentita come materiale da manipolare, né va sottovalutato il nostro rapporto con i non umani, non macchine, ma creature capaci di soffrire. Il nostro prossimo

non è solo chi ci è vicino, ma anche chi è lontano.

Il corso ha avuto seguito a Savona il 25 maggio con un Convegno su «Sapere tecnologico e sapere filosofico» (relatori i Proff: C. Angelino, G. Arazzi, G. Penco, G. Severino), conclusosi con una tavola rotonda su «Linguaggio della tecnologia ed insegnamento filosofico» (relatori Proff.: W. Ghia, L. Malusa, L. Montecucco, D. Palladino).

Si ricorda infine il Seminario di esegesi dei testi kantiani sulla "Critica della ragion pura", condotto dal Prof. G. Severino, in incontri settimanali dal 18 novembre al 16 dicembre.

In tutte le manifestazioni si è riscontrata una buona risposta di presenza e di attiva partecipazione.

Paola Ruminelli

AVVISO IMPORTANTE

Si comunica il nuovo numero di telefono, che funge anche da Fax e da segreteria telefonica, della Segreteria S.F.I.:

06-8604360

Nel periodo 1° settembre 1995 / 30 giugno 1996 tutto il materiale destinato alla Segreteria S.F.I. o alla Redazione del «Bollettino» va indirizzato a:

Carla Guetti - V. Lucrino, 18 - 00199 Roma

RECENSIONI

G. Invitto - A. Montano (a cura di), *Gli scritti postumi di Sartre*, Genova 1993, pp. 319.

«Ci sono delle verità: corrono dappertutto, come lucertole, e non sono sicuro che si accordino tra loro. Per acciapparne una — una piccolissima — tutta una vita non è sufficiente» (Jean-Paul Sartre)

Gli anni Ottanta hanno espresso nelle strategie economiche e nelle relazioni concrete un atteggiamento di forte individualismo a cui si è accompagnata sul piano valoriale una ripresa del pensiero "forte" con le sue pretese universalistiche. La *Reaganomics* e il *Woytilismo* sono infatti due facce della stessa medaglia: praticare il liberismo più radicale e predicare il rigorismo morale, mediante la condanna del relativismo gnoseologico, costituiscono da sempre i principali referenti dell'ideologia conservatrice. All'inizio del nuovo decennio essa acquista in Europa un ampio potere, attuando scelte politiche più esplicite, sostanziandosi di un più robusto apparato teoretico. Le posizioni "fondazioniste", spesso sostenute da qualificati studiosi, non soltanto di destra, sembrano aver liquidato l'esistenzialismo come moda passeggera, una "non-filosofia" della quale poter fare a meno.

In tale contesto riproporre Sartre — come ha fatto il recente Convegno Internazionale tenutosi in due tornate a Genova e Lecce di cui il libro in questione contiene gli Atti — è operazione quanto mai fruttuosa. «Si può consen-

tire o dissentire con le proposte di Sartre», scrivono i curatori nella prefazione, «certamente non lo si può ignorare. Con lui bisognerà confrontarsi se si vuole comprendere il potenziale liberatorio racchiuso nella perdita di senso della storia. Con lui bisognerà anche scontrarsi, se si vuole saggiare la possibilità (...) di realizzare una 'fraternità senza terrore'».

La prospettiva sartriana è radicalmente legata ad una *Weltanschauung* di carattere etico-politico. Lo studioso francese, infatti, nonostante i numerosi sviluppi del suo pensiero, non si stacca mai da alcuni assunti di fondo: la considerazione della più totale libertà nell'ambito della scelta valoriale del soggetto (autonomia morale); l'esigenza di una società più giusta e più umana. Il passaggio fondamentale interno alla sua opera sta nel rafforzamento di questa dimensione, che è quella del "politico" e mette in gioco il concetto di "situazione". Le opere postume — oggetto della pubblicazione suddetta, che è la prima a darne conto organicamente, facendo riferimento sia ai testi letterari che a quelli filosofici — consentono soprattutto d'indagare all'interno di una scoperta della «situazione» che, come dimostrano Contat e Rossi, attraverso *les écrits de jeunesse*, era tuttavia già in germe nel giovane scrittore anarchico sempre teso a rimettersi in discussione.

Sarà la *drôle de guerre* dei «Carnets» a fornirgliene l'occasione e a precipitarlo da Treviri in poi nell'inferno della realtà. *L'Intellettuale di fronte alla guerra* (è il titolo del saggio di Campa-

nini) ancora una volta rifiuta il facile sostegno del pensiero assoluto con il suo spirito di serietà e cerca, come scrive la Colombel, «une morale concrète» che si ponga tuttavia come problematica, facendo i conti con la storia. L'uomo «autentico», descritto negli interventi di Pieri ed Ariño-Verdu, cosciente di essere condannato alla libertà, deve scegliere, perché la direzione del processo storico non è predeterminata così come il risultato non è mai garantito.

Il saggio di Montano *Dialettica e storia nei Cahiers* analizza proprio il ruolo che la dialettica assume nella filosofia sartriana dei *Quaderni per una morale*, laddove Sartre sembra propendere per un concetto più ampio che definisce di «alterità» e che si sottrae ad ogni finalismo. Nella storia ci sono più di «due agenti» e nulla può essere stabilito in partenza: essa si presenta *brisée*, spezzettata, «piena di buchi». Se il soggetto porta con sé la responsabilità dell'agire, esso si trova d'altra parte di fronte tutto quanto è già stato fatto da altri prima di lui, scrive Cantillo, dunque la sua libertà è costretta ad ancorarsi ad una realtà che presenta un forte coefficiente di avversità. La «conversione» morale, mediante la quale tendere ad una società privata dei legami di «fraternità-terrore», pare scontrarsi con un ostacolo insuperabile: «la morale è possibile solo se tutti sono morali».

Il progetto di una morale deve aver rappresentato un autentico rovello per Sartre come probabilmente per ogni uomo che prende coscienza della possibilità di autodeterminarsi. Non a caso, nonostante il clima politico-culturale che stiamo vivendo, l'opera del filosofo continua ad interessare e gli *Scritti*

postumi hanno dato luogo, fin dal 1983, ad un vivace confronto tra gli studiosi. L'*engagement* sartriano è sempre un'elaborazione che parte dal *vécu*, non disconosce il potere dell'immaginazione (si veda il contributo di Briosi) e che, come testimoniano gli scritti di Idt, Carofiglio, Davi Trimarchi, Wojciechowska, Arcoleo, si evidenzia anche nella scrittura epistolare, diaristica e autobiografica.

Se l'essere in guerra, come sottolinea Cloutier, ha rimesso in discussione la morale dell'accettazione e dell'isolamento, conducendo Sartre verso la storia; se è vero che la sua metodologia etico-storica si chiarisce in una dialettica aperta quale terreno di esercizio della libertà in situazione, va detto d'altra parte che, per usare le parole di Montano, Sartre non esce dalle «tensioni inquiete della coscienza», cioè non fornisce una soluzione, seppur minima, all'algebra della violenza, analizzata da Invitto. *Verità e esistenza* (1948) rappresenta quella che Leo Fretz definisce la connessione tra il primo ed il secondo Sartre sulla via dell'intermediazione tra morale e storia. *L'homme historique*, a cui Sartre approda non senza il contributo delle scienze umane e dell'analisi psicologica — Tognonato e Marchueta intervengono a tal proposito su un'opera di non poco conto come la *Sceneggiatura Freud* —, si presenta infine come intelligibile nei suoi complicati percorsi di "lotta"? È questo il compito del secondo tomo della *Critique*.

I contributi di Invitto, Cotroneo, Cacciatore e McBride ruotano intorno a tale quesito. Il Sartre in questione è ormai quello che ha rapportato esistenzialismo e marxismo nel binomio prassi-libertà. La "boxe mondiale", che è la storia, pare sottrarsi allo stesso eser-

cizio di comprensione e previsione; la violenza sembra insopprimibile; il male, privato di implicazioni metafisiche e dogmatiche, s'impone quale mera brutalità sociale e politica. Sartre tuttavia si sceglie infine quale uomo della speranza non consolatoria, che sta nell'intenzione progettuale di creare spazi di solidarietà, pur nella coscienza dell'insanabilità del conflitto. Si sfiora la corrente calda dell'utopia, conclude Invito. Quella che ancora oggi rende possibile qualsiasi lotta per il cambiamento.

Giuseppe Ventrone

AA.VV., *Metafisica e modernità. Studi in onore di Pietro Faggiotto*, a cura di F. Chiereghin e F.L. Marcolungo, Padova 1993, pp. XXIV-554.

In occasione del settantesimo compleanno di Pietro Faggiotto, docente di Filosofia teoretica all'Università di Padova, colleghi ed allievi hanno voluto raccogliere in un volume miscelaneo una serie di studi a lui dedicati. L'eterogeneità dei contributi è solo apparente: ad un'attenta lettura è infatti possibile ripercorrere in gran parte dei saggi pubblicati l'itinerario di pensiero dello stesso Faggiotto, che risulta essere così indirettamente ma costantemente presente in questa silloge.

La corposa raccolta si compone di trentuno scritti di diversi autori. Ovviamente non è possibile riferire su ciascun intervento né discutere esaustivamente solo qualche spunto. Ci limitiamo perciò a individuare alcuni percorsi ideali che attraversano queste pagine.

Le due sezioni in cui si articola il volume, una dedicata ai saggi storico-critici e l'altra a quelli teoretici, rendono

conto di una severa tensione metafisica che non si arrende di fronte alle debolezze di certo pensiero contemporaneo e tende piuttosto ad aggiornare le problematiche sempre attuali della «filosofia prima». Almeno tre degli studi teoretici (*Discussioni con Pietro Faggiotto* di Enrico Berti, *Per un colloquio metafisico con Pietro Faggiotto* di Carlo Arata e *Metafisica ed esperienza* di Bruno Salmona) discutono direttamente il pensiero del Faggiotto, mentre fra le ricerche storiche la presenza di sei studi specificamente dedicati a questioni kantiane rinviano a uno degli autori più indagati soprattutto negli ultimi anni da Faggiotto.

Ma in generale tutto il volume può essere una sorta di bilancio contemporaneo della metafisica (non bilancio della metafisica contemporanea, perché questa ambisce a non ridursi nei limiti di mode, evoluzioni e correnti). Suggerisce Franco Volpi nel suo saggio (*Suárez e il problema della metafisica*) che il cammino della filosofia dalla morte di Hegel ai giorni nostri possa essere descritto come «una lunga fuga dalla metafisica» (p. 27). Gli fa eco Franco Bosio (*L'antimetafisicismo contemporaneo e le ragioni della libertà*) che delinea le forme dell'antimetafisicismo neopositivista, marxista o postmoderno. E conferma la diagnosi Gianni M. Pozzo (*Il disimpegno in filosofia (e il suo alibi)*), che riconosce in questo antimetafisicismo radici essenzialmente positiviste ed esiti conclusivamente nichilisti.

Se per Pozzo una *Weltanschauung* naturalistico-empirista costituisce l'alibi teoretico del disimpegno filosofico di tanti pensatori, più interessante è l'analisi di Bosio sulle modalità e le cause di tale antimetafisicismo (usiamo di proposito con l'autore la sfumatura spre-

giativa che il suffisso «-ismo» comporta). Scrive infatti Bosio che «l'antimetafisicismo dei nostri giorni non si costituisce affatto sull'interesse della rivendicazione del mondo umano alla signoria dell'uomo (...) ma si fonda piuttosto sull'interesse alla non-potenza, dell'uomo, alla sua insignificanza, alla sua precarietà» (p. 467). Guidati da schemi e sicurezze necessitanti (che ci sembrano rivelare ascendenze tipiche dell'analitico ragionare illuminista), non siamo più in grado di riconoscere spazio e dignità filosofica alla libertà, che già Schopenhauer definiva un «mistero». Parlare di mistero non è però una sentenza definitiva sull'inutile prosecuzione delle indagini bensì l'accento a una possibile rivelazione di verità ulteriori: indubbiamente più difficili da riconoscere e penetrare ma non per questo meno vere e significative.

Ci sembra di poter riconoscere in questo processo un analogo del primato kantiano della ragion pratica. Essa sa attingere contenuti che la ragion pura non può raggiungere per una sorta di petizione di principio dovuta a una concezione della scienza newtonianamente inapplicabile alla metafisica. Ma la soluzione non è solo un ritorno a Kant e oltre Kant (anche se F.L. Marcolungo ripresenta nel suo articolo *Ontologia e metafisica in Christian Wolff* il sistema wolffiano e Volpi propone molto opportunamente un riesame di Suárez come padre della metafisica moderna). Occorre ricostruire una metafisica su basi diverse, che sappiano rendere ragione anche del vario mondo dell'esistenza umana. Alcuni autori del volume sembrano non confidare troppo nel *Dasein* heideggeriano, ma i contributi di Husserl e Heidegger non sono trascurabili, soprattutto se non ci si limita a con-

siderarli solo in termini cognitivi in un caso e meramente ontologici nell'altro. Un po' rigido e intollerante appare ad esempio l'esame svolto da Antonino Poppi (*Etica del volto e modernità*) della filosofia di Lévinas, mentre è ricco di suggestioni il confronto istituito da Giorgio Penzo fra Jaspers e Agostino, che si incontrano nell'esperienza del limite (*Interpretazione esistenziale-esistentiva della conversione (Jaspers e Agostino)*). Ci sembra insomma che vi sia spazio per continuare un proficuo confronto tra le prospettive personaliste o spiritualiste che spesso vengono richiamate nel volume e gli esiti più attenti della fenomenologia contemporanea. E risulta stimolante in proposito, anche se conclude con una formula dubitativa, l'indagine di Armando Rigobello su una possibile «fenomenologia prima» (*Coinvolgimenti ontologici di una «fenomenologia prima»*).

Il nodo kantiano risulta a questo punto fondamentale per comprendere come si sia realizzata l'attuale situazione. Gli studi dedicati al filosofo di Königsberg delineano in proposito un interessante percorso. Nonostante la varietà degli autori, si può rintracciare una sorta di filo conduttore o di comune chiave di lettura della filosofia kantiana. Il difetto principale dell'odierna conoscenza di Kant (e soprattutto della sua divulgazione scolastica) starebbe principalmente nell'impostazione illuministicamente tassonomica che si tende a dare alla sua opera, di cui si mettono in luce più i motivi analitici, tendenti a istituire distinzioni e separazioni, che quelli sintetici, capaci di indicare motivi di sistematicità organica negli ambiti di indagine.

La chiave del discorso può essere rintracciata nel concetto di sistema. Può sembrare sconcertante la conclusione

riferita da Silvestro Marcucci (*Sistema empirico della natura o sistema di conoscenze empiriche della natura? Una interessante «contraddizione» kantiana*), per cui secondo Kant la fisica «non è una scienza empirica» (p. 111), ma il rilievo che Kant attribuiva alla razionalità come ordinatrice del mero materiale empirico deve farci apparire più ovvia tale conclusione.

Ciò consente di meglio comprendere il concetto kantiano di scienza, che Franco Chiereghin (*Il concetto di totalità sistematica in Kant e in Hegel*) delinea soprattutto con riferimento alle strutture della *Methodenlehre*, troppo spesso trascurata a vantaggio della più schematica dottrina degli elementi anche secondo la denuncia di Alberto Moscato (*La dottrina del metodo nella 'Ricerca sull'evidenza dei principi della teologia naturale e della morale' di Kant*). Kant giunge quasi ad essere hegeliano nel riconoscimento della sistematicità e compiutezza della metafisica. Mentre in Hegel la filosofia-nottola sancisce la conclusione di un percorso e l'aprirsi di un nuovo futuro, in Kant «la metafisica futura cui i *Prolegomeni* aprono l'accesso, è una metafisica senza futuro» (p. 175) perché se ne constata la non ulteriore elaborabilità e la compiutezza teorica (purtuttavia sterile). Diversi all'apparenza, i processi che conducono a queste conclusioni sono per Chiereghin formalmente identici.

Anche Francesca Menegoni («*Achtung*» kantiana e «*reverentia*» hegeliana: due diverse possibilità per un'etica del «rispetto») pone a confronto Kant ed Hegel, denunciando in sede morale l'unidirezionalità del concetto kantiano di rispetto a paragone della reciprocità che caratterizza lo stesso concetto in Hegel. Il problema diventa: è Kant effet-

tivamente troppo ancorato a una concezione illuminista della ragione o siamo noi ad aver privilegiato questa lettura della sua opera, trascurando aspetti non irrilevanti del suo più complesso pensiero? La risposta supera le possibilità di questa breve recensione.

Sergio Cicatelli

R. Longo, *Esistere e interpretare. Itinerari speculativi di Luigi Pareyson*, Catania 1993, pp. 236.

Voler avviare il proprio pensiero all'interpretazione di qualche cosa è impresa tutt'altro che scontata nella sua previsione.

Se poi la «cosa» è il pensiero altrui, allora l'impresa è decisamente inquietante: non si tratta, infatti, di attuare un mero collegamento decodificatore di un messaggio già logicamente strutturato ed espresso, bensì di traslare l'*intelligere* dalla propria storicità a quella dell'altro, nella consapevolezza che mai più sarà come prima, perché la primitiva identità dovrà riscrivere di fatto il senso di alcune fondamentali relazioni col mondo. È pur vero che non sempre ci si scommette a tal punto, dato che la tentazione di utilizzare linguaggi preconfezionati, è quanto mai diffusa. Non è il caso di Rosaria Longo, che ha accettato la scommessa percorrendo un sentiero senza stazioni, durissimo seppur nella sua apparente linearità: l'esistenzialismo di Luigi Pareyson i cui contenuti l'Autrice di *Esistere e Interpretare* concentra, individuando nell'opera del pensatore piemontese una modalità della persona umana sfrondata da «ogni retaggio spirituale-intimistico, per evidenziare piuttosto l'aspetto — sto-

rico — rivelativo, come espressione ontologicamente fattiva dell'uomo» (p. 22). Così il passo è compiuto, e sin dalle prime pagine l'impegno che non diverrà mai sfida si snoda attraverso un dialogo che mantiene da un lato il pudore antico di un ascolto che il discepolo sente e deve al Maestro — e a questo proposito si osservi il rispetto attento delle tappe fondamentali e delle svolte della speculazione pareysoniana che l'Autrice si impone nel ricostruirne persino il *pathos* lungo il «sofferto confilosofare» ora con Fichte e Kierkegaard, ma soprattutto con Schelling (cfr. pp. 46-59), attraverso la quale rilettura «Pareyson costruisce il suo personalismo, ritenendo che all'essere come Verità si può accedere soltanto attraverso la persona, fonte inesauribile di interpretazioni» (p. 58) — dall'altro l'irruenza sana e originaria del pensiero in quell'ascolto che non soltanto è il dovere dell'interprete, ma anelito di ogni autentico maestro, come si evince quando la Longo afferma: «Ho inteso anticipare (...) l'interpretazione pareysoniana di Schelling, perché ritengo che la componente schellinghiana sia la chiave di lettura più efficace e indispensabile per riscoprire nell'itinerario pareysoniano una continuità di pensiero e non piuttosto lacerazione, scissione e frattura» (p. 58).

Così intendendo, in *Esistere e interpretare* affiora, dalla necessaria specificità del discorso, la funzione medesima del filosofare, già nota al pensiero greco, che concepisce lo strumento concettuale quale mezzo per il raggiungimento della verità e il conflitto tra i filosofi solo apparente: «non è l'interpretazione a esaurire e a monopolizzare la verità, ma la verità a concedersi all'interpretazione rinnovandola incessantemente», così afferma Luigi Pareyson e

Rosaria Longo nel registrarlo aggiunge: «alla personalità della filosofia, che si rifonda continuamente, si connettono il principio dell'unicità della verità (...) la possibilità della comunicazione e del dialogo filosofico, e quello del filosofare come confilosofare» (p. 102). Ecco, proprio il «confilosofare» diviene l'elemento significante che l'Autrice sottolinea nel volgere l'attenzione alla concezione pareysoniana di una storiografia filosofica che non esaurisce i singoli pensatori, confinandoli negli schemi dei loro medesimi impianti, ma al contrario ne liberi coraggiosamente le intuizioni più recondite, formulando nuovi itinerari (cfr. pp. 103-112). Ed è in tal senso che l'interpretazione acquista davvero valenza esistenziale, anzi ne diventa funzione perché «si proietta» necessariamente nel «qui» di ogni istante, ma allo stesso tempo proietta l'istante nel tempo, l'«attuale» in ogni possibile «sempre», per cui «radicalizzando il pensiero di Fichte lo si può ricostruire nel suo intendimento e nel suo risultato, attualizzandolo attraverso una nuova ontologia, che, nutrendosi della lezione schellinghiana non sarà più heideggerianamente ineffabile, ma dialetticamente inesauribile» (p. 112). Esistere o interpretare, allora, nel senso che l'uno vale l'altro, nella misura in cui l'attuale nello storicizzarsi da una parte non si esaurisce in un presente che quasi sempre è passato e dall'altra non svanisce in parole, che quasi mai divengono «parola», ma al contrario venga rivelato lì dove ogni finitudine si eterna nell'indispensabile sempre della continuità, ovvero divenga l'unica dimensione di «inesauribilità». E il saggio in questione ne determina la portata, elevando l'«ontologia dell'inesauribile» dalla centralità della problematica pareyso-

niana alla centralità del fondamento stesso del filosofare, non solo come senso, ma come tensione, che nutre, senza tuttavia appagare mai, la storicità della persona «per cui, la filosofia, in quanto attività umana, diviene opera personale essenzialmente finita e l'umano filosofare come ricerca, essendo positivo insufficiente, è costitutivamente aperto alla verità, di cui non entra mai interamente in possesso» (p. 130).

Così è l'«umanità» dell'uomo che nell'apparente deserto della finitudine, di questo si appropria, da un lato come atto di libera espressività, dall'altro come testimonianza rivelata: «cioè l'umano filosofare (...) è necessariamente condizionato dalla situazione, ma non si identifica con essa e non ne viene assorbito, perché anzi esercita la sua libera e personale iniziativa, plasmandola, interrogandola (...): la condizionalità storica (...) assunta e trasfigurata nella persona (...) viene concretamente ad essere l'unica e autentica via d'accesso alla verità» (p. 131).

Esistere e Interpretare e poi esistere e interpretare ancora: questo vuole essere il messaggio di Rosaria Longo nel consegnarci un Luigi Pareyson che non è certo concluso, ma testimoniato nell'iter di un divenire, le cui fermate non costituiscono punti di arrivo né di partenza.

Francesco Aiello

G. Rocci, *C.G. Jung e il suo Daimon. Filosofia e psicologia analitica*, Roma 1994, pp. 349.

L'opera di Carl Gustav Jung (1875-1961) viene generalmente considerata più di carattere scientifico che fi-

losofico, costituendo, nella dibattuta questione circa le varie versioni della psicoanalisi, una delle possibili applicazioni della prassi terapeutica, spesso in alternativa a quella freudiana. In realtà negli ultimi tempi, anche in connessione con la riscoperta del linguaggio mitico e simbolico, il pensiero di Jung è venuto assumendo un ruolo più ampio, presentandosi come una interpretazione del mondo psichico, sia in senso individuale che collettivo, che può offrire validi motivi di riflessione anche per la filosofia.

Un contributo in tal senso è ora offerto dal bel libro — che qui presentiamo — di Giovanni Rocci, che insegna Storia della filosofia nella Facoltà di Lettere e filosofia della III^a Università di Roma. Anche nei suoi precedenti lavori, sia di filosofia che di psicologia analitica, Rocci ha sempre avuto una particolare attenzione alla dimensione del profondo, visto come l'abisso che fa da scaturigine a tutti i possibili sensi e significati, e senza di cui la rappresentazione scientifica del mondo e dell'uomo risulta una sorta di caricatura operata dalle presunzioni della ragione oggettivante.

Il primo intento di Rocci consiste dunque nella rivendicazione del carattere filosofico dell'opera junghiana. «Jung vorrebbe, nelle intenzioni, costruire una 'psicologia scientifica', ma in realtà tutta la sua psicologia, tranne alcune osservazioni e generalizzazioni cliniche dei seminari *Dream Analysis* e tranne gli scritti più propriamente psichiatrici, è interamente filosofia in quanto discorso teorico sulla descrizione/comprendimento della fenomenologia motivazionale nell'individuo. I suoi concetti di 'inconscio collettivo', di 'archetipo', di 'Sé', ecc., non sono certa-

mente concetti clinici, ma propriamente ed autenticamente filosofici, pur se Jung sottolinea sempre che nascono dall'osservazione empirica della psiche» (p. 2). In realtà le radici profonde del pensiero di Jung, basti pensare alla questione della dialettica Unità-Dualità, che richiama classiche tematiche platoniche, si configurano — secondo Rocci — come una sorta di ontologia.

Il pensiero di Jung è ricostruito da Rocci non tanto nel suo sviluppo storico, e quindi con una prevalente preoccupazione di tipo filologico-interpretativo, ma cercando di evidenziare la strutturazione sincronica dell'opera junghiana. L'Autore distingue infatti — senza rigide contrapposizioni ma cercando anzi di chiarirne la complementarità — tra «interpretazione» ed «ermeneutica», termini spesso usati come sinonimi nella letteratura filosofica odierna. Alla prima egli assegna il prevalente compito di descrivere e spiegare un evento, alla seconda quello della «comprensione di senso che concretesce sull'interpretazione, la quale è solo una tecnica di definizione dell'evento, definizione mai assoluta ed oggettiva, come sa lo storico o lo scienziato o il critico letterario» (p. 26). La psicologia analitica junghiana è vista dunque da Rocci come indagine della psiche in quanto luogo della produzione del senso, e non come ricostruzione scientifica e oggettivamente di stati di coscienza. Viene così prospettata, a riprova della valenza filosofica del pensiero di Jung, una possibile lettura ermeneutica della psicologia analitica.

Il volume si articola in quattro densi capitoli. Il primo (*Questioni di confine*)

affronta soprattutto problemi di carattere generale, come il rapporto tra Jung e la filosofia, il significato sia scientifico che metascientifico della psicologia analitica, il rapporto tra Jung e Freud. Nel secondo (*Il profondo e le sue maschere*), che è quello centrale per la ricostruzione del pensiero junghiano, vengono trattati temi quali: la psiche, l'Io, la coscienza, l'inconscio, l'immagine, l'archetipo, il simbolo, lo Spirito, l'Anima, l'arte. Il terzo capitolo (*L'alchimia*), oltre ad una interpretazione del significato dell'alchimia nelle varie tradizioni culturali, da quella indiana a quella europea, esamina gli scritti junghiani dedicati alla simbolica alchemica, e mette in evidenza le convergenze tra psicologia analitica e cammino alchemico inteso come cammino individuativo, ossia quale processo che tende all'autoconoscenza del Sé. L'ultimo capitolo (*Verso il limite: il Sé e Dio*) si propone di esporre e di valutare il pensiero di Jung, anche nel suo aspetto clinico, come *opus religiosum*, in quanto il fine ultimo della psicologia analitica — dice lo stesso Jung — è quello «di ripristinare l'accordo profondo tra la psiche individuale e il fondamento divino che ne è all'origine» (cfr. p. 275).

Lo studio di Rocci su Jung costituisce certamente un contributo qualificato per la conoscenza di un importante filone della cultura contemporanea. Frutto di anni di ricerca e di «meditazione», esso rappresenta pertanto anche la testimonianza di un modo serio e rigoroso di accostarsi ad un'opera e di comunicarne i risultati alla «comunità scientifica».

Paolo Nepi

Finito di stampare nel mese di luglio 1995



S.F.I.

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