

comma 27 - art. 2 - L. 28/12/95 - n. 549 - Roma
maggio-agosto 1996

BOLLETTINO DELLA
SOCIETÀ FILOSOFICA
ITALIANA



158 NUOVA SERIE - S.F.I. ROMA

NORME PER I COLLABORATORI SFI

- 1) Tutti i contributi saranno inviati, dattiloscritti e redatti in forma definitiva, alla Redazione del «Bollettino SFI» c/o Carla Guetti, Via Lucrino 18 - 00199 ROMA, oppure via fax al numero 06-8604360.
- 2) Gli articoli proposti per la pubblicazione devono pervenire in redazione in forma definitiva su cartelle di 60/66 battute per 30 righe. Al dattiloscritto è consigliabile allegare un dischetto da 3', 5' formattato su sistema Macintosh o MS-DOS. Nome e cognome dell'autore devono essere accompagnati dai relativi titoli accademici.
- 3) Si richiede:
 - note numerate di seguito;
 - rimandi interni ridotti al minimo, nella forma: "cfr. infra o supra p. 0 o pp. 000"; nel caso di una nota "n. 0 o nn. 000";
 - le citazioni testuali vanno poste tra virgolette angolari;
 - per evidenziare uno o più termini all'interno di una frase stamparli fra apici doppi;
 - nelle citazioni non sottolineare il nome dell'autore, sottolineare il titolo dell'opera;
 - per i libri, luogo e anno di edizione, questi ultimi non separati da virgola. Es. B. Baldassarri, Studi di filosofia antica, Como 1990;
 - per gli articoli di rivista, titolo della rivista non sottolineato, fra virgolette angolari; indicazione del volume in cifre arabe; indicazione dell'anno fra parentesi tonde e delle pagine cui ci si riferisce, separati da virgole. Es. E. Cattanei, Un'ipotesi sul concetto aristotelico di astrazione, «Rivista di filosofia neo-scolastica», 82 (1990), pp. 578-86;
 - per gli articoli compresi in miscellanee, atti di congressi ecc., titolo sottolineato e preceduto da "in". Es. I. Lana, L'etica di Democrito, in Studi sul pensiero politico classico, Napoli 1973;
 - per le abbreviazioni: p. o pp.; s. o ss.; ecc. (etc. se è in un contesto latino); cfr.; op. cit. (quando sta per il titolo), cit. (quando sta per parte del titolo e per luogo e data di edizione); ibid. (quando sta per lo stesso riferimento testuale, pagina compresa, della nota precedente); ivi (quando sta per lo stesso riferimento testuale della nota precedente, ma relativamente a pagina/e diversa/e).
- 4) Su richiesta gli Autori riceveranno le bozze una volta sola, la seconda revisione sarà curata dalla Redazione. Si prega di restituire con urgenza (via fax o posta celere) le bozze, corrette unicamente degli eventuali refusi e mende tipografici, senza aggiunte o modifiche sostanziali e accompagnate dagli originali.
- 5) Eventuali richieste di estratti saranno soddisfatte solo se le relative spese di stampa verranno pagate dall'autore.
- 6) Il materiale inviato, anche se non pubblicato, non sarà restituito.

NUOVA SERIE N. 158

MAGGIO-AGOSTO 1996

BOLLETTINO DELLA SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA



INDICE

Convegno Nazionale SFI 1996	p.	3
CUNSOLO - L'opera "Sul non essere" di Gorgia. Uno sguardo alle maggiori linee interpretative della critica	»	7
BARONE - La metafora nei testi filosofici e letterari: un'esperienza su testi del '600	»	19
DIDATTICA DELLA FILOSOFIA		
LA COMMISSIONE DIDATTICA - Editoriale	»	27
CICATELLI - Un esempio di prova strutturata per la comprensione del <i>Discorso sul metodo</i> di Cartesio	»	29
POSTORINO - Sulla questione didattica dei testi filosofici	»	45
Convegni e informazioni	»	54
Le Sezioni	»	64
Recensioni	»	73
Dossier Francia	»	97

RIVISTA QUADRIMESTRALE DELLA SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA - ROMA

S.F.I.

Società Filosofica Italiana

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

CONVEGNO NAZIONALE SFI 1996
SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA
SOCIÉTÉ FRANÇAISE DE PHILOSOPHIE
ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE PHILOSOPHIE
ISTITUTO BANFI

LA FILOSOFIA E IL SUO INSEGNAMENTO
LA PHILOSOPHIE ET SON ENSEIGNEMENT

Convegno italo-francese
Rencontre italo-française

REGGIO EMILIA
"Grand Hotel Astoria"
Viale Nobili, 2

Sabato 26 ottobre 1996

Samedi 26 octobre 1996

ore 15:	Apertura
15 h:	Ouverture
	Saluti dei rappresentanti delle istituzioni ospitanti e ospitate
	Allocutions des représentants des institutions invitantes et invitées
	Prof. Luciana Vigone
	<i>Da un convegno all'altro</i>
	<i>D'une rencontre à l'autre</i>
ore 16-17,30:	Relazioni dei Proff. Enrico Berti e André Tosel
	<i>Filosofia, istituzioni e insegnamento filosofico</i>
16 h-17 h 30:	Communications de MM. Enrico Berti et André Tosel
	<i>Philosophie, institutions et enseignement philosophique</i>
ore 17,30-18:	Intervallo
17 h 30-18 h:	Pause
ore 18-19,30:	Discussione
18 h-19 h 30:	Discussion

Domenica 27 ottobre 1996

Dimanche 27 octobre 1996

La filosofia in Italia e in Francia
La philosophie en Italie et en France

ore 9-10,30:	Relazioni dei Proff. François Dagognet e Paolo Rossi
	<i>Filosofia e scienza/e</i>

- 9 h-10 h 30: Communications de MM. François Dagognet et Paolo Rossi
Philosophie et science(s)
- ore 10,30-11: Intervallo
- 10 h 30-11 h: Pause
- ore 11-13: Discussione
- 11 h-13 h: Discussion
- ore 17: Assemblea generale della Società Filosofica Italiana
(per gli Italiani)
Après-midi libre - Visite de la ville
(pour les Français)

Lunedì 28 ottobre 1996

Lundi 28 octobre 1996

L'insegnamento della filosofia in Italia e in Francia

L'enseignement de la philosophie en Italie et en France

- ore 9-9,30: Apertura della giornata in seduta plenaria
- 9 h-9 h 30: Ouverture de la journée en séance plénière
Prof. Charles Coutel, Presidente dell'Association des Professeurs
de Philosophie de l'Enseignement Publique
L'unità del lavoro filosofico
L'unité du travail philosophique
- ore 9,30-12,30: Lavori in gruppi di studio
- 9 h 30-12 h 30: Travaux en atelier
Gruppo di studio n. 1: La tradizione e le finalità dell'insegnamento
della filosofia
Presidenti: Prof. Walter Ghia e Didier Gil
Introduzioni: Prof. Cesare Quarenghi e Patrice Henriot
Atelier n. 1: La tradition et les finalités de l'enseignement de la phi-
losophie
- Gruppo di studio n. 2: Il ricorso ai testi filosofici
Presidenti: Prof. Domenico Massaro e Gérard Schmitt
Introduzioni: Prof. Mario De Pasquale e Henri Pena-Ruiz
Atelier n. 2: Le recours aux textes philosophiques

Gruppo di studio n. 3: I lavori degli alunni, loro esigenze, loro mo-
dalità, loro valutazione
Presidenti: Prof. Vittorio De Cesare e Charles Coutel
Introduzioni: Prof. Mario Trombino e Françoise Raffin
Atelier n. 3: Les travaux des élèves, leurs exigences, leurs modali-
tés, leur évaluation

Gruppo di studio n. 4: La formazione degli insegnanti
Presidenti: Prof. Vincenzo Magni e Anne Durand-Colson
Introduzioni: Prof. Anna Sgherri Costantini e Pierre Choplain
Atelier n. 4: La formation des enseignants

- ore 14,30-16: Elaborazione delle sintesi
- 14 h 30-16 h: Élaboration des synthèses
- ore 16-16,30: Intervallo
- 16 h-16 h 30: Pause
- ore 16,30-19: *Presentazione delle sintesi e tavola rotonda*
con gli otto presidenti dei quattro gruppi di studio presieduta dalla
Prof. Luciana Vigone
- 16 h 30-19 h: *Présentation des synthèses et table ronde*
avec les huit présidents des quatre atelier présidée par M.me Lucia-
na Vigone

Martedì 29 ottobre 1996

Mardi 29 octobre 1996

- ore 9-10,30: Relazioni dei Proff. Bernard Bourgeois e Carlo Sini
Attualità della filosofia
- 9 h-10 h 30: Communications de MM. Bernard Bourgeois et Carlo Sini
Actualité de la philosophie
- ore 10,30-11: Intervallo
- 10 h 30-11 h: Pause
- ore 11-12,30: Discussione
- 11 h-12 h 30: Discussion
- Prof. M.me Christiane Menasseyre, Inspection Générale de Philosophie
Sintesi finale

Domenica 27 ottobre 1996

“Grand Hotel Astoria”, Viale Nobili, 2 - Reggio Emilia

ore 15,00: Riunione del Consiglio Direttivo SFI

ore 17,00: Assemblea ordinaria dei Soci SFI

CONVOCAZIONE

L'Assemblea ordinaria dei Soci SFI è convocata per le ore 17,00 di domenica 27 ottobre 1996 con il seguente

ORDINE DEL GIORNO

1. Presentazione ed approvazione della relazione morale e finanziaria al 31 dicembre 1995.
2. Discussione del programma dell'attività della SFI, con particolare riguardo agli anni 1996-1997.
3. Varie ed eventuali.

Padova, 28 giugno 1996

Il Presidente
Prof. Enrico Berti

Iscrizione al Congresso

La quota di partecipazione al Congresso, di L. 20.000 per i Soci SFI e di L. 40.000 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 «Villa Mirafiori», Via Nomentana 118, 00161 Roma - RM.

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 (Prot. 60/240 - RP - Div. III).

Segreteria organizzativa

Per qualsiasi informazione relativa al Convegno, rivolgersi alla Segreteria SFI, tel. 06/8604360 il martedì e il giovedì, ore 16-19.

L'OPERA *SUL NON ESSERE* DI GORGIA UNO SGUARDO ALLE MAGGIORI LINEE INTERPRETATIVE DELLA CRITICA

CRISTINA CUNSOLO

Dottore in Filosofia

Nell'orizzonte dell'Atene del V secolo si colloca Gorgia di Lentini come una delle figure più rappresentative dei sofisti. La sua personalità è una delle più complesse e poliedriche poiché il Lentinese, grazie alla sua vasta produzione, si presta ad essere considerato retore, sofista, contro-filosofo ma anche filosofo ontologo e metafisico. Per questo motivo Diels [17] ha proposto un'evoluzione nella psicologia del Sofista che, da un esordio da filosofo fisico, legato alla teoria delle percezioni sensibili del suo maestro Empedocle, avrebbe abbracciato l'ontologia eleatica dalla quale avrebbe dedotto un assoluto nichilismo. Tappa finale di tale evoluzione sarebbe stato l'approdo alla retorica.

Fondamentale per una comprensione più esaustiva di Gorgia è lo studio approfondito dell'opera *Sul non essere*, lavoro che ha maggiormente affascinato e, a volte, “disturbato” gli interpreti.

Come risulta da un'attenta analisi della critica, per quanto siano state diverse le interpretazioni suggerite sul Gorgia dell'opera *Sul non essere*, gli studiosi hanno finito per lo più col sottoscrivere la triplice natura che del Sofista aveva individuato il Diels.

Dello scritto, del quale, come è noto, ci sono giunte le relazioni abbreviate e critiche di Sesto Empirico [46] e dello pseudoaristotelico *De Melisso Xenophane Gorgia* [18], sono state proposte essenzialmente due interpretazioni. L'una vede nel trattato uno scherzo retorico, addirittura una farsa o un virtuosismo semiserio su determinati problemi filosofici; l'altra, molto più articolata e seguita, assegna l'opera del Lentinese a pieno diritto alla storia della filosofia.

Della prima interpretazione è testimone il saggio di Gomperz [22] del 1912, variamente ripreso e interpretato, che, mettendo in parallelo il trattato *Sul non essere* con l'*Encomio di Elena* e l'*Apologia di Palamede*, rivela un comune uso di antitesi e suddivisioni dialettiche che avvalorerebbero la tesi secondo la quale anche l'opera *Sul non essere* sarebbe un *paignon* retorico.

A sostegno della sua teoria Gomperz sottolinea anche il silenzio di Platone e Aristotele circa la tesi del trattato gorgiano con il quale, a giudizio dell'autore, il Sofista avrebbe voluto dimostrare che la retorica era in grado di "rendere credibile l'incredibile" anche nel campo della filosofia.

Alla lettura di Gomperz si sono riferiti, con qualche variante, Reinhardt e Mayer.

Il secondo [30] ritiene che una teoria ontologico-gnoseologica così radicale quale quella gorgiana presentata nell'opera *Sul non essere* non sarebbe potuta sfuggire al commento e all'attenzione di Platone e di Aristotele i quali, a suo giudizio, tacciono sull'argomento. Per questo considera l'opera come un'esercitazione retorica volta a ridurre *ad absurdum* la tesi eleatica attraverso le sue stesse armi.

Contro la presunta prova di un imbarazzante silenzio di Platone e di Aristotele si sono espressi vari studiosi. In particolare Nestle [41] ha criticato metodicamente la tesi del Gomperz, dimostrando che Isocrate attribuisce a Gorgia la proposizione che nulla esiste (10, 3) e che la sua testimonianza (15, 268), per la quale dovremmo bandire il Sofista dalla storia della filosofia, cita Gorgia insieme a Empedocle, Parmenide e Melisso, le teorie dei quali sono parimenti dichiarate da Isocrate delle mere verbosità senza che nessun critico abbia dubitato per questo della loro validità filosofica.

È anche inesatto parlare di silenzio di Aristotele dal momento che Diogene Laerzio (V, 25) inserisce fra le opere dello Stagirita un trattato intitolato *Pros ta Gorgiou* che, sebbene ritenuto spurio, è stato attribuito dallo stesso Gomperz a Teofrasto e che pertanto testimonia da parte del Peripato l'interesse per le dottrine di Gorgia. Per finire Platone nel *Fedro* (267 A) parla di Gorgia come di uno scettico. Tutte queste considerazioni, alle quali si attingono anche Lattanzi [27] e Levi, il quale ha pubblicato questo studio con lo pseudonimo di Viale [49], rendono non categorico l'*argumentum ex silentio* che, già di per sé, non è mai sufficiente a invalidare una tesi.

Reinhardt [38], che pure vede nello scritto di Gorgia una semplice farsa, ha avuto il merito di svolgere un'analisi comparata dei testi di Sesto e del *De Melisso Xenophane Gorgia* in relazione alla prima dimostrazione gorgiana, operando uno stretto riferimento alla dottrina parmenidea delle tre vie la cui tripartizione egli ritrova nell'opera del Lentinese.

Nel volume degli *Atti del Convegno Internazionale* tenutosi a Lentini-Catania il 12-15 dicembre 1983, interamente dedicato a Gorgia e alla sofistica, è apparso un articolo di Rossetti [45] sulle tecniche logiche usate da Gorgia, in cui è sottoscritta la tesi secondo la quale l'opera *Sul non essere* non è né mera retorica né profonda filosofia ma «virtuosismo semiserio e penetrazione di determinati problemi filosofici». Secondo l'autore, infatti, l'impianto logico fa perno sulla parte finale attribuendo una maggiore plausibilità

e forza alla terza sezione che presuppone la totale eliminazione degli altri due assunti.

Per quanto riguarda l'interpretazione che inserisce a pieno diritto il trattato *Sul non essere* fra le opere filosofiche, il problema dei critici è stato stabilire quale fosse l'obiettivo polemico di Gorgia e quindi lo scopo che ha spinto il Lentinese a scriverlo, problema quest'ultimo di focale importanza per un'interpretazione dell'opera gorgiana.

Così molti autori hanno ritenuto il trattato *Sul non essere* un'opera polemica nei confronti dell'essere assoluto degli eleati, oppure hanno pensato che gli scritti di Zenone e Melisso fossero una risposta al trattato gorgiano che aveva ridotto *ad absurdum* le teorie di Parmenide. Altri vi hanno riscontrato una polemica antiprotagorea o, al contrario, un empirismo e un relativismo analoghi a quelli di Protagora. Si è anche visto nel Gorgia del trattato un nichilista sul piano ontologico e, su quello logico-linguistico, uno scettico oppure un vero e proprio erista.

Che lo scritto gorgiano sia un trattato antieleatico è la tesi di molti degli autori che compaiono in questa bibliografia, seppure con varie sfaccettature.

Sostenitore più significativo di tale tesi è Calogero [10] il quale svolge anche un attento confronto tra le due relazioni giunteci dell'opera gorgiana, dal quale rileva la netta superiorità del trattato pseudoaristotelico rispetto al testo di Sesto Empirico.

Tale confronto, che pure è stato scarsamente trattato dai critici, si era mostrato come necessario già nel 1828 a Foss [20] il quale, pur ritenendo ancora aristotelico lo scritto del *De Melisso Xenophane Gorgia*, gli attribuiva una maggiore fedeltà, come gli studi successivi hanno per lo più confermato.

Apelt [1] in seguito, pur sottoscrivendo la tesi di Zeller [55] secondo la quale le due esposizioni sono parimenti indipendenti e capaci di un controllo reciproco, sottolineava la superiorità del *De Melisso Xenophane Gorgia*, almeno in qualche punto.

Comunque fino all'attento lavoro di Calogero l'analisi restava saltuaria e superficiale e la critica prediligeva il testo tramandato da Sesto Empirico trovandolo più esauriente e chiaro, grazie anche al miglior stato di conservazione.

Lo svolgere l'analisi testuale della versione di Sesto Empirico e di quella del *De Melisso Xenophane Gorgia*, invece, mette in rilievo come il pensiero del Sofista sia più fedelmente riscontrabile in quest'ultima redazione. Il testo di Sesto Empirico infatti è chiaramente improntato a un'interpretazione scettica dell'opera gorgiana, tanto da diventare a volte capzioso nel modo di esporla. Tuttavia esso costituisce un valido aiuto per comprendere meglio l'altra fonte troppo spesso mutila e corrotta.

D'altra parte contro l'idea di uno scetticismo di Gorgia, quale si rileva dall'esposizione di Sesto Empirico, si era sollevato già Grote [23] nel 1850, secondo il quale il Sofista aveva scritto contro l'essere assoluto e metafisico degli eleati e non aveva inteso negare la verità fenomenica.

A tale parere si attiene anche il Lattanzi [27] per il quale il trattato *Sul non essere* nega solo la realtà assoluta e si rivolge soprattutto contro Melisso, presupponendo il più completo sviluppo della dottrina della scuola eleatica. Gorgia non sarebbe stato uno scettico né un nichilista; le apparenti contraddizioni che si riscontrano tra le opere epidittiche e le ricerche scientifiche rispetto al trattato, secondo l'autore, si risolvono ipotizzando che il Sofista nelle prime opere non si fosse occupato dell'essere assoluto degli eleati ma della realtà fenomenica che anche il trattato *Sul non essere* tacitamente ammette.

Ritornando a Calogero, occorre anche ricordare che questi ritiene che Gorgia riprenda le posizioni parmenidee sull'irrealtà del non ente portandole a dimostrare che nulla è, che avvicina il Lentinese a Protagora parlando di relativismo filosofico e che dedica un particolare rilievo all'aspetto logico-linguistico dell'opera, aspetto quest'ultimo di grande importanza e interesse per lo stesso lettore moderno che vi potrà trovare stimolanti questioni tuttora oggetto di studio.

Un particolare rilievo alle tematiche logico-linguistiche trattate nell'opera gorgiana è dato anche dai lavori di Montoneri e Mourelatos.

Il primo [37] dopo un rapido esame delle tecniche argomentative di Gorgia conclude che il trattato, lungi dall'essere privo di ogni serio intento, mostra un primario significato logico-dialettico, piuttosto che metafisico. L'opera pertanto, volendo dimostrare l'autocontraddittorietà del concetto di essere e la non coincidenza dei piani realtà-pensiero-linguaggio, ruota fondamentalmente attorno al problema del conoscere, del pensare e del dire l'essere.

Secondo il Mourelatos [38], Gorgia nella terza parte del trattato attacca due concetti affascinanti della natura del significato linguistico: il significato come riferimento e il significato come immagine o idea della mente, servendosi di una serie di rompicapo. Poiché nell'*Encomio di Elena* è presentata la possibilità di una concezione comportamentale del significato, secondo l'autore saremmo di fronte a una triade sistematicamente coerente.

Ancora, alla stessa conclusione di Calogero arriva, anche se per strade diverse, Dupréel [19] il quale, tuttavia, sostiene che l'idea generale dell'opera gorgiana si deduca meglio dal lavoro di Sesto che non dal *De Melisso Xenophane Gorgia* in quanto quest'ultimo non si chiede mai perché Gorgia abbia scritto un'opera tale, preoccupandosi solo dei rapporti esistenti con lo spirito della scuola eleatica. L'opera gorgiana, invece, soltanto nella prima parte mirava all'essere eleatico mentre le ultime parti confutavano particolarmente

i fisici pluralisti; inoltre parlare di empirismo relativista non spiega la ragione d'essere dell'opera gorgiana che, secondo Dupréel, deve essere inserita nell'ambito della disputa per difendere la retorica.

Secondo Kerferd [24], che svolge un confronto delle due fonti proponendo spesso delle integrazioni del corrotto testo del *De Melisso Xenophane Gorgia* sulla base dell'idea che le due versioni si corrispondano abbastanza, la prima parte del trattato della quale si occupa il suo lavoro, discute se il verbo essere possa venire predicato dei fenomeni sia positivamente che negativamente senza condurre a contraddizioni, dimostrandone l'impossibilità.

Per quanto spesso siano discutibili le integrazioni proposte dall'autore al fine di ricostituire una stretta simmetria tra le due fonti, questa appare di per sé evidente a chi si dedichi ad un'analisi testuale accurata e completa dell'opera. Le differenze, che pure ci sono, dipenderanno dalle diverse impostazioni che i due relatori hanno naturalmente trasmesso al loro lavoro di sintesi scegliendo di privilegiare ora uno ora l'altro argomento gorgiano e riproducendolo alla luce di una personale chiave di lettura.

Attento al problema della validità delle due fonti è anche il lavoro del Loenen [29] il quale attribuisce a Sesto una maggiore credibilità storica, rimproverando al *De Melisso Xenophane Gorgia* di essere una parafrasi critica piuttosto polemica, sebbene riconosca anche al testo di Sesto Empirico di non comprendere più lo scopo reale della discussione. Questa infatti verterebbe attorno allo stretto significato di *esti* che per Melisso, oggetto della polemica gorgiana, era un'incorporea grandezza, mentre Gorgia ci propone una visione del mondo materialistica per cui solo ciò che ha grandezza può esistere.

Che lo scritto gorgiano sia nato come una risposta all'opera di Melisso è opinione anche di Vitali [51] il quale accentra il suo interesse esegetico sul valore che il *logos* assume in Gorgia. Il tentativo eleate di accordare *logos* e *on* è risultato vano agli occhi del Sofista in quanto il *logos* dà all'uomo la verità sua propria legata al *kairos* e ripete la sua origine dall'uomo e non dalla natura presentandosi in tutta la sua potenza capace di produrre una sua verità. Per questo motivo Vitali considera l'opera *Sul non essere* un «capolavoro di logica dialettica del mondo antico, esaltazione della potenza del *logos*» del quale Gorgia avrebbe scoperto non tanto la relatività individuale, come Protagora, ma quella dialettica e congenita.

Ugualmente legato all'ambito eleatico è il punto di vista di Nestle [41] il quale ritiene che Gorgia avrebbe ridotto *ad absurdum* le teorie di Parmenide al punto che Zenone e Melisso avrebbero elaborato i loro lavori in parte contro lo scritto di Gorgia stesso. Sostegno di tale teoria, secondo l'autore, sarebbero le argomentazioni con le quali Gorgia accenna alle tematiche dell'infinità spaziale dell'essere e dell'unità o della molteplicità dell'essere stesso che risulterebbero, rispetto all'elaborazione dei due eleati minori, soltanto *in nuce*.

Come già si è intravisto, questa lettura, che vede il trattato *Sul non essere* come un'opera legata all'orizzonte speculativo eleate, mostra diverse variazioni e scelte interpretative. Sicuramente il Lentinese porta alle estreme conseguenze le aporie conoscitive della scuola eleatica — della quale, attraverso Zenone, assorbì l'influsso — innestandovi comunque le esigenze di razionalismo metodologico proprie dell'età sofistica.

In un certo senso anche il pregevole lavoro di Gigon [21] può iscriversi fra quelli che legano l'opera di Gorgia alle suggestioni eleatiche. Basandosi, nel suo giudizio, sulle testimonianze e sui parallelismi antichi e dando spazio alle sensazioni moderne solo con grande cautela, Gigon conclude che l'opera gorgiana è una miscela di filosofia eleatica e di tecnica probatoria retorica. Il fatto che il ragionamento si può capire partendo dalla retorica, tuttavia, non significa che l'opera del Lentinese non fosse seria. Si tratterebbe, secondo l'autore, di un pezzo di una serie di discorsi critici di filosofi presocratici, l'unico superstite di un gruppo di *sophistai* che l'autore inserisce nell'ambito dei discepoli eleatici.

Come secondo sottoinsieme della critica che ascrive il trattato *Sul non essere* alla storia della filosofia si possono indicare le teorie che legano il trattato gorgiano alla figura di Protagora, posizione che, come si è visto, ha comunque dei legami con la precedente.

A questo gruppo appartiene il lavoro di Di Benedetto [2] il quale sostiene che, nella polemica tra Protagora e l'eleatismo, sarebbe intervenuto Gorgia per colpire l'Abderita che poteva diventare un pericoloso concorrente. Rovesciandone le posizioni Gorgia finisce col difendere la scuola eleatica anche se non era questo il suo scopo; piuttosto il Lentinese, secondo Di Benedetto, voleva portare all'assurdo la teoria protagorea secondo la quale la realtà è solo quella sensibile.

È tuttavia assai restrittivo rinchiudere le potenzialità dello scritto gorgiano nell'angusto orizzonte di una polemica tra "rivali" facendone un'opera delatoria nei confronti di un filosofo col quale, invece, Gorgia ha condiviso la consapevolezza dell'insostenibilità di principi assoluti.

A questo proposito Casertano [11] ha pensato che dal Gorgia dell'opera *Sul non essere* emerga un relativismo e un empirismo analoghi a quelli di Protagora. Gorgia, a suo parere, «pur non mettendo in dubbio l'esistenza della realtà materiale data (...) ne rileva l'assoluta neutralità nei confronti dell'uomo» a causa della sua esistenza assoluta ed eterna che si oppone al divenire umano. La filosofia sarebbe indissolubilmente legata alla realtà concreta che non è ma diviene.

A tale parere in parte si attiene Zeppi [56] il quale ritiene che il trattato approdi a conclusioni scettiche solo in senso polemico contro l'eleatismo fondando tale polemica su una gnoseologia empiristica sostanzialmente prota-

gorea. Sia Gorgia che Protagora, secondo l'autore, furono antirazionalisti, empiristi e agnostici. Interessante è notare come l'autore iscriva il trattato gorgiano nella produzione del Sofista operando dei paralleli con l'*Encomio di Elena* e l'*Apologia di Palamede* assai stimolanti.

Al contrario Bett [6], nel suo lavoro sugli eventuali rapporti tra i sofisti e il relativismo, ha negato che Gorgia e i sofisti siano mai stati dei relativisti.

Ancora, chiunque voglia studiare l'opera *Sul non essere* di Gorgia non può prescindere dalla monografia di Newiger [42] che, in modo molto ordinato, analizza l'opera gorgiana attraverso entrambe le fonti proponendo integrazioni e rilevando simmetrie e opposizioni. La tesi interpretativa dell'autore è sdoppiabile: per la parte ontologica Gorgia è considerato un negatore del principio di non contraddizione e, pertanto, un nichilista; per la parte gnoseologico-linguistica, invece, egli è visto come uno scettico e un relativista, diverso da Protagora in quanto quest'ultimo è stato un ottimista, col suo porre l'uomo come misura di tutte le cose, mentre Gorgia, col suo affermare l'impossibilità della conoscenza e della comunicabilità della realtà, è stato un pessimista.

Ancora più radicale è la teoria di Sicking [47] che vede in Gorgia un vero e proprio erista e nel trattato «una sorta di provocazione verso tutta la speculazione filosofica del tempo», al punto di sostenere che, seppure Gorgia ha toccato occasionalmente dei reali problemi filosofici, non ha mai cercato di impostarli e di risolverli seriamente.

Comunque stiano le cose e comunque si interpretino le tre tesi del trattato gorgiano va in ogni caso notato che l'opera *Sul non essere* si riferisce a problemi filosofici importanti che spesso non hanno avuto una soluzione neppure nella speculazione filosofica posteriore essendo tutt'ora oggetto di interesse.

Di tipo diverso è la lettura proposta da Untersteiner [48] che, nel suo lavoro dedicato ai sofisti, analizza la figura di Gorgia inscrivendo coerentemente il trattato *Sul non essere* nella produzione del Sofista e considerando entrambe le fonti che ritiene non differire poi così tanto tra loro. Dopo l'analisi della gnoseologia gorgiana, attraverso lo studio dell'*Encomio di Elena* e dell'*Apologia di Palamede*, Untersteiner si propone di dimostrare che l'ontologia e la stessa gnoseologia gorgiane, lungi dall'essere scettiche, si rivelano "tragiche e irrazionaliste".

Alla base della produzione di Gorgia, infatti, c'è il concetto dell'impossibilità di comunicare agli ascoltatori la verità, anche se la nullificazione di ogni possibile esperienza viene superata, nel dominio della pratica, dalla volontà che si realizza attraverso una retorica che si serve di processi conoscitivi irrazionali.

Che le due relazioni giunteci dell'opera gorgiana *Sul non essere* non differiscano granché l'una dall'altra è opinione anche di Wisniewski [54], il quale ritiene che il trattato gorgiano sia un'opera rivolta contro tutti i fisici. Il Sofista, infatti, nella prima parte del trattato, rifiuta l'essere assoluto e astratto di Parmenide così come i fenomeni fisici che nascono a partire da esso. Secondo Wisniewski per il Lentinese esistevano solo i *pragmata* che tuttavia non sono un'emanazione dell'essere assoluto. Interessanti infine sono le considerazioni che l'autore svolge per dimostrare che la terza parte del trattato gorgiano sostiene una teoria naturale dell'origine del linguaggio.

Un posto a parte nella bibliografia sul trattato di Gorgia spetta di diritto al pregevole lavoro svolto dalla Cassin [13] la quale, nel suo volume, analizza con una puntigliosa attenzione filologica l'intera opera *De Melisso Xenophane Gorgia*, confrontando i due più antichi codici che la trasmettono, e propone una lettura filosofica, ancora una volta legata alla scuola eleatica, che ha come punto di partenza il testo da lei stessa ottenuto a seguito di un lavoro filologico che non cede mai a comode ma improbabili integrazioni. Come aveva già notato Apelt, primo a riunire i principali manoscritti, la stessa Cassin conferma la maggiore attendibilità del *Codex Lipsiensis*.

Anche lo studio di Cook-Wilson [16], che parte dal lavoro di Apelt confrontandolo con l'edizione di Bekker [5] e, soprattutto, di Foss [20], si dedica all'analisi filologica del *De Melisso Xenophane Gorgia* e si riporta alla relazione di Sesto Empirico solo in quei casi in cui il testo analizzato diventa pressoché incomprensibile a causa delle gravi lacune.

Tutto ciò è sicuramente di grande importanza ma è ancora troppo poco. Per poter comprendere fino in fondo il difficile argomentare di Gorgia è necessario studiare tutte le testimonianze che ci sono giunte, inscrivendole entro l'intera produzione del Sofista, e supportando l'esegesi filosofica con una accurata analisi filologica che abbia per oggetto entrambe le fonti.

È interessante, infine, l'attenzione che alcuni autori hanno prestato alle procedure logico-argomentative utilizzate da Gorgia nell'opera *Sul non essere*. La Wesoly [52], riferendosi alla sezione dell'opera gorgiana relativa alla confutazione dell'essere come generato, ingenerato, uno o molteplice, rileva una tecnica logica che consiste nella prova indiretta o dimostrazione per assurdo che, sebbene debba molto a Zenone, è pur sempre originale al punto di fornire nuove prospettive al discorso retorico e confutatorio. Pepe [44] riscontra in Gorgia i primi rudimenti del principio di non contraddizione, presente anche nell'*Apologia di Palamede*, e mette in evidenza l'uso causale-esplicativo della particella *oti* — presente sia in Sesto Empirico che nel *De Melisso Xenophane Gorgia* — la quale sarebbe una prima anticipazione del nesso aristotelico ἢ. Casertano [11] e Cosenza [15], infine, rilevano la presenza di formule logiche paragonabili a due sillogismi di prima figura aristote-

lici — precisamente il sillogismo in *Celarent* e il sillogismo in *Cesare* — e al secondo anapodittico della logica stoica — chiamato *modus tollendo tollens* — avvicicabile al sillogismo che Aristotele definisce *ex hypotheseos*.

Naturalmente con questo non si vuole dire che tali strutture logiche siano nate con Gorgia, ma ciò autorizza a ritenere che le due grandi logiche antiche, cioè quella aristotelica e quella stoica, derivino dall'elaborazione di materiali dell'epoca della maturità del Sofista e forse anche precedenti.

Come si è visto da questa breve rassegna, molte sono state le pubblicazioni relative al trattato *Sul non essere* gorgiano. Tuttavia il problema dell'interpretazione dell'opera mi sembra restare una questione ancora aperta e ricca di spunti di grande interesse non solo dal punto di vista storico ma anche da quello teoretico. È necessario infatti studiare il trattato gorgiano senza prescindere dall'intera produzione del Sofista, con la quale l'opera *Sul non essere* presenta delle illuminanti corrispondenze, e bisogna inoltre fare riferimento sia alla versione trasmessaci da Sesto Empirico che a quella del *De Melisso Xenophane Gorgia*, ambedue di notevole interesse e ugualmente necessarie per la comprensione dell'opera.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- [1] O. Apelt, *Gorgias bei Pseudo-Aristoteles und bei Sextus Empiricus*, «Rheinisches Museum für Philologie», 43 (1888) pp. 203-19.
- [2] V. Di Benedetto, *Il Περὶ τοῦ μὴ ὄντος di Gorgia e la polemica con Protagora*, «Rendiconti dell'Accademia Nazionale dei Lincei». Classe di scienze morali storiche e filosofiche», serie 10 vol. 8 (1955) pp. 287-307.
- [3] I. Banu, *La philosophie de Gorgias, une ontologie du logos*, «Philologus», 131 (1987) pp. 231-44.
- [4] Ch. D. Beck, *Varietas lectionum libellorum Aristotelicorum e codice Lipsiensis diligenter enotata*, Leipzig 1793, pp. 135-165, 175, 252, 256, 312, 324.
- [5] I. Bekker, *Aristotelis opera*, vol. 2, Berlin 1831, pp. 974-80.
- [6] R. Bett, *The sophists and relativism*, «Phronesis», 34 (1989) pp. 139-69.
- [7] H. Bonitz, *Aristotelische studien I*, «Sitzungsberichte der Phil.-Hist.-Klasse der Kaiserl. Akademie der Wissenschaften», 39 (1862) pp. 183-280.
- [8] W. Brocker, *Gorgias contra Parmenides*, «Hermes», 86 (1958) pp. 425-40.
- [9] E. Bux, *Gorgias und Parmenides*, «Hermes», 76 (1941) pp. 393-407.
- [10] G. Calogero, *Studi sull'eleatismo*, Firenze 1977, pp. 189-268.
- [11] G. Casertano, *Natura e istituzioni umane nelle dottrine dei sofisti*, Napoli-Firenze 1971, pp. 137-76.
- [12] Id., *Un discorso sui sofisti*, Napoli 1974, pp. 65-71.
- [13] B. Cassin, *Si Parménide. Le traité anonyme De Melisso Xenophane Gorgia, édition critique et commentaire*, Lille 1980.

- [14] Id., *Gorgias critique de Parménide*, «Sicilorum Gymnasium», 38 (1985) pp. 299-310.
- [15] P. Cosenza, *Gorgia e le origini della logica*, «Sicilorum Gymnasium», 38 (1985) pp. 145-55.
- [16] J. Cook-Wilson, *Notice of Apelt's Pseudo-Aristotelian Treatises*, «Classical Review», 6 (1892) pp. 16-9, 100-7, 156-62, 209-14, 441-6 e 7 (1893) pp. 33-9.
- [17] H. Diels, *Gorgias und Empedokles*, «Sitzungsberichte. Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Klasse für Sprachen, Literatur und Kunst», (1884).
- [18] Id., *Aristotelis qui fertur de Melisso Xenophane Gorgia libellus*, «Abhandlungen der Kon. Akademie der Wissenschaften zu Berlin», (1900) pp. 3-35.
- [19] E. Dupréel, *Les sophistes. Protagoras, Gorgias, Prodicus, Hippias*, Neuchâtel 1948, pp. 61-81.
- [20] H. Ed. Foss, *De Gorgia Leontino commentatio. Interpositus est Aristotelis de Gorgia liber, emendatius editus*, Halle 1828, pp. 171-85.
- [21] O. Gigon, *Gorgias "über das Nichtsein"*, «Hermes», 61 (1936) pp. 186-213.
- [22] H. Gomperz, *Sophistik und Rhetorik*, Leipzig 1912, pp. 1-35.
- [23] G. Grote, *A history of Greece*, London 1850, voll. 8, Dent, s.a., vol. 8.
- [24] G.B. Kerferd, *Gorgias on nature or that which is not*, «Phronesis», 1 (1955) pp. 3-25.
- [25] Id., *The interpretation of Gorgias' treatise περί του μη ὄντος ἢ περί φύσεως*, «Deucalion», 36 (1981) pp. 319-329.
- [26] Id., *Meaning and reference: Gorgias and the relation between language and reality*, in AA.VV., *The Sophistic Movement*, Atene 1984, pp. 215-22.
- [27] G.M. Lattanzi, *L'atteggiamento gnoseologico di Gorgia nel περί του μη ὄντος ἢ περί φύσεως*, «"Rendiconti dell'Accademia Nazionale dei Lincei". Classe di Scienze morali storiche e filosofiche», serie 3 vol. 8 (1932) pp. 285-92.
- [28] A. Levi, *Storia della sofistica*, Napoli 1966, cap. 7 pp. 205 ss.
- [29] J.H.M.M. Loenen, *Parmenides, Melissus, Gorgias. A Reinterpretation of Eleatic Philosophy*, Assen-Netherlands 1959, pp. 177-203.
- [30] H. Mayer, *Geschichte der alten Philosophie*, München 1925.
- [31] J. Mansfeld, *Historical and philosophical aspects of Gorgias' "on what is not"*, «Sicilorum Gymnasium», 38 (1985) pp. 243-71.
- [32] G. Mazzara, *Gorgia ontologo e metafisico*, Palermo 1982.
- [33] Id., *Unità metodologica e concettuale nel περί του μη ὄντος e nelle opere epidittiche Elena e Palamede*, «Sicilorum Gymnasium», 38 (1985) pp. 171-205.
- [34] R. Micheli, *Dall'essere degli eleati al non essere dei sofisti*, «Archivio di storia della filosofia italiana», (1936) pp. 191-224.
- [35] M. Migliori, *La filosofia di Gorgia*, Milano 1973.
- [36] A. Montano, *Λόγος e Αἴσθησις nel discorso gorgiano sulla realtà*, «Sicilorum Gymnasium», 38 (1985) pp. 119-44.
- [37] L. Montoneri, *La dialettica gorgiana nel trattato περί του μη ὄντος*, «Sicilorum Gymnasium», 38 (1985) pp. 283-97.
- [38] A.P.D. Mourelatos, *Gorgias on the function of language*, «Sicilorum Gymnasium», 38 (1985) pp. 607-38.
- [39] F.W.A. Mullach, *Aristotelis de Melisso Xenophane et Gorgia*, Berolini 1845.

- [40] Id., *Fragmenta philosophorum graecorum*, Paris 1875, vol. 1, pp. 271-309.
- [41] W. Nestle, *Die Schrift d. Gorgias "über die Nature"*, «Hermes», 57 (1922) pp. 551-8.
- [42] H.J. Newiger, *Untersuchungen zu Gorgias' Schrift "über das Nichtsein"*, Berlin-New York 1973.
- [43] L. Pepe, *Su di un passo del περί του μη ὄντος (D.-K. 82 B 3)*, «Sicilorum Gymnasium», 38 (1985) pp. 501-10.
- [44] K. Reinhardt, *Parmenides und die Geschichte der griechischen Philosophie*, Bonn 1916.
- [45] L. Rossetti, *Lo scambio secundum quid/simpliciter nel περί του μη ὄντος*, «Sicilorum Gymnasium», 38 (1985) pp. 107-18.
- [46] Sexti Empirici *opera* (recensuit M. Mutschmann), *Adversus dogmaticos libros quinque*, vol. 2, Lipsiae 1914.
- [47] C.M.J. Sicking, *Gorgias und die Philosophen*, «Mnemosyne», 17 (1964) pp. 225-47.
- [48] M. Untersteiner, *I sofisti*, Torino 1949.
- [49] D. Viale (= A. Levi), *Studi su Gorgia*, «Logos», 24 n.s. 5 (1941) pp. 1-34.
- [50] R. Vitali, *Gorgia di Leontini. Saggio per la rivalutazione dell'antico sofista*, Rimini 1960.
- [51] Id., *Gorgia. Retorica e filosofia*, Urbino 1971, pp. 153-96.
- [52] M. Wesoly, *L'argomento proprio di Gorgia*, «Annali per l'istituto italiano per gli studi storici», 8 (1983/84) pp. 15-45.
- [53] Id., *Le tecniche argomentative di Gorgia intorno alla tesi che nulla esiste*, «Sicilorum Gymnasium», 38 (1985) pp. 311-41.
- [54] B. Wisniewski, *Un essai d'interprétation du περί του μη ὄντος de Gorgias*, «Eos», 83 (1985) pp. 49-57.
- [55] E. Zeller, *Die Philosophie der Griechen in ihrer geschichtlichen Entwicklung dargestellt*, I, 1 e 2 (Vorsokratische Philosophie), 6e ed., Leipzig 1920 (Trad. it. E. Zeller-R. Mondolfo, *La filosofia dei greci nel suo sviluppo storico*, 1 (I Presocratici), 3 (Eleatici), a cura di G. Reale, Firenze 1967).
- [56] S. Zeppi, *Il protagorismo gnoseologico di Gorgia*, «Sicilorum Gymnasium», 38 (1985) pp. 491-500.

ALLA CORTESE ATTENZIONE DEI SOCI

La Redazione del «Bollettino» si scusa con i Soci per il ritardo nella spedizione del numero precedente. Ciò è dipeso dalla necessità di ottemperare alle nuove normative per la spedizione postale. A questo proposito cogliamo l'occasione per ringraziare il Presidente Nazionale della SFI Prof. E. Berti e il Presidente della Sez. Lombarda Prof. A. Ghisalberti per aver contribuito in modo decisivo alla reinscrizione della nostra Società presso le Poste Italiane secondo le nuove e recenti disposizioni dell'aprile '96.

La Redazione

LA METAFORA NEI TESTI FILOSOFICI E LETTERARI: UN'ESPERIENZA SU TESTI DEL '600

EROS BARONE

Liceo Scientifico Statale Gallarate (VA)

1. Origine e ipotesi della ricerca

Quando, quattro anni fa, io e gli altri colleghi del gruppo di ricerca su «Filosofia e Letteratura» operante nell'ambito del progetto ISPER - «Nuovi linguaggi per la professionalità docente», avviammo l'indagine sulla metafora nei testi letterari e filosofici, sapevamo non solo che la nostra indagine si misurava con una struttura assai potente del linguaggio e del pensiero, ma altresì che correavamo il rischio, a causa del carattere ormai pletorico della letteratura su tale argomento, di divenire vittime del tema che avevamo incautamente scelto quale oggetto della nostra esplorazione.

In primo luogo, dovemmo riconoscere che i tentativi post-aristotelici compiuti per costruire una teoria della metafora (tentativi legati, nella nostra epoca, ai nomi di Richards, Black, Jakobson, Weinrich, Henry, Blumenberg, Goodman, Ricoeur e Derrida) costituiscono una solida base per ogni successiva esplorazione di questo campo, ma non sfuggono al limite antinomico per cui o le proposte sistematiche, nel mentre sembrano corrispondere all'istanza della comprensione organica dell'oggetto, risultano sempre troppo ristrette e quindi incomplete o le proposte, che puntano ad essere esaustive, non hanno valore sistematico e finiscono col ridurre la classificazione ad un semplice, ancorché utile, repertorio.

In secondo luogo, la disamina dello *status quaestionis* ci confermò per un verso che la metafora è il centro di una problematica in cui convergono prospettive teoretiche e metodologiche diverse, quali la linguistica, la filosofia analitica, l'ermeneutica, la «nuova retorica» e la riflessione «ontologica», e per un altro verso che è caratteristico della nostra epoca il fatto che il «linguaggio» non sia considerato solo come uno strumento dell'analisi filosofica, ma anche come il suo luogo essenziale.

Il gruppo — composto da 3 docenti di filosofia e 2 docenti di italiano — ha preso le mosse da tre domande: 1) se si ammette che la metafora ha un valore conoscitivo, come è possibile cogliere tale valore all'interno del

linguaggio filosofico e letterario? 2) come si configura il rapporto tra filosofia e letteratura? 3) un'indagine su significato, valore, struttura e funzione della metafora può servire a collegare discipline diverse? L'ipotesi di lavoro che ha orientato la ricerca si può formulare nel modo seguente: proviamo ad accertare gli effetti di conoscenza e le risonanze emotive generati dal linguaggio metaforico attraverso un'analisi filosofica dei testi letterari ed un'analisi letteraria dei testi filosofici. Il gruppo ha messo a punto una proposta di analisi incentrata sul '600 e ha individuato, quale terreno di verifica dell'ipotesi di lavoro, i seguenti autori: Bacone, Cartesio, Spinoza, Leibniz, Marino e Tasso. Questi filosofi e questi poeti sono stati scelti sia in quanto esplicitamente indicati dai programmi scolastici, sia in quanto rappresentativi del nodo storico-culturale rappresentato dal '600, nodo che si concreta nel nesso tra "barocco" e razionalismo.

2. Obiettivi, metodi e fondamenti della ricerca

L'obiettivo del lavoro condotto dal gruppo è stato quello di fornire strumenti di studio e ricerca, scientificamente dignitosi e didatticamente fruibili, agli studenti e agli insegnanti delle scuole superiori, offrendo loro la possibilità di scoprire e valorizzare le molteplici dimensioni — conoscitive, emozionali, espressive, comunicative, pragmatiche — insite in una struttura così potente del linguaggio e del pensiero, quale è la metafora. Il gruppo è quindi partito dal presupposto che l'incontro/scontro degli allievi con il testo è il momento centrale del processo di insegnamento ed apprendimento della materia. Nel caso del testo filosofico, tale presupposto, cui i programmi di origine gentiliana attribuivano già un carattere normativo, assume tanto maggiore importanza, dal momento che il testo filosofico nella prassi didattica corrente non è ancora divenuto, come il testo letterario, suo fratello, il centro di gravitazione dello studio.

Nel condurre l'analisi del linguaggio metaforico presente in taluni testi particolarmente significativi prelevati dalle opere degli autori sopra indicati, il gruppo di ricerca ha fatto ricorso al metodo semiologico-ermeneutico ed al metodo storico: ciò ha permesso, da un lato, di rendere più penetrante la comprensione dei testi e, dall'altro, grazie ad uno sforzo costante di contestualizzazione dei testi, degli autori e dei problemi, di conseguire una maggiore consapevolezza critica circa le possibilità e i limiti di applicazione della metodologia storica in ambito filosofico e letterario. Per quanto concerne l'uso del metodo semiologico-ermeneutico, fondamentali sono le indicazioni offerte da I.A. Richards e M. Black, cui si deve una teoria della metafora che è essenzialmente una teoria dell'enunciato metaforico. Sia Richards, che distingue nella metafora due significati - il "tenore", cioè l'idea veicolata, e il "veicolo", cioè l'idea che fornisce il supporto alla prima —, sia Black, che

distingue tra il "fuoco", che è la parola metaforica, e il "quadro", che è il resto della frase, sottolineano la dimensione del contesto come nucleo generatore del senso della metafora. Dal canto suo, H. Blumentberg perviene, attraverso una classificazione delle metafore di ordine "tematico", all'importante acquisizione del concetto di "metafora assoluta", ossia originaria. L'esperienza fatta dal gruppo di ricerca non solo ha mostrato che l'interazione tra filosofia e letteratura è feconda, ma ha permesso altresì di pervenire alla definizione della specificità e della correlazione fra testi letterari e filosofici, individuando, da una parte, il "*proprium*" del testo filosofico e verificando, dall'altra, se e fino a che punto esista una simmetria fra analisi filosofica dei testi letterari ed analisi letteraria dei testi filosofici. Ora, non sembra esservi dubbio sul fatto che il "*proprium*" del testo filosofico risieda nella sua natura argomentativa. Chiarita la differenza che intercorre, all'interno della famiglia dei testi, fra il testo filosofico e quello letterario (in cui l'aspetto argomentativo non è mai quello predominante, anche se può essere molto sviluppato), diviene possibile sfruttare al meglio, senza incorrere in contaminazioni ed ibridismi controproducenti, tutte le risorse implicite nel rapporto tra filosofia e letteratura. Si tratta, pertanto, di non prendere in considerazione il testo da un punto di vista esclusivamente contenutistico, ma di metterne in rilievo la "letteratura", evitando di ridurre l'analisi al grezzo, anche se basilare, momento del "come lo dice". In effetti, la filosofia è anche un genere letterario, la cui fruizione richiede doti quali la "*subtilitas intelligendi*", cioè la capacità di definire le domande a cui il testo tenta di rispondere, e la "*subtilitas explicandi*", cioè la capacità di esporre correttamente i nessi logici del discorso e di ricostruire le argomentazioni e le figure che concorrono, sia direttamente (deduzioni, induzioni, teoremi, congetture, ipotesi, esperimenti mentali ecc.) che indirettamente (metafore, paragoni, similitudini, registro, destinatari e livello della comunicazione ecc.), a determinare quell'unità dinamica di contenuto e forma da cui trae la sua vita il testo filosofico. D'altronde, i concetti di rapporto, unità dinamica e tensione (fra filosofia e letteratura) non danno luogo ad un "cattivo infinito" solo se viene individuato il verso delle correlazioni, che, per quanto si è prima affermato circa la natura specifica del testo filosofico, non può che essere la funzionalità delle figure all'argomentazione, dei termini ai concetti, delle immagini all'intelligenza del reale. L'esperienza collettiva della ricerca ci ha convinti, a questo proposito, che una corretta impostazione teorico-metodologica della problematica richiede, conformemente alla migliore tradizione filosofica del nostro Paese, che vengano soddisfatte due fondamentali esigenze: il senso della storicità (da non confondere con questa o quella variante dello storicismo) ed il rigore teoretico. In effetti, ogni filosofia ha un contenuto reale, storicamente determinato, che costituisce però, in quanto espressione di un insieme di esperienze concrete, solo un momento della

filosofia, mentre l'altro momento è quello costituito dalla sua giustificazione obiettiva. Se l'assunto che precede è corretto, ne consegue che la dignità di una filosofia nasce dal grado di compenetrazione fra i due momenti, cioè dalla misura in cui il bisogno di rendere stringenti le proprie argomentazioni si è nutrito di esperienze reali.

Per quanto concerne invece la correlazione tra un'analisi filosofica dei testi letterari ed un'analisi letteraria dei testi filosofici, si è venuto chiarendo, nel corso della ricerca, il carattere non chiasmico e non simmetrico del rapporto che intercede tra i due generi di analisi, talché la scoperta di siffatto "décalage" sembra postulare l'elevazione dell'indagine ad un punto di vista più comprensivo e, quindi, il superamento del glottocentrismo e la lacerazione della connessa "tela di Penelope", ossia di quel perpetuo "fare e disfare" in cui consistono e, da ultimo, si risolvono i molteplici approcci di ordine meramente testualistico.

In questo senso, non possiamo evitare di confrontarci con le argomentazioni di J. Derrida, il quale svolge una tesi radicalmente critica: egli rompe con i tentativi di ricercare un'integrazione fra metafora e concetto, tra conoscenza e discorso letterario; mostra, sulle tracce di Nietzsche e di Heidegger, il carattere di ostacolo epistemologico, che è proprio della metafora in quanto elemento di un'insuperabile collusione con la metafisica, della quale la metafora resta ad un tempo guardiana e prigioniera; infine, ritenendo destituite di fondamento teoretico sia le pretese della neo-retorica che quelle della metafisica, conclude la sua critica con la nota tesi — base del decostruzionismo — secondo cui non esiste altro se non il testo.

A questo punto, rischieremmo di fare la fine della mosca nella tela del ragno, se non provassimo a spingere l'indagine oltre i "confini" del testo, assumendo come nuovo punto di partenza l'elaborazione di P. Ricoeur, il quale, nel definire la metafora dal punto di vista del senso, la situa nell'area dei significati in cui l'identico e il diverso sono inseparabili (area che già Aristotele aveva classificata come intermedia fra i significati univoci e i significati puramente equivoci). Ricoeur, infatti, è il pensatore cui dobbiamo alcuni dei contributi teoreticamente più incisivi sul tema della metafora. Egli affronta il problema del rapporto tra metafora e realtà proponendo la teoria della "referenza raddoppiata" (che mutua da una teoria generalizzata della denotazione, ispirata a N. Goodman, ove scompare ogni distinzione fra denotazione e connotazione, fra cognitivo ed emotivo, giacché il conoscere, che è un rappresentare mediante i nostri sistemi simbolici, mantiene sempre il suo carattere referenziale): teoria, inoltre, che Ricoeur oppone alla concezione non referenziale del discorso poetico, sostenuta ad es. da R. Jakobson. Secondo Ricoeur, la sospensione della referenza immediata è la condizione perché sia liberato un potere di referenza di 2 grado, che è propriamente la referenza

poetica. Un'altra argomentazione svolta dal pensatore francese concerne la parentela stabilita da Black fra il funzionamento della metafora nelle arti e quello dei modelli nelle scienze accomunati dal fatto di svolgere sia una funzione euristica che una "ridescrizione" della realtà. Ricoeur mostra così che il concetto di "verità metaforica" emerge da due interpretazioni parimenti inadeguate: la prima, perché commette un'ingenuità ontologica prendendo alla lettera il "non è" implicito nell'enunciato metaforico; la seconda, perché di fronte alla provocazione critica del "non è" dissolve l'"è" riducendolo al "come se" del giudizio riflettente. Egli argomenta la necessità di mediare i due atteggiamenti senza cadere, da un lato, nel riduzionismo dell'ontologia volgare (quel riduzionismo a causa del quale, come osserva U. Eco, il soggetto "idiotico" è incapace di comprendere la comunicazione metaforica o ne intravede faticosamente la funzione, vivendola come una provocazione) e, dall'altro, nel riduzionismo gnoseologico, laddove occorre mantenere quella tensione propria dell'enunciato metaforico per cui «l'è' metaforico significa insieme 'non è' ed 'è come'». A questo proposito, vi sono alcuni paradossi che è utile tenere presenti, perché la loro individuazione non segna la fine del ragionamento, ma al contrario il punto a partire dal quale le cose si fanno interessanti. Benché A. Henry prospetti la metafora come una sorta di "apriori" kantiano che condiziona ad un tempo linguaggio, rappresentazione e pensiero, parlare metaforicamente della metafora non è un procedimento vizioso: infatti, la posizione del concetto procede dialetticamente dalla metafora stessa. Al contrario, va osservato che, se si ritiene di ribadire la tesi della circolarità, allora vi sono diversi modi di intendere quest'ultima e che — come afferma Heidegger, dopo aver proposto la nozione di "circolo ermeneutico" (par. 32 di *Essere e tempo*) — «l'importante non sta nell'uscir fuori dal circolo, ma nello starvi dentro nella maniera giusta». Fra gli altri "paradossi", rilevanti anche sotto il profilo didattico, mi limito ad indicare quello del millepiedi, ossia di un animale che, se dovesse avere una consapevolezza totale dei movimenti che ciascuno dei suoi arti compie, resterebbe paralizzato; quello "del cadavere", per cui, trasponendo al testo ciò che si riferisce al corpo, possiamo conoscerne a fondo la struttura solo se esso viene privato della vita; quello di origine wittgensteiniana, che si riferisce proprio alla metafora e che consiste nel teorizzare la irregolarità, ossia nel pretendere di spiegare un fenomeno — la metafora — che, siccome costituisce una deviazione dalla norma, non può essere oggettivato da strumenti teoretici che funzionano in presenza di regolarità. In questa sede accennerò brevemente al tema della metafora cartesiana, che si configura come luogo privilegiato, per eminenza teoretica e per emergenza storica, di molteplici approssimazioni analitiche (da quella materialistica di A. Negri a quella linguistica di Weinrich, oltre ad alcune illuminanti osservazioni sul rapporto tra linguaggio figurale e contesto del *Discours*

de la Méthode, il concetto di “campo metaforico”, ricavato attraverso un’analisi della struttura e dei meccanismi della metafora che risulta assai acuta sia sul piano tecnico che su quello teoretico.

3. Analisi di una metafora cartesiana

Il ruolo del linguaggio figurale nei testi cartesiani può essere esemplificato attraverso l’esame di una metafora particolarmente pregnante che incontriamo nel *Discours de la Méthode*: la metafora della “catena”. All’inizio della quinta parte del *Discours* l’autore scrive: «Sarei molto lieto di proseguire e mostrare qui tutta la catena delle altre verità che ho dedotte da queste prime». Nella seconda parte Descartes si era già servito di questa immagine: «Erano state quelle lunghe catene di ragionamenti... che mi avevano dato motivo a pensare che tutte le cose conoscibili dall’uomo si susseguissero nello stesso modo». Il metodo dell’analisi delle marche semantiche ci permette di far emergere i diversi campi di significato investiti da tale metafora: 1) il campo di significato della “macchina”, che rivela — per usare la dizione di F. Borkenau — l’essenza manifatturiera del pensiero di Descartes; 2) il campo di significato relativo alla capacità di combinare, connettere e coordinare le conoscenze secondo un ordine razionale ed operativo (il “metodo”); 3) il campo di significato del “dominio” nella sua triplice accezione: dominio del sapere per mezzo del metodo, dominio della natura per mezzo delle macchine e dominio del mondo da parte dell’uomo, capace di utilizzare a questo scopo sia il metodo che le macchine; 4) il campo di significato della “sicurezza”, la cui ricerca ben fondata e il cui saldo possesso sono tanto più necessari, quanto più radicale e profondo è il rischio della dissociazione tra il sapere e il mondo, tra la certezza e la verità, tra l’Io e gli Altri; 5) il campo di significato della “memoria”, relativa a quel momento sinottico del metodo (la quarta regola), in cui, ripercorse le diverse e successive operazioni della mente così come si distinguono fra loro i diversi e successivi anelli della catena, si attinge l’unità (che è sempre unità del molteplice).

L’applicazione del metodo dell’analisi delle marche semantiche conferma la densità epocale del linguaggio adoperato da Descartes. L’individuazione dei campi di significato in cui si ramifica la metafora della “catena” ci mostra l’alto grado di concentrazione semantica che si realizza in questa figura e che ne rende legittimo l’accostamento a quella, altrettanto basilare, del “lume naturale”: due figure alle quali è giusto riconoscere lo statuto di troppi fondatori da cui dipende ed in cui converge tutto il sistema metaforico di un pensatore come Descartes.

4. “La via è la meta”

Un elenco dei motivi teoretici emersi dalla ricerca generale e dalle ricerche particolari può consentire di cogliere il rilievo dei problemi che hanno

caratterizzato i contributi prodotti dai componenti del gruppo: 1) fantasia e ragione, valore del mito e carica utopico-trasgressiva della metafora in Bacone; 2) linguaggio figurale e formalizzazione, senso comune e ragione, classificazione delle metafore in Leibniz; 3) uso didattico della metafora, strategia dell’equivocazione, analogia e metafora in Spinoza; 4) ricerca della verità e comunicazione della verità, metafora e memoria, metafora e “filosofia dell’età della manifattura” in Descartes; 5) metafora della “rosa”, concettismo ed epicureismo in Marino; 6) ruolo delle metafore spaziali, natura e cultura, conscio ed inconscio nella comunicazione letteraria, manierismo in Tasso.

Ritengo che il valore di questa ricerca, che ho cercato di schematizzare nelle sue linee generali e di esemplificare in una delle sue forme particolari, non consista tanto nelle soluzioni che ha individuato (benché si sia rivelata proficua anche sotto questo profilo), quanto nella continua tensione, che essa si è prefissa di istituire e mantenere, fra i diversi livelli e le diverse istanze della problematica; immagine e concetto, esperienza e logica, sensibilità e ragione, prassi e linguaggio, teoresi e didattica.

In questo senso, la via da percorrere per giungere, oltre che a far luce su una struttura fondamentale del linguaggio e del pensiero, ad irrobustire strumenti e metodi dell’attività didattica, passa attraverso la formazione delle capacità che permettono di dare risposta alle domande che avvertiamo quotidianamente nella nostra esperienza di insegnanti di una materia “bella e impossibile”: “come insegnare in modo nuovo la filosofia?”, “come leggere e far leggere i testi filosofici?”.

Così, dalla nostra esperienza di ricerca e formazione abbiamo imparato che il fiato lungo della ricerca comprende in sé necessariamente i brevi respiri della didattica e che la legge della natura non permette a nessuno di arrivare a reggere quello senza essersi lungamente esercitato in questi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV., *Filosofia e letteratura*, Milano 1994.
H. Blumenberg, *Paradigmi per una metaforologia*, Bologna 1969.
F. Borkenau, *La transizione dall’immagine feudale all’immagine borghese del mondo*, Bologna 1984.
J. Derrida, *Marges - de la philosophie*, Paris 1972.
A. Henry, *Metonimia e metafora*, Torino 1975.
A. Negri, *Descartes politico o della ragionevole ideologia*, Milano 1970.
P. Ricoeur, *La metafora viva*, Milano 1981.
H. Weinrich, *Metafora e menzogna*, Bologna 1989.

AVVISO IMPORTANTE

Si rinnova alle Sezioni l'invito ad inviare presso il seguente indirizzo: Società Filosofica Italiana, c/o «Villa Mirafiori» - Via Nomentana, 118 - 00161 Roma, le relazioni riguardanti le attività svolte (2 o 3 cartelle dattiloscritte) e a segnalare tempestivamente qualsiasi iniziativa di particolare rilievo locale e nazionale. Si rinnova inoltre l'invito ad inviare articoli che più che seguire lo schema tradizionale dell'articolo o breve contributo monografico vengano invece redatti secondo la forma della breve rassegna bibliografica ragionata su tematiche, periodi o autori di rilevante interesse. Si invita chiunque fosse intenzionato a proporre lavori che vadano in questa direzione a formulare per iscritto proposte precise e dettagliate.

È necessario che i contributi destinati alla pubblicazione vengano dattiloscritti (o stampati mediante computer) secondo il formato-pagina standard di 30 righe per 60/66 battute e che rispettino le norme pubblicate nel retro della pagina iniziale di copertina. Si auspica altresì che non vi siano aggiunte, glosse o correzioni criptiche in forma di manoscritto.

Si comunica inoltre che a partire dal 1° settembre 1996 per qualsiasi informazione i Soci possano chiamare il nostro numero telefonico (06 - 8604360) il martedì ed il giovedì ore 16-19 ed anche ogni mattina, dal lunedì al venerdì, ore 9-12, chiedendo in questo caso della dott.ssa Paola Cataldi.

DIDATTICA DELLA FILOSOFIA

EDITORIALE

A distanza di due anni dalla decisione di istituire una "sezione didattica" del «Bollettino», s'impone un primo bilancio ed anche una riflessione sul futuro di questa iniziativa.

1) Un primo dato sulla partecipazione attiva degli iscritti alla SFI è nettamente positivo: il numero degli interventi proposti per la pubblicazione è stato elevato, tanto da imporre una forte selezione. I membri della Commissione Didattica della SFI valutano gli interventi e li propongono per la pubblicazione. Poiché il numero degli interventi proposti è notevolmente più alto dello spazio a disposizione, si tratta di fare una selezione rigorosa e spesso dolorosa. I criteri seguiti per la selezione si riferiscono all'organicità di impostazione del lavoro, alla completezza di informazione, al rigore e alla qualità dell'analisi delle questioni, alla validità delle argomentazioni teoriche e delle esperienze proposte. I contributi devono risultare altresì interessanti per i lettori sia per l'originalità dei contenuti, sia per gli aspetti formali del lavoro, sia per la capacità di suscitare dibattiti e promuovere approfondimenti.

A questo proposito è necessario ricordare che nessuna rivista può pubblicare i contributi proposti senza selezionarli, sia per ragioni di spazio, sia per ragioni di controllo. Chiunque invii i propri contributi ad una rivista accetta quindi implicitamente questa regola.

2) Uno degli obiettivi che la SFI si era proposta era quello di stimolare un ampio dibattito sui temi della didattica, in modo che gli articoli pubblicati fossero ripresi e discussi da altri articoli o da brevi lettere. Il Bollettino avrebbe così potuto proporsi come luogo aperto al dibattito interno alla SFI, sia pure nei limiti degli spazi disponibili. Dobbiamo però constatare che questo non è accaduto. Sappiamo che il dibattito esiste, perché molti singoli insegnanti ed alcune sezioni hanno discusso questa o quella tesi proposta; si tratta tuttavia di un dibattito che non è ancora emerso nelle pagine del «Bollettino» se non in casi molto limitati.

3) Nel tentativo di dare maggiore organicità alla riflessione sulla didattica, sarebbe forse utile dedicare tutti gli anni un numero del «Bollettino» ad un tema specifico. Si è così pensato di sperimentare questa formula nel primo numero del '97, che sarà dedicato a due temi specifici: il recupero e la valutazione. Chiediamo quindi a chi intenda proporre una propria riflessio-

ne su questi temi — esperienze, analisi, metodi, e così via — di inviare il proprio contributo entro il mese di ottobre 1996 alla segreteria della SFI. Naturalmente questa iniziativa sperimentale non elimina la libera iniziativa degli iscritti alla SFI riguardo ai temi degli articoli che inviano, che potranno essere pubblicati in altri numeri del «Bollettino».

4) Infine si potrebbe cercare una soluzione al problema delle recensioni, che è ancora aperto e a cui non è stata fino ad ora dedicata una riflessione approfondita. Tempo fa infatti era nata l'idea che le recensioni non fossero soltanto delle presentazioni, più o meno critiche, dei libri o altri materiali proposti sui temi della didattica della filosofia, ma una prima occasione di dibattito. Si potrebbe pertanto riprendere questa idea e tentare di attuarla.

La Commissione Didattica chiede agli iscritti della SFI, lettori del «Bollettino», di pronunciarsi sull'esperienza di questi due anni con riflessioni, critiche e proposte per il futuro, attraverso brevi lettere da inviare per la pubblicazione.

La Commissione Didattica

UN ESEMPIO DI PROVA STRUTTURATA PER LA COMPRESIONE DEL *DISCORSO SUL METODO* DI CARTESIO

SERGIO CICATELLI

Liceo Classico «Orazio» - Roma

1. Il contesto: i nuovi programmi

La lettura diretta dei testi è uno degli elementi che maggiormente caratterizzano oggi l'insegnamento della filosofia. I programmi elaborati dalla Commissione Brocca individuano infatti con molta chiarezza tra gli obiettivi di apprendimento proprio la capacità di «analizzare testi di autori filosoficamente rilevanti»¹. Come scelta metodologica di fondo, questa lettura dovrà essere lo strumento attraverso il quale accostarsi alle problematiche filosofiche e non — come spesso accade — l'eventuale appendice di un lavoro condotto prevalentemente sul manuale. «Gli argomenti — prescrivono i programmi — dovranno essere affrontati attraverso la lettura dei 'testi', cioè delle opere dei filosofi studiati, considerati nella loro interezza o in sezioni particolarmente significative. Queste dovranno essere scelte in modo non troppo frammentario, cioè secondo dimensioni di ampiezza tale da assicurare al testo una sua unità, completezza e comprensibilità. È da escludersi il ricorso a semplici riassunti o sillogi. La scelta dei testi (opere o sezioni di opere) dovrà inoltre tener conto della loro leggibilità, cioè dell'accessibilità del linguaggio e dei contenuti commisurata al grado di conoscenze posseduto dallo studente»².

La necessità di un contatto diretto con il testo filosofico è dunque fuori discussione e la centralità di questo genere di letture costituisce forse la novità maggiore per l'insegnamento attuale della filosofia. La sintesi manualistica consentiva di concentrare l'attenzione sull'essenziale di ogni filosofo, puntando su una selezione preconfezionata di informazioni e problemi su cui esercitare successive analisi, confronti e riflessioni critiche. La lettura, integrale o quasi, di un'opera filosofica propone un percorso più induttivo e impone particolare attenzione nella scelta del testo e nel dosaggio del tempo da dedicare ad essa. Se si vuole dare almeno l'idea del procedere argomentativo di un autore, dell'equilibrio e della struttura dell'opera, è necessario dilatare il lavoro sul testo, sottraendo inevitabilmente del tempo ad altri momenti della

tradizionale prassi didattica, p. es. verifiche e interventi correttivi. È dunque opportuno ripensare i modi tradizionali dell'insegnamento e ricorrere a strumenti che possano razionalizzare certe procedure, favorendo un uso ottimale di quella risorsa principale dell'attività didattica che è il tempo.

2. Gli obiettivi: verifica e recupero

La prova di comprensione che qui si presenta cerca di risolvere qualcuno di questi problemi, proprio quello nello spirito dei nuovi programmi, di cui concretizza operativamente le indicazioni, soddisfacendone peraltro anche i suggerimenti in materia di verifica. Per accertare l'efficacia del percorso didattico compiuto gli insegnanti sono infatti autorizzati a fare uso, accanto a strumenti di verifica più tradizionali, anche di «tests di comprensione della lettura»³. Il nostro test, però, non è solo uno strumento di verifica; esso è anche un più articolato sussidio per lo studio del testo e per l'ottimizzazione della sua conoscenza.

Questo test si colloca infatti al punto di incontro fra le appena citate indicazioni dei nuovi programmi e le tecniche dell'istruzione programmata. Dalle elementari macchine per insegnare di Skinner al più articolato modello del *mastery learning*⁴, si è sviluppata negli ultimi decenni una vasta quantità di modelli e strumenti didattici che puntano a realizzare una forma individualizzata di insegnamento per condurre ogni allievo ai migliori risultati.

Soprattutto in una scuola di massa, con la possibile spersonalizzazione del rapporto didattico e l'eterogeneità crescente dell'utenza, è quanto mai importante riuscire a trovare metodi che consentano di costruire un intervento didattico su misura di ogni singolo allievo, per recuperare ogni sua carenza. La recente abolizione degli esami di riparazione nella scuola superiore e la loro sostituzione con non meglio precisati «interventi integrativi» impone proprio alla didattica liceale di abbracciare nel suo insieme una strategia pedagogica del recupero che non può non concretizzarsi in forme di insegnamento individualizzato, di cui il nostro test offre una possibile esemplificazione.

Innanzitutto bisogna decidere contenuti e obiettivi del recupero. Coerentemente con le finalità del *mastery learning*, non ci si deve accontentare della solita sufficienza, traguardo di studenti mediocri e di insegnanti rassegnati. «Se si può» portare ogni alunno, o quasi, a raggiungere livelli di competenza piena o discreta, «allora si deve» cercare di realizzare questo obiettivo: sia per consentire agli studenti di trarre dalla scuola il massimo cui hanno diritto, sia per accompagnare l'insegnamento con il messaggio implicito che la scuola tende non a classificare e selezionare ma a sviluppare al massimo le potenzialità di una persona.

Il test che descriviamo non è quindi solo un sistema per accelerare i tempi di verifica (anche se la semplificazione e la standardizzazione delle procedure

è un vantaggio pratico e un miglioramento qualitativo da non sottovalutare). Esso è uno strumento per accompagnare il lavoro del singolo studente, favorire il suo recupero e consolidare le conoscenze acquisite. Più che di un semplice test è quindi opportuno parlare di un completo sussidio didattico.

In realtà, la formula non è destinata solo all'insegnamento della filosofia. Una batteria di domande a risposta chiusa può essere proposta per accertare e consolidare la comprensione di qualsiasi testo scritto, dal manuale scientifico al testo letterario. La specificità non sta nella forma ma nel contenuto delle domande, che sollecitano in questo caso il confronto con un testo filosofico e ne verificano la comprensione.

Il test non si sostituisce perciò al normale lavoro dell'insegnante, né risolve tutti i problemi dell'insegnamento filosofico; esso si pone solo l'obiettivo di accompagnare una fase della didattica filosofica, nella misura in cui questa si fonda sulla lettura diretta dei testi. L'automatismo di certe procedure (che a qualcuno può non piacere) non significa una meccanizzazione dell'insegnamento della filosofia, che per sua natura si vorrebbe libero e aperto a una quantità di suggestioni e di sviluppi. Si tratta solo della razionalizzazione di una fase del lavoro per rendere più efficace lo studio del testo filosofico e favorire le successive elaborazioni critiche del suo contenuto.

3. Un test variamente utilizzabile

La struttura è molto semplice. Dopo aver completato la lettura integrale dell'opera — che in questo caso è il *Discorso sul metodo* di Cartesio, sicuramente uno dei testi più utilizzati nell'insegnamento liceale per le dimensioni contenute, la chiarezza del linguaggio, la significatività teoretica — vengono proposte al lettore 60 domande a risposta chiusa con quattro alternative. Per evidenti ragioni di spazio, in queste pagine non è possibile riportare integralmente il test. In appendice viene proposta una selezione di domande per dar modo di valutarne il modello e suggerire a ogni docente la via da seguire per costruire analoghi strumenti su misura delle proprie scelte⁵.

Usato come semplice strumento di verifica, il test si rivela già sufficientemente utile e attendibile: l'elevato numero di domande annulla la possibilità di soluzione casuale e costringe ad un confronto su tutto il testo cartesiano, proponendo un repertorio di esame che tende ad accertare sia il semplice possesso di nozioni elementari, sia la comprensione di concetti più complessi, sia la riflessione sul contenuto teorico del *Discorso*.

Le domande hanno sicuramente una diversa rilevanza: si va dalla richiesta di riconoscere informazioni e dati testuali al più elaborato compito di spiegare l'articolazione di alcune argomentazioni o il perché di certe posizioni teoretiche. Non si è ritenuto di proporre un punteggio differenziato per ogni risposta sia per l'incertezza oggettiva di una simile classificazione, sia per

lasciare al docente la libertà di stabilire una eventuale gerarchia in coincidenza con la propria programmazione, sia per concentrare l'attenzione su un improprio momento valutativo (il voto o il punteggio), dato che questo genere di verifica non deve essere inteso come fase terminale del lavoro scolastico ma come tappa intermedia di un percorso di apprendimento che ha come traguardo la conoscenza piena e completa di tutto il testo cartesiano.

La scelta metodologica fondamentale è quella di rimanere fedeli al testo, seguendone l'andamento e dunque evitando di inserire quesiti che non trovino riscontro nel *Discorso*, anche se si tratta di questioni rilevanti all'interno della filosofia cartesiana. Nello scegliere le domande da proporre si è altresì tenuto presente il contesto scolastico in cui la prova va ad inserirsi: si dà per scontato un lavoro dell'insegnante che abbia illustrato durante le lezioni i passi più significativi o problematici dell'opera e si è evitato di proporre quesiti ovvi per la loro fundamentalità. Non viene chiesto, per esempio, quali siano le fasi del metodo cartesiano perché, anche se questo è il risultato principale di tutto il *Discorso*, tale conoscenza deve essere considerata quasi un prerequisito di tutto il lavoro scolastico e la significatività di un quesito del genere all'interno del test sarebbe stata molto scarsa.

Ma l'utilità di questo strumento non si esaurisce con il momento di verifica. Se si sceglie, infatti, di partire dal testo ed attribuirgli una centralità decisiva nell'insegnamento, non si può chiudere il libro al termine della lettura senza recuperare carenze, lacune e fraintendimenti. La correzione è l'anima della didattica, e quindi la comprensione del testo deve essere favorita fino a un livello ottimale. La prima verifica va perciò considerata come semplice prova d'ingresso all'interno di un percorso di recupero che si concluderà solo con l'accertato miglioramento delle competenze di ogni alunno.

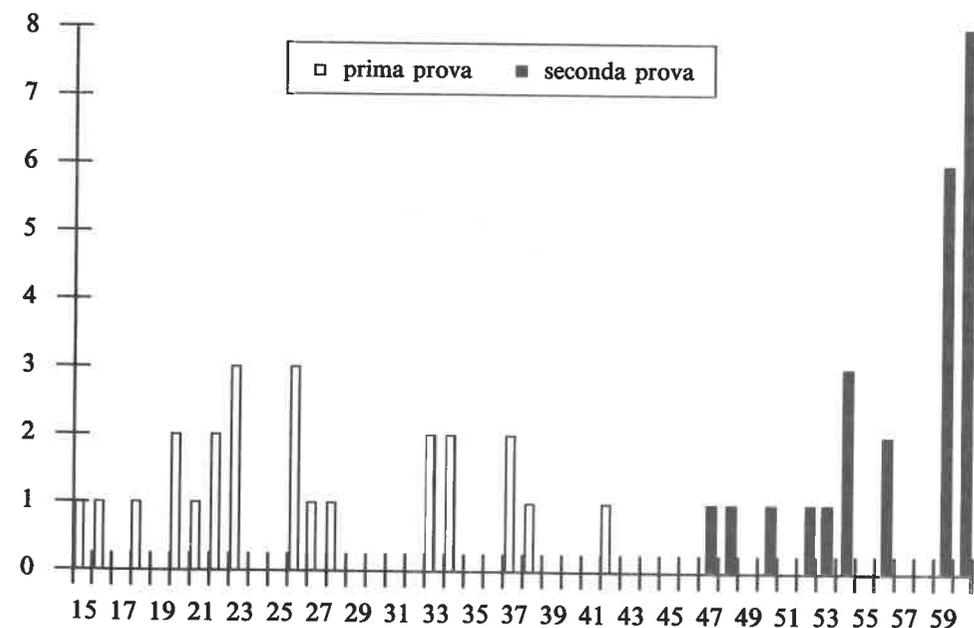
La seconda fase di lavoro si apre fornendo agli studenti non solo il punteggio della prima prova, ma anche la chiave risolutiva delle domande. Di ogni domanda si motiva la risposta esatta e si spiega perché le altre risposte siano sbagliate. Nelle spiegazioni viene fatto costante uso delle parole di Cartesio, lasciando che siano esse a fornire gli opportuni chiarimenti, proprio per rimanere fedeli alla centralità del testo, rinviando, finché possibile, alla sua lettura e non sostituendovisi o sovrapponendosi con parafrasi e spiegazioni esterne ⁶.

In questa seconda fase lo studente può lavorare da solo, perché ha a disposizione la correzione specifica di ogni suo errore. Si eliminano così i tempi morti delle spiegazioni rivolte a tutta una classe ma effettivamente indirizzate solo a qualche studente per volta. Il lavoro può essere fatto a casa, eventualmente in piccoli gruppi, per rafforzare — nel recupero degli errori altrui — anche quelle conoscenze che già sono risultate possedute alla prima verifica.

4. Un'unità didattica completa

Una volta terminato il lavoro di recupero (che, ovviamente, può essere integrato da ulteriori interventi in classe dell'insegnante), si può passare alla seconda somministrazione del test. Per evitare che gli studenti — ancora legati a una prospettiva di mera valutazione e quindi motivati ad aggirare strumentalmente le difficoltà del compito — possano aver solo memorizzato la sequenza di soluzioni corrette, è opportuno quanto meno modificare l'ordine di successione delle risposte ad ogni domanda ed eventualmente riformulare qualche domanda e qualche risposta. La condizione ottimale sarebbe quella di riuscire a disporre di due distinti test in cui ogni domanda e risposta sia formulata in versioni diverse ma equivalenti. È ovvio che un lavoro del genere va oltre le normali possibilità del singolo insegnante; ma il tempo dedicato alla costruzione di questi strumenti non deve essere considerato eccessivo o sproporzionato rispetto al loro impiego, perché, una volta realizzata, la prova può essere riutilizzata negli anni, rivelando così l'effettivo risparmio di tempo ed energie che può produrre (senza contare il miglioramento qualitativo dell'azione didattica).

La seconda prova fornisce invariabilmente risultati di gran lunga più positivi della prima, come è possibile rilevare dal grafico seguente, che descrive il risultato reale delle due prove ottenuto in una prima versione di questo test. Dalla classica distribuzione a campana che caratterizza i risultati della prima prova in cui la maggioranza si attesta su valori medi, si passa a una concentrazione significativa sui valori massimi. In ascissa sono riportati i punteggi, in ordinata il numero di studenti che ha raggiunto ciascun punteggio.



Come si può notare, nella seconda prova più della metà degli studenti ha raggiunto il punteggio massimo o quasi. Anche la prestazione peggiore è superiore alla migliore della prima prova. Se l'obiettivo dell'insegnante non è solo quello di classificare i suoi allievi ma di migliorarne le competenze, questo tipo di intervento produce senz'altro gli effetti desiderati.

Riassumendo in concreto le fasi di lavoro, si può immaginare un'unità didattica sul pensiero di Cartesio che occupi circa un mese. La lettura del *Discorso* può essere distribuita nel corso di sei ore di lezione (ognuna tendenzialmente dedicata a una delle sei parti dell'opera). Al termine si può somministrare il test per la prima verifica. Insieme al risultato viene quindi fornita agli studenti la spiegazione delle risposte; sembra opportuno dividere la classe in piccoli gruppi di tre-quattro persone e distribuire una sola copia delle spiegazioni per gruppo. Si lascia quindi il tempo per il lavoro autonomo di correzione e approfondimento, durante il quale l'insegnante può proseguire nelle sue lezioni l'esame della filosofia cartesiana e dei suoi sviluppi. Dopo dieci-quindici giorni si somministra la seconda prova di verifica per constatare i progressi.

Nel suo insieme, la valutazione conclusiva potrà tener conto sia del risultato iniziale della prima prova, sia del tasso di miglioramento che ogni alunno avrà fatto registrare nella seconda prova. Ci sembra significativo che lo studente sappia di essere valutato non sul risultato della singola prova ma sull'insieme del percorso e che dunque abbia la consapevolezza dell'importanza della fase di recupero, vissuta non come una colpa o una punizione ma, con fiducia, come reale opportunità di crescita e miglioramento⁷.

5. La costruzione del test

La costruzione di un test del genere non è un lavoro che si possa improvvisare in poco tempo. Ogni insegnante sa bene che simili strumenti devono essere a loro volta provati prima di poter giungere a una versione definitiva o quanto meno accettabile.

Il test qui descritto è il risultato di sperimentazioni svolte in anni successivi, durante i quali sono state eliminate o corrette domande e risposte inadeguate, fino a giungere all'edizione attuale che ha fatto rilevare nell'ultima somministrazione un indice di difficoltà media pari a 0,48 e un indice di discriminatività media di 0,41.

Per ottenere questi risultati è necessario svolgere un'attenta *item analysis*, della quale tentiamo di dare qui un'esemplificazione sommaria⁸.

Al termine della prima somministrazione occorre riportare i risultati di tutti i test su uno schema riassuntivo come quello che segue.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	X	Y	Z	Df	Ds	
	15	16	18	19	19	21	22	22	24	24	24	26	26	26	27	28	33	33	34	34	37	37	38	41			
1-d			b	c		c	b		b	c	c	a		b	c	c							c	c	0,54	0,12	
2-c	a	b	b	b	b	a	d	x		a	a	b	a	b	a		a	b					c	c	0,70	0,62	
3-a	c	c	d	c	c	c		c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	b	c	0,96	-0,12
4-c	b	d	a	b	d			d		a	a			d	d			a	d							0,50	0,50
5-b		a	a												c	d			d	d		d	d	d	d	0,37	-0,37
6-c	a	a	b	a	a	a	a	b	b	a	d		a	a	a	b	b		a	a	a	b	a	b	a	0,92	0,12
7-d	c						a											b								0,12	0,12
8-d	a	b		x	x		c	a		c		a	b		c											0,42	0,75
9-a	d	d	x	x				x	d		b						b	d		b			b			0,46	0,12
10-a	d	c	d	x	c	d	c	x	d	c	d		d	x	c			x					d			0,67	0,75

Nella tabella sono riportati i risultati della somministrazione di una prima versione di questo test. Sono state scelte dieci domande, rappresentative delle diverse situazioni riscontrabili. Nella prima riga in alto, le lettere corrispondono ad altrettanti alunni (il test venne somministrato a una classe di 24 studenti). Nella riga immediatamente sottostante sono riportati i punteggi ottenuti da ognuno in questa prima prova, da un minimo di 15 a un massimo di 41. Nella prima colonna delle righe successive sono indicati i numeri (in questo caso convenzionali) delle domande e la prevista risposta esatta. In ciascuna riga è poi descritto l'esito della domanda: lo spazio vuoto indica una risposta esatta, altrimenti viene riportata la risposta sbagliata dello studente; il segno *x* indica una risposta non data. Si ha così un quadro visivamente immediato della difficoltà delle domande: ampi spazi bianchi segnalano domande "facili"; essi dovrebbero aumentare da sinistra verso destra, in coincidenza con i risultati degli studenti migliori; le *x* più numerose verso la fine indicano che forse il tempo non è stato sufficiente.

Il dato visivo è sintetizzato con precisione dalla penultima colonna (Df), che riferisce l'indice di difficoltà. Questo si calcola semplicemente dividendo il numero delle risposte esatte per il numero degli studenti sottoposti al test (in questo caso 24). Più il valore di Df si avvicina a 1, più la domanda deve essere considerata difficile. Si può ritenere di solito accettabile un valore oscillante tra 0,30 e 0,60: domande troppo facili o troppo difficili non aiutano a valutare le effettive capacità degli studenti perché i risultati sono troppo uniformi.

L'ultima colonna riporta l'indice di discriminatività (Ds), che sta ad indicare quanto ciascuna domanda sia effettivamente in grado di distinguere i

migliori dai peggiori (*absit iniuria*). In altre parole, ci si dovrebbe aspettare che il maggior numero di risposte sbagliate si concentri sulla sinistra dello schema, tra coloro che hanno ottenuto un punteggio più basso, mentre le risposte esatte dovrebbero aumentare verso destra, tra i punteggi più elevati. Se ciò non si verifica vuol dire che la domanda non risponde alla sua funzione e deve essere corretta o sostituita. Per meglio calcolare l'indice di discriminatività si dovrebbe poter disporre di un numero sufficientemente elevato di prove, somministrando il test ad alunni di più classi. Si potrebbe allora isolare un quarto del totale costituito dai punteggi migliori (A) e un quarto costituito dai punteggi inferiori (B), calcolando la differenza A-B. Questa differenza D va poi divisa per il numero degli alunni che costituiva ciascun campione (1/4 del totale). Se il test viene somministrato in una sola classe, si isolano i due estremi costituendo due campioni equivalenti e procedendo alla medesima operazione: in questo caso si è scelto di prendere gli 8 più alti (A) e gli 8 più bassi (B) per via della distribuzione dei punteggi che consentiva così un accorpamento più corretto: la ripartizione che qui si è verificata in tre frazioni equivalenti è però del tutto casuale. Ds è pertanto uguale in questo caso a D/8. Anche per questo indice si può ritenere accettabile un valore che oscilli tra 0,30 e 0,60, puntando però ai valori più alti, che stanno a indicare la capacità della domanda di selezionare davvero tra diversi livelli di competenza.

Un fattore importante nella compilazione di test di questo genere è la distrattività delle risposte: quelle sbagliate non devono apparire tali con troppa evidenza, proponendo alternative assurde o fuori contesto; anche proporre item troppo simili tra loro rende però eccessivamente difficile il test indebolendone l'efficacia.

Coerentemente con le scelte di fondo di questo progetto didattico, le risposte sbagliate devono, finché è possibile, appartenere al testo e da questa appartenenza ricavano le ragioni della loro plausibilità. La prova misurerà perciò la precisione con cui si sono comprese le singole parti dell'opera e la capacità di attribuire ogni elemento al giusto contesto. Lo studente deve imparare a leggere con attenzione non solo il testo in questione, ma anche le domande e le alternative di risposta, riuscendo a distinguere i dettagli che le differenziano. L'*item analysis* ci dirà infine se abbiamo esagerato nella difficoltà o proposto alternative poco convincenti.

Se a questo punto andiamo ad esaminare la tabella, ci rendiamo conto facilmente di quali quesiti abbiano funzionato e quali invece abbiano bisogno di correzioni. Le domande 3 e 5 hanno addirittura un Ds negativo: gli studenti conclusivamente "migliori" hanno avuto un risultato inferiore a quello dei "peggiori". Si può sospettare che questi ultimi abbiano solo avuto fortuna nel rispondere, soprattutto se — come nel caso della domanda 3 — quasi nessuno ha saputo rispondere alla domanda ($D_f = 0,96$). Proprio la domanda

3 ci propone un caso tipico: la risposta esatta era *a*, ma quasi tutti hanno risposto *c*. È segno che la risposta *c* sembrava troppo giusta e quindi deve essere cambiata.

Un caso simile alla domanda 3 è quello descritto dalla domanda 10, la cui risposta esatta è *a*: il quesito è molto discriminante e di difficoltà medio alta. Nell'insieme si può considerare valido, ma tra le risposte errate non compare mai l'item *b*; sarà perciò opportuno riformulare quest'ultimo, perché evidentemente è stato considerato da tutti poco convincente come possibile risposta e dunque la scelta si è ridotta a tre alternative anziché quattro.

Opposti appaiono i casi descritti dalle domande 6 e 7. La prima è decisamente troppo difficile e di conseguenza Ds non può essere significativo (si può notare che non è stato quasi mai scelto l'item *d*, che perciò merita qualche attenzione). Anche la domanda 7 ha un Ds scarso, ma questa volta è per via dell'eccessiva facilità. Se può essere giusto lasciare qualche domanda facile per incoraggiare comunque gli studenti, tuttavia non è il caso di esagerare, perché si riduce il numero dei quesiti veramente discriminanti, sui quali si gioca la reale funzione del test.

Dall'esempio riportato, si possono accogliere sostanzialmente solo le domande 2, 4 e 8. Va ricordato che gli indici elevati di difficoltà sono determinati anche dal lavoro dell'insegnante durante le lezioni. Il test diventa perciò uno strumento di autovalutazione per il docente, che scopre facilmente quegli argomenti che forse durante le sue spiegazioni sono stati fraintesi o trattati superficialmente. Starà a lui valutare l'opportunità di chiarimenti correttivi.

Nonostante la lunghezza, un'ora dovrebbe essere un tempo sufficiente per completare il test: i più veloci impiegano anche 40-45 minuti, ma ad altri occorre un tempo maggiore e qualcuna tra le ultime domande può rimanere senza risposta. Un tempo massimo di settantacinque minuti consente comunque a tutti di terminare regolarmente. Per la somministrazione della seconda prova, ovviamente, sarà sufficiente un tempo inferiore.

6. Domande e risposte (qualche esempio)

Giunti al termine di queste descrizioni teoriche, proponiamo una scelta di dieci domande, con le relative spiegazioni, per dare un'idea della realtà del test. Le domande seguono l'ordine della trattazione di Cartesio; tra parentesi, in cifre romane, è indicata la parte del *Discorso* cui si riferisce la domanda. Sono state selezionate diverse tipologie di domande, concentrando gli esempi sulle parti centrali del testo, teoricamente più rilevanti.

Nelle risposte si fa riferimento alle pagine dell'edizione già citata, utilizzata con gli studenti. Le spiegazioni sono formulate in maniera piuttosto sintetica per evidenti ragioni di spazio: anche utilizzando caratteri ridotti è necessario distribuire agli studenti circa una dozzina di pagine per le spiegazioni.

Domande

- 1. A cosa attribuisce Cartesio la diversità delle opinioni umane? (I)**
a - al fatto che non si considerano le stesse cose da parte di tutti.
b - al fatto che la ragione umana si limita spesso al semplice "buon senso".
c - al fatto che gli uomini talvolta si possono ingannare.
d - al fatto che ciascun uomo ha per natura una diversa capacità di giudicare.
- 13. Perché Cartesio inizia da solo la sua ricerca? (II)**
a - perché i suoi studi lo avevano messo in grado di procedere da solo.
b - perché non vuole trascinare altri, per ora, in questa ricerca.
c - perché non poteva affidarsi a nessuna delle opinioni altrui.
d - perché ogni uomo è capace di procedere autonomamente.
- 23. Perché Cartesio è costretto a introdurre una morale provvisoria? (III)**
a - perché voleva prima sperimentare la validità delle norme prescelte.
b - perché dubita di qualsiasi norma o precetto, anche in campo morale.
c - perché gli manca qualsiasi certezza nel campo dei giudizi.
d - perché poteva essere indeciso nei giudizi ma non nelle azioni.
- 26. Cosa deriva dalla terza norma della morale provvisoria? (III)**
a - bisogna essere flessibili e non testardi.
b - l'uomo deve imparare ad essere umile e capace di accontentarsi.
c - possiamo dominare i nostri pensieri ma non il mondo che ci circonda.
d - una contraddizione con la decisa risolutezza della seconda norma.
- 32. Perché Cartesio ritiene assolutamente certa la verità del "cogito"? (IV)**
a - perché la deriva dal sillogismo: ciò che pensa è, io penso, dunque io sono.
b - perché essa è il primo principio della filosofia.
c - perché così egli raggiunge la coscienza del proprio pensare.
d - perché non può mai esser messa in dubbio.
- 35. Cosa appare con grande chiarezza a Cartesio nella formula del "cogito"? (IV)**
a - per essere bisogna pensare.
b - per pensare bisogna essere.
c - il pensiero deve essere chiaro e distinto.
d - si può pensare solo ciò che è evidente.

- 37. Cosa dice la prima prova dell'esistenza di Dio? (IV)**
a - una natura perfetta può esser stata pensata solo da un essere perfetto.
b - l'uomo è imperfetto, dunque la perfezione deve essere fuori di lui.
c - solo Dio può far raggiungere la perfezione a un uomo imperfetto.
d - solo un essere perfetto può aver dato all'uomo l'idea della perfezione.
- 46. Quale artificio usa Cartesio per parlare liberamente di scienza? (V)**
a - presenta le sue teorie come pure ipotesi matematiche.
b - dichiara di descrivere un mondo puramente immaginario.
c - evita di parlare della sola materia.
d - dichiara innanzitutto di credere in Dio.
- 57. Quale ordine ha seguito Cartesio nelle sue ricerche? (VI)**
a - cercare i primi principi, esaminare le realtà semplici che ne derivano, verificare empiricamente le scoperte, controllare tutto con enumerazioni.
b - ricercare i primi principi, studiarne le applicazioni, controllare gli effetti, verificare empiricamente le scoperte.
c - ricercare le cause prime, indagare sugli effetti immediati, esaminarne le infinite applicazioni, controllare razionalmente tutta la ricerca.
d - ricercare le cause prime, distinguere le specie così trovate, indagare sui loro effetti, controllare razionalmente il tutto.
- 60. Perché Cartesio ha usato il francese in questi suoi scritti? (VI)**
a - per farsi capire da un pubblico più vasto.
b - perché non si rivolge agli esperti della scolastica.
c - perché si rivolge a un pubblico moderno che sa usare la ragione.
d - perché il latino era una lingua sempre meno usata.

Risposte

1. La risposta esatta è **a**. Cartesio scrive infatti che «la diversità delle nostre opinioni non deriva dal fatto che gli uni sono più ragionevoli degli altri, ma soltanto dal condurre i nostri pensieri per diverse vie e dal non considerare le stesse cose» (p. 39).

b è errata perché Cartesio considera sinonimi "buon senso" e "ragione", definendoli «capacità di ben giudicare e di distinguere il vero dal falso» (p. 39).

c è errata perché della possibilità di ingannarsi Cartesio parlerà solo più avanti nel *Discorso*, e in un contesto diverso: non per motivare le diverse opinioni degli uomini ma per fondare l'assoluta verità del *cogito*.

d è errata perché «la capacità di ben giudicare... è per natura uguale in tutti gli uomini» (p. 39), anche se la sua applicazione può essere diversa in ognuno.

13. La risposta esatta è **c**, perché Cartesio ha sperimentato nei suoi studi e nei suoi viaggi (v. pp. 54-55) la diversità e contraddittorietà delle opinioni e delle usanze umane. Ne conclude: «non potevo scegliere alcuno le cui opinioni mi sembrassero degne di preferenza a confronto di quelle di altri e quindi mi vidi come costretto ad iniziare da solo la mia educazione» (p. 55). Fondarsi sulla ragione implica un'assoluta autosufficienza del ricercatore perché la ragione è uguale in tutti gli uomini, come aveva detto all'inizio del *Discorso* (v. p. 39).

a è sbagliata perché Cartesio non manifesta mai una simile presunzione. Anzi, al contrario, aveva denunciato l'insufficienza dei suoi studi (cfr. p. 43 e p. 49).

b è sbagliata perché descrive una cautela complementare al progetto cartesiano, non la causa di decisioni che all'inizio riguardano solo lui.

d è sbagliata perché, anche se genericamente vera, non spiega i motivi della scelta cartesiana ma solo l'eventuale condizione di possibilità.

23. La risposta esatta è **d** perché la radicale rifondazione del sapere impone di sospendere il giudizio sulle conoscenze già acquisite (secondo il modello dell'*epochè* scettica), ma non è altrettanto possibile sospendere le azioni che nel frattempo, in attesa di terminare la ricostruzione, devono essere comunque compiute. Dice Cartesio che «prima d'iniziare a ricostruire la casa dove si abita, ... è pure necessario essersene procurata un'altra, dove si possa alloggiare comodamente durante il tempo in cui procedono i lavori». La morale provvisoria era dunque determinata dalla necessità di «non rimanere indeciso nelle... azioni per tutto il tempo in cui la ragione... imponeva di esserlo nei... giudizi» (p. 62).

a è sbagliata perché le norme che Cartesio propone non sono destinate ad essere convalidate dall'esperienza o dal consenso generale: esse consistono in pochi principi estremamente generici e cauti proprio perché si tratta di una costruzione provvisoria, destinata ad essere prima o poi sostituita dai risultati della ricerca cartesiana.

b è sbagliata perché Cartesio sostiene esattamente il contrario, e cioè che è impossibile un dubbio radicale in campo morale. Anzi, proprio il dubbio radicale impone comunque la definizione provvisoria di una morale, per l'inevitabilità delle scelte che appartengono alla vita pratica.

c è sbagliata perché la sospensione del giudizio ha effetto solo in campo teoretico, mentre non è praticabile in campo morale.

26. La risposta esatta è **c** perché il contenuto della terza massima «era di cercare di vincere sempre piuttosto me stesso che la fortuna e di mutare i miei desideri piuttosto che l'ordine del mondo e, in generale, di abitarmi a credere che nulla sia interamente in nostro potere, se si eccettuano i nostri pensieri» (p. 64). Anche poco dopo, proponendo il modello degli stoici, Cartesio attribuisce loro la convinzione «che non eran padroni di nulla se non dei loro pensieri» (p. 65).

a è sbagliata perché generica: la norma cartesiana non è un invito alla pura e semplice remissività (che sarebbe in contraddizione con la seconda regola), ma a saper giudicare quando convenga riconoscere i propri limiti o errori.

b è sbagliata perché l'obiettivo di Cartesio non è raggiungere un atteggiamento di umiltà e acquiescenza, ma una consapevolezza delle nostre capacità e un equilibrio tra l'intelletto e la volontà («la nostra volontà non è portata naturalmente a desiderare se non ciò che l'intelletto le presenta in qualche modo come possibile» p. 65).

d è sbagliata perché la contraddizione è solo apparente: la risolutezza riguarda infatti la decisione mentre l'adattabilità riguarda le modalità applicative di quella decisione, che potrà essere tanto più efficace quanto più adeguata alla situazione: quindi, anziché contraddizione, Cartesio esprime così il pieno dominio della ragione (anche nella forma di ragionevolezza) sull'agire dell'uomo.

32. La risposta esatta è **d** perché la verità del *cogito* «era così salda e certa che tutte le più stravaganti supposizioni degli scettici non avrebbero potuto smuoverla» (p. 72). Del resto, la prima norma del metodo cartesiano (l'evidenza) prescrive di accogliere solo ciò che si presenti «con tale chiarezza e distinzione da non aver 'nessun motivo di metterlo in dubbio'» (p. 57).

a è sbagliata perché lo stesso Cartesio, nelle *Risposte alle seconde obiezioni*, mosse dal padre M. Mersenne alle sue *Meditazioni metafisiche* dice che «quando ci accorgiamo di essere delle cose pensanti, è questa una nozione prima, che non è tratta da nessun sillogismo» (Cartesio, *Opere*, Bari 1967, I, p. 314, dato che la verità della premessa maggiore (tutto ciò che pensa è) «è insegnata dal fatto che egli sente in se stesso che in nessun modo può pensare, se non esiste» (*ivi*, p. 315).

b è sbagliata perché inverte la relazione genetica: il *cogito* è il primo principio della filosofia perché appare vero con assoluta evidenza, non viceversa.

c è sbagliata perché il pensare è la premessa, non la conclusione del *cogito*, che mira invece a raggiungere la coscienza dell'essere, non del pensare.

35. La risposta esatta è **b** perché, se l'essere deriva dal pensare, vuol dire che l'essere è condizione necessaria del pensare («nella proposizione 'io penso

dunque sono' ciò che mi fa certo che non mi inganno consiste soltanto nel fatto che intendo con gran chiarezza che per pensare bisogna essere» - p. 74).

a è sbagliata perché inverte il rapporto di causa ed effetto, come se potesse esistere solo ciò che pensa, negando dunque l'esistenza di ogni realtà inanimata.

c è sbagliata perché descrive solo la condizione delle verità che appaiono tali a Cartesio, cioè la qualità principale che egli riconosce proprio nella formula del "cogito".

d è sbagliata perché «son tutte vere le nozioni che concepiamo in modo del tutto chiaro e distinto» (p. 74), ma possiamo sempre pensare anche nozioni non vere.

37. La risposta esatta è **d** perché il ragionamento di Cartesio è il seguente: 1) se dubito sono imperfetto, 2) ma io sono capace di pensare la perfezione, 3) il perfetto non può venire dall'imperfetto, 4) quindi un essere perfetto deve avermi dato l'idea della perfezione («riflettendo sul fatto che dubitavo, e che quindi il mio essere non era del tutto perfetto... mi proposi di ricercare donde avessi appreso a pensare qualcosa di più perfetto di quello che in realtà io fossi e conobbi con evidenza che doveva trattarsi di qualche natura effettivamente più perfetta della mia» - p. 74). Poiché, per un principio che Cartesio mostra di condividere, non vi può essere nell'effetto più di quanto sia nella causa, se io ho l'idea di perfezione (effetto), questa deve essermi stata data da qualcosa o qualcuno che la possedeva pienamente (causa), e tale causa non può essere altri che Dio. In altre parole, avere l'idea di Dio è già prova della sua esistenza, perché si tratta di un'idea che può esser data all'uomo solo da un essere pienamente adeguato ai caratteri contenuti in quell'idea.

a è sbagliata perché attribuisce a Dio (essere perfetto) solo la capacità di pensare (e non di realizzare) una natura perfetta; senza contare che la natura non può essere definita perfetta, quanto meno perché comprende l'uomo stesso, la cui imperfezione è già evidente a Cartesio.

b è sbagliata perché trascura l'azione che la perfezione esterna all'uomo (Dio) può avere sull'uomo consentendogli di pensare la stessa perfezione, passaggio che costituisce il cardine della dimostrazione cartesiana.

c è sbagliata perché Cartesio parte dalla semplice presenza nell'uomo dell'idea di perfezione, non dalla possibilità che l'uomo divenga o sia a sua volta perfetto.

46. La risposta esatta è **b** perché «per porre queste mie opinioni un po' in ombra e poter dire più liberamente ciò che ne pensavo senza esser costretto a seguire o a confutare le concezioni solitamente accettate tra i dotti, decisi

di abbandonare tutto questo Mondo alle loro dispute, e di interessarmi solo di quello che accadrebbe in un mondo nuovo, se Dio ora creasse, in qualche parte degli Spazi Immaginari, materia sufficiente per comporlo» (p. 83).

a è sbagliata perché la proposta di ipotesi matematiche (cioè di modelli astratti non necessariamente corrispondenti alla realtà) è l'artificio usato da Andreas Osiander nella prefazione al *De revolutionibus orbium coelestium* di Copernico e suggerito dal cardinale Bellarmino a Galilei per salvarsi dal processo.

c è sbagliata perché, anche se nomina l'anima e Dio, Cartesio si occupa esclusivamente della realtà materiale.

d è sbagliata perché la dichiarazione di fede non lo avrebbe comunque salvato da censure e processi; anche Galilei era un buon cristiano.

57. La risposta esatta è **c**. «Questo è stato l'ordine che in proposito ho seguito: in primo luogo ho cercato di trovare in generale i Principi o Prime Cause di tutto ciò che è o può essere nel mondo... In secondo luogo ho esaminato quali erano i primi e più comuni effetti deducibili da queste cause... Quando son poi voluto scendere a cose più particolari, se ne presentarono tante e così diverse che non mi è sembrato possibile per l'ingegno umano distinguere le Forme o Specie dei corpi che sono sulla terra da un'infinità di altre che potrebbero esservi... Dopo di ciò, ripercorrendo con il pensiero tutti gli oggetti che avevano colpito i miei sensi, oso dire di non avervi mai trovato nulla che non potessi facilmente spiegare mediante i miei Principi» (pp. 99-100).

a e **b** sono sbagliate perché propongono una verifica empirica che non appartiene al metodo cartesiano.

d è sbagliata perché inverte la seconda e la terza fase del procedimento.

60. La risposta esatta è **c** perché Cartesio spera «che chi si serve soltanto della propria ragione naturale e assolutamente pura meglio giudicherà le (sue) opinioni di quelli che credono soltanto ai testi degli antichi» (p. 108).

a è sbagliata perché Cartesio si rivolgeva comunque a un pubblico di intellettuali che, si augurava, «non saranno tanto partigiani per il Latino da rifiutarsi di ascoltare i miei argomenti solo perché esposti in volgare» (p. 108).

b è sbagliata perché il fattore discriminante non è l'appartenenza alla scolastica o ad altra corrente filosofica ma l'uso della ragione.

d è sbagliata perché si tratta di una motivazione utilitaristica e non teoretica, mentre Cartesio giustifica la sua scelta in termini teorici.

NOTE

¹ *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, 59/60, tomo I, Firenze-Roma 1992, p. 213.

² *Ivi*, p. 232.

³ *Ivi*, §. 233.

⁴ L'introduzione di questa tecnica in Italia risale a J.H. Block, *Mastery Learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata*, Torino 1972. Dagli anni Settanta in poi, la bibliografia sull'argomento ha raggiunto anche nel nostro paese dimensioni ragguardevoli.

⁵ Il test integrale è stato trasferito su dischetto in una versione informatizzata che permette di sfruttare meglio le possibilità di recupero e autocorrezione insite nel test. Esso fa parte di una collana di software didattico che il sottoscritto sta realizzando in collaborazione con Paolo Pomes per la Garamond Editoria Elettronica (via Quintino Sella, 41 - 00187 Roma). Lo sviluppo integrale di un test dello stesso genere sul *Fedone* di Platone è stato pubblicato su «Nuova secondaria», 2 (1995), pp. 62-70.

⁶ Nelle risposte si è usata la traduzione italiana di E. Lojacono, contenuta in *Il "Discorso sul metodo" di Cartesio e il problema del metodo nel XVII secolo*, a cura di G. Brianese, Torino 1988.

⁷ In questa prospettiva, la trasformazione dell'intero percorso in un voto numerico può ancora fare uso di modelli oggettivi in cui gli studenti possano riconoscere l'apprezzamento di tutto il loro lavoro. A tale scopo può essere orientativa la seguente formula: $(A + D/2)/(n/10 + k)$. In essa, *A* è il risultato della prima prova, *D* è la differenza tra il risultato della prima e della seconda prova, *n* è il numero delle domande che compongono il test, *k* è un valore a piacere (indicativamente scelto tra 0 e 4) con cui l'insegnante può adeguare il risultato al proprio abituale metro di valutazione (più *k* è basso, più il voto finale sarà elevato; valori di *k* più alti conducono quindi a una valutazione finale più severa). Pur nella sua artigianalità, questa formula consente di individuare alla fine punteggi assimilabili alla scala decimale in uso nella scuola superiore.

⁸ Per un primo approccio alla costruzione di un test può essere utile la sintesi offerta da B. Vertecchi, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti*, Roma 1984.

SULLA QUESTIONE DIDATTICA DEI TESTI FILOSOFICI

ANTONINO POSTORINO

Liceo Classico Porto Venere (SP)

I. Premessa

Seguendo il dibattito che va articolandosi sul «Bollettino» della SFI intorno alla didattica della filosofia, ho cercato di porre, in un primo scritto, quello che mi sembrava e mi sembra il problema cruciale, ossia la motivazione soggettiva, o il "desiderio" di filosofia, in rapporto all'uso dei testi filosofici.

Mi è stato fatto osservare, sicuramente a ragione, a) che quello scritto rimaneva teorico, mancando la descrizione di concrete esperienze didattiche; b) che l'impostazione teoretica "forte", che in tale scritto si manifestava, rischiava di spostare l'attenzione dalla didattica a un diverso piano; c) che la perentorietà delle mie argomentazioni mal si conciliava col ristretto spazio di un articolo.

Accogliendo l'invito a riproporre la mia tesi tenendo conto di queste osservazioni, procederò nel seguente modo: a) riassumerò, in uno spazio quanto più limitato possibile, il contenuto di quel primo scritto; b) riporterò, con la massima precisione possibile, un'esperienza didattica fattualmente svolta più e più volte, a illustrazione del punto di vista prima soltanto enunciato.

Spero così a) di spostare l'attenzione sul concreto lavoro di classe, eliminando l'effetto diversivo delle pure enunciazioni teoriche, b) di non fare campeggiare l'assertorietà delle tesi, che, trovandosi concretamente applicate, dovrebbero offrire una diversa misura, sia di consenso, sia di dissenso.

II. Proposta teorica in forma di manifesto

La drastica semplificazione del primo scritto ne fa qualcosa come un puro manifesto, in cui, pur senza poter argomentare i singoli punti, cercherò di mantenere almeno la campitura concettuale dell'impostazione originale.

1. Non è in discussione l'urgenza di un corretto rapporto al testo filosofico, ma piuttosto il genere di "mediazione" da stabilirsi fra l'allievo e il testo.

2. Le impostazioni correnti, incentrate sulle "tecniche di lettura", appaiono insoddisfacenti, per ragioni che si cercherà di precisare.

3. A fondamento dell'offerta tecnica manca qualsiasi considerazione della "motivazione soggettiva", e questo è tanto più improponibile in un ambito di studio in cui, assai più che in altri, manca la motivazione "esterna", di tipo tecnico-professionale.

4. Quando poi si voglia esaminare il caso ideale di un allievo con motivazione esterna — uno che, per dirla in breve, voglia "fare il filosofo" —, l'offerta tecnica si rivelerà comunque insufficiente, dal momento che la "storicità" e "polisensività" del testo esigono un "criterio di selezione dei significati" che l'allievo non ha, né ritrova nella pura strumentalità delle tecniche di lettura.

5. L'obiezione che storicità e polisensività del testo ne fanno appunto la ricchezza, e che pertanto è giusto che ciascuno trovi il "proprio" criterio di selezione, in un certo senso si ritorce su se stessa: perché l'allievo dotato di quel sicuro istinto di ricerca che gli consente di trovare autonomamente la propria via, è poi realisticamente un allievo che trova "anche" la propria insostituibile tecnica di lettura, per cui la predetta offerta risulta "ancora" insufficiente o superflua. Parlando invece di allievi di medie attitudini e inclinazioni, allora il problema del criterio di selezione si fa nuovamente attuale.

6. Il criterio non può essere "esterno" — il sapiente suggerimento dell'insegnante —, ma deve sorgere come risposta a un "bisogno", in qualche modo connesso con lo stesso essere umano. Compito dell'insegnante è "portare a consapevolezza" tale bisogno.

7. In prima approssimazione, la filosofia "non ha bisogno" di testi, dal momento che si muove in un orizzonte concettuale che può fare a meno, entro larghissimi limiti, di un momento "estetico". Talora anzi il testo "perturba" la concentrazione nella dinamica dialogica, in quanto offre un'analisi almeno in parte non coincidente coi termini concresciuti nel dialogo filosofico che costruisce se stesso, e introduce una "macrologia" laddove la brachilogia del nostro dialogare stava per giungere al proprio autonomo risultato.

8. Come formulazione provocatoriamente paradossale, si potrebbe dire che in filosofia si deve leggere "il meno possibile": il che significa che bisogna leggere "solo nella misura in cui" ciò che leggiamo è almeno intuito come "risposta", ancora certo enigmatica, a un nostro bisogno soggettivo.

9. Per questo, l'offerta tecnica è insoddisfacente: perché, tentando di manovrare materiali restandovi "fuori", non assume tematicamente quella fecondazione dell'elemento soggettivo che è il "desiderio". Ossia, a ben vedere, "non penetra" il testo perché non ne vive la vita, il *τέλος*; e questo proprio mentre lo scarnifica, lo sminuzza e lo viviseziona, illudendosi che il tutto risulti dalla "somma" delle parti.

10. Si tratta quindi, da un punto di vista didattico, di indurre il "desiderio" del testo. Il che delinea un "compito" per l'insegnante: organizzare l'intero contenuto della storia della filosofia come una progressione teoremativa, o un

itinerarium mentis all'oggetto filosofico quale è andato determinandosi nel tempo, tale che la volontà di percorrere quest'itinerario coincida col desiderio di "far chiaro dentro di sé", di vivere in un mondo ordinato piuttosto che nel caos dell'esperienza immediata. Allora, e solo allora, il testo si presenterà all'allievo come un oggetto in qualche modo "prezioso", come il vitale dialogo con altre individualità che, nell'eterno presente della riflessione, affrontano — spesso con formidabile potenza intellettuale — i "suoi stessi problemi".

11. Questa, che, come istanza filosoficamente "forte", può apparire prevaricatrice, è, a giudizio di chi scrive, l'unico "modello teorico" dell'insegnamento filosofico che non ne tradisca la vocazione originaria. Né l'ovvia considerazione che la scuola debba limitarsi a trasmettere un po' di onesta competenza filosofica, senza improbabili ebbrezze speculative, deve portare a ridimensionare il modello. Infatti, dato per scontato lo scarto fra quest'ultimo e la sua realizzazione, resta il fatto che un ridimensionamento del modello in funzione di quello scarto non può che postulare uno scarto ancora maggiore rispetto alla formazione che qui si assume come corretta.

12. Seguendo quest'itinerario l'allievo a) impara che i "suoi" problemi (quelli che l'insegnante, se ha lavorato bene, gli ha fatto "scoprire" tali) sono eterni, e possono trovare risposte di crescente complessità nei testi filosofici; b) impara a ragionare filosoficamente; c) impara a leggere un testo filosofico.

Ma l'allievo, così cresciuto nella filosofia, può ora cominciare ad appuntare lo sguardo su "altri" problemi, che l'insegnante non ha affatto incluso nel suo corso canonico. Dunque l'allievo può ora "deviare" da quell'itinerario, poiché ha ormai la "competenza" per farlo, e può a) porre problemi più specifici; b) impostarli filosoficamente; c) trovare i suoi testi.

Questa deviazione autonoma è l'"obiettivo essenziale e finale", quello che segna il passaggio dall'acquisizione alla produzione, dall'accademia alla ricerca, dalla scuola alla vita.

III. Paradigma didattico

L'ovvia delimitazione dello spazio mi costringe ad una scelta. Per evitare l'imbarazzo, propongo l'itinerario alla lettura dei primi testi in assoluto, cioè una vera apertura di corso.

L'esperienza è stata ripetutamente condotta in I° Liceo Classico, e richiede un tempo minimo di sette ore, tanti quanti sono i "passi" sottoelencati. Il che significa, dedicando un tempo continuativo all'introduzione alla disciplina filosofica, circa una settimana di lavoro.

Ogni unità, o "passo", muove come lezione frontale e diventa — quanto più riesca possibile — dialogo. L'esperienza insegna che, in classi particolarmente aperte e intellettualmente vivaci, le sette ore previste diventano anche molte di più. Sta ovviamente all'insegnante trovare un buon equilibrio fra approfondimento discorsivo e procedere finalizzato.

Obiettivo: lettura delle testimonianze e dei frammenti relativi alla scuola milesia.

Trattandosi dei “primi testi” della nostra tradizione filosofica, la loro lettura vale come ingresso nella filosofia “come tale”. Ma allora il “desiderio”, che abbiamo assunto come prima condizione, dev’essere senz’altro desiderio “di filosofia”.

Come si “provoca” il desiderio di filosofia? Una prima risposta, ovvia, è che, qualunque cosa si tenti, si può fallire. I desideri non sono così facilmente inducibili, e tanto meno lo sono quanto più remoto dai centri vitali dell’istinto è il loro oggetto.

Si deve rispondere in due modi. Prima di tutto, vale la parabola del seminatore: solo una piccola parte del seme si salva dagli uccelli, dall’arsura e dai rovi, e tuttavia è “in vista di quella” che il seminatore semina, anche se tutta la sua possibile e consapevole cura è rivolta al riscatto a coltura di “tutto” il terreno seminabile.

Ma, in secondo luogo, tornando alla vicinanza o lontananza dall’istinto vitale, il significato della provocazione alla filosofia deve assumere la valenza di una forza che attualizzi proprio la vicinanza all’istinto vitale della domanda filosofica.

1° PASSO:

Presentazione della filosofia come “distruzione delle certezze”

È ovvio che una tale presentazione non può essere raccontata, né teorizzata, né storicizzata: una tale presentazione dev’essere, se così si può dire, “agita”.

Occorre spingere gli allievi all’autoriflessione: di quante e quali cose ci si può dire “certi”? Quante ne verranno fuori, tante occorrerà confutarne.

a) Nei casi più fortunati — intendo: quando l’ambiente di classe è più vitale — si è addirittura sommersi dalle professioni di certezza, che diventano subito una specie di gioco intellettuale. Starà allora all’insegnante fare il Socrate della situazione e mostrare tangibilmente, senza alcun ricorso a fonti autoritative, l’intrinseca debolezza di ogni tesi isolata.

Qui gli esempi sono infiniti e non si possono dare consigli: ogni insegnante di filosofia sa come si gioca a questo gioco.

b) Nei casi più sfortunati — classi rigide, diffidenti e sonnacchiose — dev’essere l’insegnante stesso a porre oggetti di certezza intuitiva e immediata per poi mostrarne la possibile vanificazione, disseminando in quest’itinerario quante più provocazioni possibile.

Esempi:

- i comportamenti morali (perché dovrei seguirli?)
- i “valori” in genere (come si “misurano”?)

- l’evidenza razionale (compromessa da qualunque buon paradosso, come quello, sempre affascinante, di Epimenide cretese, o i molti matematici del finito e dell’infinito, del continuo e del discreto)
- la stessa evidenza sensibile (le grandezze finite “appaiono”, eppure il vecchio Zenone dimostra che sono in pari tempo “inconcepibili”)
- la coscienza immediata (chi mi dice che non sto cartesianamente sognando?)
E così via.

È del tutto evidente che qui i riferimenti storici vanno tenuti lontano: non stiamo insegnando che cosa dicesse Tizio o Caio, né che Tizio o Caio fossero tipi formidabilmente diffidenti: stiamo insegnando “ad essere” formidabilmente diffidenti.

Se questo primo passo è stato ben mosso, la classe dovrebbe aver ricevuto un benefico scrollone. Qualcuno se ne infischierà e non avrà sostanzialmente partecipato al gioco. Ma altri — e l’esperienza dice che sono molti, direi realisticamente “i più” —, avranno accolto il seme dell’inquietudine.

E siccome l’inquietudine riguarda l’“intera” sfera del vissuto quotidiano, ecco che anche quell’avvicinamento della domanda filosofica alla sfera dell’istinto vitale dovrebbe essersi in qualche modo realizzato: da questo pericoloso solvente delle consolidate certezze occorre “difendersi”.

2° PASSO:

Presentazione della filosofia come “ricerca di una certezza non suscettibile di distruzione”

È la filosofia stessa ad approntare le difese. Più precisamente: l’attitudine distruttiva della filosofia ha come unico fine l’“eliminazione delle false certezze”. Proprio per questo suo “assoluto” desiderio di certezza, la filosofia toglie di mezzo ogni sapere che “non regga” alla sua azione distruttrice: “quanto più” la filosofia è assetata di “vera certezza, tanto più” sarà inflessibile dissolvitrice di certezze illusorie, edificanti, consolatorie.

Qui la presentazione deve farsi — da attiva, critica e dialogica — “evocativa”: occorre “rendere presente” il secondo membro della parola *φιλοσοφία*, ossia quella *σοφία* che — senza ancora sapere affatto in che cosa consista — può già delinearci astrattamente come quel “sapere esente da dubbio” che nel frattempo si è sperabilmente costituito come termine di un desiderio — o, male che vada, di una semplice curiosità.

La *σοφία*, dunque, come oggetto misterioso o magico talismano: ecco il fine — puramente didattico, non è il caso di sottolinearlo — di questo secondo passo.

3° PASSO:

Analisi delle ragioni del desiderio umano di certezza: la “domanda fondamentale”

Attraverso la constatazione del risuonare, nella *σοφία*, tanto della “sapienza” quanto della “saggezza”, risalire alle due domande correlate in cui si

articola quella che si potrebbe chiamare la “domanda fondamentale”, e che connota con valenza quasi antropologica ciò che nelle scienze religiose si chiama la “condizione creaturale”:

a) qual è la “verità” delle mille imprevedibili parvenze dell’accadere?

b) che cosa devo fare per “essere salvo” dall’incombente minaccia dell’accadere?

Mostrare come le due domande si richiamino reciprocamente, così come si richiamano reciprocamente la curiosità e la paura, il desiderio di sapere come stanno le cose e quello di sapere qual è il migliore comportamento da tenere.

La σοφία, in questo 3° passo, resta la risposta sottaciuta e rinviata.

4° PASSO:

Analisi della risposta magico-religiosa alla domanda fondamentale

Può utilmente essere adoperato, per sviluppare questo momento, lo schema

sapere / salvezza = mito / rito

Mentre infatti il mito è la spiegazione dell’ordine naturale con un evento archetipo antropomorfo, il rito è in qualche modo la volontaria conferma di quell’ordine con la rappresentazione collettiva di quell’evento.

(Detto per inciso: so bene che la relazione mito/rito, come ciascuno dei due termini preso in sé, “non è riducibile” allo schema utilizzato, e come tale la adopero. Anche la luna non è riducibile al concetto di “pallido astro notturno”, come qualcuno ha già detto e come ben sanno gli astrofisici; ma non vedo l’utilità di sviluppare il problema poniamo del contenuto ferroso dei suoi minerali quando il discorso sia rivolto a romantici fidanzati. L’avvertenza si può estendere ad altri luoghi e schemi seguenti, per i quali occorrerebbe ripeterla sostanzialmente identica).

Essendo poi tanto il mito quanto il rito “mediati autoritativamente” — sia l’autorità quella istituzionale dei sacerdoti mesopotamici “fittavoli del dio”, o quella poetica dei rapsodi greci platonicamente agitati da θεῖα μανία —, si deve ancora osservare che questa risposta alla domanda fondamentale ha comunque il carattere di una “rivelazione divina”.

5° PASSO:

Analisi dell’approccio “filosofico” alla domanda fondamentale

Se il μῦθος è la parola, il racconto, o appunto la “rivelazione” della verità, il λόγος, nella sua doppia valenza di “parola” (*oratio*) e di “pensiero/ragione” (*ratio*), può ben essere inteso come “la rivelazione che le cose fanno di se stesse”, o come il loro “disvelamento” (verità come ἀλήθεια) nella pro-

pria intrinseca connessione causale/concettuale (“ratio” come causa). La σοφία è così il sapere *vero* (le cose stesse si disvelano...), “razionale” (...mostrando la loro connessione...), “onnicomprendente” (...in un sistema che si estende “necessariamente” alla totalità, dal momento che, se limitato è provvisoriamente il nostro sapere — semplice tendenza o φιλεῖν —, nessun limite si può porre alla cosa in sé che da se stessa va disvelandosi nella σοφία, la quale è dunque “per vocazione” un sapere l’intero).

(È appena il caso di osservare che questo 5° passo troverà in seguito una splendida illustrazione nella filosofia di Eraclito).

6° PASSO:

La prima forma storica della σοφία come scienza dell’ἀρχή

Primo “contenuto” della σοφία è l’ἀρχή, o la φύσις. Di questi termini bisogna ora fare un’analisi “puramente concettuale”.

a) Mostrare come, a una considerazione più ingenua e immediata, il problema di un sapere *totale* può convertirsi nella ricerca di “quel ‘qualcosa’ di cui sono fatte tutte le cose”.

b) Rilevare le implicazioni necessarie:

— questo qualcosa deve sussistere “prima” delle cose (come il “ciò da cui” le cose vengono costituite nel loro nascere) e “dopo” le cose (come il “ciò in cui” le cose si risolvono nel loro perire);

— dunque in esso è necessario postulare una “forza” che tragga le cose dall’elemento primario e che in esso le dissolva;

— ma tale forza, operando in maniera ordinata e non caotica (come dimostra la generazione naturale), non può essere cieca, ma deve obbedire a una “legge” che ne determini costantemente l’operare.

c) Coordinare tutte queste osservazioni in un quadro concettuale e riflettere “senza fretta” su di esso (vedi schema 1).

d) Rilevare la necessità che tale principio sia “ingenerato” e “imperituro”: se infatti nascesse e perisse, dovrebbe farlo “da” e “nell” ἀρχή, e il problema sarebbe “solo spostato”.

Come ingenerato e imperituro, ossia eterno e immortale, e inoltre come governo universale, tale principio è il “divino” (θεῖον).

7° PASSO:

Riepilogo sulla natura della σοφία e passaggio alla lettura dei testi

Eravamo partiti da una radicale esperienza del negativo, ossia del cadere di ogni certezza particolare al movimento critico della filosofia.

Ora gli allievi, “senza avere letto alcun testo”, dovrebbero essere consapevoli.

a) che esiste un sapere “non rivelato”, in cui “le cose si disvelano” da se stesse;

b) che in tale auto-disvelamento le cose, in pari tempo, “si auto-fondano”;

Schema 1

	“valenza cronologica”	“valenza logica”	“valenza dinamica”
ἀρχή, principium, principio	inizio nel tempo (ἀρχω = “esser primo” in senso cronologico)	elemento comune (ἀρχω = “esser primo” in senso gerarchico)	governo (ἀρχω = “esser primo” come “comandare”)
φύσις, natura, natura	origine (φύσις = ciò che è originariamente prodotto)	qualità (φύσις = la qualità impressa nella produzione)	produzione (φύσις = “generare”, “produrre”)
ἀρχή / φύσις	ciò “da cui tutte le cose hanno origine” (e “a cui” tutte ritornano)	ciò “per cui” tutte le cose sussistono, ossia ciò che le costituisce ed è identico in tutte	ciò “per cui” tutte le cose sono prodotte e sono dissolte ossia ciò che ne determina il divenire
	principio “sostanziale” = “elemento” primario che “costituisce” tutte le cose		principio “dinamico” = “legge”/“forza” intrinseca all’elemento primario che “governa” tutte le cose

c) che tale auto-fondazione consiste nel “non poter pensare diversamente” — pena l’assurdo — da quanto va auto-fondandosi (come pensare che le cose “vengano dal nulla”? e che “vadano nel nulla”? e come pensare che “ciò da cui” le cose necessariamente vengono abbia avuto un inizio, senza spostare semplicemente il problema? e che le cose — che sono appunto “le cose”, ossia sono quanto meno “compresenti”, non abbiano nulla in comune? e che si trasformino “senza una causa adeguata”?);

d) che il contenuto di questo sapere, pertanto, “regge qualunque cosa accada” — il che significa: qualunque individuazione particolare, vieppiù complessa, la storia della filosofia vorrà dare ai suoi “definitivi” concetti iniziali (dall’acqua di Talete allo Spirito assoluto di Hegel);

e) che dunque il “divino”, in senso filosofico, non soltanto non è affatto oggetto di fede, ma è addirittura ciò che siamo “costretti” a pensare per inquadrare razionalmente l’accadere naturale;

f) che la comprensione di questo “farsi” della scienza filosofica senza mai sconfessare la propria autofondazione, ossia di questo “crescere” della σοφία sotto la spinta del φιλεῖν, è la vera risposta ai più intimi ed inquietanti problemi della certezza, dall’attualizzazione dei quali eravamo partiti.

Con questo nucleo minimo ma solido di consapevolezza, la lettura dei frammenti e delle testimonianze sulla più antica filosofia può non soltanto svolgersi con attivo interessamento, ma trasformarsi in una vera caccia al tesoro, in cui le varie valenze dell’ἀρχή vengono scovate e documentate, e le proposizioni più apparentemente ostiche al senso comune “si fanno improvvisamente significanti”, poiché il loro senso è diventato il senso della “nostra” ricerca.

Ed è proprio e solo questo che si voleva realizzare.

Non ci vuole poi molto a dimostrare che con questa logica didattica si può ricostruire l’“intera” storia della filosofia. A livello liceale, certo, la “quantità” dei testi che alla fine risulteranno esaminati non eccede la misura di una buona rassegna antologica. Ma la “qualità” della lettura — ovviamente sempre a giudizio di chi scrive — non risulta neanche paragonabile con quella fornita da un metodo puramente induttivo che si valga di pur sofisticate tecniche di analisi del testo.

IV. Precisazione conclusiva

Non sarà sfuggita, in tutta la descritta proposta didattica, l’assoluta mancanza di ogni pretesa innovatrice: tutti i concetti esposti sono assolutamente canonici, e figurano, in un modo o nell’altro, in tutti i manuali.

Mi piacerebbe però che non fosse sfuggito neanche quell’elemento che rende la proposta meno ovvia: e cioè che questi concetti canonici “vanno presi sul serio”; il che significa che “non devono essere storicizzati, ma attualizzati”. A costo di essere pedante: non devono essere “oggetto” di considerazione, ma devono “informare il soggetto considerante”.

Pregi e difetti di tutta questa proposta di lavoro devono essere giudicati a partire da questo assunto, che la sorregge interamente. Con quali ragioni di verità, ciascuno deciderà per sé.

CONVEGNI E INFORMAZIONI

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 1996-1997, 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.

Inoltre viene messa a concorso una borsa di studio intitolata a «Federico II», di L. 12.000.000, offerta dall'Università di Napoli, per laureati nelle Università della Campania, dell'Abruzzo, del Molise, della Puglia, della Basilicata, della Calabria, della Sicilia e della Sardegna, con una tesi di argomento medievistico.

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 30 settembre 1996 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 1996.

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

I concorrenti dovranno presentare alla Direzione dell'Istituto (via Benedetto Croce 12 - 80134, Napoli), entro il 30 settembre 1996 (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 1996.

La documentazione presentata verrà restituita soltanto su richiesta dell'interessato e a sue spese entro il 31 gennaio 1997.

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).

PENSIERO MEDIEVALE E MODERNITÀ

La Società Italiana per lo Studio del Pensiero Medievale (SISPM) organizza a Roma dal 12 al 14 settembre un Convegno di studio sul tema «Pensiero medievale e modernità». Il programma provvisorio è il seguente:

Giovedì 12 settembre, ore 16.00

Relazione di apertura di T. Gregory (Università di Roma La Sapienza): *Panorama generale sul rapporto tra pensiero medievale e modernità*

Interventi di A. De Libera, L. Bianchi

Venerdì 13 settembre, ore 9.00

Relazione di T. Dieter (Università di Tubinga): *Philosophy and Theology in Ockham, Luther and Melanchthon*

Interventi di G. d'Onofrio, A. Ghisalberti, A. Prosperi, G. Roncaglia

Venerdì 13 settembre, ore 16.00

Relazione di A. Goddu (Stonehill College, North Easton, Mass.): *Medieval Natural Philosophy and Modern Science*

Interventi di F. Bottin, D. Buzzetti, S. Caroti, G. Stabile

Sabato 14 settembre, ore 9.30

Relazione di J. Miethke (Università di Heidelberg): *L'etica e la politica tardo-medievali sulla via della modernità: mutamenti di prospettiva negli studi degli ultimi decenni*

Interventi di C. Dolcini, G.C. Garfagnini, R. Lambertini, D. Quaglioni.

Il Comitato scientifico è composto dai Proff. L. Bianchi, G. Fioravanti, A. Ghisalberti e L. Silco.

Per informazioni rivolgersi al Prof. A. Maierù, presso il Dipartimento studi filosofici ed epistemologici, Università "La Sapienza", Via Carlo Fea 2, 00161 Roma; fax: 06-4991 7306.

DESCARTES E "L'EUROPE SAVANTE"

Per il quarto centenario della nascita di René Descartes (1596-1996) l'Istituto di Filosofia dell'Università di Perugia con la collaborazione di altri Enti patrocinatori (Univ. di Lecce, Univ. de Paris - IV - Sorbonne, Ecole pratique des Hautes Etudes - Paris, Ist. della Enciclopedia Italiana, Ist. Italiano per gli Studi Filosofici, Progetto per le edizioni delle corrispondenze scientifiche, erudite e letterarie della Rinascenza all'età moderna) organizza dal 7 al 10 ottobre a Perugia nel Centro Congressi "Hotel Quattrotorri" 06074 Ellera Scalo (PG) tel. 075/5171722 - fax 075/5171707, un convegno dal titolo *Descartes e "l'Europe savante"*.

Il programma, ancora provvisorio, si svolgerà secondo questo ordine:

Lunedì 7 ottobre 1996 - ore 9.00

Apertura lavori: saluti inaugurali di Giuseppe Calzoni (Rettore dell'Università di Perugia), di Vincenzo Cappelletti (Vice Presidente dell'Istituto della Enciclopedia Italiana) e di Mario Agrimi (Istituto Italiano per gli Studi Filosofici)

I sezione. Presiede: Tullio Gregory.

1. *La Correspondance cartésienne comme laboratoire intellectuelle* (Jean-Robert Armogathe)
2. *Un diverso spazio speculativo voluto da Descartes per una maggior certezza delle sue invenzioni e per inediti sviluppi del suo pensiero* (Ettore Lojacono)
3. *La strategia epistolare nella République des Lettres; tipologia delle corrispondenze e dei corrispondenti* (Marta Fattori)
4. *Descartes e Galilei: due carteggi* (Maurizio Torrini)
5. *Descartes et Regius: reconstruction d'une correspondance* (Theo Verbeek)

ore 15.30

II sezione. Presiede: Geneviève Rodis-Lewis

1. *Gli artigiani e la tecnica* (Giulia Belgioioso)
2. *Estetica e musica* (Frédéric de Buzon)
3. *I matematici e la geometria* (Enrico Giusti)
4. *Fermat e la nascita dell'analisi moderna* (André Warusfel)
5. *"La via solitaria" del filosofo: le lettere a Guez de Balzac e a Elisabetta* (Maria Franca Spallanzani)

Interventi e discussione

Martedì 8 ottobre - ore 9.00

III sezione. Presiede: Mario Signore

1. *The first attempts at a Cartesian scholasticism: Descartes's correspondence with the Jesuits of la Flèche* (Roger Ariew)
2. *Y a-t-il une théologie des lettres? Descartes et l'Oratoire* (Vincent Carraud)
3. *'Playing the Descartes myself': reflections on the unfinished Descartes-More correspondence* (Alan Gabbey)
4. *Descartes and the English: the exchange with the Cavendish Brothers and Thomas Hobbes* (Mordechai Feingold)
5. *La conoscenza di Dio nell'epistolario* (Emanuela Scribano)

Interventi e discussione

ore 15.30

IV sezione. Presiede: Edoardo Mirri

1.2. *Les lettres de date et de correspondant inconnus. Un exemple de laboratoire intellectuel en métaphysique: la Lettre CCXXII bis in A.T.V., pp. 543-547* (Jean-Marie Beyssade - Richard Glauser)

3. *Distinctio e sostanzialità. Il contributo della Correspondance* (Roberto Perini)

4. *Tempo ed estensione nella corrispondenza Descartes-Arnauld* (Maria Teresa Marcialis)

5. *L'élucidation de la liberté humaine dans les lettres à Mesland* (Michèle Beyssade)

Interventi e discussione

Mercoledì 9 ottobre - ore 9.00

V sezione. Presiede: Raffaella Simili

1. *Creazione delle verità eterne: da Mersenne ad Arnauld* (Jean-Luc Marion)

2. *"A celui qui se laisse convaincre"* (Denis Moreau)

3. *Du Monde aux Principes: l'évolution des lois de la nature dans la Correspondance de Descartes* (Daniel Garber)

4. *Aspetti dell'etica: la corrispondenza con Elisabetta* (Mario Martini)

5. *La politica: Chanut, Cristina, Villebressieu* (Guido Canziani)

Interventi e discussione

ore 15.00

Tavola rotonda: *Après Baillet: le regard biographique contemporain*

Jean-Robert Armogathe (moderatore), Eugenio Garin, Ettore Lojacono, Stephen Gaukroger, Geneviève Rodis-Lewis, Theo Verbeek

ore 17.00

Visita alla città di Perugia

Giovedì 10 ottobre - ore 9.00

VI sezione. Presiede: Antonio Pieretti

1. *I medici e la medicina* (Vincent Aucante)

2. *Il luogo della memoria: memoria intellettuale e memoria corporea* (Francesca Bonicalzi)

3. *Organismi viventi o macchine? La problematica cartesiana sulla natura degli animali* (Gianfranco Cantelli)

4. *Jean Cousin e un dibattito poco conosciuto sul conarium* (Franco Aurelio Meschini)

5. *Morale des lettres et morale des Passions* (Denis Kambouchner)

Interventi e discussione

Conclusioni: Carlo Borghero

Il Comitato scientifico è composto dai Proff. M. Agrimi, J.R. Armogathe, G. Belgioioso, J.M. Beyssede, C. Borghero, G. Canziani, V. Cappelletti, G. Cimino, V. Carraud, M. Fattori, A. Gebbey, D. Garber, T. Gregory, E. Lojacono, J.L. Marion, F. Mirri, R. Pierini, A. Pieretti, G. Roodis-Lewis, T. Verbeek, C. Vinti. I Proff.

J.R. Armogethe, G. Belgioioso, F.A. Meschini, A.L. Schino, R. Perini e C. Vinti compongono la Segreteria scientifica. Per ulteriori informazioni sul convegno si possono contattare i Proff. R. Perini e C. Vinti tel. 075/5854711 - fax 075/5854712. Si informa inoltre che è stato chiesto al Ministero della P.I. l'esonero dall'attività didattica per gli insegnanti della Scuola Secondaria Superiore.

CENTRO ITALIANO DI RICERCHE FENOMENOLOGICHE

L'attività del "Centro Italiano di Ricerche Fenomenologiche" è dedicata già da diversi anni all'analisi e alla discussione di libri che contengono i risultati delle ricerche condotte da studiosi italiani e stranieri prevalentemente nel campo della fenomenologia oppure orientate a stabilire un confronto fra questa ed altre correnti di pensiero contemporanee. L'anno accademico è stato inaugurato ad ottobre con la conferenza di Filippo Costa (Università di Palermo) su *Semiotica Fenomenologica Ermeneutica del testo filosofico* in occasione della pubblicazione del libro AA.VV., *Il testo filosofico*, a cura di F. Costa e di G. Marrone, L'epos, Palermo 1994.

In novembre si è tenuta una tavola rotonda alla quale hanno partecipato Emilio Baccarini (Università di Roma II), Luigia di Pinto (Università di Bari), Marisa Forcina (Università di Lecce) e Gabriella Morselli, autrice del libro *Ri-cognizione dell'origine. Oltre la scienza e il mito, la verità della procreazione umana penetrata dalla filosofia* (Lacaita Editore, Manduria 1994). La discussione si è svolta intorno alla possibilità di utilizzare la fenomenologia di Husserl per andare alle radici del soggetto umano e comprenderlo nella sua genesi a partire dal tema della maternità.

L'incontro di dicembre è stato dedicato al confronto fra filosofi e psichiatri sulla possibilità offerta dalla fenomenologia e dall'ermeneutica di leggere la psiche sia sul versante della 'normalità' che su quello della patologia. La discussione ha preso le mosse dal libro *Sogno e mondo - Ai confini della ragione* (E.S.I., Napoli 1995), contenente testi di Angela Ales Bello (Università Lateranense e C.I.R.F.), Silvia Caianello (Centro Studi Vichiani, Napoli), Bianca M. d'Ippolito (Università di Salerno) (curatrice del volume), Eugenio Mazzarella (Università di Napoli) e Agata Piromallo Gambardella (Università di Salerno), Manuela Sanna (Centro Studi Vichiani, Napoli).

ENGELS ABITA ANCHE A GALLARATE

Il 13 maggio 1995 ha avuto luogo a Gallarate (VA), per iniziativa del Centro Italiano di Studi Engelsiani il «Primo Convegno Nazionale» dedicato, in occasione del centesimo anniversario della morte, alla figura e all'opera di Friedrich Engels. Il convegno è stato seguito da un folto pubblico di studenti e insegnanti, di lavoratori

e cittadini. A tutti i presenti ha rivolto un saluto non formale il Sindaco di Gallarate, che ha sottolineato il valore scientifico, l'importanza culturale ed il significato ideale del convegno engelsiano. I lavori della sessione mattutina del convegno hanno avuto inizio con la relazione dell'Avv. Matteo Steri, bibliofilo e cultore di storia del movimento operaio, sui *Rapporti tra Engels e l'Italia*. Il relatore ha fornito un quadro documentato dei tre viaggi compiuti da Engels nel nostro paese, delle personalità del movimento operaio italiano con cui Engels stabilì rapporti ed intrattenne una significativa corrispondenza epistolare (da Cafiero a Turati e Labriola), degli acuti giudizi da lui espressi sul Risorgimento, sulla nascita dello Stato unitario e sulla questione meridionale. L'apporto originale e fondamentale del pensatore di Barmen alla elaborazione e allo sviluppo del "materialismo dialettico e storico" è stato messo in luce dalla Prof.ssa Eleonora Fiorani, allieva di Ludovico Geymonat e studiosa di Engels fin dagli anni '60. Il concetto-chiave di "industria", il rapporto complesso tra la natura e la storia, la determinazione dei modi di produrre sui tempi antropologici e biologici della specie umana, l'analisi concreta delle forme storiche del ricambio organico tra uomo e natura, la validità esplicativa della "nuova scienza" materialistica rispetto alla questione ecologica, il carattere strategico della lotta della classe operaia per la riduzione della giornata lavorativa, il rapporto fra Engels e Marx quale si esprime dialetticamente nel carteggio (rapporto, quindi, che non va concepito né in termini di identità indifferenziata né in termini di contrapposizione reciproca), le ragioni della perdurante insensibilità del movimento operaio italiano verso la lezione teorico-politica di Engels: ecco il percorso argomentativo attraverso cui la studiosa milanese ha motivato la tesi della "centralità del materialismo dialettico". Il Prof. Eros Barone, saggista e studioso di storia del marxismo, nella sua relazione concernente *Il problema dello Stato e la strategia del movimento operaio nell'ultimo Engels* ha condotto un'analisi storica del ruolo svolto dal grande maestro del socialismo scientifico nella applicazione e nello sviluppo di tale teoria rispetto ai concreti problemi di tattica, strategia ed organizzazione del movimento operaio internazionale e, in particolare, di quello tedesco, ponendo in luce l'"attualità della ricerca", a cui Engels dedicò le sue energie intellettuali e politiche a partire dagli anni '70, "di una via per la conquista del potere" capace di misurarsi con la realtà oggettiva delle formazioni sociali del capitalismo avanzato, non meno che con il problema dell'unità e delle alleanze della classe operaia. Il relatore ha inoltre posto in risalto come una delle ragioni della «debolezza teorica e progettuale del cosiddetto 'marxismo occidentale'» sia costituita proprio dall'"anti-engelismo", cioè dall'abbandono del materialismo dialettico e storico quale asse portante del pensiero comunista e della pratica politica proletaria. I lavori della sessione pomeridiana del convegno hanno avuto inizio con la relazione del Prof. Ferdinando Vidoni, studioso di problemi filosofico-scientifici, sul *Rapporto tra Darwin ed Engels*. Il relatore ha esaminato l'influenza esercitata dalla teoria dell'evoluzione sulla cultura filosofica e politica della fine dell'Ottocento. L'ultima relazione del convegno è stata quella del Dott. Claude Pottier, ricercatore presso la facoltà di filosofia dell'Università di Friburgo in Svizzera, sulle *Premesse antropologiche del comunismo in Engels*. Il relatore ha posto al centro della sua indagine la fondamentale opera engelsiana sull'*Origine della famiglia, della proprietà privata e dello Stato* (1884), ricostruendo la periodizzazione

della storia umana delineata dall'Autore e sottolineando la permanente validità del criterio che la determina: lo "sviluppo delle forze produttive" (ossia il concetto di "progresso" su cui si fonda il socialismo scientifico e, in ultima analisi, la superiorità del modo di produzione comunista rispetto al modo di produzione capitalistico). Dopo un dibattito vivace ed interessante, caratterizzato dall'attenzione agli aspetti sia teorici che politici dell'opera di Engels, ha preso la parola per l'intervento conclusivo il Prof. Eros Barone, presidente del C.I.S.E., che ha innanzitutto ribadito l'impegno dell'associazione a pubblicare gli atti del convegno nel più breve tempo possibile. Il presidente del C.I.S.E. ha ricordato il duplice scopo del convegno: sottolineare, da un lato, il «contributo originale e fondamentale di Engels alla elaborazione ed allo sviluppo del socialismo scientifico» e, dall'altro, ripartire da un pensiero "forte", quale quello di Engels, non solo per «riproporre il marxismo come la più alta, e finora insuperata, espressione teorica del pensiero comunista» ma anche come alternativa alle molteplici forme di "pensiero debole", differenzialismo ed eclettismo oggi dominanti. Il presidente ha chiuso i lavori del convegno affermando che il C.I.S.E., ispirandosi all'ideale engelsiano della divulgazione rigorosa, si prefigge di «attuare un intenso programma di iniziative di studio e formazione», rivolto non solo agli "addetti ai lavori" ma anche agli "interessati ai lavori".

Eros Barone

COGNITIO HUMANA Dynamik des Wissens und der Werte

In occasione del 350° anniversario della nascita di Leibniz e del 400° anniversario della nascita di Cartesio si terrà a Lipsia dal 23 al 27 settembre 1996 il XVII Congresso Tedesco di Filosofia sul tema «La dinamica del sapere e del valore», allo scopo di volgere uno sguardo critico sulla tradizione del razionalismo. Durante il Congresso si terranno una serie di workshops oltre che su Leibniz e Cartesio anche sui vari aspetti della filosofia razionalista.

Il modulo di iscrizione si può richiedere alla Segreteria del Congresso al seguente indirizzo: Universität Leipzig, Institut für Philosophie, Prof. Dr. Christoph Hubig, Postfach 920, 04009 Leipzig, tel. 0341/97 35800-35801; fax 0341/97 35849.

PELLEGRINAGGIO A MESSKIRCH

In occasione del ventesimo anniversario della morte di Heidegger (26 maggio 1976) si è svolto a Messkirch, suo paese natale, un convegno su «La questione della verità». Esso era organizzato dalla Martin-Heidegger-Gesellschaft, un'associazione di studiosi e ammiratori del filosofo, che conta più di cinquecento membri, distri-

buiti in tutto il mondo. Da vari paesi e continenti — compresi il Giappone e il Canada, oltre naturalmente all'intera Europa — sono convenute a Messkirch circa duecento persone, non solo per partecipare al convegno, ma anche per compiere una specie di pellegrinaggio. Nel giorno dell'anniversario è stata infatti deposta sulla tomba di Heidegger una corona di fiori.

Erano presenti alcuni dei più noti e prestigiosi allievi, amici e studiosi del filosofo: Walter Biemel, Heribert Boeder, Agnes Heller, Manfred Riedel, Friedrich von Herrmann, che hanno tenuto interessanti relazioni. Il tono del convegno è spesso divenuto inevitabilmente celebrativo: tra una testa bronzea del filosofo e un suo ritratto a olio, sono state spesso ripetute cose già note, a volte con enfasi e senza il necessario distacco critico, come se si trattasse di fare l'esegesi di un testo sacro. Tuttavia l'esposizione quasi completa degli scritti di Heidegger e su Heidegger, curata dagli organizzatori, aveva qualcosa di impressionante. Chi è al corrente della vita filosofica internazionale resta colpito soprattutto dalla regolarità con cui quasi ogni anno escono nuovi volumi di corsi universitari inediti, la cui pubblicazione sta per diventare l'avvenimento filosofico più importante del nostro secolo.

Ma la cosa più interessante è stata forse la visita dei luoghi in cui Heidegger si è formato e spesso è tornato, ed ai quali ha dedicato anche uno scritto, *Der Feldweg*, il sentiero dei campi. Lungo questo sentiero, divenuto oggi una strada, sorge il Martin-Heidegger-Gymnasium, dove il convegno si è svolto; ma al di là di esso è ancora possibile inoltrarsi tra i campi, rivivendo le sensazioni provocate dalla visione delle colline descritte dal filosofo. Già il paese di Messkirch è importante per capire il pensiero heideggeriano: è un piccolo villaggio di ottomila abitanti, dove non arriva neanche la ferrovia, ma che è dotato di un'imponente chiesa barocca, la chiesa di san Martino, e di un castello rinascimentale. Esso inoltre è patria di altre persone famose, quali il predicatore Abraham a Sancta Clara, cui Heidegger dedicò un discorso, il musicista Konradin Creuzer e l'arcivescovo di Friburgo in Brisgovia, Konrad Gröber, al quale è intitolata una via.

La casa natale di Heidegger sorge vicino alla chiesa — suo padre infatti ne era il sacrestano — e probabilmente il nome del filosofo deriva da quello del santo a cui la chiesa è dedicata. Sulla facciata della casa c'è una lapide col ritratto di Heidegger in bassorilievo. Esattamente di fronte, a una decina di metri, sul fianco della chiesa, c'è il busto dell'arcivescovo Gröber, e i due personaggi sembrano guardarsi. La storia dei loro rapporti, del resto, è emblematica. Il figlio del sacrestano, privo di mezzi, si affidò infatti all'arcivescovo per compiere gli studi universitari a Friburgo. Ebbe una borsa di studio di un'associazione cattolica e, forte di una formazione filosofica ispirata alla Scolastica, tentò la carriera universitaria con l'appoggio dell'ambiente cattolico.

Quando a Friburgo arrivò Husserl, il giovane Heidegger comprese che i cattolici non potevano più aiutarlo, perciò si affidò al fondatore della fenomenologia e non solo si allontanò dalla filosofia scolastica, ma anche abbandonò la fede cattolica. Tornato in seguito a Friburgo, dopo un periodo di insegnamento come professore a Marburgo, Heidegger si dimostrò ostile alle associazioni studentesche cattoliche e durante il periodo nazista ebbe un atteggiamento ambiguo verso un suo assistente, cattolico sospettato di antinazismo, che poi partecipò alla resistenza nel gruppo della "Rosa bianca".

Alla fine della guerra, per sottrarsi all'epurazione inflitta ai collaboratori del nazismo, Heidegger si rivolse di nuovo all'arcivescovo Gröber; ma, una volta reintegrato nelle sue funzioni, accentuò la sua avversione al cattolicesimo, sottolineando che l'Essere, su cui si incentrava la sua più recente filosofia, non aveva nulla a che fare col Dio della fede. Qualche anno prima di morire, rilasciò una famosa intervista al settimanale «Der Spiegel», dichiarando che «solo un Dio ci può salvare». Ma sulla sua tomba, collocata in mezzo a quelle dei suoi genitori e di suo fratello con la consorte, sulle quali è infissa una croce, spicca invece soltanto una strana stella a otto punte.

Questo atteggiamento si può definire di ambiguità, quella stessa ambiguità che caratterizza i rapporti di Heidegger con i grandi filosofi del passato, soprattutto Platone e Aristotele, nonché i suoi rapporti con la metafisica in generale, cioè il cuore della sua filosofia. Nei corsi giovanili tenuti a Marburgo, infatti, Heidegger esprime per Platone e Aristotele una grande ammirazione e attribuisce loro alcune conquiste della sua stessa filosofia, per esempio il suo concetto di verità come «svelatezza», a costo anche di gravi forzature dei testi, come ho documentato nella mia relazione. Invece dopo la famosa «svolta», nel periodo che coincide con la massima potenza del Terzo Reich e con la diffusione internazionale della sua fama di filosofo, Heidegger rivendica la propria originalità, attaccando Platone e Aristotele e giudicando ambiguo il loro modo di intendere la verità. Ma al tempo stesso continua ad attingere dai due filosofi greci una serie di concetti essenziali per la sua stessa filosofia.

Altrettanto Heidegger fa nei confronti della metafisica: dopo avere presentato, nei suoi libri degli anni Venti, la propria filosofia come una nuova forma di metafisica, egli non esita, dopo la «svolta», a proclamare il «superamento della metafisica», la «fine dell'epoca della metafisica», e a considerare la metafisica, iniziata da Platone e da Aristotele e proseguita sino a Nietzsche, come la fonte di tutti gli errori della filosofia occidentale, ivi compresa la supremazia della tecnica. Ma al tempo stesso Heidegger continua, sino alla fine, a parlare di metafisica, afferma che non bisogna andare «oltre» la metafisica, ma bisogna invece risalire a «prima» di essa, ritrovandone l'inizio e il fondamento. Tutto si svolge nel segno di una profonda ambiguità, al punto da far pensare che l'ambiguità sia la cifra più caratteristica del pensiero di Heidegger.

Ma — e questo «ma» sembra quasi significare che Heidegger ha trasmesso la sua ambiguità persino a coloro che tentano di giudicarlo — malgrado la diffidenza, e a volte anche la ripugnanza, che il suo pensiero e il suo comportamento possono suscitare, chi si immerge nell'atmosfera in cui la filosofia di Heidegger è nata e ne rivive, per così dire, i motivi, e poi soprattutto l'approfondisce attraverso la meditazione dei suoi scritti, non può sottrarsi ad un profondo fascino. I suoi ammiratori, numerosi quanto basta, dicono che Heidegger ha insegnato a «pensare», senza precisare bene che cosa sia questo pensare, in quale forma di razionalità, o di argomentazione, esso consista. Eppure, camminando tra le vecchie case di Messkirch, contemplando le sue colline e fissando negli occhi il ritratto di Heidegger, sempre accigliato e con le labbra strette in una specie di voluto silenzio, si comprende che cosa vuol dire pensare, riflettere sulla condizione umana, amare la solitudine e odiare la grande città, col suo rumore, le sue industrie, la sua tecnica (è noto che Heidegger, chiamato a insegnare a Berlino, preferì restare in provincia).

E si comprende anche l'attrazione che la tecnica esercitava su di lui, al punto da spingerlo — come egli stesso ebbe a dire — tra le braccia del nazismo. Il contadino, o il montanaro, odia la città, ma insieme la invidia, perciò desidera umiliarla, imporsi ad essa attraverso la carriera, il successo, la fama. Heidegger era certamente ambizioso, si dava molto da fare per la carriera e la fama: i risultati, veramente trionfali, sono sotto gli occhi di tutti. Questo misto di analisi esistenziale e di amore-odio verso la tecnica è una delle caratteristiche del suo capolavoro, *Essere e tempo*. Ma come non essere in gran parte d'accordo?

E come non essere d'accordo con «l'altro inizio», all'insegna del quale si inaugura la «svolta» nel pensiero di Heidegger? I famosi *Beiträge zur Philosophie*, del 1937-38, suggeriscono appunto questo: che bisogna ripetere l'inizio della filosofia, avvenuto storicamente con i primi filosofi greci. Il ricominciare sempre da capo, il rimettere in discussione tutto, è l'atteggiamento che ogni filosofo deve assumere, anche se non è il caso di credere che, ogniqualevolta si fa questo, abbia inizio una nuova epoca della storia della filosofia, anzi dell'essere. Bisogna ricominciare di nuovo a riflettere sul senso dell'essere, del pensare, della verità, della metafisica: quale filosofo potrebbe non essere d'accordo?

Certo, in tutto questo è forte il rischio di cadere nell'arbitrarietà, nell'incontrollabilità, persino nella vacuità. Ma c'è anche la possibilità di nuove aperture, di intuizioni, di «viste» che altrimenti non si avrebbero. Bisogna quindi rischiare, non adagiarsi nella comoda professionalità dello storico, o del «tecnico», ma prendersi anche la responsabilità di fare filosofia in proprio, sia pure *cum grano salis*.

Enrico Berti

LE SEZIONI

ANCONA

Il gruppo «Amici della Filosofia» di Senigallia, affiliato alla Società Filosofica Italiana nella sezione di Ancona, durante l'anno scolastico 1994-95 ha ripercorso, nelle sue riunioni mensili, le tappe più significative del dibattito filosofico sulla storia tra al fine dello scorso secolo e l'inizio del nostro. La conferenza del Prof. Pietro Rossi, il 21 aprile, nell'aula magna del Liceo Classico Perticari, sul tema: *Storicismo e conoscenza storica*, ha segnato il vertice di questo cammino.

L'incontro, che ha ottenuto un grande ascolto nel più vasto orizzonte culturale della piccola città di provincia, ha realizzato una felice sintesi di tre elementi tra loro connessi secondo il ritmo di cerchi concentrici: la ricerca specialistica, il quotidiano lavoro dell'insegnamento scolastico, la cultura cittadina.

Il Prof. Pietro Rossi ha presentato le varie proposte di fondazione del sapere storico nello storicismo tedesco. Contro la riduzione positivista della storia entro gli schemi delle scienze naturali, mentre Croce colloca la storia sotto il concetto generale di arte, lo storicismo tedesco si propone di dare alla conoscenza storica la connotazione di vero sapere, autonomo rispetto a quello dominante delle scienze naturali, seguendo una via analoga a quella di Kant. Si tratta di estendere l'indagine critica a un sapere che ai tempi di Kant non esisteva, o esisteva in forma embrionale. Questo problema viene affrontato in tre maniere diverse.

Il filone propriamente storicista (Dilthey) pensa che per sottoporre il sapere storico a indagine critica sia necessario formulare nuovi presupposti e nuovi criteri. Le scienze dello spirito si distinguono da quelle della natura sia per l'oggetto, che per il diverso rapporto gnoseologico tra soggetto e oggetto. Nelle scienze della natura l'oggetto è esterno al soggetto, mentre nelle scienze dello spirito il soggetto conoscente fa parte dello stesso ambito su cui verte la sua indagine, perciò la teoria della conoscenza non può fare a meno dell'indagine psicologica. Le scienze della natura "spiegano" i fenomeni riconducibili all'uniformità della legge. Le scienze dello spirito "intendono", "comprendono" sia gli stati psichici, sia i processi storici. Dilthey deriva la nozione del comprendere da Droysen. Noi conosciamo del passato solo i resti conservati casualmente e in maniera frammentaria. Comprendere significa integrare i resti frammentari e ricondurli alla vita di quegli uomini che li hanno prodotti. Ciò è possibile solo rifacendosi alla nostra esperienza del vivere. Il vivere si oggettiva nei fatti storici. Il comprendere percorre la strada a ritroso: partendo dalle oggettivazioni storiche recupera il vivere da cui sono scaturite. Questa operazione rivela "il senso della storia".

Un secondo filone, più propriamente neokantiano (Windelband e Rickert), intende rimanere fedele al modello di critica kantiana, che perciò viene a inglobare al suo interno anche il sapere storico, accanto alle scienze della natura. Di conseguenza rifiuta l'introdu-

zione dell'indagine psicologica all'interno della ricerca gnoseologica. Windelband, a partire dal suo discorso retorale del 1894 *Scienza naturale e storia*, critica Dilthey perché con la sua distinzione tra scienze della natura e scienze dello spirito basata sulla diversità dell'oggetto ripropone la vecchia dicotomia della metafisica cartesiana tra natura e spirito, tra *res extensa* e *res cogitans*. Di conseguenza propone un altro criterio di distinzione, di tipo metodologico, tra scienze "nomotetiche" e scienze "idiografiche". La conoscenza della natura tende a formulare leggi via via sempre più generali. Le scienze dello spirito tendono a descrivere (grafein) ciò che è individuale (idion). Anche nelle vicende umane sono riscontrabili leggi di comportamento, ma queste sono mezzi per la comprensione dell'individualità, non il fine della ricerca.

A cavallo tra i due secoli Rickert pubblica *I limiti della concettualizzazione nelle scienze della natura*. Il limite è l'individualità che le scienze della natura non possono cogliere. Proprio per questo si rende necessario un altro tipo di conoscenza orientata verso l'individualità. Il recupero poi della dimensione oggettiva avviene per il fatto che il sapere storico costruisce il proprio oggetto selezionando il dato empirico sulla base dei valori. Così tanto le scienze della natura, che quelle storiche sono kantianamente processi di costruzione. Le due correnti sin qui trattate concordano nella distinzione tra comprendere e spiegare, l'uno proprio delle scienze storiche, l'altro delle scienze della natura.

Proprio in polemica con questo punto comune Max Weber dal 1904 apre una terza prospettiva. Rifiuta la contrapposizione tra spiegazione e com-

preensione. Di conseguenza distingue la conoscenza storica dalle scienze naturali per il diverso tipo di spiegazione: nelle scienze della natura tende a formulare leggi generali, mentre nella conoscenza storica esamina le condizioni di possibilità di un evento. Il sapere normologico nelle scienze naturali è il fine, nella ricerca storica è solo strumento, che favorisce la spiegazione dei singoli avvenimenti.

Il succedersi di queste diverse prospettive è legato al continuo sorgere di nuovi campi di ricerca che via via richiedono nuovi strumenti epistemologici. L'affermarsi della scuola storica tedesca rende inadeguata l'impostazione metodologica del positivismo che racchiude la conoscenza entro i confini delle scienze naturali. Nasce così la distinzione tra scienze della natura e scienze dello spirito. Quando però l'edificio conoscitivo si arricchisce di nuove scienze, come l'economia politica e la sociologia (non più di stampo comtiano, ma weberiano) il criterio dicotomico diventa inadeguato, per cui sorge la terza prospettiva, che meglio interpreta la nuova situazione culturale.

Vittorio Mencucci

FERRARA

L'attività della sezione filosofica ferrarese nell'anno sociale 1994-1995 si è articolata in una serie di incontri che hanno privilegiato l'approfondimento di temi storico-filosofici inerenti il XVII e XVIII secolo, in particolare la filosofia cartesiana e i suoi influssi nell'età moderna. Non sono mancati anche momenti di riflessione relativi alle scienze umane e sociali.

Il calendario dell'attività si è così articolato:

1. ottobre '94
J. Wright (Univ. Wisconsin - Canada) *Descartes e le passioni dell'anima*.
2. novembre '94
G. Sansonetti (Liceo Classico - Ferrara) *F. Schleiermacher, interprete di Platone*.
3. dicembre '95
Seminario sull'illuminismo e approfondimenti didattici con la partecipazione di P. Casini (Univ. La Sapienza - Roma), M. Minerbi (Univ. Firenze), C. Pancera (Univ. Ferrara).
4. febbraio '95
P. Stefani (Liceo Scientifico - Ferrara) *Lettura de Il Cantico dei Cantici*.
5. marzo '95
Seminario su Newton e l'Apocalisse con la partecipazione di G. Giorello (Univ. Milano), M. Mamiani (Univ. Udine), M. Miegge (Univ. Ferrara).
6. marzo '95
Seminario sul pensiero di G. Dorso, con la partecipazione di A. Roveri (Univ. di Ferrara), Saverio Festa (Univ. di Urbino), T. La Rocca (Univ. Ferrara).
7. maggio '95
L. Santoro (Univ. Dublino) *Dialettica del desiderio: una riflessione di Hegel e Freud*.
8. maggio '95
Ettore Lojaco, curatore delle *Opere di Cartesio*, D. Massaro (Liceo di Arezzo), P. Zanardi (Univ. Ferrara) *Nuovi profili interpretativi dell'opera di R. Descartes*.

Il corso si è svolto principalmente nei locali della Facoltà di Lettere e Filosofia di Ferrara, sotto la direzione del prof. G. Carabelli, docente di storia della filosofia presso la stessa università,

ed è stato autorizzato come corso di aggiornamento per gli insegnanti delle scuole secondarie dal Provveditorato agli studi di Ferrara.

Silvio Rinaldi
Paola Zanardi

NAPOLI

Anche durante l'anno accademico 1994-95 l'attività culturale della sezione napoletana della SFI, coordinata dal Prof. Giovanni Casertano, è stata ricca ed articolata. I lavori si sono aperti con due giornate di studio (5-6 dicembre '94) dedicate a «Lo storicismo nell'età di Weimar» per un approfondimento del pensiero di E. Troeltsch e O. Spengler.

Il primo febbraio 1995 si è presentato il volume in memoria di R. Francini, *La tradizione critica della filosofia* e l'iniziativa ha incontrato vasti e commossi consensi.

Nello stesso mese di febbraio ha avuto inizio la serie di seminari interdisciplinari, durati per l'intero anno accademico, che ha visto la massiccia partecipazione degli studenti, dei dottorandi, dei docenti ed anche di studiosi di altre università. Il tema comune, approcciato su diversi versanti, è stato quello di una riflessione critica sull'arte europea, un tentativo di pensare il fenomeno artistico nei suoi rapporti con la filosofia. La lezione introduttiva, *Musica e tragedia in Nietzsche: il caso Wagner*, è stata tenuta dal Prof. Giuseppe Di Marco nei giorni 8 e 13 febbraio. I seminari sono continuati con le lezioni del Prof. Arturo Mazzarella, *Poesia e illusione* (20 febbraio); Prof. Aldo Trione, *Poesia: totalità e destino* (6 marzo); Prof. Giuseppe Cacciatore *Vico e la poesia* (20

marzo); Prof. Daniele Del Giudice, *Attorno al mistero dell'arte del narrare* (21-22 marzo); Prof. Giuseppe Cantillo, *Arte e verità in Hegel* (27 marzo); Prof. Gianni Carchia, *Arte e verità in Heidegger* (3 aprile); Prof. Emilio Hidalgo Serna, *Poesia e conoscenza* (5 aprile); Prof. Eugenio Mazzarella, *Poesia e filosofia* (18-19 aprile); Dott. Valeria Pinto, *Arte e verità in Solger* (24 aprile); Prof. Roberto Esposito, *Poesia e politica in René Char* (26 aprile); Prof. Valerio Magrelli, *Intorno al calligramma. La scrittura tra numero e segno* (2 maggio).

Ai seminari interdisciplinari incentrati sulla discussione del problema estetico è stato affiancato un altro calendario di giornate di studio legate all'approfondimento delle lezioni istituzionali. In questo contesto si sono inserite le proposte di confronto critico su «La teoria dell'informazione», coordinate dal Prof. Giuseppe Longo in data 8-9 marzo; su «Karl Jasper e la politica», coordinate dal Prof. Giorgio Penzo (21 marzo); su «Rosmini e Kant e Rosmini ed Hegel» coordinate rispettivamente dalla Prof. Adelaide Raschini (3 aprile) e dal Prof. Pierpaolo Ottonello (4 aprile). Ancora del mese di aprile sono le lezioni del Prof. Claudio Cesa su *Catene di civiltà. Studi su Spengler* (7 aprile); del Prof. Marco De Angelis, *Da Hegel a Tubingen. Sulla formazione del pensiero hegeliano* (11 aprile).

Come ogni anno, nel mese di maggio la sezione napoletana della SFI ha organizzato per la fine dell'anno accademico una serie di incontri con professori di altre università destinati all'approfondimento di tematiche di storia della filosofia antica. In questa prospettiva si sono tenute le lezioni del Prof. A.M. Battagazzore su *Gorgia in Aristo-*

tele (4 maggio); della Prof. Barbara Cassin su *Il peri tou me ontos di Gorgia* (5 maggio); della Prof. Fernanda Decleva Caizzi su *Il sofista Antifonte e la democrazia ateniese* (11 maggio); del Prof. Daniele Gambarara su *Linguaggio e convenzionalità: tra i sofisti e Platone* (12 maggio); ma sono intervenuti anche su altri temi i Proff. Gensini, Johan Galtung, Nadia Fusini, Stefano Caroti.

Giulio Gentile

VENETA

La sezione Veneta della SFI ha di recente organizzato le seguenti attività:

1. il 24 novembre Conferenza della Prof.ssa Anna Sgherri Costantini Ispettrice centrale del Ministero P.I. sul tema «L'insegnamento della filosofia nella Scuola Media Superiore: tradizione ed innovazione». La conferenza ha inaugurato il Corso di perfezionamento in «Metodologia dell'insegnamento filosofico» 1995-96, rivolto alla formazione metodologica e didattica degli insegnanti di Filosofia nelle Scuole Medie Superiori;

2. 6 dicembre 1995 commemorazione di Ferruccio Rossi Landi. Questa iniziativa è stata realizzata in collaborazione con il Centro Internazionale dello Spazio e del Tempo (CISST) nella sala dell'Archivio Antico Rossi-Landi presso la Biblioteca del CISST.

Si sono tenute relazioni del Prof. E. Berti, Presidente nazionale SFI e membro del Comitato scientifico Cisst *Ferruccio Rossi-Landi e l'attività del Cisst*, dei Proff. C. Bianchi e M. Iannucci *Sulla catalogazione del fondo Rossi-Landi: aspetti tecnici e rilevanza scientifica*, dei Proff. M. Quaranta dell'Istituto Geymonat e R. Piovesan dell'Istituto di Sto-

ria della Filosofia *Rossi-Landi e Padova*, del Prof. Romeo Galassi del Dipartimento di Linguistica *Rossi-Landi tra linguistica e semiotica*, del Prof. Genevieve Vaughan della Foundation for Compassionate Society *Sviluppi in chiave femminista di alcune premesse di Rossi-Landi*. In questa occasione si è inoltre realizzata una visita all'Archivio Rossi-Landi a Brugine;

3. per ricordare i 400 anni della nascita di Cartesio la SFI veneta organizza un ciclo di conferenze sul tema «I dualismi nelle scienze contemporanee: mente-corpo, spirito-materia, leggi di natura-scelta e responsabilità, tendenza innata-modificazione sociale». Gli incontri avranno luogo nel periodo fra febbraio e marzo 1996. I relatori saranno i Proff. E. Belloni (Storia della Scienza), G. Boniolo (Filosofia della Scienza), E. Berti (Storia della Filosofia), Harrison (Antropologia Culturale), F. Lucchin (Astronomia). Le conferenze saranno rivolte ai colleghi dell'Università, agli iscritti SFI, agli insegnanti delle scuole superiori, agli studenti universitari ed ai maturandi dei Licei e degli Istituti.

VENEZIANA

La sezione veneziana ha nominato nello scorso ottobre il suo nuovo direttivo, che ora così composto: Presidente Prof. Giuseppe Goisis; vice-presidente Dott.ssa Maria José Amato; segretaria Dott.ssa Maria Pastrello; tesoreria Dott.ssa Barbara Gamba; revisori dei conti Proff. Carmelo Vigna e Carlo Natali; membri del direttivo Prof.ssa Emanuela Scribano, la dott.ssa Isabella Adinolfi, Dott.ssa Marina Da Ponte Orvieto e Dott.ssa Nadia Lucchesi.

Con l'intento di continuare la fortunata iniziativa varata negli ultimi due anni, nel programmare i nuovi incontri è nostra ambizione innanzitutto tener conto degli interessi sia dei soci che insegnano nelle scuole superiori, sia dei soci che lavorano nell'Università, sia di coloro che vogliono comunque mantenere un contatto attivo con quest'ultimo anche dopo aver concluso il loro corso di studi.

Tenendo conto di questo obiettivo, si prevede da una parte una serie di incontri che facciano il punto su alcuni pensatori o tematiche di particolare interesse, dall'altra uno o più incontri a carattere seminariale, rivolti in particolare agli insegnanti (con richiesta di riconoscimento da parte del Ministero della Pubblica Istruzione).

Il calendario è il seguente:

24 gennaio: «Immagini della corporeità» con l'intervento del Prof. F. Riva dell'Università Cattolica di Milano;

21 febbraio: «Pensare la democrazia nel '900» con l'intervento del Prof. R. Gatti dell'Università di Perugia;

6 marzo: «Alcune questioni di ermeneutica» con l'intervento del Prof. M. Ruggerini dell'Università di Venezia;

12 marzo: un intervento di P. Ricoeur in collaborazione con il seminario permanente di Filosofia della pratica attivo presso il nostro Dipartimento;

18 aprile: «Leopardi e il nichilismo» con l'intervento del Prof. B. Bianco dell'Università di Trieste;

15 maggio: «Il linguaggio nella scienza e nella filosofia» con l'intervento del Prof. M. Baldini dell'Università di Siena.

In data da destinarsi è previsto inoltre un incontro con il Prof. U. Galimberti dell'Università di Venezia.

Agli inizi di maggio si pensa di organizzare un incontro a carattere seminariale sul tema dell'utilità e l'etica riservato ai soci, in particolare agli insegnanti, che possa avere anche valore di aggiornamento.

Tutti gli incontri, salvo diversa indicazione di cui verrà dato annuncio, si terranno nell'aula del Dipartimento di Filosofia a Palazzo Nani Mocenigo, Dorsoduro 960, alle ore 16.00.

È possibile rinnovare l'iscrizione alla sezione veneziana della SFI versando L. 50.000 (di cui 40.000 costituiscono la quota per la S.F.I. nazionale) sul c/c postale n. 16811309 intestato a Gamba Barbara, via Circonvallazione, 28, 30171 Venezia-Mestre, entro il 31 marzo 1996.

Maria Pastrello

NOVARA

Le attività della sezione nel periodo autunno 1995 - estate 1996 sono iniziate il 20 ottobre con un incontro tra insegnanti ed esperti in Scienze della Comunicazione sul tema «Filosofia ed informatica» e sono proseguite con un dibattito pubblico il 25 ottobre sulle tesi del libro della Prof. Anna Elisabetta Galeotti *La tolleranza: una proposta pluralista*. Hanno partecipato al dibattito l'autrice, docente di filosofia della politica, e don Giannino Piana, docente di filosofia morale.

Nel mese di novembre la sezione, in collaborazione con altre associazioni cittadine (Fondazione Feraggiana, Intersezioni Amici del Museo di Storia Naturale Feraggiana) e l'adesione dell'Assessorato Cultura e Musei del Comune di Novara e il Club Donegiani, ha organizzato un ciclo di quattro conferenze pubbliche. La prima si è tenuta il 7

novembre 1995, ore 21 presso la Sala Conferenze Consorzio Est Sesia, Via Negrone 7, intitolata *Scienze e Filosofia*, nella quale hanno relazionato i Proff. G. Giorello (Univ. Milano) e E. Sindoni (Univ. Milano); la seconda dal titolo *Scienze e Religione* si è tenuta il 14 novembre 1995, ore 21 e sono intervenuti i Proff. G. Giorello (Univ. Milano) e G. Piana (Univ. Urbino); martedì 21 novembre, ore 21 si è tenuta la conferenza dal titolo *Scienze e Arte* dove hanno partecipato i Proff. G. Giorello (Univ. Milano) e S. Zecchi (Univ. Milano). Infine il 28 novembre, ore 21 si è tenuta la conferenza conclusiva dal titolo *Scienze e Psiche* in cui sono intervenuti i Proff. G. Giorello (Univ. Milano) ed E. Borgna (Primario servizio di Psichiatria di Novara).

A partire da gennaio la sezione ha organizzato con la consulenza della Facoltà di Filosofia dell'Università di Vercelli il Corso di studio e di aggiornamento sul tema «Filosofia ed esperienza religiosa del '900». Gli incontri previsti sono stati sette. Nel primo (12 gennaio) il Prof. G. Ferretti (Univ. Macerata) ha trattato il tema *Filosofia e Religione all'inizio del secolo: nuovi indirizzi di pensiero*; nel secondo (13 febbraio) il Prof. S. Cremaschi (Univ. Vercelli) ha relazionato su *Filosofia analitica e religione*, nel terzo (27 febbraio) O. Aime (Fac. Teologica Torino) è intervenuto con una relazione su *Fenomenologia e religione*; nel quarto incontro (8 marzo) il Prof. C. Ciancio (Univ. Vercelli) ha trattato il tema *Esistenzialismo, Ermeneutica e Religione*; nel quinto (22 marzo) il Prof. M. Pagano (Univ. Trieste) ha presentato una relazione sul tema *Il confronto sulla storia: Storicismo, Dialettica e Teologia*; nel sesto (10 aprile) il Prof. V. Perone (Univ. Torino) ha relaziona-

to su *Modernità e Secolarizzazione*. Il settimo incontro, invece, ha avuto un carattere pratico trattando le possibili applicazioni didattiche del corso. La sede delle conferenze è stata l'Aula Magna dell'Ist. Magistrale "Bellini" in Via Baldo Lamarmora 10. Tra le iniziative previste entro l'estate è incluso un dibattito sul pensiero di Levinas.

LIGURE

Si elencano le attività della Sezione dell'anno 1995.

Corso di aggiornamento per i docenti della Scuola Superiore in collaborazione con l'I.R.R.S.A.E. Liguria sul tema «Arte oggi».

Il corso si è svolto dal 18 gennaio al 1 marzo, presso il Liceo classico "A. D'Oria". Le relazioni, in numero di otto, sono state svolte dai Proff.: C. Angelino, G. Severino, O. Meo, E. Benvenuto, G. Marchianò, P. Ruminelli.

Nelle prime lezioni è stato evidenziato come il nostro secolo abbia conosciuto la morte dell'arte, per lo meno come era stata concepita in passato. I grandi avvenimenti artistici dalla rivoluzione del cubismo all'astrattismo hanno segnato una rottura con la tradizione.

Di morte dell'arte ha parlato Hegel che non ravvisava più in essa la capacità, che era stata del mondo greco, di incarnare lo spirito, mentre da Schelling in poi l'arte manifesta obiettivamente l'universale. Nietzsche e Dostoevskij vedono in essa la salvezza dell'uomo, Heidegger la considera come luogo dell'evento della verità.

In effetti dopo la scempi antimetafisica kantiana si ha la riscoperta del mito e dell'arte, in cui va ricercata quell'uni-

tà eterna e quell'assoluto che la ragione filosofica non può più raggiungere. La storia del nostro secolo ha elaborato i miti della razza e della classe, di cui l'arte si è fatta manifestazione estetica, e il mito dell'informazione totale dell'immagine e della chiacchiera. In tale contesto l'arte declina e con essa l'amore per il bello.

Per stimolare un ritorno all'arte è tutt'altro che inutile considerare il rapporto tra arte e pensiero. In particolare una riflessione sulla posizione di Kant, che, distinguendo il bello dal piacevole e dal buono, ha salvaguardato l'autonomia dell'arte, può aiutarci a meglio comprendere il segreto dell'arte, come potenza simbolica, che mette in relazione con il sovrasensibile. Le idee estetiche kantiane, al pari del sublime che non è della natura, ma riguarda la nostra ragione, non hanno un corrispettivo concettuale, ma sono espressione dell'inattingibile che qui si fa visibile.

Il segno artistico, per altro, è segno nel quale l'attenzione al significato, che è proprio dei segni comuni, si unisce a quella del significante, per il quale il significato si carica di valore simbolico.

Il rapporto tra arte e bellezza si è fatto particolarmente problematico da quando il brutto e il deforme hanno fatto ingresso nella cultura e da quando è avvenuto il crollo delle vecchie tesi pittoriche (caduta della prospettiva e del naturalismo, il quadro inteso come superficie piana che non ha il compito di imitare la natura, il banale che entra nell'arte, lo spaesamento, lo storicizzarsi dell'opera, il gusto del non finito). Oggi non esistono più regole comuni a cui rifarsi, ciascun artista vive a modo suo il bello, anzi spesso gli artisti si fanno teorici dell'arte, scrivendo e tenendo conferenze sul problema artistico (come

Klee per il quale l'arte è la forma più elevata di realtà). Nell'architettura moderna si riscontra una ricerca dell'esibizione della verità costruttiva, che denota come gli artisti cerchino una verità possibile, attraverso operazioni concettuali, che hanno intenzioni fondative.

Interessante vedere il rapporto dell'arte con la natura nella cultura orientale, per la quale emerge come mediatore estetico il sentimento poetico delle cose. Per questo sentimento le cose parlano in maniera arcana attirandoci in una modalità di contemplazione e di immersione nella vita della natura.

Malgrado l'arte si presenti oggi in modo molto diverso rispetto al passato, il problema estetico non cessa di interessarci, il che è indice che, in qualsiasi tempo e cultura, la dimensione estetica permane come forma costitutiva della coscienza e come esigenza di trascendere il reale componendolo secondo la legge dello spirito. Per tali ragioni la sensibilità estetica, al pari delle altre facoltà, richiede di essere educata e coltivata: i classici, quali modelli consacrati dalla tradizione, possono sempre essere un sicuro punto di riferimento in quest'opera altamente formativa.

Conferenze:

17 gennaio - I. Sciuto: *L'argomento ontologico di Anselmo e la filosofia* (presso il Dipartimento di Filosofia)

23 marzo - E. Traverso: *Libertà e diritto naturale in Locke* (presso il Centro Cultura "Il Tempietto")

18 maggio - M. Buoncompagni: *Heidegger e l'estetica*

10 novembre - M. Pagano: *Fenomenologia dello spirito in Hegel*

1 dicembre - L. Malusa: *Introduzione storica alla filosofia cristiana*

9 novembre - In occasione della presentazione del libro di P. Ruminelli *Esistenza e Trascendenza. Una lettura del pensiero di A. Caracciolo* si è svolto presso la sede dell'U.C.I.I.M. "T.O. De Negri" un dibattito su «Nichilismo contemporaneo e pensiero religioso», relatori L. Malusa, C. Ronchetti, P. Ruminelli.

Convegni:

6-7 giugno - Giornate di studio in onore di Evandro Agazzi, in occasione del suo 60 compleanno, su «Logica, Etica, Scienza», organizzate in collaborazione con l'Università di Genova da docenti e studiosi già suoi allievi.

23-25 ottobre - Convegno organizzato in collaborazione con l'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, il Goethe-Institut Genua, il Dipartimento di Filosofia: «I filosofi e la genesi della coscienza culturale della Nuova Italia». Il Convegno che ha avuto luogo in S. Margherita presso Villa Durazzo e Villa Lo Faro, è stato articolato in tre seminari, cui hanno partecipato numerosi studiosi (L. Malusa, F. Tessitore, G. Piaia, F. Ottonello, G. Bergamaschi, A.M. Tripodi, E. Botto, L. Mauro, C. Vasoli, S. Mastellone, I. Semino, G. Oldrini, F. Rizzo, N. De Cumis, M. Ferrari, W. Buttemeyer, S. Poggi, A. Savorelli, G. Landucci).

16 settembre - Convegno su Cristoforo Bonavino. Il Convegno si è svolto a Genova-Pegli. Relatori: Prof. L. Malusa, Mons. A. Durante, Mons. Tettamanzi, Arc. di Genova.

15 dicembre - Convegno nel 40° della morte di Theilard de Chardin. Il Convegno si è svolto presso il Centro Cultura "Il Tempietto" Relatori il prof. L. Malusa *L'uomo, lo scienziato, il sacer-*

dote, M. Marsonet *Visione epistemologica*, A. Balletto *Linee della teologia*.

Seminari:

Seminario sulla «Trasmissione storica della filosofia» condotto dal Prof. L. Malusa.

Il seminario, che proseguirà il prossimo anno, ha registrato già tre incontri: 12 maggio - L. Malusa *Modelli per la storiografia filosofica*; 6 ottobre - P. Ruminelli *La storia della filosofia come vivente pensiero nella riflessione di A. Caracciolo*; 17 novembre - S. Zufanti *Alcuni manuali di storia della filosofia*.

Seminario del Prof. C. Penco sul *Tractatus* di Wittgenstein. Nel mese di novembre hanno avuto luogo due incontri il 24 e il 27. Il seminario proseguirà nel gennaio del '96.

Drammatizzazioni di opere filosofiche per le scuole superiori: presso "Il Tempietto", nei giorni 28 novembre e 6 dicembre sono stati introdotti brani da Leopardi (Prof. G. Steneri) e dall'Apologia di Socrate (Dott. L. Mauro). I brani sono stati letti da attori alla presenza di numerose scolaresche.

Paola Ruminelli

RECENSIONI

Hans Jochen Gamm, *Standhalten im Dasein. Friedrich Nietzsches Botschaft für die Gegenwart* (Resistere nella esistenza. Il messaggio di Nietzsche per il presente), List 1993, pp. 360.

È dovuto ai due studiosi italiani, Giorgio Colli e Massimo Montinari, se si ha a disposizione una edizione storico-critica completa delle opere di F. Nietzsche. Basandosi sull'edizione dei due studiosi italiani, Hans Jochen Gamm, Professore di Pedagogia nell'Università di Darmstadt, insigne studioso, storico e specialista dell'area materialistica, presenta una interpretazione in chiave pedagogica, politica e filosofica dell'opera di Nietzsche.

Gamm parte dal presupposto che il pensatore tedesco valga da sismografo per i sismi del ventesimo secolo. Nietzsche fu il primo, così Gamm, in mezzo all'apparente sicurezza dell'impero tedesco e della civilizzazione europea, a prevedere il crollo occulto d'ogni valore e ad analizzarlo fin nel rituale di vita borghese irrigidita. La tesi centrale di Nietzsche è che "Dio è morto", che gli uomini stessi l'hanno ucciso e che adorano le sue ombre nelle chiese. Con la morte di Dio crolla ogni struttura di valore, ma l'esercizio culturale resosi autonomo, occulta anche questa mancanza, evocando e celebrando ininterrottamente i valori del passato. Secondo Gamm, Nietzsche anticipa le tesi fondamentali della Teoria Critica di Horkheimer e Adorno. Per Nietzsche sussiste un sistema educativo completamente mendace che cerca di rendere fami-

liari alle generazioni nuovi valori da tempo scomparsi. La cerimonia culturale si è sostituita ai rapporti veri, la vita sprofonda nella caricatura di se stessa. Se ne avverte un presentimento vago, ma ove tale perdita di valori minaccia di tradursi in concetto si fa avanti la resistenza psichica. Alcuni decenni prima di Sigmund Freud, Nietzsche scopre la forza enorme della repressione e il ruolo di quest'ultima nel bloccare le conoscenze che minacciano grandezze determinanti. Gamm suddivide la sua opera in tre parti: nella prima parte l'Autore elabora la struttura (bibliografica) dell'opera da una ottica diversa dalle bibliografie esistenti; nella seconda parte del suo lavoro, Gamm analizza l'opera di Nietzsche nella sequela della sua genesi marcandone i pensieri fondamentali, dalla *Nascita della tragedia dallo spirito della musica* (1872) a *Ecce Homo* (1888) e alle invettive contro l'amico Richard Wagner, il glorificato ed infine combattuto padre-sostituto; nella terza parte viene dispiegata la filosofia di Nietzsche ed enucleati i concetti teorico-educativi. Il capitolo culmina in un abbozzo di teoria del soggetto, la cui tesi fondamentale è che l'uomo deve sopportare il proprio processo di maturità con tutti i suoi dolori se vuole resistere alla propria storia. Non poche pagine del libro sono dedicate alla strumentalizzazione nazista dell'opera di Nietzsche. L'autore mostra un Nietzsche di schiacciante sensibilità e che a ragione avrebbe potuto ritenersi lo psicologo più fine del suo tempo.

La dottrina del "Superuomo", frain-

tesa biologicamente, si rivela un teorema necessario del possibile uomo del futuro. Ogni uomo deve dedicarsi all'esistenza, all'esercizio, nella immanenza completa e respingere ogni misantropia. Ciò vale soprattutto per l'intelletto che deve avviare alla "scienza gaia".

Con il libro di Gamm ha inizio un dibattito nuovo sull'opera di Nietzsche, in parte già delineatosi anche nei tentativi del così detto "postmoderno", in modo particolare in Francia.

Michele Borrelli

Aristotele, *Le Confutazioni Sofistiche*. Introduzione, traduzione e commento di Marcello Zanatta, Milano 1995, pp. 475.

È stata recentemente pubblicata una nuova traduzione delle *Confutazioni Sofistiche* di Aristotele, un trattato che non ha avuto diffusione e fortuna al pari della *Metafisica*, degli *Analitici*, o dei *Topici*, e che merita più attenzione di quanta non gliene sia stata fino ad ora dedicata. Oltre alla traduzione di Giorgio Colli, nel secondo volume delle opere di Aristotele pubblicate da Laterza, non era disponibile alcun altro strumento di immediata consultazione, con cui il lettore, esperto od occasionale, potesse riflettere sui temi esposti nel presente trattato aristotelico.

Il lavoro di Marcello Zanatta presenta indubbiamente dei vantaggi, poiché contiene un'ampia introduzione, la traduzione con testo greco a fronte, e un commento ai singoli capitoli. Nel volume sono disponibili una parziale bibliografia, a cui riferirsi qualora si vogliono approfondire temi specifici, e un indice dei concetti, utile allo studente o al

lettore non specialista che vogliono familiarizzare con la terminologia tecnica con cui Aristotele si esprime.

Nell'introduzione Zanatta affronta dapprima il tema della dialettica, che, secondo la linea interpretativa adottata, è lo sfondo concettuale indispensabile per capire la materia affrontata da Aristotele. In tale prospettiva tradizionale, il curatore spiega il ruolo e la funzione dell'opera nell'ambito della produzione dello Stagirita, e, attraverso un *excursus* storiografico, ci informa sullo stato degli studi critici. È sottolineata, poi, l'importanza della confutazione nell'ambito della dialettica; la confutazione — che è "un sillogismo con la conclusione della contraddizione" — ha senso solo se inserita in un contesto dialettico, dove confutare viene ad assumere il significato specifico di "porre in atto certe tecniche argomentative".

Zanatta illustra il piano dell'opera: l'oggetto delle *Confutazioni Sofistiche* è lo studio di quelle confutazioni che sembrano valide e concludenti, ma in realtà sono solo apparenti. Sono gli Eristi e i Sofisti coloro che, in un contesto dialettico pubblico, vogliono indurre a credere di aver confutato l'oppositore. Più precisamente i Sofisti si prefiggono cinque scopi, cioè 1) dare l'impressione di confutare; 2) far apparire che l'avversario dica la falsità; 3) indurre l'avversario ad asserire dichiarazioni paradossali; 4) far pronunciare all'avversario scorrettezze grammaticali; 5) indurlo a ripetere più volte la stessa cosa. Lo scopo più importante, ovvero quello a cui è dedicata la maggior parte della trattazione, è la messa in atto di confutazioni false.

Zanatta si occupa ampiamente di tali pseudo-confutazioni; egli illustra, sia nell'introduzione che nel commento, le

single fallacie linguistiche ed extra-linguistiche, le quali si presentano come sillogismi falsi *in forma* (la conclusione non è tratta validamente), oppure *in materia* (la conclusione non è una contraddizione). Inoltre, il Curatore tratta con particolare riguardo le cause dei paralogismi, poiché lo studio delle singole cause permette di acquisire gli strumenti per dissolvere l'apparenza di essere confutati. Non è da dimenticare, comunque, come i Sofisti cerchino di irretire l'avversario anche con espedienti diversi, e proprio la presentazione di tali espedienti chiude la parte introduttiva.

All'introduzione segue la traduzione con testo greco a fronte; l'apparato critico è assente, ma Zanatta avverte che viene riprodotta l'edizione critica di Ross (Aristoteles, *Topica et Sophistici Elenchi*, recensuit brevis adnotatione critica instruit W.D. Ross, Oxford, 1958; 7^a ristampa 1986); alcune delle principali varianti testuali sono discusse nel commento. La traduzione procede ricalcando la struttura della prosa aristotelica; essa è letterale, e a volte risulta di non immediata comprensione. In alcuni punti è necessario il rinvio al commento, sede di delucidazioni sulle scelte interpretative. In generale, comunque, l'esegesi di Zanatta ripropone l'interpretazione tradizionale, quale è offerta, ad esempio da Tricot (Aristote, *Organon. VI. Les Réfutations Sophistiques*, nouvelle traduction et notes par J. Tricot, Paris 1950).

Gli spunti che emergono dalla lettura e dalla comprensione delle *Confutazioni Sofistiche*, attraverso l'analisi di Zanatta, offrono al lettore la possibilità di approfondire tematiche attuali, quali l'analisi delle forme linguistiche e della struttura ontologica più profonda

implicita nell'uso fatto dai fruitori di tale linguaggio.

Annamaria Schiaparelli

F. Minazzi, *Il flauto di Popper*, Milano 1994, pp. 508.

Le caratteristiche qualificanti de *Il Flauto di Popper* di Fabio Minazzi sono da ricercarsi anzitutto nel vigore polemico che attraversa e anima l'intero saggio; poi nella tormentata passione che s'avverte dietro le fredde strutture dell'opera; infine nella notevole penetrazione critica dell'analisi e nella ricognizione storica rigorosa che fanno di questo scritto una delle più chiare e compiute ricostruzioni dell'attuale dibattito epistemologico.

Il Flauto di Popper è l'ultima fatica di Fabio Minazzi. In questo libro di 508 pagine l'epistemologo varesino attacca l'attuale tendenza a fare di Popper, suo malgrado, una sorta di limite intrascendibile della ricerca filosofica del Novecento, come se Popper fosse l'ultimo possibile orizzonte della conoscenza.

Contro tale forzatura dogmatica si orienta Minazzi che mostra analiticamente, in pagine di grande efficacia, taluni limiti interpretativi dello stesso Popper a proposito del metodo sperimentale galileiano, e viene altresì mostrando come il falsificazionismo risulterebbe distorto e tradito nel suo più autentico significato qualora fosse ridotto a moda filosofica o a dogma indiscutibile.

Insomma è necessario, secondo Minazzi, attingere alla lezione critica del fallibilismo senza però trasformare Popper nel "Pifferaio Magico" della fiaba, il quale seduce la mente impedendole ogni autonomo sviluppo.

Ed è certo fuori discussione che Popper abbia dato origine, senza volerlo, ad una vera e propria moda filosofica che ha finito per cristallizzare la ricerca epistemologica di questi ultimi decenni, contrariamente a quanto il filosofo austriaco ha sempre insegnato, vale a dire la critica di ogni principio di autorità e l'anticonformismo intellettuale del ricercatore contro ogni irrigidimento dogmatico.

D'altronde la serrata critica di Minazzi è diretta non tanto contro il fondatore del fallibilismo, quanto contro quella corrente epistemologica che si è soliti denominare *new philosophy of science* che comprende autori i quali hanno trovato in Popper una bussola d'orientamento essenziale per le loro indagini, oppure, ed è il caso di Feyerabend di *Contro il metodo*, orientamenti decisivi per alimentare una polemica spesso sterile e distruttiva.

È infatti riconducibile al deduttivismo popperiano anche l'orientamento epistemologico anarcodadaista di Feyerabend che nelle considerazioni circa il metodo galileiano, formulate nel suo *Against Method*, accumula errori e stravaganze che Minazzi sottopone ad un fuoco incrociato di critiche assai efficaci.

Secondo Feyerabend, la scienza non si sviluppa nel rispetto delle regole e nell'osservazione rigorosa di norme e principi, ma trova la sua più autentica cifra nella violazione sistematica di ogni regola metodologica. Secondo l'autore di *Contro il metodo*, la scienza è difatti un'impresa essenzialmente anarchica, caratterizzata dall'impiego controinduttivo di ipotesi in contraddizione palese con teorie ben corroborate.

Il Galileo di Feyerabend si pone senz'altro come il paradigma dello scien-

ziato anarchico, sistematico violatore di ogni norma e principio, secondo un modello epistemologico in base al quale la scienza si configura come un'attività creativa pura del soggetto, analoga a quella dell'arte.

Inoltre, secondo Feyerabend, Galileo avrebbe tentato di occultare, con ogni sorta di trucco mistificante, la reale portata rivoluzionaria delle proprie indagini, mescolando abilmente elementi nuovi con dottrine del paradigma tradizionale. Un Galileo "ciarlatano" insomma, imbonitore truffaldino di falsi al solo scopo di far filtrare elementi rivoluzionari dirompenti nelle strutture del vecchio paradigma.

Minazzi non solo ha buon gioco nel far emergere la fallacia di queste impostazioni, ma, in pagine di grande efficacia critico-storica, mostra anche l'errore interpretativo di Feyerabend a proposito della teoria peripatetica del moto e del suo rapporto con la nuova meccanica galileiana.

Che poi Galileo mistificasse il proprio pensiero scientifico-filosofico per occultarne la portata rivoluzionaria è un travisamento palese della verità storica.

Minazzi, polemizzando con Feyerabend, ricostruisce lucidamente gli aspetti salienti della coraggiosa battaglia culturale intrapresa dallo scienziato pisano contro il paradigma aristotelico e la vecchia cosmologia tolemaica.

Il *Dialogo* galileiano è infatti una "macchina da guerra", un manifesto programmatico della nuova scienza e delle nuove tesi epistemologiche che essa rende necessarie. Altro che maschere e occultamenti!

E poi Galileo non crea dal nulla le proprie idee, non fonda la scienza moderna con "movimenti retrogradi", recuperando antiche dottrine, oppure vio-

lando sistematicamente ogni regola e ogni principio.

Galileo certo prende spunto dall'atomismo democriteo e dal modello archimedeo di fisica, ma elabora le proprie dottrine anche sul terreno fecondo della scienza del suo tempo, certo innovandola radicalmente in modo geniale, ma mutuando altresì da essa spunti filosofico-scientifici e tecnici assai notevoli ed efficaci strumenti conoscitivi (si pensi, ad esempio, al ruolo della matematica cinquecentesca nella formazione della fisica galileiana o alla nuova concezione operativa tecnico-pratica della scienza che Galileo deriva dal complesso dibattito culturale del Rinascimento).

Se contro le teorie elaborate dagli esponenti della *new philosophy of science* il "rasoio" di Fabio Minazzi cala inesorabilmente, nei confronti di Karl Popper l'analisi critica si fa più cauta e nel contempo più ricca di sfumature e di distinguo.

È chiaro che se Minazzi è contrario al deduttivismo popperiano in nome di un modello epistemologico, attinto a Galileo, fondato sulla complessa interrelazione tra induzione e deduzione, tra "sensate esperienze" e "necessarie dimostrazioni", non può d'altro canto non concordare pienamente sul ruolo centrale che Popper assegna alla critica nell'ambito dell'attività filosofico-scientifica; e non può non accogliere favorevolmente l'affermazione popperiana secondo cui la filosofia "non dovrebbe mai essere e invero non può mai essere scissa dalla scienza (K. Popper, *Come io vedo la filosofia*, «La Cultura», 14 (1976), p. 396).

Un altro cospicuo punto di convergenza con Popper è individuato da Minazzi nella prospettiva realisti-

ca che si fa sempre più marcata nell'ultima fase del pensiero del filosofo austriaco.

Se il "realismo critico" di Fabio Minazzi ha altre matrici teoriche rispetto al realismo popperiano (ad es. l'"ontologismo critico" di Preti, il fenomenismo kantiano rivisitato alla luce della *Fenomenologia* husserliana e storicizzato secondo istanze mutate allo "storicismo scientifico" geymonatiano) è pur vero che il realismo di K. Popper è salutato da Minazzi come un approdo rilevante e positivo nel panorama del pensiero epistemologico di questi ultimi decenni sempre più orientato verso soluzioni convenzionalistiche.

La scienza ha relazione e competenza su valori semantici e il *significatum*, ciò cui il segno si riferisce, non dev'essere segno esso stesso, altrimenti il segno non potrebbe essere costituito come significante e quindi neppure concepito come *signum*.

In quanto legata al significato la parola della scienza è tenuta sempre a provare la sua riuscita su dati reali, ad entrare cioè in dissidio coi fatti per essere falsificata.

Sul principio popperiano di falsificazione Minazzi dissente con forza, mostrando come tale principio, almeno così come viene formulato in *Logik der Forschung*, presenti un carattere rigido, a-critico proprio di un falsificazionismo ingenuo (e con implicazioni paradossali sulla teoria della verità).

Lo stesso Popper, fa rilevare Minazzi, ha tentato, non sempre con successo, di correggere tale impostazione, orientandosi verso una forma più sofisticata di falsificazionismo metodologico, critico, anche se le premesse generali della sua epistemologia e il suo orientamento deduttivistico hanno reso

obiettivamente più difficile la (pur importante) autorevisione critica.

Franco Maccagnini

M. Gensabella Furnari, *I sentieri della libertà. Saggio su Luigi Pareyson*, Milano 1994, pp. 259.

Attraverso un'attenta e rigorosa disamina dei saggi che segnano il percorso pareysoniano l'A., già dalle prime pagine de *I sentieri della libertà*, evidenzia in maniera "esauriente e sottile", come dice il grande studioso Xavier Tilliette nella *Prefazione* al testo, il senso sotteso della «tonalità emotiva fondamentale che, implicita nella fase iniziale, diviene esplicita e conscia di sé nella fase matura» (p. 20), interpretando così il messaggio pareysoniano per il quale è meglio «leggere il prima alla luce del dopo» (Introduzione a *Esistenza e persona*, 1985, pp. 25-26).

Radicalandosi nella tradizione platonico-aristotelica, la domanda filosofica di Pareyson coniuga la meraviglia col dubbio per librarsi attraverso la lettura heideggeriana nell'ermeneutica filosofica del mito, ove la tonalità emotiva fondamentale, da cui prende avvio la *Grundfrage* «Perché l'essere piuttosto che il nulla» non è più solo la meraviglia di fronte all'essere ma è, insieme e inscindibilmente, l'angoscia di fronte al nulla (pp. 18-26).

Nel dipanare il rapporto Heidegger-Pareyson la Gensabella Furnari viene a marcare la distanza, per la quale Pareyson più che radicalizzare Heidegger verrebbe addirittura a "scavalcare" i confini del suo discorso, «poiché cerca il principio dell'ambiguità heideggeriana in un'altra radice: la concezione cristiana del Dio libertà» (p. 30).

Infatti, è coniugando l'esigenza di trascendenza, propria dello spiritualismo, con l'esigenza di libertà, propria dell'esistenzialismo, che Pareyson fonda il suo "nuovo esistenzialismo" nel rapporto uomo-Dio; in esso «la libertà dell'essere» diviene «chiave unica di lettura, e della libertà dell'uomo e della trascendenza di Dio» (p. 44).

Nel ripercorrere le fasi pareysoniane, «dominate dall'esigenza di ripensare un concetto di libertà, una definizione di filosofia, e una dialettica essere-nulla alternativi al sistema hegeliano» (p. 46), l'A. osserva con estrema oculatezza come il filo rosso della lettura interpretativa dell'esistenzialismo pareysoniano resta sempre la «ricerca di un principio alternativo a Hegel e all'hegelismo» (p. 47); un "nuovo principio" all'insegna di una dialettica «che Pareyson cerca di pensare oltre l'hegelismo e la sua dissoluzione» (p. 54).

Mentre coniuga felicemente il momento storico dell'interpretazione dell'esistenzialismo col momento teoretico di esistenza e persona, ove «l'e può essere vista anche come un'è copulativa» (p. 56) la Gensabella Furnari dimostra che già nel momento storico è presente «l'intento teoretico come anima problematica dei testi» e che solo attraverso questo studio può «cogliersi la genesi dell'esistenzialismo pareysoniano come personalismo ontologico» (p. 56). Sicché l'esigenza di fondare positivamente la persona ha da confrontarsi con la concezione dialettica di K. Barth, «per cui il positivo non è che passaggio attraverso una doppia negazione, ed in cui il messaggio cristiano appare essenzialmente come dialettica della contraddizione» (p. 68).

E ancora, la concezione jaspersiana dell'essere come *Umgreifende* rappre-

senta l'apertura all'ontologia dell'inesauribile (p. 75), contrassegnata sì dalla dialettica dell'incommensurabilità di matrice marceliana, ma anche dalla dialettica dell'implicanza di schietta matrice barthiana (pp. 80-82). La prospettiva assiologica degli anni Quaranta, infatti, si è tramutata negli anni Ottanta in quella ontologica e «accanto al Dio fondamento del valore, al Dio garante del giudizio morale, residuo dell'assiologismo, stanno le categorie che preludono alla riflessione dell'ermeneutica dell'esperienza religiosa sul Dio libertà: la preponderanza, l'irrelatività» (pp. 86-87).

Ribellandosi alla secolarizzazione del cristianesimo, l'esistenzialismo di Pareyson supera tuttavia i limiti dell'esistenzialismo tedesco, «vivendo l'evento della fede cristiana nella riflessione filosofica del proprio tempo, vedendo l'appello della trascendenza nell'esistente, la presenza della verità nell'interpretazione, l'abisso della libertà divina nel cuore del reale» (p. 89).

Nello sviluppo di un discorso teoretico, i cui momenti significativi sono da cogliersi attraverso la lettura di più saggi risalenti anche e soprattutto alla prima fase del pensiero pareysoniano, la Gensabella Furnari rileva che: «l'impostazione dialettica del concetto di persona rimane valida anche per la prospettiva ontologica della maturità», là dove «il fondamento unico della singolarità e dell'universalità» (L. Pareyson, *Persona e società*, in *Esistenza e persona*), si identifica in «quell'iniziativa, in cui possiamo ritrovare l'antecedente teoretico di quel fondamento senza fondamento, che è il concetto di libertà» (pp. 90-91).

All'origine della teoria dell'interpretazione pareysoniana c'è Jaspers, "il pensatore congeniale" con il quale Pa-

reyson inizia a pensare il problema, fondamentale nella teoria dell'interpretazione, della "possibilità della filosofia" (p. 106), anche se poi egli proporrà una propria soluzione teoretica al problema del rapporto tra unità e molteplicità della filosofia, che si tradurrà nell'esigenza di trovare un punto di incontro tra persona e verità.

Attraverso l'*Estetica*, infatti, la filosofia esistenzialistica pareysoniana, puntualizza la Gensabella Furnari, matura la concezione dialettica della persona come "apertura" all'altro, consentendo di «iscrivere l'interpretazione in quel 'tentare' che è per Pareyson segno della miseria e, insieme, della grandezza dell'uomo» (p. 124).

Esito ultimo della teoria dell'interpretazione, nonché «la sua verità sommersa» (p. 129) è allora l'ermeneutica dell'esperienza religiosa, ove il superamento dell'hegelismo si traduce nell'ontologia dell'inesauribile non certo per Heidegger, ma attraverso Schelling, interpretato come filosofo post-hegeliano, ma anche post-heideggeriano. Infatti, «è a partire dall'interpretare», incentrato nell'esserci per Heidegger e nella persona per Pareyson, che la "congenialità" filosofica nel "sentire" il problema dell'essere da parte di entrambi viene ad esaurirsi, poiché «diversi sono i modi di intendere il 'senso' dell'essere: radicato nella greicità, quello heideggeriano, impegnato nel cristianesimo, quello di Pareyson» (p. 133).

Ancorata all'esperienza della fede cristiana, l'ontologia dell'inesauribile promuove attraverso l'interpretazione della persona una verità, che, pur coincidendo con l'interpretazione non si esaurisce in essa, in quanto verità indefinita dell'essere, che si dà come "eterna libertà": rispetto a Schelling, come ri-

spetto ad Heidegger, la linea di differenza fondamentale viene segnata dal personalismo ontologico ove «l'interpretazione si differenzia dal sapere di non sapere per il suo prendere l'avvio non dall'abbandono di sé, ma dalla persona, che, distinta dal soggetto chiuso in se stesso, e considerata come apertura all'essere, è il punto di intersezione tra la verità e l'interpretare» (p. 151).

Superando il rapporto necessità-libertà, ancora centrale in Schelling, Pareyson si avvale dell'intuizione della «libertà come iniziativa iniziata» (*Esistenza e persona*, p. 26), per condursi nell'essere come libertà, che, attraverso il ripensamento del *Deus absconditus*, «rimane 'altro', trascendente, e insieme, collegato alla scommessa pascaliana tra essere e nulla» (pp. 160 e 161, nota 11).

L'ermeneutica di Pareyson non risolve in sé il mito religioso, come avviene nella dialessi hegeliana, ma «prende l'avvio dalla verità trovata nella fede, per farsi ricerca del suo senso» (p. 163), confrontandosi sia con Schelling che con Dostoevskij, sino ad «affinare» quelle che sono le sue intuizioni di fondo.

Interpretando Schelling attraverso la categoria dello «stupore», Pareyson «colloca la filosofia schellinghiana al di là dell'antitesi di razionalismo e irrazionalismo» e «cerca attraverso Schelling, ma anche oltre Schelling, un nuovo volto della ragione» (p. 185), e precisamente «una ragione che pensa l'*Abgrund* come libertà dell'essere» (p. 193).

Confilosofando con Dostoevskij, Pareyson riprende la *theologia crucis* e propone di considerare la figura di Cristo «non solo una risposta allo scandalo della sofferenza inutile, ma anche un riprodursi a livello teogonico della dialettica del male», per cui «il negativo,

prima retaggio esclusivo del finito, ha la sua radice più antica negli abissi della divinità» (pp. 183-184).

Il problema del male rimanda quindi a Dio, ma non certo al Dio dei filosofi, bensì al Dio della fede, il cui volto «che occorre ritrovare dopo il momento limite del suo nascondimento, è quello di un Dio che soffre con l'uomo, per l'uomo» (p. 211), attraverso la via antica del mito. Ma quale mito?, si chiede con tenace e consapevole insistenza la nostra Gensabella Furnari, che non trascura di evidenziare la specificità, l'originalità di Luigi Pareyson, scavando incessantemente nel suo pensiero. Ed ecco emergere la risposta, che segna la distanza da Schelling, oltre che da Jonas, ai quali Pareyson viene accostato per aver condiviso il carattere «cenotico» della creazione: «il mito che occorre ripensare per trovare risposta alla domanda posta dalla sofferenza è, nel contesto dell'ermeneutica di Pareyson, ancora precedente al ritrarsi di Dio», in quanto «il nulla che è alla radice del male precede il nulla che è lo spazio lasciato vuoto dai limitarsi di Dio» (p. 211).

L'abisso della libertà originaria è tuttavia, per Pareyson, libertà ambiguità, per cui «Dio non è nulla, ma vittoria sul nulla, libertà originaria che è a contatto con il nulla e che da quel contatto deriva

il suo volto duplice, ambiguo» (p. 219).

Come in Heidegger anche in Pareyson la libertà è il luogo ambiguo dell'essere e del nulla insieme, ma, a differenza che in Heidegger, sottolinea la Gensabella Furnari, chiarendo il senso dell'interpretazione pareysoniana (AF5, p. 22) l'essere e il nulla non si danno secondo «reciproca scambiabilità», perché l'essere è libertà in quanto «scelta dell'essere di fronte alla possibilità del

nulla» (p. 225), che tuttavia permane all'esterno dell'essere come possibilità vinta. La possibilità negativa accompagna quindi la scelta positiva che, come libera scelta, compiuta *ab aeterno*, si distingue dalla scelta umana, non tanto perché quest'ultima è negativa, quanto perché essa è solo una scelta che avviene nel tempo (pp. 229-233). Infatti, «la libertà dell'esistente e la libertà dell'essere trovano, proprio nel negativo che pare dividerle, la possibilità di un incontro», anzi «è a partire dalla stessa negatività che occorre ripensare il rapporto teandrico»: ecco ribaltata la prospettiva, da cui Pareyson criticava l'esistenzialismo tedesco (p. 236). Il capovolgimento del negativo si attua attraverso il dolore: «è questa, passando da Dostoevskij a Pareyson la difficile speranza che dà luce all'ermeneutica del cristianesimo» (p. 243). Una speranza, «che trae il suo volto dialettico dalla luterana fiduciosa *disperatio*, e, ancor prima, dalla *spes contra spem* di Paolo» e «che ha dietro di sé, nel non detto, un'«angoscia di morte», che «ripensata attraverso la sofferenza», è anche la cesura che si impone tra la libertà dell'essere e quella dell'esistente» (pp. 247-252).

Rosaria Longo

Biancardi, Bolognini, Deiana, Marchetti, *La filosofia insegnata. Esperienze e riflessioni tra insegnanti per l'innovazione e la ricerca*, Treviso 1994, pp. 224.

Il libro di Biancardi, Bolognini, Deiana, Marchetti, *La filosofia insegnata. Esperienze e riflessioni tra insegnanti per l'innovazione e la ricerca*, Treviso 1994, pur raccogliendo interventi già ap-

parsi su varie riviste in tempi diversi (ma anche altri inediti), si presenta come un testo vivo, aperto al confronto, nutrito di una solida impostazione teorica, ma attento anche agli aspetti «pratici» dell'insegnamento della filosofia.

Nell'*Introduzione* (cap. I) G. Deiana sottolinea come, nonostante la diversa provenienza, i differenti contributi si configurino, nel loro insieme, come un «modello globale» di didattica della filosofia» (p. 5), sia perché investono l'insieme delle questioni legate ad un rinnovato insegnamento della filosofia, sia perché essi sono accomunati da un «metodo sostanzialmente comune» (p. 9), quello dell'insegnamento della filosofia come «sensata esperienza». Ma cosa intendono gli autori con questa espressione? Ecco come la spiega lo stesso Deiana: ««esperienza» nel senso di pratiche di sperimentazione realizzate e realizzabili nel concreto lavoro scolastico; «sensate», nel significato di itinerari dotati di solido fondamento didattico sul piano metodologico ed epistemologico» (p. 7). Non quindi solo una proposta teorica, ma vere e proprie esperienze didattiche che possono essere, in quanto tali, riprese e discusse. Oltre al metodo, i «punti centrali comuni» (p. 35) del libro vengono individuati in una serie di «svolte» didattiche necessarie a rinnovare e riformare l'insegnamento della filosofia. Vediamo le più importanti: dai contenuti alla didattica (p. 13); dalla filosofia studiata dagli insegnanti alla filosofia appresa dagli studenti (p. 33); dall'imperialismo del manuale alla lettura delle opere filosofiche (p. 35); dalla centralità dell'insegnante alla doppia centralità insegnante-studente (*ivi*). Da questo semplice elenco, si capisce la portata della proposta didattica degli autori e la necessità, per chi opera nella scuo-

la, di averla presente per discuterla, confrontandola con le proprie scelte didattiche.

Nei capp. II e III si trovano due saggi, sempre di G. Deiana, nei quali vengono toccati un po' tutti i temi connessi alla didattica della filosofia. In essi, dopo una analisi — che oggi credo abbastanza condivisa dagli insegnanti della disciplina — delle difficoltà didattiche della filosofia come materia di studio, si individua nella "didattica per obiettivi" la via da seguire per ridare senso e nuova linfa all'insegnamento della filosofia. La didattica per obiettivi andrebbe poi articolata in "unità didattiche" con una tassonomia graduata di obiettivi specifici della disciplina. Deiana vede nella sequenza *finalità* → *obiettivi* (cognitivi ed extracognitivi) → *contenuti* → *metodi* → *strumenti* → *verifiche* → *valutazione*, l'impianto teorico al quale la didattica della filosofia deve rifarsi per promuovere il proprio rinnovamento. Questa strumentazione, ripresa dalle acquisizioni più solide della didattica dell'apprendimento, per essere veramente efficace deve, a parere di Deiana, comportare, da un lato, la trasformazione della lezione tradizionale che, come è oggi perlopiù praticata, «relega l'allievo in una condizione di oggetto» (p. 47), in un «apprendimento attivo... in cui coinvolgere gli studenti che si dedicano ad uno studio intelligente della filosofia» (*ivi*) (sulla necessità di una didattica attiva, operativa, che non pretenda la "passiva attenzione", mi si passi l'ossimoro, per cinque ore al giorno degli studenti, insistono molto, e giustamente, tutti gli interventi del libro); e, dall'altro, la trasformazione conseguente dell'insegnante di filosofia da «ripetitore di nozioni» in «ricercatore nell'area culturale di confine tra i due

saperi (nel nostro caso, la filosofia e la didattica)» (p. 79). Solo questa trasformazione può fare «del modesto lavoro scolastico un'attività di ricerca, una professione» (p. 114) dalla quale trarre «piacere», come affermano, molto efficacemente, L. Bolognini e L. Marchetti. Piacere, gratificazione, soddisfazione del proprio fare del quale gli insegnanti hanno vitale bisogno visto che altri riconoscimenti (economici, sociali, istituzionali) non si danno.

Questi due contributi molto ricchi di riflessioni (tra quelle non citate: sulla filosofia nel curriculum, sulla programmazione individuale e collegiale, sulla lettura delle opere dei filosofi, sugli obiettivi dell'insegnamento filosofico), tutte condivisibili, non si presentano come una "sensata esperienza", ma costituiscono lo sfondo teorico-metodologico nel quale collocare i contributi che seguono e che effettivamente presentano delle esperienze realizzate.

I capp. IV e V, infatti, di L. Bolognini e L. Marchetti, presentano una esperienza di didattica della filosofia realizzata nel Liceo-Ginnasio "L. Ariosto" con maxi sperimentazione di Ferrara.

I punti qualificanti questa "sensata esperienza", senz'altro la più strutturata e complessa tra quelle proposte, mi sembrano due: 1) l'individuazione dello specifico della filosofia nell'intreccio tra filosofia («la forma propria del suo pensare») e storia della filosofia («gli esiti che ess[a] ha assunto nel tempo») (p. 91); 2) l'individuazione dell'obiettivo di fondo della scuola secondaria nell'«insegnare a pensare» (p. 91) o, come si dirà nel secondo intervento (cap. V), la «doppia centralità dello studente e dell'insegnante» (p. 108). Da queste premesse deriva poi la scelta di una griglia di obiettivi specifici (della disciplina) e

di obiettivi trasversali (del Consiglio di classe) dei quali le autrici danno un'essenziale semplificazione nel testo del capitolo. I contenuti proposti, pur rivisitati con interessanti griglie di lavoro, rimangono quelli tradizionali (la filosofia antica, Eraclito, Platone, ecc.). La riflessione sui risultati di questa sperimentazione, ha poi portato le autrici ad interrogarsi «sulla opportunità di rivedere i contenuti» (p. 93). Revisione che è sfociata nella individuazione di "snodi", cioè «processi di mutamento in cui sia chiaro individuare la permanenza del vecchio, la presenza del nuovo e le loro connessioni» (p. 107). Gli "snodi" vengono individuati a livello di Consiglio di classe (che ha un importante ruolo nella programmazione) sulla base di una "priorità" che le autrici assegnano alla scuola secondaria, e cioè «la ricostruzione della tradizione culturale europea» (p. 111). Dagli "snodi" si dipartono poi i "percorsi" disciplinari (dei quali le autrici forniscono interessanti esempi per filosofia, relativamente ad una classe quinta).

Anche se non mancano di indicazioni, non è chiarito adeguatamente, come forse sarebbe stato utile, la metodologia di lavoro in classe delle autrici. Sarebbe stato interessante vedere come le autrici riescano a praticare quella centralità dello studente e quella didattica attiva che è, credo, uno dei punti meno investigati dal pur ricco dibattito attuale sulla filosofia insegnata. Così come poco si dice sul modo di leggere i testi (viene comunque chiarito che i «percorsi disciplinari sono costruiti con i testi dei filosofi).

Ma il punto che mi sembra vada approfondito e discusso è l'individuazione dello specifico filosofico nell'intreccio tra filosofia e storia della filosofia.

Viene a questo proposito da chiedersi: in che senso si può parlare di filosofia al di là delle sue forme storiche? In che senso la «forma propria del suo pensare (filosofia)» si distingue dagli «esiti che ess[a] ha assunto nel tempo (storia della filosofia)»?

I capp. VI e VII sono dedicati ad approfondire uno dei punti centrali della nuova didattica (e sul quale insistono molto anche i programmi Brocca): la lettura diretta del testo filosofico.

Il contributo di Deiana su *Per la pace perpetua* di Kant, è impostato secondo lo schema dell'unità didattica già visto (finalità, obiettivi, contenuti, metodi e strumenti, non sono contemplate verifiche e valutazioni strutturate). L'unità è molto interessante perché mostra come a partire dal testo si possa, da un lato, interrogare la tradizione filosofica (soprattutto la filosofia del diritto) e dall'altro, portarsi sull'attualità (educazione alla pace) promuovendo negli studenti una presa di coscienza critica sul nostro tempo. Anche qui però rimane poco elaborata la metodologia di lavoro sul testo e Deiana ne è pienamente consapevole tanto da notare nell'*Introduzione*: «È ancora un problema aperto, comunque, quello delle modalità dell'interpretazione del testo filosofico, che presuppone il riconoscimento dei suoi caratteri e delle sue specificità, oltre che delle relazioni e differenze rispetto agli altri tipi di discorso» (p. 22).

Molto diverso è l'approccio di P. Biancardi, il quale presenta la sua esperienza di lettura del *Fedone* platonico in una terza liceo. Biancardi costruisce la propria programmazione partendo dalle sollecitazioni degli studenti, dalle loro esigenze. Una volta scelto il testo il problema è come leggerlo. Biancardi offre osservazioni interessanti, tanto più per-

ché nate dal costante dialogo con gli studenti ed offre una «scheda di obiettivi» per la lettura del testo (p. 141). Dal testo letto partono poi le direzioni di sviluppo per la programmazione degli anni successivi, sempre rispettando, o addirittura seguendo, le indicazioni degli allievi, i loro interessi e problemi. Una osservazione mi sembra di poter fare, senza entrare nel merito dell'impostazione didattica dell'autore, sulla scheda di obiettivi che non trovo del tutto soddisfacente. Io proporrei quattro obiettivi della lettura del testo: 1) individuare di cosa parla il testo (il contenuto, per semplificare); 2) individuare come è costruito il testo (la forma e la struttura); 3) individuare il rapporto testo-contesto; 4) dare una valutazione motivata del testo (rapporto testo-lettore). Obiettivi che andrebbero, ovviamente, articolati e specificati e, soprattutto, accompagnati da un'adeguata strumentazione didattica per consentire agli allievi di raggiungere gli obiettivi fissati e di conseguire una consapevole «competenza testuale».

L'esperienza presentata, sicuramente interessante, propone però un diverso approccio alla programmazione e al testo filosofico rispetto all'impostazione di L. Bolognini e L. Marchetti. Mentre per le autrici dell'esperienza ferrarese, il testo viene inserito all'interno di una programmazione «forte» (i percorsi), per il bolognese Biancardi è la programmazione a dipendere dal testo, nel senso che è dal testo, meglio ancora, dalla classe che legge il testo, che si passa alla programmazione. Questa differenza, mi sembra, metta in qualche difficoltà la tesi di Deiana di presentare in questo volume «un'ipotesi di modello globale di didattica della filosofia» (Introduzione, p. 5).

Il cap. IX è dedicato a uno dei temi più sfuggenti e sfuggito dall'insegnamento della filosofia: la valutazione. Esso è quindi quanto mai opportuno. Deiana, richiamandosi alla proposta Brocca, chiarisce innanzitutto che valutare è operazione complessa e duplice: valutazione dell'apprendimento da parte dello studente, ma anche valutazione dell'insegnamento, della sua efficacia, della sua corretta impostazione. L'autore presenta una scheda di valutazione (pp. 183-184), nella quale sono individuati, seguendo la tassonomia di Bloom, gli obiettivi cognitivi, graduati secondo una scala di crescente complessità. Così al primo obiettivo troviamo la *conoscenza* articolata in tre sotto obiettivi: 1) di dati e nozioni; 2) del contesto storico; 3) del linguaggio specifico. Seguono poi gli altri obiettivi cognitivi: *analisi; sintesi; concettualizzazione; comprensione/interpretazione; giudizio; esposizione*. Ognuna di queste voci è spiegata nel testo e articolata in sotto obiettivi graduati che si riferiscono al «saper fare».

Lascia perplessi la presenza nella scheda degli obiettivi «socio-affettivi-relazionali», non perché essi non debbano far parte della valutazione, ma in quanto il tipo di valutazione (insufficiente, sufficiente, ecc.) non mi sembra adeguato ad obiettivi quali la «discussione», la «coscientizzazione», la «partecipazione». Problematica, inoltre, mi sembra, l'applicabilità di una scheda così complessa. Essa andrebbe benissimo come scheda di fine quadrimestre e/o di fine anno, che raccolga le valutazioni discrete fatte nel corso del quadrimestre su obiettivi specifici (ad es. la conoscenza delle nozioni di base, o la capacità di analisi, ecc.). Non si può pretendere che ogni verifica abbracci tutto

lo spettro degli elementi da valutare. Difficile anche la sua applicazione alla interrogazione orale, un vero e proprio punto cieco della didattica della filosofia. A meno che non si preveda una preparazione dell'interrogazione così come vengono preparati i tests (domande sul lessico, di analisi, di comprensione del testo, ...). Ma se il test è unico per tutta la classe, credo sia difficilmente ipotizzabile preparare schemi di interrogazione così strutturati per classi di 20 e più studenti. Proprio la serietà con la quale è qui impostato il problema della valutazione non può che portare alla domanda sulla necessità di superare l'interrogazione orale (groviglio di emozioni, paure, aspettative, conoscenze ed altro), ovvero di un suo radicale ridimensionamento rispetto ad altri strumenti di valutazione (tests, relazioni scritte o orali, commenti, ...) indicati e legittimati, del resto, anche dai programmi Brocca di filosofia.

Alla scheda va comunque riconosciuto il merito della coerenza tra obiettivi e verifiche. Gli obiettivi della scheda, inoltre, possono essere facilmente riportati a contenuti determinati (ad es. il primo obiettivo «conoscenza» con i suoi sotto obiettivi, può essere riferito a Platone, Kant ecc., oppure ad un aspetto del loro pensiero; la politica, la conoscenza, ecc.) e costituire la base di una seria programmazione.

Concludono il volume, sicuramente da leggere, un capitolo sulla professionalità docente, alcune considerazioni sui programmi Brocca, riportati in appendice, e una ricca e utile bibliografia sui diversi aspetti della didattica della filosofia.

Giuseppe De Lucia

Paola Ruminelli, *Esistenza e trascendenza, Una lettura del pensiero di Alberto Caracciolo*, Roma 1995.

Il volume di Paola Ruminelli *Esistenza e trascendenza. Una lettura del pensiero di Alberto Caracciolo*, uscito di recente per le edizioni Abelardo di Roma, è una di quelle opere che si apprezzano per la fedeltà all'assunto espositivo iniziale e per il nitore. Dopo una carriera di docente nella Scuola Secondaria, Paola Ruminelli è approdata al suo lavoro più impegnativo, maturato nell'ambiente universitario genovese, quello in cui Alberto Caracciolo ha per moltissimi anni insegnato.

Paola Ruminelli si è sempre dedicata con passione alla promozione dello studio della filosofia, collaborando nell'ambito della Società filosofica italiana con moltissimi docenti dell'Università e della scuola secondaria. Ha incontrato Alberto Caracciolo alle lezioni della scuola di perfezionamento in Filosofia dell'Università di Genova, che ha frequentato assiduamente, concludendo i corsi con una tesi sotto la sua guida. Il volume che presento è il frutto di un profondo senso di appartenenza ad un padre nell'intelletto e nello spirito. Il pensiero di Caracciolo, è esposto con chiarezza, esaustivamente, seguendolo passo passo, ed esercitando una vigile cura nella spiegazione dei passi rilevanti. Non vi è una contestualizzazione del pensatore veronese nell'ambito dell'epoca culturale in cui visse: questo non viene compiuto perché la esposizione è completamente centrata, con spirito teoretico, sulle tematiche e sul loro valore. L'opera di Paola Ruminelli vuol essere, oltre alla testimonianza di affetto per il padre spirituale, un contributo di introduzione alla lettura di Caracciolo,

entro le problematiche filosofiche essenziali. Sembra aver lasciato agli allievi universitari il compito di presentare la figura dello studioso nel contesto italiano ed internazionale: penso al lavoro di biografia intellettuale tracciato da Giovanni Moretto in *Filosofia umana*, in cui gli scritti inediti e le testimonianze la fanno da padrone, al fine di comporre un ritratto dell'ambiente intellettuale italiano in cui le sofferte meditazioni di Caracciolo hanno trovato luogo.

Paola Ruminelli traccia un primo capitolo dedicato allo "spazio religioso", entrando cioè subito nel merito della meditazione essenziale di Caracciolo sul religioso. Seguono il capitolo sulla "destinazione etica", in cui si fanno rilevare gli stretti rapporti tra la dimensione etica e la dimensione dell'eterno, e poi il capitolo sul carattere trascendentale della filosofia, in cui sono presentati gli aspetti dell'essere della coscienza, secondo il modo e la struttura. La "catarsi artistica" è l'argomento del quarto sostanzioso capitolo, nel quale ovviamente trova posto l'illustrazione delle originali proposte estetiche di Caracciolo, cui Ruminelli è molto sensibile. Il capitolo sulla "risposta della fede" è centrale in questa puntuale esposizione della filosofia caraccioliana e certo non mancherà di suscitare anche discussioni (discussioni peraltro che sorgono dalle affermazioni di Caracciolo e non dalla presentazione di Ruminelli). Segue un sesto capitolo, "Coesistere nel mondo", in cui sono affrontati i temi del pensiero dell'esistenza e dell'ontologia cui Caracciolo si è accostato con forte partecipazione. L'ultimo capitolo cerca di situare l'esperienza filosofica di Caracciolo nelle grandi correnti contemporanee, pur facendo rile-

vare che ogni contestualizzazione di un autore è un impoverimento.

Considerando in questo senso le posizioni molteplici e sempre profonde assunte da Caracciolo negli anni del suo magistero universitario e della sua ampia ed articolata produzione si potrebbe dire che comunque la si guardi la figura di Caracciolo è atipica nel panorama della filosofia in Italia degli ultimi decenni. Una atipicità destinata ad essergli giovevole. Vorrei svolgere a questo proposito alcune riflessioni sul pensatore che ha dato l'occasione per questo libro, che raccomando caldamente di leggere e di tener presente al fine di affrontare la lettura delle stimolanti opere del pensatore veronese.

La formazione di Alberto Caracciolo appare legata in un primo momento al pensiero spiritualistico degli inizi del Novecento. La vicinanza al pensiero di Michele Federico Sciaccà ne è un segno. Inoltre egli percorre nelle sue letture i maggiori filosofi "ufficiali" dei primi anni del secolo, e medita soprattutto su Benedetto Croce. Ma la sua preferenza su Croce anziché su Gentile è il segno di un suo istintivo rifuggire le grandi sistematiche idealistiche. Come pure la sua sordità per le tematiche dell'ontologia neoscolastica, tradizionalmente legata ai temi del tomismo, è segno di una forte diffidenza per filosofie sistematiche di stampo realistico.

Caracciolo affronta così i grandi pensatori tedeschi dell'ontologia esistenziale, come Jaspers e Heidegger, per trarre da essi le suggestioni che lo avvicinavano a quel pensiero del Nulla e dell'Eterno che costituisce il suo più originale apporto alla filosofia d'oggi. Sceglie la via dell'asistematicità, nel senso che non affida il suo pensiero alla trattatistica che affronta e delinea i problemi

e le grandi tematiche della tradizione filosofica, ma segue passo passo il dramma della condizione umana e il dilatarsi problematico dell'esistere entro le domande radicali. Nasce così la precipua linea interpretativa del religioso, e si delineano concetti chiave come nulla, eterno, trascendenza, male.

Non esiterei allora a far entrare Caracciolo in quella categoria di pensatori dell'esistenza che parte da Agostino per arrivare a Pascal e poi a Maine de Biran, Kierkegaard ed infine Marcel. Filosofia religiosa che coinvolge questi grandi della speculazione, rivolta ad una fine e radicale analisi delle condizioni dell'esistenza umana, che non può che trovare il suo senso nella profondità dell'esperienza religiosa. Non credo che nessuno di questi grandi pensatori dell'esistenza parli di "esigenza" di Dio: tutti parlano di "esperienza" del divino, o meglio parlano di partecipazione religiosa dell'animo, dell'intimo e del totale dell'uomo all'Eterno. Caracciolo però non si sente, nel momento della decisione così lacerante per Kierkegaard, verso la religione cristiana, di fare la scelta di una religione positiva. Egli non intende trasformare la sua meditazione in "apologetica del cristianesimo", come aveva invece in animo di fare Pascal e come di fatto hanno inteso oltre che Agostino anche Maine de Biran e Marcel.

Influisce su questa scelta la posizione kantiana, che è stata ampiamente svicerata da Caracciolo in parecchi studi (che ora compaiono nella edizione *Studi kantiani* curata da Domenico Venturilli). Caracciolo ha sempre tenuto presente la posizione kantiana che limita il sapere metafisico ad un'aspirazione: e quindi che propone il tema della finalità come appartenente al giudizio riflet-

tente. Di conseguenza, la valutazione del sapere metafisico è ampiamente positiva, però nella dimensione etica ed estetica e non in ambito di affermazione positiva al riguardo di Dio, della libertà e dell'anima umana. Le certezze della filosofia spiritualistica in genere ed in particolare del tomismo e del rosminianesimo sono poste tra parentesi, aspirando Caracciolo solamente ad indicare i percorsi verso la religione e non invece l'itinerario classico della "filosofia verso la religione", per dirla con il neoscolastico Amato Masnovo.

Ma la scelta religiosa per il cristianesimo non è in fondo il frutto di un dono sapienziale? Non si configura in ultima analisi come un salto entro un ambito del tutto diverso dal sapere filosofico? Non poteva Caracciolo consentire con la dottrina rosminiana della vera sapienza, intesa come la grazia divina che accorda il sapere filosofico-metafisico con il mondo dell'agire e dell'esistere, perennemente inadeguato alle verità che la metafisica indaga? Non mi pare che vi sia da parte di Caracciolo interesse per un tipo di apologia del cristianesimo come quello di Rosmini, e forse anche di Maurice Blondel.

Avendo un po' sommariamente inquadrato la posizione di Caracciolo nel dialogo filosofico contemporaneo non resta allora che gustarne la grandezza e la quantità veramente imponente di suggestioni. Così come ha fatto Paola Ruminelli, si leggono gli scritti di Caracciolo, per nulla sistematici (non credo che egli abbia mai prodotto un'opera organica, salvo forse quella su Croce, una delle sue prime: tutti i suoi volumi risultano di saggi pubblicati in varie epoche), con l'attesa di una parola veramente capace di aprire un orizzonte, o una finestra, sulle tematiche tanto di-

battute dalle filosofie di tutti i tempi.

Caracciolo ha iniziato il suo itinerario da Croce, per poi staccarsi da lui. Ed ha fatto bene, anche se ha cercato sempre di rendere coerente, il primo forte interesse con le successive problematiche, di cui non si trova traccia alcuna nel pensiero crociano: il religioso, l'eterno, il male. Io ritengo che non si possa più oggi pretendere di affrontare le grandi problematiche della cultura con l'armamentario crociano. Lo vietano gli sviluppi concentrici sia degli studi su Hegel, sia degli studi sullo storicismo, e sia degli studi sull'immanenza storica. Inoltre Croce va preso con le molle nel contesto attuale perché la validità delle sue opere su tutti i vari fronti è condizionata da una decisa autocritica sotto il profilo del tema del religioso. La carenza crociana di ontologia mette in grave difficoltà le sue posizioni. Caracciolo lo aveva capito, ma la sua fedeltà agli studi giovanili lo ha spinto all'amicizia con gli storicisti di Napoli, Tessitore, Cacciatore in primo luogo, crociani anche loro ormai non più di tanto, ma alla ricerca di una giustificazione per il mantenimento del filosofo di Pescasseroli nel pantheon filosofico italiano.

Mi sono voluto soffermare su Croce perché oggi ben pochi possono capire la sua importanza storica: ed è un male, perché le nostre radici culturali non possono ignorarlo. Così come per Gentile, la cui grandezza culturale e filosofica è fuori di discussione, anche per Croce vale la considerazione che filosofi usciti dal dibattito attuale non si possono liquidare sotto il profilo storico, e addirittura si debbono ancor più valorizzare. In questo senso vedo molto bene da parte dell'AFL, a Genova, la preparazione di un corso di aggiornamento per il 1977, data centenaria dei primi

scritti crociani sul marxismo, in cui si lumeggiano i temi cruciali legati a Croce ed al marxismo italiano nei suoi esordi, al dibattito sull'eredità di Vico e di Hegel, ed alla celeberrima frase «perché non possiamo non dirci cristiani».

Non intendo in questa mia presentazione del libro di Paola Ruminelli entrare nel merito degli studi caraccioliani sull'ontologia esistenziale. Però intendo sciogliere anche in questo caso un interrogativo. Come si trova Caracciolo nel filone di pensatori ispirati al cristianesimo? Prima ho fatto i nomi dei massimi pensatori esistenziali cristiani, ed ho rilevato che solo in loro si ha autentica filosofia dell'esistenza, in quanto la loro riflessione si apre alla trascendenza divina ed è in grado di intendere il destino dell'uomo verso l'eterno. Ma Caracciolo non intende far parte di questa schiera di filosofi che approdano alla fede cristiana e insieme continuano nella loro fiduciosa opera di esercizio della ragione.

Viene a questo punto la domanda: come regola i suoi conti Caracciolo con la filosofia cristiana? Essendo stato testimone lo scorso anno della intensa ed appassionata giornata che S. Pietro di Morubio ha dedicato al suo concittadino, potrei dire che per i suoi compaesani egli è uno dei più significativi filosofi cristiani dei nostri tempi. Così lo hanno inteso in uno slancio di profondo desiderio di fare di lui un personaggio ormai consegnato all'ufficialità. Ma dubito che Caracciolo si riconoscesse nelle diverse commemorazioni che gli sono state fatte. Credo che a lui andrebbe bene solo di essere chiamato pensatore religioso, aperto alla trascendenza, in un atteggiamento di meditazione sull'eterno. In alcune sue notazioni, registrate da Paola Ruminelli, è stato severo con

quella che considerava «la cosiddetta filosofia cristiana», perché avrebbe dimenticato, accettando la base di partenza dogmatica cattolica o cristiana in senso lato, la tensione originaria, che può solo essere definita religiosa, in quanto predogmatica e antecedente ad ogni fatto di natura storico-confessionale.

Credo tuttavia che Caracciolo sia stato influenzato dagli autori protestanti tedeschi che lui ha frequentato, nei quali ovviamente l'avversione al dogma cattolico è forte, e in cui aleggia una mentalità riduzionistica. I filosofi che si legano al protestantesimo avversano il legame organico della filosofia con la religione cristiana, temendo che avvenga (come è stato prefigurato da Hegel) una specie di abbraccio mortale tra la religione e la filosofia. Si teme che le verità dogmatiche cristiane divengano il substrato per una lettura in chiave razionale di dottrine che configurano l'immanenza e la dinamicità del divino attraverso le diverse forme storiche della religione cristiana. Il luterano tedesco Hegel tenta di tradurre filosoficamente l'essenza della religione cristiana; ma il luterano danese Kierkegaard blocca violentemente questo tentativo, e con lui la maggioranza del pensiero protestante del nostro secolo (Barth in testa). Si guarda con sospetto al cristianesimo dogmatico e romano, pensando che voglia introdurre le proprie categorie nella libertà del pensare e del professare la salvezza di Cristo.

Il cattolicesimo viene accusato di produrre una falsa filosofia, basata sull'impossibile combinazione del contenuto dogmatico e rivelato delle dottrine di Cristo con il procedimento razionale della filosofia. Il protestantesimo, con Löwith, ad esempio, si è preoccupato di negare perfino validità alla visione he-

geliana della storia perché altro non sarebbe che una laicizzazione della visione escatologica cristiana, ben lontana da ogni strumento di analisi razionale della storia. E così via di seguito. Si noti che nella sua critica del concetto di filosofia cristiana Heidegger, cattolico di origini, ed ex gesuita, passa armi e bagagli nel campo degli studiosi protestanti. In realtà Heidegger ha fatto una radicale scelta ateistica, che non è da tutti riconosciuta, e neppure da Caracciolo, che del pensatore tedesco è peraltro un acuto critico, e che non si lascia abbagliare da atteggiamenti oracolari o da ispirate etimologie.

Ho voluto fermare alcune osservazioni sul Caracciolo che Paola Ruminelli ci ha consegnato attraverso le pagine di *Esistenza e Trascendenza*. Le critiche non sono le sue ma solo le mie. Comunque quanto ho detto vuole indicare una ricchezza di temi che si collegano alle opere di Caracciolo. Speriamo che, soprattutto intorno al concetto di filosofia cristiana, si possano avere significativi apporti e rilevanti progressi verso un impegno delle persone di buona volontà nel coniugare una fede sempre più viva e partecipata ed un impegno intellettuale nel pensiero sempre più costruttivo.

Luciano Malusa

G. Martano, G. Perri, C. Tatasciore, *Filosofia*, 3 voll., Napoli 1995.

Insegnare la filosofia oggi nelle scuole medie superiori comporta indubbiamente una revisione delle tradizionali forme e dei tradizionali metodi didattici ed esige un apprendimento critico, sollecitato dagli strumenti che il docente ha a

disposizione: non per altro motivo le proposte dei testi al riguardo sono ricche di innovazioni.

Una riflessione immediata ci può porre in maniera critica nei confronti del passato dell'insegnamento della nostra disciplina, ma senza che essa ci porti a eliminare ciò che di buono e anzi di eccellente si trova nell'impostazione didattica tradizionale. Il dilemma è: innovazione totale, col rischio di perdere i contatti con la buona tradizione o instaurazione di una nuova didattica sulla base dell'accettazione di ciò che essa ha offerto di più valido? I testi tradizionali hanno indiscutibili pregi: rigore e sistematicità, coniugate con un pregevole approfondimento delle tematiche, ma presentano scarsi stimoli alla ricerca e alla riflessione personalizzata. Al contrario, il rischio di testi più recenti è quello di fare a tal punto propria questa esigenza da presentare i problemi in forma sperimentalistica e tecnicistica, lasciando spesso desiderare i mezzi adeguati alla ricerca delle soluzioni: appaiono così strumenti formativi non sempre attenti alla componente umanistica della cultura, di cui la filosofia rappresenta l'espressione più alta e originale: la scuola di oggi rischia, in questa corrente di rinnovamento, che anche le scienze umane paradossalmente trattino l'uomo come un robot, esponendolo alla strumentalizzazione consumistica e alla massificazione.

Occorre un testo che conciliasse, in un equilibrio non forzato, rigore e sistematicità con strumenti e stimoli per una ricerca approfondita e individualizzata e che offrisse anche un efficace sostegno a quei Docenti impegnati a sperimentare un insegnamento nuovo della filosofia.

L'opera in oggetto sembra soddisfa-

re queste esigenze e dare a esse una soluzione adeguata. Si apprezza particolarmente la sistematicità e l'accessibile rigore della trattazione che quasi sempre, e in ciò non delude specialmente in occasione dell'esposizione del pensiero dei maggiori filosofi, tocca la radice dei problemi presentandoli in forma chiara e a tratti pervasa da una positivamente realizzata passione del trattare, che colloca quest'opera nella tradizione della grande storiografia filosofica per le scuole medie superiori.

Essa si articola in un'ampia scelta di brani, divisi in due categorie: un'antologia *dalle opere*, che, per ogni autore di rilievo, contiene i passi più significativi delle tematiche fondamentali, e una scelta di *Lecture* che possono ben servire sia come campo di indagini critiche commentate o di ricerca individualizzata, sia come integrazione delle problematiche esposte nella parte fondamentale della *Storia del pensiero*. Alla fine di ogni capitolo sono chiaramente ed esplicitamente presentate delle *Questioni* inerenti agli argomenti trattati, che offrono spazio per una più approfondita elaborazione degli stessi.

La *Storia del pensiero* non segue una linea esclusivamente espositiva, caratteristica di una tendenza ai giorni nostri non attuale e che potrebbe far disperdere il discente nell'apprendimento di un insieme di nozioni, senza che queste, al di là della loro specifica oggettività, possano in qualche modo "parlargli". Essa è invece presentata anche attraverso un filo interpretativo, a volte autonomo, ma quasi sempre compenetrante l'esposizione del pensiero, che stimola e quasi costringe l'allievo interessato alla riflessione personale. Questa linea interpretativa colloca la filosofia dell'autore in relazione a fatti o a eventi cultura-

li rispettando la diacronicità con cui si sono evidenziati nella storia circostanze l'evento filosofico in oggetto.

Il testo favorisce un apprendimento non dispersivo attraverso il raggruppamento di più capitoli in *Nuclei tematici*, ossia strutture di problematiche comuni, che hanno la propria motivazione non in un'astratta partizione concettuale, ma in un concreto sviluppo storico in cui si manifestano periodi che necessariamente e oggettivamente esprimono tematiche e mentalità uniformi: ciò in sintonia certamente con una concezione profonda della realtà storica, la quale, oltre che come fatto, è vista come sviluppo di momenti e di caratteri dello spirito umano. Non potrebbe essere altrimenti, se si vuole portare la storia, e quindi anche la storia della filosofia, nell'ambito di una disciplina oggetto del conoscere, rendendola così mezzo per una formazione umana completa e libera dalle oggi troppo frequenti pastoie strumentalizzanti di realtà che non mancano di apparire finalizzate a un acritico e interessato efficientismo.

La difficoltà per il docente di trattare il novecento è dovuta principalmente al fatto che la storiografia filosofica stenta ancora a inquadrare in vaste correnti di pensiero la produzione contemporanea. Uno dei pregi del terzo volume è il tentativo, già di per sé apprezzabile, di mettere ordine, attraverso un'esposizione nutrita e riccamente documentata, al pensiero contemporaneo attraverso cinque *Nuclei tematici*, incentrati sulla reazione al positivismo, sul problema della scienza, sugli sviluppi del marxismo, sulla fenomenologia e l'esistenzialismo e sugli esiti più recenti della produzione filosofica. Ciò costituisce un valido strumento che dovrebbe facilitare non poco il compito del Do-

cente che voglia cimentarsi col *mare magnum* culturale del nostro secolo.

Mi è sembrata apprezzabile anche la versatilità di questo testo. Esso infatti è in grado di, per i motivi sopra esposti e grazie soprattutto alla bontà della trattazione, di soddisfare le esigenze di una scuola più tradizionale, quali ad es. il liceo classico o il liceo scientifico (ma è stato accolto con favore anche in corsi universitari) e anche per quei docenti che volessero fondare il loro insegnamento sulla lettura di testi, così come quelle di una struttura scolastica più recente che prediliga l'impostazione per problemi o per moduli di vaste unità didattiche, come nelle classi Brocca o in quelle più generalmente sperimentali. Infatti la sistematicità che caratterizza non soltanto la trattazione, ma anche il raggruppamento per *Nuclei tematici*, impedisce la dispersività anche quando gli argomenti riguardano problematiche cresciute su di un arco cronologico.

Francesco Maria Bianchi

Sapere filosofico e sapere tecnologico, a cura di L. Malusa e L. Mauro, Genova 1996, pp. 161.

Il volume dal titolo *Sapere filosofico e sapere tecnologico* è frutto della giornata di studio organizzata in Savona dall'Associazione Filosofica Ligure su un tema che ha suscitato un intenso dibattito: «I rapporti tra filosofia e tecnica in relazione alla riforma della scuola secondaria superiore, contenuta nel Progetto Brocca». Esso rappresenta, inoltre, la "confluenza" di un ciclo di incontri, organizzati tra il 1994 e il 1995, ai quali hanno partecipato studiosi di alcune Università italiane e dell'Ateneo

genovese (in particolare del Dipartimento di Filosofia). Tra essi ricordiamo Wanda Tommasi, Umberto Curi, Umberto Galeazzi, Luisella Battaglia e, in particolare, Evandro Agazzi, che nel suo volume *Il bene, il male e la scienza* (comparso nel 1992 ed ormai tradotto in più lingue) ha delineato l'impresa scientifico-tecnologica come un'attività che influisce sul (e riceve influssi dal) contesto sociale, politico, etico in cui essa viene avviata.

Il volume raccoglie i contributi più significativi presentati durante i lavori della giornata di studio, e focalizza l'attenzione su alcune innovazioni che il Progetto Brocca comporta, come l'estensione dell'insegnamento della filosofia agli istituti tecnici. A tale proposito, nell'*Introduzione* al volume, Luciano Malusa si chiede quali siano le condizioni affinché la filosofia possa trovare posto nel percorso formativo del futuro tecnico e che senso possa avere introdurre lo studio della filosofia negli istituti tecnici in Italia (p. 7). La ragione d'essere dell'insegnamento filosofico nelle scuole tecniche, per Malusa, risiede nel fatto che i progressi della tecnologia comportano la necessità di porre attenzione alle istanze etiche che scaturiscono dall'applicazione e dall'uso delle scoperte scientifico-tecnologiche. Entrano in discussione, a questo livello, gli scopi di due saperi apparentemente diversi: se la ricerca tecnologica è finalizzata alla «soluzione di un problema pratico-economico, ed alla messa a punto di un sistema per 'inventare' che garantisca infallibilmente dagli inconvenienti della ricerca e ponga al riparo da ogni delusione su mancati risultati» (p. 8), la filosofia ha la sua importanza per «il ruolo di attenzione e di vigilanza contro ogni riduzionismo», che

una simile concezione della tecnologia comporta, e di studio del «complesso delle motivazioni e delle espressioni che rendono particolare la procedura tecnologica» (p. 11).

Chiarite queste premesse essenziali che costituiscono le motivazioni fondamentali per lo sviluppo del lavoro, entriamo meglio nel merito. Il volume è diviso in due parti, la prima dedicata a cogliere gli intrecci tra tecnica e filosofia nella speculazione di alcuni filosofi dall'antichità ad oggi (Platone, Ugo di S. Vittore, Bacone, Habermas) e mostra come la riflessione filosofica sulla tecnica sia antica di centinaia di anni; la seconda, centrata sul problema didattico dell'insegnamento della filosofia negli istituti tecnici, fonda le proprie premesse sulle analisi filosofiche contenute nella prima parte del volume che, per tale ragione, può essere considerata propeutica rispetto alla seconda.

I primi due contributi (Antonio M. Battezzatore, *La nozione di tecnica nel pensiero etico-politico di Platone*, e Letterio Mauro, *Le 'artes mechanicae' nel 'Didascalicon' di Ugo di S. Vittore*) rivelano un duplice atteggiamento nei confronti della tecnica (*téchne*) durante l'antichità classica e l'epoca medievale. Nel primo intervento si afferma che nel pensiero platonico, in particolare, la *téchne*, avendo a che fare con l'agire pratico, è ritenuta inferiore rispetto all'attività intellettuale ma al tempo stesso è essenziale come forma di controllo ed organizzazione di aspetti irrazionali che si presentino all'interno della *polis*. Il controllo e l'organizzazione sono tuttavia possibili solo se la *téchne* si risolve in *epistème* (conoscenza): la *téchne* deve essere il risultato di un processo conoscitivo. «La *téchne* separata da *epistème* scade a *empeiria*, os-

sia ad attività che procede passivamente in quanto ha per oggetto l'idea e, quindi, ignora il valore del risultato che essa produce» (p. 24). Platone distingue tra varie tecniche, ciascuna con ruolo differente, e crede nell'importanza del coordinamento tra di esse: «Le tecniche di produzione (...) non sanno fare uso dei loro prodotti, e, quindi, devono essere subordinate alle tecniche d'uso che conoscono l'abilità del prodotto» (p. 26).

Nel contributo di Letterio Mauro, *Le 'artes mechanicae' nel 'Didascalicon' di Ugo di S. Vittore*, in modo analogo rispetto al precedente intervento, viene messa in evidenza l'inferiorità delle *artes mechanicae* rispetto alle arti liberali. Tale inferiorità è dovuta, innanzitutto, al fatto che le prime legano lo spirito umano all'universo sensibile, inferiore per definizione rispetto all'universo spirituale e soprannaturale. Inoltre è sempre vivo un pregiudizio secondo il quale le *artes mechanicae*, sono, sin dall'antichità classica, esclusivo appannaggio di gente di umile condizione sociale e, come tali, continuano ad essere sottovalutate dall'"intellettuale". C'è però nella concezione di Ugo di S. Vittore una certa attenzione al fatto che i pensatori dei tempi antichi si preoccupavano di rivalutare in qualche modo il ruolo delle *artes mechanicae* in quanto necessarie per dominare la natura, e il dominio si può ottenere attraverso regole e norme "operative" che le *artes mechanicae* possiedono. Esse implicano dunque una forma di sapere, dal quale l'*artifex* non può prescindere. D'altro lato esse garantiscono una continuità tra uomo, natura e Dio dal momento che l'uomo, con la propria capacità inventiva, scopre la realtà naturale come conoscibile; inoltre nell'imitare ed elabo-

rare la natura, grazie all'uso della *ratio*, rivela la propria grandezza che lo distingue dagli animali e lo avvicina a Dio.

Il discorso sulla tecnica sarà impostato in modo diverso nelle epoche successive ed in particolare con l'opera di Francis Bacon. Di questo tema si occupa Antonino La Russa in *La tecnica come riconquista dell'armonia del mondo nel 'De sapientia veterum' di Bacone*. La convinzione che emerge dalla lettura ed interpretazione di quest'opera per La Russa è la seguente: «Conoscere è recuperare l'ordine primitivo smarrito» (p. 49): la natura è governata da un'interna armonia, della quale la conoscenza scientifica deve sempre tener conto «quando unisce forme diverse che in natura sono separate: essa può proporsi di potenziare, di perfezionare le forme, ma non di stravolgerle» (p. 49). Bacone problematizza il rapporto uomo-natura, anche dal punto di vista etico, perché se da un lato le manipolazioni dell'uomo sulla natura rischiano di creare "mostri", dall'altro, nella loro corretta applicazione, migliorano la vita dell'uomo. Pur non manifestandosi nel pensiero baconiano quesiti relativi alla liceità di certe applicazioni tecniche (che solo ai giorni nostri sono possibili), esiste tuttavia la consapevolezza del rischio di un totale abbandono del controllo sulle attività tecniche e tecnologiche utilizzate per "piegare" la natura ai voleri dell'uomo.

Con la riflessione di Habermas viene delineato un quadro a tinte più fosche a proposito delle applicazioni della scienza e della tecnica. Gerardo Cunico nel suo saggio *Habermas: agire comunicativo e agire tecnologico*, seguendo la genesi del pensiero del filosofo tedesco, evidenzia quali siano per Habermas i rischi di elevamento del tenore di

vita collettivo, dall'altro la razionalizzazione tecnologica comporta un occulto "pauperismo", un «immiserimento dell'esperienza delle cose, una progressiva paralizzazione della capacità di percepirle concretamente e di coglierne l'essenza autentica ed autonoma» (p. 57). Accanto a questa realtà trova posto la dimensione delle "questioni pratiche" (scelta e valutazione dei fini, valori e bisogni), che non sono assolutamente riducibili e risolvibili facendo ricorso alle "questioni tecniche". La posizione di Habermas è molto complessa e si affina nel corso dello sviluppo intellettuale dell'autore, così come evidenziato da Cunico, ma ciò che qui è importante rilevare è che per Habermas l'unica possibilità di soluzione dell'opposizione tra questioni tecniche e pratiche è rappresentata dalla sottomissione della tecnica al controllo democratico della volontà collettiva, formatasi attraverso la discussione pubblica. La necessità di mantenere il controllo sulla tecnica, già sentita da Bacone, è colta in modo profondo da Habermas, perché egli vive nel XX secolo ed ha visto e conosciuto a quali conseguenze possa portare un' incontrollata applicazione (potenzialmente pericolosa) di tecnologie.

Dopo l'inquadramento delle problematiche generali, attraverso l'evoluzione dei vari punti di vista filosofici, nella seconda parte del volume si passa a verificare la realizzabilità dell'insegnamento della filosofia negli istituti tecnici superiori, così come previsto dalla riforma della scuola secondaria. Gli autori dei contributi contenuti nella seconda sezione dell'opera prendono l'avvio dalle proposte formulate dal Progetto Brocca per l'insegnamento della filosofia, prendendo in considerazione alcune novità introdotte da tale progetto,

che prevede l'insegnamento della filosofia per temi, con diretto riferimento ai testi dei filosofi (senza la mediazione dei manuali e delle sintesi filosofiche), a partire da alcune linee-guida generali che l'insegnante deve interpretare ed adattare alla realtà specifica della classe all'interno della quale si trova ad operare. In questo contesto dunque si possono capire le proposte degli autori degli interventi, per i quali l'insegnamento della filosofia si può realizzare in modo proficuo attraverso l'insegnamento della logica (Dario Palladino, *Logica e didattica della filosofia*), della filosofia del linguaggio (Carlo Penco, *Convergenze tra filosofia e linguaggio tecnologico*), della filosofia della scienza (Luisa Montecucco, *Didattica della filosofia e filosofia della scienza*) e della filosofia come storia delle idee (Walter Ghia, *Filosofia e storia delle idee: alcune riflessioni sui programmi del Progetto Brocca*).

Le quattro proposte, elaborate da autori consapevoli del posto che la filosofia dovrebbe occupare nelle attività curriculari dei futuri periti tecnici, sottolineano l'importanza della disciplina soprattutto dal punto di vista della formazione critica degli allievi. In questo senso, nel contributo di Dario Palladino, l'insegnamento della logica deve essere finalizzato all'apprendimento degli strumenti per compiere ragionamenti corretti ed affrontare quindi i problemi relativi allo sviluppo scientifico contemporaneo (p. 99).

Gli strumenti logici diventano indispensabili se si affronta il tema dei linguaggi di programmazione e, per conseguenza, dell'intelligenza artificiale. Carlo Penco in *Convergenze tra filosofia e linguaggio tecnologico*, dopo un breve *excursus* di storia delle problema-

tiche del linguaggio, sostiene che con i computer è iniziata una nuova era per l'analisi del linguaggio: sono nati linguaggi di programmazione che utilizzano la logica (LISP e PROLOG) ed hanno permesso il nascere di discussioni e studi sull'architettura dei computer, con il conseguente avvio delle ricerche nell'ambito dell'intelligenza artificiale e della filosofia della mente. In riferimento a questo ultimo argomento l'intervento di Luisa Montecucco, *Didattica della filosofia e filosofia della scienza*, contiene un esempio di collegamento tra filosofia tradizionale, logica e problematiche contemporanee della scienza cognitiva. Questo settore di indagine interdisciplinare vede collaborare insieme «psicologi, logici, linguisti, informatici, filosofi e neuroscienziati, con l'obiettivo di proporre delle teorie sui processi cognitivi accomunate da una stessa metodologia di controllo della loro validità: la simulazione tramite programmi di calcolatore» (p. 145). Compito del docente sarà quello di fornire il tessuto conoscitivo necessario per comprendere e sviluppare una adeguata «riflessione sui rapporti tra logica come scienza del ragionamento corretto e psicologia come scienza del ragionamento effettivo entrando quindi nel vivo dei dibattiti attuali in filosofia e scienza cognitiva» (p. 146).

L'ultima proposta didattica, quella di Walter Ghia, *Filosofia e storia delle idee: alcune riflessioni sui programmi del Progetto Brocca*, presenta una lettura comparativa di pensatori impegnati nell'impresa scientifica, accostata a quella di filosofi e storici, in un quadro

di pensiero in cui gli uni non possono prescindere dagli altri. La filosofia dovrà avere quindi il compito di far rivivere momenti di storia e di storia della scienza, ponendo a confronto modelli: sfruttando la comparazione sarà possibile affrontare e, eventualmente, formulare proposte per risolvere diversi problemi emergenti nella vita quotidiana.

Il volume è ricco di stimoli di carattere filosofico e pedagogico-didattico, che possono essere adeguatamente approfonditi e studiati con l'approccio diretto al testo. Nella presente esposizione essi sono stati soltanto accennati e dunque — per ragioni di spazio — "condensati". In chiusura non ci dilungheremo elencando gli elementi tradizionali e quelli innovativi con cui l'opera contribuisce alla discussione filosofica, ma ci limiteremo a notare quanto segue. Il Progetto Brocca rappresenta senza dubbio una sfida per i cultori delle discipline filosofiche che, dovendo fare il loro ingresso negli istituti tecnici, vengono posti a confronto con una realtà orientata ad applicazioni pratiche di teorie di tipo tecnologico/tecnicistico. L'"astrattezza" della filosofia, se non viene correttamente mediata attraverso lo studio dell'evolversi delle civiltà e dei gruppi umani, delle idee e dei progetti da essi realizzati, rischia di rimanere un discorso che i futuri "periti" non comprenderanno, e sarà considerata una disciplina da studiare — in aggiunta alle altre — ma che non "serve" (in senso pratico/applicativo) nella vita di tutti i giorni.

Rosangela Barcaro

DOSSIER FRANCIA

A CURA DELLA COMMISSIONE DIDATTICA

INDICE

Jean d'Yvoire <i>Premessa al «Dossier Francia»</i>	p. 101
Anatole de Monzie <i>Istruzioni del 2 Settembre 1925</i>	» 105
Nicole Grataloup <i>La lingua al lavoro, il pensiero al lavoro</i>	» 117
Michel Tozzi <i>Si può «didattizzare» l'insegnamento filosofico?</i>	» 143
Jacques Muglioni <i>La lezione di filosofia</i>	» 151
Autori vari <i>La filosofia e la sua pedagogia</i>	» 163
Gruppo di ricerca in didattica della filosofia <i>La lettura filosofica. La dissertazione sul testo</i>	» 171
Gruppo di ricerca in didattica della filosofia <i>La dissertazione filosofica. La didattica all'opera</i>	» 177
Charles Coutel <i>Apprendere e insegnare la filosofia</i>	» 181
Appendice A <i>Il programma di filosofia nelle scuole secondarie in Francia</i>	» 185
Appendice B <i>Elementi per una bibliografia cronologica</i>	» 189

Il *Dossier Francia* intende offrire alcuni elementi sui temi in discussione negli ultimi anni a proposito della didattica della filosofia in Francia, elementi certamente utili anche per il dibattito in Italia sugli stessi temi. Non ha, ovviamente, alcun obiettivo di completezza. La volontà di offrire un panorama ampio, e le finalità soprattutto di stimolo al dibattito, giustificano la scelta di presentare diversi articoli soltanto attraverso alcuni brani selezionati.

Questa pubblicazione avviene in coincidenza con il Convegno italo-francese «La filosofia e il suo insegnamento» dell'Ottobre 1996 a Reggio Emilia sui temi della filosofia e della didattica della filosofia nei due paesi.

Il progetto complessivo del *Dossier Francia* e la selezione dei testi e dei documenti è stata proposta alla Commissione Didattica da Mario Trombino.

Si ringrazia Jean D'Yvoire per aver messo a nostra disposizione il materiale bibliografico necessario. Si ringraziano gli aventi diritto per avere concesso l'autorizzazione alla pubblicazione in traduzione italiana di questi testi.

PREMESSA AL «DOSSIER FRANCIA»

JEAN D'YVOIRE

*Bureau de coopération linguistique
Service culturel de l'Ambassade de France*

L'insegnamento della filosofia nelle scuole secondarie francesi (i «lycées») è concentrato in un solo anno, nella classe terminale. È presente in tutti i tipi di Scuola secondaria, tranne che nelle Scuole Professionali. I programmi di filosofia attualmente in vigore — qui riportati alle pp. 185 ss. — sono formati «da una lista di nozioni seguita da questioni tra cui scegliere e da una lista di autori». I programmi lasciano il professore libero di scegliere l'ordine con cui tratterà le nozioni e prescrivono lo «studio organico» di una o più opere scelte tra quelle di 34 autori indicati.

Se questo insegnamento «ha per condizione (di poter) accogliere tutte le differenze di stile e tutte le diversità di dottrina» (J. Muglioni), ciò può avvenire perché esso è definito innanzitutto in funzione delle sue finalità (e non di obiettivi prefissati): il libero esercizio della ragione, il giudizio, la riflessione critica. Mira a trasmettere la capacità di compiere un percorso, non un sapere costituito. Il professore di filosofia deve dunque essere egli stesso un filosofo per guidare i suoi allievi a far filosofia. Il suo insegnamento prende idealmente la forma della lezione: sia pure in un tempo limitato, è l'esposizione di una viva riflessione a proposito di una questione, di una nozione o di un tema, riflessione che si apre sull'orizzonte di una esigenza assoluta del pensiero autonomo.

È filosoficamente che questo insegnamento fa ricorso alla storia della filosofia e ai testi filosofici: i testi filosofici sono considerati non come documenti in cui è depositato il senso obiettivo di una dottrina, ma come la manifestazione di una riflessione filosofica che richiede al lettore una riflessione della stessa natura.

L'insegnamento della filosofia in Francia ha il suo banco di prova nella dissertazione (dissertazione-problema o dissertazione su un testo). La dissertazione è un esercizio critico, presuppone un atto sintetico ben fondato sull'analisi, ma non deve in nessun modo essere confusa con l'esposizione di un sapere¹.

Il principio che l'insegnamento della filosofia debba essere una istituzione filosofica è un tratto essenziale della tradizione francese e repubblicana. Questo carattere di istituzione filosofica ne determina il senso, ma determina allo stesso tempo quanto in esso vi è di paradossale.

L'insegnamento come istituzione filosofica non è affatto fondato su una filosofia. Non deve neppure essere confuso con l'esposizione delle differenti filosofie. Rifiutando tanto il dogmatismo quanto il relativismo, la filosofia è concepita innanzitutto come libertà, come «audacia di pensare» (F. Raffin). Da questo punto di vista essa indica un orizzonte di attesa, una esigenza. Ma vuole essere — e deve riuscire davvero ad essere — concreta: essa mira a rendere effettivamente possibile l'esercizio di questa libertà di pensare. Essa quindi si colloca ai limiti della comunità costituita, in una tensione pericolosa e difficile da sostenere tra forze centripete e forze centrifughe, tra l'individualità psicologica e il soggetto della ragione. Ma proprio per questo il senso dell'insegnamento filosofico come istituzione filosofica — al di là della diversità delle posizioni e degli orientamenti di ciascuno — è riconosciuto da quasi tutti coloro che hanno un ruolo nell'insegnamento. Ha potuto essere ribadito, ad esempio, in occasione degli Stati generali della filosofia, tenuti nel 1979, nel momento in cui il principio dell'insegnamento della filosofia nella classe terminale è stato messo in discussione.

Questo permette di identificare alcune delle caratteristiche dell'insegnamento della filosofia in Francia e dell'immagine che offre agli occhi degli stranieri.

Il senso dell'insegnamento della filosofia come istituzione filosofica laica emerge per intero da una storia lunga e complessa che va da Victor Cousin e Guizot agli anni 1920. Ha trovato la più sicura espressione nelle Istruzioni Ufficiali dell'Ispettore dell'Istruzione pubblica Anatole de Monzie del 1925 (qui alle pp. 105 ss.), ancora oggi in vigore, nonostante vi siano state diverse variazioni dei programmi scolastici. Ma il principio della libertà e dell'universalità della ragione sul quale esso riposa deve essere ricordato senza sosta e diventare oggetto di meditazione, e non soltanto per i nuovi professori, visto che le particolari condizioni in cui l'insegnamento della filosofia viene esercitato appaiono da molto tempo come degli ostacoli.

La forte coerenza filosofica, poi, di questa tradizione di insegnamento della filosofia non può essere completamente dissociata dalle riflessioni, dalle ricerche, persino dalle critiche di cui è oggetto, che la rimettono in questione. È in questo quadro che bisogna leggere sia i testi ufficiali, che spiegano il senso dell'insegnamento della filosofia come istituzione filosofica, sia gli altri che pongono in questione questo carattere o analizzano le difficoltà «concrete» con cui deve confrontarsi la pratica dell'insegnamento. I testi che com-

pongono questo Dossier-Francia, selezionati dai membri della Commissione Didattica della Società Filosofica Italiana, presentano quindi diverse istanze e diverse posizioni.

Alcuni hanno un valore istituzionale in senso proprio (regolamentare, come i Programmi, o no, come le Istruzioni). Altri spiegano il senso dell'insegnamento della filosofia come istituzione filosofica, in particolare quelli che provengono dall'Ispettorato Generale (che in Francia ha una competenza puramente pedagogica ed è indipendente dal potere e dagli uffici amministrativi). Altri provengono da lavori prodotti da enti più o meno legati al Ministero dell'Educazione Nazionale, come il Gruppo di ricerca in didattica della filosofia creato agli inizi degli anni Novanta nell'ambito dell'Istituto nazionale per la ricerca pedagogica (una struttura pubblica legata al Ministero dell'Educazione Nazionale). Altri testi sono scritti da autori legati ad associazioni (come l'Associazione dei professori di filosofia della scuola pubblica, aperta agli insegnanti della Scuola secondaria, ma anche dell'Università, associazione che è distinta dalla Società francese di filosofia, che ha piuttosto il carattere di una associazione di studiosi) oppure da autori che operano nel quadro dei movimenti pedagogici nati nel seno della società civile (come il GREPH negli anni Settanta e Ottanta, il GFEN, il CRAP, e così via).

I testi presentati in questo Dossier sono quasi tutti scritti da un punto di vista filosofico, o da insegnanti di filosofia. Esistono però anche delle ricerche sulla tradizione francese dell'insegnamento della filosofia che provengono da altri campi disciplinari, di derivazione storica o sociologica, che non è stato possibile inserire nel Dossier.

La diversità di queste istanze e di queste istituzioni testimonia delle modalità concrete dell'insegnamento della filosofia in Francia in un senso che è senza dubbio caratteristico della sua tradizione: questa diversità, infatti, si articola intorno ad una affermazione universale di principio — o almeno si determina in funzione di questa affermazione.

Il valore universale dell'insegnamento della filosofia come istituzione filosofica in Francia e la necessità poi di assicurarne la mediazione didattica contribuiscono d'altro canto a definire quello che è forse il tratto più caratteristico della filosofia in Francia, se così si può dire. La filosofia è concepita come analisi, come riflessione astratta, affinata all'estremo, preoccupata della coerenza e della (ri)composizione che si concentra spesso in una «attenzione per la ricchezza speculativa delle parole comuni» (V. Descombes). Nello spazio di questo gioco tra l'universale e il particolare si dispiega la varietà degli stili filosofici: qui è possibile comprendere la tonalità fondamentale dello stile filosofico francese, che si sviluppi o meno all'interno del mondo «accademico».

L'idea universale della filosofia che deve rendere possibile la libertà filosofica (innanzitutto quella del professore e dell'allievo) deve essere continuamente riaffermata: va compresa nel concreto della situazione storica in cui ci si trova, e questo non è affatto ovvio. Infatti questa idea universale della filosofia non rifiuta l'attenzione alle «situazioni concrete», al contesto in cui la libertà filosofica si iscrive: si chiarisce proprio partendo non soltanto dalla pura ragione, ma anche dalla situazione, dal contesto (storico, politico, ecc.) da cui è emersa. È questa situazione, questo contesto, che rende più o meno possibile la comprensione dell'universalità che fonda l'insegnamento della filosofia in Francia. Questa idea di filosofia è nata nella storia, è il portato di un movimento storico. Si deve quindi avere tanto una comprensione storica che filosofica di essa.

Su questo terreno potranno essere chiarite le somiglianze e le differenze tra le tradizioni francese ed italiana in materia di insegnamento della filosofia.

NOTE

¹ La classe terminale si conclude con un esame, il «Bac» (Baccalauréat: esame e titolo di studio corrispondente alla «Maturità» italiana), per il quale è prevista una prova scritta di filosofia, la «dissertazione». Al candidato vengono proposti tre argomenti attinenti al programma svolto. Le tracce proposte non possono contenere termini per la cui comprensione è necessaria la conoscenza di una dottrina filosofica determinata, non possono richiedere conoscenze troppo specialistiche e, di preferenza, devono essere strutturate in modo diretto e aperto. Almeno una delle tracce proposte è costituita da un breve brano (tra le dieci e le venti righe) tratto da un'opera filosofica di un autore in programma. Le indicazioni ministeriali così recitano: «Il testo scelto riguarda un problema essenziale connesso con la parte sulle "nozioni" del programma di filosofia della classe terminale. I candidati devono essere esplicitamente invitati a mettere in luce l'interesse filosofico del testo, attraverso una analisi ordinata, cioè a mostrare, attraverso la comprensione esatta del testo, qual è il tema trattato. Il candidato non è tenuto a fare riferimento alla dottrina dell'autore né alla storia della filosofia. Il testo deve essere scelto in modo da permettere al candidato di porre, ed eventualmente risolvere, un problema filosofico che egli sente proprio. Per poterlo fare, al candidato non è imposto alcun metodo specifico: è sufficiente che lo studio del testo non si limiti alla parafrasi e che sia ordinato, cioè che sia un esercizio filosofico e critico».

ISTRUZIONI DEL 2 SETTEMBRE 1925(*)

ANATOLE DE MONZIE
Ispettore dell'Istruzione pubblica

Uno dei tratti più importanti che caratterizzano l'insegnamento secondario in Francia è l'introduzione al termine degli studi di un insegnamento filosofico, elementare ma allo stesso tempo ampio e articolato, al quale soprattutto è dedicato un anno. Non è certo il caso di giustificare qui questa istituzione: oggi non è più messa in discussione ed anche in passato non è mai stata attaccata con forza se non da governi ostili ad ogni concezione liberale. Ci limiteremo pertanto a ricordare i due vantaggi che da essa ci si può attendere.

In primo luogo l'insegnamento della filosofia permette ai giovani di avere più sicura coscienza — attraverso uno sforzo intellettuale di tipo nuovo — della portata e del valore degli studi compiuti, sia scientifici che letterari, e di operarne in qualche modo la sintesi.

In secondo luogo nel momento in cui i giovani devono lasciare le scuole secondarie per entrare nella vita — e intanto prepararsi agli studi superiori propri delle professioni che sceglieranno — è bene che si impadroniscano di un metodo di riflessione e di alcuni dei principi generali della vita intellettuale e morale che li sostengano nei nuovi compiti che dovranno affrontare, che li aiutino a diventare dei lavoratori capaci di guardare oltre al proprio lavoro, dei cittadini capaci di esercitare quella capacità di giudizio consapevole e indipendente che è richiesta dalla nostra società democratica.

1. Lo «spirito» dell'insegnamento filosofico

Per queste ragioni noi vogliamo che la parola libertà sia posta all'inizio stesso di queste direttive.

(*) Per queste Istruzioni si veda la *Premessa* di Jean d'Yvoire a p. 102.

La libertà di opinione è da tempo assicurata ai professori ed oggi appare contraddittorio con la natura dell'insegnamento filosofico che in passato possa essere stato altrimenti. Questa libertà, senza dubbio, implica delle limitazioni imposte al professore dal suo tatto e dalla necessaria prudenza pedagogica, in primo luogo dal rispetto che egli deve alla libertà e alla personalità in formazione dell'allievo. L'insegnante non può dimenticare che ha a che fare con spiriti giovani, plasmabili, ancora poco capaci di resistere all'influenza della sua autorità, disposti a lasciarsi sedurre da formule ambiziose e idee estreme. La giovinezza, non ancora provvista di scienza e d'esperienza, cede volentieri alle dottrine che la colpiscono con la loro novità e con il loro carattere deciso. È compito dell'insegnante — mantenendo egli stesso un buon equilibrio — aiutare i giovani a trovare il proprio.

Tuttavia, se nessuno contesta all'insegnante il diritto di lasciar trasparire le sue conclusioni personali su tutte le questioni controverse e di proporle agli allievi, è però necessario che egli non lasci mai i suoi allievi senza adeguata conoscenza sullo stato effettivo dei problemi, sulle principali argomentazioni proposte dalle dottrine che egli personalmente rifiuta e sulle possibilità che si presentano davanti a tutti gli uomini del nostro tempo.

Il senso stesso della libertà deve dunque premunire l'insegnante contro ogni dogmatismo. Da parte loro, è nella classe di filosofia che gli allievi fanno esperienza della libertà attraverso l'esercizio della riflessione, e si potrebbe anche dire che è questo l'obiettivo proprio ed essenziale dell'insegnamento della filosofia. Senza dubbio non va dimenticato il valore intrinseco delle conoscenze che fornisce; tuttavia per la natura stessa di questi studi e per i limiti imposti dall'età degli allievi, le conoscenze filosofiche acquisite hanno soprattutto un valore educativo. In un certo senso nel momento in cui le apprendono esse sono così nuove per i giovani da stupirli e talvolta da sconcertarli. Eppure esse hanno legami profondi con le loro conoscenze precedenti, scientifiche e letterarie, e con la loro stessa esperienza psicologica e morale. Si potrebbe dire che i giovani sono soprattutto chiamati a comprendere meglio, a interpretare con maggiore profondità ciò che, in un certo senso, essi sapevano già, a prenderne coscienza in modo più lucido e più approfondito. In ogni caso, è in quest'ottica che il professore si porrà volentieri in un primo momento. È da evitare che lo stupore fecondo che un giovane prova al primo contatto con la filosofia rischi di degenerare in scoraggiamento. Si tratta piuttosto di risvegliare ciò di cui Socrate aveva profondamente fatto esperienza, quello stupore che è proprio di chi riconosce di non sapere ciò che credeva di sapere, di chi scopre oscurità e problemi là dove credeva di essere in presenza di idee chiare e di fatti semplici.

In questo campo più che in altri la capacità pedagogica del professore consisterà innanzitutto nel tenere presenti due principi opposti. Da un lato

egli dovrà avere una certa fiducia nell'intelligenza degli allievi e dovrà manifestarla. In questo caso non sono molto importanti i problemi o i concetti in sé oscuri, come accade per certe discipline specialistiche. In gran parte il rendere accessibili le idee filosofiche dipende dall'abilità con cui il professore le comunica, le presenta e le applica. Se userà un modo noioso, astratto e complicato per esporle, le renderà inafferrabili, o per lo meno sterili, persino per i più capaci dei suoi allievi.

Ma inversamente il professore non dimenticherà i limiti di maturità, di profondità e di esperienza della mente di un diciottenne. Diffiderà in particolare di ciò che si potrebbe chiamare la «chiarezza verbale» delle formule. Infatti, come il bambino crede di comprendere la favola di La Fontaine che sa a memoria, il giovane studente di filosofia si illude di aver ben compreso le idee perché conosce le parole per esprimerle. Ora se raramente le parole — i linguisti hanno insistito su questo — hanno un senso fisso ed assoluto, se la loro vera portata dipende dal contesto in cui sono inserite, come potrebbe questo non valere ancora di più per il linguaggio filosofico, così impreciso quando deriva dal linguaggio comune, così mal definito quando diviene linguaggio tecnico?

Per questa ragione niente è più temibile nell'insegnamento della filosofia più dell'abuso dell'astrazione. I giovani, lo abbiamo prima ricordato, si compiacciono volentieri e si accontentano con facilità. Il professore avrà dunque costante cura di evitare ogni forma di scolastica, ogni dibattito su questioni di cui il senso concreto, il rapporto con l'esperienza e con la realtà non siano stati messi in luce. Dovrà cercare di spiegare in termini familiari agli studenti — o almeno con i termini del linguaggio comune, del diritto, della storia, della scienza positiva — le formule generali con cui la tradizione filosofica presenta certi problemi. E quando lo studente, ormai spinto all'uso di questa fraseologia filosofica e forse anche un po' fiero di questo suo nuovo acquisto, finirà per usarla con compiacimento, dovrà porre attenzione a ciò che viene espresso attraverso questo linguaggio specialistico, dovrà costringerlo a tradurlo in fatti, in esempi, in applicazioni. *Non ci sono fatti senza idee*, ecco ciò che indubbiamente caratterizza una cultura filosofica. *Ma non ci sono idee senza fatti*, ecco la regola pedagogica necessaria se si desidera che questo insegnamento sia veramente accessibile e soprattutto utile alle giovani coscienze degli allievi.

In seguito, ciò che apparirà essenziale al professore non saranno tanto la discussione delle «tesi» e i dibattiti tra le scuole, quanto la *posizione* stessa dei problemi. Essi non devono essere presentati come il prodotto artificiale della tradizione interna al mondo dei filosofi, nati dallo scontro di determinate «categorie» o di certe concezioni ricavate da questo o quel nome di un sistema, ma come derivanti dalla realtà stessa, morale o fisica, e dalle oscuri-

tà che essa presenta a coloro che vogliono renderla intellegibile. Così le «dottrine», nel momento in cui si riterrà utile farle conoscere, appariranno come l'espressione dei diversi punti di vista possibili sulla questione studiata. Aiuteranno così a classificare le idee ricavate dalle cose stesse, acquisendo in questo modo tutto il loro valore.

Niente riesce a falsare il pensiero, a sviare da ogni seria riflessione, a disgustare gli spiriti forti, meglio di una filosofia in cui essi vedano soltanto una vana eristica, l'interminabile parata di opinioni diverse e contrarie su problemi appena enunciati. Queste parate — poco istruttive anche per la loro inevitabile brevità e per la impossibilità, nella maggior parte di casi, di dar loro buone basi attraverso lo studio diretto dei testi originali — sovraccaricano la memoria senza illuminare la mente.

Per conseguenza il professore non mancherà di sfruttare le occasioni che il programma gli offre numerose per porre la cultura filosofica in relazione con i problemi reali della vita morale, sociale, economica degli ambienti in cui il giovane è chiamato a vivere. Se non si deve dare l'impressione che la riflessione filosofica si collochi in un mondo a parte, senza relazioni con la scienza e la vita, perché temere di portare le questioni d'attualità al confronto della riflessione filosofica? È certo meglio chiarirle alla luce serena del pensiero disinteressato piuttosto che attendere il momento in cui esse si presenteranno ai giovani con la forza delle passioni, sotto l'influsso dei pregiudizi sociali, sotto la pressione degli interessi, tutte cause di accecamento alle quali, in una certa misura, il nostro giovane ha ancora la fortuna di poter sfuggire. Non introduciamo certo la politica nelle nostre classi quando parliamo delle condizioni economiche della vita moderna, degli interventi di assistenza e di sicurezza sociale, della situazione demografica dei nostri paesi, della crisi della natalità, e così via. In quale momento per loro più favorevole i nostri giovani potrebbero cominciare a formare la loro coscienza, e innanzitutto la coscienza dei compiti che li attendono, se non in quest'età quando la loro anima è istintivamente generosa, ma allo stesso tempo ha bisogno di formare le sue difese contro la leggerezza di giudizio e contro l'utopia?

2. Il metodo

Il professore è libero riguardo al metodo tanto quanto riguardo alle sue opinioni. Le presenti istruzioni non fanno qui che confermare le istruzioni precedenti: uno stesso metodo non può andar bene per tutti i problemi e per tutti i professori.

Le ordinanze e i programmi lo dicono chiaramente, la scelta del metodo è lasciata al professore. Uno può avere le sue ragioni per proporre problemi

che un altro tralascerà, o per impostare un corso in un modo o nell'altro. Potrebbe essere utile portare avanti in parallelo due parti diverse del corso, per esempio psicologia e morale, logica e metafisica, ecc. Gli allievi troveranno maggiore varietà e i professori potranno più facilmente proporre alcuni utili accostamenti.

La sola esclusione che le precedenti istruzioni prevedevano, e che noi dobbiamo qui confermare, riguarda i corsi sotto dettatura. Ma può essere utile dettare una breve *sintesi* dopo la lezione, oppure un breve *sommario* che può esser dato prima dell'esposizione orale per permettere agli studenti di seguire meglio rendendosi conto del piano e dell'articolazione con cui è svolta. È una indispensabile integrazione per un corso che si basa sulla esposizione orale ed è uno strumento adatto per risparmiare tempo. Un sommario di questo tipo, di una quindicina di righe, può essere dato per iscritto agli studenti in modo da evitare di doverlo dettare.

Quanto alla lezione, il puro metodo socratico avrebbe sicuri vantaggi pedagogici. Ma non si deve dimenticare che è il più difficile da gestire. Da parte del professore esige qualità eccezionali di padronanza degli strumenti espressivi, di rigore e chiarezza di pensiero, di prontezza di spirito per mettere in valore le risposte e rispondere alle obiezioni; e, ancora, presuppone che il professore abbia una grande autorità e una presa perfetta sugli allievi. D'altra parte è un metodo adatto soltanto a classi relativamente poco numerose e composte da un numero sufficiente di giovani intelligenti e impegnati, capaci di trainare i loro compagni. E infine, se tutte le condizioni sono presenti, resta il fatto che si tratta di un metodo lento, certamente utile a risvegliare gli spiriti, ma dal quale il professore si allontana sempre più perché pressato dal peso crescente dei programmi da svolgere. Questo metodo dunque, nonostante il suo valore teorico, di fatto non potrà essere consigliato per un uso generale e senza riserve.

Tuttavia, anche quando se ne adotta un altro, è necessario conservare qualcosa del metodo socratico per sfruttarne i vantaggi. Anche se la lezione è fatta *ex cathedra* il professore deve, per quanto è possibile, associare i suoi allievi al movimento del suo pensiero, allo sforzo della ricerca che deve apparire ai loro occhi come una ricerca in atto. La misura e la forma di questa collaborazione della classe con l'insegnante può variare come si vuole. Sarà più ampia se si tratta di problemi di psicologia o di morale sui quali i giovani posso avere, o credere di avere, qualche conoscenza. Sarà minore se si affrontano questioni più difficili o più tecniche. Ma è sempre possibile e utile, se non altro per mantenere o per richiamare l'attenzione, che il professore si interrompa di tanto in tanto per assicurarsi di essere seguito e compreso. Proporrà certi accostamenti di idee, citerà esempi, e nella misura in cui sa di avere davanti allievi intelligenti e seri susciterà egli stesso domande e obie-

zioni. Mai, invece, la sua lezione dovrà assumere la forma di una conferenza in cui l'uditorio resta passivo. Qualunque sia il modo di procedere, il professore non assolve bene il suo compito se non mette gli allievi in grado di *pensare realmente* ciò di cui si parla e se non si accerta che vi riescano. Del resto, in certi momenti il professore deve lasciare riposare gli studenti dallo sforzo di seguire un pensiero che viene proposto loro dall'esterno, e il suo richiamo alla spontaneità intellettuale sarà tanto gradito quanto utile. Mettendo in valore tanto le domande quanto le risposte degli studenti, spesso ingenui o goffe, sforzandosi di sottolinearne le parti migliori, evitando soprattutto di bloccare o scoraggiare un tentativo anche modesto di riflessione personale — usando l'arma dell'indifferenza o, peggio, dell'ironia — il professore rende vivo il lavoro in aula e allo stesso dà un segno, certamente apprezzato, di stima; crea una comunità di spiriti mentre fa maturare la personalità e il senso sociale degli allievi, fa opera di educatore.

L'uso del manuale non potrà, di per sé, costituire un metodo accettabile. Riparandosi dietro un libro, il professore perderà autorità mettendo in ombra la sua personalità. Certo talvolta potrà far ricorso al manuale, sia per completare il corso nei punti in cui il suo contributo non è originale, sia per risparmiare tempo. Si potrebbero avere degli inconvenienti persino nei casi in cui — per esempio nella forma di corsi dattiloscritti — il professore metta nelle mani degli allievi un suo scritto. Rischia di essere egli stesso troppo legato al suo testo e di mettere da solo dei limiti allo sforzo di rinnovamento che implica sempre un insegnamento veramente attivo. L'allievo, da parte sua, forte del testo sicuro che ha in mano, si disinteresserà spesso di quanto accade in aula. Questa pratica non è quindi sempre utile né allo sviluppo personale né all'autorità educativa dell'insegnante. Nulla varrà mai in questo campo quanto la trasmissione diretta e viva del pensiero attraverso la parola, che davvero permette agli spiriti di comunicare.

Infine, nella misura in cui il professore è obbligato a esporre il suo pensiero *ex professo*, è inammissibile che gli allievi non prendano alcun appunto. C'è dunque la necessità di ripetere sotto forma di dettatura piuttosto lunga ciò che si è già detto con maggiore ampiezza e libertà. Ne segue una deplorabile perdita di tempo, ed anche di profitto: infatti in queste condizioni l'allievo rischia davvero di dimenticare la spiegazione che avrà ascoltato passivamente senza dir nulla né nulla scrivere. Della lezione non conserverà che un riassunto insufficiente che crederà sempre che gli basti.

Molti professori si mostrano ingiustificatamente scettici sulla capacità degli allievi di prendere bene gli appunti. Al contrario, possiamo affermare sulla base dell'esperienza che tutti possono farlo in modo corretto. È sufficiente che sin dall'inizio il professore prepari i suoi studenti a prendere appunti e che conservi sempre, pur nella libera improvvisazione del discorso

parlato, quella precisione di esposizione, quell'accentuazione delle parole, quella varietà dei toni, a volte più lenti, a volte più rapidi a seconda delle necessità del discorso, grazie a cui l'ascoltatore può discernere l'essenziale dall'accessorio, e, senza stenografare, seguire la lezione con intelligente precisione. Dopo la lezione questi appunti dovranno essere rivisti e completati, al momento stesso in cui la lezione verrà studiata. L'allievo avrà così, senza perdite di tempo, una serie di appunti ben corretti che diventeranno il suo strumento personale per la preparazione del «bac». Il professore dovrà inoltre controllare periodicamente che siano ben tenuti. Chi dice controllo non dice correzione, ma semplice esame a campione, sorveglianza costante del lavoro degli allievi, senza cui anche i migliori finiscono col lasciarsi andare. Il controllo è uno dei compiti educativi più importanti, e si deve purtroppo constatare che è spesso troppo trascurato.

La lettura è qui, quanto e forse più che altrove, il complemento indispensabile dell'insegnamento. Il professore si preoccuperà di costituire nella sua classe una biblioteca filosofica, alimentata con i contributi degli allievi, e incoraggerà questa manifestazione di solidarietà verso le generazioni successive. Favorirà il gusto dello studio e della ricerca personale. Indicherà sistematicamente le chiavi di lettura. La curiosità dei giovani non è sempre diretta a ciò che può essere loro più utile e più facile da apprendere. Per il loro contenuto queste letture devono sempre essere parallele agli argomenti studiati. Quanto poi alla loro difficoltà devono essere adatte all'intelligenza e al grado di preparazione di ciascuno.

Nella classe di filosofia l'interrogazione non deve mai essere la semplice ripetizione della lezione. Innanzitutto il professore dovrà interrogare per assicurarsi che la classe abbia rivisto e studiato gli appunti, ma soprattutto che li abbia compresi e assimilati. Una buona interrogazione rinnova e completa la lezione, ne approfondisce le idee e le conclusioni essenziali, tenta di far sorgere negli allievi problemi, obiezioni, una reazione personale.

È possibile dare un certo spazio alle relazioni degli studenti; un posto, tuttavia, discreto, perché su questo punto si devono fare i conti sia con la scarsa esperienza anche dei migliori, sia con la scarsa fiducia che uno studente ispira ai suoi compagni. Però può essere un esercizio utile, che non vorremmo né proibire né consigliare senza riserve. È il professore a dover giudicare. C'è da augurarsi che la sollecitazione venga dagli stessi allievi: uno è personalmente interessato a una questione e desidera comunicare il suo pensiero; un altro avrà apprezzato particolarmente un libro e vorrà parlarne ai compagni.

Alle interrogazioni propriamente dette potranno essere aggiunti degli esercizi che le completino. Per esempio, si potrà proporre un problema sul quale tutti dovranno riflettere e che darà luogo, ad una certa data, a un dibattito,

ad una sorta di dissertazione orale in cui ciascuno avrà la sua da dire. Forse nascerà una vera e propria controversia in cui sotto la direzione del professore che farà da moderatore due protagonisti difenderanno le loro tesi.

Con questo noi vogliamo soltanto porre l'accento sulla varietà degli esercizi possibili in una classe di filosofia, finalizzati ad avvicinare lo studio alla vita, ad accentuare l'interesse personale degli studenti. Il professore non sarà più solo a parlare e non imporrà un pensiero già pronto senza la collaborazione attiva dei suoi ascoltatori. L'insegnamento della filosofia perderebbe il più prezioso dei suoi valori se fosse recepito con indifferenza e passività come una semplice materia d'esame.

Le dissertazioni devono tendere ad uno scopo analogo. Gli argomenti saranno scelti in modo da permettere una utilizzazione originale di quanto studiato nel corso di filosofia, in modo da escludere una semplice riproduzione letterale. Se anche all'esame del «bac» si tende ad evitare il semplice «problema del corso» che favorisce troppo la sola memorizzazione, e si propone di preferenza un «problema» filosofico originale che implica la riflessione personale e ne dà la misura, a maggior ragione deve essere così anche in classe. Qui, con maggiore evidenza, la dissertazione non potrà ridursi a verificare le conoscenze acquisite: dovrà far esercitare i giovani a elaborare le idee, a esporle con ordine, a comporre e scrivere bene.

La dissertazione è la forma di lavoro più personale e più elaborata per lo studente di filosofia. È là che si misura pienamente la sua intelligenza. È quindi necessario che sia ben calibrata. Per questa ragione, soprattutto nella seconda parte dell'anno, è bene proporre più argomenti, non soltanto per permettere di moltiplicare le questioni trattate, ma anche per graduare e diversificare le difficoltà che non sono le stesse per tutti. Un lavoro non riuscito è un fallimento, ed è bene invece che ciascuno si trovi davanti ad un compito che possa assolvere e che abbia voglia di fare, almeno sotto qualche aspetto. Per la stessa ragione, non sarà male «preparare» gli argomenti da proporre, in scala dal più facile al più difficile, per metterne in piena luce il senso e farne sentire l'interesse. Questa «preparazione» che è abitualmente in uso per altri esercizi scolastici è qui ancora più utile. È molto difficile formulare un testo che ponga con piena esattezza la questione che il professore ha in mente. A maggior ragione, gli studenti possono capir male l'argomento da trattare, puntare in tutt'altra direzione, scrivere banalità senza interesse, perdere tempo a contrastare tesi già scartate o fuori argomento, fondarsi su postulati di uso comune, ma arbitrari. La prima cura del professore deve dunque essere quella di evitare che gli allievi si smarriscano in questo modo, ma imparino ad analizzare il testo di un problema, a collocare una questione nel suo contesto e a circoscriverla. Se all'esame il candidato è lasciato solo con

se stesso, è però necessario prepararlo a quel momento insegnandogli il metodo di lavoro e mostrandogli come si applica.

Quanto all'esecuzione, il professore esigerà che la lingua sia corretta e soprattutto baderà alla composizione che in filosofia deve avere un carattere più rigoroso che nelle materie puramente letterarie. Esigerà che la dissertazione sia stesa in base ad un piano brevemente formulato in precedenza. Insegnerà la necessità di *introdurre* i problemi, e i metodi per farlo, piuttosto che porli di punto in bianco: abituerà l'allievo a presentare nella forma più convincente e più chiara le tesi che intende combattere, il che è allo stesso tempo una questione di lealtà critica e la condizione per una solida discussione. Al contrario, gli farà percepire l'importanza della prudenza e della mancanza di arroganza nella espressione delle sue conclusioni. Se è spiacevole vedere dei diciassetenni trinciare giudizi su problemi di fronte ai quali spiriti più maturi e più rigorosi possono esitare, non è tuttavia questa una ragione sufficiente perché essi debbano rinunciare a prender partito, ad esprimere con nettezza una posizione coerente sul tema trattato. La modestia che si addice alla loro età non deve prendere necessariamente la forma dello scetticismo e dell'indifferenza.

La frequenza delle dissertazioni potrà variare a seconda delle circostanze, del numero e della bravura degli studenti, delle letture personali di cui si mostreranno capaci. Può essere approvata, in determinati casi, l'alternanza tra un semplice piano di lavoro e una dissertazione vera e propria.

3. Il contenuto dell'insegnamento

Sul contenuto dell'insegnamento saranno sufficienti alcune osservazioni: su questo punto, i programmi sono molto chiari. Su alcune questioni, tuttavia, alcune precisazioni torneranno utili.

Si osserverà, innanzitutto, che nei nuovi programmi della classe di filosofia è stato dato maggior spazio alla metafisica. La brevità dei vecchi programmi su questo punto sembrava invitare il professore ad accontentarsi di un minimo, benché ciascuno restasse sicuramente libero di dilungarsi su questioni che, per loro natura, sono così ampie. C'è quindi stata una precisa intenzione nella redazione dei nuovi piani di studio per rendere ben visibile questa ampiezza, radunando problemi prima dispersi o sottolineando il loro specifico carattere. C'è senza dubbio una forma superata, e forse puramente verbale, di metafisica che non va incoraggiata, soprattutto nei giovani. Alcuni professori, considerando in questo modo alcune parti del corso, possono essere ovviamente tentati di non attribuir loro che un interesse storico e retrospettivo. Ma non siamo più al tempo in cui veniva posta una antitesi netta e radicale

tra la metafisica e le scienze positive. Ci sembra piuttosto che si siano molto ravvicinate. La filosofia non è più estranea alla scienza né diffidente verso di essa e gli scienziati, proprio a causa dei progressi più recenti, hanno acquisito in generale una consapevolezza più netta e più viva che la loro scienza nel momento in cui, senza avere toccato i suoi limiti, è obbligata ad arrestarsi, suscita problemi che né l'osservazione né la dimostrazione rigorosa possono risolvere, e che per conseguenza si impongono agli spiriti. La metafisica può dunque, e per conseguenza deve, essere studiata con uno spirito del tutto simile, se non identico, a quello con cui ci si accosta alla scienza.

Con i nuovi programmi, d'altra parte, non si è ritenuto di dover istituire un corso distinto di storia della filosofia. I motivi che ne avevano richiesto la soppressione permangono. Non si tratta soltanto della mancanza di tempo, più sensibile oggi che mai, ma soprattutto del fatto che l'esposizione dei sistemi, fortemente ridotta ad una eccessiva brevità, perde così ogni valore educativo. Sotto la duplice influenza deformante di questa inevitabile superficialità e dell'inesperienza dei giovani, le più alte dottrine di un Platone, di un Malebranche, di un Leibniz rischiano d'apparire sotto un aspetto incomprendibile o addirittura caricaturale. Cosa c'è di più negativo per i giovani che una simile impressione, quando è bene dar loro il senso del rispetto per le grandi manifestazioni del pensiero? Dobbiamo dunque chiarire in che senso deve essere inteso l'articolo del programma facoltativo che dice: «Quadro d'insieme molto sommario della sequenza cronologica e delle relazioni tra le dottrine e tra le scuole». In nessun modo si deve vedere in questo una esposizione dei sistemi. Si tratta soltanto del lavoro di coordinamento storico e teorico delle dottrine che il corso avrà occasione di far conoscere, ma in modo necessariamente del tutto generico.

Quanto all'«Esposizione storica di un problema fondamentale..., ecc.», si dovrà fare, su un punto limitato, ciò che è impossibile fare sull'insieme della storia del pensiero, introducendo così i giovani, per quel che l'insegnamento elementare lo consenta, al metodo ed all'interesse per uno studio storico in questo campo. Per questa ragione nella scelta dei problemi di tipo storico da trattare il professore attento alla portata educativa del suo insegnamento eviterà di attardarsi su autori o su problemi minori.

Si soffermerà piuttosto su qualcuno dei grandi nomi che dominano un secolo e tutto un movimento filosofico, o su quelle questioni degli inizi del pensiero filosofico dalla cui soluzione dipende tutto un orientamento del pensiero.

Infine, nella scelta degli argomenti facoltativi, il professore dovrà dare il giusto peso sia agli interessi intellettuali dei suoi allievi sia alla sua stessa competenza su una determinata questione. È utile alla classe come all'insegnante che quest'ultimo possa in qualche modo dare soddisfazione alle sue

preferenze e possa continuare a coltivarsi in una certa direzione, offrendo agli allievi in questo modo l'esempio di un pensiero personale più approfondito. D'altronde, non è forse inutile sottolineare che, anche in questo studio specifico di un problema ristretto, il professore non dovrà mai perdere di vista gli obiettivi educativi e di cultura generale che deve perseguire. Bisognerà dunque che egli diffidi di una erudizione fine a se stessa, di una vana profusione di nomi propri, di indicazioni bibliografiche, che non potranno che disgustare la grande maggioranza degli studenti, senza gran profitto per lo sviluppo vero del loro spirito.

Conclusione

Queste sono le nostre idee per l'insegnamento filosofico. Sviluppare le facoltà di riflessione dei giovani, far acquisire loro la capacità e soprattutto l'abitudine al giudizio personale, fuggendo l'indifferenza ed allo stesso tempo il dogmatismo, dare sull'insieme dei problemi del pensiero e dell'azione una apertura mentale che permetta loro di integrarsi pienamente nella società del loro tempo e nella umanità tutta: ecco, in estrema sintesi, il compito che si richiede al professore di filosofia. Ma per adempierlo in modo corretto è necessario che egli sappia coniugare ambizioni così elevate con la consapevolezza della modestia dei mezzi di cui dispone, sappia stare al livello delle giovani coscienze che deve far maturare, sappia farsi amare per meglio comprenderle e meglio servirle, sappia infine guadagnarsi la loro fiducia con quella sincerità e spontaneità che conquistano così facilmente i giovani.

(Traduzione di Mario Trombino)

LA LINGUA AL LAVORO, IL PENSIERO AL LAVORO (*)

NICOLE GRATALOUP

Liceo Jean-Jaurés di Montreuil-sous-bois

*«La filosofia non è un tempio, ma un cantiere»
Georges Canguilhem¹*

Giugno 1992: duecento compiti del «baccalauréat» serie A. Sessanta trattano il tema «A che serve la filosofia?». Di questi sessanta candidati, cinque soltanto si sono interrogati sui presupposti del loro argomento (La filosofia serve a qualcosa? Forse non serve a nulla? Che significa «servire a qualcosa»? Questa nozione può essere applicata alla filosofia, è pertinente quando si parla di filosofia? ecc.). Gli altri sessantacinque hanno risposto al quesito loro proposto, la maggior parte in una forma espressiva corretta, spesso proponendo riferimenti appropriati (la Caverna di Platone, il «vivere senza filosofia è esattamente questo: avere gli occhi chiusi e non cercare mai di aprirli» di Cartesio); molti hanno con tutta evidenza studiato seriamente nel corso dell'anno, un buon numero ha chiaramente lavorato con piacere su filosofia, ed anche nella stesura del compito. Ma lo sforzo di problematizzazione, il lavoro di analisi critica sull'argomento assegnato che tutti gli insegnanti di filosofia concordano nel considerare essenziale per il loro insegnamento e che costituisce quindi un ovvio criterio per la valutazione dei compiti, è assente; non maldestro, fallito o parziale: semplicemente assente.

La ventina di professori presenti alla riunione che ha fatto seguito al lavoro di correzione hanno fatto tutti la stessa constatazione. Si potrà certo pensare che i candidati abbiano esitato ad avventurarsi, il giorno del bac, in analisi critiche che li avrebbero inevitabilmente condotti a proporre l'ipotesi che la filosofia possa non servire a nulla, per timore che l'insegnante che corregge i compiti — un filosofo — se ne risenta. Questa spiegazione in chiave psicologica vale forse per qualcuno, ma non può spiegare l'ampiezza del fenomeno osservato. Si dirà che questa esigenza di problematizzazione è assurda,

(*) Nicole Grataloup, *Travail de la langue, travail de la pensée*, in AA.VV., *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins*, Centre National de Documentation Pédagogique, 1994, pp. 49-69.

che è propria di una logica della distinzione, nel senso di Bourdieu, e che per conseguenza è illegittimo usarla come criterio di valutazione all'esame? Io non lo credo, e cercherò più avanti di mostrare perché al contrario mi sembra sia essenziale.

Resta dunque l'ipotesi che si tratti di qualcosa che non viene insegnata agli studenti. Più esattamente, io non dubito affatto che i professori che — come me — hanno preparato gli allievi al bac abbiano detto e ripetuto ai loro allievi che è necessario problematizzare, ed abbiano mostrato come si fa: dunque si tratta di qualcosa che vien insegnato agli studenti, ma che essi non fanno proprio sino in fondo, che non sono davvero capaci di mettere in pratica, di cui non percepiscono la necessità. E dunque né questo «principio» ha senso per loro, né sono riusciti a identificare le *operazioni* di pensiero necessarie per metterlo in pratica.

Da qui deriva la necessità, per una didattica della filosofia, di affrontare queste due questioni — la questione del senso (o dei molteplici aspetti del «perché far filosofia?») e la questione delle operazioni del pensiero (il «come far filosofia?») — e di fare uno sforzo per pensarle insieme, e non separatamente, di pensare il loro rapporto, e non la loro giustapposizione. Cercherò dunque di far proprio questo con il mio scritto.

L'idea che il senso possa essere oggetto di una «operazione didattica» potrebbe apparire strana, perfino scandalosa per qualcuno: la questione del senso è sempre stata, in un modo o nell'altro, estranea alla didattica — sia che la semplice enunciazione delle *finalità* generali dell'insegnamento della filosofia, che prendono corpo nelle parole dell'insegnante, nel suo carisma, nel suo modo di comportarsi, siano sufficienti a dare all'allievo il senso del far filosofia (questo intendono, credo, le *Istruzioni* del 1925); sia che il senso derivi da una *motivazione*, di cui si costata la presenza o l'assenza nell'allievo, da una «decisione di far filosofia» che appartiene soltanto al libero arbitrio di ciascun soggetto e che rientra nel campo di «ciò che non è insegnabile». Questa non insegnabilità è molto spesso riferita alla «decisione di prendere sul serio il linguaggio», vista come una condizione preliminare ad ogni attività filosofica.

Non vorrei essere franteso: quando parlo di una «didattica del senso» non intendo dire che un intervento pedagogico possa costringere una persona a far filosofia, e, da questo punto di vista, sottoscrivo volentieri ciò che ha detto Ph. Meirieu: «Noi siamo convinti che "osare pensare da sé" e rispondere al bisogno di verità siano atti che non possono essere il frutto di un insieme di procedure, per quanto sofisticate siano, atti che è necessario fare e rifare continuamente, che richiedono ogni volta ciò che nessuna procedura didattica né alcun corso scolastico possono meccanicamente o magicamente produrre: richiedono coraggio²». È vero ed è una fortuna che il senso

che può acquisire un problema filosofico, un concetto, per un allievo — per la sua vita, per la rielaborazione della sua esperienza — inevitabilmente ci sfugga, e non si potrebbe volere diversamente, se non da parte di chi coltiva illusioni o fantasie di onnipotenza. Tuttavia non ci rassegheremo per questo all'impotenza a cui siamo costretti per la doppia reificazione del senso (motivazione/decisione) e del soggetto (essere motivato o non esserlo). Bisogna allora pensare il senso come il rapporto tra un soggetto e la sua attività (e non come una decisione che precede l'attività): ciò che nasce e si sviluppa, o al contrario si perde, nel corso della stessa attività di apprendimento a seconda che in essa il soggetto trovi o meno nuove ragioni per apprendere e per far ricerca; dobbiamo quindi pensare il soggetto non come sostanza o come essere, ma come soggetto di un lavoro e di una attività di pensiero attraverso cui trasforma se stesso³.

È a questa doppia condizione che la «preoccupazione del senso» può — anzi deve — illuminare tutta l'elaborazione di una didattica. È inoltre a questa doppia condizione che la capacità e il gusto di «prendere il linguaggio sul serio», invece di essere ascritti alla categoria della non insegnabilità, possono — anzi devono — essere posti al centro dell'apprendimento del far filosofia, come il suo oggetto stesso: infatti, se «far filosofia è sapere ciò che si dice e sapere se ciò che si dice è vero», è dunque lavorando sulla lingua che si formano le competenze filosofiche, e in primo luogo lavorando sulla *scrittura* come luogo privilegiato in cui si realizza «il rapporto della lingua con se stessa attraverso cui si fa ciò che chiamiamo pensare⁴».

Vorrei dunque, nelle pagine che seguono, esaminare qualcuno degli aspetti di questo lavoro sulla lingua, sia riguardo a ciò che è messo in gioco per un soggetto (a che cosa lo impegni, in cosa lo metta alla prova, quali rischi gli faccia correre, quale scommessa su di sé è in gioco) sia riguardo alle pratiche pedagogiche che permettono il costituirsi delle competenze filosofiche.

2. Un rapporto con la lingua segnato dai rapporti sociali di potere

Più del 50% di una classe di età arriva oggi alla terminale, e questo significa che — se si eccettua qualche grande istituto parigino — una grande parte dei nostri allievi, la quasi totalità nelle terminali tecniche, proviene dalle classi popolari. Questa realtà sociologica deve spingerci a interrogarci sulla nostra pratica pedagogica e sulla nostra riflessione didattica. Non si possono certo approvare né il discorso che nega questa realtà in nome della universalità della ragione umana e dello status di soggetto di diritto che è proprio di ogni essere umano, né il discorso che la interpreta come mancanza di qualcosa, come handicap socio-culturale (mancanza di conoscenze, man-

canza di cultura, cattiva padronanza della lingua): questi due discorsi, infatti, sono uno l'eco dell'altro e mascherano entrambi le profonde contraddizioni che attraversano l'esperienza sociale e scolastica dei nostri allievi, e ne fanno un miscuglio complesso di aspirazioni e di inquietudini, di speranze e di difficoltà, di possibilità e di ostacoli. Cercare di superare il livello di scolarità dei propri genitori, aspirare a modificare la propria posizione sociale — il che è pur sempre una trasgressione —, avere l'impressione, spesso, di essere un «avanzo di galera» («tutti problemi legati al "ghetto", fortunatamente la luce è apparsa all'età di quindici anni e io sono ritornato a scuola *in extremis*, sulla diritta via!» scrive un allievo di una sezione tecnica nella sua scheda di rientro...), avere venti, ventuno, ventidue anni, essere già un adulto (lavoro salariato, vita di coppia...) e «andare ancora a scuola»: tutte queste sono prove soggettive, legate all'identificazione di sé, che rendono per questi allievi il rapporto con il sapere e con la scuola tutt'altro che semplice⁵.

La lingua appare allora come l'oggetto che cristallizza queste contraddizioni, come il luogo in cui esse sono più vive: questo allievi hanno spesso il senso di uno sfasamento, addirittura di una incommensurabilità tra la «loro» lingua — quella dei loro genitori, del loro quartiere, della loro vita quotidiana — e quella della scuola, quella degli «intellettuali». Sentimento davvero complesso questo, in cui si mescolano vergogna, senso di colpa — come non sentirsi in colpa quando si prova vergogna per la lingua dei propri genitori? —, ma anche la dignità di sé, e il disprezzo per l'«altra» lingua, piena di parole che complicano inutilmente le cose — una «lingua da ragazzine» —, unito però alla coscienza che in quella che loro chiamano «la lingua bella» c'è una sorta di frutto proibito di cui sarebbe davvero bello poter godere...

Ricordo una classe di una sezione tecnica che il giorno dell'apertura della scuola mi ha accolto — come una sorta di sfida — con un «noi non siamo degli intellettuali, siamo tipi concreti ... la lingua bella non fa per noi, non la sappiamo parlare». È l'ambivalenza di questo «avvertimento» che mi interessa, perché dice «non credere di poter fare di noi degli intellettuali», ma anche «e se si provasse lo stesso?... ma vogliamo dirti *subito* che siamo tipi concreti, e vogliamo restarlo». Se infatti in questa loro frase d'inizio anno, come nelle resistenze a scrivere, nei compiti fatti male, nella violenza dei propositi che a volte gli allievi esprimono, non si legge che il rifiuto, allora si finisce col non vedere ciò che veramente conta: che «la disponibilità si manifesta col rifiuto⁶», ma pone delle condizioni: in questione è la loro identità sociale; cambiare senza tradire.

Direi allora che il nostro lavoro di insegnanti, e di insegnanti di filosofia in particolare, è quello di permettere loro di agganciare con noi senza rinnegare se stessi. Agganciare con noi, cioè riuscire a pensare la commensurabilità: riuscire a pensare che non si tratta di due lingue differenti, ma di due usi

sociali e cognitivi della stessa lingua, riuscire a pensare al passaggio dall'una all'altra come una conquista per la quale non si dovrà rinnegare la propria origine di classe, ma che al contrario permetterà di affermarla e di elevarla.

Questa è dunque la domanda da porre, se siamo *autorizzati* a conferire un altro registro alla lingua, se ci è lecito entrare in una dialettica tra la permanenza e il cambiamento, nella quale la condizione è che il soggetto possa «riconoscere chi egli è stato in chi è adesso, ma soprattutto in quella persona che si avvia a diventare. In altri termini, per accettare di cambiare, e quindi di avere una storia, bisogna che il soggetto, il bambino, l'adolescente, sia rassicurato sul fatto che egli non si sta perdendo, che può riconoscersi ed essere riconosciuto come se stesso, malgrado i cambiamenti⁷».

Bisogna dunque pensare la continuità all'interno della frattura che necessariamente si realizza con il lavoro di concettualizzazione in filosofia: bisogna pensare insieme continuità e frattura. Pensandole separatamente si rischia, volendo «adattare» il proprio discorso agli allievi, di allontanare *sine die* ogni frattura con il mondo delle proprie opinioni; oppure, facendo subito un discorso di rottura, si rischia di lasciare gli allievi estranei ad esso ben sicuri della propria idea che nel nostro discorso non vi sia «nulla che valga» per loro. Pensare la continuità nella frattura non significa dunque, da parte dell'insegnante, né sminuire la distanza tra i due linguaggi, tra i due modi di pensare, né opporre discorso a discorso mettendosi a rischio di incommensurabilità, ma porre l'esigenza di un lavoro — tenendo la rotta contro venti e maree — il cui scopo non sia solo apparente — e farsi garanti che non lo sarà. Infatti se questo lavoro non avesse di mira che l'imparare «ad usare il modo di parlare del bel mondo» si tratterebbe solo di un inganno destinato a sfociare in una nuova alienazione; l'obiettivo deve invece essere il sapere, la formazione del soggetto, una migliore comprensione di sé e del mondo. L'obiettivo non possono essere soltanto degli ipotetici «guadagni simbolici⁸».

Porre dunque l'esigenza di un lavoro, di un lavoro innanzitutto su di sé, sulla propria scrittura, sul proprio pensiero, un lavoro nel quale viene messa in atto una frattura. Ma la prima frattura, che per gli allievi è quella che «fa più difficoltà», è proprio quella che permette di accettare la commensurabilità; quella, cioè, che fa loro prendere coscienza delle proprie capacità di pensare, di scrivere, di produrre sapere, di acquisire nuove competenze sul registro della riflessione filosofica. In altri termini, bisogna per prima cosa rendere questo lavoro possibile, pensabile.

Per questa ragione sono a volte necessari interventi specifici. Io ricordo bene che quella classe di cui parlavo prima non è riuscita a iniziare davvero il lavoro se non dopo che io avevo dattiloscritto, correggendo l'ortografia e la punteggiatura, dei lavori arraffazzonati che i ragazzi avevano fatto di mala voglia — si trattava del resoconto di una visita alla mostra «Gli scien-

ziati e la rivoluzione» a La Villette. Non è che così facendo io abbia resi questi lavori leggibili nel senso materiale del termine (lo erano già), è che la mia trascrizione li ha resi degni di essere letti, dando loro lo status di un testo (compreso il fatto che il nome di ciascun allievo vi figurava come nome di un autore) che valeva la pena di leggere e discutere per ciò che vi era scritto sul rapporto scienza/tecnica, sul ruolo della tecnica nell'evoluzione di una società, sulla questione del progresso (tecnico, scientifico, sociale, politico,...), sulle loro domande di futuri tecnici su questi problemi. Ma è stato necessario che essi costatassero che si trattava davvero del loro testo, che io non avevo aggiunto niente (a parte qualche concordanza grammaticale, virgole, punti e maiuscole), in breve che io non avevo barato, e così hanno potuto accorgersi che essi erano davvero capaci di tutto questo. Avevamo, insieme, dimostrato qualcosa; diventava allora possibile per ciascuno una lettura critica del proprio testo e di quello dei compagni, era possibile discuterne tra autori. Infatti scoprire, attraverso l'oggettivazione della pagina scritta, che il proprio testo fa emergere questioni che sono le stesse di cui trattano i filosofi permette di avventurarsi sui testi di questi ultimi senza la paura di perdervisi, permette di leggerli, di comprenderli e di discuterne come testi certo estranei, distanti, ma non più senza comune misura con i propri.

3. Il lavoro della lingua come lavoro del pensiero

Questo primo lavoro, che consiste nel porre a confronto una scrittura «iniziale» e «spontanea» con una scrittura filosofica, getta dei ponti, fa sì che il passaggio dall'una all'altra sia pensabile, ma poi è necessario prendere la misura del cammino da percorrere. Ma perché voler percorrere questo cammino e come farlo? Di nuovo, le due questioni del senso e delle operazioni, dei processi mentali, sono indissociabili e obbligano a introdurre una nuova frattura nel rapporto con la lingua.

«Questo argomento non mi interessa, non ho niente da dire», «l'argomento mi piace, ma non so come trattarlo», «ho delle idee, ma non riesco ad esprimerle», «ho un'idea, ma basta per qualche riga, non è sufficiente»... Queste frasi, con cui spesso gli allievi esprimono le loro difficoltà di fronte alla dissertazione, dicono che per scrivere è innanzitutto necessario avere delle idee, e questo dipende dall'ispirazione, ed anche che bisognerebbe avere tutto in mente prima di cominciare a scrivere; in breve, che la lingua non è che uno strumento passivo di espressione e di comunicazione, il veicolo neutro e trasparente di un pensiero che si forma altrove. Del resto non c'è niente di sorprendente: questa concezione strumentale e «utilitarista» della lingua richiama non soltanto tutto il discorso sui media e la tecnocrazia oggi domi-

nante in tema di comunicazione e di trasparenza della comunicazione, ma richiama anche — ed è più grave per quel che ci riguarda — un certo numero di «consigli metodologici per la dissertazione» che si trovano ancora nella maggior parte dei fascicoli di preparazione al bac. «Leggere e rileggere attentamente il titolo» permette «di formarsi delle idee» che bisogna «annotare in malacopia come vengono» e quindi «ordinare in un piano», e con questo non manca altro che stendere il testo, cioè «trovare le parole per esprimere le idee »».

La mia ipotesi è che non si può davvero aiutare gli allievi a superare le difficoltà che incontrano nel lavorare alla dissertazione se non si abbandona del tutto questa concezione della lingua. Ciò che essa non permette di vedere è l'idea che il pensiero si forma e si elabora nella lingua, che il lavoro sulla lingua è lavoro sul pensiero, che la lingua può avere una funzione concettualizzante e problematizzante. È questo, *a contrario*, che bisogna far scoprire agli allievi: le potenzialità creatrici del pensiero che essi non suppongono affatto di avere, in se stessi e nella lingua. Dirò loro di lasciarle vivere, e per alcuni di loro questo lavoro permetterà di vivere una esperienza decisiva, forse altrettanto decisiva di quella descritta da Aragon, nel bel passo iniziale del suo saggio *Io non ho mai imparato a scrivere, ovvero gli incipit*: «Un bel giorno mi venne l'idea che, se avessi saputo scrivere, *avrei potuto dire cose diverse da quelle che pensavo*, e allora mi sono messo a far delle prove. (...) A poco a poco mi son dovuto persuadere che la scrittura non poteva affatto essere stata inventata come pretenderebbero i grandi, a cui è sufficiente parlare, per chiarire le proprie idee agli altri, ma per mettere in chiaro le cose per se stessi. (...) Io avevo cominciato a scrivere, e questo per fissare sulla carta i "segreti" che avrei potuto dimenticare. E più che per fissarli, *per farli nascere, per avere dei segreti da scrivere*. (...) *Io credo ancora che si pensi a partire da ciò che si scrive, non il contrario*» (il corsivo è mio).

3.1. Le attività di scrittura che permettono di mettere in atto questa frattura sono numerosi

Si possono così utilizzare le risorse poetiche della lingua attraverso un sistema di scrittura che consiste nel ricercare individualmente e poi collettivamente a partire da una parola tutte le altre che possono esservi associate sull'asse materiale e sull'asse ideale, scrivendo poi un testo che utilizzi il maggior numero possibile delle parole trovate. I testi ottenuti avranno forma, genere e tonalità molto differenti: le associazioni sull'asse materiale generano sorprese, incrinature nella razionalità, «bizzarrie» che non sono altro che provocazioni per il pensiero, per poco che vi si presti attenzione e che ci si impegni a partire da qui per un lavoro di riscrittura che miri a render chiaro il senso di ciò che si è prodotto. C'è qui modo di vedere all'opera quella dia-

lettica tra l'innovazione semantica della metafora e la «lotta per l'univocità» che caratterizza il lavoro del concetto, descritta da P. Ricoeur alla fine di *La metafora viva*: «L'intenzione particolare che anima il tipo di linguaggio proprio dell'enunciato metaforico implica una domanda di chiarificazione alla quale non si può rispondere che offrendo alle virtualità semantiche del discorso un altro spazio per articolarsi, quello del discorso speculativo». E ancora, in riferimento a Kant: «Là dove l'intelletto fallisce, l'immaginazione ha ancora il potere di "presentare" l'idea. È questa "presentazione" dell'idea da parte dell'immaginazione che costringe il pensiero concettuale ad andare oltre nel pensare. L'immaginazione creatrice non è altro che questa domanda rivolta al pensiero concettuale ¹⁰».

Un tipo di lavoro analogo può essere portato avanti attraverso la scrittura di aforismi, di massime, di «haiku» filosofici, — in questo caso è il vincolo della brevità che spinge alla creazione di innovazioni linguistiche che spingono a pensare —, che possono in seguito essere confrontate, persino «intessute» in una intertestualità con i frammenti dei presocratici, con gli aforismi di Nietzsche, con le massime di Epicuro, ecc.

La scrittura narrativa, creativa o meno, o descrittiva, può forse costituire uno strumento per sfruttare le risorse della lingua allo scopo di stimolare il pensiero. «Ciò che non si può teorizzare, si deve raccontare», diceva Umberto Eco in una conversazione radiofonica a proposito del *Nome della rosa*; e, aggiungerei, si deve raccontare per potere teorizzare attraverso la riflessione su quanto si è narrato. Così ho spesso constatato che per far procedere in modo organico un processo di elaborazione concettuale e problematico era molto più utile far scrivere o far raccontare piuttosto che richiedere una definizione di questa o quella nozione: «Scrivete un racconto che cominci con "In quel tempo gli uomini erano liberi" oppure "In quel tempo gli uomini non parlavano"», «Raccontate o descrivete ciò che fate nel laboratorio di meccanica», «Scrivete un testo che si colleghi alla scuola o al sapere che cominci con "Io ricordo che" ¹¹», ecc. I testi così prodotti costituiscono in se stessi una prima strutturazione — «tessere una trama», dice Ricoeur ¹² — dell'esperienza e del mondo mentale degli allievi; questa strutturazione rappresenta già una conquista per la mente e apre ad un lavoro di individuazione e di classificazione degli elementi che, in questi testi, permettono una concettualizzazione e una problematizzazione. Ricoeur parla così di una «forza euristica della fantasia»: «la favola imita l'azione nella misura in cui essa costruisce con le sole risorse della fantasia gli schemi di intellegibilità. Il mondo della fantasia è un laboratorio di forme in cui si sperimentano le configurazioni dell'azione per saggiarne la consistenza e la plausibilità ¹³».

So bene che molti professori di filosofia considerano, con un certo disprezzo, questo tipo di attività come semplici giochi con le parole, che possono

certo permettere ai bambini di padroneggiare meglio la lingua scrivendo «poesie» o raccontando storie, ma non hanno proprio posto in un corso di filosofia. Se si trattasse solo di questo, avrebbero certo ragione. Ma si tratta di ben altro: giocare con le parole significa introdurre il *gioco* nella lingua, significa introdurre nel rapporto tra l'Io (***) e la lingua una mobilità, una leggerezza nell'uso delle parole, che manda in frantumi la concezione utilitarista della lingua e spinge, provoca a pensare diversamente. E «che cos'è la filosofia oggi — intendo l'attività filosofica — se non il tentativo di sapere come e fin dove sarebbe possibile pensare diversamente? ¹⁴». Ci si sorprende a scrivere cose che non si sapeva di poter pensare, ci si meraviglia nel veder nascere sotto la propria penna parole inattese, insospettiti accostamenti di termini che generano pensieri nuovi, e la sorpresa raddoppia scoprendo i lavori degli altri (questi lavori infatti sono, insieme, individuali e collettivi). Ci si lascia così prendere, turbare, stupire per quello che Barthes chiama la *significatività* ¹⁵, e nello stesso tempo riprovare il gusto per il piacere delle parole, e scoprire nella propria attività di scrittura delle ragioni per rimettere in discussione le proprie opinioni, le proprie credenze, le proprie idee, in breve, le ragioni per far filosofia; altrimenti, infatti, quali ragioni avremmo per non accontentarci di ciò che pensiamo già?

Tutto considerato, io credo che ciò che qui è in gioco sia simile a quello che M. de Certeau scrive a proposito di Foucault, quando vede all'origine della sua opera «le forme felici della sorpresa, nate dalla "meraviglia" e dallo "stupore" che, da Aristotele a Wittgenstein, sono la matrice dell'attività filosofica. Attraverso gli spiragli del discorso, buffi, incongrui o paradossali, qualcosa fa irruzione, qualcosa che va oltre il pensabile e apre una possibilità di "pensare altrimenti" (...) Le sue trovate sono le tappe di un pensiero che è ancora da pensare ¹⁶».

Si potrebbe forse pensare che io mi allontani dalle preoccupazioni richiamate all'inizio di questo scritto a proposito della problematizzazione. Tutto al contrario, invece. Questo lavoro sulla lingua è la molla che fa scattare la problematizzazione: è proprio perché la lingua non è trasparente, perché è polisemica, proprio perché essa permette allo stesso tempo, ed a volte nello stesso vocabolo, la metafora poetica e il concetto scientifico, la nozione del senso comune e il concetto filosofico, che la problematizzazione è insieme possibile e necessaria. «Solo una lingua naturale, scrive G.G. Granger, è abbastanza ricca — ma anche abbastanza sfumata — per servire da strumento metalinguistico universale, in particolare per divenire, in uno di suoi usi, lo strumento metalinguistico del filosofo ¹⁷».

(**) Nel testo francese c'è un gioco di parole, che non può essere reso in italiano, tra *jeu* (gioco) e *Je* (Io).

Si potrebbe forse dire così: è il mondo — la vita, l'esperienza di ciascuno, le pratiche sociali, i saperi, la condizione umana — che fa nascere le domande esistenziali, etiche, politiche, ecc. Ma è il lavoro della lingua che permette di problematizzarle, cioè di trattarle filosoficamente. Quindi, per riprendere il mio esempio, la domanda «A che serve la filosofia?» è tanto l'argomento di un «bac» quanto una domanda che può porre chiunque, non importa chi — un allievo che comincia la terminale, un ministro dell'Educazione nazionale, lo spettatore di un dibattito televisivo in cui interviene un filosofo, o la servetta tracia che si prende gioco di Talete che non guarda dove mette i piedi. Ma essa non diviene una domanda filosofica finché l'attenzione posta sulle parole non costringe a interrogarsi sul senso dell'«a che serve», sulle distinzioni tra utilità, ruolo, funzione, senso, sulla pertinenza del singolare (*la* filosofia), e così via; finché questo prender le distanze non spinge a sua volta a interrogarsi sulla pertinenza della domanda, sui suoi presupposti, sulle sue oscurità e sui suoi fini; e, in ultimo, finché non ha inizio quel lavoro di problematizzazione che permette, come effetto di ritorno, di rispondere *meglio* alla domanda per via del chiarimento che apporta.

Così, se le attività di scrittura che ho prima richiamato possono spingere a occuparsi della lingua, a prestarvi attenzione, possono far nascere il gusto del «prendere sul serio il proprio linguaggio», se permettono in sé e per sé di accorgersi che la lingua nasconde le potenzialità creatrici del pensiero, allora, piuttosto che essere delle deviazioni ludiche o tecniciste, esse appartengono al cuore stesso dell'attività filosofica.

4. Il rischio del pensiero

Tuttavia l'attività filosofica non si riduce certo a occuparsi della lingua: la meraviglia è certo indispensabile alla filosofia, ma non basta da sola a fare filosofia, se non si entra in un processo di elaborazione teorica dei problemi che essa ha fatto sorgere, se non si prolungano gli effetti euristici attraverso un lavoro che ha di mira la costruzione di un pensiero. Ciò che è adesso in questione è l'apprendimento dei processi del pensiero che caratterizzano l'attività filosofica come attività riflessiva allo stesso tempo concettualizzante e problematizzante, come ricerca di una intellegibilità del mondo che vada al di là dell'opinione e dell'esperienza immediata e che impegni il soggetto ad uno stile del discorso che miri all'universalità.

Ancora, la mia ipotesi pedagogica è che questo apprendimento può avere agli occhi dell'allievo un senso — permettergli di riuscir bene in una prova d'esame ed allo stesso tempo migliorare la sua comprensione di se stesso e del mondo, aumentare le sue possibilità di controllo e di azione sulla realtà

— soltanto se avviene attraverso un intenso lavoro di *ricerca*, individuale e collettiva, e non attraverso l'imitazione, la riproduzione che segue l'interiorizzazione di un discorso che si è tenuto davanti a lui.

Tutto questo richiede alcuni chiarimenti sul ruolo e sulle competenze degli insegnanti. Il loro ruolo è innanzitutto quello di proporre agli allievi delle situazioni di ricerca sufficientemente pertinenti, ricche e complesse sul piano del loro contenuto filosofico, in modo che il lavoro di chiarimento, di concettualizzazione, di problematizzazione sia allo stesso tempo necessario e possibile, che l'attuazione di questi processi di pensiero divenga una esigenza *interna* dell'attività svolta, e non sia più una semplice indicazione esterna imposta dall'insegnante o da ciò che è richiesto dall'esame. In altri termini, si deve passare da «bisogna problematizzare per far bene una dissertazione» a «io non posso fare dei passi avanti nella mia ricerca, chiarire il problema che mi viene posto, se non problematizzo».

Ma questo passaggio non viene avanti da sé e capita molto spesso che degli allievi, isolatamente o in gruppo, non sappiano andare avanti nella loro ricerca quando hanno «trovato un'idea» o formulato un'opinione, oppure quando si imbattono in un disaccordo tra loro. L'insegnante allora nel corso del lavoro deve rilanciare la ricerca senza svalutare ciò che è stato trovato, non deve continuare la ricerca al posto degli allievi dando risposte o spiegazioni, ma deve suscitare nuovamente la necessità della riflessione indicando una contraddizione, introducendo un nuovo elemento, richiamando un problema, in breve guidando gli allievi.

Ma anche questo intervento non è senza problemi: non è infatti raro che la ricerca degli allievi faccia sorgere idee, domande, teorizzazioni inattese, che l'insegnante non aveva previsto e che finiscono con l'apparire come «aberranti» in rapporto a ciò che si attendeva. Come interpretare l'intruso che si è presentato così? Si può usarlo, e in che modo, come trampolino per rilanciare il lavoro? Si tratta di una ipotesi, di un modo di accostarsi al problema a cui non si era pensato ma che può divenire fecondo per proseguire? oppure si tratta di un errore, ma che interessa proprio perché è stato formulato? In entrambi i casi, per quali vie l'allievo deve essere guidato? Si vede bene che vi sono qui tutta una serie di questioni che, come l'invenzione e la messa in opera della situazione di apprendimento, sollecitano e mettono alla prova *allo stesso tempo* la competenza disciplinare dell'insegnante — la sua padronanza dei contenuti insegnati — e la sua competenza didattica — la sua conoscenza dei processi di pensiero sottesi all'elaborazione dei contenuti disciplinari.

Detto questo, vorrei adesso descrivere alcuni tipi di attività che è possibile condurre con gli allievi per guidarli all'apprendimento del filosofare; senza

volere con questo eccedere nella classificazione per tipi, io distinguerò tre registri, sapendo che non si escludono l'un l'altro e possono combinarsi insieme.

A. *Le attività di classificazione*

Poiché obbligano da una parte a distinguere e differenziare, d'altra parte a mettere in relazione e a raggruppare, e a dare un nome ai criteri per raggruppare, le attività di classificazione sono un potente fattore di apprendimento della concettualizzazione e della problematizzazione.

Possono essere applicate a un materiale dato: per esempio, classificare le nozioni del programma, con l'obiettivo di rendere esplicito e di giustificare le «rubriche» e i principi di classificazione utilizzati, permette agli allievi di chiarire il senso che attribuiscono ad ogni parola e nello stesso tempo di rendersi conto che una sola parola può esprimere più concetti («libertà», per esempio, non ha lo stesso senso quando è associata a «passione, desiderio, coscienza, inconscio», e quando è associata a «potere, Stato, società, diritto» oppure a «volontà, persona, dovere»), e dunque di comprendere che un concetto non può essere definito se non attraverso le sue relazioni con gli altri; l'esigenza di chiarire i principi di classificazione obbliga inoltre a uno sforzo di astrazione che mette in luce i presupposti e le problematiche che formano l'unità del «corpo di concetti» così costituito e lo problematizzano¹⁸. Questo lavoro ha inoltre il vantaggio, da non trascurare all'inizio dell'anno, di permettere all'insegnante di formarsi un'idea abbastanza precisa delle rappresentazioni «spontanee» che gli allievi hanno delle nozioni del programma, e dunque di potere meglio identificare gli ostacoli da superare e il lavoro critico da fare perché queste rappresentazioni non divengano uno schermo che impedisce il lavoro filosofico successivo.

Classificare gli argomenti di dissertazione che riguardano una stessa nozione può inoltre permettere di far propria in modo migliore l'idea stessa di problematica. Gli allievi infatti davanti ad un argomento hanno molto spesso la tendenza ad accontentarsi di identificare il «tema» da trattare e a cercare quindi di sistemare tutto quel che sanno su questo tema senza prestare vera attenzione alla domanda che viene posta. Al contrario, il lavoro di classificazione li obbliga ad affinare la lettura dell'enunciato, a scoprire a poco a poco nel dibattito sui criteri di classificazione che ciò che costituisce la problematica di un argomento è la sua coerenza interna (compreso quando questa coerenza è paradossale, anzi soprattutto in questi casi) e tutta la rete di sottintesi che contiene (le tesi presupposte, le alternative implicite...) ¹⁹.

Il lavoro di classificazione può quindi essere proposto, con le stesse finalità, su un materiale prodotto dagli allievi. Porterò adesso l'esempio di testi scritti da allievi di alcune sezioni tecniche, che descrivono/raccontano «ciò che fanno nel laboratorio» (meccanico/applicativo o elettronico), svolti se-

condo la seguente indicazione di classificazione: «Identificate e classificate in questi testi gli elementi che permettono di definire che cos'è una tecnica (elementi "interni") e quelli che sono legati all'attività tecnica ma non ne fanno parte (elementi "esterni")». La riflessione, in gruppi o con tutta la classe, permette di chiarire e di distinguere ciò che nell'attività tecnica riguarda il «progetto» (il piano, le linee che lo definiscono, la concezione del pezzo, i criteri e le norme di fabbricazione, il lavoro dell'ufficio-studi); ciò che riguarda la messa in opera da una parte a livello delle macchine e degli utensili (conoscenza del loro funzionamento e delle loro possibilità, apprendimento del loro uso, regolazioni e messa a punto), d'altra parte a livello delle operazioni da effettuare (denominazione delle fasi, tipo di lavorazione dei metalli, preventivi, lavoro dell'ufficio-metodi); ciò che riguarda la corrispondenza tra il pezzo lavorato e lo scopo da raggiungere (controllo, verifica della qualità e della affidabilità). Ma permette anche di chiarire un certo numero di questioni, per esempio riguardo lo statuto delle conoscenze implicate in un'attività tecnica: che cosa differenzia le conoscenze scientifiche (matematiche, fisiche) dalle conoscenze tecnologiche, e all'interno di queste le conoscenze teoriche (metodi, analisi del prodotto, comprensione degli schemi) dalle conoscenze pratiche (capacità, abilità, procedure, comportamenti adeguati)? Quali sono i rapporti tra scienza e tecnica, tra teoria e pratica? Quando l'invenzione di un «trucco» di lavorazione costringe a rivedere le previsioni dell'ufficio-metodi, in che cosa questo rimette in questione il rapporto gerarchico tra lavoro intellettuale e lavoro manuale? Che cosa ne deriva per la divisione sociale del lavoro? La funzione sociale dei tecnici è quella di progettisti o di esecutori? Quali sono i bisogni sociali che guidano l'evoluzione delle tecniche? Che effetti hanno queste ultime sulla domanda sociale, visto che mettono in luce nuovi bisogni? Si tratta di bisogni legittimi, e secondo quali criteri di legittimità?

Gli allievi imparano così a «leggere» i loro stessi testi, a decifrare ciò che rimane implicito, a elaborare un concetto e delle problematiche attraverso l'attività riflessiva, e in seguito questo permette loro di collocarsi in qualche modo «sullo stesso piano» nella lettura dei testi filosofici, avendo non soltanto la capacità di comprenderli, ma anche di farli propri, cioè di poterli interrogare, di poterli discutere: con questo metodo sono stati letti testi di Marx, di Aristotele, di Friedmann, di Haudricourt, ed anche passi dell'articolo «Tecnica» della *Encyclopaedia Universalis*, non senza fatica ma con uno sforzo ben riuscito per degli allievi di una sezione tecnica che mi avevano dichiarato di non essere degli intellettuali.

B. *Le attività di definizione e di risoluzione dei problemi*

Queste attività permettono di operare sulle interazioni tra concettualizzazione, problematizzazione e argomentazione, di dare consistenza all'idea

del dubbio e della messa in questione, di realizzare il movimento di razionalizzazione che porta dal dibattito di opinione al dibattito filosofico.

Questo implica da un lato che i problemi filosofici non si pongono da soli, che sono definiti attraverso un lavoro di concettualizzazione e di argomentazione, visto che non si può problematizzare senza individuare le diverse, e perfino opposte, configurazioni concettuali che hanno dietro di sé una domanda, una esperienza, una opinione; dall'altro, che il concetto non acquisisce il suo senso che quando permette di risolvere un problema, o, come dice Vygotsky, che «il processo di formazione dei concetti ha sempre un carattere produttivo e non riproduttivo, il concetto emerge e prende forma nel corso di una operazione complessa che mira a risolvere un problema²⁰».

Ora perché l'allievo possa prendere coscienza di questo e possa sviluppare le sue competenze, è necessario che possa — cioè che gli sia data l'occasione e il tempo — svolgere appena possibile una attività di ricerca in un lavoro individuale e collettivo, che possa elaborare ipotesi, dibatterle e metterle alla prova; è necessario che egli possa lavorare alla costruzione di teorie, di schemi esplicativi, di elaborazioni concettuali, che possa proporre appena possibile l'enunciato e la formulazione, discernerne i presupposti e le implicazioni, la logica interna e le eventuali contraddizioni, saggiarne la validità riguardo a tutti i caratteri di cui è richiesto che renda conto, o riguardo alla concezione del mondo e dell'uomo che essi implicano.

Così, per esempio, l'indicazione di «rappresentare attraverso uno schema i rapporti tra linguaggio, pensiero e realtà» fa nascere una ricerca nella quale gli allievi scoprono da soli la necessità di distinzioni concettuali come la distinzione tra lingua (*langue*) e parola (*parole*), tra pensare e percepire, tra segno (*signe*) e referente (*réfèrent*), ecc., perché i problemi che essi formulano durante questa ricerca non possono essere pensati senza queste distinzioni. Beninteso, gli allievi non indicano subito con un nome il concetto: per esempio, la distinzione lingua/parola sarà formulata così: bisogna distinguere «il fatto che si parla» e «il fatto che si hanno parole in mente». Ma attraverso questa formulazione essi ci fanno vedere di essere sulla via della distinzione concettuale (visto che ne hanno compreso la necessità operativa), distinzione che l'insegnante, attraverso una esposizione o ricorrendo a un testo, potrà quindi aiutarli a precisare. Potranno allora vedere che la domanda «si può pensare senza linguaggio?» assume un significato differente a seconda che per «linguaggio» si intenda «lingua» o «parola», e questo conduce all'elaborazione di due problemi differenti.

Ecco un altro esempio che parte questa volta da una opinione: «L'arte astratta non rappresenta niente, non ha alcun rapporto con la realtà, non si capisce cosa voglia dire, non vuol dir niente». Il lavoro da compiere proposto agli allievi consiste nel confrontare questa opinione con una serie di im-

magini che comprendono sia riproduzioni di opere d'arte dal Medioevo al XX secolo, sia foto scientifiche (cellule, turbolenze, galassie), sia «foto d'arte» che tendono all'astrazione: dunque, l'opinione deve essere posta a confronto ad un materiale in sé problematico²¹. La discussione mette in luce le contraddizioni, i paradossi, le domande, attraverso le quali le nozioni di realtà, di rappresentazione, di comprensione di un'opera d'arte vengono spogliate del loro carattere di evidenza: si crede che la realtà sia ciò che ci circonda nella vita quotidiana, ma allora perché si dice (il che non manca mai di accadere!) che il drago del *San Giorgio e il drago* di Paolo Uccello o l'angelo dell'*Annunciazione* di Leonardo da Vinci «sono reali», mentre si afferma al contrario che il rosso in un quadro di Marc Rothko non è reale? Si crede che comprendere un'opera d'arte significhi potere riconoscere in essa gli oggetti e gli esseri della vita quotidiana; e allora perché diciamo che non si comprendono i quadri di Morandi dove si riconoscono benissimo tazze, brocche e bottiglie? L'allievo si trova quindi costretto ad una necessaria rielaborazione di queste nozioni, che esigerà nuove distinzioni concettuali e la formulazione di problemi precisi. Si è quindi in grado di ritornare sull'opinione di partenza, di chiarirne i presupposti, di valutarne la pertinenza, di mantenerla o respingerla sapendo perché lo si fa e a quali condizioni lo si può fare.

Bisogna valutar bene quanto questo percorso esponga il soggetto al «rischio del pensiero»: c'è sempre un momento nel corso del lavoro in cui, percependo che le cose sono più complesse di quel che si credeva, non ci si ritrova più, non si sa che pensare, ci si smarrisce, «si diventa matti a forza di porre domande», secondo l'espressione di un allievo di una sezione tecnica. Che tutto il lavoro del pensiero passi necessariamente per questa inquietudine, per questa esperienza di privazione, di espropriazione, è quel che dicono spesso i filosofi stessi. Ricordiamo ad esempio il notissimo testo di Spinoza all'inizio del *Trattato sulla riforma dell'intelletto* («Io mi vedevo in effetti in estremo pericolo e costretto a cercare con tutte le mie forze un rimedio, foss'anche incerto»); e il testo di Cartesio all'inizio della seconda delle *Meditazioni metafisiche* («La meditazione fatta ieri mi ha riempito lo spirito di tanti dubbi che non è ormai più in mio potere dimenticarli. E tuttavia non vedo in qual modo potrò risolverli: e sono tanto sorpreso come se tutt'a un tratto fossi caduto in un'acqua tanto profonda da non poter più poggiare i piedi sul fondo, né nuotare per sostenermi in superficie»); e ancora il brano di Hume a conclusione del libro I del *Trattato sulla natura umana* («Tutte queste domande mi confondono, e io comincio a trovarmi nella condizione più deplorevole che si possa immaginare, immerso nell'oscurità più profonda e assolutamente privo dell'uso delle mie membra e delle mie facoltà»). A meno che non si rifugino definitivamente nella finzione, non si può misconoscere la difficoltà che può rappresentare per molti allievi il dover affrontare questo

rischio, che li spinge spesso a diverse strategie di fuga (ricorso massiccio all'SOS-bac, copiare); per aiutarli al contrario ad assumersi il rischio, bisogna vivere con loro, cioè mettere se stessi nella posizione di chi non sa, che non è certo la loro, ma non è neppure del tutto apparente; bisogna far studiare loro dei testi del tipo di quelli prima citati: in una parola, vivere l'inquietudine insieme a loro.

Ma anche, e soprattutto, far fare loro l'esperienza che il seguito del lavoro (come dice Cartesio, la ferma decisione «di seguire ancora la stessa via in cui mi ero messo ieri») permette di uscire dalla confusione ottenendo un guadagno in termini di intellegibilità, perché si sarà riusciti a mettere ordine, a veder con maggiore chiarezza la realtà più ricca e più complessa. Per esempio, per tornare sull'arte, una volta chiarite le nozioni di realtà e di rappresentazione si possono osservare le opere d'arte, anche quelle astratte, in un modo diverso, e si può «comprenderle» a diversi livelli; si può abbandonare la perentoria sicurezza del «mi piace, non mi piace» perché la riflessione filosofica avrà arricchito e modificato la percezione che si aveva dell'opera d'arte, avrà rinnovato e modificato le ragioni per cui piaceva o non piaceva; si è lasciata la posizione strettamente soggettiva e «emotiva» per scoprire che l'arte può essere un oggetto *del pensiero*, e si è divenuti capaci di pensare l'arte in un registro che va oltre l'impressione personale e permette di dialogare sia con le opere che con i discorsi degli artisti e dei filosofi, in un registro in cui ciò che si dice può e deve tentare di valere per tutti gli uomini.

Non è forse troppo presuntuoso pensare che ciò che qui è in gioco non è altro che il processo di formazione della soggettività, attraverso cui ciascuno si costituisce come soggetto individuale ma capace allo stesso tempo di entrare in dialogo con la cultura del suo tempo e dei secoli passati, come soggetto individuale *perché* capace di questo.

C. Le attività di intertestualità

Queste attività ci permetteranno di collegare quanto ho prima detto sui processi di formazione della soggettività con i problemi della scrittura, della produzione testuale e dei suoi rapporti con la lettura. In effetti ciò che è essenziale nelle pratiche di intertestualità è che esse obbligano nella scrittura stessa a un movimento di abbandono della centralità del proprio io che rende possibile e «consolida» l'accesso ad un regime di pensiero che mira all'universale.

Precisiamo subito che il termine intertestualità può riguardare le attività di scrittura più differenti: un testo personale scritto su una questione proposta e quindi riscritto «tessendolo» con il testo di un filosofo scelto, tra diversi indicati dall'insegnante, per la sua vicinanza oppure per la sua lontananza dal proprio; il dialogo con un filosofo o il dialogo tra due filosofi; la lettera

a un autore o la lettera di un autore all'altro, in forma di risposta, di analisi critica, di discussione di una delle sue tesi, sempre a partire dalle risorse offerte dai testi di questi autori, cominciando dalla loro lettura.

Quale che sia la forma prescelta, l'intertestualità fa vedere che pensare da sé non significa pensare da soli, ma al contrario pensare a partire da, in rapporto a, oppure contro ciò che altri hanno pensato. Entrare in un processo di intertestualità significa innanzitutto confrontare scrittura a scrittura, pensiero a pensiero, in una eguaglianza postulata dal processo stesso; ed è lo sforzo per mantenersi al livello di questo postulato che, sul piano pedagogico, è formativo. Al contrario, la pratica abituale della citazione molto spesso fissa il testo dell'allievo e quello del filosofo in una gerarchia che paralizza il lavoro («l'autore lo ha detto meglio di me, allora perché devo cercare di dirlo alla mia maniera?», oppure «Aristotele l'ha detto, dunque è vero, e allora perché argomentare?»), e dispensa quindi dalla fatica del pensiero.

Scrivere poi a partire da un altro testo significa appropriarsi della sua struttura e del regime argomentativo: se si tratta di rispondere ad un autore, per esempio, è necessario che l'argomentazione che si produce, sul piano concettuale e su quello del ragionamento, sia da una parte pertinente in rapporto a ciò di cui si discute, e d'altra parte sia sufficientemente coerente per «reggere» il confronto con il testo dell'autore. Ho spesso osservato degli allievi, per altro molto deboli nella dissertazione, mettere in campo in questo tipo di esercizi argomentazioni sottili, astute, originali, avendo trovato il punto debole attraverso il quale essi potevano «attaccare» il testo dell'autore, impegnando ad esempio il dibattito al livello dei presupposti del testo, opponendo non opinione contro opinione, ma tesi contro tesi, cosa che li obbligava a presentare le loro opinioni in modo critico.

Infine queste pratiche di intertestualità introducono ad un lavoro sulla enunciazione che è, a mio avviso, una dimensione essenziale dell'apprendimento della scrittura filosofica. In effetti, se scrivo un dialogo tra due autori, o la lettera di un autore a un altro, devo far parlare due persone che enunciano oppure una che enuncia ed una che funge da destinataria, mentre io non sono né l'una né l'altra: questo obbliga ad un movimento di abbandono della centralità del proprio io, ma allo stesso tempo la rende possibile perché io vado a misurare il mio pensiero in questo dialogo o in questa lettera con enunciati da cui ho già in qualche modo preso le distanze, nella misura in cui è un altro ad enunciarli, non io. Allora ciò che io dico scrivendo per un altro non può più collocarsi del tutto sul registro dell'opinione, deve poter essere fatto proprio da un altro, ed essere coerente con ciò che io d'altra parte so della filosofia di questo autore (attraverso la lettura dei testi).

Allora l'esercizio personale del pensiero si trasforma in qualcosa di diverso dall'espressione dell'opinione personale, aprendo così la via che può condurre ad una forma di pensiero che mira all'universale.

5. «Ogni uomo vuole essere il soggetto delle proprie norme»

Le attività prima descritte costituiscono altrettante situazioni di apprendimento nelle quali le capacità di concettualizzazione, di problematizzazione, di argomentazione e di superamento del registro delle opinioni, emergono e si consolidano, per così dire, in atto, perché sono rese possibili e necessarie dalla stessa dinamica interna dell'attività svolta.

Ma questo lavoro non sarà autenticamente filosofico e realmente formativo se non si torna indietro e non si riflette su quanto è stato costruito sia sul piano dei contenuti sia sul piano dei processi di pensiero attivati: da una parte, perché non c'è filosofia senza attività di riflessione, dato che il discorso filosofico si caratterizza per il fatto che rende conto, nel suo stesso seno, delle modalità di ragionamento attraverso cui produce le sue tesi, i suoi concetti, le sue problematiche; d'altra parte, perché non c'è apprendimento durevole senza un movimento di formalizzazione e di decontestualizzazione dei saperi e delle competenze acquisite che ne permetta il trasferimento e il riutilizzo in altri contesti e in altre situazioni.

Queste due ragioni, l'una filosofica, l'altra didattica, convergono dunque nell'imporre l'apprendimento delle attività di riflessione, o meglio della riflessione metacognitiva (cioè delle attività di riflessione che si esercitano nei processi di pensiero che si attuano all'interno di una attività di conoscenza) ²². Una terza ragione ci sarà fornita da un ritorno al problema della dissertazione, visto che è nella dissertazione, oggi e senza dubbio ancora per molto tempo, che sono valutati — in termini di saperi e di competenze — i progressi dei nostri allievi, almeno per la parte di questi progressi di cui noi siamo, in quanto insegnanti che preparano ad un esame, i responsabili. In effetti la dissertazione in quanto tale è il luogo proprio del confronto con la norma, e pone dunque in maniera acuta e molto concreta il problema del rapporto di ciascun individuo, come soggetto, con la norma.

Ciò che vorrei mostrar qui è che l'apprendimento della riflessione metacognitiva è, nell'ordine dell'esperienza scolastica, la condizione *sine qua non* per l'accesso alla normatività, per l'instaurarsi di un rapporto con la norma in cui essa non sia più, per il soggetto, uno «standard» al quale ci si deve conformare, ma un principio regolatore della propria attività.

È noto che G. Canguilhem, da cui prendo in prestito questo concetto, definisce la normatività come la capacità del vivente di istaurare delle norme

in un rapporto non di adattamento, ma di *dibattito* con il suo ambiente: «L'uomo normale è l'uomo normativo, l'uomo capace di istituire nuove norme ²³». È interessante notare come di un concetto inizialmente nato per rendere conto dei rapporti tra l'organismo vivente e il suo ambiente naturale Canguilhem faccia poi uso per comprendere i rapporti dell'uomo con il suo ambiente sociale, e in particolare con il suo ambiente di lavoro. Così in un articolo del 1947 sul libro di G. Friedmann, *Problemi umani del macchinismo industriale*, egli descrive le resistenze operaie al taylorismo come «reazioni di salute» che mostrano come «gli operai facciano proprio il senso del loro lavoro e si collochino essi stessi al centro del nuovo ambiente, cioè in fin dei conti come essi riferiscano a se stessi l'ambiente mentre si sottomettono alle sue esigenze. L'operaio cessa di sentirsi *oggetto* in un ambiente di costrizione per concepirsi *soggetto* in un ambiente di organizzazione (...). Ogni uomo vuole essere il soggetto delle sue norme (...) la normatività non può essere un privilegio ²⁴». Io credo che questa analisi ci riguardi direttamente, perché è nostro compito formare gli allievi all'autonomia del pensiero: infatti che cos'è l'auto-nomia se non la capacità di darsi da sé le proprie regole, le proprie norme, di divenire soggetti delle proprie norme? Ora, sembra proprio che nel lavoro scolastico, e in particolare nella dissertazione, gli allievi siano molto spesso, per la maggior parte, messi nella condizione di abdicare a questa normatività, e di vivere se stessi come oggetti di una normalizzazione piuttosto che come soggetti della normatività. Per quel che riguarda la dissertazione, questo dipende a mio avviso, da due ragioni.

La prima riguarda lo statuto della dissertazione come testo destinato ad essere corretto e a *non* essere *che* corretto, cioè come testo il cui solo lettore sarà un insegnante che corregge, qualcuno che va a verificare, giudicare, valutare, persino che va esclusivamente a cercare gli errori, qualcuno che si suppone abbia il sapere, che è detentore della norma quanto alla forma, della verità quanto al contenuto. Se ne possono vedere gli effetti quando gli allievi, compresi i migliori, anche se hanno partecipato alla definizione dei criteri di valutazione, fanno resistenza contro l'idea che possano valutare se stessi; coloro che sono più in difficoltà hanno addirittura paura di rileggere quanto hanno scritto; si tratta dunque, una volta terminato il compito, di «sbarazzarsene», di rimettersi al professore come detentore del potere di valutare; si tratta di collocare l'atto della valutazione in una posizione di esterioresità rispetto a se stessi e al proprio lavoro. Ora, dal momento che si è — e si rimane — in questa posizione, è difficile, o forse impossibile, darsi da sé le regole, auto-regolare la propria attività di scrittura.

La seconda ragione riguarda il problema delle regole e del «metodo» della dissertazione, visti spesso come un formalismo esteriore rispetto al lavoro da compiere, formalismo che nasce da una «legislazione» tanto più alienante

quanto più si fa fatica ad identificarne l'autore (è significativo a questo riguardo che le questioni poste agli allievi a inizio d'anno siano effettivamente formulate in termini di *diritto*: «Si ha il diritto di fare questo?», «Si deve fare quest'altro?»); ed è davvero angosciante che regni a questo riguardo una così grande confusione, di fatto. Se in effetti si esaminano, senza con questo voler giudicare a priori ciò che ciascuno prescrive ai propri allievi, i differenti «consigli di metodo» disponibili sul mercato, ci si accorge che l'argomento è affrontato ora in termini di tappe cronologiche per svolgere il lavoro (leggere l'argomento, fare un piano, redigere il testo), ora in termini di processi effettivi di pensiero (rimettere in questione, argomentare, obiettare), ora in termini di regole formali (equilibrare le varie parti, fare dei paragrafi), ora in termini di funzionalità delle differenti parti; tutto questo in una indistinzione spesso totale, che lascia l'allievo del tutto privo di strumenti quanto alla possibilità di auto-regolare il proprio lavoro.

Si obietterà forse che tutti noi combattiamo contro questa tendenza al formalismo, che diciamo sempre agli allievi che ciò che deve guidare la dissertazione è il movimento stesso del loro pensiero rapportato al problema da trattare, che il solo piano che vale è quello che serve a dar forma alla loro riflessione personale sul problema trattato. La difficoltà è data dal fatto che per la maggioranza degli allievi tutto questo non va da sé, perché implica l'istaurazione di un diverso rapporto con ciò che si scrive e con il modo in cui si scrive; ma questo deve essere appreso e implica davvero un certo lavoro, per cui questo discorso è sentito più come una trappola che come una liberazione.

Ora, la pratica sistematica della attività di riflessione è la chiave di questo apprendimento che permette all'allievo di riappropriarsi di questo potere della normatività, di diventare il soggetto di queste norme: qualunque attività si svolga — ricerca collettiva in classe, scrittura individuale, lettura di un testo, lezione ex cathedra — deve passare al vaglio delle domande: «Che cosa io ho (noi abbiamo) fatto?», «Come ho (abbiamo) proceduto?», «Che cosa fa l'autore in questo testo, che cosa fa il professore in questo corso?», «Che cosa ho (abbiamo) imparato facendo così?».

Così, per esempio, se dopo aver terminato il percorso prima descritto sull'arte astratta possiamo dire, fra l'altro, che ciò che si è fatto è passare dall'impressione soggettiva provata davanti a un quadro alla possibilità di dire con parole appropriate qualcosa che possa, in linea di principio, valere per ogni uomo, allora la famosa questione: «Si ha il diritto di dire "Io" in una dissertazione?» cambia radicalmente: perché si è allora in grado di capire che la questione non è l'uso dell'«io», o del «noi» o del «si», ma il registro in cui si enuncia ciò che viene messo in campo; si è in grado di capire che ci sono molti modi di dire «io» e che ciò che conta in una scrittura filosofica

è il passaggio dall'io particolare all'io che cerca di valere per ogni uomo. In breve, si è in grado di passare dall'alternativa tra la sottomissione o il rifiuto di un divieto posto arbitrariamente alla capacità di decidere con piena cognizione di causa, con piena consapevolezza di sé, come e dove si può dire «Io».

Inoltre questo tipo di lavoro permette di studiare sotto una nuova luce il problema dell'argomentazione nella dissertazione e le difficoltà che incontrano gli allievi in questo campo. In effetti, un testo filosofico è caratterizzato almeno da due caratteri, correlativi l'uno all'altro. Il primo è che esso *mette in luce i suoi processi di pensiero*, rende esplicite le sue modalità (ipotesi, confutazioni, tesi, argomenti, obiezioni, esempi, ecc.): il testo filosofico è un testo in cui l'autore dice ciò che fa, come e perché lo fa. Il secondo carattere è che l'autore di un testo filosofico gestisce una molteplicità di *istanze di enunciazione* (l'autore nel suo pensiero attuale, l'autore in ciò che pensava prima, l'opinione comune, chi fa l'obiezione, il lettore preso a testimone o al quale l'autore presta una eventuale reazione, ecc.), i cui interventi incrociati o successivi costituiscono in fin dei conti il suo ragionamento, il suo pensiero. Ora molto spesso quelle che nei compiti noi prendiamo per insufficienze o incoerenze di argomentazione mettono in luce una assenza di chiarezza riguardo alle modalità (per esempio l'allievo enuncia una obiezione, ma non le dà la forma discorsiva dell'obiezione, e quindi essa appare come una incoerenza nel ragionamento); oppure mettono in luce una difficoltà nella gestione delle istanze di enunciazione (per esempio, due frasi contraddittorie vengono giustapposte senza essere attribuite a persone diverse che le enunciano, e chi corregge vede una contraddizione là dove l'allievo voleva abbozzare un dibattito senza averlo saputo presentare come tale); oppure, visto che lo statuto discorsivo dell'enunciato e l'«identità» di chi lo enuncia sono legati, mettono in luce entrambe queste cose nello stesso tempo.

Ora se attraverso l'attività riflessiva prima descritta si lavora alla presa di coscienza e alla formalizzazione²⁵ dei processi di pensiero messi in campo, si lavora allo stesso tempo a far sì che l'apparato metadiscorsivo dell'argomentazione non sia cancellato, e a rendere la sua esplicitazione possibile e necessaria. Egualmente il tornare a riflettere sulla pratica del dialogo, della lettera di un autore all'altro, permette all'allievo di prendere coscienza che la chiarezza e la coerenza del *suo* discorso dipendono dalla capacità di chiarire le istanze dell'enunciazione, di dire ogni volta chi parla e ciò di cui parla. Su questo tema, poi, è impossibile sottovalutare le difficoltà che questo lavoro presenta e ciò che esige dal soggetto; ma io direi che queste difficoltà sono commisurate alla sua necessità e al suo scopo.

In effetti quando si chiede agli allievi di allegare alla loro dissertazione la descrizione del «metodo» che hanno seguito, l'analisi di ciò che hanno fatto, si ottengono in un primo tempo risposte sia ricalcate sui famosi «consigli

di metodo» (ho letto l'argomento, ho cercato la problematica, ho annotato le mie idee, ecc.), sia formulate in termini di assenza di metodo (ho avuto delle idee, le ho scritte come mi venivano, di getto ...), sia un insieme di queste due cose. Cioè la coscienza che gli allievi hanno di ciò che hanno fatto oscilla tra la conformità a un metodo stereotipato e l'illusione di una scrittura senza regole; tra un lavoro conforme a ciò che è prescritto e un lavoro senza prescrizioni né auto-prescrizioni. Né l'uno né l'altro corrispondono al lavoro *reale* che è stato effettuato, anche se c'è del vero nell'uno e nell'altro caso. Bisogna allora imporre agli allievi di andare più a fondo e, per esempio, invitarli a due a due ad intervistarsi a vicenda, chiedere a ciascuno di leggere il compito di un altro e di interrogarlo su ciò che ha fatto: come ha «cercato la problematica», quali regole si è dato per fare il suo piano, quali procedure di ragionamento ha utilizzato per le sue argomentazioni, come ha avuto l'idea di rimettere in questione quella affermazione, ecc. Certo questa indagine ha i suoi limiti ed è forse assurdo pretendere di giungere per questa via alla trasparenza del pensiero. Ma essa permette a ciascuno di chiarire a poco a poco ciò che pensa e come lo pensa, di prendere coscienza che, anche se in partenza non se ne rendeva conto, ha messo in opera delle strategie discorsive, si è dato delle norme di ragionamento e di scrittura; permette di confrontare queste strategie e queste norme con quelle degli altri — ragion per cui è essenziale che questo lavoro sia svolto dagli allievi, tra loro, in un mutuo processo di lettura e di interrogazione, e *prima* della correzione dei compiti da parte del professore; permette in ultimo di valutarne la pertinenza e l'efficacia ²⁶.

Ciò che a poco a poco si mette così in luce fa sorgere un *dibattito* tra la propria maniera di pensare e di procedere e le norme — non più formali, ma filosofiche, anche se la distinzione non è sempre evidente — della dissertazione o di tutti gli altri tipi di scritti filosofici, dibattito mediato dalla lettura dell'altro. Ciò che si costruisce in questo dibattito — poiché permette allo stesso tempo di sfuggire all'illusione di un pensiero e di una scrittura senza regole e di non sottomettersi passivamente a norme sentite come arbitrarie e formali — è proprio la capacità di darsi delle norme, di essere i soggetti di queste norme.

Io credo che non si tratti di nulla meno che di trovare ed elaborare un proprio «stile» personale, nel senso in cui lo intende G.-G. Granger, come «modalità d'integrazione di ciò che è individuale attraverso un processo concreto, un lavoro, che è necessariamente presente in tutte le forme di attività pratica ²⁷». Si tratta del fatto che ciascuno scopre, e nello stesso tempo costruisce, la propria maniera di praticare la filosofia, il modo individuale di lavorare in filosofia. Questo non avviene se non a condizione di riappropriarsi per questa via della propria attività di pensiero, quella attività per cui un

soggetto può accettare il rischio di pensare liberamente, accettando sino in fondo il rischio di far filosofia, con tutto ciò che questo comporta riguardo alla messa in gioco di sé, al proprio rapporto con la lingua, col mondo e con gli altri uomini.

Non vorrei concludere senza identificare le esigenze con le quali dobbiamo confrontarci in quanto insegnanti per la messa in opera di questo processo. C'è l'esigenza di chiarire insieme le norme di cui siamo portatori, se non altro perché noi siamo gli attori istituzionali della valutazione al bac — e c'è qualche irresponsabilità nel rifiuto che mantengono ancora alcuni di noi di precisare e definire i propri criteri di valutazione, come testimoniano molte riunioni di armonizzazione, col pretesto che questo limiterebbe la loro libertà di correttori. C'è l'esigenza di «mettere in discussione», anche noi, la nostra «libertà pedagogica» verso ciò che può permettere agli allievi di costruire un rapporto emancipato e libero col sapere e con le norme di cui noi siamo portatori. C'è l'esigenza di un lavoro collettivo sul mestiere di professore di filosofia, che non potrà che arricchire il modo in cui ciascuno agisce in quanto soggetto individuale, e cioè il proprio stile nel far filosofia.

6. Il «lavoro per l'eguaglianza»

Io non vorrei concludere senza citare un testo di Jacques Rancière che può, credo, mettere in prospettiva *politica* ciò che fin qui si è detto, senza dubbio perché quanto ho detto ha in qualche modo avuto origine là.

Questo testo è parte di una comunicazione intitolata *Le consuetudini della democrazia* nella quale l'autore analizza «l'esperienza militante operaia» della Francia del XIX secolo e vi scopre delle pratiche che tendono, piuttosto che ad «accertare l'ineguaglianza», denunciando le illusioni della democrazia, ad «accertare l'eguaglianza».

«Ciò che definiamo lavoro per l'eguaglianza non può mai essere pertanto una richiesta all'altro o una pressione esercitata su di lui, ma deve sempre essere, allo stesso tempo, una prova verso se stessi. Questo vuol dire *emancipazione*. L'emancipazione è l'uscita dalla minorità. Emancipare i lavoratori non significa far apparire il lavoro come principio fondante della società nuova, ma far uscire i lavoratori dallo stato di minorità, dar la prova che essi appartengono davvero alla società, che comunicano davvero con tutti in uno spazio comune; che essi non sono soltanto degli esseri dominati dal bisogno, ma esseri di ragione e di parola, che possono opporre ragione a ragione, e costruire la loro azione come una dimostrazione (...). Emanciparsi non significa fare una secessione, significa affermarsi come co-partecipanti ad un mondo comune, presupporre, anche se le apparenze sono contrarie, che si può

giocare lo stesso gioco dell'avversario (...). La via stretta dell'emancipazione passa tra il consenso a vivere in mondi separati e l'illusione del consenso²⁸».

Se noi potremo un poco, per quanto infimo sia questo poco, fare in modo che i nostri allievi, presso i quali la tentazione di «fare secessione» è spesso così forte come lo sono le logiche sociali di esclusione, entrino in questo «lavoro per l'eguaglianza», noi avremo contribuito a far sì che la filosofia abbia il posto che le spetta nella città degli uomini.

(Traduzione di Mario De Pasquale)

NOTE

¹ G. Canguilhem, *Qu'est-ce qu'un philosophe en France aujourd'hui?*, conferenza del 10 marzo 1990 presso la Società degli amici di Jean Cavaillès (testo ciclostilato).

² Ph. Meirieu, Prefazione a M. Tozzi, M. Benoit, P. Baranger, C. Vincent, *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Hachette-CNDDP, 1992, p. 7.

³ Su questi concetti di senso e di attività, cfr. A. Léontiev, *Activité, Conscience, Personnalité*, (1975), éd. du Progrès, 1984.

⁴ J.-L. Nancy, in *Qui a peur de la philosophie?*, Champs-Flammarion, 1977, p. 213.

⁵ Si troveranno alcune analisi su questa complessità dell'esperienza scolastica dei giovani dei ceti popolari in Y. Clot, *Le symptôme scolaire*, SEPIRM, 1988, e in J.-Y. Rochex, *Entre activité et subjectivité: le sens de l'expérience scolaire*, Tesi di dottorato in scienze dell'educazione, Università di Parigi VIII, 1992.

⁶ Y. Clot, *A l'école de l'adolescence*, in *Je, sur l'individue*, Messidor, 1987, p. 90

⁷ J.-Y. Rochex, cit., p. 136.

⁸ Farsi garanti di questo — avendo ben coscienza che il rischio dell'inganno esiste sempre, che si corre sempre il rischio di produrre alienazione quando si vuole contribuire a produrre emancipazione —, porre l'esigenza di un certo lavoro, ben sapendo che il senso ultimo di questo lavoro non appartiene che a ciascun allievo e a noi resta inaccessibile: questo è a mio avviso ciò che potremmo definire lo «spazio proprio» dell'insegnante. Non si può occupare questo spazio che a due condizioni: avere una fiducia assoluta nella capacità degli allievi di svolgere questo lavoro e tornare sempre a interrogarsi sul proprio sapere — nel nostro caso specifico il sapere filosofico — relativamente alla sua pertinenza euristica: che la tradizione filosofica non esca indenne da questa continua analisi, che essa ne sia modificata, sovvertita, è una delle condizioni perché la filosofia rimanga una realtà vivente.

⁹ Su questo per una analisi più dettagliata cfr. N. Grataloup, *L'écriture théorique, sujet. langue et travail du texte*, in *Dialogue*, n. 64, giugno 1988, ripreso in *La Pensée*, n. 274, marzo-aprile 1990, e *La philosophie à l'épreuve de la dissertation*, in *Pratiques*, n. 68, dicembre 1990.

¹⁰ Paul Ricoeur, *La métaphore vive*, Seuil 1975, p. 375 e 384.

¹¹ Si troveranno esempi di questa attività di scrittura e dei percorsi in cui sono inseriti nell'articolo già citato della rivista *Pratiques* (cfr. la nota 9) e nel n. 2 di *Pratiques de la philosophie*, brochure del settore filosofico del GFEN, aprile 1992.

¹² Paul Ricoeur, *Du texte à l'action*, Seuil 1986, p. 13.

¹³ *Ib.*, pp. 220 e 17.

¹⁴ M. Foucault, *L'usage des plaisirs*, Gallimard 1984, pp. 14-15.

¹⁵ «La significatività (...) è dunque un lavoro, non un lavoro attraverso cui il soggetto (intatto ed esteriore) cerca di padroneggiare la lingua, (...) ma quel lavoro radicale (che non lascia nulla di intatto) attraverso il quale il soggetto esplora in che modo la lingua lavora su di lui e lo modifica in profondità quando entra in rapporto con essa» (Roland Barthes, articolo *Théorie du texte* della *Encyclopaedia Universalis*, 1980).

¹⁶ Michel de Certeau, *Histoire et psychanalyse entre science et fiction*, Gallimard; Folio-Essais 1987, pp. 52-53.

¹⁷ Gilles-Gaston Granger, *Pour la connaissance philosophique*, O. Jacob 1988, p. 195.

¹⁸ Cfr. N. Grataloup, *La philosophie comme activité*, in *Société Française*, n. 33, 4° trimestre 1989.

¹⁹ *L'Organibac Philosophie* di Magnard (1983) propone (pp. 145 ss.) un esercizio di questo tipo.

²⁰ L.S. Vygotsky, *Pensée et langage*, Messidor 1985, p. 147.

²¹ Riassumo qui rapidamente un percorso di cui si troverà una analisi più completa, ed anche una lista delle «immagini» scelte e dei testi di accompagnamento, in *Pratiques de la philosophie*, n. 1, GFEN, maggio 1991.

²² Su questa nozione si potrà consultare, tra l'altro, l'articolo di J.H. Flavell, *Développement métacognitif*, in *Hommage à Pierre Oléron*, Mardaga 1985, pp. 29-41.

²³ Georges Canguilhem, *Le normal et le pathologique*, 1966, PUF, Quadrige 1991, p. 87.

²⁴ Georges Canguilhem, *Milieux et normes de l'homme au travail*, in *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 3, 1947, pp. 129 e 135.

²⁵ Non uso qui il termine «formalizzazione» nel senso della logica matematica, ma semplicemente per designare il fatto che l'allievo può riconoscere ed enumerare i processi di pensiero che sono all'opera sia nel testo di un autore sia nel proprio lavoro di scrittura (fare una ipotesi, formulare una obiezione, rispondere ad essa, dedurre, argomentare, fare un esempio, analizzarlo, ecc.); che l'allievo può astrarre questi processi dal preciso contesto in cui sono all'opera per poterli riutilizzare in altri contesti.

²⁶ Ho descritto e analizzato un lavoro di questo genere condotto per un intero anno scolastico in una classe di una sezione tecnica, in *Les aventures de la pensée dans l'écriture ou Que fait un élève lorsqu'il écrit une dissertation?*, in *Pratiques de la philosophie*, n. 3, GFEN, ottobre 1993.

²⁷ Gilles-Gaston Granger, *Essai d'une philosophie du style*, 1968, A. Colin 1968, O. Jacob 1988, p. 8.

²⁸ Jacques Rancière, *Au bords du politique*, Osiris 1990, pp. 62-64.

SI PUÒ «DIDATTIZZARE» L'INSEGNAMENTO FILOSOFICO? (*)

MICHEL TOZZI
Liceo Diderot, Narbonne

La «filosofia contaminata» (**) sarà messa sotto processo? Il dibattito sull'insegnamento filosofico in Francia non si riduce oggi, infatti, alla discussione pubblica sui programmi, sugli orari, su tutto quanto è legato al rinnovamento della scuola secondaria, ma solleva anche una *disputatio* interna su «la questione della didattica della filosofia». È quest'ultima soprattutto a mettere in luce la dimensione pedagogica degli aspetti istituzionali prima accennati.

C'è un largo accordo, se non sulle difficoltà dell'insegnamento della filosofia in alcune classi, sulle cause e sul modo di superarle, almeno sulla definizione dei problemi che si incontrano: pesantezza del servizio di alcuni insegnanti delle sezioni tecniche, handicaps linguistici e culturali con i quali molti studenti devono confrontarsi nello studio di questa disciplina, scarsi risultati all'esame, ecc.

Ora, al di là dell'aspetto strutturale della filosofia come crisi, alcuni collegano l'aspetto congiunturale della crisi dell'insegnamento filosofico con una crisi culturale e sociale riguardo al senso della scuola e dei suoi fini. Queste persone pensano che la situazione migliorerebbe se gli insegnanti avessero una migliore formazione filosofica e fossero determinati a resistere, nello spirito repubblicano dell'istruzione, alle pressioni della società civile e alla deriva pedagogica delle riforme.

(*) Riportiamo qui due brani dell'articolo di M. Tozzi (pubblicato dalla rivista *L'Enseignement philosophique*, Novembre-Dicembre 1995, pp. 23-36) che ci sembrano particolarmente utili per chiarire alcuni temi dell'attuale dibattito sulla didattica della filosofia in Francia. Del resto, anche in Italia si sta sviluppando un dibattito su questi temi. I brani riportati sono tratti dai primi due paragrafi e corrispondono alle pp. 23-26 e 29-32. Poiché dell'articolo vengono riportati soltanto alcuni brani, sono state tralasciate le note al testo, soprattutto di carattere bibliografico.

(**) Tozzi si riferisce all'«accusa», rivolta ad alcuni insegnanti francesi, di voler «contaminare» la filosofia introducendo nella pratica dell'insegnamento principi e metodi tratti dalle scienze dell'educazione.

Altri mettono piuttosto l'accento sulla difficoltà della gestione pedagogica della democratizzazione dell'accesso alla Scuola Superiore, cioè sulla difficoltà di gestione della situazione storica che oggi viviamo per cui l'insegnamento della filosofia deve essere rapidamente esteso quasi a tutti gli studenti di una certa d'età. Questo dovrebbe portare, se si vogliono mantenere le finalità di questo insegnamento, a ripensarne e adattarne le modalità, tenuto conto sia delle diverse funzioni educative della scuola in una democrazia sia delle ricerche pedagogiche condotte perché la maggior parte di queste funzioni siano effettivamente espletate.

È in questa prospettiva etica democratica, attenta all'efficacia, che la maggior parte delle discipline elaborano da una ventina d'anni la loro didattica specifica, ed è in questa prospettiva che noi a partire dal 1988 abbiamo condotto qualche ricerca in questa direzione in filosofia.

Le opinioni sono molto divise su questo tentativo di ricerca didattica. Per alcuni esso è nello stesso tempo eticamente legittimo e praticamente utile: affermando da una parte il «diritto alla filosofia per tutti» (J. Derrida), postulando d'altra parte «l'educabilità filosofica di tutti», questo tentativo cercherebbe di identificare — senza per altro dimenticare i problemi «sindacali» riguardo alle condizioni di lavoro o la necessità di una solida formazione filosofica degli insegnanti — le condizioni didattiche che permettano effettivamente di fruire di questo diritto. Darebbe una prima risposta alla sfida posta dall'insegnamento filosofico «di massa», porterebbe nelle classi alcune innovazioni a partire dalle ipotesi formulate, rinnovando l'interesse degli studenti e la pratica professionale degli insegnanti. Arricchirebbe poi, in uno spirito d'apertura, le ricerche pedagogiche e didattiche compiute, ma criticamente, tenuto conto della specificità della disciplina. Spingerebbe a uscire da un certo isolamento, che tende ad escluderla da ogni lavoro interdisciplinare non appena si isola in uno statuto metadisciplinare. Fornirebbe infine agli esperti qualcosa di ben più soddisfacente delle «ricette di sopravvivenza» che tendono a trovar spazio negli Istituti Tecnici, e fornirebbe una formazione che potrebbe utilmente completare, con apporti didattici, l'indispensabile formazione filosofica.

1. Le critiche

Per altri (per esempio il «Gruppo di ricerca in didattica della filosofia»), il tentativo di ricerca didattica in filosofia è utile in linea di principio: una didattica della filosofia è certamente necessaria, perché il dispiegamento concettuale del vero non è sufficiente a far acquisire il senso della libertà, risultato per il quale sono necessarie delle mediazioni. Questa didattica però deve

fondarsi sulla filosofia stessa. Ogni apporto estraneo alla disciplina altererebbe la legittimità di questo fondamento su se stessa. Nella loro denuncia questi critici concordano su questo punto con coloro che, più radicali, pensano che parlare di didattica della filosofia sia in fondo pleonastico, perché la filosofia è in se stessa didattica, ha in sé la propria pedagogia, risveglia lo spirito ed è la levatrice dell'anima. Insegnare la filosofia non è dunque un mestiere, ma un'arte. Per conseguenza non c'è bisogno di una formazione che, attraverso la pedagogia o la didattica, porterebbe al crollo dell'essenza della disciplina — e dunque non ci sarebbe neppure bisogno di prova professionale.

Si possono riassumere così le principali critiche rivolte ai «didatti»:

— ogni determinazione degli obiettivi pedagogici impoverisce e snatura in filosofia le finalità di questo insegnamento;

— l'analisi del filosofare, che si svolge attraverso tre processi indipendenti di pensiero (concettualizzare una nozione, problematizzare una questione, argomentare una tesi) trasforma il filosofare, che è un atto, in un oggetto. Formalizzandolo in operazioni mentali, il testo filosofico viene dissociato dal suo oggetto di pensiero, dal suo obiettivo, dal suo luogo naturale. Semplificandolo, la sua unità complessa e vivente si riduce a meccanismo, e non è più certo possibile articolare sinteticamente ciò che prima si è distinto in frammenti. Queste procedure didattiche non sono d'altra parte specifiche della filosofia: come potrebbero condurre l'allievo ad essa?

— si tratta di un apprendimento di abilità intellettuali, dunque di una condizione riduttiva dell'apprendere in rapporto al comprendere che si avvicina all'automatismo mentale;

— l'approccio metaforico di una nozione non fa che appiattare il concetto sull'immagine. Lo sviluppo del pensiero induttivo non può generarsi dal concetto filosofico. Gli esercizi argomentativi non vanno mai oltre la retorica. L'emergere delle rappresentazioni mentali degli allievi e i dibattiti tra loro finiscono nell'opinione. L'abitudine a moltiplicare i punti di vista li porta al relativismo. Come dunque gli allievi presi «così come sono» potrebbero elevarsi all'universale della ragione?

— tutte queste procedure, queste tecniche didattiche, non sono che manipolazioni della volontà, tecniche di comunicazione, gestione delle interazioni sociali per allievi strumentalizzati, ingannati, dominati. Questa didattica non è che una versione moderna della sofistica;

— il testo filosofico non è più che un pretesto, un supporto per lo sviluppo di abilità intellettuali. Il corso regolare di filosofia — confuso con il corso ex-cathedra — non dà più la garanzia, attraverso la via maestra della lezione, che si faccia davvero filosofia in classe.

Questa analisi riposa di fatto essenzialmente — ed esplicitamente — sulla denuncia dell'influenza illegittima delle scienze dell'educazione nel campo dell'insegnamento filosofico. Comprende spesso, nei suoi presupposti e nei suoi sviluppi:

— una critica delle scienze umane, con la loro mira antiumanista di ridurre l'uomo, in quanto soggetto pensante, a un oggetto di studio, e con la loro pretesa metodologica — in realtà illusoria — di scientificità;

— una critica delle scienze dell'educazione, che applicano i processi delle scienze umane al campo educativo, dimenticandone le finalità, preoccupate soltanto di perseguire l'oggettività, l'adattamento, la razionalizzazione di ciò che è umano, l'efficienza;

— una critica delle tecniche di comunicazione e di gestione delle relazioni umane — e più precisamente della relazione educativa — derivate dalle scienze umane. Da qui, in nome dell'istruzione, nasce la critica al pedagogismo, al suo disprezzo del sapere, alle sue «animazioni socio-culturali», al suo intento di «inserimento sociale». ecc.;

— una critica delle didattiche che integrano teorie psicologiche sull'«apprendimento» (termine screditato attraverso Alain), che svendono la conoscenza attraverso la sua trasposizione nella scuola, che «tecnicizzano» il corso con i «dispositivi», gli «strumenti», le «griglie», e così via;

— osserviamo qui che una critica di questo tipo è globale e radicale, perché risale ai presupposti, dalle didattiche disciplinari alle scienze umane e alle scienze dell'educazione. La didattica della filosofia non sarebbe in questa prospettiva che un caso particolare (aggravato peraltro dallo statuto particolare di questa disciplina).

* * *

2. Verso una didattica dell'apprendimento a filosofare

Che cosa si deve dunque intendere per «didattica dell'apprendimento del filosofare»? Noi abbiamo proposto la seguente definizione: «È la riflessione sui processi di acquisizione e di insegnamento del filosofare nella classe terminale, che lega insieme alcune scelte etiche (per esempio il diritto alla filosofia per tutti), la concezione problematizzante del contenuto della disciplina, alcuni concetti teorici sull'apprendimento e la sperimentazione sul campo».

Il campo della filosofia è chiaramente immanente a questa definizione della didattica per via delle sue finalità e per la essenza stessa di questa disciplina, concepita qui non come un sapere su un oggetto — contenuto dottrinale o storia delle idee —, ma come un percorso problematizzante animato dalla preoccupazione del vero (philo-sophia).

Possiamo quindi esporre i nostri *presupposti* e le *conseguenze*:

1°) Una didattica della filosofia non può essere una *scienza*, per la dimensione assiologica che le è sottesa e per la natura della disciplina alla cui padronanza essa mira.

2°) Una didattica della filosofia non può ridursi soltanto ad una *tecnica*, perché questa non «produce» il pensiero in se stesso, visto che il pensiero presuppone l'autonomia di giudizio e la libertà di un soggetto.

3°) Una didattica della filosofia deve essere *filosofica*, perché è in gioco l'insegnamento, e quindi la finalità, l'insegnamento della filosofia. La didattica della filosofia deve in particolare interrogarsi in sede etica sui valori che la fondano assiologicamente, sulla volontà di efficacia che la giustifica praticamente, sui presupposti epistemologici del suo percorso.

4°) Ma essa non può essere puramente filosofica:

— perché la filosofia, in quanto materia scolastica, si iscrive nella cornice di una istituzione, in una certa posizione (nella classe terminale), con propri programmi, esami, orari, coefficienti, identità professionale del personale insegnante, associazioni di categoria, ecc. Da questo punto di vista è possibile un approccio storico al suo insegnamento, è possibile un approccio sociologico alle sue regole e pratiche professionali, ed anche un approccio docimologico per le valutazioni scolastiche, ecc. Benché queste analisi possano essere considerate come esteriori alle finalità e all'essenza di questa disciplina — che vanno oltre ogni contingenza istituzionale — esse tuttavia mettono bene in luce le condizioni concrete di possibilità di questo insegnamento, da cui la didattica non può certo fare astrazione nella sua riflessione teorica e nelle sue tesi;

— perché l'allievo è sì un soggetto di diritto, ma si presenta innanzitutto con le idiosincrasie di un soggetto di fatto, come una persona empiricamente determinata, che deve essere presa per quel che è — visto che non si può negarne la realtà — e condotta al libero pensiero. Ci sono degli elementi di cui bisogna tener conto, della sua persona, del suo ambiente, della sua cultura, della sua maniera particolare di apprendere, se si vuole ridurre la distanza e l'esteriorità che può nascere tra la scuola e la filosofia. È compito della didattica articolare queste differenze di partenza con l'obiettivo dell'accesso all'universale attraverso le mediazioni più appropriate.

Noi sappiamo come il corretto e permanente orientamento intellettuale di una classe debba essere conquistato tutti i giorni lottando contro il chiasso, la disattenzione, le preoccupazioni personali e scolastiche, l'emozione, l'incomprensione, l'opinione. L'universalità rimase sempre una idea regolatrice da proporre, che non viene fatta propria se non da coloro che vogliono e possono rendersi disponibili. Come ignorare le variabili che ostacolano o facilitano il lavoro (le relazioni interpersonali e di gruppo, il clima di fiducia e di cooperazione, le situazioni attive e motivanti)?

Ma la didattica, al di là di queste condizioni pedagogiche generali, si occupa delle mediazioni che possono favorire — ma senza mai poter meccanicamente ottenere — il buon andamento dei percorsi filosofici in una classe per tutti gli allievi. La didattica deve lucidamente «distinguere ciò che essa può conoscere — tutto quel che riguarda le condizioni del filosofare — da ciò che essa deve ottenere che accada — e cioè l'atto del filosofare» (P. Meirieu). Da questo derivano le tesi sul far emergere e sul problematizzare il mondo mentale degli allievi, il lavoro sul linguaggio e le distinzioni concettuali per chiarire una nozione o un problema, gli esercizi argomentativi per convincere (innanzitutto se stessi), ecc.

Certo noi difficilmente sapremo se per un allievo la chiarezza raggiunta sul senso di una nozione è soltanto linguistica e non concettuale, e il problema resterà quello di creare didatticamente le condizioni per cui la definizione predicativa di un concetto, l'indagine sui suoi campi di applicazione allo scopo di comprenderlo, la messa in questione della rappresentazione spontanea di una nozione, potranno davvero dar luogo ad un processo di autentica concettualizzazione filosofica. In questo senso la didattica non potrebbe ridursi a una tecnica, perché nessuna procedura tecnica può da sola far nascere un pensiero.

Ma in fondo che cosa cambia a seconda dei metodi impiegati nell'insegnamento filosofico? Quando il professore fa lezione *ex-cathedra* o spiega un testo ai suoi allievi, introduce in ogni caso nel suo discorso la riflessione filosofica. Come sapere se quel che passa per la testa di un allievo — che allo stesso tempo ascolta (quando non sogna o non fa matematica), prende appunti (se non lo fa meccanicamente), si sforza di capire (se la lezione non è troppo difficile per lui e non è troppo indietro nel prendere appunti) — va nella direzione del percorso filosofico? E che dire della riflessione critica su quel che il professore sta dicendo?

È qui il nocciolo del problema: che il professore faccia filosofia davanti ai suoi allievi non è condizione sufficiente perché questi imparino a filosofare. Si dirà che se il professore non lo fa i suoi allievi non avranno mai questa opportunità. E infatti proprio per questo il corso *ex-cathedra* ci sembra una delle modalità dell'insegnamento filosofico importante e necessaria, perché mette in luce l'impegno personale dell'insegnante. Ma pone egualmente lo stesso problema di tutti gli esercizi proposti dai didatti: in che cosa garantisce meglio che gli allievi, anzi il maggior numero possibile di allievi, imparino a filosofare?

5°) È proprio su questo che alcune attuali teorie sull'apprendimento scolastico ci insegnano qualcosa. Il fatto che io chiarisca e semplifichi non è sufficiente perché per l'allievo spariscono oscurità e complicazioni. Il mio punto di arrivo non è senza difficoltà il suo punto di partenza. La «pedagogia

della chiarezza» riflette spesso l'illusione di colui che ha fatto un grosso sforzo per classificare, ordinare, esemplificare le sue idee, per rendere trasparente il suo discorso, ben scandito, accessibile, e crede che avendo fatto di tutto per farsi comprendere sarà compreso, il buon senso essendo la cosa al mondo meglio distribuita, e dovendo i soggetti di diritto ai quali si rivolge arrendersi davanti alla forza stringente delle idee distinte e dei flussi di ragionamento. Ma le ricerche teoriche sull'apprendimento mostrano che, proprio perché l'insegnante conosce bene ciò che insegna, rischia di non rendersi conto di che cosa può non venir compreso. Infatti è chi apprende che sceglie le strade che lo portano a comprendere o a non apprendere, e non soltanto quella della linearità espositiva. È proprio questo che ci viene confermato tutti i giorni dalla nostra esperienza.

La didattica della filosofia ha dunque tutto l'interesse a confrontarsi con determinati referenti teorici. Ci sono infatti alcuni metodi per l'insegnamento della filosofia che *impediscono* ad alcuni allievi di imparare a far filosofia. Per esempio quando si fa filosofia al di fuori della portata della maggior parte degli allievi. Si sta certo facendo filosofia, ma per chi? Certe testimonianze di vecchi allievi devono farci riflettere. Non di quegli studenti che ai loro tempi avevano trovato un maestro, come è capitato a noi, gli insegnanti di filosofia, che abbiamo scelto questa strada. Ma certe testimonianze di molti degli altri, che non hanno sentito questa vocazione: «Il professore parlava per sé. Io non capivo niente. Era troppo astratto per me. Io non osavo fare domande. Passavo il tempo ad annoiarmi. Ho perduto un anno». Non si tratta di colpevolizzarsi, né di scaricare sempre la responsabilità sugli altri: sull'allievo che non fa alcuno sforzo, sul professore di francese che non gli ha insegnato né la lingua né la letteratura, sulla famiglia che non l'ha educato, sullo Stato che spinge a banalizzare l'insegnamento nelle Scuole secondarie e dà spazio al pedagogismo. Si tratta invece di migliorare la comprensione della nostra pratica professionale e dei metodi per definire, in modo ben limitato, ma effettivo, la nostra responsabilità.

6°) Questi referenti teorici, però, non hanno filosoficamente legittimità se non in quanto sono compatibili con la nostra disciplina:

— per questa ragione, ad esempio, noi abbiamo criticato la pedagogia per obiettivi di tipo comportamentista; le nozioni di sapere abile e di trasposizione didattica così come sono state elaborate in matematica devono essere usate con precauzione, perché la filosofia non è affatto un sapere rivolto ad un oggetto ben definito. Tutto il lavoro attuale sui profili di apprendimento e sulle strategie cognitive — che è oggetto di discussione all'interno della stessa comunità scientifica — potrebbe teoricamente, se usato senza prudenza, non essere altro che uno studio dei caratteri mentali di tipo innatista, e in pratica una etichettatura che rinchiude l'allievo nella sua propria essenza. [...]

— questi referenti implicano dunque allo stesso tempo una riflessione epistemologica sulle loro condizioni di validità, e una riflessione filosofica sui loro presupposti. Per esempio certe teorie attuali — costruttiviste — dell'apprendimento ci sembrano incompatibili con le concezioni filosofiche della conoscenza a cui alcuni si appellano: appare legittimo che esse siano criticate da coloro che si richiamano alle idee platoniche, e più generalmente da coloro che concepiscono il criterio del vero come (ri)conoscimento attraverso una intuizione intellettuale. Questo non è il caso di coloro per i quali il vero non è tanto qualcosa che si vede o si scopre, ma qualcosa che è costruito o prodotto dallo spirito umano, orientamento che è abbozzato in Kant e che si trova in filosofi molto diversi come Nietzsche e Bachelard. La coerenza di una didattica del filosofare con alcune teorie dell'apprendimento presuppone un certo tipo di teoria della conoscenza. Il dibattito non è più allora tra la filosofia dei veri filosofi da un lato e la pseudo-scienza degli pseudo-filosofi didatti, ma tra due opzioni filosofiche differenti.

7°) È la ragione per la quale non si può avere una sola didattica della filosofia, né una didattica ufficiale. Le scelte etiche possono essere diverse. (Si afferma o no il diritto alla filosofia per tutti? Si postula o no l'educabilità filosofica di tutti?) Le posizioni in rapporto al campo di validità delle scienze umane e delle scienze dell'educazione sono differenti; le teorie dell'apprendimento, la loro incompatibilità con le teorie della conoscenza, sono giudicate diversamente. Le conseguenze didattiche non possono dunque essere simili e noi non facciamo che dare un contributo al dibattito.

(Traduzione di Mario Trombino)

LA LEZIONE DI FILOSOFIA(*)

JACQUES MUGLIONI
Ispettorato generale di filosofia

Ci proponiamo di spiegare in che senso la lezione di filosofia non rassomiglia a nessun'altra; ma innanzitutto dobbiamo dire che essa, in quanto lezione, deve essere considerata allo stesso modo di una lezione di ginnastica, di disegno o di canto. Essa consiste essenzialmente nell'atto indivisibile di istruire o di istruirsi, sia che si faccia una lezione al cospetto degli allievi, sia che la si ascolti per seguirla, apprenderla e memorizzarla. Ora, trattandosi di ginnastica, di disegno o di canto, tutta la lezione consiste chiaramente nell'esercizio stesso che lo studente effettua, che l'insegnante all'inizio definisce e che poi esamina per correggerne l'esecuzione. L'insegnante domanda e corregge, ma tutto il lavoro tocca allo studente. L'insegnante può certo trascorrere delle serate a leggere ed a meditare, ma non va a scuola per eseguire lui i compiti. Così si è portati a ritenere oggi che questa specie di ozio non merita buoni salari né considerazione! Egli si reca dai suoi allievi per farli lavorare e per valutarne il lavoro. Si tratta, per di più, di un lavoro che non produce niente, che ha il solo scopo di disporre l'allievo ad istruirsi: i lavori visibili, che non si può monetare, non sono che mezzi in vista di questo fine. L'esercizio pratico resta l'unica prova. Un canto, un disegno, un esercizio fisico richiedono un'esecuzione che possa soddisfare un pubblico competente. Ma questo lavoro, di cui si può vedere o sentire soltanto il risultato, è in realtà un lavoro tutto interiore. È proprio in ciò che serve da lezione, essendo fondamentale vincere l'orgoglio proprio dell'adulto, troppo spesso fatale ai giovani, che porta a credere che non ci siano lezioni da apprendere. Ora, il vero allievo non si ripiega su se stesso, come per difesa. Egli, nell'atto dell'apprendere, cambia, attraverso i suoi stessi progressi. Una vera lezione muta la mente per tutto il seguito degli studi e dei lavori, anzi, per tutta la vita. Ciò significa

(*) Jacques Muglioni, *La leçon de philosophie*, in *L'école des philosophes. 2. La leçon de philosophie*, Dicembre 1992, pp. 73-84, a cura del Centre régional de documentation pédagogique, Lille.

propriamente la parola istruzione. Si può avere la testa imbottita di conoscenze — il plurale stesso ne invalida la nozione — e non essere istruiti affatto. Affermiamo che lo scopo dello studio non consiste tanto nell'acquistare qualcosa che prima mancava, che non si aveva ancora, ma nel diventare realmente ciò che si poteva essere già dall'inizio. Dare una lezione non è dunque fare un regalo o trasmettere qualcosa. È piuttosto domandare ed anche, se necessario, esigere imperiosamente. Chi dona di più, il maestro o l'allievo? Diciamo che la virtù del maestro non è la prodigalità, ma la parsimonia. La lezione consiste nel raccogliere e nel selezionare. Una valanga di informazioni e di documenti non costituisce affatto una lezione e soprattutto non è paragonabile alla lezione quasi silenziosa ed al raccoglimento interiore che sollecita al pensare.

L'insegnamento è oggi oscurato dalla fortuna delle tecniche della comunicazione di massa. Per non parlare delle immagini, non si dubita, oggi, che le parole come per magia trasmettano i pensieri, che insegnare sia versare e riempire. Si dovrebbe, invece, sapere che i suoni non portano che se stessi. Quando non si padroneggia bene la lingua, anche la propria lingua, le parole non sono che rumore. Quando, per la carenza di istruzione e di cultura, si resta estranei alle questioni trattate, queste appaiono come enigmi. È necessario che le parole siano ricevute realmente come dei segni se si vuole che esse insegnino veramente. Ma il senso che esse evocano non possiamo percepirlo se, in qualche maniera, esso non è già in noi. Se il senso non precede in tal modo i discorsi, questi resteranno lettera morta. Il vero maestro è sempre quello interiore. Ma i nostri pedagogisti si guardano bene dal leggere Platone e S. Agostino: non vogliono correre il rischio di rimanere disoccupati!

Un infortunio della vita, un avvenimento storico possono essere accettati come una lezione. Inoltre occorre avere molta libertà per essere disponibili a mutare le proprie idee, o, piuttosto, ad abbandonare le opinioni o le abitudini che ci impediscono di pensare. Sarebbe ingenuità credere che la conversazione, ad esempio, possa soddisfare le esigenze della verità. Poiché essa segue solamente le abitudini, mentre è chiaro che la verità non consiste in ciò. Molière ha detto tutto su questo tema. Il problema è sapere come continuare a prendersi cura sinceramente della verità e, contemporaneamente, non ripiegare nella misantropia. La conversazione è semplicemente la ripetizione rituale dei problemi già risolti. Essa è il luogo in cui ritornano instancabilmente le opinioni già confutate, a volte da secoli. Ma, per incultura od incuranza, si ignora tutto ciò. Se si eccettua la virtù sociale della convivialità, che certo si deve valutare, la conversazione non è altro che la rivincita dei pregiudizi e delle tristi passioni che essa ha in serbo sullo studio libero e disinteressato e sulla scuola stessa.

Non è, dunque, il vuoto, ma l'intasamento delle informazioni che rende lo spirito degli allievi indisponibile. Ecco dunque la prima virtù di una buona lezione: sgomberare l'animo dai pregiudizi che occupano l'intelletto e gli impediscono di pensare in modo autonomo. Non si può intendere veramente una lezione se non si è innanzitutto ben disposti attraverso una severa disciplina del corpo: chi non è capace di ascoltare, cioè di stare in silenzio, di far tacere le proprie opinioni ed i propri umori, non imparerà mai niente. In questo la lezione si colloca all'opposto della conversazione, che consacra la commedia sociale. È raro che si accetti di istruirsi per strada o a tavola. Donde la preoccupazione di stroncare la parola. In genere, non si accetta di istruirsi quando si è adulti. Per la maggior parte degli uomini essere adulti significa non aver più nulla da apprendere. Infatti — c'è bisogno di ricordarlo? — le mere informazioni, anche se trasmesse via cavo, non possono considerarsi delle lezioni.

Bisogna dirlo con fermezza: la classe vuole un rifugio. Essa non è più nulla quando la scuola è scossa dalle intemperie che colpiscono sia gli allievi che i docenti. Il problema oggi è tutto qui: le autorità responsabili sono determinate a permettere ai docenti di insegnare e agli studenti di apprendere?

Il silenzio della classe, condizione ed effetto dell'attenzione, simboleggia l'essere presso se stessi dello spirito ed annuncia il prezzo della parola. Questo silenzio, che precede e segue la parola, che porta la parola in quanto è il luogo del senso, non è mai interrotto né dalla parola del maestro né da quella dell'allievo. Una classe dev'essere una classe e non un aggregato incerto. La classe deve essere un numero definito di alunni che si può distinguere a prima vista, dall'immobilità del corpo e dal contegno generale. Ci sono delle condizioni fisiche senza le quali la parola si perde. Vogliamo dire che la parola non si perde nel silenzio che essa rompe senza, però, distruggere, ma nel rumore e nella dispersione. Si può certo parlare mentre si cammina. Ma allora il passo ritma la riflessione che continua ad affidare la parola al silenzio. Chi non ha conosciuto questo tempo fuori dal tempo, e la felicità di pensare senza rendere conto agli altri, non può sapere che cos'è l'insegnamento.

La lezione dell'insegnante non rassomiglia al discorso dell'oratore. Bisogna rileggere Platone. L'oratore vuole essere approvato, non compreso. Egli ripone i suoi desideri, le sue paure e le sue passioni sulla debolezza dell'uditorio. Egli vuole un pubblico liberato da ogni sforzo, esente da ogni obbligo. Le parole lo dicono con chiarezza: passare dalla demagogia alla pedagogia, significa sostituire il bambino al popolo, non cambiare in profondità. Il maestro, al contrario, deve deludere le attese. E sin dall'inizio l'uditorio deve sentirsi disperato e deve scoprire che non si deve attendere nulla che non derivi dalla sua stessa attenzione. È questo il più grosso segreto dell'insegnamento, che prepara all'ascolto più attento, mentre la pedagogia chiassosa è

votata all'indifferenza ed alla noia. Non ci può essere interesse negli allievi, se non è creato dallo stesso atto dell'insegnamento e dai suoi contenuti. Infatti, l'interesse non precede l'insegnamento, ma ne è il risultato. La più complessa messa in scena non vale un solo verso ben detto. E l'uditorio finisce sempre per disprezzare gli interessi occasionali e subalterni o le motivazioni estrinseche. La profondità e la cogenza di un grande pensiero, scritto alla lavagna, mette in moto, al contrario, tutte le energie. All'opposto, l'adulazione non sortisce altri risultati che quelli di distruggere l'insegnamento. Queste invenzioni o, meglio, intrighi, quando poi incontrano l'appoggio del potere politico, sono una specie di colpo di stato permanente contro la scuola. Esse fomentano nella scuola l'odio contro la scuola.

In che cosa, ad esempio, la dimostrazione del triangolo isoscele (i matematici mi perdonino questo arcaismo!) potrebbe interessare l'allunno, prima di essere presente alla sua mente. A meno di essere Talete in persona, occorre innanzitutto farsi allievo. Bisogna sempre ricordarsi che Talete era allievo di se stesso. Ecco l'unica verità dell'istruzione: apprendere a pensare in modo personale. Infatti la dimostrazione non consiste né nelle parole né nelle figure tracciate sulla sabbia o sulla lavagna. D'altronde il vero maestro non si presenta come il detentore del sapere. Non molto tempo fa lo si paragonava ad un capitalista, cinico detentore di un monopolio che dispensava con avarizia i suoi averi! Al contrario egli è umile e povero, sempre in cerca, come colui che non sa. Un maestro ignorante? C'è indubbiamente in lui qualcosa di Socrate: s'interroga, interroga, dando così l'esempio dell'attenzione, «questa preghiera naturale, con cui otteniamo che la Ragione ci rischiarì». È vero che i nostri pedagoghi patentati e retribuiti non leggono più Malebranche! Colui che si siede in cattedra, senza prima interrogare se stesso, pronuncerà un discorso che non è veramente suo. Egli reciterà ciò che crede di sapere, ma non si tratta in realtà del vero lavoro del pensiero. Egli non istruisce se stesso e, dunque, non insegna. Egli, non interrogando se stesso, non riuscirà neppure a porre agli allievi domande che sollecitino il cammino del pensiero.

È per questo che l'uomo più saggio di questo mondo può essere incapace d'insegnare. Non perché sa troppe cose — non si sa mai troppo! — ma perché gli sembra superfluo continuare ad apprendere. È questo rifiuto di apprendere ancora e di ripercorrere pazientemente ancora una volta il cammino già fatto a causare l'incapacità d'insegnare. Poiché non si ha molta propensione ad istruire gli altri se si è persuasi che si sa già tutto, che ci si è liberati per sempre dall'ignoranza e dall'errore. Se il maestro non si reca a scuola innanzitutto per se stesso, gli studenti non l'ascoltano e si annoiano alle sue lezioni. Egli, infatti, si rifugia nello stile esplicativo, e perciò retrospettivo, che lascia freddi e stanca l'uditorio. Quando l'insegnante spiega ciò che egli stesso ha già trovato, egli può ascoltarsi ed ammirarsi, ma gli studenti

penseranno ad altro. Ciò che in un corso di filosofia, in particolare, attira l'attenzione è il cammino raccolto, il progresso del pensiero su se stesso, progresso cosciente di sé, poiché non elude il momento dell'ignoranza e dell'errore. Allora lo studente ha la sensazione, non già di seguire passivamente un pensiero altrui o di caricarsi come di un fardello del pensiero già confezionato, ma di contribuire a costruire da sé il proprio pensiero; non di pensare a credito o d'autorità, ma veramente da se stesso.

Questa possibilità è rifiutata quando si è costretti a consumare i frutti già troppo maturi del sapere. Apprendere non significa imparare ciò che altri ha fatto maturare: significa esser capaci di maturare se stessi. Ma l'uomo della modernità non ammette alcuna forma di povertà. Per lui il sapere si consuma, o meglio si conserva per essere consumato al momento voluto: un sapere surgelato, pronto ad essere riscaldato per il consumo corrente. C'è più necessità di cuocere, cioè di scegliere, di preparare, di sorvegliare la cottura: le nuove tecnologie tengono a nostra disposizione immediata i saperi, come in un supermercato dei saperi, saperi inerti che non hanno bisogno di noi per esistere e che, quindi, possiamo usare al momento opportuno. Tra le prodezze più recenti ce n'è una che si sottintende senza osare nominare, è l'economia, la negazione della scuola.

Il sapere non si diffonde né si distribuisce. Tocca ad ognuno farlo proprio, acquistando innanzitutto la padronanza di una disciplina: questo è veramente l'apprendimento. Così l'allunno non deve starsene con le braccia incrociate, come se guardasse un défilé, a cui non partecipa. Per l'allievo la sola prova di attenzione è il prendere nota. Vale molto di più un corso che tende a far prendere appunti che una lezione-spettacolo, che si consuma nella notte, come al cinema. Io ho seguito per due anni un corso di matematica, che è stato l'insegnamento più vivo che abbia mai conosciuto. Il giovanissimo professore, magro e di nero vestito, di recente nomina e che fortunatamente non aveva seguito nessun corso pedagogico, sembrava che improvvisasse tutto. La lavagna custodiva la traccia delle figure e delle proposizioni. Ma la parola formava, senza che ci si facesse caso, una redazione completa. Essa era così vicina al pensiero che noi anticipavamo sempre i contenuti, senza essere a ciò neppure espressamente invitati. Allora ho capito il miglior Descartes, che il nostro professore di filosofia ci fece conoscere l'anno dopo: «quelle lunghe catene di ragionamenti, tutte semplici e facili, di cui sogliono servirsi i geometri nelle loro più difficili dimostrazioni». L'insegnamento matematico richiede questa sicurezza che evita agli allievi laboriosi di essere schiacciati dagli abili. Perché una volta che la lezione è terminata, noi la sappiamo. Basta rileggerla prima della lezione successiva e fare gli esercizi assegnati. Tutto ciò che bisognava sapere per il prosieguo del lavoro era rigorosamente contenuto nel quaderno. Lo studente più lento o riluttante aveva così di che ripren-

dersi, ciò che invece oggi non avviene nella maggior parte delle discipline. Gli appunti presi, o meglio questa redazione completa e praticamente scritta sotto dettatura, erano assolutamente nostri. Nulla di simile ai corsi che, attraverso l'uso delle fotocopie, dispensano gli alunni dalla frequenza. Noi prendevamo appunti personalizzati, e, tuttavia, riuscivamo a seguire lo sviluppo degli argomenti che il corso prevedeva. Il corso era strutturato in modo tale che noi potessimo pensare in proprio. Si dirà che i 45 ragazzi che noi eravamo allora in classe, che studiavano latino e greco, di cui molti sono poi passati alle «Grandes Ecoles», costituivano un gruppo molto diverso da quelli che si vedono oggi. Io rispondo, contro il discorso del disprezzo, che è criminale rinunciare alle nobili esigenze scolastiche col pretesto di scendere al livello del popolo, che più gli studenti sono sforniti più il metodo deve essere rigoroso e severo. L'odio del passato acceca a tal punto gli adepti della modernità che arrivano a trattarsi dal celebrare quella ferma convinzione che fece un giorno la gloria, oggi tanto denigrata, dei nostri maestri. Oggi è il progressivo abbandono delle esigenze specificamente scolastiche che conduce all'inflazione dei baccalaurati, e non l'inverso, come si fa finta di credere per meglio contestare che ci fu un tempo in cui l'insegnamento, con tutti i difetti che si voglia, era una cosa seria. Altrimenti, come spiegarsi che la scuola primaria possa essere anch'essa minacciata? Si è dimenticato che essa già da un secolo ha accolto un buon numero di bambini disagiati almeno quanto quelli di oggi?

Per riprendere il nostro esempio, da dove viene tutto il chiasso che si fa a proposito del prendere appunti? Psicologi ingegnosi hanno inventato che non si può contemporaneamente scrivere ed ascoltare, come se si dicesse che il musicista non può contemporaneamente seguire lo spartito ed usare l'archetto. L'unica differenza è che, essendo il lavoro del musicista tutto un'esecuzione, egli deve finire per sapere a memoria il suo spartito. Ma innanzitutto il pensiero ha bisogno di un punto di appoggio ed esso si perde se resta unicamente sospeso alle parole che svaniscono presto. Gli appunti delle lezioni sono un tracciato che conserva l'essenziale delle parole. Certo la parola viene prima della scrittura. Ma la scrittura offre l'opportunità all'alunno di ritornarvi sopra, nel silenzio, a ritrovarvi il pensiero. Ciò fu all'origine delle pubblicazioni, da duemila anni a questa parte, degli appunti dei corsi, tra le quali figurano le grandi opere filosofiche. Ci si esercita a prendere appunti attraverso l'attenzione alla parola ed il desiderio di conservarne il senso. Tutto ciò presuppone, certo, che si sappia leggere e scrivere e che a volte il professore controlli i quaderni. Ma lezione vuol dire innanzitutto lettura. Questo esercizio forma la mente, a condizione di non ridursi a compilare solo informazioni: prendere appunti non significa immagazzinare, bensì selezionare, comprendere e memorizzare la lezione. Tale esercizio conduce al livello più alto l'arte di ascoltare.

La lezione di filosofia è innanzitutto una lezione come le altre. Ma essa comporta, altresì, un'esigenza che non è presente, o è meno presente, nelle altre discipline. Ogni lezione di filosofia impegna tutta la filosofia. Infatti, qualunque sia l'argomento, il processo del pensiero, che è il suo carattere distintivo, deve sempre essere presente alla mente. Se si esclude, quindi, la discussione sofistica che tende più a sedurre lo spirito sportivo che ad istruire, non ci si deve attendere troppo a distinguere, nella lezione, tra trattazione del tema ed interrogazione e dialogo. In realtà, l'interrogazione non costituisce nell'insegnamento filosofico un momento staccato, come potrebbe essere una prova di verifica. È tutta la lezione, già dal suo inizio, che deve avere uno stile interrogante. E poco importa che sia lo studente o il professore a rispondere! Anche se è bene che il professore ritardi a volte la sua risposta, per dar tempo allo studente di riflettere o di arrischiare una risposta e così contribuire alla costruzione del discorso, o per introdurre un excursus imprevisto. La lezione, infatti, si costruisce su misura e si fortifica con le difficoltà, ovvero con le possibilità che non erano state previste.

Seguendo così lo sviluppo delle lezioni, lo studente progredisce fino a rinvenire le fonti prime di un pensiero che non gli si presenta come qualcosa di già pensato, ma in fieri sotto i propri occhi, anzi con lui stesso. Per questo, in una lezione ben condotta, l'alunno non ha bisogno di essere chiamato per nome ad interloquire e sollevare obiezioni. Egli si sente interiormente sollecitato e risponde oppure rivolge obiezioni esattamente come il maestro, testimoniando in questo modo la sua attitudine al pensiero. Soltanto quando non si capisce in che consiste realmente l'istruzione e quando si difetta di libertà intellettuale, si cerca di alleggerire l'insegnamento con vacui espedienti, ma in realtà lo si snatura. Questo è il presupposto di ogni riforma: per mascherare ciò che si chiama stranamente l'insuccesso scolastico, si riducono a poco a poco i contenuti, ci si libera delle esigenze proprie delle discipline, ci si creano degli alibi per non insegnare più nulla.

Per insegnare è sufficiente sapere che la mente s'indirizza alla mente, che la parola è mediatrice tra le menti, che tutta la classe fermamente sollecitata dalla presenza effettiva di un pensiero partecipa a questo medesimo pensiero. Colui che non è in grado di fare attenzione al rapporto tra la parola ed il pensiero, sia che si tratti di sé che degli altri, sarà sempre incapace di insegnare, anche se usa ottimi ausili didattici. Il contenuto di una lezione non è come un prodotto farmaceutico, che non si può somministrare senza un eccipiente. La presenza della mente a se stessa è l'unica condizione pedagogica: tale condizione si fortifica con l'esempio e l'esercizio, ma non può dirsi che si apprenda, proprio come il giudizio, come Kant ci ricorda così bene. Da parte degli studenti che sono giunti al termine degli studi secondari si presuppone, indubbiamente, una conoscenza sufficiente della lingua, senza la

quale è impossibile leggere ed ascoltare: conoscenza del vocabolario e della sintassi, cioè padronanza di un pensiero sempre inseparabile dalla sua espressione. Questa riflessione sulle parole, sulle affinità e sulle differenze, è il modo migliore di distinguere e di collegare tra loro le nozioni, di operare la sintesi a partire dai singoli elementi. L'insegnamento filosofico deve innanzitutto pensarsi come un'istruzione primaria: Hegel diceva che la grammatica è la filosofia elementare. Poniamoci anche noi la domanda: i professori di filosofia sapranno essere gli ultimi istitutori? Ci si potrebbe chiedere se in realtà esista una relazione tra l'agitazione pedagogica, che oggi supera ogni misura, e l'indebolimento della lingua francese nella scuola: quale la causa, quale l'effetto?

Infine la lezione di filosofia s'inscrive in un corso il cui asse deve essere di volta in volta riconoscibile. È per questo che il professore non ha bisogno di chiedersi sempre il perché del valore positivo del suo insegnamento.

Da più di venti anni l'insegnamento filosofico deve fronteggiare due minacce: da una parte i progetti ministeriali tendenti all'abbassamento, se non proprio alla cancellazione, degli studi filosofici; dall'altra parte le mode intellettuali tendenti a svuotarlo dei suoi contenuti tipici. Negli anni Sessanta spesso il programma era quasi interamente sacrificato per far spazio alla triade alla moda: Marx, Nietzsche, Freud, i filosofi del sospetto. O ancora il successo delle scienze umane invitava ad ammucciare dati sui sogni, le nevrosi e cose simili, senza pervenire giammai alla chiarezza filosofica di un sol concetto in questione, come ad esempio quello di inconscio. Si imputava l'insuccesso scolastico di codesto insegnamento al programma ritenuto demenziale, enciclopedico ed impossibile. Ci si spingeva a mettere in discussione la stessa idea di programma, in nome degli interessi degli studenti, delle loro motivazioni, della libera ricerca affrancata finalmente dagli obblighi desueti ed arbitrari. In ciò si può agevolmente riconoscere oggi la dottrina che trova sostegno presso la stessa autorità politica. In realtà in tale pratica didattica era stata distrutta l'idea stessa di lezione, e non solo in filosofia: ciò spiega il motivo per cui non ci si crede più obbligati a terminare, ad esempio, il programma di storia o geografia. Alcuni studenti, dunque, possono superare il baccalareato senza conoscere il bacino mediterraneo o la rivoluzione francese!

Si può trascorrere tutta la carriera a trattare il sofisma di Epimenide o le nevrosi; e non si finirà mai. Ma una lezione si definisce innanzitutto per la sua durata: infatti il problema consiste tutto nel sapere come, nei limiti temporali disponibili, si possa costruire un percorso che solleciti la riflessione. Trattando, ad esempio, dell'idea di verità una lezione di due ore non può essere il riassunto di un intero corso di un anno. Le condizioni di tempo non autorizzano né il riassunto né i tagli. Semplicemente è sempre più difficile essere brevi. L'ignorante non fa che enumerare informazioni e teorie. Bisogna

essere molto saggi per semplificare o per mettere in evidenza ciò che è elementare, cioè il semplice. La preparazione della lezione suppone, dunque, una cultura approfondita e una capacità di riflessione che permette di accedere al più semplice e di evidenziare così l'essenziale. Ci vuole certo molta cultura filosofica e riflessione per fare in due ore una lezione completa sulla verità. Una lezione completa e comprensibile per un pubblico modesto, che non significa affatto che non possa essere ripresa ed ampliata al momento opportuno. Ma la posizione del problema, le condizioni di chiarificazione delle idee, l'asse filosofico — la cui direzione non chiede che due punti fermi — sono sufficienti a formare un tutto che non consiste in un assemblaggio indefinito di parti, ma che fa capo ad un centro di riflessione. Un elenco non ha né termine né completezza. Una lezione autentica ha un termine, perché ha una conclusione.

Si apprende a fare una lezione solo attraverso la lettura e la meditazione delle opere filosofiche. Un esempio, una postilla, una formula possono suggerire l'economia intera dello sviluppo e dare la possibilità di restare nei termini orari. E ciò che vale per un'ora di lezione vale anche per un intero anno di studio. Ma è questo corso, che si suppone completo, che deve determinare il contenuto di una lezione, il suo piano, i suoi limiti. Soprattutto è importante che ogni lezione, quale che sia il soggetto e la durata, sia una lezione di filosofia! Lungi dall'essere un limite contro cui la riflessione si scontrerebbe, la conclusione invita sempre a continuare. Ma l'alunno non sarà più quello di prima: egli è istruito e ne è cosciente.

Dopo aver a lungo ignorato le opere dei filosofi stessi a vantaggio dei riassunti, si è passati a ritenere importante la lettura diretta dei grandi testi. Ciò è da considerarsi un immenso progresso, che ha salvato l'insegnamento filosofico dalla crisi in cui sono cadute le altre discipline. Ma tale progresso ha una contropartita. Il corso di filosofia è stato sostituito da un collage indeterminato di frammenti di testi, arbitrariamente determinati: ciò ha impedito la lettura diretta delle opere. Ciò significa dimenticare che un paragrafo di Descartes o una pagina di Kant devono esser lette per il problema filosofico che esse stesse pongono. Il professore, che ha letto e meditato i testi, arriva in classe con un frammento, una pagina o semplicemente una formula adatta a gettar luce sul tema che si propone di trattare, e non esita a dettarlo. In questo caso la spiegazione del testo non è un esercizio distinto, ma fa parte integrante della lezione, sia che serva a proporre l'argomento, ad aprirlo, a determinare un asse filosofico, sia che serva da conclusione.

Ma le strategie didattiche sono tante e sarebbe vano o tracotante volerle codificare tutte. L'essenziale sfugge a colui che non ha alcuna nozione della libertà intellettuale e si crede così autorizzato ad irregimentare la didattica. È bene ripeterlo: l'insegnante deve avere una cultura filosofica viva ed aggior-

nata; egli deve essere presente alla sua classe; egli deve prendere in seria considerazione le condizioni istituzionali, ordinarie, i programmi, gli orari e gli esami, non come ostacoli, ma come le condizioni stesse della sua attività, anche se egli può augurarsi di averne delle migliori. Ma soprattutto, quando è davanti ai suoi studenti, deve avere pronto qualcosa da dire che giustifichi lo spiazzamento! L'uditorio capisce subito se colui che parla si conforma ad una regola strana e a un rito stanco, o se al contrario è un filosofo. In questa seconda condizione, le menti si aprono, la loro presenza si fa attenta e silenziosa, i loro contributi diventano spontanei, e si registrano dei veri progressi nel desiderio di istruzione e di conoscere la felicità del pensiero.

L'insegnamento filosofico suppone dunque la padronanza della disciplina, un sapere che ha in sé il principio del suo approfondimento, una cultura sempre viva e rinnovata, ed infine una presenza di spirito che permetta di guardare gli alunni in faccia ed una disponibilità di parola nel rapporto costante di una mente con altre menti, senza contare, presso gli alunni, un uso chiaro della lingua. Per il resto, il progresso che verrà dopo deriverà dall'esperienza: vale anche qui la massima *fabricando fit faber*.

Per fare, infine, un esempio, prendiamo la prima sequenza del programma per il baccalaureato dei tecnici: *la natura, la tecnica, l'arte*. Non sarebbe certo possibile, con due ore settimanali ed allievi non sufficientemente preparati, pensare di svolgere un corso completo sulla natura. Si tratta infatti di un tema che si può proporre come unico argomento in un programma annuale. E lo stesso si dica per le altre due nozioni. Ma è possibile rintracciare un asse comune, che attraversi i tre temi. Immaginiamo un professore che sin dalla prima lezione e senza alcuna introduzione faccia scrivere alla lavagna ad un allievo: «Se l'arte di costruire le navi fosse immanente nel legno, essa agirebbe come per natura» (*Fisica*, II, 199b). Non c'è bisogno di aver letto Aristotele, per capire che una nave non spunta come un albero, che un oggetto fabbricato non è frutto né di generazione né di crescita, come un animale od un vegetale. C'è abbastanza materia su cui interrogarsi. Generazione e fabbricazione possono suggerire l'asse di un confronto tra natura e tecnica. La cosa più difficile oggi, dal momento che gli studenti ignorano la lingua francese orale e scritta, è suscitare una riflessione sulla lingua. Quasi tutta la lezione consisterà dunque nella spiegazione del senso delle parole, nel tentativo di elevare la classe alla padronanza elementare della lingua e della diversità dei significati che essa esprime. Si può completare l'esempio ricorrendo a Kant: «Non si chiama propriamente arte tutto ciò che si può fare non appena si sappia ciò che si deve fare e si conosce sufficientemente l'effetto desiderato» (*Critica del giudizio*, §. 43). La tecnica, dunque, è in sé molto differente dalla semplice applicazione di un sapere. Infine, ancora Kant: «Il genio è il talento tramite il quale la natura dà regole all'arte» (ib., §. 46). Così la

creazione nelle belle arti è molto lontana dalla semplice fabbricazione ed il genio artistico può apparire simile con l'azione della natura. Si otterrà molto se gli allievi avranno capito i differenti significati del termine arte nelle espressioni *arti e mestieri e belle arti*.

Questo esempio non vuole essere certo un modello. La cultura di ognuno resta sempre un fatto singolo: essa invita alle scelte e contribuisce così alla formazione di uno stile personale. Noi abbiamo voluto solo mostrare fino a che punto il professore di filosofia è libero nella strutturazione della sua lezione, e che inoltre il programma, almeno quello ancora in vigore, può costituire un utile punto di riferimento nella programmazione del docente. E non si torni a parlare di sovraccarico! Bisogna avere tanta libertà per non impantanarsi nelle questioni minori o attardarsi in digressioni che non evidenziano il panorama principale. Una sola ora talvolta è sufficiente a gettare viva luce su un tema centrale di tutta la tradizione filosofica.

La vera lezione suppone molta preparazione. Occorre evitare le mode e procedere alla riflessione filosofica senza indugi, nel silenzio appassionato e complice della propria classe. Silenzio appassionato perché ci si interessa ad una sola cosa; ma silenzio che partorisce le parole idonee ad esprimere lo stesso pensiero. La lezione è questo discorso senza eloquenza che suscita la riflessione ed incita semplicemente a pensare. Diciamo che questo discorso è decisamente esoterico: esso chiede almeno che si sappia leggere e scrivere, che si conosca il lessico tecnico; ma esso non propone enigmi per iniziati; esso non dà a pensare, come dicono alcuni, esso fa semplicemente pensare.

Dopo una lezione di matematica, si possono fare esercizi e risolvere problemi: senza i quali la teoria resterebbe oscura. Dopo la lezione di filosofia, si può leggere, spiegare testi, scrivere e trattare alcune questioni. La dissertazione non serve all'esaminatore per capire che cosa pensa l'alunno, ma solo per capire se questi è istruito ed in grado di riflettere. La lezione di filosofia tende ad istituire l'alunno-filosofo. E, come il più grande filosofo si concepisce sempre alunno della verità, è chiaro che in una scuola degna di questo nome, se ancora ve ne sono, per il professore innanzitutto, la classe è il luogo della libertà, luogo filosofico per eccellenza. Come credere, allora, che se egli è un po' filosofo, possa ancora aspettarsi che qualcuno gli dica che cosa deve fare?

(Traduzione di Domenico Massaro)

LA FILOSOFIA E LA SUA PEDAGOGIA (*)

AUTORI VARI

Come vivono e pensano concretamente la loro pratica pedagogica i professori di filosofia?

Ci è parso interessante interrogare alcuni colleghi ben noti nella comunità filosofica francese. Abbiamo voluto scegliere colleghi che si collocano in orizzonti filosofici diversi. Li ringraziamo per aver voluto rispondere alle nostre domande. La loro testimonianza è per noi preziosa.

Ciascun insieme di risposte mostra un possibile approccio all'insegnamento filosofico e testimonia di una esperienza personale. Attraverso questi stili fortunatamente vari, ciascuno potrà riconoscere esigenze e preoccupazioni largamente comuni ai professori di filosofia.

Noi abbiamo posto ai colleghi quattro domande:

I: *Qual è la specificità dell'insegnamento della filosofia in rapporto alle altre discipline? La filosofia è una disciplina insegnabile come le altre o occupa una speciale posizione che implica per essa privilegi o difficoltà?*

II: *Esiste una via d'ingresso necessaria o privilegiata per la filosofia? Quale è stato il tema del vostro primo corso quando avete cominciato ad insegnare? Quale sarebbe oggi?*

III: *Perché un corso di filosofia può fallire? Quali sono gli errori da evitare?*

(*) Le pagine seguenti sono tratte da una ricerca pubblicata in *La Philosophie ed sa Pédagogie*, giugno 1991, pp. 11-29 a cura del Centro regionale di documentazione pedagogica di Lille. Delle quattro questioni proposte agli intervistati abbiamo riportato le risposte alle questioni I e IV.

Il volume *La Philosophie ed sa Pédagogie* è il primo di una serie di dodici volumi, raccolti sotto il titolo generale *L'Ecole des Philosophes*, e tratta un tema generale sintetizzato nella domanda: esiste una pedagogia propria per la filosofia? Gli altri volumi trattano ciascuno di un argomento specifico riguardo all'insegnamento della filosofia (il programma, la lezione, la dissertazione, il rapporto coi testi, e così via).

IV: *Esistono per l'allievo condizioni preliminari necessarie perché possa seguire il corso di filosofia? Che cosa ci si deve attendere dall'allievo alla fine dell'anno scolastico?*

Francine Best
Ispettrice generale dell'Educazione nazionale

I - La risposta, dal mio punto di vista, si trova nella *Presentazione* a questo volume, di cui citerei volentieri alcune frasi:

“La filosofia si rivolge ad un uditorio universale che vuole convincere con delle ragioni, e così trasformarlo, senza ricorrere ad alcuna altra forza se non a quella dell'argomentazione”.

“La sua pratica è l'apprendimento del filosofare inteso come libera e viva riflessione. La sua etica è l'educazione degli uomini a una ragione cosciente di sé all'interno di, e per la costruzione di, una comunità di uomini eguali in dialogo tra loro”.

Questi caratteri non si ritrovano nelle altre discipline scolastiche. Esse costituiscono la specificità dell'insegnamento della filosofia. A partire da questo è possibile comprendere che la filosofia non è “insegnabile come le altre discipline”. Essa è necessariamente legata al *dubbio* filosofico, all'interrogazione permanente sul *senso* che è contenuto nei testi filosofici, sul senso dell'esperienza umana. È la necessità del dubbio che produce, che comporta privilegi e difficoltà.

IV - Non sono necessarie condizioni preliminari per seguire il corso di filosofia. Questa idea (esattamente come quella di prerequisito) è anti-filosofica. Qualunque uomo assennato può entrare nel dibattito filosofico.

Dall'allievo si deve poter attendere alla fine dell'anno che sappia ragionare, che sappia argomentare tanto per iscritto che oralmente, che conosca l'essenziale dei “grandi” filosofi (Platone, Cartesio, Spinoza, Kant, Hegel) e che sia capace di leggere i testi filosofici.

Bernard Bourgeois
Professore di filosofia all'Università di Parigi I

I - La specificità della filosofia si attualizza nella specificità dell'insegnamento filosofico, che implica tanto privilegi quanto difficoltà.

Avendo per contenuto la forma stessa del pensiero in quanto attività assoluta di identificazione totale dei molteplici aspetti della vita, nella coerenza

di un senso immanente, la filosofia esalta, in quanto attività totale, la *libertà* dell'uomo che appassionatamente fa filosofia rimanendo fedele alla libertà — è questo il suo privilegio —; ma — in quanto attività di identificazione immanente all'esistenza data — è fedele alla libertà rimanendo nel cuore stesso della *necessità* riconosciuta come tale, ed è questa la sua difficoltà (liberarsi alienandosi...).

L'insegnamento della filosofia riflette e duplica questo privilegio e questa difficoltà. Insegnare filosofia significa attualizzare la libera accoglienza che essa fa della necessità del mondo attraverso la non meno libera accoglienza — solo una libertà può accogliere come tale una libertà — di questo contenuto necessario del discorso filosofico (non l'apparenza menzognera e vana di una falsa genialità!), che si forma attraverso la riflessione sui discorsi filosofici dei grandi maestri. La difficoltà dell'insegnamento della filosofia è proprio quella di far sì che l'allievo identifichi con piena consapevolezza la coscienza della libertà e quella della necessità, la creatività e la ricettività, lo slancio personale e la sottomissione all'universale; ma è anche suo privilegio — ricompensa senza prezzo del professore di filosofia — il suscitare nell'allievo la coscienza che egli è, come tale, tanto libero quanto lo è l'insegnante stesso, e che l'uno e l'altro lo sono reciprocamente all'interno di una comunità scolastica che continuamente riconosce se stessa come tale.

IV - Se si può allora parlare di “condizioni preliminari per l'allievo necessarie perché possa seguire il corso di filosofia”, bisogna semplicemente augurarsi di vedere arrivare ai corsi di filosofia degli studenti che abbiano potuto sviluppare queste condizioni, nel clima umanamente *liberale* e pedagogicamente *corretto*, rigoroso, delle scuole secondarie. E che abbiano potuto farlo simultaneamente e parallelamente, il più (a lungo) possibile prima della classe universalizzante o totalizzante, necessariamente tardiva, ma assolutamente necessaria alle soglie della specializzazione universitaria, com'è la classe di filosofia, che congiunge i due momenti della necessità e della libertà nell'atto della liberazione reale del pensiero, cioè l'uomo e la sua totalità. Ci si deve dunque attendere dall'allievo che, alla fine dell'anno di filosofia, abbia almeno preso gusto all'innescò di una simile liberazione avendo fatto esperienza della sua provocante esaltazione.

Marcel Conche
Professore emerito alla Sorbona

I - La specificità dell'insegnamento della filosofia deriva dalla natura stessa della filosofia come riflessione sulla totalità dei dati immediati dell'esperienza,

cioè su tutto ciò che appartiene all'esperienza possibile di un essere umano (laddove l'espressione "esperienza possibile" non va evidentemente presa nel senso ristretto con cui la usa Kant). La storia della filosofia è insegnabile come le altre discipline, ma non la filosofia in quanto tale che porta alla *meditazione* e non ha equivalenti nelle altre discipline, essendo necessariamente personale.

IV - Nessuna condizione preliminare da parte dell'allievo, se non una buona, anzi ottima padronanza della lingua.

Che cosa ci si deve attendere dall'allievo alla fine dell'anno scolastico? Semplicemente che *ami* la filosofia — e più la amerà, meglio sarà (e tanto peggio per Kant se questo nome non gli dirà granché).

Jean-Paul Dumont

Professore di filosofia all'Università di Lille III

I - Bisogna fissare il principio che è importante pensare filosoficamente l'atto di insegnare.

Questo atto è definito da Aristotele nella *Fisica* (III, 3, 202a ss.) in un passo in cui gli è utile per fondare la teoria del movimento. Si sa che il movimento è passaggio dalla potenza all'atto; quindi la relazione insegnante-studente presuppone due movimenti:

— quello dell'allievo in cui si attualizza un sapere in potenza, che corrisponde alla sua ignoranza in atto: bisogna dunque che l'allievo sia capace di apprendere;

— quello dell'insegnante, corollario del precedente, anch'esso attualizzazione del suo sapere ma in questo senso, che il sapere dell'insegnante rimane in potenza per tutto il tempo in cui egli non insegna.

C'è dunque un atto comune all'insegnante e allo studente; "*didaxis*" (l'insegnamento dato) e "*mathesis*" (l'insegnamento ricevuto) sono una sola e identica cosa, la scienza trasmessa non è differente dalla scienza ricevuta, ma sono due i movimenti, quello dell'insegnante e quello dell'allievo.

Che cos'è allora un professore di filosofia in potenza? L'essenziale della sua competenza è costituita dall'approfondimento del senso delle grandi opere, il dover avere meditato i testi fino a formarsene un'idea chiara. Questo prende tempo, molto tempo, e tutta la formazione dei futuri insegnanti di filosofia deve essere dedicata a questa lettura di testi ed alla riflessione su di essi.

Inoltre il compito del professore di filosofia non è solo quello di concepire le lezioni isolate, ma inserite all'interno di una problematica che si sviluppa

per tutto l'anno e, se si tratta di un professore universitario, di mettere a disposizione del suo pubblico le edizioni più accurate dei testi, accompagnate da un apparato di note le più precise possibili. Questo è quanto io mi sono sempre sforzato di fare.

Infine per quel che riguarda il rapporto con gli allievi, i due precetti che ci dava l'Ispettore Generale A. Bridoux dicono sempre le cose essenziali: "Siate voi stessi sempre in grado di essere qualcuno" e "Non entrate mai in classe senza essere capaci di formulare in un'unica proposizione il contenuto della vostra lezione". L'idea che si ha dentro di sé e la sua espressione chiara sono la chiave di ogni pedagogia filosofica. Questa è la condizione necessaria, ed io credo sufficiente, del nostro insegnamento.

IV - L'espressione "seguire il corso" può essere intesa in due sensi: può significare trarre profitto, sia speculativamente, sia umanamente. Si dimentica forse troppo spesso che esistono, indipendentemente dalla capacità di usare le parole, anche dei *comportamenti* filosofici. Si può *vivere* filosoficamente, praticare la prudenza, il coraggio, l'onestà ... senza saperne trovare l'espressione teorica. Allo stesso modo si devono concepire due possibili tipi di effetti positivi di un anno di filosofia: innanzitutto certamente lo sviluppo del gusto della riflessione riguardo alla speculazione o alla teoria, ma anche la pratica della virtù, come si è detto per molto tempo.

Per molti adolescenti, la frequenza della classe di filosofia è l'ultima possibilità di riflettere sulla moralità, cioè sui valori umani, quando la famiglia non ha potuto, o non ha saputo, formarli alla prudenza, alla ragione, alla libertà nel corso dell'infanzia. La società ha tutto da guadagnare se i suoi membri vivono virtuosamente: l'imprudenza costa cara. L'anno di filosofia, come ultima possibilità di divenire persone oneste e di valore, in tutti i sensi classici di questi termini, riguarda dunque tutti i futuri cittadini che la Repubblica ha il dovere di istruire e anche di educare.

Jacques Muglioni

Decano anziano dell'Ispettorato generale di filosofia

I - C'è un paradosso nel chiedere alla filosofia di definirsi in rapporto agli altri insegnamenti. Essa infatti è stata il primo insegnamento e, per così dire, il solo finché la specializzazione non ha relegato ogni disciplina nel suo proprio ambito. Indipendenza del resto illusoria, poiché le diverse scienze implicano sempre, quanto alla loro costituzione, dei presupposti che si sottraggono all'analisi ed anche alla semplice esposizione. Se tutto quanto l'uomo

intraprende nascesse da approfondita riflessione, forse allora non si avrebbe affatto l'idea di una filosofia separata dalle altre discipline. Il paradosso è dunque questo, che ai nostri giorni la filosofia sembra aggiungersi a degli insegnamenti che si sono staccati da lei, che intendono far a meno di lei, che deliberatamente la respingono, che ne contestano la stessa esistenza da quando alcune speculazioni hanno usurpato il titolo di "scienze umane".

L'insegnamento in generale è un'idea filosofica. Esso presuppone che esista un sapere naturalmente accessibile all'intelligenza umana e che può essere fatto proprio da ogni spirito attento. L'insegnamento è l'atto con cui, attraverso la parola, l'attenzione dell'allievo è sollecitata ed invitata a rivolgersi al vero. Infatti, come mostra Platone, il vero non si trasmette: è consustanziale con ogni spirito. Per questa ragione trasmettere semplicemente delle formule non è ancora insegnare; è soltanto dare strumenti che non hanno bisogno di essere compresi, di essere pensati, per essere usati. Un uomo può essere in grado di padroneggiare i mezzi tecnico-scientifici che danno potere e non preoccuparsi affatto delle verità. Non c'è dunque affatto un insegnamento *propriamente* tecnico. Ogni insegnamento, in senso proprio, è generale e presuppone che si tenga sempre presente la teoria, che si ponga al primo posto l'esigenza di intellegibilità.

Per rendere visibile la specificità dell'insegnamento filosofico oggi è sufficiente dunque innanzitutto ricordare che essa si fa carico di tutto ciò che le altre discipline costituite come tali, tendono a dimenticare o ad escludere, cioè la radicalità e la continuità dell'attività critica, la chiarificazione riflessiva e critica dei concetti in gioco, la valutazione ponderata delle idee, la ricerca dei fondamenti della conoscenza e dell'azione. Così l'insegnamento filosofico può contribuire a restituire le altre discipline a quella cultura da cui esse tendono ad allontanarsi. Per questa ragione è sufficiente riconoscere la natura della filosofia per concluderne che essa è necessaria, dapprima al termine degli studi generali, poi come contrappunto di ogni specializzazione. Essa stessa è una disciplina e, come tale, insegnabile come ogni altra; una delle sue funzioni è di porre rimedio, per quanto è possibile, a ciò che Comte chiamava la "specializzazione dispersiva".

IV - Non c'è alcuna condizione preliminare per istruirsi, se non una ragione sana e un minimo di interesse speculativo. Ma vi sono condizioni preliminari per ciascuna tappa dell'istruzione. Per esempio, per fare filosofia bisogna sapere leggere e scrivere, avere una conoscenza elementare delle scienze, delle lettere e della storia. Il pensiero filosofico presuppone degli oggetti di riflessione già costituiti, come il linguaggio e la scrittura, il numero e la figura, il tempo storico, ecc. Ecco perché la filosofia trova la sua collocazione naturale al termine degli studi secondari. La sola difficoltà reale che può

oggi incontrare il professore di filosofia riguarda l'analfabetismo di ritorno e l'incapacità a svolgere un lavoro personale che troppo spesso nelle scuole secondarie sono l'ultima conquista della modernità. Non è raro, infatti, che l'allievo intraprenda nella classe terminale le sue prime letture. I professori di filosofia devono saper rendere sensibili gli allievi a certe esigenze: che vadano dunque alla lavagna per spiegare questa difficoltà linguistica o quell'esempio scientifico elementare nel quale si sono imbattuti nel corso di una analisi filosofica. I professori di filosofia sono, a questo riguardo, gli ultimi istitutori.

Al termine dell'anno scolastico ci si deve attendere dall'allievo ciò che gli avrà permesso di acquisire un chiaro insegnamento completo. Non è più possibile, ad esempio, lasciare le letture all'ispirazione personale o agli stimoli che possono provenire dalla famiglia o dalla società. Le letture di base devono essere metodicamente organizzate e controllate. Bisogna avere effettivamente letto un piccolo numero di opere fondamentali. Bisogna avere esplicitamente trattato le questioni più importanti del programma secondo un ordine che mostri l'intenzione filosofica che vi è sottesa. Soltanto allora ci si può attendere che l'allievo sappia cogliere il problema filosofico presente in un testo o che sappia individuare il senso di una questione proposta alla sua riflessione. La dissertazione deve quindi essere concepita non come esercizio retorico e artificiale, ma come il prodotto di una effettiva riflessione personale, condotta con ordine e in modo coerente.

Michel Tozzi

Professore di filosofia al liceo Diderot di Narbonne

I - L'insegnamento della filosofia richiede oggi la costituzione di una didattica coerente con il paradigma della disciplina.

Si è spesso insistito o polemizzato (vedi il Grep) sulla specificità dell'insegnamento filosofico. La filosofia, in quanto disciplina scolastica, deve vedere i suoi contenuti espressi didatticamente perché i suoi processi e i prodotti del pensiero dell'uomo siano assimilabili da parte degli allievi. Non si tratta affatto di volgarizzare la filosofia, ma di costruire — nel senso dell'"epistemologia scolastica" — un "oggetto di insegnamento" ¹. Questa costruzione, però, deve essere compiuta secondo il campo concettuale che le è proprio. Per questa ragione, per esempio, un approccio per obiettivi di tipo comportamentista sarebbe un vicolo cieco, visto che si tratta essenzialmente di processi di pensiero. Per questa ragione si deve mettere l'accento sui percorsi, perché non ci sono in filosofia saperi "certi", o su cui almeno vi sia accordo provvisorio, come nelle discipline scientifiche.

L'insegnamento filosofico attuale in Francia ha tutto l'interesse ad essere svolto sulla base di una matrice "problematizzante". Il paradigma che or-

ganizza la disciplina non è né “storico” (insegnare storia della filosofia o delle idee contemporanee), né “dottrinale” (insegnare una filosofia ufficiale), né “positivo” (insegnare le scienze umane). Una didattica dell'apprendimento del filosofare, cioè dell'articolazione tra concettualizzazione delle nozioni, problematizzazione delle questioni e argomentazione delle tesi, ci sembra oggi coerente con una matrice disciplinare che crea a prima vista consenso all'interno dell'istituzione.

Fare della didattica significa riportare l'insegnamento filosofico sul percorso proprio della filosofia, verso l'obiettivo dell'imparare a filosofare, porre direttamente a contatto, faccia a faccia, la filosofia e colui che la apprende, mentre l'insegnante deve organizzare, mediare. C'è dunque un punto di vista privilegiato: quello dello studente sull'insegnante. C'è una focalizzazione su una relazione: la relazione tra lo studente e il sapere. C'è una via regia per l'avvio alla filosofia: è quella del progresso del pensiero rispetto ai contenuti del sapere. Ma non c'è un solo buon metodo; si tratta piuttosto di differenziare i metodi per trattare pedagogicamente l'effettiva eterogeneità socio-culturale e cognitiva degli individui. Il corso condotto essenzialmente attraverso le lezioni ex-cathedra ha un posto tra questi metodi, ma è solo uno dei metodi possibili.

IV - In una “logica di insegnamento” si avranno sempre condizioni preliminari da richiedere all'allievo: una ampia conoscenza del lessico perché il mio discorso abbia senso per lui, una capacità d'astrazione perché egli si impadronisca dei concetti e dei problemi che io vado articolando, i referenti culturali attraverso cui comprendere la concreta vicinanza di ciò di cui gli parlo. Ma in una “logica di apprendimento” non si tratta tanto di richiedere che l'allievo sia all'altezza di “seguire il corso”, quanto di diagnosticare le sue capacità linguistiche e le sue conoscenze approssimative per arricchirle metodicamente. Non c'è alcuna condizione preliminare da richiedere, gli allievi vanno presi così come sono. La didattica è quindi il rifiuto dello sconforto tipico di chi parla di “dequalificazione della scuola”: la didattica si ancora al principio di realtà, analizza le condizioni effettive perché gli allievi migliorino. Essa è, allo stesso tempo, rifiuto della demagogia: essa cerca di costruire con rigore e ambizione gli strumenti per l'apprendimento. Essa è infine democraticamente assiologica, e non soltanto razionalizzazione educativa, perché promette a tutti che potranno riuscire, permettendo, attraverso la differenziazione pedagogica, a ciascun allievo di andare avanti tanto quanto gli è possibile.

(Traduzione di Mario Trombino)

NOTE

¹ Traggio il concetto di trasposizione didattica da Y. Chevallard, quelli di epistemologia scolastica e di matrice disciplinare da M. Develay, *Didactique et sciences de l'éducation*, tesi di abilitazione, Lione II, 1990.

GRUPPO DI RICERCA IN DIDATTICA DELLA FILOSOFIA LA LETTURA FILOSOFICA LA DISSERTAZIONE SUL TESTO(*)

Il testo letterario e il testo filosofico

Una riflessione didattica sul testo filosofico è davvero indispensabile. Infatti, se la frequentazione dei testi letterari contribuisce a colpo sicuro, in un secondo tempo, ad arricchire la riflessione filosofica, essa non è invece di alcun aiuto all'inizio, quando si tratta di mettere se stessi alla prova nella spiegazione e nel commento filosofico. Il testo letterario possiede una retorica che agisce sul modo in cui vengono concepite le immagini del racconto. Questa retorica non fa della lettura un lavoro di interpretazione e di elaborazione di senso, ma induce piuttosto una dinamica di rappresentazioni immaginarie al di là dell'errore o della verità. Per esempio, qualcosa della mia lettura de *Il rosso e il nero* di Stendhal mi fa immaginare a torto che Mathilde de la Mole è bruna, ma questo errore non è una cattiva interpretazione del testo o la prova di una lettura mal fatta. Al contrario, è piuttosto la conferma dell'interiorizzazione personale dell'universo di Stendhal. Allo stile dello scrittore corrisponde nel lettore la costruzione di un referente immaginario, in parte suggerito dalla strategia retorica di ogni racconto letterario, come ha mostrato Michel Charles nella sua opera *Retorica della lettura*, in parte nato dall'alone di indeterminazione proprio di ogni espressione linguistica.

Al contrario, la retorica di un testo filosofico ha per fine di orientare il lettore sul cammino che lo conduce non dai segni alle cose che immagina, ma dai significati ai concetti. Inoltre, a differenza della lettura di un testo

(*) Le pagine qui riprodotte sono tratte da un lavoro a firma collettiva del Gruppo di ricerca in didattica della filosofia (vedi la *Premessa* a p. 103) coordinato da François Raffin (*La lecture philosophique. La dissertation sur texte*, Hachette 1995, pp. 28-33). Il lavoro è dedicato alla lettura filosofica. Riportiamo alcuni paragrafi del primo capitolo, dal titolo *Le letture errate: essere in difficoltà, non avere vie di uscita*. Dato il carattere antologico del brano, non sono state riportate alcune note presenti nell'originale.

letterario in cui la diversità delle rappresentazioni è positiva, la concettualizzazione richiesta da un testo filosofico varia entro limiti precisi che rendono sempre possibile una interpretazione erronea.

La particolarità e la difficoltà proprie della lettura di un testo filosofico consistono precisamente in questo, che il concetto non compare mai nel testo confuso con una parola o con un gruppo di parole. Il concetto non è qui indotto attraverso una retorica, anche se è indissociabile da una argomentazione, ma nasce dalla lettura stessa di cui è lo scopo fondamentale.

È questa la ragione per cui il piano della spiegazione letterale è inadeguato in filosofia, anzi è l'esempio stesso di una indicazione metodologica mal compresa: infatti esigendo che l'allievo sia attento al testo non gli si domanda di essere "incollato" alle parole, ma di rendere ragione di ciò che è scritto.

Il compito in cui si chiede di spiegare un testo di Hegel sull'arte, qui in allegato (**), è un buon esempio a questo riguardo. Il lavoro di questo allievo non è corretto perché non coglie bene la differenza specifica dell'arte. Se l'arte non trova la sua verità nella riproduzione della natura, questo non accade soltanto perché la più grande abilità non potrà mai rivaleggiare con la vita e la natura; accade soprattutto perché si deve pensare l'arte a partire dallo Spirito e non dalla natura, cioè come una invenzione e una creazione. Ma ciò che rende difficile il lavoro di spiegazione è il fatto che in nessuna parte del testo le parole creazione, invenzione e spirito sono associate. In nessun punto viene stabilito, alla lettera, un legame tra lo Spirito e l'arte come manifestazione dello Spirito. Il solo indice che avrebbe permesso di mettere l'allievo sulla buona strada ha funzionato come una trappola. Infatti quando Hegel afferma che "la più insignificante invenzione tecnica ha un valore ben superiore e l'uomo ha motivo di essere più fiero di avere inventato il martello, o il chiodo, piuttosto che di aver realizzato i capolavori di imitazione", come è possibile comprendere che l'invenzione del chiodo è superiore a un capolavoro di imitazione senza stabilire una continuità tra l'arte e la tecnica, senza partire dallo Spirito e non dalla natura? Sfortunatamente, la rappresentazione dell'opposizione tra la tecnica, il cui campo è l'utile, e l'arte, regno della bellezza, fa da schermo a questo percorso logico rendendo invisibile il solo indice della loro continuità. Per conseguenza, questo allievo ha un bel ripetere che l'arte non deve imitare la natura, egli non può realmente comprendere ciò che scrive. Un altro effetto di una lettura che non ha per obiettivo di elaborare un concetto e che cerca il senso sul piano delle parole, come se nel testo certe parole fossero la chiave delle altre, è la confusione, fatta sin dall'inizio, tra il senso complessivo del testo e la tesi enunciata nella pri-

(**) Il testo del compito qui non è riportato.

ma riga. Poiché Hegel qui afferma che l'arte non deve imitare la natura, tutto il seguito del testo è ridotto ad illustrazione di questa tesi, e così il testo non è mai percepito come una argomentazione che deve essere compresa. Per conseguenza, tutte le volte in cui la lettura è limitata alla ricerca di frasi o di parole-chiave, è condannata alla parafrasi e agli errori di interpretazione. Se il testo filosofico è difficile è proprio perché la sua comprensione deve avvenire al di là della lettera del testo. Solo la lettura può venire in soccorso dello scritto filosofico che, altrimenti, resta muto. Come afferma P. Ricoeur, pensando a Platone, "solo il significato può venire in soccorso del significato". E se niente può acquistare senso senza questo "intrecciarsi di parole e di definizioni" è perché il testo filosofico è una attività senza soggetto.

Un soggetto senza autorità di fronte ad una autorità senza soggetto

Poiché può essere dissociato dal suo autore a causa della sua pretesa di universalità, il testo filosofico è una autorità senza soggetto individuale. Se la lettura non varca la soglia della letteralità, il testo resta muto. Questo mutismo del testo filosofico è vissuto come un silenzio autoritario e discriminante. Perché il testo parli, l'allievo deve farlo parlare, cioè deve prendere lui stesso la parola. Ma prendere la parola è difficile perché questo presuppone nello stesso tempo che l'allievo si elevi all'altezza dell'autorità del testo e che la elimini come tale se vuole comprenderlo. La spiegazione del testo simbolizza allora, per il soggetto senza autorità che l'allievo è, il momento doloroso dell'incontro con la tradizione, momento in cui egli deve al tempo stesso interrogare e parlare, vincere l'autorità e divenire una soggettività cosciente di sé. Il lavoro di lettura di un testo filosofico disfa le rappresentazioni, tra loro connesse, di una autorità indiscutibile e di una soggettività ineffabile, oppone per meglio respingerlo il carattere sacro dello scritto all'"oracolo interiore" della coscienza. In queste condizioni spiegare un testo filosofico significa sempre inserirsi in una storia e in una tradizione, passare dal monologo o dall'intermittenza soggettiva al dialogo e alla vigilanza intellettuale.

Da questo punto di vista, la parafrasi incarna il rapporto impossibile con l'autorità, cioè con sé come soggetto. Segno di un soggetto che si annienta come tale parodiando l'autorità (la riscrittura del testo), la parafrasi può allora essere concepita come inibizione a disfare l'autorità. Tuttavia questa inibizione è inevitabile: infatti per entrare nel testo, per sminuire la sua autorità, sono necessarie delle chiavi, cioè delle ipotesi di senso. Il filo conduttore di queste ipotesi sostituisce agli occhi resi ciechi dalla tradizione lo sguardo dell'intelligenza critica, e fa passare l'allievo dietro il testo, dietro lo specchio in cui si rifletteva il suo accecamento. È dunque un atteggiamento speri-

mentale, come quello dello scienziato davanti alla natura inintelligibile, quello in cui deve mettersi il candidato nella spiegazione del testo. A questo fine deve essere eliminata l'adesione alla lettera del testo, si deve mettere in luce, piuttosto che mascherarla, la distanza che ci separa da lui. Noi rendiamo visibile questa distanza tutte le volte in cui mettiamo l'accento nel testo su ciò che ci appare oscuro o contraddittorio. Là dove la parafrasi appiattisce davvero il testo, la spiegazione si sforza al contrario di mettere in piena luce le irregolarità, i segni caratteristici, le asperità del suo tessuto. Infatti non è possibile colmare la distanza che ci separa da un testo se non riconoscendola come tale, e i migliori lavori degli allievi sono quelli in cui essi hanno saputo sottoporre il testo ad un lavoro di interrogazione, hanno saputo svolgerne la trama e manipolarlo. Proprio la lontananza è la condizione della prossimità al testo. La lettura filosofica passa dunque attraverso una deviazione. Essa consiste nel rendersi conto della lontananza dal testo e nell'imparare a dominarla.

L'apprendimento della deviazione

Per comprendere la necessità di questo tipo di apprendimento, è bene far ritorno al singolare statuto della parafrasi in filosofia. Se nella sua introduzione all'argomento: "Il lavoro caratterizza l'uomo" l'allievo scrive: "Da sempre l'uomo ha dovuto lavorare", sta parafrasando l'enunciato dell'argomento proposto, ma non si può dire che dia una nuova formulazione del suo significato, ciò che accade invece nel caso in cui alla domanda "È sposato?" viene data la risposta: "Sì, non è celibe". In quest'ultimo esempio la parafrasi è l'attestazione della comprensione, mentre nell'esempio dell'argomento della dissertazione sul lavoro è impossibile sapere se l'allievo ha compreso il tipo di rapporto che gli si suggerisce di stabilire tra l'umanità e il lavoro. Là dove l'enunciato esige per essere compreso che i significati siano messi in luce e sia fatta l'analisi dei loro eventuali rapporti, la parafrasi scioglie in un sol colpo tutti i legami. La parafrasi, nel senso corrente del termine, si accontenta di decodificare, resta sul piano del significato, non ha bisogno di riferirsi ad altro se non al piano immanente della lettera del testo. Tanto dunque la parafrasi di un significato è positiva, perfino indispensabile, tanto l'idea di fare la parafrasi di un concetto è assurda proprio perché il concetto, come si è visto nel compito dell'allievo prima analizzato, non è un elemento del testo. Il concetto è allo stesso tempo ciò che precede il testo, il principio della sua economia argomentativa, ciò che la lettura deve elaborare a partire dall'analisi dei significati, l'orizzonte, la condizione e il risultato della lettura. La lettura di un testo di filosofia non è quindi soltanto un lavoro di decodificazione, ma è essenzialmente un lavoro di interpretazione.

Spiegare e comprendere

La lettura filosofica deve associare alla decodificazione dei significati un principio originario che orienti la loro interpretazione. Il lavoro atomistico della decodificazione è allora ricompreso sotto una ipotesi principale di senso, che costituisce così una categoria unificante e dinamica. La distinzione stabilita da Charles Dilthey, e ripresa da Paul Ricoeur, tra spiegare e comprendere può chiarire le implicazioni di tutto questo. La spiegazione considera il testo come una totalità chiusa in se stessa, collega tra loro gli elementi del testo in modo statico. Essa si attende così di cogliere il senso come se derivasse dalla struttura del testo.

Al contrario, la comprensione comincia con l'avvolgere il testo. Essa lo oltrepassa inserendolo in un orizzonte di senso che permette, di rimando, di intendere la spiegazione come sviluppo, e non soltanto come legame tra gli elementi esteriori gli uni agli altri. Se l'interpretazione permette una migliore decodificazione, è perché nella comprensione il senso è la condizione che rivela la struttura organica del testo piuttosto che la sua composizione meccanica. Il senso è dunque innanzitutto un orientamento generale che solo può far parlare i significati. Questa distinzione tra spiegare e comprendere è fondamentale perché mette in luce con chiarezza che la comprensione è la condizione della spiegazione. È l'orizzonte della comprensione che assicura alla spiegazione fecondità e profondità. La comprensione rende possibile la spiegazione, le dà un campo in seno al quale può operare. Questa priorità della comprensione sulla spiegazione è così corretta che la si ritrova anche nei compiti meno buoni. Come mostra il compito sul testo di Hegel, in assenza di vera comprensione l'allievo fa giocare alla prima frase del testo il ruolo di tesi; la utilizza come significato principale. E anche se prende, a torto, la tesi del testo come filo conduttore piuttosto che esaminarla per comprenderla, il ricorso a questo surrogato di comprensione gli evita di fare la parafrasi. D'altra parte è importante osservare che la mancanza di comprensione non genera soltanto errori di interpretazione, ma anche errori che nascono dalla cecità alla lettera del testo, come se l'identificazione stessa dello scritto dovesse molto alla comprensione. Senza questo orizzonte, la lettura rischia di non vedere ciò che potrebbe guidare il lettore verso al concetto. Per esempio nel compito prima citato, in mancanza di una comprensione più adeguata del testo, il termine invenzione non è stato visto. L'attenzione a ciò che è scritto non è primaria perché è parte più di un lavoro di verifica che di una semplice lettura del testo. Tuttavia far scomparire da un testo tutto ciò che è contrario o contraddice la comprensione che se ne ha, risponde ad un principio di coerenza. Eliminare lo scarto tra ciò che si ritiene essere il senso di un testo e ciò che si legge è una attività razionale che partecipa, a un minore livello, di quello che Hans Georg Gadamer chiama principio di perfezione.

(Traduzione di Mario Trombino)

GRUPPO DI RICERCA IN DIDATTICA DELLA FILOSOFIA
LA DISSERTAZIONE FILOSOFICA
LA DIDATTICA ALL'OPERA (*)

Due coppie sembrano essere costantemente presenti nei lavori degli allievi, qualunque sia la natura del lavoro da svolgere, la sezione e l'istituto che frequentano. C'è innanzitutto l'alleanza tra il relativismo e la stravaganza dogmatica. Alcuni spiriti del nostro tempo difendono accanitamente l'idea che niente possa essere detto vero o razionale. Il relativismo può apparire pieno di virtù quando si tratta di lottare contro l'etnocentrismo, ma se accettato senza precauzioni i suoi effetti sono temibili. Bisognerebbe distinguere tra relativismo e relatività, perché c'è una buona relatività, quella che permette di combattere i dogmatismi. Ma il relativismo che consiste nel dire che tutte le opinioni si equivalgono, senza curarsi affatto della semplice constatazione che ci sono opinioni vere e opinioni false, porta gli allievi a smarrirsi. Se io posso dare la mia definizione personale di verità, se è vero ciò che dice la maggioranza, la nozione stessa di verità non ha più senso né funzione. Gli effetti del relativismo sono innumerevoli e costituiscono attualmente il principale ostacolo, nelle classi, per l'elaborazione di un pensiero rigoroso, in modo più visibile del dogmatismo che l'accompagna sempre come la sua ombra. Ma entrambi si osservano, in particolare, nelle deformazioni tipiche del modo di leggere. Il relativismo porta a sminuire ciò che si legge, come se la fermezza fosse insopportabile, e porta il dogmatismo a farne la caricatura, come se le analisi specifiche e la precisione non dovessero avere diritto di cittadinanza.

La seconda coppia di cui parliamo è quella della moralizzazione e della constatazione. Essere obiettivi, si dice, significa fare delle constatazioni e poiché gli individui si accordano su ciò che è costatabile l'obiettività può essere

(*) Le pagine qui riprodotte sono tratte da un lavoro sulla dissertazione in filosofia, a firma collettiva, del Gruppo di ricerca in didattica della filosofia (vedi la Premessa a p. 103) coordinato da François Raffin (*La dissertation philosophique. La didactique à l'oeuvre*, Hachette 1994, pp. 20-22). Le pagine riportate concludono il primo capitolo, dal titolo *I tranelli del sapere*. Dato il carattere antologico del brano non sono state riportate alcune note presenti nell'originale.

definita secondo questo accordo. Ci sembra che, sia pure frammentariamente, ciò che appare così nei compiti ha molto a che vedere con la confusa credenza che la filosofia, per essere presa sul serio, deve esporre dei fatti. Dal punto di vista dell'ignoranza scienziata, le scienze si fondano saldamente sui fatti, e per conseguenza sono costatabili. Da questo segue la propensione a ridurre tutti i discorsi validi a delle costatazioni. Ma la filosofia resta filosofia quando cade in ciò che Husserl chiamava la "superstizione del fatto"? Inoltre le costatazioni dei fatti che in generale si trovano nei compiti degli allievi non hanno rapporti con ciò che è l'accertamento dei fatti per una scienza rigorosa. D'altro canto, la volgarizzazione dell'etnologia porta a dire e ridire che le culture, i costumi, gli uomini sono tutti differenti, e da qui si fa presto ad arrivare al relativismo. Ora, un simile modo di fare presuppone, senza che ci se ne accorga, uno sguardo sulla condizione umana, sulla condizione civile, sugli "obiettivi della cultura spirituale" che, per mancanza di chiarezza su se stesso, è fortemente votato al dogmatismo. In fin dei conti, è dogmaticamente che il positivismo culturale ha portato a proclamare il relativismo.

Per questa ragione malgrado tutte le difficoltà dobbiamo dire che la dissertazione è un esercizio scolastico insostituibile. È soprattutto la dissertazione che permette di rendersi conto come, all'interno del linguaggio naturale e in modo diverso che nelle matematiche, possono essere fatte considerazioni di diritto e si può tenere un discorso valido. È la dissertazione a far comprendere, per la sua difficoltà, lo sforzo che è necessario compiere su se stessi per "tenere la pagina", secondo l'espressione di Céline. Sforzarsi di tenere la pagina, di restare al passo, di chiarire con rigore ciò che si dice, tutto questo non è certo far scuola in tono minore... La pratica della dissertazione porta verso l'alto. Ma, perché questo accada, è necessario, come vedremo nel capitolo seguente, identificare le difficoltà.

Senza dubbio un modo per non cadere nel pericolo di dar "ricette" è di sforzarsi di far quello di cui parlavamo prima, a proposito della pratica del violino. Che ciascuno scriva sin dall'inizio. Scrivere ogni giorno alcune frasi, mettere per iscritto ciò che si fa in classe: ecco degli esercizi efficaci. Tornando su ciò che è stato scritto, si può allora provare a chiarire ciò che si è pensato, ciò che è più debole: gli allievi di una classe hanno il tempo di sottoporre all'esame in comune ciò che hanno prodotto, e si tratta spesso di giudizi lucidi e rigorosi. Quanto alla dissertazione sulla dissertazione fatta dal professore, che è costretta a dare i suoi frutti sull'arida terra del relativismo scettico alleato dello scientismo volgare, subirà probabilmente la sorte che queste due divinità fanno subire a tutti i saperi: servirà da schermo che proteggerà indefinitamente la pentola che esse fanno surrettiziamente bollire.

Non si impara a camminare se non si cammina, né a scrivere se non si scrive. Dovrebbe essere sufficiente essere a scuola per comprendere l'interesse che si ha a scrivere, e veder bene la necessità di essere spinti ad esercitarsi.

(Traduzione di Mario Trombino)

APPRENDERE E INSEGNARE LA FILOSOFIA PER UNA DIDATTICA FILOSOFICA DELLA FILOSOFIA (*)

Charles Coutel

*Presidente dell'Associazione dei professori di filosofia
della scuola pubblica*

Che cosa significa apprendere? Didattica e pedagogia riguardo alla filosofia. Una questione essenziale per il filosofo

Ponendo la domanda "che significa apprendere" il filosofo compie una riflessione epistemologica ed etica prima che pedagogica. Questa domanda presuppone una teoria della verità, una teoria della ricerca perpetua della verità ed anche una riflessione sulla Scuola che è il luogo in cui questa questione si pone: la Scuola è il luogo in cui si apprende. La filosofia presuppone la Scuola e questo da Socrate. L'avvento dello Stato repubblicano estende questa esigenza perché, proclamando lo Stato di Diritto, il regime repubblicano proclama la necessità di istituire l'istruzione elementare e generale, ma anche la necessità dello spirito critico la cui formazione spetta in primo luogo all'insegnamento filosofico nella Scuola pubblica: in Francia le *Istruzioni* ufficiali del 1925 precisano il legame tra la scuola e il regime repubblicano, ma anche l'articolazione tra gli studi secondari e la presenza obbligatoria dell'insegnamento filosofico alla fine di essi (**). In questo stesso documento è possibile leggere una interessante giustificazione della lettura dei testi filosofici e dell'esercizio della dissertazione per l'acquisizione dell'autonomia intellettuale e dello spirito critico. Il cittadino illuminato deve aver studiato filosofia non soltanto per poter confrontare le opinioni nella loro diversità, ma anche per poter analizzare *la genesi dell'opinione (doxa)* in quanto tale. L'insegnamento della filosofia è, a questo riguardo, essenziale per la salvaguardia dell'ideale laico contro tutte le repressioni clericali (si veda il nostro articolo sulla *Revue Politique et Parlementaire*, dicembre 1992). L'idea della "rive-

(*) Riportiamo qui due brani da un articolo di Charles Coutel, *Apprendre et enseigner la philosophie. Pour une didactique philosophique de la philosophie*, apparso su *Philosopher* (Canada), n. 15, 1994, pp. 126-127, 137-139.

(**) Si vedano in questo volume le pp. 105 ss.

dibilità" delle leggi e della Costituzione non avrebbe senso se i cittadini non fossero nello stesso tempo istruiti e critici. L'insegnamento della filosofia, ma anche l'istruzione in generale, sono i garanti della perpetuazione dello Stato di Diritto.

Apprendere la filosofia presuppone che gli allievi padroneggino i saperi elementari sui quali la riflessione filosofica si esercita. Si presuppone anche che l'insegnante continui ad apprendere ciò che insegna: l'insegnamento si accosta alla ragione dell'allievo perché esso proviene dalla ragione dell'insegnante. L'insegnante non è un "guru" che ha propri "discepoli"; il romanzo personale e familiare di ciascuno va dimenticato quando si insegna, ed in mancanza di questo l'insegnamento potrebbe ... non cominciare mai. Da qui il reale pericolo di un aumento dell'ignoranza se le illusioni, prima segnalate, dovessero svilupparsi (***)).

Insegnare significa sempre insegnare se stessi; è l'atto con cui io espongo agli allievi — attraverso la parola, la lettura, la problematizzazione, la scrittura — il gusto e la gioia di apprendere. L'insegnamento è vivente quando l'insegnante non esita a rendere partecipi i suoi allievi, senza alcun compiacimento, delle difficoltà teoriche che egli ha dovuto a poco a poco superare per comprendere il testo o l'analisi che sta loro proponendo. Apprendere, come dice benissimo Alain, "significa arrivare sino al confine di un errore".

* * *

Alcune conclusioni programmatiche

Nella crisi attuale dell'insegnamento filosofico causato dalle difficoltà che gli insegnanti incontrano e dalle misure intempestive delle autorità, alcuni potranno essere tentati di fondare una didattica detta filosofica che tragga dalle Scienze dell'Educazione metodi formalizzati e formule già pronte. Noi non condividiamo questa illusione.

Questa fuga in avanti "pedagogica" è vana anche se la preoccupazione di far andar bene tutti gli allievi è legittima e democratica, ma la stessa *essenza problematica* della filosofia ci dovrebbe invitare alla massima prudenza; voler trattare l'insegnamento della filosofia come tutti gli altri insegnamenti è illusorio, perché ogni insegnamento non è forse sempre legato alla possibi-

(***) Nella parte iniziale dell'articolo Coutel aveva esaminato tre "illusioni" definendole in questi termini: 1) "si può apprendere ad apprendere" (illusione epistemologica); 2) "si può imparare come si insegna prima di aver padroneggiato pienamente un sapere, perché insegnare non è altro che aiutare un allievo ad apprendere come si apprende" (illusione pedagogica); 3) "il potere politico in quanto tale sa ciò che bisogna fare" (illusione "ministeriale").

lità di rendere elementare un preciso sapere? Ora, si può rendere elementare ciò che è in sé problematico? Mantenere l'idea che esisterà un giorno *una* didattica, un'arte per insegnare la filosofia, non significa forse presupporre che la filosofia non sarà più problematica? La filosofia non è un corpo di enunciati univoci o di "contenuti", ma un approccio problematizzante generalizzato: oggettivarla in saperi descrittivi o in "competenze" è una deriva sofistica contro la quale Platone ci mette continuamente in guardia.

Non c'è una didattica generale al di fuori delle discipline e degli sforzi epistemologici e didattici *regionali* legati alle discipline stesse: è questo il senso dell'analisi di Condorcet; in modo complementare Platone ci fa comprendere che la preoccupazione della "*paidagogia*" dovrebbe ispirare ogni insegnante così come ispira ogni filosofo.

La complessità della filosofia rende debole l'idea della elementarietà e della progressività: si è subito immersi nei grandi problemi; il più piccolo enunciato filosofico è sempre complesso: nella dialettica Servo-Padrone di Hegel si dirà che il problema dell'Altro va affrontato prima di quello del lavoro, e Hegel tenta di affrontarli *insieme*: questa analisi non può essere semplificata. Anche se questo non significa che non si possa fare una analisi *semplice*. La contemporaneità di tutti i problemi e il carattere problematico del discorso filosofico impediscono di rendere quest'ultimo elementare in modo esauritivo: non si può avere progressività come nelle altre discipline e il trattare tutte le nozioni del programma non è un obbligo giuridico, ma una necessità interna alla filosofia stessa.

La filosofia sarà sempre l'antidoto alle difficoltà incontrate nell'insegnamento della filosofia; ma come darsi i mezzi teorici e istituzionali per prevenire le illusioni del "carisma pedagogico" o del "formalismo sofista", in tutti i loro molteplici aspetti? Quali potrebbero essere i fondamenti dell'esigenza didattica — nel senso di Condorcet — applicati all'insegnamento filosofico?

Il richiamo a Condorcet ci ha, credo, mostrato che l'epistemologia e lo studio dei "profili epistemologici" delle nozioni da insegnare potrebbero spesso guidare l'insegnante nel prendere coscienza delle difficoltà reali; perché allora non applicare questa idea alla storia dell'insegnamento di questa o quella disciplina o perfino di certi concetti utilizzati continuamente dagli insegnanti? Così si potrebbero fare e far fare meglio le dissertazioni avendone studiato la storia nelle istituzioni, e persino la variazione di senso nella stessa storia della filosofia: la "metodologia" sarebbe allora un momento filosofico non esteriore alla riflessione filosofica stessa — e sembra essere questo il caso delle analisi di M. Tozzi (in un suo articolo viene proposto un esempio completo di scheda di valutazione). Attraverso un simile percorso, l'esigenza didattica viene integrata nella logica e nella storia della disciplina.

Come possono queste esigenze didattiche inserirsi nel piano di studio di uno studente di filosofia mentre i suoi studi si svolgono? La risposta va cercata ed elaborata in seno ai dipartimenti di filosofia dell'Università in generale. La lezione di Condorcet è che l'esigenza didattica e la preoccupazione di semplificare i saperi dovrebbero essere cose di cui si occupano coloro che più sanno. Gli elementi per rispondere dovranno essere cercati nell'attuale riavvicinamento tra l'Università e la formazione degli insegnanti.

Dunque, alcune proposizioni per concludere:

1. Al momento degli studi universitari, perché non prevedere corsi di *didattica della filosofia* che includano stages pratici, analisi critiche delle *sequenze d'insegnamento* e lo studio della storia dell'insegnamento della filosofia?

2. All'università, perché non studiare i passi in cui ciascun grande filosofo si occupa della Scuola e dell'educazione in generale?

3. Durante i periodi di formazione continua, perché non proporre lo studio dei grandi testi con l'intento di studiare la loro precisa trasposizione didattica?

Dicendo: "Non si apprende la filosofia, ma a filosofare", Kant non enunciava affatto un banale truismo: ci mostrava piuttosto la difficile via da seguire e ci richiamava all'inventiva didattica che questa affermazione necessariamente implica, lontano dai miraggi del pedagogismo. In effetti, lo stesso movimento che ci fa amare la filosofia ci fa anche amare il suo insegnamento: la scuola è il suo rifugio, essa lo rende possibile.

(Traduzione di Mario Trombino)

APPENDICE A

IL PROGRAMMA DI FILOSOFIA NELLE SCUOLE SECONDARIE IN FRANCIA ¹

Il programma è composto da:

- una lista di nozioni seguita da questioni tra cui scegliere;
- una lista di autori.

Queste due parti del programma devono essere studiate congiuntamente.

I. LE NOZIONI

Negli istituti di tipo L, ES, S e "Musica e danza", le nozioni sono raggruppate per temi fondamentali.

Nei programmi di questi istituti i raggruppamenti sono proposti tra altri possibili. Infatti alcune nozioni, per esempio l'immaginazione, potrebbero trovar posto all'interno di altri raggruppamenti, per esempio "L'uomo e il mondo": è sufficiente che tutte le nozioni del programma siano esaminate.

Lo studio delle nozioni deve sempre essere connesso con lo studio di problemi filosofici, la cui scelta e formulazione sono lasciate all'iniziativa dei professori.

Le nozioni che figurano sotto ciascuno dei titoli indicano non capitoli successivi, ma direzioni verso le quali la ricerca e la riflessione sono chiamate ad orientarsi.

Negli istituti di tipo SMS, STI, STL, STT, a causa dell'orario ridotto, il programma si compone soltanto di nozioni non raggruppate sotto un tema. Ma, così come per i programmi degli altri istituti, la scelta e la formulazione dei problemi filosofici legati allo studio delle nozioni sono lasciate all'iniziativa dei professori. L'ordine con cui le nozioni del programma sono elencate non è obbligatorio.

¹ La filosofia in Francia viene insegnata nell'ultimo anno di tutti gli Istituti secondari (classe "terminale"), con un diverso quadro orario e modalità leggermente differenti a seconda del tipo di istituto. Questa, in sintesi, la suddivisione:

- Sezione Letteraria (L), otto ore settimanali di filosofia;
- Sezione Economico-Sociale (ES), quattro ore settimanali di filosofia;
- Sezione Scientifica (S), quattro ore settimanali di filosofia;
- Sezioni Tecniche (STT, STI, STL, SMS), due ore settimanali di filosofia (di cui una lezione in gruppi), con un programma diverso, basato tuttavia sugli stessi principi.

Le questioni tra cui scegliere — due negli istituti di tipo L, una in quelli di tipo ES, S e nelle classi di preparazione ai “bac” tecnologici — non devono essere considerate come un’aggiunta alle nozioni del programma: costituiscono piuttosto degli approfondimenti. Tuttavia non è da escludere che negli istituti in cui il programma è ridotto — come SMS, STI, STL, STT — la questione scelta possa non avere un rapporto diretto con le nozioni del programma. Tra le questioni, il professore tratterà quella che gli sembrerà più adatta a legare la riflessione filosofica con gli interessi della classe.

In ciascun tipo di istituto il tempo riservato allo studio delle questioni deve essere proporzionato al numero di ore di cui dispone l’insegnamento della filosofia; non si andrà oltre un quinto delle ore a disposizione nell’anno scolastico.

ISTITUTI DI TIPO L ²

L’uomo e il mondo:

la coscienza, l’inconscio, il desiderio, le passioni, l’illusione, gli altri, lo spazio, la percezione, la memoria, il tempo, la morte, l’esistenza, natura e cultura, la storia.

La conoscenza e la ragione:

il linguaggio, l’immaginazione, il giudizio, l’idea la formazione dei concetti scientifici (un esempio), teoria ed esperienza, logica e matematica, la conoscenza del vivente, la costituzione di una scienza dell’uomo (un esempio), l’irrazionale, il senso, la verità.

L’attività pratica e i suoi fini:

Il lavoro, gli scambi, la tecnica, l’arte, la religione, la società, lo Stato, il potere, la violenza, il diritto, la giustizia, il dovere, la volontà, la persona, la felicità, la libertà.

Antropologia-Metafisica-Filosofia

²Non riportiamo, per brevità, gli elenchi delle nozioni previste dal programma per gli altri tipi di scuole secondarie, elenchi che non si discostano molto da questo, se non per le dimensioni progressivamente ridotte a mano a mano che si va verso le scuole con un minor numero di ore dedicate all’insegnamento della filosofia.

Questioni tra cui scegliere

I — Studio analitico e critico di un certo numero di concetti e di temi metafisici (per esempio: l’essere e il nulla, l’essenza e l’esistenza, l’assoluto, Dio).

II — Riflessione critica riguardo alcune teorie e alcuni concetti fondamentali di ordine scientifico o epistemologico studiati in se stessi e, all’occorrenza, nella loro storia (per esempio: il numero, gli insiemi, la materia, l’evoluzione, il comportamento, la parentela, modello, struttura, sistema, regolazione, norma).

III — Riflessione critica riguardo alcuni concetti fondamentali di ordine estetico (per esempio: imitazione, creazione).

IV — Riflessione critica sui problemi fondamentali dell’educazione (per esempio: i “modelli” educativi, scuola e società).

V — Studio di opere di carattere religioso o letterario (per esempio: la Bibbia, i tragici greci) o scientifico (per esempio: testi di Galilei o di Darwin, di Mauss o di Levi-Strauss) o tecnologico (per esempio: estratti di articoli dell’*Enciclopedia* di Diderot e d’Alambert) che possano interessare la riflessione filosofica.

VI — Studio di una dottrina, di una corrente o di un momento del pensiero che abbia giocato un ruolo importante nella storia della cultura (per esempio: lo stoicismo, il liberalismo, l’Illuminismo).

VII — Studio analitico e critico di nozioni e temi che non figurano nel programma, ma connessi con il programma (per esempio, in connessione con lo spazio: i corpi; in connessione con il lavoro: il tempo libero; in connessione con la società: l’ideologia).

VIII — Studio di questioni che caratterizzano il mondo contemporaneo nel loro rapporto con una problematica filosofica.

II. AUTORI

Non è il caso di stabilire una lista di opere la cui analisi può contribuire allo studio delle nozioni del programma. È il professore a scegliere, tra tutti, i testi che rispondono alle esigenze filosofiche del suo insegnamento. Ma in tutte le classi terminali si intraprenderà lo studio regolare di opere filosofiche selezionate, indicate in un breve elenco.

A questo elenco fanno riferimento le prove orali del bac (*). Fra le opere degli autori il cui nome figura in questa elenco il professore sceglie quelle la cui analisi può essere condotta parallelamente allo studio degli argomenti del programma e in relazione con essi.

Un'opera deve essere studiata nel suo insieme: il professore delimita allora i passaggi che devono essere espressamente oggetto di una spiegazione testuale. Altre opere saranno studiate soltanto in alcune parti, che avranno una certa ampiezza, formeranno un tutto unitario e presenteranno carattere di continuità.

In tutti i tipi di istituto almeno una delle opere scelte sarà di uno degli autori il cui nome è preceduto da un asterisco. Per ciascun tipo di istituto il numero delle opere, definito in proporzione all'orario, deve essere stabilito come segue:

L: minimo tre opere, scelte in due periodi differenti (così suddivisi: Antichità e Medioevo, età moderna, età contemporanea). Di queste tre opere almeno una sarà studiata nel suo insieme. Se due opere scelte sono dello stesso periodo, almeno una deve essere di uno degli autore sottoelencati il cui nome è preceduto da un asterisco.

ES: minimo due opere, di cui almeno una deve essere scelta tra quelle dell'Antichità e del Medioevo o dell'età moderna. Di queste due opere, almeno una deve essere studiata nel suo insieme.

Se "Musica e danza": minimo un'opera, studiata nel suo insieme o in alcune delle sue parti.

SMS, STI, STL, STT: lo studio delle opere dovrà essere adattato all'orario della classe; non avrà necessariamente il carattere di una analisi organica e sistematica.

*Platone - *Aristotele - *Epicuro - Lucrezio - *Epitteto - Marc'Aurelio - Sant'Agostino - San Tommaso

Machiavelli - Montaigne - Hobbes - *Descartes - Pascal - *Spinoza - Malebranche - Leibniz - Montesquieu - Hume - *Rousseau - *Kant

*Hegel - *Comte - Cournot - Kierkegaard - Marx - Nietzsche - Freud - Husserl - *Bergson - Alain - Bachelard - Merleau-Ponty - Heidegger - Sartre.

NOTE

(*) Per le classi terminali per le quali è previsto un esame orale, una nota che indica quali opere sono state studiate sarà apposta sul libretto scolastico dei candidati o sarà consegnata all'esaminatore da parte dei candidati senza libretto.

APPENDICE B

Elementi per una bibliografia cronologica ¹

L'insegnamento della filosofia in Francia non sarebbe quel che è se fosse privato della memoria di riflessioni e dibattiti che sono stati prodotti al suo interno e in margine ad esso. La scelta dei riferimenti bibliografici (libri, articoli, ed anche l'indicazione di alcuni avvenimenti) non mira ad essere esaustiva: si propone soltanto di ricordare alcune tappe la cui conoscenza può chiarire le problematiche oggi dibattute.

- 1925 Anatole de Monzie, *Instruction du 2 septembre 1925*, in L.L. Grateloup, *Notice pédagogique à l'usage des professeurs de philosophie*, Hachette, 1986.
- 1932 Paul Nizan, *Les chiens de garde*, Rieder, rééd. Maspéro, 1960.
- 1950 Création de l'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public par Louis-Marie Morfaux.
- 1952 Mikel Dufrenne, «La philosophie peut-elle s'enseigner?», in *Revue de l'enseignement philosophique*, vol. 3, n. 2-3.
- 1954 Louis Althusser, «L'enseignement de la philosophie», in *Esprit*, juin.
- 1961 «L'enseignement de la philosophie», in *Recherches et débats du Centre catholique des intellectuels français*, Cahier n. 36, Fayard.
- 1963 Georges Gusdorf, *Pourquoi des professeurs? Pour une pédagogie de la pédagogie*, Payot.
André Canivez, *Jules Lagneau, professeur et philosophe, essai sur la condition de professeur de philosophie*, Strasbourg, Faculté des lettres.
Dina Dreyfus et Françoise Khodoss, «L'enseignement philosophique», in *Les temps modernes*, n. 235, décembre.
- 1964 Dina Dreyfus, «Présentation des émissions de philosophie à la télévision», in *L'Éducation nationale*, n. 36, repris dans *Cahiers philosophiques*, n. 55, 1993.
- 1965 Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public, «La réforme de l'enseignement, les projets ministériels et les positions de l'association», *Revue de l'enseignement philosophique*, numéro spécial, février.
- 1968 Louis Althusser, *Lénine et la philosophie*, Société française de philosophie, séance du 24 février 1968, Maspéro.
- 1970 François Chatelet, *La philosophie des professeurs*, Grasset.
Recherches sur l'enseignement philosophique, Les journées de Sèvres, Préface de R. Tric, INRDP.
Pierre Thuillier, *Socrate fonctionnaire*, R. Laffont.
- 1971 Jean Lechat, «L'école et la vie», in *Revue de l'enseignement philosophique*, vol. 22, n. 1, 2.
- 1972 Patrice Henriot, «Terrorisme et culture», in *Revue de l'enseignement philosophique*, vol. 22, n. 5.

¹ La presente bibliografia è tratta da *L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins*, CNDP, Paris 1994, pp. 143-147, con un breve aggiornamento.

- 1974 Jacques Muglioni, «A l'occasion de l'entrée en vigueur d'un nouveau programme», in *Bulletin de la radio télévision scolaire*, repris dans *L'école ou le loisir de penser*, CNDP, 1993.
- 1975 Fondation du groupe de recherches sur l'enseignement philosophique (GREPH), le 15 janvier. *Avant-projet*, in Jacques Derrida, *Du droit à la philosophie*, Galilée, 1980.
 Hugette Bouchardeau, *Une institution: la philosophie dans l'enseignement du second degré en France*, Thèse de troisième cycle, université de Lyon III.
 «La bataille de l'enseignement de la philosophie dans la presse - Extraits divers concernant le projet Haby», in *Revue de l'enseignement philosophique*, vol. 25, n. 6 et vol. 25, n. 1.
- 1976 Y. Quiniou, «La "crise" de l'enseignement de la philosophie», in *Revue de l'enseignement philosophique*, vol. 26, n. 6.
 Jacques Muglioni, «L'enseignement de la philosophie est-il en question? — communication au colloque franco-italien de Nice», in *Revue de l'enseignement philosophique*, vol. 27, n. 1.
 Pierre Trotignon, «Sur la leçon de philosophie - stage académique de Lille», in *Revue de l'enseignement philosophique*, vol. 27, n. 3.
- 1977 Greph, *Qui a peur de la philosophie?* Champs Flammarion, n. 4.
 «Enseigner la philosophie», *Cahiers pédagogiques*, n. 159.
 Bernard Bourgeois, «La pédagogie de Hegel», conférence dans le cadre du stage national de professeur de philosophie de Sèvres, in Hegel, *Textes pédagogiques*, Vrin, 1978.
- 1978 André Le Gall, «La tour d'ivoire», in *Revue de l'enseignement philosophique*, vol. 29, n. 1.
 «Le prof de philo», *Le Doctrinal de Sapience*, n. 4, Solin.
- 1979 *États généraux de la philosophie*, 16-17 juin, Sorbonne, Paris, Champs Flammarion.
 Groupe de travail des professeurs de philosophie en école normale, *La philosophie dans le mouvoir*, Solin.
 «Enseignement et philosophie», *Les études philosophiques*, n. 3, juillet-septembre.
- 1980 Vincent Descombes, *Le même et l'autre, quarante-cinq ans de philosophie à la française (1933-1978)*, Minuit.
 «La philosophie», *Les amis de Sèvres*, n. 96 coordonné par Henri Penaruz.
- 1980 Jean-Louis Poirier, «Quelle est la signification philosophique de l'enseignement philosophique français?», in *Revue de l'enseignement philosophique*, vol. 30, n. 1.
 Guy Coq, «Qui a peur de la philosophie?» suivi d'une Table ronde avec R. Brunet, G. Coq, J. Derrida, V. Jankélévitch, in *Esprit*, février.
 Jacques Muglioni, «La fin de l'école», in *Revue de l'enseignement philosophique*, vol. 31, n. 1, repris dans *L'école ou le loisir de penser*, CNDP, 1993.
- 1981 «La philosophie dans les écoles normales et la formations des instituteurs», *Cahiers philosophiques*, numéro 6, CNDP.
 Jean-Paul Sartre, «Sur l'enseignement de la philosophie», *ibid.*
- 1982 Lucien Jaume, «Quel manque la pédagogie pourrait-elle combler?», in *Cahiers philosophiques*, n. 11, CNDP.
 Jean-Michel Besnier, «Essai pour donner à la philosophie la pédagogie qu'elle mérite», in *Esprit*, n. 71-72, décembre.
 France Rollin, *L'éveil philosophique*, UNAPEC.

- 10 octobre 1983, création du Collège international de philosophie, François Chatelet, Jacques Derrida, Jean-Pierre Faye et Dominique Lecourt, in Jacques Derrida, *Du droit à la philosophie*, Galilée, 1990.
 Groupe de travail des professeurs de philosophie en écoles normales, «Les crimes de la philosophie», *Recherches*, n. 49.
 Bernard Bourgeois, «L'école, sans sa République?» in *Le Monde* du 7 octobre, repris dans *Philosophie école/même combat*, PUF, 1984.
 Jean-François Ravoux, «L'achèvement de la philosophie», in *Revue de l'enseignement philosophique*, vol. 33, n. 1.
 Michel Jamet, «Le chemin de Damas», in *Cahiers philosophiques*, n. 16, CNDP.
 «Éducation et philosophie», *Actes de la recherches en sciences sociales*, n. 47-48, Diffusion Minuit.
 Hubert Faes, «De l'enseignement de la philosophie dans l'enseignement technique», in *Revue de l'enseignement philosophique*, vol. 33, n. 1.
 Maurice T. Maschino, *Vos enfants ne m'intéressent plus*, Hachette.
- 1984 6, 7 et 8 mars, Colloque de Sèvres, «Philosophie école/même combat», PUF.
 Luc Ferry et Alain Renaut, «Philosopher après la fin de la philosophie?», in *Le Débat*, n. 28.
La grève des philosophes, Actes du colloque de Nanterre «École et philosophie», Osiris.
- 1985 Anne Boschetti, *Sartre et «Les Temps modernes»*, Minuit.
- 1986 Louis Pinto, *Les philosophes entre le lycée et l'avant-garde*. L'Harmattan.
 Francis Godet, «Mort et transfiguration - A propos de la rencontre organisée par le Collège international de philosophie sur les questions actuelles de l'enseignement philosophique», in *Revue de l'enseignement philosophique*, vol. 37, n. 3.
- 1987 Jacques Rancière, *Le maître ignorant*, Fayard.
- 1988 Stéphane Douailler, Christiane Mauve, Georges Navet, Jean-Claude Pompu-gnac, Patrice Vermeren, *La philosophie saisie par l'État*, Aubier. «A quoi pensent les philosophes?», *Autrement*, n. 102 (notamment Joël Roman, «La parole enseignante»)
 Jean-Louis Fabiani, *Les philosophes de la république*, Minuit.
 Renée Thomas, «L'enseignement philosophique comme tradition», in *Cahiers philosophiques*, n. 36, CNDP.
 Nanine Charbonnel, *Pour une critique de la raison pédagogique*, Peter Lang.
- 1989 *Rapport de la Commission de philosophie et d'épistémologie coprésidée par Jacques Bouveresse et Jacques Derrida*, publié in Jacques Derrida, *Du droit à la philosophie*, Galilée, 1990.
 Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public, *Sur le rapport de la Commission de philosophie et d'épistémologie*, fascicule rédigé par Jean Lefranc en collaboration avec Anne Souriau et Patrice Henriot, *L'enseignement philosophique*, supplément au vol. 40, n. 1.
 «Philosopher», *Cahiers pédagogiques*, n. 270.
 F. Godet, «Sur l'enseignement philosophique dans les lycées techniques», in *L'enseignement philosophique*, vol. 39, n. 2.
- 1990 Pierre Macherey, «La philosophie à la française», in *Revue des sciences philosophiques et théologiques*, t. 74, n. 1, Vrin.
 «Tous philosophes», *Dialogue* (revue du GFEN), n. 71.

Appel pour la constitution d'un collectif de réflexion sur l'enseignement philosophique. Collecte de signatures contre les propositions du rapport Bouveresse-Derrida, par H. Pena-Ruiz et F. Raffin, in *L'enseignement philosophique*, vol. 40, n. 4.

Le métier d'instruire - Philosophie et pédagogie, Actes du colloque de La Rochelle, sous la direction de Laurence Cornu, CRDP de Poitou-Charentes.

Bernard Bourgeois et Jacques Derrida, «Réflexions sur l'état actuel de l'enseignement de la philosophie en France (séance du 24 novembre 1990)», *Bulletin de la Société française de philosophie*, 85^e année, n. 1, Armand Colin.

Jacques Derrida, *Du droit à la philosophie*, Galilée.

- 1991 Bertrand Ogilvie, «L'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins», in *Les Temps modernes*, n. 536-537.

Didier Carsin, Hadi Rizk, «La singularité exemplaire de l'enseignement français de la philosophie dans les lycées», in *Les Temps modernes*, n. 539.

«La philosophie et sa pédagogie», *L'école des philosophes*, n. 1, CRDP de Lille.

Les préaux de la République, textes réunis par Henri Pena-Ruiz et Anne Baudart en hommage à Jacques Muglioni, Minerve.

Pratiques de la philosophie, publication du secteur philosophique du GFEN coordonné par Nicole Grataloup, n. 1.

- 1992 Michel Tozzi, Patrice Baranger, Michèle Benoit et Claude Vincent, *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Hachette-CRDP de Montpellier.

Groupe technique disciplinaire de philosophie du Conseil national des programmes, dirigé par Jean-Marie-Beyssade, «Avant-projet de réforme des Programmes et des épreuves d'examen», in *Le Monde de l'éducation*, octobre.

Michel Tozzi, *Vers une didactique de l'apprentissage du philosopher*, thèse de doctorat, université Lyon II - Louis-Lumière.

- 1993 Dominique Lecourt, *A quoi sert donc la philosophie?*, PUF.

«Quel avenir pour les IUFM?», *L'enseignement philosophique*, supplément au vol. 43, n. 3.

«Pédagogie, didactique, philosophie», *L'enseignement philosophique*, vol. 43, n. 4.

«Le temps des philosophes», textes des émissions de philosophie conçues par Dina Dreyfuss en 1965 et 1966 repris dans *Cahiers philosophiques*, n. hors série, juin.

Éducation et philosophie - Écrits en l'honneur d'Olivier Reboul, PUF.

Jacques Muglioni, *L'école ou le loisir de penser*, CNDP.

- 1994 Françoise Raffin et l'équipe de didactique de la philosophie de l'INRP, *La dissertation philosophique - La didactique à l'oeuvre*, CNDP-INRP-Hachette.

- 1995 Jean Lefranc, *L'enseignement philosophique*, supplémento a *L'enseignement philosophique*, marzo-aprile 1995.

Françoise Raffin et l'équipe de didactique de la philosophie de l'INRP, *La lecture philosophique. La dissertation sur texte*, CNDP - INRP - Hachette.



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