settembre-dicembre 1997

BOLLETTINO DELLA SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA



162 NUOVA SERIE - S.F.I., ROMA Sped. abb. post, art. 2-comma 20/C-L. 662/96-Filiale di 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 Emidio Spinelli, Via C. di Bertinoro, 13 00162 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, con allegato un dischetto da 3.5" formattato su sistema Macintosh o Word per Windows. Nome e cognome dell'autore devono essere accompagnati dai relativi titoli accademici.
- 3) Si richiede:
- note numerate di seguito e in fondo al testo;
- 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 o stamparlo in corsivo;
- 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) Il materiale inviato, anche se non pubblicato, non sarà restituito.

NUOVA SERIE N. 162

SETTEMBRE-DICEMBRE 1997

SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA

Relazione morale	p.	
Relazione del Collegio dei sindaci revisori Relazione finanziaria	» »	
XXXIII Congresso Nazionale SFI	»	
«Comunicazione filosofica», n. 2 (Indice)	>>	
"La filosofia nella scuola di domani" (documento finale)	»	
BISCUSO - Tre modi di pensare la relazione fra passato e presente nella storia della filosofia: Aristotele,		
Descartes, Hegel	>>	
CELENTANO - La teoria evoluzionistica della conoscenza		
illustrata attraverso cinque libri	>>	
CALABRESE - Leggende manualistiche	»	,
DIDATTICA DELLA FILOSOFIA		
GIROTTI - La didattica breve come didattica sensata nelle		
discipline filosofiche	>>	
de PALMA - Le vie del pensiero: analogie, associazioni, ipotesi	>>	
Convegni e informazioni	»	
Le Sezioni	>>	
Le Sezioni	"	
Recensioni	>>	

RIVISTA QUADRIMESTRALE DELLA SOCIETA' FILOSOFICA ITALIANA - ROMA

S.F.I.

Società Filosofica Italiana

Sede Sociale: Dipartimento di Studi Filosofici ed Epistemologici Università degli Studi di Roma "La Sapienza" c/o Villa Mirafiori, Via Nomentana 118 – 00161 Roma Tel. Segr. tel. e Fax: 06/8604360

> e-mail: sfi@getnet.it web site: www.getnet.it/sfi

CONSIGLIO DIRETTIVO

Enrico Berti (Presidente), Piero Di Giovanni (Vicepresidente) Antonio Pieretti (Vicepresidente), Emidio Spinelli (Segretario Tesoriere) Remo Bodei, Giovanni Casertano, Girolamo Cotroneo, Mario De Pasquale, Gabriele Giannantoni, Virgilio Melchiorre, Cesare Quarenghi, Anna Sgherri Costantini, Mario Signore, Carlo Sini

Bollettino della Società Filosofica Italiana

Direttore: Enrico Berti

Redazione: Paola Cataldi, Cristina Cunsolo, Carla Guetti, Emidio Spinelli

Amministrazione e Redazione:

c/o Emidio Spinelli, Via Contessa di Bertnoro, 13 – 00162 Roma

Quota associativa: L. 40.000 annue

C.C.P. 43445006 intestato a Società Filosofica Italiana

c/o Villa Mirafiori - Via Nomentana, 118 - 00161 Roma

Studi, note, informazioni vanno indirizzati alla Redazione c/o Emidio Spinelli, Via Contessa di Bertinoro, 13 - 00162 Roma

Direttore Responsabile Enrico Berti

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 395 dell'8 settembre 1984

EUROMA - Via D. De Dominicis, 15 - 00159 Roma - Tel. 06/43.58.78.79 - Fax 06/4386292

RELAZIONE MORALE DEL CONSIGLIO DIRETTIVO ALL'ASSEMBLEA DEI SOCI (Bari, 25 ottobre 1997)

Cari Soci.

dopo la sua ultima assemblea, svoltasi a Reggio Emilia il 27 ottobre 1996, la Società Filosofica Italiana ha subìto la perdita del consigliere prof. Pasquale Salvucci, da molti anni membro del Consiglio direttivo e socio tra i più prestigiosi e impegnati. Il presidente ne ha ricordato i meriti e le opere in un necrologio pubblicato dal «Bollettino». In base allo Statuto gli è subentrato nel Consiglio direttivo il prof. Carlo Sini, primo dei non eletti nel Congresso nazionale di Caserta.

Sono stati pubblicati, a cura della Sezione napoletana, anche con il contributo della S.F.I., gli atti dell'ultimo Congresso nazionale, svoltosi a Caserta nel 1995. Non sono invece ancora stati pubblicati, per difficoltà interne all'organizzazione, quelli del convegno su Empedocle e Gorgia, svoltosi a Castelvetrano nell'aprile del 1996: se le difficoltà perdureranno, la S.F.I. provvederà a cercare un'altra soluzione. Non è stata ancora ancora completata, inoltre, la raccolta del materiale del convegno franco-italiano di Reggio Emilia (ottobre 1996), in vista della pubblicazione dei relativi atti.

Il Consiglio direttivo si è riunito a Roma il 10 marzo e a Bari il 25 ottobre 1997: in tali riunioni ha predisposto il programma del prossimo XXXIII Congresso nazionale di Filosofia, che si terrà a Genova dal 30 aprile al 3 maggio 1998 e sarà organizzato dall'Associazione Filosofica Ligure, la quale è anche sezione della S.F.I. Tale programma viene pubblicato in questo numero del «Bollettino».

La S.F.I. ha stipulato un Protocollo di intesa con il Ministero della Pubblica Istruzione (Direzione Generale dell'Istruzione Classica), che è stato pubblicato nel «Bollettino» con un editoriale di commento del presidente. Ad esso ha aderito anche l'Ufficio Scambi culturali con l'Estero del Ministero. In applicazione di tale protocollo è stato insediato il Comitato paritetico, composto da tre rappresentanti del Ministero (la dott.ssa Cicala e gli ispettori Lo Schiavo e Sgherri Costantini) e da tre rappresentanti della S.F.I. (i proff. Berti, Giannantoni e Spinelli) e presieduto dalla prof. Anna Sgherri Costantini. Tale Comitato, in collaborazione con la Commissione didattica della S.F.I., ha predisposto il programma del corso di aggiornamento residenziale, che si svolgerà a Ferrara, dal 17 al 22 novembre 1997, sul tema "I filosofi antichi nel pensiero del Novecento", con la partecipazione di quaranta docenti selezionati dal Ministero e cinque docenti invitati dalla S.F.I.

Nel quadro del suddetto Protocollo la S.F.I. ha organizzato un "Corso di alfabetizzazione informatica" per docenti di filosofia e storia di Roma e Provincia, che è stato autorizzato come corso di aggiornamento dal Provveditorato agli studi di Roma (direttore del corso è il segretario nazionale, prof. E. Spinelli).

Sempre nel quadro di tale Protocollo il Dipartimento di Filosofia dell'Università di Padova ha chiesto al Ministero della P.I. un distacco di sei mesi per il prof.

Mario Trombino, membro della Commissione didattica della S.F.I., per una ricerca sulla didattica della filosofia.

La S.F.I. ha aperto un proprio sito in "Internet", nel quale viene pubblicata la rivista elettronica «Comunicazione filosofica»: esso è stato illustrato nel convegno nazionale di Bari dal prof. E. Spinelli (25 ottobre 1997). Sempre nell'ambito di iniziative legate alle nuove tecnologie, la S.F.I. ha inoltre concesso il proprio patrocinio al Corso di aggiornamento per insegnanti di scuola media superiore "Strumenti informatici e multimediali per la didattica di filosofia, storia ed educazione civica", organizzato dal Consiglio Nazionale delle Ricerche - Istituto di Studi della Ricerca e Documentazione Scientifica, che si terrà a Roma, presso l'Aula Convegni del C.N.R., il prossimo 24 e 25 novembre.

È stato regolarmente pubblicato il «Bollettino» della S.F.I., con un numero doppio ed un supplemento a cura dei proff. Bitti e Di Palo, contenente l'elenco di tutti

i siti "Internet" filosofici operanti in Italia.

Non è stato finanziato dall'Unione Europea il progetto «Explose», presentato dalla S.F.I. in collaborazione con associazioni analoghe francesi e spagnole, per iniziative culturali sui problemi dell'insegnamento della filosofia. Esso sarà pertanto riproposto nell'ambito del programma di scambi "Socrates". È stata inoltre presentata al Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica la domanda per un finanziamento ad un progetto di ricerca scientifica, in base alla legge recentemente approvata.

La S.F.I. ha concesso il patrocinio e poi partecipato al convegno di Ischia e Napoli (25-26 settembre 1997), organizzato dalla rivista «Informazione filosofica» e dall'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici (il documento finale viene pubblicato in questo numero del «Bollettino»); ha organizzato, in collaborazione con la sezione di Bari, il convegno nazionale su "L'uomo e la macchina: trent'anni dopo" (Bari, 24-26 ottobre 1997); ha accettato la proposta dell'Istituto Banfi di Reggio Emilia di organizzare nell'ottobre 1998 un convegno in quella città, con la partecipazione dell'Associazione spagnola dei professori di filosofia, sull'insegnamento della filosofia in Italia e in Spagna, analogo a quello già svoltosi con i professori francesi.

Il presidente, nella sua veste di membro del Consiglio Direttivo della Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie, è stato incaricato di presiedere la sezione "Metaphysics" al Congresso mondiale di Filosofia, che si terrà a Boston nell'agosto del 1998. La S.F.I. ha presentato alla F.I.S.Ph. due candidature per il Consiglio direttivo che sarà eletto in quell'occasione.

Il prof. Emidio Spinelli ha ottenuto una borsa di studio della "Alexander von Humboldt-Stiftung" e pertanto, a partire dal 25 novembre, trascorrerà un anno in Germania per attività di ricerca. In tale periodo, fino alla celebrazione del Congresso, sarà sostituito nelle sue funzioni di segretario, dalla dott.ssa Paola Cataldi, già componente della redazione del «Bollettino» ed operante nella sede sociale di via Nomentana 118, Roma.

Nella convinzione che l'attività svolta in quest'anno sia consistente, sia dal punto di vista quantitativo che da quello culturale e didattico, il Consiglio direttivo chiede all'assemblea dei soci di approvare questa relazione.

RELAZIONE DEL COLLEGIO DEI SINDACI REVISORI AL BILANCIO DELLA S.F.I. 1996

Signori Soci,

la gestione amministrativa e finanziaria della Società Filosofica Italiana è risultata, per l'anno 1996, regolare e corretta.

Nell'adempiere lo specifico dovere d'ufficio di esaminare le scritture contabili, si è potuto constatare la loro regolarità e la loro piena rispondenza alle effettive operazioni compiute, peraltro suffragate da idonee pezze giustificative.

La verifica di cassa, poi, ha evidenziato movimenti di denaro, in entrata e in uscita, regolarmente autorizzati e una somma residua, al 31.12.1996, pari alla effettiva consistenza di cassa di £. 40.433.930. = così ripartita: contante £. 2.823.541.=, saldo attivo di conto corrente postale £. 37.610.389.=.

Il bilancio chiuso al 31.12.1996, illustrato nella relazione del Consiglio Direttivo che lo accompagna, si sintetizza nelle seguenti risultanze:

Residuo attivo al 31.12.1995

£. 41.688.100.=

ENTRATE £. 76.860.626.= USCITE £. 78.114.796.=

Residuo passivo £. 1.254.170.= Residuo attivo al 31.12.1996 £. 40.433.930.=

Le voci esposte in bilancio, in entrata ed in uscita, relative all'esercizio 1996, sono risultate congrue ed amministrativamente corrette.

Il residuo passivo accumulato, di modestà entità, è dovuto a piccole variazioni in uscita di spese di ordinaria amministrazione, comunque, è risultato di gran lunga inferiore di quello preventivato, perché la somma di L. 10.000.000.=, preventivata in uscita per la copertura delle spese di stampa degli Atti del XXXII Congresso, non è stata effettuata.

È doveroso sottolineare che la valutazione delle poste di bilancio è stata effettuata applicando i consueti criteri prudenziali di economicità, tanto che il contributo spese gravante su 1.389 iscritti paganti è risultato pari a 38.350. pro-capite a fronte di £. 40.000. versate, per una complessiva somma di £. 53.269.196.=.

Si esprime pertanto parere favorevole all'approvazione da parte di questa Assemblea, in uno con la relazione del Consiglio Direttivo che lo accompagna, del bilancio consuntivo della S.F.I. relativo all'anno 1996 così come è stato predisposto e che presenta un residuo attivo di £. 40.433.930.=, come pure del bilancio preventivo relativo al 1998 redatto, al solito, secondo criteri di prudenza e di economicità.

Bari 25.10.1997

Il Presidente Pasquale Venditti

RELAZIONE FINANZIARIA Bilancio consuntivo Anno 1996

Entrate	Prev. 1996	Var. +/-	Eff. 31.12
- Quote soci 1996 n. 1.198 a £. 40.000	52.000.000	- 4.080.000	47.920.000
 Contributo Beni Culturali 1996 	5.000.000	= 0	5.000.000
 Contributo PARAVIA per Conv. 95 	10.000.000	= 0	10.000.000
 Contributo Ist. Sup. Studi Filosofici 	10.000.000	- 154.400	9.845.600
 Quote soci anni precedenti 	0	+ 120.000	120.000
- Quote soci 1997 n. 35 a £. 40.000	0	+ 1.400.000	1.400.000
 Iscrizioni Conv. Roma '95 	. 0	+ 50.000	50.000
 Contributi volontari 	0	+ 40.000	40.000
 Interessi ccp 1995 	0	+ 705.026	705.026
- Iscrizioni Conv. Reggio Emilia '96	0	+ 1.780.000	1.780.000
TOTALI	77.000.000	- 139.374	76.860.626
Totale entrate 1996 S.F.I. Totale uscite 1996 S.F.I.	£. 76.860.626 £. 78.114.796	- =	
	; 		
Residuo passivo 1996	£. 1.254.170	-	
Residui attivi anni precedenti	£. 41.688.100	=	
Totale disponibilità al 31.12.96	£. 40.433.930		
– Cassa contanti	+ 2.823.541		
- C/C postale: Roma + Milano (£. 5.727)	+ 37.610.389		*
- Totale disponibilità SFI	+ 40.433.930		

Uscite	Prev. 1996		Var. +/-	Eff. 31.12
 Bollettino: n. 157 copie 1.500, n. 158 (numero doppio) copie 2.000 e n. 159 copie 1.600 (tipografia, spedizioniere, spese postali) 	26.000.000	+	1.324.000	27.324.000
- Spese segreteria (canc./ telef. / fax)	5.500.000	+	178.174	5.678.174
- Spese postali	3.000.000	_	432.300	2.567.700
– FISP 1996	750.000	_	198.500	551.500
 Cons. Direttivi e Comm.ne Didattica 	10.000.000	+	479.250	10.479.250
 Rimborso pubbl.ne Atti XXXII Congr. 	10.000.000	_	10.000.000	0
Nazionale				
 Compenso redattori 	11.111.000	+	112	11.111.112
Iscriz. Ass.ne "MONDOLFO"	500.000	-	500,000	0
 Spesa commercialista 	1.675.000	+	1.000	1.676.000
 Iniziative culturali 	15.000.000	-	4.587.440	4.816.860
Hardware e software sito Internet S.F.I.				5.595.700
 Spese Congressi / Convegni 	10.000.000	-	1.776.600	8.223.400
- Spese gestione c/c postale	0	+	91.100	91.000
TOTALI	93.536.000	-	15.421.204	78.114.796

TOTALE SPESE SOSTENUTE / SOCI ISCRITTI = QUOTA

[(spese-contrib.) diviso i soci iscritti]

53.269.196 / 1.389 = 38.350

Bilancio preventivo Anno 1998

Entrate		Prev. 1997		Var. +/-	Prev. 1998
Quote soci n. 1250 a £. 40.000Contributo Beni Culturali 1998		48.000.000 5.000.000	+	2.000.000	50.000.000 5.000.000
TOTALI	:	53.000.000	+	2.000.000	55.000.000
Totale entrate 1998 - preventivate Totale uscite 1998 - preventivate Residuo passivo 1998 Residui attivi anni precedenti Residuo attivo al 31.12.98	£.	55.000.000 72.200.000 17.200.000 19.397.930 2.197.930	=		
Uscite		Prev. 1997		Var. +/-	Prev. 1988
 Bollettino 163, 164, 165 per 5.000 copie (tipografia, spedizioniere, spese postali) 		27.000.000	+	3.000,000	30.000.000
Spese segreteria (canc. / telef. / fax)		5.500.000	=	0	5.500.000
 Spese postali 		3.000.000	=	0	3.000.000
– FISP 1998		750.000	=	0	750.000
 Cons. Direttivi e Comm.ne Didattica 		10.000.000	-	2.000.000	8.000.000
- Compenso redattori		11.250.000	+	139.000	11.250.000
- Spese commercialista		1.700.000	+	25.000	1.700.000
- Spese Congr. / Conv. / Iniziative culturali		15.000.000	-	3.000.000	12.000.000
TOTALI	=	74.036.000	- :	1.836.000	77.200.000

TOTALE SPESE PREVENTIVATE / SOCI ISCRITTI = QUOTA

[(spese-contrib.) diviso i soci iscritti]

67.200.000 / 1.250 = 53.760

SOCIETA' FILOSOFICA ITALIANA

XXXIII CONGRESSO NAZIONALE S.F.I. 1998

Genova, 30 aprile/3 maggio 1998

LA TRASMISSIONE DEL SAPERE FILOSOFICO NELLA FORMA STORICA

Programma provvisorio

Giovedì 30 aprile - Palazzo S. Giorgio (P.zza Caricamento)

ore 9,30 Parole di saluto (Sindaco, Presidente della Regione, Presidente dell'Amm. Provinciale, Presidente dell'Autorità Portuale, Presidente della Regione, Presidente dell

dente S.F.I.)

 ${\bf E.\,Agazzi,} \textit{Problemi attuali della trasmissione della filosofia nelle}$

realtà della ricerca e della didattica

R. Bodei, Dalla trasmissione storica della filosofia in Italia alla

sua attuale crisi

Discussione

ore 15.30 G. Piaia, Sull'utilità dell'approccio storico-filosofico nel

curriculum secondario e universitario

P. Parrini, Obiezioni attuali all'utilità della trasmissione del sapere filosofico nella forma storica (titolo da confermare)

Discussione

Venerdì 1 maggio - Aula Magna dell'Università (Via Balbi, 5)

ore 9.30 Saluto del Magnifico Rettore Prof. S. Pontremoli - Saluti dei rap-

presentanti delle Società Filosofiche Straniere V. Verra, *Ermeneutica e storia della filosofia*

S. Veca, Il sapere storico-filosofico nella filosofia analitica (con

particolare riguardo ai problemi etici e politici)

Discussione

ore 15.00

Lavori delle sezioni (Facoltà di Lettere e Filosofia - Via Balbi, 4) 1. L'insegnamento della filosofia nelle Università (coordinatore: Prof. G. Severino)

2. L'insegnamento della filosofia nella Scuola Secondaria Superiore (coordinamento a cura della Commissione Didattica della S.F.I.)

Sabato 2 maggio - Aula Magna dell'Università (Via Balbi, 5)

ore 9,00

Assemblea generale dei soci

(Relazione morale e finanziaria, discussione, elezione del nuovo Consiglio Direttivo, nomina revisori dei conti, apertura seggio elettorale)

ore 15.00

Lavori delle sezioni (Facoltà di Lettere e Filosofia - Via Balbi, 4)

3. La storia della filosofia nei testi filosofici:

a. *Antichità* (coordinatore: Prof. A.M. Battegazzore) b. *Medioevo* (coordinatore: Prof. A. Ghisalberti)

c. Età moderna e contemporanea (coordinatore: Prof. M. Ciliberto)

Domenica 3 maggio - Aula Magna dell'Università (Via Balbi, 5)

ore 9.30

G. Cambiano, La filosofia e le storie

L. Malusa, Impegno per una "metafisica del sapere storico"

Discussione

Chiusura dei lavori

SOCIETA FILOSOFICA ITALIANA

ASSEMBLEA ORDINARIA DEI SOCI

CONVOCAZIONE

L'Assemblea ordinaria della S.F.I. è convocata per le ore 9.00 di sabato 2 maggio 1998 presso l'Aula Magna dell'Università di Genova

ORDINE DEL GIORNO

- 1. Approvazione della relazione morale e finanziaria al 31/12/1997, presentata dal Consiglio Direttivo uscente.
- 2. Elezione del Consiglio Direttivo e nomina dei Revisori dei conti.
- 3. Varie ed eventuali.

Padova, 11 novembre 1997

Il Presidente Prof. E. Berti

ELEZIONE DEL CONSIGLIO DIRETTIVO

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

N.B. - I soci elettori rechino con sé le tessere 1997 e 1998.

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

CANDIDATURE

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

Iscrizione al Congresso

La quota di partecipazione al Congresso, di L. 30.000 per i Soci e di L. 50.000 per i non Soci, dà diritto a ricevere gratuitamente il volume degli Atti. Il versamento va effettuato sul conto corrente postale n. 43445006, intestato a Società Filosofica Italiana, c/o Villa Mirafiori - Via Nomentana 118 - 00161 Roma. Si può versare, in unica soluzione, la quota S.F.I. 1998 (L. 40.000) e la quota di partecipazione al Congresso, prima del 15 marzo 1998.

Comunicazioni

Si prevedono tre sezioni: 1. L'insegnamento della filosofia nelle Università (coordinatore: Prof. G. Severino); 2. L'insegnamento della filosofia nella Scuola Secondaria Superiore (coordinamento a cura della Commissione Didattica della S.F.I.); 3. La storia della filosofia nei testi filosofici (sottosezioni: a. Antichità, coordinatore Prof. A.M. Battegazzore: b. Medioevo, coordinatore Prof. A. Ghisalberti; c. Età moderna e contemporanea, coordinatore Prof. M. Ciliberto).

Il testo delle comunicazioni, che dovrà essere rigorosamente attinente al tema del Congresso e già predisposto per la stampa, non potrà superare le 8 cartelle dattiloscritte di 2000 battute e dovrà pervenire, unitamente al relativo floppy disk (in Word per Macintosh o per Windows) alla Segreteria S.F.I. c/o Emidio Spinelli, Via C. Bertinoro 13, 00162 Roma, entro e non oltre il 28 febbraio 1998. Al testo dovrà essere inoltre allegato un abstract della lunghezza massima di 10 righe; non verranno accettati testi vergati a mano, illeggibili o incomprensibilmente colmi di correzioni o glosse marginali. Un'apposita commissione giudicherà circa l'ammissione delle comunicazioni alla presentazione al Congresso (per la quale sarà concesso un tempo massimo di 10 minuti) e alla successiva pubblicazione negli Atti.

Ciascun partecipante non potrà presentare più di una comunicazione e dovrà accludere al testo inviato fotocopia della ricevuta di versamento della quota di iscrizione al Congresso, specificando il proprio numero di tessera 1998. Si dovrà inoltre indicare in modo chiaro (preferibilmente in una pagina a sé), oltre al titolo, la sezione (ed eventuale sottosezione) di pertinenza della comunicazione stessa.

Esonero

È stato concesso l'esonero dal servizio per il personale ispettivo, direttivo e docente interessato della Scuola Secondaria di primo e secondo grado per tutto il territorio nazionale:. Gli estremi dell'autorizzazione ministeriale sono: MPI - Direz. Gen. Ist. Classica, Scientifica e Magistrale - Prot. 49/192 - RP, 31/10/1997.

Segreteria organizzativa

Per qualsiasi informazione, soprattutto di carattere logistico, rivolgersi alla Sezione ligure della S.F.I. - c/o Dipartimento di Filosofia, Università di Genova - Via Balbi, 4 - tel.: 010/2099857 - 2099863 - 2099788.

Fac-simile Delega

l sottoscritto
n regola con gli obblighi sociali (n. tess. 1997 e 1998:
elega a rappresentarlo nell'Assemblea che si terrà a Genova sabato 2 maggio 1998, ore 9
in seconda convocazione) il socio
pprovandone fin d'ora incondizionatamente l'operato.
n Fodo

(Firma)

«Comunicazione Filosofica» n. 2 Indice

EDITORIALE di Mario De Pasquale

J. RHOBECK, La didattica della filosofia in Hegel

Ricerca teorica: identità della filosofia e del docente di filosofia MANIFESTO DI ISCHIA, L'insegnamento della filosofia nella scuola del 2000 F. MINAZZI, Cultura umanistica e cultura scientifica nella prassi didattica quotidiana

La ricerca teorica: metafore e testi filosofici.

M. DE PASQUALE, Introduzione a

F. COSSUTTA, Fonction des métaphores dans les textes philosophiques

La lettura dei testi filosofici in Italia: il punto di vista di un francese J. D'YVOIRE, La lecture des textes dans l'enseignement Italien de la philosophie

La ricerca empirica: rappresentazioni e apprendimento della filosofia

A.M. BIANCHI, Una premessa per una proposta didattica

P. BARANGER, M. BENOIT, M. TOZZI, C. VINCENT, La manifestazione delle rappresentazioni e il loro trattamento didattico

La produzione sperimentale in filosofia

F. COSTANZO, E. de PALMA, Un ipertesto sulla rivoluzione scientifica al Magistrale di Treviso

F.C. MANARA, Didattica della filosofia e comunicazione multimediale

La formazione dei docenti

A. GENTILE, Il corso di perfezionamento in filosofia e in didattica della filosofia all'Università di Bari: l'esperienza di un anno

M. TROMBINO, Obiettivo 80

Philosophy for children

G. MINICHIELLO, Le scienze dell'educazione e la formazione dei docenti di filosofia

Notizie sull'VIII Congresso Internazionale I.C.P.I.C.

Riordino dei cicli e Riforma della scuola

A. COSENTINO, Imparare a pensare nel ciclo dell'orientamento

Filosofia e umorismo

S. BENNI, Ontosofia del dobermann

E. ANGELINI, De Amicitia frigidissima dissertatio

Segnalazioni di materiali ricevuti/segnalazione altri siti (indirizzo: www.getnet.it/sfi)

LA FILOSOFIA NELLA SCUOLA DI DOMANI

Sul riordino dei cicli scolastici: valutazioni, proposte, interventi (Convegno nazionale 25 e 26 settembre 1997 - Ischia/Napoli)

DOCUMENTO FINALE

- 1. La filosofia come disciplina curricolare assolve ad una funzione irrinunciabile di tipo formativo e orientante. La filosofia, proprio perché deve confrontarsi con la realtà storica, deve divenire patrimonio di ogni curricolo scolastico superiore nelle forme e nelle metodologie applicabili correttamente ai diversi contesti formativi. Infatti, se orientare significa «promuovere un processo di maturazione in un soggetto che si trova ad interagire con la realtà esterna» e se ancora l'orientamento intende «porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione alle mutevoli esigenze di vita... per contribuire al progresso sociale nel pieno sviluppo della persona» (Unesco, Bratislava 1970), allora la formazione filosofica svolge una funzione orientante. Essa opera affinché l'esperienza formativa, che passa attraverso i saperi disciplinari, si traduca in scelte umane e professionali e porti gli studenti a saper progettare, decidere, costruire e ricostruire percorsi di vita e di realizzazione di sé. Il contributo della filosofia si propone come strategia che aiuta il soggetto stesso ad essere artefice del proprio orientarsi, a conoscersi, costituendo il proprio modello esistenziale, ponendosi in modo consapevole e critico rispetto a situazioni in evoluzione che richiedono capacità reattive e coerenza di scelte, fornendogli esperienze significative per la personalità che è in via di sviluppo. La filosofia costituisce dunque un elemento comune per i diversi indirizzi di studio superiore. Persino nella fase pre-adolescenziale, peraltro, si potrebbe auspicare l'inserimento della riflessione filosofica all'interno del curricolo per concorrere - con le altre discipline - alla definizione di attitudini logico-argomentative in connessione con l'area scientifica e letteraria e all'accostamento alla problematizzazione delle proprie esperienze.
- 2. I lavori della Commissione Brocca avevano già dato prova, nell'ambito dell'insegnamento della disciplina filosofica, di profondo ripensamento strutturale e metodologico. Si tratta di un patrimonio che non deve andare perduto e che deve essere recuperato almeno nelle sue linee fondative. Tali lavori avevano di mira una scuola non professionalizzante ma non per questo chiusa al mondo produttivo, proprio nel momento in cui si auspicava il superamento della dicotomia tra formazione e orientamento e si prospettava un nuovo umanesimo in cui ricerca e produzione, appunto, potessero di fatto convivere anche all'interno dei curricoli scolastici.
- 3. Riteniamo che la filosofia sia un'esperienza culturale valida per tutti. L'estensione della filosofia anche alle scuole tecnico-professionali si configura come una scelta democratica che supera una visione elitaria della filosofia e che favorisce una crescita di consapevolezza culturale anche a chi sceglie più chiaramente l'indirizzo professionale: se la globalità della persona ci sta a cuore, allora non può essere negato a nessuno il

- diritto di collocarsi a pieno titolo nella storia, acquisendo strumenti di giustificazione della propria visione del mondo e fondata delle proprie opzioni. Le finalità dell'insegnamento della filosofia sono peraltro comuni a tutti gli indirizzi di studio e riguardano la comprensione della nostra tradizione culturale, anche nelle sue relazioni con altre culture, poiché è a partire dalla filosofia che si sono articolate alcune delle forme più significative della nostra civiltà. Inoltre, la filosofia pone attenzione agli strumenti che permettono un ripensamento sul significato delle operazioni metodologiche come, ad esempio, l'attenzione al modello argomentativo e alla molteplicità delle sue tipologie, con l'obiettivo di saper dare e chiedere ragione della posizione propria e altrui, in un concreto e fattivo esercizio di consapevolezza critica e di pluralismo democratico.
- 4. Questi fini si possono raggiungere attraverso una didattica della filosofia che porti al contatto diretto con i testi, opportunamente contestualizzati e valutati nella loro dimensione storica. Per queste ragioni ci sembra opportuno che l'introduzione dell'insegnamento filosofico nei curricoli non liceali non debba assumere la forma di "una rassegna di idee portanti", cosa che accadrebbe senza il riferimento costante ai testi nella loro storicità: tale "rassegna" si trasformerebbe necessariamente nella banale riproposizione di "elementi di filosofia", ridotti alla raccolta di opinioni notevoli su questioni di etica e di logica. La filosofia deve infatti essere riproposta nelle scuole come 'esperienza del filosofare', quella stessa che il testo filosofico rende possibile: questo non deve però significare abbandono allo spontaneismo. La filosofia, quindi, va intesa come palestra di condivisione di scopi, apertura di orizzonti in un dialogo aperto e serrato con l'alterità la tradizione stessa che parla oggi attraverso i testi. La mera informazione sulla storia della filosofia attraverso il racconto che ne fa il manule o il professore non produce di per sé l'acquisizione di un sapere filosofico, né la filosofia può essere insegnata ed appresa con un qualunque metodo.
- 5. In filosofia non si può dare una didattica di natura meccanica, formalistica, tecnicistica o retorica, quale quella che tende a trasmettere un sapere inerte, già definito; l'apprendimento della filosofia richiede un'esperienza che si muove da significato a significato, che si evolve in condizioni di senso. Ciò comporta la partecipazione del discente alla ricostruzione delle esperienze di ricerca dei filosofi emergente da un'analisi testuale. La didattica della filosofia deve dunque essere "attiva", utilizzando una pluralità di modelli, di metodologie e di tecniche, che tendono a promuovere nei discenti un'esperienza di ricerca filosofica centrato sul dialogo con gli autori attraverso il testo. Una pluralità diversificata di strumenti didattici, di esercitazioni orali e scritte, congrua con la pluralità e la diversità delle situazioni didattiche. È così opportuno che lo studente possa sperimentare in modo protetto la possibilità di narrare aspetti della propria vita attraverso i concetti, le parole, gli stili, i contenuti e i modelli di razionalità ed espressivi della filosofia. In questa prospettiva contenuti e forme della filosofia possono costituire elementi di trasformazione di crescita per lo studente.
- 6. La contemporaneità non deve essere dimenticata, pur nella consapevolezza del divario incolmabile fra ricerca e disciplina, intesa quest'ultima come sua sistemazione e

codificazione. È dunque necessario ridistribuire lungo il triennio i programmi di filosofia in modo da creare corrispondenze con quelli di lettere, storia e arte.

- 7. L'approccio ai testi diviene dunque essenziale, ma non può essere finalizzato a se stesso. La forma storica della trasmissione filosofica deve essere lo sfondo degli itinerari problematici e teoretici che si possono condurre attraverso la presentazione dei testi, ideale luogo di esperienza di riflessione filosofica. Se lo studente deve essere portato ad "inciampare nei problemi" attingendo nella radice extrafilosofica lo stimolo a interagire ermeneuticamente con il passato, allora i testi sono da collocare in contesti e la centralità del testo va intesa come centralità del processo di lettura.
- 8. Questo modo di pensare l'insegnamento della filosofia pone in primo piano l'autonomia e la responsabilità dei professori sulle scelte interpretative, sulle modalità della lezione e dell'approccio ai testi, sui modi di disporre gli studenti alla "confidenza" con il pensare filosofico. Ribadiamo quindi la funzione essenziale della libertà di insegnamento, nel contesto della comunità scientifica, contro ogni deriva burocratica.
- 9. La responsabilità e la libertà del professore vanno condivise tra colleghi, ma anche sostenute da una formazione mirata, iniziale e continua. Tale formazione deve controbilanciare l'usura prodotta dall'insegnare con la rivisitazione dell'intero e una riproblematizzazione delle scelte, anche alla luce del dibattito in atto, rinforzare le conoscenze, arricchire le forme di mediazione didattica e favorire il costituirsi di gruppi di riflessione, che periodicamente si incontrano. La formazione iniziale degli insegnanti deve infine avvenire attraverso l'incontro tra università e scuola, nel rispetto e nella valorizzazione delle diverse professionalità. La formazione permanente va collegata con il mondo della ricerca scientifica. La scuola è a sua volta un luogo di ricerca; la formazione permanente richiede un processo costante di diffusione e circolazione nazionale delle ricerche e delle esperienze. Vanno profondamente ripensati i modi della formazione in servizio, in coerenza con l'identità della filosofia e della professionalità degli insegnanti descritta in questo documento.
- 10. La valorizzazione dell'autonomia va accompagnata da forme che consentano la circolarità delle esperienze per evitare rischi di isolamento didattico o organizzativo.

Napoli, 26 settembre 1997

Luciano Ardiccioni, Cristina Boracchi, Mario De Pasquale, Armando Girotti, Luciano Malusa, Fulvio C. Manara, Lucia Marchetti, Domenico Massaro, Virgilio Melchiorre, Franco Paris, Paolo Parrini, Gaspare Polizzi, Riccardo Ruschi, Enzo Ruffaldi, Franca Sibilio, Carlo Sini, Giovanni Spena, Emidio Spinelli, Mario Trombino

TRE MODI DI PENSARE LA RELAZIONE FRA PASSATO E PRESENTE NELLA STORIA DELLA FILOSOFIA: ARISTOTELE, DESCARTES, HEGEL

MASSIMILIANO BISCUSO

Dottore di ricerca in Filosofia

1. Secondo un consolidato luogo comune nella storia della filosofia si ha a che fare con le filosofie del passato. Ma cosa significa che una filosofia appartiene al passato? e cosa dobbiamo intendere con il termine "passato"?

Va innanzi tutto osservato che una filosofia non appartiene al passato per il solo fatto di essere stata prodotta in un tempo già trascorso: questa ne è piuttosto la precondizione. Infatti tutte le filosofie risultano passate rispetto al discorso presente: più in generale si avrebbe il paradosso secondo il quale «a voler pensare e parlare con istretto rigore, 'contemporanea' dovrebbe dirsi solo quella storia che nasce immediatamente sull'atto che si viene compiendo, come coscienza dell'atto»¹. Né, d'altronde, ci si può accontentare della ingenua constatazione secondo la quale alcune filosofie sono passate mentre altre sono contemporanee: cosa fa sì che esse appartengano al passato o al presente? Un insieme di tratti comuni? L'appartenenza a una medesima epoca? Ma tratti comuni possono ritrovarsi in tutta la storia della filosofia, e le epoche possono dilatarsi fino a inglobarne l'intera storia. Se il carattere di passato di una filosofia è determinato soltanto dalla sua appartenenza alla dimensione temporale del passato, se il passato, cioè, è soltanto e senza residui un passato nel tempo, allora potrebbero aver ragione quegli storicisti che, per usare la nota espressione crociana, parlano di «contemporaneità della storia», intendendo con ciò che tutta la storia si fa contemporanea nell'atto di ripensarla e nell'interesse della vita presente a rivolgersi ad essa².

Non è quindi la temporalità a determinare il passato della filosofia, ma una riflessione che individua il presente secondo dei tratti che lo distinguono, appunto, dal passato, una riflessione che potremmo chiamare "epocalizzante". La distinzione fra passato e presente non è quindi l'originaria organizzazione temporale di ogni storia, ma il risultato di un atto originario di strutturazione dei "dati" secondo epoche; la più semplice epocalizzazione è appunto la distinzione fra passato e presente, ovvero, in

quanto prodotto di una riflessione, fra inattualità e attualità.

Cercherò adesso di illustrare la relazione di passato e presente nella storia della filosofia attraverso tre esempi che mi paiono particolarmente significativi: Aristotele, Descartes e Hegel.

2. Il primo esempio di come la filosofia "ricostruisca" (non dunque accetti come un dato) il proprio passato, ci è offerto da Aristotele. Prendiamo come punto di avvio dell'analisi il *De anima*. Questo trattato è un modello di *historia* (A, 1, 402a 4), ossia di indagine tendenzialmente esaustiva di un oggetto, che può includere sia la recensione delle *doxai* relative all'argomento che l'*episteme* di esso. I suoi tre libri sono scanditi infatti nell'esposizione «di quanto tramandato (*paradedomena*) sull'anima dai nostri predecessori (*hypo ton proteron*)» (412a 3-4), svolta nel libro A, e nel tentativo «di stabilire che cosa sia (*ti esti*) l'anima e quale possa esserne la definizione (*logos*) più comprensiva» (412a 4-6), attuato nei libri B-Γ. Il rapporto della filosofia col suo passato si configura così nell'opera aristotelica secondo una serie di coppie concettuali, quali *paradedomena/logos*, *doxai/episteme*, *ton proteron/hemeis*⁴, che servono a scandire insieme il "progresso" della ricerca e il salto qualitativo irriducibile dall'ordine del sapere opinativo a quello della scienza, in quanto possesso dei principi.

Ora, come si costituisce il passato dell'*episteme*? La "logica" della continuità della ricerca e della cumulatività dei suoi esiti, espressa nella convinzione secondo la quale «non solo è giusto essere grati a coloro dei quali condividiamo le opinioni, ma anche a coloro che hanno espresso opinioni piuttosto superficiali; anche costoro, infatti, hanno dato un certo contributo, in quanto hanno contribuito a formare il nostro abito speculativo» (*Met.* α, 1, 993b 12-15)⁵, porta alla rivalutazione del passato della filosofia: esso è tutto idealmente attualizzato nell'*episteme*, anche nel caso estremo in cui non sia solo opinione superficiale, ma manifesta falsità⁶. Infatti anche la falsità impone le sue esigenze in forza delle aporie che mostra. Ma è proprio l'aporia a innescare il procedimento diaporetico, che si articola nella sequenza aporia-diaporia-euporia⁷ e che ha il suo esito nell'*episteme*.

Il procedimento aristotelico è riassunto in un passo del De anima: «è necessario che, formulando le aporie (diaporountas) cui si deve trovare soluzione (euporein), nello stesso tempo (hama) raccogliamo anche le opinioni dei predecessori (tas ton proteron doxas) che si espressero a proposito di essa [dell'anima], allo scopo di accogliere quanto hanno detto bene ed evitare, invece, i loro eventuali errori» (A, 2, 403b 20-24). Si tratta di un passo davvero importante, in quanto si ritrovano qui uniti a chiarimento della struttura del trattato sull'anima i due procedimenti dialettici teorizzati in Top. A, 2: lo sviluppo delle aporie in direzioni opposte (pros amphotera diaporesai),

che permette di scorgere più facilmente il vero e il falso presenti in ciascuna posizione (101a 34-36), e la rassegna delle opinioni illustri (*endoxa*), necessaria per respingere quanto risulterà non essere corretto (33-34).

Ma il procedimento dialettico che permette di classificare dicotomicamente le doxai in false e vere si applica poi, in ultimo, all'ambito dell'intero sapere, distinguendolo in doxa ed episteme. Cosicché, prendendo ad esempio Met. A, 10, se la "logica" della continuità porta a riconoscere che «tutti sembrano aver ricercato le cause dette nella Fisica, e che non si può parlare di alcun'altra causa all'infuori di queste», la "logica" della discontinuità induce invece Aristotele a marcare la differenza fra le doxai, che si iscrivono nell'ambito del proteron, e l'episteme. «Ma essi – aggiunge lo Stagirita - hanno parlato di queste cause confusamente, e da un certo punto di vista tutte sono state precedentemente (proteron) menzionate, da un altro in nessun modo. La filosofia primitiva sembra infatti balbettare su tutte le cose, essendo essa giovane e ai suoi esordi» (993a 11-16). Ai suoi primi passi la filosofia è incapace di rendersi conto pienamente del significato delle proprie affermazioni e di trarne rigorosamente tutte le necessarie conseguenze, è incapace cioè di sollevarsi dal livello doxastico a quello epistemico.

In Aristotele, quindi, il passato è idealmente attuale solo se si considera l'episteme nel suo costituirsi storico e collettivo, ma del tutto inattuale se la si giudica nella puntualità della sua esistenza di verità. Rivolgendosi al proprio passato la filosofia presente lo riconosce come suo (il "proprio" passato) e/o come non più suo (il proprio "passato"), lo iscrive e insieme/oppure lo esclude dal proprio orizzonte, è con esso in rapporto di continuità e insieme/oppure di discontinuità, di unità e/o di separazione. Si tratta dunque di due "logiche" nei confronti del passato, che esso sia tutto ugualmente valido e quindi idealmente attuale, e che esso sia completamente falso, e quindi effettivamente scomparso dinanzi all'apparire del vero, assai diverse tra di loro, anzi addirittura opposte. Due modi contrari di intendere la relazione fra il passato e il presente, modi che costituiscono due veri e propri schemi della storiografia filosofica8, che potremmo definire dell'"attualità" e dell'"inattualità del passato". Nella loro purezza tali topoi non si sono quasi mai presentati nella storia della filosofia, e ne è testimonianza il testo aristotelico che si avvale di entrambi, ma possiamo farli valere come idee regolative utili per orientarci negli atteggiamenti filosofici nei confronti del passato. In Descartes e in Hegel abbiamo così due esempi di adesione agli schemi della inattualità e dell'attualità del passato.

3. Riconoscere la completa inattualità del passato distrugge la possibilità stessa di una storia della filosofia; così la filosofia ha paradossalmente un

passato che non può più essere il suo. Questo è il caso di Descartes. Lo sforzo di ricominciare da capo l'impresa del sapere per giungere ad una scienza finalmente solida nei fondamenti e florida negli sviluppi implica il rifiuto di quanto la tradizione offre. Tale rifiuto si può giustificare solo con la convinzione che la ragione umana, del singolo uomo, se ben guidata dal metodo, può giungere di per se stessa, senza la necessità del confronto dialogico-dialettico con gli altri uomini, alla verità. Tale convinzione è apertamente dichiarata nella seconda parte del Discours de la méthode, dove Descartes scrive che «non vi è quasi mai tanta perfezione nelle opere composte di pezzi fatti da artefici diversi quanta in quelle costruite da uno solo». Questo vale tanto per gli edifici e le città, quanto per le legislazioni. «Ma si dica lo stesso per quelle scienze le cui ragioni, non fondate su dimostrazioni, sono soltanto probabili: formate e cresciute a poco a poco con le opinioni di molte e molto diverse persone, esse non arrivano alla verità dei ragionamenti che può fare, su le cose che si presentano da sé, un semplice uomo di buon senso»⁹.

In Descartes si ripresenta la cesura aristotelica fra opinioni e scienza, ma priva di quella tensione, o contraddizione, se si vuole, che in qualche modo riguadagnava le opinioni alla scienza, o la scienza alle opinioni, nel sottolineare la necessità del contributo di tutti i pensatori precedenti alla costruzione attuale del sapere, la fecondità degli endoxa e dei paradedomena per l'episteme. Alla comunitarietà della ricerca si sostituisce il topos, di ascendenza agostiniana, per cui solo nell'intimità di una coscienza singola può essere colta la verità. Di qui il sostanziale disinteresse di Descartes per la storia della filosofia, il cui studio non solo è considerato infecondo, ma anche dannoso.

4. Del tutto all'opposto di Descartes, Hegel rivendica non solo l'intrinseca validità del «patrimonio di razionalità autocosciente» 10 accumulato nel tempo dal lavoro comune dei filosofi, ma si spinge fino a riconoscerne la perenne verità. «Ho detto che la filosofia di un'epoca contiene come risultato la formazione delle precedenti. È la determinazione fondamentale dello sviluppo, che un'unica e medesima idea – c'è solo una verità – stia alla base di tutte le filosofie, e che ogni filosofia successiva contenga e sia egualmente la determinatezza delle precedenti. Da questa concezione risulta per la storia della filosofia che noi non abbiamo a che fare in essa, sebbene sia storia, con il 'passato'. Il contenuto di questa storia sono i prodotti scientifici della razionalità, e questi non sono qualcosa di passato. Ciò che è stato elaborato in questo campo è il vero, e questo è eterno, non esiste in un tempo e in un altro no». Certo, continua Hegel, la vita temporale dei filosofi è cessata, ma le loro opere non sono scomparse, poiché contengono «il razionale»,

che essi hanno portato alla luce. Perciò le azioni dei filosofi «non sono soltanto depositate nel tempio del ricordo, come 'immagini' degli antenati, ma sono adesso ancora ugualmente presenti, ugualmente vive come all'epoca del loro manifestarsi». Sicché, conclude Hegel, «la storia della filosofia ha a che fare con ciò che non invecchia, con ciò che è attualmente vivo»¹¹.

La cesura tra il piano opinativo e quello scientifico non coincide più, come in certa misura in Aristotele e poi in modo radicale in Descartes, con la distinzione fra passato e presente. Piuttosto, quella cesura percorrerà tutta la storia della filosofia, distinguendo in ogni posizione filosofica un principio perennemente attuale dagli aspetti perituri, inattuali. «Le filosofie – afferma Hegel nel corso 1823-24 – sono semplicemente momenti necessari e perciò intranseunti di un intero, dell'idea (...); per questo motivo essi sono conservati, ma non solo nel ricordo, bensì in modo affermativo nella filosofia. Si devono distinguere i principi della filosofia dallo svolgimento dei principi e dalla loro applicazione al mondo. Ciò che è conservato sono i principi in quanto forme dell'idea»¹².

La distinzione fra principi e svolgimenti è il canone metodologico fondamentale della storiografia filosofica hegeliana. Grazie a questa distinzione Hegel può sostenere non tanto la pura e semplice negazione del passato, la sua completa attualità, come sarebbe potuto sembrare a prima vista, ma la sua 'stratificazione' nel duplice livello di attualità e inattualità. Attuali sono i «concetti fondamentali dei sistemi apparsi nella storia della filosofia», cioè i principi. Passate in senso proprio, cioè inattuali, sono «la loro [dei concetti] figura esteriore, la loro applicazione al particolare e simili», ovvero «la loro forma empirica»¹³, il loro essere apparsi in determinati luoghi e in determinati tempi, sotto certe condizioni politiche; in una parola, il loro essere situati. Si tratta della distinzione fra l'aspetto propriamente storico, soggetto al consumarsi nel tempo, e il nocciolo di verità intranseunte, che «non è tramontato nella notte del passato»¹⁴, cioè fra «storia esterna» e storia «del contenuto interno», esplicitamente teorizzata nel Ms. 1823 relativo alla introduzione alle lezioni sulla storia della filosofia e poi nel § 13 delle due ultime edizioni dell'Enciclopedia.

Questa distinzione può essere ancora feconda per noi, anche se non accettiamo più la concezione unitaria di uno sviluppo della storia della filosofia omologo all'automovimento delle categorie logiche. La storia della filosofia si svolge secondo una temporalità stratificata, a più livelli. Quando ci rivolgiamo alle altre filosofie per comprenderle nella loro specificità, ne facciamo qualcosa di passato; ma quando ci accostiamo ad esse come al «patrimonio di razionalità autocosciente» da investire nella comprensione del nostro mondo, esse ci parlano nella lingua del presente.

¹ B. Croce, Teoria e storia della storiografia, Bari 1917, 1948⁶ riveduta, p. 3.

² Tesi rispetto alla quale è speculare la contestazione di G. Preti rivolta a Garin: «il passato che è oggetto della scienza storica non è il nostro passato, ma un altro presente», Filosofia e storia della filosofia, in Saggi filosofici, Firenze 1976, II, p. 287. Dove rimane appunto indeterminato cosa sia il presente rispetto al quale si dà passato.

³ Per A. Massolo la condizione per cui possiamo dire che una filosofia appartiene al passato è piuttosto da ricercarsi nella «coscienza riflettente», che giudica una posizione filosofica non più valida, o in assoluto o riportata alla situazione odierna, La storia della filosofia come problema, in La storia della filosofia come problema e altri saggi, Firenze 1967, p. 27. Analogamente V. Vitiello scrive: «se il presente dipende dal passato, anche il passato – la realtà del passato, non semplicemente l'immagine sua - dipende dal presente. Ora in filosofia il passato non è, non può essere il Prius, ciò da cui si muove. Perché dal passato possa muovere, la filosofia deve legittimarlo come principio. Ma allora non il passato è il 'principio', ma la sua legittimazione. Prima della storia è l'accettazione della storia. Il carattere ri-flessivo della filosofia l'impone», Storia della filosofia, Milano 1992, p. 57.

⁴ Cfr. De caelo Δ, 308a 34 e 310a 16; in Met. A, 983b 1 incontriamo la locuzione tous proteron hemon.

⁵ Cfr. anche il celebre § 34 dei *Soph. El.*, e in particolare 183b 17-31.

⁶ Soph. El., 16, 175a 5-12.

⁷ Met. B, 1, 995a 23- 995b 3.

⁸ Sulla nozione di topos, schema o luogo, nella storiografia filosofica, cfr. M. Biscuso, Idee per una topica della storiografia filosofica, «il cannocchiale», 1 (1995), pp. 56-7.

9 R. Descartes, Discours de la méthode & essais, in Œuvres, publiées par C. Adam et P. Tannery, VI, Paris 1965, pp. 11-3; Discorso sul metodo, trad. di A. Tilgher, riveduta da F. Adorno, Bari 1978, p. 10. 10 G. W. F. Hegel, Vorlesungen. Ausgewählte Nachschriften und Manuskripte, Band 6, Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie, Teil 1, Einleitung in die Geschichte der Philosophie. Orientalische Philosophie, hrsg. v. P. Garniron u. W. Jaeschke, Hamburg 1994, p. 6.

¹¹ Ivi, pp. 46-7.

¹² Ivi, p. 154.

¹³ Ivi, p. 27.

¹⁴ Ivi, p. 206.

- Aristotele, Opere, intr. e indice dei nomi a cura di G. Giannantoni, 11 voll., Bari 1973.
- Aristoteles, De l'ame, texte établi par A. Jannone, Paris 1966; L'anima, a cura di F. Sircana e M. Vegetti, Firenze 1987.
- Aristotelis Metaphysica, recognovit brevique adnotatione critica instruxit W. Jaeger, Oxonii 1957; trad. it. La metafisica, a cura di G. Reale, Napoli 1978.
- R. Descartes (1637), Discours de la méthode & essais, in Œuvres, publiées par C. Adam et P. Tannery, VI, Paris 1965; Discorso sul metodo, trad. di A. Tilgher, riveduta da F. Adorno, Bari 1978.
- G. W. F. Hegel (1819-31), Vorlesungen. Ausgewählte Nachschriften und Manuskripte, Band 6, Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie, Teil 1, Einleitung in die Geschichte der Philosophie. Orientalische Philosophie, hrsg. v. P. Garniron u. W. Jaeschke, Hamburg 1994.
- M. Biscuso, Idee per una topica della storiografia filosofica, «il cannocchiale», 1 (1995), pp. 39-62.
- B. Croce, Teoria e storia della storiografia, Bari 1917, 19486 riveduta.
- A. Massolo, La storia della filosofia come problema, «aut-aut», 25 (1955), pp. 3-15; poi in La storia della filosofia come problema e altri saggi, Firenze 1967, pp. 25-37.
- G. Preti, Filosofia e storia della filosofia, «Giornale critico della filosofia italiana», 39 (1960), pp. 94-103; poi in Saggi filosofici, Firenze 1976, II, pp. 277-292.
- V. Vitiello, Storia della filosofia, Milano 1992.

ATTI CONVEGNI S.F.I

In occasione del Convegno Nazionale di Bari è stata predisposta la ristampa anastatica della prima parte degli Atti del XXI Congresso Nazionale SFI tenutosi nel 1967 a Pisa ("L'uomo e la macchina" - contributi di A. Guzzo, V. Somenzi, G. Calò, G. Calogero, C. Giacon, S. Caramella, V. Mathieu, A. Vasa, U. Spirito, E. Paci, F. Lombardi), mentre è già in fase di avanzata preparazione la pubblicazione dei contributi presentati a Bari dal 24 al 26 ottobre scorso ("L'uomo e la macchina: trent'anni dopo" - relazioni di: V. Somenzi/R. Cordeschi, M. Di Giandomenico, M. Negrotti, E. Riverso, V. Mathieu, D. Parisi, M. Somalvico, B. Bara, G. Trautteur, D. Marconi, V. Meattini, R. Busa). Chiunque fosse interessato a prenotare i due volumi può versare la somma di L. 40.000 sul ccp 21742705, intestato a Società Filosofica Italiana - Sezione di Bari, c/o Dip. Scienze Filosofiche - Palazzo Ateneo - 70121 Bari, aggiungendo nella causale del versamento, oltre al proprio nome, cognome, indirizzo, n. di tessera S.F.I., la dicitura "Prenotazione 2 volumi Atti Convegni Pisa 1967 + Bari 1997". Non appena terminata la stampa degli Atti del 1997, la Sezione di Bari provvederà a spedire entrambe le opere a coloro che si sono prenotati per tempo.

Per chiunque fosse interessato sono ancora disponibili copie degli Atti del Convegno Nazionale S.F.I. 1993 ("La didattica della filosofia nell'Università e nella Scuola secondaria superiore" – relazioni di: A. Sgherri Costantini, D.G. Evans, G. Sidoni, C. Sini. D. Massaro, E. Serravalle, R. Parascandolo; ricco materiale presentato nei vari laboratori). Per le modalità di prenotazione e spedizione si prega di contattare direttamente la Sezione trevigiana della S.F.I., c/o Prof. Giancarlo Sonnino, Via Mameli 1, 31022 Preganziol (TV), tel. 0422-490815.

Per chiunque fosse interessato sono ancora disponibili copie del volume di V. Bitti e F. Dipalo "Filosofia e scuola due percorsi sulla rete internet italiana" con prefazione di E. Berti. Chi volesse richiederle si può rivolgere a EUROMA - La Goliardica Via D. De Dominicis, 15 00159 Roma Tel. 43587879 - Fax 4386292.

LA TEORIA EVOLUZIONISTICA DELLA CONOSCENZA ILLUSTRATA ATTRAVERSO CINQUE LIBRI

MARCO CELENTANO

Dottore di ricerca in Filosofia

1. Konrad Lorenz: la dottrina kantiana dell'a priori e la scienza naturale dell'uomo

Konrad Lorenz è noto, nell'ambito culturale italiano, soprattutto come fondatore di un nuovo campo della ricerca biologica, l'etologia o studio comparato del comportamento, e come vincitore, nel 1973, del Premio Nobel per la fisiologia e la medicina. Meno conosciuto, al di fuori di una cerchia specialistica, è il contributo che egli ha dato ad un rinnovato confronto tra scienze naturali e filosofia intorno al tema della conoscenza, ad un ripensamento delle grandi questioni aperte dalla biologia contemporanea, ad una riflessione critica sui fondamenti teorici, sulle finalità e sui metodi della scienza.

La riflessione di Lorenz su questi temi si è snodata attraverso almeno tre tappe principali, la prima delle quali è da collocare negli anni quaranta, quando egli elaborò, insieme al filosofo Eduard Baumgarten, una rilettura "critica ma non trascendentale" dell'apriorismo kantiano, testimoniata dal saggio *La dottrina kantiana dell'a priori alla luce della biologia contemporanea* (1941)¹.

Qui Lorenz sviluppava, in modo coerente e originale, un'idea sfiorata ma mai pienamente colta, da diversi autori, nel corso dell'Ottocento e del Novecento: l'asserzione kantiana secondo cui è necessario ipotizzare l'esistenza di forme a priori della conoscenza, può essere tradotta dal piano trascendentale al piano storico, dal piano "intellettuale" a quello fisiologico e comportamentale, dimostrando che il luogo proprio dove hanno sede quelle strutture che, attraverso la loro attività selettiva e schematizzante, producono le *condizioni* più elementari della conoscenza umana, è *il corpo organico*. A partire da premesse condivise dallo stesso Kant, e cioè da un realismo pluralistico che ammette l'esistenza indipendente sia delle cose esterne, che della soggettività che le esperisce², e da una teoria della conoscenza che riconosce alla forme a priori della sensibilità il valore di condizioni del-

l'esperienza, l'etologo intendeva dimostrare che «l'organizzazione degli organi di senso (...) che permette agli esseri viventi di orientarsi nel mondo, deriva filogeneticamente dalla contrapposizione e dal successivo adattamento a quegli elementi reali che essa ci fa apparire come spazio fenomenico. Per l'individuo essa è pertanto un a priori, in quanto è precedente a ogni esperienza, e necessaria al fine di permettere ogni esperienza. La sua funzione però è storicamente determinata»³: a priori per l'individuo ma non per la specie.

Lorenz traduceva, così, il concetto gnoseologico di «forme a priori della sensibilità» nella cognizione di uno stato storico di preadattamento degli organi, prodotto dell'esperienza filogenetica della specie, e condizione necessaria dell'esistenza e dell'esperienza individuale. L'intelletto umano, come quello animale, ne deduceva provocatoriamente l'etologo, «non prescrive in alcun modo leggi alla natura»: come lo zoccolo del cavallo esso «'inciampa' in modificazioni impreviste dell'ambiente esterno»; «i fondamenti della ragione pura sono imperfetti nella loro naturalità, esattamente come le nostre macchine, ma altrettanto reali. La nostra ipotesi di lavoro suona quindi: tutto è ipotesi di lavoro; non solo le leggi naturali, che ricaviamo a posteriori e individualmente, per astrazione, dal materiale della nostra esperienza, ma anche le leggi della ragion pura»⁴. Accanto a questo aspetto 'relativistico', Lorenz sottolineava, però, un'altra implicazione filosofica della sua impostazione: laddove Kant aveva stabilito l'irrelazionabilità di «fenomeno» e «cosa in sé», e quindi l'impossibilità di una conoscenza positiva di aspetti o proprietà reali delle cose, l'etologo affermava che la capacità umana e animale di relazionarsi concretamente ad altri enti manifesta sempre una capacità reale di conoscenza e una conoscibilità positiva degli enti reali. Il fatto che gli organismi riescano ad interagire con altri enti, in modo da preservare o modificare le condizioni della propria esistenza, manifesta, già di per sé, la capacità di cogliere alcune proprietà e potenzialità reali delle cose. Una capacità che, ovviamente, non può essere intesa come facoltà di rappresentarsi mentalmente, e con coscienza razionale, gli oggetti (condizione richiesta da Kant affinché si possa parlare di conoscenza) poiché in molti organismi, che pure riescono a interagire col proprio ambiente in modo funzionale alla sopravvivenza, manca addirittura l'organo che renderebbe possibili tali rappresentazioni. Essa va invece chiarita come modalità etologica di conoscenza, cioè come un tipo di conoscenza che mette in grado di relazionarsi ad altri enti, attraverso la percezione, la reattività fisiologica e il comportamento, e di preservare attraverso queste attività relazionali e cognitive le condizioni della propria esistenza.

Successivamente, tra il 1944 e il 1948, nei quasi quattro anni di prigionia trascorsi nei campi di Kirow e di Erevan in Armenia, Lorenz scrisse, con

mezzi di fortuna, il libro La scienza naturale dell'uomo, in cui tentava di fondare una nuova disciplina che avesse come oggetto il comportamento animale e umano, considerato come prodotto, ma anche come elemento costruttivo e dinamico, della storia animale e umana. «La peculiarità di questo indirizzo di ricerca», avvertiva l'autore, «non sta nel suo oggetto (...) ma nel suo metodo»: «la strada per la comprensione dell'uomo passa attraverso la comprensione dell'animale esattamente come la strada per la nascita dell'uomo è passata senza alcun dubbio attraverso l'animale. Il nostro metodo quindi, in maniera del tutto analoga al procedimento collaudato dalla morfologia comparata, consiste nello scoprire le connessioni storiche, filogenetiche, basandosi sulla somiglianza e la dissomiglianza dei caratteri degli esseri viventi attuali»⁵.

La concezione delineata da Lorenz implicava non solo una reinterpretazione del kantismo, ma altrettanto una rilettura critica del darwinismo, non solo una riformulazione del problema della conoscenza, ma altrettanto una rinnovata riflessione sulla storia animale e umana. Questi diversi temi l'etologo li espose in modo sorprendentemente penetrante, ma un po' caotico, nel manoscritto russo. Tentando di chiarire i lineamenti di una cognizione etologica del conoscere, lo scienziato si trovò, in quella occasione, ad affrontare due problematiche complementari, entrambe estremamente articolate: la fondazione dell'etologia comparata come disciplina interna alle scienze naturali biologiche, e la sua fondazione come disciplina filosofica. Avrebbe, in seguito, accolto il consiglio di Gustav Kramer, cui aveva sottoposto il testo, e che lo esortò «a scrivere non uno ma due libri»⁶.

La seconda tappa fondamentale di questa ricerca Lorenz la raggiunse, infatti, nel 1973, con la stesura dell'opera L'altra faccia dello specchio. Per una storia naturale della conoscenza umana. Qui la rielaborazione dell'apriorismo kantiano veniva inserita in una reinterpretazione globale del darwinismo. L'intera storia del vivente e delle sue trasformazioni va compresa, scriveva l'etologo, come una «storia naturale della conoscenza»: non solo le modificazioni delle capacità percettive o comportamentali, ma il fatto stesso che gli organismi si sono differenziati in specie è l'effetto di un processo cognitivo. E' questo il nucleo di quella posizione filosofica del «realismo ipotetico» che è divenuta, a partire dalla metà degli anni Settanta, patrimonio comune della scuola di Altenberg: «questa posizione (...) deriva dal sapere che il nostro apparato conoscitivo stesso è un elemento del mondo reale, il quale proprio contrapponendosi e adattandosi ad elementi altrettanto reali, ha raggiunto la propria forma attuale»⁷. Concludendo che l'intera storia organica è un processo di conoscenza, Lorenz ne deduceva che essa, proprio per questo, può essere compresa senza ricorrere ad alcun tipo di determinismo, né finalistico, né genetico, né ambientalistico. L'evoluzione è spiegabile soltanto come processo cognitivo, e non come effetto meccanico della selezione e delle mutazioni. Essa è un processo di conoscenza che trova i suoi elementi direzionali non solo nella selezione reciproca tra gli organismi e nella variabilità genetica, ma anche in quell'attività di esplorazione e conoscenza del proprio ambiente interno ed esterno, in quella *ricerca e costruzione di determinate condizioni interne e esterne*, che tutti gli organismi svolgono attraverso la sensibilità, la reattività fisiologica e il comportamento.

2. Ruper Riedl: la "selezione interna" e il superamento del neodarwinismo

Pur rivoluzionando la biologia, la «nuova sintesi» tra la teoria darwiniana della selezione e la genetica mendeliana, elaborata tra gli anni Venti e Cinquanta del nostro secolo, ha mantenuto alcuni aspetti aporetici o dogmatici presenti già nell'evoluzionismo ottocentesco. Come ha scritto uno dei suoi principali esponenti, il neodarwinismo contemporaneo ha cercato di spiegare «tutti gli aspetti di struttura, dell'attività e del comportamento degli organismi, come *risposte adattative*»⁸. Esso ha, cioè, sostanzialmente assegnato all'ambiente esterno il ruolo di «selettore» e agli organismi il ruolo di recettori di queste pressioni selettive, interpretando tutte le modificazioni organiche come *adeguamenti* a condizioni indotte dai fattori esterni. A questo atteggiamento, in qualche modo ancora meccanicistico, i maggiori rappresentanti del neodarwinismo hanno, non di rado, accostato un ottimismo teleologico secondo cui da tale processo scaturirebbe, lentamente ma necessariamente, un «adattamento ottimale» di tutte le specie al proprio ambiente⁹.

Rupert Riedl ha fornito, nel corso degli ultimi venti anni, un contributo fondamentale al superamento di questo modello. Nel 1975, con il libro *Die Ordnung des Lebendigen*, egli poneva in rilievo i fattori della "selezione interna" (*innere Selektion*) e dell' "autoorganizzazione" (*Selbstorganisation*), chiarendo che esistono processi selettivi che vengono fissati «più dalle condizioni sistemiche interne dell'organismo che dall'ambiente esterno». Tutti i processi che vanno dalla replicazione del codice genetico fino alla morfogenesi di un nuovo organismo accadono entro un ambiente «interno», sia esso il ventre materno in cui si formano i mammiferi, l'uovo di un rettile o di un uccello o un altro tipo di struttura organica. La relazione tra questo ambiente interno e un nuovo organismo in formazione rappresenta, perciò, il *primo momento di confronto selettivo con un ambiente che ogni essere vivente si trova ad affrontare*. Dunque a selezionare gli organismi, prima ancora dell'ambiente esterno, è l'ambiente al cui interno si compie la loro morfogenesi. Riedl si schierava, assumendo questa ipotesi, sia contro il dog-

ma ambientalistico, difeso dal neolamarckismo e dai comportamentisti, che descrive l'organismo come puro prodotto di fattori selettivi esterni, sia contro «l'odierno dogma genetico» (das genetische Dogma von heute), che, portando alle estreme conseguenze un'impostazione che fu già della «Weismann Doktrin», fa dell'ereditarietà la sola grande artefice della storia.

I postulati del neolamarckismo e del neodarwinismo, che affermano rispettivamente: «esiste una diretta ripercussione dei caratteri acquisiti sul materiale ereditario», e «non esiste alcuna ripercussione dei caratteri acquisiti sul materiale ereditario», risultavano, secondo il biologo, entrambi falsi. Gli stessi postulati, riformulati nel modo seguente: «esiste un'influenza dei processi ontogenetici sui processi genetici», ma «non esiste alcuna diretta influenza dell'ontogenesi sulla filogenesi», sono entrambi corretti¹⁰.

Di fronte all'interminabile discussione sull'esistenza o inesistenza di un «terzo fattore» selettivo nel processo evolutivo, lo studioso concludeva: «La nostra soluzione suona: esistono solo mutazione e selezione, ma quest'ultima non solo dall'esterno». Filogenesi e ontogenesi non rispondono solo ai fattori esterni ma anche allo strutturarsi di un ambiente interno dell'organismo che è *il solo medio esistente tra il genoma e l'ambiente esterno*.

Elaborate l'una indipendentemente dall'altra, le teorie di Lorenz e di Riedl si erano mosse in una medesima direzione, entrambe ribaltando uno dei dogmi più resistenti dell'evoluzionismo classico: il dogma dell'unidirezionalità della selezione. Entrambe sostanziando, con osservazioni e ricerche empiriche oltre che con riflessioni teoriche, un'intuizione che già Nietzsche, un secolo prima aveva espresso con molta chiarezza: il darwinismo tradizionale ha sopravvalutato «fino all'inverosimile l'influsso delle 'circostanze esterne'; l'essenziale del processo vitale è proprio l'enorme potere creatore di forme dall'interno che *usa*, *sfrutta* le 'circostanze esterne'»¹¹.

3. Erhard Oeser: ontogenesi degli a priori e costruzione sociale della conoscenza

Il sodalizio con il biologo Rupert Riedl e con il filosofo della scienza Erhard Oeser, iniziato a metà degli anni Settanta, segnava la terza tappa del cammino teoretico di Lorenz. Dagli incontri tra questi studiosi nasceva, nel 1977, il Circolo di Altenberg, un gruppo di ricerca formato da scienziati di diverse discipline e accomunato dal programma di elaborare una "evolutionäre Erkenntnistheorie", capace di spiegare «origini, potenzialità e limiti» delle modalità conoscitive umane.

Grazie ad una approfondita conoscenza sia dei testi kantiani che delle più recenti ricerche in diversi campi delle scienze naturali, Oeser ha potuto rielaborare e rendere più rigorosa l'interpretazione storico-filogenetica dell'a priori suggerita da Lorenz, mostrando la possibilità di un preciso accostamento tra la struttura formale della ragione, descritta da Kant, e i meccanismi cognitivi messi in evidenza dalla ricerca etologica e neurologica. Egli ha però anche chiarito la necessità di «un modello a due stadi» (Zwei-Stufen-Modell), capace di distinguere le pressioni selettive che hanno agito nella storia naturale dalle pressioni selettive, socialmente prodotte, che hanno influito e influiscono sulla storia culturale e cognitiva dell'uomo. Oeser mette in rilievo, innanzitutto, l'analogia tra le funzioni svolte dalle kantiane «forme a priori della sensibilità» e quelle capacità discriminatorie, la cui possibilità dipende da condizioni fissate geneticamente, che Lorenz aveva individuato come «meccanismi per l'acquisizione di informazioni momentanee» (Augenblicksinformationen auswertenden Mechanismen). In secondo luogo egli rintraccia i supporti genetici e neurologici dei meccanismi comportamentali osservati da Lorenz, in quei processi di «condensazione dell'informazione» (Informationsverdichtung), grazie ai quali, durante lo sviluppo ontogenetico del cervello, «l'informazione genetica si fissa a strutture cerebrali macro e microanatomiche», formando una sorta di «sistema strutturale aprioristico». Sulla base di questa prima mappa, tracciata dall'informazione genetica, l'organo cerebrale umano continua, però, all'incirca fino al trentesimo anno di vita, a sviluppare differenti stratificazioni di informazioni tra loro connesse. Durante la vita dell'individuo, dunque, livelli di informazione che prima erano acquisiti esclusivamente come momentanei possono concentrarsi «in strutture fisse che rappresentano a loro volta un sistema strutturale aprioristico» e permettono l'acquisizione di nuove informazioni momentanee. «La successione dei singoli 'passi di adattamento' del cervello nell'ambiente forma», scrive lo studioso, «una propria sequenza biografica», e «questa sequenza biografica è di estrema importanza per la differenziazione interna individuale del cervello, per la quale tuttavia certi specifici limiti non vengono superati»¹². Queste diverse strutture spiegano però, secondo Oeser, solo la base fisiologica delle forme intuitive e delle modalità categoriali, individuate da Kant. Esse sono necessarie ma non sufficienti a spiegare la complessità, la differenziazione e lo sviluppo dei processi cognitivi umani: «una spiegazione evoluzionistica dell'a priori kantiano deve essere molto più complessa, differenziata e dinamica dei tentativi fatti finora. L'intero sistema delle condizioni cognitive aprioriche del soggetto forma una gerarchia di strati dinamici interdipendenti, nei quali la percentuale di nudo adattamento cala sempre ed elementi costruttivi subentrano più fortemente, fino al punto che (...) in cima a questa gerarchia sorgono costrutti indipendenti dall'esperienza in forma di conoscenze sintetiche a priori»¹³. Oeser ritiene perciò che, per spiegare qualcosa di simile alla categorizzazione kantiana, sia necessario un modello in cui concorrono insieme «filogenesi e ontogenesi», dotazione cerebrale e formazione culturale. Essa è, dal punto di vista individuale, il frutto di una stratificazione gerarchica di livelli informativi coordinati dal sistema nervoso centrale, che integra le informazioni geneticamente fissate con le esperienze ambientali, verbali, culturali. Dal punto di vista della storia della cultura, però, sia le categorie che le modalità percettive appaiono sempre come *prodotti socialmente mediati*; dentro ogni forma interpretativa individuale traspare «la costruzione sociale del mondo quotidiano intersoggettivo»¹⁴.

Secondo un'opinione comune ai diversi esponenti della scuola di Altenberg, entro il mondo sociale umano non domina la «selezione naturale», bensì la «selezione intraspecifica», la selezione dell'uomo sull'uomo o selezione sociale. Forse proprio questo tipo di riflessione, unita alla profondissima intuizione di Lorenz per cui, non solo la storia umana, ma la stessa storia organica è un «processo di conoscenza», non solo il comportamento umano, ma lo stesso comportamento animale è attività conoscitiva, porta la scuola di Altenberg un passo al di là dei tradizionali equivoci del naturalismo, del biologismo, dell'evoluzionismo. Infatti, se il passaggio dal «soggetto conoscente» al «corpo vivente» consente di dire che non esistono solo condizioni logiche, bensì anche condizioni storiche, materiali e biologiche della conoscenza, il passaggio ad una interpretazione non biologistica di questa scoperta ha come presupposto l'idea che «le condizioni della conoscenza non sono solo di tipo biologico (struttura degli organi sensoriali e sistema nervoso) ma sono sempre socialmente mediate» 15. Ciò che viene a codificarsi come «conoscenza di sfondo», attraverso la formazione culturale, ciò che agisce come schematismo apriorico, nelle concrete operazioni interpretative e valutative di ogni singolo individuo, parte sempre dal livello di massima mediazione sociale. Non si tratta, dunque, di superare la mediazione sociale della conoscenza per attingere una sua forma pura, perché né gli oggetti né le forme della conoscenza si lasciano cogliere in un'ipotetica purezza. La mediazione sociale della conoscenza non può essere tolta, essa può, tuttavia, essere fatta oggetto di una critica e di un'azione concreta degli uomini, tese a liberare il proprio vivere e conoscere da quelle condizioni sociali che alla dignità del vivere e del conoscere si oppongono.

NOTE

- ¹ Il testo è inserito, in traduzione italiana, con il titolo leggermente modificato (*La dottrina kantiana* dell'a priori e la biologia contemporanea), nella raccolta di saggi di Lorenz intitolata Natura e destino, Milano 1985.
- ² Tale è la posizione assunta da Kant con la famosa "Confutazione dell'idealismo", inserita nella seconda edizione della Critica della ragion pura. Cfr tr. it. Bari 1981, pp. 229-238.
- ³ K. Lorenz, L'altra faccia dello specchio, tr. it. Milano 1973, p. 30.
- ⁴ K. Lorenz, Naura e destino, cit., p. 97.
- ⁵ K. Lorenz, La scienza naturale dell'uomo. Il manoscritto russo, tr. it. Milano 1992, p. 5. Il corsivo è dell'autore.
- ⁶ Ivi, "Prefazione della curatrice", p. VII. Lorenz ha poi effettivamente scritto due distinte opere: L'altra faccia dello specchio (tr. it. Milano 1974), pubblicata nel 1973, e L'etologia. Fondamenti e metodi (tr. it. Torino 1982), pubblicata nel 1978.
- K. Lorenz, L'altra faccia dello specchio, cit., p. 26.
- ⁸ E. Mayr, Biologia ed evoluzione, tr. it. Torino 1982, p. 112.
- ⁹ Non essendo possibile, in questa sede, approfondire ulteriormente l'argomento, occorre precisare che i passaggi sopra riportati non rendono pienamente giustizia al neodarwinismo e ai suoi principali esponenti, alcuni dei quali hanno fornito importanti contributi all'approfondimento della problematica etologica. Per una lettura critica del neodarwinismo contemporaneo e degli aspetti dogmatici, impliciti nella sua impostazione, cfr. il volume di B. Continenza, R. Cordeschi, E. Gagliasso, A. Ludovico, M. Stanzione, Evoluzione e modelli, Roma 1984.
- 10 R. Riedl, Die Ordnung des Lebendigen, Berlin-Hamburg 1975, p. 298.
- ¹¹ F. Nietzsche, Genealogia della morale. Scelta di frammenti postumi 1886-1887, tr. it. Milano 1983, p. 228.
- 12 E. Oeser, Psichozoikum. Evolution und Mechanismus der menschlichen Erkenntnisfähigkeit, Berlin und Hamburg 1987, p. 104.
- 13 Ibid.
- ¹⁴ Ivi, p. 126.
- ¹⁵ M. Stadler, F. Seeger, A. Raeithel, Psicologia della percezione, Milano 1979, p. 51.

BIBLIOGRAFIA

- AA, VV., Die Evolution des Denkens, a cura di K. Lorenz e F. M. Wuketits, München 1983.
- AA. VV., L'evoluzionismo, volume antologico a cura di V. Somenzi, Torino 1971.
- AA. VV., Transzendentale oder evolutionäre Erkenntnistheorie, Darmstadt 1987.
- AA. VV., Die Evolutionäre Erkenntnistheorie im Spiegel der Wissenschaften, a cura di R. Riedl e M. Delpos, Wien 1996.
- D. Campbell, Epistemologia evoluzionistica, tr. it. Roma 1981.
- B. Continenza, R. Cordeschi, E. Gagliasso, A. Ludovico, M. Stanzione, Evoluzione e modelli, prefazione di V. Somenzi, Roma 1984.
- C. Darwin, L'origine delle specie, tr. it. Roma 1985.
- C. Darwin, L'origine dell'uomo e la selezione sessuale, tr. it. Roma 1983.
- C. Darwin, L'espressione delle emozioni negli animali e nell'uomo, a cura di G. A. Ferrari, tr. it. Torino 1982.
- T. Dobzhansky, L'evoluzione della specie umana, tr. it. Torino 1969.
- I. E. Eibesfeldt, I fondamenti dell'etologia, tr. it. Milano 1976.
- I. E.Eibesfeldt, Etologia umana. Le basi biologiche e culturali del comportamento, tr. it. Torino 1993.
- J. Huxley, Evoluzione. La sintesi moderna, Roma 1966.
- I. Kant, Antropologia pragmatica, tr. it. Bari 1993.
- I. Kant, Critica del giudizio, tr. it. Bari 1991.
- I. Kant, Critica della ragion pratica, tr. it. Roma-Bari 1993.
- I. Kant, Critica della ragion pura, tr. it. Bari 1981 (2 voll.).
- I. Kant, Delle diverse razze di uomini. Determinazione del concetto di razza umana, tr. it. in Scritti politici e di filosofia della storia e del diritto, Torino 1956.
- I. Kant, Prolegomeni ad ogni futura metafisica, tr. it. Bari 1992.
- I. Kant, Ragione e ipocondria, tr. it. Salerno 1989.
- I. Kant, Werke, a cura di E. Cassirer, Berlin 1912.
- K. Lorenz, L'aggressività, tr. it. Milano 1969.
- K. Lorenz, Evoluzione e modificazione del comportamento, tr. it. Torino 1971.
- K. Lorenz, L'altra faccia dello specchio, tr. it. Milano 1974.
- K. Lorenz, L'etologia, tr. it. Torino 1980.
- K, Lorenz, Il declino dell'uomo, tr. it. Milano 1984.
- K. Lorenz, Natura e destino, tr. it. Milano 1985.
- K. Lorenz, La scienza naturale dell'uomo. Il manoscritto russo, tr. it. Milano 1993.
- A. Masullo, Fichte. L'intersoggettività e l'originario, Napoli 1986.
- E. Mayr, Biologia ed evoluzione, tr. it. Torino 1982.
- J. Monod, Il caso e la necessità, tr. it. Milano 1984.
- F. Nietzsche, Genealogia della morale, tr. it. Milano 1983.
- E. Oeser, Psychozoikum. Evolution und Mechanismus der menschlichen Ekenntnisfähigkeit, Hamburg-
- K. Popper, Conoscenza oggettiva. Un punto di vista evoluzionistico, tr. it. Roma 1975.
- R. Riedl, Die Ordnung des Lebendigen, Hamburg-Berlin 1975.
- R. Riedl, Strategie der Genesis, Hamburg-Berlin 1976.

- R. Riedl, Biologia della conoscenza, tr. it. Milano 1981.
- W. Schleidt, Der Kreis um Konrad Lorenz: Ideen, Hypotesen, Ansichten, Berlin-Hamburg 1988.
- M. Stadler, F. Seeger, A. Raeithel, Psicologia della percezione, tr. it. Milano 1979.
- W. H. Thorpe, L'etologia. Origini e sviluppi, tr. it. Roma 1983.
- G. Vollmer, Evolutionäre Erkenntnistheorie, Stuttgart 1975.
- W. Wieser, Konrad Lorenz e i suoi critici, tr. it. Roma 1989.
- F. Wuketits, Biologische Erkenntnis: Grundlagen und Probleme, Stuttgart 1983.
- F. Wuketits, Konrad Lorenz. Una vita, tr. it. Milano 1992.

LEGGENDE MANUALISTICHE

FABIO CALABRESE

Liceo Classico "F. Petrarca" - Trieste

Tutti noi siamo a conoscenza di un fatto fondamentale di cui spesso ci tocca non tenere conto: la storia della filosofia viene in essere attraverso le opere e i testi dei filosofi, e attraverso i testi filosofici sarebbe opportuno ripercorrerla a beneficio degli allievi. Varie cose concorrono a far sì che questo spesso non sia possibile: limiti di tempo e programmi ministeriali anacronistici ci impongono di accordare all'impiego dei manuali una preminenza rispetto all'uso di antologie filosofiche o di testi originali, che talvolta finisce per essere predominio esclusivo. E' una prassi che, a mio parere, dovremmo cercare quanto più possibile di evitare.

Il fatto, che non so se possa essere fonte di sorpresa per qualcuno, ma che è tuttavia innegabile, è che gli autori dei manuali di cui ci serviamo quotidianamente sono anch'essi uomini, e non posseggono il dono della scienza infusa, ed è francamente difficile pensare che ciascuno di essi abbia una conoscenza diretta ed approfondita dei testi di *tutti* gli autori della storia della filosofia, dal VII secolo avanti Cristo ai nostri giorni.

In conseguenza di ciò, gli autori di manuali, spesso anche i migliori, non hanno alternative per il loro lavoro, che appoggiarsi frequentemente ad una tradizione manualistica preesistente. Qual è il rischio insito in tutto ciò? Che molti autori vengano presentati in maniera schematica, questo è inevitabile, fa parte, per così dire, delle regole del gioco; ma quel che talvolta succede va oltre la semplice schematizzazione. Può avvenire che il fraintendimento del pensiero di un autore o di un aspetto della storia della filosofia, magari iniziato non si sa bene come o da chi, si tramandi da un manuale all'altro, diventi interpretazione consolidata, canonica, non più rimessa in discussione, o magari continui a vivere nella tradizione manualistica indifferente al fatto che gli storici della filosofia sono giunti a conclusioni diverse.

In questi casi, si potrebbe parlare di vere e proprie *leggende* manualistiche. Io ne menzionerò due in particolare, ma nulla esclude che se

ne possano rintracciare altre, per cui ritengo che i colleghi che eventualmente le segnalassero farebbero cosa utile a tutti: esse sono il platonismo di Galileo e la tradizionale schematizzazione del dibattito razionalismo-

empirismo del Sei-Settecento.

La tesi dell'origine platonica del matematismo galileiano, spesso ripetuta nei manuali con acriticità sconcertante, è stata peraltro autorevolmente sostenuta da Ernst Cassirer e da Alexandre Koyré. Koyré, in particolare, arriva a capovolgere la tradizionale immagine "baconiana" dell'origine della scienza occidentale. Essa non avrebbe preso vita nel momento in cui i dotti e i filosofi avrebbero cominciato a non guardare alla natura con distacco "contemplativo" ed a non considerare con sussiegoso disprezzo le "vili arti meccaniche" dei tecnici, ma, al contrario, nel momento in cui tecnici ed artigiani avrebbero iniziato ad imparare dagli uomini di scienza un rigoroso matematismo, abbandonando una concezione del mondo qualitativa, basata sul "pressappoco", e creando il concetto moderno di precisione; ed è appunto questo l'argomento del suo noto saggio Dal mondo del pressappoco all'universo della precisione. E' l'esigenza di questo matematismo che spiega in Galileo la differenza tra experimentum ed esperienza comune, ed impone la trasformazione dell'utensile, semplice ausilio ai sensi, come il cannocchiale olandese, in uno strumento impregnato di teoria.

«E' al contrario per bisogni puramente teorici, per attingere *ciò che non cade sotto i nostri sensi*, per vedere ciò che nessuno ha mai visto, che Galileo ha costruito i suoi strumenti, il telescopio e poi il microscopio (...). Per contraccolpo, la ricerca di questo fine puramente teorico produce risultati, la cui importanza per la nascita della tecnica moderna, della tecnica di precisione, è decisiva»¹.

«Grazie allo studio matematico, a partire dalle leggi del movimento accelerato, che egli (Galileo) aveva stabilito attraverso una deduzione razionale, della caduta dei corpi gravi (...) dopo la deduzione teorica, egli potè pensare ad una verifica sperimentale»².

Su tutto ciò si può convenire, ma è veramente *platonismo* questo? Ci si può spingere a considerare, come fa Koyré, la scienza moderna «una rivincita di Platone»?³ Mi sembra che alla base di questa apparente arditezza vi sia un ragionamento straordinariamente semplicistico: gli aristotelici tenevano in scarsa considerazione la matematica e ritenevano la logica, l'*Organon*, lo strumento principe per la comprensione del reale, mentre i platonici avevano un alto concetto della matematica; *ergo*: Galilei, che tiene in alta considerazione la matematica, e la utilizza quale strumento di comprensione della realtà fisica, è un platonico.

In appoggio a questa concezione, c'è anche il fatto che storicamente Galileo arriva giusto dopo la fioritura del platonismo rinascimentale, che

alle sue spalle ci sono Marsilio Ficino e Pico della Mirandola. Si è soliti citare Giordano Bruno e l'intuizione bruniana dell'infinità dei mondi.

Una cosa sia chiara, non mi voglio attribuire assolutamente il merito di aver colto l'infondatezza, per così dire il carattere leggendario di questa impostazione. Essa si trova già largamente confutata nell'eccellente testo di Angelo Crescini, *Il problema metodologico alle origini della scienza moderna*.

Per poco che si conosca l'argomento, non si può fare a meno di essere presi dallo stupore. Dunque le radici del pensiero moderno si troverebbero nel magismo rinascimentale? Esso vanterebbe tra i suoi precursori Zoroastro. Ermete Trismegisto, Orfeo e gli oracoli caldaici? Cosa ancora più incredibile, esso nascerebbe dal ritorno alla ricerca delle qualità occulte, dalla messa in non cale dei risultati che la tarda scolastica aveva già conseguito con Ockham e il nominalismo, con l'abbandono della ricerca delle essenze in favore delle relazioni fra le cose?

Per generosi che si voglia essere, la leggenda difetta quanto meno di storicità: il platonismo rinascimentale si svolse non nelle Università, ma nelle Accademie, che non erano istituzioni scolastiche ma cenacoli di artisti, dotti, filosofi, maghi, sponsorizzati dal mecenatismo di qualche signore; come l'Accademia fiorentina, proiezione culturale della corte medicea, e possono avere avuto un ruolo di stimolo nel far comprendere la necessità di uno svecchiamento culturale, ma non altro. Galileo, al contrario, è uomo delle Università, che nelle Università si forma ed opera, e certamente aveva molta maggiore familiarità con il pensiero della Scolastica che non con Ermete Trismegisto. Anche il raffronto con Giordano Bruno non regge. Di Giordano Bruno possiamo ammirare il coraggio e la coerenza con cui preferì affrontare il rogo piuttosto che rinnegare le sue idee, ma egli non ha trasmesso altro lascito all'età moderna: egli era il tipico "mago" rinascimentale imbevuto di misticismo ed occultismo: gli "eroici furori" si situano sull'asse concettuale opposto rispetto alla ricerca razionale. Possiamo ammirare la grandiosità dell'intuizione dell'infinità dei mondi (ma altro non era che la riscoperta della tesi di Democrito), ma Bruno la avvalorava con il concetto che, essendo Dio causa infinita, altrettanto infinito doveva essere l'effetto (cioè l'universo): era metafisica e non osservazione. Di gran lunga più fondamentale era in quel momento storico confutare la confusione di giudizi di fatto e giudizi di valore, che imponeva che i cieli fossero fatti di etere incorruttibile, e che i pianeti fossero trascinati nei loro moti da sfere di cristallo tersissimo.

La distanza fra Galileo e il magismo rinascimentale da nulla potrebbe risaltare meglio che da una lettera di Girolamo Cardano, che dice di aver avuto notizia del cannocchiale, scoperto in Olanda, prima di Galileo, e che è «una coglionaria». Al mago alchimista intento a cercare le qualità occulte

delle cose, poco importa che vi sia uno strumento che consente di migliorare la percezione delle qualità palesi. Ma a partire da questa «coglionaria», Galileo costruì l'astronomia e la fisica moderne.

E' ben vero che i platonici e Platone stesso avevano, a differenza degli aristotelici, in alta considerazione la matematica, ma per essi la conoscenza della matematica non era uno strumento per la conoscenza del mondo fisico, ma una realtà più alta, a mezza strada fra la *physis* e il mondo delle idee. E' ben vero che sul frontone dell'Accademia platonica era scritto «Non entri chi non è matematico», ma per Platone, che accoglieva le concezioni di Pitagora, *mathematikos* significava prima di tutto iniziato.

Non rapportabile e contrapposta a quella platonica, è la concezione galileiana, per cui la veridicità della matematica è strettamente immanente al reale e i numeri e le figure sono strumenti per la comprensione del mondo fisico, i caratteri in cui è scritto, come dice in una pagina memorabile del *Dialogo sopra i due massimi sistemi*, il gran libro del mondo che ci sta continuamente sotto gli occhi.

Precursore di questa concezione non è Platone, ma Archimede, avversato dai platonici per aver abbassato le divine matematiche al livello delle arti meccaniche e della vile materia, ed essa arriva a Galileo attraverso la tarda scolastica, in particolare Ruggero Bacone, e forse Leonardo da Vinci.

A riprova del platonismo di Galileo, spesso i manuali riportano un passo della famosa lettera al Baliani del 1639: «Tornando al mio trattato del moto, argomento *ex suppositione* sopra il moto, in quella maniera diffinito; sicchè quando bene le conseguenze non rispondessero agli accidenti del moto naturale, poco me ne importerebbe, siccome nulla deroga alle dimostrazioni di Archimede, il non ritrovarsi in natura alcuni mobile che si muova per linee spirali».

E' un peccato che raramente i manuali citino le righe immediatamente seguenti: «Ma in questo io sarò stato, dirò così avventurato, perché il moto dei gravi et i suoi accidenti rispondono puntualmente alli accidenti dimostrati da me del moto da me definito".

E' chiaro allora che Galileo distingue in maniera molto chiara, molto moderna e niente affatto platonica, tra *validità matematica* di una supposizione o di un'ipotesi e *validità fisica* di essa; la prima è legata unicamente ad un principio formale di autocoerenza; la seconda invece, concerne appunto *l'applicabilità al reale* di un'ipotesi, ed è appunto connessa al fatto che alcuni aspetti salienti della realtà fisica (precisamente quelli che consideriamo oggetto della scienza fisica) sono esprimibili mediante rapporti matematici.

La seconda leggenda manualistica che vorrei qui esaminare, viene fatta risalire ad Immanuel Kant: essa suddivide la filosofia del Sei-Settecento, da Cartesio allo stesso Kant, in due grandi filoni: il razionalismo, che compren-

derebbe, oltre a Cartesio, Spinoza, Leibniz e gli illuministi; e l'empirismo comprendente Locke, Berkeley e Hume, mentre Kant si porrebbe come ideale punto mediano di equilibrio e di sintesi fra l'una e l'altra corrente.

Per quanto non si possa negare che questo schema sia di una certa utilità pratica dal punto di vista didattico, esso è il frutto di una distorsione metodologica parzialmente inevitabile. Come sappiamo, l'insegnamento della storia della filosofia segue un andamento diacronico, con la conseguenza che esso può tradursi in una sorta di *botta e risposta* fra i filosofi che rischia di far rimanere sottaciuto il fatto che ciascuno di essi è il prodotto, oltre che del dibattito con i rispettivi colleghi e predecessori, di un ambiente storico-culturale specifico, e che, per quanto riguarda il dibattito sei-settecentesco, mentre l'empirismo, nel quale rientrano gli illuministi, si lega all'area culturale francese e anglosassone, allo sviluppo scientifico, alla rivoluzione industriale ed alle rivoluzioni democratiche e, tramite gli illuministi, sbocca nell'Ottocento nel positivismo di Comte, di Bentham, dei due Mill; il razionalismo che si preoccupa di salvaguardare un ruolo alla metafisica, da Leibniz attraverso Kant, sbocca nell'idealismo e si lega alla specificità culturale dell'area tedesca.

Materialmente, lo schema razionalismo-empirismo, a mio parere, si rivela *leggendario* soprattutto in due punti: laddove fa rientrare l'illuminismo nel razionalismo piuttosto che nell'empirismo, e laddove attribuisce a Kant un ruolo mediano e di sintesi, piuttosto che quello di un razionalista, erede per molti aspetti che di solito vengono trascurati, di Leibniz.

Che l'illuminismo vada ricondotto al filone empirista piuttosto che a quello razionalista, non è cosa troppo difficile da verificare. E' ben vero che gli illuministi insistevano costantemente sulla *raison*, al cui vaglio andavano sottoposte tutte le concezioni metafisiche, religiose, filosofiche, tutte le idee ereditate dalla tradizione, e tutte le istituzioni politiche e sociali, ma la ragione di cui essi parlavano era sempre la ragione nei limiti dell'esperienza, cui essi non riconoscevano il potere di oltrepassare senso ed esperienza, né tanto meno ergersene a giudice, come avveniva per il cartesianesimo.

L'illuminismo, si può dire nasce con l'introduzione in Francia delle idee di Locke e Newton ad opera di Voltaire, che era venuto a contatto con esse durante il suo esilio inglese; per di più, laddove gli illuministi professavano grande stima per Newton e Locke, essi mostravano avversione per il pensiero di Cartesio e Leibniz; in particolare, si può ricordare che il più famoso romanzo satirico di Voltaire, *Candido*, ha precisamente l'intento di volgere in ridicolo la filosofia di Leibniz, in particolare l'ottimismo leibniziano, la tesi che «viviamo nel migliore dei mondi possibili», ed ha per protagonista un ingenuo giovane, Candido appunto, affiancato da un precettore, Pangloss, nel quale è riconoscibile la caricatura dello stesso Leibniz, che continua a

ripetere che «viviamo nel migliore dei mondi possibili» nonostante le disgrazie più inverosimili che continuano ad addensarglisi sul capo.

Cosa dire allora dell'accentuazione posta sul sapere non soltanto scientifico-empirico, ma tecnico-pratico, secondo l'accezione baconiana, in quella che è probabilmente l'opera maggiore dell'illuminismo, l'*Encyclopedie* di Diderot e D'Alembert? Per non menzionare poi l'illuminismo in campo giuridico e politico, Montesquieu, le cui teorie del governo rappresentativo e della separazione dei poteri discendono direttamente dal liberalismo di John Locke e dal lockiano *balance of powers* (senza contare che queste idee avevano già trovato applicazione pratica in Inghilterra a partire dal 1688).

Dove corre la linea di discriminazione, il crinale che divide empirismo e razionalismo, e come si situa Kant rispetto a questa linea?

Essa è, potremmo dire, una linea retta che corre fra due punti:

1) L'empirismo afferma e il razionalismo nega che tutta la conoscenza ha origine dall'esperienza e soltanto dall'esperienza: è la famosa tesi lockiana della *tabula rasa*: alla nascita, prima di ogni esperienza, la mente umana è come una tavoletta di cera vergine su cui nessun segno è ancora impresso: nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu.

2) L'empirismo afferma che esistono solo due tipi di conoscenza possibile: la conoscenza astratta, formale, basata sui principi di autocoerenza della logica e della matematica, che si applica solo a questioni formali, e la conoscenza degli enti reali del mondo, che ci può essere fornita soltanto dall'esperienza.

«Esaminando i libri di una biblioteca, domandatevi: questo testo contiene ragionamenti astratti intorno alle figure e ai numeri, oppure notizie intorno a questioni di fatto e di esistenza? Se sì, mettetelo da parte, altrimenti buttatelo nel fuoco, perché non contiene che chimere e imposture» (David Hume).

Ne consegue l'impossibilità della metafisica come scienza, poiché essa tenta di risolvere questioni di esistenza (ad esempio l'esistenza di Dio) con i metodi del ragionamento astratto, che sono validi solo nel campo delle scienze puramente formali, la logica e la matematica; e questo senz'altro prima della *Critica della Ragion Pura*. Kant, molto onestamente, riconobbe il debito che aveva nei confronti di Hume, che lo aveva «risvegliato dal suo sonno dogmatico».

Leibniz, che è il caposcuola del razionalismo nel XVIII secolo, sferrò il contrattacco su entrambi questi caposaldi dell'empirismo, e Kant mise in buona parte i piedi sulle sue orme. Alla tesi lockiana della *tabula rasa*, egli oppose *l'innatismo virtuale*: è ben vero che noi nasciamo senza neppure una singola idea formata nella nostra mente, ma in noi vi è la potenzialità dell'apprendere, le strutture formali della conoscenza, che l'esperienza si inca-

richerà di riempire di contenuti. Cos'altro è la prima parte della *Critica della Ragion Pura*, quella concernente l'estetica trascendentale, se non lo sviluppo di questa intuizione di Leibniz?

Al secondo punto, la netta separazione fra scienze formali e scienze empiriche, Leibniz risponde formulando il *principio di ragion sufficiente*: vi sono sufficienti ragioni per giustificare perché un qualsiasi fatto empirico stia così e non altrimenti. La mente umana, che è limitata, non può cogliere tutte le ragioni delle cose, e quindi deve limitarsi a cogliere come verità di fatto alcune di esse, ma per Dio, che coglie tutte le ragioni delle cose, non vi sono verità di fatto, ma unicamente verità di ragione. Che Giulio Cesare venne assassinato alle Idi di marzo del 44 a. C., questo è altrettanto assiomatico che A = A oppure 2 + 2 = 4.

E Kant? La sua soluzione non è troppo lontana da quella di Leibniz: getta un ponte fra scienze formali e scienze empiriche, fra verità di ragione e verità di fatto, un ponte su cui infine potrà forse passare anche la metafisica.

Traduciamo nel linguaggio kantiano: le scienze formali, le verità di ragione sono quelle che rientrano nell'ambito del giudizio analitico, mentre le scienze empiriche, le verità di fatto sono l'oggetto del giudizio sintetico a posteriori; ma Kant postula l'esistenza di un terzo tipo di giudizio, intermedio fra questi due: il giudizio sintetico a priori, che dovrebbe essere sintetico, cioè rappresentare un incremento effettivo delle nostre conoscenze, ma a priori, quindi indipendente dall'esperienza, non confutabile da essa, quindi universale e necessario. Kant arriva più in là, affermando che non si dà vera scienza senza sintesi a priori, quindi universalità e necessità. Ciò è forse diverso dalla negazione leibniziana dell'esistenza di verità di fatto che non siano anch'esse in realtà verità di ragione?

Sì può andare oltre: immaginiamo di togliere (con un'enorme dose di presunzione, per la verità) la restrizione leibniziana che, dati i limiti della mente umana, alcune verità di ragione non possono essere colte che come verità di fatto. Che cosa diventa il principio di ragion sufficiente? Tutto ciò che accade è legato ad una necessità immanente, non vi è alcuna differenza fra storia e ontologia, la storia non è che l'esplicitazione di un'intima razionalità, di un'idea che pensa se stessa. Né più né meno che l'affermazione hegeliana dell'identità fra reale e razionale. Non credo che i legami storici tra Kant e l'idealismo abbiano bisogno di essere evidenziati.

Certo, si può convenire che Kant, nella parte finale della *Critica della Ragion Pura* abbia raggiunto il punto mediano tra razionalismo ed empirismo, concordando con Hume circa l'impossibilità della metafisica come scienza, ma Kant non si è *fermato* in questo punto mediano; la *Critica della Ragion Pura* non chiude la riflessione filosofica di Kant. Kant non accetta il chiudersi della filosofia in un orizzonte meramente fenomenico; nella *Critica*

14.0

della Ragion Pratica la necessità di dare un fondamento all'eticità diviene il mezzo per oltrepassare questo orizzonte ed attingere in qualche modo alla dimensione del noumeno, già dichiarato inconoscibile; il mondo fenomenico è il velo di Maya che va oltrepassato per giungere ad una realtà più autentica. Il riferimento a Schopenhauer qui non è certamente casuale; Schopenhauer fu un aspro contestatore dell'hegelismo, ma in nome di quello che egli riteneva un ritorno al più genuino spirito di Kant.

E si può forse, a sua volta, ritenere un caso che il "kantiano" Schopenhauer tenesse in grande considerazione Leibniz, ed avesse dedicato la sua tesi di laurea alla "quadruplice radice" del principio di ragion sufficiente? Anche l'interesse di Schopenhauer per le filosofie orientali non era lontano dalla sensibilità di Leibniz che, studiando gli esagrammi divinatori dell'*I-King* aveva avuto l'intuizione della matematica binaria.

Se la tradizione manualistica non avesse dalla sua il peso della forza d'inerzia, si dovrebbe prendere coscienza del fatto che non solo i termini del confronto empirismo-razionalismo andrebbero impostati in maniera diversa, ma che andrebbe riconosciuta una maggiore centralità alla figura di Leibniz ed alla sua influenza su tutta la filosofia posteriore.

Il problema delle *leggende manualistiche* è un problema serio: un insegnamento della storia della filosofia che si appoggi esclusivamente al manuale può comportare la conseguenza di dare della filosofia un'immagine non soltanto appiattita, depauperata della ricchezza e della profondità che le sue tematiche sottintendono, ma anche, in alcuni casi, un'immagine deformata. Io ritengo sia auspicabile che ci si avvalga quanto più è possibile della lettura diretta dei testi filosofici.

NOTE

DIDATTICA DELLA FILOSOFIA

¹ A. Koyré, Dal mondo del pressappoco all'universo della precisione, Torino 1969, pp. 101-102.

³ Gassendi savant, in Gassendi, sa vie et son oeuvre, citato da P. Zambelli nell'Introduzione a Koyré, op. cit.

LA DIDATTICA BREVE COME DIDATTICA SENSATA NELLE DISCIPLINE FILOSOFICHE

ARMANDO GIROTTI

Liceo Scientifico "A. Cornaro" - Padova

La Didattica Breve (DB), come dichiara l'autore che l'ha 'lanciata', «è otra i lettori sulle idee questo è accaduto raradazione non dialogano aggiunge anche quello della drastica riduzione del tempo necessario al loro insegnamento e al loro apprendimento»¹.

La Didattica Breve (DB), come dichiara l'autore che l'ha 'lanciata', «è il complesso di tutte le metodologie che, agli obiettivi della didattica tradizionale (rispetto del rigore scientifico e dei contenuti delle varie discipline), aggiunge anche quello della drastica riduzione del tempo necessario al loro insegnamento e al loro apprendimento»¹.

La sua comparsa, databile intorno alla fine degli anni '70, inseribile in quel taylorismo che spingeva a velocizzare anche l'approccio alla cultura,

quel taylorismo che spingeva a velocizzare anche l'approccio alla cultura, era rivolta ai docenti universitari intendendo ridurre in modo drastico il tempo spiegazione/apprendimento rispetto a quello della didattica tradizionale. Negli anni '80 un gruppo di docenti della secondaria portò in auge la proposta, concordando sulla necessità di una ripulitura delle discipline scientifiche e incominciò a scomporle, scandendole in frazioni temporalmente susseguentisi, tolse gli orpelli, ne mise in primo piano, in modo assai analitico, i percorsi essenziali, distribuendole in modo più razionale e facendole diventare, perciò, meno dispersive. Furono i docenti di linguistica ad estendere negli anni '90 tale progetto anche all'area umanistica, e precisamente nelle discipline coinvolte dalle grammatiche (latina, italiana, inglese, francese); un gruppo di 'latinisti', convinto della necessità di andare al di là della denuncia dei topoi triti e ritriti, propose di 'smontare' la lingua secondo il modello di Happ-Tesnière, partendo dalla convinzione che la grammatica, come inventario di strutture linguistiche ordinabili secondo criteri di omologia, può ben esprimersi attraverso ascissa e ordinata cartesiane². A seguire furono coinvolte anche altre discipline e sembra giunto ora il momento per la DB di giocarsi la sua credibilità anche in quelle meno avvezze alla matematizzazione dei contenuti. La scuola, sensibile nel riconsiderare le discipline in termini di fattibilità pratica, sembra ora pronta ad accogliere anche questa proposta e, andando oltre il dibattito sul soggetto dell'educazione rappresentato dal 'discente', sta rimeditando su molte altre componenti dell'insegnamento, storicamente ritenute meno importanti, come ad

Quando, ormai alcuni anni fa, la redazione del «Bollettino della Società Filosofica Italiana» decise di aprire una sezione dedicata alla didattica, una delle intenzioni era quella di favorire il dibattito tra i lettori sulle idee che via via venivano proposte negli articoli. Nei fatti questo è accaduto raramente. Di norma, i contributi che pervengono in redazione non dialogano con i precedenti, ma propongono nuove esperienze e nuove idee. Tuttavia è davvero importante che i percorsi di ricerca didattica di cui le nostre pagine danno notizia - anche per la ricaduta operativa che hanno nel lavoro quotidiano degli insegnanti - siano sottoposti all'analisi critica. Il contributo di Elisabetta de Palma va in questa direzione e offre un modello per tutti coloro che ritengono sia utile un loro approfondimento su una tematica proposta da altri. La creazione di una rete di ricerca in didattica della filosofia nasce anche così.

Pubblichiamo in questo numero anche una presentazione della didattica breve con applicazioni alle discipline filosofiche, a cura di Armando Girotti. Anche questo contributo, ci sembra, potrà favorire il dibattito in corso sulla didattica della filosofia e potrà suscitare interventi nel merito delle tesi sostenute. La didattica breve, infatti, è una delle proposte innovative degli ultimi anni per favorire la soluzione dei problemi operativi della scuola - compreso il grave problema del recupero scolastico -, ma la sua applicazione all'insegnamento della filosofia è controversa. E tuttavia da parte di molti vi è il tentativo di recuperare questo o quell'elemento per innestarlo su proposte e percorsi diversi.

La didattica ha un aspetto teorico, sottolineato da molti degli interventi degli ultimi anni, ma la sua dimensione professionale è fuori discussione. Ci auguriamo che sulle idee proposte in questo numero del «Bollettino», come su quelle dei numeri precedenti, possa nascere una discussione aperta e seria, che favorisca tutti coloro che desiderano introdurre elementi di innovazione nella loro pratica professionale.

esempio il tempo. Il dibattito è stato talmente coinvolgente da entrare addirittura nei palazzi ministeriali, come testimonia la proposta della commissione Brocca che considera come «compito specifico della programmazione (quello di) tradurre in pratica di insegnamento i programmi, attraverso la loro *distribuzione temporale* in unità e sotto-unità didattiche, rendendo compatibili gli obiettivi stabiliti, da intendersi in ogni caso come vincolanti, con i *limiti* di spazio e *di tempo* disponibili»³. Così, favorendo la nascita di una mentalità che tratta il tempo come una variabile da non sprecare, si sta passando da una scuola che ripeteva se stessa (anche nel metodo) ad una scuola che ha fatto della ricerca metodologica un punto irrinunciabile per il suo svecchiamento. Infatti sempre più spesso oggi si sente parlare di razionalizzazione e, anche per merito delle sezioni didattiche inserite nelle riviste specializzate, il talento naturale del singolo docente sta varcando l'ambito ristretto della sua quotidianità per inserirsi in una più proficua crescita di tutti, discenti e docenti.

La DB non ha un suo metodo e forse non lo avrà mai perché, partendo dal presupposto che «è soprattutto un invito rivolto a tutti gli insegnanti ad assumere mentalità da ricercatori di metodi, a cominciare dalla propria disciplina», essa non si pone come una serie di norme od operazioni sofisticate tali da perpetuare all'infinito una metodologia unica, ma, come «didattica estremamente meditata nella sua fase progettuale», presuppone che «l'origine delle forti contrazioni temporali che si vanno cercando sia nascosta all'interno della disciplina in questione». Semmai dovesse averne uno, questo sarà senz'altro un 'metodo aperto' vista la sua attenzione «a non creare vincoli paralizzanti per chi continuerà questo lavoro», cosa che non è avvenuta nelle didattiche tradizionali che spesso hanno cercato di prolungare «all'infinito metodologie, validissime se riferite ai tempi in cui sono nate, assolutamente inadeguate se confrontate con le esigenze odierne». Si vuol far nascere, cioè, una nuova figura di insegnante sempre meno ripetitore di contenuti e sempre più «ricercatore di metodologie nell'ambito della propria disciplina (si parla molto, infatti, di Ricerca Metodologico Disciplinare - RMD) o, quantomeno, un conoscitore di metodologie elaborate da altri che attendono il suo contributo di adattamento e personalizzazione nei confronti dei propri allievi». La ricaduta nella scuola è uno degli obiettivi finali e la preparazione dei docenti ne è lo strumento. In effetti la figura del docente odierno è molto variegata: c'è chi, poco attento all'aggiornamento metodologico, si crogiola nel 'già consolidato' e, facendo riferimento agli appunti della sua epoca scolastica, li ridetta ai nuovi allievi degli anni '90; c'è poi chi, seppure attento alle nuove metodologie, continua a privilegiare i contenuti e, pensando di poterli trasmettere tutti, insegna troppe cose, tutte ritenute necessarie e fondamentali, che spesso vengono mal capite e mal assimilate non per colpa degli studenti ma per difetto di chi ha operato tale scelta.

Tre punti qualificanti escono dalla proposta, il primo riguarda la concentrazione in un tempo ridotto di ciò che si vuol far apprendere, il secondo la revisione in senso di sfoltimento riorganizzato dei contenuti disciplinari, il terzo l'attenzione per le difficoltà di comprensione e di applicazione che lo studente trova nell'approccio con la disciplina. Troppo spesso l'unica causa dell'insuccesso dello studente viene imputata alle sue deficienze di comprensione e mai si pensa alle difficoltà intrinseche della disciplina o alle tecniche utilizzate nel suo approccio; non è del tutto colpa dello studente se a volte non capisce, la causa potrebbe anche risiedere nel cattivo uso dei contenuti, nei ritmi che si imprimono loro, nelle dinamiche, a noi chiare, ma che potrebbero non adeguarsi alla struttura mentale dello studente, predisposto come è a seguire una strada che va dalla globalità all'analisi e non viceversa. Come avviene di solito una lezione? Normalmente si incomincia dall'analisi di singole sfaccettature, di singoli paragrafi, di singole parti, che, solo in fondo, formeranno un tutto. Mentre noi questo 'tutto' lo abbiamo già presente, lo studente deve costruirselo piano piano e, solo dopo che avrà recepito l'intero, riuscirà a comprenderlo. Non è didatticamente corretto proporgli una serie di sequenze che solo alla fine assumano un senso unitario; la finalità non è quella di condurlo all'interno di un film giallo che gli faccia scoprire il più tardi possibile chi è l'assassino (conoscenza ottenuta per somma di singole analisi), ma stiamo presentandogli, con funzione didattica, un territorio di cui gli dobbiamo fornire le mappe; attraverso queste egli incomincerà con noi ad esplorarlo, e tanto più agevolmente lo saprà ripercorrere quanto più lo avrà compreso in profondità (sintesi come gestione personale di singole analisi che però si inseriscono in un complesso globale). L'attenzione per la globalità non è una scoperta nuova da ascrivere alla DB, ma a lei si deve la sua ripresa se vogliamo 'giocare a carte scoperte' fin dal primo momento. Si stia dunque attenti a non assegnare paternità a proposte che riprendono dal passato la loro vitalità, ma si stia altresì vigili per recuperare dal passato tutte le metodologie che possano far ridurre il tempo di apprendimento e a queste la DB si rivolge quando spinge ad assumere dal passato, «verso il quale nutre rispetto ma non timore reverenziale», tutti quegli stimoli utili a portare lo studente nel più breve tempo possibile alla comprensione dell'argomento. L'indicazione può riassumersi in razionalizzazione dell'attività didattica, in sfoltimento dei contenuti, in riorganizzazione di sequenze susseguentisi, in riprogettazione dei tempi, riducendo al minimo l'appoggio sui prerequisiti, evidenziando invece la chiave di lettura, le strategie operative, i modelli di riferimento che verranno utilizzati. Col recupero metodologico molti studenti eviteranno di restare in ritardo sull'avanzare della disciplina. Quando si ritiene fondamentale il contenuto, senza curarsi della sua trasferibilità, quasi che, dato quello, esso debba essere, per il fatto

stesso di esistere, trasferibile *sic et simpliciter* a tutti, si esce dall'ottica del primato della comprensione: le colpe non sono mai nostre, né della disciplina, ma di chi si avvicina ad essa non avendone le capacità; e con ciò avviene la rimozione di ogni colpevolezza ed il problema rimane irrisolto.

Ma chi è preposto ad insegnare a studiare allo studente? Non può farlo la disciplina, la quale prevede un suo proprio approccio; non lo fa il docente della scuola dell'obbligo perché non lo ritiene suo compito; costui infatti mette in primo piano la disciplina da insegnare, con i suoi contenuti e le sue difficoltà di comprensione lessicale, terminologica, semantica, sintattica ecc...; non lo fa l'insegnante delle superiori che non ha tempo, ha solo poche ore alla settimana con quella classe, figuriamoci se può perdere tempo ad insegnare a studiare; non lo fa nemmeno l'università, preposta per statuto a formare abili ricercatori in un determinato settore della cultura. È rimasto solo il maestro; e noi pretenderemmo che nei banchi della scuola elementare lo studente abbia già imparato 'il' metodo di studio valido per tutte le discipline? Se poi alla domanda iniziale su 'chi è preposto' a farlo segue un secondo interrogativo su 'chi sia in grado' di farlo, il discorso si complica perché nessuno, per statuto, è preposto a questa formazione. Solo la responsabilizzazione di tutto il corpo docente potrà riportare in luce la professionalità latente di ciascun insegnante, potenziandola, sostenendola, sviluppandola attraverso un'attenzione costante alle operazioni, alle strategie che, finalizzate alla crescita dei suoi studenti, quotidianamente egli inventa. Questo coinvolgimento critico potrebbe promuovere «una comune progettazione dell'intera area curricolare ad opera di tutti i docenti; una buona omogeneizzazione nelle metodologie di insegnamento; la scelta di orari flessibili adeguati alle esigenze dello studente; l'adozione di criteri simili nelle scelte di fondo che caratterizzano ciascun corso»; e dovranno essere proprio i docenti delle singole discipline a farsi attori di ricerca e latori di proposte nuove. «Sono i contenuti di una disciplina gli elementi base che devono suggerire i metodi innovativi per la DB; tali metodi, riapplicati ai contenuti, li contrarranno nella versione DB, ossia nella forma che realizza forti guadagni temporali». La logica sta dunque nella sequenza contenuti-metodo-contenuti e la proposta è quindi rivolta a tutti i docenti di tutte le discipline perché sono loro i conoscitori dei contenuti da smontare, sui quali operare le scelte, togliendone orpelli e ridondanze, per mettere in primo piano i percorsi essenziali al recupero del tempo da spendere poi in maniera più adeguata, magari con la progettazione di un lavoro comune docente-studenti. Questo lavoro, inteso non come semplice ripasso, ma come studio guidato, come sintesi del lavoro già svolto, come ricostruzione del percorso compiuto, attuerà quell'individualizzazione dell'insegnamento a cui i dibattiti del passato ci hanno indirizzati, facendo cambiare funzione allo stesso docente che da trasmettitore di un sapere, diventerà un artigiano che cesella, assieme al suo allievo, attorno ad un tavolo, l'oggetto che li unisce entrambi. Per questo lavoro fondamentali saranno le esercitazioni, cioè le prove *in itinere* che, meglio di quelle finali, permettono di tener sotto controllo la crescita quotidiana e, unificando nello studio guidato l'attività di studenti e docente, permetteranno ai primi di scoprire le proprie deficienze, al secondo di progettare nuovi interventi di recupero individualizzato.

Se si passa poi dalla riflessione sui metodi ai contenuti, anche per questi c'è una proposta, coinvolgere maggiormente gli studenti, privilegiando i temi collegabili con le problematiche proprie della loro età e dell'epoca nella quale essi vivono, senza che per questo vengano stravolti i dati storici; ciò che è avvenuto non deve essere conosciuto perché è avvenuto, ma perché, rimeditato criticamente, può illuminare il presente facendogli assumere senso nuovo anche in rapporto alla nostra esistenza. Non si sta parlando di formazione del ricercatore universitario, ma di studenti che si devono formare una propria personalità; riportare in primo piano le esperienze del passato potrà spingerli a farle proprie e, anche se lontane nel tempo, essendo vicine nell'interesse, potranno insegnar ancora qualcosa. Accanto ad una lettura sintattica dei contenuti viene proposta dunque anche quella pragmatica; al centro di ogni disciplina sta, infatti, la rimeditazione di sé e, al centro di quella filosofica, accanto alla revisione di sé, sta la meditazione sul significato stesso dell'interrogarsi per scoprire la verità. A motivare l'insegnamento non sarà allora l'assimilazione di una quantità di nozioni quanto la presa di coscienza personale di fronte a problemi e a soluzioni che altri hanno dato. La lettura sintattica e quella semantica, necessarie la prima per cogliere lo schema generale dell'oggetto disciplina, la seconda per conoscere i contenuti specifici, dovranno lasciare spazio a quella pragmatica che, permettendo un aggancio della disciplina con il mondo del giovane, lo farà crescere in termini critici. Spingere gli studenti verso la fruibilità delle conoscenze significa formarli culturalmente e tanto più in fretta quanto più si aggancerà l'ignoto al noto. E proprio da questo connubio emergeranno le discipline non come entità a se stanti, ma come unità che hanno punti di riferimento simili perché interdisciplinari, riguardo ai contenuti, ma soprattutto perché transdisciplinari, riguardo alle strutture logiche che le percorrono trasversalmente. L'uso di questa transdisciplinarità, facendo emergere le micrologiche che regolano i vari percorsi, abituerà gli studenti ad un utilizzo polivalente dei codici logici, delle chiavi di lettura, dei modelli, dei centri d'interesse, dei nodi problematici che governano i contenuti.

Partendo dalla chiarezza dei punti nodali della disciplina, per puntare su un suo sfoltimento, su una sua razionalizzazione, su una riorganizzazione dei suoi contenuti occorrerà compiere un'operazione di distillazione (DST)

che metta in chiaro tutti gli argomenti necessari allo svolgimento della lezione presa in esame (DST Verticale) e che porti in evidenza le logiche fondamentali (DST Orizzontale) su cui poggia la disciplina. Nasceranno vari percorsi (tanti quanti i soggetti che 'distillano') nei quali avranno un posto di rilievo l'invenzione di strategie didattiche, l'ideazione di mappe, schemi, algoritmi, tutti strumenti utili alla esplorazione del territorio in un ben determinato tempo. Per una disciplina di ordine deduttivo, come la Matematica, è abbastanza semplice proporre distillazioni che, rifacendosi a postulati ed assiomi, metta in evidenza «le logiche fondamentali, le connessioni logiche, il dettaglio dei ragionamenti, delle dimostrazioni, delle osservazioni»; la stessa cosa non vale per le discipline filosofiche; applicando alla storia della filosofia sic et simpliciter la tecnica seguita dalla matematica, si potrebbe cadere in una 'filosofia della storia della filosofia' riproponendo, così, un novello hegelismo. Per non incorrere in questo o in altri equivoci ideologizzanti, occorre non ergersi a giudici della storia col decidere una volta per tutte ciò che è essenziale e ciò che è superfluo, ma considerare ciò che nel nostro rapporto con quella disciplina riteniamo fondamentale. Intesa in questo modo la distillazione orizzontale in Filosofia diventa l'analisi dei singoli passaggi di una lezione, o di una serie di lezioni, illuminati da una chiave di lettura, da un modello di razionalità, da un'assunzione ermeneutica. Ogni percorso, quindi, come una delle possibili vie, non sarà né migliore né peggiore di tanti altri. Se la prima distillazione è compito precipuo del docente, la seconda appartiene agli studenti i quali, riflettendo e rimeditando sui contenuti, dovranno ricomporre nei passi elementari, sequenzialmente disposti secondo l'ordine con cui il loro ragionamento glieli ĥa posti, le logiche fondamentali, le connessioni congruenti, i meccanismi mentali, i dettagli dei ragionamenti che li hanno condotti nella strutturazione del proprio sapere; DST dunque come auto-consapevolezza del percorso personale: è il caso che la Ricerca Metodologico Disciplinare diventi territorio di conquista anche degli studenti affinché possano, ristrutturando il proprio sapere, riconoscerne l'itinerario e le carenze.

Il miglior strumento per calare a livello pratico i principi della DB senza dubbio sono le unità didattiche⁴ e le unità di apprendimento; questi progetti, chiarificando i punti metodologici fondativi, mirano alla immediata applicabilità, razionalizzando percorso-strumenti-contenuti. In queste unità è sempre chiaramente espresso, già fin dal primo momento, tutto il progetto, l'itinerario, la struttura totale riferita a finalità, strumenti, metodi, la tesi portante, la selezione dei contenuti, la determinazione delle sequenze, nonché tutti i materiali strutturati, gli strumenti di autocontrollo, finalizzati a chiarire la crescita non solo informativa ma anche formativa (*in itinere* e finale) dello studente.

Un esempio pratico

Per evitare che il discorso resti nell'ambito dei buoni propositi o in quello della chiacchiera a vuoto, caliamo le parole in una esemplificazione. Due possibilità si offrono a chi voglia 'sporcarsi le mani' con l'insegnamento della filosofia: trattare il singolo filosofo (e questa è la mia scelta) o un problema trasversale. Se la finalità nel primo caso è quella di rispettare il pensiero del pensatore e, attraverso i suoi testi, far emergere, in un tempo ridotto, le sue risposte e la sua personalità, nel secondo caso è quella di presentare, sempre attraverso i testi, un 'itinerario problematico' del problema; in entrambi i casi occorrerà "giocare a carte scoperte" per permettere allo studente di orientarsi all'interno di un percorso consci che la conoscenza analitica sarà raggiunta molto più tardi. Utile dunque sarà partire con la costruzione di una mappa generale dell'oggetto da conoscere (DST), cioè di una carta nautica del luogo che ci si appresta ad esplorare. Intesa come strumento di lavoro, dovrà indicare tutti i testi, cioè gli approdi, scelti in funzione della loro leggibilità da parte di studenti di quindici anni, nonché le rotte che si intendono percorrere con la propria nave (chiave di lettura), senza dimenticarsi dell'equipaggiamento necessario per la traversata, cioè delle esercitazioni che punteggeranno la rotta. Tale viaggio si comporrà di tre fasi diversificate: 1) acquisizione di una conoscenza globale (e pertanto non precisa né chiara) di tutto il complesso dei dati; 2) approfondimento analitico di una delle innumerevoli rotte; 3) revisione con progettazione da parte dei giovani di una ricostruzione transdisciplinare dei contenuti. Dunque la prima distillazione, che servirà solo come dato di partenza, recherà in prima colonna le tappe di un possibile viaggio (DISTILLAZIONE VERTICALE), in seconda colonna le varie sequenze analiticamente disposte (DISTILLAZIONE ORIZ-ZONTALE) del complesso pensiero del filosofo (primo momento di una conoscenza globale del percorso); in terza colonna alcuni riferimenti testuali; in quarta colonna degli spunti didattici. Non si dovranno conoscere tutti i documenti testuali riportati in tabella, così come non è obbligatorio toccare tutti i porti, le isole, i promontori, gli approdi e i continenti della nostra carta nautica, ma sapere che essi esistono sì, questo è importante. Si partirà dai testi per costruire un proprio percorso che sarà tanto più interessante quanto più toccherà problematiche che si confanno alla mentalità del giovane d'oggi. Dunque per produrre una mappa territoriale del nostro filosofo si dovranno produrre una sintassi del viaggio, una serie di punti fermi che descrivano le sequenze analiticamente disposte ed un apparato didattico che comprenda i riferimenti testuali e gli strumenti con cui si vuol lavorare. Si veda alla fine dell'articolo una prima distillazione su Aristotele che compare completa in altro testo⁵. Data questa mappa territoriale, occorrerà ora, sfatando la falsa idea (che, pur negata, spesso resta a livello inconscio) che per capire veramente un autore occorra leggere tutto ciò che egli ha scritto, operare una scelta e costruire su di essa un percorso che sia aderente ad una finalità che assumiamo come chiave del nostro comportamento didattico.

Ecco allora che un primo percorso può soffermarsi a trattare in modo organico della formazione del pensiero aristotelico, sempre più autonomo dal rapporto con Platone, per cui l'itinerario potrebbe essere così suddiviso: analisi di che cosa sia filosofia (si filosofa sempre, brano 1_1.); critica rivolta a Platone sul modo di intenderla (le idee non aiutano la conoscenza delle cose, brano 2_2.); autonomia dal maestro (la sostanza come sinolo, brano 3_1.; dalla sostanza agli accidenti, brano 4_2_1; essere in potenza ed essere in atto, brano 5_2_1; le quattro cause, brano 5_3_2; il movimento e la corruzione, brano 5_4_2; l'etere come quintessenza, brano 5_4_7;); nascita della Logica formale (dalla diairesis al concetto, brano 8_1_1; dal concetto al giudizio e al raziocinio, brano 8_2_2; il sillogismo e i sillogismi, brano 8_5_1) il permanere, nonostante tutto, dell'insegnamento di Platone nell'etica (la virtù come abito, brano 9_4_1), nella politica (dalla saggezza alla politica, brano 9_7_1), nell'estetica (la poetica, brani scelti 11_1)⁶.

Un secondo itinerario potrebbe considerare Aristotele come il fondatore di un sistema organico abbracciante più scienze quali la Metafisica (e quindi utile al riguardo sarà la lettura del brano 4_1_1. i quattro significati della sostanza), la Fisica (il moto brano 5_4_1.), la Teologia (Dio come motore immobile 6_2_1.), la Logica (il sillogismo dimostrativo 8_4_1. e il sillogismo dialettico 8_5_1.), l'Etica (virtù etiche e virtù dianoetiche 9_3_1.), la Politica (le tre costituzioni tipiche e loro degenerazioni 10_2_1.), la Poetica e la Retorica.

Un terzo progetto, rivolto alla costruzione di una mappa ipertestuale, potrebbe enucleare uno dei tanti problemi nati dalla lettura dei documenti del filosofo, come ad esempio se, circa le nostre azioni, si possa parlare di "Obbligatorietà normativa o autonomia morale" (i brani di riferimento sono riportati in terza colonna ai numeri dal 9.1 al 9.6 della distillazione intera).

Si potrebbe anche progettare il recupero contenutistico degli studenti attraverso un percorso minimale. Partendo dal presupposto che la filosofia ha un senso (brano 1_1), si continua con temi del tipo: l'uomo deve essere aperto alla ricerca se vuole crescere (1_4); è bene esporre sempre il proprio parere anche se non è significativo al massimo grado (1_5) (forse che dovrebbero parlare solo coloro che sanno? e tra costoro solo i più sapienti pronti a tappare la bocca a coloro che meno sanno? se avessimo paura di dire il nostro parere su qualche cosa e parlassimo solo quando dovessimo dire "il massimo", andrebbe a finire che avrebbe diritto di parola solo il massimo dei sapienti); conoscere è conoscere le cause implicite all'essere (1_5 e 1_6), perché la conoscenza, pur non fermandosi ai soli sensi, non può nemmeno

escluderli a rischio di creare due mondi incomunicabili, come è successo a Platone; che le cose, nel loro mutare, in un certo senso permangono e in un altro cambiano (5_2_1 e 6_1_1); il mutamento crea un problema di ordine filosofico che può essere tradotto in una serie di domande e cioè "le cose mutano secondo il caso o secondo una legge interna alle cose stesse?" e poi "la legge a sua volta è di tipo meccanicistico o finalistico?" (6_1_2); che cosa voglia dire leggere la natura, se la risposta sia rinvenibile in una posizione del tipo: "la si legge attraverso un canone oppure la si coglie quale effettivamente essa è?"

Qualsiasi sia l'itinerario che si vuole seguire, sta di fatto che ogni percorso non sarà mai esaustivo del pensiero del filosofo e quindi, in quanto parziale, converrà che almeno sia illuminato da una intenzione che lo regga; cercando di vedere Aristotele come "uomo che si è posto dei problemi e che ha cercato di risolverli", non si affronterà il classico studio sistematico della filosofia aristotelica, ma soprattutto di quelle problematiche sulle quali anche il giovane del XX secolo può fermarsi a riflettere. In questo modo la lettura dei testi, nella individuazione delle parole chiave, dei nodi concettuali, delle dinamiche logiche che sorreggono il pensiero, permetterà di rapportare le risposte di Aristotele al mondo della quotidianità dello studente.

Se poi si collega il lavoro svolto su un filosofo ad altri compiuti nell'anno, all'iniziale gioco a carte scoperte potrà seguire un finale di partita che, attraverso dei rifacimenti personali, permetta allo studente di rivedere il proprio percorso e così, scegliendo tre o quattro voci che attraversino il programma, si potrà assegnare ad ogni studente un lavoro di ricognizione con la consegna di costruire mappe visive, concettuali, lessicali, tematiche. Le voci dovranno formare una griglia che, attraverso il raccordo dei documenti liberamente scelti, metta in primo piano l'itinerario personale, per cui, seguendo logiche diverse, secondo accorpamenti liberi ognuno potrà ricostruire il suo sapere.

Come si può intuire il lavoro di preparazione richiede al docente un impegno veramente notevole, impossibile se vuole costruire *ex novo* tutte le fasi della progettazione, dal reperimento dei testi alla invenzione degli strumenti didattici; diventa meno 'snervante' se può utilizzare una scelta antologica dei brani dell'autore; resta però sottinteso che è obbligato ad una scelta: inserire i brani espunti all'interno di un progetto didattico che preveda l'associazione ai testi di un apparato strumentale. Non tutti hanno padronanza di questi strumenti ed è per questo che occorre farsi ricercatori anche in quest'ambito⁷ se si vuole che la scuola non ripeta più se stessa ma apra gli studenti alla riflessione filosofica.

	DIDATTICO	Strumenti	Recupero conoscenze (RC) Area di riflessione sul valore della filosoffa, sul valore della meraviglia come fonte del sapere (ARif) Questionario 1 Questionario 2 Questionario 3	Questionario 4; Questionario 5; Questionario 6 Sintetizzare le obiezioni che compaiono nei brani (RC) Percorso di Approfondimento (PA): rapporti tra Platone ed Aristotele in F. Adorno, La filosofia antica, Milano 1961, pp.262-263
OTELE	APPARATO DIDATTICO	Testi	1. Protreptico; a cura di Berti, pp. 45-47 si filosofa sempre 2. Protreptico; a cura di Berti, pp. 45-47 non si vive da uomini senza la filosofia 3. Protreptico; a cura di Berti, pp. 45-47 la filosofia è vantaggiosa 1, 2, 982b; la metaviglia: origine del filosofare 5. Metafisica II, 1, 993b; ricerca della verità 6. Metafisica II, 1, 993b; ricerca delle cause 7. Metafisica I III origina	1. De ideis framm. 3; esiste un'idea del relativo? 2. Metafísica I, 9, 991a - 991e; le idee non aiutano la conoscenza delle cose 3. Metafísica, Russo 223-224
DISTILLAZIONE DI ARISTOTELE	DST ORIZZONTALE	Sequenze analiticamente disposte	Platone aveva fatto dell' Accademia un centro culturale che si poneva in concorrenza con la scuola di Isocrate. Aristotele frequenta l' Accademia, che seguiva l'itinerario socratico-platonico, difendendo il metodo ivi attuato contro la scuola di Isocrate basata sull'insegnamento della retorica (vecchia diatriba Socrate-sofisti). Possiamo ricavare la sua prima convinzione nei riguardi del valore del filosofare da un dialogo che non possediamo nella sua stesura originale, il <i>Grillo</i> (o della retorica) e dal <i>Protreptico</i> (esortazione alla filosofia).	Non è soddisfatto del metodo accademico; matura una diversa concezione della realtà non più legata al "mondo delle idee".
	DST VERTICALE	Sintassi del viaggio	1. Contesto storico	2. Critica Platone

Area recupero lessicale (ARL) (Rubrica) Area recupero concettuale (ARC) Questionario 7 Percorso di Approfondimento (PA): oltre Platone in W. Jaeger, Aristotele, Firenze 1960, pp.549-550	Questionario 8 Percorso di Approfondimento (PA): fondamenti del pensiero aristotelico in J.H.Randall, Aristotele, New York 1960, pp.2-4	Percorso di Approfondimento (PA): sulle categorie in I. Düring, Aristoteles, in P a u I y - W i s s o w a, Realenziklopaedie der Alterrumswissenschaft, Suppl. Bd. XI, 1968, pp. 204-206.	Esercitazione 9: scansione testo
1. Metafisica VII, 1028a-1029a; l'essere ha molteplici signifi- cati (continua poi anche per il 4.1. più sotto)	Metafisica VII, 2, 1028a 10-1029a; i quattro significati della sostanza Libro VI e il libro VII della Metafisica trattano della sostanza come sinolo (unione sintetica di forma e materia)	1. Categorie 1b25-4b19	1. Caregorie 5 2a-b; sostanze prime e sostanze seconde
La diversa concezione della realtà lo porta ad una affermazione: "chiedersi che cosa è l'essere vuol dire spostare la domanda su che cosa è sostanza"; quindi l'essere parmenideo o platonico staccato dall'individuo non è una risposta; l'essere va visto come sostanza individuale strutturalmente connessa con ogni individuo che non esiste "oltre", in un "iperuranio" fatto di idee perfette (si pongono le basi per la comprensione della differenza tra "ante rem" e "in re", che aprirà nel M.E. una discussione sugli 'universali').	4.1. L'individuo interessa ad Aristotele come punto di partenza e il suo studio dà la possibilità di considerarlo nelle sue componenti di materia e forma ; ma queste due specificazioni sono solo fruto di una estrapolazione mentale perché ogni individuo è contemporaneamente e l'una e l'altra, sinolo.	4.2. dalla sostanza agli accidenti (le categorie che predicano qualche cosa della sostanza)	4.3. dalla sostanza alla sua divisione in sostanza prima e sostanze seconde (specie e genere come predicati che esprimono il "che cos'è")
3. Oltre Platone	4. I primi mattoni della nuova conce- zione del reale: la Metafisica		

NOTE

- ¹ F. Ciampolini, La didattica breve, Bologna 1993, p.17.
- ² Si veda F. Piazzi (a cura di), *L'insegnamento del latino: lo stato dell'arte*, Atti del Convegno di Bologna Irrsae, Bologna 1994.
- ³ Dalle Indicazioni didattiche (comuni a tutti gli indirizzi) del progetto Brocca, Firenze 1994.
- ⁴ Per un approccio non solo teorico sulle unità didattiche si veda A. Girotti, *La filosofia per unità didattiche motivazioni e proproste*, Treviso 1993 (ristampa Milano 1997) ed anche la seconda parte del volume A. Girotti, *L'insegnamento della filosofia, dalla crisi alle nuove proposte*, Padova 1996.
- ⁵ Per un'analisi particolareggiata di questa unità didattica cfr. Bucciarelli Calzà Girotti Rimedio, *Filosofia e Didattica Breve*, a cura di T. Guerzoni e F. Ferrari, Bologna 1997.
- ⁶ Cfr. A. Girotti, La filosofia di Aristotele, dal platonismo all'autonomia, Faenza 1996.
- ⁷ Alla riflessione su questo settore didattico, nuovo per la nostra disciplina, ha dato una spinta anche la Commissione Brocca. Cfr. anche gli articoli ospitati sempre più frequentemente in riviste come «Insegnare filosofia» o «Paradigmi»; fra i manuali cfr. ora M. Trombino, *Filosofia, Testi-percorsi*, Bologna 1997.

BIBLIOGRAFIA

Oltre ai testi citati in nota per una conoscenza più approfondita della Didattica Breve nei suoi elementi fondamentali si vedano:

- F. Ciampolini: La Didattica 'Breve': un'idea e uno strumento per gli anni '90, a cura dell'Ass. Industriali di Bologna 1986; La didattica come ricerca: condizione essenziale per la formazione e l'aggiornamento nel futuro, Atti del XXXIV Convegno Internazionale delle Comunicazioni, Genova 1986; 'Didattica breve' e nuove tecnologie per la formazione, Atti del Convegno Internazionale antem, Bologna 1986, Nel settore scientifico la scuola insegni 'come si deve studiare', Bologna 1989; La didattica breve. Nuove prospettive dell'insegnamento, «Riforma della scuola», 10 (1992), pp. 44-48; Introduzione alla didattica breve, «Progettiamo», 12 (1992), pp. 43-45;
- R.M. Fano (Mit. Usa), Prolusione, Atti del XXXIV Convegno Internazionale delle Comunicazioni, Genova 1986:
- F. Piazzi, La didattica breve del latino: esperienze e ricerche didattiche, Bologna 1993, Gli ipertesti nella didattica breve del latino, «Innovazione educativa», Anno 5, 1994, Irrsae Emilia Romagna, nonché i tre volumi Didattica Breve, Materiali, Irrsae Emilia Romagna, Bologna 1995-97 (il primo riguarda Italiano, Storia, Filosofia; il secondo Recupero e altro; il terzo il Latino);
- C. Raia (a cura di), Didattica breve: materiali ed esperienze, Irrsae Campania, 1996;
- P.V. Cova, *Didattica breve e insegnamento del latino*, «Nuova secondaria», 9 (1995), pp. 69-71; 10 (1995), pp. 75-77.
- N. Flocchini, Elogio del breve e del senso, «Italiano & oltre», 4 (1995).
- M. T. Sciolla, *Il metodo della D.B.*, «Res», 10.
- Alcuni materiali sono in rete Internet sia nella locazione dell'Irrsae Emilia Romagna (http://arci01.bo.cnr.it/irrsaeer) sia in quella del Veneto (http://www.gpnet.it/irrsaev).

LE VIE DEL PENSIERO: ANALOGIE, ASSOCIAZIONI, IPOTESI.

ELISABETTA de PALMA

Istituto Magistrale "Duca degli Abruzzi" - Treviso

Ho letto con vivo interesse lo scritto di Alberto Manchi titolato *Insegnamento della Storia della filosofia e ascolto della musica* apparso nella rubrica dedicata alla Didattica della Filosofia del n. 160 del «Bollettino della SFI», e tale lettura ha prodotto in me alcune considerazioni che vorrei provare a riportare qui di seguito.

In primo luogo mi ha colpita l'asserzione che caratterizza l'esordio; con essa l'autore dichiara che l'esperienza di cui intende parlare «(...) non è stata motivata da un presupposto teorico e metodologico, ma da una suggestione scaturita dalla lettura dei testi platonici e dalla opportunità di facilitare in classe la giusta predisposizione all'ascolto dei testi e al dibattito ordinato» (p. 63). Pur tenendo conto di tale premessa né volendola mettere in discussione, analizzando il testo, non ho potuto fare a meno di pensare da una parte a Hofstadter e Bateson, dall'altra a Vygotskij e Feuerstein, né ho potuto fare a meno di chiedermi fino a che punto le associazioni che la lettura andava provocando in me avessero senso e cosa esse, di fatto, cercassero di dirmi.

In secondo luogo sono stata colpita dagli apprezzabilissimi esiti della esperienza e in particolare modo dalle abilità e competenze che è riuscita a far emergere negli allievi che l'hanno vissuta. Ho quindi cominciato a chiedermi quali *fattori* siano stati determinanti per la buona riuscita di una attività complessa come quella realizzata da Manchi e ciò in quanto:

- condotta in un Liceo Scientifico, quindi in un indirizzo scolastico in cui la lingua greca non viene insegnata;
- condotta attraverso più modalità di presentazione: verbale, grafica, sonora, simbolica; modalità che certo hanno comportato numerosi e continui adattamenti da parte degli studenti, sottoposti a simultanea codifica/ decodifica di più codici;
- condotta ad un elevato livello di astrazione, vista la distanza tra i soggetti fruitori della esperienza e gli strumenti didattici attraverso cui le modalità

prima menzionate sono state rese operative: brani di musica classica, testi musicali, testi greci e latini, letture in lingua originale, traduzioni.

Tramite un'interrogazione più chiara ed articolata ho cominciato a fare ordine nei miei pensieri, a notare come le riflessioni che durante la lettura avevano affollato la mia mente iniziavano a strutturarsi in concettualizzazioni compiute e in possibili ipotesi d'analisi ed interpretazione dell'esperienza descritta. Mi sono quindi chiesta se fosse possibile rintracciare connessioni significative tra le prime e le seconde considerazioni da me prodotte. Esse avrebbero potuto spiegare da un lato le associazioni spontanee rivolte ad Hofstadter, Bateson, Vygotskij, Feuerstein, dall'altro la complessità e la buona riuscita dell'attività. Questa infatti, se collocata all'interno delle coordinate teorico-metodologiche di cui gli autori citati si fanno portatori e dotata di quella cornice teorico-operativa alla quale Manchi non aveva fatto cenno, avrebbe potuto essere più leggibile e rispondere ai miei interrogativi.

Il punto da cui sono partita è dato dalle seguenti riflessioni di Hofstadter: «L'idea del canone è che un unico tema venga contrapposto a se stesso. In pratica le varie voci che partecipano al canone seguono ognuna una "copia" del tema. Ma ciò può avvenire in diversi modi. (...) Perché un tema possa fungere da base per un canone, ognuna delle sue note deve poter assumere due (o tre o quattro) ruoli: anzitutto deve essere parte di una melodia, ed inoltre deve essere parte di una armonizzazione della stessa melodia. Se per esempio si tratta di un canone a tre voci, ogni nota del tema deve armonizzare in due diverse direzioni, oltre a doversi inserire nella melodia. Quindi, in un canone, ogni nota possiede più di un significato musicale: l'occhio e la mente dell'ascoltatore individuano automaticamente il significato appropriato riferendosi al contesto»¹. E più avanti: «A volte si desidera attenuare la rigidità della forma a canone. Un modo per farlo è ammettere leggeri scostamenti dalla pura copiatura per ottenere un'armonia più fluida. Vi sono inoltre canoni con voci "libere", cioè che non usano il tema del canone, ma armonizzano semplicemente in modo gradevole con le voci che sono tra loro in canone»2.

Riflettendo su queste considerazioni, ho interpretato il concetto di canone di cui sopra, immaginandolo come composto da voci espresse attraverso codici non più unici ma misti³ e comunque esprimenti lo stesso tema rappresentato a più livelli di realtà. Questa interpretazione è diventata il terreno sul quale ho collocato l'esperienza proposta da Manchi che, a mio avviso, possiede la caratteristica vincente di essersi basata su un tipo di canone che, letto sempre attraverso Hofstadter, «(...) sfruttava un qualche modo di utilizzare un tema originale copiandolo mediante un isomorfismo, ossia una trasformazione che conserva l'informazione»⁴ dando così luogo ad un processo di modularizzazione, a proposito del quale «la bravura del program-

matore consiste essenzialmente nella sua capacità di capire quando due processi sono gli stessi (...), poiché ciò conduce alla modularizzazione: la scomposizione di un lavoro in sotto-unità naturali»⁵.

Per quanto fino ad ora esposto, credo quindi che la prima operazione complessa caratterizzante l'esperienza in discussione possa essere rintracciata nella realizzazione di una interessantissima forma di *isomorfismo* che trasformando e al contempo conservando uno stesso messaggio presentato attraverso codici misti, anche grazie all'uso della *modularizzazione*, ha potuto raggiungere da subito e simultaneamente sul piano cognitivo più studenti di quelli che avrebbe toccato se il codice utilizzato fosse stato unico. A mio avviso, infatti, in questo caso l'apprendimento è stato costruito prescindendo dalle conoscenze pregresse degli allievi, per puntare sulla pluralità dei codici di presentazione del messaggio rispetto alla quale il contenuto ha rappresentato il mezzo e non il fine dei comportamenti cognitivi messi in atto. Ogni studente, pertanto, è arrivato a cogliere il messaggio inviato grazie al fatto che il ventaglio di codici di cui disponeva gli ha offerto la possibilità di individuare e fruire di quel codice più vicino alle sue esperienze, alla sua cultura, al suo ambiente, al suo sistema educativo⁶.

Il codice e non il contenuto è quindi diventato il veicolo su cui il messaggio è riuscito a passare, e poiché i codici sono stati diversificati, ciascun allievo ha avuto modo di riferirsi a quello a lui più familiare, traendo così il massimo beneficio dall'esperienza d'apprendimento.

Ciò posto, credo possibile riconoscere una seconda operazione complessa nel considerare che non solo a ciascuno studente è stato dato modo di iniziare a muoversi all'interno di un universo di significati ancora sconosciuto fruendo del codice a lui più congeniale, ma anche di utilizzarlo come strumento e base per la decodificazione degli altri codici, i cui messaggi sono quindi andati a sommarsi ed a legarsi con i primi. Ciò può aver messo in atto due potenti operazioni cognitive che Reuven Feuerstein denomina proiezione virtuale e moltiplicazione logica7. La prima consiste nel collegare un insieme di elementi al fine di risolvere un problema; secondo Feuerstein, cioè, la nostra mente è in grado, quando si trova di fronte a questioni sconosciute o che possono apparire problematiche, di mettere in campo una serie di operazioni che consentono di superare l'ostacolo; una di queste è la proiezione virtuale. Essa legando elementi apparentemente disuniti, rende possibile la soluzione del compito. Ma tale operazione avviene a condizioni ben precise; una di queste condizioni è data dalla attivazione di quelle Funzioni Cognitive che consentono alla proiezione virtuale di avere luogo. Tra le tante Funzioni Cognitive di cui la nostra mente è portatrice, Feuerstein ne ha studiate alcune; riferendomi ad esse mi limiterò a citare quella che pare avere maggiore pertinenza con la proiezione virtuale, vale a dire «raccogliere

più dati da più fonti di informazione e ordinarli» o meglio «organizzarli» 8. Proprio l'aver messo in atto una Funzione Cognitiva che sottende una operazione mentale di così vasta portata per la costruzione del significato, può aver consentito agli studenti di organizzare quello che di per sé non era strutturato e di fare ordine in un universo di segni che avrebbe potuto essere

percepito come frammentario.

La seconda operazione cognitiva cui poco sopra ho fatto riferimento, la moltiplicazione logica, ha la caratteristica di attribuire più etichette ad uno stesso oggetto⁹. Anche essa, apparentemente semplice ed immediata, fa capo a Funzioni Cognitive di grande forza e portata. Affinché la moltiplicazione logica abbia luogo, è infatti necessario: prestare massima attenzione nel percepire gli stimoli attivando al massimo i canali sensoriali; essere precisi ed accurati nella raccolta delle informazioni; identificare e definire le parti e/o gli aspetti fondamentali del problema; confrontare i dati raccolti per poter "discriminare" gli elementi (le caratteristiche) alla base delle somiglianze e delle differenze; attribuire, servendosi anche dell'evidenza logica¹⁰, le etichette che identificano l'oggetto esplorato e sommarle tra loro. Da tutto ciò si evince il ruolo di punta giocato dalla moltiplicazione logica all'interno di un'attività stimolante come quella di cui qui si discute. Essa ha permesso di costruire un repertorio di conoscenze i cui oggetti, in quanto riconosciuti come appartenenti a più livelli semantici, hanno amplificato l'esito della ricaduta prodotta sugli studenti.

La chiave del problema è pertanto stata colta appieno dagli allievi ed in ogni suo aspetto, in quanto questi hanno connesso elementi e situazioni il cui senso è stato acquisito a partire dal come le relazioni sono andate costruendosi nella loro mente. In questo caso a mio avviso il come è stato caratterizzato proprio dalla proiezione virtuale e dalla moltiplicazione logica, operazioni di base per codificare-decodificare-ricodificare i numerosi

codici semantici proposti durante l'attività didattica.

Quanto fino ad ora esposto porta ad individuare una terza ed ultima operazione complessa, consistente nell'aver dato luogo ad un'esperienza il cui significato complessivo, per dirla con Bateson «(...) riguarda solo la relazione e non certi termini della relazione»¹¹. Per rendere più esplicito quanto appena espresso, farò ricorso alla parte conclusiva di un metalogo 12 dello stesso autore, in cui la figlia interloquisce con il padre:

«P. (...) La figura del cigno non è un cigno vero, ma un cigno finto. E' anche un essere umano. E' anche 'veramente' una ragazza che indossa un costume bianco. E un cigno vero somiglia a una ragazza, da un certo punto

di vista.

F. Ma quale di queste cose è un sacramento?

P. Dio santo, rieccoci daccapo. Posso dire solo questo, che non è una sola di queste affermazioni, ma la loro combinazione, che costituisce un

sacramento. Il 'finito' e il 'non-finito' e il 'veramente' talvolta si fondono insieme in un significato unico.

F. Ma noi dovremmo tenerli separati.

P. Sì. Questo è ciò che cercano di fare i logici e gli scienziati. Ma così facendo non creano balletti - e neppure sacramenti» 13.

Dunque, a mio avviso, uno dei termini fondanti l'esperienza di Manchi risiede nella combinazione degli elementi caratterizzanti la didattica da lui messa in atto. Tale combinazione non è stata prodotta dal caso ma pensata, progettata e realizzata dal docente che, con il suo intervento, è riuscito a modificare la relazione lineare tradizionalmente attivata e rappresentativa di un rapporto didattico esprimibile nella sequenza:

per dare spazio alla relazione circolare

nella quale il rapporto parte - tutto diviene il luogo della individuazione del significato.

Per chiarire la posizione ora espressa, proverò a leggere questa seconda relazione facendo riferimento ai Criteri di Mediazione di cui si produce ampia analisi nella teoria Feuerstein¹⁴. Nel fare ciò, soffermerò la mia riflessione solo su quei Criteri che, a mio avviso, possono maggiormente rendere manifesta e decodificabile la pratica didattico-educativa messa in atto dal colle-

Mi pare, dunque, di poter dire che nell'esperienza di Manchi sia stato dato largo spazio ai Criteri della intenzionalità-reciprocità e della trascendenza¹⁵, vale a dire ad una dimensione comunicativa in cui, attraverso molteplici modalità, agli allievi è apparsa da subito chiara da un lato l'importanza che il docente attribuiva al loro ruolo, oltre che al suo, a ciò che si andava facendo ed al modo in cui si andava realizzando, dall'altro l'ampiezza e la potenza di tale operazione che, nel suo compiersi, stava trasformando non solo il contesto che le faceva da cornice, ma i contenuti e soprattutto i partecipanti che nel contesto venivano a porsi. Ed infatti, già dall'esordio, la situazione di disequilibrio e meraviglia creata tramite l'ascolto delle prime battute della Passacaglia e Fuga in Do Min. di Bach ha fatto intendere ai presenti che la loro attenzione e partecipazione rispetto a quanto si andava

facendo era elemento integrante dell'evento stesso; che stava avvenendo qualcosa di "diverso ed inusuale" rispetto a quanto ciascuno avrebbe potuto aspettarsi e che questo "diverso" non era casuale, ma il frutto di una attenta ed intenzionale riflessione del docente. Ha fatto anche intendere che tutto ciò sarebbe divenuto significativo, solo a patto che l'intenzionalità messa in atto dall'insegnante fosse stata colta, rielaborata e da tutti condivisa trasformandosi così in reciprocità e trascendenza. Tale messaggio, inoltre, non è stato lanciato solo all'inizio dell'attività ma l'ha attraversata tutta; a questo proposito ricordo lo "stupore e sgomento" suscitato dalla presentazione del testo greco del Fr. 1 di Anassimandro avvenuta, tra l'altro, in busta chiusa; la lettura del testo stesso realizzata da una allieva di origine greca in lingua greca moderna e dall'insegnante in lingua antica; il rinnovarsi dell'ascolto di brani musicali, l'utilizzo ed il confronto di più traduzioni, la ricerca "dei sensi, dei significati" emergenti dalle traduzioni, tutte operazioni andate nella direzione dei Criteri della intenzionalità, reciprocità e della trascendenza.

Ma riflettendo ancora, in stretta connessione con quanto appena esposto, mi pare immediatamente riconoscibile la presenza di un'attenta e ponderata Mediazione del significato e cioè di una pratica didattica in cui interrogativi come "perché" e "che cosa" vengono posti di continuo sia in modo esplicito che implicito. Questo ha favorito la ricerca di "significazioni" sempre più sottili, la cui scoperta ha reso manifesto lo sfondo sul quale l'attività si andava costruendo ed i contenuti di cui si andava riempendo evitando, così, ogni possibile scissione tra il livello metodologico e quello teoretico che, se prodotta, avrebbe inevitabilmente coinvolto anche la relazione circolare di cui si è detto sopra. In tal senso un ruolo fondamentale è stato giocato dalla associazione testo musicale, testo filosofico, dalle discussioni tendenti a definire i "sensi" e l'individuazione della "traduzione più giusta" nonché degli "ostacoli" che oscurano e rendono confusa la significazione, dalla ripetuta analisi "delle analogie e delle consonanze" ecc. In tal modo agli studenti è stata offerta la possibilità di scoprire "modelli e canoni" a partire dai quali hanno costruito la fitta rete di "significati" di cui l'esperienza era portatrice e di esplorare vasti territori semantici e di pensiero che, diversamente, sarebbero rimasti sconosciuti.

Ai Criteri su presentati, credo possano essere aggiunti quelli relativi alla Mediazione del senso di competenza, di sfida e ricerca della novità complessa, nonché di Mediazione della valorizzazione della differenza psicologica, della condivisione e della cooperazione.

Il fatto che sia passata la *Mediazione del senso di competenza, di sfida* e ricerca della novità complessa, è immediatamente rintracciabile nelle risposte positive che il gruppo classe ha dato una volta posto di fronte alla

attività. Non ci sono stati scoramenti, rinunce, tentennamenti rispetto al nuovo ed al complesso, ma alla meraviglia ha fatto seguito la sfida, la voglia di superare le difficoltà ed il pensare di poterlo fare anche attraverso l'acquisizione di nuove competenze. Gli studenti, dunque, hanno ben accolto la possibilità di confrontarsi con "compiti nuovi", di fare i conti con la "rigidità cognitiva", di trovare il coraggio e la voglia di "mettersi totalmente in gioco". E questo è avvenuto in quanto il docente è riuscito a creare un feeling comunicativo grazie al quale gli studenti sono diventati consapevoli di stare acquisendo nuove abilità, di star trasformando il "nuovo ed il complesso" in momento di discussione e superamento dell'ostacolo.

Durante questo percorso, cruciale è stata la Mediazione della differenza psicologica, della condivisione e della cooperazione. Grazie alla presenza di questi Criteri di Mediazione, ha potuto essere posto l'accento tanto sulla rilevanza espressa dal riconoscimento e dalla valorizzazione della differenziazione individuale, quanto sulla rilevanza caratterizzante tutti quegli atteggiamenti volti a creare esperienze comuni e di collaborazione. Rispetto al primo punto, la realizzazione di un clima di classe in cui i diversi punti di vista emergenti durante le discussioni fossero riconosciuti come espressione di divergenza e, proprio per questo, apprezzati in quanto risorse positive per tutto il gruppo, è risultato essenziale. Credo di non sbagliare affermando che l'opera svolta dall'insegnante in questa fase sia stata particolarmente delicata. Questi ha, infatti, dovuto incoraggiare risposte ed interventi, prese di posizione e comportamenti per i quali ogni allievo è riuscito al contempo a percepirsi come individuo distinto dall'altro, capace di rispetto e tolleranza verso i punti di vista diversi, ed al contempo come elemento fondante del gruppo di relazione e di produzione che andava strutturandosi attraverso il lavoro comune.

Per quanto fino ad ora esposto, credo dunque che l'esperienza didattica qui discussa possa trarre un'ulteriore possibilità di essere letta e compresa e anche se non *tout-court* trasferita, ripensata ed adattata ad altri contesti, anche grazie al filtro offerto dai *Criteri di Mediazione*, che pur se non agiti per decisione diretta del docente, sono tuttavia ravvisabili nella sua *praxis*.

In questo mio tentativo di esplicitare e tradurre ciò che mi pareva non immediatamente visibile all'interno della esperienza didattica in questione, spero di non aver provocato risentimenti da parte di alcuno ed, in modo particolare, da parte di Alberto Manchi che, secondo il mio punto di vista, sicuramente con il suo intervento è riuscito ad accendere negli studenti "un piccolo fuoco".

NOTE

- ¹ D. R. Hofstadter, Gödel, Escher, Bach: un'Eterna Ghirlanda Brillante, tr. Milano 1985, p. 8.
- ² Ivi, p. 9.
- ³ Mi riferisco al codice sonoro (ascolto e decodificazione di brani musicali), simbolico (lettura, decodificazione e traduzione di testi musicali), grafico (utilizzato nella lettura, decodificazione, traduzione e trascrizione di testi greci e latini), verbale (lettura, decodificazione, traduzione di testi greci e latini), discussioni su vari argomenti.
- ⁴ Ivi, p. 158.
- ⁵ Ivi, p. 161.
- ⁶ Circa l'importanza ed il ruolo che simbolismo e linguaggio dei codici assumono nella costruzione del pensiero astratto, restando all'interno della prospettiva teoretica assunta in questo scritto, rimando a L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, tr. Firenze 1966; nonché sempre dello stesso autore, a *Storia e sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, tr. Firenze 1974, ed ancora a *Il processo cognitivo*, tr. Torino 1980; in questi testi si può cogliere chiaramente la posizione di Vygokij secondo la quale l'apprendimento può essere inteso come un processo che, andando dall'esterno (dal sociale) all'interno (all'intrapsichico), affonda le sue radici nella interazione sociale ed esperenziale di colui che apprende. Alla costruzione del *setting* d'apprendimento, partecipano dunque in modo dinamico tanto "il discente" quanto "il docente"; quest'ultimo, inoltre, nel creare le condizioni affinché "l'ignoto" possa diventare "noto" e quindi assumendo il ruolo di "mediatore" tra il soggetto che apprende e lo stimolo, permettere che il non ancora appreso si possa andare a collocare nella cosiddetta *zona di sviluppo potenziale o prossimale* del discente, vale a dire in quell'area cognitiva che è resa attiva proprio grazie al *particolare e specifico modo* in cui il docente-mediatore struttura l'esperienza d'apprendimento.
- ⁷ Per quanto riguarda la teoria Feuerstein, rimando alla lettura dei seguenti testi: R. Feuerstein, *Non accettarmi come sono*, tr. Milano 1995; R. Feuerstein, *Instrumental Enrichment: an Intervention Program for Cognitive Modifiability*, Baltimore 1980; G. Bonasea, S. Damnotti, A. Picco, *Oltre l'insuccesso scolastico*, Torino 1996, in part. pp. 91-154; in tutti questi lavori sono ben esplicitati funzioni e ruoli che, secondo Feuerstein, svolgono nella costruzione dell'apprendimento tanto la *proiezione virtuale* quanto la *moltiplicazione logica*.
- ⁸ Una efficace trattazione del concetto di Funzioni Cognitive, oltre che nei già citati testi di R. Feuerstein è rintracciabile sempre in G. Bonasea, S. Damnotti. A. Picco, cit., pp. 120-134, dove tra l'altro si chiarificano gli effetti causati dalla carenza nell'uso delle Funzioni Cognitive; stesse funzioni svolgono le dispense di supporto al Programma di Arricchimento Strumentale I-II-III Livello, approntate dalla Associazione Mediation A.R.R.C.A. di Torino ai fini dell'attività attività di formazione alla metodologia Feuerstein.
- ⁹ La rilevanza della moltiplicazione logica, e di tutte le Funzioni Cognitive ad essa collegate, è fondamentale nella costruzione del "significato"; chi desiderasse approfondire tale questione può consultare i testi citati nella nota n.7.
- 10 Cfr. nota n.7; anche *l'evidenza logica* è una delle Funzioni Cognitive cruciali nei processi d'apprendimento, essa, infatti, è alla base dei ragionamenti argomentativi ed ipotetico-dimostrativi; il suo uso risulta quindi indispensabile nel dare spazio a quella forma di pensiero che agisce nei processi di problematizzazione della realtà.

- ¹¹ G. Bateson, Verso un'ecologia della mente, tr. Milano 1983³, p. 187.
- ¹² Per *metalogo* Bateson intende «(...) una conversazione su un argomento problematico. Questa conversazione dovrebbe essere tale da rendere rilevanti non solo gli interventi dei partecipanti ma la struttura stessa dell'intero dibattito»: cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, cit., p. 33.

 ¹³ Ivi, p. 74.
- ¹⁴ R. Feuerstein, Non accettarmi come sono, cit., pp. 63-92; nella teoria di Reuven Feuerstein i Criteri di Mediazione assumono un ruolo di spicco; essi rappresentano assieme alla Carta Cognitiva, cfr. R. Feuerstein, Non accettarmi, cit. pp. 294-295, gli strumenti a disposizione dell'adulto che, come evidenziato anche da Vygotskij (cfr. nota n. 6) interponendosi con la sua praxis tra il soggetto dell'apprendimento e lo stimolo, media e conduce il soggetto stesso ad una forma di apprendimento non casuale ma altamente qualificato ed efficace proprio perché organizzato e reso efficace anche attraverso l'applicazione dei Criteri di Mediazione. I Criteri di Mediazione, dunque, sono identificabili nei particolari e specifici comportamenti messi in atto dall'adulto mediatore che, riferendosi ad essi, può produrre una concreta ed osservabile modificazione nei soggetti che entrano nel rapporto d'interazione. Scrive a proposito del ruolo del mediatore S. Damnotti: «Nel modello di apprendimento proposto da Feuerstein gioca un ruolo essenziale l'esposizione agli stimoli dell'ambiente. L'efficacia degli stimoli si protrae ben al di là dell'infanzia e influenza l'apprendimento per tutta la durata della vita, a patto che vengano assicurati rinnovamenti e variazioni. Feuerstein però pur conoscendo l'importanza quantitativa degli stimoli ambientali, individua un'altra modalità di apprendimento, più articolata e complessa, caratteristica dell'uomo: l'apprendimento mediato. Il bambino impara non solo perché è direttamente esposto agli stimoli dell'ambiente, ma anche e soprattutto perché tra lui e l'ambiente si inserisce una figura - un genitore, un familiare, qualcun altro che si prende cura di lui - che interviene esplicando una preziosa funzione di mediazione. Il mediatore, guidato dalla sua cultura, dalle sue intenzioni, in una parola da tutto il suo patrimonio affettivo ed emotivo, seleziona ed organizza gli stimoli che devono arrivare al bambino, fa in modo che alcuni scompaiano o vengano ignorati, altri compaiano o vengano enfatizzati, tutti comunque li filtra e li struttura. Quest'opera di mediazione fornisce al bambino schemi di apprendimento o modelli di comportamento che lo vedono capace di meglio sfruttare gli stimoli dell'ambiente. E se è vero che quantitativamente l'ambiente è la più importante fonte di apprendimento per il gran numero di stimoli che è in grado di offrire, il fatto che il bambino elabori, attraverso la mediazione dell'adulto, la capacità di meglio interagire con esso, moltiplica le occasioni di apprendimento, innescando un processo autonomo ed autoregolato di crescita». S. Damnotti in G. Bonasea, S. Damnotti, A. Picco, Oltre l'insuccesso scolastico, cit., p. 92 15 Poiché interpretabile alla luce di diversi significati, cercherò di chiarire cosa, nella teoria Feuerstein, si debba intendere per Mediazione della trascendenza riferendomi a quanto scrive S. Damnotti: «Per capire che cosa si intenda per trascendenza, occorre privare questo termine della sua valenza filosofica. "Trascendente" per Feuerstein è tutto quello che non è esperienza immediata, quindi tutto quello che aiuta il bambino ad uscire dal presente ed allontanarsi da quanto accade sotto i suoi occhi, per proiettare la sua mente verso il passato e nel futuro. L'adulto che vuole portare il bambino verso la trascendenza non si limita a soddisfare un suo bisogno immediato, ma gli fornisce nuove informazioni, collega quanto accade in quel momento con il passato ed il futuro, evoca altre situazioni, apre un'esperienza, che altrimenti sarebbe chiusa e limitata, verso spazi più ampi, (...) numerosissime sono le informazioni che l'adulto fornisce e, mentre le analizza, il bambino impara a mettere insieme ele-

menti spaziali ed elementi temporali (...), correla cause ed effetti (...), mette in relazione un comportamento (...) con uno scopo (...)»; cfr. S Damnotti, *Come si può insegnare l'intelligenza*, Teramo 1993, pp. 29-30.

CONVEGNI E INFORMAZIONI

HEGEL E IL NEOPLATONISMO

Si è svolto a Cagliari dal 16 al 17 aprile un convegno di studi su "Hegel e il neoplatonismo", con la partecipazione di studiosi del periodo conclusivo del pensiero antico, che ha avuto un'influenza decisiva sulla formazione e sullo sviluppo del pensiero del filosofo di Stoccarda. Il convegno è stato organizzato dal Dipartimento di Filosofia e Teoria delle Scienze Umane delle Facoltà di Lettere e Filosofia e di Magistero dell'Università di Cagliari, con l'adesione della locale sezione della Società Filosofica Italiana. E' ormai il quinto anno consecutivo che il Dipartimento di Filosofia organizza un incontro hegeliano (vedi «Bollettino SFI», 152, 1994, pp. 70ss.; 154, 1995, pp. 91ss.; 157, 1996, pp.65 ss.). Un altro convegno hegeliano a Cagliari si è tenuto 1'8 e il 9 aprile 1997 su "Hegel e i Preplatonici"; il ciclo degli incontri hegeliani si chiuderà il 21 e 22 aprile 1998 sul tema "Hegel interprete di Platone".

Il Prof. Paolo Cugusi, Preside della Facoltà di Lettere e Filosofia, aprendo i lavori con un cordiale indirizzo di saluto, ha rilevato che è diventata ormai quasi una tradizione l'organizzazione di convegni annuali incentrati sull'esame delle relazioni tra pensiero filosofico antico e filosofia moderna (in ispecie hegeliana), un *continuum* che, per così dire, incatena la storia delle idee senza che sia possibile fissare momenti di frattura improvvisi e definitivi. Il Preside ha aggiunto che la serie dei convegni organizzati dai filosofi della nostra Facoltà ha il pregio di attivare uno scambio sistematico di idee sollecitando un confronto con altri centri di ricerca, di contribuire ad avvicinare culture e sensibilità diverse e di allargare le problematiche legate non solo alla ricerca, ma anche alla didattica.

La Prof. Maria Teresa Marcialis, Direttore del Dipartimento di Filosofia e Presidente della sezione cagliaritana della SFI, nel rivolgere ai relatori ospiti il saluto dei filosofi sardi, ha messo in luce l'immagine del neoplatonismo che traspare dalle *Lezioni* hegeliane, un'immagine caratterizzata da un divenire progressivo che vede all'inizio l'indeterminatezza di Plotino e alla fine Proclo che raggiunge con la sua teoria della trinità l'apogeo della filosofia neoplatonica, con al centro, quasi come momento di negatività, il logico Porfirio e l'intricato e torbido Giamblico. L'aspetto che accomuna Proclo e Plotino è dato peraltro, secondo Hegel, dalla loro incapacità a risolvere il problema del sorgere dall'Uno della molteplicità e della determinazione. Si tratta della mancanza di quel momento di negatività e di movimento che Hegel aveva già denunciato nella *Fenomenologia*, quando, accomunando Spinoza e i neoplatonici, aveva rifiutato di esprimere la vita di Dio come un gioco dell'amore con se stesso.

E' seguita la presentazione del volume degli Atti del convegno del '93: *La logica di Hegel e la storia della filosofia*, Cagliari 1996, contenente saggi di R. Bodei, F. Chiereghin, P.L. Lecis, L. Lugarini, N.C. Molinu, G. Movia, A. Peperzak, F. Valentini, J.-L. Vieillard-Baron.

Nella sua relazione di apertura dei lavori: Hegel e Plotino, il Prof. Werner Beierwaltes,

dell'Università di Monaco, ha mostrato che l'aristotelico pensiero di pensiero costituisce per Hegel l'anticipazione del suo concetto di pensiero assoluto, come spirito concreto e pensar se stesso dell'Assoluto, e che Plotino si è sollevato (proprio grazie al suo concetto di Spirito), al pensiero di pensiero aristotelico. Per questo motivo, secondo Hegel, Plotino non avrebbe dovuto affatto introdurre l'Uno; in altri termini: il principio primo avrebbe dovuto essere lo spirito. Dato però che l'Uno plotiniano non può essere espulso dal sistema, bisogna almeno farlo pensare. Tale circostanza da un lato presenta un rovesciamento della critica mossa dallo stesso Plotino ad Aristotele, secondo la quale questi avrebbe indebitamente elevato il pensiero al principio primo; dall'altro lato essa mostra un ripetersi della ricezione cristiana del neoplatonismo. E, in effetti, il pensiero cristiano riduce ad un'unica realtà l'Uno non pensante e il Dio che pensa se stesso. Proprio grazie all'interpretazione hegeliana del concetto plotiniano di Spirito diventa, poi, chiaro che Plotino e la filosofia neoplatonica in genere non potevano diventare oggetto degno d'attenzione e carico di stimoli per il pensiero di un criticista o di un illuminista senza interessi metafisici: poteva diventarlo, ed in modo non occasionale, per il pensiero di un idealista. Tanto l' "idealista" quanto Plotino infatti, pur partendo da premesse diverse e prefiggendosi scopi diversi, eleggono a loro tema lo Spirito quale pensiero di se stesso e s'interrogano sul problema di un'autocoscienza assoluta in cui si esprime l'essere.

La seconda relazione, su Hegel e Proclo, è stata svolta dal Prof. Giovanni Reale, dell'Università Cattolica di Milano. Hegel ritiene che Proclo sia superiore a Plotino, anzitutto perché questi poneva per principio l'Essere; è un giudizio errato, in quanto l'Uno è al di sopra dell'essere. I punti che Hegel, a ragione, apprezza in Proclo riguardano lo "sdoppiamento" dell'Uno, l'inveramento della realtà nella idealità, la scoperta della via negativa come derivazione dei molti dal primo principio. Inoltre Hegel riferisce molto bene che per Proclo l'Uno è una sovrapotenza, ma sbaglia quando crede che le énadi corrispondano alla diade platonica. Così pure il filosofo tedesco riconosce che Proclo ha fondato il suo sistema su una dialettica triadica, ma a torto pone l'Uno, l'infinito e il limite come tre, perché l'Uno procliano è assolutamente trascendente. Invece Hegel dice in modo perfetto che la vera trinità procliana è il limite, l'illimite e il misto, ossia, hegelianamente, l'unità degli opposti, il concreto o il "soggettivo". Hegel, dunque, ha visto in Proclo il cuore della metafisica che, spostata (a seguito della rivoluzione copernicana di Kant) dal piano della sostanzialità a quello del soggetto, è la verità. Ma c'è una triade in Proclo ancor più "hegeliana": quella della manenza, della processione e del ritorno. Il circolo è la cifra emblematica dal pensare dialettico. Ciò comporta l'esclusione dell'emanazione, giacché questa implica una perdita in sostanzialità, mentre il ritorno postula un arricchimento. Un ultimo punto di convergenza di Hegel con Proclo riguarda le tre uniche vie di cui l'uomo dispone per approssimarsi all'Assoluto: l'arte, la religione e la filosofia, sia pure con l'inversione, nel filosofo di Atene, del secondo e terzo momento.

La terza relazione, su *Il neoplatonismo nelle hegeliane "Lezioni sulla storia della filosofia*", è stata affidata al Prof. Francesco Romano dell'Università di Catania. Coerente e preciso appare il giudizio di Hegel sul rapporto tra Plotino da un lato e Platone e Aristotele dall'altro: non si deve assumere il primo in contrapposizione agli altri due, ma piuttosto riconoscere che l'aristotelismo è il superamento del platonismo, e il neoplatonismo (come una forma di idealismo superiore, sia pure imperfetto) è il superamento di entrambi. L'erro-

re che Hegel commette è di interpretare Plotino in chiave aristotelica e ontologica, non solo per quanto riguarda l'Intelletto, ma anche per quanto riguarda l'Uno; per Hegel, Plotino è più un neoaristotelico che un neoplatonico. Nell'esposizione di Porfirio Hegel ignora le sue opere di argomento non logico, e pertanto non coglie che il pensiero porfiriano non è legato in maniera massiccia all'empirismo scientifico, benché presenti un razionalismo più marcato di quello plotiniano. Su Giamblico Hegel esprime un giudizio assai severo, di contro alla rivalutazione che di questo pensatore è stata fatta negli studi più recenti. Le preferenze di Hegel vanno invece a Proclo; in lui il filosofo tedesco trova la sistemazione del pensiero neoplatonico. Proclo muove dall'Uno come Plotino, ma tutto ha in lui una forma molto più concreta, benché anche in lui, come in Plotino, manchi, secondo Hegel, il vero concetto di sdoppiamento, la vera dialettica. Inoltre Hegel coglie correttamente il significato positivo dell'esegesi procliana della dialettica del Parmenide e invece fraintende l'eccesso di "possibilità" dell'Uno, interpretandola nei termini della potenza aristotelica. Il filosofo di Stoccarda si dimostra poi consapevole della modificazione procliana della triade plotiniana Essere-Vita-Pensiero e fornisce una corretta interpretazione sia della mistagogia dell'Uno come filosofia speculativa sia della teurgia.

La prima giornata del convegno si è conclusa con la relazione del Prof. Renato Milan, dottore di ricerca in filosofia dell'Università di Padova, su In che senso il neoplatonismo, secondo Hegel, è anche un neoaristotelismo? Lo Hegel bernese, interessato alla destinazione pratica dell'uomo, aveva svalutato la speculazione cristiana e pagana (anche neoplatonica) sulla divinità, condotta in termini di astratte determinazioni della riflessione. A Francoforte, sotto l'influenza dello spinozismo, egli assume, con la nozione della vita divina come pleroma, un atteggiamento positivo nei confronti della determinazione di Dio, che comporta un apprezzamento del neoplatonismo. Nello jenese Rapporto dello scetticismo con la filosofia Hegel vede il Parmenide di Platone nell'ottica neoplatonica, e cioè come la discussione dialettica dell'essenza di Dio. L'Aristotele della Metafisica e della Fisica compare invece nella Prefazione alla Fenomenologia con la nozione di telos, e nella Logica col concetto di "sviluppo". Nelle Lezioni sulla storia della filosofia Hegel, pur considerando Aristotele il vertice del pensiero antico, scorge nello Stagirita un limite: l'aver ammesso che Dio lascia spazio ad altro da sé, mentre la posizione che Hegel difende è quella, neoplatonica e spinozistica, dell'acosmismo. Hegel a torto ritiene che il neoplatonismo nulla aggiunga ad Aristotele e faccia propria la concezione di Dio come pensiero di pensiero. Egli giudica il neoplatonismo un neoaristotelismo sia perché crede di poter constatare l'unità di fondo di Platone e Aristotele, sia perché l'alta considerazione da lui riservata allo Stagirita (specialmente per la concezione dell'assoluto come identità di potenza a atto) è condizionata dal suo sodalizio culturale col neoplatonismo.

La seconda giornata del convegno si è aperta con la relazione del Prof. Nino C. Molinu, dell'Università di Cagliari, su Fuga da solo a solo: Plotino, Spinoza, Hegel. Lo sguardo dell'Uno come fuga da solo a solo prefigura una crasi fra pensiero ellenico e quello giudaico-cristiano che, attraverso la tradizione mistica e l'ontoteologia scolastica, conduce sino al razionalismo di Cartesio e Kant, sporgendo, attraverso l'idealismo tedesco, sul nichilismo contemporaneo. L'essere-uno come fondamento del tutto assurge così a identità di essere e pensiero, quale «quadro mondano di tutto l'essere e di tutto l'esserci» (Jaspers). L'essere-uno plotiniano si coniuga con il Deus-sive-Natura e con l'Assoluto hegeliano nel piano di

una in-dividua unità che non è solo essenza numerica, ma libera necessitas (Spinoza), autocontemplazione creatrice e amor Dei intellectualis. Per questa via Plotino mette a nudo le contraddizioni dell'homo technologicus-informaticus e la povertà della sua concezione del mondo. L'Uno, implicando proodos ed epistrophe, solitudine e navigazione esistenziale, assurge, insieme all'anima, a simbolo della reminiscentia della cultura occidentale, a simbolo di un orientamento epistemico, in cui il "folle volo" odissiaco e l'Esodo biblico chiudono in un Kreislauf (Hegel) di principio e fine il circolo triadico della civiltà mediterranea: fine di un viaggio che si realizza nella contemplazione dell'inizio. La fenomenologia plotiniana dell'Uno può essere così intesa come fenomenologia della cultura mediterranea in cui l'io "scandaglia il suo essere come ente" (Plotino), passando per le tappe di Atene, Gerusalemme e Roma, sino a lambire le coste dell'isola kantiana come "terra di verità".

La seconda relazione, su Hegel e Plotino. La vita come pensiero: una prospettiva estetica, è stata affidata alla Prof. Chiara Guidelli, dottore di ricerca in filosofia dell'Università di Bologna. Nell'Enciclopedia Hegel definisce lo spirito come la verità della natura, una verità in cui la natura è "sparita". E' un genere di conoscenza per la quale le cose sono un riferimento interno della nostra attività conoscitiva, che toglie loro ogni datità. Secondo Hegel il neoplatonismo ha inaugurato la filosofia dello spirito. Nelle Lezioni sulla storia della filosofia il filosofo tedesco attribuisce al neoplatonismo la concezione dello spirito come pensiero che si oggettiva e nell'oggettivarsi è presso di sé. Lo spirito è vita se il vivente ha la differenza in se stesso e tuttavia rimane presso di sé. Come realtà vivente Hegel concepisce, in particolare, il Nous di Plotino. Questa nozione di vita è centrale per la comprensione dello spirito hegeliano e rappresenta il nesso che esso conserva con l'Intelletto plotiniano. Di qui Hegel ci aiuta a cogliere il sentimento del bello, che Plotino identifica con la natura dell'intelligibile. Nel trattato sul bello intelligibile, il bello è attribuito all'intelligibile per la sua evidenza. Plotino elabora il motivo del Fedro Platonico secondo cui l'idea del bello risplende su tutte le altre, ma in modo originale: l'evidenza è la "trasparenza" dell'intelligibile: esso è visibile in profondità, e ogni sua parte si riflette nell'altra. La chiarezza è frutto di un'attività di pensiero, ma anche di un'esistenza conforme ad essa. Il bello coincide con la "forma" della "vita chiara" dischiusa dal mondo delle idee, o con ciò che più è proprio della natura umana, secondo il principio socratico del "conosci te stesso". Il bello è simile alla nostra "salute".

La terza relazione ha avuto per oggetto *Porfirio in Hegel*, ed è stata svolta dal Prof. Giuseppe Girgenti, dottore di ricerca in filosofia dell'Università Cattolica di Milano. Hegel nelle sue *Lezioni sulla storia della filosofia* dedica a Porfirio (e a Giamblico) poco più di una pagina, probabilmente perché non conosceva gran parte delle opere di Porfirio, molte delle quali sono andate perdute e solo di recente sono state ricostruite. Hegel peraltro cita Porfirio in due altre occasioni: lo ricorda sia come biografo ed editore delle *Enneadi* di Plotino sia per la sua *Isagoge* alle *Categorie* di Aristotele. Egli vede dunque in Porfirio un punto di snodo della trasmissione del pensiero antico (platonico e aristotelico) al Medio Evo. Chi dà un'impronta ontologica e henologica al pensiero di Aristotele è proprio Porfirio, che ha riletto lo Stagirita in ottica platonica e neoplatonica. Inoltre c'è una convergenza fra la dottrina hegeliana dei tre momenti dello spirito assoluto e il giudizio che Plotino avrebbe espresso sul suo discepolo dopo aver ascoltato la lettura di un suo poema: Porfirio è insieme poeta (artista), filosofo e ierofante (sacerdote); il vertice della vita spirituale non è però, come in Hegel, la filosofia, ma la religione. Infine uno dei punti che Hegel segnala come caratteristici della filosofia medievale

è l'esposizione della dottrina della Chiesa su basi metafisiche. Ora, i fondamenti metafisici della teologia cristiana hanno trovato proprio in Porfirio e nel suo "pensiero forte" un punto di riferimento essenziale, per quanto riguarda la concezione di Dio come l'Uno supremo e insieme l'Essere supremo, la dottrina degli universali *ante rem* come pensieri di Dio, il dogma trinitario e l'unione ipostatica delle due nature in Cristo.

L'ultima relazione del convegno è stata tenuta dal Prof. Giancarlo Movia, dell'Università di Cagliari, su Il neoplatonismo e la dottrina hegeliana delle determinazioni della riflessione. Nell'esposizione e valutazione del neoplatonismo che Hegel propone nelle Lezioni sulla storia della filosofia si può individuare l'utilizzazione della dottrina logica delle determinazioni della riflessione. L'Uno di Plotino è, per Hegel, l'unità che non ha in sé molteplicità, ed è quindi "identità" assoluta. In virtù, però, del principio che la verità è completa solo nell'unità dell'identità con la diversità, il filosofo di Stoccarda riconosce che l'Uno non è nulla di ciò di cui è il principio, ossia è in sé differente da tutto, ovvero è la differenza assoluta. Tale nozione transcategoriale, ovvero, platonicamente, l'idea stessa del differire trova nella trascendenza assoluta dell'Uno la sua più pregnante applicazione. Nel dispiegarsi dell'Uno nei molti, l'Intelletto viene affermato da Plotino, secondo Hegel, come "unità negativa". I molti concetti sono nell'Intelletto come diversi che si differenziano mediante una differenza intrinseca e determinata. E' evidente la ripresa della critica della Logica alla dottrina kantiana della sufficienza di posizione nello spazio per affermare la diversità delle cose. Proclo, specialmente con la sua determinazione dell'Idea come trinità di momenti, fa, secondo Hegel, un passo innanzi. Non solo nel Nous gli opposti rientrano nel loro fondamento (che è la categoria cui conduce lo sviluppo delle determinazioni riflessive), ma ciascuna delle tre determinazioni dell'assoluto costituisce la totalità della triade: una circuminsessione dei momenti che Hegel ritiene un punto di vista perfettamente giusto.

Il pomeriggio della seconda giornata del convegno è stato dedicato ad alcuni approfondimenti teoretici e metodologici connessi alle tematiche affrontate nelle relazioni. Il Prof. Beierwaltes, nella sua comunicazione intitolata *De me ipso*, ha parlato della propria prospettiva filosofica. Il Prof. Romano ha illustrato le finalità e le attività del "Centro di ricerca sul neoplatonismo" dell'Università di Catania da lui fondato e diretto. Il Prof. Reale ha presentato il suo volume: *Saggezza antica. Terapia per i mali dell'uomo d'oggi*.

Anche questo quinto incontro hegeliano di Cagliari ha visto una larga e attiva partecipazione di pubblico di studenti, docenti e soci della SFI di Cagliari e Sassari. E' prevista la pubblicazione degli Atti.

Chiara Guidelli

LE SFIDE DELL'IMMATERIALE

Nei giorni 13 e 14 settembre 1997 si è svolto presso Olginate (Lecco) il Convegno annuale del Centro Internazionale di Studi Lombardi sul tema: "Le Sfide dell'immateriale tra i poli della spiritualità risorgente e l'informatica".

Al Convegno hanno preso parte eminenti studiosi tra i quali, oltre alla Presidente prof. Giuditta Podestà Gadda, i proff. V. Hoesle (Univ. Essen), Maryse Jeuland (Univ. AixMarseille), V. Ferraris (Società per l'organizzazione internazionale), C. Scurati (Univ. Cattolica), G. Ferrero (Univ. Genova), G. Pisciotta (Preside Genova), C. Cormagi (artista Genova).

Nel corso delle numerose relazioni è emerso come il nostro sia tempo di grandi cambiamenti, cui è connesso un inevitabile squilibrio che richiede una approfondita riflessione. Di fronte ad una realtà sempre più volta alla praticità e all'utilità si prospetta la necessità di una spiritualità più incisiva e duttile, adeguata alla complessità dei problemi.

Tra questi problemi ha trovato uno spazio particolare quello relativo alla rivoluzione introdotta dai mezzi di comunicazione di massa e dall'informatica. Tale rivoluzione viene paragonata a quella che si impose con l'avvento della scrittura, individuata già da Platone nel passaggio dalla cultura orale a quella scritta. La parola scritta per Platone aveva il demerito di influire negativamente sulla memoria, apportando anziché conoscenza l'abitudine ad affidarsi ad una tradizione già stabilita. In realtà, come lo stesso Platone aveva riconosciuto, se la cultura della scrittura da un lato impoverisce la memoria escludendo il vivo approccio del dialogo, dall'altro sottrae il significato al dissolversi del divenire. Inoltre chi scrive si pone in ascolto della propria interiorità, secondo una sorta di ascesi che comporta l'adesione al senso al di là della corporeità della parola. Mallarmé, e dopo di lui Blanchot e Derrida, evidenziano come nel silenzio della scrittura venga fermato, attraverso il limite del segno, quel senso che nella parola rischia di disperdersi con il fluire del dire.

Se il *medium* della comunicazione non è mai solo strumento, in quanto vi è una stabile interrelazione con il contenuto di cui esso è portatore, i moderni mezzi di comunicazione facilitando l'informazione, finiscono con il ridurre il sapere, in precedenza strumento di emancipazione, in bene di consumo. L'insidioso pericolo dello sviluppo dei mezzi di comunicazione moderni sta nella possibilità della perdita delle capacità critiche, e quindi dell'assimilazione alla genericità del collettivo, a vantaggio dell'apprendimento delle tecniche di scambio.

I prodigi della tecnica incantano i giovani, con il rischio però di limitarli al momento del gioco senza una finalizzazione dello strumento. D'altra parte la scrittura informatica offre innegabili benefici: riduce la fatica della ricerca mettendo a disposizione dati, svolge operazioni complesse altrimenti irrisolvibili, richiede un'impostazione del discorso netta ed essenziale per veicolare rapidamente le idee, offre alla fantasia modi di attuazione attraverso la costruzione di realtà virtuali. Ben riflettendo, se la comunicazione nel suo autentico darsi è frutto dell'esigenza tutta umana di trasmettere non solo segnalazioni pratiche, ma valori di senso, ogni forma comunicativa sia essa il dialogo, sia la scrittura alfabetica ed informatica, siano le immagini televisive, ha il compito di trasmettere conoscenza.

In questa prospettiva tutti i mezzi di comunicazione vanno accettati quale manifestazione del pluralismo espressivo di cui l'intersoggettività umana si avvale nell'intendimento di rapporti sempre più ricchi e duraturi tra persone e generazioni. Ciò che conta è non perdere mai di vista, frastornati dall'orizzontalità della dimensione intersoggetiva, a cui i mezzi di informazione corrispondono, il valore del *logos* originario, al quale l'uomo appartiene, che preme continuamente nella storia per trovare sbocchi alla sua inesauribile ricchezza di senso.

Paola Ruminelli

LE SEZIONI

ANCONA

Anche nell'anno 1997-98 si terranno ad Ancona per iniziativa della locale sezione della Società Filosofica Italiana e dell' Assessorato ai beni e alle attività culturali del Comune di Ancona alcuni appuntamenti filosofici incentrati su concetti chiave dell'attuale dibattito culturale. Dopo aver preso in considerazione nella precedente serie (1996-97) alcune aspirazioni umane (bellezza, felicità, verità, presentate rispettivamente da Zecchi, Natoli e Sini) e alcune virtù civiche (responsabilità, giustizia, concordia, presentate rispettivamente da Berti, Veca e Bodei), la nuova serie delle Parole della filosofia affronterà -negli "incontri con i filosofi"alcuni problemi relativi alla realtà e all'uomo, e lo farà chiamando, mensilmente alle ore 21,30, sul palcoscenico dello Sperimentale (in via Redipuglia), da novembre '97 ad aprile '98, noti pensatori come: Antonio Pieretti, docente di Filosofia del linguaggio all'Università di Perugia, che (lunedì 10 novembre) porrà la domanda sull'essere; Sergio Givone, docente di Estetica all'Università di Firenze, che (venerdì 5 dicembre) affronterà il senso del nulla; Giovanni Reale, docente di Filosofia antica all'Università Cattolica di Milano, che (venerdì 16 gennaio) illustrerà il ruolo dei valori: Pier Aldo Rovatti, docente di Filosofia contemporanea all'Università di Trieste, che (lunedì 16 febbraio) inviterà a riconsiderare la corporeità; Sergio Moravia, docente di Filosofia all'Università di Firenze, che (mercoledì 11 marzo) si soffermerà sulla mente; e, infine, Umberto Curi, docente di Filosofia contemporanea all'Università di Padova, che (giovedì 2 aprile) svilupperà delle considerazioni sull'amore.

Potremmo dire che il nuovo ciclo si articola in due tematiche, di cui la prima si occupa dell'enigma della realtà (essere, nulla e valori) e la seconda dell'enigma della persona (corpo, mente e amore). Viene utilizzata la figura dell'enigma, perché - diversamente dall'idea di problema, che implica una soluzione - l'enigma «esprime principalmente qualcosa di inafferrabile, di aspramente altro e che pur sentiamo sottilmente coinvolgente nostro: un domandare che reclama la nostra attenzione, il nostro sforzo di applicarci a esso - pur nella coscienza della sua probabile incommensurabilità rispetto alle categorie cognitive in nostro possesso» (S. Moravia). In quanto "esseri cercanti" (R. Nozick), non possiamo sottrarci dal porre l'interrogazione sulla realtà e sull'uomo; da qui il tentativo di proporre - attraverso gli incontri con alcuni filosofi d'oggi frammenti di una rinnovata "ontologia" e "antropologia" che aiutino a orientarsi in questa "società disorientata" (W. Brezinka) non con la pretesa di fornire risposte, bensì con l'ambizione di suscitare domande tali da consapevolizzare l'esistenza umana e la convivenza sociale.

Con lo stesso spirito viene ripresa l'altra iniziativa denominata "A scuola di filosofia" che, a cura di Giancarlo Galeazzi, docente di Filosofia all'Università Lateranense, ha proposto l'anno scorso una ricognizione della storia della filosofia dal punto di vista storico e tematico, e proporrà da gennaio ad aprile, mensilmente alle ore 17 presso la Sala comunale Audiovisivi (in via Bernabei), quattro lezioni su "grandi pensatori del '900", e precisamente: Bergson e Husserl: filosofia e vita (mercoledì 28 gennaio); Wittgenstein e

Heidegger: filosofia e linguaggio (mercoledì 25 febbraio); Dewey e Maritain: filosofia e società (mercoledì 25 marzo); Popper e Jonas: filosofia e scienza (mercoledì 22 aprile). In tal modo si darà un'ulteriore possibilità di confronto con alcuni tra i più rappresentativi classici contemporanei, sul cui messaggio è bene riflettere, perché - come ha detto uno di essi -«oggi tremiamo nella nudità di un nichilismo nel quale il massimo di potere si unisce al massimo di vuoto, il massimo di capacità al minimo di sapere intorno agli scopi» (H. Jonas). Occorre pertanto reagire alle diffuse tendenze nichiliste, percorrendo le vie che, in modo diversificato, si appellano al pensiero e alla sua capacità di dare significato alla esistenza.

In breve, con questa nuova serie di *Parole della filosofia* promotori dell'iniziativa, che tanto favorevole accoglienza ha trovato nella prima edizione, intendono contribuire a formare una tradizione filosofica quale componente essenziale per un adeguato sviluppo culturale del capoluogo marchigiano, e a sensibilizzare un vasto pubblico su questioni di senso, chiamando la filosofia a svolgere una sollecitante azione civile: di crescita in consapevolezza umana e di condivisione di un *ethos* comune.

Lo straordinario successo, che ha arriso alla precedente serie delle *Parole della filosofia*, ha portato a ripetere l'esperienza con la stessa formula, che coinvolge nella riflessione e nella discussione un numeroso pubblico, rispondendo così ad una istanza oggi particolarmente avvertita: il «ritrno della filosofia» che avviene - come ha ricordato E. Berti- «coinvolgendo in tale dibattito un numero sempre maggiore di persone, traducendolo in un linguaggio accessibile a tutti. controllabile da tutti, ma anche significativo e interessante per tutti».

Giancarlo Galeazzi

LUCANA

L'attività di aggiornamento svolta da questa Sezione nell'anno scolastico 1996-97, autorizzata dal Provveditorato agli Studi di Matera (decreto n. 32807 del 12-12-1996), è stata sviluppata in otto incontri tenuto nell'aula magna del Liceo Scientifico "Dante Alighieri" di Matera sulla tematica generale riguardante Elementi del pensiero contemporaneo per una cultura conforme alle attuali esigenze formative.

Nel primo incontro, che ha avuto luogo il 28 ottobre '96, il prof. V. Vitiello (docente di Filosofia morale, Università di Salerno), ha relazionato su La domanda religiosa nel nostro tempo, in cui con ammirata acribìa argomentativa ha offerto una sua personale prospettiva della religiosità che caratterizza l'attuale fase della nostra civiltà. L'analisi, risalente a Sant'Agostino, Hegel ed Heidegger, ha interpretato il messaggio cristiano in chiave problematicistica non senza tonalità pessimistiche, in sintonia con quanto è contenuto nei due volumi, recentemente pubblicati, del relatore intitolati Cristianesimo senza redenzione e Non dividere il si dal no.

Il 20 novembre successivo il prof. E. Lamagna (Liceo Scientifico "Dante Alighieri"), ha illustrato le dottrine più importanti (quali quelle di Platone, Aristotele, Sant'Agostino, Nietzsche, Bergson) con esemplare chiarezza ed acume il relatore ha dimostrato come le varie sfaccettature della nozione di una delle massime categorie della mente umana riflettono corrispondenti visioni del mondo e, in definitiva, il poliedrico senso del nostro destino. L'argomento, ora di viva attualità (tra l'altro la tematica del tempo ha impegnato il XXXII° Convegno nazionale della SFI nell'aprile del 1995), ha suscitato notevole interesse. L'incontro ha offerto l'occasione per una commossa

commemorazione del prof. Giuseppe Semeraro, maestro insigne dell'Università di Bari, al quale questa sezione è stata particolarmente devota.

La riunione del 13 dicembre '96 è stata dedicata al tema L'autonomia scolastica: problemi e prospettive, con particolare riferimento al disegno di Legge 1134/ 96 dell'on. Bassanini. Nella relazione introduttiva, svolta dal sottoscritto, e nel dibattito seguitone sono stati segnalati i pregi indiscutibili ma anche le lacune della detta proposta governativa come allora risultava formulata, anche al confronto con i precedenti progetti legislativi in materia. Qualche difetto poi è stato eliminato nel testo definitivo approvato dal Parlamento, qualche altro purtroppo è rimasto. Non resta che confidare che i regolamenti attuativi portino ad un'applicazione migliorativa dell'importante provvedimento, la cui prospettiva, profondamente innovativa, del sistema scolastico, ha suscitato molte speranze e qualche timore nella classe docen-

Il 21 gennaio '97 il prof. Mauro Di Giandomenico (ordinario di Storia della scienza, Università di Bari) ha analizzato egregiamente i Difficili rapporti tra Informatica e Scienze umane. La trattazione del tema, ora di assorbente ineludibilità (la SFI vi ha dedicato un recente Convegno nazionale), ha toccato punti midollari dell'evoluzione storica dei sistemi culturali. Il relatore con profondità pari alla chiarezza espositiva ha, tra l'altro, persuaso circa il fatto che l'informatica non solo è uno strumento rivoluzionario e potente di comunicazione e d'informazione, ma anche e soprattutto comporta una modifica profonda del sistema formativo e determina una nuova e diversa maniera di pensare e di agire; pertanto - ha affermato conclusivamente Di Giandomenico - l'informatica è essa stessa una scienza umana. I docenti si sono resi conto che occorre al più presto colmare il divario tra ciò che sanno e ciò che dovrebbero sapere in merito all'uso e alla portata culturale dei mezzi telematici ed informatici, anche per mantenere il controllo di tali tecnologie e non già esserne sopraffatti, come ammonisce Habermas attualizzando un pensiero di Bacone.

Con la relazione del prof. Angelo R. Bianchi (Liceo Scientifico "Dante Alighieri" di Matera), svolta il 25 febbraio '97, si è compiuta una valida riflessione su Il cartesianesimo a Matera nel XVIII. E' opportuno sottolineare il duplice significato di questo tema: da un lato un nuovo contributo di omaggio a Cartesio (dopo l'incontro avvenuto durante l'anno precedente con la prof. Giulia Belgioioso dell'Università di Lecce) in occasione del IV° centenario della nascita del grande filosofo francese; dall'altro lato una rivisitazione, per così dire, di alcune importanti radici dell'evoluzione civile e culturale del nostro territorio.

Valendosi accortamente di documenti conservati nell'egregiamente funzionante sede materana dell'Archivio di Stato, Bianchi ha ben evidenziato che nel secolo XVIII le dottrine cartesiane e altre teorie filosofiche e scientifiche allora moderne erano dibattute nelle istituzioni culturali di Matera in notevole sintonia con quanto accadeva nella capitale del regno. Gli esponenti dei dibattiti erano quasi tutti ecclesiastici, ma essi fruivano di una libertas philosophandi tale da consentire loro di sostenere le tesi più ardite, comprese quelle giacobine.

Il prof. Aldo Masullo (ordinario di Filosofia morale, Università di Napoli) con la sua relazione su *La grecità e la forma spirituale dell'Europa*, tenuta il 28 febbraio '97, ha messo in risalto radici della nostra cultura più profonde e vaste di quelle considerate da Bianchi. Richiamandosi a

Nietzsche ed a Husserl, Masullo con la sua eloquente lucidità e forbitezza ha illustrato la ragione essenziale per cui l'art.8 del Trattato di Maasticht prevede per ogni cittadino comunitario la cittadinanza europea accanto a quella del proprio Stato. Tale ragione consiste appunto nello "spirito europeo", che è fondamentalmente apertura e rispetto della diversità. Infatti proprio nella Grecia classica sorse e si affermò un pensiero filosofico caratterizzato dalla ricerca indefinita della verità senza la pretesa di poterne avere il possesso assoluto. Pensiero imperniato sul presupposto che la categoria "scandalosa" della propria identità non è chiusura verso l'altro, bensì riconoscimento che gli altri sono depositari di ricchezze cui poter attingere.

Dei Nuovi orizzonti della psicologia oggi ha parlato il prof. Giuseppe Mininni (docente di Psicolinguistica, Università di bari) l'11 aprile '97. Egli con dotta chiarezza ha evidenziato che la psicologia ora, pur continuando a prestare la dovuta attenzione ai fenomeni patologici della mente umana, ha esteso la sua speculazione alle espressioni emergenti dell'evoluzione sociale e culturale (dal turismo di massa agli sport popolari, alle aggregazioni plurietniche) ed in corrispondenza con le conquiste ultime della scienza e della tecnologia, onde i tradizionali indirizzi della disciplina (come lo sperimentalismo, la psicoanalisi, il comportamentismo, il cognitivismo) sembrano superati dal costruzionismo, che tende a dare risalto alla parola che connota l'immagine delle cose. Il relatore si è soffermato, inoltre, a dimostrare, anche con begli esempi, che non esiste un funzionamento unico ed universale della mente umana.

Il ciclo è stato concluso dal prof. Domenico Massaro (Preside del Liceo Scientifico "Galilei" di Arezzo) il quale il 29 aprile '97 ha relazionato su *Testualità e*

dimensione storica della didattica delle scienze umane. In possesso di un'affinata ed aggiornata preparazione in materia, già dimostrata nei suoi articoli apparsi su «Nuova secondaria », il relatore, che - giova puntualizzare - è stato membro della Commissione Brocca, ha lumeggiato le connotazioni specifiche della didattica delle scienze umane nel contesto di criteri metodologici di fondo, validi per ogni disciplina. Peraltro, ha persuasivamente rimarcato l'interrelazione stretta esistente tra tutte le discipline di studio alla luce dell'unità della cultura: il superamento della dicotomia molteplicità-unità è una sfida della complessità. Il discorso ha investito anche le questioni poste dalla recente disposizione ministeriale di concentrare, nelle classi terminali delle scuole secondarie, lo studio della storia delle vicende del nostro secolo.

In occasione di ognuna delle suddette trattazioni, nella mia qualità di Direttore del Corso di aggiornamento, mi sono fatto carico di un'adeguata esposizione introduttiva e, d'intesa con i relatori, ho suggerito una bibliografia essenziale di approfondimento; la discussione scaturita dalla relazione è stata sempre viva e proficua, favorendo, anche grazie alla replica finale, ulteriori arricchimenti di conoscenze e considerazioni.

Rocco Zagaria

NOVARA

L'attività culturale della sezione è iniziata il 1° ottobre 1996 con la relazione e la discussione sui lavori del Convegno, svoltosi a Padova nel mese di settembre, dal tema *Misterium iniquitatis: il problema filosofico del male*; relatore il prof. Giulio Quirico.

Il 22 ottobre è stato ricordato il quarto centenario della nascita di cartesio con una conferenza del prof. Santo Arcoleo dal titolo Larvatus prodeo: l'itinerario filosofico fra dubbi, esaltazioni, conquiste e sconfitte. Una revisione critica del concetto di razionalismo cartesiano.

Nel mese di novembre, il giorno 4, il prof. Fabrizio Palombi ho sottoposto alla discussione dei colleghi il suo studio per il dottorato di ricerca dal titolo: Il dibattito sullo statuto epistemologico della psicoanalisi nei paesi di lingua anglosassone.

Il tradizionale Corso di studio e di aggiornamento, organizzato con la consulenza del prof. Carlo Sini, si è svolto nell'arco di otto incontri incentrati sul tema *Filosofia e letteratura tra '800 e '900*, secondo il seguente calendario:

24 gennaio 1997, prof. C. Sini: Filosofia e letteratura: introduzione ai rapporti tra le due discipline;

14 febbraio, prof. G. Barberi Squarotti : *Manzoni filosofo* ;

25 febbraio, prof. E. Rambaldi : *Leopardi pensatore* ;

14 marzo, prof. E. Fagiuoli: *Nietzsche letterato*;

21 marzo, prof. S. Moravia: *Pirandello filosofo*;

11 aprile, prof. S. Arcoleo: Sartre letterato e critico della letteratura;

6 maggio, prof. G. Zaccaria : Heidegger e la poesia ;

13 maggio, proff. M. Debernardi e R. Molinari: Il problema filosofico del tempo nel discorso musicale e letterario tra Otto e Novecento.

Al corso, tenuto in forma pubblica, hanno partecipato oltre cento insegnanti di Scuola Secondaria Superiore.

In collaborazione con altre Associazioni ed Enti culturali la sezione ha inoltre organizzato due cicli di conferenze pubbliche. Il primo dal tema *L'uomo, la natu*ra, il pensiero è stato articolato in tre incontri:

12 febbraio, proff. S. Moravia e E. Borgna: Le alchimie dell'io: esistenza, passioni, pensiero;

18 febbraio, proff. B. Chiarelli e A. Fasolo: La fabbrica della coscienza: per una storia naturale del pensiero;

26 febbraio, prof. C. Sini : L'anima, la mente, il corpo : esperienze di pensiero e strutture della conoscenza.

Il secondo ciclo, coordinato dal prof. M. Ferraris e dedicato al tema *Estetica* e ..., si è svolto pure nell'arco di tre incontri, dedicati rispettivamente a:

8 aprile - ore 10 per gli studenti - prof. G. Giorello : *Estetica e scienza*;

8 aprile - ore 21 per il pubblico - proff. P. Bozzi e G. Giorello : *Estetica e percezione* :

15 aprile, prof. F. Moioso: Estetica e natura.

Ennio Galli

PERUGIA

La Sezione perugina della Società Filosofica Italiana ha inteso, per quanto riguarda l'attività dell'anno trascorso e la programmazione del prossimo anno, seguire tre itinerari privilegiati, scegliendo i quali il nuovo consiglio e la nuova presidenza si propongono di riprendere e sviluppare il cammino già in parte compiuto nel triennio precedente.

1. Il primo itinerario consiste nella realizzazione, d'intesa con le Facoltà di Lettere e di Scienze della Formazione e in collaborazione con l'IRRSAE dell'Umbria, di un corso di aggiornamento, rivolto in primo luogo agli insegnanti di scuola superiore, sulla filosofia del '900. Questo

corso inizierà nell'autunno del 1997, lo scopo che ci si prefigge, tenendo conto anche dei nuovi orientamenti che si vanno delineando in sede normativa, è di affrontare la tematica accennata dal punto di vista metodologico-didattico, dedicando al tempo stesso un peculiare approfondimento alla dimensione contenutistica, cioè ad alcuni autori ed ambiti problematici che qualificano in modo particolare il contesto temporale ricordato. La riflessione e il confronto su questo secondo aspetto si configurano come fondamentali al fine di non creare uno sbilanciamento tra i due momenti, sbilanciamento che non di rado è andato a discapito dell'attenzione dovuta al piano squisitamente speculativo in quanto tale, con tutte le sue implicazioni.

Il progetto di massima del corso, approvato e finanziato dall'IRRSAE dell'Umbria con delibera del 16.5.1997, è il seguente:

MODULO I

- "Soggetto e storia tra fenomenologia ed ermeneutica"
- a) Soggetto e storia nello storicismo tedesco
- b) Soggetto e storia nella fenomenologia (Husserl, Heidegger)
- c) Soggetto e storia nell'ermeneutica (Gadamer)
- d) Soggettività ed esistenza in Lèvinas MODULO II
- "Razionalità etica e politica. Percorsi nella riabilitazione della filosofia pratica"
- a) Tra Aristotele e Heidegger: l'itinerario speculativo di H. Arendt
- b) La Ragione, il Bene, il Giusto: J. Rawls e il neo-contrattualismo
- c) Dopo Nietzsche ed oltre l'Illuminismo:
 l'etica post-analitica di A. McIntyre
- d) Liberalismo e comunitarismo: questioni aperte sulla cittadinanza

MODULO III

"Epistemologia e linguaggi delle scienze"

- a) Dal neo-empirismo al razionalismo critico
- b) L'epistemologia post-popperiana
- c) I linguaggi e le problematiche delle scienze
- d) Medicina e biologia
- e) Fisica e matematica
- f) Informatica

MODULO IV

- "Il dibattito sulla metafisica oggi"
- a) Motivi teoretici del dibattito sulla metafisica e la sua negazione
- b) Lo "Schritt zuruch" heideggeriano: metafisica e filosofia
- c) Il problema del fondamento: orizzonti speculativi nel panorama contemporaneo

Nel corso saranno anche coinvolti, in veste di uditori, studenti laureandi, previa presentazione di un docente dell'Università di appartenenza. La preparazione dell'iniziativa si svolge attraverso uno stretto raccordo tra professori che operano in ambito universitario e professori di scuola secondaria superiore.

2. Il secondo itinerario è consistito nell'attuazione dei consueti incontri pubblici, nei quali l'argomento è stato determinato di volta in volta con una particolare attenzione ad offrire temi tali da sollecitare l'interesse e il coinvolgimento di un pubblico relativamente vasto, cioè non necessariamente circoscritto agli studiosi e ai cultori di filosofia, ma aperto a quanti possono essere disponibili ad un confronto che trascenda i confini, sovente esageratamente angusti, dell' "ambiente accademico". Anche la scelta delle questioni da trattare è stata, e dovrà essere in futuro, proporzionata a tale impostazione metodologica. Ciò risponde alla convinzione che la S.F.I. debba e possa proporsi come interlocutrice nell'ambito del dibattito pubblico, sia concernente temi generali, sia riguardante argomenti legati alle realtà culturali locali. Nell'anno trascorso si sono avuti infatti molti ed importanti incontri culturali.

- 3. Il terzo itinerario, in via di programmazione per il prossimo anno, consisterà nell'organizzazione di Seminari ristretti ad invito finalizzati all'indagine di argomenti specifici, che potranno essere legati, ad esempio, a libri, articoli, tesi di dottorato, in fase di elaborazione e che l'autore si incaricherà di presentare; oppure si occuperà di questioni emergenti dal dibattito filosofico che saranno ritenute di particolare interesse in relazione ai percorsi di studio e di ricerca che vengono svolti dagli aderenti alla Sezione. Quindi, mentre una parte di tali iniziative saranno programmate in anticipo, fornendo un apposito calendario, un'altra dovrà necessariamente essere realizzata con l'opportuna elasticità. È parso importante coinvolgere, in questo tipo di incontri, oltre i dottorandi e postdottorandi, anche gli studenti, innanzitutto quelli prossimi alla laurea, ma anche quanti ne facciano richiesta sulla base dell'interesse per le tematiche affrontate e previa una presentazione dei docenti cui ognuno intende far riferimento a questo fine.
- 4. Questi tre itinerari si svolgono sulla base dell'assunzione di alcuni presupposti, che sono stati ritenuti importanti per il buon esito dell'attività programmata:
- a) L'apertura e lo sviluppo del dialogo con studiosi e cultori di ambiti disciplinari diversi da quello filosofico, ma tali da rappresentare punti ineludibili di riferimento per una riflessione che non cada nella logica dell'autoreferenzialità. Fino ad ora una collaborazione particolarmente promettente si è creata con gli ambiti disciplinari afferenti alle scienze matematiche ed è stata quanto mai utile per affrontare alcuni nodi dell'attuale dibattito epistemologico.
- b) Il tentativo di collocarsi entro la complessa fase di passaggio che contraddistingue lo studio e l'insegnamento della filosofia oggi in Italia; tale fase deve essere affrontata con la consapevolezza delle insidie che incombono. per molte e note ragioni, sulla disciplina a livello universitario e di scuola superiore, da un lato, e, dall'altro, con la capacità di discernere le possibilità che si schiudono in un momento in cui riemergono, spesso con estrema drammaticità, a partire dal mondo giovanile, le domande ultime sul senso della condizione umana e sulle implicazioni delle grandi scelte da compiere in questo scorcio di secolo, ad ogni livello della convivenza. Il contrasto tra l'importanza che dovrebbe rivestire, in questo orizzonte complessivo, la discussione filosofica e l'ininfluenza che spesso connota la filosofia nel dibattito pubblico sembra essere un punto su cui insistere, in chiave teoretica, ma anche in vista di soluzioni operative, innanzitutto per quanto concerne l'ambito nel quale operano le varie soluzioni operative. Da qui si origina anche l'attenzione critica ai progetti di riforma del sistema formativo in ogni suo momento e settore. Ma da qui nasce anche la necessità che la S.F.I., pure sul piano locale, sappia mobilitarsi adeguatamente per contribuire ad uno sviluppo in positivo delle dinamiche in atto.
- c) La cura e l'attenzione a quelle figure e a quelle esperienze che, nel contesto umbro, hanno rappresentato e rappresentano ancora un punto di orientamento rilevante per la riflessione culturale di oggi. In questa prospettiva è possibile intessere, come già sta avvenendo, forme di collaborazione sia con gli Enti locali sia con gli Istituti e organismi che hanno nei loro programmi co-

stitutivi lo studio e la testimonianza delle figure e delle esperienze accennate (per esempio, la Fondazione "A. Capitini", la Fondazione "Moretti-Costanzi"). La forma idonea sembra essere quella di "giornate di studi", che dovrebbero rappresentare un modo per evitare di vivere un cammino di ricerca totalmente sradicato dal territorio in cui si svolge e a cui la Sezione locale della S.F.I. è fortemente legata.

Roberto Gatti

SALERNO

La sezione di Salerno della S.F.I., formatasi nel 1993 ha svolto la programmazione di conferenze, seminari e attività culturali, validi anche come corsi di aggiornamento per i docenti. Gli incontri, come di seguito elencati, sono stati condotti da docenti-relatori provenienti da Università italiane, in qualche caso estere, e a volte in collaborazione con altre associazioni culturali quali la A.PSI.SA., e il centro studi d'arte contemporanea "F. Menna".

1993: Ciclo di conferenze e seminari su *Temi e problemi del '900* con la partecipazione dei seguenti docenti dell'Università di Salerno e di Napoli: Masullo, Cantillo, Cacciatore, Casertano, Dini, Montano, Tarca, Vitiello.

1994: Seconda parte del ciclo di seminari dedicati al 1900 (febbraio-giugno '94): proff. Dini, Fimiani, Vitiello, Trione, Cordeschi, Oppenheim.

Seminario su Soggettività: differenza e indifferenza (16-17 aprile) con la partecipazione dei seguenti docenti: S. Marino, F. Molfino, A. Santoro, L. Capobianco, A. Lamarra, M. Ciambelli.

Seminario: in ricordo di Paul K. Feyerabend. La filosofia della scienza nel

XX secolo, con i seguenti docenti-relatori: G. Bocchi, V. Dini, G. Giorello, O. Nicolaus, M. Ricciardi.

Presentazione del volume con lettura di brani *Amore Differenza Mondo* con gli autori G. Ferraro e S. Marino.

1995: Conferenza e seminario su *Nietzsche e Heidegger* con i docenti: prof. Vitiello (Università di Napoli) e prof. Volpi (Università di Venezia).

Conferenze e seminari (23-24-25 maggio) su *Cristianesimo e modernità* con i proff. R. Esposito, V. Vitiello; B. Forte, Marco M. Olivetti, A. Fabris.

1996: Conferenze e seminari su *Utopia* e concretezza: la possibilità della speranza (16-18 dicembre) con i proff. Marramao, Matassi, Cacciatore, Cantillo, Nuzzo.

Corso di aggiornamento in collaborazione con 11 scuole consorziate della provincia di Salerno su *Storia e storiografia* con la partecipazione dei seguenti docenti: proff. Masullo, Asor Rosa, Bologna, Giorello, Galasso, Del Treppo, Sanguineti, Bertelli, Argentieri, Clemente, Degani.

Convegno-studi su E. Bloch con la partecipazione dei docenti: proff. Marramao, Matassi, Cantillo, Cacciatore, Nuzzo.

1997: In collaborazione con la Fondazione "F. Menna" - Centro studi d'arte contemporanea, ciclo di seminari, valido come corso di aggiornamento per docenti, su Il pensiero e i linguaggi dell'arte con la partecipazione di: prof. A. Trione, L'insensata parola della poesia; prof. E. Matassi, Il tema dell'incantamento: Bloch e la 'seconda musica'; dr. A. Barbarossa, La musica del ritorno; prof. L. Mango, Forma e forme del teatro moderno; dr. M. Carboni, Lo stile eccedente del sensibile; prof. E. Mazzarella, La situazione dell'io nella poesia dell'ultima modernità; prof. G. Dalmasso, Il bello nella tradizione neoplatonica; prof. A. Trimarco, La scomparsa della critica.

I seminari su indicati hanno avuto inizio il 10 marzo scorso e includono l'ultimo di questa prima fase che è avvenuto il 29 aprile.

Sempre in collaborazione con la Fondazione "F. Menna", verrà infine organizzato, dal novembre 1997 al maggio 1998, un ciclo di seminari su "Arte, natura, storia", a cura di Pina De Luca e Clementina Cantillo. Il ciclo di seminari, che avrà luogo presso la sede della Fondazione, vale come corso di aggiornamento per i docenti della Scuola Secondaria Superiore. Intereverranno: G. Cacciatore, G. Cantillo, M. Carbone, M. Ciliberto, M. Fimiani, E. Fubini, N. Fusini, S. Givone, E. Lisciani-Petrini, G. Lissa, E. Matassi, E. Nuzzo, R. Racinaro, F. Rella, A. Trione, V. Verra, S. Zecchi.

Maria Peruzzini

UNIVERSITARIA CALABRESE

Negli ultimi due anni sociali, la sezione ha rivolto particolare attenzione al problema dell'aggiornamento dei docenti della scuola superiore partecipando alla realizzazione di diverse attività.

Nell'anno scolastico 1995/96, infatti, ha collaborato ad un progetto di aggiornamento-sperimentazione e di ricerca promosso dal Collegio dei Docenti del Liceo Scientifico di Rende (CS) riguardante Il linguaggio e l'argomentazione filosofica nel liceo. Tale progetto, approvato dal Provveditore degli Studi di Cosenza, ha voluto rilevare quali difficoltà un campione di studenti liceali incontri nella lettura dei manuali e dei testi filosofici loro proposti, e quale patrimonio linguistico ne ricavi.

La ricerca, diretta dal prof. Daniele Gambarara, (ordinario di Filosofia del Linguaggio, Università della Calabria), è sta-

ta divisa in due sezioni. La prima è stata dedicata all'analisi di cinque manuali scelti fra i più diffusi e comunque appartenenti a tipologie differenti; la seconda ha previsto la costruzione e la somministrazione, in tre diversi momenti dell'anno scolastico (novembre, febbraio, maggio), di test oggettivi a risposta multipla programmata condotta su un campione di 252 studenti appartenenti a due sezioni del Liceo Scientifico di Rende e due del Liceo Classico "Telesio" di Cosenza. Una prima relazione, ancora incompleta dei dati, è stata presentata all'VIII Congresso Nazionale del GISCEL (Palermo, marzo 1996), mentre i risultati complessivi sono stati presentati a giugno presso il Dipartimento di Filosofia dell'Università della Calabria.

Per quanto riguarda il nuovo anno scolastico, la sezione, in concerto con la cattedra di Storia della Filosofia dell'Università della Calabria di cui è titolare il Preside della Facoltà prof. Franco Crispini, ha voluto partecipare al centenario della nascita di René Descartes con un ciclo di Conferenze Cartesiane. Il calendario, denso di incontri, ha previsto fino ad oggi gli interventi dei proff. Giovanni Crapulli (Università della "Tuscia"), Ettore Lojacono (Istituto Universitario Europeo di Firenze), Francesca Bonicalzi (Università della Calabria), Eros Lunani (Liceo Classico di Perugia). I prossimi saranno tenuti dai proff. Franco Crispini (Università della Calabria), Ferdinando Abbri (Università di Arezzo), Claudia Stancati (Liceo Classico "Telesio" di Cosenza), Fabrizio Lomonaco (Università della Calabria).

Infine, durante l'ultima assemblea della Sezione, nel prevedere le attività di aggiornamento dell'anno scolastico 1996/97, i docenti presenti hanno rilevato l'opportunità di promuovere iniziative di aggiornamento riguardanti l'innovazione metodologico-didattica. La Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università della Calabria, rispondendo a questa esigenza, ha organizzato, in accordo con la Sezione, un corso di aggiornamento il cui specifico contenuto sono stati i supporti didattici informatici e multimediali nell'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria superiore, oltre all'approfondimento critico e storiografico della lettura dei fondamen-

tali testi filosofici. Sono stati previsti sei incontri settimanali, di complessive ore 16, che si sono tenuti nei mesi di febbraio e marzo presso alcuni licei finitimi dell'Università della Calabria (Cosenza e Rende) che collaborano alla realizzazione di tale iniziativa.

Federica Vercillo

RECENSIONI

Anna Escher Di Stefano, *Historismus e ermeneutica*, Napoli 1997, pp. XIV, 956.

Il primo rilievo che il nuovo libro di Anna Escher suscita nel lettore riguarda la sua mole: si tratta infatti di un lavoro imponente, di quasi mille pagine, corredate da numerose e lunghe note scritte in carattere minuto, che attesta un lavoro di molti anni, fatto di innumerevoli letture e di intense riflessioni. Esso si articola in due grandi parti, l'una dedicata a ricostruire la storia di uno dei filoni più importanti della filosofia tedesca tra Ottocento e Novecento, cioè il cosiddetto Historismus, l'altra a ricostruire la storia della più recente ermeneutica, ugualmente tedesca. Lascia quasi increduli la notizia, riportata a p. 8 nella nota 16, che questo è solo il primo di due volumi, cui ne seguirà un secondo diviso anch'esso in due parti, l'una dedicata allo storicismo neoidealistico, l'altra all'alternativa tra spiritualismo ed ermeneutica.

L'impressione prodotta dalla mole del libro è poi confermata dalla lettura dei vari capitoli. La prima parte contiene infatti una decina di vere e proprie monografie, in cui viene esposto in modo pressoché completo il pensiero di Herder, di W. von Humboldt, di Schleiermacher, di Ranke, di Droysen, di Dilthey, di Troeltsch, di Meinecke e di Weber; e la seconda parte contiene a sua volta tre monografie più grandi (in media di cento pagine l'una), dedicate rispettivamente a Husserl, Heidegger e Gadamer. In ciascuna di queste trattazioni il pensiero degli autori è illustrato con ampie citazioni dalle opere, generalmente esposte in ordine cronologico, e con una continua discussione della

letteratura critica, soprattutto italiana (Croce, Antoni, Franchini, Piovani, Tessitore, Cacciatore, Cantillo, Pietro Rossi, Bianco, Verra, Vattimo, Mazzarella, Volpi), ma anche tedesca (Apel, Habermas e altri).

L'opera tuttavia non è solo un'esposizione storica, per quanto ricca, documentata e precisa, di due tra i più importanti filoni della filosofia moderna e contemporanea. Essa è anche un'interpretazione originale, cioè è la difesa di una tesi, argomentata con tenacia ed anche con vigore, quella della continuità fra Historismus ed ermeneutica. L'Autrice è infatti convinta anzitutto della continuità fra illuminismo e storicismo, per cui parla esplicitamente di un «Illuminismo storicistico» (p. 2), dove per illuminismo si intende fede nella ragione e per storicismo consapevolezza della storicità, e quindi della finitezza, di questa.; o di uno «storicismo dell'Illuminismo» che «si perpetua nello stesso romanticismo» (p. 5), con allusione a filosofi come Herder, Humboldt e Schleiermacher; o infine di «uno storicismo che è relativistico» perché antiontologico e privo di qualsiasi base «astorica e invariante» (p. 8), con riferimento alla Scuola storica (Ranke e Droysen), a Dilthey, Troeltsch, Meinecke e Weber.

Ma, oltre che di questo, l'Autrice è convinta soprattutto della continuità fra storicismo ed ermeneutica, per cui non esita ad affermare che «tutto il percorso del Historismus è lo stesso percorso coperto in Germania dall'ermeneutica» (p. 12), anzi considera l'esposizione del Historismus tedesco-ripreso in Italia dallo storicismo critico e problematico di Tessi-

tore e Cacciatore, nonché dal riesame dello storicismo condotto da Cantillo alla luce di esigenze etiche e da Mazzarella alla luce di esigenze nietscheano-heideggeriane come un «reperimento, a ritroso, delle matrici dell'ermeneutica» (pp. 8-10). Ella perciò si colloca esplicitamente nel campo dell'ermeneutica, legittimandolo attraverso il recupero ad esso del contributo storicistico, cioè la comprensione storica della *Humanität*, e sviluppandolo nella direzione dell'anti-ontologismo e del rapporto azione-valore, cioè della filosofia pratica (pp. 12-13).

Infine l'Autrice è ben consapevole anche della necessità di verificare se sia possibile sostenere l'originalità dello storicismo che va da Herder a Dilthey, di cui si occupa in questo libro, rispetto allo storicismo «assoluto», che da Hegel giunge a Croce; e poi di vedere quale sia la consistenza del «versante italiano dell'ermeneutica», quello cioè rappresentato da Betti e Pareyson, che sembra derivare da una tradizione filosofica dello storicismo ed avere quindi motivazioni filosofiche diverse (pp. 16-17). Questo dovrà essere, si suppone, il compito del prossimo volume.

La non-ovvietà della tesi sostenuta da Anna Escher è testimoniata dal fatto che due tra i filosofi italiani che più dovrebbero essere interessati ad essa, nel senso dovrebbero avere compiuto almeno in parte lo stesso percorso che ella descrive, cioè Tessitore e Cantillo, non sembrano condividerla interamente. Soprattutto Tessitore, infatti, nella Presentazione del volume rileva, oltre al convergere, anche il divergere dello Historismus e dell'ermeneutica, considerando il primo come «il congedo dall'ontologia e la risoluzione della filosofia come metafisica nella ricerca della legittimazione gnoseologica dei saperi positivi», e la seconda come «il supremo rifugio dell'ontologia fondamentale», nel presupposto che la Verità sia l'Interpretazione (p. VII). Per quest'ultimo giudizio egli si richiama a Piovani, secondo il quale l'ermeneutica del Novecento sottintende il desiderio di guardare alla verità come totalità, esattamente come faceva Hegel (p. IX).

Cantillo invece, nella Premessa, si richiama ugualmente a Piovani, ma per ricordare che «la storia non respinge la moralità» e, pur rifiutando verità, norme e valori assoluti, sembra esorcizzare il pericolo del relativismo sottolineando come «costante» l'esigenza stessa dei valori, cioè il riferimento al dover essere dell'uomo, definito come il «desiderio di diventare ciò che è secondo il suo concetto, secondo la sua vera natura o essenza originaria» (pp. XIII-XIV).

Malgrado le riserve, soprattutto di Tessitore, in cui il lettore si imbatte in apertura del volume, la lettura completa di questo sembra invece avvalorare la tesi dell'Autrice, cioè fornire una documentazione e una serie di argomentazioni adeguate a dimostrarla. E' innegabile, infatti, che l'ermeneutica, intesa non solo come sforzo di comprendere la storia, ma anche come filosofia, e quindi come riduzione dell'intera realtà a storia, è nata nell'ambito dello storicismo tedesco dell'Ottocento, e che l'attuale ermeneutica, specialmente nella sua versione gadameriana, la quale - come è noto - ha «urbanizzato» quella di Heidegger, è rimasta impregnata di storicismo. Che significa, infatti, sostenere che tutto è interpretazione, e che quindi la verità stessa è interpretazione, se non ammettere che non c'è verità? Sotto questo aspetto la vera alternativa allo storicismo è l'ermenuetica di Pareyson, la quale ammette una verità da interpretare, sia pure intendendola come rivelata.

Ciò che invece mi convince meno, nella tesi di Anna Escher, è la possibilità che

l'ermeneutica dia veramente luogo ad una filosofia pratica dotata di «dimensioni politiche ed etiche» (p. 12). Sono d'accordo, infatti, con lei se per filosofia pratica si intende fondamentalmente, come fa Gadamer, la phronesis, cioè la capacità di deliberare bene, nel senso di saper applicare la regola universale alla situazione particolare, o saper trovare i mezzi più efficaci alla realizzazione di un fine. Ma questa phronesis, che - come è noto - è desunta da Aristotele, nella sua versione autenticamente aristotelica suppone una conoscenza precedente della regola o del fine, che è data dalla virtù, cioè suppone un'etica già esistente e già vissuta. Se invece per filosofia pratica si intende una filosofia che, argomentando razionalmente, sappia indicare essa la regola, o il fine, cioè quella che Cantillo chiama la «vera natura o essenza originaria» dell'uomo, allora temo che né l'ermeneutica né lo storicismo siano all'altezza del compito. Ma questo dissenso, puramente teoretico e bisognoso di ulteriori giustificazioni, nulla toglie al mio grande apprezzamento per il lavoro veramente monumentale di Anna Escher.

Enrico Berti

C. D'Ancona Costa, La casa della sapienza. La trasmissione della metafisica greca e la formazione della filosofia araba, Milano 1996, pp. 194.

La trasmissione al Medioevo della tradizione filosofica greca costituisce un passaggio nella storia del pensiero occidentale la cui trattazione è usualmente riservata a ricerche che non escono dalla cerchia degli specialisti. Va quindi accolta con grande riconoscenza la pubblicazione della Casa della sapienza, il libro di Cristina D'Ancona Costa che, come recita il sottotitolo, è dedicato alla «trasmissione della metafisica greca» e alla «formazione della filosofia araba». Si tratta, infatti, di un libro del tutto eccezionale per l'ampiezza e la profondità della dottrina, ma anche per la forma accessibile in cui viene presentata.

Nel promuovere l'assimilazione del pensiero greco da parte della cultura araba ebbero un ruolo centrale al-Kindi e i suoi collaboratori. L'opera di al-Kindi (verso la metà del IX sec., durante l'apogeo del califfato abbaside) presuppone d'altronde. come già acquisita nei secoli precedenti, una familiarità della cultura musulmana con la tradizione ellenica, le cui origini si intrecciano con la storia della fine del neoplatonismo greco nel VI secolo. Per tracciare la storia di questa translatio studii è indispensabile esaminare il processo di traduzione dei testi della filosofia ellenica nel mondo arabo. E' significativo che, tra le traduzioni di dialoghi platonici menzionate nel Fihrist («catalogo») di al-Nadim. bio-bibliografo del X secolo, (nessuna delle quali è pervenuta) compaia quella del Timeo, la principale fonte teologica per i filosofi arabi tra le opere di Platone. Decisiva per la formazione della metafisica musulmana è, d'altra parte, la conoscenza delle opere aristoteliche di contenuto teologico, le cui principali traduzioni sono conservate. Sin dall'antichità si era inoltre affermata una lettura unitaria delle opere di Aristotele che ebbe larga influenza nel pensiero musulmano. Ne è esempio la riflessione di Alessandro di Afrodisia, che tramise agli arabi un'immagine del pensiero aristotelico atta a conciliarsi con temi dottrinali platonici e neoplatonici. La tendenza ad armonizzare le principali tradizioni teologiche antiche costituisce il carattere più appariscente dell'assimilazione araba delle idee greche. E' interessante, a questo riguardo, che la cosiddetta Teologia, parafrasi araba delle Enneadi IV-VI, fosse generalmente attribuita ad Aristotele, mentre il nome stesso di Plotino veniva quasi ignorato. Come ha mostrato F.W. Zimmermann, l'attribuzione ad Aristotele del contenuto della Teologia è successiva alla rielaborazione linguistica e dottrinale dell'opera di Plotino. Quest'ultima va collocata alla metà del secolo IX, il periodo dell'attività di al-Kindi, ed è inquadrata nella traduzione di un insieme di testi teologici dell'antichità (gli Elementi di Teologia di Proclo, i trattati di Alessandro di Afrodisia) destinati a formare un corpo unico con la Metafisica di Aristotele. Lo smembramento di questo corpus di traduzioni avrebbe portato ad attribuire erroneamente ad Aristotele il contenuto delle Enneadi. La traduzione-parafrasi di Plotino presuppone d'altronde modifiche e adattamenti rispetto all'originale greco. L'identificazione, presente nella Teologia, dell'Uno (principio che Plotino pone, sulla scorta dei dialoghi di Platone, al di là dell'essere) con il grado puro o supremo dell'essere mostra una convergenza con l'adattamento del neoplatonismo alle convinzioni di una teologia monoteistica che si trova negli scritti dello pseudo-Dionigi Areopagita. E' merito delle ricerche di Cristina D'Ancona Costa aver stabilito questa convergenza e, insieme, la possibilità di una influenza del corpus dionisiano nella formazione della teologia araba. L'identificazione dell'Uno con l'"Essere puro" si ritrova nel Discorso sull'esposizione del Bene puro, composto nell'ambiente culturale dominato da al-Kindi. Lo scritto, tradotto in latino, esercitò grande influenza nel secolo XIII con il titolo di Liber de Causis. Ispirato agli Elementi di Teologia di Proclo, presenta tuttavia somiglianze con la parafrasi araba delle Enneadi e «compone le tesi tratte da queste due importanti fonti neoplatoniche in una struttura originale» (p. 105). Nell'esposizione della Casa della sapienza si ritrovano, a grandi linee, le conclusioni degli studi principali che la D'Ancona Costa ha dedicato al Liber De Causis (cfr. Recherches sur le Liber de Causis, Paris 1995). Su tutte, vanno ricordate la ricostruzione della sua struttura e l'analisi della nozione di Causa prima. E' infatti presupposta, nell'argomentazione del trattato, la coincidenza (di matrice aristotelica) tra scienza teologica e conoscenza delle cause prime. L'idea opera in tutte le produzioni del circolo di al-Kindi, ed è centrale nelle opere teologiche di quest'ultimo. Indizi hanno d'altronde portato l'A. a identificare proprio con al-Kindi l'autore del Liber De Causis. I tratti della sintesi dottrinale attuata da al-Kindi si ritrovano negli esponenti più famosi della filosofia islamica, soprattutto al-Farabi (870-950) e Ibn Sina, l'«Avicenna» dei latini (980-1037). In Avicenna il modello neoplatonico di causalità applicato alla spiegazione dell'apparire delle cose dal nulla all'essere porta, convergendo con la metafisica aristotelica della sostanza, all'idea di una produzione lineare degli effetti dalla Causa prima, in cui non sussiste più differenza alcuna di tipo qualitativo tra il modo in cui la Causa prima esercita la sua influenza e quello in cui l'esercitano i derivati. L'Intelletto appare dunque come il mediatore tra la Causa prima e il mondo. Contro questi esiti dottrinali si rivolse, verso la fine del secolo, l'opera di al-Gazali, che esercitò una influenza decisiva sul corso ulteriore della filosofia araba. Nel trattato sulla «distruzione» delle dottrine dei filosofi, egli mosse un attacco senza precedenti alle dottrine degli ellenizzanti, contestando la possibilità stessa di applicare la ragione umana a Dio, un "oggetto" che le è completamente inaccessibile e che ha manifestato se stesso nella

rivelazione coranica. Questa critica costituisce uno spartiacque nella tradizione islamica. Il principio della separazione radicale tra filosofia e rivelazione coranica viene difatti accettato anche dal più illustre avversario di al-Gazali, ed ultimo grande esponente della tradizione araba, Ibn Rusd, l'«Averroè» dei latini (1126-1198). Il libro si chiude analizzando la trasmissione del pensiero islamico al mondo latino. Centro di questo passaggio fu la città di Toledo che divenne, nel secolo XII, luogo privilegiato di incontro tra il mondo latino e le culture araba ed ebraica. Grazie alle traduzioni toledane i latini ebbero accesso a un grandioso corpus filosofico, compreso il Liber De Causis che venne annoverato tra le opere di Aristotele per non esserne estromesso che nell'ultimo quarto del secolo XIII. L'epoca dei commenti latini al De Causis culmina con Tommaso d'Aquino. Questi ne rende nota la dipendenza dagli Elementi di Teologia di Proclo, senza che ciò intacchi la ripresa, da parte sua, di temi del trattato arabo.

La casa della sapienza è corredato da note e dettagliatissime appendici bibliografiche, che aggiornano sui risultati più recenti della ricerca.

Riccardo Chiaradonna

L. Russo, La rivoluzione dimenticata. Il pensiero scientifico greco e la scienza moderna, Milano 1996, pp. 384.

La rivoluzione dimenticata di cui parla l'ampio ed erudito volume di Lucio Russo è quella che si verificò nella civiltà ellenistica, in particolare nel III sec. a. C., nel campo della scienza - con la nascita di diverse "scienze esatte", in un'accezione del termine molto simile a quella di oggi - e della tecnologia - con una lunga serie di

importanti innovazioni. Essa è stata "dimenticata" in due sensi, entrambi attentamente documentati dall'autore:

1) dopo una breve e splendida fioritura, di circa un secolo e mezzo, l'idea e pratica della scienza promossa da scienziati come Euclide, Archimede, Erofilo, Ctesibio, Filone ed altri (i più dei quali pressoché sconosciuti al lettore non specialista) subì un'improvvisa decadenza, fino a diventare sostanzialmente incomprensibile ai dotti; delle opere di quei pionieri non restarono disponibili in età romana altro che parafrasi e sintesi a scopo didattico, in cui l'originalità e l'arditezza delle fonti erano in vario modo adulterate e appannate;

2) gli storici della scienza (dal XVIII secolo in poi) non si sono accorti che molto di ciò che hanno presentato come la "rivoluzione scientifica" del XVII secolo consisté in niente altro che una ripresa dei metodi e delle idee ellenistiche, e che l'opera di personalità come Galileo, Keplero, Newton ed altri fu influenzata profondamente dal (parziale) recupero di testi antichi in cui la scienza ellenistica riaffiorava dopo una lunghissima eclisse.

In effetti il quadro tracciato da Russo del rigoglio scientifico e tecnologico dell'età ellenistica sorprenderà più di un lettore, anche se molte informazioni erano già presenti nei classici volumi di M. Rostovzev e B. Farrington.

La tecnologia ellenistica arrivò pressappoco al livello che l'Europa conobbe di
nuovo soltanto alla vigilia della rivoluzione industriale. Lungi dal rifiutare ogni rapporto fra scienza pura e applicata - come
sostiene una vulgata fondata su poco più
che qualche tarda e sospetta testimonianza intorno ad Archimede di Siracusa - ci
sono buone ragioni per pensare che gli
scienziati "puri" non disdegnavano di prestare il proprio ingegno e, ciò che più conta, le proprie teorie, al servizio di inven-

zioni di utilità pratica.

Le scienze pure, da parte loro, esibiscono un panorama di straordinaria modernità: la matematica raggiunse una conformazione pressoché definitiva con gli Elementi di Euclide; l'eliocentrismo - e un eliocentrismo dinamico, fondato su una teoria dell'attrazione del tutto simile a quella oggi nota come "newtoniana" - fu largamente discusso e condiviso, ben lungi dall'essere l'eresia di pochi scienziati isolati (la presunta accusa sollevata dallo stoico Cleante per empietà contro Aristarco di Samo è probabilmente il risultato di una cattiva integrazione moderna del testo greco rilevante, secondo la ricostruzione che Russo ha proposto in un articolo in corso di pubblicazione); la medicina sviluppò una teoria e una pratica, terapeutica e sperimentale, inquietantemente moderne (probabilmente con un'analoga e malamente compresa mistura di brillanti successi e di tragici fallimenti); fiorirono l'ottica (che includeva una teoria della prospettiva - solitamente accreditata, invece, al Rinascimento -, e che forse pervenne al principio, se non alla realizzazione, del telescopio), la botanica (che fu applicata efficacemente all'agricoltura), la filologia (che stabilì le regole della grammatica greca oltre che il testo dei poemi omerici), la logica (proposizionale) e la semantica (con un'anticipazione della distinzione fregeana di senso e denotazione).

Per quanto riguarda gli scienziati moderni, si sente nel libro una certa tendenza a sminuirne i meriti rispetto ai loro illustri predecessori alessandrini. In particolare, benché Leibniz stesso abbia detto che «Chi capisce Archimede e Apollonio ammirerà meno le conquiste dei più eminenti matematici di tempi successivi» (cit. in C. B. Boyer, Storia della matematica, New York 1968, Milano 1980, p. 183), il calcolo infinitesimale di Leibniz e Newton costi-

tuisce un netto progresso sul metodo di esaustione di Archimede dal punto di vista algoritmico, nonostante il livello di rigore fosse, come sottolineato da Russo, decisamente non eccelso.

Ma come poté una tale cultura scientifica declinare, considerata anche la potenza tecnologica (armamenti inclusi) da essa sviluppata? E' merito del libro di Russo se l'esistenza di tale declino sembri convincentemente stabilita anche in mancanza, si deve ammettere, di spiegazioni del tutto soddisfacenti. L'autore insiste sulla portata devastante della conquista operata dai Romani, portatori di una mentalità prescientifica, sottolinea la fragilità della base sociale della scienza ellenistica, fa riferimento a una serie di eventi contingenti, come la persecuzione della classe dirigente greca ad Alessandria nel 145-4 ad opera di Tolomeo Evergete II; inoltre traccia un'analogia con la decadenza della mentalità scientifica e l'avanzata delle superstizioni e delle mitologie che egli vede profilarsi nel mondo contemporaneo nonostante i successi della tecnologia. Che la ragione scientifica abbia in sé i germi della propria distruzione è una riflessione "francofortese" che questo libro ispirerà in qualche lettore, anche al di là delle intenzioni esplicite dell'autore; nella direzione opposta e più ottimisticamente (ma non tanto) si potrebbe accogliere l'idea di Farrington che quel declino nacque in una certa misura dall'assenza di un solido ruolo civile e di un impegno "illuministico" degli scienziati ellenistici - i quali, anzi, non si rifiutarono di cooperare alle "pie frodi" del potere (ad esempio, costruendo stupefacenti meccanismi che permettevano la ripetizione ad libitum di vari tipi di 'miracolo' nei templi). E' chiaro, d'altra parte, che l'istituzione della schiavitù, come anche sottolineato da Farrington e dagli storici di estrazione marxista, rendeva in certo modo inutile e anzi controproducente ai fini della conservazione dello *status quo* politico la diffusione di una scienza e di una tecnologia tendenzialmente "liberatrici".

L'autore, scienziato di professione. dispiega in quest'opera una profonda conoscenza delle fonti originali e una passione (a volte esprimentesi in forme di tagliente ironia) che rivela nostalgia e affinità per il paradiso scientifico ed epistemologico rievocato. La concezione della scienza di Russo è di derivazione neoempirista, ed enfatizza la differenza fra oggetti teorici e realtà, arrivando fino a irridere i tentativi di vedere nelle teorie fisiche (e in particolare in quelle astronomiche) qualcosa di più che un corretto strumento di previsione dei fenomeni. Questa impostazione, se ha il merito di permettere l'attribuzione della qualifica di "scienza esatta" in maniera non generica, presenta tuttavia degli aspetti problematici. Sulla sua base, per esempio, la controversia copernicana, al cui centro stava, com'è noto, proprio la questione della verità fisica del copernicanesimo, appare come un bizzarro paradosso. In realtà, un'idea della scienza che la riduca a una collezione di "modelli" utili per ordinare i fenomeni non è abbastanza se si vuole difendere l'"atteggiamento scientifico" come un valore culturale che riguardi tutti. Il nodo da sciogliere è quello del ruolo della scienza nella formazione di una concezione del mondo. Se si nega che questo ruolo esista, o che sia rilevante, non ci si può poi stupire se i non scienziati, e anche gli scienziati nei loro momenti non professionali, si rivolgano ad altre agenzie spirituali per dare un senso, anche cognitivo, alla propria avventura umana. Può darsi, come abbiamo accennato sopra, che questa circostanza getti qualche luce sulla dissoluzione dello stile di pensiero della scienza

ellenistica a poche generazioni dal suo apogeo.

Il libro di Russo è stato accolto con recensioni favorevoli su diversi quotidiani, ma un dibattito approfondito dovrà aspettare letture più meditate. In particolare è curioso come nessuno abbia finora sottolineato quanti dubbi esso getti su molte opinioni storiografiche intorno alle quali si era creato ormai un vasto consenso. Per esempio, la seguente citazione è molto tipica dell'opinione più comune: «Astronomia, ottica geometrica e statica (comprendente anche l'idrostatica) sono le uniche parti delle scienze fisiche che divennero, durante l'antichità, oggetto di una tradizione di ricerca caratterizzata da terminologie e tecniche inaccessibili al profano. (...) Lo sviluppo di queste scienze, come molti hanno sottolineato, nonostante il loro carattere empirico, non richiese né osservazioni raffinate, né esperimenti in senso moderno (...)» (Paolo Rossi, in C. Vinti (a cura di), Alexandre Koyré. L'avventura intellettuale, Napoli 1994, p. 31). Per gli storici delle idee, della scienza, della tecnologia e della civiltà si tratta di un libro serio e argomentato, da tenere presente se non altro come possibile termine di confronto polemico; per lo studioso della cultura classica esso è una miniera di suggerimenti circa la tradizione e l'interpretazione di testi antichi che solo uno scienziato-filologo come Russo poteva avanzare; per il filosofo e l'epistemologo, infine, esso offre numerosi spunti di riflessione, in particolare circa i rapporti fra scienza e società e la contingenza storica (in ogni senso) del sapere scientifico.

> Marco Mamone Capria Giovanni Stelli

M. Alcaro, R. Bufalo (a cura di), John Dewey oggi, Catanzaro 1996. pp. 188.

Il volume raccoglie gli atti del convegno «John Dewey oggi», svoltosi a Rende, presso l'Università della Calabria, nel giugno 1995. Con i contributi di diversi studiosi sono rivisitati il pensiero etico-politico, la logica e la concezione pedagogica di John Dewey. Nonostante la segmentazione imposta da letture che si inseriscono in prospettive di studio diverse, quella dello storico della filosofia, del pedagogista, ecc., il pregio del volume è rappresentato da una sua sostanziale organicità, al di fuori di ogni unità estrinseca. Da queste diverse visuali si vuole «sondare la tenuta e l'attualità dello strumentalismo», e definire l'influenza da esso esercitata sul piano filosofico e su quello delle teorie dell'educazione.

Significativo appare nel saggio introduttivo l'intento di Mario Alcaro di mettere in rilievo l'intreccio dei motivi diversi che si compendiano nello strumentalismo deweyano, storiograficamente definito come naturalismo o sperimentalismo e fonte di esegesi disparate. A tal riguardo nell'evoluzionismo e nell'idealismo sono individuate le linee ispiratrici delle diverse prospettive critiche a cavallo tra Ottocento e Novecento. Né sono trascurate le spinte al rinnovamento della società americana attraverso le quali Alcaro pone in luce la funzione politicoideologica del pragmatismo e dello strumentalismo deweyano, i quali del dinamismo evoluzionistico darwiniano filtrano le idee di sviluppo, equilibrio e giustizia sociale in funzione anti individualista, progressista e democratica. Negli anni in cui i valori e gli ideali dominanti sono l'efficientismo, il produttivismo, la scienza, lo sviluppo tecnologico e il sogno di una società senza conflitti di classe, lo strumentalismo deweyano si pone - sostiene Alcaro - tra vecchio liberalismo individualistico e socialismo. In un efficace affresco sintetico, Alcaro anticipa in queste pagine i lineamenti della teoria dell'esperienza e dell'indagine, Romeo Bufalo quelli della teoria dell'educazione, della riflessione sui problemi morali e sull'esperienza estetica, che sono materia di approfondimento negli interventi successivi.

Nella prima parte del volume, Aldo Visalberghi, Giuseppe Semerari e Bufalo, di questa immagine mettono a fuoco l'interesse di Dewey (originariamente sensibile all'idealismo hegeliano) per una concezione empiristica, di cui si evidenzia l'irriducibilità alla mera immediatezza empirica, ovvero al sensismo empiristico. A tal riguardo Visalberghi sottolinea che col concetto di transazione viene superata l'opposizione naturalismo materialisticologicismo mentalistico o, più semplicemente, il dualismo soggetto-oggetto. Con la nozione di transazione si getta un ponte fra presente e futuro in campo morale perché il presente - dice Visalberghi richiamandosi all'etica della responsabilità di Jonas - va valutato in funzione delle «conseguenze anche a lungo termine delle nostre scelte» (p. 40).

Soffermandosi su Il metodo empirico in filosofia Semerari identifica la definizione della filosofia, della sua natura e del suo scopo con la definizione del metodo. La filosofia nei confronti della vita umana deve raggiungere il livello di produttività proprio delle scienze fisiche, e diventare la base per tutte le forme del sapere. La filosofia non deve «opporre al mondo umano come processo » (p. 46) il «mondo dell'immutevole, del fisso, del permanente, dell'eterno» (ibid.). Il metodo della filosofia deve essere il metodo empirico. Semerari, nel sottolineare che « la propo-

sta deweyana è di una coerente e rigorosa filosofia dell'esperienza» (p. 47), dice che nel pensiero di Dewey «l'esperienza è tale solo perché, attraverso di essa, si instaura un gioco di interrelazioni permanenti e diverse le cui polarità rispettivamente oggettiva e soggettiva sono inscindibili» (p. 48). Se l'esperienza è luogo in cui la filosofia cerca i propri oggetti, i propri criteri di giudizio, momento per verificare l'attendibilità dei propri risultati, «l'empirismo deweyano è lontano e dalle forme del realismo e dalle forme dell'idealismo, ancorché tenti il superamento delle loro astrattezze rispettive in una sintesi che concilii le ragioni delle une e delle altre» (pp. 50-51).

«Dunque metodo empirico vuol dire no al formalismo, no al mentalismo, no all'autarchia degli atti del pensiero e della coscienza senza che, però, questi non implichino la rinuncia deliberata al riconoscimento della soggettività, della legittimità di una problematica del soggetto o, meglio, dei soggetti» (p. 51). Precisando che la critica allo gnoseologismo e all'intellettualismo «non è affatto sconfessione del ruolo della scienza» (p. 56), «in Dewey - avverte Semerari - non c'è positivismo né vecchio, né nuovo, non c'è metafisicizzazione di determinati esiti scientifici e nemmeno la istituzione della filosofia come analisi logica del linguaggio della fisica o della matematica o di qualsiasi altra forma del sapere » (p. 53). La filosofia dell'esperienza di cui parla Dewey, nella ricostruzione di Semerari, si carica di senso in una filosofia dell'esistenza. «Filosofia dell'esperienza nell'accezione più rigorosa e coerente vuol dire che è nell'esperienza e soltanto in essa (...) che l'uomo deve giocare le carte della propria esistenza e scommettere le proprie possibilità senza la illusione che gli esiti dei suoi giochi e delle sue scommesse siano già

scontati in senso positivo o negativo» (p. 59).

Con la relazione su Il funzionalismo nella "Logica" di J. Dewey, Bufalo consente di internarsi nel laboratorio strumentalista di cui illumina angolazioni e nozioni teoretiche centrali. Egli osserva che la concezione logico-gnoseologica deweyana rifiuta l'empirismo nella sua forma atomistico-realistica, e al tempo stesso il razionalismo metafisico, e individua il carattere funzionale della Logica nella relazione coniugata tra fatti e idee. «Le strutture logiche non sono (...) forme indipendenti già date, che naturalmente strutturano certi aspetti del reale. Esse, per Dewey, nascono invece dal processo di indagine, sono un risultato e non degli enti sostanziali» (pp. 74-75). A tale proposito, l'autore si richiama alle «interessanti proposte semiologiche» neo-saussuriane di Luis Prieto. Parole, frasi, fonemi, non sono per Prieto, «fatti concreti, dati positivi, ma classi di fatti, ossia entità astratte che mutano col mutare dei sistemi di classificazione adoperati» (p. 75). «Al contrario delle interpretazioni tradizionali, secondo cui i termini di una proposizione presentano quelle relazioni 'in e per se stessi, in virtù della natura inerente al proprio contenuto', Dewey sostiene che essi vanno interpretati 'sulla base del loro valore funzionale', e non sulla base di proprietà naturali» (p. 84). «La fisionomia complessiva, dunque, il valore logico di termini e proposizioni, sono determinati dal particolare intreccio di relazioni, dalla rete di rapporti, dal posto che essi occupano rispettivamente nella proposizione e nel gruppo di proposizioni che si trovano sia nell'illazione che nel ragionamento» (p.

Nel saggio L'attualità di Dewey nel dibattito etico contemporaneo: teoria della valutazione e condotta dell'uomo, Euge-

nio Lecaldano evidenzia la consonanza delle idee di Dewey con le tendenze dell'etica contemporanea, mettendo in luce il superamento dell'individualismo edonistico e dell'organicismo di tipo hegeliano in nome di un liberalismo democratico che sa dare rilievo alle esigenze comuni e sociali. Il pensiero etico deweyano rifiuta l'intuizionismo e la nozione del valore intrinseco, ponendosi come alternativa al relativismo e all'universalismo. Il «pragmatismo non fondazionalista» di Dewey, ponendo uno stretto legame fra scienze naturali, logica ed etica, intende «la verità (...) non già in termini di una stretta raffigurazione semantica del mondo, ma si tratta di ricostruirne gli usi mettendoli in collegamento con l'impresa conoscitiva della specie umana vista nel contesto dei suoi bisogni e interessi» (p. 102).

Gli scopi sociali che affiorano dalla lettura dell'etica deweyana proposta da Lecaldano si pongono in sintonia con l'interpretazione di Alcaro, che nel simposio rendese si è ampiamente soffermato su Dewey e la democrazia (1888-1927). Alcaro, richiamandosi all'impegno politico di Dewey, concentra l'attenzione su Natura e condotta dell'uomo, del 1922, e su Comunità e potere, del 1927. In queste opere del pensatore americano egli vede delinearsi meglio il rapporto individuo-stato. In Natura e condotta dell'uomo Dewey, sostiene Alcaro, teorizza l'individuo sociale. «Esistono dei gruppi sociali - egli scrive - rispetto ai quali gli individui sono una 'variabile dipendente'» (p. 113). E dell'opera del 1922 Alcaro sottolinea la «sorprendente attualità». Non è forse vero infatti che Habermas, Offe, i teorici della «civil society», com'egli nota, condividono l'idea deweyana secondo cui il presupposto della democrazia è dato da un elemento «capace di saldare Stato e società civile» (p. 114), di rappresentare gli inte-

ressi pubblici? Insomma «in sintesi, Dewey contrappone all'idea puramente politica della democrazia un'idea sociale o partecipativa di essa. Quest'idea si fonda sul concetto di pubblico e sulla funzione di saldatura che esso deve esercitare nella scissione esistente fra Stato e società civile» (p. 115). Non può crearsi il vuoto fra governi e interessi comunitari per realizzare un'autentica democrazia. E riferendosi a Comunità e potere Alcaro scorge nell'incertezza e latitanza del pubblico il pericolo corrosivo della democrazia. Perciò «per superare l'eclisse del pubblico e i limiti della democrazia, e per ridare vigore all'uno e all'altra, è necessario ripristinare quei 'rapporti vitali, solidi, profondi, che hanno sede solo in una comunità immediata'» (pp. 119-120), ovvero nelle comunità locali.

Ma l'attualità di Dewey viene espressamente sottolineata nella seconda parte con i saggi di Sebastiano Maffettone, Mario Quaranta, Giuseppe Spadafora, Monica Candreva, Guido Liguori. Con Il neopragmatismo di Richard Rorty Maffettone mette in luce le conseguenze devastanti dell'atteggiamento pragmatista radicale cui Rorty subordina le sue tesi. Com'è noto Rorty, credendo di difendere la causa del liberalismo e del pluralismo, sgretola ogni forma di realismo metafisico che confidi nella teoria della corrispondenza tra linguaggio e mondo. Nell'orizzonte intellettuale di Rorty «non ha senso comparare tesi alternative (...) perché non ci sono pezzi di linguaggio da scegliere comparativamente, ma piuttosto interi vocabolari» (p. 131). Ma all'ironico Rorty, intento a disegnare destini infausti per la filosofia, Maffettone obietta che il rifiuto di un fondamento metafisico della conoscenza può coesistere con una visione che non rinunci alla pretesa di verità del discorso filosofico se questo si pone a difesa della plausibilità e della giustificazione delle argomentazioni.

Una posizione centrale nel volume occupano le pagine di Spadafora con le quali della riflessione pedagogica deweyana si vuol comprendere quel concetto di scientificità dell'educazione al quale si è legato in Italia il maggiore interesse per il filosofo americano. La pedagogia, se si considera la sua posizione ancillare sancita dal neoidealismo gentiliano nei confronti della filosofia, proprio con Dewey vuol rivendicare la sua autonomia e uno *status* di scientificità.

Lo sforzo teoretico di Spadafora è pertanto teso a comprendere la risposta alla domanda che il pensatore americano si pone nelle opere The source of a science of education (1929), Experience and nature (1925): esiste una scienza dell'educazione? Anche se all'interno del rapporto teoria-pratica istituito da Dewey - come leggiamo - appare molto ardua «la conversione della pratica in teoria» (p. 139), attraverso l'analisi di Spadafora risulta notevole il merito di un pensatore che con l'esigenza fondazionalista della scienza dell'educazione, nel secondo dopoguerra in Italia ha ispirato posizioni critiche che rappresentano il tentativo di emancipare la pedagogia dalla sua sudditanza rispetto all'idealismo. La psicologia, la sociologia, la filosofia, unitamente ai contributi della psichiatria e della biologia, rappresentano le fonti di cui parla Dewey. Sottolineando la distinzione tra il contenuto scientifico e le fonti da utilizzare, Spadafora interpreta le tesi deweyane a favore di una scienza dell'educazione che «diventa tale - com'egli scrive - quando nella pratica realizza le fonti diverse da un punto di vista educativo. Le varie scienze sicuramente esprimono un loro specifico ambito d'indagine, ma entrando in relazione con il processo educativo trovano uno dei momenti privilegiati per la loro autocomprensione» (p. 149). Spadafora non trascura di porre la questione della specificità del ruolo dell'educazione all'interno del contesto interdisciplinare cui si sta accennando e, a tal riguardo, scorge in Dewey due possibili linee interpretative, alla luce delle quali:

1) la specificità dell'atto educativo, concepito nel suo valore scientifico, si risolve nella pratica scolastica;

2) la «categoria dell'educazione (...) può essere considerata una teoria generale della scienza (...) (perché) l'atto educativo (...) 'include' all'interno del suo sviluppo i vari procedimenti scientifici» (p. 149).

Nell'ultima parte del volume Il pensiero di John Dewey nei programmi filosofici di Antonio Aliotta, Nicola Abbagnano e Ludovico Geymonat, è il tema dell'intervento di Quaranta, mentre Liguori considera Dewey, Gramsci e il «pragmatismo neogramsciano» di Cornel West e Candreva accosta Dewey e Preti. Quaranta, che non pretende di delineare il panorama delle interpretazioni italiane di Dewey, fa notare come il pragmatismo rappresenti l'alternativa al neoidealismo in riviste quali «Il Regno», «La Critica», «Il Leonardo», «Divenire sociale», in cui si individua l'antisoggettivismo positivistico a favore del pragmatismo, dell'anarco-sindacalismo, del modernismo. Egli fa notare inoltre l'interesse per il pensiero di Dewey, negli anni Venti-Trenta, da parte di Ugo Spirito, Guido Calogero, Guido De Ruggiero, così come sottolinea l'antipragmatismo nell'attività storiografica di Antonio Aliotta, e l'interesse di Abbagnano nella fase post-esistenzialistica. La categoria della possibilità accomuna Dewey e Abbagnano. «Abbagnano radicalizza (...) il tema della possibilità come carattere costitutivo dell'esperienza (...) per cui l'esito delle nostre azioni non è garantito da nessuna forma di teleologismo (...) ma solo

(...) da un uso costante della ragione» (p. 192). A suo avviso, inoltre, «l'incontro con Dewey (...) ha reso più rigoroso il razionalismo geymonatiano, ossia più radicalmente antimetafisico, con il pieno riconoscimento della dimensione storica della razionalità scientifica» (pp. 193-194). Alcune categorie di Dewey sono utilizzate da Geymonat per «fuoriuscire completamente dal neopositivismo» (p. 193). Ma una consonanza di idee vi è secondo Candreva anche fra Dewey e Giulio Preti in quanto entrambi rifiutano la metafisica, l'idealismo e il materialismo, ogni certezza e ogni apriorismo, in nome di «una complementarità tra uomo e ambiente» (p. 181). Nella prospettiva di Preti l'a priori, osserva Candreva, «si riduce ad essere un fatto linguistico; non qualcosa di assoluto, ma relativizzato al mondo della prassi; è come quello di Dewey, un a priori operativo e storico» (p. 179). Ancora l'eredità di Dewey è visibile all'interno dello scenario marxista. Gramsci, sostiene Liguori richiamandosi alla lettura di Cornel West, «nel possibile incontro tra marxismo e pragmatismo» (p. 165) occupa un «ruolo strategico», e se si tiene conto dello stretto legame che egli ha istituito fra teoria e prassi, osserva l'autore, le «coincidenze» delle sue posizioni critiche con quelle del filosofo americano sono «indubbie».

Attraverso i diversi segmenti fornitici dell'itinerario intellettuale deweyano, la cui unità di fondo è ravvisabile nell'antimetafisica e nel liberalismo, l'ampiezza dell'orizzonte speculativo abbracciato con lo sguardo, l'attenzione alla risonanza delle idee deweyane nelle concezioni filosofiche novecentesche, la profondità teoretica e la precisa ricostruzione storica dei diversi approcci consentono di cogliere l'originalità del volume.

Mirella Fortino

AA.VV. Filosofia. Materiales para pensar, Madrid 1996, pp. 400.

L.M. Cifuentes, *Para educar contra la violencia. Unidad didactica*, Madrid 1996, pp. 87.

Il Presidente della Società Spagnola dei Professori di Filosofia, Luis M. Cifuentes, ha fatto pervenire alla Commissione Didattica della SFI due volumi spagnoli in uso nelle scuole. Entrambi sono stati pubblicati nel 1996, e quindi dopo la riforma della Secondaria (cfr a riguardo «Bollettino S.F.I.», 161).

Il volume Filosofia. Materiales para pensar è rivolto a studenti che frequentano il primo anno dei due di cui è composto l'ultimo segmento scolastico spagnolo (il "Bachillerato"), equivalente al terzo anno delle attuali Superiori in Italia. In questo primo anno Filosofia è materia obbligatoria e comune a tutti gli indirizzi scolastici. Il programma è concepito come una approfondita introduzione alla filosofia: gli insegnanti devono trattare i fondamenti della filosofia, le problematiche filosofiche sulla natura umana, la conoscenza, l'azione, la società. Non si tratta tanto di una "filosofia per problemi", quanto di elementi di base del discorso filosofico, visto che nessun problema viene studiato a fondo, e si tende a dare piuttosto una visione complessiva dell'approccio filosofico alla realtà.

Visto dall'ottica italiana, il volume è interessante perché, anche da noi vi sono situazioni di insegnamento in cui vi è necessità di una "introduzione alla filosofia": ad esempio diversi corsi sperimentali, o i corsi per adulti. Nel presentarlo, vorrei tra tutti sottolineare due caratteri del volume:

- il notevole sforzo fatto per presentare la filosofia come sguardo organico sulla realtà, non come somma di temi diversi;
 - l'approccio fortemente attivo con cui

sono presentati i problemi.

Al contrario della recente, ma ormai consolidata, tradizione italiana sugli "esercizi di filosofia", qui ciascuna unità è preceduta, non seguita, da esercizi (molti di tipo ormai tradizionale anche in Italia, alcuni di tipo diverso). Hanno quindi la funzione di permettere un migliore accostamento degli allievi al tema filosofico trattato, in coerenza con le finalità dell'insegnamento della filosofia in quest'anno del "Bachillerato". Prefigurano un lavoro dell'insegnante condotto non attraverso lezioni ex cathedra, ma in vivo dialogo con gli studenti, dialogo mediato da brani filosofici (con esempi da tutti i generi letterari e grande attenzione al linguaggio). Notevole attenzione è riservata alle immagini, di tipo molto diverso.

Il volume Para educar contra la violencia. Unidad didactica è invece un breve testo monografico in cui il tema della educazione contro la violenza è trattato da due angolazioni diverse: la riflessione sulla guerra e la riflessione sulla pace (intesa come valore morale per lo sviluppo umano). Il volume è un esempio del modo in cui può essere trattato un tema educativo generale, di grande rilievo, attraverso l'uso di strumenti filosofici, comprensibili anche da chi non ha una preparazione strutturata in storia della filosofia.

I due volumi sono un esempio del modo con cui in Spagna si sta tentando di affrontare il problema dell'insegnamento della filosofia a tutti. Si tratta, credo, di tentativi a cui prestare grande attenzione dal punto di vista dell'attuale dibattito italiano. E' infatti vero che in Italia il modello di insegnamento della filosofia come storia della filosofia convince sempre ed è difeso con forti ragioni contro (ricorrenti) tendenze che mirano ad una sua sostituzione con altri modelli. Ma è anche vero che in Italia non si insegna (ancora?) filosofia a tutti. Ov-

viamente la presenza di modelli convincenti, che tengano conto dell'esperienza degli altri Stati europei dove almeno alcuni elementi filosofici sono proposti (quasi) a tutti, sarebbe di grande aiuto al dibattito. Soprattutto in epoca di riforma.

Mario Trombino

ETICA E POLITICA - Comunità, amicizia, responsabilità, anno VII, n. 14.

Il 14° numero della rivista di filosofia «Edizione» - pubblicata dalla Libreria Al Segno a scadenza semestrale - è strutturato secondo un'intenzione unitaria attorno ai temi etici e politici della comunità, dell'amicizia e della responsabilità. L'indice rivela la presenza di autori di grande statura come Paul Ricoeur, Derek Parfit e Paolo Rumiz, insieme ai nomi di giovani ricercatori che collaborano attivamente con la Sezione Friuli-Venezia Giulia della Società Filosofica Italiana.

I testi pubblicati rappresentano la testimonianza di un'attività pubblica che la Società Filosofica ha svolto a Pordenone e a Udine e sono proposti ai lettori come elementi di un archivio culturale nonché ulteriore occasione di studio. In questa pubblicazione, come anche in quelle che l'hanno preceduta, si strutturano, infatti, le proposte culturali del gruppo, secondo un piano articolato su diversi livelli.

Quello più importante, almeno per l'ampiezza della sua risonanza, risponde alle esigenze di supplire alla mancanza di un luogo accademico riservato alla filosofia nella nostra città e mira perciò a fornire contatti con i centri nazionali ed internazionali di ricerca attraverso cicli di conferenze pubbliche.

Ad un secondo livello, in parte dipen-

dente dal primo, si colloca l'attività di aggiornamento per i docenti, comprensiva di seminari sulla didattica della filosofia e sui problemi dell'educazione. Infine, ci sono le iniziative rivolte direttamente agli studenti, pensate come opportunità di approfondimento e di confronto.

Ciascuno di questi momenti trova la sua origine nel concreto impegno di studio e di organizzazione dei promotori ed è reso possibile grazie all'attenzione di alcuni enti, fra i quali ricordiamo la Provincia di Pordenone, il Comune di Udine e la Fondazione CRUP.

Questi elementi, se conferiscono un senso alla pubblicazione, non esauriscono tuttavia le intenzioni meno visibili. Una di queste è rivolta al pubblico, all'esigenza di un'apertura rispetto allo specialismo accademico pur senza rinunciare alla serietà della ricerca, dato che da queste pagine traspare un invito a porre domande e l'accortezza di non fermarsi alle soluzioni più a portata di mano.

Ouesta intenzione si rende evidente nel-

la scelta degli argomenti, avvertiti come temi di interesse comune, frammenti di un dibattito pubblico che dovrebbe avere molte prospettive di accesso, com'è il caso dei lavori sulla responsabilità etica e politica.

Le attività articolate attorno a questo tema si sono concluse con le belle conferenze di Salvatore Veca e di Remo Bodei sui diritti umani e sul problema della cittadinanza, nel febbraio 1997 a Udine. A partire da questo marzo il programma dei lavori si incentra attorno ad una riflessione sulla società dell'immagine e si apre con la presenza di Jean Pierre Vernant, ospite del Comune di Udine e del Liceo Classico "G. Leopardi" di Pordenone. Questo sarà anche il tema del secondo numero del 1997 della rivista «Edizione», mentre il primo numero, che sta per uscire, porterà un contributo alla riflessione sulla didattica della filosofia, problema che ha accompagnato l'attività di tutti nella scuola.

Maria Francesca Scaramuzza

Finito di stampare nel mese di Novembre 1997

AVVISO IMPORTANTE

Tutto quanto è di pertinenza della Segreteria e della Redazione del Bollettino SFI (rinnovi, nuovi soci, richiesta tessere, domanda di iscrizioni, indirizzi iscritti, contributi, note, informazioni, recensioni, ecc.) va inviato al seguente indirizzo

Emidio Spinelli
Via C. Bertinoro, 13 - 00162 Roma
Tel., segr. tel., fax 06/8604360
(marted) pomeriggio)

Per evitare qualsiasi disguido relativo all'invio del Bollettino è indispensabile che i Soci comunichino tempestivamente e per iscritto alla Segreteria qualsiasi variazione di indirizzo. Risulta inoltre assolutamente indispensabile che tutte le Sezioni che ancora non hanno provveduto si facciano carico di trasmettere il prima possibile alla Segreteria tutti i dati relativi ai nuovi soci, unitamente alle relative domande di iscrizione per consentire l'aggiornamento ed il controllo degli elenchi degli iscritti per l'anno 1997. Si ricorda che l'ammontare della quota di iscrizione è di L. 40.000 e che il numero C.C.P. è 43445006 intestato a

Società Filosofica Italiana c/o Villa Mirafiori Via Nomentana, 118 - 00161 Roma

e-mail: sfi@getnet.it

Si rinnova alle Sezioni l'invito a inviare con continuità le relazioni riguardanti le attività svolte (2-3 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 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 infine necessario che i contributi destinati alla pubblicazione vengano dattiloscritti (o stampati mediante computer) secondo il formato-pagina standard di 30 righe per 60/66 battute e che siano assolutamente privi di criptiche e indecifrabili aggiunte, glosse o correzioni manoscritte.



S.F.I.

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