maggio-agosto 2000

BOLLETTINO DELLA

SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA

170 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.

Bollettino della Società Filosofica Italiana

Rivista Quadrimestrale
Nuova Serie n. 170 - maggio/agosto 2000

INDICE

Convegno Nazionale SFI 2000 p. 3
Congresso Nazionale SFI 2001 p. 5

C. Stancati, *Una teoria dell'argomentazione nel XVII secolo: gli ultimi capitoli della* Logica *di Port Royal* p. 6
C. Melica, *Hemsterhuis nelle* Schriften zum Spinozastreit *di Jacobi* p. 12
E. Carli, *Hannah Arendt, la filosofia come passione* p. 27

Didattica della filosofia
Commissione didattica SFI, a cura di, *Proposte per l'insegnamento della filosofia nella scuola riformata* p. 35

Dai Verbali p. 66

Convegni e informazioni p. 71

Le Sezioni p. 78

Recensioni p. 80

Il sito internet SFI p. 96

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 - Box 51
Via Nomentana 118 – 00161 Roma
Tel. Segr. tel. e Fax: 068604360
e-mail: sfi@getnet.it
web site: www.getnet.it/sfi

CONSIGLIO DIRETTIVO

Giovanni Casertano (Presidente), Mauro Di Giandomenico e Luciano Malusa (Vice-presidenti), Emidio Spinelli (Segretario-Tesoriere), Enrico Berti, Girolamo Cotroneo, Franco Crispini, Piero Di Giovanni, Gregorio Piaia, Cesare Quarenghi, Anna Sgherri Costantini, Mario Trombino, Pasquale Venditti

Bollettino della Società Filosofica Italiana
Direttore: Giovanni Casertano
Redazione: Paola Cataldi, Cristina Cunsolo, Carla Guetti, Emidio Spinelli

Amministrazione e Redazione:
c/o Emidio Spinelli, Via Contessa di Bertinoro, 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

ISSN 1129-5643

EUROMA - Via D. De Dominicis, 15 - 00159 Roma - Tel. 0643587879 - Fax 064386292

SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA

CONVEGNO NAZIONALE SFI 2000

Francavilla al Mare, 16-18 novembre 2000

In collaborazione con l'*Istituto Italiano per gli Studi Filosofici*
e con il patrocinio dell'*Università "G. D Annunzio" di Chieti*
Facoltà di Lettere e Filosofia e Dipartimento di Filosofia, Scienze Umane e Scienze dell'Educazione

I FILOSOFI E LA CITTÀ

Programma

Giovedì 16 novembre - Sala Congressi del Palazzo Sirena

Ore 9,00
Apertura dei lavori
Prof. Giovanni Casertano — Presidente Nazionale SFI
Avv. Gerardo Marotta — Presidente Istituto Italiano per gli Studi Filosofici di Napoli
Prof. Carlo Tatasciore — Presidente Sezione SFI di Francavilla al Mare
Saluti delle Autorità

Tema della sessione: *Filosofi e città nell'età antica e medievale*
presiede il prof. Giovanni Casertano (Univ. di Napoli)
Prof. Mario Vegetti (Univ. di Pavia) - *Platone e la regalità dei filosofi*
Prof. Enrico Berti (Univ. di Padova) - *Il filosofo e la città secondo Aristotele*
Prof.ssa Maria Teresa Fumagalli Beonio Brocchieri (Univ. di Milano)
- *Filosofi e professori nella città medievale*
Comunicazioni (4)

Ore 15,00
Tema della sessione: *Riflessioni sulla didattica. La filosofia nei percorsi pluridisciplinari*
presiede e introduce la prof. ssa Anna Sgherri Costantini (Ispett. M.P.I.)
Prof. Fabio Cioffi - *Esame di Stato: la filosofia di fronte alla sfida della multidisciplinarietà*
Prof. Mario Trombino - *I filosofi e la città: modelli e proposte per un insegnamento multidisciplinare*
Dibattito

Ore 17,00
Tema della sessione: *Filosofia pratica e città*
presiede il prof. Enrico Berti (Univ. di Padova)
Prof. Wilhelm Vossenkuhl (Univ. di Monaco) - *Werte in der Architektur. Über das Große und das Kleine*
Prof. Fulvio Longato (Univ. di Trieste) - *La città tra benessere e diritti*
Dibanito

Venerdì 17 novembre - Sala Congressi del Palazzo Sirena

Ore 9,00
Tema della sessione: *Filosofi e città nell'età moderna*
presiede il prof. Luciano Malusa (Univ. di Genova)
Prof. Michele Ciliberto (Univ. di Pisa) - *Ideali civili nel Rinascimento*
Prof. Carlo Sini (Univ. di Milano) - *La virtù politica*
Prof. Giulio Giorello (Univ. di Milano) - *Il filosofo e la città divisa*
Dibattito
Comunicazioni (4)

Ore 15,30

Tema della sessione: *Filosofie della cittadinanza*

Presiede il Prof. Luciano Russi (Univ. Di Teramo)

Prof. Giacomo Marramao (Univ. di Roma Tre) - *Polis e filosofia: una relazione conflittuale*

Prof. Salvatore Veca (Univ. di Pavia) - *Il filosofo e la città*

Dibattito

Ore 19 *Assemblea annuale dei soci SFI*

Sabato 18 novembre - Sala Congressi del Palazzo Sirena

Ore 9,00

Tema della sessione: *Filosofi e città nell'età della tecnica*

presiede il prof. Mauro Di Giandomenico (Univ. di Bari)

Prof. Piero Di Giovanni (Univ. di Palermo) - *Ecofilosofia e logica della distruzione*

Prof. Fulvio Papi (Univ. Bocconi di Milano) - *La città come scrittura*

Prof. Félix Duque (Univ. di Madrid) - *Verso una ontotecnologia telepolitana*

Dibattito

Comunicazioni (4)

Ore 13,00 - Chiusura dei lavori

Iscrizioni al Convegno: La quota di partecipazione al Convegno, 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, indicando nella causale "Convegno Nazionale SFI 2000". Si può versare, in unica soluzione, la quota SFI 2000 (L. 40.000) e la quota di partecipazione al Convegno.

Esonero: È stato concesso l'esonero dal servizio del personale ispettivo, direttivo e docente interessato della Scuola Secondaria di primo e secondo grado per tutto il territorio nazionale: MPI-Direz. Gen. Istr. Classica, Scientifica e Magistrale - Prot. 43/103 - AM, 26/6/2000.

Segreteria organizzativa: c/o Liceo Scientifico Statale 'A. Volta", Via Cirillo, 66023 Francavilla al Mare (CH), telefax 085-817251 e c/o Liceo Scientilfico Statale ''F. Masci", Via N. Vernia, 66100 Chieti, tel. 0871-65931, fax 0871-65979. Responsabili: Proff. Carlo Tatasciore, Maria Pia Falcone, Linda Libertini. E-mail: c.tatasciore@iol.it

Sistemazione logistica: Centro raccolta prenotazioni Hotel "La Fenice", Viale Nettuno 125, 66023 **Francavilla al Mare** (CH), tel. 085.810580 - 085.815815, fax 085.815815. E-mail: hotel.lafenice@tiscalinet.it

SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA
Sezione di Urbino

XXXIV CONGRESSO NAZIONALE SFI 2001

LA FILOSOFIA E LE EMOZIONI

Urbino, 26-29 aprile 2001

Relazioni di:

Luigi Alfieri, Stefano Benni, Enrico Berti, Remo Bodei, Giuseppe Cacciatore, Giuseppe Cantillo, Giovanni Casertano, Piergiorgio Grassi, Domenico Losurdo, Aldo Masullo, Filippo Mignini, Carlo Sini, Salvatore Veca, Mario Vegetti.

Iscrizioni al Convegno: 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, indicando nella causale "XXXIV Congresso Nazionale SFI 2001". Si può versare, in unica soluzione, la quota SFI 2001 (L. 40.000) e la quota di partecipazione al Congresso.

Esonero: È stato richiesto l'esonero dal servizio del personale ispettivo, direttivo e docente interessato della Scuola Secondaria di primo e secondo grado per tutto il territorio nazionale: gli estremi dell'autorizzazione saranno comunicati tempestivamente.

Per informazioni contattare la Segreteria Nazionale (martedì, ore 16-19) allo 068604360; chi è interessato può inoltre inviare (specificando nel 'soggetto': CONGRESSO NAZIONALE SFI 2001) un messaggio e-mail a: sfi@getnet.it; oppure all'attenzione del Prof. Pasquale Venditti, ai seguenti indirizzi: sfo@uniurb.it; lisa@uniurb.it.

Una teoria dell'argomentazione nel XVII secolo: gli ultimi capitoli della Logica di Port Royal

Claudia Stancati

Secondo Chaim Perelman, il trionfo di Descartes coinciderebbe con la limitazione della ragione a ciò che per definizione si sottrae all'argomentazione e alla prova: l'evidenza (Perelman 1970, p. 5). Nell'età moderna l'unica eccezione a questo atteggiamento antiretorico, sarebbe rappresentato da Pascal, in cui in modo a volte contraddittorio, e con una "terminologia esitante" viene identificato il paradigma dell'argomentazione come forma di ragionamento alternativa rispetto alla dimostrazione geometrica (Florescu 1982, pp.135-37).

La *Logica* di Port Royal è collocata nel cuore della rivoluzione filosofica dell'età moderna, quando, dissolto il legame antico tra pensiero e ontologia, la rappresentazione diventa il luogo cognitivo per eccellenza e il linguaggio diventa lo specchio e lo strumento (spesso subordinato) del pensiero. È il momento in cui la grammatica viene riassorbita dalla logica e la retorica viene messa in ombra o addirittura svalutata e con la retorica viene abbandonato il metodo argomentativo. Ma a ben guardare, il più celebre testo di logica del XVII secolo è anche quello in cui, oltre a fissare le regole del ragionamento dimostrativo si indica una strada nuova: quella di un ragionamento probabilistico e argomentativo di cui, negli ultimi quattro capitoli della *Logica*, si danno le regole allo scopo di «*bien conduire sa raison dans la creance des faits particuliers*», soprattutto in materia di religione, sfuggendo gli eccessi di credulità e il fascino dei *discours ingenieux* degli scettici (Arnauld-Nicole 1969, p. 381). Questi ultimi quattro capitoli risultano evidentemente composti sotto l'influenza delle riflessioni pascaliane, infatti, gli autori de *L'art de penser* avvertono di aver utilizzato *De l'esprit géometrique*, «un piccolo scritto non pubblicato a stampa dovuto al compianto signor Pascal», tra l'altro, per i capitoli concernenti le definizioni (ivi, p. 90).

L'opuscolo *De l'esprit géometrique* costituiva originariamente la prefazione agli *Eléments de géométrie* destinati alle Petites Écoles di Port Royal che Arnauld e Pascal avrebbero dovuto scrivere insieme. Arnauld rinuncia alla collaborazione (e pubblica lui stesso l'opera nel 1667) non solo a causa delle gravi condizioni di salute di Pascal, ma anche a causa di un reale disaccordo epistemologico sorto tra lui e Pascal. Arnauld si oppone, infatti, alle dimostrazioni per assurdo e ad altre posizioni espresse da Pascal riguardo al problema della verità.

Nell' opuscolo *De l'esprit géometrique*, infatti, Pascal scrive: «È una malattia connaturale all'uomo credere di possedere la verità direttamente; e di qui deriva che egli è sempre disposto a negare tutto ciò che gli è incomprensibile; mentre in effetti conosce per disposizione naturale solo la menzogna, e non deve accettare per vere se non le cose il cui contrario gli appare falso» (Pascal 1978, p. 345)

Gran parte della *Logique* è, come è noto, di ispirazione cartesiana, anche se gli studi degli ultimi decenni hanno contribuito a mettere in luce il debito dei *Messieurs* di Port Royal con la scolastica e con Sanchez. Tutta la prima parte dell'opera è centrata su una concezione denotativa del significato, basata sul riferimento privilegiato di alcuni degli elementi grammaticali alla realtà. Nell'ultima parte, tuttavia, fissate le regole del metodo scientifico (Arnauld-Nicole 1969, pp. 333-34), gli autori cercano di dare regole per "ciò che conosciamo per fede umana o divina". Si tratta della credenza, opposta alla scienza in quanto conoscenza, sensibile o razionale, derivata dagli oggetti stessi. Anche la fede ha dunque «le sue ragioni» (ivi, p. 337) messe in luce grazie all'azione persuasiva della ragione umana che, incapace di comprendere il mistero, fonda tuttavia, sull'idea che Dio è la verità stessa, la certezza di un Dio che non inganna, la sottomissione "ragionevole" all'autorità divina, la "persuasione" dell'accordo tra fede e ragione, anche riguardo agli avvenimenti miracolosi. È così che l'uso del "*bon sens*" cartesiano, e della capacità di distinguere il vero dal falso ha un'applicazione assai più ampia, e perciò più necessaria, di quanto non avvenga nelle scienze speculative, nel giudicare «ciò che avviene quotidianamente tra gli uomini».

Non si tratta qui di giudizi sui valori che riguarderebbero la morale e non la logica, bensì dei giudizi sulla verità o falsità di certi eventi passati di cui non siamo stati direttamente testimoni, ma soprattutto sull'aspettativa di certi eventi da cui deriva «ciò che regola» (ivi, p. 377) i nostri timori e le nostre speranze e le cui conseguenze saranno diverse a seconda della disposizione con cui li abbiamo affrontati.

È su questo piano che si colloca la differenza tra verità di ragione, "immutabili nella loro essenza indipendentemente dalla loro esistenza", e verità di fatto che, per quanto possano essere ritenute necessarie e immutabili dal punto di vista della provvidenza divina (che ci è negato di conoscere e che quindi non può per noi essere fondamento di una qualsiasi credenza) sono nondimeno contingenti.

Nel primo caso l'opposizione vero/falso è semplicemente binaria: «*une chose est fausse si elle est fausse en un seul cas*», e la semplice possibilità logica è equivalente alla verità.

Ma per ciò che riguarda la regola della credenza, essa non può essere fon-

data né sulla necessità, né sulla possibilità, intesa come non contraddittorietà.

È possibile quindi che il re di Francia sia calvo o che abbia in testa tutti i suoi capelli, o che l'imperatore della Cina si converta al cattolicesimo; il sapere che una cosa è possibile, poiché non è contraddittoria, non ci aiuta a decidere se dobbiamo o no credere ad una esistenza, presente, passata o futura che sia, che è lontana dal nostro sguardo o che non presenta i caratteri dell'evidenza assoluta.

Per giudicare della probabilità di due eventi, contrari ma ugualmente possibili, occorre che ognuno di essi non sia considerato «nudamente e preso per sé; come si farebbe per un proposizione geometrica; ma bisogna essere attenti a tutte le circostanze che lo accompagnano tanto interne che esterne» (ivi, p. 378) si tratta cioè di giudicarlo alla luce di un ragionamento tipicamente argomentativo. Infatti non si tratta di giudicare del valore denotativo di un singolo elemento, ma il significato, e quindi la validità del ragionamento, non può essere vagliato che in modo complessivo all'interno di un contesto discorsivo.

Gli elementi interni considerati sono quelli che riguardano la frequenza di un fatto, essa deve infatti essere tale da permetterci di formulare una regola generale fondata "sulla certezza morale" poiché nella condotta quotidiana ci si «deve anche in molti casi contentarsi della maggiore probabilità» (ivi, p. 40). La regola generale non ha quindi carattere oggettivo ma deve e può essere formulata davanti ad un accumulo di frequenze, che ci permettono di istituire relazioni di eguaglianza o di simmetria tra gli eventi passati e quelli futuri, tra avvenimenti dello stesso tipo di cui siamo stati direttamente testimoni e altri che ci vengano narrati.

Il punto che viene indicato come fondamentale e nevralgico è la formazione dei *topoi* argomentativi tramite massime che sono in realtà solo parzialmente condivise, o grazie all'uso di somiglianze e simmetrie, parziali o addirittura fallaci.

La seconda cosa che deve indurci a concludere il nostro ragionamento con un «giudizio di credenza» è la valutazione delle fonti. L'autorità e l'importanza degli autori qualificano certo la fonte. Ma, avvertono gli autori la regola delle autorità delle fonti è tale che in certi casi «ci si deve contentare della possibilità e della verosimiglianza senza chiedere che ogni circostanza sia provata allo stesso modo», limitandosi a congetture (ivi, p. 379).

Poiché l'oggetto del discorso sono qui, in primo luogo, i miracoli e la verità delle Scritture è della massima importanza sapere evitare gli estremi della credulità e dello scetticismo. Sia i bigotti che gli scettici si servono di *luoghi comuni* che qui non sono quelle abitudini di pensiero senza le quali non possono essere formulate argomentazioni generali e persuasive, bensì, all'opposto regole generali formulate a partire da un numero non sufficiente di casi, e che quindi, per quanto sostenute dalle migliori intenzioni e condivise da alcuni, non

fondano una buona regola generale poiché si basano sull'argomento che tutto ciò che possibile è reale; ma neppure Dio può garantire il passaggio alla realtà di tutto ciò che è nelle sue stesse possibilità (cfr. ivi, p. 381).

Poiché si tratta qui di argomentazioni epistemiche la regola generale contraria che considera ogni possibile come falso deve essere egualmente rigettata. L'esempio che viene addotto è particolarmente significativo: si tratta di un brano degli *Essais* di Montaigne in cui, come in un gioco di specchi, viene criticata e negata la credenza dei miracoli fondata appunto sull'istituzione di una regola generale di simmetria tra eventi che non sono affatto eguali e neppure simili. La citazione di Montaigne è manipolata, ma non tanto da nascondere che egli critica appunto le argomentazioni fondate su una pretesa simmetria, in cui «e ci corre più dal niente alla più piccola cosa del mondo, che da questa fino alla più grande c'è minore distanza tra la cosa più grande e la cosa più piccola del mondo di quanto non ve ne sia tra quest'ultima e il nulla» (III cap. XI, II, 1371) e, pur avvertendo «dove si sta la difficoltà alla persuasione» (1372), si camuffano le cose in modo tale che l'errore del singolo diventa pubblico errore e viceversa i pubblici errori diventano privati (1371). Si inverte quindi l'ordine della certezza: «sicchè il più lontano testimone ne è meglio informato del più vicino, e l'ultimo informato più convinto del primo» (1372), i testimoni meno ravvicinati e i neofiti sono sempre più sicuri e più disposti a battersi per le loro opinioni.

È un discorso ingegnoso e utile contro gli eccessi di credulità, osservano gli autori, ma appunto, anche in questo caso, non si può fondare una regola generale su quella che può essere tutt'al più una riserva, così come nel caso precedente si trasformava in regola generale un elemento che poteva al più fungere da qualificatore.

L'argomentazione che stabilisce la verosimiglianza di un evento, la fondatezza epistemica di un fatto che appare fuori dall'ordinario deve cercare nella validità delle fonti e nell'attenta verifica degli argomenti, dei fatti addotti, il suo supporto (ad esempio S. Agostino può essere attendibile ma un uomo «di buon senso» (Arnauld-Nicole 1969, p. 382) non è obbligato a prestar fede ai miracoli narrati da Metafrasto o dalla *Legenda aurea* di Jacopo da Varagine).

La regola generale dell'argomentazione potrà essere colta non nei singoli elementi, ma nella loro connessione. In questo caso il valore di verità del discorso non dipenderà, come in logica semplicemente dai valori di verità delle proposizioni che lo compongono, ma risulterà in modo determinante dalla contestualizzazione complessiva in cui gli elementi saranno posti, dall'architettura globale dell'argomentazione: «Le circostanze vanno aggiunte, e non tenute separate, in quanto accade spesso che un fatto che, secondo una sola circostanza, è poco probabile, il che è solitamente indizio di falsità, debba esser stimato certo secondo altre; e che, per converso, un fatto che ci apparisse secondo una certa

circostanza che è solitamente congiunta con la verità, deve essere giudicato falso secondo altre che la inficiano» (ivi, p. 384).

La regola della credenza di un evento, quella che deve guidarci in assenza di certezze metafisiche o morali a prendere partito in questioni in cui non abbiamo come guida altro che una probabilità ragionevole, è fondata sulla valutazione delle circostanze che lo accompagnano, sulla presenza di circostanze più generali che sono di solito accompagnate da un giudizio di verità e del loro accordo con le circostanze particolari e specifiche, con i qualificatori propri di quell'evento.

Gli esempi addotti dagli autori sono quelli dell'esistenza di un contratto la cui data risulti falsificata, che non potrebbe costituire il fondamento della regola generale secondo la quale tutti i contratti sono falsi, quello dell'attribuzione di un'opera ad un autore o quelli tratti dalla storia del cristianesimo primitivo.

Le regole dell'applicazione corretta di luoghi comuni a fatti e circostanze realmente pertinenti vale per il passato, ma può servirci anche a giudicare gli eventi futuri. Circostanze che accompagnano ordinariamente certi effetti possono annunciare il prodursi di effetti simili, ed è su questo tipo di sapere che si fondano la medicina o la strategia e la tattica militare. Ma anche in questo caso, il timore o la speranza che accompagnano gli eventi possono indurci «*à l'apparence de cette raison*» (ivi, p. 352), ancora una volta, cioè, alla formazione di *topoi* che non sono in realtà generalizzazioni possibili, bensì l'abnorme proiezione delle nostre aspettative sugli eventi come avviene ad esempio nel gioco d'azzardo, in cui solo la considerazione matematica delle probabilità può indurci ad un'alea ragionevole, ad un rischio calcolato e proporzionato, poiché il probabile è quello tra i possibili che più facilmente diviene vero.

Interviene dunque proprio a questo punto la "règle des partis" pascaliana, sottratta al suo originario ambito matematico e applicata alle incertezze del vivere quotidiano. Se oggi certe considerazioni possono sembrarci banali, non lo erano forse all'epoca soprattutto quanto alle modalità di ragionamento la cui messa in opera viene qui minutamente descritta (Thirouin 1991, p. 135).

Pur avendo escluso programmaticamente ogni considerazione morale, la conclusione generale dell'opera è un'argomentazione deontica la cui regola generale è ricavata secondo lo schema seguente: se tutto ciò che è infinito (come l'eternità e la salvezza) non può essere considerato simmetrico di nulla che si trovi in questo mondo, allora similmente tutti i beni del mondo non varranno quanto il più piccolo passo verso la salvezza. Ed è per questo che non si può fare, sia pure per amore della scienza, un cattivo uso «della Logica, della ragione e della vita» (Arnauld-Nicole 1969, p. 355). È l'introduzione dell'infinito come elemento di (dis)proporzione, quello che Perelman (1970, p. 349) chiama, in

relazione all'argomento pascaliano della scommessa sull'esistenza di Dio, una nozione di ordine. Nel caso dell'infinito, questo ordine produce una sproporzione di tale entità da indurre ad una conclusione sbilanciata verso uno dei due elementi che appare più probabile in senso epistemico, ma insieme anche più utile e più desiderabile.

In Pascal l'applicazione di questa logica del probabile aveva avuto conseguenze assai più radicali conducendolo a negare la «pretesa giustizia delle leggi» (Arnauld-Nicole 1969, p. 318). È su questa base che Pascal accomuna verità e giustizia come irrimediabilmente perdute (Pascal 1978, pp. 104, 118, 119, 120, 127, 230, 235, 236, 280) e parla di natura e artificio come immagini speculari l'una dell'altro (ivi, pp. 27, 409): «essendo le verosimiglianze eguali da una parte e dall'altra, l'esempio e la comodità sono i contrappesi che lo trascinano. Egli segue dunque i costumi del suo paese perché il costume lo trascina» (Arnauld-Nicole 1969, p. 324). La condizione dell'uomo è quindi quella di chi deve «lavorare per l'incerto, per la regola delle probabilità» (Pascal 1978, pp. 452, 579) secondo le espressioni pascaliane che si riferiscono all'uso argomentativo e probabilistico della ragione. «*Rendre raison des effets*» è *istituire* un ordine causale, quindi fare uso di un concetto giuridico più che fisico della causalità, da qui nasce il ruolo importante assegnato alla *coutume*.

Sarà sulla base degli stessi argomenti che, più tardi, Hume sarà condotto a fondare il *belief* sul *custom* e a negare la credibilità dei miracoli.

Bibliografia

A. Arnauld, P. Nicole, *Grammatica e Logica di Port Royal*, trad. it. a cura di R. Simone, Roma 1969.
V. Florescu, *La rhétorique et la néorhétorique*, Paris 1982.
I. Hacking, *L'emergenza della probabilità*, trad. it. Milano 1987.
D. Hume, *Trattato sull'intelletto umano*, trad. it. Bari 1972.
M. de Montaigne, *Saggi*, trad. it. 2 voll., Milano 1992.
B. Pascal, *Pensieri, Opuscoli, Lettere,* A. Bausola (a cura di), Milano 1978.
C. Perelman, *Traité de l'argumentation*, Bruxelles 1970.
L. Thirouin, *Le hasard et les règles, le modèle du jeu dans la pensée de Pascal*, Paris 1991.

Hemsterhuis nelle *Schriften zum Spinozastreit* di Jacobi*

Claudia Melica

L'edizione critica dei *Werke* di Friedrich Heinrich Jacobi, che continua la serie già avviata della *Gesamtausgabe,* si è arricchita ulteriormente di due volumi fondamentali contenenti le *Schriften zum Spinozastreit*, curati da Klaus Hammacher e Irmgard Maria Piske. Il primo include: l'edizione del 1785 dell'opera *Über die Lehre des Spinoza in Briefen an den Herrn Moses Mendelssohn* e quella del 1789, alla quale furono aggiunti, oltre alla Premessa nuovamente rielaborata, otto *Beilagen*, in cui Jacobi discuteva significativamente alcune delle tesi dei filosofi contemporanei come, per esempio, solo per citarne uno, quelle esposte nel *Gott* di Herder. Tra queste *Aggiunte* si trova anche un testo, all'epoca inedito, e tradotto qui per l'occasione in tedesco da Jacobi, ovvero quello composto originariamente in lingua francese dal filosofo olandese Frans Hemsterhuis dal titolo *Lettre sur l'atheisme*. A queste due edizioni succede anche la terza ed ultima edizione del 1819 dell'opera *Über die Lehre des Spinoza*, i cui cambiamenti riguardano una nuova Premessa rielaborata dall'Autore per il volume IV dei *Werke*, in cui questo lavoro andava ad inserirsi. Infine, il primo volume comprende anche le lettere che costituiscono i *Wider Mendelssohn Beschuldigungen betreffend die Briefe über die Lehre des Spinoza* nella prima edizione del 1786.

Il secondo volume, invece, contiene tutto l'apparato critico preparato dai curatori, come: le notizie editoriali relative alla genesi dei diversi lavori di Jacobi (e, quindi, non solo il punto di partenza occasionale, che diede l'avvio allo scambio epistolare tra Jacobi e Mendelssohn sullo spinozismo di Lessing) e un ampio commento con specifiche note ai singoli passi. Particolarmente curato è qui non solo l'aspetto filologico e, perciò, la ricostruzione della fonte della singola citazione, ma soprattutto quello storico, data la ricchezza d'informazioni che i curatori forniscono con riferimenti ad opere ed Autori coevi a Jacobi. A testimonianza di ciò, si veda anche l'utile bibliografia dei lavori citati dal filosofo tedesco e anche di tutti quelli richiamati dai curatori nel commento con cui si chiude tale edizione (Bd. I, 2, pp. 603-629).

* F. H. Jacobi, *Werke.Gesamtausgabe*, Bd. I, 1: *Schriften zum Spinozastreit*; Bd. I, 2: *Anhang*, hrsg. K. Hammacher - I . M. Piske, Hamburg 1998, pp. 640.

I volumi appena pubblicati in questa veste critica, si propongono così come un essenziale strumento di lavoro per gli studiosi, se non altro per la possibilità di confrontare l'evolversi di un pensiero, che prende lo spunto da un dialogo tra Jacobi e Lessing avvenuto nel 1780 e riferito a Mendelssohn, e che dà luogo a partire dal 1785 ad una serie di scritti, in cui la forma epistolare è privilegiata rispetto ad altre, e che si conclude quasi quarant'anni dopo con la nuova Premessa del 1819 per l'edizione dei *Werke* (Band IV), i cui contenuti e i referenti polemici sembrano mutati rispetto al contesto iniziale (non più Spinoza e Lessing, bensì Hegel e Schelling)[1]. L'edizione critica, perciò, delle *Schriften zum Spinozastreit*, è tutt'altro che mera riproposizione dell'edizione ottocentesca dei *Werke*, sulla quale sino ad oggi bisognava basarsi e nella quale pure erano contenute in sequenza cronologica la *Über die Lehre des Spinoza* nelle sue diverse edizioni e le *Wider Mendelssohn Beschuldigungen*[2]. Essa si distingue da quella finora esistente per l'imponente apparato di commento e di ricostruzione critica del testo basato, tra l'altro, sul reperimento di una gran mole di diversi manoscritti originali meno noti, come per esempio, solo per citarne alcuni: i Mss. conservati nel *Mendelssohn Nachlaß* di Berlino; le diverse copie *(Abschriften)* dell'epistolario tra Jacobi e Mendelssohn conservate da Thomas Wizemmanns; e quelle custodite pure da Johann Friederich Kleuker a Kiel; e poi quelle conservate a Münster da Amalia von Gallitzin e Franz Fürstenberg; e soprattutto la corrispondenza tra la Gallitzin e Hemsterhuis del *Gallitzin Nachlaß*, ricco di riferimenti allo "Spinozastreit", e, utile, in particolar modo, per ampliare le conoscenze sul rapporto tra Hemsterhuis e Jacobi e gettare luce sulla genesi compositiva del testo *Lettre sur l'atheisme*.

All'interno delle *Schriften* di Jacobi, seppure è difficile trovare un unico filo di lettura, un argomento che possa essere considerato predominante nell'avvicendarsi delle differenti edizioni approntate, nella varietà di richiami a lavori di filosofi contemporanei qui criticamente discussi, quello che sembra un *Leitmotiv* significativo è il riferimento all'opera del filosofo Frans Hemsterhuis (1721-1790)[3]. Nelle diverse edizioni e nell'evolversi del mutato contesto filosofico, un nome viene più volte citato da Jacobi, quello di Hemsterhuis (si veda per esempio, almeno numericamente, quante volte compare questo nome nell'indice e nella bibliografia). Tale Autore sembra utile a Jacobi per dimostrare la sua tesi principale ovvero che "lo spinozismo è ateismo" (Bd. I, 1, pp. 121-122 e note) e non solo attraverso il testo da lui pubblicato concernente l'ateismo, ma anche con altri lavori del filosofo olandese che circolavano all'epoca, proprio tra Jacobi, Mendelssohn, Lessing, Herder, e Goethe, tramite la Gallitzin.

Sembra che all'origine della discussione tra Jacobi e Lessing (che qui Jacobi riferisce a Mendelssohn) ci siano state proprio alcune tesi di Hemsterhuis presentate nel dialogo che ha per titolo *Aristée ou de la divinité* (1779)[4]. Era

stato Jacobi stesso (si veda Bd. I, 1, p. 36) a fornire a Lessing, non solo l'*Aristée* (a sua volta spedito dalla Principessa von Gallitzin a Jacobi nel 1780), ma anche altri due lavori del filosofo olandese: la *Lettre sur l'homme et ses rapports* (1772) e il *Sophile ou de la philosophie* (1778)[5]. Sostenuti entrambi da tali letture, la discussione tra Lessing e Jacobi rinviava, quindi, non solo al concetto di spinozismo, ma anche al fatto se Hemsterhuis potesse essere considerato uno spinozista o meno, ovvero se le tesi del filosofo olandese potessero essere utilizzate a sostegno ora di Lessing che lo considerava uno spinozista, ora di Jacobi che ne vedeva, invece, un esplicito antispinozista. Da un lato, Lessing scorgeva nella trattazione di Hemsterhuis dello spazio come attributo infinito divino immanente alla natura una riaffermazione delle tesi spinoziane; dall'altro, Jacobi reputava le teorie del filosofo olandese, affermante un principio attivo dell'universo ed una causa intelligente, come una confutazione di Spinoza.

Nella prima parte, inoltre, della prima edizione di *Über die Lehre des Spinoza*, dopo alcune pagine in cui Jacobi riferisce a Mendelssohn dell'incontro a Wölfenbuttel con Lessing nel 1780 e della discussione sul significato da attribuire allo spinozismo, un grande spazio (Bd. I, 1, pp. 55-91) è dato anche ad una lettera spedita da Jacobi il 5-09-1784 a Mendelssohn, per metterlo a conoscenza, a sua volta, della lettera inviata a Hemsterhuis a L'Aia nel 7-08-1784, i cui contenuti sono esposti da Jacobi con testo a fronte sia in lingua francese, sia in quella tedesca[6]. Si tratta di una sorta di dialogo fittizio tra un presunto antispinozista e Spinoza, di cui il primo è fedele alle tesi esposte nell'*Aristée*. Tale dialogo jacobiano costituisce uno stimolo per il pubblico tedesco a leggere quest'opera del filosofo olandese[7] ed è anche indicativo del tipo di consenso alle tesi di Hemsterhuis, che si mostra attraverso quello che Jacobi sceglie qui di esporre e di commentare. Si veda, per esempio, il fatto che il tema sul quale Jacobi insiste maggiormente, per contrastare il determinismo del sistema spinoziano, è il finalismo o il concetto di attività e cioè quella che Hemsterhuis chiama: la velleità o la facoltà di poter agire[8]. È questo un concetto chiave della filosofia di Hemsterhuis, che però non ha quella connotazione negativa, come volontà impotente, che aveva avuto, per esempio, con Leibniz[9]. Velleità, come coglie giustamente Jacobi, è invece determinazione della volontà ad agire secondo un fine e, dunque, non come in Spinoza, in cui il volere è qualcosa di indeterminato e, perciò, senza un fine. In questo contesto finalistico, quello che Jacobi apprezza maggiormente tra gli argomenti esposti da Hemsterhuis nell'*Aristée* è l'ammissione dell'esistenza di un'azione di una volontà intelligente superiore sopra ogni atto umano, una sorta di principio attivo dell'universo (Bd. I, 1, p. 64). In particolare, è una singolare tesi hemsterhuisiana ad essere accolta con favore e cioè quella che sostiene che: «un solo sospiro dell'anima, che si manifesta ogni tanto verso il meglio, il futuro, e il perfetto, è una dimostrazione più che geometrica

della divinità» (Bd. I, 1, p. 85)[10]. Jacobi la interpreta, tra l'altro, come un'affermazione da parte di Hemsterhuis a sostegno dell'importanza della fede (*Glauben*)[11].

Quanto fosse importante per Jacobi stabilire che cosa fosse la fede e che cosa l'ateismo si evince, per esempio, dalla decisione di pubblicare la *Lettre sur l'atheisme* di Hemsterhuis nelle *Beilagen* della seconda edizione dell'opera *Über die Lehre des Spinoza* del 1789. È interessante capire perché Jacobi decida di dare alle stampe tale lavoro inedito del filosofo olandese all'interno della sua opera. È nella nuova Premessa del 1789 che Jacobi spiega che due anni prima si era rivolto indirettamente a Hemsterhuis, tramite la Gallitzin[12], per chiedergli se «l'ateismo fosse una parola senza significato o come deve essere riassunto il suo concetto» (Bd.I, 1, p. 153). In realtà, l'ateismo - così come lo intendeva Jacobi come panteismo, in relazione cioè all'identificazione spinoziana di Dio con la natura - non era un tema che sembrava interessare veramente Hemsterhuis[13], né egli nella sua produzione filosofica aveva considerato come ateistiche da questo punto di vista le dottrine di Spinoza.

L'unica opera di Hemsterhuis, all'epoca non stampata e probabilmente circolante tramite la Gallitzin in versione manoscritta, in cui viene fatto esplicitamente il nome di Spinoza è la *Lettre sur le fatalisme* (1776), pubblicata postuma solo di recente[14]. Essa si propone, in generale, di far vedere come il cieco determinismo spinoziano conduca al fatalismo. A tale proposito sono soprattutto criticati il concetto di causa[15] e quello di necessità di Spinoza, per affermare, di contro, la libertà dell'uomo ed un finalismo immanente presupposto ad ogni azione umana. Jacobi riprende significativamente questa tesi hemsterhuisiana nella *Über die Lehre des Spinoza* del 1785 e soprattutto del 1789, ovvero egli accoglie la tesi che il determinismo spinoziano e anche quello leibniziano conducono inevitabilmente al fatalismo e ad un puro meccanismo causale (Bd. I, 1, pp. 18; 20-21; 28; 123; 247). Anche se non vi è alcuna evidenza che Jacobi avesse letto il breve lavoro manoscritto di Hemsterhuis, su quest'interpretazione del determinismo di Spinoza i due Autori si trovano concordi[16].

In altre opere, invece, come per esempio l'*Aristée ou de la divinité* oppure nella precedente *Lettre sur l'homme,* il riferimento critico di Hemsterhuis ad alcune tesi di Spinoza non è esplicito ed anzi oscilla tra una ripresa di alcune dottrine immanentistiche relative all'onnipresenza di Dio nello spazio come suo attributo infinito ed una critica indiretta all'unica sostanza spinoziana ed al rapporto deterministico di causa necessitante che la lega all'effetto, e, di conseguenza, ai suoi modi ed attributi. La posizione di Hemsterhuis, quindi, rispetto a Spinoza è, in realtà, più complessa ed è difficilmente riconducibile alla semplice critica panteistica. A testimonianza di ciò e quasi a sconfessare un interesse per Spinoza, sta la recente pubblicazione di alcune lettere sinora inedite di

Hemsterhuis scritte alla Gallitzin che il curatore di quest'edizione critica, Klaus Hammacher, ha dato alle stampe in un altro contesto[17]. Dalla lettura di queste lettere, e di una in particolare del 10-3-1789, risulta che a Hemsterhuis non importava fare il nome di Spinoza, dato che considerava addirittura questo sistema «una specie di teismo», affermante l'esistenza del tutto, dal quale poi si facevano derivare necessariamente le modificazioni. Ed era indifferente, perciò, per Hemsterhuis, se questo "tutto" fosse stato chiamato da Spinoza con il nome di "Dio" o con un altro nome. In ogni caso nessuno poteva, secondo Hemsterhuis, essere considerato veramente ateo, dato che ciascuno doveva comunque ammettere una potenza infinitamente superiore alla propria. Il riferimento al possibile "teismo di Spinoza", in realtà, rinviava ad un punto assai significativo della discussione tra Jacobi ed Hemsterhuis. Nella prima versione, infatti, della *Lettre sur l'atheisme* composta nel 1787, Hemsterhuis aveva parlato del sistema di Spinoza come di «un teismo molto difficile da comprendere» e non come di «un ateismo» e siffatta affermazione aveva scatenato la reazione critica di Jacobi. Come dimostra la fitta corrispondenza avvenuta tra 1787 e il 1789 tra Hemsterhuis e la Gallitzin - la quale, come si è detto, gli rivolge dubbi su suggerimento del filosofo tedesco - la maggior parte delle divergenze interpretative vertono sull'espressione relativa "al teismo di Spinoza", fino a che Hemsterhuis viene convinto a mutare completamente il testo. Jacobi insiste, attraverso la Gallitzin, affinché egli modifichi la sua argomentazione dato che, per Jacobi, le tesi che si trovano espresse nell'*Aristée ou de la divinité,* relative all'esistenza di un ordine nell'universo e all'esistenza di una provvidenza divina, mal si conciliano con l'affermazione in connessione "al teismo di Spinoza". Non a caso, nella versione della *Lettre sur l'atheisme* del 1789 riveduta da Hemsterhuis secondo le indicazioni di Jacobi e poi da questi pubblicata in lingua tedesca e qui riproposta dall'edizione critica, tale passo scompare del tutto e viene sostituito con un'altro di ben differente contenuto[18].

È, quindi, a mio parere, più per compiacere la sua cosiddetta "musa ispiratrice", la Principessa von Gallitzin, che egli accetta indirettamente l'invito di Jacobi ad espirmersi sul tema "ateismo"[19]. Scritta il 7 settembre 1787, la *Lettre sur l'atheisme*, non fu accolta in questa prima versione con entusiasmo da Jacobi anche in altri punti. La copiosa corrispondenza tra la Gallitzin, e i due filosofi, che i curatori di quest'edizione critica inseriscono nel commento, ed altri carteggi ancora del tutto inediti, dimostrano quanto fosse insoddisfatto Jacobi su altri passi dell'esposizione di Hemsterhuis fino a suggerire al filosofo olandese, tramite la Gallitzin, dei mutamenti anche in ulteriori due o tre passi significativi (cfr. Bd. I, 2, pp. 504-508).

La chiave, forse, per comprendere le ragioni del dissenso tra Jacobi ed Hemsterhuis in merito all'interpretazione di Spinoza, risiede, a mio avviso, nella

distinzione tra"Spinoza" e "spinozismo" e nel diverso modo di intenderli[20]. A motivare, infatti, la mancata esplicita citazione del nome di Spinoza nella *Lettre sur l'atheisme* (1787) proprio nel punto in questione criticato da Jacobi, egli scrive alla Gallitzin, ancora nella lettera del 10-3-1789, che «quello che ha dato luogo all'aria trascurata di questo passaggio è che avevo poca voglia di fare il nome di Spinoza o del suo sistema»[21]. Altro è, quindi, Spinoza (del quale, tra l'altro, sostiene Hemsterhuis bisogna essere olandese per conoscerne il sistema), altro invece lo spinozismo, al quale egli dichiara di aver inferto "colpi mortali" in alcune delle sue brevi opere[22].

Per capire, tuttavia, che cosa Hemsterhuis intendesse effettivamente con "spinozismo" merita analizzare in dettaglio la sua posizione rispetto al dibattito in corso in Germania e la sua relativa definizione di "spinozismo". È ancora dalla lettura della corrispondenza tra Hemsterhuis e la Gallitzin di questi anni (1786-1789) che emerge il suo parere rispetto allo *Streit*. La sua posizione sembra essere duplice. Da un lato, come sostengono i curatori dell'edizione critica delle *Schriften zum Spinozastreit*, ne emerge quanto egli fosse a conoscenza della discussione che in quegli anni avveniva in Germania, persino quando si confronta con la Gallitzin in ben quattro lettere con uno degli scritti dell'epoca che fanno un po' il punto dello *Streit* tra Mendelssohn e Jacobi, il lavoro di Wizenmann, *Resultate der Jacobischen und Mendelssohnschen Philosophie* del 1786 (si veda Bd. I, 2, p. 373)[23]. Dall'altro, emerge, a mio parere, che sebbene Hemsterhuis conoscesse parte del dibattito in corso, e, tra l'altro, ben prima della pubblicazione della prima edizione della *Über die Lehre des Spinoza*[24], non fosse, in realtà, direttamente interessato ad inserirsi nel vivo della discussione. Ciò è testimoniato dalle argomentazioni e dai referenti polemici che il filosofo olandese decide di trattare nella sua opera, che sembrano collocarsi in tutt'altro contesto rispetto al dibattito tedesco vertente sull'identificazione spinozismo=panteismo=ateismo.

Se si va a leggere, infatti, contro quale tipo di ateismo Hemsterhuis si rivolge, si noterà che il suo bersaglio polemico è ben diverso da quello di Jacobi. Nella *Lettre sur l'atheisme* egli presenta una sorta di disamina storica di tre correnti, che definisce genericamente ateiste: l'atomismo antico, lo scetticismo libertino e il materialismo. Anche se l'ateismo è rifiutato da Hemsterhuis nel suo complesso, il nome di Spinoza non viene, in realtà, qui mai fatto. Mentre, è il cosiddetto "terzo ateismo", il materialismo francese, più delle altre due correnti, ad essere sottoposto a dura critica[25]. Le tesi espresse da questa corrente filosofica sono considerate da Hemsterhuis ateiste, poiché affermano come esistente ed autosufficiente solo la materia. D'altronde, la critica a questo "materialismo ateo", è anche uno dei motivi ricorrenti della filosofia hemsterhuisiana sin dalla sua produzione giovanile e cioè sin dalla sua *Lettre sur l'homme et ses rapports*

del 1772. Non solo, in generale, era l'orientamento del materialismo francese, e, quindi, di d'Holbach e di de La Mettrie[26], ad essere duramente criticato, ma soprattutto uno dei suoi avversari, potremmo dire "storici": Denis Diderot. Di questi Hemsterhuis critica l'ammissione dell'esistenza di più sostanze nell'universo e, di conseguenza, l'esistenza di una materia sensibile sufficiente in sé e per sé a spiegarlo. In altre parole egli critica, anche se non esplicitamente, quella derivazione proprio dallo spinozismo del materialismo diderotiano[27].

Altro elemento importante che emerge, secondo la mia opinione, a testimoniare quanto poco il filosofo olandese fosse interessato ad esporre le sue tesi sul tema spinozismo e ateismo, si rinviene ancora dalla lettura della corrispondenza tra la Gallitzin e Hemsterhuis. Da questa si evince come, dopo continue insistenze da parte della Principessa sui mutamenti da fare nel suo lavoro *Lettre sur l'atheisme*, egli provi, suo malgrado, a operarli tra il gennaio e il marzo 1789 contestando inizialmente i cambiamenti propostigli da Jacobi, così scrivendoLe: «poiché cambiare una lettera o un'opera un po' secondo la fantasia d'altri, la quale non è per niente conforme alla nostra, è un lavoro, come capite, sia spiacevole, sia difficile»[28].

Infine, oramai stanco delle pressioni e per nulla interessato ad affermare opinioni su una questione che, mutando di contesto filosofico (non più le dottrine materialistiche sviluppatesi proprio in ambito olandese), non rispecchiava più quella originaria, lascia però ampia libertà di scelta alla Gallitzin[29], ed indirettamente a Jacobi, nel mutare in qualsiasi modo il testo, se ancora in un'altra lettera del 1789 indirizzata sempre alla Gallitzin egli così scrive: «Per la *Lettre sur l'atheisme* ancora una volta per tutte, mia Diotima, Voi farete d'essa e di ogni altro scritto autografo, esattamente tutto quello che Voi giudicherete opportuno senza alcuna eccezione»[30].

Quindi, la *Lettre sur l'atheisme*, che Jacobi pubblica nel suo risultato finale, da un lato, non è propriamente un testo secondo gli intenti iniziali del filosofo olandese. Dall'altro, essa anche in alcuni punti così modificata non sembra apportare, a nostro giudizio, un contributo decisivo allo *Streit* in corso e tanto meno sembra con le sue tesi rafforzare quelle di Jacobi. È, infatti, Hemsterhuis stesso a dichiarare, una volta finita la breve opera, che questa non avrebbe potuto soddisfare Jacobi, e scrive a sua chiusura: «Lei sorriderà mia cara Diotima, che io abbia osato trattare da così pochi lati un oggetto che, per essere esposto bene richiederebbe di essere trattato da alcuni centinaia di lati. Temo appunto che tale sarà il giudizio del nostro amico Jacobi, ma io questo l'ho capito solo dopo» (Bd. I, 1, p. 215).

Se, perciò, la *Lettre sur l'atheisme* fu modificata da Hemsterhuis nel 1789 e pubblicata da Jacobi in traduzione tedesca solo dopo questi avvenuti cambiamenti, forse non è sufficientemente sottolineato dai curatori il fatto che l'opera

che viene proposta in quest'edizione critica, sebbene riporti qui alla fine la data del 7-9-1787, non è però la prima o seconda versione, ma la terza, e cioè quella del 3-2-1789, che Hemsterhuis stesso considera «completamente differente dalla prima», sebbene su esplicita richiesta dell'Autore fu conservata la data originaria[31] (cfr. Bd. I, 2, p. 373).

A tale proposito va fatta una precisazione sulle fonti utilizzate dai curatori dell'edizione critica in questione. Hammacher e Piske si servono di un manoscritto di Hemsterhuis conservato, a loro parere, presso la biblioteca universitaria di Münster, nel *Gallitzin Nachlaß* (Bd. X, Nr. 10), che sembrerebbe essere quello usato da Jacobi per la sua traduzione dell'opera dall'originale francese al tedesco. Si tratterebbe dell'ultima versione e cioè, secondo i curatori, la seconda versione manoscritta di Hemsterhuis del 1789, così come l'aveva voluta Jacobi (cfr. Bd. I, 2, p. 373 e nota 52), poi ulteriormente modificata anche in due altri punti dal filosofo tedesco. Tuttavia, secondo la seppure datata, ma pressoché completa, catalogazione di due differenti Autori del *Gallitzin Nachlaß* a Münster[32] e secondo un mio confronto diretto con il materiale manoscritto ivi giacente e con quello conservato anche nella biblioteca reale de L'Aia, non mi risulta esista una versione del manoscritto *Lettre sur l'atheisme* con questa collocazione.

Pur nella documentata ricostruzione da parte di Hammacher e Piske delle diverse versioni manoscritte di questo lavoro di Hemsterhuis - la prima risalente ad una breve stesura (*Gallitzin Nachlaß* Bd. V, pp. 319-326), la seconda, secondo i curatori, alla versione in parte modificata per Jacobi due anni dopo (*Gallitzin Nachlaß* Bd. X, Nr. 10) e un terzo non autografo, ma scritto in bella copia rispecchiante in parte la seconda versione e con l'aggiunta di altri cambiamenti (*Nachlaß Bucholtz*, nr. 1159) - manca, però, il confronto con un'altra autorevole versione autografa della *Lettre sur l'atheisme* datata anch'essa 07-09-1787 conservata nella biblioteca reale de L'Aia (132 F 1), di cui probabilmente i curatori di quest'edizione critica jacobiana non conoscono l'esistenza. Tale versione è una fonte importante, poiché costituisce la vera seconda versione ampliata rispetto a quella più breve citata con la stessa data e custodita a Münster (*Gallitzin Nachlaß* Bd. V, pp. 319-326). È a nostro giudizio, infatti, questa la versione a cui bisogna affidarsi per lo studio delle tesi di Hemsterhuis esposte nella *Lettre sur l'atheisme*, prima che intervenissero i cambiamenti suggeritigli da Jacobi. Mentre, la cosiddetta "seconda versione" del 1789, che i curatori hanno utilizzato e di cui è difficile verificare direttamente l'attendibilità, è in realtà, la terza versione.

La varietà di versioni di un breve lavoro come la *Lettre sur l'atheisme* dimostra, non solo l'evoluzione del pensiero di Hemsterhuis (specie tra la prima breve versione e la seconda a me nota, prima che intervenissero i cambiamenti

di Jacobi), ma il fatto che tale intenso scambio epistolare tra Hemsterhuis e la Gallitzin abbia prodotto probabilmente più di qualche duplicato. Ciò è testimoniato dal contenuto di una lettera spedita dalla Principessa a Hemsterhuis il 18-12-1788, in cui dopo avergli riferito di una lettera di Jacobi, riguardante, appunto, la possibilità di pubblicare la *Lettre sur l'atheisme* nella seconda edizione della *Über die Lehre des Spinoza*, la Principessa scrive: «Le allego soprattutto la Vostra Lettera sull'ateismo, nel caso che non abbiate alcuna copia. La prego urgentemente che mi venga presto allo stesso modo rispedita; essa è la nr. 72 dell'anno 1787»[33]. Con questa data e con tale numerazione si presenta la seconda versione a me nota conservata nella biblioteca reale de L'Aia (132 F 1), quella precedente conservata nella biblioteca universitaria di Münster (*Gallitzin Nachlaß* Bd. V), e quella qui pubblicata dai curatori dell'edizione critica di Jacobi *(Gallitzin Nachlaß* Bd. X, nr.10). La ragione risiede nel fatto che pur modificando il testo almeno tre volte tra il 1787 e il 1789, Hemsterhuis mantenne sempre la stessa data e cioè quella originaria di composizione.

Tale complessa situazione delle fonti, fa riflettere su quanto sia difficile il lavoro di ricostruzione di un testo in un'edizione critica, anche di uno così breve e modesto come quello di Hemsterhuis. Seppure all'interno di un'edizione critica di un'opera di Jacobi, quello presentato qui da Hammacher e Piske è anche il primo tentativo operato sino ad oggi di fornire indirettamente un'edizione critica in lingua tedesca di un testo di Hemsterhuis. Non esiste, infatti, a tutt'oggi un'edizione critica delle opere del filosofo olandese ed è significativo che la traduzione di Jacobi in tedesco di quest'opera ne abbia determinato la recezione al punto che la prima edizione delle opere in lingua francese di Hemsterhuis, curata da Jansen nel 1792, piuttosto che pubblicare tenendo conto dell'originale manoscritto francese, ritraduce in francese dal tedesco di Jacobi. Cosa singolare e filologicamente poco attendibile che si perpetua anche con l'edizione delle opere a cura di Meyboom del 1846-50, la quale non fa altro che riproporre la versione francese della *Lettre sur l'atheisme* pubblicata dal precedente curatore[34].

Se con la pubblicazione nel 1789 della *Lettre sur l'atheisme* all'interno della *Über die Lehre des Spinoza* Jacobi influisce sulla recezione del pensiero di Hemsterhuis, ciò è ancora più evidente se si guarda anche alle *Schriften zum Spinozastreit* nel loro complesso come l'occasione per avere indicazioni su altre opere di Hemsterhuis, che si andavano diffondendo all'epoca in Germania proprio grazie alla Gallitzin e a Jacobi. Le *Wider Mendelssohn Beschuldigungen*, che si trovano significativamente tra la ricezione della prima edizione della *Über die Lehre des Spinoza* e la sua seconda edizione, e che servono, com'è noto, a difendersi dalle accuse mossegli dopo la comparsa dello scritto postumo di Mendelssohn, *An die Freunde Lessings* del 1786, si aprono anche con una

Premessa, nella quale compare una citazione tratta ancora da un'opera di Hemsterhuis non ancora data alle stampe: *Alexis ou de l'age d'or*. Segue poi una nota a piè di pagina esplicativa, nella quale Jacobi dichiara di voler fornire la traduzione tedesca di quest'opera, che verrà di fatto pubblicata successivamente insieme a quella francese a Riga nel 1787 (Bd. I, 1, pp. 273-274). Inoltre, Jacobi rende manifesto che è anche sua intenzione proporre una nuova edizione della *Lettre sur l'homme et ses rapports* di Hemsterhuis comprendente quelle aggiunte e chiarimenti autografi fatti dall'Autore al margine della prima edizione a stampa (1772)[35]. In realtà, dei due lavori del filosofo olandese, solo l'*Alexis* fu pubblicato, perché quelle aggiunte della *Lettre sur l'homme* non furono mai date alle stampe né da Jacobi, né da altri. Da un lato, proprio grazie alla traduzione in tedesco di Jacobi l'opera *Alexis ou de l'age d'or*, ebbe una vasta ricezione in Germania. Mentre, dall'altro, quelle aggiunte di Hemsterhuis alla *Lettre sur l'homme,* non vennero mai pubblicate in tedesco insieme ad una nuova edizione dell'opera, bensì vennero date alle stampe postume incidentalmente sotto un falso nome, quello di Dumas, nel 1792[36], all'interno della prima edizione delle opere in francese curata da Jansen. Errore, tra l'altro, che si è tramandato, anche in tal caso, fino all'edizione francese delle opere curata da Meyboom nel 1846-50, che è a tutt'oggi considerata l'edizione, per così dire, "canonica" (cfr. Bd. I, 2, p. 541).

Si possono, infine, fare alcune considerazioni conclusive sulla recente pubblicazione di quest'edizione critica delle *Schriften zum Spinozastreit* di Jacobi, seppure sulla base di tale limitato e parziale punto di vista relativo a Hemsterhuis. In primo luogo, va fatto notare che si tratta, come si è detto, della prima edizione critica esistente su una singola opera del filosofo olandese, sebbene riguardi un lavoro nella terza ed ultima versione che, a mio giudizio, non costituisce la versione definitiva, bensì la versione voluta da Jacobi. Infine, l'edizione critica ci permette di approfondire quale effettiva influenza Hemsterhuis ha avuto su Jacobi e come le sue opere venivano recepite e trasmesse, a sua volta, in Germania, da dove, da lì a poco queste discussioni su Spinoza sposteranno il dibattito su concetti che diverranno quelli chiave del romanticismo tedesco. Alla luce di quanto brevemente esposto emerge, inoltre, come vada rivista la posizione di Hemsterhuis all'interno del dibattito tedesco sullo spinozismo. Si è rilevato, infatti, quanto sia complessa la posizione di Hemsterhuis su Spinoza e sullo spinozismo e come negli anni della maturità egli tenda, da un lato, ad avere un'opinione in generale positiva sul sistema di Spinoza; mentre, dall'altro, egli abbia un parere negativo sullo spinozismo, che è invece degenerato, a suo dire, in materialismo. Significativa è pure la corrispondenza con la Gallitzin qui richiamata atta a dimostrare quanto proprio sull'affermazione hemsterhuisiana "teismo di Spinoza" egli si sia scontrato con Jacobi, il quale, a sua volta, per que-

sta ragione ne ha trasmesso, nel caso della *Lettre sur l'atheisme*, il suo pensiero manipolandolo o comunque modificandolo in alcuni punti.

Che ci fossero tra Hemsterhuis e Jacobi delle divergenze interpretative su Spinoza e sullo spinozismo, non emerse all'epoca quando fu pubblicata nel 1789 l'operetta nel volume jacobiano, ma è oggi tanto più chiaro quanto più si va a scavare ancora tra la corrispondenza inedita. In un'importante lettera inedita di Hemsterhuis, inviata alla Gallitzin il 4-07-1786, egli si sofferma a discutere un punto in particolare della prima edizione della *Über die Lehre des Spinoza*, della quale aveva ricevuto direttamente una copia. Egli esprime la propria significativa opinione alla Gallitzin sul *Prometeo* di Goethe, utilizzato, com'è noto, da Jacobi per trovare uno spunto con Lessing per discutere di spinozismo del quale egli riteneva permeata la poesia goethiana[37]. Hemsterhuis sembrerebbe collocarsi su una posizione diversa rispetto a Jacobi, in quanto egli ne critica l'uso fattone nella sua opera al punto che, a suo parere, «egli ha mancato il suo fine» e cioè quello di suscitare la discusione sullo «spinozismo dei nostri giorni»[38]. Il filosofo olandese si sofferma, inoltre, su un'analisi dei versi del *Prometeo* citati da Jacobi. Egli ritiene che se Jacobi avesse citato questi versi nella sua prima opera[39] senza fare il nome di Prometeo, e li avesse proposti come un lavoro drammatico nessuno avrebbe potuto essere contro l'Autore (Goethe) considerandolo come ateo. Invece, secondo Hemsterhuis, avendoli Jacobi citati nella *Über die Lehre des Spinoza*, tali versi «appaiono come un monologo di Prometeo, stralcio di un lavoro teatrale qualsiasi; cosa che è assurda e getta del ridicolo sul poeta, quale che egli sia»[40]. Per dimostrare poi quanto l'utilizzazione e l'interpretazione di Prometeo da parte di Jacobi non sia corretta, Hemsterhuis si rifà al mito e alla storia di Prometeo, dimostrando grande conoscenza della mitologia greca e sembrando, in qualche modo, volersi schierare indirettamente dalla parte di Goethe e di Lessing.

È curioso o quanto almeno ambiguo, perciò, che Hemsterhuis accetti, solo un anno dopo, di scrivere sul tema "ateismo" per Jacobi e che questi ritenga, a sua volta, con la pubblicazione della *Lettre sur l'atheisme* di rafforzare le sue tesi contro lo spinozismo. Cosa che dimostra, infine, quanto ancora ci sia da approfondire non solo nel complesso rapporto tra Hemsterhuis e Jacobi, ma anche quanto ci sia da studiare in quest'opera così ricca di spunti e riferimenti storico-filosofici come le *Schriften zum Spinozastreit*.

Note

[1] Nella *Premessa* di Jacobi del 1819 (cfr. Bd. I, 1, pp. 335-353) i riferimenti critici a Schelling sono soprattutto alla sua filosofia della natura formulata in diverse opere (cfr. Bd. I, 2 , p. 594), e specie nel testo *Darlegung des wahren Verhältnisses der Naturphilosophie zu der verbesserten Fichte'schen Lehre*, Tübingen 1806, e poi i riferimenti sono alla recensione critica al suo testo *Von den göttlichen Dingen* dal titolo *Denkmal der Schrift von den göttlichen Dinge des Herrn Friedrich Heinrich Jacobi und der ihm in derselben gemachten Beschuldigung eines absichtlich täuschenden Lüge redenden Atheismus*, Tübingen 1812. Mentre, i riferimenti a Hegel riguardano la recensione (1817) del vol. III dei *Werke*, ora in: *Berliner Schriften*, hrsg. W. Jaeschke, Hamburg 1997, pp. 8-40.

[2] Cfr. F. H. Jacobi, *Werke*, Leipzig 1812-1825, ristampata anche in: *Hauptschriften zum Pantheismusstreit zwischen Jacobi und Mendelssohn*, hrsg. H. Scholz, Bd. VI, Berlin 1916.

[3] A Hemsterhuis si riferiscono molte lettere del carteggio jacobiano, come è emerso nel 1981 con la pubblicazione dell'edizione critica del III volume del *Briefwechsel* di Jacobi, hrsg. M. Brüggen - H. Gockel – P. P. Schneider della prima serie della stessa *Gesamtausgabe* pubblicata sempre ad Hamburg.

[4] Stampato con il luogo fittizio d'edizione di Parigi, ma in realtà a 's Gravenhage (L'Aia).

[5] Sull'aver egli fornito tali opere a Lessing si veda anche: F. H. Jacobi, *Briefwechsel*, cit, Bd. III, cit., lettera del 1783, nr. 964, p. 240. La *Lettre sur l'homme et ses rapports* era stata pubblicata nel 1772; e il *Sophile ou de la philosophie*, composto nel 1776, era stato pubblicato due anni dopo, nel 1778, entrambe le opere erano state stampate con il luogo fittizio d'edizione di Parigi, ma in realtà a 's Gravenhage (L'Aia).

[6] Copia di questa lettera era stata spedita pure ad Elise Reimarus. Su Spinoza vedi l'importante lettera di poco precedente inviata, invece, da Hemsterhuis a Jacobi il 26-04-1784 (cfr. F. H. Jacobi, *Briefwechsel*, cit., Bd. III, nr. 1032, pp. 311-313), in cui egli scrive: «avrò cura di farveLo pervenire al più presto e se è possibile accompagnato da un ritratto di Spinoza, copiato da un disegno originale. Non posso pensare a quest'uomo illustre senza compiangerlo per non aver egli vissuto trent'anni più tardi. Egli avrebbe visto con i propri occhi, attraverso i progressi della fisica, che l'applicazione diretta della geometria non potrebbe farsi che alla fisica; e in seguito, che egli avrebbe confuso il metodo per formule dei geometri con lo "spirito geometrico", di cui l'applicazione alla metafisica gli avrebbe fatto produrre delle cose più degne del suo bel genio» (p. 312).

[7] La lettera di Jacobi inviata ad Hemsterhuis nel 1784 e pubblicata un anno dopo nella *Über die Lehre des Spinoza* con testo a fronte ha ampia risonanza in ambito tedesco, si veda, per esempio, la corrispondenza Hamann-Jacobi in: J. G. Hamann, *Briefwechsel (1785-1786),* hrsg. A. Henkel, Frankfurt am Main 1975, Bd. VI, pp. 75, 92, 120, 202.

[8] Per Hemsterhuis "la velleité" secondo quanto viene riportato nell'*Aristée* è: «l'activité, la faculté de pouvoir agir; la faculté de pouvoir vouloir, que l'intellect détermine en volonté, en volition; nous avons vu que la velleité ou la faculté de pouvoir vouloir, la faculté de pouvoir diriger l'activité, agit naturalment dans toutes les directions» (cfr. *Aristéé ou de la divinité*, in: *Oeuvres philosophiques de François Hemsterhuis*, hrsg. L. S. P. Meyboom, Leuwarde 1846-1850, ristampa Hildesheim-New York 1972, vol. II, pp. 9, 76, 57).

[9] Leibniz scrive: «Cette volonté [compléte] s'appele Velleité, quand elle enferme quelche imperfection ou impuissance» (G. W. Leibniz, *Die philosophischen Schriften*, hrsg. C. J. Gerhardt, Berlin 1875, Bd. V: *Nouveaux Essais sur l'entendement par l'Auteur du Systeme de l'harmonie preestabilie*, p. 169); «Pour ce qui est des Velleités, ce ne sont qu'une especе fort imparfaite de volontés conditionnelles. Je voudrois, si je pouvois; liberet si liceret: et dans le cas d'une velleité, nous ne voulons pas proprement vouloir, mais pouvoir» (Id., *Die philosophischen Schriften*, cit., Bd. VI: *Essais de Théodicée*, p. 357).

[10] Quale fosse l'importanza per Jacobi di questo passo in particolare lo dimostra il fatto che viene

anche tradotto e riproposto in lingua tedesca nella V delle *Wider Mendelssohn Beschuldigungen* del 1786 (cfr. Bd. I, 1, pp. 322-324).

[11] È stato dimostrato dalla recente letteratura critica che il concetto di *Glauben* in Jacobi e quello di *croire* in Hemsterhuis sono da intendere in maniera diversa, dato che Hemsterhuis sembrerebbe rinviare piuttosto alla tradizione olandese della scuola cartesiana e cioè a 's Gravesande (cfr. K. Hammacher, *Unmittelbarkeit und Kritik bei Hemsterhuis*, München 1971, pp. 30-33; Id., *Hemsterhuis und Jacobi*, in: AA. VV., *Frans Hemsterhuis (1721-1790). Quellen, Philosophie und Rezeption*, hrsg. M. F. Fresco - L. Geeraedts - K. Hammacher, Münster - Hamburg 1995, pp. 498-499).

[12] Cfr. lettera della Gallitzin a Hemsterhuis del 30-7-1787: «Verlieren Sie auch nicht aus dem Gesichte, daß Sie mir Ihre Ideen über eine philosophische Definition des Atheismus versprachen» (cfr. *Briefwechsel und Tagebücher der Fürstin Amalie von Gallitzin. Briefe der Fürstin an den Philosophen Franz Hemsterhuis*, hrsg. Ch. Schlüter, Münster 1876, p. 147).

[13] Cfr. lettera di Hemsterhuis alla Gallitzin del 10-3-1789, Universitätsbibliothek Münster, *Gallitzin Nachlaß*, Bd. XI, p. 82 (d'ora in poi citato con la sigla UBM).

[14] Cfr. F. Hemsterhuis, *Lettre sur le fatalisme*, Staatsarchiv Münster (*Nachlaß Bucholtz*, nr.1666), in: R. Parigi, *Tra metafisica e morale: gli scritti inediti di Frans Hemsterhuis*, «Studi Settecenteschi», VI-VIII (1985-86), pp. 328-334.

[15] In quest'opera Hemsterhuis dimostra come l'effetto e la causa non stiano in un rapporto di coesistenza, confrontandosi, secondo alcuni interpreti, con le tesi esposte da G. J. 's Gravesande nella sua *Introductio ad philosophiam, metaphysicam et logicam continens*, Leiden 1737 (cfr. E. Matassi, *Hemsterhuis. Istanza critica e filosofia della storia*, Napoli 1983, pp. 135-36; R. Parigi, *Tra metafisica e morale*, cit., pp. 317-318).

[16] Si veda sull'antinomia jacobiana fatalismo-libertà: M. M. Olivetti, *Da Leibniz a Bayle: alle radici degli "Spinozabriefe"*, «Archivio di Filosofia», (1978), pp. 147-199, specie, pp. 158-159, 188. Inoltre, Olivetti fa rilevare altre affinità teoretiche tra Hemsterhuis e Jacobi, specie nell'utilizzazione da parte di quest'ultimo, nella parte degli *Spinozabriefe* del 1789 intitolata *Proposizioni sulla schiavitù e la libertà dell'uomo*, di alcune tesi di Hemsterhuis formulate nella *Lettre sur les désirs*, Paris ('s Gravenhage) 1770, relative alla problematica esistenza di un essere mediato e quelle espresse nell'*Aristée ou de la divinité,* cit., riguardanti l'amore puro come organo di conoscenza.

[17] Cfr. K. Hammacher, *Hemsterhuis und Jacobi*, cit., pp. 491-505; si veda soprattutto parte della lettera di Hemsterhuis alla Gallitzin del 10-03-1789, UBM, *Gallitzin Nachlaß*, Bd. XI, pp. 81-84, pubblicata da Hammacher nell'articolo sopra citato, pp. 496-497.

[18] Nella versione del 1789 Hemsterhuis aveva mutato, su precisa indicazione di Jacobi, il testo in questo punto così: «Ne nacque quell'ateismo ambiguo e proteo, il quale piegandosi ad ogni modo di vedere, sotto una sola e medesima figura ci mostra a piacere ora un caos, ora un Dio» (cfr. Bd. I, 1, p. 211; Bd. I, 2, pp. 504-506).

[19] La tematica religiosa interessa in particolare la Gallitzin a partire dal 1785 e nell'estate dell'anno seguente, quando la Principessa si converte al cattolicesimo, chiede una lettera ad Hemsterhuis in cui esponga le sue tesi sui concetti di "croire", "savoir" e "douter", alla quale egli risponde il 27-28 luglio 1786 (cfr. UBM, *Gallitzin Nachlaß*, Bd. IX, pp. 289-294). Esiste, inoltre, della Gallitzin un importante lavoro inedito senza data, ma probabilmente composto tra il 1787 e il 1789, in risposta ai cambiamenti proposti ad Hemsterhuis nella sua *Lettre sur l'atheisme*. Si tratta della lavoro dal titolo: *Antwort auf die Lettre sur l'atheisme, Bl. 1-27,* conservato ora in: *Nachlaß Bucholtz* Nr. 1161, 4 d. *Abschriften von Briefen der Fürstin Gallitzin* (48 pp.).

[20] Per uno studio sul significato dello spinozismo in generale nell'illuminismo tedesco si veda: N. Merker, *L'illuminismo in Germania. L'età di Lessing*, Roma 1989, pp. 255-271; S. Zac, *Spinoza en Allemagne. Mendelssohn, Lessing et Jacobi*, Paris 1989. Mentre, sul significato che assume in Jacobi la critica allo spinozismo in particolare cfr. le monografie di: K. Hammacher, *Die Philosophie F. H. Jacobi*, München 1969; V. Verra, *F. H. Jacobi. Dall'illuminismo all'idealismo*, Torino 1963, pp. 69-155.

[21] Lettera di Hemsterhuis alla Gallitzin del 10-3-1789, UBM, *Gallitzin Nachlaß*, Bd. XI, p. 82.

[22] *Ibid*. Potrebbe trattarsi della breve opera *Lettre sur le fatalisme*, composta nel 1776, ma, come si è detto (cfr. nota 14), pubblicata postuma solo di recente.

[23] Si veda soprattutto la lettera di Hemsterhuis alla Gallitzin del 17-18-08-1786, UBM, *Gallitzin Nachlaß*, Bd. IX, pp. 337-340. Cfr. su questo tema K. Hammacher, *Unmittelbarkeit und Kritik*, cit., pp. 29-30 e Id., *Hemsterhuis e Jacobi*, cit., p. 498, il quale sottolinea come l'analisi dello scritto di Wizenmann da parte di Hemsterhuis, che riguarda, per esempio, anche il rapporto tra fede e sapere, si configura significativamente con formule matematiche. Il teologo Wizenmann era, tra l'altro, un conoscente della Gallitzin con il quale la Principessa aveva scambiato alcune lettere e del quale aveva letto molti dei suoi scritti. Nel 1787 i rapporti d'amicizia tra Wizenmann e la Gallitzin sono tali per cui la Principessa si reca a Mülheim per assisterlo in punto di morte (cfr. M. Kohler, *Amalie von Gallitzin. Ein Leben zwischen Skandal und Legende*, Paderbon-München-Wien-Zürich 1995, p. 144).

[24] Cfr. lettera di Hemsterhuis alla Gallitzin del 10-3-1789, UBM, *Gallitzin Nachlaß*, Bd. XI, p. 82, in cui egli dichiara di essere a conoscenza dello *Streit* tra Lessing e Jacobi, da almeno sette o sei anni.

[25] Sul rapporto tra Hemsterhuis e il materialismo si veda il recente articolo: T. Verbeek, *Sensation et Matière. Hemsterhuis et le Materialisme*, in: AA. VV., *Frans Hemsterhuis* (17-21-1790), cit., pp. 243-262.

[26] Cfr. P. H. d'Holbach, *Systeme de la Nature*, Amsterdam 1770; J. O. de La Mettrie, *L'homme machine*, Amsterdam 1748.

[27] Diderot si espresse sull'argomento nel 1759 in due voci della sua *Encyclopédie*, l'una dedicata a "Spinoza" e, l'altra, alla denominazione "spinozista" più in generale (vol. XV, pp. 463-474). Il filosofo francese riprendeva, in parte, con l'affermazione relativa a "la molteplicità di parti" dell'universo e, quindi, di "più sostanze", una delle tesi di Pierre Bayle formulata nel suo noto articolo dedicato pochi anni prima a "Spinoza" nel *Dictionnaire historique et critique*, Rotterdam 1702[2]. (Sul rapporto Bayle-Diderot in merito a questa voce su "Spinoza" cfr. P. Casini, *Diderot "philosophe"*, Bari 1962, pp.133-135). Secondo alcuni, però, la voce di Diderot dedicata a "Spinoza" non è adatta a giudicare la posizione del filosofo francese, dato che nell'*Encyclopédie* interveniva all'epoca la censura (cfr. P. Vernière, *Spinoza et la pensée française avant la revolution,* Paris 1954, pp. 593-597).

[28] Lettera di Hemsterhuis alla Gallitzin del 23-1-1789, UBM, *Gallitzin Nachlaß*, Bd. XI, p. 26.

[29] Tale libertà di operare con i suoi testi è data da Hemsterhuis alla Gallitzin anche per le sue precarie condizioni di salute. Egli che ha già 68 anni, l'anno precedente, tra il 20 giugno e il 6 settembre 1788, dopo aver fatto visita a Jacobi a Pempelfort, ritorna a Münster dalla Gallitzin, dove si ammala gravemente. Su ciò riporta la Gallitzin nel suo *Tagebuch*, «Am 20 Juni 1788 wurde Hemsterhuis, welcher mit der Harnverhaltung befallen war, von drei Artzen für so gut als todt gesehen» (cfr. *Mittheilungen aus dem Tagebuch und Briefwechsel der Fürstin Amalia von Gallitzin. Nebst Fragmenten und einem Anhange*, hrsg. E. Ch. Th. von Kitzing, Stuttgart 1868, p. 34).

[30] Lettera di Hemsterhuis alla Gallitzin del 17-03-1789, UBM, *Gallitzin Nachlaß* Bd. XI, p. 90.

[31] Cfr. lettera di Hemsterhuis alla Gallitzin del 27-01-1789: «ho mantenuto la data originaria» (UBM, *Gallitzin Nachlaß* Bd. XI, p. 30).

[32] A. De Cook, *Aanvulling bij de Hemsterhuis-Dokumentatie. Brieven Frans Hemsterhuis in Duitland*, «Tijschrift voor de Studie van de Verlichting», IV (1978), pp. 305-326; E.Trunz-W. Loos (hrsg.), *Goethe und der Kreis von Münster*, Münster 1974[2], pp. 442-444.

[33] *Briefwechsel und Tagebücher der Fürstin Amalie von Gallitzin*, hrsg. Ch. Schlüter, cit, p. 174.

[34] *Oeuvres philosophiques de M. F. Hemsterhuis*, ed. par H. J. Jansen, Paris 1792, vol. II, pp. 281-295; *Oeuvres philosophiques de François Hemsterhuis*, ed. par L. S. P. Meyboom, cit., pp. 201-210.

[35] La Gallitzin aveva progettato di tradurre la *Lettre sur l''homme* in tedesco ampliata dalle aggiunte e chiarimenti di Hemsterhuis, ma il progetto non fu mai realizzato. In seguito, pure Jacobi nel curare l'edizione tedesca dell'*Alessio o dell'età dell'oro* si era ripromesso di fornire «una nuova

edizione della *Lettera sull'uomo e i suoi rapporti* con aggiunte e chiarimenti dell'Autore» (cfr. *Vorbericht* in: *Alexis,* hrsg. F. H. Jacobi, Riga 1787, p. II).

[36] Charles Guilluame Frédéric Dumas (1721-1796). Fu egli l'editore di alcuni tra i più importanti lavori di Hemsterhuis, come per esempio: *Lettre sur les Desirs* (1770) cit., *Lettre sur l'homme et ses rapports* (1772) cit., *Sophyle ou de la philosophie* (1778) cit., *Aristée ou de la divinité* (1779) cit. Fu Dumas che consegnando a Jansen, cioè al curatore delle opere del filosofo olandese, tali note e chiarimenti della *Lettre sur l'homme*, fu scambiato come l'Autore di queste, che, così, comparvero nell'edizione qui già citata del 1792 (vedi nota 33) sotto il suo nome. Errore che si è trasmesso, come si è detto, sino all'edizione delle opere curata da Meyboom nel 1846-1850. Il primo che scoprì che tali note non erano di Dumas, ma bensì di Hemsterhuis, fu Emile Boulan nel suo *François Hemsterhuis. Le Socrate hollandais,* Gronique-Paris 1924, pp. 16-17, anche se l'identificazione con Mathieu Dumas non era corretta. Seguì un articolo di L. Brummel, *Eanig nieuws omtrent Hemsterhuis*, «Het Boek», XVIII (1929), pp. 305-314, in cui si descriveva l'importante scoperta di un esemplare della prima edizione del 1772 della *Lettre sur l'homme* presso la Biblioteca reale de L'Aia (collocazione 123 E 1) con note autografe di Hemsterhuis al margine. Perciò, Brummel giungeva alla stessa conclusione di Boulan confermandone la vericidità dell'ipotesi attraverso le note autografe di Hemsterhuis ritrovate. A ragione, però, Brummel aveva identificato il personaggio Dumas con Charles Guilluame Frédéric (pp. 310-313). Lo stesso Brummel, poi, aveva descritto (pp. 311-314) il rinvenimento di un'altra versione manoscritta non autografa in bella copia trovata presso la biblioteca universitaria di Leida (collocazione B.P.L. 2048), che va sotto il nome di *Addition et éclaircissements à la Lettre sur l'homme*. Sembrerebbe, infatti, questo un vero e proprio lavoro a parte fatto preparare da Hemsterhuis con l'idea di rendere pubbliche le sue aggiunte al testo ormai stampato della *Lettre sur l'homme*. Su ciò si veda anche la precedente monografia dello stesso Autore: L. Brummel, *Frans Hemsterhuis. Een philosofenleven*, Haarlem 1925, pp. 20-21. Su tutta questa complessa vicenda dei chiarimenti ed aggiunte alla *Lettre sur l'homme* di Hemsterhuis cfr. H. Moenkemeyer, *François Hemsterhuis,* Boston 1975, pp. 59-60.

[37] Sul perché tale poesia goethiana apparisse a Jacobi spinozistica si veda: M. M. Olivetti, *Da Leibniz a Bayle*, cit., pp. 147-199, il quale indica il *Dictionaire* di Bayle come una delle «fonti principali della comprensione spinoziana che presiede al colloquio di Jacobi» (p. 149). Sull'influenza di Bayle nella Germania dell'epoca cfr.: G. Sauder, *Bayle-Rezeption in der deutschen Aufklärung*, «Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte», XLIX (1975), pp. 83-104. Invece, sulla discussione del simbolo prometeico in generale alla fine del XVIII secolo cfr. O. Walzel, *Das Prometheussymbol von Shaftesbury zu Goethe*, München 1932. Sulla utilizzazione del personaggio mitologico Prometeo si veda l'opera di Hemsterhuis, *Simon ou des facultés de l'ame* (probabilmente composta intorno al 1779, pubblicata in traduzione tedesca nel 1782 a cura di Ch. von Blankenburg nelle *Vermischte Philosophische Schriften*, Bd. II, Leipzig 1782; e in lingua originale solamente postumo in: F. Hemsterhuis, *Oeuvres philosophiques*, ed. par H. J. Jansen, cit., pp. 187-249) ora in: *Oeuvres philosophiques*, ed. par L. S. P. Meyboom, cit., vol. II, pp. 124-128.

[38] Lettera di Hemsterhuis alla Gallitzin del 4-07-1786, UBM , *Gallitzin Nachlaß* Bd. IX, pp. 255-256.

[39] Hemsterhuis si riferisce probabilmente al *Woldemar* di Jacobi apparso la prima volta nel 1777 nella rivista «Teutscher Merkur». Sulla recezione di Jacobi in Olanda si veda: J. U. Terpstra, *Eine niederländische Woldemar-Übersetzung. Ein Beitrag zum Problem der Rezeption Friedrich Heinrich Jacobis in den Niederlanden*, in: AA. VV., *F. H. Jacobi. Philosoph und Literat der Goethezeit*, hrsg. K. Hammacher, Frankfurt a. M. 1971, pp. 301-321. Il lavoro fu tradotto da François Bohn e pubblicato ad Haarlem nel 1797.

[40] Lettera di Hemsterhuis alla Gallitzin del 4-07-1786, UBM, *Gallitzin Nachlaß* Bd. IX , p. 254.

Hannah Arendt, la filosofia come passione

Eddy Carli

«Se non avessi potuto studiare filosofia sarei stata per così dire perduta.
Non che non amassi la vita, ma mi pareva di avere un bisogno assoluto di capire».
(H. Arendt, *Seule demeure la langue maternelle*, 1980)[1]

1. Hannah Arendt, "un'ebrea contro gli ebrei"

Figura femminile complessa e controversa, ebrea di nascita, tedesca di formazione e americana di adozione, Hannah Arendt può essere considerata, con Simone Weil e Edith Stein, una delle rare grandi pensatrici del Novecento. In lei la vita personale costituisce parte integrante del pensiero: gli incontri e le frequentazioni con alcuni dei maggiori pensatori del nostro secolo quali Husserl, Jaspers, Heidegger, Benjamin e Jonas, ne determinano inevitabilmente la formazione e l'evoluzione intellettuale. Così, come la sua controversa e sofferta condizione di ebrea (contestata a tal punto che fu definita "un'ebrea contro gli ebrei"), il suo non conformismo radicale, il suo essere "paria", apolide, senza radici, una *outsider* del pensiero politico e filosofico del Novecento. La sua estraneità a qualsiasi cliché femminista: non scrisse mai sulla condizione femminile, salvo presentare, in quello che è considerato il suo libro più rivelatore e personale, un'analisi esemplare del destino di una donna ebrea, Rahel Varnhagen. E nelle parole di Rahel Varnhagen, la Arendt ritrovava se stessa: «Quello che, per tanto tempo della mia vita è stata l'onta più grande, il più crudo dolore e l'infelicità, essere ebrea, non vorrei mi mancasse ora a nessun costo»[2]. E, nondimeno, la sua giovanile relazione amorosa con Martin Heidegger, che segnerà la sua intera esistenza. Una relazione scoppiata quando Hannah aveva soltanto 18 anni, nel 1924 a Marburg e che cambiò tutto per la giovane ebrea tedesca. Heidegger era come il personaggio di una leggenda romantica: dotato di un talento che confinava col genio, sdegnosamente isolato dal mondo accademico, bello, in un modo severo, vestito con abiti semplici e di foggia contadina, appassionato sciatore e maestro di sci. Messa di fronte a questa unione di vitalità e pensiero, Hannah Arendt fu «presa alla sprovvista»[3]. Lei stessa, quando ormai era diventata professore di filosofia politica alla New School for Social Research di New York, e famosa quanto il suo maestro, definirà il suo incontro con la filosofia di Marburg e con Heidegger, come il tempo del «primo amore». La filosofia fu sì il suo primo amore, ma si incarnava nella persona di Martin

Heidegger. Più anziano di lei di diciassette anni, di educazione cattolica sposato e padre di due figli, Heidegger, pur avendo permesso che in quella giovane e brillante ebrea[4] nascesse un amore ardente per lui, tutto nella sua vita era contrario a farglielo accettare completamente. Fu lui, con lettere e poesie, ad esprimere il suo attaccamento, a lasciare che l'amore fiorisse[5]; ma questo non gli fece cambiare il corso della sua vita. Già nel 1925, Hannah Arendt si era resa conto che, per quanto profondo fosse il loro legame, egli sarebbe rimasto un estraneo. E fu per sottrarsi a tale amore impossibile che la giovane Hannah fuggì da Marburg e si trasferì a Heidelberg, dove si laureò con Jaspers con una tesi sul concetto di amore in Agostino. Hannah si sottrarrà alla relazione con Heidegger ma questo non significherà un'interruzione dei loro rapporti, né, tantomeno, un allontanamento radicale dal pensiero filosofico di Heidegger. Hannah rivedrà il "maestro" circa vent'anni più tardi, dopo la guerra. Era andata a Friburgo per «assolute necessità di lavoro» e, nello stile romantico che aveva caratterizzato i suoi rapporti con Heidegger, gli aveva mandato un semplice messaggio, scritto sulla carta da lettere dell'albergo e senza firma. Lui era arrivato immediatamente e, scrive la Arendt, «sembrava non essersi assolutamente reso conto che non mi aveva più vista da oltre 17 anni». La Arendt non sapeva quali conseguenze avrebbe potuto avere, per Heidegger e per lei stessa, la ripresa dei rapporti con lui - dopo la guerra, l'adesione di Heidegger al nazionalsocialismo e la questione, sinistra e inquietante, del suo antisemitismo - ma la conclusione cui finalmente giunse fu questa: «In fondo sono felice perché ho avuto questa conferma: che ho fatto bene a non dimenticare»[6]. Era stata nel giusto restando fedele ad un uomo la cui pubblica immagine era completamente diversa dal volto privato: Heidegger le aveva confermato qualcosa che lei definiva «il livello di passione e di integrità al quale una persona esiste». E così scriveva nella lettera con cui inviava a Heidegger una copia di *Vita activa*: «È un'opera che non sarebbe mai nata senza tutto quello che da te ho appreso in gioventù, un libro scaturito direttamente dall'esperienza dei primi giorni a Marburgo e ti sono debitrice, sotto ogni aspetto, più o meno di tutto».

2. La filosofia, tra *vita activa* e *vita contemplativa*

Il pensiero di Hannah Arendt si è sviluppato dunque in stretta relazione con gli avvenimenti della sua vita personale ed è stato segnato e alimentato da una indomita curiosità intellettuale. Un pensiero che ha investito aree disciplinari diverse - dalla teoria politica alla filosofia, dalla storia della cultura ebraica alla letteratura - sempre però nel segno di una profonda coerenza morale, spirituale e intellettuale. Se si dovesse indicare qualcosa per qualificare tale coerenza sarebbe la ricerca continua di un equilibrio tra pensiero teoretico e azione politica, tra *vita activa* e *vita contemplativa*.

Tra i libri più noti della Arendt vi sono sicuramente i volumi "politici", *Alle origini del totalitarismo* (1951) e *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme* (1963); e poi i saggi "Politica e menzogna", "Sulla violenza", e molti altri. La riflessione politica della Arendt, tuttavia, si è sviluppata all'interno di un pensiero filosofico che ha preso origine dalla riflessione di Heidegger e Jaspers, da quella filosofia dell'esistenza, del *Dasein* e dell'autenticità che ha segnato il pensiero tedesco della seconda metà del Novecento. Accanto ai libri di impegno politico diretto, vi sono dunque i libri più filosofici, come *Vita activa* (1958) e *La vita della mente* (rimasto incompiuto). In *Vita activa* la Arendt propone quel recupero della *praxis*, dell'agire politico, che farà di lei uno dei maggiori punti di riferimento della cosiddetta "riabilitazione della filosofia pratica" tedesca.[7] Hannah Arendt inverte l'ordine gerarchico tradizionale dei concetti di "vita activa" e "vita contemplativa", sottolineando l'origine greca del concetto di *praxis* e di saggezza pratica, la *phronesis*, di cui parla Aristotele nell'*Etica Nicomachea*. Arendt va alla ricerca delle condizioni fondamentali dell'esistenza umana, e tra queste - natalità, mortalità, pluralità, mondanità - la pluralità è il *sine qua non* dell'azione, poiché questa dipende dalla presenza costante di altri uomini, esige un dominio pubblico. In *Vita activa* si manifesta una critica della sfera contemplativa a favore della vita attiva e politica ed emerge la necessità di considerare a fondo il rapporto fra l'agire e il pensare. Tale riflessione costituirà il lavoro dei successivi vent'anni, che condurrà la Arendt alla scrittura della sua opera più impegnativa, *La vita della mente*. Sembra così emergere nel pensiero della Arendt una sorta di filo rosso unitario, che, se pure in forme e modi diversi - dalle considerazioni sull'ebraismo e la "banalità" del male al rapporto tra pensare e agire - confluisce nella domanda sul significato dell'azione umana. E in tale unicità riaffiora la vicinanza al maestro, Martin Heidegger, il quale aveva proclamato che un grande pensatore pensa un unico pensiero e formula un'unica domanda: la sua domanda, come annuncia nella prima pagina di *Essere e tempo*,[8] era quella sul significato dell'essere. «A volte penso - scriveva la Arendt ad un amico nel 1972 - che tutti noi abbiamo un solo vero pensiero in tutta la vita, e tutto ciò che facciamo in seguito non è che una serie di elaborazioni e di variazioni su un unico tema». Quando cominciò a lavorare a *La vita della mente*, ammise che voleva abbandonare la teoria politica e che stava tornando al suo "primo amore", la filosofia. L'ultima variazione da lei composta sul tema dell'azione prese così la forma tripartita delle facoltà del pensare, volere e giudicare. Nella sua ultima opera, la Arendt intendeva dimostrare la complementarità e l'interdipendenza di tali facoltà. *La vita della mente* non ebbe però una stesura definitiva e rimase incompiuta: la terza parte, quella sul

giudizio, restò allo stato di frammento. In quest'ultimo libro ritornano anche temi già trattati in opere precedenti, ma con una maggiore attenzione alla loro rilevanza filosofica: le considerazioni sulla natura del male, per esempio, che erano state oggetto delle *Origini del totalitarismo*, si ritrovano anche ne *La vita della mente*.

«I *Lager* sono i laboratori dove si sperimenta (la trasformazione della natura umana) (...) Finora la convinzione che tutto sia possibile sembra aver provato soltanto che tutto può essere distrutto. Ma, nel loro sforzo di tradurla in pratica, i regimi totalitari hanno scoperto, senza saperlo, che ci sono crimini che gli uomini non possono né punire, né perdonare. Quando l'impossibile è stato reso possibile, è diventato il male assoluto, impunibile e imperdonabile (...) e che quindi la collera non poteva vendicare, la carità sopportare, l'amicizia perdonare, la legge punire».[9]

La conciliazione, che nelle *Origini del totalitarismo* viene considerata impossibile, ne *La vita della mente* riemerge come possibilità. Nel 1972, scriveva: «La conciliazione dell'uomo come essere pensante e ragionevole: ecco esattamente ciò che accade nel mondo»[10]. E il pensare, che ci prepara a pronunciare giudizi sul mondo, anche sulle cose più orribili che accadono nel mondo, diverrà il grande tema di Hannah Arendt negli anni Settanta. Emergono le difficoltà di dire cose che non si vedono, le attività mentali del pensare, del volere e del giudicare. Nel suo lavoro aveva sempre avuto un problema, quello di stabilire un punto di vista, una prospettiva: in *Vita activa* aveva tentato di parlare della *vita activa* evitando di farlo dalla posizione tradizionale, ossia evitando di scrivere dal punto di vista della *vita contemplativa*, e ora doveva trovare un punto di vista dal quale muovere per scrivere della *vita contemplativa*. Scrivere del pensiero non era un compito facile e "questa faccenda del pensare" la intrigava non poco: e questo perché per lei la filosofia era sempre stata una autentica passione, un vero "amore". Come riuscire dunque a prendere le distanze da questa passione e giungere a parlare del pensiero?

«Il pensiero come pura attività - e cioè quello che non è provocato dalla sete di conoscenza - può diventare una passione. Una passione che non domina né opprime ogni altra capacità, ma piuttosto le riordina tutte (...). Noi siamo talmente abituati all'antica contrapposizione di ragione e passione, di spirito e vita, che l'idea di un pensiero appassionato, in cui spirito e vitalità diventano una cosa sola, ci prende alla sprovvista».[11]

L'attività del pensare diviene ciò che ci prepara ad affrontare tutto quello che dobbiamo affrontare nella nostra vita quotidiana: è un'attività da intendersi in senso socratico, ed ha una funzione maieutica. E cioè: voi mettete fuori tutte

le vostre opinioni, i vostri pregiudizi, qualunque cosa abbiate da dire e così, dopo aver pensato, si rimane come vuoti. Ma soltanto dopo che si è vuoti, per la Arendt, si è pronti per giudicare.

Il desiderio di sistematicità, che rende *La vita della mente* un libro difficile, è destinato a rimanere incompiuto, allo stato grezzo; prevalgono invece quegli "esercizi di pensiero politico" che connotano gli altri libri della Arendt - *Tra passato e futuro*, *Men in Dark Times*, *Politica e menzogna* - a testimoniare una passione filosofica che non si è mai distaccata dall'agire reale e dall'"amore per il mondo" e quindi da una molteplicità di interessi che era difficilmente accordabile con un pensiero sistematico.

3. Hannah Arendt e la riabilitazione della *praxis*: il primato della vita pratica intesa come attività politica

Nel suo libro più famoso, *The Human Condition* (Chiacago 1958), tradotto in tedesco con il titolo *Vita activa*, la Arendt individua nella *praxis*, intesa come genere di vita, la condizione umana propriamente autentica. È nell'agire che l'uomo manifesta autenticamente se stesso, ma tale autenticità si realizza soltanto nella pluralità, nell'interazione con gli altri uomini.

Profondamente toccata dagli eventi politici che hanno segnato il Novecento - guerre mondiali, totalitarismo, bombe atomiche, olocausto - e preoccupata degli esiti devastanti e patologici cui è giunto il mondo moderno, organizzato secondo gli imperativi del lavoro e della tecnica - la Arendt ha attirato la sua attenzione sul concetto aristotelico di *praxis* e sulla sua funzione di paradigma nella comprensione dei caratteri genuini e orginari del "politico". Ciò che ella ricerca in *Vita activa* è la concezione di una nuova scienza della politica, che ponga al centro della propria riflessione la capacità politica dell'azione.

La Arendt mira a "decostruire" il teoreticismo del pensiero politico tradizionale, che sembra ingabbiare il carattere aperto dell'azione: critica aspramente il concetto hegeliano di storia e quello heideggeriano di storicità, rivolgendosi, da un lato alla filosofia antica, ad Aristotele e alla sua concezione della politica, e a Kant, la cui filosofia morale è per Arendt essenzialmente politica. L'interesse di Kant era rivolto alla condizione dell'umana pluralità, al fatto che non siamo uno, ma molti, e diversi l'uno dall'altro.

A causa di queste sue posizioni Hannah Arendt è stata giustamente considerata come uno dei pensatori che hanno maggiormente ispirato la "riabilitazione della filosofia pratica"[12]. E, se pure in questo è evidente l'influenza del giovane Heidegger - che per primo indicò alla Arendt che il carattere originario della vita umana è l'agire, la prassi intesa nel senso aristotelico di azione, distin-

ta dalla teoria - la Arendt, sottolineando l'importanza della pluralità dell'azione, giungerà ad esiti ben diversi da quelli del maestro. Mentre per Heidegger il destino dell'esistenza e dell'azione umana è un destino solitario, per Arendt ciò che diviene prioritario è proprio il carattere intersoggettivo, plurale e pubblico dell'agire, ovvero è l'agire politico che sta a fondamento della *praxis,* e in questo modo giunge a rovesciare radicalmente l'intuizione heideggeriana.

La concezione della *praxis* della Arendt sembra così richiamarsi direttamente al concetto aristotelico di *praxis*, intesa come forma di vita, cioè come *bios praktikos*, o *politikos*, la condizione umana propriamente autentica, quella in cui si rivela la vera identità dell'uomo come animale politico, che è essenzialmente un «essere con gli altri»[13]. Il primato della vita pratica, intesa come attività politica, cioè discussione con gli altri su come governarsi e vivere insieme, ha trovato realizzazione nella *polis* antica, mentre nell'età moderna esso è stato sostituito dal primato della *techne*, cioè della produzione, del lavoro delle attività strumentali che subordinano l'uomo alle cose. La *praxis*, nella *polis* antica, è strettamente connessa al *logos*, che è razionalità ma insieme discorso e il discorso è proprio ciò che per la Arendt è espressione dell'azione politica: «azione e discorso sono strettamente connessi (...) Agendo e parlando gli uomini mostrano chi sono, rivelano attivamente l'unicità della loro identità personale, e fanno così la loro apparizione nel mondo umano»[14].

Note

[1] H. Arendt, *Seule demeure la langue maternelle*, in «Esprit», IV, 6 (1980), p. 25; versione francese parziale di un'intervista tedesca televisiva del 1964, per la serie "Zur Person", la prima dedicata a una donna.
[2] H. Arendt, *Rahel Varnhagen. Storia di un'ebrea*, trad. it. Milano 1988, p. 11.
[3] E. Young-Bruhel, *Hannah Arendt. Per amore del mondo*, trad. it. Torino 1990, p. 79.
[4] Hans Jonas, ricorda così Hannah Arendt, negli anni di Marburg: «timida e chiusa, dai lineamenti di straordinaria bellezza, dagli occhi pieni di solitudine, fu immediatamente una presenza eccezionale (...). Gli intelletti brillanti non erano una merce rara in quel luogo. Ma qui c'era un'intensità, un senso di direzione interiore, una ricerca dell'essenziale, uno scavare in profondità che le creavano attorno un incantesimo. Si indovinava in lei un'assoluta determinazione a essere se stessa e, insieme, la forza di perseguire fino in fondo questo intento combattendo contro la propria grande vulnerabilità». Hans Jonas, *Hannah Arendt: 1906-1975*, in «Social Research», 43 (1976), pp. 3-5.
[5] Testimonianze dell'intensa relazione d'amore tra Arendt e Heidegger si sono avute dalla recente pubblicazione dell'epistolario, che si diceva fosse stato distrutto, ma in realtà conservato con cura dalla stessa Hannah Arendt: Ursula Ludz, *Briefe 1925 bis 1975 und andere Zeugnisse*, Frankfurt a. M. 1998. Si veda anche il libro di Elzbieta Ettinger, *Hannah Arendt e Martin Heidegger*, trad. it. Milano 1996, che riporta un resoconto parzialmente indiretto delle lettere.
[6] E. Young-Bruhel, *Hannah Arendt,* cit., p. 289.
[7] A tale proposito, si vedano soprattutto i lavori di Franco Volpi, *Il pensiero politico di Hannah Arendt e la riabilitazione della filosofia pratica*, «Il Mulino», 35 (1986), pp. 53-57; "Filosofia pratica", in Enciclopedia Italiana Treccani, 1998, vol. X, pp. 630-638; e di E. Berti, *Aristotele nel Novecento*, Bari-Roma 1992, cap. 4, pp. 197-202.
[8] M. Heidegger, *Essere e tempo*, trad. it. Milano 1970, 1976.
[9] H. Arendt, *Le origini del totalitarismo*, trad. it. Milano 1967, p. 628.
[10] Dalle risposte di H. Arendt alle domande rivoltele ad un convegno del 1972, in Melvyl Hill (a cura di), *Hannah Arendt: The Recovery of the Public World*, New York 1979, p. 303.
[11] H. Arendt, *Martin Heidegger at Eighty*, in «New York Review of Books», oct. 21, 1971, p. 51. trad. it. *Su Heidegger, Cinque voci ebraiche*, Roma 1998, pp. 63-73.
[12] Si vedano ancora Berti (1992) e Volpi (1986, 1998).
[13] Si veda, E. Berti, *Aristotele nel Novecento*, cit., p. 197. Berti sottolinea come il "neoaristotelismo" della Arendt, rimanga tuttavia fortemente influenzato anche dalla filosofia di Heidegger. «La sua "riabilitazione della filosofia pratica" - scrive Berti - si avvicina più ad una concezione della filosofia come vita, come esperienza vissuta, di origine diltheyano-heideggeriana, che alla classica concezione aristotelica della filosofia pratica come scienza volta a indicare, non solo al singolo, ma all'intera *polis*, il primato della vita teoretica rispetto alla vita pratica, perché la vita teoretica realizza in maniera superiore alla stessa vita pratica quella caratteristica che è il motivo della superiorità di quest'ultima rispetto al lavoro, alla *techne*, ossia di essere (...) un'attività fine a se stessa». Per Aristotele, la *theoria* è così la forma più alta di *praxis*. La Arendt sembra invece concordare con Heidegger nel rifiuto della filosofia classica interpretata come filosofia della pura contemplazione e vi sostituisce un richiamo alla prassi intesa come razionalità puramente opinativa o come richiamo alla dialettica di tipo socratico, cioè soltanto confutativa e non positivamente conoscitiva.
[14] H. Arendt, *Vita activa,* trad. it. Milano 1967, pp. 129-130.

Riferimenti bibliografici

H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, trad. it. Milano 1964.
H. Arendt, *La vita della mente*, trad. it. Bologna 1987.
H. Arendt, *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, trad. it. Milano 1964.
H. Arendt, *Le origini del totalitarismo*, trad. it. Milano 1967; ristampa Milano 1968.
H. Arendt, *Il futuro alle spalle*, trad. it. Bologna 1981.
H. Arendt, *Sulla violenza*, trad. it. Milano 1971.
H. Arendt, *Sulla rivoluzione*, trad. it. Milano 1983.
H. Arendt, *La disobbedienza civile e altri saggi*, trad. it. Milano 1985.
H. Arendt, *Ebraismo e modernità*, trad. it. Milano 1986.
H. Arendt, *Politica e menzogna*, trad. it. Milano 1985.
H. Arendt, *Il concetto di amore in Agostino*, trad. it. Milano 1992.
H. Arendt, *Verità e politica*, trad. it. Torino 1995.
H. Arendt, *Seule demeure la langue maternelle*, in «Esprit», IV, 6 (1980).
H. Arendt, *Rahel Varnhagen. Storia di un'ebrea*, trad. it. Milano 1988.
H. Arendt, *Martin Heidegger at Eighty*, in «New York Review of Books», oct. 21, 1971.
E. Young-Bruhel, *Hannah Arendt. Per amore del mondo*, trad. it. Torino 1990.
H. Jonas, *Hannah Arendt: 1906-1975*, in «Social Research», 43 (1976).
E. Berti, *Aristotele nel Novecento*, trad. it. Bari-Roma 1992.
U. Ludz, *Briefe 1925 bis 1975 und andere Zeugnisse*, Frankfurt a. M. 1998.
E. Ettinger, *Hannah Arendt e Martin Heidegger*, trad. it. Milano 1996.
M. Heidegger, *Essere e tempo*, trad. it. Milano 1970, 1976.
M. Hill, *Hannah Arendt: The Recovery of the Public World*, NY 1979.
F. Volpi, *Il pensiero politico di Hannah Arendt e la riabilitazione della filosofia pratica*, «Il Mulino», 35 (1986).
F. Volpi, "Filosofia pratica", in Enciclopedia Italiana Treccani, 1998, vol. X.

Proposte per l'insegnamento della filosofia nella scuola riformata

Introduzione

La nostra scuola è in una fase di grande trasformazione; è in gestazione una scuola dal volto nuovo. Si stanno ridefinendo in tempi rapidi ordinamenti, curricoli, organizzazione, didattica. La sperimentazione dell'autonomia scolastica sta determinando, tra difficoltà e resistenze, cambiamenti ormai irreversibili nell'area della responsabilità, della flessibilità, dell'integrazione.

Ora è il momento di porre mano ai curricoli e di innovare la didattica, che costituiscono l'anima del fare scuola. Si tratta ora di definire cosa e come si vuole insegnare per rispondere adeguatamente ai bisogni formativi delle giovani generazioni.

Da più parti si pensa di affidare ad un rinnovato insegnamento della filosofia una valenza formativa di grande rilevanza nel contesto dei curricoli della scuola superiore. Infatti per la prima volta nella storia si pensa di estendere l'insegnamento della filosofia a tutti i giovani della scuola superiore, persino ai ragazzi che frequenteranno l'ultimo biennio della scuola dell'obbligo. È una sfida di portata storica, che può avere conseguenze notevoli di natura civile e culturale per il futuro del nostro paese. Non sappiamo se questa intenzione sarà mantenuta salda sino alla fine del processo di riforma. È comunque un imperativo categorico per coloro che hanno a cuore la comunicazione della filosofia e la sua valenza formativa, nell'Università e nella scuola dare il proprio contributo culturale e operativo per realizzare questo progetto, sulla base della ricerca teorica e pratica che in questo ultimo decennio si è consolidata sul tema dell'insegnamento della filosofia.

Quando si tratta di definire i connotati di una materia di insegnamento in contesti istituzionali non si tratta soltanto di pensare le forme della sua trasmissione. Si tratta di elaborare un modello di sapere organizzato formalmente e strutturalmente in modo che risponda soprattutto ai bisogni formativi dei giovani che devono apprendere. Sembra un'affermazione banale, ma le sue implica-

zioni sono invece di una grande rilevanza.

Il sapere è una costruzione e la sua formalizzazione in disciplina non è mai un dato definitivo. Nel corso della storia lo statuto epistemologico, il patrimonio semantico, sintattico, storico critico, di una disciplina mutano in considerazione delle trasformazioni dovute alla sua stessa crescita e delle riflessioni che ne derivano. Nascono nuovi problemi, antichi problemi si definiscono con nuovi termini, o si risolvono in modi diversi; mutano i rapporti e i confini con le altre discipline. In un campo poi come quello della filosofia la stessa formalizzazione come disciplina costituisce un problema.

Le finalità della divisione e dell'organizzazione del sapere sono di solito opera dei ricercatori e degli scienziati, che operano all'interno o all'esterno dell'università, seguendo preoccupazioni, comprensibili, di tipo epistemologico, funzionali allo sviluppo e alla crescita della conoscenza nel proprio campo di esperienza e di indagine. Naturalmente questo vale anche per la filosofia, anche se la comunità dei filosofi ricercatori difficilmente può o vuole trovare un accordo sugli stessi paradigmi epistemologici che devono governare la ricerca e spesso non riesce a superare difficoltà di comunicazione.

La filosofia prodotta nei luoghi della ricerca rimane elemento di riferimento dell'identità disciplinare da insegnare, ma questa non può coincidere del tutto con quella. La disciplina quando deve essere insegnata ha finalità non di tipo epistemologico-scientifico ma di istruzione e di formazione, tenendo fermo il diritto di tutti gli studenti all'apprendimento.

La crisi del modello gentiliano, ormai ampiamente consumato, pone la necessità di ridefinire un modello aperto ai nuovi bisogni formativi. L'apprendimento della filosofia a scuola richiede un organizzazione del sapere, degli spazi, dei tempi delle relazioni, che renda quel sapere prodotto dalla ricerca disponibile e fruibile da parte di soggetti che hanno peculiari processi di sviluppo cognitivo ed affettivo, propri linguaggi e codici, approcci cognitivi e comunicativi, stili e ritmi di apprendimento differenti. Il problema è mantenere nel curricolo la fedeltà all'identità epistemologica della disciplina, così come si è andata definendo nella storia, e la fedeltà all'identità, ai bisogni dei soggetti di apprendimento, tenendo conto dei grandi cambiamenti sociali, culturali, antropologici, scientifici, che sono in atto. La formazione scolastica è al confine tra la cultura e la vita che prende forma in modi diversi nella società civile.

La scuola ha il diritto di organizzare il curricolo di filosofia in modo da curvare la filosofia alle esigenze dell'apprendimento, in modo che possa essere utile ai giovani nel loro sforzo di costruzione della conoscenza e di autoorientamento.

La partita da giocare è di grande rilevanza sul versante curricolare, didattico, organizzativo e relazionale. Non si tratta più di "correggere" modelli già in

uso, ma di ripensare i modelli e di bilanciare la distribuzione delle quote di responsabilità tra centro e periferia nella costruzione e nella gestione dello stesso curricolo. I docenti saranno chiamati ad una nuova responsabilità creativa nella programmazione e nella realizzazione didattica. Il curricolo nazionale deve offrire i riferimenti culturali e i contesti didattici generali entro cui i docenti possano esercitare quella responsabilità tenendo conto della esigenza di flessibilità necessaria imposta dalla peculiarità dei bisogni dei soggetti discenti.

La filosofia si imparerà non come un insieme organizzato di contenuti definiti, ma come un processo di costruzione di conoscenza, una pratica di ricerca per cui occorrono determinate conoscenze, competenze e capacità. La filosofia si rivela ai discenti, nel momento in cui essi ne fanno esperienza, nel suo farsi e non soltanto nei suoi risultati. I discenti saranno chiamati ad apprendere consapevolmente ciò che occorre per esercitare questa pratica di ricerca sui problemi di senso, di valore e di verità dell'esistenza e della coesistenza umana nel momento stesso in cui potranno ripercorrere i tragitti di ricerca già fatti e farne autonomamente degli altri sulla base di quelli. Questo impegnerà gli specialisti nella ricerca di *nuclei fondanti della filosofia,* contenuti, caratteristiche logico-strutturali, metodi di ricerca, che governano l'organizzazione e la costruzione della conoscenza in filosofia.

Da un paradigma trasmissivo si sta transitando ad uno comunicativo fondato sulla *formazione filosofica,* che si acquisisce attraverso *esperienze di filosofia a partire dalle esperienze già fatte dai grandi autori e comunicate attraverso i testi.*

La formazione filosofica in classe sarà probabilmente un filosofare insieme, realizzato attraverso il dialogo con gli autori e con i propri interlocutori. Questo richiederà un più stretto legame con il mondo della vita degli studenti, uno sforzo più creativo di mediazione tra filosofia e quotidianità, tra filosofia e le altre discipline, tra filosofia e la pluralità dei linguaggi della comunicazione, tra esperienze di filosofia ed esperienze estetiche, esperienze scientifiche, relazionali.

I documenti che di seguito sono pubblicati costituiscono una testimonianza concreta dei primi passi che Ministero della Pubblica Istruzione, università, associazioni professionali, nella fattispecie la SFI, stanno muovendo sulla strada della costruzione di un nuovo curricolo. Si tratta ora di tracciare gli argini fondamentali entro cui il fiume della creatività dei docenti può scorrere.

Le proposte contenute nei documenti saranno seguite da altre proposte più puntuali e dettagliate; il dibattito e il confronto sarà vivo e allargato a tutti i soggetti interessati al futuro della filosofia, nell'accademia, nella scuola e nella società, in modo che si creino le condizioni perché gli stessi docenti nei prossimi anni possano costruire i nuovi modelli di insegnamento.

Ci attende un grande compito, per il cui svolgimento occorrono le risorse di tutti i colleghi e i soci che sono invitati a far pervenire riflessioni, considerazioni, contributi e proposte.

Mario De Pasquale
(Coordinatore nazionale della Commissione Didattica SFI)

Proposta per l'insegnamento filosofico nel biennio e nel triennio della Scuola Secondaria

Premessa

La Società Filosofica Italiana ritiene di dovere esprimere una valutazione positiva in merito alla proposta, contenuta nel "Documento sui saperi essenziali" e recentemente ripresa dal Ministro Berlinguer, sull'insegnamento della filosofia negli ultimi due anni della scuola dell'obbligo ed è impegnata da anni a favore dell'estensione dell'insegnamento filosofico in tutti i Trienni della Scuola Secondaria. Ritiene, tuttavia, di dovere sottolineare in via preliminare due aspetti:

- condizione irrinunciabile è che sia posta la massima cura nella formazione dei professori che insegneranno in queste scuole, anche attraverso iniziative formative specificamente studiate *ad hoc*;
- altrettanto indispensabile è che su temi così nuovi, e così poco diffusi anche in altri paesi, vi sia un forte impegno nella ricerca, in stretta connessione con le iniziative di formazione dei professori prima descritte.

In entrambi questi settori, di formazione e di ricerca, la Società Filosofica Italiana ritiene di potere dare un utile e concreto contributo e si impegna a farlo nelle forme che potranno essere concordate con il Ministero della Pubblica Istruzione nel quadro del vigente Protocollo d'Intesa.

La SFI ritiene che il buon successo dell'inserimento della filosofia nel Biennio e nel Triennio di tutti i Licei possa dipendere, in misura essenziale, dall'impegno nei due settori indicati.

Insegnamento filosofico nel Biennio terminale della scuola dell'obbligo

La Società Filosofica Italiana ritiene che l'insegnamento filosofico nel Biennio terminale della scuola dell'obbligo debba avere le seguenti caratteristiche strutturali.

- Modularità: avendo di mira le finalità stabilite a livello centrale, l'insegnamento filosofico deve essere concepito per moduli sulla base di un progetto organico definito unitariamente dai professori di filosofia di ciascun istituto nel quadro complessivo del Piano dell'Offerta Formativa; i moduli devono essere sufficientemente ampi, e distribuiti nei due anni, in modo da potere concretamente perseguire le finalità dell'insegnamento filosofico in tempi che consentano la riflessione, il recupero e la sedimentazione delle esperienze filosofiche svolte.
- Specificità disciplinare, pluralismo e flessibilità: poiché si tratta di un insegnamento filosofico di tipo propedeutico, mirante alla formazione della persona nella sua pienezza e quindi del cittadino, si tratta di raggiungere per questa via un obiettivo formativo generale, e non specificamente disciplinare; tuttavia lo specifico disciplinare deve essere certamente salvaguardato, nelle forme e nei modi che la ricerca didattica indicherà, proprio nella convinzione che la filosofia in quanto tale, presentata nelle opportune forme, abbia in sé risorse utili alla formazione di base; la massima flessibilità nelle forme didattiche e nei contenuti stessi dell'insegnamento filosofico deve quindi coniugarsi con il rigore della proposta filosofica, che sia fedele alla tradizione italiana di un insegnamento filosofico caratterizzato dal pluralismo delle posizioni.
- Attenzione alla tradizione filosofica: sia pur a livello propedeutico, la filosofia va presentata nella sua unità, e non per segmenti eccessivamente specializzati, e va posta particolare attenzione ai metodi della prassi filosofica, sia mediante le forme dell'oralità (dibattito, esame delle argomentazioni, ricerca in comune, e così via) sia mediante le forme della scrittura (riflessione, analisi, e così via) e del linguaggio delle immagini; la filosofia va quindi presentata sia attraverso il ricorso a testi di interesse filosofico selezionati all'interno del progetto organico definito dai professori della scuola, sia attraverso le pratiche del lavoro orale di riflessione e di ricerca; dunque sia filosofia come esami di temi e problemi, sia filosofia come metodo di esercizio della razionalità, in accordo con la pienezza delle facoltà della persona.

A questo proposito va sottolineato che, come è ovvio, l'insegnamento filosofico deve essere affidato a professori abilitati in filosofia, in possesso di competenze idonee.

- Filosofia e media: tutte le forme della comunicazione filosofica devono poter essere utilizzate, anche quelle che utilizzano diversi media, in modo che tutte le

potenzialità degli studenti siano poste in valore sia attraverso il lavoro collettivo che individuale; la concezione tradizionale della scuola come luogo di apprendimento individuale, all'interno di una collettività, caratterizzato da forti momenti di astrazione va quindi contemperata con le esigenze, tipicamente filosofiche, dell'apprendimento mediante il pensiero concreto in un lavoro tipicamente collettivo caratterizzato da forti momenti di interattività, anche attraverso la produzione non individuale di testi che utilizzano una pluralità di media, rispettosi quindi della pluralità dei linguaggi e degli stili cognitivi; la multimedialità in particolare può essere utilizzata anche come strumento per favorire il ritorno all'abitudine alla lettura, al confronto personale con il testo scritto.

- Attenzione a tutte le forme di esperienza filosofica: i temi indicati nel documento sui "Saperi essenziali" - le questioni di senso e di valore, le questioni di verità – e gli altri temi che gli Istituti individueranno nella loro autonomia, vanno quindi trattati in senso specificamente filosofico e non genericamente culturale, mediante il possibile ricorso a tutti gli strumenti (nessuno escluso) di contenuto e di metodo che la tradizione filosofica mette a disposizione degli insegnanti; vanno pienamente rispettate, come è ovvio, le caratteristiche proprie dell'età degli studenti dell'ultima fascia della scuola dell'obbligo e dunque vanno privilegiate quelle vie verso l'astrazione e l'acquisizione di valori e capacità di relazione agli altri e alla realtà tutta che passino attraverso la concretezza dell'esperienza, cui i filosofi nelle loro opere e nella pratica del loro lavoro ricorrono peraltro continuamente.
- Tradizione classica e contemporaneità: accettando il principio espresso nel "Documento sui saperi essenziali" che la tradizione classica costituisca "un insostituibile patrimonio per il nostro paese" e accettando allo stesso tempo il principio più volte richiamato nello stesso documento della attualità e contemporaneità del sapere, l'insegnamento filosofico andrà proposto richiamando la grande tradizione classica in un'ottica legata alla cultura del nostro tempo, secondo la circolarità presente/passato/presente.
- Insegnamento per temi e problemi in stretta connessione con i contenuti studiati nelle altre discipline: la selezione dei temi e dei problemi proposti come contenuti dei moduli deve essere fatta in stretta connessione con i contenuti studiati nelle altre discipline, in modo che la filosofia sia presentata nel suo legame chiaro e non equivoco con i problemi reali della vita e della realtà e come metodo - secondo le finalità indicate nel "Documento sui saperi essenziali", per «l'assimilazione e lo sviluppo della capacità di comprendere, costruire, criticare argomentazioni e discorsi, per dare significato alle proprie esperienze e anche difendersi da messaggi talvolta truccati in termini di verità e di valore».

Insegnamento filosofico nel Triennio terminale della Scuola Secondaria

L'insegnamento nel Triennio va concepito in stretta relazione al Biennio e come approfondimento tematico e metodologico. I princìpi rimangono quindi gli stessi – compresa la modularità, la flessibilità, la progettazione a livello di Istituto e il taglio multimediale – ma vanno ricalibrati sull'età in risposta a esigenze che nella tarda adolescenza si orientano verso domande nuove. Andrà quindi approfondita rispetto al Biennio l'intera gamma dei temi filosofici, presentati in modo da legarsi alle domande tipiche dell'adolescenza secondo le modalità che la ricerca didattica continuamente studia, e le questioni connesse al curricolo generale degli allievi, in quell'ottica unitaria che non frammenta i problemi della filosofia ma li vede nella loro unità. I moduli andranno quindi concepiti come componenti di un mosaico organico con l'insieme dell'Offerta Formativa a livello di Istituto. Le modalità di presentazione delle tematiche filosofiche potranno essere sia di natura storica sia di natura problematica e tematica (ferma restando la collocazione storica delle questioni), in connessione con le diverse tipologie di Istituti e le scelte organiche del Piano dell'Offerta Formativa nel suo complesso.

Vi sono due esigenze che devono essere entrambe tenute in valore:

- la necessità che la filosofia sia presentata nel rigore della sua tradizione, e che quindi i contenuti (qualunque sia la forma in cui coerentemente con il Piano i professori scelgano di presentarla) siano studiati ovunque sia possibile attraverso la tradizione sedimentata nei testi filosofici o nei testi di interesse filosofico adeguati all'età;
- la necessità che lo studio della filosofia diventi acquisizione matura e consapevole, diventi un abito critico e problematico che permetta un migliore equilibrio della persona; la filosofia come metodo va quindi opportunamente valorizzata.

Considerazione conclusiva

La Società Filosofica Italiana ritiene che sia cosa opportuna che a livello centrale siano fissate poche e chiare finalità per il Biennio e per il Triennio e siano definiti pochi e precisi indirizzi sui contenuti, insieme a precise condizioni vincolanti. Ritiene poi che, parallelamente, sia cosa opportuna offrire una pluralità molto ampia di esemplificazioni non vincolanti sui programmi (anche con la flessibilità consentita dal sito Internet del MPI), da arricchire mediante il costante monitoraggio delle migliori esperienze, favorendo anche la circolazione dei materiali; ritiene invece che le scelte didattiche debbano essere responsabilità degli insegnanti, garantendo su questo piena autonomia agli Istituti perché

si orientino in coerenza con gli insegnamenti della ricerca didattica nel quadro organico del loro Piano dell'Offerta Formativa.

Proposta di Programma per il Biennio della Scuola Secondaria

Finalità

L'insegnamento filosofico nel Biennio della Scuola Secondaria, nella pluralità dei linguaggi e dei metodi, deve favorire l'acquisizione di strumenti razionali di comprensione della realtà e di orientamento in essa.

Condizioni vincolanti

L'insegnamento filosofico nel Biennio deve rispettare le seguenti condizioni vincolanti:
- la filosofia è rivolta a tutti e deve perseguire la crescita culturale e umana di tutti secondo la finalità indicata; quindi i temi trattati, avendo di mira l'acquisizione di strumenti razionali nella pluralità dei linguaggi e dei metodi, devono essere presentati in coerenza con le potenzialità degli studenti che concretamente possono essere messe in valore attraverso tutte le possibili forme di lavoro filosofico, nessuna esclusa, che la pratica professionale e la ricerca didattica suggeriscono come efficaci;
- poiché il fine è l'acquisizione di strumenti razionali di comprensione della realtà e di orientamento in essa, la filosofia va sempre presentata nella pluralità delle posizioni in dialogo tra loro; va a tal fine sottolineata la centralità del dialogo come strumento della filosofia;
- la selezione dei temi e dei metodi è responsabilità dell'insegnante, ma deve essere organicamente inserita nella programmazione complessiva della classe, e l'attività didattica deve essere svolta in stretta relazione con le altre discipline, nel quadro delle indicazioni che ciascun Istituto si dà per l'insegnamento filosofico nel contesto del suo Piano dell'Offerta Formativa;
- la forma di espressione del lavoro filosofico, su cui si esercita la valutazione, deve prevedere sia momenti orali individuali e collettivi, sia scritti o scritto-grafici o multimediali.

Contenuti

Nel corso dei due anni devono essere trattati almeno quattro moduli su tematiche filosofiche, di cui almeno uno su temi etici e uno su temi logico-linguistici. La progettazione dei moduli deve comprendere il ricorso a una pluralità di posizioni e fare riferimento a differenti momenti della filosofia nella sua storia ed a differenti ambiti culturali. L'unità del percorso modulare nei due anni deve essere garantita ferma restando la pluralità degli ambiti tematici trattati, in modo che l'acquisto organico e unitario di strumenti razionali nella pluralità delle loro forme possa essere messo concretamente alla prova dagli studenti in ambiti diversi.

Nota: La SFI può predisporre per il MPI una lista (anche molto ampia) di moduli, brevemente descritti, come esemplificazioni per i professori, nel quadro di una ricerca continua in sede didattica.

Proposta di Programma per il Triennio della Scuola Secondaria

Finalità

L'insegnamento filosofico nel Triennio della Scuola Secondaria ha di mira
- la padronanza di una pluralità di linguaggi caratterizzati da razionalità, nelle diverse accezioni con cui questo termine è utilizzato in filosofia;
- la capacità di definire problemi con rigore e di elaborare strategie per il loro esame;
- la conoscenza almeno delle fondamentali posizioni filosofiche in relazione alla pluralità dei problemi trattati dalla filosofia.

Condizioni vincolanti

L'insegnamento filosofico nel Triennio terminale del percorso scolastico deve rispettare le seguenti condizioni vincolanti:
- la filosofia è rivolta a tutti e deve perseguire la crescita cultuale e umana di tutti secondo le finalità indicate; quindi i temi trattati, avendo di mira l'acquisizione di strumenti razionali nella pluralità dei linguaggi e dei metodi, devono essere presentati in coerenza con le potenzialità degli studenti che concretamente possono essere messe in valore attraverso tutte le possibili forme di lavoro filosofico, nessuna esclusa, che la pratica professionale e la ricerca didattica suggeriscono come efficaci;
- la filosofia va sempre presentata nella pluralità delle posizioni, storicamente definite e in dialogo tra loro;
- la selezione dei temi e dei metodi è responsabilità dell'insegnante, ma deve essere organicamente inserita nella programmazione complessiva della classe, e l'attività didattica deve essere svolta in stretta relazione con le altre discipline, nel quadro delle indicazioni che ciascun Istituto si dà per l'insegnamento filoso-

fico nel contesto del suo Piano dell'Offerta Formativa;
- la scelta della forma con cui è presentata la filosofia è responsabilità dell'insegnante, in accordo con il consiglio di classe nel quadro del Piano dell'Offerta Formativa; tuttavia qualunque sia la forma prescelta devono essere presentati tutti i fondamentali problemi filosofici, visti nella loro unità, attraverso l'esame di una ampia pluralità di posizioni, e i più importanti metodi di ricerca e di comunicazione utilizzati in filosofia;
- la forma di espressione del lavoro filosofico, su cui si esercita la valutazione, deve prevedere sia momenti orali individuali e collettivi, sia scritti o scritto-grafici o multimediali.

Contenuti comuni a tutte le aree della Scuola Secondaria

L'insegnamento va presentato contemperando con gradazioni diverse l'esigenza della contestualizzazione storica e l'esigenza dell'approccio problematico. In questo quadro i principali momenti della storia della filosofia, le scuole e almeno i filosofi più rappresentativi di ogni età, potranno essere studiati anche mediante percorsi tematici storicamente definiti, o una molteplicità di temi e problemi la cui selezione deve avvenire in modo che tutti gli ambiti in cui si è mossa la tradizione filosofica siano rappresentati.
Nello studio della filosofia deve avere una parte rilevante il ricorso diretto ai testi filosofici e di interesse filosofico in forma antologica o, dove possibile, integrale.

Indicazioni specifiche per le singole aree della Scuola Secondaria

I contenuti comuni a tutte le aree, e quindi la trattazione generale della filosofia come insieme unitario di problemi e di metodi, andranno trattati per ciascuna area con particolare attenzione alle seguenti tematiche:
a) *area classico-umanistica*: in coerenza con le caratteristiche dell'area classico-umanistica, la selezione del percorso storico e dei temi e problemi deve avvenire con particolare attenzione al mondo classico e alla circolarità presente/passato/presente; devono pertanto essere trattati alcuni autori e scuole fondamentali, quali ad esempio: Platone, Aristotele, l'Epicureismo, lo Stoicismo, Agostino, Tommaso d'Aquino per il mondo classico e medioevale; Cartesio, Spinoza, l'Empirismo, l'Illuminismo e Kant per il mondo moderno; le principali correnti filosofiche dell'Ottocento e del Novecento, di aree culturali e geografiche diverse;
b) *area scientifica*: in coerenza con le caratteristiche dell'area scientifica, la selezione del percorso storico e dei temi e problemi deve comprendere la filosofia della scienza e la riflessione filosofica sull'uomo e sulla società in rapporto alla scienza, con particolare riferimento all'epistemologia del Novecento; dovranno

inoltre essere approfondite le tematiche relative alla conoscenza umana, anche nei suoi aspetti logico-linguistici; la filosofia va poi presentata come riflessione critica sull'uomo e sulla società, anche in rapporto all'importanza per la società contemporanea della scienza e della tecnica, ponendo attenzione anche al rapporto tra etica, scienza, tecnica e arti;
c) *area tecnica e tecnologica*: in coerenza con le caratteristiche dell'area tecnica e tecnologica, la selezione del percorso storico e dei temi e problemi deve comprendere la riflessione filosofica sull'etica, sulla scienza e sulla tecnica, ed in specifico la riflessione sulle conseguenze per l'uomo e per la società dei modelli economici, sociali, produttivi, nonché degli attuali modelli di comunicazione; andranno poi approfondite le tematiche estetiche, anche in relazione alla produzione tecnologica e alla multimedialità;
d) *area artistica e musicale*: in coerenza con le caratteristiche dell'area artistica e musicale, la selezione del percorso storico e dei temi e problemi deve comprendere in modo ampio la riflessione estetica in tutte le sue dimensioni, anche sociali; devono inoltre essere sottolineati gli aspetti della filosofia come riflessione critica sulla società, sull'uomo, sui suoi linguaggi nella loro pluralità, nonché il contributo che essa può dare allo sviluppo della creatività nel mondo delle arti e della tecnica (comprese le nuove dimensioni della multimedialità, del cinema, e così via).

Filosofia per tutti: problemi e proposte

Premessa

Le proposte valorizzano e capitalizzano principi ispiratori e contenuti dei programmi Brocca di filosofia, nonché le riflessioni, le ricerche e le esperienze di quest'ultimo decennio.

Proporre l'insegnamento della filosofia per tutti è una scelta educativa e culturale di portata storica, che tuttavia richiede uno sforzo di creatività progettuale, coraggiosa e responsabile. La crescita civile della nostra società, la scolarizzazione di massa e il processo irrreversibile di democratizzazione della cultura, rendono anacronistico e ingiustamente discriminante la destinazione dell'insegnamento della filosofia soltanto agli allievi degli indirizzi liceali. La scelta di proporre per tutti l'insegnamento della filosofia pone soprattutto problemi di mediazione didattica e di organizzazione dei saperi curricolari: impegna nella ricerca di forme di mediazione capaci di far incontrare tutti i giovani e la filosofia. Riconoscere la valenza formativa dell'insegnamento della filosofia per tutti i giovani è una sfida di civiltà.

Non vi sono certezze per questa sfida di civiltà. Abbiamo a disposizione

sufficienti conoscenze e riflessioni sull'insegnamento della filosofia nei trienni liceali; abbiamo poche conoscenze sull'insegnamento della filosofia nei trienni non liceali (Sperimentazione Brocca); sappiamo poco sull'insegnamento della filosofia nei bienni dell'obbligo in altri paesi stranieri. Abbiamo motivate speranze sull'efficacia e sulla validità della scelta sulla base di consolidate conoscenze e competenze acquisite, di sensate esperienze accumulate.

Le proposte elaborate in questo dossier hanno per certi aspetti la caratteristica di "apertura problematica" e il marchio della sperimentalità. Ogni qualvolta si intende innovare in modo radicale e discontinuo in campo educativo, al conforto di studi e di limitate esperienze bisogna aggiungere coraggio e rigore nel controllo dell'innovazione.

Il nostro atteggiamento è ispirato a fiducia e a cautela; la prudenza ci impone di chiedere, nell'eventualità dell'attivazione dell'insegnamento della filosofia per tutti, di prevedere dopo un ragionevole arco di tempo (un triennio o un quinquennio) una qualche forma di valutazione delle esperienze nella prospettiva di eventuali correzioni. Parimenti sembra necessario prevedere una qualche forma di monitoraggio delle esperienze, che possa alimentare un sano circuito tra la prassi di insegnamento, la riflessione sulle esperienze, la proposta di eventuali correzioni di rotta, implementazione delle esperienze su basi più consapevole, eventuali ulteriori generalizzazioni e formalizzazioni .

La commissione Didattica della SFI chiede esplicitamente al MPI di attivare *forme di monitoraggio* dell'insegnamento della filosofia nei bienni dell'obbligo e nei trienni non liceali per almeno un quinquennio, al fine di correggere, arricchire, implementare le esperienze attivate lungo un ragionevole arco di tempo. Nella condivisa convinzione che la quota di rischio è compensata dal grande guadagno formativo della scelta innovativa.

La SFI si impegna a organizzare, anche nell'ambito del protocollo d'Intesa stipulato con il MPI, percorsi di ricerca a più voci, che produca riflessioni e proposte concrete, predisponga spazi e risorse per sostenere l'eventuale processo di innovazione ministeriale.

L'identità della filosofia e la sua valenza formativa

Bisogni, identità e valenza formativa della filosofia

Le proposte ministeriali di riforma del sistema scolastico sul versante curricolare, didattico e organizzativo intendono rispondere ai bisogni formativi delle nuove generazioni, sinteticamente formulati nel documento dei saggi e nel

documento sui saperi essenziali, sulla base di una analitica considerazione dei rapidi e profondi mutamenti sociali e culturali del nostro tempo.

La *forma mentis*, le conoscenze, le competenze e le capacità che l'insegnamento della filosofia, concorre, in collaborazione con le altre discipline, a promuovere, sono appunto quelle richieste dai bisogni formativi più significativi individuati dalla commissione dei saggi.

Alla filosofia è tradizionalmente associata una triplice valenza formativa.

1.Sul piano Storico-Culturale:

Attraverso *l'esperienza di filosofia* gli allievi apprendono una pluralità di temi e problemi, di mondi di senso, di concetti e teorie, metodi e atteggiamenti di ricerca, stili cognitivi e modelli di razionalità, utili per comprendere il mondo storico culturale del presente e del passato, creando relazioni tra la propria esperienza, la propria identità e la storia culturale, che è parte integrante, ma spesso non riconosciuta, della personalità.

L'insegnamento della filosofia sul piano storico-culturale consente di cogliere lo "spirito" delle diverse epoche, di individuare la logica e l'orizzonte dei problemi a partire dai quali risultano meglio comprensibili le caratteristiche degli altri ambiti del sapere.

Sul piano della conoscenza la filosofia ha sviluppato le sue riflessioni in continuo e biunivoco dialogo con la quasi totalità dei campi disciplinari del sapere, in forme e misura diversi, costituendo in qualche modo l'anima problematica della cultura delle varie epoche. Spesso la filosofia si è posta, e ancora in parte si pone, come forma di metariflessione concettuale, critica, problematica sui fondamenti, sul senso, sulle condizioni di possibilità e sui limiti dei singoli saperi, che sono discipline di insegnamento nella nostra scuola. La filosofia, in questo senso, nel passato è stata come "anima vivente della cultura" e oggi rimane un sapere che si interroga, riflette, concettualizza, problematizza e ragiona sui fondamenti e sul senso, sulle condizioni di possibilità e sui limiti dei saperi, sia dell'area umanistica sia dell'area scientifica (cfr. documento commissione di consulenza, p. 1).

Il "policentrismo" e il carattere multidimensionale di molti problemi attuali esaltano la vocazione storica della filosofia al dialogo e al confronto con le scienze naturali ed umane.

2. Sul piano Formativo-Operativo

L'allievo acquisisce competenze e capacità specifiche disciplinari e trasversali generali, che gli consentono gradualmente di strutturare e sviluppare la capacità di pensare in proprio secondo una pluralità di modelli. Le competenze

e le capacità sono apprese dall'allievo attraverso l'approccio ai testi, che richiedono la riflessione, la comprensione, l'argomentazione, l'analisi, il controllo di validità dei discorsi, la creativa costruzione di ipotesi di soluzione e il rigore del ragionamento argomentato, la forza dell'immaginazione e della coerenza logica, l'esercizio di molteplici stili cogniti ed espressivi.
- Sul piano operativo contribuisce, al pari di altre discipline, ma forse in modo più efficace, alla strutturazione del pensiero, alla formazione della capacità di porre concretamente i problemi, di proporre argomentazioni e di acquisire gli strumenti per un pensiero critico e consapevole, anche in ragione dell'acquisizione di una capacità di interrogazione e di problematizzazione che la filosofia promuove (capacità di provare stupore e meraviglia, interrogazione radicale, ecc.).
- Le varie discipline costituiscono apparati simbolici formalizzati utili alla strutturazione di una pluralità di approcci cognitivi possibili, secondo finalità e prospettive diverse, nei confronti dei vari aspetti della realtà, e a dare voce ad una pluralità di istanze espressive e comunicative dell'individuo. Le discipline dell'area linguistica-umanistica e dell'area tecnico-scientifica possono essere definite a struttura rispettivamente "narrativa" e "paradigmatica" (Bruner); la filosofia ha un apparato concettuale e uno statuto epistemologico intermedio tra le une e le altre: da una parte condivide le strategie e le tecnologie del discorso tipiche del pensiero narrativo, i cui generi ha frequentemente utilizzato nel corso della sua tradizione, dall'altra condivide la tensione al rigore logico, alla non contraddittorietà, alla fondazione argomentativa, al controllo di validità del discorso tipico del pensiero scientifico. In ogni caso la filosofia nel perseguire finalità e obiettivi specifici disciplinari possiede forti potenzialità nel promuovere lo sviluppo di conoscenze e competenze di natura dichiarativa, procedurale e metacognitiva di tipo generale e trasversale.
- Il ragionamento filosofico garantisce ai giovani la possibilità di una riduzione sensata della complessità degli elementi cognitivi ed affettivi acquisiti su un problema, mediante operazioni e processi di pensiero capaci di guidare una motivata selezione di conoscenze, di memorie, di esperienze, di emozioni e sentimenti, e una loro rielaborazione secondo regole formali logiche e argomentazioni controllabili discorsivamente. Concorre a promuovere l'acquisizione di *formae mentis* razionali e comunicative, abilità e competenze che consentano un esercizio autonomo e critico della libertà e della cittadinanza, in un mondo in cui l'erosione del principio di realtà è una minaccia concreta, in cui è diventato difficile distinguere i confini netti dell'io e del mondo in cui l'allievo vive.

3. Sul piano Soggettivo-Orientante

L'allievo attraverso l'esperienza di filosofia e l'acquisizione di conoscenze, competenze e capacità di natura filosofica, è in grado di chiarire e spiegare

la propria esistenza, razionalizzare l'orizzonte dell'esperienza, costruire la propria identità e la propria visione del mondo, individuare posizioni di valore espliciti ed impliciti, assumere posizioni ragionate sui problemi dell'esistenza e della coesistenza umana, valutare e scegliere in modo sensato e ragionato, partecipare in modo responsabile all'esercizio della cittadinanza.
- Il filosofare contiene e attiva una aspirazione all'unificazione in una sintetica visione , seppur provvisoria e intersoggettivamente discutibile, della molteplicità degli orizzonti di esperienza individuali e sociali, dei saperi e delle relazioni che gli allievi vivono a scuola e fuori di essa; la tendenza all'unità si pone come aspirazione al confronto e alla discussione tra prospettive diverse, nella speranza di una convergenza o di un consenso regolato discorsivamente. La filosofia, per la sua natura peculiare, spinge all'interrogazione e alla richiesta di senso nei confronti degli altri saperi insegnati, nonché nei confronti della pluralità dei linguaggi della comunicazione scritta, parlata, telematica, ecc. e alla discussione critica circa la loro natura, i loro fondamenti, condizioni e limiti, sul loro rapporto con la totalità dell'esperienza umana.
- La ragione filosofica per la peculiarità dei suoi problemi, dei suoi nuclei tematici, del suo stesso oggetto e metodo di ricerca, dialoga con la molteplicità dei mondi di esperienza dei giovani allievi e con la diversità dei linguaggi che li raccolgono, li rappresentano e li comunicano sia in forma narrativa-estetica (poesia, arte visiva, narrativa, audiovisiva, teatrale, ecc.) sia in forma scientifica (discipline dell'area scientifica). La filosofia può costituire l'asse trainante di un nuovo rapporto tra esperienza estetica, esperienza discorsiva-argomentativa, esperienza discorsiva scientifica, tra linguaggi della mente e del corpo, tra aspetti cognitivi e aspetti affettivi-emozionali dell'identità del giovane. Le narrazioni, le espressioni artistiche, le conoscenze scientifiche, i dilemmi morali e le questioni etico-politiche, ricevono dallo studio della filosofia nuova significatività, occasioni di approfondimento e di problematizzazione su basi ragionate e discorsive, a livello individuale e intersoggettivo.
- L'insegnamento della filosofia potrà quindi far convergere, su temi importanti dell'esperienza di vita, le prospettive d'indagine e di interpretazione, di espressione e di comunicazione, di più discipline del curricolo della scuola secondaria (lingua italiana e straniera, storia, arti varie, diritto, economia, scienze esatte e naturali, lingua), facilitando il dialogo interdiscilinare e la finalizzazione alla promozione di acquisizioni di capacità decisionali autonome su questioni importanti della esistenza e della coesistenza umana. Come diceva Platone molti sono i giochi belli e seri che si occupano delle cose importanti della vita e con loro il gioco bellissimo della filosofia è in rapporto di dicontinuità- discontinuità. La filosofia, infatti, incrocia molte delle questioni oggetto di studio in altri ambiti disciplinari, dell'area umanistica e tecnico-scientifica, e li investe di domande di

verità, di senso, di valore, di validità. Le domande filosofiche e i peculiari metodi di indagine, di discussione e di ricerca della filosofia, offrono prospettive evolutive ai problemi e ai temi conosciuti e appresi in molti ambiti disciplinari. L'applicazione di una visione multiprospettica, multidiscplinare, a medesimi ambiti problematici, arricchisce la possibilità del giovane di costruzione ragionata di una propria visione del mondo, sia pure provvisoria, ampliando il suo corredo di strumenti di comprensione, di analisi, di valutazione, di scelta.
- Esistono elementi validi per sostenere che l'insegnamento filosofico possa dare un contributo alla costruzione "egoica" della unità della coscienza e della identità, alla interpretazione-costruzione del proprio io attraverso il confronto con modelli, esperienze di filosofia, a partire da tracce, dalla memoria, dalla "storia" che è dentro e fuori di sé. L'esercizio autonomo e critico del pensiero filosofico unifica la molteplicità delle istanze e dei linguaggi del soggetto.

Finalità e obiettivi di apprendimento

Premessa: omogeneità e diversità degli obiettivi

Nell'insegnamento della filosofia in tutti i contesti didattici occorre far interagire i tre piani sopra definiti.
- È importante che i tre livelli interagiscano nell'insegnamento della filsoofia in tutti i contesti didattici: si forma il pensiero facendo esperienza dei contenuti e attraverso di essi dei metodi di ricerca e degli stili di pensiero (*confilosofando*), ma questa formazione deve servire (anche e soprattutto) a chiarire sé a se stessi, a "spiegare" la propria esperienza e la propria esistenza. Ora, la correlazione tra questi momenti non è scontata né automatica. Va progettata in sede di elaborazione del *curriculum*, richiede strategie didattiche non improvvisate, deve essere articolata e definita. Fermi restando i tre approcci, essi possono e debbono avere un peso diverso e comporsi diversamente nelle tre diverse ipotesi: la filosofia nella scuola dell'obbligo, negli istituti non liceali, nei licei.

Si ritiene che le finalità e gli obiettivi generali debbano essere i medesimi per tutti i giovani della scuola italiana di tutti gli indirizzi di studio. Naturalmente gli obiettivi di apprendimento specifici e trasversali, in termini di conoscenze, competenze e capacità, devono essere diversificati sulla base dell'età e del livello scolastico (biennio e triennio), quindi del grado di maturazione delle strutture e delle potenzialità cognitive, dei livelli pregressi di conoscenze e competenze, nonché curvati anche sulla base della specificità degli indirizzi, senza per questo snaturare la peculiarità dell'identità della disciplina (in relazione ai temi, ai problemi, ai modi di ricerca,ecc.).

Filosofia per tutti: l'individualizzazione dell'insegnamento della disciplina esige personale qualificato e un monte ore adeguato

Sembra opportuno sottolineare che il problema didattico si risolve con mezzi e strumenti, strategie e tecniche didattiche. Il diritto di tutti all'apprendimento stabilito dalla legge (art. 21 della 159/97), richiede il rispetto di stili e ritmi di apprendimento, di vocazioni e attitudini peculiari. L'esercizio maturo della cittadinanza implica l'offerta a tutti i cittadini di tutte le maggiori opportunità per conoscersi, sviluppare le proprie potenzialità, realizzarsi, partecipare nel modo migliore alla vita sociale. Ogni altro approccio all'insegnamento della filosofia rischia di risultare discriminatorio. Il problema è affrontabile e risolvibile all'interno dell'organizzazione del sapere curricolare e del processo di insegnamento-apprendimento.

Le difficoltà eventuali di un apprendimento della filosofia all'interno degli istituti tecnici si affronta correttamente predisponendo le condizioni di didattica generale (ambiente educativo, spazi, tempi, risorse, curricoli) e di didattica specifica (contenuti e forme dell'insegnamento disciplinare), che soltanto possono concorrere al successo del processo formativo.

Negli *istituti tecnici* sarebbe bene prevedere all'uopo:

la disponibilità di *docenti di filosofia qualificati*, competenti culturalmente (devono essere laureati o abilitati in filosofia) e professionalmente;

la disponibilità di un *monte ore adeguato* alla gestione di processi individualizzati di insegnamento-apprendimento della disciplina (l'insegnamento della filosofia esige *un monte-ore significativo*, a nostro parere, non inferiore agli indirizzi "liceali". Si tratta, infatti, di sviluppare soprattutto capacità e competenze specifiche, lavorando con studenti che presentano spesso problemi di lessico, di astrazione ed esposizione.

Si può prevedere, in un contesto di ispirazione unitaria di fondo, una distinzione di rilevanza o di predominanza dei tre piani su cui si pone la valenza formativa dell'insegnamento filosofico, sopra definiti, nei differenti contesti scolastici: è possibile prevedere la prevalenza della dimensione formativo-operativo e soggettivo-orientante nei bienni dell'obbligo e nei trienni non liceali. In questi contesti didattici l'elemento storico-culturale è funzionale allo sviluppo delle competenze. I temi e gli argomenti sono contestualizzati in modo sufficiente alla comprensione dei testi scelti.

È possibile prevedere una più ampia integrazione dei tre livelli nei trienni liceali, propedeutici a studi umanistici di tipo universitario. In questi indirizzi, il respiro storico delle conoscenze è più ampio, la contestualizzazione più profonda e completa, anche se i contenuti sono selezionati e definiti sulla base

degli snodi fondamentali della storia della disciplina, organizzati per percorsi tematici, autori, opere, problemi.

Obiettivi di apprendimento e contenuti, caratteristiche generali del sapere filosofico da insegnare

Nella scuola e nella ricerca pedagogico-didattica oggi è diffusa la consapevolezza che nei confronti dei saperi da insegnare occorre acquisire un modo più *professionale-operativo* che *intellettuale-speculativo*, rivolgendo una particolare attenzione al rapporto tra i saperi stessi, le prassi didattiche e i curricoli.

Nessuna abilità o competenza può essere appresa al di fuori dei contenuti, ma *il rapporto tra contenuti e competenze da conseguire* attraverso di essi deve diventare molto più organico e funzionale di quanto non sia stato spesso in passato. I contenuti filosofici, cioè le conoscenze, hanno un valore in sé ma nel momento in cui sono insegnati devono costituire il supporto per la dinamica dell'apprendimento delle competenze e delle capacità da parte degli allievi. Noi siamo abituati ad una classica distinzione tra "sapere" e "saper fare", che ha un senso analitico, ma è difficile pensare ad una abilità pratica senza presupporre le conoscenze teoriche che ci offrono la direzione e il senso di quello che dobbiamo fare; viceversa è difficile pensare a qualcosa di teorico che non ci faccia pensare a una sua qualche implicazione pratica, sia pure ad un livello che implica molte mediazioni e molti passaggi.

L'alleggerimento dei contenuti e l'individuazione dei principi organizzatori strutturali della disciplina costituiscono due facce di una stessa medaglia, due versanti di un medesimo problema. Da una parte la *riduzione quantitiva* dell'estensione dei curricoli, dall'altra la ricerca della *qualità e della profondità* dei curricoli disciplinari e dei processi di insegnamento-apprendimento, l'accentuazione degli aspetti metodologici inerenti ai contenuti. Il curricolo deve essere costruito intorno alla definizione di obiettivi formativi in termini di conoscenze, competenze capacità da promuovere, piuttosto che su contenuti definiti rigidamente in astratto. Il riordino dei cicli sarà costruito secondo una logica unitaria e progressiva, i curricoli saranno orientati in modo graduale al raggiungimento delle competenze.

La finalizzazione della organizzazione dei saperi al conseguimento di competenze chiaramente definite implica che di ogni sapere devono essere appresi i *nuclei fondanti e su argomenti irrinunciabili della disciplina*, in rapporto al suo statuto epistemologico e al suo tessuto storico-critico-problematico. Occorre quindi insegnare non solo generici contenuti, ma anche strutture e categorie con cui sono organizzati e gestiti i contenuti, i principi e i criteri procedu-

rali di costruzione della conoscenza nel nostro peculiare campo di conoscenza, metodi di ricerca, regole e modelli di razionalità, di fondazione e di controllo dei discorsi, forme, scritte ed orali, di comunicazione. Naturalmente, la profondità, la complessità, il livello degli obiettivi devono essere graduati in funzione dei destinatari, biennio, triennio e triennio liceale.

Cosa è sapere di base in filosofia?

Come sapere di base in filosofia dobbiamo ritenere le conoscenze e le competenze che consentono di comprendere la modalità specifica di costruzione del sapere filosofico, il sistema di regole e di principi che governano il suo sviluppo e la sua crescita e l'acquisizione consapevole dei modi in cui quel sapere può essere usato: in quali campi di conoscenza, in quali contesti di esperienza di vita, di studio e di lavoro. Il dialogo tra presente e passato nell'insegnamento della filosofia si pone anche in questi termini: si tratta, come diceva Platone nel *Teeteto*, di sapere cosa farsene della filosofia e del filosofare. La valenza metacognitiva dell'apprendimento degli *"organizzatori concettuali"* della filosofia consente e potenzia un processo di "formazione filosofica", e attraverso di essa la costruzione di una *"forma mentis"*, di un *"habitus"* di ricerca, la promozione di capacità dell'allievo di partecipare alla permanente costruzione della propria conoscenza.

È consequenziale prevedere uno stretto rapporto tra flessibilità del curricolo e flessibilità dell'organizzazione didattica. La didattica diventerà sempre più centrale per il conseguimento del successo scolastico. La stessa progettazione di un curricolo flessibile richiede una didattica flessibile.

Se il sapere filosofico viene appreso ed "esercitato" in forma teorica ed esperienziale (concetto nobile di esercizio), in un contesto educativo protetto e guidato dai testi dei filosofi e dal docente, all'interno dei confini delimitati dallo statuto epistemologico peculiare della dinamica identità disciplinare, può divenire *stabile e capitalizzabile, utilizzabile da parte del giovane*:

- nell'ambito dell'esperienza formativa per continuare ad imparare;
- nell'ambito dell'attività professionale cui la vocazione lo destinerà, in cui in ogni caso le conoscenze e le competenze di base della disciplina potranno essere utilizzate;
- nei vari contesti dell'esperienza di vita, in cui le conoscenze e le competenze acquisite lo aiutano a comprendere e ad interpretare, a dare valore, ad attribuire senso, ad orientare nelle scelte e nelle azioni;
- per costruire relazioni tra i vari campi disciplinari, non solo su temi ed argo-

menti di studio, ma anche su metodi e di ricerca, su modelli di razionalità e di comunicazione, su linguaggi e regole.

Un sapere così appreso permette al giovane di maturare *capacità e competenze trasversali*, di integrare flessibilmente in unità conoscenze e metodi di ricerca di diversa provenienza, utili a comprendere e spiegare, a valutare e scegliere, a definire e risolvere problemi. Da competenze esercitate in modo specifico in differenti contesti disciplinari si apprendono tratti comuni e trasversali di competenza, trasferibili in molteplici e differenti contesti. Infatti le competenze filosofiche nel momento in cui sono in grado di "illuminare" un campo peculiare di esperienza, consentono al giovane di "vedere" altre connessioni con altri campi di esperienza. Le competenze filosofiche consentono di "trasferire" conoscenze ed abilità in altri campi disciplinari, generando altre potenzialità di nuovi apprendimenti in contesti diversi da quelli in cui sono stati appresi (pensiamo alle competenze argomentative, alle competenze di discussione e risoluzione di problemi, di interpretazione e di valutazione di testi, della capacità di controllo di validità del discorso, di comunicazione razionale, ecc.)

Finalità e obiettivi generali

Si assume come orizzonte di riferimento:
- il rimando implicito ai Programmi Brocca;
- l'ipotesi che le finalità generali dell'ultimo ciclo dell'istruzione secondaria siano: la formazione culturale "superiore" e la maturazione di soggetti autonomi, capaci di orientarsi e di inserirsi responsabilmente nella dimensione della pubblica cittadinanza.

Finalità Biennio

L'insegnamento filosofico nel biennio terminale della scuola dell'obbligo deve favorire:
1) l'acquisizione di strumenti razionali di comprensione della realtà e di orientamento in essa, nella pluralità dei linguaggi e dei metodi, di analisi e valutazione dei valori impliciti ed espliciti dello studente.
2) La consapevolezza riguardo alle componenti implicite ed esplicite del pensiero e delle sue plurali strategie, valutandone, quando è possibile, lo spessore storico.
3) L'abitudine all'ascolto, al dialogo, all'argomentazione, alla comprensione e

all'analisi non preconcetta del punto divista dell'altro, alla formulazione interpersonale e impersonale dei problemi e degli argomenti.

Obiettivi di apprendimento per il Biennio

Lo studio della filosofia nel primo biennio (o nel secondo anno) della scuola secondaria è orientato al conseguimento dei seguenti obiettivi da parte degli studenti:
1) conoscere e utilizzare gli strumenti concettuali relativi alle questioni filosofiche affrontate, applicandoli alla definizione e all'analisi dei problemi riferibili agli ambiti di conoscenza e di esperienza comuni degli alunni;
2) saper riconoscere, analizzare, costruire un'argomentazione, controllarne la coerenza e la correttezza logica;
3) saper affrontare un problema da più punti di vista, mettendone in luce i diversi aspetti, imparando dal confronto con gli altri (compagni, insegnanti, testi filosofici) e dalla cooperazione nel pensare.

Finalità Triennio

Le finalità dell'insegnamento della filosofia sono:
1) la padronanza di una pluralità di linguaggi caratterizzati da razionalità, nelle diverse accezioni con cui questo termine è utilizzato in filosofia, al fine di sviluppare flessibilità nel pensare, capacità di orientamento nel presente, consapevolezza della propria autonomia;
2) lo sviluppo di capacità di lettura e di interpretazione del presente, di elaborare interrogativi di senso e si valore, di definire problemi con rigore e di elaborare strategie per il loro esame, attraverso l'utilizzo di metodi e concetti filosofici;
3) la conoscenza almeno delle fondamentali posizioni filosofiche in relazione alla pluralità dei problemi trattati, al fine di acquisire capacità di riflettere criticamente sul reale, di attribuire senso e valore in modo ragionato, di confrontare plurali prospettive di ricerca e teorie.

Obiettivi di apprendimento terminali e comuni a tutti gli indirizzi

Lo studio della filosofia è orientato al conseguimento dei seguenti obiettivi da parte degli studenti:
1) individuare e analizzare i problemi di natura filosofica, utilizzando concetti, teorie e metodi della tradizione filosofica, confrontando le risposte dei filosofi ad uno stesso problema;
2) problematizzare le teorie filosofiche studiate, valutandone le capacità di risposta agli interrogativi dell'esistenza individuale e collettiva, mettendo in rapporto le conoscenze acquisite con il proprio contesto, per cogliere e analizzare questioni del mondo contemporaneo;

3) confrontarsi in modo dialettico e critico con gli altri (autori studiati, compagni e insegnanti), attraverso un consapevole controllo della validità del discorso, logicamente ordinato e argomentato, prodotto in forma orale, scritta, ipertestuale.

Obiettivi trasversali di apprendimento

L'insegnamento della filosofia concorre con l'insegnamento delle altre discipline a promuovere e a conseguire i seguenti obiettivi generali trasversali.

a) Comprendere e produrre il discorso parlato e scritto nella pluralità di forme e generi, sia in vista dell'efficacia della comunicazione, sia in relazione al controllo di validità dei ragionamenti;

b) acquisire strumenti razionali per chiarire e per interpretare il proprio io nel suo legame con la storia e con la realtà;

c) accrescere le competenze necessarie per accedere ai diversi ambiti di conoscenza e di esperienza (scientifico, tecnologico, estetico, ecc.) e porli in relazione, acquisendo consapevolezza delle implicazioni di senso, di valore e di fondazione dei saperi;

d) porre, analizzare, discutere e risolvere problemi complessi con approccio razionale e creativo;

e) acquisire strumenti per l'esercizio di una cittadinanza piena e responsabile sia comprendendo e valutando i fondamenti dell'agire individuale e collettivo, sia valorizzando le differenze e il dialogo tra soggetti e culture diversi.

Criteri per la scelta dei contenuti

Un curricolo flessibile di filosofia per tutti gli indirizzi

La scelta dei contenuti, in coerenza con quanto detto sopra, è in funzione sia del rispetto dell'identità peculiare, storica, critica e problematica, della disciplina nei suoi "nuclei fondamentali", sia del diritto del discente ad apprendere conoscenze, competenze e capacità significative, stabili, sistematiche e capitalizzabili. Gli apprendimenti di filosofia devono inserirsi da una parte nel contesto delle conoscenze e delle esperienze del discente e dall'altra nel reticolo di conoscenze e competenze rivenienti dalle altre discipline del curricolo.

I contenuti della disciplina non vengono così snaturati o svalutati, ma valorizzati nei loro nuclei forti e resi comunicabili, curvati alle esigenze dell'insegnamento individualizzato, in fondo alle autentiche esigenze formative dei giovani.

L'esigenza di individualizzazione dei percorsi formativi nasce da una realistica considerazione delle diversità e dalla preoccupazione di rispondere al diritto di tutti all'apprendimento, di evitare l'insuccesso scolastico, anzi di elevare la qualità dello studio pur in presenza di grandi cambiamenti epocali. Soltanto i criteri di flessibilità, di responsabilità e di integrazione permettono oggi alla scuola di diversificare gli interventi coniugando il rigore culturale e le esigenze diversificate degli allievi. La scuola dell'autonomia si costruisce su questi pilastri.

Nella scuola dell'autonomia «*le istituzioni scolastiche sono espressioni di autonomia funzionale e provvedono alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa (...). A tal fine interagiscono tra di loro e con gli enti locali promuovendo il raccordo e la sintesi tra le esigenze e le potenzialità individuali e gli obiettivi nazionali del sistema di istruzione*» (Regolamento dell'autonomia scolastica, art. 1).

Per l'insegnamento della filosofia questo significa alcune cose.

Ogni scuola autonoma potrà integrare nel proprio Piano dell'Offerta Formativa, la quota nazionale di curricolo con una quota locale, in risposta ad esigenze peculiari di individualizzazione dell'insegnamento e di integrazione con realtà contingenti curricolari o territoriali. Per definizione il curricolo è uno strumento teorico ed empirico che offre una risposta culturale e didattica ai bisogni del soggetto e che valorizza nello stesso tempo le ragioni degli oggetti di apprendimento. Cioè deve garantire l' identità della filosofia e i bisogni formativi dello studente: la sintesi garantisce la valenza formativa dell'insegnamento disciplinare.

Occorre quindi pensare ad *un curricolo "flessibile"* che costituisca un argine fondamentale di riferimento, culturale e didattico, entro cui far scorrere il fare scuola quotidiano nella molteplicità delle situazioni e dei contesti. Occorre predisporre finalità e obiettivi di apprendimento in termini di conoscenze, competenze e capacità, in rapporto ai nuclei fondanti della disciplina.

Nel merito dei contenuti occorre distinguere tra i bienni e i trienni degli indirizzi tecnici e professionali da una parte e trienni liceali dall'altra. Nel biennio la valenza formativa dell'insegnamento della filosofia si sostanzierà nel perseguimento di obiettivi di apprendimento appartenenti al piano *formativo operazionale* e *soggettivo orientante* centrati sulle competenze e capacità, cui le conoscenze filosofiche, ancorate ai testi e alle operazioni sui testi, costituiranno valido supporto. Il questi contesti il piano dell'approfondimento storico-culturale sarà salvaguardato soltanto come esigenza di sufficiente contestualizzazione, necessaria alla comprensione dei testi e dei problemi.

Nei trienni liceali i contenuti saranno articolati in modo da costruire un maggiore equilibrio tra i tre piani (*storico-culturale, formativo-operativo, sog-*

gettivo-orientante). Il respiro e l'ampiezza delle conoscenze storiche, critiche e problematiche sarà necessariamente maggiore.

Filosofia per moduli

La necessità di essenzializzare il curricolo di filosofia e di renderlo flessibile, l'esigenza di garantire il dialogo alla frontiera tra filosofia e le altre discipline, di rendere la trattazione del tema e dell'argomento prescelto relativamente autonoma, organica e unitariamente significativa, porterebbero a privilegiare, tra le altre possibili, le forme modulari di organizzazione curricolare e didattica. Nella fase di transizione, almeno, per non rimandare troppo l'introduzione della filosofia nei bienni, senza tuttavia improvvisare, potrebbe essere opportuno proporre dei moduli di filosofia, di durata trimestrale o quadrimestrale, su temi che si esauriscano, ponendo al tempo stesso le basi per altri moduli.

Tali moduli potranno alternarsi con quelli di altre materie. È forse opportuno che i programmi nazionali siano comunque organizzati per moduli, suggerendo un ampio numero di problemi e nuclei tematici, strutturati per "serie", tra i quali l'insegnante potrà sceglierne alcuni, liberamente o con vincoli di "serie". In questo modo, nelle varie "situazioni" dell'autonomia, si potrà decidere quanti "moduli" applicare, con un minimo e un massimo stabiliti a livello nazionale (ad esempio, da 2 a 4 ipotizzando una durata bimestrale per ogni modulo).

Biennio dell'obbligo e Triennio degli indirizzi tecnici e professionali

Contenuti disciplinari e indicazioni di metodo: considerazioni comuni.

Il modello di insegnamento della filosofia proposto è finalizzato all'acquisizione da parte del soggetto di strumenti (conoscenze, competenze e capacità) di chiarificazione e di riflessione su se stesso, sull'esperienza e sulla realtà in generale. Si abbandona ogni pretesa di compiutezza e di esaustività del programma e ci si riferisce ad alcuni criteri significativi di scelta, in armonia con le finalità e gli obiettivi prescelti. Occorre adottare:
- criteri di selettività rispetto agli obiettivi da raggiungere;
- di rappresentatività nei confronti della tradizione (non è necessario presentare l'ampia gamma delle teorie e degli autori, dei testi e delle opere dei filosofi; è sufficiente "selezionarne" alcune maggiormente rappresentative dei temi e dei problemi di studio e alcuni dei modelli di filosofia e di razionalità della tradizione, studiati anche in parti significative e non *in toto)*.

- Nel biennio occorre orientarsi maggiormente *verso i problemi, discussi con il*

supporto dei testi, rappresentativi di una pluralità di posizioni. All'uopo è opportuno è predisporre una antologia di testi e adeguati apparati didattici.

- Nel triennio, in questa prospettiva, è possibile accentuare la rilevanza della contestualizzazione del testo nell'ambito del pensiero dell'autore e nell'ambito storico-sincronico ed occorre orientarsi maggiormente verso i percorsi. Il percorso implica un approccio storico di considerevole respiro, tale da offrire un quadro coerente dell'argomento trattato, che può mancare nel biennio.

- Il criterio della centralità della testualità può essere rispettato in forme adeguate, flessibili ed equilibrate: è indispensabile far parlare in qualche modo gli autori sui temi che sono oggetto di studio e trasmettere il senso della storicità del testo, il senso della distanza, dell'alterità sia nel biennio che nel triennio. Andrebbe affidata alla programmazione didattica del docente o del consiglio di classe la decisione riguardo a quali testi scegliere, in che misura utilizzarli, in quale modo, a quali livelli di profondità contestualizzarli, ecc..

La programmazione didattica farà le sue scelte sulla base degli obiettivi, della contingenza didattica e delle esigenze di individualizzazione dell'insegnamento.
- Di conseguenza bisogna ritenere superato in questo contesto il criterio della linearità dello sviluppo storico e sostituirlo con forme equilibrate e diffuse di riflessione sui nuovi paradigmi della storicità sia della filosofia sia di altre discipline.
- Il docente sceglierà autori e testi sulla base della adeguatezza dei contenuti alla finalità della promozione di "formazione filosofica", al conseguimento degli obiettivi definiti nella programmazione didattica in termini di conoscenze, competenze e capacità.

Temi e problemi da indicare nei programmi non devono essere circoscritti a questioni di etica applicata o a questioni riguardanti la scienza, la tecnica, le professioni. Pur ritenendo auspicabile la curvatura dei contenuti verso la specificità degli indirizzi non si ritiene di dover ridurre la complessità dei temi e problemi della filosofia a quelli di indirizzo. La valenza formativa della filosofia non consiste soltanto nell'acquisizione di conoscenze e competenze relative alla maturazione di consapevolezza critica sui temi specifici di studio e di lavoro, ma anche nell'acquisizione di contenuti, competenze e capacità che si riferiscono alla interrogazione e alla ricerca su problemi anche esistenziali, metafisici, relazionali, sociali, estetici. Il problema del "come e dove insegnare" non può condizionare il "che cosa" e il "perché", da cui trae alimento e giustificazione il riconoscimento della valenza formativa dell'insegnamento della filosofia.

Non vi è dubbio che ormai *il superamento della dimensione storicistica* è acquisito, dai Programmi Brocca in poi, e la ricerca in didattica della filosofia ha ormai liberato il campo interpretativo da qualsivoglia artificiosa e ingiustificata contrapposizione tra approccio storico-critico e critico-problematico (riferimento alle indicazioni didattiche generali).

In didattica della filosofia *la irrinunciabilità della "formazione filosofica"*, centrata sul dialogo con gli autori attraverso il testo filosofico, *è un punto consolidato*. I problemi filosofici nascono dalla realtà e sono definiti all'interno del tessuto teorico-concettuale, problematico, critico, della disciplina, così come si è definito nella sua evoluzione storica. L'approccio ai temi e problemi attraverso i testi, in continuo dialogo tra presente-passato-presente, richiede una qualche forma di contestualizzazione sia in senso sincronico, in dialogo con la cultura dell'epoca, sia in senso diacronico, mettendo a confronto le diverse risposte ai problemi formulate dagli autori. Come si è già sottolineato precedentemente, i livelli di approfondimento della dimensione storico-critico-problematica possono essere differenti nei diversi indirizzi secondo una linea che ha ai suoi estremi polarizzati un "minimo essenziale" ed un massimo di contestualizzazione storica e di discussione critica. La significatività del tessuto storico-critico può essere valorizzato nelle operazioni sul testo anche attraverso l'attenzione al vocabolario, al lessico, della filosofia nella sua evoluzione storica.

Nei trienni degli indirizzi tecnici e professionali sembra inevitabile rinunciare all'impianto storico-cronologico nell'organizzazione dei contenuti (non alla lettura dei testi, però, con un inquadramento anche storico degli autori trattati), senza comunque rinunciare però né ad una presentazione significativa del quadro dei grandi temi della filosofia, nella loro pluralità e complessità, né alla consapevolezza storico-critica dell'apparato concettuale. La scelta di una rappresentativa pluralità di temi, di testi e di autori, l'attenzione al lessico e al vocabolario, possono adeguatamente salvaguardare il senso e il valore dell'approccio storico-critico-problematico, seppure ai suoi livelli essenziali (*Vedi quanto già scritto per il biennio*).

I temi di attualità o comunque attinenti all'orizzonte di esperienza degli studenti devono essere approfonditi mediante riferimenti a parti della storia della filosofia, attraverso i testi e finalizzati all'analisi del problema oggetto di ricerca. La circolarità presente-passato-presente realizzata attraverso la mediazione dei testi opportunamente contestualizzati, garantisce sia di attingere alla ricchezza della tradizione per interpretare il presente sia a relativizzare l'orizzonte di senso dell'orizzonte quotidiano dell'esperienza dello studente.

I contenuti nel Biennio dell'obbligo

I contenuti nell'ultimo anno del Biennio dell'obbligo saranno funzionali al conseguimento degli obiettivi in termini di conoscenze, competenze e capacità, attinenti soprattutto al sapere porre problemi, definirli, analizzarli, discuterli con argomenti e con coerenza, valutarli sulla base dei testi e del dialogo con autori e compagni, acquizione di consapevolezza metacognitiva dei modi di ragionare e di discutere razionalmente. Sembra a tal fine privilegiare una organizzazione del sapere intorno a problemi filosofici, particolarmente significativi per l'età degli studenti e tuttavia rappresentativi della tradizione disciplinare, da affrontare con il supporto di testi.

L'insegnante elaborerà la propria programmazione scegliendo *alcuni problemi particolarmente significativi* per gli studenti e per la tradizione filosofica. La scelta avverrà all'interno di una "rosa" stabilita dal Ministero, lasciando possibilità di ulteriori integrazioni e arricchimenti da parte del consiglio di classe. Nel quadro dell'autonomia il Collegio dei docenti potrà autorizzare, su richiesta opportunamente motivata del singolo insegnante, la trattazione di problemi diversi da quelli indicati dal Ministero.

In sede di programmazione annuale, l'insegnante individuerà *i testi filosofici e di rilevanza filosofica* (opere complete, parti di opere o ampie scelte antologiche, documenti di varia natura e tipologia) attraverso i quali avvicinare gli studenti ai problemi trattati durante l'anno. La programmazione iniziale potrà essere corretta, ridotta o integrata in relazione all'andamento delle verifiche formative e delle proposte degli alunni.

Indicazioni didattiche

I temi e i problemi filosofici potranno essere discussi a partire da un testo o dalla esperienza quotidiana degli allievi, da far emergere attraverso il trattamento del linguaggio ordinario e la problematizzazione dei blocchi di conoscenza acquisti attraverso i linguaggi disciplinari formalizzati.

Adeguate tecniche didattiche consentono, intorno ad un tema o problema, di far emergere e di "trattare" le rappresentazioni e le immagini del linguaggio ordinario dei ragazzi, nonché i blocchi di conoscenze pregresse, di renderle esplicite e consapevoli, di farle giungere alla concettualizzazione, alla problematizzazione.

L'approccio al tema o al problema filosofico può partire dalla lettura di un testo filosofico, di rilevanza filosofica o di natura letteraria-poetica. Il livello narrativo, poetico-espressivo, mitico, musicale, artistico in generale, "cattura" ed elabora il vissuto dello studente, nella dimensione sia cognitiva sia affettivo-emozionale e lo rende disponibile alla chiarificazione concettuale, alla problematizzazione, alla ricerca, alla discussione, alla valutazione critica, alla ridefinizione. Il linguaggio ed il pensiero, la forza della concettualizzazione e della problematizzazione della filosofia può farsi strada attraverso il dubbio, la domanda di senso, l'interrogazione che un'esperienza narrativo-poetica-estetica può offrire (Bruner). Il gioco serio e bellissimo della filosofia valorizza, in una prospettiva di continuità/discontinuità, ai fini della ricerca i bei giochi che narrano sulle cose importanti della vita (Platone, Fedro).

Sia in un caso sia nell'altro rimane la centralità del testo filosofico e delle operazioni che dal testo filosofico prendono vita. La comprensione del testo, la conoscenza di un mondo di senso possibile, quello del filosofo letto, la riflessione, l'analisi, le operazioni di rielaborazione personale e comunitaria che ne possono seguire, offrono termini, concetti, strategie di pensiero e di discorso, valori ed argomenti, con cui ridefinire, problematizzare ad un nuovo livello, le rappresentazioni e le idee spontanee, nonché cercare soluzioni possibili ai problemi.

Temi e problemi, testi filosofici e di rilevanza filosofica devono essere scelti con criteri di pluralismo e di rigore. Al discente devono essere offerti una pluralità di modelli di problemi filosofici e di soluzione di problemi filosofici, di metodi di ricerca e di modelli di razionalità, per ragioni sia culturali sia etico-pedagogici, rispettosi tanto dell'identità storica della disciplina quanto della libertà di coscienza del discente, che deve scegliere tra varie alternative.

La trattazione dei problemi può anche comprendere la costruzione di glossari di termini e di nozioni filosofiche elementari, la cui acquisizione è comunque necessaria alla comprensione del testo e del problema in oggetto. Appare azzardato e comunque da escludere, però, ogni pretesa di promuovere l'apprendimento di astratte nozioni, decontestualizzate, o di "elementi di" qualunque tema o settore di ricerca filosofica. Parimenti appare una forzatura la trattazione di questioni di epistemologia o storiografia filosofica, se non nei termini elementari e necessari al contesto, nella forma sopra definita. Occorre infatti tener presente in ogni caso, come punto irrinunciabile e qualificante dell'insegnamento filosofico, l'acquisizione di abilità attraverso i contenuti (dove comunque l'accento deve cadere sul primo termine). Per questo il confronto con i testi va

al di là dell'apprendimento dei concetti in essi contenuti, sostanziandosi in una serie di operazioni sul testo e con il testo, in un confronto con i filosofi e con il loro stile argomentativo e di pensiero.

I contenuti nei Trienni tecnici e professionali

Le considerazioni generali fatte per il Biennio valgono anche per il Triennio.

L'ipotesi dell'estensione della filosofia per tutti nel triennio della Secondaria superiore implica un innalzamento del livello culturale della formazione di base e nello stesso tempo richiede uno sforzo di grande rinnovamento della didattica della disciplina. La filosofia dovrebbe ***collocarsi nell'area comune*** di tutti gli indirizzi dell'ultimo triennio e non essere legata agli indirizzi specifici se non nella scelta di temi opzionali, ferma restando una formazione comune. Nelle istituzioni scolastiche autonome possono essere previste forme ulteriori, opzionali, di approfondimento della formazione filosofica degli studenti.

Contenuti del curricolo. Percorsi tematici.

Valgono le osservazioni di carattere generale fatte per il biennio. Per i trienni degli indirizzi tecnici e professionali, la valenza formativa-operazionale e soggettivo-orientante rimane prevalente. Il piano storico culturale rimane finalizzato al raggiungimento delle conoscenze, competenze e delle capacità definite dagli obiettivi. Tuttavia maggiore deve essere maggiore la rilevanza del piano storico-culturale e critico. Pur riaffermando l'abbandono di un impianto storico-cronologico, il piano storico-culturale è valorizzato da una impostazione del curricolo e dell'insegnamento per percorsi tematici.

Un percorso è la ricostruzione dello sviluppo di un tema nella storia del pensiero, focalizzando l'attenzione sui rapporti tra le varie teorie e finalizzato ad individuare le radici storiche della riflessione contemporanea. Puntuale e congruo il riferimento ai percorsi tematici suggeriti dai Programmi Brocca, che già, per certi aspetti si muovevano in questa prospettiva.

Un percorso organizza una sezione limitata di curricolo intorno ad un tema significativo nell'ambito disciplinare. Il tema naturalmente non copre che una parte della storia della filosofia. Il tema "suggerisce" la definizione di determinati obiettivi, la scelta di autori, testi, metodologie e tecniche didattiche, operazioni, esercizi, prove di verifica e valutazione. ecc.

All'interno di un percorso possono essere trattati in modo esteso e approfondito alcuni autori particolarmente significativi della tradizione, il cui pensiero costituisce un nodo fondamentale dello sviluppo storico e teorico della ricer-

ca filosofica sul tema. Si evidenzia nel percorso l'intreccio tra testi, autori e rete di problemi, concetti, teorie, termini, regole e principi, che costuiscono l'identità riconoscibile, seppure dinamicamente in evoluzione, della disciplina, il peculiare linguaggio e la peculiare pratica di ricerca.

Da questo punto di vista il percorso valorizza l'aspetto formativo della filosofia anche nel suo versante storico-culturale, pur essendo limitato nel respiro temporale e contenutistico e rimanendo probabilmente prevalente l'approccio formativo-operazionale-metodologico.

L'approccio per "percorsi" si differenzia da quello per problemi perché è indirizzato anche alla ricostruzione della genesi storica, anche se non esaustiva, dei problemi, al cui interno individuare le diverse posizioni esistenti a proposito della definizione, della discussione e della soluzione degli stessi, sottolineandone i presupposti, le ragioni, le motivazioni e le eventuali conseguenze.

I temi dei percorsi possono essere definiti dal Programma nazionale secondo uno dei seguenti criteri:

1) Definire soltanto finalità e obiettivi (in termini di conoscenze, competenze e capacità) e lasciare completa libertà agli insegnanti di elaborazione, ponendo come vincolo unico il coordinamento all'interno del Consiglio di classe con le altre discipline;

2) Indicare, in modo normativo, alcuni temi fondamentali, in relazione ai *nuclei fondanti* della disciplina, prevedendo la possibilità da parte dei docenti di integrarli con altri temi (Programmi Brocca).

3) Definire normativamente, per ogni anno del corso, un elenco piuttosto ampio di percorsi possibili, all'interno del quale l'insegnante può sceglierne un numero stabilito.

Il secondo criterio garantirebbe uniformità di standard di preparazione a livello nazionale, consentendo nello stesso tempo ai docenti di *curvare flessibilmente il programma* sulla base delle contingenti realtà didattiche e delle esigenze *di individualizzazione dei percorsi formativi*, nonché degli interessi di studenti e docenti.

La proposta prevista in questo punto potrebbe essere integrata dalla definizione di un ventaglio di problemi e autori rappresentativi, di una griglia di termini-concetti connessi alla trattazione dei problemi, possibili connessioni interdisciplinari. Ma questo è oggetto di discussione. Occorrerebbe lasciare alla libera scelta del docente, sulla base delle realtà didattiche, la possibilità di individuare anche griglie di " storiografia filosofica", connessi al tema filosofico in questione.

L'insegnamento per percorsi consentirà di promuovere oltre alla capacità

di definire, analizzare e argomentare i problemi, la comprensione di diversi stili argomentativi e metodi di ricerca, la comprensione dello sviluppo storico dei problemi trattati.

Appare importante riservare uno spazio adeguato nella costruzione dei percorsi o dei moduli a temi, problemi, autori e opere del '900.

Curricolo di filosofia nei licei.

L'impostazione può rimanere la stessa di quella accennata per i trienni, ampliando però al grado massimo possibile il livello storico-critico-problematico. Gli elenchi di nozioni filosofiche, di nozioni di epistemologia e di storiografia filosofica possono essere ampliati; possono essere approfonditi gli elementi di contestualizzazione storica, sincronica e diacronica, arricchiti gli elenchi che si riferiscono al lessico e al vocabolario.

Nel curricolo per i licei devono essere inclusi tutti i più importanti nuclei fondanti essenziali della disciplina, anche in termini di autori, di opere, di tradizioni di pensiero caratterizzanti le varie epoche storiche. I percorsi di filosofia possono essere organizzati intorno a temi, problemi, tradizioni, articolati e centrati sul dialogo con i testi (*rivedere i Brocca*).

Il docente o il consiglio di classe nella programmazione didattica costruisce percorsi o moduli, intrecciando flessibilmente elementi obbligatori e opzionali, anche sostituendo quelli, opzionali, indicati con altri scelti sulla base degli obiettivi della programmazione, sulla base delle esigenze di individualizzazione dell'insegnamento e della valutazione delle contingenti situazioni didattiche.

DAI VERBALI

Riunione del Consiglio Direttivo dell'11 gennaio 1999, tenutosi a Roma, presso il CNR-Centro di Studi Pensiero Antico, Via Carlo Fea 2, 00161 Roma, alle ore 15.30 con il seguente o.d.g.:

1. Comunicazioni del Presidente
2. Discussione bilancio preventivo 1999
3. Organizzazione Convegno nazionale SFI 1999
4. Rinnovo veste grafica del Bollettino SFI
5. Corso residenziale MPI-SFI 1999
6. Progetto di formazione a distanza per docenti nell'ambito del protocollo di intesa MPI-SFI e in collaborazione con il costituendo Centro Interuniversitario di didattica della filosofia
7. Varie ed eventuali.

Sono presenti i Proff. Casertano, Di Giandomenico, Malusa, Spinelli, Berti, Quarenghi, Sgherri, Trombino, Venditti; è inoltre presente il Presidente della Sezione fiorentina, Prof. Firrao; assenti giustificati i Proff. Cotroneo, Crispini, Di Giovanni, Piaia.

1. Il Presidente prende la parola per un commosso ricordo di Gabriele Giannantoni, scomparso lo scorso 18 dicembre; è perfino superfluo sottolineare quanto egli abbia dato alla vita culturale italiana e nello specifico alla nostra Associazione, che dunque deve impegnarsi a far sì che Giannantoni continui a essere insieme a tutti noi. Oltre a un ricordo ufficiale da pubblicare sul prossimo numero del «Bollettino SFI», con il contributo di Giovanni Casertano (per un profilo personale) e di Enrico Berti (per un profilo bibliografico), e oltre a una possibile, breve nota a firma di Anna Sgherri (per la rivista «Civiltà dei Licei», sull'impegno di Giannantoni in merito alla riforma della scuola Secondaria), il Presidente auspica che si possano trovare forze e mezzi adatti a ricordare Giannantoni anche con un Convegno o con un'iniziativa ufficiale SFI. In coda alle sue comunicazioni Casertano ricorda infine l'iniziativa relativa alle prossime Olimpiadi di filosofia, per la cui partecipazione sul versante italiano sta operando il Prof. Cosentino; il Direttivo esprime la propria approvazione per l'iniziativa.

2. Il Segretario-tesoriere illustra nuovamente nei dettagli il bilancio 1999; si apre una discussione, all'interno della quale Di Giandomenico richiama l'attenzione sulla necessità - incrementando al riguardo la relativa voce di bilancio - di potenziare e migliorare la funzionalità del nostro sito web, individuando un responsabile capace di tenere i contatti anche con altri siti, altre istituzioni, di compilare un'aggiornata *mailing list*, di proporre un concreto aiuto 'elettronico' ai navigatori SFI. Viene allora proposto - dal Segretario e dallo stesso Di Giandomenico - il nome dell'attuale *webmaster*, Dr. Dipalo; la proposta viene approvata all'unanimità, incluso un aumento della spesa del relativo contratto di assistenza tecnica per il sito (fino a L. 3.000.000 lordi, da coprire, come negli anni passati, con l'eventuale contributo dei Beni Culturali). Viene infine auspicata una rapida procedura per la registrazione ufficiale del numero ISSN della rivista telematica

«Comunicazione filosofica», il cui costo dovrebbe aggirarsi sulle L. 600.000; viene dato all'unanimità mandato al Segretario, affinché compia i passi necessarii.

3. Il Presidente dà la parola al Prof. Firrao, che ripercorre le tappe dello sforzo organizzativo in vista del Congresso da parte della Sezione fiorentina, che conta molto su questo appuntamento anche per un produttivo rilancio e potenziamento di attività e di immagine. Si è costituito un comitato scientifico (ne fanno parte i Proff. Marinotti, Handjaras, Fadini, Givone, Parrini, Pagnini, Cambi) e già si ha la certezza di due sedi: l'Aula Magna dell'Università e quella del Liceo "Galileo"; si tenterà di ottenerne altre, ancora più prestigiose, come ad esempio Palazzo Vecchio. Sui problemi organizzativi, la Sgherri consiglia di coinvolgere anche il locale IRSSAE, che potrebbe utilmente "sponsorizzare" anche la presenza di alcuni docenti e magari la pubblicazione degli Atti; Malusa invita a contattare anche il locale Goethe Institut; Casertano e Spinelli invitano vivamente a risparmiare sia sul costo degli Hotel sia su quello dei titoli di viaggio. Su quest'ultimo tema, Firrao comunica che dovrebbe essere concluso un accordo con le Ferrovie dello Stato, per ottenere una riduzione/bonus del 20% ai partecipanti, in piccoli gruppi. Le previsioni di spesa si aggirano intorno ai 30/35 milioni, parte dei quali saranno coperti dalla sponsorizzazione di due case editrici, la Paravia e la Bruno Mondadori. Si passa quindi alla discussione del progetto dettagliato del programma scientifico, illustrato da Firrao; per la sezione dedicata alla didattica nella Secondaria, Quarenghi propone di dare mandato ad Anna Sgherri di organizzare una tavola rotonda sul tema; il progetto e la sopracitata proposta vengono approvati all'unanimità dal Direttivo. Riguardo alla sezione delle comunicazioni, Spinelli invita a indicare al più presto e in modo chiaro, non equivocabile i tempi di invio e le modalità di selezione, la lunghezza prevista e altri dettagli importanti; viene deciso di riproporre le stesse norme valide in occasione dello scorso Congresso genovese.

4. Il Segretario presenta alcuni fac-simile per la nuova veste grafica del Bollettino, che mirano a renderne più agile la struttura e a potenziarne il livello di leggibilità. Dopo attento esame, vengono approvati alcuni modelli relativi alle varie sezioni del «Bollettino SFI»; si dà mandato al Segretario di curarne l'applicazione sin dal prossimo numero.

5. Il Presidente dà la parola alla Sgherri, Presidente del Comitato paritetico MPI-SFI, la quale invita il Direttivo a esprimere un nome nuovo, che reintegri la scomparsa di Gabriele Giannantoni. Viene indicato al riguardo, all'unanimità e come più alta carica istituzionale, il nome del Presidente, il quale accetta. Sempre la Sgherri precisa quindi: 1. che forse si andrà a una revisione dei protocolli di intesa, rivelatisi in alcuni casi troppo costosi per il Ministero; 2. che il protocollo con la SFI si arricchisce della collaborazione degli Scambi Culturali e della Direzione Tecnica. Forse anche per questi motivi sarebbe opportuno individuare temi di valenza 'tecnica' o comunque di ampio interesse per il prossimo corso residenziale, da tenersi ancora a Ferrara. Si apre la discussione sui possibili temi. Spinelli propone "Il concetto di sistema: storia e attualità" (con relazioni su Platone, Aristotele, Spinoza, Hegel, i sistemi fisici e/o informatici); Berti due argomenti: "Stili di pensiero" (un confronto fra opzioni analitiche, ermeneutiche. fenomenologiche, ecc.); oppure "Il concetto di felicità" (con contributi sulle radici greche della questione, sulla posizione utilitaristica, kantiana/neokantiana, etico-politica contempora-

nea, ecc.). Dopo ampia discussione, il Direttivo si esprime all'unanimità per l'ultimo tema; fra i possibili relatori vengono fatti i nomi di Casertano e Spinelli (per l'ambito della filosofia antica); di Lecaldano (per l'utilitarismo); di Bodei (per la riflessione ottocentesca); di Veca o Maffettone (per la riflessione etico-politica contemporanea).
6. Berti e Di Giandomenico illustrano struttura e progetti del costituendo Centro interuniversitario, sorto dalla collaborazione degli Atenei di Bari e Padova, già attivi nei corsi di perfezionamento in didattica della filosofia; si tratta di un progetto aperto comunque alla collaborazione di altri Atenei e che mira a rafforzare l'offerta per la formazione iniziale e in servizio dei futuri docenti liceali. Sulla scia di tale iniziativa è stato elaborato un dettagliato progetto per la formazione a distanza dei docenti, da presentare in sede di protocollo di intesa MPI-SFI e da affidare al Segretario (che ne illustra natura e finalità specifiche), per cui verrà anche chiesta la relativa utilizzazione ministeriale. Il Direttivo approva all'unanimità il progetto e invita i membri SFI del Comitato paritetico a presentarlo e farlo approvare. In coda alla discussione Di Giandomenico invita anche a pensare alla possibilità di finanziamenti europei per questo e altri progetti simili.
7. Il direttivo dà pieno mandato al Presidente per la stipula - senza oneri economici per la nostra Associazione - di una Convenzione con la Biblioteca Documentazione Pedagogica per la produzione di materiale e data-base informativo sulla filosofia e la didattica della filosofia, la cui realizzazione sarà a cura della Sezione fiorentina della SFI. Oltre alla possibile nascita di una nuova sezione (a Francavilla) di cui si attende tuttavia la documentazione necessaria, viene informalmente sondata la possibilità che il prossimo Convegno SFI 2000 possa essere organizzato dalle sezioni di Foggia, di Aversa o di Treviso; si attendono anche in questo caso per il prossimo Direttivo proposte concrete e dettagliate.
Non essendovi altri argomenti da discutere, la seduta è tolta alle ore 19.

Riunione del Consiglio Direttivo della SFI, con la partecipazione dei Presidenti delle Sezioni (a norma dell'art. 18 dello Statuto) e del Presidente del Collegio dei Revisori dei Conti (per il punto 2), dell'11 novembre 1999, tenutosi alle ore 21.30 presso l'Hotel Cavour, Via del Proconsolo, Firenze, con il seguente o.d.g.:

1. Comunicazioni del Presidente e del Segretario
2. Relazione morale e finanziaria per il periodo maggio 1998-ottobre 1999
3. Organizzazione Convegno nazionale SFI 2000
4. Programma di attività per gli anni 2000-2002 (in particolare: a. organizzazione del Convegno Internazionale di Reggio Emilia 2000, in collaborazione con l'Istituto Banfi; b. organizzazione del XXXIV Congresso nazionale)
5. Pubblicazione materiale pervenuto dalle Sezioni
6. Varie ed eventuali

Sono presenti i Proff. Casertano, Berti, Crispini, Di Giovanni, Di Iasio (Presidente revisori dei conti e della Sezione di Foggia), Piaia, Quarenghi, Sgherri, Spinelli, Venditti; sono assenti giustificati i Proff. Cotroneo, Di Giandomenico, Malusa, Trombino; sono

inoltre presenti i Proff. Firrao (Sezione Firenze), Franco Repellini (delega Sezione Lombarda), Recchia (delega costituenda Sezione Francavilla al Mare).
1. Il Segretario fa presente la necessità, per motivi di spazio, di trovare una soluzione alla mole sempre crescente di documentazione archiviata presso la sede romana della SFI; dopo breve discussione si decide, in caso di urgenze future, di eliminare le 'pezze d'appoggio più datate e ormai controllate dai revisori dei conti, lasciando solo quelle degli ultimi due anni. Di fronte alle molte quote doppie o triple o a quelle prive di indicazione, segnalate sempre dal Segretario, si decide di considerarle come versamenti volontari, da iscrivere come tali a bilancio. Il Segretario comunica anche la registrazione ufficiale e l'assegnazione del numero di ISSN sia per il Bollettino SFI, sia per la rivista telematica Comunicazione Filosofica. Il Presidente e il Segretario presentano infine la documentazione relativa alla costituenda sezione SFI di Francavilla al Mare: constatata la regolarità degli atti, il Direttivo ne approva all'unanimità la costituzione.
2. Il Presidente dà lettura della relazione morale da presentare all'assemblea dei soci e quindi apre al riguardo la discussione. Interviene Quarenghi, che sottolinea l'urgenza di discutere all'interno della SFI a proposito della riforma dei cicli scolastici, che rischia di abbassare il livello di studio della nostra scuola secondaria superiore, un rischio che sembra affacciarsi anche per la riforma dei corsi di laurea; a tali preoccupazioni si associa anche la Prof.ssa Franco Repellini. Berti propone allora di stilare eventualmente una mozione, da sottoporre all'assemblea; si associano alla proposta anche Di Giovanni e Di Iasio; Spinelli sottolinea la necessità di discutere anche dei cosiddetti bienni di specializzazione per l'insegnamento. La Sgherri fa tuttavia notare che ancora non esiste una compiuta riforma e che inoltre l'autonomia scolastica potrebbe anche rappresentare un'occasione di crescita positiva per la scuola. Si decide comunque di attendere ulteriori e decisivi sviluppi legislativi al riguardo. Dopo tale discussione, viene approvata la relazione morale all'unanimità. Il Segretario dà quindi lettura dei bilanci consuntivo 1998 e preventivo 2000, con articolata spiegazione delle singole voci. Il consuntivo 1998 viene approvato all'unanimità; quanto al preventivo 2000, anche a seguito della notizia di un aumento del contributo dei Beni Culturali per il 1999 da 5 a 8 milioni, Di Giovanni - e con lui Di Iasio - propone un ritocco della cifra in entrata e della relativa cifra in uscita, che preveda una maggiore spesa per iniziative culturali e stampa del Bollettino, magari con numeri monografici allegati. Accolta tale proposta, viene di conseguenza modificato il preventivo, approvato quindi all'unanimità dal Direttivo.
3. Di Iasio illustra la proposta della Sezione di Foggia, relativa a un possibile Convegno nazionale 2000 da tenere a Monte S. Angelo - comune che avrebbe già promesso un impegno di spesa di 30 milioni - su temi come "La verità nell'antico e nel moderno" o preferibilmente "Per una bio-filosofia: etica dello sviluppo e *global change*"; la pubblicazione dei relativi atti potrebbe essere a carico dell'Istituto italiano per gli studi filosofici di Napoli. A sua volta la Prof.ssa Recchia dichiara che la neonata Sezione di Francavilla sarebbe onorata di organizzare il Convegno del 2000 e garantisce un'ottima situazione logistica, l'appoggio delle istituzioni locali, un sicuro successo, come già accaduto in occasione di precedenti corsi e seminari di aggiornamento; per il tema si rimette invece alla decisione del Direttivo. Pur apprezzando il clima di "sana competizione" venutosi a creare, Di Iasio ritiene si debba privilegiare la nuova sezione e dunque

ritira la candidatura di Foggia. Per la data si propone la seconda metà di novembre del 2000, mentre per il tema Casertano, Crispini, Di Giovanni, Berti, Spinelli, Venditti si trovano d'accordo nel proporre "I filosofi e la città"; la decisione definitiva viene tuttavia rinviata al prossimo Direttivo, da tenersi alla fine di febbraio del 2000; intanto il Presidente avvierà contatti informali con possibili relatori, per sondare disponibilità e valutare la realizzabilità scientifica del progetto.
4. a. Sul Convegno 2000 di Reggio Emilia, in collaborazione con l'Istituto Banfi, il Direttivo dà piena delega a Berti affinché sondi le disponibilità economiche; si decide quindi all'unanimità di puntare su una sorta di tavola rotonda internazionale, con il coinvolgimento della FISPh, in particolare con interessamento del Prof. Evans, sull'insegnamento filosofico in Europa. b. Ogni decisione in merito al Congresso del 2001 viene invece rinviata al prossimo Direttivo; intanto si acquisisce una prima, informale candidatura da parte della Sezione di Urbino, anche se Venditti si riserva di essere più preciso e di avanzare una richiesta formale dopo aver raccolto assicurazioni sulle possibili coperture economiche.
5. Il Direttivo all'unanimità accoglie la proposta di pubblicare materiali delle sezioni come allegati del Bollettino, ponendo tuttavia due condizioni: a) che la copertura economica di stampa e spedizione sia assicurata dalle sezioni stesse; b) che il materiale venga preventivamente letto, valutato e approvato dal Direttivo.
Non essendovi altri argomenti da discutere, la seduta è tolta alle ora 23.30.

CONVEGNI E INFORMAZIONI

Annuario della Biblioteca Filosofica di Palermo

L'Annuario della Biblioteca Filosofica di Palermo, pubblicato in tre volumi negli anni 1912-13, ora si può rileggere in edizione anastatica, curata da P. Di Giovanni nella collezione "Palermo", quale supplemento della rivista della Provincia Regionale di Palermo; rappresenta una testimonianza preziosa della filosofia italiana del primo Novecento, grazie anche all'introduzione di Piero Di Giovanni, cui va il merito di avere recuperato la memoria storica di un sapere che attraversa ogni barriera nel tempo e nello spazio. La presentazione ufficiale dell'Annuario della Biblioteca Filosofica è avvenuta il 25 marzo 2000 a Palazzo Steri, sede dell'Ateneo palermitano, dove, per il mondo accademico erano presenti, oltre il curatore dell'opera, il prof. Giuseppe Silvestri, Rettore dell'Università degli Studi di Palermo, la prof.ssa Patrizia Lendinara, Preside della Facoltà di Scienze della Formazione, il prof. Giovanni Ruffino, Preside della Facoltà di Lettere e Filosofia, il prof. Francesco Mercadante, docente di Filosofia del diritto nell'Università "La Sapienza" di Roma e presidente della Fondazione internazionale Giuseppe Capograssi; in rappresentanza della casa editrice Spes di Milazzo il prof. Giuseppe Pellegrino. In rappresentanza del mondo politico: l'On.le Francesco Musotto, Presidente della Provincia Regionale di Palermo, il prof. Tommaso Romano, Assessore alla Cultura della Provincia Regionale di Palermo, il dott. Pasquale Hamel, Capo di Gabinetto del Presidente dell'Assemblea Regionale Siciliana (On.le Nicola Cristaldi). Tutti coloro che hanno partecipato alla presentazione dell'Annuario hanno opportunamente sottolineato la specificità della storia culturale del nostro paese, ma anche e soprattutto di Palermo che, con la pubblicazione dell'Annuario, ha saputo recuperare sul piano dell'originalità e dell'autenticità un documento filosofico da tempo introvabile e misconosciuto. A conclusione della presentazione dell'Annuario è stata inaugurata sempre a Palazzo Steri una mostra storico-bibliografico-documentaria sulla Palermo dell'epoca dal titolo "Era il tempo della Biblioteca Filosofica". Tra i documenti illustrati, ha assunto particolare rilievo il carteggio inedito che raccoglie la fitta corrispondenza tra Giuseppe Amato Pojero e Giovanni Gentile, che rappresenta un'importante fonte documentaria, efficace non solo per ricostruire la storia di un sodalizio umano ed intellettuale, ma anche per mettere in evidenza la vita culturale della Palermo dei primi anni del Novecento.

Nei primi anni del Novecento, in tutta Italia, ma soprattutto a Napoli e a Palermo, si dibatteva sulla rinascita dell'idealismo; Croce e Gentile che s'inseriscono a pieno titolo nel panorama culturale del periodo ripresero lo studio dell'hegelismo nel nostro paese. Dall'amicizia tra i due nacque la rivista «La Critica» nel 1903; e una decina di anni dopo, mentre Gentile insegnava Storia della filosofia nell'Università di Palermo fu costituita ufficialmente la Biblioteca Filosofica di Palermo presieduta da Giuseppe Amato Pojero con il suo Annuario pubblicato negli anni 1912 e 1913 sotto la direzione dello stesso Gentile. Da qui consegue che il momento di maggiore fulgore della Biblioteca Filosofica

è dato dalla presenza di Gentile nel capoluogo dell'isola. In tal senso è opportuno richiamarci al Programma della Biblioteca Filosofica e specificatamente alle parole dello stesso direttore «la filosofia esce dalla umbrabile erudizione delle scuole semideserte, dall'ozio muto delle accademie, dall'irto tecnicismo dei contributi scientifici, e si mescola alla vita, alle passioni, alle discussioni, alle lotte di tutti gli spiriti colti, accomunati dall'aer libero della vita letteraria, morale e politica» (cfr. Annuario della Biblioteca Filosofica, 1912 I, p. 8).

Il primo volume dell'Annuario comprende saggi di Giovanni Gentile (*L'atto del pensare come atto puro*), di Vito Fazio Allmayer (*La formazione del problema kantiano*), di Federico Raffaele (*Le nuove tendenze nelle teorie dell'evoluzione*), di Giuseppe Lombardo Radice (*Idealismo e pedagogia*) e Gaetano Maria Columba (*Critica storica e fede cristiana*). Ne *L'Atto del pensare come atto puro*, pubblicato nel 1912, Gentile esprime in forma matura il principio della sua filosofia, secondo il quale il soggetto del pensiero è l'unica realtà ed è sempre soggetto di un oggetto, in quanto soggetto (pensante) un oggetto (pensato). A tal proposito egli scrive «non c'è ricerca filosofica o scientifica, né c'è pensiero in se stesso, o nel proprio valore, senza il convincimento spontaneo e incrollabile di pensare la verità. Lo scettico, che crede di tagliare alla radice questa fede, quando sospende l'assenso, come il solo partito che resti al suo pensiero, si ferma nella certezza inconcussa di questa ragionevolezza della sua sospensione, e vive, poiché continua a pensare, della fede in questo suo ritroso e vuoto pensiero. Il fatto del pensare, e però della filosofia, quale sia la soluzione a cui s'indirizzi, presuppone questa affermazione della verità del pensiero nel pensare quello che pensa attualmente» (ivi, pp. 27-28)

Il secondo volume raccoglie i saggi di Cosmo Guastella (*L'Infinito*), di Vito Fazio Allmayer (*Saggi di filosofia dell'educazione*), di Guido De Ruggiero (*La scienza come esperienza assoluta*), di Mario Puglisi (*La teologia di Aristotele secondo Franz Brentano*), di Benedetto Croce (*Genesi e dissoluzione della storia*), di Franceso Orestano (*Morale e Arte*). Ne *L'Infinito* Cosmo Guastella compie un'attenta riflessione, sottolineando come non si debba confondere l'idea di infinito, cioè di grandezza senza limite, con un'altra idea simile, ma ben distinta, la quale si esprime pure col termine infinito. Egli scrive «la distinzione fra l'infinito attuale e l'infinito potenziale, che alcuni dicono oscura è invece chiarissima. L'infinito attuale è come abbiamo detto, una grandezza finita, benché, ad un momento della sua crescenza continua, giungerà ad oltrepassare qualsiasi grandezza finita che potrebbe assegnarsi» (ivi, II, p. 5). Guido De Ruggiero, nel saggio su *La scienza come esperienza assoluta*, sottolinea come il concetto di scienza naturale sia un concetto empirico. La scienza afferma il nostro autore, non è qualcosa di dato, che esista fuori e prima di noi per noi. «L'atto con cui ci costituiamo come coscienza è l'atto medesimo con cui ci produciamo la nostra scienza, e reciprocamente il farsi della scienza fonda e costituisce il nostro essere. Noi siamo una scienza vivente, e la scienza è la nostra vita in atto» (ivi, p. 234). Mario Puglisi ne *La teologia di Aristotele secondo Franz Brentano*, riprende l'interpretazione creazionistica che Brentano aveva dato della teologia di Aristotele. Puglisi sottolinea come, secondo Aristotele, la Divinità può essere concepita mediante l'intelletto umano. Sicché Brentano, avrebbe avuto il merito di aver chiarito la teologia dell'antico pensatore greco,

secondo il quale, tra l'altro, l'anima è una parte fondamentale dell'uomo. Secondo Aristotele, Dio non è l'ultimo prodotto dell'evoluzione, dello sviluppo di tutte le cose, ma è l'eterno precedente di ogni sviluppo. Egli scrive «il principio di tutte le cose dunque condiziona il processo evolutivo del mondo, come lo ha condizionato in eterno e lo condizionerà per sempre. Sicché questo principio supremo che noi chiamiamo Dio, condiziona la tendenza del mondo in maniera eterna» (ivi, p. 345). Benedetto Croce in *Genesi e dissoluzione ideale della "Filosofia della storia"*, sottolinea la dicotomia tra la concezione della filosofia della storia e la concezione deterministica della storia; per cui la filosofia della storia rappresenterebbe la concezione trascendente della realtà ed il determinismo quella immanente. La filosofia della storia è contraddittoria quanto la concezione deterministica da cui sorge e si oppone. Egli scrive «la confutazione reciproca del determinismo storico e della filosofia della storia, che fa dell'una e dell'altro due vuoti o due niente, e cioè un unico vuoto e niente, sembra invece, come suole agli eclettici il compiersi reciproco di due entità, che stringono o dovrebbero stringere tra loro un'alleanza, per sorreggerli a vicenda. Poiché l'eclettismo, inferisce nella filosofia contemporanea, non è solito che alla storia, venga assegnato oltre il compito d'indagare sulle cause quello del significato o del piano generale del corso storico» (ivi, p. 393). Croce riprende la vichiana concezione della storia fatta di corsi e ricorsi, poiché, secondo il nostro autore, non esisterebbe una storia del passato e del presente, ma la storia viva e concreta, che è sempre storia contemporanea. Francesco Orestano in *Morale e Arte* sottolinea come la morale e l'arte possano sembrare apparentemente campi disparati dello spirito, mentre è opportuno analizzarne le relazioni. I cosiddetti conflitti fra l'arte e la morale non emergono fra l'opera d'arte, in quanto tale, e la morale praticata, ma per l'incompatibilità di fatto fra l'ideale morale e la tendenza pratica che scaturisce dall'opera d'arte. A tal proposito afferma: «l'arte è l'ago la morale è il refe con cui gli spiriti costruttivi dell'umanità ricamano fantasiosi disegni sull'oscura e uniforme trama della vita. Un'arte senza contenuto etico è impossibile, o è tanto assurda quanto il lavorio di un ago senza refe: punge, ma non cuce» (ivi, p. 429).

Il terzo volume si apre con una lunga memoria di Adolfo Omodeo (*Res gestae e historia rerum*), per proseguire con Giuseppe Maggiore (*Pazzia ed errore*), Mario Sterzi (*Di Novalis poeta e filosofo*), Giovanni Gentile (*Idealismo e misticismo*) e Vito Fazio Allmayer (*Arte e filosofia*). Adolfo Omodeo, in *Res gestae e historia rerum*, si richiama al concetto di storia contemporanea che Croce aveva formulato in *Storia, cronaca e false storie* nel 1912. Nella sua universale storicità, afferma Omodeo, lo spirito si approfondisce e procede: l'attuale determinismo del passato nel presente, che è la storia come sintesi dell'*historia rerum* e della *res gestae*, in quanto questa *res*, diviene veramente gesta, fatta, scorre e si risolve in una nuova storia più profonda, in un ulteriore accrescimento. Giovanni Gentile, in *Idealismo e misticismo*, chiarisce il suo modo d'intendere l'idealismo che da lì a poco avrebbe suscitato una reazione polemica di Croce con il saggio apparso ne «La Voce» dal titolo *Intorno all'idealismo attuale. Misticismo e idealismo.* L'idealismo, propugnato da Gentile, concepisce l'idea come pensiero in atto. Egli scrive «l'idealismo che io dico attuale, inverte il problema hegeliano: per esso non si tratta di dedurre il pensiero dalla natura, e questa dal logo, ma la natura e il logo dal pensiero. Dal pensiero s'intende, attuale, non da quello definito in astratto: dal pensiero assoluta-

mente nostro, in cui si realizza l'Io» (ivi, III, 1913, p. 109). Il terzo volume si conclude con il saggio di Vito Fazio Allmayer, *Arte e Filosofia*; lo studioso compie un'attenta analisi fra l'arte e la filosofia, affermando che «il prodotto dell'opera d'arte esiste obbiettivamente come quello che noi diciamo natura, ma di esso abbiamo coscienza come d'un prodotto della nostra libertà» (ivi, p.122). Il nostro autore sostiene come l'unità dell'universo sia rappresentata dal pensare, poiché il solo atto del pensare è spirituale ed, in quanto atto, risolve questa molteplicità nell'unità. Non esiste alcuna barriera tra un'opera d'arte e un'opera di filosofia perché tutto è semplicemente se stesso, un atto individuale, unico, irripetibile, nuovo e vivente. L'arte, conclude Fazio Allmayer, si identifica con la filosofia, in quanto ambedue si incentrano sul concetto di creazione.

Resta da chiederci il perché e il significato della riproduzione dell'Annuario della Biblioteca Filosofica di Palermo a circa cento anni dalla sua edizione, coincidente con gli anni in cui nel nostro paese si proponeva il ritorno all'idealismo. Intanto serve a chiarire che, proprio in quegli anni, il neoidealismo non riuscì ad escludere tutte le altre componenti della filosofia italiana, con particolare riguardo alla tradizione neokantina e positivistica. Serve anche a chiarire che l'idealismo italiano, non fu una filosofia di regime, bensì una filosofia libera e liberale determinata da Croce e Gentile in un paese libero e liberale. Tali notizie evidentemente si possono riscontrare nell'introduzione di Piero Di Giovanni, il quale tra l'altro sostiene «in questa circostanza dobbiamo fugare un luogo comune, secondo il quale la cultura del tempo sarebbe stata caratterizzata solo dal neoidealismo di Croce e Gentile. Ancora una volta non si tratta di essere idealisti, bensì di ricostruire la storia culturale del nostro paese in cui per altro le varie correnti di pensiero risultavano minoritarie; minoritarie e non minori come lo furono Francesco De Sarlo, Federigo Enriques, Piero Martinetti» (ivi, I, p.13). In effetti la ristampa dell'Annuario della Biblioteca Filosofica di Palermo serve a riscoprire una tradizione della nostra filosofia che, più o meno inconsapevolmente, nel corso della seconda metà del secolo ventesimo, avevamo sottaciuto o misconosciuto.

Alessandra Trapani

La Scuola: cosa è

Organizzato dalla Società Filosofica Italiana, sede di Foggia, in collaborazione con il Comune di Manfredonia, si è svolto nei giorni 18-19 maggio 2000 presso l'Auditorium del Liceo Scientifico Statale di Manfredonia un Seminario di studi sul tema: *La Scuola: cosa è*.

Domenico di Iasio, presidente della SFI di Foggia, presenta il tema del Seminario, scaturito dall'esigenza di soffermarsi a riflettere sulla valenza e sul ruolo della Scuola nella società contemporanea. Citando la metafora di Max Weber della società come "gabbia d'acciaio", dove prevalgono la burocratizzazione e l'iperattivismo, senza gioia di vivere, senza *otium*, senza conversazione tra gli uomini, il relatore pone

l'urgenza di una modifica della scuola, che di questa "gabbia" è parte fondamentale e che può contribuire in modo decisivo a far sì che nel futuro non ci siano solo uomini "specialisti senza intelligenza, gaudenti senza cuore".

Segue la relazione di Nando Filograsso, dell'Università di Urbino, dal tema: *Scuola e Società del 2000*. Avvalendosi di riferimenti a Dewey, Jonas, Denis, il relatore evidenzia come nella società la scuola svolga un ruolo fondamentale in quanto luogo deputato alla trasmissione della cultura, elemento qualificante della razza umana, e dei valori etici che l'uomo elabora. Filograsso afferma quindi che i problemi della nostra società post-moderna (decadimento morale, decremento demografico, allentamento dei vincoli di sangue) non potranno essere risolti da un uso disinvolto della new economy, ma da una riscoperta dei valori della storia e della cultura. Respinta con decisione l'accusa che la scuola sia in ritardo rispetto alla società, il relatore afferma il contrario, che cioè ad essere in ritardo sia la società stessa che non assicura alla scuola le condizioni idonee per praticare quello che essa ha sempre pensato, ossia che occorra assecondare il talento dell'alunno e valorizzare l'individuo. Ricordando che a livello politico c'è stata scarsa sensibilità, se non disinteresse nei confronti della scuola, a specchio di una società orientata verso il profitto e inevitabilmente distratta nei confronti della persona, Filograsso afferma che occorre altresì ridefinire i rapporti tra scuola e mondo del lavoro, rivendicando alla scuola il compito di garantire l'educazione attraverso i parametri della formazione, della produttività e della valutazione. In un'epoca caratterizzata da un'enorme disponibilità di informazioni, non bisogna dimenticare che l'informazione non fa la formazione; compito della scuola è sempre quello di formare uomini che possiedano i pilastri del sapere: abilità, sapere, sapersi comportare, valorizzazione della persona, insomma il saper apprendere.

Franca Pinto Minerva, dell'Università di Bari, affronta il tema: *La scuola tra saperi e culture*. Partendo dalla constatazione che oggi viviamo in una società di transizione, costretta ad una continua riarticolazione di se stessa in relazione alla perdita di un centro unificante e all'irrompere della pluralità in tutti i campi, la relatrice dimostra come si debba passare dalla metafora del sapere come costruzione di un edificio a quella del sapere come movimento all'interno di un labirinto. Dopo aver chiarito le differenze tra monocultura, fondata su etnocentrismo e logocentrismo, intercultura, realizzata attraverso le stratificazioni delle tracce reciproche lasciate nel tempo dalle varie culture che tra loro hanno interagito, la relatrice si concentra sulla multicultura, ossia sulla coesistenza di culture che caratterizza la società moderna e con cui bisogna confrontarsi in termini di progettazione pedagogica. Se da un lato la multicultura propone una moltiplicazione dei saperi, degli alfabeti essenziali, con la conseguente appropriazione di logiche molteplici sottostanti ai vari codici e l'apertura agli altri con la "compassione" etimologicamente intesa, dall'altro bisogna evitare il rischio della omologazione, della perdita delle identità e delle differenze, della massificazione con il conseguente affievolirsi della democrazia intesa come pluralità di pensiero. Bisogna pertanto riscoprire l'alterità fuori di noi, dall'altro vicino a noi fino allo straniero, e dentro di noi, latente, inconscia, che è eros, pulsione, passione. Bisogna inoltre mirare alla costruzione di un "pensiero migrante", che esce dal proprio ambito, ne scopre altri e ritorna modificato. Il pensiero migrante è apertura, libertà di pensare, di immaginare. La scuola, per molti unica

occasione di studio, deve fornire la "cassetta degli attrezzi" per affrontare la realtà, ma deve anche produrre tensione verso "l'altro" ed evitare la dispersione delle infinite potenzialità che caratterizzano l'essere umano nella fase della formazione.

La relazione di Anna Sgherri Costantini, Ispettrice del MPI, dal tema: *Dalle competenze ai curricoli: nuovi scenari della scuola del 2000,* prende in esame aspetti più tecnici della questione. La riforma della scuola vede una pluralità di processi in atto, con diversi livelli di attuazione e deve la sua complessità da un lato alla difficoltà di tradurre sul piano della attuazione i risultati della ricerca pedagogica, dall'altro alla difficoltà di comunicare con coloro che tale riforma devono realizzare. La relatrice presenta quindi l'autonomia scolastica come il modo più efficace per superare tali problemi nella misura in cui essa fa della scuola un sistema formativo integrato nei bisogni e nelle culture del territorio, mirante a costruire un complesso di conoscenze durature o almeno un sistema di potenzialità generative delle conoscenze.

Il Seminario prosegue con una relazione di Massimo Baldacci, dell'Università di Urbino, dal tema: *Qualità della didattica e individualizzazione dell'insegnamento.* Il relatore preliminarmente chiarisce che per qualità della didattica si intende insegnare efficacemente contenuti degni di essere appresi, superando la diatriba tra una concezione della scuola come agenzia di trasmissione dei saperi al fine di formare "teste piene" e quella di una scuola come agenzia di formazione dei saperi al fine di formare "teste ben fatte": la scuola, secondo Baldacci, ha il compito di "riempire" "teste ben fatte". L'individualizzazione, prosegue il relatore, è un problema di qualità delle forme di insegnamento che si occupano della traslocazione culturale efficace dei saperi essenziali, creando le condizioni ottimali affinché la maggior parte degli studenti possa raggiungere almeno gli obiettivi fondamentali di un determinato curricolo scolastico. Chiarito che l'ambito dell'individualizzazione è l'insegnamento dei contenuti, che il suo scopo è far sì che tutti, o quasi tutti, gli studenti riescano ad apprendere ciò che vi è di fondamentale nei contenuti essenziali delle discipline e infine che il suo principio metodologico è cercare di adattare una proposta culturale qualitativamente valida alle caratteristiche individuali degli studenti, il relatore afferma che essa si può realizzare, nell'accezione forte, solo in condizioni di precettorato. Nella prassi didattica, interagendo con un gruppo classe eterogeneo, il docente può, tuttavia, rifornirsi di conoscenze delle caratteristiche individuali degli alunni (ritmi di apprendimento; prerequisiti cognitivi; codici linguistici padroneggiati; stili cognitivi), al fine di formulare una proposta didattica efficace che simuli alcuni elementi del precettorato.

La relazione di Giuseppe Tenore, Vice Provveditore agli Studi di Foggia, dal tema: *Autonomia e nuovi orizzonti normativi*, partendo dalla constatazione che, se non si crea un ordinamento giuridico e amministrativo idoneo, non è possibile alcun processo di cambiamento e di riforma della scuola, concentra quindi l'attenzione sulla scuola dell'autonomia, che si inserisce nel processo di decentramento e ammodernamento in atto nell'amministrazione statale. Di grande rilevanza sembra al relatore il fatto che la scuola non sia più una propaggine di una struttura centrale, ma un ente operante sul territorio con personalità giuridica, che contribuisce al miglioramento e allo sviluppo del territorio stesso. La scuola dell'autonomia si configura dunque come un'agenzia di servizio con la finalità di fare formazione, che persegue il miglioramento del servizio stesso puntando sulle risorse umane, ossia migliorando la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Mario Melino, Ispettore MPI, chiude i lavori del Seminario con una relazione dal tema: *Alfabetizzazione e cultura di base.* Dopo aver ricordato gli obiettivi della scuola dell'autonomia, che consistono nella realizzazione di una scuola di massa e di qualità, nella creazione di un impianto culturale adeguato alla società odierna con la ridefinizione degli alfabeti dei saperi essenziali, nella costruzione di un nuovo concetto di cittadinanza, nella attuazione di una didattica appropriata agli alfabeti dei saperi essenziali, il relatore si chiede se e in che modo la scuola persegua tali obiettivi. I dati pubblicati di recente sull'analfabetismo funzionale indurrebbero ad un certo pessimismo; d'altro canto, pur essendo stato oggi, per la prima volta nella storia, risolto il problema della disponibilità e dell'accessibilità generalizzata della conoscenza, si pone il problema della sua distribuzione: la ricchezza è solo apparente, frantumata e poco profonda. La scuola, prosegue Melino, ha il compito di riorganizzare questa ricchezza di conoscenze procedendo ad una riforma dell'insegnamento che non consista in un mero riordino dei contenuti, ma che sia programmatica e paradigmatica, che riorganizzi cioè il modo stesso di avvicinarsi alla cultura, inducendo nel discente modificazioni strutturali permanenti.

Paola Guida

LE SEZIONI

Lucana

Il corso di aggiornamento organizzato nell'anno scolastico 1999-2000 è stato articolato in 7 incontri in conformità ad autorizzazione provveditoriale comportante la validità per ogni possibile vantaggio.

La relazione inaugurale è stata tenuta dal Prof. Rocco Zagaria il 20 novembre 1999 sul tema: "Fondamenti filosofici della letteratura italiana in Rocco Montano". Questo insigne letterato-filosofo lucano, recentemente scomparso, in gioventù discepolo di Giuseppe Toffanin, in oltre venti opere, tra cui "Lo spirito e le lettere" e "Ideologia e letteratura", scavando in profondità sia sugli albori della nostra storia letteraria, sia nelle viscere - per così dire - delle opere dei nostri maggiori poeti e scrittori (nonché qualche grande nostro scienziato), vi ha rilevato importanti e talora nuovi elementi di una genuina ispirazione cristiano-cattolica, attinta da filosofi italiani, da S. Tommaso a Vico a Rosmini. Ciò in contrasto con certe visioni critiche risalenti a De Sanctis, il quale fu influenzato da tesi protestantiche. L'impalcatura su accennata, a tratti fortemente polemica col crocianesimo e con esponenti marxisti, ha portato Montano a ricostruzioni critiche persuasivamente originali. Benché avesse rivendicato brillantemente le nostre migliori tradizioni artistiche e di pensiero, ha subìto proprio in Italia una ingiusta emarginazione (solo tardivamente sanata dal Premio Prezzolini), onde ha coperto cattedre universitarie negli U.S.A. La storia culturale italiana credo resti debitrice delle eruditissime ricerche e riflessioni di Montano.

Il 20 dicembre 1999 il prof. Franco De Vincenzis, dottore di ricerca, ha parlato egregiamente su "Valore della modernità e modernità del valore". L'argomento, proposto a guisa di chiasmo, ha dato luogo ad un'analisi ampia e articolata del pensiero attuale in merito, con riferimenti alla scuola di Baden ma soprattutto ad Ermanno Lotze. La trattazione è stata rigorosamente teoretica, ma non sensa cenni alla valenza etico-pratica del valore nelle sue varie accezioni e ai disvalori del nostro tempo, anche alla luce degli apporti offerti dalla discussione seguita alla relazione. La conclusione è stata complessivamente di fiducia nel futuro.

Il 10 gennaio 2000 il tema "Emigrazione e razzismo ieri e oggi" è stato trattato dal prof. Giuseppe Fortuna dell'Università di Flushing in New York e Antonio Pilieri dell'Angelicum di Roma entrambi originari della Basilicata, terra di forte tradizione migratoria. Il primo con un linguaggio accattivante ha fatto riferimento soprattutto al mondo sociale statunitense, rilevando come ivi i primi emigrati italiani sono stati vessati tanto da cercare di difendersi con associazioni anche illegali; i figli di essi hanno subìto il disagio di una doppia e divaricata fonte di educazione (quella privata italiana e quella pubblica americana), onde per integrarsi hanno spesso inglesizzato i loro cognomi; i figli dei figli, invece, esibiscono con orgoglio la loro origine italiana, alla luce del prestigio di cui gode l'Italia in vari campi, dalla moda allo sport all'arte. Il prof. Pilieri con un taglio scientifico ha illustrato la fenomenologia dell'immigrazione attuale in Europa e particolarmente in Italia, ricavando riflessioni amare sulle deficienze politiche, legislative e gestionali che appesantiscono l'accoglienza e la sistemazione lavorativa.

Il prof. Mario Manfredi dell'Università di Bari il 29 febbraio 2000 ha svolto un'approfondita relazione sul tema "Come è possibile un'etica dell'ambiente". L'esposizione è stata condotta sul filo di un grande rigore teoretico. Vagliate e respinte le dottrine etiche aventi come connotazione comune di essere antropocentriche, Manfredi ha sostenuto la necessità di superare il concetto dell'ambiente come strumentale all'uomo e di riconoscere l'ambiente come valore in sé. Ciò in sintonia con l'etica della responsabilità: noi uomini dobbiamo rispettare l'ambiente così come rispettiamo un'opera d'arte, una biblioteca, sentendoci responsabili della loro integrità. Tale rispetto, inoltre, è doveroso per evitare l'invivibilità ai nostri posteri. La relazione successiva è stata tenuta il giorno 25 marzo 2000 dal Prof. Biagio Lorè dell'Università di Roma Tre sul tema "La sfida della multimedialità: verso una nuova forma di educazione?". Ora stiamo vivendo il passaggio dalla cultura su base cartacea a quella su base elettronica, e questa è una svolta epocale - ha affermato Lorè - analoga al passaggio dalla cultura orale a quella alfabetica, che ebbe luogo agli albori della civiltà occidentale. Lo studio di questo antico fatto rivoluzionario è certamente illuminante per capire la rivoluzione informatica. Caratteri profondamente innovativi della multimedialità sono: la distruzione della logica della consequenzialità successoria, il restringimento del tempo fino all'istantee, al contrario, l'estensione dello spazio all'infinito, giacché è possibile avere esperienza simultanea di eventi che accadono in tempi diversi in ogni angolo del mondo. Di qui la necessità drammatica di antidoti al rischio di dissoluzione della mente umana.

La riunione del 3 aprile 2000 è stata dedicata al tema "Medicina e Filosofia: alcune riflessioni su un rapporto millenario", svolto dal dott. Giuseppe Guerricchio, primario cardiologo, pubblicista e storico della medicina. Egli ha evidenziato che la medicina ha tratto vantaggio dalla filosofia circa i fini e la metodologia della ricerca, a cominciare da Ippocrate, che dette un colpo d'ala alla concezione ed alla pratica medica grazie alla sua appartenenza alla scuola di Gorgia di Leontini. Invero, non sono mancati medici i quali, come Salvatore Tommasi, hanno preso posizione contro la filosofia, ritenendola fuorviante. Certamente la concezione generale dell'uomo e del suo destino ha condizionato la medicina fino all'età moderna. Si deve a Cartesio la tesi del corpo umano da studiare come una macchina, promuovendo un indirizzo deterministico che poi ha fatto sì che la medicina a sua volta influisse sul positivismo filosofico. Attualmente il relativismo imperante in ogni campo, compreso quello speculativo gnoseologico, caratterizza anche la medicina, onde, nonostante il grande progresso tecnologico e della strumentazione scientifica da un lato, la superspecializzazione dall'altro, permane il principio dell'incertezza della diagnosi e della prognosi. Il medico ora va considerato come un umanista aspirante ad essere scienziato, un insieme eclettico di creatività e di sperimentazione.

Il ciclo annuale dell'attività è stato concluso il 28 aprile 2000 col convegno su "Francesco Lomonaco e il pensiero europeo", alla cui organizzazione la Sezione Lucana della SFI ha collaborato. Di valenza più specificamente filosofica è stata la dotta relazione del prof. Sergio Moravia dell'Università di Firenze su "Il pensiero degli *idèologues* ed il tramonto dell'illuminismo". È stata illustrata la funzione di cerniera che gli ideologi francesi ed italiani hanno svolto storicamente tra l'illuminismo ed il positivismo, essendo stati decisi assertori dello scientismo. Politicamente sostennero un genuino liberalismo, sì da affrontare impavidi la persecuzione del Terrore prima, l'emarginazione di Napoleone dopo, quando questi dette un corso autoritaristico al governo. Lo stesso Lomonaco a causa dei suoi ideali liberali attirò su di sé l'odio dei governanti napoleonici tanto da indursi al suicidio.

Ogni relazione è stata preceduta da un intervento introduttivo del Prof. Zagaria e seguita da una discussione franca e vivace, con replica finale del relatore. Tutti gli incontri sono risultati profiqui ai fini dell'aggionamento professionale, anche per il corredo bibliografico proposto ogni volta per consentire liberi approfondomenti.

Rocco Zagaria

RECENSIONI

G. Deiana, *La legge morale dentro di me e la virtù dei cittadini*, Milano 1999 pp. 154.

Siamo davanti a un testo di etica, etica per la scuola, ma appunto di etica.
Non è un caso infrequente nella produzione libraria di questi ultimi anni. Si sente molto parlare della necessità di una nuova morale individuale e pubblica di fronte ai segni di crisi del nostro vivere sociale. Vi sono urgenze ed emergenze che sembrano richiedere la formulazione di un'etica per il presente e per il futuro, che sia di guida all'umanità, giunta ai sei miliardi di individui, alle prese con problemi giganteschi, con sfide epocali. Possiamo osservare e constatare lo stato d'incertezza e d'inquietudine, il male di vivere, che travaglia molti dopo il crollo delle ideologie e il dissolversi dell'assoluto religioso, i preoccupanti orizzonti che si aprono davanti ai successi e ai traguardi della scienza, ad esempio per quanto riguarda le manipolazioni del vivente, l'impotenza con cui si assiste al degrado e all'avvelenamento dell'ambiente, lo stato di violenza o di "guerra" dentro e fuori le nostre società avanzate ecc.: «Questa riscoperta, o meglio questo ritorno della riflessione filosofica verso l'etica, è stato sollecitato con particolare urgenza in questi ultimi anni da parte della società civile dopo la caduta delle più comuni evidenze etiche attorno alle quali da secoli si era intessuto l'*ethos* delle precedenti generazioni. Lo smarrimento succeduto al crollo delle certezze morali tradizionali, sotto l'incalzare dei problemi sempre più ardui e inediti posti da una società complessa come l'attuale e dall'incredibile sviluppo della scienza e della tecnica, ha fatto esplodere tra la gente un bisogno prepotente di risposte, una domanda supplicante intorno ai quesiti umanissimi ed esistenziali dell'etica: come dobbiamo vivere, che cosa dobbiamo fare, possiamo ancora aspirare a qualche felicità? In questa situazione spirituale gli studiosi più sensibili hanno avviato un'intensa e rinnovata ricerca dei valori fondamentali intorno ai quali, per via dialogica e comunicativa, istituire le norme irrinunciabili che possano salvaguardare anche oggi l'esistenza dell'uomo, la sua dignità di persona autocosciente e libera, e la possibilità stessa della sopravvivenza per le generazioni future di fronte agli incalcolabili rischi provenienti dallo sviluppo incontrollato delle scienze fisiche chimiche biologiche, e dalle loro applicazioni tecniche manipolative dei fragilissimi equilibri ambientali e delle stesse origini prime della vita umana» (A. Poppi, *Etiche del '900*, Napoli 1993, p. 6-7).
Ma come valutare questa ripresa di interesse per l'etica, questo "ritorno all'etica"? È un'esigenza oggettiva che nasce dalla realtà delle questioni e può incidere su di esse o è piuttosto il lamento o il grido di speranza di alcuni caparbi e nostalgici idealisti, inconsapevoli della maschera che vestono, quella di redivivi "Don Chisciotte"? Non vi sono ormai radicate abitudini, meccanismi implacabili, potenti anticorpi ostili all'etica, specie nelle nostre società sviluppate, come l'individualismo egocentrico imperante, la difesa a oltranza degli interessi forti, il gusto sempre più spinto per l'effimero, il trasgressivo, lo spettacolare, la perdita di autorevolezza o la crisi degli istituti formativi tradizionali? Forze, pressioni tali dunque da rigettare qualunque nuova centralità o riaffermazione di norme e principi morali? Hobsbawm, nel suo *Il secolo breve* (Milano 1997) parla di

«crisi morale», di «crisi dei presupposti della civiltà moderna», di «individualismo sociale assoluto», di una società «che consiste nell'assemblaggio di individui egocentrici tra loro separati, i quali perseguono solo la loro gratificazione (sia essa definita come profitto, come piacere o con qualunque altro nome)», di «disintegrazione dei vecchi valori e delle vecchie relazioni sociali» (ivi, pp. 24, 28-9).
La realtà attuale sembra mostrare tuttavia la presenza di tendenze contradditorie: il relativismo etico individualistico, che sfocia per lo più in un pragmatismo opportunistico e permissivo, si accompagna alla richiesta di una maggiore moralità pubblica, ovvero l'egoismo dominante nelle scelte e nei comportamenti convive con la pressante richiesta del buon funzionamento delle istituzioni collettive; la ricerca del divertimento ad ogni costo, dei piaceri estremi e delle scosse emotive inebrianti (anche di gruppo e di massa e con l'uso di droghe) convive con l'incremento del volontariato e dell'associazionismo solidaristico; i fenomeni ricorrenti di violenza, sopraffazione dei più deboli, dei minori, gli episodi frequenti di razzismo vanno di pari passo con una maggiore coscienza dei diritti dell'individuo, con la difesa spontanea e decisa dei diritti di libertà.
Se i vecchi valori non tengono più, i nuovi stentano ad affermarsi, se le etiche tradizionali perdono colpi su colpi, assai ardua è la ricerca di fondamenti solidi per una nuova morale. Eppure l'etica trova continuamente nuovi e ulteriori oggetti di cui occuparsi, considerato che le trasformazioni sociali e l'evoluzione tecnico-scientifica pongono sempre nuove significative problematiche alla riflessione morale. C'è un gran fiorire di studi e di ricerche, benché, a onor del vero, l'impatto di questo lavorìo intellettuale sull'opinione pubblica sia piuttosto scarso: c'è uno iato, direi quasi un fossato tra la riflessione sistematica sull'etica e il momento delle scelte individuali/collettive.
Nella divisione di campo tra pessimisti e ottimisti (a vario titolo), si levano le voci di coloro che, scossi da cupi segnali (disastri ecologici, corruzione e mafie dilaganti, ritorno alle barbarie del passato ...), guardano avanti e, preso coraggio, avanzano proposte per una rinascita dell'etica, per un'etica nuova nell'ottica della speranza: se c'è chi si richiama alla comune responsabilità verso l'umanità, verso la specie uomo, sostenendo la possibilità di un'etica universale basata sulla comunanza dei fini, sulla responsabilità e solidarietà globale (non si possono non ricordare, tra gli altri, alcuni grandi nomi: Bloch, Jonas, Küng, Balducci, Morin), c'è pure chi, da un punto di vista utilitaristico, ritiene fondamentali la responsabilità del singolo e le conseguenze dell'azione dei singoli, l'accordo o il disaccordo tra i singoli in termini di utilità complessiva.
All'interno di queste proposte teoriche e sollecitazioni emerge l'esigenza di fare in modo che le nuove generazioni siano diverse dalle attuali, di educare i giovani ad essere protagonisti di una svolta, di un cambiamento, che la scuola possa diventare veicolo di formazione etica.
Insegnare l'etica a scuola appare un'impresa molto difficile, perché richiede: una teoria etica soddisfacente su cui basarsi – il cui fondamento dovrebbe essere, a mio modo di vedere, di natura normativa e oggettivistico-altruistico, perché l'etica possiede questo carattere intrinseco (vedi Veca, Scalfari, Maffettone ecc.) – , strettamente collegata alle urgenze del tempo, sensata e razionale, comprensiva di un forte quadro valoriale, una dottrina condivisibile, spendibile nei vari ambiti dell'etica pratica; una concezione alta della professione docente, caratterizzata da responsabilità e passione pedagogica; com-

petenze contenutistiche, comunicative e didattiche di buon livello, per costruire percorsi adeguati di apprendimento.
Difficile ma non impossibile, come l'opera di G. Deiana, La legge morale dentro di me e la virtù dei cittadini. Progetto per la formazione etica dei giovani nella scuola dell'autonomia, sta proprio a dimostrare. Il progetto dell'etica a scuola di G. Deiana, frutto di concrete esperienze didattiche e di un'ampia e approfondita riflessione teorica, che sottintende un'idea alta della professione docente, arricchita dalla dimensione della "ricerca", ha come strutture portanti: la valorizzazione degli aspetti intrinsecamente etici dell'insegnare, in un'ottica di vera professionalità e di educazione responsabile; l'apertura di spazi didattici riservati all'etica come ambito disciplinare, nella ricchezza di contenuti e di stimoli; la scelta di fondo, motivata e articolata, per un'etica "laica", della responsabilità; la fiducia nella possibilità di gettare le fondamenta di una scuola nuova, capace di svolgere integralmente i suoi compiti culturali, etico-civili, socio-relazionali, attraverso quella che è chiamata, con felice espressione, "autoriforma gentile", condotta dagli stessi operatori scolastici; un nuovo modello di didattica, imperniato sulla ricerca, sulla sperimentazione, sull'interesse, sulla doppia centralità studente-docente (modello a cui l'autore ha dedicato analisi approfondite e articolate, attraverso articoli e libri).
I) Come si legittima, secondo G. Deiana, l'introduzione dell'etica a scuola?
Innanzitutto occorre una grande attenzione verso i problemi dell'essere giovani oggi, tra desiderio di autonomia e bisogno di riconoscimento e identità, e, di fronte al loro stato di disagio e di incertezza, raccogliere la sfida educativa; nel tentare questo percorso si viene cioè sospinti dalla preoccupazione per il limbo in cui si trovano adolescenti e giovani, che si vivono le contraddizioni dell'oggi con scarsi punti di riferimento, costretti a dover inventare se stessi senza schemi sicuri cui affidarsi, oscillando paurosamente tra opzioni e pressioni opposte e conflittuali. Affinché i giovani sappiano diventare autonomi e darsi un progetto di vita basato su principi convincenti e capace di valorizzare i diversi lati della propria personalità, per consentire il passaggio dalla situazione di codici di comportamento assunti in modo indistinto, confuso e condizionato a quella caratterizzata da una morale di senso critico, matura, libera e consapevole, può essere importante che l'etica entri esplicitamente nel processo educativo.
Inoltre possiamo individuare la responsabilità specifica del sistema scuola rispetto alle rapide trasformazioni della società, tenuto conto anche delle difficoltà in cui versano le altre agenzie formative: l'istituzione scuola dovrebbe in modo precipuo procedere alla formazione di un'etica pubblica, di un *ethos* per l'individuo e il cittadino responsabile, educare alla cittadinanza democratica, al senso del bene comune, alle "virtù" etico-civili, all'interiorizzazione di norme e valori di tipo sociale e politico (in senso lato). A quale altra agenzia formativa dovrebbe competere specificatamente questo compito?
Infine un insegnamento di etica ben collocato e programmato può contribuire al cambiamento del paradigma didattico e al miglioramento dello stesso stare a scuola; risalta qui il ruolo-cardine di discipline come la storia e la filosofia, nel senso della sua particolare vocazione ad educare al pensiero critico e autonomo ed a rendere possibile una formazione culturale ampia e integrata, attenta alle complesse dimensioni dell'individualità e ai problemi epocali del presente.
II) L'autore delinea quindi le *condizioni di possibilità* per esercitare a scuola un'azione

educativa specifica e intenzionale rivolta alle questioni etiche, per mettere in atto interventi sistematici di *educazione morale*. Vengono individuate tre modalità di intervento, riassunte nella formula "*etica della scuola e scuola di etica*": a) la dimensione morale del vivere la scuola come luogo dell'insegnare-apprendere; b) la dimensione interdisciplinare dell'insegnamento di etica, cioè la programmazione, rivolta particolarmente a percorsi, questioni e tematiche di etica pubblica, nell'ambito del Consiglio di classe, di interventi differenziati ma interconnessi da parte di docenti di diverse discipline, sulla base dei legami dell'etica con altri ambiti culturali (diritto, politica, economia, biologia, medicina ecc.); c) la dimensione disciplinare di filosofia, l'etica all'interno dell'insegnamento della filosofia. Mi soffermo sul primo e sul terzo punto.
Estrapolo dal testo questa citazione da G. Blandino - B. Granieri, *La disponibilità ad apprendere* (Milano 1995 p. 39): «(...) possiamo tranquillamente e decisamente affermare che non è possibile svolgere efficacemente il proprio compito educativo se non si è in uno stato mentale etico (...). Cioè un insegnante: o è etico o, semplicemente, non è un'insegnante». Il tono assertorio e radicale degli autori rinvia alle pratiche e ai comportamenti dei docenti, ai loro orientamenti di valore, ad aspetti e momenti concreti della vita scolastica (relazioni interpersonali allievi-docenti, valutazione del profitto, gestione materiale e organizzativa dell'istituto ecc.), in cui sono inevitabilmente implicati elementi etici: l'attività didattico-educativa sottintende una tavola di valori-guida intorno a cui viene costruito l'insegnamento e organizzata la vita scolastica. G. Deiana propone di porsi esplicitamente come operatori della scuola in una prospettiva etica, che intenda l'insegnamento, a partire dai due principi del rispetto dell'"altro" e della responsabilità, come servizio svolto nei confronti di chi apprende per la sua crescita culturale e valoriale: l'educazione morale si può impartire solo a partire da una coerente testimonianza, quindi non può non essere condizionata dai caratteri della prassi di insegnamento.
Riguardo all'etica come ambito del curricolo di filosofia, appare ovvio che si tratti della modalità più semplice da realizzare: nel quadro dello svolgimento pluriennale del corso di filosofia e del taglio metodologico proprio della disciplina, si provvede a elaborare un progetto che individui spazi organici, contenuti di programma e percorsi articolati, aprendo un dialogo stretto a più voci tra presente e passato.
III) Quali contenuti, quali percorsi per *l'etica curricolare*? L'attualità fornisce numerosi spunti per avviare il discorso su argomenti etici concreti (clonazione, sfruttamento dei bambini, torture e violenze fisiche, fenomeni di corruzione ecc.); tuttavia, se la motivazione al lavoro viene sollecitata dall'analisi di simili casi e questioni, occorre evitare approcci superficiali, epidermici e banalmente "moralistici" e si deve piuttosto cercare di collegare l'attenzione per le questioni concrete legate al vissuto delle persone, alle relazioni tra gli uomini (degli uomini con i simili e con la realtà, con la natura e gli animali), di collegare ciò, appunto, con la peculiare prospettiva teorica, di ricerca dei fondamenti, o storico-teoretica tipica della filosofia. Ovvero, le scelte pratiche devono trovare giustificazione in teorie coerenti e plausibili, da cui trarre le regole per l'agire (in stretto collegamento però con la realtà, abbandonando i cieli tranquilli e sottili dell'astrazione).
Tenuto conto del percorso evolutivo intellettuale-culturale-emotivo-psicologico dei singoli allievi, tutte le dimensioni dell'etica dovrebbero trovare posto in un suo specifico insegnamento, ma poste in sapiente equilibrio tra loro: l'etica storica, l'etica nella sto-

ria del pensiero, dai greci ai contemporanei, per capire lo spessore delle questioni e non trovarsi a partire sempre da zero o scoprire "l'acqua calda"; l'etica descrittiva, per misurarsi con la realtà dei comportamenti; la metaetica, per comprendere termini e concetti dell'etica e saper distinguere sul piano espistemologico il giudizio e l'argomentazione morale (che anche noi potremmo utilizzare per giustificare le nostre scelte) da altri tipi di giudizi e argomentazioni; l'etica normativa, come delineazione dei principi e dei valori alla base dell'agire morale; l'etica applicata o pratica, come traduzione dei principi e dei valori dell'etica normativa, dei criteri della metaetica, nei vari piani delle attività umane (etica pubblica, bioetica, etica delle professioni, mediaetica, etica della scienza).
Quest'ultimo settore di ricerca, che ha avuto una fioritura straordinaria a causa del presentarsi nell'attualità di una serie di problemi che spingono a interrogarsi, è molto promettente per la didattica, proprio grazie alla sua presa diretta sulla realtà dell'oggi. G. Deiana ha provveduto opportunamente nel suo volume a organizzare una serie di percorsi di morale pratico-sociale-civile legati ai problemi delle scelte collettive, dell'economia del benessere, della ricerca della felicità, della salvaguardia dell'ambiente, del progresso scientifico e tecnologico, della cura medica, legati in sostanza alla cittadinanza individuale, locale, collettiva, globale: percorsi di etica e di biologia, di etica e economia, di etica e ambiente, di etica e politica, di etica e comunicazioni, di etica e diritto, di etica e religione, di etica e famiglia, di etica e animali, di etica e generazioni future.
Tutti i percorsi sono ricchi di suggerimenti e indicazioni di lavoro per l'inquadramento del tema, per l'approfondimento e la ricerca didattica; l'autore fornisce anche il resoconto di esperienze didattiche effettuate in un Liceo milanese, tra cui un interessante lavoro di ricerca sul rapporto medicina e morale, sulla deontologia medica e sulla qualità del medico nel rapporto con i pazienti.
IV) Vi è da considerare ora come l'autore in quest'opera affronta e risolve la delicata e interessante questione dell'individuazione del paradigma etico-culturale da porre a base dell'insegnamento di etica: se la neutralità pura e semplice appare impossibile da praticare in un ambito formativo del genere, si deve però affrontare il rischio pesante dell'indottrinamento. Vi sono inoltre da tener presente i complessi aspetti teorici legati all'elaborazione di un'etica dei valori universali. G. Deiana si districa in questo terreno minato grazie al confronto con le analisi autorevoli di grandi figure di intellettuali e filosofi collocati su varie linee di pensiero (Rawls, Küng, Jonas, Fromm, Lecaldano, Scarpelli, Bodei, Bobbio, Veca, Pontara ...) e con la delineazione di criteri non rigidi né unilaterali, connessi con "il mondo della vita":
a) la *laicità* (ma non il "laicismo" intollerante), ossia ricerca di una saggezza che si colloca nell'orizzonte della finitezza, della razionalità e coerenza; è la laicità a suggerire la tavola dei valori: responsabilità, solidarietà, libertà, giustizia, bene comune, dignità della persona, cura degli altri, reciprocità, tolleranza, pace ecc., principi riducibili a due predominanti, responsabilità e pluralismo;
b) la ricerca di una *morale comune*, di un comun denominatore etico dell'umanità, basato su principi basilari che garantiscano la convivenza tra gli uomini e la possibilità di autorealizzazione per tutti gli individui;
c) la ricerca di *un'etica dell'uomo planetario e delle generazioni future*, che fornisca solidi punti di riferimento per affrontare i grandi nodi epocali, per contrastare le forme

di "malvagità" e irresponsabilità globale, che pregiudicano i diritti dei futuri abitatori del pianeta e determinano colossali ingiustizie e sofferenze.
Emerge nell'analisi la chiara indicazione di un nuovo paradigma etico di alto profilo, centrato sul forte e continuo appello morale, alimentato da *pathos* personale e professionale, alla *responsabilità*: degli uomini verso se stessi e gli altri, verso la natura e l'ambiente, dei docenti nei confronti dell'educazione dei giovani, della scuola per la formazione del cittadino: «L'umanità intera sta vivendo uno straordinario momento di svolta della sua storia millenaria; la travolgente accelerazione di cultura e di civiltà globale che essa sta sperimentando postula una rapida dilatazione del quadro e delle categorie della tradizione etica verso un nuovo senso di responsabilità, un nuovo impegno di solidarietà aperti alle esigenze e alle attese di tutti i popoli del mondo, perché mai come oggi si è compreso che i valori primari e vitali quali la giustizia, la pace, la salvaguardia di una terra ancora ospitale per l'uomo sono beni che si salvano o periscono non per uno stato singolo, ma coinvolgono gli abitanti dell'intero pianeta» (Poppi, cit., p. 7).
Vorrei finire con qualche osservazione critica sulle difficoltà che possono insorgere nell'aprire un discorso organico di etica a scuola.
Primo, vi è il problema di riuscire a coinvolgere giovani spesso demotivati e mal disposti verso ciò che viene dalla scuola o dagli adulti, in un lavoro che, per riuscire, richiede comunque impegno, interesse per lo studio, rispetto nel rapporto con l'adulto; resta poi aperto, a mio modo di vedere, il discorso del ruolo di fatto della scuola come agenzia formativa nella vita del giovane.
Secondo, considerato che le difficoltà e lo stato di crisi della società sono per forza di cose anche quelle della scuola, di fronte a una società che fa molto per diseducare (vedi la famiglia in crisi con le sue dinamiche distorte da frustrazioni, insofferenze, violenza latente, vedi il degrado, gli effetti della microcriminalità e l'emarginazione che regnano in zone del territorio urbano, così come l'esempio devastante di adulti spregiudicati e cinici o le insanabili carenze dello stesso sistema scuola) che presa dunque può avere nella strutturazione della personalità un'educazione morale a scuola?
Terzo, la fenomenologia concreta dell'insegnare e la situazione attuale, sociale-psicologico-professionale, del docente (lo stato di depressione di fronte alle difficoltà oggettive sempre crescenti, lo stato di confusione, anche a causa di riforme astruse, l'inquietudine, l'insoddisfazione, lo scarso prestigio sociale della figura dell'insegnante, la conflittualità permanente tra colleghi e con i genitori, la voglia latente di fuga) non fa ben sperare per un impegno professionale rilevante com'è quello richiesto da questo progetto (competenze, sforzo di creatività, rapporto con altre programmazioni, ecc.), ma soprattutto per l'assunzione di responsabilità da esso richiesta. Inoltre va preso atto dell'esistenza di fatto di stili di insegnamento non compatibili con la proposta (ad es. quello tecnicistico).
Non vorrei però dare l'impressione di vedere nero. Penso che le difficoltà sia sempre meglio guardarle in faccia, non foss'altro che per aggiustare il tiro. Ritengo comunque, al fondo dei problemi, che sia un segno di speranza condividere la prospettiva di "autoriforma gentile" di G. Deiana. "Se puoi, devi" sosteneva Kant con una formula icastica. Si può pensare a una condizione migliore, si deve perciò tentare di realizzarla, in uno spirito costruttivo e critico insieme.

Giancarlo Pennacchietti

E. Berti - A. Girotti, *Filosofia*, Brescia 2000, pp. 222.

Il volume di Berti - Girotti indica nuove prospettive di ricerca teorica e di prassi didattica nel campo dell'insegnamento della filosofia, consolidando e capitalizzando i migliori risultati raggiunti nell'ultimo decennio. I due autori sono molto noti in Italia nel panorama dei filosofi e dei docenti di filosofia sia dell'Università sia della Secondaria superiore. Berti è stato tra i principali promotori del cambiamento nel campo dell'insegnamento della filosofia, come studioso, come docente universitario, come autorevole esponente della Società Filosofica Italiana, di cui è stato più volte presidente, e come componente della Commissione Brocca, che elaborò i famosi "Programmi di filosofia". Girotti è da lungo tempo uno dei più preparati e appassionati esponenti della ricerca teorica e pratica in didattica della filosofia in Italia.
Il volume si inserisce in uno scenario di grande e profondo cambiamento che coinvolge la scuola italiana (l'autonomia didattica ed organizzativa, la riforma dei cicli, il nuovo esame di stato sono riforme già realizzate, è *in itinere* la ridefinizione dei saperi essenziali e quindi dei curricoli). Nella scuola secondaria riformata si prospetta la possibilità che la filosofia possa essere comunicata ed insegnata a tutti i giovani, superando anacronistici elitarismi e antichi pregiudizi. La comunità nazionale (cfr. documento dei saggi e documento sui saperi di base) riconosce alla filosofia una decisiva valenza formativa nella promozione di una soggettività propositiva e critica, capace di chiarire e analizzare razionalmente importanti problemi dell'esistenza e della coesistenza umana, di comunicare e discutere con argomenti le proprie e le altrui idee, di intervenire responsabilmente e creativamente nella costruzione di una società democratica e tollerante.
La possibilità di un insegnamento della filosofia a tutti impone di rivedere contenuti e metodi dell'insegnamento, radicalizza prospettive di cambiamento già presenti nel recente passato e pone nuovi interrogativi. Da una parte rimane centrale in didattica della filosofia l'assunto che si possa apprendere a filosofare non più attraverso un *paradigma trasmissivo* (di nozioni) ma attraverso un *paradigma comunicativo-esperienziale.* Il discente attraverso la partecipazione ad un tragitto di *formazione filosofica* può acquisire una pluralità di contenuti e atteggiamenti, di metodi di ricerca e di comunicazione, di strategie di pensiero e di modelli di razionalità, con cui esercitare una peculiare pratica di ricerca su questioni di senso, di verità e di valore intorno a problemi centrali dell'esistenza umana, individuale e collettiva. L'itinerario di formazione si costruisce su numerose *esperienze di filosofia,* che in un contesto didattico si pongono come esperienze del *far filosofia insieme agli autori,* dialogando con loro attraverso i testi, *cortocircuitando* presente e passato. Apprendere i contenuti e le forme di costruzione della conoscenza filosofica richiede una nuova organizzazione della filosofia da insegnare, definendone gli aspetti essenziali in termini semantici, sintattici e storico-critici, in modo da definirne i *nuclei fondanti* il cui possesso consapevole possa consentire di comprendere, di discutere e di valutare filosoficamente aspetti e questioni importanti del presente e del passato, insomma di costruire autonomamente conoscenza filosofica.
Il volume di Berti e di Girotti risponde a questa esigenza attuale. Nella prima parte Berti, da par suo, con la proverbiale chiarezza, che nasce dalla profonda padronanza, coglien-

do i suggerimenti della commissione dei saggi, espone temi e problemi che possono essere affrontati negli anni conclusivi dell'istruzione obbligatoria facendo sempre ricorso, con flessibilità e sapienza, ai testi filosofici. Per i giovani di quell'età Berti propone alcune "questioni di senso e di valore" le questioni che «riguardano non tanto, o principalmente, la conoscenza della realtà, quanto la valutazione che l'uomo ne dà in termini di bene e di male, giusto e ingiusto, lecito e illecito, insomma i cosiddetti giudizi di valore, le norme, le prescrizioni e i divieti» (p.14) e di "verità" (elementi per controllare la validità del discorso proprio ed altrui). Tra i primi Berti esamina il problema *del bene e del male,* questioni di *etica applicata*, *di reponsabilità e cittadinanza*, tra i secondi propone riflessioni sugli *elementi di logica,* sulla t*eoria dell'argomentazione*, sulla e*pistemologia*). Naturalmente su ciascuna delle questioni Berti propone testi leggibili di grandi autori, esemplari per profondità di contenuto e per il rigore dei ragionamenti. Infatti con i giovani le questioni andranno poste con il supporto di testi tratti da opere di grandi autori della tradizione, comprensibili dagli studenti del biennio, tenendo conto del loro bagaglio di conoscenze e competenze. Berti ha cercato di fare chiarezza su cosa possa essere essenziale per rendere concreta la valenza formativa dell'insegnamento della filosofia, a prescindere da una conoscenza completa della sua storia e del suo statuto.
Per gli studenti del triennio Berti invece elabora due opzioni. Una ripropone l'impostazione storico-critico-problematica che caratterizzava i Programmi Brocca, che l'autore ritiene ancora valida e che tutti conosciamo.
L'altra opzione, in continuità con l'impostazione prospettata per il biennio, consiste nel proporre questioni di verità, di senso e di valore ad un livello di profondità e di complessità, maggiore rispetto a quello proposto per il biennio. Egli individua temi e problemi essenziali, autori fondamentali, attraverso i quali è possibile costruire percorsi, centrati su testi significativi, in modo da rappresentare adeguatamente la pluralità e la ricchezza del patrimonio semantico, sintattico e storico-critico della disciplina (ad es. all'interno delle questioni di verità Berti pone i problemi di logica e di epistemologia, i problemi della natura, i problemi dell'uomo, il problema dell'essere; tra le questioni di senso sono sviluppate i problemi di etica, di politica, di religione, riguardanti l'arte, la tecnica, la comprensione storica).
Il secondo capitolo del volume presenta elementi di novità. Berti analizza sinteticamente, ma efficacemente, quegli aspetti *sintattici* che possono servire per costruire conoscenza filosofica, cioè in particolare *i metodi di ricerca filosofica* più rappresentativi della tradizione (metodo sperimentale, trascendentale, ermeneutico, dialettico, analitico, fenomenologico, ecc.). Il fine di questo approccio è quello di rendere possibile a docenti e studenti la conoscenza dei metodi per praticare esperienze di ricerca filosofica a partire dalle esperienze già fatte dai filosofi, conosciute attraverso i testi. Questo approccio risponde a quello che possiamo definire l'esigenza più rilevante dell'insegnamento di oggi: promuovere esperienze autentiche di filosofia, esercitare operativamente la ricerca filosofica appresa dagli autori.
La seconda parte del volume, scritta da Armando Girotti è complementare alla prima, in quanto si propone di offrire strumenti per rendere applicabile operativamente quanto proposto da Berti. Naturalmente non esiste una sola didattica; il docente creativamente, in relazione alle condizioni didattiche e ai soggetti cui è rivolto il suo insegnamento, può

elaborare molte strategie e utilizzare molte tecniche. Girotti tra le molte possibili ne propone alcune. Per gli studenti degli anni conclusivi dell'istruzione obbligatoria propone esperienze per l'area di progetto (un lavoro sul tema del bene e del male finalizzato alla realizzazione di una mostra aperta al pubblico), la costruzione di un ipertesto sul concetto di uomo. Per gli studenti del triennio Girotti propone, a titolo di esemplificazione, un percorso sul tema dell'amore che ha come fine la costruzione di un diario-epistolario sul tema.
Nell'ultimo capitolo Girotti esamina la questione della formazione iniziale e in servizio dei docenti di filosofia, di cui si occupa da molto tempo, concludendo con un'opera preziosa per tutti i docenti: sulle questioni più rilevanti utili per la formazione e per il sostegno all'attività didattica dei docenti di filosofia propone ricchi itinerari bibliografici per l'aggiornamento, elenca e scheda una gran quantità di testi e di autori, riviste e associazioni culturali. Le informazioni sono assolutamente indispensabili per approfondire i problemi filosofici e la didattica della filosofia.
In conclusione il volume di Berti e Girotti può essere definito per alcuni aspetti un contributo che da una parte è utilissimo ai docenti e dall'altra apre problematicamente una nuova fase di ricerca teorica e pratica in didattica della filosofia.

Mario De Pasquale

G. W. Leibniz, *Disputazione metafisica sul principio di individuazione*, a cura di G. Aliberti, Bari 1999.

Il contributo di Aliberti consiste nella traduzione italiana della prima opera sistematica di carattere metafisico di Leibniz, la *Disputatio Metaphysica de principio individui*. La *Disputatio* fu redatta in occasione della discussione di Baccalaureato in filosofia presso l'Università di Lipsia il 30 maggio del 1663 (Leibniz aveva 17 anni!) ed è accompagnata - anche nella traduzione di Aliberti - dalla presentazione del maestro di Leibniz a Lipsia, Jacob Thomasius: *Origine della controversia sul Principio di Individuazione*. Quella di Aliberti è la prima traduzione italiana che possediamo - ne esistevano già una in tedesco, due in francese, una in inglese e due in olandese - e colma perciò - come sottolinea Francesco Barone nella Presentazione di questo lavoro - una «ingiustificata lacuna dei nostri studi leibniziani».
Se è vero che «la problematica dell'individuo è solo un aspetto della produzione filosofica di Leibniz» (Introduzione, p. 16) è altresì indiscutibile che si tratta di un aspetto centrale e cruciale, perché è proprio dalla nozione di individuo che si irradiano nozioni portanti, quali quelle di "sostanza individuale" e addirittura di "monade". Così la *Disputatio*, opera di carattere evidentemente metafisico, si affianca all'altra opera giovanile e cruciale di Leibniz, la *Dissertatio de Arte combinatoria* (1666), di carattere squisitamente logico, per offrire importanti spunti ermeneutici e vere e proprie chiavi di lettura dell'opera più matura e, per questo, anche meno trascurata dalla letteratura critica.

Il lavoro di traduzione e di commento è preceduto da una Introduzione di Aliberti, dove in dettaglio viene ricostruita la tradizione filosofica e quindi le fonti cui Leibniz ha attinto per l'elaborazione di questa *Disputatio*; prima fra tutte Aristotele e poi, fra gli altri, Ockham, Scoto, Soncinate, Suarez, Zabarella (di tutte le fonti viene fornita una ricostruzione schematica nella Appendice II posposta alla traduzione).
Di particolare rilievo teorico è la presenza di Aristotele, già per il fatto che quello della individuazione è problema prettamente aristotelico, problema che, anche sulla scorta di Suarez, viene ridotto alla questione originariamente nominalistica della individualità. Di Aristotele Leibniz eredita soprattutto la necessaria connessione di logica e metafisica: per Aristotele la *quiddità* di una cosa è tutt'uno con la definizione della cosa stessa, perché ne esprime appunto la natura, l'essenza. La definizione è tradizionalmente ciò che dichiara, rappresenta o circoscrive l'essenza di un *quid*. Per Aristotele la definizione è *to ti en einai* (*quod quid erat esse*) (*Metaph.* VII, 10, 1035b 32), dal che segue che la necessità della definizione è necessità della sostanza (*An.Post.* II, 9, 43b 21): la definizione è tale perciò solo dell'essenza sostanziale (sia essa in forma di dichiarazione sia in forma di deduzione) (*An.Post.*, II, 3, 90b 30ss e *Metaph.*, VII, 4, 1030a 6). «È importante pertanto, per comprendere appieno il testo leibniziano, cercare di esplicitare quali risultati la logica formale aristotelica ha raggiunto in seno alla problematica aristotelica dell'individuo» (p. 27), ma è altresì importante considerare - considerazione sulla quale si sofferma accuratamente Aliberti - il legame della problematica aristotelica con la questione degli universali dell'*Isagoge* di Porfirio e dei *Commentaria* di Boezio alle *Categorie* e al *De Interpretatione* di Aristotele.
Così nella *Disputatio* si ha un'indagine di carattere metafisico condotta con strumenti logici e Leibniz risente del contesto aristotelico-scolastico, là dove si assiste ad una «circolarità intensionale dei significati, che interpretano l'oggetto ora nel mondo metafisico, ora in quello logico: dire definizione è lo stesso che dire quiddità o essenza di una cosa» (p. 38). Aliberti descrive attentamente il percorso che Leibniz compie tra la logica aristotelica e la logica del Seicento, il quale passa attraverso le dissoluzioni nominalistiche dell' "albero di Porfirio" - che tanto successo avranno nella costruzione della scala generativa della conoscenza nel Medioevo - e fruisce anche del contributo della logica ockhamista che, con il suo "principio di economia" elimina anche la minima sostanzialità dall'universale: l'esistenza di un ente non è più il processo astrattivo logico, ma l'intuizione del singolare, e i nomi o i termini significano solo cose singolari. Nonostante questa strada conduca a fare del principio di individuazione un problema sempre più logico-formale, nella *Disputatio* leibniziana esso rimane una questione eminentemente metafisica, al di là dell'ockhamismo, nel quale la metafisica viene ridotta a scienza delle sostanze singolari.
Una nota particolare Aliberti dedica nella Appendice I (che delinea il processo storico di dissoluzione della "sostanza comune" nella "sostanza individuale") al rapporto del giovane Leibniz con il nominalismo e distingue quest'ultimo in un nominalismo moderato, difeso tra gli altri da Suarez, e in un nominalismo forte, difeso - a dire dello stesso Leibniz - da Ockham. Nella *Disputatio* sembra venire abbracciato l'ambito del nominalismo moderato proprio con la prima definizione di Individuo, l'unica assunta senza riserve: *Omne individuum sua tota Entitate individuatur* (§ 4). È la nozione di Individuo

come entità onnicomprensiva e compiuta, usata anche per discutere e per confutare le successive tre tesi (le quali definiscono l'individuo, rispettivamente, come *Negazione*, come *Esistenza* e come *Ecceità*).
Leibniz può dirsi - sostiene Aliberti - moderatamente nominalista nel momento in cui «recupera l'oggettività gnoseologica dell'essenza dell'individuo» (p. 251), ossia quando palese viene ad essere l'indistinzione tra la modalità del pensiero e la modalità dell'essere, tra l'individuo come concetto e l'individuo realmente esistente. Da un canto, infatti, l'individualità del singolo viene assunta come sostanziale, dall'altro l'universale si "quantifica" attraverso il *numero* e più in generale attraverso la categoria della *quantità*, aprendo le porte a quella "razionalità matematica" che caratterizza, almeno per un aspetto, l'intero sistema leibniziano. L'Entità onnicomprensiva e compiuta è sintesi di materia e forma ed uno degli argomenti "a favore" riportati da Leibniz per dimostrare la prima definizione suona così: «Ciò per cui una cosa è, per quello medesimo, è una secondo il numero» (§ 5). L'Entità è ciò per cui la cosa-che-è è una secondo il numero. Anche qui risuona evidentemente l'eredità della *Metafisica* di Aristotele, dove "sono uno per numero quelle cose la cui materia è una" (*Metaph.* V, 6, 1016b, 34).
Ma se il probabile nominalismo leibniziano si risolve, a ben guardare, in un processo che Aliberti definisce di "aritmetizzazione metafisica", che consente alla realtà di essere letta e conosciuta come quantità, è del tutto condivisibile la conclusione per la quale si può parlare di un "atteggiamento" rivolto al nominalismo, più che di una vera e propria adesione.
Il commento di Aliberti mostra in modo chiaro e distinto come nella *Disputatio* leibniziana confluisca la complessità di questi momenti storici e teorici, indicando in tal modo possibilità molteplici di rinnovata indagine sul tessuto speculativo di uno fra gli autori più complessi, più difficili e più ricchi del pensiero moderno.

Daniela Carugno

A. Di Chiara, *L'iniziativa. Il pensiero etico di Luigi Pareyson*, Genova 1999.

L'autore nello studio ricostruisce con chiarezza e precisione l'itinerario filosofico di Luigi Pareyson mediante riferimenti alle opere fondamentali del filosofo, ai corsi universitari e ai saggi meno noti a partire dai primi esordi degli anni Trenta, influenzati dal clima culturale dell'Università di Torino e dal soggiorno in Germania ove Pareyson era venuto in contatto con le personalità più rilevanti della "nuova filosofia", sino alla enucleazione dell'ermeneutica religiosa dell'ultimo quindicennio.
L'interesse di questa puntuale ricostruzione consiste nel fatto che Di Chiara evidenzia nello sviluppo del pensiero parysoniano una coerenza di fondo coglibile nella problematica morale, che ricorre in tutta la produzione del filosofo. A questa problematica sono fondamentalmente riferibili sia il personalismo ontologico, che sta alla base della sua visione filosofica, sia le opere degli anni '50 che confluiscono nell'estetica come teoria della formatività, sia la produzione degli anni '60 con l'opera *Verità e interpretazione*, quale "summa dell'impianto teoretico di tutta la sua proposta filosofica", sia infine l'opera postuma *Ontologia della libertà*.
Rispetto all'esistenzialismo di matrice tedesca, Pareyson, come sottolinea Di Chiara, si trova in una posizione originale: i suoi insistiti richiami a Kirkegaard esprimono l'esigenza di rivendicare il valore della persona contro l'astratta esistenzialità di Heidegger e il naufragio della stessa in Jaspers. Valore della persona che è sotteso anche nella teoria della formatività per la quale l'espressione artistica non è considerata avulsa dalle altre facoltà, ma in corrispondenza a tutta la vita: l'artista per "formare" è costretto ad agire e a pensare e, quindi, pensiero e moralità gli sono naturalmente costitutivi.
La posizione etica di Pareyson si definisce sempre più nei corsi di filosofia morale degli anni '50 e '60, nei quali egli riflette sul concetto di abitudine quale gli giunge da Aristotele e Montaigne, sul passaggio di Kirkegaard dallo stadio estetico ed etico alla sfera religiosa, sul *Deus absconditus* di Pascal con cui conclude che un'etica puramente filosofica è impossibile, giacchè la fondazione della morale dipende dalla certezza dell'immortalità e dall'esistenza di Dio.
Giustamente Di Chiara rileva l'importanza del corso 1966-67 sul pensiero etico di Dostoevskij, autore al quale Pareyson ha dedicato ben cinque saggi. In questi scritti il filosofo si concentra sull'interpretazione del problema del male, visto come presenza effettiva ed ineludibile. Alcuni personaggi di Dostoevskij sono mossi da una libertà illimitata che trasgredisce ogni norma e legge morale. Essi sono rappresentativi di una concezione tragica che vede una lotta continua tra bene e male «al punto che all'uomo non resta altra via al bene che un doloroso e sofferto passaggio attraverso il male»: attraverso l'esperienza tragica del mondo e del dolore è raggiungibile il bene e la sofferenza è l'unica strada per la redenzione, per la quale l'uomo diventa nuovo ed integro, e anche felice «non solo confermato nel bene, ma anche restituito al suo luogo ontologico».
È questo del bene conseguito mediante l'espiazione, un tema tipicamente pareysoniano frutto della convinzione che attraverso la dialettica della libertà, fondata sull' alternativa e l'opzione, si può pervenire al bene, che non deve mai essere imposto, ma liberamente perseguito. Si tratta di una concezione morale che culmina nel corso di filosofia morale del 1968 su *L'iniziativa morale*, come un "dover far valere" sotto la spinta dell'esigenza del valore che determina il giudizio e la decisione, vista da Pareyson come esperienza in divenire per la quale l'uomo diventa se stesso.
Da questa posizione Pareyson deriva anche l'equivalenza tra essere e libertà, esposta nella conferenza del 1970 su *Relatività o assolutezza della morale,* secondo la quale l'essere stimola la libertà e la libertà conferisce la permanenza, concetti questi che confluiscono nell'ultima ermeneutica religiosa ove la libertà è concepita anteriormente all'essere stesso.
In relazione a quest'ultimo aspetto Di Chiara si sofferma ad indicare lo stretto rapporto tra Pareyson e Berdjaev, maturato sin dagli anni dei primi contatti con la filosofia dell'esistenzialismo e determinante in quest'ultima fase del pensiero del filosofo valdostano. Qui il tema pareysoniano dell'espiazione e dell'iniziativa si proietta metafisicamente sul divino stesso, che esperisce la tragicità del suo emergere dalla libertà abissale, sulla quale solo posteriormente instaura, attraverso la scelta della positività, la sua vittoria.

A questo punto però insorgono anche molte legittime perplessità perché l'aporia che si riscontra in questo tipo di riflessioni, che lo stesso Di Chiara coglie, tra il concetto di libertà illimitata e quello di scelta, trova una più coerente soluzione nell'ammissione della differenza tra libertà umana (relativa e basata sulla libertà di scelta) e libertà di Dio (illimitata in quanto connessa al suo essere come fecondità creatrice) piuttosto che nell'assimilazione, voluta da Berdjaev e Pareyson, della libertà divina con quella umana.
Tale assimilazione finisce col porre alle radici dell'essere il male, quale condizione del bene. Il che comporta non solo delle difficoltà sul piano teologico-filosofico, ma anche su quello etico per il quale proprio l'esigenza del valore, come spinta dell'iniziativa morale, esclude che il bene sia determinato dalla presenza del male: è solo la certezza della priorità fondativa del bene che può vanificare il tentativo nichilistico di anteporsi ad ogni positività, negando alle radici il senso e destituendo la realtà stessa dell'essere.

Paola Ruminelli

Temi e problemi in psicoanalisi, a cura di L. Longhin e M. Mancia, Torino 1998, pp. 285.

La questione relativa al carattere di scientificità della psicoanalisi ha rappresentato problema più dibattuto nell'ambito della filosofia della scienza fin dai tempi del neopositivismo, sollecitato anche dalla rivendicazione freudiana di ascrivere alla psicoanalisi il carattere di disciplina scientifica. Tale questione, che non sembra tuttora aver perso per filosofi e psicoanalisti il suo valore provocatorio, rappresenta il nucleo problematico di questo volume, cui va ascritto il merito di essere uno dei più importanti contributi di questi anni al dibattito epistemologico circa la natura epistemica della psicoanalisi. I curatori di questo lavoro, L. Longhin e M. Mancia, nei loro interventi di puntualizzazione metodologica, hanno offerto risposte pregnanti a domande cruciali - quali: la natura della spiegazione psicoanalitica, il modo in cui sono empiricamente controllabili enunciati contenenti predicati psicologici inconsci, il valore causale delle proprietà disposizionali dell'inconscio - facendo leva su una prospettiva epistemologica la cui originalità consiste, tra l'altro, nell'aver individuato con chiarezza i caratteri disciplinari specifici della psicoanalisi. I due curatori sottolineano infatti come la psicoanalisi sia dotata, allo stesso titolo di altre discipline scientifiche, di un referente specifico (la mente inconscia), di predicati fondamentali (ossia le modalità relazionali messe in atto dal paziente all'interno del *setting*) e di predicati operativi (il contesto relazionale del *setting*, il transfert, il controtransfert, ecc.) con cui la psicoanalisi ritaglia il proprio oggetto. È dunque entro questo contesto che si pone la questione della certezza scientifica in campo psicoanalitico, una certezza che non si vuole assoluta, ma i cui fondamenti poggiano sulla professionalità dell'analista e quindi sui criteri di ragionevolezza interpretativa che egli è disposto ad adottare. Anche l'oggettività dei risultati conoscitivi e relazionali non si fonda su basi assolute. La certezza ragionevole è in questo caso di secondo livello: essa cioè fa leva sulla procedura della 'supervisione', ossia su quelle pratiche di controllo dell'attendibilità dei giudizi costruiti dall'analista entro il *setting* esercitate da un gruppo di esperti che condividono gli stessi predicati operativi. Il criterio di ragionevolezza è del resto richiesto dalla natura particolare della spiegazione psicoanalitica. Essa - come sottolinea Longhin - muove dall'assunto «che il comportamento umano, sia conscio che inconscio, è sollecitato dal desiderio di raggiungere dei fini» (p. 143) e quindi deve far leva su una nozione di causalità di tipo finalistico non riconducibile ad una causalità efficiente.
La mancata considerazione di tali caratteristiche metodologiche ed epistemologiche della psicoanalisi da parte dei suoi critici ha erroneamente condotto questi ultimi - secondo Mancia - a considerarla come un sistema teorico chiuso in se stesso e non come «un insieme di ipotesi in relazione tra loro e plastiche, ossia passibili di continue trasformazioni» (p. 175). Il superamento di questa rigidità interpretativa, di cui Antonella Vezzaro e Giorgio Mattana hanno attentamente ricostruito le vicende - la prima in relazione al dibattito degli ultimi decenni circa la natura della psicoanalisi e il secondo in rapporto alle tesi di A. Grünbaum - implica innanzi tutto l'abbandono di rigide richieste epistemiche rivolte alla psicoanalisi nate in altri contesti disciplinari (la fisica, ad esempio). Ciò è possibile, secondo Longhin, inserendo la storia della psicoanalisi nella più generale storia dell'epistemologia in modo da far emergere la specificità delle problematiche e dei suoi strumenti cognitivi. Una seconda linea di superamento potrebbe essere quella suggerita da Alessandro Garella e Francesco Napolitano, cioè di far interagire, a titolo puramente euristico, la psicoanalisi con le più recenti scienze della complessità data la struttura dinamica estremamente complessa del sistema-mente di cui si occupa la psicoanalisi.
Altri temi dibattuti nel volume sono quello della causalità psichica e quello della verificabilità delle ipotesi psicoanalitiche. Troviamo qui una gamma variegata di posizioni tutte comunque accomunate dall'idea secondo cui la specificità disciplinare della psicoanalisi non si piega all'adozione di schemi causalistici adottati nell'ambito delle scienze naturali. Mancia mostra con chiarezza quali implicazioni derivino dall'applicazione di una schema di causalità teleologica all'analisi clinica collegato ad un "modello operativo interno" della mente, fondato sulla relazione originaria attaccamento/separazione. Balsamo, a sua volta, chiama in causa il valore esplicativo della nozione habermasiana di "causalità del destino". Mascitelli, infine, sottolinea l'importanza epistemologica della riformulazione del linguaggio della causalità mentale nei termini di concetti esprimenti condizioni.
Per quel che concerne il problema della verificabilità delle ipotesi psicoanalitiche, alcuni autori pongono l'accento sul fatto che il carattere sintetico del processo di autoorganizzazione della complessità del mondo interno dell'analizzando nel corso del rapporto psicoanalitico (Meotti), ovvero la sua natura di modellamento di una nuova forma di soggettività (Balsamo e Morpurgo), escludano qualsiasi possibilità di una verifica esterna al *setting* dell'operato dell'analista. Il fatto che questi interventi si discostino in parte dalla posizione dei curatori più sopra tratteggiata segnala ulteriormente come Longhin e Mancia non abbiano inteso proporre risposte definitive all'interrogativo della scientificità della psicoanalisi, ma solo approfondire un dibattito nella convinzione che esso possa aprirsi a nuove intuizioni epistemologiche.

Maurizio Zani

M. Alcaro, *Sull' identità meridionale*, Torino 1999, pp. 114.

Il libro di Mario Alcaro, docente universitario di storia della filosofia, *Sull'Identità meridionale,* ha il pregio di dire cose profonde in parole semplici. Il tema dominante del lavoro di Alcaro, discusso con l'autore in un recente incontro organizzato dalla Società Filosofica di Foggia, è la realtà meridionale spesso identificata da una "storiografia pigra e di parte" con la criminalità organizzata, la disaffezione alle istituzioni, assenza di società civile, particolarismo, clientelismo, familismo ecc. dimenticando, per malafede, i pregi di tale realtà quali la cultura del dono, l'ospitalità, il forte senso della comunità e della terra natia, il culto della memoria e della tradizione e lo straordinario rapporto con la natura, elementi questi di una umanità che sfugge ai canoni della globalizzazione e al totalitarismo del pensiero unico della nostra epoca. L'intento di Alcaro, intellettuale del Sud, è di mostrare l'infondatezza di alcune categorie storiografiche che hanno spesso fatto derivare i fenomeni degenerativi del Sud, quali la mafia, dalla specificità della cultura meridionale centrata sul forte senso dell'appartenenza alla famiglia e alla comunità e sull'archetipo materno. Se tale assunto fosse vero, ribatte Alcaro, non troverebbe giustificazione il fatto che la mafia è presente solo da due secoli nella società meridionale e non da sempre e non si spiegherebbe la sua estensione a macchia di leopardo nella stessa realtà meridionale. Il Molise, la Lucania, parte della Calabria, gli Abruzzi, ad esempio, non sono toccati da tale piaga. La stessa Puglia, fino a qualche anno fa, non presentava alcuna forma di criminalità organizzata. Ma la mafia, continua l'autore, non è solo fenomeno del Sud, tutti i paesi del mondo presentano organizzazioni criminali che amministrano colossali giri di affari.
Inoltre, Alcaro, in netto dissenso da Gambino e Galimberti, si pone il problema se sia vero che una società, come quella meridionale ispirata all'archetipo materno, che presuppone la deroga, cioè la comprensione per i non eguali, l'amore per i diversi, l'affetto per i meno capaci e meritevoli sia da rifiutare? Una società che pretendesse di trattare gli esseri umani, necessariamente diversi perché originali, secondo principi di una uguaglianza e di una legalità geometriche sarebbe senza dubbio una società ingiusta e disumana. «Per aderire alle differenze reali degli uomini - incalza Alcaro - il diritto anziché uguale, dovrebbe essere disuguale (...). Occorre, perciò, andare oltre il diritto astratto e uniforme, adottando il principio 'da ciascuno secondo le sue capacità a ciascuno secondo i suoi bisogni'». La grandezza della madre consiste proprio nel fatto che sa essere dentro questa superiore forma di diritto che si manifesta nell'amore per i figli meritevoli e meno meritevoli. L'archetipo paterno, invece, quello di ispirazione freudiano, quello che entra nella costituzione del super-Io per intenderci, è un modello autoritario, freddo che presuppone regole eguali per esseri necessariamente eguali. Ma questi esseri sono ancora uomini? Il vizio capitale delle società moderne ispirate alla globalizzazione, o meglio alla totalizzazione, è proprio la pretesa di omologare gli esseri umani secondo i principi dell'efficienza economica che meglio sarebbe definire "fondamentalismo economico". A questo tipo di società meritocratica ispirata all'assolutismo del mercato, Alcaro contrappone la realtà sociale del Sud fondata sulla relazione, sugli affetti, sulla solidarietà, sullo scambio e sul dono. Emerge con chiarezza la preferenza dell'autore per la società solidale e la netta distanza per la società mercantile moderna «che mira (...) a

liberarci dagli altri, a emanciparci dai legami sociali», concepiti come impedimenti che rendono impossibile lo sviluppo del mercato e l'azione dello Stato. Ma, continua Alcaro, chiamando a sostegno delle sue tesi A. Caillé, è giunto il momento di includere nella coppia, Stato-mercato , un terzo escluso, cioè «la comunità con i suoi rapporti personalizzati e solidaristici (...). Dalla crisi della modernità - insiste Alcaro - si esce restituendo alla comunità molto di quello che le è stato tolto e riaffidandole compiti e funzioni che sempre di più si rivelano insostituibili». I meridionali sembrano poco normali perché nelle loro attività produttive hanno ancora conservato il rapporto amicale, la relazione sociale, lo spirito della terra, i valori della loro comunità, tra cui il senso sacro dell'ospitalità, mentre il mercato globale impone un rapporto senza legami personali nel quale le merci si scambiano in virtù del freddo meccanismo dei prezzi. Affiora in questo lucido ed appassionato esame l'ispirazione antiutilitaristica, quella di Marcel Mauss, di George Bataille, Jean Baudrillard, Jean-Louis Laville, Serge Latouche.
Altro tema caro alla sensibilità dell'autore è quello della natura vista attraverso il naturalismo rinascimentale e il pensiero mediterraneo di A. Camus. Una natura viva, sensibile, animata come l'hanno concepita i grandi della filosofia meridionale, Telesio e Campanella; una natura fornita di conoscenza, coscienza e spiritualità: qualità che, per ripeterla con Bergson, sono coestensive alla vita che esige più rispetto e più equilibrio, meno violenza e dismisura di azione da parte dell'uomo. Una natura, in breve, alla pari con la storia. Solo il pensiero mediterraneo con il suo amore per la terra, per il mare, per le infinite bellezze della natura, dice Alcaro, può costituire un valido antidoto all'idealismo tedesco che avendo privilegiato il soggetto sull'oggetto, la spirito sulla materia ha condotto la speculazione moderna ad assolutizzare la storia, a dare all'uomo l'illusione di una sua onnipotenza sulle cose con i risultati disastrosi che tutti hanno davanti agli occhi. Albert Camus ne *L'esilio di Elena*, auspicando una vittoria degli artisti - creatori di bellezza - sugli storici, così conclude: «O pensiero meridiano la guerra di Troia viene combattuta lontano dai campi di battaglia! Anche questa volta le terribili mura della città moderna cadranno, per darci, 'anima serena come la calma dei mari', la bellezza di Elena».
Vogliamo sperare che con il lavoro di Mario Alcaro, assieme a quello di Franco Cassano, *Il Pensiero meridiano,* possa iniziare una nuova stagione storiografica che contribuisca a fare giustizia dei luoghi comuni della realtà meridionale.

Biagio di Iasio

Il sito internet SFI (http://www.getnet.it/sfi)

Francesco Dipalo

Si riapre l'anno scolastico e torna on-line *Comunicazione Filosofica* giunta al suo settimo numero. Al momento di andare in stampa, alcuni *link* non sono stati ancora attivati, ma non facciamo fatica ad immaginare che lo saranno quando il *Bollettino* sarà tra le vostre mani. Il solito, strutturale gap tra la pubblicazione elettronica e quella cartacea.
La filosofia nella scuola dell'autonomia e nella riforma dei cicli è l'argomento che, forse, sta più a cuore a tutti. *Comunicazione Filosofica* ci offre l'opportunità concreta di intervenire in tempo reale ai dibattiti aperti e seguire l'andamento dei lavori. La materia, lo sappiamo bene, è quanto mai fluida. Al di là dell'attività legislativa e dei tempi, pur sempre elefantiaci della burocrazia scolastica, le innovazioni iniziano ad essere concrete e ad influire sulla nostra quotidianità, pur tra i mille problemi che essa crea.
Le nuove tecnologie sono sempre in cima alle preoccupazioni del legislatore. Uso del computer in classe, Internet, teledidattica, col passare del tempo, diventano possibilità sempre più concrete. E il passo dal "potere" al "dovere" diventa sempre più corto. Per questo torniamo a ribadire la disponibilità del sito SFI ad accogliere le vostre istanze, anche quelle reputate semplicistiche o meramente operative. Il computer è una materia complessa e quanto mai noiosa per molti neofiti. Non bisogna farsi scrupolo di chiedere consiglio a chi gestisce il sito. La banalità non rientra nelle nostre categorie, ci siamo passati anche noi, da umanisti e filosofi, e conosciamo bene di quali e quanti problemi sia impastato il pane quotidiano dell'insegnante alle prese col PC.
Nella pagina principale del sito troverete, man mano che verranno segnalati alla nostra redazione, *link* di presentazione a convegni, corsi di formazione, borse di studio ed altri eventi che possono interessare gli addetti ai lavori. Non mancate di inviarci le vostre segnalazioni, soprattutto là dove l'inserimento sulla Rete offre la possibilità di "aprire" le nostre pagine web agli altri soggetti on-line del panorama italiano ed internazionale. La cooperazione è un altro degli imperativi fondamentali della pubblicazione in Internet.

Finito di stampare ottobre 2000

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
(martedì 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. 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

ISSN 1129-5643