

maggio-agosto 2001

BOLLETTINO DELLA
SOCIETÀ FILOSOFICA
ITALIANA



173 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. Ed. 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. 173 - maggio/agosto 2001

INDICE

Editoriale	p. 3
Relazione morale	p. 7
Relazione finanziaria	p. 13
Relazione del Collegio dei sindaci revisori	p. 16
Elezioni Consiglio Direttivo	p. 17
XXXIV Congresso Nazionale SFI - Mozione	p. 18
IX Olimpiade di filosofia	p. 20
Corso residenziale di Ferrara	p. 22
E. Berti, <i>Ricordo di Valerio Verra</i>	p. 23
C. Fiorentino, <i>Infanzia, finitudine e morale nell'opera di Descartes</i>	p. 27
Didattica della filosofia	
A. Ceccarelli, <i>Gentile, la pedagogia filosofica e il diritto alla filosofia</i>	p. 38
Convegni e informazioni	p. 64
Le Sezioni	p. 79
Recensioni	p. 84

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@sfi.it
web site: www.sfi.it

CONSIGLIO DIRETTIVO

Luciano Malusa (Presidente), Gregorio Piaia e Pasquale Venditti (Vice-Presidenti),
Emidio Spinelli (Segretario-Tesoriere), Enrico Berti, Davide Bigalli,
Giovanni Casertano, Franco Crispini, Piero Di Giovanni, Mauro Di Giandomenico,
Giovanni Papuli, Anna Sgherri, Carlo Tatasciore, Salvatore Veca

Bollettino della Società Filosofica Italiana

Direttore: Luciano Malusa

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

EDITORIALE

A pochi giorni dalla mia elezione a Presidente della Società filosofica italiana rivolgo a tutti i soci che riceveranno questo Bollettino un saluto carissimo. L'assemblea nazionale di Urbino del 28 aprile 2001 ha eletto un Consiglio direttivo che mi ha unanimemente designato per il mandato presidenziale nel triennio 2001-2004. Consapevole dell'importanza di questa investitura, e nel contempo sicuro che tutti i soci che hanno contribuito all'elezione del Consiglio direttivo sono ora in sintonia con me, mi permetto di indicare (o meglio di auspicare) solo alcune linee di sviluppo per la vita dell'Associazione per gli anni a venire.

Nel congedare questo numero del «Bollettino della Società filosofica italiana» formulo una promessa. Questo "glorioso" organo che lega tra di loro tutti i soci ed i simpatizzanti dell'Associazione e che mira alla promozione della cultura filosofica in Italia, sarà molto caro al nuovo Presidente. Esso dovrà rivolgersi alle persone che hanno a cuore le sorti della Filosofia nel nostro paese, ed entrare nella loro attenzione. Nel corso del mio mandato presidenziale non mancherò quindi di potenziare questo strumento di comunicazione filosofica. Esso dovrà rivestire un ruolo rinnovato, coinvolgendo l'apporto dei soci, degli esperti e degli studiosi in ambiti rilevanti come la teoresi, la storiografia filosofica, l'epistemologia, le problematiche etiche e bioetiche, la didattica della Filosofia ed il dibattito contemporaneo sullo status dell'insegnamento filosofico. L'ambizione sarebbe quella che il «Bollettino» si potesse presentare come una rivista filosofica, sia pure contenente in se stessa l'espressione anche organizzativa di un sodalizio dalle tradizioni ampie e consolidate. Se penso alla lunga storia della nostra Associazione (fondata nel 1903), rivedo con il pensiero e con l'immaginazione la rivista «Archivio di filosofia» che per anni, sotto la guida di Enrico Castelli, fu l'organo della Società filosofica, prima del periodo del suo assorbimento entro l'Istituto per gli studi filosofici. Rivedo cioè un rivista vera e propria, che per alcuni anni fu al centro dell'attenzione della comunità filosofica, prima di divenire, in età fascista, organo della "corporazione" dei filosofi. Nel dopoguerra l'«Archivio di filosofia» si trasformò in quella rivista di carattere monografico che ancor oggi sussiste, mentre la Società filosofica italiana, una volta riacquistata la sua indipendenza dal potere politico e dai regimi, prese una sua propria strada, avvalendosi del «Bollettino». Ora, in altri contesti, in un'atmosfera di piena libertà per la nostra Associazione, la speranza che il «Bollettino» possa contribuire al dibattito nel mondo filosofico italiano, e non solo, si fa veramente forte.

Una rinnovata vita del nostro organo di stampa non potrà realizzarsi se l'Associazione non crescerà come numero di soci e come presenza nel mondo

della scuola e della cultura. Negli ultimi due decenni, pressapoco dal Congresso di Verona (1983), molto è cambiato nella fisionomia della SFI. Essa ha ricevuto parecchie adesioni da parte degli insegnanti della Scuola Secondaria superiore, e da parte delle stesse persone colte, interessate alla cultura filosofica, per loro personale formazione. Tuttavia si è manifestato, in ambito universitario, un certo "raffreddamento" dell'interesse per le iniziative SFI, ritenute poco incisive e soprattutto lontane dagli interessi di ricerca di parecchi gruppi di specialisti. Infatti si sono venute affermando associazioni particolari, settoriali, nei vari ambiti specialistici della ricerca filosofica. Abbiamo assistito alla fondazione di un'associazione di logici e filosofi della scienza, alla nascita di un'associazione che raggruppa i filosofi analitici. Inoltre è sorta l'associazione degli studiosi di estetica. Le spinte "centrifughe" dalla nostra Associazione si sono ampliate anche proprio per l'irrompere, nella cultura del nostro paese, di un interesse per le tematiche filosofiche a volte disordinato. Dalla molteplice attività delle associazioni che operano nella Scuola Secondaria si sono delineate alcune realtà che hanno inteso curare meglio che non la SFI la formazione degli insegnanti e il loro aggiornamento. Sono sorte così associazioni che si rivolgono ai docenti di Filosofia nelle scuole private, oppure associazioni miranti ad un rinnovamento della didattica della Filosofia. Esistono in Italia associazioni come il Centro di studi filosofici di Gallarate, o l'Istituto italiano per gli studi filosofici di Napoli, che da lungo tempo promuovono lo sviluppo della cultura filosofica, coinvolgendo un numero piuttosto ampio di persone interessate. Esse hanno incrementato la loro presenza. Recentemente sono sorte come meteore riviste di informazione filosofica, che avevano l'ambizione di "vivacizzare" la divulgazione dell'attività filosofica nel mondo. Tali orientamenti culturali, rappresentati da una certa quantità di associazioni e di iniziative che si sono presentate con l'aggettivo "filosofico", pur non avvicinandosi alla consistenza e diffusione della nostra Associazione, hanno contribuito, a vario titolo, ad allontanare da essa forze vivaci ed apporti di rilievo. Di fronte a tale fenomeno si deve constatare che l'indebolita presenza nell'Università da parte dell'Associazione ha favorito il suo incremento, con il conseguente rallentamento della crescita associativa della SFI. Il distacco, constatabile in molte sedi universitarie, dei docenti e dei ricercatori, dall'attività delle sezioni SFI, va tutto a detrimento di quella funzione di "cerniera" tra il mondo della Secondaria ed il mondo degli studiosi e dei ricercatori universitari che rende la SFI forse l'unico caso di feconda compenetrazione, almeno in Europa, tra insegnamento a tutti i livelli del sapere filosofico e ricerca. La nostra Associazione è portata, da associazioni filosofiche straniere, quale esempio di feconda collaborazione della filosofia universitaria con la filosofia degli insegnanti della Secondaria, di spirito di democratica "fusione" di orizzonti nella

ricerca e nell'insegnamento, e noi, protagonisti di questo, quasi non lo avvertiamo. In tale funzione di "raccordo" il sottoscritto crede fermamente, e si impegnerà con le proprie forze per un "ritorno" di interesse tra gli studiosi ed i docenti universitari nei confronti dell'attività che l'Associazione svolge al fine di "tradurre" in comportamenti coerenti i risultati conseguiti da tutto l'ampio mondo dei ricercatori e degli "amici della verità", e le certezze raggiunte in ordine al mondo, alla vita ed all'azione umana. Un'attività di pura ricerca in filosofia si giustifica interamente solo quando si propone l'intento di raggiungere con l'impegno più forte e con la concentrazione più rigorosa dei risultati di pensiero validi e soprattutto plausibili. Però il mantenimento del frutto della ricerca entro le mura universitarie, nella sola didattica delle Facoltà di Lettere e Filosofia e di Scienze della Formazione, non basta. Occorre che il filosofo di professione che lavora in Università si confronti con l'accoglienza dei suoi studi e delle proposte di verità e di comportamento, e che anzi, con umiltà e con spirito di comprensione, si interessi dell'insegnamento della Filosofia nelle Scuole, onde verificare fino a quale punto lavori di ricerca e proposte siano riuscite ad "incidere" nella formazione dei giovani e nel corpo sociale.

La riorganizzazione della SFI nei confronti del mondo universitario non può che passare attraverso la ripresa della vita di molte sezioni, che nel recente Congresso, sono state dichiarate, con dispiacere di molti, "in sonno", e con la rivitalizzazione di sezioni che, pur attive, non sempre si trovano in un rapporto costruttivo con la Presidenza e con la Segreteria nazionali. Molti soci sono rimasti privi di punti di riferimento nelle sedi universitarie che hanno dimostrato scarsa vitalità sociale, o che sono addirittura "scomparse" dai rendiconti della Segreteria generale. Risulta abbastanza grottesco che la richiesta di aggregazione all'Associazione si mantenga alta, e che, al contrario, chi dovrebbe guidare le sezioni in ambito universitario si dimostri tiepido, se non addirittura rinunciatario. Il fenomeno di sezioni sorte per iniziativa esclusiva di docenti della Scuola Secondaria è stato molto rilevante, ed importante, perché ha incrementato la diffusione del sapere filosofico anche in piccoli centri, e presso una grande quantità di persone: però sarebbe stato ancor più rilevante se esso si fosse accompagnato ad un uguale incremento dell'attività di sezioni presso le sedi universitarie. Risulta anche abbastanza curioso (e da parte di chi scrive c'è l'impegno di un approfondimento della situazione) che, in questo contesto di aumento piuttosto significativo della componente della Scuola secondaria, le recenti elezioni per il rinnovo del Consiglio direttivo SFI abbiano visto come risultato deciso l'affermazione di candidati provenienti in modo prevalente dall'Università. Mentre nelle sezioni cresce la presenza dei docenti delle Scuole Secondarie superiori, il voto premia proprio i docenti universitari,

che rappresentano la parte più "tiepida" dei soci. La fiducia accordata loro, nel voto, anche dalla parte della Scuola Secondaria, rischia di non essere ben riposta, se continuerà a manifestarsi in ambito accademico il distacco dai reali problemi della diffusione della cultura filosofica, e della formazione. Del resto, il proposito bellicoso, manifestato da una parte molto agguerrita della docenza della Secondaria, di "prescindere" dal mondo universitario nell'affrontare i problemi della didattica della Filosofia (specialmente in relazione all'istituzione delle Scuole di specializzazione), trova la sua origine proprio dalla constatazione che i docenti universitari non appaiono sempre convinti che un impegno nei problemi didattici sia loro dovere imprescindibile.

Lo sforzo della mia Presidenza sarà quindi orientato al massimo coinvolgimento di tutte e due le componenti dell'insegnamento della Filosofia, nell'incremento della presenza del sapere filosofico nei diversi luoghi in cui, nel nostro paese, esso sarà chiamato ad esercitare un ruolo formatore. In questo impegno mi affiancherà con la consueta capacità, lucidità e dedizione il Segretario dell'Associazione, il prof. Emidio Spinelli, che con questo triennio totalizza quasi un "record" nella durata di compiti di segreteria. Il prof. Giannantoni lo ha indicato quale Segretario, nel lontano 1992, dopo il Congresso di Roma, presentandolo come "giovane promettente studioso". Il "giovane studioso" si è fatto onore, e, unendo l'impegno di Segretario, l'impegno nella Scuola Secondaria e le sue ricerche in ambito di storia della filosofia antica, ha costruito una bella carriera. Nel salutare la sua recente affermazione in ambito universitario confido di averlo a fianco nella "battaglia" per un "ritorno" della SFI ad un ruolo di primato nell'agone dell'associazionismo filosofico.

L'Italia è la nazione in cui si studia di più la Filosofia, in assoluto, tra Scuola secondaria ed Università. Perché noi della SFI dovremmo dimenticarci o vergognarci di questo "primato"? Credo che sia assolutamente stolto ed autoleisionistico ritirarsi dal campo dell'impegno per la diffusione della Filosofia, in nome di un malinteso spirito aristocratico. La Filosofia vive nella ricerca della verità e nella diffusione del suo spirito di "amore" per la verità. Vive nell'impegno dei suoi ricercatori e nell'entusiasmo e nella competenza dei suoi "interpreti". Se comprenderemo, tutti noi della SFI, quest'importante situazione, riusciremo a far compiere all'Associazione qualche passo ulteriore e decisivo nel suo cammino ormai secolare. Nel corso della mia Presidenza, non dimentichiamolo, l'Associazione compirà cent'anni di vita. Nacque subito come Società filosofica italiana, ed accompagnò tutte le vicende della nostra Filosofia. Sono contento ed un po' emozionato di dover prepararmi a ricordare proprio io questo centenario.

Luciano Malusa

RELAZIONE MORALE DEL CONSIGLIO DIRETTIVO ALL'ASSEMBLEA DEI SOCI IN OCCASIONE DEL XXXIV CONGRESSO NAZIONALE (Urbino, 26-29 aprile 2001)

Cari Soci,

come è tradizione, nella relazione morale che il Presidente uscente della SFI redige, e che, una volta approvata dal Consiglio Direttivo, legge all'Assemblea Nazionale dei Soci, viene presentata l'attività della Società, i risultati raggiunti e le iniziative progettate o avviate.

In occasione del Convegno Nazionale 2000, tenutosi dal 16 al 18 novembre, a Francavilla al Mare, si è tenuta, il 16 novembre, l'ultima Assemblea ordinaria dei Soci, nella quale è stata approvata la precedente Relazione del Consiglio Direttivo, che ora è pubblicata sull'ultimo numero del nostro «Bollettino» (n. 172). Il Convegno ha segnato anche la prima manifestazione nazionale curata dalla Sezione locale della SFI, che, se pure nata da poco, ha già dato ottima prova di sé, organizzando un Convegno sul tema "I filosofi e la città", che ha riscosso un grande successo, per la qualità delle relazioni e il vivace dibattito che ha suscitato.

In questo triennio che oggi si conclude, il Consiglio Direttivo ha tenuto sette riunioni, il 18 giugno 1998, l'11 gennaio 1999, l'11 dicembre 1999, il 22 marzo 2000, il 22 maggio 2000, il 16 novembre 2000, e infine il 27 aprile 2001, qui ad Urbino. I relativi verbali sono stati pubblicati o sono in via di pubblicazione sul «Bollettino».

I Convegni annuali che, a norma dello Statuto e dopo il XXXIII Congresso Nazionale tenutosi a Genova, il Consiglio Direttivo ha organizzato, come di consueto avvalendosi delle proposte e della collaborazione delle Sezioni locali, alle quali va il merito della loro buona riuscita, sono stati quello di Reggio Emilia (22-24 ottobre 1998) sul tema "Filosofia e insegnamento della filosofia e dell'etica in Italia, Spagna, Portogallo"; quello di Firenze (11-13 novembre 1999) sul tema "Verso il 2000: la filosofia italiana in discussione"; e quello di Francavilla al Mare (16-18 novembre 2000) sul tema "I filosofi e la città". A questi Convegni va aggiunto naturalmente questo Congresso di Urbino su "La filosofia e le emozioni", nel corso del quale si dovrà procedere al rinnovo del Consiglio Direttivo uscente.

Attualmente, il numero dei Soci della SFI è di 1005; nell'anno 2000 è stato di 1255. A tutto il 2000, le Sezioni regolarmente costituite sono 40, rag-

gruppati 955 soci. Per quanto riguarda l'attività delle Sezioni, si può dire in generale che essa è soddisfacente. Restano tuttavia delle grandi differenze per quanto riguarda il lavoro svolto da ciascuna di esse. Vi sono purtroppo alcune Sezioni che non danno più segni di vita, nel senso che delle loro attività la Presidenza ed il Consiglio Direttivo non hanno più notizie ormai da tempo: sono le Sezioni di Bolzano, Parma, Reggio Calabria, Sassari, Siracusa, Termoli, Trieste. Altre che hanno notevolmente diminuito la loro attività, come quelle di Arezzo, Cagliari, Ferrara, Lucchese, Messina. La maggioranza delle Sezioni, comunque, svolge una attività regolare, autonoma o in collaborazione con gli organi direttivi, e sono quelle di Avellino, Aversa, Bergamo, Bologna, Friuli Venezia Giulia, Ligure, Lombarda, Lucana, Macerata, Napoli, Perugia, Roma, Salerno, Teramo, Trevigiana, Universitaria Calabrese, Urbino, Veneta, Veneziana. Ed infine alcune Sezioni molto attive, che organizzano manifestazioni a livello locale o nazionale e sono soggetto autonomo di iniziative molteplici, come quelle di Ancona, Bari, Francavilla, Firenze, Foggia, La Spezia, Novara, Palermo, Salentina-Lecce. Credo sia doveroso far presente qui all'Assemblea questi dati, non per stilare improponibili "graduatorie di merito", ma per dare a tutti i Soci un quadro il più preciso possibile della Associazione cui aderiscono. Come è a tutti noto, la nostra Società ha una fisionomia culturale e scientifica, che giustamente essa ha sempre rivendicato, e che si fonda essenzialmente sull'opera prestata liberamente da tutti i suoi Soci: la funzionalità delle sue Sezioni è dunque il fattore vitale della sua stessa esistenza, e insieme la garanzia della pluralità e della democraticità delle sue scelte. Senza il funzionamento delle sue Sezioni, la stessa Società non potrebbe vivere.

Ritengo anche doveroso esprimere qui il ringraziamento dell'intero Consiglio Direttivo uscente all'opera della Segreteria della Società, nella persona del prof. Emidio Spinelli, che con competenza, dedizione ed entusiasmo ha continuato a dare il suo contributo al funzionamento della Società. Tutti sanno quanto sia importante, nel funzionamento di una qualsiasi associazione, e specificamente di una associazione come la nostra, il lavoro di coordinamento, di organizzazione, e principalmente di mantenimento di una corretta relazione tra Presidenza, Consiglio Direttivo Nazionale e singole Sezioni. Credo che tutti possiamo dare atto di un corretto e solerte lavoro svolto dal prof. Spinelli, ed insieme a lui dai Soci Paola Cataldi, Cristina Cunsolo, Carla Guetti, che collaborano al lavoro di Segreteria ed in particolare alla redazione del nostro «Bollettino». A proposito del quale, come a proposito della nostra rivista telematica «Comunicazione filosofica», curata dal gruppo redazionale coordinato dal prof. De Pasquale, e per la quale è stata ottenuta la registrazione del domi-

nio del sito web, sottolineo che sono stati mantenuti gli impegni di pubblicazione e che si è giunti al n. 172 del gennaio-aprile 2001.

Tra le attività svolte in questo triennio appena trascorso, vorrei qui ricordare un'iniziativa molto recente, alla quale credo che la Società dovrà offrire il suo appoggio più di quanto non abbia fatto finora. Si tratta delle Olimpiadi di Filosofia, che annualmente si svolgono, ogni anno in un diverso paese del mondo, e che vedono coinvolti gli studenti delle scuole medie superiori. Le Olimpiadi consistono nello svolgimento di un tema di filosofia, ed i migliori lavori vengono premiati in una cerimonia ufficiale. Nell'edizione scorsa, svoltasi a Münster nel maggio 2000, uno studente italiano è risultato secondo classificato. La IX edizione delle Olimpiadi si svolgerà in questi giorni a Filadelfia, negli Stati Uniti. Il Consiglio Direttivo all'unanimità esprime il suo apprezzamento al prof. Antonio Cosentino, che si è assunto, come già l'anno passato, il principale onere della organizzazione, sia nella fase preparatoria di selezione nazionale, sia in quella finale della prova internazionale. Il Consiglio, nel rinnovare al prof. Cosentino l'incarico di delegato della SFI al coordinamento del "progetto Olimpiadi", ritiene anche che la collaborazione al programma dell'intera Società, che già l'anno scorso, per mezzo della Sezione Napoletana, e quest'anno per mezzo di quella Cosentina, e del contributo del Dipartimento di Filosofia, ha patrocinato l'organizzazione delle selezioni nazionali, vada potenziata. In particolare, ritiene che, d'intesa con il Ministero della Pubblica Istruzione, bisognerà trovare anche altri strumenti, possibilmente anche economici, di sostegno ad una iniziativa che, com'è facile intuire, determina tra l'altro un positivo "ritorno d'immagine".

Come è ormai a tutti noto, il lavoro avviato dal Protocollo d'Intesa tra la SFI ed il Ministero della Pubblica Istruzione sta dando buoni risultati e continua in maniera soddisfacente. Motivo di soddisfazione non secondaria è tra l'altro la concessione di un finanziamento del Ministero, relativo specificamente al funzionamento del Protocollo, anche per il 2001, pari a L. 18.235.000, che è stato già accreditato nel dicembre 2000. Da poco il Protocollo è stato rinnovato per un altro triennio, e nella Commissione Paritetica sono stati confermati, per la SFI, i Soci Enrico Berti, Giovanni Casertano, Emidio Spinelli. Una delle attività più evidenti del Protocollo è stata finora l'organizzazione dei Corsi residenziali di aggiornamento che si sono svolti annualmente a Ferrara, a partire dal 1997/98 fino all'ultimo del 1999/2000, che si è svolto nel febbraio 2000. Per pure difficoltà tecniche di organizzazione il Corso del 2000/2001 si svolgerà nel prossimo autunno (ottobre/novembre 2001), e si incentrerà sul tema del rapporto tra la filosofia e gli altri saperi scientifici, in particolare quelli della fisica, della matematica e della biologia; esso sperimenterà anche un allarga-

mento della partecipazione a professori delle scuole secondarie di queste discipline, in parallelo con una adesione al Protocollo stesso di altre Direzioni Generali del Ministero. Gli Atti di questi corsi, che comprendono non solo i testi delle relazioni svolte, ma anche i risultati dei lavori di gruppo che si organizzano in ogni corso, sono stati già pubblicati o sono in via di pubblicazione.

Tra le attività già avviate, è da segnalare la costituzione del Centro interuniversitario di didattica della filosofia, grazie all'ottimo lavoro preparatorio svolto dai proff. Mauro Di Giandomenico ed Enrico Berti, coadiuvati dal segretario prof. Mario De Pasquale, che si propone di coordinare, sviluppare e potenziare il lavoro che la nostra Società da anni porta avanti in questo campo. Scopo del Centro è quello di sviluppare iniziative comuni di ricerca nell'ambito dei problemi teorici, delle tradizioni storiche e delle soluzioni innovative inerenti la trasmissione del sapere filosofico nella scuola e nell'Università, attraverso la raccolta e lo scambio di documentazioni, l'organizzazione di iniziative di divulgazione e di formazione. Ed infine è anche da segnalare il grande lavoro svolto dalla Commissione didattica della SFI, coordinata sempre dal prof. De Pasquale, che ha dato luogo ad importanti e responsabili prese di posizione della Società in occasione dei progetti di rinnovamento dell'insegnamento della filosofia nelle scuole secondarie e nell'Università.

Per quanto riguarda il finanziamento straordinario che il Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica ha concesso ad alcune Sezioni del Sud d'Italia, posso qui dare delle notizie più soddisfacenti di quelle che detti a Francavilla l'anno scorso, in quanto, grazie soprattutto all'impegno del prof. Di Giandomenico, pare che siamo finalmente riusciti a trovare le vie per poter superare gli strani vincoli burocratici che rendevano difficile l'utilizzo dello stesso finanziamento. È da prevedere quindi che nuove ed importanti iniziative di quelle Sezioni saranno possibili in tempi non lunghi.

Delle attività che invece sono state già avviate dal Consiglio Direttivo uscente, ma che dovranno essere portate avanti dai nuovi organi direttivi della Società, se ne segnalano fondamentalmente due. In primo luogo, un monitoraggio dei dati disponibili sulle SIS in Italia, data l'importanza che questi Istituti avranno per la stessa figura professionale dell'insegnante di filosofia; ad esso andrà affiancato anche un monitoraggio dei dati disponibili sull'istituto del Dottorato in Filosofia, anch'esso in via di trasformazione nella riforma universitaria che andrà in vigore a partire dal novembre di quest'anno. La Commissione didattica, che curerà il coordinamento di questi monitoraggi, rimane dunque investita di un ulteriore ed impegnativo compito. Ed in secondo luogo, un nuovo impulso a quella che potremmo chiamare la "politica estera" della SFI. Questa si è già concretata in alcuni incontri tra insegnanti ed associa-

zioni parallele della nostra, soprattutto in Europa, dei cui lavori e proposte si è già data diffusione sia sui nostri Bollettini, cartaceo e telematico, sia in quaderni ad essi espressamente dedicati. Si è offerta ora l'opportunità di allargare questo proficuo scambio di esperienze anche fuori dai confini europei, in particolare con paesi dell'America Latina, e sono stati incaricati i Soci proff. Piaia e Ruffaldi di esplorare la possibilità di individuare temi comuni di interessi, nonché la realizzabilità concreta di incontri con i colleghi di quei paesi.

Esistono già due proposte concrete di organizzazione dei prossimi Convegni nazionali della SFI, per il 2002 ed il 2003, che sono state avanzate dalle Sezioni di Foggia e di Ancona; ma questa sarà materia specifica di lavoro per il nuovo Consiglio Direttivo che sarà eletto in questo Congresso. Come pure sarà sua materia di lavoro la preparazione della partecipazione della SFI al prossimo Congresso mondiale di filosofia che si terrà ad Istanbul nell'agosto del 2003, sul tema "La filosofia di fronte ai problemi del mondo". Questo Congresso è organizzato dalla Federazione Internazionale delle Società di Filosofia, cui la nostra Società aderisce. Il Socio prof. Berti, che è membro del Direttivo di quella Federazione, e che ha già organizzato a Napoli un incontro preparatorio per il prossimo Congresso, ha ricevuto anche il compito di organizzare ad Istanbul una sezione didattica dedicata all'insegnamento della filosofia nei vari paesi del mondo: in quell'occasione, si potrebbe prevedere un intervento qualificato di membri della nostra Commissione didattica.

Ed infine, a proposito delle attività future, mi permetto di segnalare la scadenza del 2003, che segna anche il I centenario della nostra Associazione. Come tutti sanno, la Società Filosofica Italiana è nata come società filosofica, ed in seguito ha assunto la fisionomia di una società che raccoglie, secondo norme previste dallo Statuto, i cultori e gli insegnanti di filosofia di ogni ordine e grado. Da questo punto di vista, essa è l'unica Società che vede raggruppati insieme professori di Liceo e professori di Università che operano in Italia, che ad essa aderiscono né in vista di fini per così dire "sindacali", né con la pretesa di contrapporsi ad altre Società analoghe che sono andate costituendosi specialmente negli ultimi tempi. La SFI infatti è andata sempre più acquisendo una sua specifica fisionomia quale luogo privilegiato di incontro di esperienze filosofiche, non legato né ad una particolare "scuola", né ad una particolare "professione filosofica": luogo privilegiato ed aperto di incontro di esperienze molteplici in libera discussione ed in libero confronto. Questo pluralismo, metodologico e contenutistico, che riguarda dunque non solo i contenuti ed i risultati concreti cui giunge la ricerca filosofica nei vari campi, ma anche la possibilità concreta del loro tradursi in nuove esperienze didattiche, costituisce, a mio avviso, il patrimonio più caratteristico della nostra Società, che essa dovrebbe salvaguar-

dare e sviluppare. Del resto, è proprio per questo che la SFI sta diventando un punto di riferimento sempre più importante non solo per coloro che credono nell'importanza della filosofia e ne vogliono salvaguardare la specificità, sia pure in un quadro sempre più aperto ed interrelato di saperi, ma anche delle stesse Istituzioni scolastiche, a tutti i livelli, che nella SFI cominciano a vedere un interlocutore privilegiato. In questa direzione dunque credo che bisogna continuare a lavorare, ed in questa direzione mi pare che abbia lavorato il Consiglio Direttivo uscente, che ho avuto l'onore di presiedere nello scorso triennio, ed i cui membri qui ringrazio per la collaborazione aperta e fattiva e per la solidarietà dimostratami.

Nella convinzione che l'attività svolta in questo ultimo anno, e in generale nel triennio di questa direzione, sia positiva, e dal punto di vista quantitativo e dal punto di vista culturale e di politica culturale, la Presidenza ed il Consiglio Direttivo uscenti chiedono all'Assemblea dei Soci di approvare questa relazione morale e la relazione finanziaria che di essa fa parte integrante.

RELAZIONE FINANZIARIA

SOCI ISCRITTI PER IL 2000		n. 1.255		SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA		BILANCIO AL 31/12/2000	
Entrate	Prev. 2000	Var. +/-	Effettivo	Uscite	Prev. 2000	Var. +/-	Effettivo
- Quote soci n. 1.236 a £. 40.000	48.000.000	+ 1.440.000	49.440.000	- Bollettino n. 169: pagine 96	25.000.000	- 3.135.700	21.864.300
- Iscrizioni Congresso 2001 - SFI	0	+ 60.000	60.000	- Bollettino n. 170: pagine 96			
- Quote soci anno 2001 incassate nel 2000	0	+ 960.000	960.000	- Bollettino n. 171: pagine 96			
- Quote soci non abbinate o doppie	0	= 0	0	copie in totale (169+170+171): 5.200			
- Interessi ccp 1999 (accrediti nel 2000)	0	+ 101.428	101.428	(fotografia, spese varie)			
TOTALI	48.000.000	+ 2.561.428	50.561.428	- Spese segreteria (canc./telef./fax)	5.000.000	- 158.380	4.841.620
Totale entrate 2000 S.F.I.	£	50.561.428	£	- Spese postali	2.500.000	- 226.400	2.273.600
Totale uscite 2000 S.F.I.	£	48.754.420	£	- FISP 2000	750.000	- 207.800	542.200
Residuo attivo 2000	£	1.807.008	£	- Cons. Direttivi e Comm.ne Didattica	4.000.000	- 1.958.800	5.958.800
Residui attivi anni precedenti	£	11.840.948	£	- Compenso redattori	9.000.000	= 0	9.000.000
Totale disponibilità al 31-12-2000	£	13.647.956	£	- Spesa commercialista	2.000.000	= 0	2.000.000
				- Spese Congr./Conv./Iniziative culturali	12.000.000	- 10.368.600	1.631.400
				- Spese di gestione varie e I.R.A.P.	1.000.000	- 357.500	642.500
				- Corso residenziale FERRARA	5.000.000	- 5.000.000	0
				TOTALI	66.250.000	- 17.495.580	48.754.420
CONTRIBUTO BENI CULTURALI BILANCIO AL 31/12/2000		CONTRIBUTO BENI CULTURALI BILANCIO AL 31/12/2000		CONTRIBUTO BENI CULTURALI BILANCIO AL 31/12/2000		CONTRIBUTO BENI CULTURALI BILANCIO AL 31/12/2000	
Entrate	Prev. 2000	Var. +/-	Effettivo	Uscite	Prev. 2000	Var. +/-	Effettivo
- Contributo Beni Culturali	8.000.000	= 0	8.000.000	- Spese di gestione sito INTERNET	5.000.000	- 712.000	4.288.000
TOTALI	8.000.000	= 0	8.000.000	- Computer portatile TOSHIBA	3.000.000	+ 750.000	3.750.000
				TOTALI	8.000.000	+ 38.000	8.038.000
PROTOCOLLO DI INTESA M.P.I. BILANCIO AL 31/12/2000		PROTOCOLLO DI INTESA M.P.I. BILANCIO AL 31/12/2000		PROTOCOLLO DI INTESA M.P.I. BILANCIO AL 31/12/2000		PROTOCOLLO DI INTESA M.P.I. BILANCIO AL 31/12/2000	
Entrate	Prev. 2000	Var. +/-	Effettivo	Uscite	Prev. 2000	Var. +/-	Effettivo
- Contributo Min. P.I. 2000 e 2001	0	+ 48.895.000	48.895.000	- Spese gestione Protocollo di Intesa M.P.I.	0	+ 7.184.150	7.184.150
TOTALI	0	+ 48.895.000	48.895.000	TOTALI	0	+ 7.184.150	7.184.150
TOTALE SPESE SOSTENUTE/SOCI ISCRITTI = QUOTA	48.754.420/1.255 = 38.848			TOTALE SPESE BOLLETTINO/N. COPIE = COSTO MEDIO	21.864.300/5.200 = 4.205		

SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA		BILANCIO AL 31/12/2000	
SOCI ISCRITTI PER IL 2000: N. 1.255			
Totale entrate 2000 S.F.I.	£ 50.561.428	-	
Totale uscite 2000 S.F.I.	£ 48.754.420	=	
Residuo attivo 2000	£ 1.807.008	+	
Residuo attivi anni precedenti	£ 11.840.948	=	
Totale disponibilità al 31.12.2000	£ 13.647.956	+	
Totale entrate 2000 Contrib.	£ 8.000.000	-	
Beni Culturali	£ 8.038.000	=	
Residuo passivo 2000	£ 38.000	-	
Residui attivi anni precedenti	£ 0	=	
Totale debiti al 31.12.2000	£ 38.000	-	
Totale entrate 2000 Contrib. M.P.I.	£ 48.895.000	-	
Totale uscite 2000 Contrib. M.P.I.	£ 7.184.105	=	
Residuo attivo 2000	£ 41.710.850	+	
Residui attivi anni precedenti	£ 0	=	
Totale disponibilità al 31.12.2000	£ 41.710.850	+	
Disponibilità complessiva al 31.12.2000	£ 55.320.806		
- Cassa contanti	+	903.400	
- C/c postale Roma	+	54.417.406	
- Totale disponibilità al 31.10.2000	+	55.320.806	

SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA		BILANCIO PREVENTIVO ANNO 2001	
Entrate		Prev. 2000	Var. +/-
- Quote soci n. 1.200 a £. 40.000		48.000.000	=
TOTALI		48.000.000	=
Totale entrate 2001 - preventive	£ 48.000.000	-	
Totale uscite 2001 - preventive	£ 60.250.000	=	
Residuo passivo 2001	£ 12.250.000	-	
Residui attivi anni precedenti	£ 13.647.956	=	
Residuo attivo al 31-12-2001	£ 1.397.956	< = = > (stimato)	
Uscite		Prev. 2000	Var. +/-
- Bollettino 172, 173, 174 per 5.000 copie (tipografia)		25.000.000	-
- Spese segreteria (canc./telef./fax)		5.000.000	=
- Spese postali		2.500.000	=
- FISP 2001		750.000	-
- Cons. Direttivi e Comm.ne Didattica		4.000.000	+
- Spesa commercialista		9.000.000	=
- Spese Congr./Conv./iniziative culturali		2.000.000	=
- Spese di gestione varie e I.R.A.P.		12.000.000	-
- Corso residenziale FERRARA		1.000.000	=
TOTALI		5.000.000	=
		66.250.000	-
		6.000.000	-
		60.250.000	
CONTRIBUTO BENI CULTURALI PREVENTIVO ANNO 2001		Prev. 2000	Var. +/-
- Contributo Beni Culturali 2001		8.000.000	=
TOTALI		8.000.000	=
- Spese di gestione sito INTERNET		5.000.000	=
- Altre spese		3.000.000	=
TOTALI		8.000.000	=
PROTOCOLLO DI INTESA M.P.I. PREVENTIVO ANNO 2001		Prev. 2000	Var. +/-
- Contributo Ministero Pubblica Istruzione		0	=
TOTALI		0	=
TOTALE SPESE SOSTENUTE/SOCI ISCRITTI = QUOTA		0	=
60.250.000/1.200 = 50.208			
Uscite		Prev. 2000	Var. +/-
- Spese gestione Protocollo di Intesa M.P.I.		0	+
TOTALI		0	+
TOTALE SPESE BOLLETTINOIN. COPIE = COSTO MEDIO		0	+
24.000.000/5.000 = 4.800			
		30.000.000	
		30.000.000	

RELAZIONE DEL COLLEGIO DEI SINDACI REVISORI AL BILANCIO DELLA SFI AL 31/12/2000

Signori Soci,

Il Collegio dei Sindaci Revisori, nell'effettuare la dovuta verifica all'amministrazione della S.F.I. ha rilevato la perfetta regolarità contabile delle registrazioni e la piena rispondenza di queste alle effettive operazioni compiute, che sono risultate tutte regolarmente supportate da adeguata documentazione. Regolari anche i movimenti di cassa e di c.c.p. i cui saldi sono risultati sempre rispondenti rispettivamente alla consistenza in denaro ed al saldo attivo dello stesso conto corrente postale. Di ordinaria amministrazione sono da considerarsi le operazioni compiute nel corso dell'esercizio finanziario 2000, i cui risultati sono quelli esposti nel bilancio chiuso al 31/12/2000 e nel relativo rendiconto economico, entrambi, peraltro, esaminati ed accertati rispondenti alle risultanze della contabilità.

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

TOTALE ENTRATE 2000 S.F.I.	£.	50.561.428
TOTALE USCITE 2000 S.F.I.	£.	48.754.420
RESIDUO ATTIVO anno 2000	£.	1.807.008
RESIDUI ATTIVI ANNI PRECEDENTI	£.	11.840.948
TOTALE DISPONIBILITA' al 31.12.2000	£.	13.647.956
TOTALE ENTRATE 2000 Contr. Beni Cult.	£.	8.000.000
TOTALE USCITE 2000 Contr. Beni Cult.	£.	8.038.000
RESIDUO PASSIVO 2000	£.	38.000
TOTALE ENTRATE 2000 Contr. M.P.I.	£.	48.895.000
TOTALE USCITE 2000 Contr. M.P.I.	£.	7.184.150
DISPONIBILITA' COMPLESSIVA AL 31/12/2000	£.	55.320.806

Rilevato che le voci analitiche di bilancio, tutte sostenute da regolari pezze giustificative, risultano corrispondenti alle operazioni contabili effettuate ai sensi di legge e che le valutazioni di bilancio sono state fatte con i consueti criteri prudenziali e sotto l'osservanza delle norme di legge, il Collegio dei Revisori, non avendo nulla da eccepire sull'andamento amministrativo della S.F.I., dopo aver espresso doveroso compiacimento per la corretta ed oculata gestione finanziaria al suo Segretario-Tesoriere nella persona del Professore Emidio Spinelli, approva il bilancio consuntivo 2000 così come è stato predisposto e, congiuntamente alla relazione del Consiglio Direttivo, lo propone, a sua volta, all'approvazione dell'Assemblea ordinaria dei Soci S.F.I. convocata per sabato 28 aprile 2001 alle ore 11 presso l'Aula Magna dell'Università di Urbino, in occasione del XXXIV Congresso Nazionale di Filosofia.

Urbino 28 aprile 2001

p. Il Collegio dei Sindaci Revisori
Il Presidente
Domenico di Iasio

XXXIV CONGRESSO NAZIONALE S.F.I.

Elezione del Consiglio Direttivo della Società Filosofica Italiana per il triennio 2001-2003

Sono risultati eletti, nell'ordine:

SPINELLI EMIDIO	VOTI	230
MALUSA LUCIANO	»	223
VENDITTI PASQUALE	»	152
PIAIA GREGORIO	»	145
TATASCIORE CARLO	»	141
DI GIOVANNI PIERO	»	132
CASERTANO GIOVANNI	»	129
PAPULI GIOVANNI	»	107
CRISPINI FRANCO	»	102
DI GIANDOMENICO MAURO	»	96
BIGALLI DAVIDE	»	92

Hanno inoltre riportato voti:

CIOFFI FABIO (83), GIROTTI ARMANDO (35), RUFFALDI ENZO (25), MASTROBUONO LUCIANA (24), FIRRAO FRANCESCO PAOLO (19), MELCHIORRE VIRGILIO (16).

Revisori dei conti per il triennio 2001-2003: Di Iasio Domenico (Presidente), Genna Caterina, Raia Stefano.

Urbino, 29 aprile 2001 – Nomina delle cariche sociali

Il giorno 29 aprile 2001 il nuovo Consiglio Direttivo ha eletto Presidente della Società Filosofica Italiana per il triennio 2001-2003 il prof. Luciano Malusa. Su proposta del neo-Presidente il Consiglio Direttivo ha poi confermato Segretario-Tesoriere il Prof. Emidio Spinelli. Sono stati nominati Vice-Presidenti i Proff. Gregorio Piaia e Pasquale Venditti; sono stati infine cooptati i Proff. Enrico Berti, Anna Sgherri, Salvatore Veca.

**MOZIONE APPROVATA DALL'ASSEMBLEA GENERALE DEI
SOCI DELLA SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA IN OCCASIONE
DEL XXXIV CONGRESSO NAZIONALE DI FILOSOFIA (URBINO,
28 APRILE 2001)**

AL MINISTRO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Egregio Signor Ministro,

Le rivolgiamo un appello per richiamare la Sua attenzione sulla situazione che si è venuta a creare con riguardo all'insegnamento della filosofia nella Scuola secondaria superiore.

In seguito agli interventi normativi relativi all'inquadramento del personale docente e all'impiego dello strumento concorsuale costituito dai corsi-concorsi riservati, l'insegnamento della filosofia rischia di essere affidato, in prevalenza, a docenti non laureati in questa disciplina.

Con tale sistema di selezione si privilegia, infatti, in misura quasi esclusiva, il requisito del servizio, vale a dire 360 giorni d'insegnamento, prestato, nella maggior parte dei casi, in ambiti disciplinari diversi da quello filosofico. Tale requisito appare particolarmente discriminante nei confronti dei laureati in filosofia, dal momento che essi, negli ultimi anni, hanno avuto pochissime opportunità di ottenere incarichi che consentissero la maturazione di questo titolo, a differenza dei laureati della più varia provenienza disciplinare, i quali possono conseguire agevolmente i 360 giorni d'insegnamento in classi di concorso diverse dalla 37/A (filosofia e storia) e partecipare così ai corsi abilitanti riservati che garantiscono loro una comoda abilitazione all'insegnamento filosofico.

In virtù della disciplina vigente in materia di reclutamento dei docenti, questi abilitati precederanno per sempre in graduatoria non solo i laureati in filosofia abilitati presso le Scuole di specializzazione, ma anche, almeno in parte, gli abilitati tramite concorso ordinario e provvisti, in taluni casi, di ulteriori titoli di merito, come i dottorati di ricerca.

In questo modo, viene definitivamente sanzionata ed aggravata quella disparità di trattamento che rende inaccessibile ai laureati in filosofia l'insegnamento in altri ambiti disciplinari e che consente, invece, ai laureati in questi stessi ambiti di ottenere con estrema facilità un'abilitazione, che, come è noto, costituisce poco più di un mero adempimento burocratico.

Si rinunciarebbe così a valorizzare adeguatamente quella risorsa costituita

da chi può vantare, oltre ad una idoneità di merito certamente superiore, assicurata a partire dalla scelta degli studi universitari, anche una specifica idoneità didattica acquisita attraverso il biennio di specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria presso le scuole appositamente istituite dalle Università.

Da tempo, ormai, è in corso un processo di svuotamento dell'insegnamento filosofico, di cui la stagione concorsuale appena conclusasi rischia di essere l'ultimo atto.

L'abilitazione all'insegnamento della filosofia, concessa per lo più senza alcuna considerazione per i requisiti di merito, è diventata, infatti, una formalità d'ufficio, che fa di questa disciplina un premio da concedere, grazie al requisito del servizio, a chi è già inserito nell'insegnamento, proprio in virtù di una laurea diversa da quella in filosofia.

È per questo che, pur nella consapevolezza delle ragioni che sono alla base di determinate misure di politica scolastica e con la dovuta considerazione per il tradizionale strumento concorsuale - la cui riconosciuta inadeguatezza ha peraltro portato all'innovazione costituita dalle Scuole di Specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria - Le chiediamo di adoperarsi, nell'ipotesi di un'estensione dell'insegnamento di discipline filosofiche ad ulteriori ambiti scolastici, affinché sia previsto un adeguato riconoscimento a quei percorsi di formazione consapevolmente finalizzati all'insegnamento filosofico, in coerenza con una politica di programmazione e valorizzazione delle risorse culturali attualmente disponibili.

In particolare, l'Assemblea dei soci della Società Filosofica Italiana, convocata a Urbino il giorno 28 aprile 2001 in occasione del XXXIV Congresso Nazionale, fa voti affinché il nuovo Parlamento e il nuovo Governo della Repubblica possano e vogliano riconoscere agli studenti delle Scuole di Specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria adeguate garanzie per il conferimento di un posto di ruolo nelle varie classi di concorso, con specifico riferimento alla 37/A e 36/A.

IX OLIMPIADE DI FILOSOFIA Philadelphia (USA), 2-5 Maggio 2001

In riferimento all'organizzazione della selezione di due studenti delle scuole secondarie superiori per la partecipazione alle Olimpiadi di Filosofia che si svolgeranno nella città di Philadelphia dal 2 al 5 Maggio 2001, si comunica, per opportuna conoscenza, risultati e statistiche.

- Istituti che hanno aderito: 60 Istituti
- Selezioni regionali (hanno avuto luogo dove le adesioni superavano il numero di 3 istituti)

Regione	Sede	Data	Coordinatori
CAMPANIA	Napoli Istituto "Margherita di Savoia"	11 Aprile	prof.ssa Franca Sibilio
EMILIA R.	Lugo (RA) Liceo "Ricci Curbastro"	12 Aprile	prof. Fabio Gambetti
FRIULI	Udine Educando Statale "Uccellis"	19 Aprile	prof.ssa Anna Maria Pertoldi
CALABRIA	Cosenza Dipart. di Filosofia UNICAL	12 Aprile	prof.ssa Mirella Fortino prof. Antonio Cosentino
LOMBARDIA	Bergamo Liceo "Lussana"	18 Aprile	prof. Cesare Quarenghi
LAZIO	Roma Liceo classico "Aristofane"	19 Aprile	prof.ssa Graziella Morselli

- **Selezione nazionale.** È stata ospitata dall'Università della Calabria ed organizzata dalla locale sezione SFI in collaborazione col Dipartimento di Filosofia. L'Università ha offerto ai partecipanti un pernottamento e il servizio mensa. Inoltre l'Amministrazione comunale di Cosenza ha offerto una breve visita del centro storico in pullman.

La Commissione giudicatrice - presieduta dal prof. Franco Crispini (Preside della Facoltà di Lettere e Filosofia e Presidente della locale sezione SFI), dal prof. Daniele Gambarara (Direttore del Dipartimento di Filosofia); composta dai docenti universitari prof.ssa D'Atri Annabella e Mocchi Giuliana, dai docenti liceali prof.ssa Fortino Mirella e Cosentino Antonio - sulla scorta dei risultati della valutazione condotta secondo i criteri e le pro-

cedure del regolamento internazionale delle Olimpiadi, ha deliberato la seguente graduatoria:

Studente	Scuola di provenienza	Città	Punteggio
01- Arma Saveria	Liceo "Aristofane"	ROMA	93/100
02- Goldoni Sara	Liceo "Tassoni"	MODENA	88
03- Pate Domenica	Liceo classico	RENDE (CS)	81
04- Romanò Cristina	Liceo "Volta"	REGGIO C.	80
05- Musiani Daniele	Liceo "Ricci Curbastro"	LUGO (RA)	78
06- Di Stefano Gaetano	Liceo "Lussana"	BERGAMO	76
07- Bottone Brunella	Conv. Naz. "V. Emanuele II"	NAPOLI	76
08- Populin Martha	Liceo "Dante Alighieri"	GORIZIA	75
09- Valenzise Giuseppe	Liceo "Giovio"	COMO	74
10- Lapenna Laura	Liceo "Aristofane"	ROMA	74
11- Poggi Virginia	Liceo "Righi"	TARANTO	73
12- Venditti Rossella	Liceo "Rummo"	BENEVENTO	72
13- Caproni Stefano	Liceo "Donatelli"	TERNI	71
14- Martini Carlotta	Liceo "Vallisneri"	LUCCA	70
15- Vitelli Angela	Liceo "Duni"	MATERA	70
16- Candeva Enzo Alberto	Liceo "Archimede"	MESSINA	68
17- Brogiato Marco	ITC "Pascal"	GIAVENO (TO)	64
18- Imbasciati Vanni	Liceo "Machiavelli-Capponi"	FIRENZE	60
19- Marzollo Antonio	Liceo "Foscarini"	VENEZIA	60

Risultano ammesse alla gara internazionale di Philadelphia: **Arma Saveria e Goldoni Sara.**

- **Organizzazione della partecipazione alle Olimpiadi internazionali.** Le due studentesse ammesse saranno accompagnate dal prof. Antonio Cosentino, coordinatore nazionale per conto della SFI e membro del Comitato internazionale delle Olimpiadi. I partecipanti viaggeranno a loro spese (o delle scuole di provenienza) e saranno ospitati dall'organizzazione americana delle Olimpiadi.

Cosenza, 26.4.2001

Il Coordinatore nazionale
Prof. Antonio Cosentino

CORSO RESIDENZIALE DI FERRARA 2001

A tutti i soci

Ai Presidenti di tutte le Sezioni della SFI

Il corso residenziale, organizzato dalla nostra Associazione e dal Ministero della Pubblica Istruzione, si terrà a Ferrara, presso il Liceo "Ariosto", nei giorni 26 novembre/1 dicembre 2001 e avrà come tema "La filosofia e i saperi scientifici forti". Attraverso i Provveditorati saranno informate tutte le scuole d'Italia e i colleghi che volessero partecipare al corso possono seguire le procedure previste. Visto lo slittamento della data di svolgimento sono nel frattempo riaperti i termini per la presentazione delle domande da parte dei soci SFI, secondo le modalità qui di seguito indicate. In base al Protocollo d'intesa stipulato tra il Ministero e la SFI è prevista la partecipazione di alcuni colleghi indicati dalla SFI, con spese a carico della nostra Associazione. L'attuale situazione di bilancio consente di garantire la copertura delle sopracitate spese per un numero massimo di 5 (cinque) soci. Non è invece assolutamente prevista la possibilità di partecipare al corso a spese proprie o delle Sezioni di appartenenza. Il Consiglio Direttivo ha inoltre ribadito che possono partecipare alla selezione unicamente i docenti non di ruolo in servizio presso scuole statali e non statali, con un limite massimo di età non superiore a 35 anni. Chi fosse interessato è pregato di inviare la propria candidatura all'indirizzo del Segretario (Emidio Spinelli - Via Contessa di Bertinoro, 13 - 00162 Roma). Si fa presente che le domande, corredate di titoli e documenti utili ai fini della valutazione, debbono pervenire al sopracitato indirizzo **entro e non oltre il giorno 15 settembre 2001** (la documentazione pervenuta oltre tale data o incompleta non verrà in alcun modo presa in considerazione). L'apposita commissione nominata dal Consiglio Direttivo esaminerà le domande entro la fine di settembre 2001, seguendo i medesimi criteri già resi noti in occasione delle selezioni degli scorsi anni (pubblicati sul nostro «Bollettino» n. 164, p. 5) e che qui di seguito per comodità riportiamo:

1. attiva collaborazione del socio all'attività della nostra Associazione e/o della Sezione di appartenenza (attestata da una lettera ufficiale): fino a 20 punti;
2. titoli: fino a 20 punti;
3. pubblicazioni: fino a 20 punti.

Contando sulla vostra collaborazione, invio cordiali saluti.

Genova, 6/7/2001

Il Presidente
Luciano Malusa

Ricordo di Valerio Verra

Enrico Berti

La morte di Valerio Verra, avvenuta improvvisamente nella notte tra il 20 e il 21 giugno di quest'anno, è una grave perdita non solo per i suoi cari e per la cultura filosofica italiana, ma anche e in modo particolare per la S.F.I., perché Verra è stato uno degli amici più affezionati e più prestigiosi della nostra Società. Mi riferisco non soltanto al periodo (1978-1983) in cui egli fu membro cooptato del Consiglio direttivo e partecipò puntualmente a tutte le sue riunioni, o alle occasioni in cui fu relatore nei Congressi nazionali di Filosofia (a Perugia nel 1986 e a Genova nel 1998); ma anche al rapporto costante e duraturo di collaborazione che egli intrattenne con i vari presidenti e promotori delle attività della S.F.I., alla sua partecipazione ai congressi, al suo appoggio morale per tutte le iniziative sociali. Ricordo l'ultima occasione in cui egli si mise generosamente a nostra disposizione, partecipando insieme con Gabriele Giannantoni e Gianni Casertano (appena eletto presidente) ad un incontro con il coordinatore della Commissione ministeriale dei "saggi" per esporre il punto di vista della S.F.I. sulla riforma dei cicli della Scuola secondaria (credo nel giugno del 1998).

Sottolineo questo rapporto di Verra con la Società Filosofica Italiana, perché esso contrasta nobilmente con la tendenza, invalsa purtroppo da alcuni anni tra i docenti universitari di discipline filosofiche, a disertare i convegni della S.F.I., forse perché pressati da troppi impegni e convegni, o a parteciparvi soltanto se invitati come relatori o se candidati all'elezione nel Consiglio direttivo. Verra non aveva certamente bisogno degli inviti della S.F.I., era uno studioso di fama internazionale e partecipava a convegni in tutto il mondo. Era socio nazionale dell'Accademia dei Lincei, membro dell'Institut International de Philosophie, vicepresidente della Internationale Hegel Vereinigung, e tuttavia non disdegnava i nostri convegni. Benché avesse trascorso la sua carriera, credo, quasi interamente nell'università, prima a Trieste (dal 1961 al 1968) e poi a Roma (dal 1968 al 1992 nella Facoltà di Magistero della Sapienza, e dal 1992 al 1998 nella Facoltà di Lettere e filosofia della terza università, di cui era stato appena nominato professore emerito), Verra non disdegnava nemmeno di occuparsi dei problemi della Scuola secondaria superiore, per la quale anzi aveva scritto un famoso manuale di filosofia, in collaborazione con Francesco Adorno e Tullio Gregory.

Per tutte queste ragioni è giusto ricordare la sua figura di studioso e di maestro, anche se essa è probabilmente già nota a molti lettori di questo «Bollettino». Nato a Cuneo il 19 febbraio 1928, Verra fece in tempo, da ragazzo, a partecipare alla Resistenza contro i nazisti, che nella sua provincia di origine fu drammatica. Come ha ricordato Franco Bianco nel discorso pronunciato subito dopo la sua morte, Verra non si vantava di questo fatto, ma lo ricordava semplicemente come un'occasione nella quale era stato facile schierarsi, contrapponendola a numerosi altri momenti della storia del nostro Paese, specialmente dell'università, in cui la scelta tra il bene e il male non si presentava in maniera altrettanto netta. Aveva poi studiato filosofia nell'università di Torino, con maestri quali Augusto Guzzo, Nicola Abbagnano, Luigi Pareyson. Se la sua tesi di laurea su Dewey, poi in parte pubblicata nel volume *Il naturalismo umanistico e sperimentale di J. Dewey* (Torino 1950), risentì forse dell'influenza di Abbagnano nella scelta del tema, non c'è dubbio che l'orientamento di Verra fu influenzato in maniera più profonda da Guzzo e soprattutto da Pareyson.

Da quest'ultimo egli riprese infatti anzitutto l'interesse per la filosofia classica tedesca, che si esprime subito nei volumi *Dopo Kant. Il criticismo nell'età preromantica* (Torino 1957) e *F. H. Jacobi. Dall'illuminismo all'idealismo* (Torino 1963). In questo settore anzi Verra divenne in poco tempo la massima autorità italiana e uno dei più prestigiosi studiosi in campo internazionale. A ciò contribuì anche il suo soggiorno di studio a Heidelberg, che gli permise di intraprendere l'edizione critica delle opere di S. Maimon (7 volumi, Hildesheim 1965-1977) e di portare a termine l'importante monografia *Mito, rivelazione e filosofia in J. G. Herder e nel suo tempo* (Milano 1966). Ma a Heidelberg Verra conobbe colui che è stato giustamente definito il suo secondo maestro, cioè H. G. Gadamer, di cui divenne intimo e col quale continuò ad avere rapporti di collaborazione e di amicizia anche negli ultimi anni, quando l'ormai ultracentenario filosofo tedesco era raggiungibile soltanto da pochi.

Gadamer, secondo quanto riferisce Bianco, da un lato spinse Verra a interessarsi della dialettica, il che poi significò occuparsi di Hegel, l'autore che dominò tutta la seconda fase delle sue ricerche, e dall'altro suscitò in lui l'interesse per la filosofia contemporanea, di cui è massima espressione l'ermeneutica, rilanciata dallo stesso Gadamer con *Verità e metodo*, uscito pochissimi anni prima dell'incontro con Verra, ma ripresa anche in Italia, sia pure in forme diverse e originali, dal primo maestro di Verra, cioè Pareyson. Alla dialettica e a Hegel Verra ha dedicato prima l'antologia *La dialettica nel pensiero contemporaneo* (Bologna 1976), della quale ho avuto la fortuna di potermi servire nel mio corso universitario del 1976-77 sulla contraddizione, poi le due raccolte *La*

filosofia di Hegel (Torino 1979) e *Hegel interprete di Kant* (Napoli 1981), e le due monografie *Introduzione a Hegel* (Roma-Bari 1988) e *Lecture hegeliane. Idea, divenire e storia* (Roma 1992). Va ricordato tuttavia che in precedenza Verra era anche risalito a quella che è forse la prima espressione storica della concezione della dialettica come processo del reale, con l'opera *Dialettica e filosofia in Plotino* (Torino 1963), riproposta recentemente in nuova edizione nella collana diretta da G. Reale (Milano 1993).

Alla filosofia contemporanea Verra ha dedicato la raccolta *La filosofia dal '45 ad oggi* (Torino 1976), che nacque come serie di interviste trasmesse dal terzo programma della Rai, e vari saggi su Nietzsche, sul nichilismo e sull'utopia. Si veda a questo proposito una magnifica intervista su "Nichilismo e storia", raccolta per l'Enciclopedia multimediale delle Scienze filosofiche e accessibile nel sito Internet <<http://www.emsf.rai.it>>. Come ben sanno quanti gli sono stati vicini, egli non si dichiarava filosofo, ma storico della filosofia, e come storico era un autentico maestro, dotato di enorme cultura ed acutissima intelligenza, nonché di altre qualità che nemmeno i grandi storici sempre possiedono, cioè uno spiccato senso dell'ironia, che lo induceva a relativizzare tutte le posizioni che pretendono all'assolutezza e alla definitività, ed al tempo stesso un grande rispetto per la filosofia e per il pensiero dei grandi filosofi, di cui la storia della filosofia deve porsi, per così dire, al servizio. Infine, come autentico storico, Verra aveva fortissimo il senso della storicità di ogni filosofia, senza con ciò essere storicista nel senso filosofico del termine.

Ma, nonostante la sua professione di modestia filosofica, Verra aveva anche un orientamento personale, che si esprimeva, a mio avviso, in una sostanziale adesione all'interpretazione gadameriana della dialettica di Hegel, quella per cui la verità è data soltanto nell'intero del discorso, che per Hegel è il sistema, mentre per Gadamer è il linguaggio nel suo insieme, cioè un discorso che non è mai concluso. Questo orientamento lo portò a interpretare il sistema hegeliano come un sistema non statico, non assoluto, ma in continuo movimento, e lo portò persino ad apprezzare la recente rivalutazione della dialettica socratico-platonica e della filosofia pratica aristotelica, di cui peraltro Gadamer è stato uno dei maggiori artefici. Si veda a questo riguardo la sua introduzione al saggio di H. G. Gadamer, *Hegel e l'ermeneutica*, Napoli 1980.

Verra era anche un credente, cioè un cattolico, ma detestava giustamente la contrapposizione tipicamente italiana tra filosofi "cattolici" e filosofi "laici", rifiutandosi di partecipare alle riunioni dei due schieramenti fatte in vista dei concorsi universitari (quali si usavano nei decenni trascorsi, ora per fortuna non più), e astenendosi persino dal frequentare i convegni del Centro di studi filosofici di Gallarate, da lui considerati troppo caratterizzati in senso cattolico. Solo

dopo la morte del padre C. Giacon, che li aveva inventati e diretti, Verra partecipò a un convegno di Gallarate insieme con Gadamer, dove si discusse appunto della filosofia pratica di Aristotele.

Infine è giusto ricordare che Verra, oltre che un grande studioso, fu anche un grande organizzatore di cultura. Per molti anni egli fu membro del comitato 08 del CNR, quello che finanziava i progetti di ricerca filosofici, e da questa posizione contribuì a promuovere gran parte delle ricerche che si fecero in Italia negli anni Settanta e Ottanta. Per questa ragione fu particolarmente vicino ai Centri di ricerca del CNR, in particolare al Centro per lo studio del pensiero antico, diretto da Gabriele Giannantoni, di cui partecipò con grande entusiasmo a tutti i convegni, pur senza essere prevalentemente uno studioso di filosofia antica. Infine si impegnò a fondo nelle attività dell'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici di Napoli, presieduto dall'avvocato Gerardo Marotta, di cui diresse insieme con Tullio Gregory una Scuola Superiore di Studi Filosofici.

Ma la vera vocazione di Valerio Verra restò sino alla fine – una fine avvenuta prematuramente, quando egli era ancora nel pieno delle sue capacità produttive – quella dello studioso. La sua ultima fatica fu la traduzione con commento della cosiddetta Grande Enciclopedia di Hegel, cioè l'*Enciclopedia delle scienze filosofiche* arricchita delle osservazioni e dei commenti che lo stesso Hegel aveva annotato nel corso degli anni sulla copia personale della sua opera. Di questa traduzione Verra pubblicò il primo volume, cioè la Logica (Torino 1981), e si accingeva a pubblicare il secondo, la Filosofia della natura, di cui stava correggendo le bozze. La mattina del giorno in cui è morto sarebbe dovuto venire a Padova per partecipare al convegno della Internationale Hegel Vereinigung su "Finito e infinito in Hegel", convegno da lui stesso voluto e ideato. Nulla più di questa circostanza avrebbe potuto darci, come in effetti ci ha dato, la sensazione quasi fisica di averlo perduto, lasciandoci completamente costernati. Non sembri perciò irrispettoso se in questa triste occasione ricordo una delle battute che Valerio, con la sua amabile ironia, soleva ripetere nei convegni filosofici: «Il nostro è il mestiere più bello del mondo: ci invitano, ci offrono da mangiare e da bere, e in più ci danno anche lo stipendio!». Credo che, quanto a coscienza professionale e produttività scientifica, nessuno stipendio di professore universitario sia mai stato più meritato del suo.

Infanzia, finitudine e morale nell'opera di Descartes

Ciro Fiorentino

Intorno all'infanzia, lungo tutto il corso dell'opera cartesiana*, si addensano significati, riflessioni, implicazioni che rinviano, invariabilmente, al rilievo dei limiti delle possibilità umane. Essa costituisce, senz'altro, una cifra della finitudine. L'unità di senso della prospettiva cartesiana riguardo all'infanzia deriva dalla sua connessione all'intenzione filosofica fondamentale del pensiero cartesiano: il tentativo della fondazione razionale del conoscere e dell'agire umani articola un criterio per il quale l'infanzia si caratterizza come uno stato di minorità rispetto all'uso "adulto" delle facoltà conoscitive e pratiche. E, tuttavia, questo nesso è anche all'origine di un percorso filosofico, apparentemente marginale, lungo il quale l'infanzia acquisisce significati nuovi e diversi. Dal progetto della *mathesis universalis* al *cogito* e alla distinzione sostanziale di pensiero e estensione, fino alla identificazione dell'unità psico-fisica dell'uomo, le opere di Descartes disegnano costellazioni concettuali e, dunque, contesti interpretativi che declinano accezioni diverse e plurali dell'infanzia. Il prologo e l'epilogo della vicenda semantica che articola queste variazioni sono costituiti, per un verso, dalla considerazione dell'infanzia come ostacolo circostanziale e virtualmente superabile alla costruzione di un sistema di evidenze e, per l'altro, dalla sua costituzione come categoria trascendentale dell'umano. Parallelamente, se agli esordi dell'itinerario di pensiero cartesiano prevalgono i paradigmi biologico della crescita e pedagogico della formazione con un rinvio pre-filosofico al ritmo naturale dello sviluppo umano – accettato come un dato – e culturale della riproduzione della tradizione – valutato criticamente –, nella fase più matura si afferma il paradigma filosofico dell'interpretazione, comprensione categoriale e costituzione dell'infanzia. A questo processo di risoluzione filosofica dell'infanzia corrisponde l'estensione e l'approfondimento della sua area semantica ma con un esito apparentemente paradossale: la dissoluzione della sua specificità e diversità nella rete concettuale che articola la sua interpretazione filosofica e che ricade nel contesto della questione del rapporto fra pensiero ed estensione e della

* Tutte le citazioni dalle opere di Cartesio si riferiscono all'edizione italiana degli scritti filosofici: Cartesio, *Opere filosofiche*, 4 voll., Roma - Bari 1986.

gestione razionale delle passioni. Insomma, l'assunzione filosofica dell'infanzia comporta, con il rigetto della sua accezione comune, la sua scomparsa come termine biologico-culturale specifico.

Nelle *Regole per la guida dell'intelligenza*, ove il contesto è offerto dai problemi – trattati nelle regg. II e III – riguardanti l'esigenza di circoscrivere la conoscenza a quanto può essere intuito o dedotto dall'intelletto, l'infanzia, considerata come fase "primitiva" dell'umano, esige l'intervento pedagogico e giustifica, ai fini della formazione, l'impiego educativo anche di procedure conoscitive non corrispondenti ai criteri dell'evidenza e della certezza, come il sillogismo probabile:

E tuttavia non condanniamo, con ciò, quella maniera di filosofare che gli altri hanno fino ad ora escogitato, e le macchine di sillogismi probabili, adattissime alla polemica, proprie degli scolastici: poiché esercitano, e stimolano per via dell'emulazione, l'intelligenza dei fanciulli, cui è di gran lunga cosa migliore dar forma con opinioni di tale specie, sebbene appaia che sono incerte, dal momento che sono controverse tra gli eruditi, di quanto non sia lasciarla libera a se medesima. Ché senza guida essa si spingerebbe forse in precipizi; ma finché ricalca le orme dei precettori, sebbene si allontani talvolta dal vero, tuttavia prenderà certamente un cammino, che sarà più sicuro almeno per questo motivo e cioè che sia stato già sperimentato da uomini più assennati¹.

A prescindere dal "sapore" autobiografico della trattazione delle *Regole*², si noterà che qui l'infanzia non è concepita, di per se stessa, come causa di errore ma come circostanza concorrente al radicamento e alla diffusione di errori e pregiudizi – come il probabilismo – che trovano la loro origine nei modi di produzione e discussione del sapere costituito. L'infanzia è vista come uno stato di radicale soggezione e passività; è costitutiva esposizione all'errore, poiché nel suo concetto è assente il riferimento all'io e a ciò che propriamente lo definisce – la ragione – come all'origine di esperienze, di pensieri e parole e si affida la conoscenza a ciò che viene da altro – la storia, il sapere costituito – e da altri – i precettori. L'infanzia si inserisce, quindi, senza residui, nel ciclo naturale della crescita e nei dispositivi formativi e pedagogici attraverso i quali la cultura si riproduce. La maturità, al contrario, pur costituendo sotto il profilo biologico un esito naturale, si annuncia come liberazione dalla soggezione propria dell'infanzia³ e si realizza nel libero esercizio del proprio pensiero: la molteplicità delle esperienze è ridotta al campo della "mia" esperienza, i pensieri al "mio" pensiero, giacché posso usare della ragione e conoscere con evidenza tramite l'intelletto. Il superamento degli errori radicati nell'infanzia non ha

caratteri di drammaticità: è considerato naturale come il passaggio biologico alla maturità.

Diversamente da quanto accade nelle *Regole*, nelle opere successive, l'infanzia, cessa di apparire come semplice mezzo di riproduzione culturale e viene evocata, di per se stessa, come causa dell'errore e del pregiudizio. Nelle *Risposte alle VI obiezioni*, Descartes afferma di non aver sempre avuto una conoscenza chiara e distinta della reale separazione fra spirito e corpo e dichiara:

la principale ragione era che, fin dalla mia giovinezza, avevo fatto molti giudizi intorno alle cose naturali (come quelle che dovevano contribuire alla conservazione della mia vita, nella quale proprio allora ero entrato), e avevo sempre in appresso mantenuto le stesse opinioni, da me altra volta formate, di quelle cose⁴.

E ancora, nei *Principi della filosofia*, l'enunciato del par. 71 della prima parte recita: «Che la prima e principale causa dei nostri errori sono i pregiudizi della nostra infanzia»⁵. La spiegazione degli errori dovuti all'infanzia si articola poi nei termini acquisiti dalla dottrina metafisica: l'infanzia è caratterizzata dall'incapacità di distinguere fra pensiero ed estensione. Questa insufficienza epistemica è ricondotta al dato ontologico della "prossimità" di anima e corpo in questa fase della vita.

Nelle *Risposte alle VI obiezioni*, l'argomento è introdotto da queste considerazioni:

Quando ebbi la prima volta concluso (...) che lo spirito umano è realmente distinto dal corpo, e che è più facile a conoscersi di esso (...) mi sentii, in verità, obbligato a consentirvi (...). Tuttavia confesso che non fui per questo immediatamente persuaso⁶.

Lo scarto fra convinzione e persuasione è dovuto ai pregiudizi causati dall'infanzia che, dunque, si caratterizza nella mancata percezione della distinzione reale di spirito e corpo in conseguenza del prevalere di quest'ultimo e della sua stretta connessione all'anima; ancora nelle *Risposte alle VI obiezioni*, Descartes afferma:

E poiché il mio spirito non si serviva bene, in quella tenera età, degli organi del corpo, ed essendovi troppo attaccato non pensava nulla senza di essi, così solo confusamente percepiva tutte le cose⁷.

In maniera più netta, nei *Principi*, si dichiara:

Ora, durante i nostri primi anni, la nostra anima o il nostro pensiero era sì fortemente offuscato dal corpo, da non conoscere nulla distintamente, benché percepisse molte cose assai chiaramente⁸.

Il fatto che, nelle opere più tarde, l'infanzia sia posta come la causa principale del pregiudizio capovolge, in qualche modo, la prospettiva delle *Regole*: non è più il sapere tradizionale ad inculcare l'errore nell'infanzia, ma è quest'ultima a spiegare alcuni errori della filosofia della scuola. Si tratta, presumibilmente, di una conseguenza dell'interpretazione filosofica dell'infanzia, ravvisabile, tra l'altro, nella sua definizione nei termini della dottrina metafisica. Infatti, le *Risposte alle VI obiezioni* chiariscono la plausibilità delle forme sostanziali, nel caso specifico della *gravitas*, riferendole alla confusione di spirito e corpo, propria dell'infanzia:

Ma quel che rende più evidente che quest'idea della pesantezza era stata ricavata in parte da quella che avevo del mio spirito, è che credevo che la pesantezza portasse il corpo verso il centro della terra, come se essa avesse avuto in sé qualche conoscenza di questo centro: poiché, certamente non è possibile che ciò accada senza conoscenza, e dovunque v'è conoscenza, è d'uopo che ci sia spirito⁹.

Questa spiegazione sarà poi ripresa nella *Lettera alla principessa Elisabetta del 21 maggio 1643*¹⁰, ma in un contesto diverso, dove, in base anche alle acquisizioni dei *Principi*, si riconosce, a pieno titolo, la nozione dell'unione dell'anima col corpo, accanto a quelle che li considerano separatamente e, fatto degno di nota, non più in diretto riferimento all'infanzia. Questa circostanza induce a rilevare alcune differenze fra l'interpretazione dell'infanzia offerta nelle *Risposte alle VI obiezioni* e quella dei *Principi*. Nel primo scritto, per chiarire gli errori dell'infanzia, si fa genericamente appello alla confusione fra spirito e corpo a causa della quale la mente, offuscata dal pregiudizio, non riesce a considerare nulla di puramente spirituale senza immaginare anche qualcosa di corporeo e viceversa¹¹; nel secondo, la spiegazione del pregiudizio fa perno sul fatto che nell'infanzia prevale, su ogni altra considerazione, il principio "corporeo" di conservazione¹²: così a causa della sua strettissima connessione al corpo, l'anima «...non considerava ancora se queste impressioni fossero cagionate da cose che esistessero fuori di sé, ma solamente sentiva dolore, quando il corpo ne era offeso, o piacere, quando ne riceveva utile» e quando, un po' più avanti nell'età, il corpo «...ha incontrato cose utili e ne ha evitato di nocive», essa riflette innanzi tutto sulle cose che il corpo perseguiva o evitava, attribuendo loro un'esistenza esterna, ma anche delle qualità fittizie, come i

colori, gli odori ecc.; infine, considerando le cose «...se non in quanto servivano al suo [del corpo] uso», ha, ad esempio, giudicato più o meno reale ciascun oggetto «...secondo che le impressioni che questo produceva le sembravano più o meno forti»¹³.

La rilevanza esplicativa accordata al principio di conservazione è direttamente proporzionale alla sua importanza per la tutela del complesso anima-corpo. Ciò orienta in senso pratico il contesto interpretativo dell'infanzia e conduce alla considerazione che i pregiudizi derivanti da essa non possono essere totalmente estirpati – poiché sono causati da uno stato essenziale alla condizione umana – e che, anche se rivelati come tali, non per questo cessano di condizionare convinzioni, conoscenze e scelte. L'anima dell'uomo è, infatti, sempre connessa al corpo e, per quanto la filosofia, con l'applicazione del dubbio, insegna a distinguere la mente dal corpo, non potendosi operare nei fatti la separazione, se non, forse, con la morte, il pensiero è sempre esposto al rischio di "ingerenze" corporee e, dunque, al pregiudizio.

I *Principi*, dunque, documentano un diverso atteggiamento di Descartes riguardo alle difficoltà connesse al superamento dei pregiudizi dell'infanzia. Le *Risposte alle VI obiezioni*, infatti, hanno ancora qualcosa del giovanile entusiasmo delle *Regole* e condividono con esse un certo ottimismo circa il definitivo accantonamento dei pregiudizi dell'infanzia. Lo testimoniano la sicurezza e, quasi, la baldanza con cui Descartes dichiara di aver dissipato l'errore tramite le conoscenze chiare e distinte della metafisica:

Ma dopo che ebbi sufficientemente considerato tutto questo, ed ebbi distinto l'idea dello spirito umano dalle idee del corpo e del movimento corporeo (...) non durai molta fatica a disfarmi di tutti i dubbi che sono qui proposti. (...) Ed infine non temo più di essermi fatto sorprendere e prevenire dalla mia analisi, quando, vedendo che vi sono dei corpi che non pensano, o, piuttosto, concependo con piena chiarezza che certi corpi possono essere senza il pensiero, ho preferito dire che il pensiero non appartiene alla natura del corpo, anziché concludere che esso ne è un modo perché ne vedevo alcuni (cioè quelli degli uomini) che pensano¹⁴.

Nei *Principi*, Descartes è più cauto; l'orientamento valutativo generale sembra essere cambiato: il valore pratico della relazione psico-fisica derivante dalla sua adeguatezza alla conservazione della vita si sostituisce, in certo senso, al disvalore teoretico per il quale il corpo è soltanto "interferenza" e principio di confusione rispetto alla conoscenza chiara e distinta. La lotta all'errore e al pregiudizio non può essere vinta in modo definitivo; l'enunciato del par. 72 della prima parte ricorda che la seconda causa degli errori consiste nel fatto che

i pregiudizi dell'infanzia non possono essere dimenticati e ammonisce che si può avere grande difficoltà a liberarsene anche dopo aver conosciuto le verità dettate dalla ragione:

Questo è talmente vero che, poiché, sin dalla nostra infanzia, abbiamo immaginato, per esempio, che le stelle erano piccolissime, non sapremmo disfarci ancora di questo pregiudizio, benché conosciamo dalle ragioni dell'astronomia che sono grandissime, tanto potere ha su di noi un'opinione già ammessa¹⁵.

L'atteggiamento di pensiero riguardo all'origine dei pregiudizi dell'infanzia e alle difficoltà di emancipazione da essi, emerso nei *Principi*, è indice di una maggiore attenzione verso la problematica specifica suscitata dalla nozione dell'unione dell'anima col corpo. È per questa via che i *Principi* preparano i temi che occuperanno gli ultimi scritti di Descartes.

Nelle *Passioni*, dopo che è stata operata la distinzione delle funzioni del corpo e dell'anima, si fa ricorso, al fine di spiegare le relazioni psicofisiche, alla nozione dell'unione dell'anima col corpo e, stavolta, senza alcun riferimento all'infanzia, segnata dal pregiudizio e dall'errore. Ciò che costituiva l'elemento essenziale della definizione filosofica dell'infanzia – l'unità psico-fisica – si rende autonomo fino a costituire un oggetto specifico di interesse teorico. L'unione dell'anima col corpo non produce più "offuscamento", ma funge da principio esplicativo di tutti quegli eventi che implicano interazione psicofisica:

Per intendere più compiutamente tutte queste cose, bisogna tuttavia sapere che l'anima è veramente congiunta a tutto il corpo, e che non si può dire in senso proprio che essa sia in qualcuna delle sue parti piuttosto che in altre, perché il corpo è uno e, in qualche modo, indivisibile, per via della disposizione dei suoi organi, talmente collegati gli uni agli altri che la perdita di uno di essi rende difettoso tutto il corpo¹⁶.

Non si possono non rilevare le difficoltà implicite in queste considerazioni qualora le si commisuri alle acquisizioni della metafisica. Per poter pensare un principio di omogeneità fra le due sostanze, un principio che renda pensabile la nozione della loro unione, Descartes è costretto ad interpretare la funzionalità organica delle diverse parti del corpo come una sorta di unità ed indivisibilità. Solo che questi caratteri appartengono propriamente ed esclusivamente all'anima, sicché diviene di nuovo impensabile come essa possa inerire al corpo. Né la difficoltà viene risolta supponendo che vi sia un punto del corpo – la ghiandola pineale – in cui «...l'anima esercita le sue funzioni più specificamente che non nelle altre parti»¹⁷ poiché ciò significherebbe, in qualche modo,

contravvenire alla "impossibilità" – posta nell'art. 30 – «di concepire la metà o il terzo dell'anima, o il posto che essa occupa»¹⁸.

Al di là delle contraddizioni cui Descartes va incontro, è notevole il tentativo di rendere ragione di un campo "conoscitivo" costitutivamente oscuro. Ciò che fin dalle *Meditazioni* era associato al pregiudizio viene ora assunto come oggetto del discorso razionale al fine di spiegare non il generarsi degli errori ma il complesso dei fenomeni – le passioni – connessi all'interazione psicofisica. La stretta connessione di anima e corpo che caratterizzava l'infanzia e i suoi pregiudizi, assume un valore più generale poiché riguarda l'uomo considerato anche nella sua maturità, impegnato nell'uso quotidiano della vita e rinviato al discorso morale del dominio sulle passioni: il suo uso teorico non è più circoscritto all'interpretazione dell'infanzia ma è liberato alla comprensione dei limiti e delle condizioni cui sono soggetti l'agire e il conoscere umani. La congiunzione dell'anima col corpo non è soltanto il principio di errori e pregiudizi che devono essere trascesi e superati nell'evidenza della conoscenza metafisica, ma è dichiarata indispensabile per comprendere ciò che caratterizza l'uomo nella sua totalità e non soltanto in quanto impegnato conoscitivamente. Inoltre, essa costituisce il fondamento di un discorso morale che, riferendosi all'effettiva "condizione umana" e a quelle ragioni, legate all'interazione dell'anima col corpo, che impediscono «...all'anima di disporre completamente delle sue passioni»¹⁹, non sia mera ingiunzione in base a principi razionali.

È questo il contesto teorico che articola il riconoscimento di una terza nozione accanto a quelle del pensiero e dell'estensione, riconoscimento che, lo si è visto, rende problematica la netta divisione della realtà in due regni ontologici distinti e separati²⁰: l'unione sostanziale dell'anima col corpo. Quest'ultima, d'altro canto, non viene impiegata nella delimitazione dell'area semantica dell'infanzia, ma nella definizione di una proprietà trascendentale dell'umano; così, in un altro contesto, Descartes potrà affermare:

Ma vi sono due specie di piaceri: gli uni appartengono solo allo spirito, mentre gli altri appartengono all'uomo, e cioè allo spirito in quanto unito col corpo²¹.

Ed è a quest'uomo che si volge la morale delle *Passioni* e delle *Lettere ad Elisabetta*; certo, Descartes non manca di rilevare il disvalore dei piaceri del corpo e delle illusorie indicazioni delle passioni, ma rileva anche la loro necessità ed utilità:

Con tutto questo io non credo affatto che si debbano disprezzare interamente, e neppure che si debba fare in modo da non aver passioni; basta renderle soggette alla

ragione, e così addomesticate esse sono talora tanto più utili quanto più grandi esse sono²².

Del resto, Descartes manifesta espressamente la sua avversione per il rigorismo della morale stoica:

Egli (Zenone) tuttavia ha rappresentato questa virtù così severa e così nemica del piacere, considerando tutti i vizi uguali tra loro, che, a mio parere, solo dei melanconici, o degli spiriti interamente staccati dal corpo hanno potuto essere suoi seguaci²³.

Malgrado Descartes stesso, in quest'ultima considerazione, non c'è solo ironia verso gli stoici la cui dottrina morale ha convinto, probabilmente, più i folli che gli angeli. C'è ironia anche verso quella dottrina metafisica che ha stabilito la reale e radicale distinzione di pensiero ed estensione e che, salvo identificare l'uomo con quest'ultima, avrebbe richiesto una morale "angelica". C'è ironia verso quel pensiero che, dopo essersi dedicato, secondo i principi della chiarezza e della distinzione, al reperimento dei fondamenti assoluti della realtà, contravvenendo ai rigori della propria coerenza, non ha potuto ricavare una teoria etica altrettanto assoluta e che, per volgersi alla concretezza della vita pratica, ha dovuto, in certo senso, arrestarsi di fronte alla datità del condizionato, capovolgere la prospettiva metafisica e incominciare a riflettere sulla finitudine dell'uomo per indicargli la via non del Bene ma del meglio:

E neppure è che la nostra ragione sia sempre nel vero; basta che la coscienza ci attesti che noi non abbiamo mancato di risoluzione e di virtù nell'eseguire quanto avevamo giudicato essere il meglio; e così la virtù sola non basta a renderci felici in questa vita²⁴.

In conclusione, si può affermare che, fin quando Descartes è impegnato a stabilire i principi della conoscenza vera e della metafisica, deve porre "i seri proponimenti" della ricerca filosofica nel compito del superamento dell'infanzia, caratterizzata dall'eccessiva "prossimità" dell'anima al corpo. In ciò, vi è una certa continuità dalle *Regole* ai *Principi*. Per ben filosofare, si tratta sempre di acquisire l'uso completo della ragione, di cancellare gli errori e i pregiudizi dell'infanzia; o, meglio, si tratta di liberarsi dall'offuscamento dovuto all'eccessivo attaccamento dell'anima al corpo e, per dirla con le *Meditazioni*, di *abducere mentem a sensibus*.

Tuttavia, c'è, nel corso dell'opera cartesiana, un graduale cambiamento di atteggiamento nei confronti dell'infanzia e di ciò che, propriamente, la carat-

terizza, ossia, dell'unione dell'anima col corpo. Se le *Meditazioni*, al riguardo, sono ancora molto vicine allo spirito che anima le *Regole*, i *Principi*, interpretando il primato infantile della corporeità in funzione della conservazione della vita, cominciano a definire l'unità psico-fisica come un carattere non più dell'infanzia ma dell'"umanità" in genere. Accade così che, per quanto l'umanità venga acquisita con l'uso corretto e completo della ragione, gli errori dell'infanzia sono dichiarati difficilmente superabili, in quanto la loro causa non è tolta ma soltanto limitata nella sua azione e nei suoi effetti. L'unione dell'anima col corpo, dopo i risultati conseguiti tramite l'applicazione del dubbio, non può e non deve interferire con la riflessione metafisica. E tuttavia, la persistenza della causa del pregiudizio – che fa sì che si possa sbagliare anche dopo aver acquisito le verità della ragione – avvicina, di nuovo, l'uomo alla sua infanzia. Si prepara, in tal modo, la considerazione autonoma dei problemi legati all'unione dell'anima col corpo: oltre la teoria della conoscenza e dell'essere, oltre il contesto della verità, l'opacità e la resistenza della corporeità si avviano a specificare il problema etico e della effettualità del bene. Nei suoi ultimi scritti, Descartes tratta delle questioni morali e delle passioni; in esse si rivela il nesso drammatico che lega il dinamismo dello spirito alla passività della "macchina" corporea, alle limitazioni della relazione mondana e si impone l'esigenza che il pensiero si volga all'uomo considerato nella sua totalità e cioè, come spirito unito ad un corpo. Questa circostanza chiarisce l'avversione cartesiana per il rigorismo della morale stoica: il mancato riconoscimento del negativo – corpo, limite, necessità – rende nulla l'affermazione unilaterale dell'assoluto morale – la ragione – circoscrivendo l'ambito della libertà all'interiorità e, dunque, condannandola all'inefficacia. La natura si sottrae all'azione umana mentre l'uomo è reso straniero al suo mondo. Al contrario, nella riflessione cartesiana, l'unità psico-fisica viene liberata dal disvalore derivato dalla sua inclusione in un ambito puramente teoretico: non più giudicata in base al criterio della conoscenza chiara e distinta e poi accantonata come caratteristica fondamentale di una fase "primitiva" della vita, come causa del pregiudizio e dell'errore, essa è assunta a delimitare un ambito di fenomeni la cui comprensione è essenziale alla vita pratica e morale dell'uomo. Nella trattazione delle passioni, la congiunzione dell'anima al corpo non è considerata come causa dell'offuscamento dello spirito, ma come un dato necessario ed imprescindibile della condizione umana. Le passioni non possono essere tolte e superate, così come si pretendeva con i pregiudizi dell'infanzia, ma vanno conosciute nei loro "meccanismi", per poterle dominare. Per questa via, l'unione di spirito e corpo, e cioè, l'uomo considerato come libertà e necessità, attività e passività e il cui agire è sempre sospeso alla fragilità dell'aspirazione e

alla fatica dello sforzo, quest'uomo, è il promotore e il destinatario della riflessione morale.

Con ciò, sembra che l'infanzia sia completamente scomparsa dall'orizzonte di pensiero dell'ultimo Descartes che, dunque, avrebbe cessato di preoccuparsene, una volta smascherati i suoi errori e avrebbe volto la sua attenzione esclusivamente a ciò che riguarda l'uomo nella sua maturità e nel pieno delle sue facoltà. E, in un certo senso, questa è la verità. Ma va anche considerato che l'uomo, com'è tratteggiato nelle *Passioni* e nelle *Lettere sulla morale*, non è il puro spirito che le verità metafisiche esigono, non è quel pensiero che si è negato al commercio immediato col mondo e alla propria sensibilità, non è un'anima realmente distinta dall'estensione. Al contrario, è un uomo che non può dimenticare la propria infanzia, perché con essa condivide la "prevaricazione" della corporeità, è un uomo impegnato praticamente, che non può cancellare i limiti della relazione mondana e che, dunque, non può non mettere nel conto delle sue azioni l'errore, che non può sperare, operando, che di fare il meglio e non il bene. In breve, l'ultima riflessione di Descartes restituisce l'uomo alla sua infanzia e se quest'ultima sembra dileguare nei trattati morali, ciò accade perché essa si è estesa fino a caratterizzare totalmente la condizione umana.

Note

¹ Cartesio, *Opere filosofiche*, v. I, p. 20.

² *Ibidem*: «E noi stessi siamo lieti di essere stati anche noi un tempo educati così nelle scuole...».

³ *Ibidem*: «...ma poiché siamo sciolti ormai da quell'obbligo che ci legava alle parole del maestro, e finalmente per l'età alquanto matura abbiamo sottratto la mano alla ferula...».

⁴ Cartesio, *Opere filosofiche*, v. II, p. 406.

⁵ Cartesio, *Opere filosofiche*, v. III, p. 61.

⁶ Cartesio, *Opere filosofiche*, v. II, p. 405.

⁷ *Ibidem*.

⁸ Cartesio, *Opere filosofiche*, v. III, p. 45.

⁹ *Ivi*, v. II, p. 407.

¹⁰ *Ivi*, v. IV, p. 128.

¹¹ *Ivi*, v. II, p. 406.

¹² A dire il vero, anche nelle *Risposte alle VI obiezioni*, si menziona, al riguardo, il principio di conservazione come si può constatare dalla citazione della n. 4; ma in questa opera, esso non riceve svolgimento teorico.

¹³ Cartesio, *Opere filosofiche*, v. III, pp. 61-62.

¹⁴ *Ivi*, v. II, pp. 408-409.

¹⁵ *Ivi*, v. III, p. 62.

¹⁶ *Ivi*, v. IV, pp. 21-22.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Cartesio, *Opere filosofiche*, v. IV, p. 30.

²⁰ *Ivi*, Lettera a Elisabetta del 21 maggio 1643, p. 127.

²¹ *Ivi*, Lettera a Elisabetta del 1° settembre 1645, p. 158.

²² *Ivi*, Lettera a Elisabetta del 1° settembre 1645, pp. 159-160.

²³ *Ivi*, Lettera a Elisabetta del 18 agosto 1645, p. 154.

²⁴ *Ivi*, v. IV, Lettera a Elisabetta del 4 agosto 1645, p. 150.

Gentile, la pedagogia filosofica e il diritto alla filosofia

Alessandro Ceccarelli

1 [L'eredità di Gentile e noi; *la formulazione dell'attualismo, in sintonia con una riflessione sull'essenza dell'educazione e sui compiti della scuola, contiene elementi ancora utili per riflettere sulla didattica della filosofia e sulla congiunzione di due campi problematici: quello della tradizione filosofica e quello della pratica dell'insegnamento. Tali elementi non si risolvono in una dottrina unitaria, ma si presentano nel vivo della ricerca di Gentile.*]

1.1 «Un'eredità non si raccoglie mai, non forma mai un tutt'uno. La sua presunta unità, se ce n'è, non può consistere che nell'ingiunzione di riaffermare scegliendo»¹. Queste parole, che Derrida indirizza al lascito teorico del marxismo, possono valere anche per problematizzare quell'eredità filosofica che oggi si lega al nome di Gentile. Il pensiero gentiliano è dall'inizio alla fine un pensiero in formazione; nella sua qualità di apprendistato filosofico, esso si nutre tanto delle fonti della filosofia moderna quanto delle questioni e delle ingiunzioni del suo presente storico. Tuttavia, la maniera in cui la filosofia di Gentile partecipò alle battaglie culturali e alle lotte storiche dell'Italia novecentesca, è da sola insufficiente a motivare quella che abbiamo definito un'eredità. Se l'attualismo, nel bene e nel male, ha fatto il suo tempo – non meno di quanto abbia potuto far sua la modernità filosofica –, permane tuttavia qualcosa che mette in comunicazione il nostro presente con il filosofare di Gentile, al di là di riserve comprensibili ma ormai prive di fondamento. Porre in luce, almeno indirettamente, questo qualcosa, è lo scopo del presente contributo. L'elaborazione teorica che prenderemo in esame costituisce infatti un esempio concreto, singolare e a tutt'oggi isolato, della radicalità con la quale un approccio filosofico si può accostare al problema dell'educazione e al mondo della scuola, per farne i propri elementi vitali.

1.2 Solo la rarità di questo gesto basta a invalidare il luogo comune che lo vorrebbe confinare negli esiti della disprezzata 'scuola gentiliana'. E se la riforma scolastica ha avuto un percorso (per forza di cose) del tutto indipendente dalle pregiudiziali dell'elitarismo umanistico di Gentile, la teoria pedagogica che ci accingiamo ad esaminare può essere tuttora una buona interlocutrice per chi vuole prendere sul serio il problema della filosofia a scuola. Poiché i capisaldi del pensiero attualistico vengono formulati a stretto contatto con la problematica pedagogica, il primo dev'essere focalizzato nella sua incidenza sulla seconda per risalire a quei punti che ancora danno da pensare. Il nesso tra pensiero ed insegnamento, filosofia e formazione del soggetto, s'impone subito, in modo da costituire e articolare la prospettiva prevalente dei problemi di volta in volta presi in esame. Per definire queste implicazioni concettuali bisogna prendere in considerazione direttamente alcuni aspetti propriamente teoretici, inerenti alla fondazione della filosofia dello spirito. Quello che viene fuori dal pensiero pedagogico di Gentile è un vero e proprio circolo di didattica e filosofia, in cui i due termini della questione si designano a vicenda, come confini mobili e reversibili di un'unica attività di pensiero. Entrare in questo circolo significa cercare la posizione interpretativa più adatta alla ricerca di risorse vive, utili per comprendere attivamente non tanto la filosofia attualista in sé, quanto ciò che nell'elaborazione di quel pensiero è stato toccato o accennato, e in modo tale da sollecitare la nostra riflessione.

1.3 Se non si deve misurare l'intensità della riflessione pedagogica di Gentile sul metro della riforma scolastica, neanche c'è bisogno di forzarne i contenuti per celebrare una pallida riproposizione dell'attualismo. Non è questo il nostro scopo, comunque. Ma notiamo per inciso che forse, prima di chiedersi cosa possa restare di un pensiero che è stato speso senza riserve nel presente storico, si dovrebbe sapere se il nostro tempo abbia il diritto di giudicare in termini perentori sul significato di tale opera. E ci si dovrebbe chiedere se la filosofia (quale filosofia?) possa ancora portare ad un approfondimento reale delle questioni didattiche. L'identità della filosofia sembra oggi compromessa da più lati, quasi paralizzata da un passato troppo grande e ad ogni modo difficile da addomesticare con le sintesi rassicuranti dello storicismo. Un secolo fa Gentile aveva dato, nel cuore della sua ricerca, una risposta chiara e netta ad una questione che ancora ci appartiene, facendo della pedagogia la via d'accesso per ridefinire lo statuto presente della filosofia e delle problematiche eterogenee che quest'ultima, da sempre, coinvolge. Se non possiamo dare a questo tentativo un valore esemplare, assoluto, dobbiamo di certo riconoscerlo come un'eredità da discutere e da chiamare in causa di fronte alle transizioni odierne.

2 [L'ideale filosofico di Gentile; *il farsi eterno dello spirito implica immediatamente una visione della filosofia non come opera (compiuta) ma come attività (da fare), e fonda la dimensione della storia come perenne ripresa del filosofare. La filosofia ha infatti il modo di essere dell'autocoscienza, e quindi il suo atto è un continuo distinguere sé da sé per ritornare a sé. Poiché lo spirito è attività autonoma, cioè è causa del suo dare forma, la filosofia deve diventare filosofia dello spirito.*]

2.1 Non si può negare che tutta la ricerca di Gentile sia animata da un medesimo ideale della filosofia, ideale che tende ad identificarsi con l'attività stessa dell'insegnante, dello storico e del teoretico. Per poterlo avvicinare, questo ideale, bisogna considerare che esso si profila sin dai primi tentativi come una ripresa critica della filosofia moderna, attraverso la rettifica di alcuni suoi punti fondamentali. Se il nostro autore approda ad una posizione filosofica originale e dotata di un proprio significato problematico, è principalmente perché egli riesce a coniugare teoresi e storia della filosofia. Per lo stesso ordine di motivi, poi, il recupero del soggettivismo che aveva caratterizzato la 'filosofia classica' implica per l'attualismo il superamento della prospettiva gnoseologica cui questa si era limitata, da Berkeley a Kant. Tale tentativo, condotto con gli strumenti della teoresi moderna, si consolida in principio nella tesi dell'immanenza dell'atto spirituale. Il pensiero come atto è infatti parte e tutto della vita: come realtà intrascendibile, esso resiste ad ogni sua cristallizzazione in un 'qualcosa': cioè in un pensato, identico con se stesso nella misura in cui è astratto (letteralmente tratto-fuori) dall'attività che lo ha reso possibile. Il pensato, il risultato dell'atto di pensiero, non è che il paradigma della 'cosa' (o del 'dato', idolatrato dai positivisti), il cui senso ultimo sta nella realtà in processo dello spirito, autocomprensione della vita e vita universale della coscienza.

2.2 Questo è un punto ricco di implicazioni, imprescindibile per comprendere le basi della filosofia dello spirito. Prendiamo un problema-modello: la verità della filosofia è presente in ciascuna filosofia? Oppure: se vogliamo sapere come stanno le cose a proposito della filosofia, possiamo partire da una filosofia qualsiasi? Per Gentile questa verità, se c'è e se va cercata, deve consolidarsi nel filosofare, nella filosofia come ricerca, pratica e atto da realizzare. Allora una risposta provvisoria alle domande di sopra può essere: la verità della filosofia può mostrarsi soltanto nella nostra capacità di appropriarci di una data filosofia, qui e ora. Filosofare su una data questione significa infatti farla nostra nel modo e nel momento in cui la formuliamo, cogliendone gli sviluppi o indicandone gli orizzonti aporetici. Significa impegnare nel nostro presente atto

intellettuale tutta la nostra consapevolezza, e superarne i limiti abituali. La verità della (sulla) filosofia è dunque implicata dall'attualità, dalla presenza a sé dell'atto di pensiero. E la storia della filosofia, la forma attraverso la quale il pensiero ci viene tramandato, costituiscono la condizione interiore di ogni filosofare. Se la filosofia non avesse una storia, non potremmo renderla presente per noi; «(...) la storia della filosofia, se, come preparazione e svolgimento *in re* della filosofia, apparisce ogni volta un suo antecedente, non può non esser valutata anche *post rem*, nella mente, quale cognizione della storia della filosofia, poiché ha da valere da attuale preparazione e condizione di una filosofia attuale»². La filosofia deve poter giudicare se stessa a partire da se stessa; la sua verità sta nella sua storia, ed è attraverso il suo farsi storia che il pensiero può diventare ciò che è: autocoscienza. Quando Gentile parla della circolarità che lega tra loro storia e filosofia, oppure di risoluzione dell'esperienza nel pensiero³, bisogna sempre ricordare che per lui non c'è storia senza il farsi del soggetto, che è anche il farsi-soggettivo della realtà. La filosofia si fa storia della filosofia nel momento in cui il pensiero si riconosce attore del proprio divenire; la storia è il luogo reale e ideale dell'autocomprensione del soggetto universale: «lo spirito è essenzialmente storia; e cercarlo fuori dalla storia, è cercarlo dove non si può trovare»⁴. All'universalità del filosofare fa da controcanto la possibilità di ridare vita ad un'esperienza dello spirito, mediante un atto di pensiero. La filosofia, «essendo di natura sua consapevolezza di sé, deve essere necessariamente consapevolezza di sé nella storia; cioè storia della filosofia. Essa deve contenere dentro di sé tutti i gradi, attraverso i quali s'è via via sviluppata; perché questa è la legge sua; e non solo contenerli; ma averne anche coscienza; perché il concetto moderno della filosofia è quello della consapevolezza che lo spirito ha di sé medesimo»⁵.

2.3 Questa 'legge', attributo dello spirito, è identica alla libertà; è quindi qualcosa di radicalmente diverso dalla regolarità dei fenomeni naturali, espressi attraverso formule e rapporti quantitativi dalla fisica. La 'legge', secondo cui una filosofia opera storicamente condensando al suo interno la vitalità di tutti i precedenti modi di filosofare, esprime infatti la spontaneità autocretrice dello spirito – la sua autonomia. La tradizione e il passato tramandato non limitano il dare forma che è proprio dello spirito: infatti solo recuperando ciò che è stato l'atto spirituale si innesta nel divenire storico, fa valere la storia come sua storia, e ottiene una realtà che è insieme eterna ed effettuata nel tempo. La filosofia presente e l'eredità storica della filosofia si convertono l'una nell'altra: entrambe si 'immedesimano' nello spirito, se vogliamo restare fedeli alla fraseologia gentiliana. I due termini – filosofia come atto, esperienza del filosofia-

re; storia della filosofia, come eredità sempre viva – devono essere dialetticamente identici e differenti. Identici, perché l'attuarsi del pensiero è eterno, un farsi che non conosce né prima né poi; differenti, perché ogni pensiero nuovo raccoglie e riconosce le elaborazioni precedenti soltanto riformandole, dando loro un nuovo orizzonte di senso. Né l'atto del pensiero come tale, né questa relazione – che è la dialettica, legge del passaggio nell'opposto – si lasciano catturare facilmente dalle astrazioni e dalle supposizioni di un 'pensiero calcolante'.

I due termini – filosofia, storia della filosofia – dovrebbero dunque essere formulati in reciprocità, attraverso un concetto comune dell'attualità del pensiero o del pensare. Leggiamo questo passaggio polemico: «La difficoltà che tuttavia s'incontra e s'incontrerà a veder chiaramente l'identità del processo, in cui la filosofia e storia della filosofia s'identificano, e quindi si differenziano mantenendo sempre la loro identità, proviene dal solito errore di non concepire i due termini nell'attualità del pensiero che li pensa, e presupporli piuttosto astrattamente (...). *La storia della filosofia, invece, a cui bisogna guardare per vedere se essa sia identica con la filosofia, è quella che è per noi storia della filosofia nell'atto del filosofare*»⁶.

3 [Prime formulazioni attualiste sulla pedagogia e la didattica; *la filosofia dello spirito comporta un'interpretazione del processo educativo come formazione. Questa posizione si esprime attraverso la rivendicazione di un primato della filosofia in ambito didattico, che è anche una filosofizzazione della didattica. In particolare la nozione di spirito e la relazione didattica.*]

3.1 Abbiamo fatto cenno al nesso reciproco di conoscenza storica ed elaborazione teoretica. Ora questo aspetto si definisce in una direzione determinata, dal momento che abbiamo considerato il vincolo reciproco tra un filosofare attuale e l'eredità passata del pensiero. Vincolo che viene tematizzato grazie ad una visione della filosofia come espressione dell'autocoscienza e quindi della pienezza, dell'immanenza e della presenza a sé dell'atto spirituale. La prima conseguenza di queste posizioni è la postulazione definitoria di una filosofia che sia legata esclusivamente alla sua capacità di giudicarsi, di mettersi in questione a partire dalle proprie istanze. Tutto questo perché solo il filosofare declinato al presente può riconoscere nel passato le sue condizioni permanenti o le sue risorse attuali, oltre alla necessità del suo maturare. Solo la filosofia può o deve essere giudice di se stessa, si diceva. La sensibilità e l'attenzione per questo genere di problemi aumentano allorché si fa più sollecito l'interesse

verso il problema pedagogico, nel momento in cui Gentile ravvisa nella formazione e nell'autonomia dello spirito i temi cardinali per lo sviluppo delle sue tesi. Prima di esaminare nel particolare il *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* (1913-14), diamo uno sguardo ad alcuni precedenti di questo incontro tra attualismo e pedagogia.

3.2 Prendiamo in esame, innanzitutto, lo studio su *L'insegnamento della filosofia nei licei* (1900). Qui la nozione del carattere propriamente formativo dell'insegnamento, volto a creare le basi per l'espressione di una personalità matura ed integra, si sostiene sull'idea di un fine costitutivo (non puramente regolativo) da affidare all'insegnamento della filosofia. Se tutte le materie scientifiche hanno un ruolo nella formazione della mente del discente, argomenta Gentile, tuttavia è solo la filosofia che come materia fa coincidere il suo contenuto (lo spirito) con le esigenze della formazione della persona. Se la problematica della persona non riguardasse l'educazione e la scuola, queste ultime non sarebbero neanche materia di questioni filosofiche, non potrebbero diventare oggetti teorici. Invece, poiché c'è un processo di formazione peculiare alla soggettività umana, proprio questo processo e questo rapporto esprimono il farsi dello spirito, il suo divenire contenuto per se stesso. Se si perde il senso di questo scarto tra la filosofia e le scienze particolari – in quanto materie d'insegnamento e in quanto momenti della formazione – si riduce la prima ad un contenuto mentale neutrale: posizione controproducente in ambito didattico, e criticabile in sede teoretica. Perché «la filosofia non è una o più conoscenze, ma è pensiero; non è contenuto, ma forma del sapere»⁷.

In seguito la didattica attualista chiederà ancora di più, formulando l'esigenza di una subordinazione-finalizzazione degli insegnamenti scientifici (ma anche religiosi, letterari o artistici) a quell'unico che racchiude in sé il senso eminente della didattica di ciascuna materia. Questa gerarchizzazione ha certo il sapore di una rinnovata Scolastica, di una riproposizione della filosofia 'madre di tutte le scienze'; lo stesso nome di *sommario* scelto da Gentile per intitolare la sua opera di pedagogia, richiama alla mente le *summae* medievali. Ma vale la pena di vedere dove porta la tesi secondo la quale l'attività del maestro è atto spirituale; ben al di là delle ambizioni 'scolastiche' di questa sistematizzazione attualista.

3.3 Nelle esortazioni di Gentile la filosofia non è soltanto una forma di sapere, ma tanto più una forma dell'apprendere che esprime l'autonomia tipica del processo spirituale: perché non c'è apprendimento della filosofia se non come esperienza diretta, autocoscienza, della propria formazione mentale.

Veniamo ora in maniera circostanziata alla fondazione filosofica, cioè critica, del problema dell'educazione. Nello scritto *Il concetto scientifico della pedagogia* (1900)⁸, un altro passo importante nella definizione di problematiche che confluiranno nella sintesi del *Sommario*, incontriamo la messa a tema del rapporto docente-discente, interpretato come hegeliano «io che è noi, noi che è io». Per Gentile il filosofare, conquista della verità o ricerca del vero, non possono essere concepiti a partire dall'esteriorità fissata (ipostatizzata) tra la cosa da sapere e l'atto della conoscenza. Così, negli stessi termini, non si deve concepire l'insegnante o l'educatore come un semplice veicolo, mezzo o tramite per il passaggio della nozione data da una mente ad un'altra. L'educazione, infatti, deve essere considerata alla luce della natura dell'atto spirituale: qui legge e spontaneità sono due lati complementari di un processo identico, che è anche identificazione. Posizioni come queste troveranno un loro contenuto congeniale nella tematica della disciplina quale la si trova nel *Sommario* – lo vedremo più avanti. La didattica non va distinta dal suo senso scientifico disciplinare, quasi fosse una zona franca tra teoria e prassi; la filosofia dello spirito si propone di 'occupare' i territori della didattica per togliere l'impronta tecnicistica e neutralista che la caratterizza. La scuola non può pretendere di sviluppare la mente a prescindere dalla forma dell'atto spirituale, forma che è comune al discente e al docente, come partecipazione, come riconoscimento e disciplina, come esperienza del filosofare. Esperienza nella quale l'esteriorità reciproca di 'io' e 'tu' si trova destituita, nella misura in cui nessuno è 'titolare' o 'depositario' dell'universalità costitutiva dell'atto di pensiero. Qui, dunque, «(...) lo spirito umano in generale e ogni spirito individuale naturalmente si unificano. (...) Discepolo e maestro non sono più due menti, ma una mente sola: la mente oggettiva, che vien conquistando la verità»⁹.

3.4 Questa posizione, che rieccheggia la visione agostiniana, riconduce l'educazione ai caratteri dello spirito come attività autonoma e interminabile, che è indifferente all'esteriorità dei ruoli individuali perché si svolge circolando da una mente all'altra. Un punto che bisogna tenere in considerazione per sottolineare, ancora una volta, la prossimità tra riflessione pedagogica e fondazione attualistica. Quando l'educazione si determina secondo il suo concetto, spiega Gentile, allora è lo spirito che agisce secondo le sue leggi, attraverso quella libertà che solo nel filosofare viene pienamente espressa e riconosciuta. Non ci sono più un educatore come tale ed un educato come tale; la distinzione tra una parte attiva ed una parte passiva cade, si riduce ad un'apparenza illusoria: «Nell'esperimento pare che operi il fisico, e invece

opera la natura; così nell'educazione pare che lo spirito venga formato, ed è esso che si forma da sé, secondo le sue leggi. (...) lo spirito, se l'educazione importasse un'attività esterna allo spirito educando, non sarebbe spirito; perché lo spirito, come la natura, è attività essenzialmente autonoma»¹⁰. L'approccio gentiliano alla questione dell'educazione non potrebbe essere illustrato meglio. Il rapporto didattico si costituisce come una mente oggettiva, indipendente dai singoli attori del processo che è anche, al tempo stesso, il soggetto universalizzato alla cui ricerca si muove la filosofia dello spirito. Pensare l'educazione vuol dire allora comprendere le leggi di formazione dello spirito, in cui necessità e autoregolazione – quindi autonomia, quindi libertà – si identificano sino a confondersi. Pensare lo spirito, qui, significa sussumere sotto il suo concetto tutto ciò che riguarda l'educazione, la formazione, la scuola e l'insegnamento.

4 [Indicazione dei limiti di questa impostazione. *Il limite costitutivo della pedagogia di Gentile non sta nella posizione idealistica come tale, quanto nella continua tendenza a convalidare le sue tesi con una teoria dell'educazione creata ad hoc.*]

4.1 Queste tematizzazioni indicano quanto l'elaborazione delle posizioni attualistiche sia, sin dall'inizio, debitrice di una particolare attenzione per il problema pedagogico. Ma proprio qui, in questa fusione tra un modo d'intendere il problema e la sua immediata collocazione nell'ambito di una teoresi idealistica, si trova il limite permanente del contributo di Gentile alla didattica filosofica. Un contributo costitutivamente refrattario a prendere in considerazione i fattori congiunturali che rendono una data questione – etica, politica, pedagogica – di pertinenza della didattica, rifiutandone in principio la problematicità. Si può pensare che Gentile non affronti queste questioni se non per misurarne la resa all'interno della filosofia dello spirito. Si può dire che egli non si occupa di campi disciplinari tradizionalmente distinti dal sapere filosofico, se non per provare il loro risolversi nella (sua) filosofia. Nei termini di questa ipotesi critica, l'attualismo si esprimerebbe formulando a sua volta problemi che, nella misura in cui non si confondono a sufficienza con il suo ordine discorsivo, vengono invalidati. Così, le incursioni del nostro filosofo sul terreno della psicologia o dell'etica, della storia della filosofia o della pedagogia, sembrano coincidere con il bisogno di auto-garantirsi da parte di una posizione filosofica nata altrove, come pura speculazione. Fare della filosofia (di una particolare filosofia, comunque incapace di deter-

minare in anticipo la misura dei suoi effetti storici, pratici e testuali) il giudice insindacabile di qualsiasi forma di insegnamento e di educazione, significa togliere in anticipo ogni legittimità agli strumenti concreti, determinati e specifici, della pratica dell'insegnamento.

4.2 Nel *Sommario di pedagogia*, del quale ci occuperemo ora, le cose non vanno diversamente, anzi. La tendenza 'teoreticista' si accentua, il problema dell'educazione sembra a tratti solo l'occasione per una sistematica dell'attualismo che, all'interno della produzione gentiliana, risulta tra le più complete¹¹. Questo scritto, si potrebbe dire, è tanto attualista quanto è polemico nei confronti della pedagogia e della scuola. Il recupero del problema dell'educazione alla (nascente) filosofia dello spirito è una specie di eresia, creata appositamente per colpire quelle che vengono polemicamente definite 'pedagogherie'. Poiché la distinzione tra educatore ed educando è rigettata da Gentile come un pregiudizio puro e semplice, non si riconosce nessuna legittimità alla questione dell'educazione in quanto ambito di problemi circoscritto e dotato di fisionomia propria. Oltre al carattere sistematico e teoretico di questo testo (in cui per la prima volta viene svolta la concezione della filosofia come sintesi di arte e religione), salta agli occhi la forte impronta etica che lo percorre. Vi si parla della filosofia e della didattica filosofica come 'etica del sapere', della necessità che la scuola non si limiti a preparare alle esigenze della vita, ma che sia anche una risposta concreta, in atto, a queste stesse. Al termine della sua ricerca, Gentile si chiede: «In che consiste, invero, l'astrattezza della scuola? Consiste in ciò, che l'Io non vi si sente quello stesso Io che è fuori dalla scuola»¹².

Ora, se per l'aspetto propriamente sistematico vale l'impegno di occuparsene il meno possibile e di lasciarlo cadere come la parte meno fertile dello scritto, per quanto riguarda invece questo approccio 'etico', e in un senso determinato critico e polemico, bisogna inquadrarlo all'interno dei problemi eterogenei e differenziati sui quali si innesta. Sin dall'inizio l'attualismo si è affermato e proposto come un'opzione filosofica legata alla costruzione dell'identità nazionale, per la formazione morale delle classi dominanti. Non c'è da meravigliarsene, almeno se si pensa che a quei tempi, in Italia e altrove, le scelte in campo culturale presupponevano conflitti di egemonia collocati attorno alla società e alle istituzioni.

5 [Inadeguatezza di tutte le posizioni che riducono la pedagogia a soluzioni tecniche; l'educazione va derivata dalla filosofia, della quale costituisce lo svolgimento. Non c'è bisogno di un piano metodologico, perché l'idea di un sapere preposto al fare, quindi altro dalla sua attuazione, è inconciliabile con i presupposti dell'attualismo. Inoltre, non può concepire una formazione che si attua da se stessa, come produzione di se stessa. Per contrastare ad ogni modo il tecnicismo pedagogico, e rafforzare il valore concettuale del nesso filosofia-pedagogia.]

5.1 Per cominciare questa rilettura del *Sommario* faremo alcune osservazioni sul problema dell'unità e dell'implicazione di conoscere e agire, cui va collegato quel concetto della formazione che influenza tutta la revisione della pedagogia in senso attualista. Nell'ambito del rapporto critico tra filosofia e pedagogia, la filosofia – una comprensione sintetica dell'uomo e del reale – si definisce innanzitutto come critica interna del concetto dell'educazione. Tirando le somme del lungo *excursus* metafisico e antropologico della prima parte del testo, Gentile si esprime così: «In questo senso puramente critico la filosofia, accennata per sommi capi nelle pagine precedenti, è capace di svolgimento o, come si dice meno propriamente, di *applicazione* al problema pedagogico»¹³. Osserviamo un particolare: perché qui il filosofo considera pressoché inappropriata, non pertinente, l'idea di un'applicazione della filosofia al problema dell'educazione? Si dirà che la filosofia non è fatta per essere applicata, costituisce un genere di sapere che è fine a se stesso. Questo argomento classico si rivela tuttavia inadeguato, qui: se non altro perché Gentile critica espressamente, e in linea generale, la possibilità che si dia applicazione di un qualsiasi sapere. La teoria dello spirito non può che essere refrattaria al concetto stesso della tecnica, intesa come sapere finalizzato al fare.

5.2 Tutto il pensiero gentiliano è costitutivamente ostile all'ideale tecnico del sapere, alla visione del sapere come 'tecnologia', tecnologia della mente. Ecco un punto che rivela l'importanza della pedagogia: la necessità, per l'attualismo, di fare suo il terreno dell'educazione. L'idea di una costruzione intellettuale approntata e predefinita al fine della sua realizzazione pratica, senza costituire essa stessa una pratica, è infatti antitetica alla visione attualistica. Anzi, per la pedagogia gentiliana la soppressione e la confutazione di ogni nozione di 'sapere pratico' o 'scienza applicata' è un presupposto necessario, quasi vitale. La tecnica è infatti una 'terra di mezzo' tra conoscere e fare, tra un conoscere e un fare che non sono attuali, ma sempre possibili, virtuali, facoltativi. «(...) la tecnica (...) sarebbe propriamente quella certa teoria, che non è mera teoria, perché è indirizzata alla pratica: e sarebbe propriamente quella certa teoria, che

costituisce in potenza il soggetto di una certa pratica. (...) Sì per la tecnica, dunque, come per la teoria pura interviene questo concetto di potenza: una volta si tratta della potenza di fare; un'altra della potenza di conoscere»¹⁴.

Ogni visione tecnicistica – oggi diremmo 'metodologica' – della scienza e quindi dell'educazione presuppone per forza di cose l'esteriorità reciproca di fare e conoscere: ma ciò a sua volta implica che il conoscere e l'apprendere siano un che di statico e separato, che per motivi certi e ben fondati va contrapposto all'agire. S'impone uno stereotipo intellettualistico: l'uomo, corpo o spirito, non può essere osservato, non può essere inteso o indirizzato al suo sviluppo generale senza prima essere analizzato, con la distinzione di quelle facoltà che costituirebbero il substrato passivo di ogni fare e di ogni capacità attuata. In tutta l'opera, queste posizioni verranno combattute, criticate e invalidate. In particolare Gentile attacca quella che definisce 'analisi dello spirito', ovvero la concezione che vede nella psiche un coacervo di facoltà astratte e altre rispetto alla loro unità vivente, delle quali un certo discorso pedagogico si prenderebbe cura. «(...) se intendiamo l'atto educativo come l'immissione nell'educando di un certo sapere oggettivo, che il suo spirito, come vuota capacità, non potrebbe mai generare dentro di se stesso, è chiaro che la supposta inerzia originaria dello spirito non potrà cangiarsi in attività produttiva (...)»¹⁵.

Non c'è scienza – quindi sapere, quindi apprendimento – senza il farsi dello spirito, senza questo processo in atto che si alimenta da se stesso, che non necessita di 'facoltà' presupposte né tantomeno di 'metodi' prestabiliti per la sua messa in atto. Ma non si tratta di una visione 'spontaneistica' dell'istruzione, perché anche qui è in gioco il concetto dell'autonomia dello svolgimento e della formazione, elementi fondamentali dell'atto spirituale. Sappiamo già che per l'idealismo la lotta filosofica, se c'è, è lotta alle astrazioni, che deve esprimersi a tutto campo, richiamare il mondo della scuola a quella vita ideale ed etica che l'ha resa possibile e necessaria; tanto nella sua realtà di istituzione quanto nella dimensione di autocoscienza vivente dell'educazione. L'intellettualismo del sapere che calcola e scompone può portare soltanto ad un ordine di precetti e programmi il cui presupposto implicito è la passività, la manipolabilità tanto del soggetto quanto delle sue esigenze di crescita. Sono atteggiamenti e posizioni come questa – ancora oggi capaci di sollecitare la riflessione, segni di un umanesimo orgoglioso e coerente – che modulano l'implicazione di pedagogia, didattica e teoria dello spirito.

5.3 La metodica pedagogica ed il senso della didattica filosofica *devono* quindi risolversi nell'atto spirituale, in ciò che esprime e in ciò che rappresenta: «Per noi è chiaro che la scienza non è nei libri né in cielo; ma dove si realizza,

quantunque poi si pensi *potenzialmente* anteriore a questo suo realizzarsi: cioè nello spirito, il cui processo è l'identico processo della realizzazione della scienza.»¹⁶. Ad ogni modo questo dover-essere, sempre riaffermato sino alla sua sublimazione nell'atto dello spirito, costituisce una pesante ipoteca sulle posizioni gentiliane, in quanto rischia di diventare un modo per evitare le problematizzazioni specifiche, proprio dove si renderebbero necessarie. Il discorso si ingarbuglia sulla 'cattiva infinità' di fichtiana memoria, quella di un dover essere che conquista il suo regno soltanto ripetendosi all'infinito. L'ideale di un'etica del sapere resta appunto un mero ideale perché, incapace di misurarsi con le condizioni pratiche della sua espressione, si risolve nella teoria dello spirito, perdendo la sua determinatezza. E non si capisce come questo possa coincidere con gli elementi – concreti, empirici, contingenti – dell'attività didattica, senza che questa si trasformi in una specie di esperienza mistica¹⁷. Quando Gentile si chiede come vada distinta la didattica dalla pedagogia come scienza filosofica, quale posto occupi quella all'interno di questa, il tono della risposta resta invariato. La distinzione di filosofia e pedagogia prima, la distinzione di pedagogia e didattica poi, ricalcherebbero senza residui il ritmo della vita dello spirito.

6 [La comprensione dell'apprendimento come sviluppo autonomo del soggetto; il modo in cui vengono posti i rapporti reciproci tra pedagogia, filosofia e didattica prepara la concezione di un apprendimento che sia formazione cosciente, partecipazione attiva del discente al proprio sviluppo mentale. Questa posizione riporta in primo piano l'impronta etica del pedagogismo di Gentile. Partecipare alla propria forma mentale significa immediatamente volerla, quindi affermarsi come soggetti di una legge morale.]

6.1 Eccoci di nuovo al punto da cui eravamo partiti: non si deve dire applicazione, conviene dire svolgimento. Lo svolgimento è infatti un attributo dello spirito, che si fa distinguendosi e storicizzandosi: e la filosofia si svolge come educazione perché va intesa come filosofare. Qui si costituisce l'orizzonte di pensabilità della didattica, come modalità ed espressione dell'atto spirituale: «La risoluzione, infatti, della pedagogia nella filosofia non poteva apparire chiaramente al pensiero (che pure intanto l'operava) finché non fosse stato conquistato il concetto dello spirito come svolgimento»¹⁸. Il passaggio dalla pedagogia alla didattica, e dalla didattica alla didattica filosofica, non è quindi un procedere dal generale al particolare, quanto invece un'osservazione da alterni lati di uno stesso processo di formazione e svolgimento, cioè di un farsi che dà forma acquisendo esso stesso la sua forma, risolvendo l'altro in se stesso. Si

potrebbe parlare di un divenire-soggettivo ('soggettivazione', un neologismo forse coniato nella stesura del testo¹⁹), divenire che interessa in primo luogo il discente, lo scolaro. Il pensiero in atto concerne la sua propria formazione tanto quanto lo svolgimento dello spirito costituisce l'oggetto della filosofia, fattasi pedagogia. «(...) lo spirito oggetto della filosofia, è appunto quella formazione dello spirito, che è oggetto della pedagogia. Quando invece per spirito non s'intende se non appunto lo svolgimento, la formazione, l'educazione insomma, dello spirito, la filosofia stessa (tutta la filosofia, posto che la realtà sia concepita assolutamente come spirito) diventa pedagogia, e la forma scientifica dei singoli problemi pedagogici diventa filosofia»²⁰.

6.2 Quello di formazione è quindi un significato centrale tanto per realizzare il concetto dello spirito quanto per ridefinire la pedagogia cogliendo l'unità del sapere nelle sue condizioni concrete ed operanti. Sapere che va letto e capito come un'auto-didattica dello spirito, a condizione che si indichi nel rapporto etico vivente, cioè nel contesto intersoggettivo, il suo elemento vitale. Anche la storicità del pensiero appare in una luce nuova, perché proprio la storia (come insieme di eventi e di possibilità attuate, come trasmissione di contenuti...) esprime il modo in cui lo spirito si dà forme sempre nuove, facendosi esso stesso senso unitario della realtà. La reciproca implicazione dell'insegnamento e del filosofare, la didattica come esperienza da fare e da pensare, indissolubilmente: «la filosofia è forma, non contenuto mentale»²¹. Gentile richiama l'attenzione sulle modalità proprie della mente nel suo sviluppo, che è approfondimento cosciente dell'atto della ricerca della verità; della conquista della verità fattasi forma mentale e modo dell'apprendere consapevole di sé. L'ispirazione della teoria dello spirito doveva dunque trovare un nuovo terreno nella considerazione del senso della formazione sul piano didattico: qui vi abbiamo riconosciuto i suoi limiti, ma anche la sua vitalità e la sua freschezza. Lo studente che si avvicina alla filosofia tramite il filosofare deve disporre consapevolmente e autonomamente della propria attività mentale, deve cioè mettere in atto quella forma che è sempre in gioco allorché si apprendono contenuti specifici – nelle varie materie scientifiche, letterarie, ecc. L'apprendimento della filosofia deve diventare, così, osservazione e diretta esperienza delle proprie capacità. Un'esperienza in cui la maturazione della persona si sorregge sulla scoperta e sullo sviluppo della propria attività mentale, nel suo farsi. I contenuti appresi, nella loro differenza e nella loro particolarità, animano a loro volta una forma generale dell'apprendere, fanno dell'apprendimento la formazione umana essenziale. Appare in maniera sempre più netta come il privilegio dell'insegnamento filosofico sia di ordine etico, almeno nella misura in cui educazione e apprendimento tendono a risolversi nel concetto di formazione.

6.3 Se veramente l'insegnamento può farsi carico del problema del sapere filosofico, rendendone i chiaroscuri in una nuova prospettiva, la sua riduzione nei termini del 'nozionismo' si dimostra assurda. E non perché la filosofia sia refrattaria ad un uso pubblico nell'ambito scolastico. Al contrario: essa deve imporre una rettifica nella pratica scolastica, perché il ruolo di quest'ultima è propriamente etico, ha a che fare con lo sviluppo della persona, con la maturazione della mente e del comportamento. L'uomo non si limita ad imparare dalla propria esperienza: sa che deve imparare, finché c'è esperienza. Ma questo imparare deve costantemente tradursi in un volere, cioè nell'affermazione (etica) della propria soggettività, e nell'affermazione del proprio essere attraverso l'appartenenza ad un mondo (eticamente) dotato di senso. Ora tra i saperi tramandati nessuno è adatto quanto la filosofia alla formulazione (prima) e alla messa in atto (poi) di questa esigenza – che la scuola si faccia vita, vita della conoscenza e formazione della persona: «l'insegnamento che mira allo sviluppo progressivo della nostra natura dev'essere sempre insegnamento filosofico»²².

Ogni riflessione sul senso e sulla forma stessa dell'insegnamento deve maturare in direzione della filosofia, intesa come attività di pensiero che si rinnova incessantemente a partire da se stessa e non a caso definita – con un'espressione veramente cogente nella sua letteralità – «maturità dello spirito». Il filosofare, sempre ripreso nel contesto intersoggettivo e didattico, non si consolida come fuga dal mondo, perché essa al contrario dev'essere la forma più completa di partecipazione ad una realtà in processo. E per questo l'attuazione di una forma mentale coincide con la realizzazione della soggettività, come auto-comprensione della propria dimensione personale. Ogni sviluppo veramente modellato sulla realtà dello spirito – 'svolgimento', 'formazione', come abbiamo visto – tende a farsi generale e a generalizzare la soggettività, acquisendo così il suo carattere etico. In questo senso la pratica didattica della filosofia – i testi, gli spunti e le riflessioni anche sulle vite dei filosofi – riguarda soggettivamente il discente, ben più di qualsiasi attività ricreativa.

7 [Perché il filosofare, come attività intellettuale partecipata, è il cuore della didattica; il processo didattico deve farsi identico con le capacità in atto del suo soggetto concreto. Così la formazione viene intesa esplicitamente come autoformazione. E la pratica dell'insegnamento viene a coincidere con l'essenza stessa della scuola, la cui realtà è la riflessione sul senso totale dell'educazione e della formazione dell'uomo.]

7.1 Il modello di insegnamento filosofico che viene a tratteggiarsi coinci-

de o tende a coincidere con la vita interiore del soggetto. E tanto più con la sua vita esteriore (quella degli atti, dei comportamenti e degli impegni), conosciuta sempre più in tutte le sue implicazioni. Per Gentile infatti «(...) l'educazione è creazione di forma, di attività, di potenza; ma di forma concreta d'un contenuto, che essa riproduce; di attività elaboratrice di se stessa; di potenza effettiva di realtà»²³. Bisogna sempre ricordare che la pedagogia di Gentile non postula delle 'potenzialità' precostituite in base alle quali costituire un programma dell'educazione o della crescita. Lo spirito non si lascia spezzettare in funzioni separate, l'educazione non va orientata in base a compiti parcellizzati. L'attualismo afferma che l'esserci di una data capacità coincide con la sua espressione pratica, con la sua messa in opera senza riserve. L'esistenza soggettiva delle capacità e dei talenti viene inserita in un processo educativo che si dà come «forma concreta d'un contenuto», per identificarsi con la vita del discente. È quest'ultimo che costituisce il centro (non la base) di un contesto formativo nel quale egli trova e sviluppa gli strumenti della propria maturazione – ad un tempo intellettuale e morale. L'apprendimento chiama in causa la filosofia finché la mente può confrontare la sua attività con il suo risultato, riconoscersi nel suo atto. Quando si filosofa, il singolo contenuto viene assimilato come parte della propria formazione umana; il discente scorge la vita dello spirito come attributo della propria vita. Il presupposto del filosofare, oppure il suo obbiettivo, (si capisce come, in un certo modo, i due si confondano) è quindi la formazione dell'uomo, di un uomo che non separa il suo sapere sé dal mondo, ma al contrario ve lo impegna senza mai trovarlo estraneo al suo agire. E qualcosa di simile vale anche per quella che è stata (almeno sino ai nostri tempi) la disciplina filosofica per eccellenza: nel praticare la logica, la mente coglie il suo oggetto insieme alla consapevolezza della propria attività; «(...) il mio concetto del valore pedagogico della logica, consiste non nella disciplina logica della mente, ma nella consapevolezza di tale disciplina già conseguibile per altri mezzi»²⁴.

7.2 Se un determinato concetto della filosofia come *forma mentis* comporta una corrispettiva idea dell'educazione come formazione, spontanea creazione del proprio modo di praticare l'apprendimento, deve anche risultare manifesto che in questa catena di significanti il contenuto dell'educazione implica sempre e comunque l'autocoscienza, la consapevolezza di sé. È qui, in fondo, che la denigrazione del tecnicismo e dello specialismo rivelano la loro portata, per confluire all'interno dell'approccio etico, civile e umanistico nel pedagogismo di Gentile. Se la scuola non può non farsi carico della maturazione delle coscienze, che già costituisce il presupposto della crescita e quindi della vita tutta intera, è perché essa deve ritrovare la concretezza dell'atto spiri-

tuale. La scuola non è strumento, ma consapevolezza in atto del senso generale (e generico) di ogni processo educativo, cioè della vita come formatrice di uomini e di esseri coscienti. E per Gentile dire consapevolezza significa porre il problema del processo dello spirito: «La scuola non è strumento di educazione. La consapevolezza caratteristica dell'educazione scolastica è, come ogni altra consapevolezza, non diversificazione, ma incremento, ulteriore svolgimento o determinazione (...)»²⁵.

L'unità del sapere non è pensata in analogia con il sistema ordinato delle leggi naturali, nemmeno viene tematizzata a partire da una concezione sociologica della divisione del lavoro. L'unità del sapere è ricalcata sulla vita dello spirito, sul suo ritmo di distinzione e totalizzazione nel quale l'atto trascende continuamente il fatto. Torniamo costantemente a questo punto perché probabilmente è in esso che si concentrano tanto la forza quanto la debolezza del tentativo di Gentile. Tentativo forse caduco e comunque difficile da giudicare, ma ancora capace di costituire un termine di confronto validissimo per la problematica del profilo didattico (ed istituzionale) della filosofia. Se c'è un modello di apprendimento implicito nella filosofia, questo va cercato nella sua incompiutezza, come sapere sempre nuovamente praticato, perenne nella sua storicità. Sono i filosofi, tanto con le loro vite quanto con le loro opere, a dare l'esempio: «I più grandi sforzi di pensiero servono infatti a farci pensare e capir meglio dopo: e rientrano anch'essi, non meno dei piccoli ed effimeri pensieri ai quali si bada appena, nella grande corrente della vita del pensiero, dove il presente non tramonta mai, ma risorge e si rinnova sempre trasformandosi»²⁶.

7.3 Se la filosofia è fatta testimone dell'unità del sapere, con se stesso e con la (sua) prassi, ciò avviene in quanto essa «ha per oggetto lo stesso spirito, che è il soggetto di tutte le scienze»²⁷. Essa mostra senza filtri la componente soggettiva in atto nella conoscenza: componente che nel rapporto educativo si determina come un io-noi: lo spirito, appunto. Insistiamo su questo tornante perché è grazie ad esso che la didattica gentiliana postula un concreto protagonismo del discente, attore del proprio sviluppo e come destinatario dell'atto spirituale del docente. L'educazione è il terreno in cui l'io misura il suo grado di aderenza all'attività che lo mette in movimento: «l'io che è svolgimento (...) concepita l'educazione, verificherà il suo concetto cimentandolo con se stesso, col suo reale processo educativo»²⁸. La posizione di fondo che emerge dal testo gentiliano potrebbe essere illustrata con una battuta: si può dire ciò che la pedagogia deve essere, in quanto si sa che la filosofia lo è già. Qui sta tutto il carattere programmatico, progettuale, del *Sommario*; per cui filosofare significa «(...) conoscere una verità (...) realizzarsi come quella verità, viverla, essere in

quanto quella verità è verità»²⁹. In questo vivere la verità, facendone il proprio modo di essere, il discente è partecipe e protagonista di quella soggettività che costituisce la controparte della sua formazione mentale. Nel filosofare, e il filosofare è la ragione ultima di ogni attività d'insegnamento, cogliere l'oggetto significa cogliersi in quanto soggetti: «(...) l'attività educatrice dev'essere in primo luogo attività formatrice dello spirito quale soggettività pura»³⁰.

8 [Caratteri della relazione docente-discente e loro conseguenze; *nella filosofia dello spirito, l'univocità che informa la relazione soggetto-oggetto è tolta dialetticamente. Quindi la coppia educatore-educato non è considerata se non come esempio del farsi dello spirito, i cui termini sono reversibili e vengono meno nella loro fissità. Questa è una condizione necessaria per cogliere l'essenza dell'educazione, la formazione, come autoformazione, processo che inerisce alla realtà dello spirito. Perciò la formazione implica anche l'interiorizzazione della disciplina, attuata dall'educando. La lettura come espressione creativa della soggettività.*]

8.1 Si capisce che siccome Gentile qui pensa la soggettività come il portato della formazione e lo sviluppo dello spirito, la diade soggetto-oggetto (che si sovrappone alla diade educatore-educato) viene privata del suo ruolo fondativo. Viene destituita a favore di una comprensione dialettica e sintetica della didattica, del rapporto tra docente e discente. Per il docente, che deve informare il processo, e che deve identificarsi con esso, il proprio sapere deve rappresentare un qualcosa di nuovamente conquistato e riconosciuto attraverso la mediazione didattica. Per l'alunno, l'applicazione all'apprendimento deve significare immedesimazione e identificazione nell'atto dell'insegnamento che ha la sua mente come referente; è così che chi impara diviene veramente soggetto del suo imparare. L'educazione si compie e realizza il suo concetto soltanto quando viene riconosciuta dallo scolaro come attributo della propria attività mentale. Ecco perché il discente che si trova a filosofare deve, secondo Gentile, riscoprire il significato soggettivo di contenuti appresi altrove (si tratti di materie 'scientifiche' o 'letterarie' o 'tecniche', non fa differenza).

Da queste posizioni, che ora si spiegheranno meglio, risultano almeno due implicazioni; primo, la didattica non va intesa, a nessun costo, come un processo a senso unico. La sua dinamicità, il suo adattarsi a condizioni sempre nuove, è impensabile senza questa 'simbiosi' tra educatore ed educando come esseri pensanti (e parlanti): qui tornano l'affermazione idealista del soggetto e della prassi, come attributo e divenire del soggetto: «Prassi vuol dire relazione

tra soggetto e oggetto. Quindi né individuo-soggetto, né individuo-oggetto, come tale sic et simpliciter; ma l'uno in necessaria relazione con l'altro, e viceversa. Quindi, ancora, l'identità degli opposti. *Non educatori da una parte, s'è detto, e educati dall'altra: ma educatori che sono educati, ed educati che educano*»³¹. Questo significa che Gentile parlerà di entrambi, dell'educatore e dell'educando, nella misura in cui si identificano con il farsi dello spirito. Perciò non c'è un polo della relazione che possieda l'attributo esclusivo dell'attività; perché l'educando educa se stesso nella misura in cui viene educato. L'educatore si riappropria del suo sapere apprendendolo una volta ancora, attuandolo nella mente dell'educando e facendo di questa l'elemento del suo agire e comunicare. L'attività didattica si deve uniformare alla condizione del discente, che non è fissata nella passività e nella sterilità, perché vincola dall'interno, formalmente e materialmente, i modi dell'insegnamento. Riferendosi al valore etico e pedagogico dell'esempio, Gentile ammonisce: «(...) non basta che quell'attività sia umana, altamente umana. Bisogna che sia di quell'umanità il cui processo è in via di realizzazione nell'educando»³². Questo sincronismo, questa convergenza dell'attività mentale del maestro e dello scolaro portano ad una situazione in cui il secondo è diventato, mediante l'attività dell'altro, maestro a se stesso, effettuando il rapporto didattico sul piano dell'autodeterminazione della coscienza e della volontà: «(...) quando l'educazione si realizza, l'alunno risolve nel suo spirito il maestro; egli stesso, ancorché in iscuola e sotto la disciplina di un insegnante (...) è maestro di sé medesimo, autodidatta»³³.

8.2 È sempre lo spirito che chiude il circolo dei suoi effetti, facendosi soggetto universale ed unitario dei propri atti, *conceptus sui*. La sua natura, definita in sede teoretica, si fa e si consolida nella vita mentale del discente che diventa auto-didatta proprio in virtù della mediazione didattica, culturale e umana dell'insegnante. Ritrovando se stesso nell'attività del docente, lo scolaro tende a riconoscerla nella propria formazione mentale e disciplinare: apprendimento, sviluppo mentale e morale fanno tutt'uno. Il riconoscersi dello scolaro nel maestro, quindi, è il farsi maestro di se stesso da parte dello scolaro; è il filosofare, come colloquio e dialogo, convergenza delle menti nello svolgimento del pensiero, a caratterizzare dall'interno questa dinamica, a mostrarne le implicazioni. «La filosofia è sì attuazione dello spirito del maestro, perché è piena attuazione dello spirito che il maestro rappresenta nella scuola, ma a condizione che essa non sia (...) qualcosa da imparare e da ricordare, ma la stessa attività in atto della mente (...)»³⁴. Si capisce sempre meglio come la riflessione sulla pedagogia e il rapporto didattico costituiscano un'occasione unica per

affermare nella sua concretezza l'unità dello spirito, come razionalità e come volontà, come rapporto e come sviluppo. Secondo Gentile il concreto vero e proprio della didattica non è né nella materia dell'insegnamento come tale, né uno schema precostituito da applicare alla crescita e allo sviluppo mentale: è invece il discente, ma come portatore della relazione didattica, laddove la sua soggettività si è modellata attraverso l'identificazione con ciò che il maestro esprime per lui. Ci troviamo di fronte ad un 'culto della personalità' professorale? Tutt'altro, perché le condizioni dell'educazione sono implicate, contenute e realizzate in chi attua questo rapporto su di sé, sviluppandovi una forma della consapevolezza di sé. «(...) l'istruzione deve muovere dal concreto, e più precisamente dal soggetto determinato dell'alunno che è il solo creatore del suo sapere e del suo mondo»³⁵. Ricondurre il sapere non a ciò che è già noto, ma all'atto stesso con cui esso si rigenera in quanto parte integrante della consapevolezza altrui, vuol dire pensare ad un discente che nel suo imparare, nella ripresa dell'atto spirituale del maestro, porta a maturazione il suo mondo personale.

8.3 La tematizzazione della pedagogia mediante la sua critica filosofica pone dunque il centro del processo spirituale proprio nel destinatario della comunicazione didattica. Tutto questo, però, si regge sulla possibilità che egli, il discente, si renda capace di apprendere non tanto dei contenuti, quanto un abito etico e una disciplina. Il primo significa tanto atteggiamento mentale quanto comportamento pratico; la seconda è identificazione con la legge, realizzazione della legge nella e mediante la propria volontà. Lo sfondo etico della relazione educatore-educando non va mai persa di vista; né può stupire, se si sono compresi i termini del discorso di Gentile. Perché l'educazione, nella sua generalità, non è che un movimento attraverso cui l'individuo fa propria la relazione che dapprima gli è stata imposta come disciplina e come obbligo; e facendola propria, la attua da se stesso e per se stesso. La didattica della filosofia, come pratica del filosofare e ricerca in comune che sublima e supera la dualità docente-discente, costituisce il coronamento di questa visione. La sua ambizione è quella di realizzare in modo armonico e spontaneo quella che, all'interno della realtà scolastica, si presenta come un'esigenza dallo statuto ambiguo. Il rapporto didattico all'inizio viene improntato alla disciplina esteriore, ma ha per fine una rinnovata spontaneità nella crescita del soggetto, che interiorizza la legge per riconoscerla la sua partecipazione ad un contesto di rapporti e di significati.

8.4 La disciplina non costituisce un presupposto o un requisito imposto

dall'esterno alla pratica didattica, perché è invece una sua condizione immanente: «La disciplina scolastica non è la disciplina del maestro in sé, particolarmente considerato (...) sibbene la disciplina del maestro effettivo, che ha fatto della sua anima l'anima della scuola, la disciplina attuata nello scolaro: il riconoscimento dell'autorità»³⁶. La scuola, come luogo e funzione dello studio, trasmette l'autodisciplina innanzitutto perché altrimenti i suoi soggetti, insegnanti o allievi, sarebbero degli esseri amorfi, cioè incapaci di attribuirsi un comportamento regolato e una coerenza nella scelta soggettiva. Lo stesso valeva per l'acquisizione e lo sviluppo del sapere, quando si parlava del filosofare come funzione determinante dell'insegnamento.

In una parola: se la disciplina deve divenire autodisciplina, è perché la didattica è ciò che è nel suo divenire autodidattica, e l'interiorizzazione della legge deve dare conteneuto alla vita dello spirito: «Il sapere è generazione di se stesso, perché lo spirito è generazione di se stesso, e il sapere non è nient'altro che lo spirito»³⁷. È la didattica filosofica, specificamente impegnata nel cogliere un dominio universale del soggetto sulla sua formazione, e quindi sulla formadi-oggettività, a costituire l'ambito ideale per questa generazione del sapere che è anche appropriazione di sé da parte del discente. Se tutta la finalità dell'insegnamento, in fondo, non è altro che il «dominio del soggetto sull'oggetto»³⁸, allora quale procedimento didattico potrà mostrare meglio la propria aderenza a questo principio se non quello che fa del filosofare, del ragionamento attuato e ricostituito quasi coralmemente, il suo centro? Perciò la distinzione dei ruoli tra insegnante e allievo, per Gentile, è inadatta a fondare una riflessione sulle forme proprie dell'apprendimento. Forme che presuppongono il farsi soggettivo del discente, la realizzazione interiore di una disciplina mentale che non produce i suoi effetti di 'soggettivazione' se non nel punto in cui è inscudibile dall'io che agisce mediante essa.

8.5 È sintomatico e degno di nota il fatto che Gentile ripudi il componimento scritto per rivalutare, piuttosto, l'esperienza della lettura in classe. Nelle parti del *Sommario* dedicate alla «didattica dell'arte» e all'insegnamento della letteratura, si disdegna infatti l'abitudine di verificare la capacità espressiva e linguistica degli allievi attraverso lo svolgimento di temi prestabiliti. I temi, infatti, forzerebbero le giovani menti a parlare di ciò cui non hanno mai pensato, che non suscita di per sé la loro attenzione, la loro vivacità, il loro interesse. L'espressività linguistica si trova, così, separata e allontanata da quello che è il suo elemento imprescindibile: l'interesse e la comunicatività che rendono partecipi ad un contenuto di pensiero. «(...) la mente, per sforzi che faccia, non potrà uscire da sé; né potrà pensare quello che, non avendo attinenza col suo pensie-

ro, non sarà per lei pensiero (...)»³⁹. Ora, a questa svalutazione del componimento scritto fa invece da controcanto la rivendicazione dell'utilità della lettura, per ciò che attiene alla sensibilità estetica e al coinvolgimento soggettivo nella materia studiata. Il discente sarebbe più 'originale' e 'soggettivo' nel leggere di quanto lo possa essere nello scrivere (su cose che non rientrano nel suo interesse, s'intende); se ciò può stupire, è perché si è sempre pensata la lettura come la registrazione momentanea di un pensiero non nostro, altro dal nostro mondo interiore. La lettura ci porta invece al cuore della didattica (si pensi al termine latino *lectio*, che tra i suoi significati ha anche quello di «raccolta, atto del raccogliere», il cui valore metaforico merita la nostra riflessione); costituisce uno degli stimoli principali per l'espressione soggettiva. «(...) nel comporre vien meno, come s'è veduto, la condizione stessa dell'originalità, che è la libera attività del soggetto; e nel leggere invece, specialmente se il libro che si legge sia degno d'essere letto perché metta in moto il nostro cervello, noi abbiamo l'eccitamento continuo di questa libera soggettività. (...) Il libro che si legge non è insomma il libro del primo autore, ma il libro del lettore. In altri termini ogni libro si può dire che abbia tanti autori quanti sono i suoi lettori»⁴⁰.

9 [L'attività del docente come esempio di filosofia in atto, in cui il discente si deve ritrovare; *se è il docente stesso a fare propria la problematicità della filosofia – come campo di domande che coinvolgono lo statuto dell'interrogante – è però il discente che deve identificarsi con questa prassi, che senza di lui non avrebbe contenuto concreto.*]

9.1 La partecipazione e la messa all'opera di quello che è il soggetto concreto del rapporto didattico costituisce quindi la condizione generale di ogni singola scelta pratica in materia d'insegnamento. Alla filosofia, come campo disciplinare che media le contrapposte esigenze di differenti materie d'insegnamento, che implica le condizioni permanenti di una didattica viva, viene assegnato il compito di testimoniare a favore della loro messa in atto. La filosofia non dev'essere materia e insieme di nozioni, ma oggetto/soggetto permanente di un'esperienza reale, di un filosofare che non si muove in base a soluzioni precostituite. Esso ha infatti per compito lo scandaglio di quelle stesse possibilità che fanno del discente un attore del proprio sapere e dell'apprendimento – come formazione della mente, del comportamento, della persona – un oggetto del sapere più universale, al cui interno è in questione l'apprendere stesso. Bisogna condurre l'allievo là dove, nel chiedere il perché di qualcosa, ci si trova in questione noi stessi, come soggetti coinvolti nella domanda in quanto si

interrogano. Solo il maestro con il suo filosofare, può fare da tramite e da esempio per introdurre l'allievo in una situazione – umana, didattica, intellettuale – nella quale questo si trova pronto a farsi carico del proprio pensiero, della propria soggettività e soprattutto della propria crescita, che Gentile vuole naturalmente identica al farsi dello spirito.

9.2 È nell'insegnamento che si esprime il contenuto sempre vivo del pensiero. È nella filosofia che i fini dell'insegnamento, che fanno il senso della scuola come istituzione, trovano il loro riconoscimento universale. La filosofia esprime perciò la verità complessiva di ogni didattica, nella misura in cui questa dà vita ad un senso morale partecipato, vissuto e fatto proprio come apprendimento consapevole. L'insegnamento filosofico non ha altro ruolo che quello di far vedere tutta la portata della realtà umana in ogni opera, l'uomo tutto intero in ogni sua espressione spirituale. La didattica, ancora, costituirebbe l'autocritica dell'istituzione scolastica, cogliendone il carattere necessariamente formativo, in diversa misura permanente e transitorio. Il fine della scuola è quindi la messa all'opera della soggettività (dell'allievo), attraverso l'espressione del soggettivo (spirituale) che si fa attraverso i contenuti oggettivi, all'interno delle singole discipline e didattiche. L'insegnante di filosofia gode perciò di una posizione privilegiata per mostrare concretamente al discente che ogni scoperta della verità ci coinvolge in prima persona, ci mette in questione, implica una forma nuova di partecipazione e di scambio con gli altri. Il maestro che troviamo nelle pagine di Gentile vuole essere in fondo un esempio di vita, una figura la cui forza si alimenta proprio della capacità di essere compreso dagli allievi. «È necessario sovra tutto che coi loro propri occhi essi assistano, leggendo i classici filosofici, alla scoperta della verità, e partecipino all'atto stesso dello scoprirla, come in una lezione di fisica vi assistono e vi partecipano mercé gli esperimenti (...)»⁴¹. Attraverso e mediante la 'pratica filosofica' del maestro l'allievo si farebbe anch'egli testimone della filosofia. Se la vita del pensiero e l'attualità della filosofia si convalidano nella dinamica dell'apprendimento, quest'ultimo non può più essere improntato alla passività.

Il problema della centralità del discente, ancora oggi degno di essere interrogato, sembra dunque concentrare in sé le tensioni e le inquietitudini che caratterizzano il programma pedagogico-filosofico di Gentile. Il soggetto che sta formando secondo i parametri della propria esperienza il suo pensiero cosciente alimenta la continua ripresa dell'attività dello spirito, in cui gli io particolari si trasmutano in una soggettività totale, resa concreta dal suo sviluppo storico. Di certo i passaggi fondamentali che conducono a questo risultato non sono tanto quelli di ordine metafisico o gnoseologico, quanto quelli rivolti ad

una definizione del terreno etico, se con questa espressione si possono intendere i problemi comuni alla vita (umana) e al pensiero (filosofico).

Nella sistematica del *Sommario*, questo atteggiamento è definito nello sviluppo dei temi antropologici attraverso i quali si vuole dare alla pedagogia un'autonomia dagli schematismi della psicologia. È proprio sul terreno della psicologia, che le regole e le formule divengono pericolose, presentandosi come canali definitivi della prassi didattica. Certo sembra troppo chiedere all'insegnante di liberarsi da qualsiasi programma e da qualsiasi orientamento metodologico per la sua attività, per farsi misticamente il mediatore della spontaneità autocreatrice dello spirito. Tuttavia, l'invito a sospendere i propri metodi e le proprie cognizioni di fronte alle esigenze di un'esperienza singolare e *in fieri* si gioca sempre sulla fiducia che la scuola possa modulare il suo senso e il suo ruolo nei termini del mondo vissuto dei soggetti che la fanno concretamente. Quel mondo, senza il quale per essi non si darebbe crescita e nemmeno formazione della propria attività mentale.

9.3 Abbiamo constatato i differenti passaggi, impliciti ed espliciti, che costituiscono l'orizzonte pedagogico di Gentile; il nesso tra l'idea dello spirito come svolgimento e quella della didattica come formazione. Nesso che riporta in auge una versione originale e unica della soggettività come auto-riconoscimento dello spirito nel singolo che apprende. Abbiamo anche visto come in ogni presa di posizione attraverso la quale si definisce questa pedagogia filosofica è riaffermata e ripresa un'idea del primato della filosofia, che si consolida come primato reale del filosofare. È rimarchevole che Gentile non si accontenti di postulare questo privilegio, ma che lo svolga sino alle sue conseguenze più interessanti. Ci riferiamo al fatto che il filosofare, proprio perché non tollera la pura ripetizione di contenuti cristallizzati, diviene in queste riflessioni la verità, l'inveramento, del rapporto didattico – come sapere che è fare, come fare che è sapere. Il senso definitivo delle critiche e del rifiuto rivolti alla psicologia come alla metodologia (saperi atti a 'colonizzare', a 'occupare' il campo delle domande pedagogiche) sta proprio nella separazione, nell'astrazione del concetto di sapere che si trova in esse. Cercando attraverso la pedagogia l'unità del sapere con se stesso e con la vita, Gentile ha aperto un varco le cui implicazioni non si esauriscono nelle disavventure dello 'Stato etico', perché lascia intravedere lo sbocco di ogni domanda in cui si coinvolgano filosofia ed insegnamento: il problema della soggettività. In fondo, chiunque possa dire 'io' può guardare in faccia la filosofia; e guardare in faccia la filosofia vuol dire filosofare – ma ciò significa anche rimettere in causa il mondo dell'educazione, nei suoi compiti e nel suo statuto. Questa pedagogia filosofica, la prima e probabilmente

l'unica che il pensiero italiano (e non solo...) abbia avuto, è restata sfortunatamente legata al nome di una riforma e di una realtà scolastica che sembrano, oggi come ieri, preda della furia riformatrice e del suo rovescio, il caos amministrativo e istituzionale. Vorremo poter pensare che il tentativo di pensare la scuola operato da Gentile si sottragga in parte a questo destino – che il suo significato non sia patrimonio esclusivo della storiografia sul neoidealismo italiano. Le difficoltà e ambiguità legate alla sua formazione; la sua resistenza ad assumere specificazioni tecniche ed indicazioni pratiche; tutte le sue debolezze, infine, non possono in nessun modo cancellare il tributo che gli è dovuto almeno da tutti coloro i quali fanno e insegnano filosofia a scuola.

- ¹ J. Derrida, *Spettri di Marx*, Milano 1994, p. 25.
- ² G. Gentile, *Opere filosofiche*, a cura di E. Garin, Milano 1989 (d'ora in poi citate come *OF*, seguito dal numero della pagina, preceduto dal titolo dello scritto), p. 628.
- ³ Cfr. la prefazione alla *Riforma della dialettica hegeliana*, in *OF*, p. 240.
- ⁴ *Concetto della pedagogia*, in G. Gentile, *Opere Complete*, vol. XXXIX (d'ora in poi citate come *OC*, seguite dal numero romano indicante il volume), Firenze 1962-1988, p. 32.
- ⁵ G. Gentile, *Lettere a Croce*, cit. nell'introduzione di Garin alle *OF*, p. 42; cfr. anche ivi, p. 282.
- ⁶ *OF*, p. 630 (corsivo nostro); cfr. poco oltre: «(...) la filosofia è la forma più alta e insieme la più concreta dell'attività spirituale; quella forma, la quale giudica tutte le altre e non può essere giudicata da nessun'altra. Giudicare la filosofia, infatti, è filosofare». Sulla tematica del filosofare, fondamentale e per noi particolarmente significativa, cfr. G. Giraldi, *Giovanni Gentile*, Roma 1968, pp. 45-51.
- ⁷ *L'insegnamento della filosofia nei licei*, in *OC XXXVIII*, p. 108.
- ⁸ Si tratta di una memoria letta all'Accademia dei Lincei; sia questo scritto che quello precedentemente citato sono stati poi raccolti in *Educazione e scuola laica*, Milano-Roma 1934.
- ⁹ *OC XXXIX*, pp. 33-34.
- ¹⁰ *Ivi*, p. 29.
- ¹¹ Cfr. A. Lo Schiavo, *Giovanni Gentile*, Bari 1974, p. 87.
- ¹² G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica (didattica)*, in *OC II*, p. 212.
- ¹³ *OC I*, p. 112 (corsivo nel testo). Sullo svolgimento come attributo dello spirito cfr. la *Teoria Generale*, in particolare *OF*, p. 490.
- ¹⁴ *OC I*, pp. 121-122; cfr. anche ivi, pp. 70-83.
- ¹⁵ *OC I*, p. 219 (corsivo nostro).
- ¹⁶ *OC I*, 156 (corsivo nostro).
- ¹⁷ Cfr. *OC II*, p. 96; pp. 210-211. Sul misticismo nella pedagogia di Gentile cfr. Lo Schiavo, *op. cit.*, pp. 87-88.
- ¹⁸ *OC II*, p. 12.
- ¹⁹ «La scienza e la storia (...) lungi da discostarsi dal soggetto (...) lo risolvono piuttosto in un vero processo di *soggettivazione*»: *OC II*, pp. 188-189 (corsivo nostro).
- ²⁰ *OC II*, p. 9.
- ²¹ *OC II*, p. 204.
- ²² *OC II*, p. 207.
- ²³ *OC I*, p. 221.
- ²⁴ *OC XXXIX*, p. 162. L'idea di fondo è, qui come altrove, quella di una auto-didattica che si consolida come auto-disciplina. «La dialettica dello spirito si svolge infatti per due momenti ugualmente necessari, in uno dei quali il soggetto si trova innanzi a sé oggetto, e non si riconosce [quindi: legge, disciplina subita]; nel secondo si riconosce [determinazione del volere, autodisciplina]»: *OC II*, p. 54.
- ²⁵ *OC II*, p. 21.
- ²⁶ *OC II*, p. 76.
- ²⁷ Cit. in G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, Firenze 1995, p. 91.
- ²⁸ *OC II*, p. 19.
- ²⁹ *OC II*, p. 179.
- ³⁰ *OC II*, p. 165.
- ³¹ *La filosofia della prassi*, in *OF*, p. 220 (corsivo nostro). Gli scritti su Marx sono molto importanti per la genesi dell'attualismo; come è noto, secondo Gentile Marx avrebbe sviluppato una

sua posizione filosofica originale in base ad un concetto dialettico della prassi. Tale concetto viene recuperato e impiegato da Gentile per criticare e contestare le pedagogie filosofiche di Rousseau, Herbart o Froebel. Per una ricapitolazione del confronto tra socialismo marxista e neoidealismo (in realtà mai consolidatosi su un terreno stabile, destinato a restare un dialogo tra sordi) cfr. E. Garin, *Introduzione alle OF*, pp. 37-44; G. Giraldi, *op. cit.*, pp. 168-172.

³² *OC II*, p. 131.

³³ *OC II*, p. 207. La dialettica tra educatore ed educando, in Gentile, confina le tendenze più misticheggianti del suo pensiero, ma ha le sue radici in quella soggettività universale (risoluzione, riduzione ad uno delle menti finite) che è implicata dall'atto spirituale. Secondo alcuni l'indifferenza tra educatore ed educando costituirebbe il limite permanente della pedagogia gentiliana; secondo altri ne invaliderebbe i risultati in principio: per la discussione di questi problemi cfr. S. Hessen, *L'idealismo pedagogico in Italia*, Roma 1968.

³⁴ *OC II*, p. 209.

³⁵ *OC II*, p. 94.

³⁶ *OC II*, p. 50.

³⁷ *OC II*, p. 61.

³⁸ *OC II*, p. 162.

³⁹ *OC II*, p. 155.

⁴⁰ *OC II*, p. 156.

⁴¹ *OC XXXIX*, p. 191.

CONVEGNI E INFORMAZIONI

III Colloquio internazionale sulle filosofie scientifiche del Novecento "Geometria, intuizione, esperienza", Castiglioncello 1-2 dicembre 2000

Nella gradevole cornice di Castello Pasquini, a Castiglioncello, Livorno, si è svolto il terzo colloquio internazionale di filosofia scientifica, dedicato al tema "Geometria, intuizione, esperienza", che fa seguito agli incontri su "Scienza e filosofia in Francia e in Italia fra le due guerre", Parigi nel 1996 e "Illuminismo scientifico, criticismo, trascendentalismo", Napoli nel 1999. Promosso dall'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici di Napoli, dal Conseil International de la Philosophie et des Sciences Humaines e dalla Fondation Maison des Sciences de l'Homme di Parigi, dalla Provincia di Livorno e dal Comune di Rosignano Marittimo, con l'appoggio della Società Filosofica Italiana e del Liceo Scientifico Fermi di Cecina, il colloquio ha presentato un insieme di riflessioni critiche sulla filosofia scientifica del Novecento, evidenziando il suo rapporto con altri campi del sapere. L'unità di fondo delle due giornate è stata la ricerca di un nuovo approccio all'analisi storica critica sui temi della filosofia del Novecento, mettendo a fuoco il dilemma di fondo dell'epistemologia contemporanea, cioè se l'esperienza si strutturi per un *a priori* o funzionale o fisiologico o altro oppure se l'oggetto d'esperienza abbia una sua struttura già data.

Nella prima mattina di lavori si sono svolte le relazioni di Paolo Parrini, Michel Bitbol, Ornella Faracovi.

Paolo Parrini "Geometria ed esperienza". L'intervento si apre delineando le tre posizioni classiche rispetto alla questione "Quale ruolo giocano le convenzioni nelle leggi fisiche, soprattutto nella misurazione del tempo e dello spazio?" L'apriorismo kantiano per cui le convenzioni della geometria hanno validità assoluta, l'empirismo ingenuo o sofisticato per cui permane un rapporto tra geometria ed esperienza, e pertanto validità a posteriori, il convenzionalismo di Poincaré, intermedio tra i due, per cui la geometria non si basa su fatti di esperienza e neppure sull'*a priori*, ma è un linguaggio che ci permette di descrivere fatti fisici. Il relatore, delineata la posizione neoempirista di Reichenbach del 1928 ed il dibattito tra Einstein e Reichenbach, espone la ripresa da parte di Grünbaum del problema della necessità di presupporre la geometria prima delle leggi fisiche e della circolarità che si pone, valuta criticamente le posizioni; infine, dopo aver riflettuto sul valore dell'assunzione di congruenza e sul dibattito che ha contrapposto Poincaré a Duhem, afferma che essa non ha solo valore linguistico, ma anche teorico; pertanto accetta in parte la critica neoempirista al sintetico a priori; ripropone la ripresa del kantismo, sostenendo che esiste una struttura teorica precedente alla possibilità del controllo empirico.

Michel Bitbol: "Géométrie et phisique: formalisme, empirisme, transcendentisme". I tentativi di salvare il kantismo dopo la sua *débacle* a causa delle rivoluzioni

scientifiche degli inizi del Ventesimo secolo sono di due tipi: la prima consiste nel restringere la validità delle forme a priori dell'estetica e dell'analitica trascendentale ad una piccola regione antropocentrica, la seconda nell'ammettere la relatività e la storicità della base di presupposizioni che svolge nelle scienze il ruolo del sintetico a priori di Kant. Il relatore si propone da un lato di fornire elementi di analisi e di discriminazione delle diverse forme che assumono le strategie di restrizione e di relativizzazione del sintetico a priori, con particolare attenzione alla geometria ed al suo statuto nella teoria della relatività generale, ma anche con uno sguardo attento alle discussioni analoghe che sono nate sulle categorie di sostanza e di causalità in fisica quantica. In conclusione si propone di mostrare che un legame tra le due strategie d'antropocentrizzazione e di flessibilizzazione è tanto più facile da stabilire se si estende il campo di ricerca della tradizionale psicologia trascendentale ad una pragmatica trascendentale. Bitbol difende il trascendentalismo, separando nell'*a priori* il necessario dall'universalmente valido ed ammettendo che la pratica del conoscere può variare nel tempo; quindi recupero del kantismo con l'innesto del relativismo e con la separazione tra necessario e universale; l'assunzione di congruenza è una forma *a priori*.

Ornella Faracovi: "Geometria e filosofia dei Greci negli scritti storici di Enriques". La relatrice, non epistemologa, ma storica della filosofia, ricostruisce, esaminando gli scritti di Enriques, il ruolo che egli dà al pensiero filosofico greco nel formarsi del pensiero matematico o meglio dimostra come per Enriques il pensiero filosofico greco sia un tutt'uno con il pensiero matematico. L'interesse di Enriques per la cultura greca è molto forte sia per i suoi studi sia per il suo atteggiamento critico nei confronti dell'epistemologia positivista. "Il miracolo greco" che Enriques definisce come "lo spirito disinteressato che cerca la verità per se stesso" trova spiegazione non solo nella letteratura e nell'arte, ma anche nella geometria e nella filosofia che ad essa si collega, non esistendo due modalità spirituali nel mondo greco: "nella geometria si esprime la stessa gioia della contemplazione che caratterizza l'arte ellenica." Mentre la cultura orientale era pratica ed al momento del suo incontro con i Greci al suo tramonto e pertanto ridotta a pure formule, la cultura greca è teorica. Enriques difende il problema della riduzione all'assurdo, approfondendone la genesi storica e lo sviluppo nella geometria greca. La conoscenza scientifica non è acquisizione di verità definitive e immutabili: è frutto di una costruzione che l'intelligenza umana compie stimolata dall'esperienza per rendere ragione di una realtà mai completamente esauribile. Enriques, indagando la genesi della riduzione all'assurdo ed il complicato intreccio tra pensiero filosofico sull'essere fisico e riflessione matematica, attiva una insolita rilettura dei testi greci per dimostrare che le grandi ontologie platonica ed aristotelica sono strettamente correlate alla riflessione sulla geometria; i Greci in generale immaginarono la realtà intelligibile rappresentata dalla scienza, sul tipo statico della classificazione delle forme geometriche: tale è infatti il carattere dell'ontologia eleatica, che imprime il suo suggello alla dottrina platonica, non superata da Aristotele. Soltanto Democrito si solleva al concetto di una scienza razionale del moto e alla ricerca di una verità scientifica che sia in grado di "salvare i fenomeni".

Nel breve dibattito che segue i primi tre interventi emergono due osservazioni

degne di nota: la generale ed articolata difesa del trascendentalismo e la constatazione che ai primi del Novecento erano presenti riflessioni sul sapere scientifico che sembrano essersi eclissate per oltre cinquant'anni (forse a causa della cesura culturale rappresentata dalla prima guerra mondiale) oggi tornate di grande attualità.

Nel pomeriggio ancora tre interventi.

Jean Petitot: "Intuition géométrique et perception visuelle (la revanche de Kant)". Il relatore ricorda che Carnap, distinguendo la geometria in geometria analitica matematica e geometria sintetica fisica, ha tralasciato la geometria intuitiva (cioè la radice della sintesi *a priori*); tuttavia oggi abbiamo un ritorno a Kant e alla problematica dell'intuizione spaziale anche attraverso gli studi di neurologia. Le strutture *a priori* non sono banalmente innate, bensì norme per il rapporto con il mondo esterno "originariamente acquistate", termine kantiano che ne precisa il carattere non linguistico, non concettuale, bensì intuitivo. Nella geometria ci sono aspetti intuitivi, che la neurofisiologia della percezione riesce ad individuare. Petitot chiarisce alcuni concetti di neurologia della percezione. 1) la retina trasmette un segnale tradotto in termini concettuali dall'attività celebrale; il campo ricettore equivale ad un punto. 2) la percezione dipende dal profilo ricettore, le derivate delle curve di Gauss sono nelle cellule cerebrali; infatti quando in ogni punto della retina c'è un campo ricettore, si produce una media ponderata del segnale localmente dato in una maniera specializzata, data dal profilo ricettore. Quindi il nostro cervello è capace di geometria differenziale in una scala definita dalla larghezza dei campi ricettori. La retina estrae dal segnale i contorni che invia al cervello: chiaro esempio di come tradizione classica e studi recenti coincidono. Inoltre studi neurologici confermano le teorie della *Gestalt*, cioè cellule con visione locale possono integrare; il cervello costruisce i contorni (esperienza del triangolo di Cunizza). Sulla stessa linea gli studi sul campo di associazione e le strutture di contatto; l'esperimento con elementi orientati con una linea interna nascosta dimostra che i soggetti sanno estrarre la linea dal fondo. Questo fenomeno indica che l'orientazione eccita i neuroni che sono sul prolungamento della direzione, mediante connessioni corticali. Concludendo: la geometria è la possibilità di trasportare nello spazio, e la nostra corteccia cerebrale è attrezzata per compiere questa operazione; il cervello non calcola: ha una sua architettura funzionale tale che, se sono attivate le strutture di connettività, è in grado di fare della geometria.

Giuseppe Longo: "Concetti matematici ed oggetti della fisica". Sembra essere l'unica voce discorde contro la rivalutazione dell'*a priori*, sostenendo una sintesi tra formalismo ed esperienza nel senso che l'organizzazione formale del mondo dipende da necessità pratiche di azione su di esso. Il suo intervento mette in evidenza il rilievo che assume la struttura geometrica nella comunicazione in quanto le codifiche della comunicazione sono la struttura portante dell'intelligenza. Come messo in luce dalla relazione di Petitot, il cervello è una macchina capace di integrare le informazioni della retina con azioni geometriche, quindi è possibile pensare ad una sintesi tra esperienza e formalismo matematico, facendo riferimento al carattere normativo della matematica che permette la rappresentazione del mondo dell'esperienza, integrandolo in un sistema di relazioni. Le sue argomentazioni successive si articolano su quattro punti di riflessio-

ne. 1) il problema dei fondamenti della matematica è una ricerca epistemologica; 2) l'epistemologia deve far riferimento ad una genesi; 3) l'epistemologia della matematica è in stretto rapporto con quella delle altre scienze; 4) il problema del rapporto tra le elaborazioni scientifiche e lo spazio ed il tempo. Inserire la matematica in una filosofia della natura è un progetto già datato. Frege sostenne che le regole dell'aritmetica permettono di fondare la geometria e che mediante la struttura dello spazio gli studiosi di fisica cercano di capire i fenomeni fisici; pertanto le geometrie non euclidee nascono come tentativi di spiegare il mondo, non come giochi logici. L'operazione di tradurre nell'aritmetica l'assiomatica geometrica fu un tentativo di notevole sforzo concettuale, ma fu un fallimento epistemologico, perché si perde il senso dello spazio e del tempo in favore di una successione aritmetica. Tuttavia il problema resta perché il cervello umano lavora come un elaboratore; la capacità di attribuire proprietà è una attività linguistica, risultato di un percorso che precede l'individuo, ma che comincia con un elemento attivo: l'attività celebrale è il risultato della prassi, vedi rapporto mano-mente. Gli oggetti della fisica, i loro contorni sono frutto di un processo. Sintetizzando (logica, calcolo organizzazione dello spazio) ed integrando le tre dimensioni, creiamo oggetti fisici che non sono già là, ma sono frutto di una pluralità di esperienze e di progetti di intervento. La memoria umana è fatta per l'azione, invece la memoria della macchina è fatta per immagazzinare ogni dato. Il relatore offre anche per il dibattito uno spunto prezioso: dato il vicolo cieco a cui porta una visione meccanicistica del rapporto tra attività celebrale e concetti geometrici, se appare chiaro che la simmetria celebrale implementa quella del mondo, non è possibile che noi leggiamo il cervello, usando le simmetrie che sono il prodotto di un percorso storico e linguistico?

Chiude la prima giornata l'intervento di Gaspare Polizzi su "Un'origine qualunque della geometria: da Poincaré, via Serres, ad Anassimandro ed Euclide", secondo il quale la riflessione sulle origini del sapere dello spazio potrebbe chiarire il ruolo dell'intuizione e dell'esperienza nel sapere geometrico. Il relatore parla di una origine qualunque della geometria non soltanto perché vi sono molteplici origini di un sapere dello spazio, ma anche perché esse sono ricorrenti; quando gli studiosi di geometria ristrutturano il loro sapere, ritornano alle radici. La direttrice seguita nella relazione, muovendo da Poincaré per arrivare ad Anassimandro a ritroso, è spiegata dal fatto che questo "movimento retrogrado della verità geometrica" rende possibile la lettura delle ricorrenti origini della geometria. Il punto di riferimento della traccia del relatore è costituito da *Les origines de la géométrie* di M. Serres del 1993. Nella tendenza odierna al relativismo culturale, resta ferma l'universalità del sapere geometrico, ma appare evidente che la nascita di questo sapere universale è dovuta ad una cultura locale, ben identificabile. Tuttavia la costituzione di nuove idealità matematiche, induce il matematico a rivedere il cammino percorso, a rimettere in discussione i fondamenti. Ecco perché si può parlare di una origine qualunque. Il relatore tratta quindi della concezione della geometria in Poincaré, non soffermandosi sulla sua epistemologia geometrica, bensì su alcuni aspetti della sua riflessione geometrica (isomorfismo delle trasformazioni geometriche, poligono curvilineo, spazi complessi, ecc...). Dalla complessità degli spazi che le odierne geometrie descrivono è più facile ricostruire un'origine qualunque

della geometria e il relatore sceglie di seguire due vie: quella che deriva dal sapere procedurale (dalla cultura egizia e babilonese fino ai Greci) scaturita da operazioni pratiche della geometria solida, producendo il pensiero algoritmico arcaico e quella che con essa si interseca dello studio dello spazio geometrico, la cui origine viene fatta risalire a Anassimandro.

Nella mattina successiva ci sono stati gli interventi di Alberto Peruzzi, Luca Scarantino e Vincenzo Farinella. Nel pomeriggio invece ha concluso i lavori una tavola rotonda a più voci sul tema "Filosofia e matematica nella scuola e nell'università: quale futuro" dedicata in special modo agli insegnanti della scuola secondaria superiore che hanno partecipato abbastanza numerosi al convegno.

È troppo arduo relazionare nel dettaglio l'intervento di Alberto Peruzzi "Il lifting categoriale: dalla topologia alla logica" non perché tale relazione non sia stata chiara e convincente, quanto perché la materia, molto tecnica, non si presta a sunti rapidi senza schemi grafici. A grandi linee, rimandando per altro ai suoi numerosi scritti sull'argomento, possiamo dire che si è occupato del superamento della logica del XX secolo, evidenziando tra l'altro l'intrinsecità dei valori di verità agli universi trattati.

La seconda relazione della mattina, di Luca Scarantino concerne di nuovo la storia della filosofia. Dopo essersi idealmente riallacciato ai lavori del II convegno internazionale, di Napoli, Scarantino (nella comunicazione "Matematiche, scienza ed esperienza nel pensiero di Giulio Preti") valuta il contributo dato al dibattito epistemologico del '900 da uno dei più importanti esponenti del razionalismo italiano, Giulio Preti. Si pone due domande: quale ruolo svolgono le matematiche nel pensiero pretiano e quale rapporto è stato individuato tra esse ed il piano dell'esperienza. Preti si riferisce alla matematica ed alla logica come a "scienze formali" e proprio nel carattere formale di tali discipline risiede la loro capacità di costituire il discorso teorico. Con affermazioni vuote (non correlate all'esperienza e non falsificabili) sono introdotti quei concetti, facendo uso dei quali si giungerà, attraverso una catena di derivazioni, ad affermazioni da mettere in relazione con il mondo empirico. Lo scopo delle scienze formali non è di descrivere la realtà, ma di costituire un reticolo di rapporti tra significati. Il distacco tra piano costituito e piano empirico, mediato dall'operatività del sistema, caratterizza in senso trascendentale i sistemi teorici. I significati non dipendono dall'esperienza, bensì sono le forme mediante cui i fatti sono tradotti nel linguaggio formale della teoria: "forme di traduzione dell'esperienza in pensiero". Dal senso comune alla conoscenza razionale il passaggio è reso possibile dalla riconduzione delle molteplici "immediatezze" della sfera pragmatica ad un "modello" comune, che dà loro funzioni d'uso. Dalla mancanza di senso del materiale disordinato si passa al discorso scientifico organizzato attraverso la "palestra" rappresentata dalle scienze formali. Con il nome, ossia con la trasposizione del fatto esperito in un reticolo di significati linguistici è raccolta una serie di informazioni che hanno una certa corrispondenza con l'oggetto percepito, ma che costituiscono nel sistema che sto usando, un oggetto nella sua interezza e che sarebbero diverse, se usassi un altro nome. Il nome è una connessione: immette la qualità o la cosa percepita in un reticolato di rapporti già dato. Quindi la scienza sostituisce alla realtà della percezione una visione della realtà più artificiale che non è quella del senso

comune; i sistemi intellettuali sono sempre parziali e ammettono la possibilità di altri sistemi. L'altra questione è se (siccome il processo di rigorizzazione delle discipline è storicamente centrato sulla loro matematizzazione), vi sono strutture matematiche alla radice della struttura delle regioni ontologiche, cioè quali sono i rapporti tra linguaggio ideale e logica formale. Il passaggio ai linguaggi scientifici avviene secondo una struttura formale sintattica che elimina le ambiguità del linguaggio comune; quindi il procedimento analitico 1) determina le categorie fondamentali che costituiscono il significato dei linguaggi scientifici, 2) definisce la struttura sintattica dei sistemi linguistici. Questo secondo punto è chiamato da Preti il piano della logica e del linguaggio perfetto, anche se al riguardo non è sempre lineare. Preti introduce l'acquisizione della dimensione storica all'interno di un *a priori* di sapore kantiano: le categorie sono *a priori* logicamente, ma non storicamente. L'introduzione delle categorie e dei significati non è assoluta, avviene in vista del tipo di scelta operativa che si intende fare. D'altra parte le strutture formali sono soggette ad evoluzione secondo il progressivo mutare delle esigenze di rigore. Sia la struttura formale (logico-sintattica) sia le categorie costitutive (il sintetico *a priori*) sono storicamente determinate e mutevoli.

La comunicazione conclusiva della mattinata di sabato è stata quella di Vincenzo Farinella, professore di storia dell'arte moderna a Pisa, quindi proveniente da un altro ambito culturale: essa si è diversificata dalle altre sia per l'uso del mezzo visivo sia per il carattere più problematico che risolutivo dell'esposizione. Proiettando una serie di diapositive, di cui la maggior parte raffiguranti dipinti di Cézanne, Fattori, Monet, il relatore dimostra l'esistenza di un percorso tendente a distruggere la prospettiva Cinque-Seicentesca e la raffigurazione pittorica dello spazio prospettico fino a negare una possibile collocazione degli oggetti nello spazio euclideo. Da una distruzione dello spazio legato alla percezione unifocale si arriva alla costruzione di uno spazio meno razionalizzato e più vicino alla confusione percettiva per poi procedere ad una ricostruzione con altri canoni dell'esperienza visiva che si distacca sempre più dall'esperienza immediata, introducendo il tempo nella pittura (culmine di questo sono le serie delle cattedrali di Rouen di Monet) o inserendo l'osservatore dentro il dipinto (esempio le gigantografie delle ninfee dello stesso pittore). Il relatore pone una serie di quesiti a sé ed agli ascoltatori: quando nasce il nuovo spazio tipico dell'arte del '900, antiprospectico, antinarrativo? Può essere ipotizzato un rapporto tra queste infrazioni delle regole euclidee nella rappresentazione pittorica e lo sviluppo delle geometrie non euclidee? C'è un rapporto tra le teorie di Bergson e l'introduzione del tempo nel dipinto attraverso le serie? Nei dipinti di Cézanne (che si ritiene più un costruttore di nuovi valori spaziali che un distruttore dei modelli precedenti) ed in quelli dei contemporanei Fattori e Monet si realizza un distacco completo dall'esperienza percettiva. Perché questo sconvolgimento?

Come indicazione di risposta sia nella conclusione alla relazione sia negli interventi dalla sala, emerge quanto segue: riallacciandosi all'osservazione della Faracovi di una cesura ideologica e culturale rappresentata dalla prima guerra mondiale, gli intellettuali di vari ambiti culturali hanno attuato un percorso comune nell'arte e nella scienza, che iniziato nel Settecento e giunto a maturità nell'Ottocento, si conclude con linee

comuni di dissoluzione delle certezze unilaterali precedentemente accettate. Rifiutando una concezione di *Zeitgeist* di hegeliana memoria, occorre considerare la forza della comunicazione delle idee non solo tra artisti dello stesso ambito, ma anche tra uomini di cultura in senso lato. Arte, musica, geometria, fisica, filosofia manifestano bisogni e riflessioni comuni, dato che le idee circolano e le esperienze si confrontano.

Liamara Conti

Platonismo nel pensiero contemporaneo

Il 2 marzo 2001, la Sezione Salentina della Società Filosofica Italiana e il Dipartimento di Filologia classica e di Scienze filosofiche della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Lecce hanno organizzato, presso l'Ateneo di Lecce, la conferenza del Prof. Piero Di Giovanni dal titolo *Platonismo e antiplatonismo nella filosofia contemporanea*.

Il Prof. Giovanni Papuli, presidente della Sezione Salentina della SFI, ha introdotto la conferenza, ha presentato il Prof. Di Giovanni, professore ordinario di Storia della filosofia presso l'Università di Palermo e ha ricordato che il relatore si è distinto nello studio di vari ambiti del pensiero filosofico. Il Di Giovanni, infatti, ha approfondito la filosofia antica nelle sue opere sul pensiero di Platone e di Zenone, ha trattato la filosofia italiana con i suoi scritti riguardanti la penetrazione del kantismo e dello hegelismo nel pensiero italiano, ha preso in esame la filosofia contemporanea nelle sue pubblicazioni relative alla speculazione di Nietzsche e di Heidegger e, infine, ha apportato notevoli contributi alla didattica della filosofia con vari articoli apparsi anche sul «Bollettino della Società Filosofica Italiana».

Piero Di Giovanni apre la sua relazione ricordando che Platone è un pensatore costantemente presente nei dibattiti filosofici del XX secolo anche se spesso le sue opere non sono lette con la dovuta attenzione. È importante, perciò, tenere presente non solo l'interpretazione del platonismo fornita da autori a noi cronologicamente più vicini quali Foucault, Deleuze, Lévinas, ma anche gli studi condotti sugli scritti di Platone da protagonisti della storia della filosofia italiana quali Croce e Gentile. Giovanni Gentile inizia la sua carriera nell'Università di Palermo dove insegna Storia della filosofia dal 1906 al 1914.

Michel Foucault, Gilles Deleuze, Emmanuel Lévinas, Jacques Derrida, insieme ai «filosofi della differenza», ritengono che è necessario contrapporsi all'esaltazione della categoria dell'identità presente nel dialogo platonico del *Parmenide*. Essi propongono, invece, di rivalutare la categoria della differenza in quanto il modello ideale può indurci nell'errore, dato che la realtà presenta i caratteri della molteplicità piuttosto che quelli dell'unicità. Foucault, perciò, sostiene che la filosofia dovrebbe avere come compito fondamentale il rovesciamento del pensiero di Platone. Deleuze afferma che la fine

del platonismo offre la possibilità di rivalutare la funzione del simulacro e del riflesso. Lévinas ribadisce che la filosofia occidentale è caratterizzata dall'ontologia a causa dell'influenza esercitata dal platonismo. Derrida, infine, ritiene che Platone sia legato indissolubilmente alla dottrina di Parmenide, che Nietzsche sia il primo pensatore capace di superare l'ontologia parmenidea, che Husserl non comprenda nel suo pensiero la nozione dell'alterità e che Heidegger abbia fondato la sua opera sull'incrollabile fiducia nella categoria dell'essere.

Di Giovanni propone, invece, l'adozione del metodo filologico nello studio del platonismo e sostiene la necessità di premettere alla discussione sul pensiero di Platone l'approfondimento della conoscenza dei suoi testi. Platone, infatti, nella seconda parte del *Parmenide*, afferma la contemporanea sussistenza del principio dell'essere e del principio del non essere. Egli, inoltre, nel *Sofista*, ribadisce la possibilità di confrontare fenomeni fra loro contrastanti quali il moto e la quiete. Hegel, perciò, ritiene che Platone sia l'antesignano della logica dialettica e che il platonismo sia una filosofia capace di comprendere sia l'unicità dell'essere che la molteplicità dei fenomeni. Russell, inoltre, afferma che il concetto di classe, mediante il quale si identifica un elemento comune fra oggetti differenti, sia strettamente connesso alla teoria platonica dell'identità dell'essere. Nietzsche, che è considerato dai «filosofi della differenza» il primo dei pensatori antiplatonici, sostiene, invece, nelle sue opere giovanili, che Platone sia il maggiore esponente della filosofia greca e che i pensatori precedenti debbano essere considerati «preplatonici» piuttosto che «presocratici». Di Giovanni conclude, quindi, che il platonismo e l'antiplatonismo sono aspetti del pensiero che devono essere attribuiti con estrema cautela e che l'identità resta la categoria principale ai fini della comprensione delle cose.

Il Prof. Papuli apre la serie degli interventi e sottolinea l'importanza dell'adozione di una lettura filologica dei testi: è necessario, infatti, studiare il pensiero di Platone senza condizionamenti ideologici ed è utile ricordare il contributo di Aristotele che nella *Metafisica* rielabora le problematiche ontologiche e giunge al principio di «identità» e di «non contraddizione».

Il Prof. Antonio Quarta sostiene che i «filosofi della differenza» leggono l'opera di Platone sotto l'influsso dell'ideologia prevalente negli anni '70 del XX secolo: ne consegue la distorsione dell'interpretazione dell'intero sviluppo della storia della filosofia e l'esaltazione di autori come Marx e Freud. È necessario, quindi, tornare a uno studio storico della filosofia per comprendere l'autentico valore di ogni pensatore e per apprendere correttamente la dottrina.

Il Prof. Domenico Fazio torna alla discussione sugli scritti giovanili di Nietzsche e sostiene che la sua posizione sul platonismo non sarebbe stata fraintesa se la morte di Giorgio Colli non avesse ritardato la pubblicazione dei suoi contributi sul pensiero greco.

La conferenza si chiude con le risposte del Prof. Di Giovanni ai numerosi interventi del folto pubblico di docenti e studenti riunitosi nell'aula «Antonio Corsano».

Ennio De Bellis

Nella primavera di questo anno 2001 si compiono i 2400 anni della condanna e morte di Socrate. Guardare questo personaggio e tentare di capire la sua portata filosofica, secondo i possibili approcci ermeneutici, è stato lo sforzo di un convegno dedicato al grande pensatore di Atene. Il convegno, intitolato "Socrate e la sua valenza filosofica", ha avuto luogo nell'Ateneo Pontificio Regina Apostolorum il 30 marzo 2001, sotto il patrocinio della Facoltà di filosofia dello stesso Ateneo e con la collaborazione di docenti di diverse università e istituzioni filosofiche italiane.

Il progetto di realizzare un convegno su questa tematica è risultato necessario per diversi motivi. Il primo, perché questo anniversario non rimanesse dimenticato, visto che c'erano pochi segnali di attività commemorative in ambito italiano. Il secondo, perché da poco, nel 1998, era scomparso il prof. Gabriele Giannantoni, instancabile ricercatore sulle fonti di accesso alla figura di Socrate. Il terzo, perché in un nuovo secolo e millennio Socrate poteva e doveva suscitare e sollevare delle domande perenni, che sono essenziali per la ricerca filosofica. L'idea è stata accolta con interesse da diversi ricercatori e professori italiani e di altre nazionalità, sebbene non tutti abbiano avuto l'occasione di partecipare a questo incontro commemorativo. I relatori invitati all'appuntamento del 30 marzo, appartenenti a diverse aree di ricerca, hanno garantito un approccio poliedrico ad un personaggio storico difficilmente afferrabile.

Dopo un breve saluto introduttivo del rettore dell'Ateneo Regina Apostolorum, Paolo Scarafoni, e una presentazione dei relatori e del piano di lavoro, si è cominciata la sessione con la prima relazione, "La morte di Socrate e la sua portata filosofica", da parte di Fernando Pascual, professore di storia della filosofia antica della Facoltà di filosofia del Ateneo Regina Apostolorum. In essa Pascual ha tentato di sottolineare alcune tematiche filosofiche presenti nell'epitafio platonico che, drammaticamente, ci colloca di fronte agli ultimi giorni di Socrate, cioè, il *Teeteto*, l'*Eutifrone*, il *Sofista*, il *Politico*, l'*Apologia*, il *Critone* e il *Fedone*. La relazione di Pascual ha sottolineato tre di queste tematiche. La prima si riferisce alla ricerca del sapere. L'essere umano ha sempre voluto conoscere il vero, capire il perché delle cose. In questa ricerca, tutti hanno sentito il bisogno di essere aiutati, di scoprire qualcuno che sapesse. Allo stesso tempo, molti hanno ritenuto, a torto o a ragione, di essere in grado di insegnare agli altri. Socrate diventa, sotto questo profilo, un'immagine paradigmatica. Egli ha fatto sua la missione di vagliare e confutare i saperi umani, per smascherare quelli apparenti e per mettere in rilievo un suo sapere particolare: riconoscere la propria ignoranza. Tale sapere risulta condizione fondamentale per l'inizio di una ricerca feconda della verità, nella misura in cui possa essere trovata da parte dell'uomo in questa vita. La seconda tematica ci colloca di fronte all'agire etico, alla discussione sulla giustizia e sul bene. Di fronte alle accuse di Meleto, il Socrate dell'*Apologia* non si difende con i metodi propri dell'inganno, ma soltanto con la verità. Rifiuta energicamente qualsiasi "compromesso" che implichi un contraddire le proprie scelte vitali: non si può mai fare il male, perfino quando è in gioco la propria vita. La terza tematica è quella della nuova

visione dell'anima, che viene identificata con l'io, con il nucleo personale e morale di ogni essere umano. In questa identificazione, Socrate non può non credere ad un giudizio dopo la morte e ad una destinazione delle anime che sia adeguata alle scelte fatte da ognuno durante il suo percorso temporale, sebbene su questa sua fede sussistano dei motivi di incertezza, per il fatto che non abbiamo evidenza circa la vita dell'aldilà.

Anna Maria Ioppolo, professore ordinario di storia della filosofia antica dell'Università di Roma "La Sapienza", ha analizzato il tema "Socrate e l'obbedienza alle leggi". Nel suo intervento ha sostenuto che il discorso delle leggi nel *Critone* rappresenta lo sforzo di Platone di conciliare la posizione di Socrate con la morale corrente e per questo contiene aspetti in parte discordanti sia con le posizioni del Socrate dell'*Apologia* sia con quelle sostenute da Socrate nella prima parte dello stesso *Critone*. Le leggi utilizzano, nel suo immaginario intervento finale, argomentazioni che si fondano sulla morale convenzionale e che dunque non sono conformi alla posizione socratica; ma sostengono, nel contempo, una concezione contrattualistica della legge e l'esaltazione della coerenza interna tra l'*ergon* e il *logos* quale condizione indispensabile della vita di un uomo giusto, coerenza che risulta essenziale nella filosofia socratica. L'approvazione del discorso delle leggi, implicita nell'accettazione della condanna a morte da parte di Socrate, si pone al di fuori dell'alternativa "persuadi o obbedisci" e si configura quindi come la risposta di Platone ai problemi sollevati dal Socrate dell'*Apologia*. In fondo, l'aspetto centrale di questa risposta implica una scelta radicale di Socrate. Nelle parole della Ioppolo, «Socrate ha stipulato il patto con le leggi di mantenere fermi gli accordi convenuti: egli si è obbligato restando ad Atene ad obbedire alle leggi, ma non ha concordato di eseguire un ordine che comporti di commettere un'ingiustizia. Per non commettere ingiustizia egli deve tenere conto di due esigenze: di non indebolire lo stato disobbedendo alla legge e di non venire meno alla giustizia assoluta obbedendo a un comando ingiusto. Allora di fronte a un comando ingiusto e solo in questo caso, ciò che ogni cittadino deve considerare è se in quella determinata circostanza le conseguenze dell'obbedienza sono più dannose di quelle che derivano dalla disobbedienza. Bisogna distinguere dunque se si tratti di un comando che comporti di commettere o di subire ingiustizia. Nel primo caso Socrate sceglie di non obbedire al comando ingiusto, ma accetta la sanzione implicita nella disobbedienza, salvando il principio della inviolabilità della legge. È questo il senso delle parole che egli pronuncia a proposito del suo rifiuto di obbedire all'ordine dei Trenta: 'quel governo, per quanto fosse prepotente, non mi sgomentò affatto così da indurmi a commettere un'azione ingiusta (...) e credo che per questo fatto io ero già morto, se poi quel governo non fosse stato buttato giù dopo poco' (*Apologia* 32d). Il secondo caso è quello esemplificato nel *Critone*. Se Socrate fuggisse contro la volontà degli Ateniesi indebolirebbe lo stato, commettendo un'ingiustizia, mentre lasciando eseguire la sentenza pronunciata, egli subisce un'ingiustizia, ma non danneggia lo stato. La dimostrazione più tangibile della necessità di rispettare le leggi Socrate la offre con il sacrificio della propria vita. La massima assoluta della sovranità della giustizia spiega dunque anche perché Socrate, non potendo persuadere, obbedisce».

È seguito l'intervento di Livio Rossetti, professore associato di storia della filo-

sofia antica dell'Università di Perugia e fondatore della Società Internazionale dei Platonisti, il quale ha affrontato il tema "Socrate, inventore del dialogo filosofico". Rossetti è partito dal fatto che gli allievi diretti di Socrate che si cimentarono nella redazione di dialoghi socratici furono sicuramente una "buona dozzina". «Questo gruppo di scrittori più o meno professionali pervenne a pubblicare molte decine di narrazioni incentrate su Socrate che dialoga con gli interlocutori più diversi: da quelli che conosciamo attraverso Platone e Senofonte fino allo stesso poeta Euripide. Per comprensibili limiti di età, gran parte di questi scritti sono stati pubblicati nel corso dei primi tre decenni successivi alla morte del filosofo». Nasce così la domanda sulla possibilità di stabilire una certa unità di stile dialogico in tanti modelli che rappresentarono l'agire socratico. Per Rossetti, «malgrado la prevedibile varietà dei singoli dialoghi e delle singole scene, un certo numero di tratti ricorrenti conferiscono a tutta questa produzione una riconoscibilità e un'aria di famiglia piuttosto spiccate. Gli autori di dialoghi socratici convergono, per esempio, nel rappresentare conversazioni occasionate dal mero incontro dei parlanti e non da particolari eventi. Sullo svolgimento della conversazione non incidono né fatti né imprevisti. Mentre gli interlocutori sono impegnati a ragionare fra di loro il mondo esterno quasi si ferma e non dà luogo ad accadimenti (da questo punto di vista fa eccezione pressoché soltanto il *Simposio*). In secondo luogo essi convergono nel rappresentare un rapporto molto caratterizzato fra Socrate e il suo interlocutore di turno. Questo rapporto è fatto di sostanziale calma e disponibilità di tempo per riflettere e ragionare con calma, sostanziale superiorità intellettuale del filosofo a fronte di un tendenziale velleitarismo dell'interlocutore, benevolenza da parte del filosofo, ricettività di molti interlocutori, tendenziale stabilità emotiva del filosofo a fronte di una diffusa fragilità emotiva dei suoi interlocutori, attitudine del filosofo a cogliere l'altro di sorpresa (e si potrebbe continuare)». Questo implica una notevole differenza rispetto alla tragedia e commedia greca del suo tempo, e ci permette di concludere che il dialogo-socratico-tipo abbia la sua radice in Socrate stesso, e che questo tipo di dialogo sia stato una novità chiaramente percepita dagli scrittori di dialoghi socratici. Questa modalità dialogica lascia ampio spazio all'interlocutore e al lettore, in modo tale che quest'ultimo possa riflettere con il testo, senza dover affrettarsi per pervenire a una o un'altra conclusione, per il fatto che lo stesso dialogo mostra una elevata interattività fra Socrate e i suoi interlocutori.

La relazione di Guido Traversa, professore di bioetica presso l'Università degli Studi "Roma Tre" e di storia della filosofia contemporanea presso l'Ateneo Pontificio Regina Apostolorum, è stata dedicata a "Il conflitto fra la filosofia e la sofistica: Socrate". Mettendo insieme testi e riflessioni ricavate dal *Poema* di Parmenide, dall'*Apologia di Socrate* e dal *Sofista* di Platone, e da alcuni scritti di Luigi Scaravelli, Traversa ha tentato di evidenziare che «la distinzione generale tra il Filosofo e il Sofista non può essere data in modo definitivo, assoluto; lì si può distinguere solo di volta in volta, percorrendo realmente le vie che Socrate calcò nell'andare dai politici, dai poeti e dagli artigiani per capire l'oracolo divino, e ciò perché la forma del discorso corretto e quella del discorso scorretto (che simula la verità e presenta il non essere come essere e l'essere come non essere) sono forme interne al Logos stesso, al pensiero; ecco perché

il compito dialettico-socratico di non scambiare l'ignoranza per la saggezza, la ricchezza per la virtù, non può essere realizzato una volta per tutte, ma si presenta come un habitus in cui 'permanere'». Da queste basi Traversa ha sottolineato come «la non distinguibilità assoluta e definitiva del Sofista dal Filosofo mostra la preliminare impossibilità logica ed ontologica di giungere ad una identità, 'analitica', cioè ad una completa determinazione, dell'identità dell'ente». In questo si radica la differenza fra Socrate e i sofisti, in quanto che il primo non vuole padroneggiare su un sapere che non è sotto il suo controllo, mentre i sofisti mescolano tutte le cose e fanno identico ciò che è diverso.

Emidio Spinelli, segretario della Società filosofica italiana e per diversi anni collaboratore di Gabriele Giannantoni, ha presentato il progetto di un'edizione elettronica delle *Socratis et socraticorum reliquiae* nella sua relazione, "Socrate elettronico. Le fonti di accesso al pensiero socratico attraverso l'uso dei nuovi media". Per la sua presentazione ha avuto l'aiuto dell'*équipe* che sta elaborando questa informatizzazione dei documenti su Socrate, composta dai proff. Giuseppe Iannotta, Alberto Manchi e Daniela Papitto, che erano presenti al convegno per affiancare la presentazione. Spinelli ha sottolineato la problematica della mancanza di fonti dirette (scritti conservati di un autore) per parlare di Socrate, il che ha portato a soluzioni scettiche come quelle di Dupréel e di Gigon. «In realtà, ha osservato Spinelli, abbiamo moltissime informazioni 'di seconda mano', o addirittura di 'terza e quarta mano' su Socrate; si può quasi dire che un vero e proprio imbarazzo nasce non dalla povertà, ma dalla sovrabbondanza delle notizie». Per questo risulta necessario percorrere il cammino di discernimento iniziato da Schleiermacher: «comparare le fonti, metterle criticamente l'una accanto all'altra, farle interagire per coglierne le caratteristiche essenziali, gli elementi di reciproca diversità o anche le relazioni di dipendenza o di consapevole distanza. E su questa strada il passo più importante da compiere e insieme più utile, euristicamente produttivo non poteva essere che quello compiuto da Gabriele Giannantoni, il quale ha dedicato uno sforzo continuo, sin dall'inizio della sua carriera scientifica, alla raccolta e all'interpretazione di tutte le notizie riguardanti non solo Socrate, ma anche i vari 'semi' che da lui si sono generati e hanno fruttificato». Come continuazione del progetto di Giannantoni, che ebbe come primo coronamento la pubblicazione, nel 1990, dei quattro volumi delle *Socratis et Socraticorum reliquiae*, volumi che si sono imposti come punto di riferimento essenziale nell'ambito scientifico, Spinelli e gli altri membri dell'*équipe* hanno mostrato l'elaborazione elettronica che stanno preparando di questo enorme materiale, ordinandolo per permettere un agile uso di queste testimonianze, in un modo scientificamente corretto per favorire la ricerca su Socrate e sui socratici.

La conclusione del convegno è stata affidata a Mario Montuori, studioso di Socrate di fama internazionale, che, nonostante la sua età avanzata, ha ascoltato con piacere le relazioni. Montuori ha tentato di far presenti alcuni criteri per lo studio di Socrate e per illustrare la statura del pensatore ateniese. Secondo lui, il lavoro di Gigon aveva mostrato come l'unico dato indiscutibile che abbiamo su Socrate sia quello della sua condanna a morte. Su questo dato si deve ricostruire, nella misura del possibile, l'eredità filosofica di Socrate, che, in fondo, potrebbe essere capita come un invito alla conoscenza di sé, secondo il lemma del tempio di Delfi: "Conosci te stesso". E, allo

stesso tempo, Socrate portò il mondo greco e occidentale verso il riconoscimento della dignità dell'uomo, al di là di considerazioni parziali che non riuscivano a vedere la grandezza dell'essere razionale sulla terra.

Fernando Pascual

La libertà e le libertà nel terzo millennio

Nell'ambito delle attività della Società Filosofica Romana, sezione della SFI, si è tenuto il 10 aprile scorso, nella Facoltà di Lettere e filosofia dell'Università Roma Tre in occasione dell'assemblea sociale, un seminario dedicato al tema: *La libertà e le libertà nel terzo millennio*. I lavori, presieduti al mattino dal professor Franco Bianco di Roma Tre e al pomeriggio dal presidente della SFI Giovanni Casertano, sono stati aperti dalle parole augurali del presidente uscente della sezione Roberto Pujia.

I relatori che si sono succeduti al mattino hanno trattato il profilo filosofico del problema della libertà sia nello stretto rapporto con i principi classici, come quelli di determinismo causale e di ragione, sia spaziando nel pensiero contemporaneo sulle tracce della contingenza, della probabilità e della vita di relazione.

L'impostazione iniziale, con riguardo a ciò che distingue questi due lati del problema, è toccata al professor Giacomo Marramao (Roma Tre) che, con la relazione intitolata *Libertà e contingenza*, da una parte ha ricordato la rilevanza che hanno avuto nella scolastica antitomistica il concetto dell'esistenza come legata alla contingenza e la categoria del possibile, dall'altra ha indicato nell'ossimoro della libera necessità di Spinoza la più lucida demarcazione del sistema ontoteologico, nel quale la volontà umana non ha un libero spazio, rispetto al mondo di precarietà in cui appaiono le fuggevoli affermazioni e le irreparabili sconfitte dell'individuo, il quale vuole tuttavia identificarsi come un Soggetto. Nel '900, da Husserl fino a Lévinas, la figura dell'alterità si delinea come parziale superamento della metafisica. Invero, soltanto una visione non lineare del tempo, da intendersi come *kairos-clinamen*, appare realmente alternativa all'ontoteologia: è in questa dimensione del tempo caitologico, dove si determina la combinazione degli eventi, che possiamo parlare di un contingente che può accadere, sia nel senso dell'indeterminato sia in quello del progettato "che riesce".

Il professor Emidio Spinelli segretario della SFI, con il tema *Hans Jonas: libertà e determinismo nel mondo antico*, ha rivisitato l'ardita unificazione operata dagli stoici tra la totalità razionale del mondo e la libertà e felicità dell'uomo, attraverso l'interpretazione di Hans Jonas il quale, da una parte, era critico nei riguardi di quella concezione fatalistica ma, dall'altra parte, ne riprendeva in termini molto attuali il richiamo alla razionalità responsabile dell'uomo all'interno del cosmo, che esercita le più alte virtù ponendosi in accordo con il corso armonioso quanto necessario della natura, vivendo pienamente il suo *logos* come parte del *logos* universale.

Il professor Guido Traversa (Roma Tre), nella sua relazione intitolata *Libertà e indifferenza*, ha trattato invece l'importante capitolo cartesiano della metafisica moderna, compiendo una disanima accurata della sottile distinzione tra la scolastica "libertà di indifferenza" e la libertà di scelta, che Cartesio poneva sotto il segno dell'autodeterminazione dello spirito, capace di esercitare la ragione sia agendo sulle passioni sia progredendo nel campo della conoscenza.

Il professor Mario De Caro (Roma Tre), a proposito di *Determinismo causale e libertà metafisica* si è soffermato sui limiti dello scientismo, già segnalati da William James e da Ernst Cassirer, che finisce col chiudere nel blocco del riduzionismo l'autodeterminazione umana e la responsabilità etica in generale, annullando la libertà dentro la concezione fisicalista del caso. A differenza di Hobbes e degli empiristi, Kant aveva evitato l'impatto sconvolgente della libertà sul riduzionismo, separando nettamente la volontà fine a se stessa dal mondo del determinismo, il quale ancor oggi si fonda su degli assunti metodologici indimostrabili rispetto alla mente quando ne esclude la causalità, la isola dagli eventi fisici, la riduce ad un contenuto del cervello: per contro, la vita mentale è un complesso di relazioni.

La professoressa Francesca Brezzi (Roma Tre) ha portato l'attenzione del pubblico sullo scandalo perenne della *Libertà di Antigone*, ripercorrendo la serie delle interpretazioni dell'opera di Sofocle attraverso le loro principali tappe storiche. Tra le coppie antinomiche di concetti che se ne possono far emergere, Brezzi ha privilegiato la rappresentazione del conflitto politico tra le due Leggi: quella formale del potere, *kerygma* che definisce l'ordine come derivante dall'autorità, e quella naturale e divina, non proclamata e non scritta, che risponde all'appello interiore della giustizia. In questo conflitto, di fronte al principio di autorità Antigone rappresenta il principio di autonomia individuale, di fronte all'impersonalità dello Stato si erge come una dissidenza responsabile radicata nella coscienza, di fronte alla forma maschile dell'ordine e della *polis* rivendica la *pietas* femminile aprendo lo spazio nuovo dei diritti inviolabili del soggetto umano in grado di giudicare da sé. Così una nuova *philia* universale si iscrive nella legge, travalicando le partizioni antinomiche uomo-donna e *logos*-natura.

Il pomeriggio è stato dedicato alla didattica: dopo la relazione della professoressa Graziella Morselli (SFI) sul tema *Insegnare a filosofare nella scuola dell'autonomia* si è tenuta una Tavola rotonda coordinata dalla professoressa Francesca Brezzi con la partecipazione dei professori Franco Bianco, Marco Maria Olivetti, Franco Restaino, su *La filosofia e il suo insegnamento nel terzo millennio*.

Oggetto della relazione di Morselli è stato l'insegnamento secondario, con i motivi strutturali e quelli contingenti che ne determinano il disorientamento e tuttavia, nello stesso tempo, possono disporlo a radicali cambiamenti. È infatti proprio della natura, del linguaggio e dello stile della filosofia quel suo essere in crisi perenne e insieme in continuità con il proprio passato e in tensione verso il nuovo: perciò la caduta dei presupposti che finora hanno sostenuto questa disciplina produce in realtà la liberazione del suo volto più autentico. Dopo aver fatto riferimento alle Proposte per il nuovo curriculum redatte dalla SFI in vista della riforma dei cicli, illustrandone brevemente i capisaldi, la relatrice si è rivolta all'autonomia dei docenti, sia collegiale sia

personale, per rilevarne le difficoltà, da una parte, e dall'altra le possibilità che ha di realizzare l'esperienza viva del filosofare, la sola in grado di restituire il senso agli studenti che nei nostri tempi ne iniziano lo studio.

I partecipanti alla Tavola rotonda hanno soprattutto discusso l'insegnamento universitario, dividendosi nel giudizio sugli effetti della riforma in vigore tra la visione pessimistica del professor Restaino e quella più possibilista del professor Olivetti che indica una via d'uscita dal pericolo di un'emarginazione della filosofia nella creazione di corsi interfaccoltà, che forniscano a tutti gli studenti itinerari filosofici specifici, tra logica, critica, analisi, ermeneutica, a seconda dei loro indirizzi di studi. Il professor Bianco ha voluto dare un ulteriore contributo alla questione didattica della secondaria raccomandando un ritorno all'antico metodo zetetico, che partendo dai problemi della quotidianità ricorra alle risposte date dai classici per indurre i giovani alla riflessione.

Graziella Morselli

LE SEZIONI

Ancona

I soci della Sezione cittadina e provinciale della SFI di Ancona proseguono nel loro impegno profuso in molteplici iniziative, individuali e di gruppo, che mostrano una vitalità e un vivo interesse per le problematiche filosofiche da parte di un pubblico sempre più vasto.

Si potrebbe dire che questi incontri acquistano sempre più un carattere policentrico per la molteplicità degli argomenti trattati e per gli enti che vengono coinvolti, oltre che per la loro valenza culturale. Cercheremo di passare in rassegna in modo sintetico attività svolte recentemente ed attualmente in via di svolgimento.

Continuano gli "Incontri con i filosofi", promossi dall'Assessorato alle attività culturali del Comune di Ancona, iniziati nel 1996, in collaborazione con la Sezione dorica della SFI (di cui si è dato notizia nel n. 166 del Bollettino del genn. - apr. 1999). Nel periodo 1999-2000 è stato affrontato il tema "Ragioni e Sentimenti" così articolato: Amicizia (Massimo Baldini), Altruismo (Giorgio Campanini), Ragionevolezza (Francesco Bellino), Impulsività (Romolo Rossi), Aggressività (Mauro Mancia), Melanconia (Vittorio Volterra). "Pensare la Polis" è il titolo della V Edizione in via di svolgimento (2000-2001) con l'intervento di Emanuele Severino (Libertà), Francesco Totaro (Lavoro), Gianni Vattimo (Tolleranza), Carmine Vigna (Solidarietà). "A scuola di filosofia" è l'iniziativa parallela, curata dal Prof. Giancarlo Galeazzi, incentrata, nell'anno 2000, sulle Grandi Domande Etiche; nel 2000-2001 saranno posti "Interrogativi sull'uomo: Cosa può conoscere? Come deve agire? Come può valutare? In che cosa può sperare?"

Gli atti del Corso di aggiornamento, promosso dall'IRSAE Marche in collaborazione con la SFI di Ancona (18 ottobre/22 novembre 1999) sul tema "La contemporaneità filosofica tra Analitici e Continentali" sono stati pubblicati, a cura di Bianca Maria Ventura.

I "Seminari di filosofia", promossi dalla seconda circoscrizione del Comune di Ancona, in collaborazione con la Sezione dorica della SFI ed iniziati nell'autunno '98, si sono svolti, nel secondo anno, dal 22/10/1999 al 18/2/2000, con il seguente programma:

"Rapporto fede/ragione (prof. Dall'Asta); "Il pensiero utopico nel Rinascimento" (prof.ssa Bianca Maria Ventura); "La questione del metodo" (prof. Stefano Sassaroli), "Senso e ragione" (prof. Filippo Bruni, cornice storica: Prof. Carlo Pesco), "Per la pace perpetua" (prof. Vittorio Mencucci); "La filosofia del limite" (prof. Fulvio Luzi Conti, Dialogo con Dante Borsini).

I suddetti "Seminari di Filosofia", nel terzo anno, hanno avuto inizio il 24 novembre 2000 e si sono conclusi il 20 aprile 2001 con l'esame dei temi: "L'inquietudine del primo '900 (prof. Roberto Morelli); "La scelta e la fondazione di senso" (prof. Vittorio Mencucci); "Il pensiero femminile nel '900" (prof.ssa Patrizia Caporossi); "L'ipotesi Dio dopo Auschwitz" (prof.ssa Bianca Maria Ventura); "La rivoluzione scientifica nel '900" (prof. Stefano Sassaroli); Tavola Rotonda: "Le domande della filosofia nel tempo presente", con interventi di: Giuseppe Dall'Asta, Michele Della Puppa, Fulvio Luzi Conti, Vittorio Mancucci, Carlo Pesco.

Nella primavera 2000 la 1ª Circoscrizione del Comune di Ancona, con la collaborazione della SFI, ha organizzato un "Corso di Filosofia" per la cittadinanza, unitamente a corsi di altre discipline, sul tema "Modernità e postmodernità: tramonto o eclissi del pensiero filosofico?", coordinato dal prof. Mario Gnocchini. Preceduto da un orientamento generale sulla filosofia del '900, il Corso ha analizzato le ipotesi interpretative della postmodernità esaminando i seguenti temi: "Società e filosofia della crisi del primo Novecento" (prof. A. Grassini); "La filosofia e la

scienza contemporanea di fronte al mistero della coscienza" (prof. M. Della Puppa); "Verso la fine dello Stato-Nazione" (prof. M. Della Puppa); "Crisi della ragione e parabola del 'politico moderno': le origini del totalitarismo" (prof. M. Gnocchini); "Pensiero femminile e crisi della modernità" (prof.ssa P. Caporossi); "I dilemmi del pluralismo: verità, libertà e democrazia nella società postmoderna" (prof. A. Grassini); "La storia ha un significato? Filosofia e scienza di fronte alla coscienza storica" (proff. M. Della Puppa e M. Gnocchini); "La rinascita della ragion pratica e la rivoluzione personalistica di Emmanuel Mounier" (prof. G. Dall'Asta).

Dal 5 ottobre 2000 il prof. Giuseppe Dell'Asta, per conto di Radio Marche, cura la rubrica settimanale di carattere filosofico "I perché della vita", con dibattito con gli ascoltatori dalle 22,30 alle 24. I temi in corso di svolgimento riguardano: Il senso dell'esistenza. La condizione umana: aspetti contingenti aspetti permanenti. Le dimensioni della persona. Riflessioni filosofiche sul messaggio natalizio. Escatologia e futuro dell'uomo. Il condizionamento mediatico tra libertà e determinismo. Il rapporto triangolare filosofia, scienza, fede. Cos'è la felicità per l'uomo d'oggi? Modernità e postmodernità nel pensiero filosofico contemporaneo.

L'Accademia Marchigiana di Scienze, Lettere ed Arti, con la collaborazione della SFI di Ancona e dell'IRRSAE delle Marche, il 17 novembre 2000, nell'Aula Magna del Rettorato dell'Università di Ancona, ha promosso un Seminario di Studio sul tema "Hans Georg Gadamer e le Marche". I lavori, introdotti dai Presidenti dei due enti promotori, prof. Arturo Trifogli e Giancarlo Galeazzi, hanno sviluppato i temi seguenti con cinque relazioni: "Hans G. Gadamer ed Emilio Betti" (prof. Alessandro Di Caro); "Hans G. Gadamer e Italo Mancini" (prof. Galliano Crinella); "Gadamer e noi: l'eredità ermeneutica" (prof. Roberto Mancini); "Un incontro con Gadamer" (prof. Graziano Ripanti); "Interpretazione come dialogo: Gadamer e l'eredità platonica (prof. Giuliano Sansonetti) e tre comunicazioni: "Gadamer, Betti e la questione della cosa" (dott.ssa Carla Danani); "Ricordo di una presenza di Gadamer nelle Marche (prof. Luigi Binanti); "Gadamer nel dialogo" (prof. Osvaldo Rozzi). Il Seminario si è svolto nel corso dell'intera giornata con la numerosa partecipazione di docenti di filosofia e di un vasto pubblico della città.

Giuseppe Dall'Asta

Il prof. Sante Maletta, docente di Filosofia e collaboratore dell'Università degli Studi della Calabria, in data 20 marzo 2001, nell'aula magna del Liceo Classico "G. Perticari" di Senigallia, ha tenuto una conferenza sul tema "Il totalitarismo dalla filosofia di Hannah Arendt alle tragedie della storia". L'iniziativa culturale è stata organizzata dal gruppo "Amici della Filosofia", appartenente alla SFI di Ancona, e dalla Presidenza del Liceo Classico "Porticari", con la collaborazione dell'IRRSAE Marche. Il prof. Maletta, studioso del pensiero tedesco contemporaneo e della filosofia americana, autore di numerosi saggi filosofici e articoli pubblicati su riviste italiane e straniere, ha svolto interessanti ricerche su tematiche poco esplorate in Italia, quali il dibattito in corso nella cultura anglosassone fra comunitari e liberali, il rapporto fra utopia e distopia. È uno dei massimi esperti della filosofia di Hannah Arendt e ha approfondito in particolare il concetto di totalitarismo dal punto di vista filosofico e storiografico, ricostruendo i fattori determinanti l'ipertrofia della politica. Il lager non è un incidente di percorso, ma il modello della società totalitaria. Le stesse società democratiche non possono ritenersi immuni da possibili

derive neototalitarie, di carattere tecnocratico e nichilistico, con inquietanti interrogativi sul futuro. La problematica, scottante e complessa, più che mai attuale, non ha mancato di appassionare giovani e meno giovani, che al termine della relazione si sono impegnati in un articolato e vivace dibattito. Il notevole successo, riscosso dalla manifestazione, mette in rilievo la necessità della filosofia ai fini della comprensione del mondo contemporaneo.

Giulio Moraca

Bergamo

Le attività didattiche e le iniziative filosofiche intraprese dalla sezione della Società Filosofica di Bergamo sono state, durante questi anni, numerose e proficue.

Sotto la presidenza del Prof. Cesare Quarenghi si è inteso presentare un programma articolato proteso alla diffusione del pensiero filosofico sempre sostenuta da rigore teoretico. L'attività principale è stata la realizzazione di cicli di conferenze rivolte agli studenti del triennio liceale e di seminari di approfondimento rivolti ai docenti di filosofia. Si è quindi voluto intraprendere un cammino di riflessione e di approfondimento filosofico con i docenti, ma si è voluto anche coinvolgere gli studenti che, si è potuto constatare negli anni, se opportunamente sollecitati ed educati, dimostrano forte sensibilità ed interesse verso le tematiche filosofiche.

Le conferenze sono state concepite come momenti di studio inerenti all'attività didattica e a tal fine, per ogni relazione, è stato preparato un fascicolo sulla base delle indicazioni letterarie e bibliografiche fornite dai relativi relatori.

Questo per consentire un lavoro di studio in classe dei docenti con i propri studenti. Ogni anno si è perciò scelto un tema o un problema filosofico considerato di rilievo e inerente i programmi del triennio. La trattazione del tema è stata affidata ad illustri relatori che hanno sempre esposto con trattazioni rigorose e puntuali, lasciando seguito a un dibattito con gli studenti sempre vivace.

Ricordiamo, fra gli altri, gli interventi di Carlo Sini "Il Nietzsche di Heidegger", di Mario Vegetti "La Repubblica di Platone", di Remo Bodei "Nietzsche e Pirandello", di Enrico Berti "La razionalità in Aristotele", di Giovanni Casertano "Socrate fra Platone e Protagora", di Salvatore Veca "La rivoluzione nella teoria dell'illuminismo", di Franco Ferrari "La filosofia pratica nel mondo antico".

L'iniziativa ha visto negli anni un'ampia adesione dei licei della città e della provincia. Questo perché è stata ritenuta didatticamente valida, infatti ha consentito vari livelli di programmazione, in primo luogo ha consentito l'approfondimento di temi filosofici inerenti i programmi di studio, inoltre ha contribuito alla formazione di una capacità di ascolto e dialettica.

Altrettanto significativi sono stati i seminari organizzati per i docenti, vissuti come momenti di studio e approfondimento, ma validi anche come corsi di aggiornamento e formazione in servizio per il personale docente. Tutti di grande rilievo i temi trattati, dalle problematiche inerenti i temi etici, alle lezioni sulla filosofia della scienza.

Andrebbero anche ricordati tutti i momenti di incontro fra i docenti e tutte le altre iniziative in cui la società filosofica sezione di Bergamo si è trovata con successo a collaborare con enti e assessorati operanti nel territorio.

Altre iniziative sono in corso di realizzazione e di programmazione grazie all'impegno profuso dal Direttivo ed, in particolare al contributo del segretario Prof. Fabrizio Persico.

Laura Lavore

Col titolo generale "Fermenti formativi di pensiero contemporaneo" è stato svolto il corso di aggiornamento che ha impegnato questa Sezione della SFI durante l'anno scolastico 2000-2001, autorizzato dal Provveditorato agli studi con conseguente validità per ogni possibile vantaggio. L'incontro inaugurale, avvenuto il 24 ottobre 2000 è stato dedicato al pensiero politico di Hannah Arendt. Ne ha relazionato egregiamente il sen. prof. Raffaele Giunta Longo dell'Università di Bari, il quale, dopo aver rievocato, anche con diapositive, la vicenda umana ed il percorso culturale della grande pensatrice, ha tenuto presente soprattutto il capolavoro "Le origini del totalitarismo". Sono stati lumeggiati, pertanto, i caratteri peculiari del totalitarismo come questo è stato realizzato distintamente col nazismo e nell'U.R.S.S., considerando molto meno marcato quello fascista. Particolarmente interessante è stata la riflessione sulla rivoluzione americana del secolo XVIII, la più positiva nei suoi esiti. La discussione, cui hanno partecipato i proff. Cataldo Di Pede, Carmela Dinnella e il preside Franco De Fina, è servita a puntualizzare che il totalitarismo del secolo XX va considerato una categoria storica e costituisce un'insidia perenne pur in forme diverse, contro cui è necessario vigilare con una sempre forte sensibilità politica sostanziata di fede democratica. Il 28 novembre 2000 Maria Concetta Santoro Petrillo, preside del Liceo classico "E. Duni", reduce dal convegno nazionale della SFI in Francavilla al Mare, parlando su "I filosofi e la città nella società attuale" si è rifatta alle relazioni tenute una decina di giorni prima in quel convegno abilmente sunteggiate corrispondendo, in tal modo, ad un preciso gradimento dei corsisti. L'argomento è stato trattato, quindi, nelle più varie sfaccettature, con tinte alcune ottimistiche, altre pessimistiche. Il richiamo al pensiero classico greco è stato stimolante, così come persuasiva la tesi conclusiva, frutto di rielaborazione personale, che l'uomo di cultura (in che s'identifica il filosofo lato sensu) dev'essere permeato di carica etica in ogni sua azione, quindi anche in quella politica (che anzi dev'essere preminente, secondo il sempre valido appello di Platone), in una visione illuminata dalla fede nel progresso pacifico dell'umanità, superando ogni pregiudizio di parte. Nel terzo incontro, svoltosi il 17 gennaio 2001, la prof. Lillia Sebastiani del Liceo scientifico di Terni, dottore in teologia, ha parlato su "Felicità e salvezza". È superfluo sottolineare che l'argomento è sentito non meno di quello della sofferenza. Molta parte dell'umanità odierna, alla ricerca di piaceri anche degradanti, ha purtroppo smarrito il senso della vera felicità, che è ispirata ad alta temperie morale. La tradizione cristiana ha prevalentemente insegnato che la felicità, intesa in strettissima congiunzione con la salvezza dell'anima, può essere conseguita solo dopo la morte. La prof. Sebastiani, in sintonia con le più recenti meditazioni teologiche, ha sostenuto che tanto alla salvezza quanto alla felicità l'uomo deve aspirare — e può ottenere — già su questa terra proprio secondo una serena interpretazione dell'insegnamento di Gesù. La brillante relatrice ha rilevato, infatti, che Gesù, contrariamente a quanto in genere rappresentato, aveva il gusto della socievolezza, della convivialità, dell'amicizia delle donne ed amava circondarsi di bambini; era propenso all'allegria, perciò ha dato l'esempio di una vita che va vissuta in letizia: soprattutto, col dispensare consolazione, salute e benessere ai sofferenti ha testimoniato che la maggiore gioia si prova col giovare al prossimo. Erra chi pensa che Gesù esalti il dolore per sé. Egli l'accetta solo come mezzo per redimere l'umanità in obbedienza al Padre. Volentieri avrebbe allontanato da sé il calice amaro dei tormenti, che subisce solo perché così può essere recuperata la felicità agli uomini.

Alla relazione è seguito il dibattito cui hanno partecipato, tra gli altri, il prefetto Elio Priore, il provveditore Lucrezia Stellacci e l'arcivescovo Antoni Ciliberti, lieti di condividere le tesi della giovane teologa, anche apportando propri dotti riferimenti. Il 1° marzo 2001 successivo questa sezione è stata allietata dalla presenza del prof. Piero Di Giovanni dell'Università di Palermo, il quale ha relazionato dottamente su "Filosofia e scienza nel XX secolo". Della panora-

mica considerata il prof. Di Giovanni ha lumeggiato i punti nodali partendo dal neoidealismo sviluppatosi agli inizi del secolo; quindi ha richiamato il neopositivismo rappresentato specialmente da Russell, la Scuola di Vienna in cui ha primeggiato il genio di Wittgenstein e via via ha fermato l'attenzione su Hans Jonas il cui interrogativo "quale il destino della filosofia alle soglie del terzo millennio?" ha tuttora risposte vaghe. Certo, la metafisica, talora negata dalla scienza, conserva la sua legittimità, onde può ritenersi ancora attuale la tesi di Kant secondo cui essa è un'esigenza anche se non una scienza. Questa a sua volta deve agire per salvare non già per distruggere la natura, restando valida l'istanza espressa da Elio Vittorini, riportata nel bel volume dello stesso Di Giovanni "Kant ed Hegel in Italia alle origini dell'idealismo": non più una cultura che consoli sulle sofferenze, ma una cultura che protegga dalle sofferenze! La relazione ha riscosso molto interesse, alla luce degli interventi successivi dei proff. Maria Antonietta Manfredi Cappelletto, Enzo Lamagna, Giuseppe Guerricchio, Franco Vespe e del preside Franco De Fina. Nell'ultimo incontro, che ha avuto luogo il 27 marzo 2001, il prof. Giuseppe Mininni dell'università di Bari ha trattato il tema "Il linguaggio dei sentimenti". Egli, anche con riferimenti ad esperimenti di psicologi statunitensi, ha magistralmente analizzato le svariate cause e manifestazioni dell'affettività nell'animo umano: dalla paura alla gioia, dall'ambizione alla depressione ecc. Inoltre essa può scattare per cause fisiche o per effetto di relazioni interpersonali. Le emozioni, che hanno carattere momentaneo, vanno nettamente distinte dalle passioni, che sono sentimenti stabili e durevoli, talora per tutta la vita. Particolarmente importante è la questione del rapporto tra l'affettività e l'intelligenza, che comunque sono strettamente congiunte. Il prof. Mininni, citando Coleman, ha sostenuto che l'intelligenza di per sé è emotiva. I sentimenti, quindi, sono educabili, e poiché la dinamica dei sentimenti ha riflessi diretti sulla formazione della personalità, l'educazione ai buoni sentimenti è possibile e doverosa insieme, anche se non garantisce in assoluto perché c'è una soglia oltre la quale permane il mistero delle pulsioni che condizionano i comportamenti umani. La trattazione ha avuto carattere di scottante attualità anche tenendo presenti le recenti sconcertanti tragedie di uccisione di consanguinei. Ed a tali misfatti hanno fatto riferimento i proff. Angelo Bianchi, Giuseppe Zagaria e il preside Franco De Fina nella discussione seguita alla apprezzata relazione.

Ogni relazione è stata preceduta da un intervento introduttivo del sottoscritto e, dopo la discussione, si è avuta la replica del relatore. Tutti gli incontri sono risultati molto proficui ai fini dell'aggiornamento professionale, e poiché vi hanno partecipato anche molti intellettuali e studenti, hanno offerto apprezzati contributi di animazione culturale nell'ambiente materano.

Rocco Zagaria

RECENSIONI

Dalla physis di Empedocle al logos di Gorgia: percorso filosofico antico e prospettive contemporanee, «Giornale di Metafisica», 21 (1999), n. 1-2.

Questo doppio fascicolo del «Giornale di Metafisica» raccoglie gli atti di un Convegno organizzato a Castelvetro (26-28/4/1996), dalla Società Filosofica Italiana e dal Centro Internazionale di Cultura Filosofica «Giovanni Gentile», diretto da Nunzio Incardona. Questi i saggi presentati: N. Incardona, *La costellazione ex enantias del primordio trascendentale. Logos iatricos e Chimaira phronein*; G. Giannantoni, *L'originalità del pluralismo empedocleo*; G. Casertano, *Amore e morte in Empedocle*; A. M. Battagazzore, *La magia della parola in Empedocle e Gorgia*; M. Migliori, *Gorgia quale sofista di riferimento di Platone*; E. A. Moutsopoulos, *Le modèle empedocléen de pureté et ses fonctions*; C. Natali, *Aristotele, Gorgia e lo sviluppo della retorica*; G. Nicolaci, *Sull'opposizione di retorica e dialettica*; G. Tagliavia, *Gorgia ed Hegel. Logos e paignton*; M. Barbanti, *Empedocle in Plotino e in Porfirio*; C. Cunsolo, *Considerazioni sulle relazioni tra l'Apologia di Socrate e l'Apologia di Palamede*; E. Berti, *Conclusioni*.

Il percorso filosofico indicato dal titolo di questo Convegno, nella doppia prospettiva antica e contemporanea, viene colto e sintetizzato in modo esemplare da Enrico Berti nelle considerazioni poste a suggello del dibattito (pp. 243-50), considerazioni che seguiremo, quale filo di Arianna, per orientarci in questo gioco di specchi e sdoppiamenti, veri o apparenti, caratterizzante temi e personaggi in esame. Vengono infatti presi in considerazione due concetti, *physis* e *logos*, apparentemente opposti, ma che dovrebbero essere i segni per evidenziare le prospettive filosofiche dei due pensatori, entrambi Sicelioti, vissuti nel medesimo secolo e legati, secondo Diogene Laerzio, da un rapporto di discepolato, il pensiero dei quali la tradizione storiografica ci presenta quasi sempre come duplice.

L'inconciliabilità, interna e reciproca, è dunque la cifra comune e lo scoglio da affrontare. Duplicità interna, anzitutto, alle opere dei due filosofi: la vera o apparente discrasia fra i poemi *Sulla natura* e le *Purificazioni* in Empedocle, l'uno di carattere fisico, l'altro religioso, anche alla luce della recente edizione del papiro di Strasburgo (A. Martin-O. Primavesi, *L'Empédocle de Strasbourg (P. Strasb. gr. Inv. 1665-6)*, Berlin-New York 1998); la vera o apparente mancanza di nesso fra il trattato gorgiano *Sulla natura o sul non essere* (che fa da palese contrappunto al titolo dell'opera, fisicissima, di Melisso) e i discorsi dello stesso Gorgia, Encomio di Elena e Apologia di Palamede, di natura chiaramente retorica. E dunque al filosofo a pieno titolo, Empedocle, viene attribuita da parte di Aristotele l'invenzione della retorica, specie in riferimento alle *Purificazioni*; mentre il retore per eccellenza, Gorgia, scrive un'opera, *Sulla natura o sul non essere*, per la quale è certamente debitore ad Empedocle, ma che risulta tuttavia di non secondario interesse in ambito filosofico e non solo retorico. È però la retorica, o i fraintendimenti a riguardo, il

luogo nel quale forse si attenua l'inconciliabilità reciproca dei due pensatori, anche se il *lògos* mantiene per l'uno carattere ieratico, mentre per l'altro esso è strumento di persuasione, ovvero, capovolgendo la prospettiva, Empedocle si dice portatore di una 'parola magica', dotata del potere di incidere nella *physis*, mentre per Gorgia la parola persuasiva è fattrice dell'esistente quale noi crediamo sia o quale ci vien fatto credere esso sia.

Ciò viene chiarito dall'intervento di Antonio Battagazzore, il quale, andando al di là della distinzione aristotelica di un Empedocle bifronte, poeta e fisico, pone l'Agrigentino nelle vesti sue più proprie: quelle del *goes*, colui il quale conosce gli incantamenti operati dalla magia della parola e, alla maniera sciamanica, è in grado con essa di operare prodigi e guarigioni (pp. 67-100). Questa parola è magica, in quanto interpreta e traduce i segni che la natura sottrae ai sensi e, in tal modo, proprio in quanto riconosce quella trama nascosta, è in grado di 'dominarla'. L'interpretazione suggerita da Battagazzore del fr. 111 indica, a mio avviso, la forma corretta per intendere tale dominio: il controllo degli elementi, la *sophia* che Empedocle va promettendo, è la conoscenza che supera le apparenze e, attraverso la memoria, permette la previsione. Tale parola preveggenza viene intesa dai più come capace di compiere i prodigi e le guarigioni che essa in verità preconizza attraverso la conoscenza. Allo stesso tempo Empedocle, rileva Battagazzore, non può non essere perfettamente consapevole della distanza che separa *aletheia* e *pistis*, proprio perché gli uditori vivono il mondo dell'apparenza. Perciò la parola magica, che porta in superficie la trama nascosta della natura, deve essere una parola-fluido che conduca persuasivamente alla verità, una parola la cui fascinazione travolga le perplessità dell'uditorio, fino a condurlo all'accettazione di ciò che pur gli appaia paradossale. È questo potere persuasivo della parola il legame fra Empedocle e Gorgia che Battagazzore indica: potere magico e perciò sacro, che è espressione della natura più profonda nell'Agrigentino, «potere desacralizzato della parola, rivale della cosa, altra da essa» (p. 69) in Gorgia, per il quale il linguaggio è dotato di tale potenza che, pur avendo corpo piccolissimo, anzi invisibile, è capace di compiere opere divine. Qui dunque Peitho non tiene dietro ad Aletheia, come in Parmenide (28B2), non è strumento come accade in Empedocle, ma la persuasione diventa in Gorgia il fine quale dominio non della natura, ma delle anime, non più legata ad *aletheia*, ma solo alla *doxa*. La relazione di Battagazzore è in realtà l'unica che intervenga a pieno campo sul complesso tema proposto, riuscendo a cogliere magistralmente il punto di contatto e divaricazione fra i due pensatori. Ma proprio quando sottolinea l'esigenza, certamente sentita da Empedocle, di un uso della parola tale da essere veicolo presso i più dell'etica scaturita dalla sua fisica, essa con ciò accenna anche alle problematiche interne all'analisi del pensiero del filosofo di Agrigento, oggetto di diversi interventi nell'ambito del convegno.

La riflessione di Giovanni Casertano riesce a scavare a fondo le radici del pensiero empedocleo, nel tentativo di discernere rapporti di affinità con altri filosofi o correnti di pensiero (pp. 51-66). L'A., da profondo conoscitore del pensiero parmenideo qual è, sottolinea con limpidezza gli incontestabili nessi fra la dottrina dell'Agrigentino e quella di Parmenide nel definire l'uso scorretto di nomi, quali nascita e morte, al posto di mescolanza e separazione, vero l'antichissimo principio comune ai presofisti che «niente si produce e niente si distrugge» (Aristot. *met.* 983b6). Ciò vale per Parmenide, quan-

do egli parla di *to eon*, come per Empedocle in riferimento alle quattro radici e alle forze Amicizia e Contesa, che operano aggregando e dividendo. Viceversa, sottolinea Casertano, contrariamente a quanto certa storiografia parmenidea continua a ripetere, nel discorso riguardante *ta eonta* è legittimo l'uso di nomi quali nascita e morte, come fa lo stesso Parmenide in DKB19. L'errore starebbe nel confondere il piano del discorso riguardante *aletheia* da quello concernente *doxa*, «attribuendo i nomi di ciò che è nel campo dell'una a ciò che è nel campo della seconda» (p. 53). Se le quattro radici non fanno che quadruplicare modalmente l'*eon* parmenideo, rimanendo per altro identica l'ossatura teoretica nei due pensatori, la tensione permanente fra Amicizia e Contesa, nell'unico ordinamento del cosmo, accomuna Eraclito ad Empedocle, con echi evidenti dell'eracliteo DK22B10 nel DK31B26 di Empedocle, ferma restando la dottrina della mutua attrazione dei contari nell'uno e dei simili nell'altro. Anche le forze che agiscono all'interno di questo universo soggiacciono ad una duplicità di natura, esprimendosi nella loro funzione a seconda del punto di vista da cui la si consideri. Infatti Casertano, sulla scorta delle osservazioni di Aristotele raccolte in DK31A37 e 37a, pone in evidenza come Amicizia e Contesa siano presenti in ogni momento del ciclo: «c'è *generazione* e *distruzione* all'interno del movimento unificante, c'è produzione e dissipazione all'interno del movimento dissolvente» (p. 58). Nella doppia origine del mondo, dalla dispersione degli elementi verso l'unità dello sfero ad opera di Amicizia, e poi dallo sfero di nuovo alla riduzione elementare ad opera di Contesa, vediamo la forza unificante come fattrice del nostro mondo in un intervallo del ciclo, ma poi distruttrice dello stesso per giungere alla compiutezza del proprio dominio; viceversa è l'opera di Contesa a far sì che si riproducano le condizioni atte alla costituzione del mondo, attraverso la disgregazione dello sfero, e dunque in tal modo essa è causa del farsi del mondo stesso, salvo poi distruggerlo a sua volta quando la sua forza disgregatrice tocca il proprio acme.

Per Berti - che vede nell'Agrigentino «un filosofo quasi meccanicista», per il quale «i singoli corpi fisici, se sono soltanto degli aggregati disgregabili di elementi, si possono produrre o distruggere» - l'unità dei due poemi, e perciò la consonanza fra taumaturgo e naturalista, si baserebbe sul fatto che «la conoscenza della natura, e la sua riduzione a ciclo meccanico di aggregazione e disgregazione degli elementi, permette all'uomo di intervenire in essa, di sottoporla in qualche misura al suo dominio, di compiere imprese che agli ignoranti sembrano miracolose e che inducono a considerarlo un mago, mentre in realtà egli è un medico e un ingegnere, cioè un *tecnico*» (p. 245). Visione corroborata, sempre agli occhi di Berti, dall'episodio della purificazione dell'aria dai miasmi prodotti dalle acque del fiume presso Selinunte, di cui tratta Gabriele Giannantoni (pp. 31-50), purificazione ottenuta con un metter mano da parte di Empedocle ad aria, acqua e terra per mezzo di strumenti forgiati col fuoco e dunque, agendo come Amore, aggregandoli diversamente da come erano aggregati prima.

Giannantoni però, cui si deve un'affascinante e dotta ricostruzione dell'episodio, scorge l'originalità di Empedocle nel tentativo di unificare in una sintesi superiore religiosità orfico-pitagorica, naturalismo ed eleatismo, tentativo da cui scaturirebbero le oscillazioni del suo pensiero, «che sarebbe vano voler ridurre ad una unità sistematica» (pp. 31-50; p.

43). L'A. parla di eleatismo in quanto sostiene che, se gli echi parmenidei sono continui nell'opera di Empedocle, da un punto di vista teorico sono invece le posizioni di Melisso quelle a cui in tale opera ci si richiama, come già a suo tempo chiarito da Calogero (*Storia della logica antica*, I, Bari 1967, pp. 209-49): dell'impostazione parmenidea rimarrebbe dunque in Empedocle solo ciò che di quella accetta Melisso.

Ma se è fondamentale l'indagine circa l'influenza esercitata sul pensiero di Empedocle dai pensatori che lo precedettero, non meno importante è cercare di stabilire possibili echi del pensiero empedocleo, come fa Moutsopoulos (pp. 127-32) quando sottolinea l'affinità tra la mescolanza degli elementi, quale origine del mondo, e la natura del misto in Platone, anticipata già nel *Protagora* e poi esplicitamente argomentata nel *Timeo*.

In merito poi alla tradizione storiografica cui attribuire la tesi dell'influenza orfico-pitagorica in Empedocle interviene Maria Barbanti, la quale sottolinea come essa sia da far risalire all'interpretazione neoplatonica e principalmente a Plotino e Porfirio: entrambi tendono infatti a una lettura unitaria dell'opera empedoclea (pp. 217-34). Plotino, nell'ottavo trattato della quarta *Enneade*, dedicato alla discesa dell'anima, riporta il fr. empedocleo 115 («Ed io stesso esiliato dal Dio son qui venuto perché ebbi fede nella furente contesa»; tr. Gallavotti, *Empedocle. Poema Fisico e Lustrale*, Milano 1975), ponendolo esplicitamente in connessione con la teoria orfico-pitagorica della caduta delle anime nei corpi a causa di una colpa. Plotino, il quale, ci dice l'A., sembra oscillare fra una spiegazione cosmologica (la vivificazione dei corpi ad opera dell'anima) e una spiegazione etica di tale caduta (espiazione di una colpa), cita probabilmente Empedocle proprio perché egli, introducendo quale forza cosmica la Contesa, con ciò fornisce la possibilità di trasporla dal piano cosmologico al piano antropologico, facendo in tal modo di essa la causa della caduta delle anime. Ancora, nel medesimo contesto, Plotino accosta Empedocle a Platone per l'uso di alcune metafore, desunte dai misteri orfici, per indicare la condizione dell'anima caduta nel corpo: quella dell'antro o della caverna e quella del carcere e della tomba (Plat. *Phaed.* 81e, 82e, 84e, 114b-c; *Crat.* 400c). Porfirio, a sua volta, ci tramanda sei frammenti empedoclei, cinque dei quali appartenenti al poema lustrale, nell'ambito di argomentazioni relative a precetti alimentari di chiara origine orfico-pitagorica, e richiama la metafora della caverna come simbolo del cosmo. Con ciò, sottolinea la Barbanti, si testimonia di una tradizione orfico-pitagorica difficilmente contestabile, cui sono debitrice sia la speculazione empedoclea, che quella platonica e neoplatonica.

Per quanto riguarda la figura di Gorgia, Berti la pone in stretto rapporto di affinità con l'immagine che egli ci ha proposto di Empedocle, vale a dire di un filosofo del fare, volto a un dominio della realtà da realizzarsi, non attraverso la scienza della natura come per l'Agrigentino, ma facendo ricorso al *logos* e «concependolo come creatore di una nuova realtà, capace di prendere il posto di quella attestata dai sensi» (p. 246). Al fine di raggiungere questo obiettivo, egli si sarebbe servito della dialettica, di derivazione zenoniana, in una esaltazione della potenza del *logos* per cui le parole, non più segni delle passioni dell'anima, alla maniera aristotelica, «sono esse stesse le vere cose, cioè prendono il posto delle cose, perdono il loro valore semantico ed acquistano un valore, per così dire, assoluto o poetico» (p. 247).

Maurizio Migliori invece ci propone un tema da egli stesso definito come provocatorio, ma che pare condivisibile, almeno nelle sue linee di fondo (pp. 101-26). L'A., infatti, attraverso una puntuale analisi dei dialoghi platonici *Gorgia*, *Parmenide*, *Teeteto* e *Sofista*, rileva come in essi si trovino «da una parte il solo Protagora citato e trattato come filosofo, dall'altra Gorgia non citato esplicitamente nelle trattazioni teoreticamente più impegnative, ma utilizzato per discutere le posizioni sofistiche, comprese quelle protagoree» (p. 124); ciò si comprenderebbe alla luce della funzione ancillare che Platone, nel *Gorgia*, attribuisce alla retorica nei confronti della sofistica. In ciò a me pare riproporsi quel sincretismo operato da Platone fra le posizioni degli esponenti della filosofia eleatica, in particolar modo nel *Parmenide*, in cui ci viene presentato un Parmenide sostenitore di posizioni melissiane attraverso lo strumento dialettico-confutatorio perfezionato da Zenone, come sottolinea lo stesso Migliori (p. 111) e come ha ben dimostato Cordero (N.-L. Cordero, *L'invention de l'école éléatique*, in P. Aubenque (ed.), *Etudes sur le Sophiste de Platon*, Napoli 1991, pp. 91-124).

Sul rapporto fra Platone e Gorgia insiste anche Cristina Cunsolo, ponendo a confronto la struttura dell'*Apologia di Socrate* e l'*Apologia di Palamede* e il ruolo attribuito a verità e persuasione nelle due opere (pp. 235-42).

Carlo Natali, nel corso della sua dotta analisi dell'evoluzione della retorica, pone in luce come Aristotele mantenga un completo silenzio su Gorgia, considerandolo evidentemente *solo un retore* (pp. 133-58). L'importanza perciò che l'A. scorge nella presa di posizione gorgiana contro l'essere parmenideo sarà, egli dice, compresa solo tardi, ad es. da Hegel, come ci testimonia l'interessante contributo di Grazia Tagliavia (pp. 209-16). Gorgia, nell'interpretazione di Natali, si muove ancora in uno stadio di indistinzione fra retorica, sofistica e filosofia e non crea nuove forme espressive, ma ne adotta di varie, trasformandole: psicagogia e logica assieme. Nel *Sofista* Aristotele attribuisce ad Empedocle la scoperta della retorica e a Zenone quella della dialettica e con ciò distingue i due elementi che Gorgia, agli occhi dell'A., unisce nel suo stile argomentativo: zenoniano nella struttura logica, eracliteo nell'uso di antitesi e omofonie.

Sui diversi ruoli di retorica e dialettica, stabiliti da Aristotele, interviene Giuseppe Nicolaci, sottolineando come la retorica sia finalizzata al giudizio che compete a chi ascolta, giudizio che non ha perciò luogo nella parola, ma nell'anima del destinatario della parola persuasiva (pp. 159-208). Scopo pertanto della retorica è distinguere sia quel che può persuadere sia quel che sembra poter persuadere, sì da indurre al consenso, mentre alla dialettica compete distinguere e il sillogismo e il sillogismo apparente e perciò, nel caso di quest'ultima, è l'argomentazione stessa ad essere fattrice di verità.

Qual è allora il senso dell'interrogarci ancora intorno a questi argomenti, che scorrono attraverso retorica, dialettica, sofistica e filosofia? La migliore risposta, credo, possa essere colta nelle considerazioni finali di Berti, che individua la vera eredità della retorica siceliota nei mezzi di comunicazione di massa i quali, anch'essi, trasmettono messaggi ad un uditorio che non può replicare né discutere. Di fronte a ciò, è necessario che la filosofia usi dello strumento che più le è proprio, vale a dire la dialettica costruttiva, stimolo alla formazione di uno spirito critico che i filosofi sono, da Berti, invitati a

spendere non solo all'interno della propria disciplina, ma anche nel campo dell'informazione e della comunicazione di massa.

Daniela De Cecco

Sesto Empirico. Contro gli astrologi, a cura di E. Spinelli, Napoli 2000, pp. 230.

Nel V libro dell'opera *Contro i matematici* Sesto Empirico si proponeva, dopo la critica della filosofia dogmatica degli *Schizzi pirroniani*, di passare al vaglio della "sceptsi generale". la disciplina che va sotto il nome di astrologia, schierandosi contro quella che, a suo avviso, aveva creato presso gli uomini solo superstizione impedendo loro di agire secondo i criteri del buon senso.

Il quadro di riferimento del *Contro gli astrologi* di Sesto Empirico è la tradizione di polemiche anti-astrologiche, elaborate nell'ambito della cultura classica greco-romana. L'indagine anti-astrologica di Sesto, di grande originalità perché ispirata al principio generale di una genuina ricerca scettica, si attua in uno schema dialettico già seguito da Sesto anche altrove, il discorso procede attraverso obiezioni, non contiene, come rileva in questo suo lavoro Emidio Spinelli, «argomentazioni morali positive come poteva essere per es. presso altri indirizzi filosofici (platonico-accademici, peripatetici, epicurei o cinici che fossero) impegnati a difendere la libertà umana contro ogni forma di determinismo astrale» (p. 22), e, coerentemente al metodo scettico, non vengono mai formulate affermazioni in modo fermamente dogmatico. Escludendo dalla sua ricerca sia quello studio completo degli astri che riposa sui canoni dell'aritmetica e della geometria, sia quelle tecniche che consentono di fornire predizioni più o meno utili (e più o meno attendibili) di eventi meteorologici, che pure vanno sotto il nome di astrologia, Sesto Empirico va subito al punto definendo che l'obiettivo della sua polemica anti-astrologica è la *genethliologia* (la dottrina delle natiuità) che, a suo avviso, conduce solo a forme di superstizione e allontana dal criterio scettico del retto discorso (*orthos logos*). Sesto infatti non solo insiste sulla "irragionevolezza" del fatto che la vita degli uomini possa essere governata dagli astri, ma anche nega in modo assoluto tale possibilità affermando che, anche se fosse ragionevole, per noi uomini risulterebbe incomprensibile.

La descrizione puntuale delle tecniche e dei saperi essenziali dell'astrologia consentono a Sesto, dopo aver riportato le obiezioni che altri in tal senso hanno formulato prima di lui, di demolire dalle fondamenta la dottrina delle natiuità, tecnica che consiste, come è noto, nel trarre previsioni sulla vita futura di un individuo attraverso lo studio della posizione degli astri alla sua nascita, della posizione della costellazione che sorge all'orizzonte (il cosiddetto "oroscopo") ed il conseguente calcolo dei punti angolari (*i kentra*) rispetto ad essa. Le obiezioni sestane, sempre più stringenti man mano che vengono formulate, scardinano l'intera teoria, dimostrando l'inafferrabilità del momento esatto della nascita e, qualora ciò fosse anche possibile, l'impossibilità di determinare con esattezza, in quel pre-

ciso momento del tempo, la costellazione zodiacale ascendente. Negando così la possibilità concreta di qualsiasi forma di predizione, Sesto demolisce l'intera struttura dell'astrologia del suo tempo. Paradossalmente, però, l'opera di Sesto presenta delle caratteristiche di rigore e organicità relative all'esposizione delle tecniche astrologiche, che l'hanno fatta considerare una vera e propria introduzione all'astrologia antica.

Se oggetto della polemica sestana è l'astrologia, il bersaglio sono i Caldei e i loro seguaci che in nome di questa "arte" si proclamano con atteggiamento insolente "matematici". Ma poiché Sesto non offre altri indizi, resta difficile identificare chi esattamente essi siano; è verosimile pensare che non si tratti propriamente degli Stoici, ma più cautamente, come propone Spinelli, si può formulare l'ipotesi che si tratti di coloro che avevano utilizzato dottrine stoiche come fondamento della loro arte: esemplare in tal senso l'episodio, citato da Sesto, dell'astrologo che, in un luogo alto, scruta gli astri al segnale datogli da un collaboratore che assiste al parto di un bambino. Quello che sembra chiaro è che la polemica sestana era diretta contro quei "tecnici" che sostenevano delle teorie che potevano essere state mutate da una scuola filosofica. In tal senso risulta convincente l'ipotesi di Spinelli che si tratti della scuola stoica, data la coloritura stoicheggiante riscontrata nei passi in cui Sesto espone i principi dell'astrologia nei cui confronti intendeva polemizzare.

È opportuno segnalare che questo studio di Emidio Spinelli ha il pregio di aver messo bene in luce il metodo con cui procede Sesto nella sua indagine anti-astrologica e la sua coerenza rispetto all'indirizzo filosofico scettico, con cui Sesto mira ad attaccare ogni tipo di dogmatismo. Infatti, a conferire originalità all'opera è soprattutto la "genuina modalità pirroniana" con cui Sesto conduce il suo discorso: tale modalità di attacco, consueta per Sesto e utilizzata ampiamente nelle sue opere, non soltanto è ben individuata dal curatore di questa edizione, ma anche, con lettura più attenta, si possono seguire i numerosi indizi lessicali, che permettono di accostare quest'opera di Sesto ai *Lineamenti pirroniani* anche dal punto di vista filologico.

Il piano compositivo seguito da Sesto è quello più interessante da esplorare. Pur avendo le caratteristiche originali e innovative della visione autonoma delle dottrine astrologiche rispetto a quella delle trattazioni *de fato* di provenienza scettico-accademica, platonica e peripatetica e di una specifica modalità di indagine, non va trascurato che il discorso sestano risulta porsi al termine di una lunga tradizione. Risulta infatti interessante (e convincente) il tentativo di Spinelli di rintracciare gli elementi appartenenti a tradizioni precedenti, all'interno della struttura composita dell'opera, attraverso l'indagine testuale (linguistica e filologica) e la discussione filosofica. Rintracciando nel testo le tradizioni, del cui materiale Sesto si è servito, viene dato un utile contributo all'interpretazione di una polemica anti-astrologica, il cui nesso con la tradizione precedente è fondamentale per una interpretazione e valutazione corrette dell'opera. Per quanto riguarda la questione relativa all'individuazione delle fonti, come è noto piuttosto complessa, è indubbiamente difficile destreggiarsi tra le tante possibili ipotesi. Ma con grande cautela, supportata da continui riscontri filologici, Spinelli tenta costantemente di individuare, nel modo più plausibile e tenendo conto, anche nel dissenso, delle ipotesi di altri interpreti come per es. Giannantoni, Ioppolo, Janáček, Russo, le trame complesse del discorso sestano.

Per quanto riguarda i paragrafi tecnici, Spinelli rileva come spesso Sesto conservi la terminologia della fonte astrologica riprodotta, individuandone la coloritura lessicale stoicheggiante. Diversamente, in altri passi (in particolare nell'esposizione delle tesi sull'efficacia delle predizioni, come i puntuali rinvii testuali a passi di Diogeniano invitano a pensare) egli rinviene in Sesto anche l'uso di un lessico epicureo in polemica antistoica. Altra componente che viene individuata è quella relativa ad un lessico scettico-accademico, che sembra ricondurre a concreti *logoi* dialettici, che è possibile far risalire fino a Carneade.

Articolato in tre parti, un'ampia introduzione, testo-apparato critico-traduzione e note di commento relative agli aspetti peculiari sia delle modalità argomentative di Sesto, sia del suo *usus scribendi*, e alle questioni tecniche di natura astrologica, questo studio offre una visione chiara dell'opera, grazie anche agli utilissimi indici. Ampie indicazioni bibliografiche completano questo studio; le note sono brevi, chiare e schematiche per esplicita volontà dell'autore.

Le scelte lessicali del curatore, nell'eseguire la traduzione, mettono in evidenza grande capacità interpretativa nel tentativo, ben riuscito, di rimanere fedele al testo greco e di mantenere allo stesso tempo lo spessore e le valenze filosofiche che connotano molti termini. Ciò traspare ancor più dalla corretta interpretazione della terminologia tecnica usata da Sesto per quanto concerne in particolare le tecniche astrologiche, ma anche le conoscenze medico-anatomiche relative ai metodi di determinazione del momento del concepimento.

Simona Esposito

G. Formichetti, *Tommaso Campanella. Eretico e mago alla corte dei papi*, Casale Monferrato 1999.

Insieme a Bernardino Telesio e a Giordano Bruno, Tommaso Campanella (1568-1639) compone la triade dei filosofi "naturalisti" del Rinascimento italiano. Come tutte le schematizzazioni, anche questa soffre di riduttivismo e può risultare utile solo a fini didattici per memorizzare più facilmente autori accomunati da una sottile motivazione teoretica e da vicende biografiche debolmente intrecciate.

Nonostante la posizione di rilievo nella storia della filosofia, e di quella italiana in particolare, Tommaso Campanella non è oggetto di molte ricerche, e il suo studio è coltivato da una ristretta cerchia di specialisti. Tra questi si può annoverare Gianfranco Formichetti, autore del saggio che si aggiunge alla bibliografia campanelliana offrendo un contributo utile di organica documentazione e di colta divulgazione.

Il volume si presenta come una biografia analitica, riccamente documentata e ricostruita su notizie di prima mano. Lo stile è quello del cronista, che tende a far parlare i fatti e si limita a citare nomi, luoghi e personaggi al fine di ricostruire la vicenda personale di un autore dalle non comuni doti intellettuali, fisiche e morali. Campanella emerge infatti più come uomo che come filosofo. I suoi molteplici interessi fanno da contorno agli episodi

di una vita avventurosa e misteriosa, la cui chiave di lettura è individuata nella cultura magico-esoterica del tardo Rinascimento.

Questa biografia è quindi un valido complemento per chi voglia bilanciare lo studio delle opere del filosofo calabrese. La scena è particolarmente affollata di personaggi e si rivela utile il glossario onomastico posto alla fine del volume per identificare ognuno di essi ed utilizzare il volume anche come strumento di conoscenza della complessiva atmosfera culturale posttridentina: processi, torture, esoterismo, astrologia sono gli ingredienti di un affresco a tinte fosche dal quale affiora la contraddittorietà di un mondo costruito su giochi di potere, artifici dialettici e ambigue conoscenze.

Nel ripercorrere la vita di Campanella, si trascorrono con lui i quasi trenta anni di prigionia, durante i quali egli si divide fra atroci torture (sulle quali il Formichetti non risparmia i dettagli) e piacevoli conversari, quali gli erano consentiti dalla corruzione dei carcerieri. Il dato più sorprendente è la sterminata e disordinata produzione letteraria, che si arresta solo durante i momenti più bui della prigionia, ma che riesce a spaziare dagli argomenti politici a quelli teologici, dalla filosofia alla letteratura, dalla scienza alla poesia.

Tra i motivi di interesse della biografia campanelliana c'è il confronto con i grandi movimenti storici del suo tempo. Il suo processo, dai tempi incredibilmente dilatati, propone problemi giurisdizionali che appena qualche anno dopo costituiranno il nucleo del contenzioso tra Venezia e la Santa Sede, ma con ben altra consapevolezza. La cultura giuridica dell'epoca, condita di torture fisiche e morali, è lontanissima da noi, ma la stessa logica con cui si nominano collegi giudicanti e si applicano i codici meraviglia per la superficialità e grossolanità delle procedure che in altre sedi costituiranno il nocciolo di più serie controversie.

Nelle riflessioni politiche Machiavelli rimane sullo sfondo come riferimento costante e in gran parte inespresso, insieme a Botero. Tutta la cultura maggiore è mediata dagli autori minori che costituiscono i referenti effettivi degli intellettuali dell'epoca. Campanella cerca di entrare nel gran giro della cultura europea ma ne rimane sempre ai margini, un po' per la sua vicenda personale, un po' per la natura del suo pensiero eclettico e asistemico. È comprensibile il tentativo di uscire dall'isolamento che il carcere gli provocava, ma la cultura europea non sembra prestargli l'attenzione desiderata. Campanella tenta un approccio con il padre Mersenne, ma rimane momentaneamente senza esito. Più volte si rivolge a Galilei, del quale è entusiastico ammiratore, ma ne riceve in cambio solo una sufficiente degnazione, dovuta alla differenza abissale di metodo tra lo scienziato e l'alchimista.

Manca, purtroppo, nel volume l'attenzione al significato di questi rapporti e ai movimenti della cultura maggiore, ma l'intenzione è evidentemente altra. Il protagonista rimane Campanella con la sua contraddittoria passionalità e con le sue sanguigne relazioni. Quasi all'improvviso giunge alla fine la scarcerazione, propiziata dalla salita al soglio pontificio di Urbano VIII, con il quale Campanella ha un rapporto ancora una volta controverso: inizialmente di grande amicizia e complicità, poi di diffidenza e rancore.

Gli ultimi anni, trascorsi a Parigi dove si era rifugiato per i nuovi sospetti di complotto, ci presentano un Campanella diverso. La robusta fibra comincia a dare segni di cedimento, le posizioni teologiche appaiono molto più ortodosse, emerge sempre di più l'opportuni-

smo che lo conduce a condannare anche l'astrologia, sulla scia delle condanne ecclesiastiche ufficiali.

Per chi è abituato a conoscere i filosofi solo dalle loro opere teoretiche, la lettura di una biografia come questa contribuisce a mettere in luce le contraddizioni inevitabilmente legate alla mutevolezza della vita quotidiana. È la biografia, come genere letterario, a produrre questo effetto; ma nel caso di Campanella, quale risulta dalla ricostruzione del Formichetti, i tratti avventurosi dell'eroe romantico si vanno a combinare con un pensiero complesso e irregolare, che dalle vicende personali del suo autore riceve una luce capace di produrre nuova comprensione.

Sergio Ciatelli

F. Semerari, *Il predone, il barbaro, il giardiniere. Il tema dell'altro in Nietzsche*, Bari 2000, pp. 240.

Tra le diverse pubblicazioni su Nietzsche apparse in Italia nel corso del centenario della sua morte, non tutte per la verità ugualmente significative o stimolanti, l'ultimo contributo di Furio Semerari – docente di Filosofia morale presso l'Università di Bari e già noto agli studiosi del filosofo tedesco per precedenti studi – si distingue per l'originalità e l'interesse delle sue riflessioni. Fin dall'introduzione, che compendia l'opera e ne chiarisce il senso e gli scopi, Semerari ci informa che le figure del barbaro, del predone e del giardiniere, evocate da Nietzsche in vari luoghi delle opere edite o dei frammenti postumi, «costituiscono, nell'analisi nietzscheana, tre modalità fondamentali di relazione con l'altro» (p. 5). È opportuno specificare subito che con "altro" qui si intende principalmente il soggetto che con noi intrattiene una relazione interpersonale, ma non soltanto: "alterità" è infatti tutto ciò che si trova o entra in rapporto con ciascuno nel corso dell'esistenza, e che dunque ne va via via a costituire la "storia"; esplicativa a questo proposito è la metafora del viaggio, «movimento che porta il soggetto umano dalla identità alla alterità: da ciò, sempre lo stesso, presso cui, per un certo tempo, egli è stato, verso qualcosa di diverso» (p. 80). L'altro è, dunque, il nuovo, è tutto ciò «che non si è ancora vissuto, ancora conosciuto» (p. 219). Ora, ciò che non ci appartiene da sempre ma che, da un certo momento dell'esistenza, ci troviamo a possedere, non può che essere oggetto di "appropriazione" da parte nostra; è in questo senso, dunque, che ciascuno di noi risulta "predone" nei confronti dell'altro. Analizzando tale figura Semerari chiarisce che l'atto di appropriazione non va inteso, tuttavia, necessariamente o esclusivamente nel senso di espropriazione violenta ai danni dell'altro, ma che piuttosto si configura, più generalmente, come «condizione di possibilità dell'esistenza e della costruzione di identità di ciascuno» (p. 6). L'appropriazione si caratterizza, allora, come "relazione nutrizionale" di alterità, nel senso che appropriarsi di ciò che l'altro è o rappresenta costituisce, appunto, fonte di nutrimento per l'io (primo capitolo). Semerari ci spiega che, nell'indagine nietzscheana, essa presenta due essenziali modalità e finalità, definite in rapporto alle esigenze di arricchimento o, al contrario, di perpetuazione dell'io che dell'altro appunto si appropria: nel

primo caso la predazione è operata per bisogno di ampliamento del sé, e manifesta da un lato l'apertura dell'io, la sua capacità di mettersi in discussione, e dall'altro una volontà di rispetto/salvaguardia dell'altro da cui si prende (in tal senso si diceva che l'appropriazione non ha necessariamente una valenza negativa); nel secondo caso, invece, essa denuncia un bisogno di conservazione del sé, ed è dunque espressione della fondamentale chiusura di un io che si vive come già definito e che, come tale, non si relaziona all'altro se non per confermare se stesso (a proposito di tali due modalità si veda il secondo capitolo, in cui è operata una densa e pregnante disamina sul tema della relazione nutrizionale di alterità attraverso le metafore del "viaggio" inteso, come detto, nel suo senso di rapporto con l'alterità, e della "dimora", vista invece come rapporto con l'identico). In entrambi i casi, comunque, esplicitamente o meno, l'altro è riconosciuto come necessario per la stessa edificazione dell'io. E in tale considerazione riposa uno dei motivi fondamentali, su cui più volte si torna durante lo svolgimento del libro, della lettura e della proposta interpretativa di Semerari: se, come dall'osservazione opportunamente citata di uno dei frammenti postumi, secondo cui ciascun ente è una "*somma di relazioni*", l'individuo non è autosufficiente, e se, dunque, per costituirsi nell'esistenza, ha necessariamente bisogno dell'altro, ecco allora che la filosofia nietzscheana, lungi dal poter essere sbrigativamente definita come individualistica (secondo un tipico *leit motiv* che rimonta alle prime ricezioni del pensiero di Nietzsche e che purtroppo è ancora piuttosto diffuso in un certo senso comune anche filosofico), si caratterizza per un fondamentale «principio di *relazione*» (p. 7) che, ricorda ancora Semerari, richiama da vicino il principio di "transazione" di Dewey, per il quale «ogni uomo e in genere ogni ente non è definito in se stesso prima e fuori della relazione con altri uomini o altri enti, ma in se stesso si definisce attraverso il processo relazionale» (p. 59). Tra le relazioni di alterità prese in esame da Semerari come esemplificazioni particolarmente caratterizzanti la riflessione nietzscheana sui rapporti interpersonali vi sono quelle relative all'amore (terzo capitolo) e all'amicizia (quarto capitolo). Il quadro che in generale emerge è che sia la relazione di amicizia che quella di amore-passione (quest'ultima nelle due forme che secondo Nietzsche più tipicamente la caratterizzano, amore come identificazione e amore come possesso), si sono definite storicamente perlopiù nei termini di relazioni nutrizionali, entro cui hanno giocato logiche quali quelle dell'assimilazione, dell'asservimento, della fusione. Tali logiche costituiscono le modificazioni di una fondamentale categoria esplicativa su cui, in ultima analisi, poggia la ricognizione nietzscheana intorno alla fenomenologia dei rapporti interpersonali di amore e di amicizia: quella della strumentalizzazione egoistica. In tali casi cioè, avverte Nietzsche, noi "non pensiamo agli altri", non li assumiamo come fine delle nostre azioni, ma piuttosto li utilizziamo, più o meno consapevolmente, per nutrire, appunto, noi stessi. Accanto al momento diagnostico, cioè all'operazione di ricostruzione-smascheramento degli effettivi moventi – umani, troppo umani – che definiscono la fisionomia di tali rapporti, generalmente idealizzati ed esibiti invece come esempi di altruismo, è presente però in Nietzsche anche il momento propositivo, su cui opportunamente Semerari insiste tematizzando la cosiddetta "relazione di cura", esemplificata dalla figura del "giardiniere". Nelle riflessioni del filosofo tedesco sono presenti, cioè, delle indicazioni alternative a quella che finora è stata, per così dire, la logica vincente nei rapporti interpersonali (quella

della strumentalizzazione o peggio, come si vedrà più avanti, quella del dominio): il giardiniere è colui che «si prende cura dell'altro e del suo bene» (p. 10), che assume l'altro non come mezzo di nutrimento del proprio io ma come fine in se stesso, che tutela e promuove la differenza che l'altro è e rappresenta. Vero amore e vera amicizia per Nietzsche sarebbero, dunque (e qui il condizionale è da leggere in funzione per così dire esortativa, stante che storicamente si sono date perlopiù manifestazioni di segno opposto), quelle forme di rapporto in cui si rispettano le differenti identità, in cui si partecipa alla gioia dell'altro senza invidia, in cui si è vicini all'altro ma, nel caso, ci si oppone a lui se lo si ritiene necessario per il suo bene (Semerari cita dallo *Zarathustra*: «Nel proprio amico bisogna avere anche il proprio miglior nemico»), in cui si dona al di fuori di qualsiasi aspettativa economica di restituzione di ciò che si è donato (come accade invece, ad esempio, nell'amore cristiano: si veda a questo proposito, a p. 153, la tesi interpretativa di Derrida riportata da Semerari). Ma la relazione di cura è relativa anche al sé (primo capitolo): contro una tradizione morale (e qui il riferimento è in particolare a quella cristiana) che esalta l'altruismo e condanna l'egoismo, appiattendolo le differenze in nome di un astratto concetto di uguaglianza, Nietzsche afferma, invece, che l'umanità soffre di "*man-canza* di egoismo". È evidente che qui l'egoismo è inteso non nel senso di chiusura nei confronti dell'altro ma, appunto, come cura di sé, che tuttavia implica la valorizzazione anche delle altrui individualità: «La individualizzazione, che tale egoismo promuove, riguarda sia se stessi che l'altro da sé: si vuole affermare il proprio sé e, nel contempo, si vuole che l'altro affermi il proprio» (p. 30). Cura di sé non è, d'altra parte, soddisfacimento immediato dei propri impulsi: Semerari ci mostra anzi, con puntuale riferimento ai testi, come in Nietzsche sia presente un preciso nesso tra la realizzazione, da parte dell'io, della propria felicità, e la "disciplina di sé" intesa come costruzione della personalità, che in quanto tale, lungi dal configurarsi come una sorta di anarchico esercizio del principio di piacere, implica impegno, applicazione, metodo: «non si potrebbe essere, qui, più lontani da qualsiasi idea di abbandono (...) alla immediatezza della propria natura» (pp. 47-48); e ciò sia precisato con buona pace di chi legge Nietzsche ancora in termini irrazionalistici e vitalistici.

Accanto alle figure del predone e del giardiniere è presente, nella riflessione nietzscheana, il riferimento alla figura del "barbaro", la cui modalità relazionale specifica è definita "relazione di crudeltà". Mentre il predone individua nell'altro una fonte e un mezzo della propria nutrizione senza per questo prenderlo necessariamente a oggetto delle proprie finalità, e dunque senza voler esplicitamente nuocergli, il barbaro è colui che si rapporta all'altro *al fine* specifico di danneggiarlo, esprimendo dunque una *manifesta* volontà di dominio o "volontà del male" (quinto capitolo). Il piacere di far soffrire o di veder soffrire, osserva Nietzsche, è una costante nella storia dell'uomo, dalle più antiche e immediate espressioni, in cui la crudeltà assumeva una fisionomia esclusivamente fisica, materiale, a quelle più spiritualizzate della "civiltà superiore", dove alle azioni si sono sostituiti i giudizi morali: «L'infliggere sofferenza mediante giudizi è la massima ferinità ancor oggi esistente», afferma il filosofo tedesco. Protagonista e artefice di tale esercizio della crudeltà è soprattutto – anche se non soltanto – il cristianesimo, in cui predomina quello che Nietzsche, come noto, definisce il *ressentiment*. La morale della colpevolizzazione tipica

del cristianesimo è il risultato, in altre parole, del risentimento del debole che, invidiando il forte per la sua superiorità, sviluppa nei suoi confronti un sentimento di rivalsa che si traduce nell'esercizio di una "volontà di vendetta", mascherata però da principio di uguaglianza. Senonché la vera uguaglianza, qui, non è quella predicata in nome di una pari dignità delle persone, ma consiste invece nell'aspirazione del debole di *farsi uguale al forte* nell'unico modo in cui ciò è possibile, cioè attraverso il tentativo di rendere debole il forte costringendo questo a rinunciare alla sua forza con la condanna morale e con il senso di colpa che dovrebbe scaturirne. Semerari precisa comunque, se ce ne fosse bisogno, che la polemica di Nietzsche contro i deboli «nasce non da un disprezzo verso chi si caratterizza, rispetto ad altri, per una qualche forma di minorità, ma dalla volontà di vendetta, dalla disposizione crudele che il debole o il malato, a causa della propria debolezza o malattia, ha storicamente manifestato» (p. 173). Ma che il passato dell'umanità si sia caratterizzato nei termini di una logica della crudeltà, come appare dalla ricostruzione nietzscheana sulla fenomenologia dei rapporti di dominio (che tra l'altro solleva la questione interpretativa relativa al nesso tra "volontà di potenza" e "volontà di dominio" in Nietzsche, su cui si veda la breve ma densa ricognizione alle pp. 197-199), non significa che anche il futuro dell'uomo debba necessariamente essere segnato da tale logica. Semerari si sofferma su svariati luoghi degli scritti nietzscheani per farci notare come nel filosofo tedesco sia presente anzi un'indicazione di segno opposto che, muovendo nella direzione di un'esigenza di superamento della modalità del "barbaro" a favore di quella del "giardiniere", si prospetta in ultima analisi nei termini di una salvaguardia e, ancor più, di una promozione della *differenza* (propria e altrui), come appare chiaro dal seguente suggerimento presente in uno dei frammenti postumi: «Forse l'umanità deve tirare un frego sul suo passato, forse deve rivolgere a tutti gli individui il nuovo canone: sii diverso da tutti gli altri, e rallégrati se ognuno è diverso dall'altro». Ciò evidentemente apre, secondo quanto proposto lungo tutto il presente studio e ribadito in conclusione (sesto capitolo), all'immagine «di un altro Nietzsche, di un Nietzsche un po' diverso da quello – prettamente critico, polemico, dissacratore – che una certa tradizione interpretativa ha presentato» (p. 222). Se Strindberg concludeva le sue lettere agli amici con l'esortazione a leggere Nietzsche, non pare inopportuno invitare alla lettura di testi come questo di Semerari, che di Nietzsche si dimostra, ancora una volta, sensibile interprete.

Giuseppe Berardi

Finito di stampare agosto 2001
ad opera della tipografia Eurostampe srl - Roma

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 disagio 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 di C.C.P. è 43445006 intestato a

Società Filosofica Italiana
c/o Villa Mirafiori
Via Nomentana, 118 - 00161 Roma
e-mail: sfi@sfi.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